

Aloittavien opettaja- opiskelijoiden näke- mys opettajasta ja koulusta kestävään elämäntapaan kasvattajana

Tommi Hämäläinen

FM, projektitutkija

Jyväskylän yliopisto

tommi.m.s.hamalainen@student.jyu.fi

Mikko Hiljanen

FT, yliopistonopettaja

Jyväskylän yliopisto

mikko.m.t.hiljanen@jyu.fi

Matti Rautiainen

KT, vanhempi yliopistonlehtori

Jyväskylän yliopisto

matti.a.rautiainen@jyu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

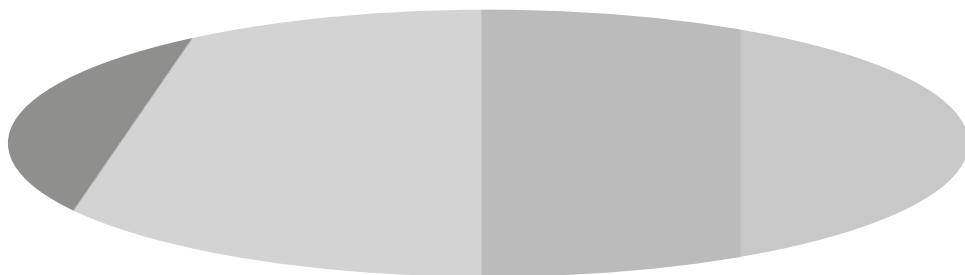
Koulutuksella on keskeinen merkitys kestävään elämäntapaan kasvattamisessa. Etenkin opettajankoulutuksella on ratkaiseva rooli siinä, millaisen elämäntavan tulevaisuuden sukupolvet oppivat. Tässä artikkelissa tutkimme, kuinka aloittavat luokan- ja aineenopettajaopiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana sekä, mitä aloittavat opettajaopiskelijat odottavat opettajankoulutuksesta suhteessa kestävään elämäntapaan. Kyselytutkimus toteutettiin syksyllä 2021 ennen opettajankoulutuksen sisältöopinnojen alkua. Aineisto analysoitiin fenomenografisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat näkevät opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana keskeisenä, mutta opiskelijaryhmien välillä on näkemyseroja. Luokanopettajaopiskelijat katsoivat opettajan roolin tärkeämmäksi kuin aineenopettajaopiskelijat, jotka eivät aina välttämättä nähneet yhteyttä opettajan roolin ja kestävyyskasvatuksen välillä. Myös odotukset opettajankoulutukselle jakoivat opiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat kestävään elämäntapaan kasvatuksen kuuluvan olennaisesti opettajankoulutukseen, kun taas monet aineenopettajaopiskelijat eivät ajatelleet sen kuuluvan opintoihin.

Avainsanat: *opettajankoulutus, kestävä kehitys, kestävyyskasvatus, kestävä elämäntapa*

Abstract

Education plays a key role in fostering a sustainable lifestyle. Especially teacher education has a crucial role in what kind of lifestyle future generations learn. In this article, we examine how first year students from primary school teacher program and subject teacher program see the role of school and teachers as educators for a sustainable lifestyle, and what they expect from teacher education in relation to a sustainable lifestyle in the beginning of their studies. The data was collected in the autumn 2021 before their start of studies in teacher education. The material was analyzed by using phenomenographic content analysis. According to our results students see the role of the teacher as an educator for a sustainable lifestyle very important, but there are differences between the two student groups. Primary school student teachers considered the role of teacher to be more important than subject teacher students, who did not necessarily see a link between the role of teacher and sustainable lifestyle education. Expectations for teacher education also divided students. Primary school student teachers expected education for a sustainable lifestyle to be an essential part of teacher education, while many of those studying to become subject teachers did not think it was part of their studies.

Keywords: *teacher education, sustainable development, education for sustainable development, sustainable lifestyle*



Johdanto

Ilmastomuutoksen, lajien joukkosukupuuton sekä resurssien ylikulutukseen liittyvien ongelmien aiheuttama ekologinen kestävyyskriisi on yksi maailman tulevaisuuteen eniten vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Dufva, 2020). Planeetan kantokyvyn rajoissa kestävä kehityksen määritelmän mukainen elämäntapa vaatii kokonaisvaltaista muutosta paitsi ajattelussamme myös tuotannon ja kulutuksen tavoissa (Michelsen & Fischer, 2017). Niiden saavuttamisessa koulutuksella on ratkaiseva merkitys (Papadimitriou, 2004; Michelsen & Fischer, 2017). Yhdistyneet kansakunnat on määritellyt jo kaksi vuosikymmentä sitten koulutuksen kriittiseksi tekijäksi edistettäessä kestävä kehitystä sekä parannettaessa ihmisten kykyä käsitellä ympäristö- ja kestävyyskysymyksiä (Yhdistyneet kansakunnat [YK], 1992; Michelsen & Fischer, 2017). Nykyisin koulutus on myös keskeinen osa Agenda 2030 -toimintaohjelmaa, jossa yhtenä tavoitteena on, että kaikki oppijat saavat vuoteen 2030 mennessä riittävät tiedot ja taidot kestävä elämäntavan edistämiseen (United Nations Development Program, 2015).

Suomessa perusopetuksen (2004) ja lukiokoulutuksen (2003) opetussuunnitelmiin lisättiin kestävä kehityksen aihekokonaisuudet 2000-luvun alussa (Pathan ja muut, 2012). Opetussuunnitelmauudistusten tavoitteena on ollut vähintään siitä lähtien, että koulu onnistuu kasvattamaan kestävä elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia, jotka elämässään huomioivat luonnon ja ihmisen hyvinvoinnin (Uitto, 2012). Tällä hetkellä käytössä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kestävyys kiinnittyy ekososiaaliseen sivistykseen eli pyrki- mykseen luoda kulttuuria ja elämänta-

paa, jotka vaalivat ihmisarvoa, luonnon ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä luonnonvarojen kestävä käyttöä. Erityisesti ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan ymmärrystä kestävästä elämäntavasta ja ilmastomuutoksen vakavuudesta (Opetushallitus, 2014). Tavoitteena on kasvattaa ekologisesti sivistynyt ihminen, joka osaa tunnistaa taloudellisen, sosiaalisen ja ekologisen todellisuuden välillä vallitsevan keskinäisriippuvuuden (Salonen & Bardy, 2015). Ekososiaalisen sivistyksen lisäksi suomalaisessa opetussuunnitelmassa on kaikilla kouluasteilla yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alue, joka painottuu kestävä tulevaisuuden rakentamisen periaatteille (Pohjonen & Liimatainen, 2020).

Vaikka kestävä elämäntapaan kasvat- tus on keskeinen osa suomalaista koulua kaikilla asteilla, on tutkimuksissa havaittu, että ilmastokasvat- tus on käytännössä usein suppeaa ja puutteellista (Tolppanen ja muut, 2017). Opetuksen on esimerkiksi havaittu olevan yksi vähiten rohkaisevia ilmastotunteita herättävistä asioista (Hyyry, 2019). Opettajat puolestaan ajattelevat, että oppilailla on vain vähän mahdollisuuksia puuttua ympäristökysymyksiin esimerkiksi nuorten alaikäisyyden vuoksi (Aarnio-Linnavuori, 2019). Myös eri aineiden opettajilla on hyvin erilaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia kestävyyskasvatukseen toteuttamiseen (Uitto & Saloranta, 2017). Keskeinen huoli suomalaisessa koulujärjestelmässä onkin, että kestävä kehityksen arvopohja ei vaikuta toteutuvan opetuksessa opetussuunnitelmien tavoitelauseita syvemmälle tasolle (Lehtonen & Cantell, 2015). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ekologista kestävyttä käsitellään epäyhtenäisesti ja epä johdonmukaisesti (Mykrä, 2021).

Suomalaista opettajankoulutusta on arvosteltu kestäväen kehityksen ekologisen osa-alueen jättämisestä vähälle huomiolle (Lehtonen & Cantell, 2015). Tutkimuksissa on osoitettu, että opettajaksi opiskelevien käsitykset ilmastonmuutokseen vaikuttavista luonnontieteellisistä tekijöistä sekä ilmastonmuutoksesta ja sen torjumiseen liittyvistä toimista ovat monelta osin puutteellisia (Ratinen, 2008; Ratinen, 2013; Tolppanen ja muut, 2020). Sama havainto on tehty myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Papadimitriou, 2004; Alvarez-García ja muut, 2018).

Tutkimuksissa on myös havaittu, että korkeakouluissa kestävä kehitys useimmiten mainitaan yleisissä tavoitteissa, mutta opetuksessa ja käytännön toiminnassa se ei toteudu systemaattisesti (Puurula ja muut, 2021). Toisaalta, vaikka suomalaiset yliopistot tarjoavat monipuolisesti erilaisia opintojaksoja liittyen kestäväen kehitykseen ja ilmastokysymyksiin, niitä käsitellään lähinnä tieteenalakohtaisesta näkökulmasta (Lehtonen & Cantell, 2015). Tieteenalojen tarkkarajaisuus sekä oppiainneiden kilpailu ovatkin suurimpia tekijöitä, jotka estävät integroimasta kestäväen kehitystä koulutukseen (Virtanen & Rohweder, 2008).

Koska koulutuksella on keskeinen rooli kestäväen elämäntapaan kasvamisessa, opettajien perustiedot ja -taidot tulisi varmistaa jo peruskoulutuksessa. Näin ei välttämättä ole ja alan tutkijat (esim. Lehtonen & Cantell, 2015) kantavat huolta, saavatko tulevat opettajat opintojensa aikana riittävät valmiudet kestävyiden ja ilmastokysymysten käsittelyyn sekä opetuksen perustamiseen ekososiaalisen sivistyksen ajatukselle. Pohjimmiltaan kysymys on opettajankoulutuksen painopisteistä ja siitä, miten hyvin koulutus tarjoaa opettajille valmiuksia edistää laadukasta ympä-

ristökasvatusta koulutussektorista riippumatta (Cantell ja muut, 2020). Aiemmasa tutkimuksessa ratkaisuksi on esitetty, että opettajankoulutus tulisi aloittaa opiskelijan identiteetin tutkiskelulla, jotta tulevaisuuden opettajaksi opiskelevat voivat kyseenalaistaa omia arvojaan, motivaatioitaan sekä osaamistaan ammatissaan (Raus, 2018). Tätä on suositeltu sisällytettäväksi myös kestäväen elämäntavan opetuksen (Babiuk & Falkenberg, 2010). Jotta opettajankoulutusta voidaan kehittää vastaamaan riittävästi kestäväen elämäntavan opetukseen liittyviin haasteisiin, on tärkeää tietää, millaisia käsityksiä ja asenteita opiskelijoilla on aiemman koulutuksen pohjalta liittyen kestäväen elämäntapaan ja sen edistämiseen.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden ymmärrystä opettajan roolista kestäväen elämäntapaan kasvattajana. Tutkimusaineisto koostuu aloittaville luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille suunnatusta 15 määrittälistä ja laadullista kysymystä kattaneen kyselyn vastauksista. Kyselyllä keräsimme laajasti tietoa opiskelijoiden näkemyksistä kestävästä elämäntavasta ja sen suhteesta kouluun ja kasvatukseen. Keskitymme tässä artikkelissa analysoimaan, millaisena opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväen elämäntapaan kasvattajana, sekä mitä he odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestäväen elämäntapaan.

Kyselyssä emme määritelleet tarkemmin, mitä kestäväällä elämäntavalla tarkoitetaan. Tarkoituksena oli antaa vastaajien kuvata vapaasti erilaisia teemoja ja ilmiöitä, joita he kestävyteen liittävät. Nojaamme artikkelissa käsitykseen ekososiaalisesta sivistyksestä, jolloin viittaamme

kestävyyden kattavan ekologisen, sosiaalisen, poliittisen, taloudellisen ja kulttuurisen kestävyyden alueita. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana?
2. Mitä opiskelijat odottavat opettajakoulutukselta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen?

Tutkimusaineisto on kerätty syysluku-kaudella 2021 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuoden luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilta ennen opettajankoulutuksen sisältö-opintojen alkua. Kysely toteutettiin opettajaopintojen aloitusluennolla, joka luokanopettajaopiskelijoilla oli elo-syyskuussa ja aineenopettajilla lokakuussa. Kysely toteutettiin samanlaisena molemmille ryhmille. Vastausaika varattiin molemmille ryhmille 20 minuuttia. Luokanopettajaksi opiskelevien osalta vastaajia oli 76 (n. 68 prosenttia aloittaneista luokanopettajaopiskelijoista). Vastanneiden keski-ikä oli 24 vuotta ja mediaani-ikä 21 vuotta. Aineenopettajaopiskelijoita kyselyyn vastasi 85 (n. 73 prosenttia aloittaneista aineenopettajaopiskelijoista). Aineenopettajaopiskelijoiden keski-ikä oli 23 vuotta ja mediaani-ikä 20 vuotta. Luokanopettajaopiskelijoista 29 prosentilla vastanneista oli aiempia yliopisto-opintoja ja aineenopettajaopiskelijoista 24 prosentilla. Vastanneista luokanopettajaopiskelijoista 83 prosenttia oli naisia ja 16 prosenttia miehiä. Muunsukupuolisten osuus vastaajista oli noin yksi prosentti. Aineenopettajaopiskelijoista 61 prosenttia oli naisia ja 35 prosenttia miehiä. Muunsukupuolisten osuus oli neljä prosenttia. Tutkimusaineisto kerättiin osana opiskelijoiden pakollista opintojaksoa, jossa opiskelijoille kerrottiin

kyselyn tarkoituksesta ja tutkimuskäytöstä.

Vastauksia kysymykseen, millaisena opiskelijat näkivät opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana, kertyi luokanopettajaopiskelijoiden ryhmästä kaikkiaan 66 ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmästä 77. Kysymykseen, mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen, puolestaan kertyi luokanopettajaopiskelijoilta kaikkiaan 62 ja aineenopettajaopiskelijoilta 68. Avoimiin vastauskenttiin annettujen vastausten pituus vaihteli yhdestä sanasta muutamaan virkkeeseen. Aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista yllä mainittuun ensimmäiseen kysymykseen kaksi vastausta jätettiin huomioimatta, sillä niissä ei kerrottu analyysin mahdollistavaa sisältöä. Myös vastauksista toiseen kysymykseen kolme jätettiin huomiotta vastaavista syistä ja yksi siitä syystä, ettei opiskelija ollut ymmärtänyt kysymystä. Aineiston todellinen laajuus aineenopettajaopiskelijoiden vastauksissa on ensimmäiseen kysymykseen 75 vastausta (koko aineisto yhteensä 1116 sanaa) ja toiseen 64 (koko aineisto yhteensä 731 sanaa). Luokanopettajaopiskelijoista kaikki vastaukset ensimmäiseen kysymykseen olivat analysointikelpoisia, joten vastauksia oli kaikkiaan 66 (koko aineisto yhteensä 1327 sanaa). Yksi luokanopettajaksi opiskeleva ei ymmärtänyt toista kysymystä, jolloin vastausten todellinen määrä oli 61 (koko aineisto yhteensä 1037 sanaa).

Kyselytutkimusaineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tarkemmin sanottuna käytämme fenomenografista lähestymistapaa, jolla pyritään tarkastelemaan arkipäiväisiä ilmiöitä koskevia käsityksen ja ymmärryksen tapoja (Marton, 1986; Huusko & Palo-

niemi, 2006). Tavoitteena on saada selville, millaisia käsityksiä kohdehenkilöillä on tutkitusta ilmiöstä jäsentelemällä käsityksiä kategorioihin (Marton, 1986). Yksilöllisestä käsityksestä koostuvasta aineistosta pyritään menetelmällä luomaan vastaajajoukon kollektiivinen näkemys (Paakkari ja muut, 2010). Tässä tutkimuksessa olemme soveltaneet menetelmää vertailevalla otteella, siten, että olemme pyrkineet tunnistamaan tutkimuksen kahden kohderyhmän käsityksissä vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Vaikka tulevat luokan- tai aineenopettajat ja heidän käsityksensä kestäväan elämäntapaan kasvattamisessa olisi kiinnostava tutkimuskohde itsessään, päädyimme vertailevaan otteeseen ryhmien lähtökohtaisten eroavaisuuksien, mutta saman tulevan ammatin vuoksi. Siinä missä luokanopettajien pääaine on kasvatustiede ja opettajaprofessioon kasvu kattaa koko opiskeluaajan, aineenopettajat kasvavat ja identifioituvat yliopisto-opintojensa aikana oman tieteenalansa ammattilaisiksi, mikä näkyy myös heidän käsityksissään opettajuudesta sekä siinä, miten he kestävyyskasvatusta valmistuttuaan toteuttavat (Uitto & Saloranta, 2017; Veijola, 2013). Ryhmiä yhdistää se, että sekä luokan- että aineenopettajat toimivat perusopetuksen opettajina ja jakavat näin opetus suunnitelmassa määritellyn tehtävän kestäväan elämäntapaan kasvattamisesta. Uskomme, että vertailemalla keskenään samaan ammattiin, mutta eri ammattiorientaatioon opiskelevien käsityksiä, valotamme aineistossa piirteitä, jotka ilman vertailua saataisivat jäädä havaitsematta. Vertailun voidaan nähdä soveltuvan fenomenografiseen menetelmään mainiosti, sillä tarkoituksena on löytää, tunnistaa ja kuvailla ajattelutapojen sisältöä sekä sitä, miten ne vertautuvat toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006). Aineenopettajaopiskelijoiden ryh-

män sisällä tieteenalataustan perusteella vallitsevia näkemyksiä ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista tutkia, sillä taustatiedoissa ei selvitetty opiskelijoiden omaa tieteenalaa. Tämä tehtiin tietoisesti, sillä perusopetuksen ja myös lukiokoulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat edellyttävät kestäväan elämäntapaan kasvattavaa opetusta kaikilta koulun opettajilta, eivät pelkästään tiettyjen aineiden opettajilta. Toki oppiaineiden välillä on eroja, mutta lähtökohtaisesti kasvatustavoite on koko kouluyhteisölle yhteinen.

Analyysi alkoi sillä, että kaikki kolme tutkijaa luki aineiston läpi niin, että kukin muodosti käsityksen aineiston sisällöstä ja esiyymmärryksen siitä, minkälaisiin kategorioihin tai luokkiin koko tutkimusaineisto jakaantuu. Tämän jälkeen yksi tutkijoista (artikkelin ensimmäinen kirjoittaja) teki tarkemman analyysin, jossa ensin pyrittiin tunnistamaan tutkimusaineistosta luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmien sisäisiä käsityksiä lajittelemalla käsin vastauksia käsitteellisiin kategorioihin niitä yhdistävien ja erottavien piirteiden perusteella. Tämän jälkeen tutkija vertaili luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmien käsityksiä ja niiden yleisyyttä ryhmien sisällä toisiinsa ja pyrki siten tunnistamaan kohderyhmien ajattelumalleissa vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä (ks. Taulukot 1 ja 2). Taulukossa 1 on esitetty koko tutkimusaineistosta muodostuneet kategoriat, ja Taulukossa 2 niiden yleisyys luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmissä. Analyysin aikana ja sen jälkeen, tutkijat keskustelivat keskenään analyysistä ja tehdystä luokittelusta. Näin pyrittiin varmistumaan, että luokittelu ja sitä kautta myös löydetty tulokset eivät ole vain analyysin tehneen tutkijan tulkintaa, vaan todella ovat aineiston ominaisuuksia.

Taulukko 1. Käsitteellisten kategorioiden muodostuminen

Esimerkkejä kategorioihin sisällyneistä vastauksista. (Kysymys 1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana?)

Kategoria	Aineistoesimerkki
Opettajan rooli tärkeä, suuri tai muuten merkittävä	"Erittäin tärkeänä. Kun lapsi kuule pienestä pitäen luotettavaa tietoa asiasta, on hänen helpompi muodostaa oma mielipide sekä lähestyä kestävän elämäntavan saavuttamista omassa elämässään." "Näen että oppilaitoksilla on merkittävä rooli kestävään elämäntapaan kasvatamisessa." "Opettajalla on tietysti kasvattajana tärkeä rooli ja hänen pitäisi toimia myös esimerkkinä."
Koulu ja opettaja tiedon välittäjänä ja mentorina	"Samanlaisena kuin muutenkin kasvattajana. Voin kertoa, ohjeistaa ja valaista asiaa, mutta en pakottaa elämään kestävästi." "Näen, että opettajan on tarkoitus ohjata opiskelijoita siinä, että he osaisivat itse löytää tietoa ja arvioida löytämänsä tietoa kriittisesti." "Opettaja kannustaa lapsia/nuoria ilmastoystävälliseen elämäntyyliin sekä tiedottaa heitä tärkeistä asioista."
Opettajalla tai koululla ei merkittävää roolia	"En koe tulevana opettajana, että minun pitäisi olla se henkilö, joka ohjaa tällaisissa asioissa, kun en ole luontotieteiden opiskelija." "En näe suoraa yhteyttä."
Opettaja roolimallina, esimerkkinä tai esikuvana	"Tärkeänä, näen opettajat roolimalleina nuorille." "Opettaja on esimerkki ja siksi tärkeä toimia näissä asioissa." "Opettaja toimii esimerkkinä ja voi keskustella asioista, esitellä erilaisia ratkaisuja sekä vaikuttamisen mahdollisuuksia."
Kodin ja koulun välisen suhteen käsittely	"Mielestäni opettajan rooli on melko suuri, mutta iso osa opista tulee myös kotipuolelta." "Lapsille ja nuorille toiseksi tärkein rooli vanhempien/hoitajien/muun kotiväen jälkeen."
Koulun ylitse vuotava vaikutus koteihin	"Erittäin tärkeänä. Koulusta lapset saavat ne opit, joita hyödyntävät myöhemmin omassa elämässään. Heidän vanhemmillaan saattaa olla vähemmän tietoa kestävästä elämäntavasta, siksi tärkeää saada tieto koteihin edes jotain kautta."

Esimerkkejä kategorioihin sisällyneistä vastauksista. (Kysymys 2. Mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestävän elämäntavan saavuttamiseen?)

Kategoria	Aineistoesimerkki
Jotain odotuksia opettajankoulutukselle	"Odotan saavani opastusta siihen, kuinka voin itse kehittää omaa tietoisuuttani, jotta voin jakaa sitä tulevaisuudessa sopivalla tavalla omille oppilaille ja näin vaikuttaa tulevaisuuteen, sillä tulevat sukupolvet ovat yhä tärkeässä roolissa kestävässä kehityksessä." "Odotan, että sitä aktiivisesti tuodaan esiin ja painotetaan tärkeänä osana opettajankoulutusta." "Meille annetaan tieto, miten voimme opettaa asiat itsestään selvyysinä eri oppiaineisiin sisällytettynä."
Ei odotuksia, ei osaa sanoa tai ei ole ajatellut asiaa	"En ole ajatellut, että kestävän elämäntavan saavuttaminen olisi relevanttia opettajankoulutuksessa." "En osaa sanoa, ei erityisiä odotuksia." "En oikeastaan mitään. Kestävien elämäntapojen opettaminen ja niihin kannustaminen on opettajan työtä, mutta opettaja ei saisi pakottaa lapsille omia elämän arvojaan. Arvokysymyksissä opettajan tulee toimia enemmänkin keskustelun avaajana."
Odottaa neuvoja, vinkkejä, työkaluja tai keinoja	"Konkreettisia keinoja, joilla lapsia voi informoida pelottelematta." "Odotan keinoja toteuttaa sekä opettaa kestävän elämäntavan edistämistä." "Odotan saavani konkreettisia keinoja, miten edistää kestävä elämäntapaa." "Ymmärrystä ja opintojen kautta ideoita ja vinkkejä millä tuoda kestävä elämäntapaa omaan elämään mutta myös varsinkin siihen, miten voi ikään kuin huomaamatta opettaa näitä lapsille. Välillä tuntuu siltä, että mitä isompaa numeroa jostain asiasta tekee sitä, suurempaa vastustusta, tulee kokemaan."

Taulukko 2. Aineistosta muodostuneet käsitteelliset kategoriat ¹

Käsitykset liittyen siihen, millaisena opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana. (Kysymys 1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana?)

Kategoriat	LUOKO yht. 66 vastausta	AIKO yht. 75 vastausta
	Yleisyys: lukumäärä ja %-osuus ryhmän vastauksista	
Opettajan rooli tärkeä, suuri tai muuten merkittävä	56 (n. 85 %)	41 (n. 55 %)
Koulu ja opettaja tiedon välittäjänä ja mentorina	10 (15 %)	28 (37 %)
Opettajalla tai koululla ei merkittävää roolia	0 (0 %)	6 (8 %)
Opettaja roolimallina, esimerkkinä tai esikuvana	20 (30 %)	23 (n. 31 %)
Kodin ja koulun välisen suhteen käsittely	18 (27 %)	6 (8 %)
Koulun ylitse vuotava vaikutus koteihin	6 (9 %)	1 (1 %)

Käsitykset liittyen siihen, mitä odotuksia opiskelijoilla on opettajankoulutukselle suhteessa kestäväan elämäntapaan saavuttamiseen. (Kysymys 2. Mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutuksesta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen?)

Kategoriat	LUOKO yht. 61 vastausta	AIKO yht. 64 vastausta
	Yleisyys: lukumäärä ja %-osuus ryhmän vastauksista	
Jotain odotuksia opettajankoulutukselle	59 (n. 97 %)	43 (n. 67 %)
Ei odotuksia, ei osaa sanoa tai ei ole ajatellut asiaa	2 (3 %)	21 (n. 33 %)
Odottaa neuvoja, vinkkejä, työkaluja tai keinoja	29 (n. 48 %)	11 (17 %)

¹Taulukossa luokan- (LUOKO) ja aineenopettajaksi (AIKO) opiskelevien vastauksista muodostetut käsitteelliset kategoriat. Vasemmalla kategoriat, joihin vastauksia on luokiteltu ja oikealla vastausten yleisyys LUOKO- ja AIKO-ryhmissä lukumääränä ja prosentuaalisena osuutena. Yhden opiskelijan vastaus on voitu liittää useampaan kategoriaan riippuen vastauksen sisällöstä. Prosenttiluvuissa on ilmoitettu, kuinka suurta osuutta koko ryhmän sisäisestä vastaajajoukosta kategoria ilmentää.

Tutkimuksessamme esiintyvät suorat aineistolainaukset on tehty siten, että niistä käy ilmi vastaajanumero sekä opiskelijaryhmä, eli joko luokanopettajaopiskelija (LUOKO) tai aineenopettajaopiskelija (AIKO).

Tulokset

Opettajan rooli kestäväan elämäntapaan kasvattajana

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat käsittivät lähes yksimielisesti opettajan roolin erittäin tärkeänä kestäväan elämäntapaan kasvattamisessa. Lähes jokainen (n. 85 %) kysymykseen vastanneista kuvaili tavalla tai toisella opettajan roolin mer-

kittäväksi. Reilu kymmenes (15 %) mainitsi koulun tai opettajan tiedon välittäjän tai asenteisiin ja toimintaan vaikuttavan mentorin roolissa. Useissa näistä luokanopettajaksi opiskelevien vastauksista mainittiin opettajan olevan tärkeä roolimalli, sillä noin kolmannes (30 %) heistä kuvaili, kuinka opettaja on kasvattajan ohella lapsille tärkeä roolimalli ja esimerkiksi kestävään elämäntapaan ohjaajana: ”Erittäin tärkeänä. Opettaja on kuitenkin lapsen elämässä yksi tärkeimmistä aikuisista roolimalleista, jolta opitaan ja johon paljon roolimitetään.” (74 LUOKO).

Sama käsitteellinen piirre oli havaittavissa myös aineenopettajaopiskelijoiden ryhmässä, sillä lähes saman verran (31 %) aineenopettajaopiskelijoista kuvaili opettajaa tärkeäksi kestäväen elämäntavan esimerkiksi tai roolimalliksi: ”Koen, että opettajalla on aktiivinen rooli oppijan arjessa ja siten opettajalla on tiedostava ja tiedostamaton vaikutus myös siihen, miten oppilas asioita näkee. Toivon, että opettaja kannustaa oppilaitaan kriittiseen ajatteluun ja pohtimaan näitä asioita.” (47 AIKO). ”Tärkeänä. Opettajalla on suuri vaikutus lasten/nuorten elämään. Opettaja on yksi lapsen/nuoren keskeisimmistä aikuisista. –” (84 AIKO).

Aineenopettajaksi opiskelevien vastauksista selviää, että luokanopettajaopiskelijoiden tavoin myös he ymmärsivät opettajan ja koulun roolin merkittäväksi kestäväen elämäntapaan kasvatuksessa. Aineenopettajaopiskelijat eivät kuitenkaan olleet vastauksissaan läheskään yhtä yksimielisiä kuin luokanopettajaksi opiskelevat. Siinä missä luokanopettajaksi opiskelevista suurimmasta osasta vastauksia oli tulkittavissa, että he käsittivät opettajan roolin hyvin merkittäväksi, eivät aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset asettuneet yhtä selvästi yhtenäiseen kategoriaan. Aineen-

opettajaopiskelijoista noin puolet (n. 55 %) käsitti opettajan roolin jollain tavalla merkittäväksi ja kaksi viidennestä (37 %) ymmärsi koulun tai opettajan tiedon välittäjän tai eräänlaisen mentorin tai valistajan asemassa. Osasta aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista (8 %) oli puolestaan havaittavissa, että opiskelijat eivät katsoneet opettajan roolia merkittäväksi tai nähneet suoraa yhteyttä opettajan roolin ja kestäväen elämäntapaan kasvattamisen välillä: ”En koe tulevana opettajana, että minun pitäisi olla se henkilö, joka ohjaa tällaisissa asioissa, kun en ole luontotieteiden opiskelija.” (41 AIKO).

Vertailu osoittaa, että siinä missä luokanopettajaksi opiskelevien näkemykset opettajan roolista ovat hyvin yhteneväisiä, on aineenopettajaksi opiskelevien käsityksissä laadullisen analyysin perusteella hajontaa. Tätä voidaan osaltaan selittää sillä, että opiskelijaryhmien orientaatio opettajuuteen on hyvinkin erilainen. Luokanopettajaksi opiskelevat näkevät oman roolinsa laajemman kasvattajan roolissa, kun taas aineenopettajaopiskelijat suuntautuvat opettajan työhön oppiaine- ja sisältöorientoituneesti. Eräs aineenopettajaopiskelija kuvailikin kestäväen elämäntapaan kasvatuksen tärkeäksi nimenomaan luokanopettajille: ”Varsinkin alakoulun opettajalla on suuri rooli, sillä alakoululäisille opettajalla on usein isompi auktoriteetti kuin vanhemmille opiskelijoille. Opettajan tehtävä on ohjata kestäväen elämäntapaan etenkin omalla esimerkillään.” (82 AIKO).

Koulun lisäksi ympäristötietoisuuden juurtuminen osaksi elämänarvoja riippuu myös perheestä, yhteisön arvo- ja normijärjestelmistä sekä henkilökohtaisista kokemuksista ja mediaympäristön vaikutuksesta (Haanpää & af Ursin, 2020). Tämän havaittiin heijastuvan opiskelijoiden näemyksiin. Luokanopettajaksi opiskelevista

lähes kolmannes (27 %) mainitsi vastauksissansa vanhemmat, kodin, perheen tai huoltajat. Aineenopettajopiskelijoista kahdeksan prosenttia mainitsi vastaavalla tavalla oppilaan kotitaustan vaikuttavana tekijänä. Molempien opiskelijaryhmien vastauksissa korostettiin, että vaikka opettajan rooli kestävään elämäntapaan kasvatustajana on tärkeä, ei se kuitenkaan ole aina tärkein: *”Koen sen melko tärkeänä. Opettajalla on vaikutusvaltaa, mutta kotoa lapselle tulee perustavanlaatuisemmat toimintamallit.”* (9 LUOKO). *”Lapsille ja nuorille toiseksi tärkein rooli vanhempien/huoltajien/ muun kotiväen jälkeä.”* (7 AIKO).

Opiskelijoiden mukaan ensisijaisena kestävä elämäntavan mallina toimii oppilaan koti ja perhe sekä niiden kautta omaksutut arvot. Tämä oli opiskelijaryhmiä selvästi yhdistävä piirre, sillä sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoiden vastauksissa korostettiin kodin ensisijaisuutta. Aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa mainintoja oli kuitenkin vähemmän kuin luokanopettajaopiskelijoiden.

Osa luokanopettajaopiskelijoista (9 %) ja yksi aineenopettajaopiskelija arvioi, että koulussa opitut kestävä elämäntavan toimintamallit voivat välittyä oppilaan kautta myös koteihin. *”Erittäin tärkeänä. Koulusta lapset saavat ne opit, joita hyödyntävät myöhemmin omassa elämässään. Heidän vanhemmillaan saattaa olla vähemmän tietoa kestävästä elämäntavasta, siksi tärkeää saada tieto koteihin edes jotain kautta.”* (20 LUOKO).

Opiskelijat kuvailivat myös henkilökohtaisia kokemuksia siitä, kuinka koulu oli vaikuttanut heidän perheensä asenteisiinsa ja toimintaan liittyen muun muassa kierrätykseen ja muihin kestävä elämäntapaa tukeviin valintoihin: *”Näen opettajan roolin suurena. Opettaja on oppilaille*

roolimalli ja itse sain perheeni kierrättämään, kun opettajamme neuvoi meitä koulussa siihen, kuinka kierrättää järkevästi.” (40 LUOKO).

Odotukset opettajankoulutukselle

Toisena kysymyksenä tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, mitä aloittavat opettajaopiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestävä elämäntapaan. Havaitimme, että opiskelijoiden vastaukset kysymykseen osoittivat luokan- ja aineenopettajien välillä samankaltaisia eroja, kuin aiemmassa kysymyksessä koskien opettajan roolia kestävä elämäntapaan kasvattajana. Aloittavien luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että kysymykseen vastanneista lähes kaikilla (n. 97 %) oli jonkinlaisia odotuksia. Useimmiten opettajankoulutukseen liittyvät toiveet kestävyyskasvatuksesta olivat hyvin käytännöllisesti orientoituneita. Luokanopettajaksi opiskelevat toivoivat koulutukselta lähinnä konkreettisia neuvoja ja välineitä siihen, kuinka kestävä elämäntapaa voidaan opettaa lapsille: *”Opetusta siihen, miten toimia konkreettisemmin koulumaailmassa ja saada lapset aktiivisesti mukaan esimerkiksi kierrätykseen.”* (63 LUOKO).

Usein luokanopettajaksi opiskelevien vastauksia yhdistävänä piirteenä oli suhtautuminen kestävä elämäntavan opetukseen eräänlaisena opetusmenetelmien ja työkalujen kokonaisuutena. Luokanopettajaopiskelijat esimerkiksi toivoivat *”Työkaluja, joiden avulla jo pienille lapsille voi opettaa kestävästä kehityksestä ja ympäristöongelmista.”* (12 LUOKO) tai vastaavasti *” – konkreettisia vinkkejä ja monia uusia näkökulmia kestävä elämäntapaa tukeviin valintoihin.”* (27 LUOKO) Luokanopettajaopiskelijoiden ryhmän vasta-

uksissa kaikkiaan noin 48 % odotti opettajankoulutukselta tämänkaltaisia vinkkejä, neuvoja, työkaluja ja keinoja kestävän elämäntavan opetukseen.

Analyysissämme havaitsimme, että aineenopettajaopiskelijoiden vastaukset poikkesivat huomattavasti luokanopettajaopiskelijoista. Valtaosalla (67 %) oli jonkinlaisia odotuksia opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan, mutta yleistä oli myös, että aineenopettajaksi opiskelevat ilmoittivat, että heillä ei ollut odotuksia kestävään elämäntapaan liittyvälle opettajankoulutukselle, tai he eivät olleet ajatelleet asian olevan oleellinen heidän opinnoissaan. Samalla he kiinnostivat kestävyyskasvatuksen erityisesti ympäristön suojeluun: *”En ole ajatellut, että kestävän elämäntavan saavuttaminen olisi relevanttia opettajankoulutuksessa.”* (23 AIKO).

”En ole tullut ajatelleeksi, että meille opetettaisiin tämän tutkinnon puitteissa ympäristöön ja luontoon sekä niiden suojeluun liittyvistä asioista.” (63 AIKO).

Kaikkiaan noin kolmannes (33 %) aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista sijoittui tähän kategoriaan, jossa opiskelija ei ilmoittanut hänellä olevan odotuksia opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan tai hän ei ollut ajatellut asiaa tai ei osannut kuvailla odotuksiaan. Luokanopettajaksi opiskelevien ryhmään verrattuna ero on huomattava, sillä luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä en osaa sanoa - ja en odota mitään - vastauksia oli vain yksi kumpaakin (3 %). Opiskelijaryhmien keskinäisessä vertailussa siis havaitaan, että luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden odotukset eroavat selvästi toisistaan, mihin voidaan olettaa vaikuttaneen aineenopettajaopiskelijoiden ryhmän heterogeenisempi tausta. Oppiainekeskeisesti opintoihinsa suhtautuvat ai-

neenopettajaopiskelijat eivät siten välttämättä ole ajatelleet kestävän elämäntavan saavuttamiseen liittyvien sisältöjen olevan oleellisia heidän opinnoissaan.

Osassa aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista todetaan suoraan, että he eivät odota mitään kestävään elämäntapaan opetukselta. Kestävän elämäntavan opetusta kohtaan esiintyy jopa vastustusta. Eräs opiskelija kuvailikin, ettei halunnut sen olevan osa opettajankoulutusta: *”En haluaisi sen vaikuttavan opettajakoulutukseen. Siihen on kyllästytty jo peruskoulussa ja lukiossa.”* (29 AIKO).

Vaikka kaikki aineenopettajaopiskelijat eivät olleet ajatelleet kestävyyskasvatuksen kuuluvan heidän opintoihinsa tai ammattinkuvaansa, useimmat kuitenkin toivoivat, että opettajankoulutus antaisi eväitä kestävään elämäntapaan kasvatuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden tavoin monet aineenopettajaopiskelijat toivat esiin, että he toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan eväitä siihen, kuinka oppilaita voidaan opettaa kestävään elämäntapaan: *”Odotan, että minulle tulee lisää tietoa, siitä miten innostaa nuoria toimimaan omassa elämässä ilmastoystävällisesti sekä taitoa puhua näistä asioista neutraaliin, mutta opettavaan sävyyn.”* (71 AIKO).

Yhdistävä piirre luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien ryhmien välillä oli, että molemmissa ryhmissä odotukset opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan olivat käytännöllisesti orientoituneita. Aineenopettajaopiskelijoista osa (17 %) toivoikin samankaltaisia välineitä kestävyyskasvatukseen kuin suuri osa luokanopettajaopiskelijoista: *”Toivon, että opettajankoulutusta ei eroteta ympäröivästä tulevaisuudesta, vaan että asioita käsitellään ja ehkä annetaan välineitä käsitellä myös tulevaisuudessa oppilaiden kanssa.”* (47 AIKO).

Huomionarvoista on, että muutama opiskelija sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoiden ryhmistä toivoi, että kestävyyskasvatus pyrki herättämään oppilaisa ahdistuksen sijasta toivoa tulevaisuuden suhteen. Näissä vastauksissa korostettiin, että opetus ei saisi pelotella ja lisätä oppilaiden huolta ja ahdistusta ilmastonmuutoksesta, vaan sen sijaan kannustaa toimimaan kestäväällä tavalla. Opettajankoulutuksen toivottiinkin auttavan kehittämään toivoa herättävää kestävyyskasvatusta, joka motivoisi oppilaita tavoittelemaan kestäväää elämäntapaa ja noudattamaan sen periaatteita. Liiallisen pelon ja ahdistuksen pelättiinkin johtavan toivottomuuteen: *”Keinoja välittää nuorille toivoa ja toivottomuudenkin edessä ajatusta, että toivo on valinta. Ja että omat pienetkin teot tuovat merkityksellisyyttä elämään. – –”* (27 AIKO).

”Haluaisin, että tämä olisi teemana aktiivisesti läpi koulutuksen ja pystyisin saamaan eväitä siihen, että voin järjestää mahdollisimman kestäväää opetusta sekä tuomaan tietoa tilanteesta niin että voimme yhdessä ratkaista näitä haasteita. Tietysti myös aiheen parissa tulee valtavasti ahdistusta tilanteesta, joten toivoisin saavani tapoja käsitellä asiaa niin, ettei sitä heitä toivoa hukkaan tulevaisuuden suhteen.” (24 LUOKO)

Opiskelijoiden odotukset opettajankoulutukseen peilautuivat myös heidän omiin koulukokemuksiinsa. Muutamissa luokanopettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuikin toive siitä, että kestäväää elämäntapaan liittyvä opettajankoulutus olisi parempaa kuin mitä he olivat aiemmin koulussa kokeneet. *”Parempaa kuin mitä tähän mennessä koulu-urallani on tullut vastaan.”* (74 LUOKO). *”En ole varma, mutta toivon, että jatkossa kouluissa keskitytään kyseiseen teemaan enemmän kuin omana kouluaikanani.”* (21 LUOKO).

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että ainakin osa aloittavista opettajaopiskelijoista on kokenut kestävyyskasvatuksen toteutuneen puutteellisesti heidän tähänastisella koulupolullaan.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tutkineet sitä, miten aloittavat luokan- ja aineenopettajaopiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväää elämäntapaan kasvattajana, sekä mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestäväää elämäntapaan. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväää elämäntapaan kasvattajana hyvin keskeisenä, mutta luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden käsityksissä on havaittavissa eroja. Luokanopettajaopiskelijat nimittäin kuvailivat aineenopettajaksi opiskelevia useammin opettajan ja koulun roolin tärkeäksi tai muuten merkittäväksi kestäväää elämäntapaan kasvattamisessa. Aineenopettajaksi opiskelevien ryhmässä kaikki eivät myöskään nähneet koululla tai opettajalla merkittäväää roolia kestäväää elämäntapaan kasvatuksessa, kun taas luokanopettajaopiskelijoista vastaavia käsityksiä ei ollut lainkaan.

Selkeimmin kahden opiskelijaryhmän näkemyksiä jakoivat opiskelijoiden odotukset opettajankoulutukselle suhteessa kestäväää elämäntapaan. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat kestäväää elämäntapaan ohjaavan kasvatuksen olevan olennainen osa opettajankoulutusta, kun taas aineenopettajaopiskelijoista monet eivät ajatelleet, että sen kuuluisi olla osa opinnoita. Tuloksista voimme päätellä, että luokanopettajaksi opiskelevat ymmärsivät kestäväää elämäntapaan opetuksen koulun elimellisesti opettajan tehtäviin, kun taas aineenopettajaksi opiskelevat eivät

välttämättä käsittäneet yhteyttä opettajan roolin ja kestäväan elämäntapaan kasvatuksen välillä.

Luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden käsityksissä vallitsevien erojen voidaan osaltaan katsoa kuvastavan ryhmien erilaisia orientaatioita opettajankoulutukseen sekä opettajuuteen. Aineenopettajakoulutuksessa kestävä kehitys on nimitäin näkynyt perinteisesti lähinnä koti- ja käsityönopettajien sekä luonnontieteellisten aineiden opettajien koulutuksessa (Opetusministeriö, 2006). Jo työelämässä olevat aineenopettajat puolestaan jakautuvat vahvasti opettamansa oppiaineen mukaan sen suhteen, miten he kestävyyskasvatusta suorittavat (Uitto & Saloranta, 2017). Tulkitsemmekin, että aineenopettajaksi opiskelevat suhtautuvat kestävyyskasvatukseen oppiainekeskeisemmin kuin luokanopettajaksi opiskelevat, jotka puolestaan lähestyvät aihepiiriä laajemmasta kasvattajan perspektiivistä. Päätelmää tukee etenkin se, että osa aineenopettajaksi opiskelevista kuvaili, etteivät he ajatelleet kestävyyskasvatuksen olevan oleellista heidän opinnoissaan. Tämä on ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että osa aineenopettajaopiskelijoista mielsi kestävyyskysymykset ennen kaikkea ympäristöön liittyviksi – jos opiskelijoiden opetettava aine ei tule käsittelemään eksplisiittisesti luontoa ja ympäristöä, on aineenopiskelijoiden oletettavasti hankala ymmärtää kestävyyskasvatuksen mielekkyys. Jotta kestävyys avautuisi myös näille opiskelijoille, tulisi kestävyyskysymyksiä avata entistä holistisemmin, systeemisemmin ja tieteenalarajat ylittäen.

Mielenkiintoinen havainto tutkimuksessa oli myös se, että osa aloittavista luokanopettajaopiskelijoista kuvaili vastauksissaan toivovansa opettajankoulutukselta parempaa kestäväan elämäntapaan liitty-

Jotkut luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan keinoja käsitellä ilmastoon ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä tulevaisuususkoa herättävällä tavalla.

vää kasvatusta kuin mitä he olivat tähänastisella koulupolullaan kohdanneet. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että kestäväan kehityksen kasvatustavoitteet toteutuvat kouluissa vain kohtalaisesti (Patihan ja muut, 2012), ja että ekologinen kestävyyskasvatus ei toteudu opetussuunnitelman arvopohjan edellyttämällä tavalla vaan epäjohdonmukaisesti ja puutteellisesti (Lehtonen & Cantell, 2015; Tolppanen ja muut, 2017; Mykrä, 2021). Toteuttamamme kyselytutkimus antaa viitteitä vastaavista tuloksista, ja opiskelijoiden kokemus koulusta kestäväan elämäntapaan kasvattajana on mielenkiintoinen aihe jatkotutkimuksen kannalta.

Tuloksissa huomionarvoista on myös se, että jotkut luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan keinoja käsitellä ilmastoon ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä tulevaisuususkoa herättävällä tavalla. Tämä havainto on noussut esiin myös aiemmissä tutkimuksissa, joissa on osoitettu, että nuoret kokevat heillä olevan suuri vastuu ilmastoteoista, mutta samalla liiallinen vastuu ja ratkaisujen puuttuminen voivat vaikuttaa nuorten hyvinvointiin ja jaks-

miseen (Albrecht ja muut, 2020). Toivo liittyy keskeisesti siihen, kuinka ponnekaasti ongelmia ratkaistaan ja kuinka luotavaisesti niitä kohti pyritään (Snyder ja muut, 2002). Ilmastokasvatuksen tulisi-kin tarjota pessimismin sijasta toivoa, koska positiivinen tulevaisuuskuva lisää luotamusta siihen, että ongelmat ovat ratkaistavissa (Tolppanen ja muut, 2017). Kestävyyteen liittyvän toimijuuden vahvistaminen edellyttääkin tietotaidon lisäksi motivaation lisäämistä (Siirilä ja muut, 2021).

Kestävyyden opettaminen vaatii myös ajatusmalliemme perinpohjaista muuttamista (Wals & Jickling, 2002). Siksi kestävyyskriisin ratkaisu edellyttää kasvatuskulttuurin kokonaisvaltaista muutosta ja sivistyskäsityksen uudelleen määrittelyä perustumaan kestäväen elämäntavan edellytyksille (Cantell ja muut, 2020). Tähän tarvitaan perustavanlaatuista transformaatiivista oppimista, koska nimenomaan opettajien tehtävänä on tehdä mahdolliseksi nykyisen maailmankuvamme ja elämäntapamme uudelleenajattelu, ja se edellyttää heiltä erityistä osaamista (Laininen, 2018). Opettajaksi opiskelevat olisi siksi varhaisessa vaiheessa saatava ymmärtämään kestäväen elämäntavan välttämättömyys ja sen edellyttämät periaatteet, jotta he osaavat ottaa sen aktiivisesti huomioon opetuksessa.

Aineistomme perusteella suurin osa luokanopettajaopiskelijoista mutta pienempi osa aineenopettajaopiskelijoista käsittää koulun ja opettajan roolin tärkeänä kestäväen elämäntapaan kasvatuksessa, mikä heijastuu myös heidän odotuksiinsa suhteessa opettajankoulutukseen. On osoitettu, että valmius toimia tietyllä tavalla linkittyy vahvasti siihen, kuinka toimintaan liittyvät asiat koetaan (Paakkari ja muut, 2010). Opettajien käsitykset kestävästä elämäntavasta siten väistämättä kytketty-

vät siihen, kuinka he työssään näitä asioita opettavat. Siksi olisi tärkeää vahvistaa opettajaopiskelijoiden käsitystä kestävyyskasvatuksen merkityksestä opettajantyössä, etenkin aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opettajan identiteetti ja minuus vaikuttavat paljon siihen, kuinka aiheita opetetaan ja miten arvot välittyvät opetuksen kautta, ja siksi opettajankoulutuksen tulisi tarkastella kattavasti identiteettiä, osaamista, arvoihin ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä, jotta tulevaisuuden opettajat saavat valmiuksia arvioida kriittisesti omaa toimijuuttaan (ks. Raus, 2018). Opettajaopiskelijoiden tietoisuutta ilmastonmuutoksesta sekä kestävästä elämäntavasta tulisi lisätä merkittävästi, jotta tulevaisuuden opettajat pystyvät kasvattamaan valveutuneen ja ilmastotietoisien sukupolven, joka omalla elämäntavallaan voi vaikuttaa ratkaisevasti maailman tulevaisuuteen (Tolppanen ja muut, 2020).

Toisaalta tutkimuksessa havaitsimme, että sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijat ajattelevat koululla, kotitaustan ohella, olevan keskeinen rooli kestäväen elämäntapaan kasvattamisessa. Havainto korostaa opettajan laajempaa ammatillista roolia kestäväen elämäntavan välittäjänä. Opettajan voidaankin nähdä olevan yhteisössään sosiaalinen vaikuttaja, joka omalla toiminnallaan tarjoaa tukea muiden käytöksen jatkuvuudelle tietyllä tavalla (Hagger ja muut, 2020). Koulutuksen tehtävänä on kasvattaa muutoksentekejiä kestäväen tulevaisuuden mahdollistamiseksi (Siirilä ja muut, 2021). Opettajan tulisi siksi roolissaan toimia kestäväen elämäntavan muutosagenttina, joka esimerkiksi kannustaa oppilaita noudattamaan kestäväen elämäntavan periaatteita, ja rohkaisee myös oppilaita välittämään niitä eteenpäin.

Opiskelijoiden kokemukset puhuvat sen puolesta, että opitun kautta kestävän elämäntavan toimintamallit saattavat välittyä oppilaiden koteihin. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että siinä missä vanhemmat vaikuttavat lasten arvoihin ja käyttäytymiseen, voivat lapsetkin toimia vanhempiensa ympäristövastuulliseen toimintaan kannustavina katalysaattoreina (Haanpää & af Ursin, 2020). Opiskelijat kuitenkin tunnistavat kodin ja koulun välillä vallitsevan dynamiikan ja näkevät kotitaustalla olevan ensisijaisen aseman kouluun nähden. Kotitaustan onkin osoitettu olevan olennaisin tekijä siinä, millaisia arvoja, asenteita ja toimintamalleja lapset ja nuoret omaksuvat (Helve, 2007). Silti, vaikka osassa kodeista vanhemmat saattavat suhtautua ilmastonmuutokseen ja ympäristöasioihin kriittisesti, voi koulu parhaimmillaan toimia oppilaille turvallisena ympäristönä ilmastonmuutokseen liittyvien tunteiden ja ahdistuksen käsittelyyn (Kouri ja muut, 2020). Siksi on ehdotettu, että kestävyyskasvatuksen tehostamiseksi koulun ja muun lähiympäristön välisestä yhteistyöstä tulisi lisätä (Uitto, 2012).

Tietoisuuden lisääntymisen voidaan katsoa vähitellen johtavan asenteiden, arvojen ja käyttäytymisen muutokseen (Salonen, 2013). Sivistyksen kautta voimme saavuttaa kestävän elämäntavan, ja siksi erityisen tärkeää olisi edistää ekososiaalisen sivistyskäsityksen omaksumista opettajankoulutuksessa. Veli-Matti Väri (2018, s. 136) toteaa, että ”*Ekologisesa kasvatuksessa ei ole kyse ainoastaan kiertäytymisen opettamisesta ja tapakasvatuksesta. Sen sijaan on pyrittävä perustavalla tavalla muuttamaan ihmisen maailmassa olemista*”. Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä olisi saada opettajaopiskelijat omaksumaan ajatus siitä, ettei kestävä elämäntapa ole pelkästään ruokahävikin vähentämistä ja kierrättämistä, vaan kaiken opetuksen ja

koulun toiminnan läpäisevä moniulotteinen ajattelu- ja toimintamalli sekä opettajaidentiteettiin kytkeytyvä kysymys. Tutkimuksemme mukaan työsarkaa tässä on luokanopettajaopiskelijoilla, mutta etenkin aineenopettajaksi opiskelevilla. Jatko-tutkimuksen kannalta keskeinen kysymys on, kuinka opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista kestävään elämäntapaan kasvattajana muuttuvat opintojen aikana.

Lähdeluettelo

- Aarnio-Linnavuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>
- Albrecht, E., Tokola, N., Leppäkoski, E., Sinkkonen, J., Mustalahti, I., Ratamäki, O., & Viljanen, J. (2020). Nuorten ilmastohuoli ja ympäristökansalaisuuden muotoutuminen. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 99–110). Lapsiasiavaltuutettu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Alvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain: A comparative study between two universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 15–31. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2016-0227>
- Babiuk, G., & Falkenberg, T. (2010). *Sustainable Development and Living through Changing Teacher Education and Teaching in Manitoba*. Manitoba Education and Canadian Council on Learning.
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Dufva, M. (2020). *Megatrendit 2020*. Sitran selvityksiä 162. <https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>
- Haanpää, L., & af Ursin, P. (2020). Ympäristöhuoli aktivoi lapset vaikuttamaan. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 87–98). Lapsiasiavaltuutettu. <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf>
- Hagger, M., Hankonen, N., Chatzisarantis, N., & Ryan, R. (2020). Changing Behavior Using Self-Determination Theory. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintu-

- nen (toim.), *The Handbook of Behavior Change* (ss. 104–119). Cambridge University Press.
- Helve, H. (2007). Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa E. Nivala, & M. Saastamoinen (toim.), *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja* (ss. 276–312). Nuorisotutkimusverkosto.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Hyyry, J. (2019). *Kansalaisyksely ilmastonmuutoksen herättämistä tunteista ja niiden vaikutuksista kesäviin elämäntapoihin*. Kantar TNS Oy & Sitra. <https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotutunteeet-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf>
- Kouri, J., Laine, S., & Tynkkynen, N. (2020). Sää ja mää – Ilmastonmuutos ja nuorten toimijuus. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 137–147). Lapsiasiainvaltuutus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(5), 16–18. <http://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lehtonen, A., & Cantell, H. (2015). *Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana* (Suomen ilmastopaneelin raportteja 1/2015). Suomen ilmastopaneeli.
- Marton, F. (1986). "Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality." *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and Education. Teoksessa M. Von Hauff, & C. Kuhnke (toim.), *Sustainable Development Policy: A European Perspective* (ss. 135–158). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/318453024_Sustainability_and_Education
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshaasteesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetusministeriö. (2006). *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa: Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten* (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80144/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905–920. <https://doi.org/10.1080/03075070903383229>
- Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299–307. <https://doi.org/10.1023/B:JOST.0000031268.72848.6d>
- Pathan, A., Börckl, M., Oja, L., Ahvenharju, S., & Raivio, T. (2012). *Kansallisten kestävää kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Gaia Consulting Oy.
- Pohjonen, H., & Liimatainen, A. (2020). Oppiminen ilmasto- ja ympäristövastuun lähteenä. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 149–152). Lapsiasiainvaltuutus toimiston julkaisuja 2020:4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Puurula, J., Konst, T., Friman, M., & Koivunen, T. (2021). Suomalaiset korkeakoulu kestävää kehitystä edistämässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 34–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.113319>
- Rätinen, I. (2008). Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset kasvihuoneilmästä ja ilmiön opettaminen maantieteessä. *Terra*, 120(4), 235–242.
- Rätinen, I. (2013). Primary student-teachers' conceptual understanding of the greenhouse effect: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 25(6), 929–955. <https://doi.org/10.1080/109500693.2011.587845>
- Raus, R. (2018). *Teacher Ecological Self: Negotiating Teacher Ecological Identity in the Context of Teacher Education for Sustainable Development*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103138>
- Salonen, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine, & P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (ss. 40–69). Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Siirilä, J., Konst, T., Friman, M., & Lahdenperä, J. (2021). Oppiminen ja opetus kestävässä maa-

ilmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 4–11. <https://doi.org/10.54329/akakk.113316>

Snyder, C. R., Rand, K., & Sigmon, D. (2002). Hope Theory: A Member of Positive Psychology Family. Teoksessa C. R. Snyder, & S. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology* (ss. 257–276). Oxford University Press.

Tolppanen, S., Aarnio-Linnavuori, E., Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 5/2017, 456–468.

Tolppanen, S., Claudelin, A., & Kang, J. (2020). Pre-service Teachers' Knowledge and Perceptions of the Impact of Mitigative Climate Actions and Their Willingness to Act. *Research in Science Education*, 51(6), 1629–1649. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09921-1>

Uitto, A. (2012). Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Teoksessa E. K. Niemi, (toim.), *Aih kokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010* (ss. 157–183). Opetushallitus.

Uitto, A., & Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>

United Nations Development Program [UNDP] (2015). *Kestävän kehityksen tavoitteet*. <https://www.undp.org/fi/finland/kestavan-kehityksen-tavoitteet>

Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoraalituista historian opettajaopiskelijoista*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42139>

Virtanen, A., & Rohweder, L. (2008). Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa L. Rohweder, & A. Virtanen (toim.), *Kohti kestävä kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa* (ss. 44–52). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-477-1>

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Wals, A., & Jickling, B. (2002). 'Sustainability' in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.

Yhdistyneet kansakunnat. (1992, kesäkuu 3–14). *Agenda 21*. YK:n konferenssi ympäristöstä ja kehityksestä, Rio de Janeiro, Brasilia. <https://sustainable-development.un.org/outcomedocuments/agenda21>

