



Viivi Soppela

Ympäristökasvatus kestävän kehityksen näkökulmasta perusopetuksen opetussuunnitelman
perusteissa 2014

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ympäristökasvatus kestävän kehityksen näkökulmasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Viivi Soppela)

Kandidaatintutkielma, 34 sivua

Toukokuu 2021

Ihmiset ovat jatkuvasti tiedonvälityksen ja mainonnan kohteena, jolloin houkutus kuluttamista kohtaan kasvaa. Maapallon kantokyky on kuitenkin rajallinen, joten ihmisten toimintaa tulisi muuttaa niin, että toiminnan seurauksena varmistetaan luonnonvarojen riittävyys. Ilmastonmuutos on edelleen mahdollista estää, mutta se vaatii suuria muutoksia ihmisten elämäntavoissa. Ratkaisevassa roolissa ovat yhteiskunnan eri instituutiot, ja perusopetuksen tehtävänä onkin tukea oppilaan kehitystä yhteiskunnan jäseneksi sekä antaa tarpeellisia tietoja ja taitoja tulevaisuutta varten.

Tutkielma on aiempaan kirjallisuuteen perustuva teoreettinen tutkimus, jonka tavoitteena on tarkastella ympäristökasvatuksen ilmentymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tarkastelen ympäristökasvatusta kestävän kehityksen näkökulmasta, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ympäristökasvatusta ei mainita kertaakaan, vaan se nähdään osana kestävästä kehityksestä. Tarkastelen myös kestävän kehityksen ilmentymistä ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineissa. Tutkielman tueksi määrittelen ensin aiheen kannalta oleelliset käsitteet, jonka jälkeen perehdyn opetussuunnitelman sisältöihin.

Kestävä kehitys ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ensimmäisen kerran perusopetuksen arvoperustassa. Kestävän kehityksen tulisi näkyä koulujen toimintakulttuureissa ja sen periaatteet tulisi olla esillä kaikessa koulun toiminnassa. Kestävä kehitys sisältyy useisiin laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin, mutta myös oppiaineissa on huomattavissa kestävän toiminnan periaatteita. Ympäristöopin oppiaineessa otetaan huomioon kestävän kehityksen kaikki ulottuvuudet ja korostetaan ihmisen olevan osa ympäröivää luontoa. Tehtävänä on antaa valmiuksia kestävän tulevaisuuden rakentamiselle. Kuvataide korostaa kulttuurisen kestävyys ulottuvuutta, mutta samalla se antaa mahdollisuuksia toteuttaa ympäristökasvatusta. Taiteen avulla oppilaat pääsevät havainnoimaan omaa ympäristöään ja etsimään siitä tietoa.

Avainsanat: ympäristö, ympäristötietoisuus, ympäristökasvatus, kestävä kehitys, kestävät elämäntavat

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen lähtökohdat.....	6
2.1 Tutkimuskysymysten asettelu.....	6
2.2 Aineiston kokoaminen	7
3 Ympäristökasvatuksen käsitteitä	9
3.1 Ympäristö ja ympäristötietoisuus	9
3.2 Ympäristökasvatus.....	10
3.3 Kestävä kehitys.....	12
3.4 Kestävät elämäntavat.....	14
4 Ympäristökasvatus ja opetussuunnitelma.....	17
4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittäystä	17
4.2 Ympäristökasvatus kestävä kehityksen näkökulmasta opetussuunnitelmassa	19
4.3 Ympäristökasvatus laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa	21
5 Kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen sisältyminen oppiaineisiin	23
5.1 Kestävä kehitys ympäristöopissa.....	23
5.2 Kestävä kehitys kuvataiteessa	25
6 Johtopäätökset ja pohdinta.....	28
7 Lähteet	31

1 Johdanto

Ilmaston lämpeneminen on ainutlaatuinen, ihmisen itseaiheuttama ilmiö, jota ihmiskunta ei ole koskaan aiemmin kohdannut. Ilmastonmuutos on suurelta osin näkymätön prosessi, mikä ei siis ole suoraan havaittavissa. Kuitenkin selkeitä havaintoja ilmastonmuutoksen vaikutuksista on jo huomattavissa, sillä ilmastonmuutos ja ihmisten toiminta vaikuttaa esimerkiksi maapallon keskilämpötilaan, luonnon monimuotoisuuteen sekä eläinlajien ilmentymiseen ja mahdollisuuksiin selviytyä. Hicks (2014) kuvailee ihmisten suurta huolta maailman tilasta, mutta vaikka ihmiset saattavat ilmaista huolensa ilmastonmuutoksesta, he pitävät sitä vähemmän tärkeänä huolenaiheena kuin talouden, terveydenhuollon tai terrorismin tilaa. Miksi sitten on tärkeä puhua ilmastonmuutoksesta ja sen vaikutuksista tai ihmisen toiminnan muuttamisesta?

Cantellin, Aarnio-Linnavuoren ja Tanin (2020) mukaan muutokset yhteiskunnassa ja ympäristön tilassa sekä niihin liittyvän tietoisuuden kasvu on saanut aikaan ihmisten ympäristöhuolen kasvamisen. Myös tieto ihmisen voimistamasta ilmastonmuutoksesta ja sen vaikutuksista on lisännyt huolta maailmanlaajuisesti (Cantell, ym. 2020, s. 11–12). Ilmastonmuutos nousee keskusteluissa ja mediassa esille jatkuvasti ja teknologian kehityksellä on suuri vaikutus ympäristöä koskevan tiedon tarpeen lisääntymiseen. Ympäristöuutisten lisääntynyt määrä selittyy osittain sillä, että uutisointi ylipäänsä on lisääntynyt ja uutiset ovat saaneet paljon enemmän tilaa julkisuudessa kuin ennen. Ilmastokysymyksiä ei käsitellä enää pelkästään ympäristö- ja tie-deuutisissa, vaan ympäristöasioista puhutaan myös politiikka- ja talousuutisissa, mikä tekee siitä kokonaisvaltaisempaa (Havu-Nuutinen & Järvinen, 2002, s. 135; Lyytimäki & Berg, 2011, s. 341).

Ympäristökasvatuksen merkitys on kasvanut viime vuosikymmeninä merkittävästi. Sen aktiivinen kehittäminen aloitettiin 1980–1990-luvuilla ja valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin se otettiin vuonna 1985 (Wolff, 2004, s. 22–23). Kuitenkaan uusimmassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei käytetä enää ympäristökasvatuksen käsitettä, vaan sen rinnalle on nostettu kestävän kehityksen mukaiset periaatteet. Cantellin, Aarnio-Linnavuoren ja Tanin (2020) mukaan ympäristökasvatuksen rinnalla on puhuttu myös kestävän kehityksen kasvatuksesta ja ne voidaan määritellä lähes synonyymeiksi, mutta myös erillisiksi kasvatuksen suuntauksiksi. Näiden käsitteiden yhteydessä on käytetty myös kestävyyskasvatuksen sekä ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen käsitteitä (Cantell, ym. 2020, s. 16). Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet ovat samankaltaisia, mutta niiden painotuksissa voi

esiintyä eroja. Ympäristökasvatuksesta puhuttaessa painotetaan kestävän kehityksen ekologista ulottuvuutta, kun taas kestävän kehityksen kasvatuksessa tuodaan selkeämmin esille sen kaikki ulottuvuudet. Molemmilla käsitteillä päämäärä on kuitenkin sama: kestävän kehityksen edistäminen (Heinonen & Luomi, 2008).

Ympäristökasvatuksen haasteena on ollut keskittyminen pelkästään yksilön toimintaan, jolloin koko konteksti ja yksilön oma yhteisö on lähes poikkeuksetta sivuutettu. Ympäristökasvatuksessa on kuitenkin pyritty yhteiskunnallisempaan näkökulmaan viime vuosina (Paloniemi & Koskinen, 2005, s. 18). Wolff (2011) kirjoittaa väitöskirjassaan *Nature and sustainability: an educationl study with Rosseau and Focault*, että koulu tarjoaa hyvät puitteet yhteisöllisen toiminnan kehittymiselle ja yhteisten toimintaperiaatteiden omaksumiselle. Vaikka koulussa on yritetty kehittää ratkaisuja kestävän kehityksen edistämiseksi, menetelmät eivät ole olleet riittävän tarkoituksenmukaisia edistääkseen kestävän kehityksen mukaisia lupauksia. Ongelmana on se, miten koulut ja muut instituutiot voivat edistää syvällisempää ympäristösitoutumusta, joka voisi muuttaa merkittävästi ympäristön kohtelua (Wolff, 2011, s. 11).

Salorannan (2017) tekemän väitöstutkimuksen *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* mukaan kuudennen luokan oppilaat kokevat saaneensa koulussa vähän kokemuksia kestävän kehityksen eri ulottuvuuksilta. Tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajat pitivät kestävän kehityksen tavoitteita merkittävinä, mutta opetusmenetelmät ovat hyvinkin perinteisiä. Sen sijaan, että keskityttäisiin käyttämään perinteisiä opetusmenetelmiä, kestävän kehityksen kasvatuksessa tulisi käyttää tosielämään liittyviä aiheita ja tapauksia, jotka aktivoivat ja selkiyttävät oppilaan kriittistä ajattelua ja toimintaa. Tutkimuksen mukaan tällaisia menetelmiä toteutetaan kouluissa vain satunnaisesti (Saloranta, 2017).

Olen itse rakentanut omaa luontosuhdettani pienestä pitäen ja kasvanut lähellä luontoa pienessä kaupungissa. Ympäristöstä on tullut henkilökohtaisesti merkittävä voimavara, ja luonnossa liikuminen on ollut tärkeä osa elämää. Tulevana luokanopettajana kestävän kehityksen vaikutuksen tiedostaminen tuntuu merkitykselliseltä ja haluankin löytää keinoja sen toteuttamiseen, jotta opetuksen avulla myös oppilaat voisivat omaksua kestäviä elämäntapoja ja tehdä kestäviä valintoja. Kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti ihmisten toimintaa tulisi muuttaa niin, että myös tulevilla sukupolvilla on mahdollisuudet hyvään elämään. Tämä kuitenkin vaatii konkreettista toimintaa ja toimintamalleja pelkän tiedon lisäksi.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa selvennän tutkimuksen lähtökohtia, tavoitteita ja sisältöjä. Aluksi määrittelen tutkimuskysymykset ja perustelen aihevalintaa. Tämän jälkeen kerron tärkeimmistä lähteistä, joita tutkimuksessa on käytetty.

2.1 Tutkimuskysymysten asettelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ympäristökasvatus huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja miten kestävä kehitys näkyy opetussuunnitelmassa eri oppiaineiden kohdalla. Tämä tutkimus perustuu ympäristökasvatuksen tarkasteluun, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään ympäristökasvatuksen sijaan käsitettä kestävä kehitys. Tämän vuoksi tutkielmassa ympäristökasvatus huomioidaan osana kestävän kehityksen kasvatusta, jotta voidaan selvittää, miten ympäristökasvatusta peruskoulussa toteutetaan.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten ympäristökasvatus sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 kestävän kehityksen näkökulmasta?
2. Miten kestävä kehitys ja ympäristökasvatus sisältyvät ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin?

Perustelen aihevalintaa kasvatuksellisesta näkökulmasta. Hynnisen (1995, s. 178) mukaan jokainen opettaja toimii ympäristökasvattajana. Jotta tällaisesta tehtävästä voidaan suoriutua, opettajille on annettava monipuolista koulutusta, joka kehittää opettajien valmiuksia toimia ympäristökasvatuksen sekä koulu yhteisön kehittäjinä (Hynninen, 1995, s. 178). Cantell ja kollegat (2020) painottavat aikuisten roolia lasten ja nuorten ympäristökokemusten ja -asenteiden muodostumisessa, sillä heidän toimintansa ja kiinnostuksensa ympäristöä kohtaan välittyy oppilaille ja voi kannustaa heitä toimimaan vastuullisesti ympäristöä kohtaan. Ympäristökasvattajan tehtäviin kuuluu ohjata oppilasta reflektoimaan omaa maailmankuvaansa sekä pohtimaan yhteiskunnassa vallitsevia arvoja. Opettajan tulee auttaa oppilaita tarkastelemaan ovatko nämä keskenään ristiriidassa ympäristönsuojelun kanssa (Cantell, ym. 2020, s. 93).

Ympäristöoppi ja kuvataide eivät ole ainoat oppiaineet, joissa kestävän kehityksen mukaiset periaatteet ovat esillä, sillä esimerkiksi käsityön oppiaineen tehtävänä on haastaa oppilaita tarkastelemaan ihmisten kulutustapoja kestävän kehityksen näkökulmista (Opetushallitus, 2014, s. 270). Tässä tutkimuksessa kiinnitetään kuitenkin huomiota vain ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineisiin, jotta mahdollistetaan syvällisempi perehtyminen oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin. Vaikka aihetta käsitellään vain kahden oppiaineen näkökulmasta, näkemystä laajentaa kaksi toisistaan poikkeavaa oppiainetta.

2.2 Aineiston kokoaminen

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka määritellään Salmisen (2011) mukaan yleiskatsaukseksi, jolla ei ole tarkkoja sääntöjä. Tarkemmin rajattuna tutkielma toteutetaan narratiivisena yleiskatsauksena, jonka tarkoituksena on tiivistää aiemmin tehtyjä tutkimuksia aiheesta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti monipuolisia lähteitä käyttäen ja se onkin yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksien tyypeistä (Salminen, 2011, s. 6–7).

Aloitin tiedonhaun etsimällä suomen kielistä kirjallisuutta aiheesta. Suomessa on paljon ympäristökasvatukseen viittaavia teoksia ja tutkimuksia, joita hyödynnän tutkielmassa. Suomen kielistä kirjallisuutta hakiessani, käytin hakusanoina ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen käsitteitä. Monissa ympäristökasvatuksen teoksissa määriteltiin ensimmäisenä ympäristökasvatuksessa käytettyä ympäristön käsitettä, jotta voidaan ymmärtää, mitä ympäristökasvatuksella tarkoitetaan. Määrittelin myös itse ensimmäisenä ympäristön käsitettä ja huomasin sen yhteyden ympäristötietoisuuden käsitteeseen, minkä vuoksi avaan niitä samassa kappaleessa. Kansainvälisiä lähteitä etsin hakusanoilla: *environmental education*, *sustainability* ja *education for sustainability*.

Päälähteenäni toimii opetushallituksen laatima vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tarkastelun kohteena on perusopetuksen arvopohja, oppimiskäsitys, laaja-alaiset tavoitteet sekä ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt. Hannele Cantellin vuonna 2004 toimittama *Ympäristökasvatuksen käsikirja* sisältää useiden eri kirjoittajien kirjoittamia artikkeleita ympäristökasvatuksen eri osa-alueilta ja hyödynnän niitä tutkielmasani. Toisena merkittävänä teoksena toimii Cantellin, Aarnio-Linnavuoren ja Tanin vuoden 2020 teos *Ympäristökasvatus: kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Hannele Cantell on kirjoittanut

useita eri artikkeleita ympäristökasvatuksesta, ja hän on toiminut yhtenä merkittävimpänä uranuurtajana ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa Suomessa. Käytän ympäristökasvatuksen määrittelyssä apuna myös kansainvälistä kirjallisuutta ja erityisesti Joy Palmerin teoksia ja hänen luomaa ympäristökasvatuksen puumallia. Käyttämäni lähteet painottuvat 2000-luvulle, mutta olen hyödyntänyt myös 1990-luvulla tehtyjä teoksia, joilla on merkittävä rooli ympäristökasvatuksen kehityksessä.

3 Ympäristökasvatuksen käsitteitä

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen olennaisia käsitteitä. Nämä ovat: ympäristö, ympäristötietoisuus, ympäristökasvatus, kestävä kehitys ja kestävät elämäntavat.

3.1 Ympäristö ja ympäristötietoisuus

Jotta voidaan ymmärtää mitä ympäristökasvatus on, ensiksi on selvitettävä mitä ympäristön käsitteellä tarkoitetaan. Ympäristö on moniulotteinen käsite, sillä se voidaan liittää useisiin eri yhteyksiin aina oppimisympäristöistä ympäristöongelmiin. Parikka-Nihti ja Suomelan (2017) mukaan ihmisen ja ympäristön suhdetta tulisi tutkia eri tasoilla, sillä ympäristö on jokaisen henkilökohtainen, mutta myös sosiaalinen, luonnontieteellinen sekä yhteiskunnallinen. Jokainen rakentaa omaa henkilökohtaista ympäristösuhdettaan omien ympäristökokemusten ja sosiaalisten käsityksien kautta (Parikka-Nihti & Suomela, 2017).

Cantell ja kollegat (2020) määrittelevät ympäristökasvatuksessa käytettävää ympäristön käsitettä. Ihmistä ympäröivä luonto on perinteisin ympäristökasvatuksessa käytetty määritelmä, mutta nykyaikaiseen ympäristökasvatukseen liitetään myös alueet ja olot, joissa ihminen elää. On oleellista huomioida kuitenkin se, että ympäristökasvatus ei rajoitu pelkästään lähiympäristöön, vaan se kattaa myös laajemmat kokonaisuudet. Kun puhutaan ympäristöstä, taustalla on usein ajatus siitä, että käsite liittyy automaattisesti ihmistä ympäröivään luontoon ja ympäristöä onkin kutsuttu luonnon synonyymiksi. Ympäristökasvatuksen kohteena on ekologisen luonnon lisäksi myös rakennettu ja sosiaalinen ympäristö sekä virtuaaliset ympäristöt (Cantell, ym., 2020, s. 32–33).

Ympäristön käsitettä tutkiessani aineistoissa esiintyi useasti ympäristötietoisuuden käsite, mikä on edellytyksenä ympäristövastuulliselle toiminnalle. Kun ympäristöä kohtaan halutaan toimia vastuullisesti, se perustuu tietoiseen pyrkimykseen muuttaa omaa toimintaansa (Cantell, ym., 2020, s. 89). Ympäristötietoisuus liittyy vahvasti ympäristöön ja sitä koskeviin arvoihin, asenteisiin ja toimintaan. Harju-Autin (2011) mukaan ympäristötietoisuudella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu kolmesta osa-alueesta: motivaatiosta, tiedoista ja taidoista, joiden avulla toimitaan ympäristön kannalta myönteisesti. Ympäristötietoisuus kehittyy vaiheittain ja useimmiten sen kehittyminen alkaa siinä vaiheessa, kun huomaamme ympäristössä jotain epämiellyttävää tai uhkaavaa. Tämän seurauksena ympäristöasioista tulee osa jokapäiväistä elä-

mää ja lisääntynyt motivaatio ohjaa ihmisen toimintaa ympäristön tilan parantamiseksi. Lisääntyneet tiedot ja taidot lisäävät ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin ja ympäristön tilan yhteydestä sekä ohjaavat ympäristön tilan kunnioittamiseen ja ylläpitämiseen (Harju-Autti, 2011, s. 8).

Ympäristötietoisuuden kehittyminen laajentaa ihmisten kuvaa todellisuudesta ja sen avulla tiedostetaan ympäristössä esiintyviä ongelmia ja pyritään keksimään ratkaisuja niihin. Ympäristötietoinen toiminta tulisi suhteuttaa jokaisen henkilökohtaisiin elinoloihin ja vaikutusmahdollisuuksiin, sillä ympäristötietoisuus on käytännössä sitä, että ymmärretään oman elämän ja ympäristön suhde sekä niiden välinen vuorovaikutus (Harju-Autti, 2011, s. 14).

3.2 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksen eri määritelmien pohjana on toiminut William Stappin vuonna 1969 tehty työ, jossa ympäristökasvatuksen tavoitteeksi asetettiin kansalainen, joka ymmärtää olevansa osa luonnon, ihmisen ja kulttuurin muodostamaa järjestelmää ja ymmärtää mahdollisuutensa vaikuttaa siihen. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on Stappin (1969) artikkelin *The Concept of Environmental Education* mukaan myös lisätä tietoisuutta ympäristöstä ja siihen liittyvistä ongelmista, sekä lisätä motivaatiota ongelmien ratkaisemiseksi. Tämän määritelmän mukaan ympäristökasvatuksessa keskitytään yhteiseen ympäristöön ja painotetaan toimintaa sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla (Stapp, 1969, s. 31).

Vuonna 1972 Tukholmassa järjestetyssä ympäristökonferenssissa nostettiin esille ympäristökasvatuksen merkitys ympäristöongelmien ratkaisussa. Tämän myötä Unesco eli Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö käynnisti kansainvälisen ympäristökasvatusohjelman IEEP:n (*International Environmental Programme*), jonka tarkoituksena oli kehittää ympäristökasvatusta. Vuonna 1975 UNEP ja Unesco asettivat ympäristökasvatuksen pää tavoitteet Belgradissa. Merkittävin tapahtuma Unescon ympäristökasvatusohjelman kannalta on ollut eri maiden hallitusten välinen ympäristökasvatuskonferenssi vuonna 1977 Tbilisissä, Georgiassa. Konferenssissa määriteltiin ympäristökasvatuksen päämäärät, tavoitteet ja ohjaavat periaatteet (Venäläinen, 1992. s. 18–19). Ympäristökasvatuksen tavoitteena Unescon mukaan on:

1. Kasvattaa tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan eri ympäristöissä.

2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle niiden tietojen, arvojen, asenteiden ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristösuojeluun ja parantamiseen.

3. Luoda yksilöille, yhteisöille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.

(Unesco 1977; käänös Wolff, 2004, s. 19)

Unescon asettamat vuoden 1975 laatimat ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat yhä keskeisiä opetuksessa. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on antaa yksilölle ne tiedot ja taidot, joiden avulla voidaan hankkia tietoa ympäristöstä ja sen ongelmista sekä ratkaista niitä aktiivisesti ja vastuullisesti. Ympäristökasvatuksen avulla motivoidaan osallistumaan ympäristönsuojeluun ja selkeytetään yksilöiden omia tunteita ja arvoja suhteessa ympäristöön (Cantell, ym., 2020, s. 115). Yhtenä ympäristökasvatuksen tavoitteena on luoda henkilökohtainen ympäristösuhde ja ymmärtää sen merkitys (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Ympäristösuhteen kehitys alkaa jo varhaisessa kasvun vaiheessa ja sen tukeminen niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa on erityisen tärkeää (Cantell, ym. 2020, s. 68).

Palmer (1998) esittelee teoksessaan *Environmental Education in the 21st Century* ympäristökasvatuksen puumallin, joka on toiminut merkittävänä ja yhtenä käytetyimpänä mallina ympäristökasvatuksessa. Tässä mallissa yhdistyy kolme ympäristökasvatuksen elementtiä, joita ovat: oppiminen ympäristössä (*aesthetic*), tieto ympäristöstä (*empirical*) sekä toiminta ympäristön puolesta (*ethical*). Hänen mukaansa ihminen oppii ympäristössä parhaiten kokemusten ja toiminnallisuuden kautta. Ympäristöstä oppiminen edellyttää ympäristön tilasta huolestumista ja motivaation lisääntymisestä tiedonhankintaa kohtaan. Näin ollen saadaan kokemuksia ympäristöstä. Kun huoli ja kerätty tieto tuodaan käytäntöön, toimitaan ympäristön puolesta (Palmer, 1998, s. 271). Näiden kolmen elementin tulisi olla tasavertaisia suhteessa toisiinsa ja niiden tulisi toimia samanaikaisesti. Ympäristökasvatuksen elementtien lisäksi puumallissa huomioidaan myös asenteet, tiedot, taidot, toiminta, kokemukset sekä huolestuneisuus (Cantell, ym. 2020, s. 118).

Ympäristökasvatus määritellään kasvatukseksi, jonka tavoitteena on saada ihmiset tiedostamaan oma riippuvuutensa ympäristöstä ja sen myötä lisätä myönteisiä asenteita ympäristöä kohtaan (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Nordströmin (2004) mukaan ympäristökasvatuksen tehtävänä on tukea elinikäistä oppimisprosessia muuttaen yksilöiden ja yhteisöjen arvoja, tietoja, taitoja ja toimintatapoja kestävä kehityksen mukaisiksi. Ympäristökasvatuksen avulla

hahmotellaan sitä, mikä on tärkeää ja millaista tulevaisuutta tavoittelemme ja ympäristökasvatuksen sisällöt mielletään arvolutautuneiksi aiheiksi (Cantell, ym. 2020, s. 96). Ympäristökasvatuksessa tulisi tuoda esille kestävään elämäntapaan ohjaavia arvoja, jotka ovat samalla yhteiskunnan perusarvoja. Tällöin voidaan katsoa arvojen esilletuomisen ja edistämisen olevan oikeutettua (Nordström, 2004, s. 136). Ympäristöasioita käsitellään usein ympäristöön kohdistuvien negatiivisten vaikutteiden kautta, mutta Palmer (1998) kuitenkin korostaa, että ympäristökasvatuksen ei pitäisi käsitellä pelkästään maailmaa koskevia ympäristökatastrofeja ja negatiivisia ongelmia, vaan ympäristökasvatuksessa tulisi keskittyä myös maailman kauneuteen ja ihmeellisyyteen ja sitä myöten kasvattaa halua pelastaa se.

Palmerin ja Nealin (1994) teoksessa *The handbook of environmental education* ympäristökasvatuksen opetuksen ja oppimisen lähtökohdaksi mielletään oppilaan omat kokemukset ympäristöstä. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksen opetusta ohjaa jokaisen yksilön omat kokemukset ympäristöstä ja heidän mukaansa ympäristökasvatuksessa on kyse voimaantumisen ja henkilökohtaisen ympäristömerkityksen muodostumisesta (Palmer & Neal, 1994, s. 37). Myös Cantell (2011) kuvaa ympäristökasvatuksen perimmäiseksi tavoitteeksi voimaantumisen edistämisen suhteessa ympäristöön. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee kuuluvansa ympäristöön, jossa elää ja voi toimia sen hyväksi. Voimaantuminen lisää halua ja kykyä osallistua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin (Cantell, 2011, s. 338).

Ympäristökasvatuksessa käytetyt menetelmät tähtäävät konkreettiseen toimintaan ympäristön puolesta. Menetelmät käsittävät pieniä jokapäiväisiä tekoja sekä pitkäkestoisia elinympäristön parantamiseen tähtääviä projekteja. Menetelmiä yhdistää yhteinen tavoite, joka on oman ajattelun vahvistaminen ja itsenäiseen toimintaan kannustaminen (Nordström, 2004, s. 137). Venäläinen (1992) jakaa ympäristökasvatuksen periaatteet karkeasti kahteen osaan: sisällöllisiin ja menetelmällisiin ohjeisiin. Sisällöllisten ohjeiden tarkoituksena on tarkastella ympäristöä kokonaisuutena ja keskittyä ajankohtaisten ympäristöongelmien syihin ja seurauksiin. Menetelmälliset ohjeet korostavat koko elämän kestävä prosessia ympäristökasvatuksen parissa ja ohjeissa korostetaan oppilaiden omia näkemyksiä ja mahdollisuuksia vastata itse omasta oppimisestaan (Venäläinen, 1992. s. 20–21).

3.3 Kestävä kehitys

Kestävä kehitys on laaja käsite, jolle on vaikea löytää tiettyä yksiselitteistä määritelmää. Brinkmannin (2019) mukaan toisille on kyse yrittämisestä elää mahdollisimman “vihreästi” ja toisille

puolestaan tarkoituksena on löytää tapoja vähentää ihmisen toiminnan vaikutuksia maapallolla. Kestävän kehityksen käsite määriteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1987 Brundtlandin raportissa *Yhteinen tulevaisuutemme*. Raportissa kestävä kehitys määriteltiin seuraavasti: “Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuuksia omien tarpeidensa tyydyttämiseen.” (viitattu lähteessä Rohweder, 2008, s. 18). Brundtlandin komission määritelmään sisältyy ajatus siitä, että maapallon kestävyys pitkällä aikavälillä riippuu pääasiassa taloudellisen kehityksen, ympäristönsuojelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden yhdistämisestä ja näiden keskittymisestä kestävä toiminnan ympärille (Brinkmann, 2019).

Kyseinen raportti loi pohjaa YK:n järjestämälle ympäristö- ja kehityskonferenssille, joka pidettiin Brasilian Rio de Janeirossa vuonna 1992. Tämän kokouksen seurauksena julkaistiin ensimmäinen konkreettinen tavoiteohjelma, Agenda 21, kestävä kehityksen edistämiseksi. Tavoiteohjelman myötä kestävä kehitykselle sovittiin kansainväliset tavoitteet ja siitä tuli pysyvästi kansainvälisen politiikan käsite (Rohweder, 2008). Rion konferenssille seurasi jatkoa vuonna 2002 Johannesburgissa, Etelä-Afrikassa, jolloin kestävässä kehityksessä huomioitiin ympäristön ja talouden lisäksi myös sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys. Tätä kokousta seurasi YK:n asettama kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen (2005–2014), mikä tarkoittaa kestävä kehityksen periaatteiden sisällyttämistä kansallisiin opetussuunnitelmiin (Rohweder, 2008).

Wolffin (2004) mukaan kestävä kehityksellä on kolme ulottuvuutta: ekologinen, taloudellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, minkä vuoksi käsitteellä on monia tulkintamahdollisuuksia. Ekologisesti kestävä kehitys käsittää ilmastonmuutoksen, luonnon monimuotoisuuden sekä kestävien luonnonvarojen käytön. Luonnon monimuotoisuus on heikentynyt luonnonympäristön ja sen toimintajärjestelmien muuttamisen seurauksena, mikä aiheuttaa eliöiden ja elinympäristöjen vähentymisen. Ekologisesti kestävä kehitys vaatii luonnonvarojen kestävä käyttöä ja tuotanto- sekä kulutustapojen muutosta (Wolff, 2004, s. 24). Tanin (2008) mukaan kestävä kehityksen ekologinen ulottuvuus pyrkii säilyttämään biologisen monimuotoisuuden ja maapallon ekosysteemien toimivuuden ja samalla ihmisten taloudellista toimintaa pyritään sopeuttamaan luonnon kestokykyyneen. Kestävä kehityksen ekologista ulottuvuutta on kutsuttu myös ympäristöulottuvuudeksi, mikä johtaa siihen, että kulttuuriset ja sosiaaliset ympäristöt jäävät käsitteen ulkopuolelle (Tani, 2008, s. 53).

Taloudellisesti kestävä kehitys tavoittelee luonnonvarojen säästämistä ja velkaantumisen välttämistä. Se edellyttää sitä, että tavaroiden ja palvelujen tuottaminen ei rasittaisi ympäristöä yhtä paljon kuin nykypäivänä. Kestävässä taloudessa panostetaan inhimilliseen pääomaan, mikä kattaa esimerkiksi koulutuksen. Sosiaalisesti kestävässä kehityksessä keskeisintä on hyvinvoinnin edellytyksien siirtyminen sukupolvelta toiselle. Tämä vaatii työtä niin yksittäisiltä valtioilta kuin kansainvälisiltä yhteisöiltä (Wolff, 2004, s. 25). Sosiaalisen kestävyuden haasteita ovat esimerkiksi tasa-arvo, väestönkasvu, köyhyys ja koulutuksen järjestäminen. Edellä mainituilla haasteilla on voimakas vaikutus myös taloudelliseen ja ekologiseen kestävyteen (Tani, 2008, s. 54). Näiden kolmen ulottuvuuden lisäksi yhdeksi kestävä kehityksen osa-alueeksi on nousut kulttuurinen kestävyys, jonka tarkoituksena on säilyttää eri kulttuureihin liittyvät piirteet, kuten kielet, tavat ja perinteet. Soinin (2013) mukaan kulttuurinen ulottuvuus tavoittelee monimuotoisuuden hyväksymistä sekä toisten arvostamista ja kunnioitusta. Usein sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys on liitetty toisiinsa, sillä molemmat ulottuvuudet käsittelevät muun muassa köyhyyttä sekä tasa-arvoa. On kuitenkin huomioitava, että jokaisella ulottuvuudella on vaikutuksia toisiinsa, mutta usein kestävä kehityksen tavoitteet ovat ristiriitaisia.

3.4 Kestävät elämäntavat

Myönteinen suhtautuminen luontoon ja ympäristöön on lähtökohta vastuulliselle ja kestäväälle elämäntavalle, johon kuuluu olennaisesti ympäristöstä ja toisista ihmisistä huolehtiminen (Cantell, 2011, s. 338). Kestävä elämä perustuu toisten ihmisten ja ympäröivän maailman kunnioittamiseen. Maailman kehitystä ei voida toteuttaa tulevien sukupolvien kustannuksella, eikä kehitys saa uhata eliöiden olemassaoloa. Tätä turvataan esimerkiksi luonnonvarojen oikeudenmukaisella käytöllä ja säästämisellä. Kaikilla ihmisillä tulisi olla samanlaiset oikeudet: pitkä ja terve elämä, mahdollisuus koulutukseen, turvatut ihmisoikeudet ja luonnonvarojen käyttö kohtuullisen elämäntason ylläpitämiseen (Wolff, 2004, s. 23–24).

Vaikutusmahdollisuuksia on monia, sillä esimerkiksi ostaminen, kuluttaminen, säästäminen, korjaaminen ja kierrättäminen antavat monia mahdollisuuksia ympäristön vaikuttamiseen. Cantell (2011) kuvailee nykypäivän ekoarkea, jolla tarkoitetaan jokapäiväistä elämäämme ympäristövalintojen ja ekologisten vaihtoehtojen keskellä. Ekoarkeen kuuluu olennaisesti myös taito tehdä valintoja, kuten kyky vertailla eri tuotteiden ympäristövaikutuksia ja tulkita niiden ympäristömerkintöjä (Cantell, 2011, s. 336–338). Jokaisen arkipäiväisillä valinnoilla ja teoilla voidaan vaikuttaa ympäristöön, jossa elämme. Valinnoilla on suora vaikutus

luonnonvarojen riittävyyteen sekä ympäristön tilaan. Sen lisäksi jokaisen kulutusvalinnat vaikuttavat myös tuotantoelämään ja palvelutarjontaan (Loukola, 2009, s. 102).

Värin (2018) mukaan kasvatusta on sidoksissa yhteiskuntaan, vallitseviin ihanteisiin, ideologisiin sitoumuksiin sekä taloudellisiin ja poliittisiin päämääriin. Väri kuvailee teoksessaan *Kasvatusta ekokriisin aikakaudella*, että nämä sidokset on otettava huomioon pyrkiessä ekologisesti kestävään elämäntapaan kasvatuksen avulla. Kestävän maailmankuvan luomiseen tarvitaan uusia globaaleja normeja, lainsäädäntöä sekä kasvatusta uuteen ja viisaampaan luontosuhteeseen. Ekologisen kasvatuksen tarkoituksena ei ole toimia tapakasvattajana tai opettaa oppilaita ainoastaan yksinkertaisiin ekotekoihin, vaan sen avulla tulisi pyrkiä muuttamaan ihmisten maailmassa olemista perustavalla tavalla (Väri, 2018, s. 21, 136).

Pantzar ja Siebert (1992) kirjoittavat, että ihmiset ovat jatkuvan tiedonvälityksen kohteena ja usein tieto on ympäristökysymysten näkökulmasta ristiriidassa. Mainonnan keinoin ihmisiä kehoitetaan jatkamaan kuluttamista samalla tavalla kuin tähän asti, mutta toisaalta yksilöitä syyllistetään mahdollisiin ympäristövahinkoihin (Pantzar & Siebert, 1992, s. 85). Mediassa on myös keskeinen rooli koulujen toiminnassa ja tiedon välittämisessä. Mediassa kuvataan maailman suhdetta todellisuuteen ja sitä tulee tarkastella ja arvioida kriittisesti. Uutisoinnissa keskitytään usein kielteisiin tapahtumiin ja uutiset voivat antaa myös vääristyneitä kuvia esimerkiksi kehityksistä (Loukola, 2009, s. 102).

Opetushallitus teki vuonna 2010 yhdeksännen vuosiluokan aihekokonaisuuksiin kohdistuvan arvioinnin, joka oli ensimmäinen laatuaan. Uitto (2012) määrittää arvioinnin yhdeksi osioksi aihekokonaisuuden ”vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” toteutumisen. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden tietoja, taitoja, oppimiskäsityksiä sekä ekologisesti kestävään kehitykseen liittyviä asenteita. Tutkimuksessa seurattiin oppilaiden kestävästi kestävänsä kehityksen mukaista toimintaa ja tuloksissa huomattiin, että ekologinen toiminta liittyi usein kierrättämiseen, roskaamisen välttämiseen, ympäristöä säästävään liikkumistapaan sekä energiansäästöön, jotka ovat melko helposti omaksuttavia toimintatapoja (Uitto, 2012, s. 171).

Seuranta-arvioinnin mukaan oppilaiden ekologisesti kestävä toiminta painottui tiedolliseen osaamiseen, mikä painottaa koulun opetuksen, arkikäytänteiden ja toimintakulttuurin merkitystä kestävänsä kehityksen edistämiseksi. Tiedollisen taidon lisäksi tarvitaan myös käytännön esimerkkejä siitä, miten kestävänsä toimintaa voidaan edistää. Tämän vuoksi on tärkeä kehittää

opetusta ja toimintaa siten, että oppilailla on tietojen ja taitojen lisäksi myös konkreettisia esimerkkejä ja toimintamalleja siitä, miten omassa arjessa voidaan toimia kestävän kehityksen mukaisesti. Kestävä kehitys on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuus ja sen vaativin tavoite on, että oppilas saa opetuksesta ekologisesti kestävän kehityksen mukaisia toimintatapoja, joita voidaan hyödyntää omassa arjessa. Arvioinnin mukaan koululla ja kodilla on merkittävä rooli kestävän kehityksen toiminnan omaksumisessa, sillä oppilaat kokivat kodin tärkeäksi ympäristöksi oppituntien lisäksi kestävän kehityksen asioiden oppimisessa (Uitto, 2012, s. 176).

4 Ympäristökasvatus ja opetussuunnitelma

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten ympäristökasvatus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävän kehityksen näkökulmasta. Selvennän ensin, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla tarkoitetaan ja mihin se pohjautuu. Kiinnitän huomiota kestävän kehityksen ilmenemiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä perusopetuksen laaja-alaisissa tavoitteissa.

4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittäminen

Opetussuunnitelman perusteet on dokumentti ja opetushallituksen antama määräys, joka asettaa yhtenäisen perustan paikallisille opetussuunnitelmille, jota opetuksen järjestäjät eivät voi jättää noudattamatta. Pohjana opetussuunnitelman laatimiselle toimii perusopetuslaki ja -asetus, jonka lisäksi valtioneuvosto laatii asetuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty esimerkiksi eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä, arviointia ja oppimisen tukeen liittyviä periaatteita (Opetushallitus, 2014, s. 7). Viimeisin opetussuunnitelman perusteet on julkaistu 2014 ja se otettiin käyttöön perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 osalta vuonna 2016 ja on yhä edelleen voimassa vuonna 2021. Opetussuunnitelman tarkoituksena on mahdollistaa opetuksen ja koulun toimintakulttuurin uudistaminen, jolloin oppimisprosessi on laadukasta ja oppimistulokset paremmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat yhteisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille, mikä vahvistaa koulutuksen tasa-arvoa Suomessa (Opetushallitus, 2014). Myös Vitikka ja Rissanen (2019) kuvailevat opetussuunnitelman tehtäväksi kansallisen yhdenmukaisuuden varmistamisen, mutta korostavat myös sitä, että opetuksen järjestäjillä on vapaus tehdä paikallisia ratkaisuja opetussuunnitelmatyössä.

Perusopetus toimii yleissivistyksen perustana ja se rakentuu yhteiselle arvoperustalle sekä oppimiskäsitykselle. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) laadintaa ohjaa perusopetuksen arvoperusta, joka on jaettu neljään osa-alueeseen:

1. oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen,
2. ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian
3. kulttuurinen moninaisuus rikkautena
4. kestävän elämäntavan välttämättömyys (Opetushallitus, 2014, s. 12–14).

Kestävä kehitys näkyy selvimmin viimeisessä osa-alueessa, jossa tunnistetaan kestävän kehityksen välttämättömyys ja ohjataan toimintaa sen mukaiseksi. Perusopetuksen tehtävänä on myös auttaa oppilaita ymmärtämään sukupolvien yli ulottuvan globaalin vastuun merkitys. Perusopetus luo myös pohjaa kulttuurilliselle moninaisuudelle sekä ohjaa ihmisoikeuksia kunnioittavaan globaaliin kansalaisuuteen (Opetushallitus, 2014, s. 16).

Toinen opetussuunnitelmaa ohjaava tekijä on käsitys oppimisesta. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan aktiivista toimijuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan erilaisia ongelmia itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa. Oppimiskäsitys on merkittävä osa yksilön kasvua ihmisenä. Perusopetuksen avulla ohjataan ottamaan huomioon oman toiminnan seurauksia sekä pohtimaan niiden vaikutuksia muihin ihmisiin sekä ympäristöön (Opetushallitus, 2014, s. 17). Omaa toimintaa voidaan peilata kestävän kehityksen mukaisiin periaatteisiin, joita perusopetuksen tulisi kehittää.

Suomalaisella opetussuunnitelmalla on Krokforsin (2017) mukaan kaksinainen tehtävä. Se toimii normatiivisena ja hallinnollisena ohjausdokumenttina ja opettajien pedagogisena työkaluna. Opetussuunnitelma ei ole pelkästään normeja esittävä ja lakeja toteuttava asiakirja, vaan se on myös pedagoginen asiakirja, joka ilmaisee opetuksen taustalla vaikuttavat arvositoutuneet valinnat (Krokfors, 2017, s. 248). Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös kehittämisohjelmalla, jonka tarkoituksena on saada aikaan muutosta sekä sitouttaa opetuksen järjestäjät opetuksen uudistamiseen (Vitikka & Rissanen, 2019). Loukola (2009) kuvailee yleissivistävän koulutuksen tavoitteeksi itsenäisen ja päämääräsuuntautuneen kansalaisen, joka on tietoinen ihmisen toiminnan vaikutuksista maailman tilaan. Suomalainen perusopetus on yleissivistävää, mikä antaa monipuolisen pohjan yksilön itsenäisen ajattelun ja toiminnan kehittymiselle. Perusopetus auttaa myös hahmottamaan globaaleja haasteita erilaisista näkökulmista (Loukola, 2009, s. 101).

Nopeasti muuttuvassa maailmassa on pohdittava opetussuunnitelman roolia. Sen sijaan, että opetussuunnitelmaa käytetään yleisesti tiedon kokoelmana, sen tulisi olla työkalu sellaisten oppimismahdollisuuksien järjestämiseen, joissa oppiminen ja uusin tieteellinen tieto yhdistyvät tosielämän muutosten tekemiseen ympäristössä ja yhteiskunnassa (Laininen, 2018, s. 180). Uudessa opetussuunnitelmassa on korostettu oppiaineiden integraatiota, uusien oppimisympäristöjen käyttöä sekä opetusmenetelmien kehittämistä. Tämän tarkoituksena on ymmärtää koulun

ulkopuolista maailmaa ja siellä tapahtuvaa informaalia oppimista, joka tulee huomioida myös opetuksessa (Krokkfors, 2017, s. 248).

4.2 Ympäristökasvatus kestävän kehityksen näkökulmasta opetussuunnitelmassa

Kestävän kehityksen käsite on saanut paljon tilaa uusimmissa opetussuunnitelmissa ja 2000-luvulla valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa alettiin puhumaan kestävän kehityksen kasvatuksesta ympäristökasvatukseen sijaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että uusimmassa opetussuunnitelmassa ei mainita kertaakaan ympäristökasvatuksen käsitettä, vaan ympäristökasvatus nähdään osana kestävää kehitystä. Tämä on aiheuttanut laajaa keskustelua käsitteen vaihtamisen tarpeellisuudesta. Ympäristökasvatuksen käsitettä on puolustettu perustelemalla, että ympäristökasvatuksessa ympäristön käsite on useimmiten ymmärretty laajasti, kun taas kestävän kehityksen käsite, moniulotteisuudestaan johtuen, pitää sisällään paljon erilaisia tavoitteita riippuen siitä, mitä sillä tarkoitetaan (Cantell, ym. 2020, s. 14–16).

Kestävä kehitys mainitaan ensimmäisen kerran perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustassa, jossa tiedostetaan ihmisen riippuvuus ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Kestävät elämäntavat ovat välttämättömyys, ja perusopetuksessa tulisi toimia niin, että oppilaille luodaan elämäntapaa, joka vaalii ihmisarvoa ja ekosysteemien monimuotoisuutta sekä rakentaa pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle (Opetushallitus, 2014, s. 14). Valtakunnallisen opetussuunnitelman arvopohjassa tuodaan esille luonnon ja ekosysteemien tärkeys ihmisten elämässä, minkä vuoksi kestävän kehityksen merkityksen ymmärtämistä pidetään välttämättömänä (Cantell, ym. 2020, s. 69). Opetussuunnitelmissa korostetaan koko yhteisön vastuullisuutta ympäristöstä ja opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaita vastuullisuuteen. Opetussuunnitelman mukaan oppilaat ottavat vastuuta omasta ympäristöstään, hyvinvoinnista sekä kestävästä kehityksestä. Perusopetuksen tavoitteena on auttaa ymmärtämään hyvinvointia uhkaavia tekijöitä niin paikallisella kuin globaalilla tasolla (Loukola, 2009, s. 101).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman jälkeen opetussuunnitelmissa on kiinnitetty huomioita aihekokonaisuuksien toteuttamiseen. Näillä kokonaisuuksilla tarkoitetaan koulun toimintakulttuuria jäsentäviä periaatteita sekä oppiainerajoja ylittäviä painotuksia, joiden tavoitteena on auttaa oppilasta havainnoimaan ja tutkimaan nykyajan ilmiöitä sekä tekemään valintoja tavoiteltavana pitämänsä tulevaisuuden puolesta (Houtsonen, 2005, s. 15). Kestävä kehitys on perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiainerajat ylittävä aihekokonaisuus ja näin ollen sen tulisi sisältyä

kaikkiin oppiaineisiin sekä näkyä koulun toimintakulttuurissa. Vastuuta ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta opitaan osallistumalla aiheiden nykytilan tutkimiseen sekä sitoutumalla kehitystyöhön omassa elinympäristössä (Loukola, 2004, s. 156). Myös Foster, Salonen ja Keto (2019) puoltavat sitä, että kestävä elämäntavan oppiminen ei voi olla vain yhden oppiaineen tavoite, vaan kestävään kehitykseen liittyvän vastuullisuuden tulisi näkyä koulun arjessa sekä koulun valinnoissa ja toimissa.

Perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilasta rakentamaan omaa arvoperustaansa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa eri mediat ja maailmanlaajuiset tietoverkot muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Koulussa toteutettu arvokeskustelu ohjaa oppilaita tunnistamaan arvoja, joita kohdataan päivittäin ja pohdittamaan niitä kriittisesti (Opetushallitus, 2014). Kasvatuksen näkökulmasta kestävä kehitys on arvokasvatusta, jonka keskeisiä arvoja ovat esimerkiksi vapaus, tasa-arvo ja luonnon kunnioittaminen. Kestävä kehitys edistävän kasvattajan on hyvä olla tietoinen omista arvoista ja maailmankuvasta, jotta kestävä kehityksen keskeisimpiä arvoja voidaan välittää muille (Parikka-Nihti, 2011, s. 42).

Opetuksen tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppilaiden oppimista, osallistumista, hyvinvointia sekä kestävä elämäntapaa. Koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaa erilaiset periaatteet, joista yksi on vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaan osallistumista kestävä arjen suunnitteluun sekä toteutukseen. Kouluyhteisön tulisi ottaa huomioon kaikessa toiminnassaan kestävä elämäntavan välttämättömyys ja kestävä elämäntavan aineettomien tekijöiden, kuten energiansäästö, merkitystä korostetaan ja niille annetaan näkyvyyttä päivittäisessä koulutyössä (Opetushallitus, 2014). Samaa puolta myös Laininen, Manninen ja Tenhunen (2006), jotka kuvailevat koulun toimintakulttuurin merkitystä kestävä kehityksen toteutumisessa. Koulu on paikka, jossa käytetään erilaisia materiaaleja ja välineitä sekä kulutetaan energiaa ja elintarvikkeita. Kestävä kehityksen edistämisen kannalta koulu voi näyttää toiminnallaan esimerkkiä siitä, millaisia mahdollisuuksia kestävä kehityksen vaikuttamiseen on. Esimerkiksi materiaalien hankintaa ja niiden käyttöä tulee pohtia ympäristön kannalta (Laininen, Manninen, Tenhunen, 2006). Toimintakulttuuri tukee tai pahimmillaan voi estää kestävä elämäntavan oppimista, joten sitä tulee tarkastella kriittisesti (Loukola, ym., 2007, s. 9).

4.3 Ympäristökasvatus laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa

Opetushallituksen (2014) mukaan laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Siihen liittyy myös kyky käyttää tietoja ja taitoja erilaisten tilanteiden edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen tavoitteiden tarve lisääntyy jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on seitsemän laaja-alaista tavoitetta, joista neljän voidaan nähdä sisältävän suoraan kestävän kehityksen mukaisia periaatteita. Käsittelen myös monilukutaidon laaja-alaista tavoitetta ympäristölukutaidon näkökulmasta, jolloin myös tämän tavoitteet voidaan nähdä sisältävän kestävän kehityksen mukaisia sisältöjä.

Kestävää kehitystä käsitellään monipuolisesti laaja-alaisissa tavoitteissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) käsittelee kulttuurisesti kestävästä elämäntapaa ja monimuotoisessa ympäristössä toimimista. Perusopetuksessa ohjataan ympäristön kulttuuristen merkityksien tunnistamiseen ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen sekä oman elinympäristön arvostamiseen. Myös itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) käsittelee ympäristön hyvinvointia ja sen edistämistä. Perusopetuksen aikana oppilaita ohjataan ja kannustetaan säästäväisyyteen ja kohtuullisuuteen sekä kestävän elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) käsittelee kestävästä kehitystä teknologian näkökulmasta. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta tutkimaan, miten erilaiset teknologian muodot vaikuttavat arkeen ja miten niitä käytetään kestävästi (Opetushallitus, 2014, s. 20–24).

Laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa kestävän kehityksen käsitys korostuu tavoitteessa (L7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Tämän tavoitteen mukaan oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen ja elämäntapojen merkitys itselle, yhteisölle, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilaiden kanssa tulee harjoitella ja pohtia käytännön tekoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa myönteisiin muutoksiin yhteiskunnassa. Perusopetuksessa oppilaat saavat valmiuksia omien ja yhteiskunnallisten toimintatapojen ja toimintarakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävästä tulevaisuudesta rakentaviksi. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden muodostamaa kokonaisuutta, jota yksilö osaa käyttää tilanteen vaatimalla tavalla (Opetushallitus, 2014, s. 22–23). Laaja-alaisen tavoitteen tarkoituksena on kehittää oppilaan omaa osallisuutta ja antaa konkreettisia toimintatapoja, joita voidaan hyödyntää arjessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden neljäs laaja-alainen tavoite on (L4) monilukutaito. Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa, jonka avulla erilaisia tekstejä voidaan tulkita, tuottaa ja arvottaa. Tämä auttaa ymmärtämään monimuotoisia viestinnän muotoja eri ympäristöissä ja tilanteissa. Monilukutaitoa tarvitaan, jotta oppilaat osaavat tulkita ympäröivää maailmaa ja hahmotella sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaidolla kehitetään kriittistä ajattelua ja oppimisen taitoa (Opetushallitus, 2004, s. 22). Monilukutaidon käsitteeseen lukeutuu useita erilaisia sisältöjä, joista yksi on ympäristölukutaito. Miller (2010) on määritellyt ympäristölukutaitoa seuraavasti: ympäristölukutaito on kykyä havainnoida ja tunnistaa ihmisen oman toiminnan vaikutuksia ympäristöön, kykyä etsiä kestäviä ratkaisuja sekä kykyä toimia mahdollisimman ympäristöystävällisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan monilukutaidon laaja-alaisen kokonaisuuden tavoitteeksi ympäristölukutaidon vahvistamisen vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus, 2004, s. 283). Nämä luokka-asteet ulottuvat kuitenkin tutkimukseni ulkopuolelle.

5 Kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen sisältyminen oppiaineisiin

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kestävä kehitys huomioidaan eri oppiaineissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tarkasteluun on otettu ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineet ja perustelen valintaa sillä, että kyseessä on kaksi sisältöalueeltaan erilaista oppiainetta, joista toinen perustuu eri tieteenaloja yhdistävään kokonaisuuteen ja toinen luokitellaan taito- ja taideaineeksi.

5.1 Kestävä kehitys ja ympäristökasvatus ympäristöopissa

Ympäristöoppi on alakouluissa käytetty biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon sisällöistä koostuva oppiaine, jonka lähtökohtana on luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Opetuksessa huomioidaan kestävä kehityksen näkökulma ja kaikki sen ulottuvuudet: ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen ulottuvuus. Oppiaineen tehtävänä on tukea oppilaiden henkilökohtaisen ympäristösuhteen muodostumista ja maailmankuvan kehittymistä. Oppilaita ohjataan tuntemaan ympäröivää luontoa ja siihen liittyviä ilmiöitä ja tämän lisäksi ymmärtämään rakennetun ympäristön merkitystä. Koska ympäristöoppi on monitieteinen oppiaine, se edellyttää oppilaiden kykyä harjaannuttaa hankkimaan ja arvioimaan tietoa erilaisissa tilanteissa (Opetushallitus, 2014, s. 130).

Ympäristöopin opetuksen tavoitteet on jaettu kolmeen osaan: 1) merkitys, arvot ja asenteet, 2) tutkimisen ja toimimisen taidot sekä 3) tiedot ja ymmärrys. Ympäristöopin opetuksessa tuetaan oppilaan ympäristöherkkyyden kehitystä sekä ohjataan kestävään toimintaan omassa lähiympäristössä ja kouluyhteisössä. Opetuksen tehtävänä on ohjata jäsentämään ihmisten toimintaa ja siihen liittyviä ilmiöitä sekä pohtimaan kasvua, kehitystä ja terveyttä sekä elämän perusedellytyksiä (Opetushallitus, 2014, s. 132). Vuosiluokilla 3–6 ympäristöopin tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet kattavat kestävä tulevaisuuden rakentamisen, millä tarkoitetaan sitä, että opetuksen sisältöjä valittaessa huomioidaan luonnon monimuotoisuus, ilmastomuutos, luonnonvarojen kestävä käyttö sekä kulttuurien moninaisuus ja niiden kunnioittaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ympäristöopin tavoitteisiin liittyviin keskeisiin sisältöalueisiin kuuluu esimerkiksi lähiympäristön ja sen muutosten havainnointi sekä tutkiminen ja kokeileminen. Tähän sisältyy konkreettinen tutustuminen omaan ympäristöön sekä oman ympäristön havainnointi ja tutkiminen (Opetushallitus, 2014, s. 132). Palmerin ja Nealin (1994)

mukaan kaikkien koulujen arvokkain ja helpoiten saatavissa oleva resurssi on ympäristö. Tämän vuoksi oppilaille tulisi tarjota tosielämän kokemuksia ympäristössä, jotta heissä voidaan herättää huolestuneisuutta siitä. Peruskouluiässä oppilaat ovat uteliaita ja kiinnostuneita omasta ympäristöstään, ja heillä on valtava kapasiteetti rakentaa luonnollisia oppimiskokemuksia. Käytännön kokemukset ja vuorovaikutuksen luominen oman ympäristön kanssa auttaa oppilaita ymmärtämään ihmisen ja ympäristön monimutkaisia suhteita, jotka ovat lähtökohta ympäristökasvatuksen opettamiselle ja siinä oppimiselle (Palmer & Neal, 1994, s. 37). Ernst ja Theimer (2011) korostavat kuitenkin, että pelkkien kokemusten tarjoaminen ei välttämättä auta luomaan suhdetta luontoon. Luontosuhteen muodostamiseksi tarvitaan enemmän ymmärrystä siitä, että ihmiset ovat osa luontoa. Tämän lisäksi tarvitaan tietoa omasta ympäristöstä, jotta voidaan herättää halu toimia sen hyväksi (Ernst & Theimer, 2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaan tutkivaa ja luovaa lähestymistapaa oppimiseen. Etenkin ympäristöopin oppiaineessa korostetaan tutkimuksellista työskentelyä, mikä myös eriyttää opetusta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Myös yhteisöllinen toiminta tukee oppimista ja erilaisten vahvuuksien ilmentymistä. Ympäristöopissa, kuten monessa muussakin oppiaineessa, oppilas on oppimisprosessissa aktiivinen toimija ja etsii tietoa ulkopuolisesta maailmasta, jolloin hän on vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta havainnoimaan omaa ympäristöään, jolloin oppilas saa tietoa itseään ympäröivästä maailmasta (Opetushallitus, 2014, s. 239). Tällaisessa toimintatavassa opettajan rooli on olla oppimisprosessin tukija, mutta lapselle tulee antaa mahdollisuuksia itse ratkaista tilanteita ja kehittää omaa ajatteluaan (Siniharju, 1997, s. 34).

Ympäristöopin oppiaineessa tavoitellaan tietoisuutta siitä, että ihminen on osa luontoa ja myös riippuvainen siitä. Opetuksessa ohjataan myös tiedostamaan ihmisten toiminnan vaikutus luontoon (Opetushallitus, 2014, s. 131). Ahon (1987) mukaan lapset osaavat tyypillisesti selostaa ja nimetä omassa ympäristössä olevia kohteita ja myös opetuksen tarkoituksena on ohjata hahmottamaan luonnossa eläviä olentoja ja kasveja. Tämän lisäksi opetuksessa korostetaan myös ihmisen riippuvuutta ravinnosta ja biologisista edellytyksistä. Jo pienten lasten on mahdollista ymmärtää, että luonnon raaka-aineista ja energiasta valmistetaan ihmisille välttämättömiä hyödykkeitä (Aho, 1987, s. 32).

Cantell (2011) kuvailee teoksessa *Ympäristöoppia opettamaan* ympäristöopin mahdollisuuksia globaalin vastuun ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Ympäristöoppi antaa monitieteisyydestään

johtuen erinomaiset mahdollisuudet ajankohtaisten aiheiden tarkasteluun ja tästä johtuen ympäristöoppia opetettaessa tulisi käyttää mahdollisimman ajankohtaisia ja globaaleja kysymyksiä, jotta vahvistetaan oppilaiden omaa maailmankuvaa ja ymmärrystä maailmasta. Käsiteltävistä aiheista tulisi luoda yhteyksiä oppilaiden omaan arkeen ja elämään (Cantell, 2011). Aiheisältöjen paikallisuus, ajankohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkitys antavat lisää motivaatiota niin opettajille kuin oppilaillekin sekä vahvistaa tietojen soveltamista käytäntöön (Opetushallitus, 2014, s. 32).

Siniharju (1997) korostaa, että pelkkä tieto ei riitä takaamaan ympäristövastuullista toimintaa, vaan ihmisten tekemät ratkaisut ovat yhteydessä omiin arvoihin ja arvostuksiin. Ympäristöopin sisällöt ovat moniarvoisia ja usein myös ristiriitaisia. Opetuksen tarkoituksena ei ole antaa valmiita vastauksia oppilaille, vaan antaa tilaa oppilaiden omalle pohdinnalle ja toisten kuuntelulle. Opetuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia pohtia ja punnita omia arvoja ja niiden merkityksiä, sillä jokainen käsittää luonnonilmiöitä omien lähtökohtiensa kautta (Cantell, 2011). Myös Siniharju (1997) nostaa esille opetuksen roolin omien arvojen tarkastelussa. Hänen mukaansa opetuksen avulla tarkastellaan ihmisen toimintaa ja sen ympäristövaikutuksia ja samalla opitaan tarkastelemaan omia arvoja ja niiden merkityksiä (Siniharju, 1997, s. 21).

5.2 Kestävä kehitys ja ympäristökasvatus kuvataiteessa

Toinen tarkasteltava oppiaine on taito- ja taideaineisiin lukeutuva kuvataide. Kuvataiteen oppiaineen tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan sekä ilmaisemaan moninaista todellisuutta taiteen avulla. Oppiaineen avulla vahvistetaan oppilaan identiteetin muodostumista sekä kulttuurista osaamista, jossa oppilaan omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeilu ovat merkittävässä roolissa. Opetuksen tehtävänä on tarjota erilaisia tapoja arvottaa todellisuutta sekä tukea kriittisen ajattelun kehittämistä ja omaan elinympäristöön vaikuttamista. Kuvataiteen avulla harjaannutetaan kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen ja ohjataan käyttämään monipuolisesti välineitä ja erilaisia materiaaleja. Visuaalisen tiedon tuottaminen ja esittäminen kehittää oppilaiden monilukutaitoa, mikä on myös perusopetuksen laaja-alainen tavoite (Opetushallitus, 2014, s. 143).

Kuvataiteen opetuksen tavoitteet on jaettu neljään osaan: 1) visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, 2) kuvallinen tuottaminen, 3) visuaalisen kulttuurin tulkinta ja 4) esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Näistä viimeisin käsittelee erityisesti kestävästä kehityksestä, sillä tavoitteen tarkoitus on ohjata oppilasta tunnistamaan taiteessa, ympäristössä ja kulttuurissa ilmeneviä

arvoja sekä huomioimaan kuvailmaisussaan kestävä kehitys ja kulttuurinen moninaisuus (Opetushallitus, 2014, s. 144). Vuosiluokilla 3–6 kuvataiteen oppiaineen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet sisältävät yhtenä osiona ympäristön eri kuvakulttuurit, jolla tarkoitetaan sitä, että opetuksen sisältöjä valitaan monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediakulttuureista (Opetushallitus, 2014, s. 267).

Jokela (1995) määrittelee taidekasvatuksen päämääräksi havaintotaitojen kehittämisen. Hänen mukaansa havainnot perustuvat aikaisempien kokemusten ja tulevaisuuden odotuksien muodostamaan kokonaisuuteen. Taiteen avulla luodaan uusia havaintotapoja ja niiden tarkastelun seurauksena voidaan nähdä oma arkinen ympäristö uudella tavalla, mikä laajentaa tietämystä, kokemusta ja ymmärrystä siitä (Jokela, 1995, s. 26). Van Boeckelin (2013) mukaan taiteen avulla voidaan nähdä ja lähestyä omaa maailmankuvaa uudella tavalla ja sen avulla voidaan uudistaa omaa ymmärrystä jokapäiväisistä asioista ja tapahtumista, joista on tullut niin tuttuja, että käsityksemme niistä ovat rutiininomaisia (Van Boeckel, 2013, s. 67).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ja se on osa laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia. Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita kehittämään sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sekä ilmaisemaan itseään eri tavoin. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien sekä oppimisympäristöjen kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 21). Hiltusen (2016) mukaan taidekasvatuksen erityispiirteenä on yhteisöllinen toiminta, jossa voi rakentua toiminnallista yhteisöllisyyttä sekä symbolista yhteisyyttä taideteosten muodossa. Hänen mukaansa myös uusin perusopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa mahdollisuuksia toteuttaa yhteisöllistä toimintaa ympäristökysymyksiä tarkastelun tukemiseksi (Hiltunen, 2016, s. 201).

Ympäristökasvatus on ollut taidekasvatuksen sisältöalueena suomalaisessa kuvataiteen opetuksessa jo neljännesvuosisadan. Mantere (1995) käsittelee toimittamassaan teoksessaan *Maan kuva* taiteeseen perustuvaa ympäristökasvatusta, jonka on nähty edistävän ympäristöymmärrystä ja -vastuullisuutta. Taiteeseen perustuva ympäristökasvatus toteutuu parhaiten silloin, kun taiteellinen ja luova asenne on esillä koko prosessin ajan aina töiden suunnittelusta lopputulosten tarkasteluun saakka. Tällöin prosessi ei perustu pelkästään ympäristöstä saatavan tiedon kuvittamiseen ja elävöittämiseen, vaan taiteelle ominaiset havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavat ovat vahvasti läsnä (Mantere, 1995, s. 11, 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvataiteen tavoitteeksi määritellään taiteen ja ympäristön havainnointi ja omien ajatusten ilmaisu (Opetushallitus, 2014, s. 269).

Kuten aiemmin todettu, Palmer (1998) korostaa ympäristökasvatuksessa oppilaan omia merkittäviä kokemuksia, joiden pohjalta luodaan omaa suhdetta ympäristöön. Myös kuvataidekasvatuksen kohdalla oppilaan henkilökohtaiset tulkinnat, merkitykset, kokemukset ja tunteet ovat merkittävässä roolissa tiedonhankinnan ohella (Cantell, 2004, s. 12). Samaa kirjoittaa Mantere (1995), jonka mukaan kuvataiteessa henkilökohtaiset kokemukset ovat oppimisen lähtökohdina, mutta hän korostaa myös tiedostettujen käsitteiden ja arvojen tuottamista ympäristöä tarkasteltaessa. Positiiviset ja arvostetut kokemukset vahvistavat motivaatiota toimia ympäristön hyväksi. Kokemukset perustuvat usein ympäristön esteettisiin piirteisiin. Taideaineet voivat kehittää myönteistä kuvaa luontoa säilyttävästä elämäntavasta (Mantere, 1995, s. 12). Kuvataiteen yksi tavoite onkin ohjata oppilasta keskustelemaan taiteessa ja ympäristössä ilmenevistä arvoista (Opetushallitus, 2014, 269).

Taidekasvatuksella on useita mahdollisuuksia ympäristökasvatuksessa. Yksi toimintamalli on toteuttaa ympäristötaidetta, jolla tarkoitetaan luontoon tai kulttuuriympäristöön muodostettua taidetta, joka voi olla muodoltaan teos, kokonainen prosessi tai yksittäinen tapahtuma. Ympäristötaiteen erityispiirteenä on, että sitä ei voida siirtää toiseen ympäristöön ilman, että teoksen olemus muuttuu. Ympäristötaiteen avulla voidaan saada tekijälle ja katsojalle uutta näkökulmaa ympäristöön sekä se voi edistää ajattelua ja toimintaa ympäristöä kohtaan (Jokela, 1995, s. 27, 30). Mantere (1992) kuvailee artikkelissaan *Ecology, Environmental Education and Art Teaching* kokemuksellisen oppimisen olevan hedelmällisin toimintaperiaate ympäristökasvatuksessa ja taidekasvatus tarjoaa hyvät mahdollisuudet toteuttaa sitä. Taidekasvatuksessa oppijan omat mielikuvat ja oppimistavat ovat merkittävässä roolissa (Mantere, 1992).

Naukkarinen (2003) kuvailee teoksessaan *Ympäristön taide* taiteessa käytettävien materiaalien vaikutuksia ympäristöön. Taiteessa käytetään erilaisia vaarallisia aineita, jotka voivat olla niin käyttäjälle itselleen kuin ympäristölle haitallisia. Verrattuna esimerkiksi liikenteeseen tai teollisuuteen, taiteessa käytettävien haitallisten aineiden määrä ei ole suuri, mutta kuitenkin luontoa kuormittava (Naukkarinen, 2003, s. 121). Koulun tulisi toimintakulttuurillaan ilmentää vastuullista suhtautumista ympäristöön ja muuttaa arjessa käytettäviä raaka-aineita, energiaa ja materiaaleja kestäviksi, jolloin luonnon monimuotoisuutta ei tuhlataisi niin paljon. Koulun tehtävänä on tehdä oppimisympäristöistä turvallisia ja terveellisiä, jotta mahdollistetaan oppilaiden terve kasvu ja kehitys (Opetushallitus, 2014, s. 29).

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Ympäristökasvatuksen merkitys on kasvanut viime vuosina merkittävästi, vaikka siitä ei enää nykyisessä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhuta. Ympäristökasvatuksesta on siirrytty yhä enenevässä määrin kestävän kehityksen kasvatukseen suuntaan, mikä näkyy siinä, että kestäväällä kehityksellä on merkittävä rooli vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Johtopäätöksenä voidaan kuitenkin sanoa, että ympäristökasvatus on säilyttänyt paikkansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta se on ajan saatossa muuttanut muotoaan. Ympäristökasvatus nähdään osana kestävästä kehityksestä, joka on perusopetuksessa toteutuva kokonaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että kestävän kehityksen mukaiset periaatteet tulisi olla esillä koulun kaikessa toiminnassa. Kestävän kehityksen merkitys tiedostetaan jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa ja se tulisi liittää koulujen toimintakulttuuriin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat pohjan paikallisille opetussuunnitelmille, josta kunnat ja koulut muodostavat itselleen sopivan kokonaisuuden.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ympäristökasvatus ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja miten kestävä kehitys ja ympäristökasvatus sisältyvät ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Kestävä kehitys huomioidaan perusopetuksen arvopohjassa, koulun toimintakulttuurissa sekä laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa. Opetussuunnitelman pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että kestävän kehityksen periaatteiden tulisi olla esillä kaikissa koulun toiminnoissa. Opetuksen yhtenä tehtävänä nähdään kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen, jotta oppilaat oppisivat vastaanottamaan tietoa eri lähteistä, mutta myös tulkitsemaan sitä kriittisesti. Perehdyin tutkimuksessa myös siihen, miten kestävä kehitys ja ympäristökasvatus näkyvät ympäristöopin ja kuvataiteen oppiaineissa. Vaikka oppiaineet ovat sisällöiltään melko erilaisia, on niissä havaittavissa myös yhtäläisyyksiä. Molemmat oppiaineet antavat mahdollisuuksia toteuttaa ympäristökasvatusta ja kestävän kehityksen mukaista toimintaa ja korostavat oppilaan aktiivista toimijuutta. Oppilas itse havainnoi omaa ympäristöään, etsii tietoa ympäristöstään ja muovaa omia käsityksiään siitä. Perusopetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta toimimaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti ja kyseiset oppiaineet antavat siihen loistavia mahdollisuuksia.

Hicksin (2014, s. 5) mukaan opetuksella voidaan lisätä motivaatiota toimia ympäristön puolesta, antamalla tietoa, taitoja ja arvoja, jotka ovat ratkaisevan tärkeitä kestävän tulevaisuuden suunnittelussa ja luomisessa. Jokainen kuitenkin kokee oman ympäristönsä eri tavoin ja muovaa itse omaa suhdettaan ympäristöön. Opetuksen tehtävänä on tukea tätä prosessia ohjaamalla

toimintaa kohti kestävästä kehityksestä. Vaikka kestävä kehitys merkitsee tiedostetaan, kouluilla ei välttämättä ole tarpeeksi tehokkaita käytännön keinoja sen edistämiseksi ja näin ollen kestävä kehitys toteuttaminen jää ainoastaan pintaraapaisuksi ja tiedolliseksi sisällöksi koulun opetuksessa. Tämä johtaa siihen, että oppilaat eivät näe yhtäläisyyksiä oman toiminnan ja koulussa annettun tiedon kanssa ja tällöin omaa toimintaa voi olla haastavaa muuttaa. Tärkeintä olisi antaa konkreettisia toimintamalleja, joita voitaisiin helposti toteuttaa omassa arjessa myös koulun ulkopuolella.

Kestävä tulevaisuuden rakentaminen kuuluu meidän jokaisen elämään ja sen vuoksi onkin tärkeää lisätä tietoisuutta jokaisen vaikutusmahdollisuuksista ja vastuullisuudesta, jotta takaamme nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet. Koulu on lapsille keskeinen paikka oppia yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja toimintatapoja ja opettajilla on merkittävä rooli näiden arvojen välittämisessä. Kuitenkin oppimista tapahtuu myös informaaleissa ympäristöissä, joilla tarkoitetaan arkielämän ympäristöjä, kuten harrastuksia ja vapaa-aikaa. Lapset voivat kokea ympäristökysymyksiä käsitellessä myös ristiriitoja. On mahdollista, että koulussa keskitytään jokapäiväisessä arjessa kestävä kehityksen mukaiseen toimintaan, mutta kodeissa tätä ei huomioida samalla tavoin. Näin ollen yhteistyön merkitys koulun ja kodin välillä kasvaa ja koulun tulisi välittää koteihin omia toimintatapojaan, jotta oppilaiden kasvua ja kehitystä voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin.

Päivittäin saatavilla oleva uutisvirta on lisännyt tieteellisen tiedon tarvetta, ja samalla myös kriittisen tarkastelun merkitys on kasvanut. Nuoret ovat jatkuvasti tiedonvälityksen kohteena ja tieto on helposti saatavilla sosiaalisen median välityksellä. Nordström (2004) korostaakin ympäristökasvatuksen yhdeksi suurimmaksi haasteeksi sen, että nuoret oppisivat kyseenalaistamaan median tarjoamat kulutusrakenteet ja löytämään vaihtoehtoisia elämäntapoja. Ympäristökasvatuksen yhtenä tavoitteena on vahvistaa nuorten omaa ajattelua ja opastaa heitä tunnistamaan heihin kohdistuvia vaikutteita, jotka liittyvät kulutustottumuksiin (Nordström, 2004, s. 138). Vanhempien on vaikea olla seuraamassa lasten päivittäistä median käyttöä, joten oman ajattelun kehittäminen on ensisijaisen tärkeää, jotta osataan hahmottaa, mikä on totta ja mikä ei.

Vaikka kestävä kehityksellä on neljä ulottuvuutta, kestävä kehityksen ainesisällön tavoitteet ja sisällöt painottuvat suurilta osin ekologiseen kestävyyteen sekä ihmisen ja luonnon vuorovaikutukseen ja sen ymmärtämiseen (Uitto, 2012, s. 157). Tämä vaikuttaa myös ihmisten käsi-

tyksiin kestävästä kehityksestä, sillä pelkästään yhden ulottuvuuden tarkastelu antaa liian suppean kuvan koko käsitteen merkityksestä. Suomalainen koulutusjärjestelmä antaa opettajille melko vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan, mutta opettajille tulisi antaa tarpeeksi keinoja toteuttaa isoja oppiainerajoja ylittäviä kokonaisuuksia. Cantell ja kollegat (2020) mainitsevatkin ongelmaksi sen, että ympäristökasvatus liitetään ainoastaan ympäristö- ja luonnontieteisiin. Tästä on seurannut paljon kritiikkiä johtuen siitä, että alakoulussa ympäristökasvatuksen tavoitteet ja sisällöt on liitetty selkeimmin ympäristöoppiin. Tämä on aiheuttanut haasteita muiden aineiden opettajille, sillä opettajat saattavat kokea haasteita liittää ympäristöä käsitteleviä aiheita omaan oppiaineeseensa (Cantell, ym. 2020, s. 69).

Tarkoituksena on, että tämä tutkimus toimii taustana tulevalle Pro-gradu tutkielmalle. Tutkimus ei ole vielä ajankohtainen, mutta kandidaatintutkielma on lisännyt omaa mielenkiintoa tutkia koulujen kestäväen kehityksen toteuttamista. Nykypäivänä korostetaan kestäväen kehityksen merkitystä ja jokaisen ihmisen vastuuta maapallosta, joten olisi mielekästä lähteä tutkimaan Pro-gradu tutkielmassa ympäristökasvatuksen ja kestäväen kehityksen toteutumista. Tutkielma voitaisiin toteuttaa esimerkiksi tutkimalla määrällisin menetelmin koulujen toimintakulttuureja ja niiden merkitystä kestäväen kehitykseen. Tutkielmassa voisi selvittää myös opettajien käsityksiä kestävästä kehityksestä, sillä usein kestäväen kehityksen mukainen toiminta mielletään vain yksinkertaisiin ekotekoihin, ymmärtämättä sen moniulotteista merkitystä.

7 Lähteet

- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Porvoo: WSOY
- Brinkmann, R. (2019). *Environmental sustainability in a time of change*. Palgrave Macmillan.
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–15.
- Cantell, H. (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa: Niemelä, J. (toim.), *Ihminen ja ympäristö*. Gaudeamus Helsinki University Press. 332–338.
- Cantell, H. (2011). Ympäristöoppi globaalin vastuun ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Teoksessa: Juuti, K. (toim.), *Ympäristöoppia opettamaan*. PS-kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Ernst, J. & Theimer, S. (2011). *Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature*. Environmental Education Research, 17(5). 577–598.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119>
- Foster, R., Keto, S. & Salonen, A. (2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa: Autio, T. & Hakala, L. (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press.
- Harju-Autti, P. (2011). Ympäristötietoisuuden ytimessä on hyvä elämä. Teoksessa: Harju-Autti, P., Neuvonen, A. & Hakkarainen, L. (toim.), *Ympäristötietoisuus: Suomalaiset 2010-lukua tekemässä*. Ympäristöministeriö. Rakennus Oy, Helsinki. 8–20.
- Havu-Nuutinen & Järvinen. (2002). Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa: Julkunen, M. (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2. uus. p.). WSOY. 135–156.
- Heinonen, T. & Luomi, A. (2008). Rakkaalla lapsella on monta nimeä: Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus. Haettu (24.3.2021) osoitteesta: http://xn--kierrtyskeskus-9hb.fi/files/97/kasiteraportti_tiivis.pdf
- Hicks, D. (2014). *Educating for hope in troubled times: Climate change and the transition to a post-carbon future*. Institute of Education Press. <https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/reader.action?docID=3563879>
- Hiltunen, M. (2016). Astumisia virtaan. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto Arts Books. 200–212.

- Houtsonen, L. (2005). Kestävä kehitys perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.) *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus. 14–24.
- Hynninen, P. (1995). Ympäristökasvatus ala-asteella. Teoksessa: Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana*. Porvoo: WSOY. 175–182.
- Jokela, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa: Mantere, M. (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. 25–38.
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelun-avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. 247–266.
- Laininen, E., Manninen, L. & Tenhunen, R. (2006). *Näkökulmia kestävään kehitykseen oppilaitoksissa*. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.
- Laininen, E. (2018). Transforming our worldview towards a sustainable future. Teoksessa: Cook, J. (toim.), *Sustainability, human well-being, and the future of education*. Springer. 161–200.
- Loukola, M. (2004). *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Opetushallitus.
- Loukola, M., Kalske, K. & Salo, A. (2007). *Kestävän elämäntavan oppiminen: Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin: käsikirja kouluille ja oppilaitoksille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Loukola, M. (2009). Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa: Virtanen, A. & Kaivola, T. (toim.), *Gloaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa: Kehittämisen ja seurannan tietopohja*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75632/opm56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lyytimäki, J. & Berg, A. (2011). Tieto ja tietoisuus ympäristöasioista. Teoksessa: Niemelä, J. (toim.), *Ihminen ja ympäristö*. Gaudeamus. 339–346.
- Mantere, M. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. Teoksessa: Piironen, L. (toim.), *Power of Images*. Helsinki: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers. 17–26. <http://www.naturearteducation.org/Articles/Ecology,%20Environmental%20Education%20and%20Art%20Teaching.pdf>

- Mantere, M. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa: Mantere, M. (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Miller, K. (2010). (toim.) Abiolu, O. & Okere, O. (2012). *Environmental literacy and the emerging roles of information professionals in developing economies*. IFLA Journal, 38(1), 53–59. <https://doi.org/10.1177/0340035211435070>
- Naukkarinen, O. (2003). *Ympäristön taide*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen eri toimintamalleja. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–127.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu (18.3.2021) osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Palmer, J. & Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*. Routledge.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra*, 117(1), 17–32. <http://elektra.helsinki.fi.pc124152 oulu.fi:8080/se/t/0040-3741/117/1/ymparist.pdf>
- Pantzar, E. & Siebert, H. (1992). Tarvitaanko ympäristökasvatusta? Teoksessa: Kajanto, A. (toim.), *Ympäristökasvatus*. Kansanvalistusseura; Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu. 81–89.
- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja: Kasvua kohti kestävää kehitystä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2017). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Rohweder, L. (2008). Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa: L. Rohweder, & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki 18–23. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79112/opm03.pdf?sequence=1>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisu: 62. Vaasan yliopisto.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. Helsingin yliopisto.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/216724/Koulunto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Soini, K. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa: Toivanen, P. & Laine, M. (toim.), *Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. 12–25. https://www.kulttuuriperintökasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf
- Stapp, W. (1969). *The Concept of Environmental Education*. The journal of environmental education. Heldref Publications. <https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>
- Suomela & Tani (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–56.
- Tani, S. (2008). Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa: L. Rohweder, & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki. 53–64. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79112/opm03.pdf?sequence=1>
- Uitto, A. (2012). Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Teoksessa: Niemi, E. (toim.), *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0112.pdf
- Van Boeckel, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in ArtsBased Environmental Education*. Helsinki: Aalto Yliopisto. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.959474>
- Venäläinen, M. (1992) Mitä on ympäristökasvatus. Teoksessa: Kajanto, A. (toim.), *Ympäristökasvatus*. Kansanvalistusseura; Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu. 13–29.
- Vitikka & Rissanen. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa: Autio, T. & Hakala, L. (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press. 221–245. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118695/978-952-359-008-3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wolff, L. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–28.
- Wolff, L. (2011). *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault*. Lambert Academic Publishing.