



Jaakkola Valteri ja Puurunen Niklas

Luokanopettajien luontosuhteen vaikutus oppilaiden luontosuhteen tukemiseen alakoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettaja
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien luontosuhteen vaikutus oppilaiden luontosuhteen tukemiseen alakoulussa
(Valtteri Jaakkola & Niklas Puurunen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2022

Luontosuhde tarkoittaa sitä, kuinka ihminen kokee luonnon, millainen asema luonnolla on hänen elämässään ja millaisen arvon hän luonnolle antaa. Luontosuhde vaikuttaa siihen, miten ihminen kohtelee luontoa ja millaisen luonnonvarojen käytön hän hyväksyy. Positiivinen luontosuhde voi olla myönteinen voimavara, mutta se muuttuu myös helposti toiminnaksi eli haluksi vaikuttaa luonnon tilaan. Luontosuhde muodostuu kokemusten kautta, johon vaikuttaa elinympäristön lisäksi myös läheiset ihmiset. Näiden ohella myös koulu ja siellä saadut luontokokemukset ja opitut asiat vaikuttavat lapsen luontosuhteen muodostumiseen. Ympäristökasvatuksella pyritään tukemaan positiivisen luontosuhteen syntyä. Ympäristökasvatuksen keskeisiä sisältöjä ovat toiminnallinen oppiminen, luonnon tarkkailu ja tutkiminen. Näiden avulla lapsella on mahdollista saada kosketus luontoon myönteisten kokemusten kautta.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavoin luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden luontosuhteen kehittymistä ja millä tavalla luokanopettajan oma henkilökohtainen luontosuhde ohjaa hänen opetustaan. Keskeistä on saada selville, millaisia ympäristökasvatuksellisia menetelmiä luokanopettajat hyödyntävät osana opetustaan ja mikä on ympäristökasvatuksen sekä luokanopettajan luontosuhteen välinen yhteys. Pro gradu -tutkielman teoreettisessa keskiössä ovat luontosuhde ja sen muodostuminen sekä ympäristökasvatus. Lisäksi tutkielmassa käsitellään ympäristökasvatuksen keskeisiä näkökulmia alakoulussa sekä opettajuuteen liittyviä ympäristökasvatuksen eettisiä haasteita. Tutkimus on kvalitatiivinen ja sen tutkimusote on fenomenografinen. Tutkimuksen aineisto on kerätty verkkokyselyllä 15 luokanopettajalta ja se on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukailien.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä monipuolisesti. Tutkimuksen perusteella luokanopettajan luontosuhteella ei ole suoraa yhteyttä siihen, millä tavalla hän toteuttaa ympäristökasvatusta ja pyrkii tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Tutkimuksella saatiin kuitenkin selville, että luokanopettajan luontosuhteella on yhteys siihen, kuinka tärkeänä hän kokee oppilaan luontosuhteen kehittymisen tukemisen ja mitkä tekijät ohjaavat hänen ympäristökasvatuksellista toimintaansa. Ne opettajat, joiden luontosuhde oli vahva, motivaattorina toimi oma kiinnostus ja halu tukea luontosuhteen muodostumista. Sen sijaan ne luokanopettajat, joiden luontosuhde oli etäinen, toteuttivat ympäristökasvatusta pääsääntöisesti vain silloin, kun opetuksen aihe sitä vaati.

Avainsanat: luontosuhde, ympäristökasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen määrittely	7
2.1	Luontosuhde	7
2.2	Luontosuhteen muodostuminen.....	9
2.3	Ympäristökasvatus.....	11
3	Luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen keskeisimmät näkökulmat alakoulussa	16
3.1	Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa.....	18
3.2	Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena	20
4	Tutkimuksen toteutus	23
4.1	Tutkimuskysymykset.....	23
4.2	Kvalitatiivinen tutkimus	24
4.3	Fenomenografinen tutkimusote	25
4.4	Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä.....	28
4.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	37
5	Tutkimustulokset	41
5.1	Miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä?	41
5.2	Luokanopettajien oman luontosuhteen merkitys opetuksellisiin valintoihin	49
6	Johtopäätökset	52
7	Pohdinta	55
	Lähteet	60
	Liitteet	66

1 Johdanto

Suomalaisilla on aina ollut erityinen suhde luontoon. Elämme harvaan asutussa maassa ainutlaatuisen luonnon keskellä, joka vuodenaikasta riippumatta tarjoaa meille runsaasti mahdollisuuksia siellä liikkumiseen ja sen hyödyntämiseen monella tapaa. Tuomaalan (2002) mukaan ihmiset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Luonnosta saadaan ravintoa ja raaka-aineita, esteettisiä elämyksiä sekä henkistä ja fyysistä hyvinvointia (Tuomaala, 2002, s.11). Myös Puhakka (2018, s. 20) toteaa, että viime aikoina erityisesti luonnon hyvinvointi- ja terveysvaikutuksia on alettu nostamaan esille ja Suomessa luonto pyritään liittämään osaksi terveyden sekä hyvinvoinnin edistämisen toimintaympäristöjä.

Luonto- ja ympäristöasiat ovat toistuvia teemoja myös mediassa ja ne puhuttavat ihmisiä lähes päivittäin muun muassa ilmastonmuutokseen sekä ympäristönsuojeluun liittyvien aiheiden osalta. Luonto- ja ympäristöasiat liitetään myös usein kasvatukseen koti- ja koulukontekstissa. Tänä päivänä esillä olevat ilmastonmuutokseen ja ympäristön suojeluun liittyvät teemat näkyvät myös kasvatuksessa. Vaikka nämä asiat ovat tärkeitä, on kasvatustyössä hyvä keskittyä myös oppilaan luontosuhteen muodostumisen tukemiseen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 24) mukaan ympäristön suojelemisen merkitys avautuu oppilaalle omakohdaisen luontosuhteen kehittymisen kautta.

Puhakka (2018) esittää, että yhteiskuntamme kaupungistuessa myös ihmisten elämäntavat ovat muuttuneet, ja tämä onkin johtanut terveyden sekä hyvinvoinnin kannalta epäsuotuisiin vaikutuksiin. Hän mainitsee, että myös meidän suomalaisten elämästä on tullut fyysisesti passiivisempää. Puhakan mukaan lapset toki harrastavat liikuntaa aikaisempaa enemmän, mutta vapaa-ajan liikkuminen sekä matkojen kulkeminen jalan tai pyörällä on vähentynyt. Hän korostaa, että niin sanottu spontaani ja oma-aloitteinen ulkona liikkuminen ja muu vapaa-ajan vietto on muuttunut yhä enemmän suunnitelluksi, organisoiduksi ja aikuisten ohjaamaksi toiminnaksi ja samalla erilaisten digitaalisten laitteiden parissa vietetty aika on noussut yli suositusten. Näin ollen Suomessa on käyty keskustelua nuorempien sukupolvien luonnosta vieraantumisen ja sen vaikutuksista (Puhakka, 2018, s. 20).

Nykyään puhutaan usein luonnosta vieraantumisen ja luontosuhteen tukemisesta, joka on huomioitu Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelmaa myöten. Syy luonnosta vieraantumiseen voi olla se, että lapsille ja nuorille mielekkäät paikat ovat siirtyneet ulkona pelattavista peleistä ja leikeistä sisätiloihin ja sosiaalisen median pariin. Tämä on voinut olla

osatekijänä siihen, että myös käsitys luonnosta on muuttunut. Esimerkiksi Louvnin (2006) mukaan lapset ja nuoret katsovat luontoa nykyään etäämmältä. Louvn toteaa tämän tarkoittavan sitä, että lapsilla ja nuorilla on nykyisin paljon tietoa luonnosta, mutta varsinaiset kokemukset siitä ovat vähäisiä (Louv, 2006).

Pryor, Townsend, Maller ja Field (2006) ovat tehneet tutkimusta, jonka mukaan luonto edistää ihmisten hyvinvointia usealla tavalla. Tutkimuksesta selvisi, että luontokokemukset vaikuttavat positiivisesti niin fyysiseen kuin psyykkiseen terveyteen sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Lisäksi tutkimuksesta huomattiin myös se, että jo passiivinen luonnon kanssa kosketuksessa oleminen laukaisee hyvinvointivaikutuksia, mutta aktiivinen luonnossa tekeminen ja oleminen näytti lisäävän myönteisiä vaikutuksia entisestään (Pryor ym., 2006). Luonnon merkitys ihmisille ja erityisesti lapsille on siis hyvin kokonaisvaltaista ja sen hyödyt näkyvät monella tasolla. Tästä syystä luontosuhteen rakentaminen jo lapsuudessa nousee merkitykselliseksi tekijäksi ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä ympäristökasvatuksen keinoin. Tähän liittyen tutkimuksessa pyritään myös saamaan selville, miten luokanopettajan oma luontosuhde vaikuttaa ympäristökasvatuksellisiin valintoihin. Kyseessä on fenomenografista tutkimusotetta mukaileva laadullinen tutkimus, joka toteutetaan verkkokyselyllä. Verkkokyselyn kohderyhmänä toimivat vakituisesti luokanopettajan töitä tekevät, Suomessa toimivat luokanopettajat. Kyselyssä luokanopettajat pohtivat omia ympäristökasvatuksellisia näkemyksiään suhteessa oppilaiden luontosuhteen muodostumiseen sekä heidän omaa rooliaan kyseisessä prosessissa. Tutkimuksen tavoitteena on saada haastateltavaksi laaja kirjo erilaisen luontosuhteen omaavia opettajia, jolloin tutkimus antaa mahdollisimman realistisen kuvan tutkittavasta aiheesta. Verkkokyselystä saatu aineisto jaotellaan teemoittain, joiden kautta aineistosta pyritään saamaan selkeä kuvaus. Lopuksi aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimuksessa käsitellään luontosuhteen muodostumisen tukemista formaalissa kasvuympäristössä, tässä tapauksessa oppilaan kasvuympäristönä toimii alakoulu. Tavoitteena on selvittää, millaisia keinoja luokanopettajilla on toimia sellaisena ympäristökasvattajana, joka välittää oppilailleen luontoarvoja, jotka tukevat oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Luontosuhteen muodostumisen tukemisessa on siis kyse ympäristökasvatuksesta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös opetussuunnitelman merkitystä ympäristökasvatuksessa sekä pyritään löytämään yhteyksiä opettajien pedagogisille ratkaisuille ympäristökasvatuksen toteuttamisessa.

Koulussa tapahtuvan formaalin kasvatuksen näkökulmasta aihe on erityisen mielenkiintoinen, sillä luontosuhteeseen liittyy aina myös yksilön omakohtainen arvomaailma. Tämän vuoksi on mielenkiintoista saada selville, miten luokanopettajat kokevat voivansa edesauttaa yksilön luontosuhteen muodostumista. Tulevina luokanopettajina aihe on myös tutkijoille henkilökohtainen ja heillä on kiinnostusta toteuttaa omassa tulevassa työssään ympäristökasvatusta monipuolisesti ja tukea sen kautta oppilaiden luontosuhteen kehittymistä.

Tutkimus etenee keskeisten käsitteiden ja teoreettisen viitekehyksen esittelemisen kautta tutkimusmetodeihin sekä tutkimustulosten analysointiin. Tutkimuksen keskeisinä käsitteinä toimivat *ympäristökasvatus* ja *luontosuhde*. Käsitteet jäsennetään mallia apuna käyttäen, jotta ne saadaan rajattua sopivaksi tutkimuksen tarkoitusta varten ja jotta ne kuvaavat mahdollisimman tarkasti kasvatusta formaalissa ympäristössä. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on hyödynnetty Valteri Jaakkolan (2020) aikaisemmin tuotettua kandidaatin tutkielmaa soveltuvissa määrin. Tämän lisäksi tutkimuksessa esitellään opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä, opettajan työn eettisiä haasteita sekä yhteiskunnallisia arvoja, jotka luovat perustan koulussa tapahtuvalle ympäristökasvatukselle.

2 Luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen määrittely

Ympäristökasvatus ja luontosuhde ovat tämän tutkielman keskeisimmät käsitteet. Tutkimusaineisto rakentuu näiden kahden käsitteen ympärille. Ympäristökasvatuksen yhteydessä puhutaan usein luontosuhteesta ja oppilaan luontosuhteen tukeminen onkin yksi ympäristökasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Ihmiset näkevät ja kokevat luonnon eri tavoin, jonka vuoksi luontosuhde on varsin henkilökohtainen ja monisäikeinen käsite. Tämän vuoksi seuraavaksi käsitellään luontosuhdetta, millainen se voi olla ja miten se rakentuu yksilöstä riippuen. Tämän jälkeen käsitellään ympäristökasvatuksen käsite niin historian kuin myös tämän päivän koulumaailman näkökulmasta.

2.1 Luontosuhde

Luonto ja ympäristö tarkoittavat modernissa arkikielessä usein lähes samoja asioita. Luontosuhteesta puhuttaessa myös käsite ympäristösuhde nousee esille useissa yhteyksissä. Joissain määritelmässä luontosuhde nähdään ympäristösuhteen lähikäsitteenä, jonka myös ympäristösuhde kattaa, mutta tämä tutkimus keskittyy nimenomaan *luontosuhteen* käsitteeseen. Ympäristösuhde käsitteenä sopii kuvaamaan yleistä suhdetta esimerkiksi lähiympäristöön, jossa ympäristö voi olla myös luontoympäristön lisäksi ihmisen muokkaamaa tai rakennettua ympäristöä. Rossin (2010) mukaan ympäristöllä tarkoitetaan meitä ympäröivää fyysisen maailman kokonaisuutta, jonka voi jaotella luontoon, rakennettuun ympäristöön sekä ihmisen muokkaamaan luontoon. Tästä syystä ympäristösuhde käsitteenä ei ole tutkimuksen kannalta riittävän tarkka. Luontosuhde nähdään tässä tutkimuksessa pohjautuvan erityisesti luontoon, joka ei ole ihmisen rakentamaa tai muokkaamaa. Tässä tutkimuksessa luontosuhde nähdään universaalina käsitteenä, jossa suhdetta ympäröivään luontoon voidaan rakentaa vaikka keskellä kaupunkia, jossa varsinaista metsäluontoa on hyvin vähän. Tällöin luontosuhde muodostuu enemmän yksilön oman arvomaailman ja luonnon arvostamisen pohjalta. Luontosuhteen ja ympäristösuhteen käsitteet ovat molemmat esiintyneet myös Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien kuvauksia luontosuhteeseen liittyen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa käsitteenä käytetään luontosuhdetta, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa käsite on vaihtunut ympäristösuhteen käsitteeseen.

Salmisen (2003) mukaan luontosuhde on tunnetta, tietoisuutta ja toimintaa. Hyvään luontosuhteeseen kuuluu Salmisen mukaan ymmärtäminen, että oma toimintamme vaikuttaa luontoon ja

myös hyvinvointimme on siitä riippuvainen. Myös luonnon kiertokulku tuottaa meille puhdasta vettä, ilmaa ja ravintoa, joita ilman emme voisi elää. Salminen lisää, että luonto on erityisesti meille suomalaisille ehtymätön ilon, voiman ja ymmärtämisen lähde. Hän korostaa, miten nämä asiat sisäistämällä muodostuu yksilön suhde luontoon ja halu suojella elinympäristöämme (Salminen, 2003, s. 10). Karvisen ja Nykäsen (1997) mukaan ihmisten välillä on eroja siinä, millaisena he luonnon näkevät ja kokevat. Heidän mukaansa luontosuhde voi olla hyödyntävä, jolloin yksilö näkee luonnon puutavarana, ravintona tai muuna hyötynä itselleen. Lisäksi he toteavat, että luontosuhde voi olla myös esteettinen, romanttinen, naturalistinen, tieteellinen tai välinpitämätön, jolloin yksilö ei näe luonnossa mitään tärkeää (Karvinen & Nykänen, 1997, s. 17–19). Luontosuhdetta voidaan siis tarkastella monesta eri näkökulmasta riippuen siitä, mikä on ihmisen asema suhteessa luontoon.

Haverisen, Mattilan, Neuvosen, Saramäen ja Sillanaukeen (2021) mukaan luontosuhteet muuttuvat ajan saatossa ja elävät yhteiskuntamme mukana heijastaen näkemyksiä siitä, millainen asema ihmisellä on maailmassa. Esimerkkinä he mainitsevat, miten 1960-luvun ympäristöongelmia ja ekokriisiä koskeva tieteellinen keskustelu kyseenalaisti tavan käsitteellistää ihmisen suhdetta luontoon. Tällöin kyseenalaistettiin näkemys, että ihminen on toimija ja luonto on hiljainen osapuoli, ihmisen toiminnan kohde. He korostavat, miten jo 1960-luvulla nähtiin ongelmallisena ihmisen irrallisuutta luonnosta painottava ajattelun tapa. Luontosuhteiden laaja kirjo ulottuu alkuperäiskansojen ja länsimaalaisten luontosuhteista eri uskontojen luontosuhteisiin. Luontosuhteiden erilaisuus näkyy esimerkiksi siinä, miltä osin ihminen ajatellaan olevan osa luontoa tai siitä erillinen (Haverinen ym., 2021, s. 17).

Laineen, Elonheimon ja Kettusen (2018) mukaan luontosuhde tarkoittaa sitä, kuinka merkitykselliseksi ihminen kokee luonnon, miten se ilmenee hänen elämässään ja millaisen arvon hän luonnolle antaa. He korostavat, että luontosuhde vaikuttaa erityisesti siihen, miten ihminen kohtelee luontoa ja millaisen luonnonvarojen käytön hän hyväksyy. Positiivinen ja kiinteä luontosuhde voi heidän mukaansa olla myönteinen voimavara, mutta se muuttuu myös helposti toiminnaksi eli haluksi vaikuttaa maailman tilaan (Laine ym., 2018, s. 18). Myös Haverinen ja kollegat (2021, s. 17) mainitsevat, miten luontosuhteeseen kuuluu kokemuksellinen, emotionaalinen ja toiminnallinen suhde luontoon.

Ahon (1987) mukaan kasvatukselle asetetuissa tavoitteissa edellytetään lapsen kasvattamista pienestä pitäen tietoisuuteen, että ihminen on osa luontoa, siitä riippuvainen ja siihen vaikuttava

tekijä. Aho esittää, että tähän tavoitteeseen päästään ohjaamalla lapsia näkemään elävien olen-
tojen, kasvien ja eläinten lisäksi myös ihmisen riippuvuus ravinnosta ja muista biologisista edel-
lytyksistä. Hän korostaa, että jo pienen lapsen on mahdollista oppia ymmärtämään, että kaikki
ihmisen tarvitsemat tavarat on valmistettu luonnon energian avulla luonnon raaka-aineista. Tä-
hän samaan tietoisuuskasvatukseen kuuluu Ahon mukaan myös vastuun korostaminen elämästä
ja sen säilymisestä maapallolla (Aho, 1987, s. 31–32).

2.2 Luontosuhteen muodostuminen

Cantellin, Aarnio-Linnanvuoren ja Tanin (2020) mukaan ympäristökasvatuksessa on pyritty
monien vuosien ajan selvittämään sitä, millaiset tekijät vaikuttavat yksilön luontosuhteen muo-
dostumiseen. Heidän mukaansa merkittäviä elämäkokemuksia koskevia tutkimuksia on toteu-
tettu useita eri menetelmiä ja aineistoja hyödyntäen sekä tutkimusjoukko on ollut kirjava. Tästä
huolimatta suurimmassa osassa tutkimuksissa keskeisimmät tulokset ovat olleet hyvin saman-
kaltaisia. Kaikkein tärkeimpänä tekijänä Cantell ja kollegat mainitsevat omakohtaisten koke-
musten merkityksen luontosuhteen muodostumisessa. Heidän mukaansa luonnossa liikkuminen
säännöllisesti tai esimerkiksi lapsuuden lomien aikana on noussut ylivoimaisesti tärkeimmäksi
tekijäksi luontosuhteen muodostumisessa (Cantell ym., 2020, s. 59).

Tuomiston (1998) mukaan 75 % ihmisen oppimisesta on informaalista, arjen tilanteissa tapah-
tuvaa kokemusperäistä oppimista. Hän korostaa, että monet kasvattajat ja koulutuspolitiikot
kuitenkin tarkastelevat ja kehittävät useimmiten vain sitä helpommin havaittavaa inhimillistä
oppimista, joka tapahtuu organisoiduissa kasvatusinstituutioissa (Tuomisto 1998, s. 38–39).
Myös Venäläinen (1992) mainitsee, että valtaosa ympäristökasvatuksesta tapahtuu informaali-
sesti. Hänen mukaansa tämä tarkoittaa, että elinikäistä oppimista tapahtuu arkipäiväisten koke-
musten ja ympäristön virikkeiden avulla kotona sekä harrastuksissa. Tällöin tietojen, taitojen ja
asenteiden opettajana toimivat esimerkiksi perhe, ystävät, media sekä muut tekijät, joiden
kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa (Venäläinen, 1992, s. 17–18). Aho korostaa, että esimer-
kiksi lapsen hyvällä luontotietämyksellä on merkittävä yhteys siihen, jos hän on mukana per-
heen luontoon liittyvässä toiminnassa (viitattu lähteessä Aho, 1987, s. 70).

Laine ja Kettunen (2018) mainitsevat, miten myös perusopetuksella on tärkeä tehtävä luonto-
suhteen muodostumisessa. He toteavat, että isovanhempiemme ollessa lapsia jokaisella oli
luonnostaan kosketus luontoon. Laineen ja Kettusen mukaan nykyään on kuitenkin paljon lap-

sia ja nuoria, joille luonto voi olla vieras elementti. He mainitsevat, että lapsena saaduilla luontokokemuksilla on merkittävä vaikutus läpi elämän. He myös lisäävät, että ulkona oppiminen edistää lasten luontosuhteen muodostumista ja syvenemistä (Laine & Kettunen, 2018, s. 6). Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 66) mukaan vastuullista suhdetta luontoon ja ympäristöön ei synny, ellei lapsi saa mahdollisuuksia viettää aikaa erilaisissa ympäristöissä. Luonnossa liikkuminen ja erilaiset omakohtaiset kokemukset vahvistavat siis luontosuhteen muodostumista. Tuomaalan (2002, s. 10) mukaan luontosuhde syntyykin henkilökohtaisten kokemusten kautta.

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan lapsilla luontosuhteen muodostumista ohjaa myös mielikuvitus. Cantell ja kollegat mainitsevat esimerkiksi suomalaiset kansansadut, joissa metsä on keskeinen tapahtumapaikka ja metsän eläimet ovat saduissa keskeisessä roolissa. Myös erilaiset fiktiiviset ympäristöt elokuvista, saduista tai yksilön omasta mielikuvituksesta voivat saada aikaan voimakkaita mielikuvia. Lisäksi Cantell ja kollegat esittävät, että fiktiiviset ympäristöt voivat vaikuttaa siihen, millaiset ympäristöt yksilö mieltää kiinnostaviksi. He myös korostavat, että fiktiivisten ympäristöjen merkitys voi olla merkittävä osatekijä lapsen luontosuhteen muodostumisessa. Satujen ja tarinoiden jännittävät paikat voivat heidän mukaansa saada lapsen mielikuvituksen helposti liikkeelle ja muokata lapsen suhtautumista luontoon (Cantell ym., 2020 s. 66–67).

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan luontosuhde voi kehittyä myös kielteisesti erilaisten kokemusten myötä. Heidän mukaansa myönteisten kokemusten sijaan negatiiviset luontokokemukset voivat vaikuttaa ikään kuin käänteisesti yksilön luontosuhteen muodostumiseen. He toteavat tämän ilmenevän siten, että jos yksilölle tuttu ja tärkeä ympäristö muuttuu radikaalisti huonompaan suuntaan, yksilö saattaa huolestua ympäristön tilasta. He lisäävät, että tällaisia asioita voi olla esimerkiksi lähimetsän hakkuu, vesistön saastuminen tai muu paikallinen muutos, joka koetaan ongelmalliseksi (Cantell ym., 2020, s. 60).

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan läheiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat usein siihen, millainen luontosuhde yksilölle muodostuu. Heidän mukaansa lapsuuden kokemuksissa lähiluonto on tärkeä elämysten kiintopiste. He myös korostavat, miten kokemukset vanhempien, isovanhempien ja muiden läheisten kanssa ohjaa sitä, millainen luontosuhde lapselle muodostuu. Esimerkiksi yhteiset leikit ja koulumatkat jättävät monille positiivisia muistoja lähiluonnosta. Cantell ja kollegat lisäävät, että kun ihminen tulee teini-ikänsä, kiinnostus lähiluontoa

ja luonnossa liikkumista kohtaan voi heiketä. Heidän mukaansa nuoruudessa kavereiden merkitys korostuu ja luonto avautuu sosiaalisten suhteiden kautta eri tavalla kuin aikuiselle. Aikuisen sen sijaan tarkastelee luontoa laajempaan kokonaisuutena, kun taas lapset ja nuoret saattavat kiinnittää enemmän huomiota yksityiskohtiin (Cantell ym., 2020, s. 63–64). Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) mukaan aikuisen tehtävänä on lisätä lapsen ymmärrystä luonnosta huolehtimisen merkityksestä. Heidän mukaansa positiivisten esimerkkien kautta lapsi oppii, mitä merkitystä esimerkiksi roskien keräämisellä tai eläimistä huolehtimisella on. He myös lisäävät, miten tällaiset esimerkit kasvattavat vastuuntuntoa ja edistävät lapsen vastuullisen luontosuhteen kehittymistä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 68–69).

Myös osallisuus näyttelee suurta roolia luontosuhteen kehityksessä. Cantellin ja Koskisen (2004) mukaan osallistuvassa ympäristökasvatuksessa tunteet ja arvot kytkeytyvät toisiinsa ja niitä molempia tarkastellaan suhteessa luontoon sekä yhteiskuntaan, jolloin nähdään, että ihminen on osa luontoa, mutta myös yhteiskunnan jäsen. Heidän mukaansa luontosuhteen kehittymisen kannalta osallisuus on merkittävää, sillä ihmiset sitoutuvat paremmin arvoihin, jotka koskettavat heitä emotionaalisesti (Cantell & Koskinen, 2004, s. 67).

2.3 Ympäristökasvatus

Venäläisen (1992) mukaan ympäristökasvatuksen historia on varsin pitkä ja moniulotteinen. Hänen mukaansa sen juuret ulottuvat aina 1850-luvulle asti, jolloin kerrottiin, kuinka tavattoman tärkeää on opettaa lapsia kokemaan myötätuntoa kaikkea elävää kohtaan. Tällöin ympäristökasvatus oli Venäläisen mukaan enemmänkin luonnonsuojelua, jolla pyrittiin ehkäisemään luonnon tuhoutumista kulttuurin jaloissa. Hän mainitsee, että vasta 1970-luvulla luonnonsuojelu käsitteestä alettiin luopua ja sen korvasi laajempi ympäristönsuojelun käsite. Venäläinen lisää, että tämä käsite jäi kuitenkin varsin lyhytaikaiseksi ja sen korvasi jo 1970-luvulla ympäristökasvatuksen käsite. Hän korostaa, että ympäristökasvatuksen alkuvuodet olivat varsin vilkasta aikaa, vuonna 1972 Tukholman yliopisto nosti ympäristökasvatuksen yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi ympäristöongelmien ratkaisussa (Venäläinen, 1992, s. 13–18).

Jerosen ja Kaikkosen (2001) mukaan syy nykyiseen ympäristökasvatuksen käsitteeseen on se, että tänä päivänä ihmisen asemaa luonnossa pyritään pohtimaan varsin moniulotteisesti. Heidän mukaansa koulussa luontoa koskeviin kysymyksiin etsittiin ennen vastauksia lähinnä luonnontieteiden näkökulmasta, mikä selittää myös aikaisemman luonnonsuojelun käsitteen merkityksen. Ympäristökasvatuksessa kysymykset painottuvat luonnon lisäksi myös kulttuureihin ja

etiikkaan. (Jeronen & Kaikkonen, 2001, s. 22.) Vilkka (1993, s. 13) mainitsee, miten tärkeitä kysymyksiä ympäristökasvatuksessa ovat esimerkiksi ”Onko ihminen osa luontoa?” sekä ”Miten ihminen eroaa muista maapallon eläimistä?”.

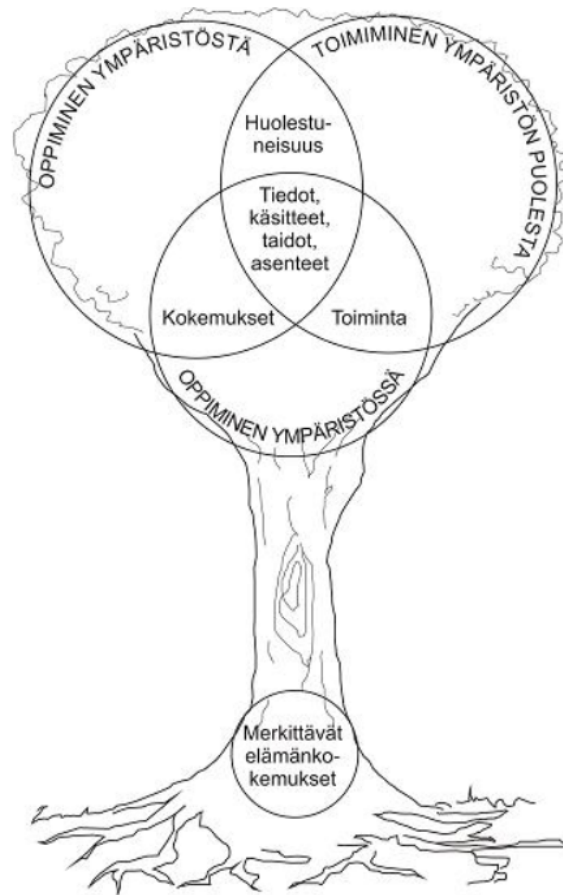
Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan ympäristökasvatuksen historiassa luonto on ollut keskeisessä asemassa. He korostavat, miten tänä päivänä kestävän kehityksen vuoksi ympäristökasvatuksen näkökulmat ovat laajentuneet ja huomio kohdistuu entistä enemmän ekologisen kestävyuden lisäksi myös sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen kestävyyteen. Lisäksi he esittävät, että viime vuosina urbaani ympäristökasvatus on ollut suosiossa ja syynä tähän on se, että valtaosa ihmisistä elää kaupunkimaisissa ympäristöissä. Tämä on heidän mukaansa herättänyt pohtimaan sitä, voiko ympäristökasvatus olla merkittävää, mikäli se keskittyy vain kaupunkilaisten arjesta erillään olevaan luontoympäristöön. Vaikka luontoon liittyvä kasvatus voi tuottaa kaupunkilaisille vaikuttavia kokemuksia, tulee ympäristökasvatuksessa kiinnittää erityisesti huomiota positiivisten luontokokemusten aikaansaamiseen ja niiden siirtämiseen urbaaniin kaupunkiympäristöön (Cantell ym., 2020, s. 70).

Wolffin (2004) mukaan kestävän kehityksen käsite yleistyi 1990-luvulla, jolloin ympäristökasvatuksen rinnalla alettiin käyttämään käsitettä kestävän kehityksen kasvatus. Hänen mukaansa kestävän kehityksen kasvatuksella on neljä haastetta: perusopetuksen saatavuuden edistäminen, kasvatuksen saattaminen kestävän kehityksen mukaiseksi, kestävän kehityksen sisäistämisen ja tietoisuuden kehittäminen sekä erilaisten ammattiryhmien koulutuksen kehittäminen kestävän kehityksen vaatimusten mukaisesti. Wolff (2004) siteeraa Fieniä ja Tilburya jotka painottavat, että kestävän kehityksen kasvatuksen on oltava erilaista kuin luonto-opetukseen perustuva ympäristökasvatus. Wolff kuitenkin korostaa, että on hyvä tietää, miten kestävän kehityksen kasvatus -käsitettä käytetään nykyään laajemmin kuin ympäristökasvatus -käsitettä ja sitä voidaankin täten pitää myös poliittisesti latautuneempana terminä (Wolff, 2004, s. 27–28). Tämä ilmiö näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014), jossa kestävään kehitykseen on viitattu noin 170 kertaa mutta ympäristökasvatusta ei mainita sellaiseenaan kertaakaan. Tästä voidaan päätellä, että kestävä kehitys näkyy myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa osittain vahvempana terminä.

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan kasvatustyössä korostetaan aina toiminnan tavoitteellisuutta. Jokaisella koulutusasteella sekä oppimis- ja kasvatussuuntauksilla on heidän mukaansa omat tavoitteensa. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä on määritelty jo sen alkuvuo-

sista lähtien. Cantellin ja kollegoiden mukaan toiminnallinen oppiminen eli niin sanottu teke-mällä oppiminen pätee vielä tänäkin päivänä ympäristökasvatuksen keskeisimpiin sisältöihin. Samoin he mainitsevat, että lähiluonnon havainnointia ja tutkimista on pidetty suomalaisen koulukasvatuksen tavoitteina jo vuosikymmenten ajan, ja ne ovat merkityksellisiä tavoitteita myös ympäristökasvatuksessa. Cantell ja kollegat lisäävät, että varhaiset ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat Unescon asettamia ja niissä nostetaan vahvasti esille globaalit ympäristöongel-mat. Myöhemmin Unescon tavoitteisiin on liitetty muita kasvatustavoitteita kuten kokemuksel-lisuus, motivaatio, voimaantumisen ja tunteiden merkitys (Cantell ym., 2020 s. 113–114).

Tässä tutkimuksessa ympäristökasvatusta lähestytään Joy A. Palmerin (1998) kehittämän Pal-merin puumallin (Kuvio 1) mukaan. Palmer on perustanut mallin ajatukselle, että ympäristö-kasvatuksessa on pohjimmiltaan kyse henkilökohtaisen merkityksen muodostamisesta (Palmer, 1998, s. 274). Cantellin ja Koskisen (2004) mukaan Palmerin puun keskeisin oppimisen lähde on siis yksilön omakohtaiset merkittävät kokemukset. He nostavat esiin myös Palmerin puu-mallin kolme oksaa, jotka kuvaavat ympäristökasvatuksen keskeisiä elementtejä. He lisäävät, että nämä keskeiset kolme puun haaraa kuvaavat oppimista ympäristöstä, toimimista ympäris-tön puolesta ja oppimista ympäristössä (Kuvio 1). Palmerin mallissa puun juuret kuvaavat mer-kittäviä elämäkokemuksia. Ympäristökasvatus pohjautuu siis ajatukselle, että merkittävät elä-mäkokemukset, oppijan kehitysvaihe sekä aikaisemman tiedon taso otetaan huomioon sitä to-teuttaessa (Cantell & Koskinen, 2004, s. 68–69).



Kuvio 1. Palmerin puumalli (Palmer 1998, käännös Cantell, Kettusen 2002 pohjalta).

Cantell ja Koskinen (2004) toteavat, kuinka Palmerin mallin mukaisesti ympäristökasvatuksen tulee tapahtua kaikilla näillä kolmella tasolla samanaikaisesti. Heidän mukaansa ympäristöstä oppiminen tuottaa hankittua empiiristä ja kriittistä tietoa ympäristöstä kokemusten, huolenpidon sekä ympäristötietoisuuden lisääntymisen myötä. Ympäristössä oppiminen sen sijaan pohjautuu kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen. Ympäristön puolesta tapahtuva toiminta taas sisältää arvoihin perustuvan kasvatuksen näkökulman. Cantell ja Koskinen kuitenkin painottavat, että kehitys ei tapahdu ainoastaan ympäristötietoisuuden karttuessa, pelkkien luontokokemusten myötä tai ainoastaan ympäristökysymyksiä pohtimalla. Sen sijaan laadukas ympäristökasvatus edellyttää näiden kaikkien osatekijöiden lisäksi formaalisten muuttujien huomioimista (Cantell & Koskinen, 2004, s. 69). Tuomaalan (2002) mukaan ympäristökasvatukseen liittyy vahvasti luontotietoisuuden lisääminen eli se, että lapsi pääsee tutustumaan luontoon sekä luonnonilmiöihin ja hänelle annetaan tilaisuus tutkia luontoa itse. Hän lisää, että kun lapselle opetetaan luontoon liittyvistä ilmiöistä, hän oppii vähitellen myös ymmärtämään sen, minkälaisia vaikutuksia hänen omilla toimillaan on asioihin (Tuomaala, 2002, s. 10).

Cantellin ja Koskisen (2004) mukaan Palmerin puussa on havaittavissa myös konstruktivismin piirteitä. Tämä tarkoittaa, että tieto ei siirry välittömästi opettajalta oppilaalle, vaan tieto tulee konstruoida itse jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Kyseisessä oppimiskäsityksessä oppiminen on heidän mukaansa aktiivista ja se pitää sisällään tiedon vastaanottamista, käsittelyä ja merkitysten luomista (Cantell & Koskinen, 2004, s. 70). Ahon (1987, s. 182) mukaan konstruktivistista oppimiskäsitystä mukaillen omien kokemusten tärkeys ilmenee siten, että lapsen tiedot luonnosta ja sen merkityksestä ihmiselle rajoittuvat usein hänen omiin kokemuksiinsa. Cantellin (2011, s. 332) mukaan lapsen omat myönteiset luontokokemukset ovat äärimmäisen olennainen osa positiivisen luontosuhteen syntymistä. Tämän tutkimuksen kannalta Palmerin puu on merkityksellinen siksi, että se kuvaa rakenteellisesti sitä, miten ympäristökasvatusta toteutetaan koulumaailmassa.

3 Luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen keskeisimmät näkökulmat alakoulussa

Nyströmin (1992) mukaan ympäristökasvatus, kuten kaikki muukin kasvatus on elinikäistä ja jatkuvaa prosessia, tällöin peruskoululla on tärkeä vastuu sen antamisessa ja kehittämisessä. Hänen mukaansa koulu tarjoaa monipuolisia tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilaan on mahdollista oppia hahmottamaan luonnon, luonnonvarojen ja ihmisen toiminnan yhteyttä (Nyström, 1992, s. 90). Laineen ja Kettusen (2018) mukaan tämän päivän koulujen opetussuunnitelmassa korostetaan tietojen sijaan taitoja. Tämä ohjaa toiminnalliseen tekemiseen ja asettaa myös opettajille haasteen käytännön toiminnan arvostamisesta omassa opetuksessa. Laineen ja Kettusen mukaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma luo hyvän perustan luonnossa oppimiselle. Hän korostaa, miten opetussuunnitelman yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet ohjaavat opetusta oppilaan luontosuhteen kehittymiseen. Myös opetussuunnitelman arvo-perustassa todetaan, että luontoa hyödynnetään oppimisympäristönä (Laine & Kettunen, 2018, s. 6).

Laineen ja Kettusen (2018) mukaan moni opettaja on edelleen arka lähtemään ulos oppimaan luokan kanssa. Heidän mukaansa haasteiksi mainitaan usein muun muassa oppilaiden riittämättömän vaatetus, puutteellinen tieto ulos sopivista opetusmenetelmistä ja kovat vaatimukset opettavan sisällön suhteen. He myös korostavat, että yhtenä tärkeänä asiana nousee esille myös turvallisuus. Yksin ison oppilasjoukon kanssa ulos lähteminen ei välttämättä kuulosta turvalliselta (Laine & Kettunen, 2018, s. 7).

Hynnisen (1995, s. 178) mukaan opettajilla on erilaisia valmiuksia olla ympäristökasvattaja, mutta ympäristökasvatus kuitenkin kuuluu jokaisen opettajan tehtäviin. Matikaisen (1995) mukaan kokemuksellisuus on merkittävin tekijä ympäristökasvatuksessa käytettävien opetusmenetelmien toteutuksessa. Yksittäisistä oppimistilanteista tärkeimmiksi nousevat kaikki luontoon sekä muualle koulun ulkopuolelle sijoittuvat tilanteet kuten projektit ja elämykselliset kokemukset luonnossa (Matikainen, 1995, s. 208).

Laineen ja Kettusen (2018) mukaan luonto on perinteistä luokkahuonetta monipuolisempi ja mielenkiintoisempi oppimisympäristö. Heidän mukaansa se mahdollistaa niin toiminnalliset kuin myös tutkimukselliset työtavat. He lisäävät, että luonnossa oppilaiden kanssa on mahdollista hyödyntää monipuolisesti eri aisteja ja omaksua opetettava aihe eri tavalla. Luonnossa op-

piminen kehittää myös itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja ja kohentaa mielialaa. He myös mainitsevat, että kun oppitunteja pidetään välillä myös ulkona, se vaikuttaa myös opettajan työssä jaksamiseen (Laine & Kettunen, 2018, s. 6).

Erilaisia mahdollisuuksia kokemuksellisen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen löytyy runsaasti niin koulupäivien aikana, kuin myös erilaisten retkien muodossa. Harrisin (2021) mukaan luontosuhteen muodostumiselle tärkeitä tekijöitä ovat muun muassa retket metsään, jotka mahdollistavat oppilaiden tutustumisen ympäristöön. Metsäretkien aikana oppilaille tulisi olla aikaa tutustua ympäristöön itsenäisesti ja opetuksen tulisi keskittyä aiheisiin, joita kohtaan oppilaat ovat osoittaneet kiinnostusta esimerkiksi kysymysten muodossa (Harris, 2021). Myös leirikoulu toiminta antaa mahdollisuuksia luontoon tutustumiseen ja siellä liikkumiseen, sillä Nordströmin (2004, s. 129) mukaan leirikoulu toiminta mahdollistaa kokonaisvaltaiset elämykset ja sitä kautta myös luontosuhteen vahvistumiseen.

Myös taidekasvatukseen yhdistetään usein ympäristökasvatuksellisia näkökulmia. Mantereen (1995) mukaan taide toimii monella tasolla erilaisten luontokokemusten välittäjänä. Hänen mukaansa omien ympäristökokemusten ilmaiseminen taiteen keinoin voi edistää oppilaiden ymmärrystä omasta ympäristöstään sekä lisätä vastuuntuntoa sitä kohtaan (Mantere, 1995, s. 7). Nordströmin (2004) mukaan taide rohkaisee oppilaita tuottamaan mielikuvia ja käsittelemään mieltä askarruttavia asioita. Hän korostaa, että erityisesti luominen ja nautinnon saaminen ovat olennaisia asioita taiteeseen perustuvassa ympäristökasvatuksessa. Hän lisää, että taide heijastaa sekä tekijänsä, käyttäjänsä että yhteiskunnan suhdetta luontoon ja ympäristöön. Tämän vuoksi taide itsessään tarjoaa monia ympäristönäkökulmia tarkasteltavaksi. Ympäristötaiteen muodot soveltuvat Nordströmin mukaan hyvin opettajan toteuttamaan ympäristökasvatukseen, sillä ne ovat ympäristöherkkyyden harjoittamismenetelmiä, mutta toimivat myös välineinä ympäristön tutkimiseen ja analysoimiseen. Niiden avulla opettaja voi pyrkiä vahvistamaan oppilaan luontosuhdetta (Nordström, 2004, s. 121–122).

Salmisen (2003) mukaan luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen välillä on selkeä, toisiaan täydentävä yhteys. Hänen mukaansa ympäristökasvatuksen tavoitteena on ohjata oppilaita omaksumaan ympäristövastuullinen elämäntapa. Kun elämäntavan perustana on hyvä luontosuhde, ei Salmisen mukaan ympäristön puolesta toimiminen tai siihen liittyvät valinnat ole luopumista tai pakkoa, vaan ne perustuvat yksilön omaan haluun toimia. Tällöin oma ja luonnon hyvinvointi eivät tunnu ristiriitaisilta tavoitteilta, vaan ne kulkevat käsi kädessä (Salminen, 2003, s.

10). Harrisin (2021) mukaan formaalissa ympäristössä tapahtuvat luontokokemukset mahdollistavat oppimista, mutta myös herättää kiinnostusta luontoa kohtaan. Positiiviset luontokokemukset inspiroivat oppilaita oppimaan luonnosta ja sitä kautta lopulta kantamaan huolta sen suojelemisesta (Harris, 2021).

3.1 Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa

Opetuksen pohjana toimii aina perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka tavoitteiden pohjalta opetusta suunnitellaan sekä toteutetaan. Ympäristökasvatukseen liittyvät käsitteet ovat osana kansallista opetussuunnitelmaa. Erityisesti kestävään kehitykseen sekä ympäristön arvostamiseen liittyvät aiheet ovat läsnä nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014). Aarnio-Linnanvuoren (2018, s. 22) mukaan suomalaisissa kouluissa ympäristö sekä kestävä kehitys ovat olleet jo pitkään oppiainerajat ylittäviä teemoja. Opetushallituksen (2014, s. 16) mukaan perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehitys sekä ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja oppilaille pyritään välittämään tietoa, joka ohjaa heitä vaalimaan kestävä elämäntapaa, ekosysteemien monimuotoisuutta sekä rakentamaan osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle.

Ympäristökasvatuksen käsitettä ei mainita sellaisenaan opetussuunnitelmassa, mutta siihen liittyviä käsitteitä ja sisältöalueita löytyy runsaasti. Aarnio-Linnanvuoren (2018, s. 22) mukaan ympäristökasvatuksen käsite poistui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 ja sitä korvaamaan otettiin kestävä kehitys käsite. Opetussuunnitelmassa ohjataan opetusta suuntaan, jossa oppilaat oppivat arvostamaan ympäristöä osana sivistystä ja tätä kautta myös suojelemaan sitä ja elämään kestävä kehitys periaatteiden mukaan. Ympäristökasvatuksen teemat tulevat opetussuunnitelmassa ilmi niin laaja-alaisissa, kuin oppiainekohtaisissakin tavoitteissa ja sisältöalueissa (Opetushallitus, 2014).

Luontosuhteen sekä ympäristökasvatuksen aiheet tulevat selkeimmin ilmi ympäristöopin oppiaineen tavoitteissa, joiden kuvauksissa aiheita sivutaan monipuolisesti. Alkuopetuksessa ympäristöopin tavoitteissa on määritelty, että ympäristöopin opetuksella pyritään tukemaan oppilaiden ympäristösuhteen muodostumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä. Tämän lisäksi ympäristöopin opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tuntemaan ja ymmärtämään luontoa (Opetushallitus, 2014, s. 131). Ylempien luokkien ympäristöopin oppiaineen tehtävän kuvauksessa keskitytään samoihin teemoihin, mutta myös kestävä kehitys merkitys

on nostettu esille. Tällöin ympäristöopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä. Opetuksen tavoitteena on myös ohjata oppilaita tuntemaan ja ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä sekä niiden ilmiöitä. Näiden lisäksi opetuksessa kiinnitetään huomiota kestäväan kehitykseen ja ohjataan ymmärtämään ihmisten tekemien valintojen vaikutuksia elämälle ja ympäristölle nyt sekä tulevaisuudessa (Opetushallitus, 2014, s. 239).

Opetussuunnitelman (2014) mukaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ympäristöön liittyvät aihealueet ilmenevät itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväan tulevaisuuden rakentaminen (L7) otsikkojen alla. Tavoitteet koskevat sekä kestäväan kehityksen ja ympäristöystävällisen toiminnan opettamista, mutta myös luontosuhteen merkitys on huomioitu (Opetushallitus, 2014, s. 23–24). Opetussuunnitelma asettaa laaja-alaiselle osaamiselle tavoitteet yleisesti alakoulun kaikille vuosiluokille, mutta niitä täsmennetään myös vuosiluokkakokonaisuuksittain (Opetushallitus, 2014).

Alkuopetuksessa kestäväan elämäntavan edistämässä korostuvat luonnossa liikkuminen sekä luontosuhteen vahvistaminen (Opetushallitus, 2014, s. 99). Pohjana tälle toimii kaikkia vuosiluokkia koskevien laaja-alaisen tavoitteiden (L7) lauseke, jossa korostetaan ympäristön suojelemisen merkityksen avautuvan omakohtaisen luontosuhteen kautta. Kyseinen lauseke löytyy myös vuosiluokkien 3-6 laaja-alaisen tavoitteiden sisällöistä (Opetushallitus, 2014 s. 24, 158).

Opetushallituksen (2014) mukaan ylempien luokkien tavoitteet rakentuvat laajemmin kestäväan kehityksen ja ympäristötietoisuuden pohjalle, kuin puhtaasti luontosuhteen rakentamiselle. Vuosiluokan 3-6 laaja-alaisissa tavoitteissa esimerkiksi itsestä huolehtiminen ja arjen taidot-otsikon alta löytyy viittaus kestäväan kehitykseen. Viittauksessa todetaan, miten oppilaat saavat ohjausta kuluttajana toimimiseen ja heitä ohjataan pohtimaan omia valintojaan kestäväan tulevaisuuden kannalta (Opetushallitus, 2014, s. 156). Opetushallituksen mukaan ylempien luokkien ympäristökasvatukseen liittyvissä sisällöissä myös ympäristön suojeleminen korostuu, ja pohjana toimii oppilaan oma luontosuhde. Tällöin myös todetaan, että ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta. Sisällöissä myös mainitaan, että oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. (Opetushallitus, 2014, s. 158).

Eroavaisuudet alkuopetuksen ja luokka-asteiden 3-6 ympäristökasvatukseen ja luontosuhteen liittyvissä tavoitteissa näkyvät lähinnä tavoitteiden laajuudessa. Alempien luokkien osalta

esimerkiksi ympäristöopin oppiaineen sisältöalueisiin liittyvistä tavoitteista eroavaisuuksia on neljässä eri tavoitteessa.

Opetushallituksen mukaan,

ympäristöopin opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia toteuttaa luontaista uteliaisuuttaan ja auttaa oppilasta kokemaan ympäristöopin asiat merkitykselliseksi itselleen (T1). Opetuksella tuetaan oppilaan ympäristöherkkyyden kehittymistä ja ohjataan oppilasta toimimaan kestäväällä tavalla lähiympäristössä ja kouluyhteisössä (T3). Opetuksen tavoitteena on myös ohjata oppilasta tutkimaan ja toimimaan sekä liikkumaan ja retkeilemään lähiympäristössään (T4). Näiden lisäksi oppilasta ohjataan tekemään havaintoja ja kokeiluja koulussa ja lähiympäristössä eri aisteja ja yksinkertaisia tutkimusvälineitä käyttäen sekä esittelemään tuloksiaan eri tavoin (T6). (2014, s.130–131)

Kaikissa näissä tavoitealueissa ilmenee viitteitä luontosuhteen muodostumista. Alakoulun ylempien luokkien tavoitealueissa niitä esiintyy taas kahdessa tavoitealueessa.

Opetushallituksen mukaan,

ympäristöopin opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ympäristötietoisuuden kehittymistä sekä ohjata oppilasta toimimaan ja vaikuttamaan lähiympäristössään ja -yhteisössään kestäväen kehityksen edistämiseksi ja arvostamaan kestäväen kehityksen merkitystä itselle ja maailmalle (T3). Tämän lisäksi opetuksessa ohjataan oppilasta tutkimaan ja toimimaan sekä liikkumaan ja retkeilemään luonnossa ja rakennetussa ympäristössä (T9). (2014, s. 240)

3.2 Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena

Hynnisen (1995) mukaan suurin osa luokanopettajista ei ole saanut varsinaista koulutusta ympäristökasvatuksen opetukseen. Osittainen syy hänen mukaansa tähän on se, että ympäristökasvatuksen opetuksen kulttuuri on varsin nuori. Hän korostaa, että tästä huolimatta jokainen luokanopettaja voi toimia ympäristökasvattajana ja se onkin jokaisen opettajan tehtävä. Hän myös kertoo, että yleisesti ottaen voidaan väittää, ettei kukaan ole ympäristökasvatuksen asiantuntija ja samalla voidaan väittää, että kaikki ovat sen asiantuntijoita. Hynninen perustelee tämän siten, että globaalit ympäristöongelmat ovat monimutkaisia ja ne perustuvat paljolti ihmisten arvoihin. Hän kuitenkin lisää, että jotta opettaja kykenee suoriutumaan ympäristökasvatuksen tehtävistä, on hänelle annettava valmiuksia sen toteuttamiseen, samalla on syytä panostaa koulun ympäristökasvatukselliseen kehittämiseen (Hynninen, 1995, s. 178).

Laineen (1998) mukaan opettajan työssä korostuu eettinen näkökulma, sillä hän on tekemisissä alaikäisten lasten kanssa. Hän korostaa, että lapset eivät välttämättä tiedä omia oikeuksiaan ja heiltä saattaa puuttua keinot sekä tietämys hoitaa omia asioitaan. Laineen mukaan eettisyys liittyy myös siihen, että luokanopettaja on tekemisissä älyllisten toimintojen kehittämisen kanssa, jolloin nämä toiminnot liittyvät ratkaisevalla tavalla lapsen tulevaan elämään. Toisaalta hänen mukaansa kasvatustehtävään liittyy myös mallina oleminen, halusipa luokanopettaja sitä tai ei (Laine, 1998, s. 112).

Jeronen, Kaikkonen ja Räsänen (1994) kertovat, miten opettajalla on suuri pedagoginen vapaus, jonka myötä hänen vastuunsa oppimisen ja kasvamisen ohjaajana laajenee ja syvenee. Heidän mukaansa koulussa tapahtuvat opetustilanteet ovat eettisesti herkkiä eritoten silloin, kun toisena osapuolena on kasvava ja kehittyvä, vaikutuksille altis lapsi. He myös mainitsevat, että opettajalla on suuri vaikutus ja valta oppilaan elämään sekä tulevaisuuteen muun muassa minäkuvan muovaajana. He lisäävät, että opettajan työ on eettisesti moninaista myös siksi, että kasvatuksen suuntaa määrittelevät opettajan lisäksi myös yhteiskunta, työkaverit, vanhemmat ja oppilaat itse. Heidän mukaansa näiden tahojen arvot ovat usein ristiriidassa keskenään, jolloin opettaja joutuu pohtimaan kasvatusvastuutaan suhteessa eri osapuolten näkemyksiin (Jeronen ym., 1994, s. 2).

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan kasvatuksessa lapsille halutaan välittää niitä arvoja ja asenteita, joita pidetään yhteiskunnallisesti kaikkein tärkeimpinä. Heidän mukaansa ympäristökasvatus on pitkälti arvokasvatusta eli sen tarkoituksena on hahmottaa, mikä on tärkeää. He myös lisäävät, että ympäristöön liittyvät asiat ja kysymykset ovat arvolatautuneita, jonka vuoksi niihin ei ole suoria vastauksia. Cantell ja kollegat mainitsevat myös, että arvoihin perustuvaa kasvatusta on myös kyseenalaistettu. Tällöin on pohdittu, onko kasvatuksella oikeutta tavoitella sitä, että oppilas omaksuu tietynlaisen arvomaailman. He korostavat, että ympäristökasvatus on kuitenkin laajalti hyväksytty kasvatuksen keskeisimpiin tavoitteisiin ja se on kirjattu selkeästi myös suomalaisiin opetussuunnitelmiin. Tämä tarkoittaa, että vaikka ympäristökasvatuksella on virallinen asema valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, se ei kuitenkaan tarkoita, että opettaja olisi oikeutettu välittämään oppilaille tietynlaista arvomaailmaa. Usein arvoihin perustuva kasvatus koetaan enemmän kodin tehtäväksi tai opettaja voi katsoa, että oppilaan on itse omaksuttava arvomaailmansa (Cantell ym., 2020 s. 96).

Cantellin ja kollegoiden mukaan opetustilanteesta on mahdotonta sulkea pois opettajan arvomaailmaa, sillä opetuksessa välittyy aina niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma. Heidän mukaansa tämä tarkoittaa, että opettajan omat arvot ja asenteet voivat heijastua opetukseen tahattomasti muun muassa sanavalintojen, painotusten ja näkökulmien kautta. Opettaja voi myös täydentää opetustaan hänelle itselleen tärkeinä näkökulmilla ja sisällöillä. Tällöin opettajan oma arvomaailma näkyy ja välittyy oppilaille. He kuitenkin painottavat, että jos opettaja taas vältelee ympäristöaiheita ja niihin kohdistuvia eettisiä kysymyksiä, saattaa se vahvistaa ympäristöarvoille vastakkaisten arvojen asemaa. Opettaja ottaa siis kantaa ympäristöasioihin riippumatta siitä puhuuko hän niistä vai vaikeneeko hän niistä. Tämän vuoksi arvoneutraali ympäristökasvatus ei ole käytännössä mahdollista (Cantell ym., 2020, s. 97).

Vienolan (1995) mukaan luonnon kunnioittaminen on yksi eettisen kasvatuksen tärkeimmistä teemoista, koska se liittyy samalla myös elämän kunnioittamiseen. Hän kuitenkin korostaa, että eettinen kasvatus saattaa myös kääntyä itseään vastaan, mikäli se muuttuu tunteiluksi ja moralisoinniksi. Hän huomauttaakin, että opettajan on syytä pohtia miten luonnon kunnioituksen tunteen saisi oppilaissa kasvamaan. Tähän liittyen hän täydentääkin, että luonnon kunnioitus kasvaa luontotietämyksen lisääntyessä (Vienola, 1995, 81).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoperusta koostuu neljästä osa-alueesta. Nämä ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään elämään, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurisen moninaisuuden rikkaus ja kestävä elämän välttämättömyys (Opetushallitus, 2014, s. 15–16). Cantellin (2016) mukaan erityisesti kohdissa 2–4 tuodaan esiin tyypillisiä arvonäkökulmia. Koska kyse on opetussuunnitelmasta, on varsin toivottavaa, että sen arvotekstiä luettaisiin tarkoin ja opettaja reflektoisi omaa toimintaansa suhteessa opettajuuteensa. Cantell korostaa, että opettajan on syytä kuitenkin ymmärtää oma subjektiivinen roolinsa. Opettaja voi tavoitella opetuksessaan neutraalia ja arvovapaata otetta. Arvot on kuitenkin sisällytetty kaikkiin koulun oppiaineisiin, kaikki tieto on siis jonkun jäsentämää, nimeämää ja valitsemaa (Cantell, 2016, s. 328).

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus käynnistyy tutkittavan aiheen kannalta kiinnostavista oppilaan luontosuhteen tukemiseen liittyvistä kysymyksistä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten oppilaan luontosuhdetta voidaan tukea kouluissa ja miten luokanopettajien omat luontoarvot sekä luontosuhde vaikuttavat sen muodostumiseen. Näiden pohjalta muodostuu tutkimuskysymykset, joihin pyritään hakemaan vastauksia keräämällä aineisto verkkokyselyä hyödyntäen. Tutkimuksen laatua mukaillen tutkimuksessa hyödynnetään kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä sekä fenomenografista tutkimusotetta. Verkkokyselyllä saatu aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen kannalta keskeiset tutkimuskysymykset, jotka näyttävät suunnan tutkimuksen etenemiselle.

4.1 Tutkimuskysymykset

Hakalan (2017) mukaan tutkimuskysymyksen määrittelyyn vaikuttaa se, mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään sekä se, mitä aiheesta ei vielä tiedetä. Tutkimuksen metodologia antaa Hakalan mukaan suuntaa antavaa tietoa siitä, millaisia tutkimuskysymyksiä ei ainakaan kannata asettaa. Hän korostaa, että tutkimuksessa tulee keskittyä sellaiseen aiheeseen, mistä ei ole paljoa tietoa sen sijaan että keskityttäisiin tutkimaan muiden tutkijoiden löytämiä asioita (Hakala, 2017, s. 122). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa ei ole syytä alkaa tutkimaan sitä, miten oppilaan luontosuhde muodostuu, vaan mennä aiheessa syvemmälle ja pyrkiä löytämään uutta informaatiota aiheesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien keinoja ja mahdollisuuksia toteuttaa ympäristökasvatusta sekä tukea oppilaiden luontosuhteen kehitystä. Tarkoituksena on saada konkreettista tietoa siitä, millä tavoin opettajat toteuttavat ja millä tavoin ne heijastuvat oppilaiden luontosuhteen kehittymiseen. Näihin kysymyksiin pyrimme löytämään vastauksia kysymyksellä:

1. Millä tavoin luokanopettajat tukevat oppilaan luontosuhteen kehittymistä ympäristökasvatuksen keinoin?

Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään, onko luokanopettajan omilla arvoilla ja suhtautumisella luontoon merkitystä hänen opetuksellisiin valintoihinsa ja vaikuttaako opettajan oma luontosuhde siihen, miten hän pyrkii edistämään oppilaiden luontosuhteen kehitystä. Näihin kysymyksiin tutkimuksessa pyritään saamaan vastauksia kysymyksellä:

2. Millä tavoin opettajan oma luontosuhde ohjaa hänen opetustaan?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa noudatetaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen kaavaa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 30) mukaan laadullisen tutkimuksen kirjallisuudesta löytyy lukuisia tapoja eritellä, luokitella tai tyypitellä laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta. Eskola ja Suoranta (1998) ovat määritelleet laadullisen tutkimuksen käsitteen siten, että laadullinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi. Heidän mukaansa tämän tyyliin aineistoon voidaan soveltaa monia eri lukutapoja. Laadullisen tutkimuksen kuvaavampina tuntomerkkeinä toimivat Eskolan ja Suorannan mukaan sen aineistonkeruumenetelmä, tutkittava näkökulma, otanta, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa, tutkijan asema sekä narratiivisuus (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 27) mukaan laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä tutkimusta.

Kiviniemen (2015) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi siten, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Tällaista tutkimuksen avoimuutta voidaan Denzin ja Lincolnin mukaan selittää sillä, että tavallisesti tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä (viitattu lähteessä Kiviniemi, 2015, s. 74). Kiviniemi (2015, s. 74) lisää vielä, että lähelle vievien aineistonkeruumenetelmien avulla tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus avautuu vähitellen ja tällöin myös tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät.

Kanasen (2017) mukaan laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden ilmiön hyvälle kuvaukselle. Kuvaus tapahtuu hänen mukaansa sanallisessa muodossa, jonka tulee olla ymmärrettävää, kokonaisvaltaista ja tarkkaa ilmiön kuvausta. Hän korostaa, että laadullinen tutkimus tapahtuu aidossa ympäristössään ja aineisto kerätään vuorovaikutuksessa asianomaisilta henkilöiltä. Ka-

nanen myös lisää, että tutkijat ovat toimijoita ja keräävät aineiston itse, aineistosta tehdään monilähteinen, joten siinä hyödynnetään tekstiä, kuvia ja haastatteluja. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa huomio on tutkittavan näkemyksissä, merkityksissä ja lähestymistavassa. Hän kuitenkin huomauttaa, että vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmät vaikuttavat vahvasti tuloksiin, tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää, sillä tulokset pätevät vain tutkimuskohteen osalta (Kananen, 2017, s. 34–36). Tässä tutkimuksessa ei siis pystytä saamaan suoraa vastausta siihen, miten luokanopettajat ammattiryhmänä hyödyntävät oppilaan luontosuhdetta tukevia opetusmenetelmiä opetuksessa. Tämä pystytään selvittämään tämän vain tutkimuksen kohteena olevista opettajista.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Näistä ensimmäisestä, eli havaintojen pelkistämisestä voidaan Alasuutarin mukaan erottaa kaksi eri osaa. Ensiksi aineistoa tarkastellaan vain tietystä metodologisesta näkökulmasta, eli toisin sanoen aineistoa tarkastellessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä oli olennaista teoreettisen viitekehyksen kannalta. Havaintojen pelkistämisen toisessa vaiheessa Alasuutari kuvaa, miten ideana on karsia havaintojen määrää yhdistelemällä eri havaintoja. Tällöin erilaiset havainnot siis yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai ainakin pienemmäksi joukoksi havaintoja. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on Alasuutarin mukaan arvoituksen ratkaiseminen, josta empiirisen sosiaalitutkimuksen metodiikasta puhuttaessa käytetään nimeä tulosten tulkinta. Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa, että käytettävissä olevien vihjeiden ja johtolankojen pohjalta tehdään tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari, 2011). Tämän tutkimuksen tapauksessa Alasuutarin esittämä havaintojen pelkistäminen tarkoittaa, että luokanopettajien luontosuhdetta peilataan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, jonka jälkeen yhdistellään aineistosta tehtyjä havaintoja toisiinsa. Toisessa vaiheessa, eli arvoituksen ratkaisemisessa havainnot puristetaan tiiviiksi kokonaisuudeksi. Tästä poimitaan vastauksia siihen, miten luokanopettajat pyrkivät tukemaan luontosuhteen kehittymistä ja miten heidän oma luontosuhteensa ohjaa ympäristökasvatuksen toteuttamista.

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografinen tutkimusote on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Heidän mukaansa sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten

keskinäisistä suhteista. Fenomenografia ei siis heidän mukaansa ole varsinaisesti erillinen tutkimusmetodi, vaan tapa käsitellä tutkimusongelmia. He myös esittävät, että fenomenografisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu, että tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten avoimia tai teemoittain eteneviä yksilöhaastatteluja (Huusko & Paloniemi, 2006). Niikkon (2003) mukaan fenomenografiaa voidaan tutkia ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Tällöin voidaan tutkia esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksia jostakin tietystä sisällöstä tai vaihtoehtoisesti voidaan tutkia miten esimerkiksi opettajat käsittelevät sisältötietoa (Niikko, 2003, s. 24).

Niikkon (2003) mukaan fenomenografian ensimmäisen asteen näkökulma merkitsee sitä, että tutkija kuvaa jotain tiettyä todellisuuden ulottuvuutta silloin, kun hän kohtaa sen kokemuksen kautta. Niikko korostaa, että ensimmäisen asteen näkökulmassa ympäröivän maailman ilmiöt käsitetään faktisiksi, eli tällöin todellisuutta voidaan kuvata sellaisena kuin se ilmenee (Niikko, 2003, s. 24). Myös Gröhnin (1987) mukaan ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmassa pyritään ymmärtämään ympäristön ilmiöitä. Toisen asteen näkökulmassa pyritään taas tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä (Gröhn, 1987, s. 7). Niikkon (2003) mukaan fenomenografinen tutkimus on erityisesti kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta eli toisen ihmisen ajattelusta ja kokemuksista johonkin ilmiöön liittyen. Tämän takia tutkimuksen pääpaino on samanaikaisesti sekä toisten ihmisten tavoissa kokea jokin asia että tutkijan omien käsitysten ja kokemusten sulkeistamisessa. Niikko myös korostaa, että toisen asteen näkökulma on epäsuora menetelmä, sillä siinä tutkija käsittelee aihetta siitä näkökulmasta, mistä jokin tietty ihmisryhmä kokee ja käsittää sen. Niikko lisää, että fenomenografian toisen asteen näkökulmassa kokemuksen lisäksi keskeinen termi on käsitys. Kokemus on siis prosessi, joka tähtää käsitykseen (Niikko 2003, s. 24–25).

Giorgin (1999) mukaan fenomenografiassa ihmisen elämämaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Hänen mukaansa fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellisuutta sellaisena, miten tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Fenomenografiassa näkemyksiä perustellaan Giorgin mukaan sillä, että jokainen kokee tai ymmärtää ympäröivän todellisuuden omalla tavallaan. Tarkoituksena on etsiä ja kuvata eroja ihmisten käsityksissä kokea ilmiöitä (Giorgi, 1999). Niikkon (2003) mukaan fenomenografiassa asetetaan tavoitteeksi kuvata kokemuksen variaatioita. Fenomenografia kuvailee siis erilaisia tapoja, joilla asioita voidaan kokea, jonka jälkeen yleistää ja hierarkisoida ne. Niikkon mukaan ajatuksena on, että vaikka asia ymmärrettäisiin samalla tavalla tai kokemus olisi samanlainen, se voi saada eri merkityksen. Fenomenografiassa olennaista ei ole ilmiöön liittyvien tapausten erilaiset yleiset osat,

vaan käsitysten kokonaisuus, jota analyysin kautta aikaan saadut kategoriat ja kuvauskategoriat heijastavat (Niikko, 2003, s. 22–23). Uljensin (1992) mukaan fenomenografiassa lopullisten tulosten kuvaamisessa pyritään pitäytymään arkikielessä, jotta kuvausten kautta saadaan mahdollisimman tarkka käsitys osallistujien omasta ajatusmaailmasta. Tulokset sisältävät suoria lainauksia ja ilmauksia, jotka taulukoidaan ja tämän kautta lukija voi seurata millä tavoin tutkimuksessa on edetty (Uljens, 1992).

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on pieni, useimmiten noin parikymmentä henkilöä. Tämän vuoksi fenomenografisessa tutkimuksessa ei heidän mukaansa voida tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. He lisäävät, että tämän sijaan fenomenografia tavoittelee yleisyyttä, jossa ihmisten käsityksiä käsitellään teoreettisesti universaalien käsitteiden tasolla (Syrjälä ym., 1994, s. 152). Esimerkiksi tämä tutkimus ei käsittele ainoastaan yhden opettajan luontosuhteesta ja opetuksessa ilmenevistä ympäristökasvatuksellisista menetelmiä, vaan tavoitteena on saada laaja kokonaiskuva koko tutkimusjoukosta.

Syrjälän ja kollegoiden mukaan aineiston luotettavuus edellyttää, että se koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Heidän mukaansa tutkijan on pystyttävä osoittamaan, että tutkittavat henkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä tutkimuksen kannalta olennaisesta asiasta. Lisäksi on osoitettava, että tutkittava henkilö on ilmaissut juuri sen mitä hän todella ajattelee eikä sitä, mitä tutkija haluaa hänen sanovan (Syrjälä ym., 1994). Kun tutkitaan tutkimukseen osallistujan arvoihin pohjautuvaa luontosuhdetta ja ympäristökasvatuksen toteuttamista, tulee aineiston keruussa painottaa jokaisen vastaajan arvokkuutta. Tutkittavalla henkilöllä voi olla epävarmuus siitä, että hänen opetuksensa ei tue oppilaan luontosuhteen kehittymistä tarpeeksi, jolloin hän voi jättää jotain kertomatta. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että tutkijat painottavat jokaisen vastauksen olevan yhtä tärkeä osa tutkimusta, eikä tutkimuksessa tehdä vastakkainasettelua opettajien välille.

Syrjälän ja kollegoiden (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan perehtymisestä oppimisen psykologiaan sekä tutkittavan tiedonalan luonteeseen. Tarkemmin ottaen Syrjälä ja kollegat kertovat, että fenomenografisen tutkijan on perehdyttävä kognitiiviseen psykologiaan, jonka avulla hän saa tietoa siitä, miten käsitteet muodostuvat ihmisten mielessä. Tämän lisäksi tutkijan on heidän mukaansa perehdyttävä siihen tiedonalaan, jota koskevia käsityksiä hän aikoo tutkia. Kun tutkija on perehtynyt omaa asiaa koskevaan tutkimukseen,

tulee hänen muodostaa tutkimuksen lähtökohdista ongelmia eli tässä tapauksessa tutkimuskysymyksiä. He korostavat, että tutkimuskysymyksistä tutkijat muodostavat tutkimushenkilöille annettavat tehtävät, tässä tapauksessa tehtävinä toimivat kyselylomakkeen kysymykset. He lisäävät, että teoriaan hyvin pohjautuvat tutkimuskysymykset auttavat tutkijoita muodostamaan ytimekkäitä kysymyksiä tutkimuksen osallistujille, joiden avulla pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymykseen (Syrjälä ym., 1994, s. 132–134). Kun tutkijat ovat muodostaneet tutkimuskysymykseen pohjautuvat kysymykset, voivat he edetä empiirisen aineiston keräämiseen.

4.4 Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto on kerätty verkossa toimivan kyselylomakkeen (Liite 1) avulla. Kysely toteutettiin helmi- ja maaliskuun 2022 aikana. Tutkimusaineisto on kerätty Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmästä, jossa vastaajia lähestyttiin saatekirjeellä (Liite 2). Saatekirjeessä kuvattiin tutkimuksen luonnetta, tavoitteita ja toteutusta. Alakoulun aarreaitta on julkinen ryhmä kasvatusalalla toimiville henkilöille. Tämän tueksi aineistoa on kerätty myös eräästä lähikunnassa sijaitsevasta alakoulusta. Verkkokysely toteutettiin Google Forms -alustaa hyödyntäen ja se sisältää seitsemän avointa kysymystä, joihin luokanopettajat vastasivat omaa toimintaa ja ajatuksia reflektoiden.

Vallin (2018) mukaan kyselylomake on yksi perinteisimmistä keinoista kerätä tutkimusaineisto. Nykyään kyselylomakkeen rinnalle ovat tulleet erilaiset verkko- ja sähköpostikyselyt, jotka voidaan julkaista esimerkiksi sosiaalisen median alustoilla (Valli, 2018). Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan verkkokysely kannattaa suunnata juuri kyseisen tutkimuksen kohderyhmälle. Tämä siksi, että sosiaalisessa mediassa käyttäjillä on mahdollista rakentaa ryhmiä muiden samansuuntaisista aihepiireistä kiinnostuneiden käyttäjien kanssa. Tämä helpottaa tutkijan työtä, sillä hänen ei tarvitse kuin löytää tutkimuskohteeseen liittyvä kohderyhmä (Valli & Perkkilä, 2018). Hirsjärven ja kollegoiden (2013, s. 190–191) mukaan kyselytutkimuksen etuna on usein myös se, että menetelmä on tehokas ja sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto lyhyessä ajassa.

Kuten aikaisemmin mainittiin, Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kaksi eri vaihetta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Alasuutari mainitsee, että myös kyselylomakkeella toteutetussa tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi vastaavaa vaihetta. Hänen mukaansa ensimmäisessä vaiheessa koodataan kerätty aineisto ja tehdään siitä tilastolliset analyysit. Toisessa vaiheessa tilastot tulkitaan ja niistä pyritään saamaan vastauksia

tutkimustuloksiin (Alasuutari, 2011). Alasuutarin esittämien vaiheiden mukaan tässä tutkimuksessa ensimmäisen vaiheen osalta tutkimusjoukon vastaukset on värikoodattu, jonka jälkeen ne on tilastoitu. Näin on saatu selkeä kuvaus esimerkiksi siitä, millaisia luontosuhteita luokanopettajilla on ja kuinka paljon kunkin luontosuhteen omaavia luokanopettajia on vastaajien joukossa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan lomakkeella toteutettavassa kyselyssä pyritään saamaan vastauksia sellaisiin kysymyksiin, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta. Jokaiselle kysymykselle tulee myös löytyä perustelut tutkimuksen viitekehyksestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Vallin (2010) mukaan kyselylomakkeen rakenteessa tulee huomioida eritoten se, miten saavutetaan paras tulos. Hänen mukaansa myös lomakkeen selkeys ja kysymysten looginen eteneminen ovat merkittäviä lomakkeen kannalta. Hän lisää, että kyselyssä helpommat kysymykset kannattaa sijoittaa kyselyn alkuun, kun taas haastavammat tai arkaluonteiset kysymykset kyselyn loppuun (Valli, 2010, s. 100).

Valli (2018) korostaa, että kyselylomakkeen alussa on usein taustakysymyksiä, joilla tiedustellaan esimerkiksi vastaajan sukupuolta, ikää tai työkokemusta (Valli, 2018). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan erotella siihen osallistuvia henkilöitä edellä mainitulla tavalla, sillä se ei ole tutkimustulosten kannalta merkityksellistä. Sen sijaan kyselyyn on laadittu niin kutsuttuja lämmittelykysymyksiä, joiden tarkoituksena on herätellä vastaajaa pohtimaan omaa luontosuhdettaan.

Hirsjärven ja kollegoiden (2013) mukaan verkkokyselyyn aineistonkeruumenetelmänä liittyy myös ongelmallisuutta sekä haasteita. Heidän mukaansa aina ei voida olla varmoja esimerkiksi siitä, miten huolellisesti vastaajat ovat vastanneet kyselyyn tai kuinka selvillä vastaajat ovat tutkimuksen aiheesta (Hirsjärvi ym., 2013, s. 192). Valli (2010) sekä Hirsjärvi ja kollegat (2013) ovat nimenneet haasteiksi myös vastausten vähäisen määrän sekä kysymysten mahdollisen väärin ymmärtämisen. (Valli, 2010, s. 101; Hirsjärvi ym., 2013, s. 191–192). Tässä tutkimuksessa pyritään välttämään suurelta osin yleisimmiltä verkkokyselyn heikkouksilta. Tämä ilmenee siten, että kyselylomakkeet lähetetään kohdennetusti opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään sekä suoraan opettajille välillisesti sähköpostilla.

4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisella tutkimuksella ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Heidän mukaansa ei ole myöskään olemassa mekaanisia sääntöjä aineiston koon määrittämiseksi, vaan kysymys on aina tapauksesta eli siitä, mitä tutkitaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62). Aineistonkeruun tavoitteena oli kerätä noin 15–20 vastausta tutkimusaineistona toimivaan kyselyyn. Tämä määrää vastauksia tarjoaa kohtuullisen kokoisen aineiston, jossa vastausten yhteneväisyydet, eroavaisuudet sekä erityispiirteet on mahdollista tuoda esille. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu 15 perusasteen luokanopettajille toteutetuista kyselyistä, jolla pyrittiin selvittämään opettajien luontosuhdetta sekä sitä, kuinka opettajien luontosuhde välittyy oppilaille opetuksessa ja millaisia keinoja opettajat tuovat mukaansa opetukseen tukeakseen oppilaiden luontosuhteen vahvistumista. Tutkimuksessa ei eritellä vastaajien ikää, sukupuolta tai aikaa opettajana työssä. Kysely koostuu seitsemästä avoimesta kysymyksestä, jotka on jaettu kahteen teemaan: luontosuhteeseen ja ympäristökasvatukseen. Luontosuhdetta koskevat kysymykset liittyvät vastaajan omaan henkilökohtaiseen luontosuhteeseen sekä ajatuksiin sen rakentumisesta. Ympäristökasvatusta koskevat kysymykset olivat opettajan toimintaa ja kasvatuksellisia valintoja koskevia kysymyksiä. Näissä kysymyksissä pyritään selvittämään, millä tavoin opettaja pyrkii omalla toiminnallaan vahvistamaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä.

Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan aineiston analyysi aloitetaan litteroinnista, eli vastausten muuttamisella tekstiksi. Heidän mukaansa litteroinnin tarkkuustason määrää tutkimuskysymykset ja analyysitapa (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427). Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukaillen analysointi lähtee liikkeelle aineiston läpi lukemisella ja poimimalla siitä tutkimuksen kannalta relevantit ilmaukset. Kysymysten ajatuksena oli, että ne johdattelevat vastaajaa antamaan tutkimuksen kannalta relevanttia informaatiota, joiden pohjalta muodostuvat vastaukset tutkimuskysymyksiin. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, s. 427) mukaan litteroinnin tarkkuustason määrää tutkimuskysymykset. Tämän vuoksi luokanopettajien vastaukset luokiteltiin siten, että ne itsessään ovat tutkimuskysymyksiä kanssa linjassa. Vastaukset luokiteltiin värikoodeittain ja ne yksinkertaistettiin analysoinnin helpottamiseksi. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville yhtäläisyyksiä opettajan oman luontosuhteen, ympäristökasvatuksen teemojen sekä oppilaan luontosuhteen tukemisen välille. Tämän vuoksi analysointi aloitettiin käsittelemällä vastaajien luontosuhteet. Tutkimuksen kannalta tämä oli tärkeä vaihe, sillä se antoi mahdollisuuden luoda yhtymäkohtia vastaajien luontosuhteen ja heidän toteuttamansa ympäristökasvatuksellisen toiminnan välille. Tämän lisäksi tutkijat pystyivät luomaan

heti analyysin alkuvaiheessa alustavia yhtymäkohtia luokanopettajan luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen toteuttamisen välille. Tämä mahdollisti ajatustyön aloittamisen jo heti tutkimuksen litterointivaiheessa.

Luontosuhde voi konkretisoitua monella tapaa ja siinä heijastuu usein yksilön tapa olla yhteydessä luontoon. Toiset saattavat pitää luontoa tärkeänä usealla eri tavalla ja kokea luonnon merkityksen todella vahvasti omassa elämässään. Toisilla luontosuhde saattaa olla maltillisempi, jolloin kontaktiin luonnon kanssa ei hakeuduta aktiivisesti. Tutkimuksen analyysissa on jaoteltu vastaajien luontosuhteita alle sen perusteella, mitä luonto heille tarjoaa ja miten merkityksellisenä he kokevat sen itselleen. Tutkimuksessa on jaoteltu erilaisia luontosuhteita pohjautuen Karvisen ja Nykäsen (1997) esittelemiin luontosuhdemalleihin. Kuvatut mallit toimivat osoittavana tekijänä tutkiessa opettajien luontosuhteen merkitystä heidän opetuksessaan. Alla esitettyssä taulukossa on jaoteltu vastaajien luontosuhteet neljään eri ryhmään. Taulukossa on esitetty yksittäisiä suoria lainauksia luokanopettajan omakohtaisesta luontosuhteesta. Tämän jälkeen suorat lainaukset on yksinkertaistettu, jonka jälkeen luontosuhde on käsitteellistetty.

Taulukko 1. Luokanopettajien luontosuhteita.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	LUONTOSUHDE
<i>Kunnioitan luontoa ja haluan omalla toiminnalla pitää siitä huolta.</i>	Halu pitää huolta luonnosta	Hoivaava luontosuhde
<i>Luonto on paikka, missä voi hengittää kevyemmin, latautua, ajatella ilman somea/ velvollisuuksia ja nauttia luonnon taiteesta.</i>	Luonnon kokeminen kauniina ja rentouttavana paikkana.	Esteettinen luontosuhde
<i>Oma luontosuhteeni avautuu harrastuneisuuden kautta. Metsästys ja kalastus ovat vahvistaneet luontosuhdettani...</i>	Luonnon näkeminen hyödykkeenä.	Hyödyntävä luontosuhde
<i>Se tuntuu jollain tavalla toissijaiselta paikalta.</i>	Luonto kokeminen etäisenä.	Etäinen luontosuhde

Vaikka luontosuhteet on jaettu neljään kategoriaan, ei niiden välille voi kuitenkaan vetää selkeää rajaa. Joidenkin kyselyyn osallistujien luontosuhde on hyvin moninainen. Tämä tarkoittaa, että heidän suhteensa luontoon jäsentyy monien eri asioiden kautta. Vastaajat on kuitenkin jaoteltu sen luontosuhteen mukaan, mikä ilmenee hänen vastauksessaan kaikista eniten. Tämä

mahdollistaa sen, että niiden avulla voidaan saada vastauksia siihen, onko opettajan luontosuhteen ja hänen luontosuhdettaan tukevalla toiminnalla yhtäläisyyksiä. Kun vastaajien luontosuhteet on jaoteltu analysoitavaan muotoon, voidaan siirtyä analysoimaan luokanopettajien keinoja ja menetelmiä tukea luontosuhteen muodostumista ja toteuttaa ympäristökasvatusta. Analysointi toteutetaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukaillen.

Kyselylomake sisälsi seitsemän kysymystä, joista kolme olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisimmät kysymykset. Näiden kolmen kysymyksen avulla tutkimuksessa pystyttiin saamaan vastauksia siihen, miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta, pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen muodostumista ja miten heidän oma luontosuhteensa ohjaa tätä toimintaa. Loput neljä kysymystä olivat ikään kuin lämmittelykysymyksiä, jotka toimivat tukena tutkimuksen tuloksia laatiessa.

Tämän tutkimuksen analyysitavaksi on valittu aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat kuvanneet sisällönanalyysiä menetelmäksi, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen tavoissa. Sisällönanalyysi on heidän mukaansa sekä erillinen metodi, että löyhä teoreettinen kehys, jota voidaan hyödyntää erilaisissa analyysikokonaisuuksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kyselyyn osallistuvien käsityksiä luontosuhteesta sekä siihen liittyvistä muista tekijöistä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen malliin. Nämä ovat Tuomen ja Sarajärven mukaan Milesin ja Hubermanin, Laineen ja Siljanderin mallit (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114–15). Tutkimuksessamme lähestymme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä Milesin ja Hubermanin (1984) mallin mukaan. Miles ja Huberman (1984) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1984, s. 23–25).

Husenin ja Postlethwaiten mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi suoritetaan kyselyn pohjalta saaduista teksteistä (viitattu lähteessä Niikko, 2003, s. 32). Larssonin ja Martonin mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa hankittu aineisto luetaan huolella läpi monta kertaa siten, että tutkija löytää tekstistä tutkimuksen kannalta relevantteja ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien käsitystä suhteessa tutkimusongelmiin (viitattu lähteessä Niikko, 2003, s. 33).

Miles ja Huberman (1984) kuvaavat sisällönanalyysin kulkua siten, että ensimmäisessä vaiheessa eli redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois.

He myös lisäävät, että pelkistämisvaiheessa yhdestä lausumasta voi löytyä useampia relevantteja ilmauksia (Miles & Huberman, 1984, s. 23–25). Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat myös, että kun aineisto on luettu huolella läpi, ryhmitellään alkuperäiset ilmaukset ja muodostetaan niistä pelkistettyjä ilmauksia. Näin muodostuu aineiston redusointi, jonka tarkoituksena Tuomen ja Sarajärven mukaan on aluksi tunnistaa aineistosta ne ilmaukset, joista tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. He korostavat, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tämä on tärkeä vaihe, sillä kaikki ilmaisut tulee kirjata ja luetteloida (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114).

Alla esitetyssä taulukossa on esitetty suoria lainauksia luokanopettajien keinoista toteuttaa ympäristökasvatusta. Alkuperäiset ilmaukset ovat suoria lainauksia luokanopettajien vastauksista. Vastauksissa ei ole jokaisen luokanopettajan (15) vastausta, vaan taulukkoon on valikoitunut ne ilmaukset, jotka kuvaavat selkeinten kyseistä tapaa toteuttaa ympäristökasvatusta. Taulukossa alkuperäiset ilmaukset on pelkistetty tutkimuksen kannalta relevanteiksi ilmaisuiksi.

Taulukko 2. Aineiston redusointi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Käydään paljon retkeilemässä lähiluonnossa. Pyrimme pitämään oppitunteja myös ulkona mikäli se on mahdollista.</i>	-Opettajan pyrkimys sisällyttää luontoon liittyviä teemoja opetukseen. -Luonnon hyödyntäminen oppimisen lähteenä.
<i>Puhun oppilaiden kanssa paljon esimerkiksi ilmastomuutoksesta ja kierrätyksestä sekä tuon esille ruokavalioon liittyviä kysymyksiä etiikan ja luonnon kunnioittamisen näkökulmasta.</i>	-Opastetaan oppilaita luonnon suojeleminen liittyvissä valinnoissa. -Kestävän kehityksen teemojen sisällyttäminen opetukseen.
<i>Omassa opetuksessa ei luontojutut korostu. Saan vinkkejä opeoppaasta joita joskus toteutan ja joskus en.</i>	-Ympäristökasvatuksen toteuttaminen opetuksessa ulkoisten tekijöiden innoittamana. -Opetusmateriaalien vaikutus.
<i>Otan opetuksessa luontoon liittyviä asioita huomioon koska koen aiheen itselle tärkeäksi. Pyrin myös näyttämään itse esimerkkiä.</i>	-Opettajan oman arvopohjan vaikutus ympäristökasvatuksen toteuttamiselle.

<i>Esim. Toiminnallinen matematiikka pisteet luonnossa. Ympöristötiedon tehtävien tekeminen osittain lähiympäristön metsässä, merenrannalla jne...</i>	-Luonto monipuolisten työtapojen mahdollistajana.
--	---

Kun aineiston alkuperäisiä ilmauksia on tarkasteltu riittävästi, alkoi siitä muodostumaan tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ja ilmauksia. Tämän jälkeen tutkijat pystyivät siirtymään analyysin seuraavaan vaiheeseen, klusterointiin. Niikkon (2003) mukaan analyysin toisessa vaiheessa aletaan etsimään, lajittelemaan ja ryhmittelemään merkityksellisiä ilmauksia tutkimuskysymyksiä mukaillen. Hänen mukaansa ryhmittely suoritetaan vertailemalla haastatteluissa ilmenneitä ilmauksia toistensa kanssa. Hän korostaa, että tämän tavoitteena on etsiä ilmauksista samankaltaisuuksia, erilaisuuksia sekä myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Hän lisää, että tässä vaiheessa tutkijat yrittävät ymmärtää jokaista merkityksellistä ilmausta ottaen samalla huomioon asettamansa tutkimuskysymykset. Niikko myös mainitsee, että analyysin toisessa vaiheessa keskitytään kategorioiden määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkityksyksiköitä suhteessa koko aineiston merkitysten joukkoon. Tämän tuloksena saadut erilaiset teemat tai ryhmät käännetään kategorioiksi (Niikko, 2003, s. 34–36).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat kuvanneet seuraavaa vaihetta eli klusterointia aineiston ryhmittelyksi. Tällöin alkuperäisessä aineistossa esiintyvät koodatut ilmaukset käydään heidän mukaansa tarkasti läpi ja siitä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 124). Alla esitetyssä taulukossa pelkistetyt ilmaukset on muutettu niitä kuvaaviksi alaluokiksi. Tämä on toteutettu etsimällä pelkistetyistä ilmaisuista yhtäläisyyksiä, joista muodostettu alaluokka kuvaa tavoitetta, mihin opettaja omalla toiminnallaan pyrkii. Opettajien konkreettisia keinoja ei ole huomioitu klusteroinnissa, sillä toiminnan tavoite on tutkimuksen keskiössä. Esimerkiksi pelkistetyt ilmaukset ”opettajan pyrkimys sisällyttää luontoon liittyviä teemoja opetukseen.” sekä ”luonnon hyödyntäminen oppimisen lähteenä” on yhdistetty alaluokaksi ”luontokokemusten mahdollistaminen koulupäivän aikana”. Tällöin keskeinen yhdistävä käsite on luontokokemusten mahdollistaminen. Näin yhteen alaluokkaan on saatu tiivistettyä kaksi pelkistettyä ilmausta.

Taulukko 3. Aineiston klusterointi.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
-Opettajan pyrkimys sisällyttää luontoon liittyviä teemoja opetukseen. -Luonnon hyödyntäminen oppimisen lähteenä.	-Luontokokemusten mahdollistaminen koulupäivien aikana.
-Opastetaan oppilaita luonnon suojelemiseen liittyvissä valinnoissa. -Kestävän kehityksen teemojen sisällyttäminen opetukseen.	-Oppilaiden ohjaaminen kohti kestävän tulevaisuuden rakentamista.
-Ympäristökasvatuksen toteuttaminen opetuksessa ulkoisten tekijöiden innoittamana. -Opetusmateriaalien vaikutus.	-Ulkoiset tekijät vaikuttavat ympäristökasvatuksen toteuttamiseen.
-Luokanopettajan oman arvopohjan vaikutus ympäristökasvatuksen toteuttamiselle.	-Arvokasvatuksen liittäminen ympäristökasvatuksen teemoihin.
-Luonto monipuolisten työtapojen mahdollistajana.	-Tavoitteena luokkahuonerajat ylittävä opetus.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan, eli käsitteellistetään. Heidän mukaansa abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan valikoidun tiedon perusteella teoreettisia käsitteitä. He esittävät, että abstrahoinnissa edetään alkuperäisen aineiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin sekä johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se aineiston sisällön puolesta on mahdollista. He myös mainitsevat, miten koko analyysin ajan on tärkeää säilyttää yhteys takaisin alkuperäiseen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 125–126).

Esimerkkinä abstrahointi on toteutettu aineistossa seuraavalla tavalla. Klusteroinnin pohjalta on muodostettu alaluokka ”luontokokemusten mahdollistaminen koulupäivien aikana”. Tästä alaluokasta on poimittu keskeinen käsite, joka kuvaa luokanopettajan toiminnan päämäärää. Tämän alaluokan kohdalla yläluokaksi muodostuu käsite ”luontokokemukset”. Taulukossa 4 on esitetty aineiston abstrahointi, jossa yläluokiksi on muodostettu aineistosta esille tulleet keskeiset käsitteet. Käsitteet kuvaavat sitä, millä tavoin luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden luontosuhteen kehitystä ympäristökasvatuksen avulla. Tutkimuksen redusoinnista on

päädytty abstrahointiin karsimalla luokanopettajien vastauksista eroavaisuudet. Tämän jälkeen samankaltaisuuksista on etsitty uudelleen eroavaisuuksia, jotka on karsittu pois. Näin on päästy tilanteeseen, jossa yksi käsite yhdistää kaikki samankaltaiset vastaukset. Yläluokat muodostavat viidentoista luokanopettajan vastaukset siitä, millä tavalla he toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhdetta.

Taulukko 4. Aineiston abstrahointi.

Alaluokka	Yläluokka
-Luontokokemusten mahdollistaminen koulupäivien aikana.	Luontokokemukset
-Oppilaiden ohjaaminen kohti kestävän tulevaisuuden rakentamista.	Kestävä kehitys
-Ulkoiset tekijät vaikuttavat ympäristökasvatuksen toteuttamiseen.	Opetusmateriaalit ja määräykset
-Arvokasvatuksen liittäminen ympäristökasvatuksen teemoihin.	Luokanopettajan arvot
-Tavoitteena luokkahuonerajat ylittävä opetus.	Luonto oppimisympäristönä

Aineistossa esille nousseet keskeiset käsitteet ovat *luontokokemukset, kestävä kehitys, opetusmateriaalit ja määräykset, luokanopettajan arvot ja luonto oppimisympäristönä*. Nämä kuvaavat keinoja, joiden avulla luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta ja tukevat oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosta esitellään seuraavassa kappaleessa Kuviossa 2. Kuvioista ilmenee luokanopettajien keinoja toteuttaa ympäristökasvatusta ja miten se toteutuu käytännössä kasvatustyössä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahointia voidaan jatkaa niin pitkälle, kun se on aineiston näkökulmasta mahdollista. Mikäli abstrahointia jatkettaisiin eteenpäin, tapahtuisi yhdistelemällä luokituksia. He kuvailevat abstrahointia prosessiksi, jossa tutkijat muodostavat käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuksesta. He lisäävät, että abstrahoinnissa empiirinen aineisto

liitetään teoreettisiin käsitteisiin, joista muovaantuu aineistosta ilmenneet teemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Tämän tutkimuksen kannalta abstrahointia ei ole syytä jatkaa pidemmälle. Mikäli käsitteitä alettaisiin yhdistelemään, olisi vaarana, että tutkimuksen tuloksista tulisi merkityssisällöltään erilainen, eivätkä ne välttämättä enää olisi suunnassa tutkimuskysymysten kanssa. Tällöin joidenkin luokanopettajien menetelmät toteuttavat ympäristökasvatusta ja tukea luontosuhteen kehittymistä voisi jäädä vähemmälle huomiolle tutkimustuloksissa.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kuulan (2006) mukaan tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden takaa parhaiten tieteellisten menettelytapojen oikeanlainen noudattaminen. Kuulan mukaan peruslähtökohta hyvään tieteelliseen käytäntöön on, että tutkijat noudattavat tiedeyhteisön toimintatapoja. Näitä ovat hänen mukaansa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus niin tulosten esittämisessä kuin myös tulosten arvioinnissa. Tämän lisäksi tutkijoiden on sovellettava tutkimuksen mukaisia eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmiä sekä toteuttaa tieteellisen tekstin mukaista avoimuutta tuloksissa. Kuula myös korostaa, että tutkijoiden on otettava muiden tutkijoiden työt huomioon asianmukaisella ja arvostavalla tavalla. Lisäksi hyvän tieteellisen käytännön mukaista on, että tutkimusta on tehty yksityiskohtaisesti suunnittelu-, toteutus- ja raportointivaiheessa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (Kuula, 2006).

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyen nousee usein esille erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä. He kuitenkin mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyyn ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133–135). Tutkimuksen eettisyyteen liittyvissä kysymyksissä keskeisimpänä asiana on hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimiminen, joihin kuuluu rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021).

Ranta ja Kuula-Luumi (2017) mainitsevat, että keskeisimmät asiat aineiston hallinnassa ovat tutkittavien henkilöiden informointi, suostumus tutkimukseen, mahdollisten tunnistetietojen käsittely ja aineiston kuvailu. Tunnistetietojen käsittely ja informointi ovat heidän mukaansa tärkeitä myös tutkimuksen eettisten periaatteiden ja tietosuojan vuoksi (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 413). Tutkimuksen toteuttamiseen on saatu myönteinen lupa kyseisen koulun rehtorilta. Kyselyssä painotetaan jokaisen vastaajan arvokkuutta ja että kyselyyn voi osallistua kuka tahansa opettajana työskentelevä henkilö. Tietosuojan vuoksi kyselylomakkeessa ei myöskään

kerätä mitään vastaajan henkilötietoja. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole mitata määrällisesti opettajien luontosuhteen vahvuutta tai kuinka paljon opettajat toteuttavat oppilaan luontosuhteen muodostumista tukevaa toimintaa. Sen sijaan tutkimuksen keskiössä on saada tietoa luokanopettajien tavoista tukea oppilaiden luontosuhdetta ja löytää tästä yhtymäkohtia opettajien omaan luontosuhteeseen. Tämän vuoksi kyselylomakkeen pääpaino on avoimissa kysymyksissä. Nämä asiat tuotiin esille myös saateviestissä (Liite 2).

Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 135) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy usein erilaisia tulkintatapoja. Heiskalan (1998, s. 47–48) mukaan tutkijan tulisi kuitenkin aina kiinnittää huomiota ainakin aineiston merkittävyyteen, aineisto riittävyteen, analyysin kattavuuteen sekä toistettavuuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2002) mainitsevat, että luotettavuutta käsitellään usein validiteetin sekä reliabiliteetin käsittein. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimus kuvaa sitä, mitä sen on tarkoitettu kuvaavan. Reliabiliteetti taas liittyy siihen, kuinka hyvin tutkimustulokset ovat toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133). Kanasen (2010) mukaan reliabiliteetti- ja validiteetti -käsitteitä ei kuitenkaan voida soveltaa suoraan sellaisenaan laadulliseen tutkimukseen. Hän korostaa, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan tulosten siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten pitävyyttä vastaavanlaisissa tapauksissa. Tämä edellyttää tarkkaa kuvausta tutkimusasetelmasta ja tutkimuskohteesta, jotta tuloksia soveltava voi päätellä tilanteiden vastaavuuden (Kananen, 2010, s. 69–71).

Smithin ja Noblen (2015) mukaan kvalitatiivista tutkimusta kritisoidaan usein tieteellisen perusteellisuuden ja täsmällisyyden puutteesta. Heidän mukaansa kritiikkiä kohdistuu myös metodien käytön heikkoon perusteluun, analyyttisten menetelmien läpinäkyvyyden puutteeseen sekä siihen, että tuloksien nähdään usein olevan vain kokoelma henkilökohtaisia mielipiteitä tutkijan tekemään ennakoasetelmaan (Smith & Noble, 2015). Hirsjärven, Remeksen ja Saja-vaaran (2001) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa kuvailemalla tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta. Heidän mukaansa tärkeää on myös kuvata aineiston tuottamisen olosuhteet tarkasti ja totuudenmukaisesti. Tämän lisäksi tulisi huomioida laadulliselle tutkimukselle ominainen luokittelujen tekeminen, josta tulisi tulla ilmi sen perusteet ja lähtökohdat. Myös tutkimustulosten käsittelyssä tulee tuoda ilmi perustelut päätelmille (Hirsjärvi ym., 2001, s. 214–215). Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan aineiston keruuseen liittyvää prosessia mahdollisimman tarkasti ja tutkimuksesta käy ilmi millä tavoin aineisto on koottu.

Myös luokittelujen tekemisen prosessi on selkeästi nähtävillä ja sen eri vaiheita on kuvattu taulukoiden avulla prosessin selkeyttämiseksi.

Smithin ja Noblen (2015) mukaan tutkimustulosten reliabiliteettia arvioitaessa tutkijoiden täytyy myös arvioida tutkimustulosten pätevyyttä, käytettyjä metodeja, niiden suhdetta toisiinsa sekä tutkimuksen lopputulosten eheää kokonaisuutta (Smith & Noble, 2015). Mäkelän (1990) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyvien tulkinnanvaraisuuksien huomioiminen tutkimuksen teossa lisää tutkimuksen luotettavuutta. Hän mainitsee, että aineistonkeruumenetelmänä käytettyyn verkkokyselyyn liittyen reliabiliteettia koskee ajatus siitä, miten vastaajat tulkitsevat kysymykset ja onko niissä tulkinnanvaraa. Hän myös lisää, että lomakekysymyksen tulee olla merkityssisällöltään tarkka ja ymmärrettävä (Mäkelä, 1990, s. 50). Tämän vuoksi ennen lomakkeiden lähettämistä kysymykset pilotoitiin eräällä tutkimusryhmän vertaisella vastaajalla. Pilotoinnilla varmistettiin, että lomake on selkeä ja kysymykset ymmärrettäviä.

Hirsjärven ja kollegoiden (2013, s. 232–233) mukaan tutkijan tulee tuoda esille tehtyjen tulkintojen sekä päätelmien perustelut ja tämän toteuttamiseksi tutkimuksessa voidaan käyttää hyödyksi suoria lainauksia kootusta aineistosta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 164) mainitsevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäväksi tekijäksi sen, että tutkijat antavat riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tutkimuksessa tähän on pyritty vastaamaan kuvailemalla tarkasti ja avoimesti tutkimusmetodeja sekä tutkimuksen toteutusta ja tuloksia.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikkaan liittyy Kuulan (2006 s. 24–25) mukaan aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviä kysymyksiä, tieteelliseen tiedon soveltamista, käyttöä ja vaikutuksia koskevia kysymyksiä sekä tieteen sisäisiä asioita koskevia kysymyksiä. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan ihmisiä ja kuvaamaan heitä sekä ympäristöjä, joissa he toimivat, on yksityisyydensuojaan sekä eettisyyteen liittyvät kysymykset huomioitava tarkasti. Orbin, Eisenhauerin ja Wynadenin (2001) mukaan eettisyyteen liittyvät asiat ovat aina läsnä tutkimusta tehtäessä. Heidän mukaansa tutkimusprosessi itsessään voi luoda jännitettä tutkimuksen tavoitteiden ja yhteisen hyvän luomisen sekä tutkimukseen osallistujien oikeuksien ja yksityisyyden välille. Eettisten ohjeiden noudattaminen edistää tutkimukseen osallistujien suojaa ja tämä onkin aina tutkimusta tehtäessä ensisijaista (Orb ym., 2001).

Shawin (2003) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen muoto asettaa vaatimuksen perehtyneisyyden, tietosuojaan sekä yksityisyyden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden noudattamisesta. Hirsjärven ja kollegoiden (1997) mukaan perehtyneisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkijahenkilö on tietoinen tutkimuksen näkökohdista sekä tutkimuksen kulusta. Tutkittavan henkilön tulee olla myös pätevä tekemään rationaalisia ja kypsiä arviointeja sekä tutkimukseen vastaamisen tulee olla vapaaehtoista (Hirsjärvi ym., 1997, s. 26–27).

Tässä tutkimuksessa osallistujilla oli mahdollisuus tutustua tutkimuksen tavoitteisiin ja sen kulkuun saatekirjeen kautta. Myös vapaaehtoisuus korostuu käytettäessä verkkokyselyä aineistonkeruumetodina, sillä kysely perustuu täysin vapaaehtoisuuteen.

Orbinin ja kollegoiden (2001) mukaan tutkimukseen osallistuvilla tulee aina ilmoittaa tietojen käyttöön liittyvistä seikoista. Tässä tutkimuksessa tietojen kerääminen tai säilyttäminen ei muodostu ongelmaksi, sillä osallistujien henkilötietoja tai muita tunnistamiseen johtavia tietoja ei kerätä missään vaiheessa tutkimusta, vaan kyselylomakkeisiin vastataan täysin nimettömästi. Tutkimuksen tuloksissa tuodaan esiin myös laajasti lainauksia kyselyn vastauksista. Orbin ja kollegoiden (2001) mukaan myös lainauksia käytettäessä osallistujien tunnistamattomuudesta tulee pitää huolta. Tutkimustuloksia käsiteltäessä osallistujat on koodattu numeroilla LO1-LO15, jolloin kyselyyn vastanneiden henkilöllisyyden paljastumisesta ei ole vaaraa. Tulostuloksissa tunnistetiedot on kuitenkin poistettu, sillä ne eivät ole tutkimuksen tulosten kannalta merkittävää informaatiota.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös seikkoja, jotka koskevat siihen osallistuvien henkilöiden lisäksi myös itse tutkimusraporttia. Hirsjärven ja kollegoiden (2001, s. 28) mukaan raportoinnin tulee kuvata menetelmiä ja tuloksia kokonaisvaltaisesti ja harhaanjohtamatta. Tässä tutkimuksessa tulosten ja menetelmien kohdalla on noudatettu tarkkaa raportointitapaa ja tutkimukseen vastanneiden henkilöiden vastaukset on kuvattu sellaisenaan.

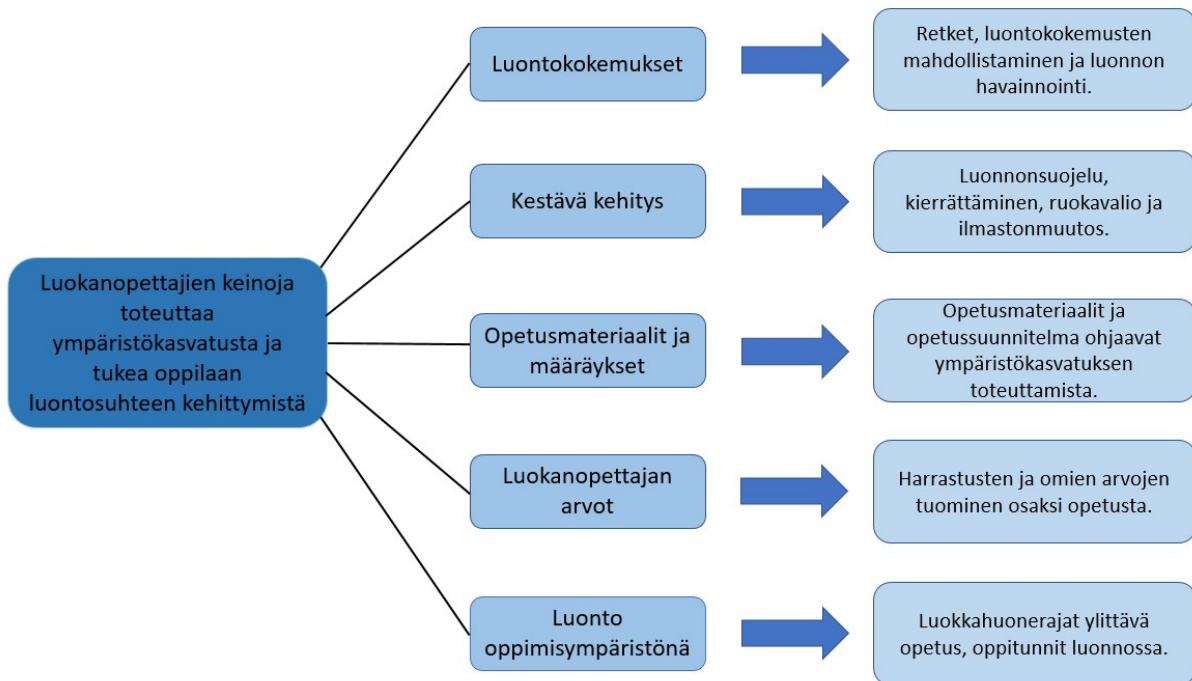
5 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa esitellään aineiston analysoinnista saadut tulokset. Tutkimustuloksissa käsitellään opettajien keinoja tukea oppilaiden luontosuhdetta ja keinoja toteuttaa ympäristökasvatusta. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä ja siihen liittyviä vastauksia ja toisessa alaluvussa taas toisen tutkimuskysymyksen kannalta relevanttia tietoa. Tulokuvauksessa tullaan käsittelemään myös opettajien ajatuksia oman luontosuhteen vaikutuksesta ympäristökasvatukselliseen toimintaan opetuksessa.

Kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa ilmeni monipuolisia keinoja tukea oppilaiden luontosuhdetta ja toteuttaa ympäristökasvatusta. Aineiston analyysissä saatiin muodostettua viisi yläluokkaa. Yläluokat kuvaavat, miten luokanopettajat tukevat oppilaan luontosuhteen kehittymistä ympäristökasvatuksen keinoin. Nämä viisi yläluokkaa ovat *luontokokemukset, kestävän kehitys, oppimateriaalit ja määräykset, opettajan arvot* sekä *luonto oppimisympäristönä*. Näiden avulla tutkimuksissa haetaan vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä?* Seuraavaksi käsitellään, miten nämä viisi yläluokkaa ilmenivät luokanopettajien vastauksissa. Jokaisen yläluokan kohdalla kerrotaan, miten kyseinen käsite ilmeni ja kuinka monen luokanopettajan vastauksessa se mainittiin.

5.1 Miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Aineiston perusteella luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä mahdollistamalla luontokokemuksia, tuomalla kestävän kehityksen osaksi opetusta, opetusmateriaalien ja määräysten mukaan, välittämällä omia arvoja oppilaille sekä hyödyntämällä luontoa oppimisympäristönä. Nämä viisi teemaa ilmenivät lähes jokaisen luokanopettajan vastauksissa, eikä yhdenkään luokanopettajan keinot toteuttaa ympäristökasvatusta ollut yhden teeman varassa. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 2) esitetään, miten nämä viisi teemaa ilmenivät luokanopettajien vastauksissa. Kuvion jälkeen jokainen teema käsitellään yksitellen ja kerrotaan, missä yhteydessä ja kuinka usein kukin teema ilmeni.



Kuvio 2. Luokanopettajien keinoja toteuttaa ympäristökasvatusta ja tukea oppilaan luontosuhteen kehittymistä.

Luontokokemukset

Luontokokemusten mahdollistaminen oli vahvimmin esillä luokanopettajien vastauksissa. Luokanopettajista 13 (13/15) kertoivat tuovansa opetukseen sisältöjä, jotka mahdollistavat luontokokemuksen saamisen. Luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta retkeilemällä luonnossa, havainnoimalla luontoa ja keräämällä luonnon antimia oppilaiden kanssa.

Pyrin tekemään oppilaiden kanssa retkiä luontoon pyörällä, kävellen hiihtäen jne.

Olemme tutkineet metsästä löytyviä juttuja ja kerätty esim puolukoita ja leivottu niistä.

Koen tärkeänä antaa lapsille vapaata mutta opettajan seuraamaa aikaa luonnossa, sillä koen vapaan luonnossa toimimisen todella tärkeänä oman luontosuhteen synnyttäjänä ja ylläpitäjänä.

Enimmäkseen luontokokemuksia pyrittiin mahdollistamaan luontoretkien avulla. Yhdeksän luokanopettajaa (9/13) pyrkivät mahdollistamaan luontokokemusten saamisen retkeilyn muo-

dossa. Kuviossa 2 on esitetty luontokokemusten mahdollistaminen retkeilyn avulla. Luokanopettajat liittivät retkeilyyn eri oppiaineiden opetuskokonaisuuksia. Aineistosta nousi esille esimerkiksi kuvataiteen materiaalien keräyksen retkien ohessa. Myös lajintunnistus mainittiin retkien pääteemaksi. Luokanopettajien toteuttamat retket rakentuivat usein sellaisten oppiaineiden ympärille, johon ympäristökasvatusta on luontevaa integroida. Esimerkiksi ympäristöopin opetuksessa luokanopettajat kertoivat lähtevänsä oppilaiden kanssa retkelle, jonka pääpainona on lajintunnistus. Retket liitettiin myös koulun yhteisiin ulkoilupäiviin. Aineistossa ilmeni, kuinka retket ilmenivät luokanopettajien opetuksessa makkaranpaiston tai pulkkamäen merkeissä. Retkillä liikuttiin kävellen, pyörällä ja hiihtäen.

Luonnon vapaamuotoinen tutkiminen ja tarkkailu nousi myös esiin. Tällöin luonnossa olemiseen ei sisältynyt mitään opetuksellisesti suunniteltuja sisältöjä, vaan luonto toimi ikään kuin alustana, jossa oppilaat saivat tutkia ympäristöä. Salminen (2003, s. 10) kuvaakin, miten kasvattajan tehtävä onkin tarjota oppilaalle otollinen kasvualusta, joka mahdollistaa myönteisten ja ajatuksia herättävien luontokokemusten syntymisen. Luontokokemuksia pyrittiin muodostamaan myös hyödyntämällä luonnon antimia. Tällaisessa toiminnassa luonnon tutkiminen ja havainnointi korostuu, sillä oppilaille tarjotaan mahdollisuus nähdä se, mitä luonnossa on ja mitä hyödykkeitä sieltä voi saada. Tällainen toiminta linkittyi kuitenkin osittain myös opetettaviin sisältöihin. Luokanopettajat pyrkivät mahdollistamaan luontokokemuksia myös kannustamalla oppilaita ajattelemaan. Esimerkiksi eräs luokanopettaja kertoi, miten hän liikkuu oppilaiden kanssa luonnossa ja kannustaa heitä pohtimaan luonnonsuojeluun liittyviä asioita.

Liikumme luonnossa ja mietimme, mitä jokainen voisi itse tehdä ja miten toimia huolehtiakseen ympäristöstä.

Tällainen toiminta on mielenkiintoinen esimerkki siitä, miten ajattelua pyritään laajentamaan liittämällä siihen oleminen ajattelun kohteessa. Jääskeläisen (2003, s. 18) mukaan luonnossa asiat opitaan helpommin, siellä ollessa ihminen oppii asioita tiedostaen kuin myös tiedostamatta. Tällöin oppilaan ei välttämättä tarvitse kokea mitään konkreettista saadakseen merkittävän luontokokemuksen. Parikka-Nihti (2011, s. 59) kuvaakin, miten lapsi on luontaisesti kiinnostunut luonnosta, sen eläimistä ja ilmiöistä. Luontokokemuksia pyrittiin mahdollistamaan myös konkreettisoin keinoin. Tämä näkyi toimintana, jossa luokanopettaja vie oppilaat luontoon havainnoimaan jotain tiettyä asiaa kuten kasvillisuutta tai lintuja.

Menimme havainnoimaan eri metsäkerroksia metsään. Pidimme lintujenbongaus tunnin. Tässä joitakin esimerkkejä.

Aineiston perusteella yllä mainittu siteeraus on yleisimpiä tapoja toteuttaa ympäristökasvatusta ja tukea siten oppilaan luontosuhteen muodostumista. Luonnon havainnointi osana oppitunnin aihetta tai vapaamuotoinen ajanvietto luonnossa ovat asioita, jotka ilmenevät myös koulun toimintakulttuurissa esimerkiksi erilaisten teemapäivien yhteydessä. Opettajien vastauksista ilmenee myös, että luontokokemusten aikaansaaminen ei välttämättä vaadi opettajalta erityistä suunnittelua. Luontokokemuksia on mahdollista saada riippumatta siitä, mitä luonnossa tehdään. Parikka-Nihdin (2011, s. 59) mukaan lapsi oppii parhaiten olemalla osa luontoa.

Kestävä kehitys

Kahdeksan (8/15) luokanopettajaa toivat esiin kestävän kehityksen huomioimisen opetuksessa. Luokanopettajat liittivät kestäväan kehitykseen esimerkiksi kierrätyksen, ruokavalion, luonnonsuojelun, etiikan ja ilmastonmuutoksen huomioimisena opetuksessa (Kuvio 2, s. 42). Kestävää kehitystä pyrittiin sisällyttämään opetukseen esimerkiksi hyödyntämällä kierrätysmateriaaleja opetuksessa. Tietoisuuden lisääminen oppilaissa oli vallalla oleva tapa sisällyttää kestävä kehitys opetukseen. Opettajat eivät kuitenkaan avanneet sitä, mitä konkreettisia keinoja he hyödynsivät opetuksessaan liittyen esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjumiseen tai luonnonsuojeluun. Luokanopettajien vastaukset liittyen kestäväan kehitykseen olivat siis ainoastaan mainintoja, eikä niihin yhdistetty pedagogisia esimerkkejä, toisin kuin esimerkiksi luontokokemusten kohdalla. Lili-Ann Wolff (2004) on jäsentänyt ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhdetta neljällä eri tavalla. Yksi vallalla oleva tapa ajatella on, että kestävä kehitys on ikään kuin ympäristökasvatuksen uusi ilmentymä, johon sisältyy etiikka ja tasa-arvo sekä uusia tapoja oppia (Wolff, 2004, s. 27). Tämä ajattelumalli ilmentyi myös monien luokanopettajien vastauksissa.

Puhun oppilaiden kanssa paljon esimerkiksi ilmastonmuutoksesta ja kierrätyksestä sekä tuon esille ruokavalioon liittyviä kysymyksiä etiikan ja luonnon kunnioittamisen näkökulmasta.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mainittiin kestävän kehityksen yhteydessä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman kerrottiin ohjaavan opetusta kestävän kehityksen tavoitteiden mukaisesti. Kysymyksessä tiedusteltiin luokanopettajilta heidän ympäristökasvatuksensa huomioimista opetuksessa ja tällöin vastaus kääntyi useasti kestävän kehityksen puoleen.

Kestävän kehityksen huomioiminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, kierrätys, ...

Opetussuunnitelman mukaisesti. Kestävän kehityksen huomioiminen ja muu luontoon liittyvän toiminnan korostaminen.

Aineiston perusteella luokanopettajat näkivät ympäristökasvatuksen usein kestäväksi kehityksenä. Luokanopettajien kestäväksi kehitykseen liittyvää toimintaa ei kuitenkaan ohjannut ainoastaan opetussuunnitelma, vaan vastauksista korostui myös opettajien oma arvopohja ja kiinnostus kestäväksi kehitystä kohtaan. Parikka-Nihdin (2011) mukaan kestävä kehitys on pitkälti arvokasvatusta. Siinä tavoitteena on välittää oppilaalle niitä arvoja, jotka ohjaavat häntä kunnioittamaan maapallon elämää. Opettajan toiminta yhdessä lasten kanssa vaalii asenteita, jotka tähtäävät laajasti elämää kunnioittavien valintojen sisäistämiseen ja tasapainoisen tulevaisuuden luomiseen (Parikka-Nihti, 2011, s. 42).

Opetusmateriaalit ja määräykset

Kahden (2/15) luokanopettajan vastauksista ilmeni ulkoisten tekijöiden vaikutus luontosuhteen tukemiselle ja ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Aineistosta ilmeni, että ympäristökasvatusta toteutettiin pääosin silloin, kun opetussuunnitelma tai oppitunnin aihe sitä vaativat. Tällöin opetusmateriaalit, määräykset ja oppitunnin aihe nousivat esiin (Kuvio 2, s. 42).

Omassa opetuksessa ei luontojutut korostu. Saan vinkkejä opeoppaasta joita joskus toteutan ja joskus en.

Ympin tunneilla ollaa käyty ettimässä puita ja kukkia, mutta muuten en oo tainnu hyödyntää muuten ku liikunnan tunneilla jos ei pulkkamäkeä lasketa.

Luokanopettajat, joiden ympäristökasvatuksellista toimintaa ohjasi opetusmateriaalit ja määräykset, oppituntien aihe mainittiin syyksi toteuttaa luontosuhteen kehittymistä tukevaa opetusta. Ympäristökasvatuksen toteuttaminen ei siis lähtenyt luokanopettajan omasta halusta tukea oppilaan luontosuhdetta, vaan kyseessä oli enemmänkin oppiainekokonaisuuksien määräämä työtapo. Vastauksissa mainittiin myös yhteisopettajuus, jossa kollega oli halukas sisällyttämään opetukseen ympäristökasvatuksellisia työtapoja. Tämän vuoksi myös vastaaja itse toteutti jossain määrin ympäristökasvatusta.

Luokanopettajan arvot

Kuusi (6/15) luokanopettajaa kertoivat omien henkilökohtaisten arvojen ohjaavan ympäristökasvatuksellista toimintaa. Omat arvot liitettiin ympäristökasvatukseen silloin, kun luokanopettajalla oli omakohtaista halukkuutta ja mielenkiintoa esimerkiksi luonnonsuojelua kohtaan. Tällöin luokanopettaja pyrki lisäämään oppilaissa tietoisuutta luonnonsuojelusta. Vilkan (1993, s. 125) mukaan arvon liittäminen kasvatukseen edellyttää aina myös eettistä kannanottoa liittyen siihen, miten jotakin asiaa tulisi kohdella. Kuviossa 2 (s. 42) on esitetty luokanopettajien arvojen ilmeneminen aineistossa. Opettajien arvoissa ilmeni monipuolisesti kestävän kehityksen tavoitteet ja arkipäiväisten valintojen merkitys luonnolle. Myös harrastuneisuus yhdistettiin omiin arvoihin ja sitä kautta ympäristökasvatuksen toteuttamiseen. Mikäli luontoharrastus, kierrätys tai luonnonsuojelu oli osa vastaajan arkielämää, tällöin hän pyrki tuomaan sitä osaksi omaa opetusta. Esimerkiksi eräs luokanopettaja oli aktiivinen lintu- ja perhosharrastaja, jonka vuoksi hän piti lajituntemusta tärkeänä tietona ja pyrki välittämään sen tärkeyttä myös oppilaille.

Oma luontosuhteeni näkyy arvoissani, ja vaikuttaa siten opetukseeni monella saralla tarkoituksetta ja tarkoituksella. Teemme esimerkiksi kuvataiteessa toisinaan teoksia kierrätysmateriaaleista, sillä pidän kierrätystä tärkeänä.

Pakkosyötän oppilaille lajituntemusta ympäri vuoden.

Salminen (2003) mukaan luontosuhdetta tuetaan parhaiten silloin, kun opettaja vie oppilaitaan luontoon ja jakaa heidän kanssaan omat luontoarvot ja kiinnostuksen kohteet. Oma luontosuhde ja kiinnostuksen kohteita ei kuitenkaan voi tyrkyttää oppilaille, sillä jokaisen on rakennettava itse oma luontosuhde omakohtaisten kokemusten ja pohdintojen avulla (Salminen, 2003, s. 11). Myös luokanopettajien vastauksista ilmeni, miten opettajan toteuttaman ympäristökasvatuksen tarkoituksena on herättää oppilaissa mielenkiintoa esimerkiksi luontoharrastusta kohtaan.

Luonto on minulle henkireikä. Harrastan sienestystä, marjastusta sekä vaeltamista... Puhun myös paljon jokamiehenoikeuksista sekä kannustan ulkoiluun ja luonnossa liikkumiseen.

Erään luokanopettajan vastauksissa ilmeni kulttuuriperinnön vaaliminen ja sitä kautta luonnon arvostaminen. Hän toi esiin ajatuksia kaupungistumisesta ja sen vaikutuksista luontokokemuksiin. Ahon (1987) mukaan esimerkiksi maaseudulla luonto on kiinteämmin lapsen ympärillä

kuin kaupungissa, mikä tarjoaa lapselle monenlaisia muita virikkeitä ja kiinnostuksenkohteita luonnon sijaan. Ahon mukaan maaseudun lapset oppivat kaupungissa asuvia lapsia helpommin asioita, joiden omaksuminen vaatii omakohtaista havainnointia tai arkielämän kokemuksia. Sen sijaan kaupungissa asuvien lasten luontokäsityksiä ohjaa välilliset tekijät kuten kirjojen lukeminen ja keskustelu vanhempien kanssa (Aho, 1987, s. 67–68). Tätä tukee myös Louvnin (2006) ajatus siitä, miten lapsilla ja nuorilla on nykyään tietoa luonnosta, mutta varsinaiset kokemukset siitä ovat toissijaisia (Louv, 2006). Myös kyseinen luokanopettaja ilmaisi samansuuntaisia ajatuksia ja hän koki tärkeäksi, että opetuksessa otetaan huomioon luontokokemusten aikaansaaminen ja suomalaisen luontosuhteen vaaliminen tuleville sukupolville.

Koen tärkeäksi välittää oppilaille ns. kulttuuriperintöä ja luonnon arvostamista. Esimerkiksi kaupungistuminen on johtanut siihen että kaikilla lapsilla ei ole mahdollisuutta saada samanlaisia kokemuksia ympäristöistä.

Cantell ja kollegat (2020) kertovat, että suomalaisten suhdetta metsään ja lähiluontoon on pidetty usein itsestäänselvyytenä. Tätä on heidän mukaansa ryhdytty pohtimaan myös nykytilanteessa, jossa kaupungeista on tullut yhä useamman suomalaisen elinympäristöjä. He lisäävät, että tämän johdosta myös arkinen elämismailma on muuttunut. He korostavat, että opettajan ympäristökasvattajana kannattaakin miettiä, miten hän voisi ottaa huomioon nämä moninaiset ympäristö- ja luontonäkemykset tukieensa oppilaan luontosuhteen muodostumista (Cantell ym., 2020, s. 55).

Luonto oppimisympäristönä

Kolmetoista (13/15) luokanopettajaa kertoivat hyödyntävän luontoa oppimisympäristönä eri oppiaineiden yhteydessä. Kuviossa 2 (s. 42) on esitetty, miten luonto oppimisympäristönä näkyi luokanopettajien ympäristökasvatuksellisessa toiminnassa. Vastaajista kuusi (6/13) kertoivat hyödyntävänsä luontoa reaaliaineiden opetuksessa. Nämä oppiaineet olivat matematiikka, ympäristöoppi ja englanti. Luontoa hyödynnettiin oppimisympäristönä, jolloin luonnosta saatavat materiaalit toimivat opetuksen lähtökohtana. Toinen tapa hyödyntää luontoa oli oppiainekohtaisten tehtävien teko luonnossa. Tällöin luonto toimi ainoastaan paikkana toteuttaa opetusta ilman siitä saatuja hyödykkeitä.

Esim. Toiminnallinen matematiikka pisteet luonnossa. Ympäristötiedon tehtävien tekeminen osittain lähiympäristön metsässä, merenrannalla jne.

Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) mukaan ulkona oppilaat saavat erilaisia kokemuksia kuin sisällä. Monipuoliset oppimisympäristöt tarjoavat heidän mukaansa mahdollisuuksia erilaisille tavoille oppia, mutta se kehittää myös luontosuhdetta (Parikka-Nihti & Suomela, s.77–79). Toimiminen ulkona tekee oppimisesta mielekäästä ja luovaa. Szczepansk korostaa, että kun oppiminen viedään ulos luokkahuoneesta, saadaan hyvät edellytykset myös eheyttävälle ja integroivalle opetukselle (viitattu lähteessä Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 82). Luokanopettajat hyödynsivät luontoa opetusympäristönä myös taide- ja taitoaineiden osalta. Kolmestatoista vastaajasta seitsemän kertoi hyödyntävänsä luontoa oppimisympäristönä erityisesti liikunnan ja kuvataiteen osalta. Luontevin oppiaine hyödyntää luontoa oppimisympäristönä oli liikunta, mikä ilmeni jokaisen luokanopettajan vastauksessa.

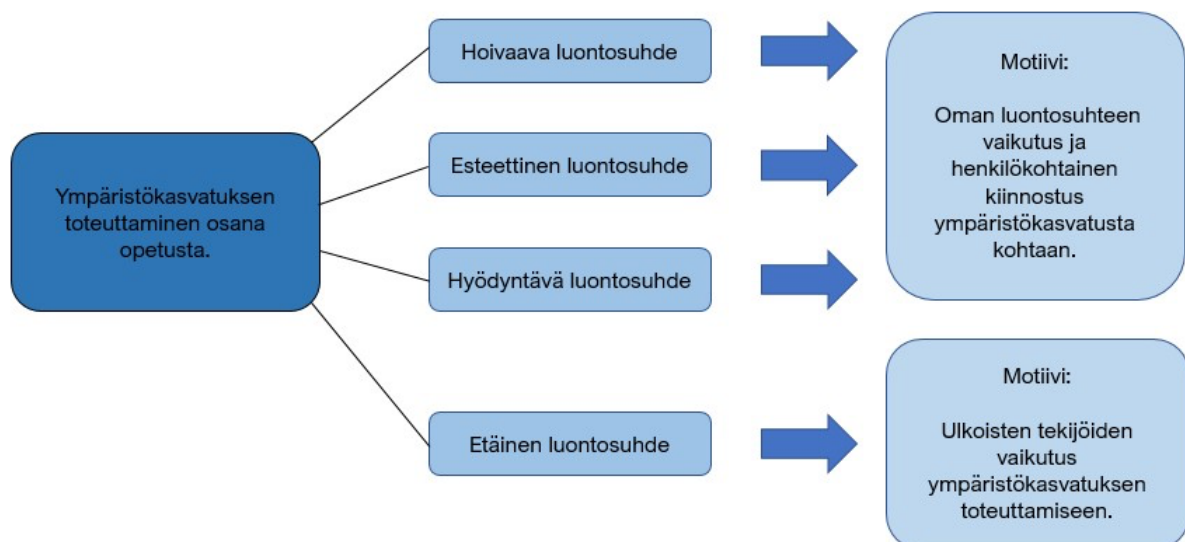
Helpoin näistä on liikunta jonka kautta lähiympäristössä tulee liikuttua monen ikäisten oppilaiden kanssa.

Metsähallituksen (2015) mukaan opetussuunnitelmaan pohjautuva opetus voidaan siirtää ajoitain myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Tällöin ulkona oppimisen pedagogiikka ja seikkailukasvatus mahdollistavat kirjallisen oppimisen rinnalla toiminnallisen ja osallistavan oppimisympäristön. Opetussisältöjen vieminen luokkahuoneen ulkopuolelle virkistää ja tuo oppilaiden toivomaa vaihtelua koulupäiviin. Myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu sujuu luontevammin luokkahuoneen ulkopuolella (Metsähallitus, 2015, s. 7). Seuraavassa sitaatissa luokanopettaja kertoo, miten muun luonnossa tapahtuvan opetuksen ohella hän hyödyntää luontoa luokan ryhmädynamiikan kehittämisen ympäristönä. Vastaja myös painotti, miten luonnossa ei tarvitse keksiä mitään “sen ihmeellisempää”.

Minulla hyvin energinen ja vauhdikas ja aluksi todella huonosti ryhmäytynyt luokka. Sen takia käytän viikosta edelleen paljon aikaa luokkahengen ylläpitoon. Sitä lisää mielestäni vapaat tilanteet, joissa opettaja on kuitenkin läsnä. Oppilaat nauttivat metsässä toimimisesta. Olemme luonnossa esim. rakennelleet majoja, paistaneet makkaraa, käyneet pulkkailemassa ja pelanneet pihapelejä. Ei tarvitse keksiä pihalla mitään 'sen ihmeellisempää'. Luonto kehittää mielikuvitusta, ei tarvitse välineitä.

5.2 Luokanopettajien oman luontosuhteen merkitys opetuksellisiin valintoihin

Jerosen ja kollegoiden (1994) mukaan opettaminen on voimakkaasti arvosidonnaista toimintaa. Heidän mukaansa yhteiskunnan arvonäkemykset kuten kasvatuksen päämäärät ja tavoitteet heijastuvat kaikissa koulua koskevissa päätöksissä. He myös korostavat, että ympäristökasvatus pohjautuu selkeästi ympäristön ja luonnon arvoille sekä eettisille periaatteille. Opettaja voi varsinkin opetussuunnitelman mukaan yhdessä vanhempien kanssa tulkita ja arvottaa sen asettamia tavoitteita, valita oppisisältöjä, opetusmuotoja sekä menetelmiä (Jeronen ym., 1994, s. 1–5). Toisessa tutkimuskysymyksessä pyritään selvittämään luokanopettajan oman luontosuhteen yhteyttä opetuksellisiin valintoihin. Keskeistä on se, millaisia vaikutuksia opettajan omakohmaisella luontosuhteella on siihen, miten hän toteuttaa oppilaan luontosuhteen muodostumista tukevaa opetusta. Tutkimuksessa on jaoteltu 15 luokanopettajan luontosuhteet neljään kategoriaan. Nämä kategoriat ovat hoivaava luontosuhde, esteettinen luontosuhde, hyödyntävä luontosuhde ja etäinen luontosuhde. Kuviossa 3 on esitetty aineistosta saatu informaatio liittyen toiseen tutkimuskysymykseen.



Kuvio 3. Luokanopettajien luontosuhteen vaikutus ympäristökasvatuksen toteuttamiseen.

Aineiston mukaan luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta riippumatta siitä, millainen omakohtainen luontosuhde on. Ympäristökasvatuksen työtavoissa ei myöskään ollut merkittävää yhteyttä luontosuhteeseen. Suurin eroavaisuus ilmeni siinä, millainen motiivi ympäristökasvatuksen toteuttamiselle oli. Niillä luokanopettajilla, joiden luontosuhde oli hoivaava, esteettinen tai hyödyntävä, motiivina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle oli oman luontosuhteen vahvuus ja sen aikaansaama kiinnostus ympäristökasvatusta kohtaan. Ne luokanopettajat, joiden luontosuhde oli etäinen, motiivina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle toimi ulkoiset tekijät. Aineiston mukaan nämä tekijät olivat opetussuunnitelma ja ainekohtaiset oppimateriaalit. Hynnisen (1995) mukaan ympäristökasvatus on ennen kaikkea arvokasvatusta. Arvoperusta ei hänen mukaansa voi kuitenkaan olla mikään tietty sarake valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, sillä sen on oltava opetuksen luonteva osa, joka tulee opettajalta itseltään (Hynninen, 1995, s. 176). Vaikka etäisen luontosuhteen omaavat luokanopettajien vastauksissa ilmenee luontokokemusten mahdollistaminen ja luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä, heidän ilmauksistaan on myös havaittavissa toiminnan motiivi.

Hoivaavan luontosuhteen omaavien luokanopettajien vastauksissa keskeisenä ajatuksena oli erityisesti ympäristön puolesta toimiminen, halu sen säilyttämisestä ja huoli sen tilasta. Hoivaava luontosuhde ilmeni viiden luokanopettajan (5/15) vastauksesta. Nämä viisi luokanopettajaa pyrkivät jokainen mahdollistamaan oppilaille luontokokemuksia. Tämän lisäksi kolme hoivaavan luontosuhteen omaavaa opettajaa toivat vastauksissaan esiin kestävän kehityksen teemoja kuten kierrättämisen, ruokavalion ja luonnonsuojelun. Yksi luokanopettaja koki, että omat arvot ja asenteet ohjaavat hänen ympäristökasvatuksellista toimintaansa. Kuviossa 3 (s. 49) on esitetty, kuinka hoivaavan luontosuhteen omaavilla luokanopettajilla motiivina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle oli oman luontosuhteen vaikutus ja kiinnostus ympäristökasvatusta kohtaan. Ne luokanopettajat, joiden luontosuhde oli hoivaava, pyrkivät oman luontosuhteen kautta tavoitteellisesti tukemaan myös oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Tämä näkyi myös siinä, että hoivaavan luontosuhteen omaavat luokanopettajat hyödynsivät monipuolisia työtapoja tukeakseen oppilaan luontosuhteen kehittymistä.

Esteettisessä luontosuhteessa vastaajat näkivät luonnon kauniina ja visuaalisena paikkana, jossa henkilö pystyy latautumaan ja ajattelemaan ilman ulkoisia ärsykeitä tai esimerkiksi hakemaan inspiraatiota taiteeseen. Esteettinen suhde luontoon ilmeni kahden (2/15) luokanopettajan vastauksissa. Nämä kaksi luokanopettajaa pyrkivät tuomaan opetukseen kestävän kehityksen teemoja ja hyödyntämään luontoa oppimisympäristönä. Tämän lisäksi molemmat luo-

kanopettajat kokivat, että omat arvot ja asenteet luontoa kohtaan ohjaavat heidän ympäristökasvatuksellista toimintaansa. Näiden lisäksi yhden luokanopettajan vastauksista ilmeni, että hän pyrkii tuomaan opetukseen sisältöjä, jotka mahdollistavat oppilaille luontokokemusten saamisen. Kuten hoivaavan luontosuhteen omaavat luokanopettajat, myös esteettisen luontosuhteen omaavilla luokanopettajilla toiminnan motiivina oli oma luontosuhde ja kiinnostus ympäristökasvatusta kohtaan (Kuvio 3, s. 49).

Hyödyntävä luontosuhde ilmeni neljän (4/15) vastaajan luontosuhteessa. Vastaajat näkivät luonnon marjaisena, riistana, kalaisana tai muuna konkreettisena hyötynä itselleen. Neljästä luokanopettajasta jokainen pyrki tuomaan opetukseen sisältöjä, jotka mahdollistavat luontokokemusten saamisen. Jokaisen hyödyntävän luontosuhteen omaavan opettajan vastauksissa ilmeni myös kestävä kehityksen sisällyttäminen opetukseen. Kaksi hyödyntävän luontosuhteen omaavaa opettajaa kokivat, että heidän omat luontoarvonsa ja -asenteensa ohjaavat opetusta. Kuten esteettisen- ja hoivaavan luontosuhteen luokanopettajilla, myös hyödyntävän luontosuhteen omaavilla luokanopettajilla ympäristökasvatuksellisen toiminnan motiivina toimi omakohtainen luontosuhde ja kiinnostus ympäristökasvatusta kohtaan.

Etäinen luontosuhde ilmeni neljän (4/15) luokanopettajan vastauksissa. Kaikki vastaajat eivät suoranaisesti kokeneet luontoa etäiseksi, sillä heidän vastauksissaan ilmeni kuitenkin tietoisuus luonnon tärkeydestä. Luontoa ei kuitenkaan kuvailtu ja sitä pidettiin usein etäisenä paikkana. Luonto siis koettiin globaalisti tärkeänä, mutta sen ei koettu olevan osa omaa elämää. Etäisen luontosuhteen omaavista luokanopettajista kolme toivat opetukseen sisältöjä, joilla pyrittiin mahdollistamaan luontokokemusten saaminen. Kolme luokanopettajaa, joiden luontosuhde määriteltiin etäiseksi, hyödynsivät luontoa oppimisympäristönä. Kaksi luokanopettajaa kertoivat, että opetusmateriaalit ja määräykset vaikuttivat siihen, miten he toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhdetta. Kuviossa 3 (s. 49) on esitetty etäisen luontosuhteen omaavien luokanopettajien motiivi toteuttaa ympäristökasvatusta ja tukea siten oppilaan luontosuhteen kehittymistä. Luokanopettajat, joiden luontosuhde oli etäinen, motiivina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle ja oppilaan luontosuhteen tukemiselle oli ulkoiset tekijät. Nämä ulkoiset tekijät olivat aineiston perusteella opetusmateriaalit ja määräykset.

6 Johtopäätökset

Luokanopettajien vastauksissa näkyi osittain verkkokyselylle aineistonkeruumenetelmänä tyyppilliset lyhyehköt vastaukset, mutta suurilta osin vastaukset olivat kattavia ja toivat arvokasta tietoa tutkimuskysymyksiin. Myös vastaajien perehtyneisyyden määrä aiheeseen liittyen ei noussut ongelmaksi, sillä aihe ja kysymykset olivat sellaisia, joihin haluttiin vastauksia keneltä vain luokanopettajan työssä vakituisesti toimivalta henkilöltä. Tieto, kiinnostuneisuus tai niiden vähäisyys aiheeseen liittyen olivat tutkimuksen kannalta yhtä tärkeää informaatiota.

Vastausten perusteella luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä luontokokemuksia mahdollistamalla, tuomaan opetukseen kestävän kehityksen teemoja, välittämällä omia luontoarvoja oppilaille, oppimateriaalien ja määräysten ohjaamana sekä hyödyntämällä luontoa oppimisympäristönä (Kuvio 2, s. 42). Tutkimuksen perusteella luokanopettajan luontosuhteella ei ole suoraa yhteyttä siihen, miten he toteuttavat ympäristökasvatusta ja pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä.

Esteettisen, hoivaavan tai hyödyntävän luontosuhteen omaavat opettajat eivät eronneet toisistaan opetusmenetelmien osalta. Luontokokemukset, kestävä kehitys, luokanopettajan arvot sekä luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä nousivat tasaisesti esiin riippumatta näistä kolmesta luontosuhdetyypistä. Esteettisen, hyödyntävän ja hoivaavan luontosuhteen omaavat luokanopettajat toteuttivat ympäristökasvatusta siis hyvin samankaltaisesti. Nämä kolme luontosuhdetyypistä olivat vahvoja ja positiivisia luontosuhteita. Esteettinen, hyödyntävä ja hoivaava luontosuhde näkyi ympäristökasvatuksen toteuttamisessa siten, että oma luontosuhde ja kiinnostus oppilaan luontosuhteen tukemista kohtaan toimivat motiivina ympäristökasvatuksen toteuttamisessa. Tämän vuoksi niitä ei tämän tutkimuksen perusteella voida jaotella selkeisiin toisistaan eroaviin alaluokkiin.

Vaikka tämän tutkimuksen perusteella hoivaavan-, esteettisen- ja hyödyntävän luontosuhteen välillä ei ole eroavaisuuksia, huomattiin aineistosta kuitenkin eroavaisuuksia etäisen luontosuhteen kohdalla (Kuvio 3, s. 49). Verraten muihin luontosuhdetyyppeihin, etäisen luontosuhteen omaavien luokanopettajien vastauksissa ei ilmennyt kestävä kehitys tai vastaajan omat arvot ja asenteet luontoa kohtaan. Nämä kaksi tapaa toteuttaa ympäristökasvatusta liittyvät luokanopettajan omiin luontoarvoihin. Tämä tukee johtopäätöstä, jossa etäisen luontosuhteen omaavilla luokanopettajilla ei ole vahvaa luontosuhdetta, eivät he myöskään toteuta omiin arvoihin pe-

rustuvaa ympäristökasvatusta. Etäisen luontosuhteen omaavat opettajat toivat kuitenkin opetukseen luontokokemuksia mahdollistavia sisältöjä ja hyödynsivät luontoa jossain määrin myös oppimisympäristönä. Sisällöt olivat sidoksissa opetettaviin aineisiin eikä niitä vastauksien mukaan integroitu laajasti muihin oppiaineisiin toisin kuin niillä luokanopettajilla, joiden luontosuhde oli hyödyntävä, hoivaava tai esteettinen. Etäisen luontosuhteen omaavilla luokanopettajilla motivaattorina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle toimi ulkoiset tekijät. Opettajat, joiden luontosuhde oli etäinen, kertoivat viettävänsä aikaa luonnossa, mikäli oppiaine sitä vaatii tai jos he menevät koulun lähiympäristöön esimerkiksi paistamaan makkaraa tai pulkkamäkeen. Etäisen luontosuhteen omaavilla opettajilla luontoon menemisen motivaattorina ei siis toiminut pyrkimys tukea oppilaiden luontosuhteen muodostumista, vaan kyselyn perusteella luontoa hyödynnettiin lähinnä ajanvietteenä tai oppiainesisältöjen ohjaamana (Kuvio 3, s. 49).

Luokanopettajien vastauksissa ilmeni vahvasti retket luonnossa sekä pyrkimys hyödyntää luontoa oivallusten paikkana, jossa oppilas voi itse havainnoida luontoa ja siten saada kokemuksia luonnosta. 13 luokanopettajaa nosti esiin jollain tavalla sellaiset työtavat, joissa oppilaan on mahdollista saada merkittäviä myönteisiä luontokokemuksia. Toinen vahvasti opetuksessa esillä ollut teema oli luonnon arvostaminen ja ravintoon liittyvät asiat. Tällaiset kestävän kehityksen tavoitteisiin viittaavat opetustavat ilmenivät kahdeksan luokanopettajan vastauksissa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on paljon mainintoja kestävän elämäntavan omaksumisesta, mutta siihen liittyen vastauksia ei tullut, vaan luokanopettajien ajatukset perustuivat enemmänkin heidän omiin arvoihinsa.

Kaksi luokanopettajaa kertoivat, että ympäristökasvatus ja luontoarvot eivät juuri ohjaa heidän opetustaan. Luonto kerrottiin olevan osa opetusta pääosin vain silloin, kun opetettava aihe sitä vaatii. Tällainen ulkoisten tekijöiden vaikutus ympäristökasvatuksen toteuttamiselle ilmeni opetusmateriaalien kautta tai kollegalta saatuna inspiraationa. Kuusi luokanopettajaa mainitsi omien arvojen vaikuttavan siihen, miten he pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhdetta ja toteuttamaan ympäristökasvatusta. Luokanopettajan arvot ohjasivat ympäristökasvatuksellista toimintaa oman henkilökohtaisen harrastuneisuuden tai kiinnostuksen kohteiden kautta. Esimerkiksi eräs luokanopettaja kertoi harrastavansa vaellusta, sienestystä ja marjastusta, tällöin hän koki tärkeäksi välittää oppilaille tietämystä jokamiehen oikeuksista. Esiin nousi myös oman toiminnan esimerkillisyys, jolloin vastaaja kertoi pitävänsä kestävää kehitystä tärkeänä arvona ja tällöin pyrki omalla esimerkillään tuomaan kestävän kehityksen sisältöjä osaksi opetusta. 13 luokanopettajaa kertoi hyödyntävänsä luontoa oppimisympäristönä eri oppiaineiden

yhteydessä. Toiminnallinen opetus, luonnosta saatavat materiaalit ja tehtävien tekeminen luonnossa olivat vahvasti esillä tämän tutkimuksen aineistossa.

Tulosten yhteenvetona voidaan todeta, että ei ole väliä, onko luokanopettajan luontosuhde hoivaava, esteettinen, hyödyntävä tai etäinen. Jokainen luokanopettaja kykenee tukemaan oppilaan luontosuhdetta riippumatta hänen omasta luontosuhteestaan. Kun ympäristökasvatukseen tuodaan mukaan arvonäkökulma, nousee luokanopettajan luontosuhde kuitenkin merkittäväksi tekijäksi. Mikäli luontosuhde on vahva, kuten esimerkiksi hoivaava, hyödyntävä tai esteettinen, luokanopettaja kykenee välittämään omia vahvoja myönteisiä luontoarvojaan oppilailleen. Kun luokanopettajan luontosuhde on etäinen, hän kykenee mahdollistamaan oppilailleen myönteisiä luontokokemuksia, mutta luontoarvojen välittäminen voi jäädä toissijaiseksi.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada informaatiota luokanopettajien tavoista ja käytännöistä tukea oppilaan luontosuhdetta ja toteuttaa ympäristökasvatusta osana omaa opetustaan. Toinen keskeinen ajatus oli löytää yhtäläisyyksiä luokanopettajien omakohtaisen luontosuhteen ja heidän toteuttamansa ympäristökasvatuksen välille. Näistä kahdesta teemasta muodostui tutkimuskysymykset, jotka näyttivät suunnan aineiston keruulle, analysoinnille ja tutkimustuloksille. Tutkimuksen kohteena oli 15 luokanopettajaa, heidän luontosuhteensa ja ympäristökasvatus, tämän vuoksi tutkimuksen aineisto oli myös arvolatautunut. Jokainen luokanopettaja kertoi näkemyksistään omasta luontosuhteestaan ja sen vaikutuksesta opetuksellisiin valintoihin. Tällöin vastauksissa ilmeni luokanopettajan luontoarvot riippumatta siitä, millainen suhde vastaajalla oli luontoon.

Aineistosta ilmeni, että luokanopettaja voi opettaa monipuolista ja laadukasta ympäristökasvatusta riippumatta siitä, kuinka vahva hänen oma luontosuhteensa on. Näin ollen ei voi luoda suoraa johtopäätöstä siitä, että opettajan oma luontosuhde vaikuttaisi merkittävästi ympäristökasvatuksen opettamiseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että luokanopettaja, jolla on vahva luontosuhde, todennäköisesti korostaa opetuksessaan ympäristökasvatuksen sisältöjä sekä hyödyntää niissä monipuolisempia työtapoja kuin luokanopettaja, jolla on etäinen luontosuhde. Ympäristökasvatuksen ollessa arvokasvatusta luokanopettajan täytyy kuitenkin pitää omat arvot ja näkemyksensä kurissa, sillä Cantellin (2011, s. 155) mukaan luokanopettajan tulee tuoda esille erilaisia näkökulmia, jotta lapset saisivat perustan omien näkemystensä rakentamiseen. Näin ollen luokanopettajalta itseltään odotetaan usein neutraaleja mielipiteitä, mikä ei toisaalta käytännössä voi aina toteutua. Vaikka opettaja pyrkisi toteuttamaan neutraalia opetustapaa, hänen oma arvomaailmansa näkyy väistämättä hänen työssään muun muassa kysymyksenasetteluissa, vastausvuorojen jakamisessa sekä muussa luokassa käytävässä keskustelussa (Aarnio-Linnanvuori, 2018, s. 34).

Tutkittaessa luokanopettajien luontosuhteita, aineistosta ei löytynyt merkittäviä eroja neljän eri luontosuhdetyypin ja ympäristökasvatuksen toteuttamisen välille. Tätä olisi kuitenkin mahdollista tutkia, mikäli aineisto kerättäisiin verkkokyselyn sijaan esimerkiksi teemahaastatteluna. Tällöin tutkijat voisivat pureutua luokanopettajien konkreettisiin keinoihin toteuttaa ympäristökasvatusta ja kysyä johdattelevia lisäkysymyksiä, jotta saataisiin vastauksia juuri siihen, mitä halutaan tutkia. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin verkkokyselyllä, jossa oli ennalta määrätty kysymykset. Tämän osoittautuikin aineiston keruun heikkoudeksi ja vaikutti myös siihen,

että verkkokyselyllä ei saavutettu niin tarkkoja vastauksia, kuin oli toivottu. Kuten tutkielmassa aikaisemmin on todettu, luonto- ja ympäristöasiat ovat vahvasti arvosidonnaisia ja myös tämä voi olla syy siihen, että vastaajan omien arvojen esille tuonti pelkän kyselyn turvin voi tuntua vastaajasta vieraalta. Tämän voi näkyä puutteellisina vastauksina. Mikäli aineisto kuitenkin kerättäisiin haastattelemalla, voisi silloinkin tutkimuksen arvolatautuneisuus olla haaste. Tämä voisi vaatia ponnisteluja tutkijoilta, jotta he saisivat luotua luottavaisen yhteyden haastatelta-vaan.

Tutkimuksen yhtenä mielenkiinnon kohteena oli myös Louvnin (2006) ajatus siitä, puuttuuko tämän päivän oppilaiden luontosuhteesta kokemuksellisuutta, jonka kautta suhde luontoon voisi kehittyä läheisemmäksi sekä konkreettisemmäksi. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset osoittavat, että luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen kehittymistä mahdollistamalla myönteisiä luontokokemuksia ja hyödyntämällä luontoa oppimisympäristönä osana opetusta. Tämän tutkimuksen mukaan formaalin, eli koulussa tapahtuvan kasvatuksen näkökulmasta oppilailla on siis mahdollista saada kosketus luontoon osana opetusta. Ympäristökasvatus kuten ei muukaan kasvatus voi rajoittua ainoastaan kouluun ja opettajiin, vaan sitä on toteutettava muillakin osa-alueilla. Täten luontosuhteen kehittymistä ja ympäristökasvatusta olisi syytä tutkia myös informaalin kasvatuksen näkökulmasta.

Sen lisäksi, että luontosuhde on tärkeä elinympäristömme säilymisen kannalta, on se merkittävää myös terveysvaikutuksia ajatellen. Tämä on hyvä tiedostaa myös koulumaailmassa. Oppilaiden luontosuhteen kehittymistä tukemalla tutustutetaan samalla oppilaita kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveellisen elämätavan omaksumiseen. Puhakan (2017, s. 49) mukaan luonnossa olemisellä on suoraa vaikutusta niin ihmisen fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen hyvinvointiin ja terveyteen. Tuomaalan (2002, s. 24) mukaan lapsen saadut luontokokemukset toimivat pohjana koko elämän mittaiselle luontosuhteelle, johon liittyy kyky nauttia luonnosta ja halu toimia luonnon puolesta. Luontosuhteen rakentaminen lapsuuden aikana voi siis näkyä myös yksilön hyvinvoinnissa pitkälläkin aikavälillä.

Luontosuhteen tukemista on tutkittu myös aikaisemmin. Esimerkiksi Junttila (2020) on tutkinut *Alakoulun luokanopettajien näkökulmia luontosuhteen tukemiseen opetuksessa*. Hänen mukaansa luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhdetta oppiaineiden, opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja opetusmateriaalien osalta (Junttila, 2020, s. 46). Tämän lisäksi Junttilan tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien oman luontosuhteen yhteyttä oppilaan luontosuhteen tukemiselle. Tutkimuksessa luokanopettajien oma luontosuhde näkyi oppilaan

luontosuhteen tukemisessa oman asenteen ja esimerkillisen toiminnan kautta, havaitsemalla omia mahdollisuuksia sekä siten, että luokanopettaja kokee luontosuhteen tukemisen tärkeänä (Junttila, 2020, s. 54). Junttilan tekemän tutkimuksen tulokset ovat linjassa myös tämän tutkimuksen kanssa, vaikka jokseenkin tässä tutkimuksessa luontosuhteen tukemista ja ympäristökasvatuksen toteuttamista on tarkasteltu hieman eri suunnalta. Tässä tutkimuksessa analyysistä saaduissa tuloksissa on painotettu konkreettisia keinoja, joilla luokanopettaja pystyy tukemaan luontosuhteen kehitystä. Junttilan teoksessa luontosuhteen tukemisen keinot painottuvat enemmän oppiainekohtaisiin ratkaisuihin.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin verkkokyselyllä satunnaisilta luokanopettajilta ympäri Suomea. Tutkimusta olisi mahdollista jatkaa siten, että tutkittavana olisi erilaisia kouluja kaupunkiympäristöistä sekä luonnonläheisistä maaseutukouluista. Tällöin voitaisiin tutkia, miten maaseutukouluissa ja kaupunkikouluissa toteutetaan ympäristökasvatusta, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä niillä on. Junttilan (2020) tutkimusta mukaillen, tätä tutkimusta olisi voinut laajentaa ottamalla mukaan koulun sijainnin. Tällöin tutkimuksessa olisi voinut vertailla koulukoh- taisia ympäristökasvatuksellisia eroja sekä saada laajempaa näkökulmaa liittyen luokanopetta- jien luontosuhteisiin. Tässä tutkimuksessa keskeisenä teemana oli kuitenkin rakentaa näkökul- ma luokanopettajien luontosuhteista yleisesti. Tästä tutkimusta voitaisiin jatkaa taas keskitty- mällä luokanopettajien lapsuuden kotikuntiin ja kasvuympäristöihin. Näin voitaisiin saada vas- tauksia kysymykseen, onko luokanopettajan lapsuuden kasvuympäristöllä vaikutusta siihen, miten hän toteuttaa ympäristökasvatusta ammatissaan.

Kuten tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä mainittiin, kokemuksellisuus on keskeisin tekijä luontosuhteen muodostumisessa. Tätä tukee myös se, että tutkimuksen aineistosta merkit- tävin luontosuhteen tukemisen menetelmä oli luontokokemusten mahdollistaminen. Oppilaan luontosuhteen muodostumista voidaan tukea monipuolisesti rikastamalla oppiaineiden sisältöjä ympäristökasvatuksellisilla menetelmillä. Erilaiset tavat tulevat ilmi niin reaali- kuin myös taito- ja taideaineissa. Tuomaalan (2002) mukaan myönteinen luontosuhde syntyy positiivisista luontokokemuksista ja niitä syntyy ainoastaan olemalla ulkona ja liikkumalla luonnossa (Tuo- maala, 2002, s. 20). Voi siis olla vaarana, että mikäli annamme oppilaille ainoastaan teoreettista tietoa siitä, miten toimimme kestävän kehityksen mukaisesti, vahvistamme luonnosta vieraan- tumista. Myös Whiten (2004) mukaan ympäristökasvatuksen ongelmana saattaa joskus olla tie- dollisen kasvatuksen ja kokemuksellisuuden suhde. Hänen mukaansa oppilaille pyritään usein syöttämään paljon teoreettista tietoa sekä vastuuta luonnosta jo ennen kuin heille on tarjottu mahdollisuuksia luoda omaa luontosuhdettaan kokemusten kautta (White, 2004).

Kestävän kehityksen ja ilmastonmuutoksen ilmeneminen aineistossa voidaan mahdollisesti selittää myös sillä, että ne ovat ihmisten keskuudessa vahvasti esillä. Ilmastonmuutoksen torjuminen on usein esillä mediassa ja tällöin myös lapset ja nuoret tiedostavat sen uhat. Nordström (2004) mukaan oppilaat tiedostavat omien toimiansa aiheuttavan rasitetta ja ongelmia luonnolle. Samalla he tiedostavat, että omat toimet vaikuttavat myös heidän tulevien lasten elämään (Nordström, 2004, s. 142). Myös aineistossa oli viitteitä siitä, miten luokanopettajat esimerkiksi vievät oppilaitaan luontoon pohtimaan, mitä sen hyväksi voisi tehdä ja miten oma toiminta vaikuttaa siihen. Ympäristökasvatuksessa onkin hyvä pitää mielessä myös tulevaisuuskasvatuksellinen näkökulma ja pohtia sitä, millainen luonto on tulevaisuudessa. Vilka (1993) huomauttaakin, että luonnon säilyminen on välttämätöntä ihmisten olemassaololle. Tällainen ihmiskeskeinen luonnonsuojelu Vilkan mukaan ilmenee siten, että luonnonsuojelun päämääränä on se, että ihminen voi hyvin ja kykenee elämään (Vilka, 1993, s. 37). Ihmiskeskeinen ajattelutapa on myös läsnä vahvasti tämän päivän luonnonsuojelukeskustelussa ja se ilmenee myös tutkimuksen aineistosta. Kun luokanopettaja toteuttaa ympäristökasvatusta, on hänen hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten hän puhuu luonnonsuojelusta oppilaille. Tavoitteena on, että oppilaan on mahdollista rakentaa omaa luontosuhdettaan ja kohdata luonto ilman ulkoisten tekijöiden liiallista ohjaamista. Luokanopettaja voi ohjata oppilasta luonnon pariin mutta se, millainen suhde oppilaalla muodostuu luontoa kohtaan, on hänen omissa käsissään. Luontosuhde avautuu omakohtaisten kokemusten ja näkemysten kautta.

Tämän päivän peruskoulun oppilaalta vaaditaan laajaa tietotaitoa ja laaja-alainen osaaminen sekä monilukutaito ovat opetuksen yksiä kulmakiviä. Voidaankin pohtia, mahtuuko tietotulvaan vielä luontoarvoihin liittyvä kasvatus ja luontosuhteen kehittymisen tukeminen. Vaikka valtakunnallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa painotetaan luontosuhteen muodostumisen tukemista, keskittyvät määräykset usein vain tiettyihin osa-alueisiin. Esimerkiksi ympäristökasvatuksen näkökulmasta tämä osa-alue on kestävä kehitys. Myös tässä tutkimuksessa luokanopettajat mainitsivat useasti kestävä kehityksen, kun heiltä kysyttiin ympäristökasvatuksen toteuttamisesta. Vaikka opetussuunnitelma painottuu ympäristökasvatuksen osalta pitkälti kestävä kehityksen teemoihin, eivät opettajat siitä kuitenkaan maininneet. Osittainen syy kestävä kehityksen ilmenemiseen kyselyssä voikin olla vastaajan omakohtainen huoli luonnon tilasta ja halu torjua ilmastonmuutosta. Tällöin luokanopettajat kokevat myös tärkeäksi välittää luonnonsuojelullisia arvoja oppilailleen.

Cantell ja kollegat (2020) esittävät, että vaikka kasvatustehtävää ohjaa monilta osin yhteiskunnalliset arvot ja asenteet voidaan kuitenkin pohtia, onko olemassa kaikille ihmisille yhteisiä

arvoja. Universaaleja arvoja on mahdollista tunnistaa, mutta ne käsitetään eri tavoin erilaisissa yhteiskunnissa. Myös näitä arvoja on kuitenkin syytä voida kritisoida. Kasvatuksen keskeisenä tavoitteena on katsoa ihmisiä sellaisina kuin ne ovat, eikä sellaisina kuin luokanopettajat ja muut kasvattajat niiden toivoisivat olevan. Vaikka opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa työsäännön ei se kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät sen esittämät arvot olisi kritiikin ulottumattomissa (Cantell, ym., 2020, s. 98).

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.) [e-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2016). Ympäristöoppi globaalin vastuun ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Teoksessa K. Juuti (toim.), *Ympäristöoppia opettamaan* (s. 313–330). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? – Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–81). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2), 68–93. <https://doi.org/10.1163/156916299X00110>
- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (1992). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakala, J. T. (2017). *Tulevan maisterin graduopas*. Helsinki: Gaudeamus.
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. [10.1080/13504622.2021.1896679](https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679)
- Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R. & Sillanaukee, O. (2021). Luontosuhde ja luontokäsitys muutoksessa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki & O. Sillanaukee (toim.), *Ihminen osana elonkirjoja – Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (s. 17–34). Helsinki: Sitra.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hynninen, P. (1995). Ympäristökasvatus ala-asteella. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 175–182). Porvoo: WSOY.
- Jaakkola, V. (2020). *Ympäristökasvatuksen merkitys yksilön luontosuhteen muodostumisessa. Kandidaatintyö*. Oulun yliopisto.
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (2001). Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.), *Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta* (s. 22–41). Oulun yliopisto.
- Jeronen, E., Kaikkonen, M. & Räsänen, R. (1994). Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas* (2. uud. p.) (s. 1–9). Jyväskylän yliopisto.
- Jones, S. (2004). Depth Interviewing. Teoksessa C. Seale (toim.), *Social Research Methods: A reader* (s. 257–260). Lontoo: Routledge.
- Junttila, N. (2020). *Alakoulun opettajien näkökulmia luontosuhteen tukemiseen alakoulussa. Pro gradu –tutkielma*. Oulun yliopisto.
- Jääskeläinen, L. (2003). Luonto oppimisympäristönä. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Matkalla metsään: Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn* (s. 18–23). Helsinki: Edita.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2010). *Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketoiminta ja palvelut -yksikkö.
- Karvinen, P. & Nykänen, R. (1997). Lähtökohtia. Teoksessa Suomen ympäristökasvatuksen seura & P. Karvinen (toim.), *Luonnossa kotonaan – Luonto-opastuksen käsikirja* (s. 13–17). Helsinki: Rakennusalan kustantajat.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (1998). Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa* (s. 110–119). Jyväskylä: Atena.
- Laine, A., Elonheimo, M. & Kettunen, A. (2018). Mikä on ulkoluokka? Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) *Loikkaa ulkoluokkaan – Opas ulkona opettamiseen* (s. 10–16). Ulvila: Plusprint.
- Laine, A. & Kettunen, A. (2018). Ulkona oppiminen innostaa. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) *Loikkaa ulkoluokkaan – Opas ulkona opettamiseen* (s. 6–7). Ulvila: Plusprint.

- Louv, R. (2006). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Mantere, M. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M. Mantere (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 11–23). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Matikainen, P. (1995). Ympäristökasvatus luokan- ja aineenopettajan koulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 198–209). Porvoo: WSOY.
- Metsähallitus. (2015). *Luonto liikuttamaan – Opas ryhmäytymiseen, oppimiseen ja hyvinvoinnin edistämiseen luonnossa*. Vantaa: Metsähallitus. Saatavilla: <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Muut/luontoliikuttamaan.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20–30. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X013005020>
- Mäkelä, K. & Apo, S. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34–35. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 116–127). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyström, L. (1992). Koulu ja ympäristökasvatus. Teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura & A. Kajanto (toim.), *Ympäristökasvatus* (s. 90–96). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Lontoo: Routledge.
- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja: Kasvua kohti kestäväää kehitystä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pryor, A., Townsend, M., Maller, C., Field, K. (2006). Health and well-being naturally: 'contact with nature' in health promotion for targeted individuals, communities and population. *Health promotion journal of Australia: official journal of Australian Association of Health Promotion Professionals*, 17(2), 114–23. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/6872228_Health_and_well-being_naturally_'Contact_with_nature'_in_health_promotion_for_targeted_individuals_communities_and_populations
- Puhakka, R. (2017). Luonnon hyvinvointi- ja terveystaivaikutuksia. Teoksessa A. Kuhalampi & H. Laakso (toim.), *Tässä mä olen: Tuloksia Mun juttu - meidän tulevaisuus -hankkeen toiminnasta*. Tutkimusraportit (72). Lappeenranta University of Technology.
- Puhakka, R. (2018). Luonnosta terveyttä ja hyvinvointia koululaisille. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.), *Loikkaa ulkoluokkaan – Opas ulkona opettamiseen* (s. 20–24). Ulvila: Plusprint.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Tampere: Vastapaino.
- Rossi, L. (2010). *Yksilöllä on väliä ympäristön kannalta – Miten voisi tutkia yksilön elinikäistä ympäristösuhdetta*. *Elore* 17(2), (s. 79–103). Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, H. (2003). Luontosuhteen merkitys ympäristökasvatuksessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Matkalla metsään: Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn* (s. 10–11). Helsinki Edita.
- Shaw, I. F. (2003). Ethics in Qualitative Research and Evaluation. *Journal of Social Work*, 3(1), (s. 9–29). Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/1468017303003001002>
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomaala, T. (2002). *Luonto tutuksi: Vinkkejä vanhemmille*. Rakennusalan kustantajat: Sarmala.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomisto, J. (1998). Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.), *Arkipäivän oppiminen* (s. 30–58). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu OY.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>.
- Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography*. University of Gothenburg.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) [e-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Venäläinen, M. (1992). Mitä on ympäristökasvatus. Teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura & A. Kajanto (toim.), *Ympäristökasvatus* (s. 13–29). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Vienola, V. (1995). Eettinen ja systeemiteoreettinen näkökulma päivähoiton ympäristökasvatukseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 76–84). Porvoo: WSOY.
- Vilka, L. (1993). *Ympäristöetiikka: Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Willamo, R. (2004). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 36–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- R, White. (2004). Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future. *The Coalition for Education in the Outdoors*, 16(2). Cortland, New York.
- Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–31). Jyväskylä: PS-kustannus.

Zouwen, J.V.D. (2002). Why study interaction in the survey interview? Response from a survey researcher. Teoksessa D.W. Maynard, H. Houtkoop-Steenstra, N.C. Schaeffer & J. Van Der Zouwen (toim.), *Standardization and Tacit Knowledge* (s. 47–65). A Wiley-Inter-science Publication.

Liitteet

Liite 1

8.4.2022 12.42

Luontosuhteen tukeminen ja ympäristökasvatus alakoulussa

Luontosuhteen tukeminen ja ympäristökasvatus alakoulussa

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajien oma henkilökohtainen luontosuhde ilmenee opetuksessa sekä millä tavoin luokanopettajat pyrkivät tukemaan oppilaan luontosuhteen muodostumista.

Kysely on tarkoitettu kaikille luokanopettajan ammatissa toimiville henkilöille ikään, sukupuoleen tai työkokemukseen katsomatta. Kyselyyn osallistujilla ei tarvitse olla erityistä kiinnostusta tai perehtyneisyyttä ympäristökasvatusta tai luontosuhteen tukemista kohtaan. Tutkimuksessamme pyrimme kartoittamaan kokonaiskuvaa aiheesta, jonka vuoksi jokaiselta vastaajalta saatu informaatio on tutkimuksemme kannalta merkityksellistä.

Osallistujien henkilötietoja ei kerätä, eivätkä kysymykset sisällä tunnistamiseen johtavia asioita. Vastauksia käytetään ainoastaan tämän tutkimuksen puitteissa.

Kysely sisältää seitsemän avointa kysymystä.

*Pakollinen

1. Mitä luontosuhde mielestäsi tarkoittaa? *

2. Kuvaile omaa henkilökohtaista luontosuhdettasi. (esim. harrastuneisuus, arvot, asenteet) *

3. Mitkä asiat ovat mielestäsi merkityksellisiä luontosuhteen muodostumisen kannalta? *

4. Millaisia vaikutuksia omalla luontosuhteellasi on opetuksellisiin valintoihin? *

5. Miten ympäristökasvatus ilmenee opetuksessasi?

6. Millä tavalla hyödynnät luontoa oppimisympäristönä? *

7. Minkälaiset lähtökohdat opetussuunnitelma mielestäsi antaa ympäristökasvatuksen toteuttamiselle ja oppilaan luontosuhteen kehittymisen tukemiselle? *

8. Haluatko kertoa vielä jotain?

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä.

Google Forms

Liite 2

Terve!

Keräämme aineistoa Pro gradu -tutkielmaamme ja tarvitsisimme osallistujia verkkokyselyyn.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millä tavoin luokanopettajien luontosuhde ohjaa heidän opetustaan ja minkälaisia ympäristökasvatuksellisia keinoja he hyödyntävät vahvistaakseen oppilaiden luontosuhteen kehittymistä.

Kysely on tarkoitettu kaikille luokanopettajan ammatissa toimiville henkilöille ikään, sukupuoleen tai työkokemukseen katsomatta. Kyselyyn osallistujilla ei tarvitse olla erityistä kiinnostusta tai perehtyneisyyttä ympäristökasvatusta tai luontosuhteen tukemista kohtaan. Tutkimuksessamme pyrimme kartoittamaan kokonaiskuvaa aiheesta, jonka vuoksi jokaiselta vastaajalta saatu informaatio on tutkimuksemme kannalta merkityksellistä. Kysely koostuu seitsemästä avoimesta kysymyksestä.

Olisimme kiitollisia, mikäli teiltä löytyisi aikaa ja kiinnostusta auttaa meitä tutkimuksemme teossa!

Terveisin,

Valtteri Jaakkola ja Niklas Puurunen