

Maria Kuula & Maura Rovio

**”KUN AJATTELEN ILMASTONMUUTOSTA,  
MINUSTA TUNTUU KUIN OLISIN SYYLLINEN  
JA MINUN PITÄISI TEHDÄ KAIKKI MITÄ VOIN  
SEN ETEEN”**

Kuudesluokkalaisten kuvaamat ympäristötunteet ja niiden  
yhteys toimijuuteen ja hyvinvointiin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Maria Kuula & Maura Rovio: "KUN AJATTELEN ILMASTONMUUTOSTA, MINUSTA TUNTUU KUIN OLISIN SYYLLINEN JA MINUN PITÄISI TEHDÄ KAIKKI MITÄ VOIN SEN ETEEN"

Kuudesluokkalaisten kuvaamat ympäristötunteet ja niiden yhteys toimijuuteen ja hyvinvointiin

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Huhtikuu 2021

---

Tässä opinnäytteessä tutkimme kuudesluokkalaisten kuvaamia ympäristötunteita sekä sitä, miten tunteet ovat yhteydessä oppilaiden toimijuuteen ja hyvinvointiin. Aiheen tutkiminen on yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä ilmastonmuutos ja sen herättämät tunteet vaikuttavat yhä enemmän myös lasten ja nuorten elämään. Tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaisia ympäristötunteita alakouluikäiset oppilaat ilmaisevat ympäristö- ja tunnekasvatusta yhdistävän opetusjakson aikana, ja miten oppilaiden käsitykset ilmastonmuutoksesta ja sitä hidastavasta toiminnasta ovat yhteydessä heidän kuvaamiinsa tunteisiin? 2. Miten kuudesluokkalaisten oppilaiden kuvaamat ympäristötunteet ilmentävät tunteiden ja toimijuuden välistä yhteyttä?

Aloitamme tarkastelemalla, miten vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa kasvattajia käsittelemään ilmastonmuutosta. Tämän jälkeen luomme katsauksen ympäristökasvatuksen historian eri vaiheisiin. Tutkimuskirjallisuuden osalta käsittelemme monipuolisesti tunteiden ja toimijuuden käsitteitä sekä näiden yhteyttä ilmastonmuutokseen ja yksilön hyvinvointiin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Se perustuu kaksi viikkoisen ympäristö- ja tunneteemaisen opetusjakson aikana kuudennen luokan oppilailla teetettyihin tehtäviin ja haastatteluihin sekä luokan opettajan haastatteluun. Opetusjakso rakennettiin Panu Pihkalan ympäristötunteiden käsittelyn kolmiportaisen mallin pohjalta ja se sisälsi opetusta yhteensä kymmenen tuntia. Jakson aikana käsitelimme monipuolisesti ympäristötunteita ja teetimme oppilailla erilaisia tehtäviä niihin liittyen. Oppilaiden haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina jakson alussa ja lopussa. Luokan opettajaa haastattelimme jakson päättymisen jälkeen. Tutkimuksen aineistona toimivat haastattelujen lisäksi jakson aikana teetetyt tekstimuotoiset tehtävät.

Oppilaat kuvasivat sekä vaikeita että helppoja ympäristötunteita. Eniten kuvattiin syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita ilmastonmuutokseen liittyen. Vaikka luokan opettajan mukaan oppilaat olivat ennen opetusjaksoamme käsitelleet ilmastonmuutosta monipuolisesti, oli aineistosta luettavissa epäselvyyksiä sen suhteen, mitä ilmastonmuutoksella tarkoitetaan ja mitkä ovat merkittävimmät keinot sen hidastamiseksi. Oppilaiden tunnekuvauksissa korostui toimijuuden ulottuvuus; heikko toimijuuden tunto lisäsi vaikeita tunteita ja vahva toimijuuden tunto toivon ja vaikuttamisen halun tunteita. Yksilökeskeisten toimintatapojen korostuminen aktivoi oppilailla vaikeiden tunteiden lisäksi erilaisia defenssimekanismeja.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ilmastonmuutoksen hidastamiseen tähtäävissä toimissa yhteisöllisyyden korostaminen vähentäisi yksilöön kohdistuvien vastuukysymysten herättämiä vaikeita tunteita ja defenssimekanismien muodostumista ja näin ollen lisäisi toivon tunnetta ja hyvinvointia.

Avainsanat: ilmastonmuutos, ympäristötunteet, ympäristökasvatus, tunnekasvatus, ilmastotoimijuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1 ILMASTONMUUTOS - VIHელიÄINEN ONGELMA, MYÖS KASVATTAJILLE .....</b>	<b>4</b>
1.2    POPS 2014: ekologisuutta vai ekonomiaa? .....	8
1.3    Ympäristökasvatuksen vaiheita .....	10
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....</b>	<b>15</b>
<b>3    TUNTEET .....</b>	<b>17</b>
3.1    Mitä tutkitaan, kun tutkitaan tunteita? .....	17
3.2    Tunnekasvatus .....	20
3.3    Ympäristötunteet .....	22
3.4    Ympäristötoivo .....	24
3.5    Tiedostamaton mieli ja defenssimekanismit .....	26
<b>4    TOIMIJUUS .....</b>	<b>30</b>
4.1    Näkökulmia toimijuuteen .....	30
4.2    Ilmastotoimijuus .....	37
<b>5    TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>41</b>
5.1    Tutkimusmetodologinen orientaatio .....	41
5.2    Tutkimusaineisto .....	42
5.3    Tehtävät .....	45
5.3.1 <i>Keskustelut</i> .....	45
5.3.2 <i>Prosessikirjoittaminen</i> .....	46
5.3.3 <i>Kuva lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutustilanteesta</i> .....	46
5.3.4 <i>Draamaharjoitus vuorovaikutustilannekuvasta</i> .....	47
5.3.5 <i>Ympäristötunteita pistetyöskentelynä</i> .....	47
5.4    Aineiston analyysi .....	51
5.5    Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	54
<b>6    VAIKEAT TUNTEET .....</b>	<b>59</b>
6.1    Käsitykset ilmastonmuutoksesta ja sitä hidastavasta toiminnasta .....	59
6.2    Oma toimimattomuus .....	67
6.3    Muiden toimimattomuus .....	70
<b>7    HELPOT TUNTEET .....</b>	<b>73</b>
7.1    Oma toiminta .....	73
7.2    Muiden toiminta .....	74
<b>8    SYLLISYYDESTÄ KOHTI TOIVOA JA TOIMIJUUTTA .....</b>	<b>78</b>
<b>9    ILMASTOKRIISI – TIE YHTEISÖLLISYYTEEN? .....</b>	<b>83</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>96</b>
Liite 1: Oppilailta kerätty tutkimuslupa .....	96
Liite 2: Tiedote huoltajille .....	97

# 1 ILMASTONMUUTOS - VIHელიÄINEN ONGELMA, MYÖS KASVATTAJILLE

Lokakuussa 2018 hallitustenvälinen ilmastopaneeli *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) julkaisi ilmastoraporttinsa. Siinä esiteltiin tarvittavat toimet sille, että ilmaston lämpeneminen saataisiin pysäytettyä 1,5 celsiusasteeseen. Raportti sai aikaan aiempaa laajemman heräämisen ilmastokriisin vakavuuteen. Ruotsalaisen Greta Thunbergin samana vuonna aloittamasta koululaisten ilmastolakosta syntynyt liike toi kysymykset ilmastomuutoksesta ja sen aiheuttamista tunteista lähemmäs koululaisten arkea. Suomessa ensimmäinen koululakko ilmaston puolesta järjestettiin tammikuussa 2019. Monen kasvattajan on ainakin teoriassa täytynyt pysähtyä sen äärelle, miten aihetta ja sen herättämiä tunteita voisi kasvatuksen avulla käsitellä.

Lapset ja nuoret ovat kiinnostuneita ilmastomuutoksesta, ja se saa heidät tuntemaan huolta vanhempia sukupolvia useammin (Ojala 2015). Myös Sitran (2019) teettämästä kansaliskyselystä selviää, että ilmastomuutokseen liittyviä vaikeita tunteita, kuten esimerkiksi syyllisyyttä ja häpeää, kokevat erityisesti nuoret. Tästä huolimatta kouluissa ei tutkimusten mukaan käsitellä ilmastokriisin yhteydessä juurikaan sen herättämiä tunteita (Pihkala 2019a). Lapset ja nuoret ovat niitä, jotka tulevaisuudessa joutuvat elämään ilmastomuutoksen vaikutusten kanssa. He ovat myös tulevaisuuden toimijoita ja päättäjiä. Tästä syystä erityisesti heidän osallistamisensa ilmastomuutosta koskevaan keskusteluun olisi tärkeää (Ojala 2012).

O'Brienin, Selboen ja Haywardin (2018) mukaan tavat, joilla ilmastomuutos tuodaan esiin, vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapset ja nuoret ilmiöön suhtautuvat ja reagoivat. Ilmastomuutos esitetään usein uhkaavana, vääjäämättä lähestyvänä ekokatastrofina, mikä voi johtaa epätoivon, avuttomuuden, pettymyksen ja apatian tunteisiin. Niiden pohjalta yksilö voi

kokea, ettei mitään ole tehtävissä, eikä itsellä ole mahdollisuuksia vaikuttaa. Myös Ojalan (2015) tutkimuksessa tavalla, jolla ilmastonmuutosta käsiteltiin, oli selvä yhteys ympäristöystävällisen toiminnan omaksumiseen. Vaikeisiin tunteisiin ja ilmastonmuutoksen vakaavuuteen keskittyvä tapa korreloi kielteisesti ympäristöystävällisen toiminnan kanssa. Ongelmanratkaisuun keskittyvä tapa, joka sisälsi tiedon etsimistä ja ratkaisujen suunnittelua, sekä merkityksiin keskittyvä tapa, jossa asiaa käsiteltiin moniulotteisesti, olivat yhteydessä ympäristöystävällisempään toimintaan.

Ilmastonmuutokseen liittyvät vahvasti toiminnan ja toimijuuden käsitteet. Esimerkiksi YK:n ilmastosopimuksen mukaan ilmastonmuutoksella tarkoitetaan suoraa tai epäsuoraa muutosta, jonka ilmakehän koostumusta muuttava ihmistoiminta on aiheuttanut. Ihmiset ovat toiminnallaan vaikuttaneet ilmastonmuutosilmiön syntymiseen ja voivat myös hidastaa sen etenemistä ja näin ollen lieventää sen aiheuttamaa vahinkoa. Ilmastonmuutoksesta käytetty termi ”viheliäinen ongelma” (*wicked problem*), havainnollistaa ilmiön monimutkaista luonnetta. Ilmastonmuutokseen liittyy arvoristiriitoja ja epävarmuuksia, eikä siihen ole olemassa yksinkertaista ratkaisua. Tärkeimmät toimet ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi ovat fossiilisista polttoaineista luopuminen, kestävien uusiutuvien energiamuotojen käyttö, energian säästö ja energiatehokkuus, liikenteen sähköistäminen, metsäkadon pysäyttäminen, luonnollisten hiilinielujen kasvattaminen sekä ilmastokestävä ruoantuotanto ja -kulutus (WWF 2021).

Kenen vastuulla ilmastonmuutoksen hidastamiseen tähtäävä toiminta sitten oikeastaan on? Jos katsomme suurimpia kasvihuonekaasuntuottajamaita osoittaa syyttävä sormi Kiinan ja Yhdysvaltojen suuntaan, Suomen ollessa vasta sijalla 57. Jos taas tarkastellaan päästöjä henkilöä kohden, löytyvät suomalaiset sijalta 27 ja kiinalaiset sijalta 39. (CDIAC 2014.) Keskivertosuomalaisen hiilijalanjälki on Euroopan keskitasoa korkeampi. Tilanne ei tällä tavoin tarkasteltuna näytäkään enää siltä, että me suomalaiset voisimme syyttää ilmastonmuutoksesta muita maita. Missä määrin suomalainen keskiverto kansalainen sitten on vastuussa ilmaston tilasta?

Lahikaisen (2018) mukaan ilmastonmuutosta ei ole mielekästä tarkastella yksilöiden aikaansaannoksena, vaan yhteiskuntarakenteellisena ongelmana. Yksittäiset ihmiset toimivat aina yhteiskunnallisessa kontekstissa eivätkä siten

ole riippumattomia toisten yksilöiden toiminnasta. Globaaliin kapitalismiin perustuva ylikansallinen elämä ja siihen liittyvä jatkuvan talouskasvun ideologia edistävät ilmastonmuutoksen etenemistä. Toimet ilmastonmuutoksen hidastamiseksi ovat jatkuvasti riittämättömiä ja myöhässä, koska ne ovat ristiriidassa sääntelystä vapautetun kapitalismin kanssa (Klein 2015). Tarvitaan ylikansallinen järjestelmätasoinen ja ideologinen muutos, jotta ilmaston hyväksi voitaisiin tehdä kestäviä hallinnollisia päätöksiä eri maissa ja alueilla.

Ongelma yhteiskunnan rakenteissa ei kuitenkaan vapauta yksilöä vastuusta. Vaikka Lahikaisen (2018) mukaan yksilöiden päästöt eivät olekaan ilmastoetiikan kannalta keskeisin asia, tulisi vastuukysymystä silti tarkastella myös yksilöiden *näkökulmasta*. Se, miten yksilöt erilaisissa rooleissaan ja asemissaan ylläpitävät tai haastavat yhteiskunnallisia rakenteita, määrittää sen, kuinka paljon he ovat vastuussa ilmastonmuutoksesta. Voimakkaan hierarkkisesti rakentuneissa yhteiskunnissa johtavissa asemissa olevilla on hyvinkin suuri vastuu. Koska tämän päivän lapset ovat tulevaisuuden päättäjiä ja vallankäyttäjiä, on perusteltua kasvattaa heidätkin tuntemaan vastuuta ilmastonmuutoksesta.

Yksilökeskeinen ja kilpailua korostava nykykulttuurimme kuitenkin myös etäännyttää meitä toisistamme, eikä edistä ratkaisujen löytymistä. Aaltolan ja Kedon (2017) mukaan empatiaa lisäämällä voisimme löytää niin toisemme kuin uudenlaisen, vähemmän egoistisen elämäntavan, joka edistäisi ilmastotavoitteiden saavuttamista. Affektiivisen empatian, eli myötätunnon tunteen avulla on mahdollista nähdä ja ymmärtää ilmastonmuutoksen vaikutuksia oman elämänpiirin ulkopuolella. Tämä edistäisi toimeen tarttumista myös niissä maissa, joissa ilmastonmuutoksen näkyvät vaikutukset ovat toistaiseksi vähäisiä.

Vastuunäkökulman lisäksi ilmastonmuutoksen vastaista toimintaa ja siihen ohjaavaa kasvatusta voi tarkastella myös hyvinvoinnin perspektiivistä. Toivon ja toimijuuden tunteet lisäävät tutkitusti hyvinvointia (ks. esim. Stixrud ja Johnson 2018; Allardt 1976; Parikka-Nihti 2011). Toivon tunnetta tarvitsevat erityisesti lapset ja nuoret, jotta heillä olisi mahdollisuus yhteiskuntaan kiinnittymiseen ja merkityksellisyyden kokemukseen. Värrin (2018) mukaan lapsen tulee saada kasvaa niin, että hän voi nähdä tulevaisuuden toiveikkaana. Ilman toivoa ihminen ei voi kokea elämää merkitykselliseksi ja ilman merkityksellisyyden kokemusta toiminta jää vaillinaiseksi. Ilman toivoa ei ole myöskään perustaa kasvatukselle.

On siis tärkeää välittää etenkin lapsille ja nuorille ajatusta siitä, että jokaisen on omalla toiminnallaan mahdollista vaikuttaa. Ojalan (2012) mukaan toiveikkuuteen keskittyvä tapa puhua ilmastonmuutoksesta voi edesauttaa toivon tunteen, toimijuuden ja rakentavien toimintatapojen muodostumista.

Suurella osalla melko pienistäkin lapsista on oma puhelin ja pääsy sen kautta internettiin ja erilaisiin sosiaalisiin medioihin. Uutisointi ilmastonmuutoksesta on tarkoituksellisestikin tunteita herättävää. Otsikot maalaavat kuvia maailmanlopun ja tuhon ajoista sekä luovat osittain syystäkin mielikuvaa siitä, että aikaa toimimattomuudelle ei enää ole. Lapsille ja nuorille tällainen on luonnollisesti ahdistavaa. Oppilaat eivät nyky maailmassa voi välttyä uutisoinnilta ilmastonmuutoksesta ja olisikin tärkeää käsitellä aihetta kouluissa tunteet huomioiden. Olennaista on, että ilmastonmuutoksesta puhutaan realistisesti ja kaunistelematta, kuitenkin lasten ikätasoon ja hahmotuskykyyn soveltuvalla tavalla. Ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeää, jotta voi syntyä kestävää toimijuutta ja eettistä toimintakykyä (Värri 2018). Käsittelemällä ja purkamalla toimijuuden kehittymistä estäviä vaikeita ympäristötunteita voidaan lisäksi tukea kasvavien lasten hyvinvointia. Monilta lapsilta ja nuorilta tunne osallisuudesta ja toimijuudesta puuttuu kokonaan (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010), joten keinoja sen ylläpitämiseen ja kasvattamiseen tarvitaan.

Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 painottaa tunnetaitojen opettamisen tärkeyttä. Ne on mainittu erikseen myös ympäristöopin opetussisältöjen kohdalla. Erityisen tärkeäksi tunnetaidot muodostuvat ympäristötunteiden käsittelyssä. Ilmastonmuutos herättää ihmisissä monenlaisia vaikeita tunteita, kuten vihaa ja lamaannusta, joita aikuisetkaan eivät aina pysty kohtaamaan ilman apua. Ikäviä tunteita aletaan vältellä, mikä voi johtaa aiheen väistelyyn tai kieltämiseen. Lamaannus ja kieltäminen voivat johtaa yksilön toimintakyvyn heikkenemiseen. Toisaalta vaikeatkin tunteet voivat johtaa toimintaan ilmaston hyväksi, mikäli ne pystytään kohtaamaan ja käsittelemään rakentavasti (Pihkala 2019a).

Pihkalan (2019a) mukaan lapsille ja nuorille olisi tärkeää tarjota välineitä ympäristötunteiden rakentavaan purkamiseen ja käsittelyyn. Henkinen hyvinvointi voidaan nähdä toimijuuden edellytyksenä. Ilmastonmuutoksen hillitsemiseen tarvitsemme nimenomaan toimijuutta ja tekoja. Koululaisten

elämässä ilmastokriisi näkyy ja vaikuttaa suuresti. Aiheen käsittely opetuksessa olisi tärkeää erityisesti toivon ja yhteisöllisyyden näkökulmista.

## *1.2 POPS 2014: ekologisuutta vai ekonomiaa?*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on normiluonteinen asiakirja, joka ohjaa koulun arkea. Kaiken kouluissa tapahtuvan opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmaan. Se uusitaan noin kymmenen vuoden välein ja sen pohjalta erilliset opetuksen järjestäjät laativat omat, paikalliset opetussuunnitelmansa. Paikalliset opetussuunnitelmat toimivat perustana koulujen omille opetussuunnitelmille. Vaikka koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa voi olla eroja siinä, millä eri tavoin oppilaita ja koulun arkea ohjataan käsittelemään ilmastonmuutosta, toimii niiden kaikkien pohjana tuo sama asiakirja. Sen tehtävänä on varmistaa yhtenäinen pohja paikallistason opetussuunnitelmille ja näin taata tasa-arvoisen koulutuksen toteutuminen koko maassa (Opetushallitus 2020). Kyseinen asiakirja on näin ollen olennainen lähde sen ymmärtämiseen, miten ja missä kontekstissa ilmastonmuutosta ja muita ympäristöongelmia kouluissa käsitellään.

Opetussuunnitelmaa laadittaessa kuultavana on erilaisten intressiryhmien näkemyksiä siitä, minkälaisia sisältöjä opetussuunnitelmaan tulisi kirjata. Tarkoitus on sisällyttää suunnitteluvaiheeseen laajaa asiantuntemusta esimerkiksi korkeakoulujen ja elinkeinoelämän edustajilta. Opetussuunnitelman perusteet ei siis ole poliittisesti neutraali tai yhteiskunnan kontekstista erillinen asiakirja, vaan vahvasti sidoksissa niihin arvoihin ja asenteisiin, jotka sen kirjoittamishetkellä vallitsevat.

Värrin (2002) mukaan talouselämän ajamat arvot ovat jättäneet muut arvot alleen myös koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Koulu muistuttaa hänen mukaansa yhä enemmän liikeyritystä, jota johdetaan yritysmaailmasta tutuin mallein. Markkinalähtöisyys näkyy kouluissa muun muassa matemaattisluonnontieteellisten aineiden korostuneessa arvostuksessa ja kilpailun eetoksessa (Hargreaves 1994). Myös Hilpelän (2001) mukaan kilpailun korostaminen on merkki uusliberalististen arvojen integroitumisesta koulumaailmaan. Koulutus on alistettu edistämään markkinoiden intressejä talouskasvua edistäen (Hilpelä 2004).



Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 vaikuttaa kuitenkin asettuvan edistämään ekologisuuden ja sivistyksen arvoja. Kestävä kehitys ja sen mukainen elämäntapa nähdään koko opetuksen perustana, tosin käsitteitä ei sen tarkemmin määritellä. Uutena perusteissa esitellään ekososiaalisen sivistyksen käsite, joka ”merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi” (POPS 2014, 16). Kestäväan kehitykseen tähtäävän arvoperustan luomisen ohella ekososiaalinen sivistys määritellään välttämättömyydeksi hyvän elämän jatkumisen kannalta.

Vaikka opetussuunnitelman perusopetuksen arvoperustassa painotetaan ekososiaalisen sivistyksen ja kestävän elämäntavan välttämättömyyttä, mainitaan ”ilmastonmuutos” opetussuunnitelmassa ainoastaan neljä kertaa. Alakoulun kontekstissa ilmiö esiintyy arvoperustan lisäksi ympäristöopin oppiaineen sisällöissä, jonne ilmastonmuutos ja sen hillitseminen on kirjattu ”S6 Kestävän tulevaisuuden rakentaminen” -sisältöalueen alle oppiaineen sisältöjä valittaessa huomioon otettavaksi asiaksi (POPS 2014, 242). Lehtonen ja Cantell (2015) kritisoivat opetussuunnitelman perusteita siitä, ettei ilmastonmuutoksen tarkempi käsittely nouse esiin riittävän painokkaasti eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien ja tutkintovaatimusten tavoitteissa, vaan jää liiaksi yksittäisten opettajien ja kouluttajien vastuulle. Ilmastonmuutoksen käsittelyn tulisi heidän mukaansa olla monitieteistä, sillä ilmiön ymmärrys edellyttää eri alojen näkökulmien huomioimista sekä näiden vuoropuhelua. Tällä hetkellä ilmastonmuutos sisältyy opetussuunnitelman perusteissa ainoastaan muutaman oppiaineen tavoitteisiin.

Ilmastonmuutosta enemmän huomiota perusteissa saavat kestävä elämäntapa sekä kestävä kehitys. Yhteensä nämä mainitaan 92 kertaa. Kestävä kehitys on määritelty välttämättömyydeksi ja sen edistäminen osaksi sivistystä. Alakoulussa opetettavissa aineissa kestävä kehitys mainitaan ympäristöopin, käsityön, kuvataiteen sekä elämänskatsomustiedon sisällöissä. Ympäristöopin oppiaineen kuudennen luokan arvosanan kahdeksan saadakseen oppilaan ”...tulee pystyä kuvaamaan tulevaisuuden rakentamista tukevia ja uhkaavia tekijöitä sekä keinoja lähiympäristön kehittämiseen.” (POPS 2014, 19 & 243).

Kestävä elämäntapa koostuu opetussuunnitelman perusteissa kestävän kehityksen sisältämistä ulottuvuuksista. Näitä ovat ekologinen ja taloudellinen

sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Ymmärrys siitä, että ihminen on riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta, määritellään keskeiseksi ihmisenä kasvussa. Kestävä elämäntapa ja sen edistäminen tulee huomioida niin koulun käytänteissä kuin toimintakulttuurissakin. Ongelmallisen kestävän kehityksen käsitteestä tekee juuri määrittelemättömyydestä johtuva monitulkintaisuus. Sen sisältämät ulottuvuudet ovat niin kattavia, että lähes mitä tahansa voi sopivasti muotoilemalla väittää kestäväksi ja edistävän sen mukaista kehitystä.

Louhio (2020) on tutkinut vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ihmis- ja luontokäsityksiä. Hänen mukaansa perusteissa mainitut aktiivisen kansalaisuuden, elinikäisen oppimisen ja kestävän kehityksen tavoitteet ovat ristiriidassa sen sisältämien ekologisten arvojen kanssa. Sivistys ja luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen jäävät jatkuvan itsensä kehittämisen ja talouden arvojen alle. Työelämän sanelemat tarpeet näyttäisivät siis ohjailevan opetussuunnitelman perusteiden sisältöä ylitse muiden.

Wolff (2004) esittää, ettei länsimaalaisen ihmisen elämäntapa nykyisellään edistä kestävään kehitykseen siirtymistä. Suurimpana esteenä on kulutuskeskeinen elämäntapamme, jonka seuraukset ovat osin näkymättömissä. Ostamme tuotteita, jotka on teetetty ihmisoikeuksien kannalta kyseenalaisissa oloissa sekä hupenevia luonnonvaroja hyödyntäen. Tuotamme suuria määriä jätettä, joka loppusijoitetaan jonnekin pois silmistä. Herää kysymys, onko opetussuunnitelmassa mahdollista kyseenalaistaa ylikuluttamiseen perustuvaa järjestelmäämme, jonka uusintamisessa kouluilla on merkittävä rooli?

### *1.3 Ympäristökasvatuksen vaiheita*

Ilmastonmuutoksen käsitteleminen koulussa on tutkimuksemme keskiössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ilmiö sijoittuu lähinnä ympäristöopin opetussisältöihin. Eri aikakausina ympäristönsuojelullisten asioiden opetus ja kasvatus on sijoittunut erilaisten nimikkeiden alle. Luonnonsuojeluopetuksen ja ympäristökasvatuksen termit ovat vuosien aikana muokkautuneet kestävän kehityksen ja nykyisin myös ilmastokasvatuksen käsitteiksi. Ympäristökasvatuksen historiaa ja siihen liittyvien käsitteiden

tarkempia merkityksiä on syytä käsitellä, jotta ymmärrettäisiin, millaiselle pohjalle ilmastonmuutoksen käsitteleminen koulukontekstissa rakentuu. Kestävän kehityksen tavoitteet leikkaavat Opetussuunnitelman perusteissa läpi koko koulun arjen ja näkyvät monen eri oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa. Ilmastonmuutos ja ilmastokasvatus sen sijaan ovat huomattavan vähän esillä. Ajatellaan Cantellin ja Koskisen (2004) lailla, että ilmastokasvatukselle tulisi löytää koulun arjessa huomattavasti enemmän tilaa.

Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä on määritelty sen syntyajoista lähtien eri toimijoiden tarpeisiin sopiviksi. Useimmiten määrittelyissä korostuvat yksilön henkilökohtainen ympäristösuhde, ympäristötietoisuuden lisääminen, ympäristövastuullisten asenteiden lisääminen sekä näiden asenteiden mukainen toiminta (Cantell & Koskinen 2004). Wolffin (2004) määritelmän mukaan ympäristökasvatuksen tarkoituksena on lisätä ihmisten tietoisuutta ympäristöstä ja ympäristöä koskevista kysymyksistä, kuten myös rooleistaan ympäristön huolehtijoina ja säilyttäjinä. Ympäristökasvatuksen nähdään olevan opetusta ja toimintaa ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristöä varten (Cantell & Koskinen 2004).

Vuonna 1977 Tbilisissä järjestetyssä ympäristökasvatuskonferenssissa ympäristökasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista määriteltiin seuraavaa:

*”ympäristökasvatuksen tulisi ottaa ympäristö kokonaisuudessaan huomioon – luonnon ja rakennettu ympäristö, teknologinen ja sosiaalinen (taloudellinen, poliittinen, kulttuuris-historiallinen, moraalinen ja esteettinen) ympäristö”* (Unesco 1978).

Julistuksessa määritellyt ympäristökasvatuksen päätavoitteet ovat edelleenkin keskeisiä, vaikka ne ovatkin osin moninaistuneet ja laaja-alaistuneet. Yksi keskeisimmistä tavoitteista oli pyrkimys muuttaa ihmisten toimintaa ympäristöystävällisempään suuntaan. Ympäristöön liittyvä kokemuksellisuus, voimaantuminen, motivaatio sekä tunteet ovat saaneet myös enemmän huomiota osakseen (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020). Lyhyesti määriteltynä ympäristökasvatus on elinikäistä oppimista, jonka tarkoituksena on tehdä ihmiset tietoisiksi ympäristöä koskevista kysymyksistä ja näin muuttaa ihmisten toimintaa ympäristöä kunnioittavampaan suuntaan (Wolff 2004).

Ympäristökasvatuksen uranuurtaja Lili-Ann Wolff (2004) esittelee ympäristökasvatuksen historiaa Suomen kontekstissa. Meillä ympäristökasvatus-termiä edelsivät luonnon- ja ympäristönsuojelun käsitteet. Ympäristökasvatuksen vahva luonnonsuojellinen perinne näkyy yhä ihmisen korostuneessa roolissa ympäristön suojelijana ja säilyttäjänä. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa luonnonsuojeluopetuksella ohjattiin oppilaita suojelemaan kasveja ja eläimiä (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925). Luonnon ja eläinten suojeluun orientoitumista pyrittiin vahvistamaan luontoretkien avulla. Myöhemmin luonnonsuojelu-termin korvasi kattotermi ympäristönsuojelu, kun ymmärrettiin myös ihmiselle välttämättömien luonnonvarojen ja raaka-ainelähteiden kuten metsien, mineraalien ja vesien suojelun tarpeellisuus. Samaan aikaan alettiin hetkellisesti käyttää termiä ympäristönsuojeluopetus luonnonsuojeluopetuksen sijaan, mutta 1970-luvun puolivälin jälkeen ympäristökasvatus korvasi sen pysyvästi (Lahti, 2000).

Varsinaisen ympäristöheräämisen katsotaan Suomessa alkaneen Kojjärvi-liikkeen synnystä 1970-luvun lopulla (Cantell ym. 2020). Tällöin Kojjärven kuivatusta näkyvästi vastustaneet luonnonsuojelijat toivat ympäristönsuojelukonfliktit osaksi suomalaista mediakeskustelua. Samalla yhteinen päämäärä yhdisti aiemmin hajallaan toimineita ympäristönsuojelijoita. Kojjärvi-liike toimikin alkusysäyksenä vihreälle liikkeelle.

1980-luvulla ympäristökasvatusta kehitettiin aktiivisesti ja Suomeen perustettiin myös ensimmäinen luontokoulu (Wolff 2004). Suomalaisiin opetussuunnitelmiin ympäristökasvatus-termi ilmaantui vasta vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksen myötä (Kouluhallitus 1985). Tällöin opetussuunnitelman tavoitteena oli ohjata oppilaita ymmärtämään luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista ominaisuuksista muodostuvaa ympäristöä. Seuraavaan opetussuunnitelman perusteisiin yhdeksän vuotta myöhemmin vuonna 1994 ympäristöstä huolehtiminen nostettiin jo huomattavasti vahvemmin esille (Opetushallitus 1994). Erityisesti painotettiin oppilaan roolia luonnon monimuotoisuudesta huolehtijana ja kestäväen kehityksen edistäjänä. 1990-luvulla ympäristökasvatus vakiintui osaksi kouluopetusta (Cantell ym. 2020). Vuosikymmenellä julkaistiin useita suomenkielisiä ympäristökasvatuksen menetelmäoppaita ja ympäristökasvatus tuli myös osaksi opettajankoulutusta.

Ympäristökasvatuksen käsitettä seurasi 2000-luvulla kestävä kehityksen käsitteen vakiintuminen suomalaisiin opetussuunnitelmiin. Ne voidaan mieltää niin synonyymeiksi kuin erillisiksi kasvatuksen suutauksiksikin. Toisaalta on mahdollista ajatella niitä myös toistensa osa-alueiksi. Cantellin ja kollegojen (2020) mukaan kestävä kehityksen termiä ympäristökasvatuksen korvaajana on kritisoitu monitulkintaisuudesta, mutta toisaalta kiiteltä sen myönteisestä, ratkaisuihin keskittyvästä sävystä.

Kestävä kehityksen peruserä on, ettei tämän päivän kehitys saa tapahtua tulevien sukupolvien kustannuksella. Oikeudenmukaisuus ja eri elämäntapojen kunnioittaminen on tärkeää kaikessa toiminnassa. Kestävällä kehityksellä on neljä eri ulottuvuutta; ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Täten kestävä kehityksen piiriin kuuluvat luonnon monimuotoisuuden säilyttämisen ja ilmastonmuutoksen hidastamisen lisäksi muun muassa tasa-arvoon ja ihmisoikeuksien toteutumiseen liittyvät kysymykset. Se, mikä näistä neljästä ulottuvuudesta saa eniten jalansijaa ja miten koko kestävä kehityksen nähdään määrittävän, vaihtelee maan ja intressiryhmän mukaan.

Globaalin ympäristön näkökulma on olennainen osa ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksen rinnalla on alettu käyttää myös ilmastokasvatuksen tai ilmastonmuutoskasvatuksen käsitteitä. Nimensä mukaisesti näissä keskitytään erityisesti ilmastonmuutokseen liittyvään opetukseen ja oppimiseen. Ilmastokasvatusta pidetään myös yhtenä kestävä kehityksen osa-alueena. Sen tarkoituksena on tuottaa osaamista ja ymmärrystä ilmastonmuutoksesta. Kagawan ja Selbyn (2012) mukaan ilmastokasvatus on keskittynyt pitkään vain lisäämään tietoa ilmastonmuutoksen mekaniikasta sen sijaan, että sen puitteissa olisi keskitytty laajentamaan ymmärrystä ilmiön juurisyyistä. Näin se on esitetty lähinnä luonnontieteellisenä ongelmana, joka on ratkaistavissa samaisessa viitekehityksessä. Ilmiönä ilmastonmuutos on monimutkainen ja kokonaisvaltaista ymmärrystä vaativa. Sen vaikutukset näkyvät globaalisti ja yhä enemmän myös meidän länsimaalaisten arjessa. Ilmastokasvatuksen avulla tulisi keskittyä vaikuttamaan kasvatettaviin syvällä muutoksen tasolla, jonka seurauksena he löytäisivät uusia tapoja hahmottaa maailmaa.

Cantell kollegoineen (2020) pohtii, mihin suuntaan ympäristökasvatuksen ja laajemmin koko kasvatuksen tulisi tulevaisuudessa suuntautua. Kestävä

kehityksen tavoitteiden hajanaisuus ja monitulkintaisuus eivät riitä muuttamaan kasvatuksen kurssia tarvittavaan suuntaan. Kyse on lopulta tarpeesta kokonaisvaltaiseen kasvatuskulttuurin muutokseen, jonka seurauksena käsittäisimme uudelleen niin hyvinvoinnin kuin sivistyksenkin käsitteet. Jatkuvan kasvun tavoite täytyisi korvata kohtuullisuuteen kasvattamisella ja tiedollisten päämäärien rinnalle tarvittaisiin päämääriä myötätunnon ja empatiakyvyn vahvistamiseen. Tämänhetkisen kulutuskeskeisen elämäntapamme eetos näkyy kouluissa ristiriitaisuutena opetuksen sisällön ja koulun käytäntöjen välillä. Cantell ja kumppanit (2020) toteavatkin, että jokaisen kasvattajan tulisi olla ympäristökasvattaja. Tämän toteutumiseksi opettajankoulutuksen painopisteet täytyisi muuttaa vastaamaan vaateisiin ympäristöasiat osaavista opettajista.

Wolff (2014) esittää, että ympäristövastuullisen toiminnan lisääntymiseksi ihmisten maailmankuvan tulisi muuttua. Ilmastonmuutosta ei pystytä ratkaisemaan ainoastaan tietoa lisäämällä vaan tarvitaan kokonaisvaltaista, tieteenalat ylittävää ymmärrystä. Kasvatus ei näin ollen voi olla enää vallitsevan yhteiskuntamallin uusintamista vaan sen tulisi pyrkiä uudistamaan ja kyseenalaistamaan sitä.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia erilaisia ympäristötunteita kuudesluokkalaisilla oppilailla on ja miten tunteet vaikuttavat heidän toimijuutensa ja hyvinvointinsa. Tutkimuksemme kohteena ovat oppilaiden nimeämät tunteet, jotka sisältävät kehollisia tuntemuksia, arviointeja ja tulkintaa tunteen aiheuttajasta. Ympäristötunteita kuvaavia tehtäviä analysoimalla tavoitteenamme on selvittää, millainen käsitys oppilailla on ilmastonmuutoksesta sekä sitä hidastavasta toiminnasta. Tutkimuksemme keskiössä on kysymys siitä, miten lapsia tulisi kasvattaa, jotta he sitoutuisivat erityisesti tulevana aikuisina toimimaan ilmastonmuutosta hidastavasti. Näkökulmamme ympäristötunteiden käsittelyn tarpeellisuudesta nojaa pitkälti Pihkalan (2017; 2019ab) ajatuksiin. Hänen mukaansa käsittelemättömät ympäristötunteet asettuvat yksilön ilmastotoimijuuden ja hyvinvoinnin esteeksi ja näin ollen niitä tulisi käsitellä syvällisesti kasvatuksen avulla. Ennakkoletuksemme on, ettei kouluissa ilmastonmuutoksen käsittelyn yhteydessä huomioida tarpeeksi aiheen herättämiä tunteita.

Aiemman tutkimuksen mukaan toimijuus on merkittävä hyvinvoinnin osa-alue (esim. Stixrud & Johnson 2018; Allardt 1976). Vaikeat, käsittelemättömät ympäristötunteet voivat asettua yksilön hyvinvoinnin ja näin ollen myös toimijuuden esteeksi. Ilmastonmuutoksen monimutkainen ja -ulotteinen luonne aiheuttaa ihmisissä myös erilaisia defenssimekanismeja, jotka estävät sekä vaikeiden tunteiden tunnistamista, että toimijuuden muodostumista. Aihepiirin aiemmassa tutkimuksessa toivon merkitys ilmastotoimijuuden muodostumisen kannalta korostuu (esim. Ojala 2012; Pihkala 2017). Tämä näkökulma on vahvasti esillä myös meidän tutkimuksessamme. Yhtä tärkeänä, kuin vaikeiden ympäristötunteiden käsittelemistä, pidämme toiveikkaan asenteen luomista.

TUTKIMUSKYSYMYKSET:

1. Millaisia ympäristötunteita alakouluikäiset oppilaat ilmaisevat ympäristö- ja tunnekasvatusta yhdistävän opetusjakson aikana, ja miten oppilaiden käsitykset ilmastonmuutoksesta ja sitä hidastavasta toiminnasta ovat yhteydessä heidän kuvaamiinsa tunteisiin?
2. Miten kuudesluokkalaisten oppilaiden kuvaamat ympäristötunteet ilmentävät tunteiden ja toimijuuden välistä yhteyttä?



# 3 TUNTEET

## 3.1 *Mitä tutkitaan, kun tutkitaan tunteita?*

Tunteita tutkitaan useilla eri tieteenaloilla. Näkemykset siitä, mitä ja miksi tunteet itseasiassa ovat vaihtelevat paljonkin, eikä yksimielisyyttä niiden määritelmästä ole. Yhtäältä vallalla on käsitys ihmisille synnynnäisistä biologiaan pohjautuvista perustunteista (esim. Nummenmaa 2016), toisaalta tunteet nähdään sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakennettuina ja opittuina käyttäytymistapoina (esim. Parrot 2000). Perustunteiksi, jotka ovat kaikille ihmisille kulttuurista ja kasvatuksesta riippumatta yhteisiä, määritellään usein viha, pelko, suru, ilo, hämmennys ja inho (esim. Jääskinen 2017). Näitä ilmaistaan samanlaisilla äänenpainoilla, ilmeillä ja eleillä kulttuurista riippumatta.

Tunteita koetaan erityisesti fysiologisina muutoksina ja kehon aistimuksina. Ne syntyvät automatisoituneina reaktioina, joiden lähtökohtainen tarkoitus on suojata meitä sekä tuoda tietoomme mahdollisia täyttymättömiä tarpeita, kuten turvan, läheisyyden ja kuulluksi tulemisen tarpeet (Jääskinen 2017, 11-12). Tunteiden tunnistaminen on tärkeää, sillä niiden kautta meidän on mahdollista olla yhteydessä itsemme syvimpään osaan, minuuteemme.

Tunteet ovat myös merkittävä osa jokaista kokemustamme. Meissä viriää tunteita kaiken aikaa, mutta vain osa niistä tulee tietoisuuteen asti. Tunteet vaikuttavat meihin monella eri tavalla riippumatta siitä, olemmeko niistä tietoisia vai emme. Niiden säätelyyn eri kehitysvaiheissa ja tilanteissa vaikuttavat kognitiivinen kehitys, temperamenttitekijät ja sosialisatio (Pulkinen 2002). Jokaisen tunteen pohjimmainen tarkoitus on saada meidät toimimaan oman hyvinvointimme kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Se kuinka koemme tunteet, on yksilöllistä ja riippuu myös kulttuurisista tavoista tulkita tunteita.

Kulttuuri ja kasvatusta vaikuttavatkin tunteiden ilmaisuun vähintään yhtä paljon kuin yksilön oma persoonallisuus. Kulttuuri määrittää sekä millä tavoin tunteita ilmaistaan, että mitkä tunteet ovat ylipäänsä sopivia ja mitkä on parempi

jättää ilmaisematta. Kulttuuriset merkitykset, mallit ja käsitykset määrittävät myös sen, mitkä tunteet ovat arvostettuja, hyväksytyjä ja odotettuja missäkin tilanteissa (Von Scheve 2017). Monien ilmiöiden odotetaan herättävän yksilöissä tietynlaisia tunteita ja muunlaisten tunteiden ilmaisu voidaan nähdä moraalisesti paheksuttavana. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen yhteydessä huoli ja suru voidaan nähdä sosiaalisesti hyväksyttävämpinä tunteina, kuin vaikkapa välinpitämättömyys (Keltikangas-Järvinen 2000).

Kulttuurin muovaamat ja oppimisen kautta syntyneet, niin sanotut sosiaaliset tunteet – kuten syyllisyys ja häpeä – estävät meitä käyttäytymällä tavalla, joka ei ole sosiaalisesti hyväksyttyä (Kokkonen 2010, 13). Puolimatkan (2004, 19) mukaan kasvatus vaikuttaa osaltaan siihen millaisia merkityksiä yksilöt antavat tunteille, sillä kasvatukseen on kulttuurinen ilmiö. Erilaisista ihmis- ja arvokäsityksistä katsottuna samat tunne-elämän ilmiöt nähdään eri näkökulmasta ja arvioidaan eri tavoin, jolloin ne myös tuntuvat erilaisilta. Tunteiden säätelyyn ja ilmaisuun vaikuttavat merkittävästi myös vallitsevan kulttuurin ja yhteisön normit (Pulkkinen 2002, 82).

Tunteille on suomen kielessä monta sanaa. Voidaan puhua tuntemuksista, tunnoista, mielialoista, mielentiloista tai vaikka liikutuksesta. Englannissa tunteisiin viittaavat esimerkiksi sanat *feeling*, *emotion*, *mood*, *sense* sekä *sentiment*. Tunnetutkimuksessa vakiintuneita termejä ovat *feeling* (suom. tunne/tuntemus), *emotion* (suom. emootio) ja *affect* (suom. affekti). Osittain nämä käsitteet tarkoittavat samaa asiaa, mutta niiden välillä on myös selviä eroja. Tunne-sanalla kuvaillaan kaikkia niitä tuntemuksia ja aistimuksia, joita ihmisessä syntyy hänen ollessaan tekemisissä maailman kanssa (Paasonen 2017).

Affektilla tarkoitetaan välitöntä fyysistä reaktiota, jossa ruumiimme liikkuu tilasta toiseen (Paasonen 2017). Affekti ymmärretään useimmiten laajemmaksi ja epämääräisemmäksi kokonaisuudeksi, kuin selkeästi määritelty tunne, kuten esimerkiksi pelko tai viha. Ihminen, joka pelkää hämähäkkejä, voi sellaisen nähdessään kokea kehossaan kylmänväristyksiä ja tarvetta liikkua pois hämähäkin lähetyviltä. Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä affekti usein nähdään jäsentymättömänä, fysiologisesti primitiivisenä kehollisena asennoitumisena, joka vaikuttaa havaintoihimme. Tämän näkemyksen mukaan affekteihin sisältyy myös alkeellisia arvottavia ominaisuuksia ja toimintayllyke (Von Scheve, 2017). Affektit edeltävät tunneprosessissa tietoista nimeämistä,

erittelyä ja tulkintaa (Paasonen, 2017). Santaajan (2015) mukaan affektit suuntaavat ja kiinnittävät huomiotamme eri elämän osa-alueilla. Anderson (2006) määrittelee affektin yksilön ylittäväksi taipumukseksi tai kyvyksi tulla vaikutetuksi (*to be affected*) tai vaikuttaa (*to affect*). Affektiivisuus ilmenee kehollisina tuntemuksina, intensiteetteinä ja ruumiillisina vasteina. Von Scheven (2017) mukaan olemme aina jossakin affektiivisessä ”tilassa”. Sama affekti voi herättää eri yksilöissä hyvin erilaisia tunteita. Andersonin (2006) mukaan fyysiset tuntemukset (*feelings*) ovat affektien hetkellisiä ilmentymiä kehossa.

Paasonen (2017) mukaan emootiot ovat affektien sisältämien tuntemusten tarkempaa määrittelyä, tulkintaa ja arviointia. Hämähäkkiesimerkkiä jatkaen, hämähäkkiä kavahtava ihminen voisi jäsentää ensireaktionensa pelon tunteeksi ja siirtyä kauemmas hämähäkistä. Von Scheven (2017) mukaan emootiot sisältävät arvioinnin ja tulkinnan lisäksi intentioita, tuntemuksia, motorista käyttäytymistä ja toimintataipumuksia. Subjektiiivinen kokemus emootiosta on näiden kaikkien osa-alueiden muodostaman enemmän tai vähemmän järjestyneen kokonaisuuden kokemista. Näitä kokonaisuuksia nimetään ja luokitellaan emootiokäsitteiden, kuten ”hämmennyksen” ja ”suuttumuksen” avulla. Kokkonen (2010, 14) toteaa emootioiden ilmenevän tunneprosessin alkupäässä, melko nopeasti tunteita herättäneen tapahtuman jälkeen. Emootiot aiheuttavat yleensä muutoksia aivojen ja kehon toimintaan, sekä käyttäytymiseen ja toimijuuteen.

Kokkonen (2010, 15-16) mukaan tunneteoriat eroavat toisistaan siinä, mihin ajalliseen järjestykseen tunteen osatekijöiden ajatellaan sijoittuvan, vai nähdäänkö niiden toimivan yhtä aikaa. Erimielisyyksiä tutkijoiden välillä on aiheutunut myös siitä, missä määrin kulttuuri ja oppimiskokemukset vaikuttavat tunteiden eri osa-alueisiin.

Suomalaisessa tunnetutkimuksessa käytetään käsitteitä affekti, emootio, tunne ja tuntemus, mutta yleisintä on tunne-sanana käyttö väljässä merkityksessä. Suomen kielessä ei ole emootion käsitteelle suoranaista vastinetta ja sitä käytetään sivistyssanakirjoissakin tunne-sanana synonyyminä (Kokkonen 2010, 16). Esimerkiksi Pihkala (2019a) toteaa artikkelissaan käyttävänsä tunne-sanana ja painottavansa emootiosävyä. Tämä tapa vastaa hänen mukaansa suomalaista käytäntöä. Kokkonen (2010) toteaa tunteita ja tunnetaitoja käsittelevässä kirjassaan käyttävänsä arkikielistä tunnekäsitettä väistääkseen tunneteorioiden käsiteviidakon. Meikin päädyimme käyttämään tutkimuksessamme tunne-sanana

laajassa merkityksessä painottaen emootiosävyä. Tutkimuksemme kohteena ovat siis oppilaiden nimeämät tunteet, jotka sisältävät kehollisia tuntemuksia, arviointeja ja tulkintaa tunteen aiheuttajasta.

Lukuisia empiirisiä tutkimuksia tunne- ja aistimekanismien toiminnasta on julkaistu ja aihepiiriä tutkitaan koko ajan lisää. Paasonen (2017) toteaa tunteiden ja tuntemusten välisten rajojen olevan olemukseltaan huojuvia ja huokoisia, minkä vuoksi niiden jaottelu toisistaan eroteltaviin luokkiin on tietyllä tavalla jopa väkivaltaista. Episteemisestä selkeyden tarpeesta kumpuava jaottelu ei auta ymmärtämään elettyjen kokemusten moniulotteisuutta ja ambivalenssia. Samalla kun luokittelut tuovat jotain näkyväksi, voivat ne sulkea jotain olennaista pois näkyvistä. Käsitteet toimivatkin erityisesti analyttisinä välineinä, joiden avulla tutkimuksessa voidaan tehdä moniulotteisia tulkintoja.

### *3.2 Tunnekasvatus*

Tunnetaitojen kehittämistä peräänkuulutetaan nykyisin monilla eri kasvatustieteen aloilla. Bellochin (2019) mukaan tunnetaitoja tulisi sisällyttää enemmän opettajankoulutukseen ja Isokorpi (2004) perustelee tunnetaitojen opettamisen tärkeyttä sillä, kuinka merkittävästi ne vaikuttavat oppimiseen. Suomalaisessa kasvatustieteessä tunnekasvatuksen kehittämistä on tarkasteltu monesta eri näkökulmasta (Muhonen & Parviainen 2018; Kirvesoja 2013). Viime vuosina on myös julkaistu yhä enemmän kasvatustyötä tekeville suunnattua tunnetaitokirjallisuutta (Jääskinen 2017; Cacciatore & Karukivi 2014). Kaikelle kansalle suunnattu tunnetaitokirjallisuuskin on nostanut suosiotaan, ja sitä on jossain määrin sovellettu kasvatukseen. Suosittuja tunnetaitoihin keskittyviä teoksia ovat olleet muun muassa Raisa Cacciatoren (2020), Arto Pietikäisen (2009) ja Kimmo Takasen (2011) populaarit teokset.

Lantierin ja Golemanin (2008, 19) mukaan kykymme hallita voimakkaita tunteenpurkauksia ja ohjata huomiota, eli toisin sanoen kyky keskittyä ja rauhoittua, kehittyy ja muovautuu lapsuuden kokemusten pohjalta. Lapsuudessa omaksutut hermostolliset ja fysiologiset mallit, ajatus- ja tunnemallit ja käytöstä ohjaavat toimintamallit taltioituvat syväälle mieleen. Nämä mallit luovat perustan sille, millaisen suhteen luomme itseemme ja toisiin sekä ympäröivään maailmaan. Mallit tulevat esiin esimerkiksi kyvyssä säädellä stressiä (Nummelin

2020). Lukuisten tutkimusten mukaan tunneälyllisten taitojen hallinnan on todettu vaikuttavan myönteisesti yksilön onnellisuuteen, luottavaisuuteen ja kyvykkyyteen opiskelussa tai työelämässä, samoin kuin sosiaalisissa suhteissa (Lantieri & Goleman 2008, 34).

Puolimatka (2004) määrittelee tuntemisen olevan perusta tietämiselle, tahtomiselle ja luovuudelle. Tästä näkökulmasta tunnekasvatuksen sisällyttämisen syvemmin koulun kaikkeen opetukseen voidaan nähdä perusteltuna myös tiedollisen oppimisen tavoitteiden vuoksi. Isokorven (2004) mukaan oppilaan kehityksen kannalta tunnetaitojen opettelu on jopa tärkeämpää kuin tietosisältöjen hallitseminen, sillä toimiva tunnepohja on edellytys uusien asioiden oppimiselle ja omaksumiselle.

Tunnekasvatuksen yhteydessä puhutaan usein tunneälystä (*emotional intelligence*) tai tunneälyllisistä taidoista. Isokorpi (2004) jakaa tunneälyn neljään osa-alueeseen, jotka ovat itsetietoisuus, itsensä ja omien tunteiden hallinta, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalisten suhteiden hallinta. Kaksi ensimmäistä liittyy omien tunteiden kanssa toimeen tulemiseen, seuraavat kaksi muiden ihmisten kanssa toimeen tulemiseen. Osa-alueet ovat sidoksissa toisiinsa. Oppilas ei voi hallita omia tunteitaan hyvin, ellei hän ole niistä ensin tietoinen. Jos tunteiden hallinta ei ole kontrolloitua, voi se vaikuttaa kielteisesti sosiaaliin suhteisiin. Itsetietoisuus muodostaa näin ollen tunneälyn perustan. Se mahdollistaa sekä itsehallinnan että empatian kehittymisen. Empatian taidolla taas on tärkeä merkitys sosiaalisten suhteiden sujuvuuden kannalta.

Vastuu lapsen tunnetaitojen opettamisesta on vanhempien lisäksi myös kaikilla muilla lapsen kanssa toimivilla aikuisilla. Isokorven (2004) mukaan kaikki sosiaaliset suhteet tarjoavat mahdollisuuksia oppia säätelemään omia tunteita ja reaktioita eri tilanteissa. Näin ollen myös opettajien tulisi pystyä pysähtymään ja antamaan aikaansa lapselle, kun koulussa tulee vastaan esimerkiksi oppilaiden välinen riitatilanne, jossa herää voimakkaita tunteita. Lapsi oppii käsittelemään tunteitaan, kun opettaja on läsnä hänen arjessaan ja antaa aikaa vuorovaikutukselle, kypsymiselle ja kehittymiselle.

Opettajan rooli on merkittävä oppilaiden tunnetaitojen kehittymisen kannalta. Oppiminen edellyttää, että yksilö on tarpeeksi kiinnostunut suuntaamaan huomionsa ja keskittymään opiskeltavaan asiaan, minkä vuoksi opettajan on tärkeää tunnistaa oppilaiden tunteita ja mukauttaa opetustaan niiden

mukaisesti. Lapsi ottaa mallia opettajan tavoista ilmaista ja käsitellä omia tunteitaan ja oppii myös sitä kautta tunnetaitoja. Lapsi oppii kokemalla, katsomalla ja samaistumalla (Isokorpi 2004, 128). Opettaja, jolla on hyvät tunnetaidot, luo oppilaisiinsa yhteyden tunnetasolla. Opettaja pystyy tunnistamaan tilanteet, jotka herättävät oppilaissa tunteita ja ennakoimaan ja valmistautumaan niihin sopivalla tavalla (ks. Kirvesoja 2013). Opettajan hyvät tunnetaidot ovat tärkeitä myös siksi, että hän pystyy tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan johdonmukaisesti työpäivien aikana. Lisäksi hän pystyy sanallistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan ääneen, mikä kehittää ja vahvistaa oppilaiden tunnetaitoja.

Ulla-Mari Kirvesoja (2013) on tutkinut luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Kirvesoja haastatteli tutkimustaan varten 11 eri kouluissa työskentelevää opettajaa. Moni haastateltu oli sitä mieltä, että tunnetaitojen opettaminen vaatii opettajalta aktiivisuutta sekä halua kehittyä ja perehtyä asiaan. Opettajat näkivät tunnekasvatuksen haasteina muun muassa ajanpuutteen ja suunnitelmallisuuden vaikeuden. Haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelman muita sisältöjä ja tavoitteita pidetään tärkeämpinä, eikä tilaa suunnitelmallisen tunnekasvatuksen toteuttamiselle juurikaan jää. Erityisesti opiskelijat ovatkin kiinnittäneet huomiota tunnekasvatuksen puutteisiin, ja monissa muissakin kasvatustieteen Pro gradu -tutkielmissa todetaan, että tunnekasvatusta tarvittaisiin kouluihin lisää (esim. Hietämäki & Toivanen 2018; Muhonen & Parviainen 2018).

### *3.3 Ympäristötunteet*

Ympäristöllä voidaan Cantellin ja kumppaneiden (2020) mukaan tarkoittaa ekologista, ihmisen rakentamaa, digitaalista tai sosiaalista ympäristöä, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Näitä ympäristöjä voidaan lisäksi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Yksilökeskeisessä ympäristönäkökulmassa ympäristö määritellään yksittäisen ihmisen ympärillä avautuvaksi tilaksi. Luonnontieteissä ympäristö nähdään ihmisestä irrallisena kokonaisuutena ja sitä pyritään tarkastelemaan objektiivisesti, ilman ihmisten merkityksenantoja ja tulkintoja siitä. Yhteiskuntatieteellinen ympäristökäsitys sen

sijaan rakentuu täysin ihmisen toiminnan kautta. Siinä ympäristö käsitetään ilmiönä, joka määrittyy ihmisen toiminnasta sekä siitä aiheutuvista ympäristövaikutuksista. Posthumanistisessa ympäristökäsityksessä ihminen nähdään yhtenä luontokappaleena muiden joukossa. Tällöin ihmistä ja luontoa ei ajatella toisistaan erillisinä eikä ympäristöäkään ihmisestä riippuvaisena.

Ympäristön ollessa näin moninaisesti käsitettävä määre on selvää, että jokainen meistä kokee ympäristöön liittyviä tunteita. Näitä tunteita kutsutaan ympäristötunteiksi. Pihkala (2017; 2019a; 2019b) on tutkinut ympäristötunteita useista eri näkökulmista. Hänen mukaansa yksilöllä voi olla samaan aikaan sekä myönteisiä että kielteisiä miellettyjä ympäristötunteita. On mahdollista esimerkiksi kokea iloa asuinalueensa arkkitehtuurista ja samaan aikaan surua lähimetsän hakkuusta. Ihmiset kokevat ympäristöön ja luontoon liittyviä asioita myös hyvin eri tavoilla. Jollekin tutun vanhan puun kaataminen voi aiheuttaa ahdistusta, joku toinen taas on tottunut kaatamaan puita ja se on hänelle arkinen asia.

Pihkala (2019b) toteaa ilmastonmuutoksen olevan ilmiö, joka suuren mittakaavansa vuoksi herättää monissa ihmisissä jonkinlaista ahdistusta. Voidaan puhua ympäristö- tai spesifimmin ilmastoahdistuksesta. Ilmastonmuutoksesta käytetään usein termiä ”viheliäinen ongelma” (*wicked problem*), jonka tarkoitus on havainnollistaa ilmiön monimutkaisuutta. Ilmastonmuutokseen ei ole olemassa yksinkertaista, nopeasti toteutettavaa ratkaisua, jonka avulla siitä päästäisiin lopullisesti eroon. Ilmastoahdistus voi näyttäytyä ja kanavoitua monilla erilaisilla tavoilla. Jotkut voivat kokea tarvetta kieltää ilmastonmuutos, jotkut yleistä alakuloisuutta. Erityisen merkittäväksi ilmiöksi ympäristötunteet käyvätkin silloin, kun ne estävät yksilöä toimimasta tai vaikuttavat alentavasti hänen hyvinvointiinsa.

Pihkala (2019b) esittää, että ilmastonmuutoksen näkyvien vaikutusten kasvaessa lisääntyvät ja syventyvät myös ilmastonmuutoksen psykologiset vaikutukset. Ratkaisua ilmastonmuutokseen haetaan usein yksilön toiminnan kautta; jotta ilmastonmuutoksen eteneminen saataisiin hidastumaan, olisi yksilön muutettava totuttua elämisen tapansa. Saavutetuista eduista ja materiaalisesta elintasosta luopuminen herättää ihmisissä kuitenkin monesti torjuntaa. Tämän lisäksi tulevaisuuden uhkakuvissa tai reaaliajassa tapahtuvat

ympäristömuutokset herättävät ihmisissä kielteisiksi miellettyjä tunteita, joiden käsittely ei ole helppoa.

Myös tunteiden sanallinen rajaaminen on usein haastavaa. Pihkala (2017) esittää, että ympäristöahdistuksen lisäksi voitaisiin käyttää esimerkiksi termejä ”ympäristöalakulo”, ”ympäristöhuoli”, ”ympäristölevottomuus” ja ”ympäristösuru”. Englanniksi on ehdotettu ilmaisua *green blues*. Luontoympäristöt ja luontokappaleet herättävät ihmisessä vahvoja myönteisiä tunteita ja juuri se tekee ympäristöahdistuksesta vakavan asian. Ihmisille tärkeät tai jopa rakkaat asiat ovat uhattuina ja joitain niistä saatetaan menettää kokonaan. Kun ympäristöongelmiin ei tunnu löytyvän riittäviä ratkaisuja, ahdistus pahenee. Ahdistuksen paheneminen vaikuttaa kielteisesti toiminta- ja ongelmanratkaisukykyyn

Ympäristökasvatuksessa tunteet liittyvät sekä taidollisiin että tiedollisiin tavoitteisiin. Tiedeopetusta käsitelleessä tutkimuksessa havaittiin, että tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään tiedollisesti vaikeaselkoisia ilmiöitä (Hufnagel 2015; Lehtonen & Cantell 2015). Tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen voidaan nähdä olennaisena myös ilmastokasvatuksen tiedollisten päämäärien takia.

Tunteiden ilmaisuun vaikuttavat yksilön psyykkisten taitojen lisäksi myös erilaiset kulttuuriset ja historialliset seikat (Pihkala 2019b). Esimerkiksi Suomessa voimakkaiden tunteiden näyttämistä vältellään ja pidetään jopa merkinä itsehillinnän puutteesta. Tiettyjen tunteiden ilmaisua pidetään myös hyväksytympänä kuin toisten. Ympäristötunteita käsiteltäessä olisikin tärkeää viestiä kasvatettaville siitä, ettei tunteilla ole arvojärjestystä eikä mikään ympäristöön tai ilmastonmuutokseen liittyvä tunne ole toivotumpi kuin toinen. Kaikilla tunteilla on tarkoitus. Rakentavasti käsiteltyinä hyvin vaikeatkin tunteet voidaan valjastaa toimijuutta, ja näin ollen myös hyvinvointia, tukeviksi.

### 3.4 *Ympäristötoivo*

Toivo on sanana hyvin monimerkityksinen. Se ilmenee ihmisen elämässä erilaisissa muodoissa. Toivon osa-alueita voidaan kokea tunteina, mutta toisaalta se voidaan nähdä myös hyveenä tai asenteena. Sitä voi ajatella jopa tietynlaisena mielen organisoitumisen tapana.



Pihkala (2017) toteaa, että optimismi voidaan nähdä toivon lähikäsitteenä. Ero näiden välillä on, että optimismi keskittyy enemmän onnistumiseen. Se sisältää ajatuksen, että tavoite tai päämäärä on mahdollista saavuttaa. Toivo taas voidaan nähdä enemmänkin asenteena, jossa pidetään tiukasti kiinni elämän merkityksellisyydestä, vaikka onnistumisesta ei olisikaan takeita. Toivon sisältöä toive paremmasta, mutta siihen ei kuulu epärealistinen toiveajattelu. Keskeistä toivon määrittelyssä on kysymys suhteesta halun ja päämäärän toteutumisen välillä.

Ilmastonmuutos voidaan nähdä eksistentiaalisena ongelmana, joka herättää epävarmuutta koko planeettamme tulevaisuudesta. Näin ollen ilmastonmuutos saa helposti aikaan toivottomuuden ja eksistentiaalisen ahdistuksen tunteita. Toivon vastakohta, toivottomuus, voi lamaannuttaa ja estää toimimisen kokonaan. Sitran (2019) kyselyssä vain 36% vastaajista ilmaisi tuntevansa toivoa ilmastonmuutoksen suhteen. Toivo, joka sisältää mahdollisuuden paremmasta tulevaisuudesta, voidaan nähdä tärkeänä sen suhteen, että motivoituisimme toimimaan ilmastonmuutosta hidastavasti.

Kaikki toivo ei kuitenkaan välttämättä saa meitä toimimaan. Ojala (2012) on tutkinut toivon tunteen merkitystä ilmastotoimijuuden kannalta. Hänen kyselytutkimukseensa osallistui joukko ruotsalaisia teini-ikäisiä, sekä nuoria aikuisia. Ojala käyttää käsitettä ”rakentava toivo”, johon sisältyy kolme eri osa- aluetta. Ensimmäinen osa-alue edellyttää vaikeiden tunteiden käsittelyä, ymmärryksen laajentamista ja ilmiön myönteisiin puoliin keskittymistä. Esimerkiksi ilmastonmuutostietoisuuden lisääntyminen viime vuosina voidaan nähdä tällaisena. Toinen osa-alue sisältää luottamusta itsen ulkopuolisiin tekijöihin, kuten teknologian kehitykseen ja ympäristöjärjestöihin. Kolmas osa-alue korostaa uskoa omien tekojen ilmastonmuutosta hidastavaan vaikutukseen. Ojalan tutkimuksessa rakentavalla toivolla oli erityinen myönteinen vaikutus, joka kasvatti ympäristöystävällistä käytöstä. Toivo, joka perustui ilmastonmuutoksen vakavuuden kieltämiseen, vaikutti päinvastaisesti.

Optimismi nähdään yleensä ihailtavana ja myönteisenä piirteenä. Optimististen ihmisten lähellä on yleensä mukavaa, koska he levittävät ympärilleen valoisaa ja toiveikasta energiaa. Kuitenkin, jos optimismin kautta tarkastellaan kaikkia tilanteita, voidaan joutua hankaluuksiin. Mikäli optimismi on ainoa mahdollinen tilannearvio, on kyse oikeastaan kieltämisreaktiosta. Pihkala

(2017) viittaa David Orrin laivavertaukseen, joka tiivistää hyvin ongelman ytimen. Tyynellä säällä on mukava olla optimistisen kapteenin kyydissä, mutta jos laiva joutuu myrskyyn, on toivottavaa, että kapteeni on tarpeeksi realistinen ja voi säilyttää toimintakykynsä suurtenkin vastoinkäymisten keskellä.

Pihkalan (2017) mukaan toivo on realistisempaa kuin (yli)optimismi, minkä vuoksi siinä voidaan nähdä jopa pessimistisiä sävyjä. Ekokriisin ajan toivolle on ehdotettu esimerkiksi sellaisia nimiä kuin ”aktiivinen pessimismi” (taustalla Albert Camus) ja toisaalta myös ”traagista optimismia” (Viktor Franklin). Ajatteleminen Pihkalan tapaan, että ilmastonmuutoksen yhteydessä on kuitenkin vältettävä liikaa pessimismia, ettei luoda itseään toteuttavaa ennustusta siitä, että mikään ei kuitenkaan onnistu.

### *3.5 Tiedostamaton mieli ja defenssimekanismit*

Ilmastonmuutos uhkaa kaikkea elämää maapallolla. Huolimatta asiantuntijoiden ja ympäristöjärjestöjen väsymättömistä varoituksista ihmiset eivät laajasti ottaen näytä sitoutuvan toimimaan ilmastonmuutosta hidastavasti (Watson, McCarthy, Canziani, Nakicenovic & Hisas 2019). Lertzman (2015) toteaa, että ihmisten toiminnan puute tai sen hitaus eivät psykoanalyttisesta näkökulmasta johdu välinpitämättömyydestä vaan siitä, että ilmiöön sitoutuu niin paljon voimakkaita tunteita.

Käsitlemättömän ja ratkaisemattoman menetyksen tunteen ja surun on todettu johtavan ympäristömelankoliaan (*environmental melancholia*). Ympäristömelankolia on Lertzmanin (2015, 4) mukaan tila, jossa jopa ne, jotka välittävät syvästi ekosysteemien ja tulevien sukupolvien hyvinvoinnista, ovat liian lamaantuneita kääntääkseen huolensa toiminnaksi. Monesti ilmastonmuutoksesta keskusteltaessa keskitytään mahdollisiin ratkaisuihin ja hyvänmielen tarinoin. Samaan aikaan vältellään vaikeita tunteita, mikä ei psykoanalyttisesta näkökulmasta tarkasteltuna ole toimiva ratkaisu. Ristiriitaisuuden, menetyksen ja ahdistuksen kokemukset voivat olla huolen ja korjaaviin toimenpiteisiin ryhtymisen tiellä. Tästä lähtökohdasta tarkasteltuna menetyksen ja ristiriitaisuuden kokemukset voidaan nähdä psykososiaalisina saavutuksina, joita ei tulisi vältellä, vaan saada sisällytettyä osaksi autenttisempia toimintatapoja muuttuvassa ja epävarmassa maailmassa. Jotta voisimme

yhdistää kapasiteettimme ja löytää tarvittavat ratkaisut, meidän tulisi ensin tunnistaa ne psykologiset ja sosiaaliset jännitteet, konfliktit ja tunteet, joita ilmastonmuutos meissä saa aikaan.

Moneen ilmiöön sisältyy paljon yhteiskunnallisia ja eettisiä jännitteitä. Näin on myös ilmastonmuutoksen kohdalla. Tällaisten ilmiöiden käsitteleminen koulussa on haastavaa, sillä niihin liittyy väistämättä moniulotteisia kysymyksiä ideologioista, jotka vaikuttavat usein tiedostamattomasti sekä opettajan, että oppilaan ajatteluun ja toimintaan. Paljon yhteiskunnallisia jännitteitä sisältäviä asioita opetetaan Britzmanin (2003, 8) mukaan monesti faktoina, jotka oppilaat onnistuvat kyllä opettelemaan ja muistamaan kokeissa. Ongelma on, että vain muistiin painettuna faktana tämä tieto hyvin harvoin muuttaa yksilöiden ajatusmalleja ja toimintatapoja.

Jotta ympäristökasvatus ei jäisi sisällöltään ainoastaan ulkoa opeteltaviksi faktoiksi, tulisi sen piirissä huomioida psykodynaamisen näkemyksen mukainen käsitys ilmastonmuutoksesta traumaattisena tietona. Näkemyksen mukaan ilmastonmuutos ja siihen liittyvä oppiminen on mutkikkaiden prosessien sarja (Mansikka-Aho 2018). Traumaattinen tieto sisältää jotain sellaista, mitä ei haluta muistaa tai tietää, tai joka ei sovi yksilön todellisuuskäsitykseen. Tietoon saattaa sisältyä myös yksilöön itseensä liittyvä vaikeasti kohdattava totuus hänen roolistaan kollektiivisessa traumassa, kuten esimerkiksi oma vaikutus ilmastonmuutokseen (Saari 2016). Saaren mukaan tämä voidaan määritellä traumaattiseksi tiedoksi, joka yksilön täytyy torjua tietoisuudestaan, jotta hän voisi suojella ja ylläpitää syvimpiä käsityksiä omasta itsestään ja suhteestaan muuhun maailmaan. Ilmastonmuutos voidaan nähdä yhtenä tämän hetken merkittävimpänä kollektiivisen trauman tuottajana. Kun siis esimerkiksi kouluissa käsitellään ilmastonmuutosta, olisi tärkeää huomioida traumaattisen tiedon käsittelyyn liittyvät mielen toimintamekanismit.

Psykoanalyttisten tutkimusten mukaan pelko ja ahdistus voivat johtaa lamaantumiseen ja defenssimekanismien aktivoitumiseen. Mansikka-Aho (2018) kirjoittaa, että psykodynaamisesta näkökulmasta katsottuna traumaattinen tieto vaikuttaisi synnyttävän ahdistusta saaden yksilön käyttämään tiedostamattaan defenssimekanismeja tiedon kohtaamisen esteeksi. Defenssimekanismit ovat psyykkisen itsesäätelyn prosesseja, joiden tehtävänä on suojella, kun joudumme kokemaan liian vaikeasti käsiteltävän menetyksen tai trauman. Kun yksilö kokee

liian vaikeita tunteita, defenssimekanismit aktivoituvat ja alkavat toimimaan puolustaakseen tietoista mieltä. Tietoinen mieli on usein tietämätön näiden defenssien toiminnasta. Mansikka-Ahon (2018) mukaan myös traumaattinen tieto voi aiheuttaa myös tiedostamatonta ahdistusta. Tiedostamattoman mielen rooli onkin psykodynaamisesta näkökulmasta merkittävä defenssimekanismeja tarkasteltaessa.

Defenssimekanismeja ovat esimerkiksi kieltäminen, projektio ja halkominen. Kieltämisessä (engl. *denial*, suomennettu myös itsepetoksena) yksilö tietää traumaattisen tiedon jollain tasolla, mutta haluaa uskotella itsensä sen tietämisestä pois. Kieltäminen toimii samaan tapaan kuin jos valehtelisi niin kovasti, että siihen melkein uskoisi itsekin (Mansikka-aho 2018). Myös Lindblom (2005) ja Kapman (2005) ovat tutkineet defenssimekanismeja. Heidän mukaansa projektiossa sopimattoman tuntuisia ajatuksia, tunteita tai ominaisuuksia heijastetaan tiedostamattomasti muihin ihmisiin, jolloin niiden aiheuttama ahdistus vähenee. Halkomisessa yksilö käsittelee sisäistä ristiriitaa tai ulkoapäin tulevaa uhkaa jakamalla vastakkaiset tunnetilat toisistaan erillisiin kategorioihin. Hän pystyy havaitsemaan itsessään ja muissa vain voimakkaasti kärjistyneitä ominaisuuksia, koska ei kykene integroimaan vastakkaisia tunteitaan.

Myös nuorten on tutkittu käyttävän erilaisia defenssimekanismeja, joiden avulla he perustelevat muutoksen tarpeettomuutta. Erityisesti nuorille suunnattu ylenpalttista kulutuskulttuuria ihannoiva markkinointi on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti (Pihkala 2017). Nuoriin kohdistuu ristipaine, jossa yhtäältä vaaditaan suuria muutoksia kohti kestävämpää elämäntapaa, toisaalta ihannoidaan yletöntä materiaa ja hedonistisia pyrkimyksiä sen saavuttamiseksi.

Perustellakseen kulutuskeskeisen elämäntavan jatkumista nuoret turvautuvat erilaisiin defenseihin. Zeyer ja Kelsey (2013) listaavat artikkelissaan sveitsiläisen, ympäristönäkökulmiin keskittyvän koulun opiskelijoiden käyttämiä defenssimekanismeja, joilla he puolustavat vallitsevan elämäntavan jatkumista (Kuvio 1). Opiskelijoilla teetettyjen haastattelujen diskurssianalyysi paljasti, että opiskelijat olivat omaksuneet post-ekologismia (*post-ecologism*) mukailevan ajattelutavan, jossa ymmärretään vallitsevan järjestyksen kestättömyys ja tarve radikaaleillekin toimille sen muuttamiseksi, mutta ei uskota omiin (tai muidenkaan) mahdollisuuksiin muuttaa tai vaikuttaa siihen. Opiskelijat käyttivät

erilaisia defenssimekanismeja puolustellakseen oman elämäntavan muutoksen mahdottomuutta. Näitä olivat:

- **Apatia omista vaikutusmahdollisuuksista.** Opiskelijat eivät uskoneet, että heillä tai muillakaan nuorilla on mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä ympäristössä tapahtuu
- **Ulkoistamisen retoriikka (*othering*).** Opiskelijat käyttivät käsitettä toiset/muut ihmiset (*the others*), tarkoituksenaan perustella omaa toimimattomuuttaan. Heidän mukaansa ”muut ihmiset” eivät välitä ympäristöstä eivätkä ymmärrä ympäristöasioiden tärkeyttä.
- **Teknologiausko.** Opiskelijat uskoivat, että teknologiset edistysaskeleet tuovat ratkaisun ympäristöongelmiin, eikä vallitsevaa elämäntapaa ole tästä syystä tarvetta muuttaa.
- **Kulutukseen sitoutuminen.** Opiskelijat näkivät kulutuksen normaalina ja olennaisena, jopa oikeutettuna osana heidän elämäänsä.
- **Ympäristöasioiden liioittelu.** Opiskelijat eivät kieltäneet ympäristöasioiden tärkeyttä, mutta he korostivat enemmän esimerkiksi yhteiskuntarauhaan ja rasismiin liittyviä asioita.
- **Antipatia ympäristöjärjestöjä kohtaan.** Opiskelijat totesivat, että vaikka ympäristöjärjestöt tekevät tärkeää työtä, ne ovat myös ideologisesti naiiveja ja epärealistisia. Opiskelijoiden mukaan ympäristöjärjestöjen ei tulisi häiritä ihmisten elämää eikä puuttua etenkin talouskasvuun.

**KUVIO 1.** Opiskelijoiden käyttämät defenssimekanismit (Zeyer ja Kelsey 2013)

Mansikka-Aho (2019) esittää kysymyksen: miten traumaattista tietoa sitten voi oppia, kun tiedostamaton mieli vaikuttaisi karttavan sen oppimista? Aihepiiri kaipaa hänen mukaansa lisätutkimusta. Kuitenkin jo tietoisuus ikävien tunteiden piilottamiseen tähtäävien defenssimekanismien heräämisestä voi lisätä ilmastonmuutosta koskevan tiedon vaikutusta ympäristökäyttäytymiseen.

# 4 TOIMIJUUS

## *4.1 Näkökulmia toimijuuteen*

Toimijuus on monitulkintainen ja abstrakti käsite, minkä vuoksi on syytä määritellä huolellisesti mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan. Muuten riskinä on, että sen tarkempi merkitys hämärtyy ja se laventuu pitämään sisällään kaiken inhimillisen toiminnan. Onko toimijuus esimerkiksi aina aktiivista, vai voidaanko toimimatta jättäminenkin nähdä toimijuutena (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 13-14)? Jos toimijuudesta puhutaan todellisuudesta erillisenä abstraktiona, se saattaa pelkistyä näennäisiä valintoja ja niiden vapautta ihannoivaksi näennäiseksi toimijuudeksi.

Toimijuus voidaan Kumpulaisen ja kumppaneiden (2010) mukaan määritellä esimerkiksi tahdoksi toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuuteen liitetään monesti sellaisia asioita kuin osallisuus, aktiivisuus, intentionaalisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus, taito ja voima valita toimintatapansa itse. Toimijuus tarkoittaa tunnetta siitä, että minä tai me yhdessä saamme aikaan asioita ja vaikutamme, eivätkä asiat vain tapahdu minulle tai meille. Näin ollen toimijuuden kokemuksella on merkitystä myös identiteetin muotoutumiseen. Se vaikuttaa yksilön kokemukseen siitä kuka hän on ja keneksi hän haluaa tulla.

Eteläpelto tutkimusryhmineen (2011) toteaa, että viranomaisten puheessa toimijuuden käsite liitetään usein elämänhallintaan ja sen vastakohtana nähdään avuttomuus. Toimijuus ja siihen liittyvä elämänhallinta nähdään ajassamme erityisesti aikuisuuteen kuuluvana tavoiteltavana ja keskeisenä hyveenä. Aktiivisen kansalaisuuden ihanne luo paineita sosiaalisesta osallistumisesta ja siihen kuuluvasta toimijuudesta suhteessa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Moni kokee näiden paineiden alla voimattomuutta ja turhautumista. Yksilön aktiivista toimijuutta korostetaan tavoiteltavana arvona myös viranomaisten puheessa. Euroopan unionin koulutuspoliittisissa asiakirjoissa aloitekyky ja

yrittäjyys määritellään elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi. Tästä osoituksena on myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyvä aktiivisen kansalaisuuden tavoite.

Puhetta toimijuuden edistämisestä ainoastaan myönteisenä, yksilön hyvinvointia lisäävän asiana on siis syytä tarkastella kriittisesti. Näennäistoimijuuden voi nähdä ilmentyvän uusliberalistisen ajattelun mukaisena kulutuskeskeisenä mainospuheena, joka korostaa yksilöiden valinnanvapautta ja mahdollisuuksia ja sivuuttaa tietoisesti todellisuuden mukanaan tuomat rajoitteet ja valintojen realistiset edellytykset. Toimijuuden käsitettä voidaan käyttää myös syyllistävänä ja yksilön vastuuta liiallisesti korostavana. Erityisesti on kritisoitu uusliberalistisen eetoksen mukaista tapaa nähdä lapset itsenäisinä toimijoina, jotka osaisivat kantaa vastuun toiminnastaan (Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie 2006).

Sen lisäksi, ettei lasten voida olettaa olevan vastuussa ilmastonmuutoksen hidastamisesta, on yksilön tekoja ja vastuuta korostava ilmastotoimijuuden malli ongelmallinen myös muista syistä. Ihmiset ovat eriarvoisessa asemassa sen suhteen, millaiseen toimintaan heillä on resursseja tai mahdollisuuksia sitoutua. Esimerkiksi sähköauton omistaminen vaatii huomattavaa taloudellista pääomaa. Myös asuinpaikka vaikuttaa siihen, onko esimerkiksi mahdollista käyttää julkisia liikennevälineitä, onko asuinalueella pyöräteitä, millainen on lähikaupan kasvisruokavalikoima ja niin edelleen. Taloudelliset resurssit ovat monesti yhteydessä myös henkisiin; toimeentulonsa kanssa kamppailevalla yksilöllä ei ole samanlaisia henkisiä resursseja huolehtia ympäristöasioista kuin hyvin toimeentulevalla. Ongelmallista yksilön valinnanvapautta ja mahdollisuuksia korostavassa puheessa toimijuudesta on Eteläpellon ja kollegoiden (2011) se, että se syyttää vastuun oikeista ja vääristä valinnoista, sekä valintojen seurauksista yksilön harteille. Tällöin laajoja ja monimutkaisia syy-seuraussuhteita sisältävät ilmiöt – kuten ilmastonmuutos – käsitetään yksilön ratkaistavissa olevaksi ongelmaksi huomioimatta ihmisten ja ihmisryhmien heterogeenisuutta.

Toimijuuteen liittyy monesti uutta luova näkökulma, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen sekä sen vastaisesti toimiminen. Kumpulainen ja kumppanit (2010) toteavat, että on tärkeää erottaa toisistaan toimijuus, jossa kyseenalaistetaan vallitsevaa toimintakulttuuria, sekä normatiivinen toimijuus,

joka mukailee annettuja normeja. Lapset oppivat yleensä jo hyvin varhain ympäröivän yhteiskunnan normit. He hahmottavat myös koulun sisäiset normit ja tekevät harvemmin aloitteita asioista, joiden mahdollisuudet toteutua ovat pienet. Uusia ideoita luova toimijuus vaatii usein aiemmin määriteltyjen rajojen ylittämistä tai rikkomista. Tällaista toimijuutta voi syntyä esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilöön tai yhteisöön kohdistuvat odotukset ovat ristiriidassa omien päämäärien tai arvojen kanssa. Missä määrin lasten on mahdollista oppia uutta luovaa toimijuutta koulussa, joka ei varsinaisesti instituutiona pyri kasvattamaan aktiivisia, vanhoja normeja kyseenalaistavia kansalaisia? Onko koulun sisällä mahdollista oppia ilmastotoimijuutta, jos se vaatisi myös monien koulun toimintatapojen kyseenalaistamista?

YK:n lapsen oikeuksien julistus (1989) on vaikuttanut merkittävästi siihen, kuinka tärkeänä lasten osallisuus ja toimijuus nähdään. Lapsen oikeuksien sopimuksessa lapsi nähdään yhteiskunnallisena toimijana, jolla on oikeus oman mielipiteen esille tuomiseen. Myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 oppilaiden osallisuuden ja osallistumisen edistäminen nähdään perusopetuksen keskeisenä tehtävänä. Kouluissa tulee tavoitella toimintakulttuuria, joka edistää osallisuutta ja luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Opetuksen todetaan pohjautuvan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. (POPS 2014.)

Stenvall (2018) on tutkinut lasten yhteiskunnallista osallistumista ja toimijuutta. Hänen mukaansa käsitys lasten osallisuudesta ja osallistumisesta on vaihdellut eri aikakausina. Myös käsitys lapsuudesta itsestään saa eri aikoina eri merkityksiä, erityisesti sen suhteen, mitä pidetään ”sopivana lapsuutena” eli millaiset asiat koetaan lapsille sopiviksi, ja millaisilta asioilta heitä puolestaan pitäisi suojella (Keltikangas-Järvinen 2012). Lasten osallisuus ja toimijuus voidaan nähdä jopa ongelmallisena, sillä lasten ei ajatella omaavan tarvittavia tietoja ja taitoja, jotta heillä olisi mahdollisuus tarkastella osallistumisensa tai toimijuutensa seurauksia. Ihmisillä on elämän eri osa-alueilla lisäksi erilaisia toimijuuksia. Lapsilla on koulussa ja kotona toisistaan erilliset toimijuudet, eikä koulussa opittu toimijuus välttämättä vahvista aktiivista toimijuutta koulun ulkopuolisessa elämässä. Erityisen kiinnostavaa lasten toimijuuden lisäämisessä on käsitys lapsista sekä olevina (*being*) että tulevina (*becoming*) subjekteina (ks.



Alanen ja Karila 2009). Tämän päivän lasten toimijuuden lisääminen lisääisi heidän toimijuuttaan myös tulevaisuudessa, kun lapsista kasvaa aikuisia.

Parikka-Nihdin (2011) mukaan osallisuus merkitsee kokemusta oman roolin arvosta, omien taitojen riittävydestä ja vastuun kantamisesta yhteisössä. Osattomuus, jolla tarkoitetaan täydellistä ulkopuolisuuden kokemusta, voidaan nähdä osallisuuden vastakohtana. Tästä näkökulmasta käsin voidaan korostaa, kuinka tärkeää lasten ajatuksia ja mielipiteitä olisi kuunnella, kun tehdään päätöksiä esimerkiksi heille tarkoitetun oppimisympäristön muuttamisesta tai rakentamisesta. Usein lapset joutuvat kohtaamaan ns. näennäskuuntelemista. Aikuinen kertoo haluavansa kuulla lapsen mielipiteitä ja kuuntelee lasta, mutta päätöksenteossa lapsen ajatuksia ei kuitenkaan oteta millään lailla huomioon.

Osallistuminen kasvattaa tunnetta siitä, että voi itse vaikuttaa asioihin. Parikka-Nihti (2011) toteaa, että lasten mielipiteiden ja ajatusten kuunteleminen on tärkeää sekä osallisuuden kokemuksen näkökulmasta, että voimaantumisen näkökulmasta. Voimaantumisen kokemukseen kuuluu tunne osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta. Voimaantuminen saa lapsen luottamuksen omia kykyjä kohtaan kasvamaan, sekä edesauttaa kokemusta siitä, että on tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa. Osallisuuden ja toimijuuden tunteet ovat siis merkittävässä roolissa yksilön henkisen tasapainon, minäkuvan ja pystyvyyden tunteen kannalta. Aktiivisen osallistumisen taidot ovat tärkeitä sekä lasten oman hyvinvoinnin, että koko yhteiskunnankin kannalta. Toimijuus voi saada aikaan pystyvyyden, omistajuuden ja sitoutumisen tunteita, sekä tunteen siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin todella voi ja kannattaa yrittää vaikuttaa. Kokemus oman vaikutusvallan mitättömyydestä voi johtaa syvän avuttomuuden tai jopa apatian kokemiseen (Norgaard 2011). Useiden tutkimusten mukaan yhä useammilta lapsilta ja nuorilta näyttää puuttuvan pystyvyyden ja toimijuuden tunne, minkä vuoksi yhä useamman kohdalla syrjäytymisen riski on kasvanut (Kumpulainen ym. 2010).

Lapset siis tunnustetaan yhteiskunnassamme toimijoina ja subjekteina, joille täytyy antaa mahdollisuus osallistua yhteiskunnallisiin toimintoihin. Mikä sitten on toimijuuden lisäämisen ja suojelun tarpeen suhde? Tämä kysymys haastanee monia lasten kanssa toimivia ammattilaisia pohtimaan suhdettaan lasten toimijuuteen ja sen lisäämiseen esimerkiksi ilmastoasioissa. Toisaalta aikuisilla on valta myös määritellä, mikä on heidän käsityksensä sopivasta lapsuudesta, eli

kuinka paljon he kannustavat lapsia toimimaan ja osallistumaan. Toimijuudesta puhuttaessa onkin otettava huomioon, että käsitteen rinnalla kulkee aina väistämättä myös kysymys vallasta. Ilman valtaa ei voi olla toimijuutta (Eteläpelto ym. 2011). Näin ollen yksilöllä, jolla ei ole valtaa, ei voi olla myöskään toimijuutta suhteessa ympäristöasioihin vaikuttamiseen. Lasten ja nuorten valta vaikuttaa huomattavasti pienempi kuin aikuisten, mutta sen määrä kasvaa iän myötä. Valtaan liittyvät mahdollisuudet ja valinnat tuovat väistämättä myös vastuuta eikä ilmastonmuutosta ja vastuuta voi tarkastella irrallaan valtasuhteista (Lahikainen 2018). Tarkastelemme vastuun ja toimijuuden yhteyttä laajemmin ilmastotoimijuutta käsittelevässä kappaleessamme.

Tutkimusten mukaan toimijuus on vahvasti yhteydessä hyvinvointiin. Esimerkiksi Stixrud ja Johnson (2018) toteavat toimijuuden olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat yksilön onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Erik Allardt (1976) määrittelee hyvinvoinnille kolme ulottuvuutta; elintaso (*having*), yhteisyyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*). Allardt näkee itsensä toteuttamisen ulottuvuuden liittyvän tarpeisiin, jotka tyydyttyvät sen mukaan, millaisessa suhteessa yksilö on yhteiskuntaan. Hän toteaa vieraantumisen olevan kolmannen ulottuvuuden vastakohta. Jos yksilö on vieraantunut, hän ei voi olla oma itsensä suhteessaan maailmaan, luontoon ja yhteiskuntaan. Silloin hän kokee joutuvansa vain täyttämään ulkoapäin määriteltä osaa, joka ei ole hänelle itselleen merkityksellinen. Tähän hyvinvoinnin osa-alueeseen sisältyy kokemus osallisuudesta itseä ja omaa yhteisöä koskeviin päätöksiin (toimijuus), arvostus, kokemus korvaamattomuudesta ja mielekäs vapaa-ajan tekeminen (*doing*). Allardt (1989) on luonut tekemisestä myöhemmin oman ulottuvuutensa.

Tappoletin (2016) mukaan tunteilla on merkittävä vaikutus toimijuuteen. Voimakkaiden tunteiden seurauksena saatamme toimia tai jättää toimimatta jopa silloin, kun se on oman etumme vastaista. Tunteiden vaikutus toimijuuteen on käsitetty perinteisesti juuri tämän kautta; uhkana autonomiselle toimijuudelle. Autonomisen toimijuuden edellytyksenä on pidetty järjen ohjaamaa ajattelua ja tunteita järjen vastakohtana. Tällainen tunteiden kielteinen kuvaus on kuitenkin ongelmallista ja nykyisin laajasti kritisoitu, ja se estää näkemästä toisenlaisen aspektin tunteiden ja toimijuuden välisestä yhteydestä (esim. Barnes 2000; Virkki 2004). Tappolet (2016) esittääkin, että tunteet voivat tehdä meistä myös

parempia toimijoita niin moraalisesta, kuin oman etummekin näkökulmasta katsottuna. Tunteet auttavat meitä arvioimaan tosiasioita ja niitä käytännön syitä, joiden vuoksi toimimme. Näin ollen tunteiden voidaan ajatella olevan jopa välttämätön osa toimijuutta.

Hökän, Vähäsantasen, Paloniemen ja Eteläpellon (2017) tutkimuksessa tunteiden ja toimijuuden yhteyttä käsitellään työelämäkontekstissa. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että tunteilla on sekä muuttava että ylläpitävä voima toimijuuteen. Myönteiset tunteet lisääntyivät, kun työntekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa työhönsä ja kehittää omaa ammatti-identiteettiään. Ne myös lisäsivät toimijuutta. Heikko toimijuus puolestaan oli yhteydessä lisääntyneeseen stressiin ja riittämättömyyden tunteisiin, mutta toisaalta kielteiset tunteet näyttivät toimivan tehokkaina voimina muutoksille esimerkiksi uran muutosten tai työn käytäntöihin vaikuttamisen suhteen.

Myös Rantanen (2011) on tutkinut tunteiden ja toimijuuden välistä yhteyttä työelämässä. Hänen mukaansa tunteet vaikuttavat suorituskyykyyn, eli kyykyyn asettaa itselle sopivia tavoitteita ja saavuttaa ne, monella eri tavalla. Ensinnäkin tunteet ovat avainasemassa siinä, kuinka paljon ihminen on valmis ponnistelemaan tavoitteidensa eteen. Tunteet ohjaavat toimintaamme motivaation kautta; halumme kokea tietynlaisia tunteita pitkällä aikavälillä saa meidät ponnistelemaan pitkäjänteisesti ja sietämään hetkittäin vaikeitakin tunteita, jos oletus on, että ponnistelujen seurauksena miellyttävät ja helpot tunteet lisääntyvät. Näin ollen vahva motivaatio myös ohjaa meitä uudenlaisten toimintatapojen äärelle.

Tunteet vaikuttavat myös tekemisemme suuntaan. Rantasen (2011) mukaan monet kielteisiksi mielletyt tunteetkin, kuten pelko ja viha lisäävät energiaamme. Ero myönteisten ja kielteisten tunteiden vaikutuksissa toimintaan on se, miten ne suuntaavat tuota lisääntynyttä energiaa. Pelko voi lisätä energiaa ja täten saada ihmisen toimimaan tehokkaammin, mutta toiminnan suunnan kannalta katsottuna se on poispäin suuntaava voima. Pelon alaisena toimiva ihminen haluaa suunnata pois pelon aiheuttajasta. Ilmastomuutokseen sovellettuna pelko ilmastotoimijuuden taustatekijänä ajaa ihmisen lopulta välttelemään koko aihetta. Sen lisäksi, että myönteiset tunteet suuntaavat toimintaamme ”oikein”, ne myös laajentavat ajatteluamme ja saavat meidät näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä. Myönteisten tunteiden alaisena toimiva

henkilö on luovempi, tulevaisuussuuntautuneempi ja sitoutuneempi. Tunteet siis saavat meidät toimimaan ja arvioimaan sekä toimintamme laatua että siihen ajavia syitä. Ne motivoivat toimintaa ja saavat meidät sitoutumaan toimintaamme. Toisaalta heikko toimijuuden tunne voi aiheuttaa meissä stressiä ja kielteisiä tunteita.

Kokemukseen omista mahdollisuuksista tehdä valintoja vaikuttavat muun muassa kulttuuriset, sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja materiaaliset tekijät (Juntunen 2020). Yksilön käsitystä hänen omista mahdollisuuksistaan tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä voidaan nimittää Gordonin (2005) mukaan toimijuuden tunnoksi (*sense of agency*). Nuorten toimijuutta tutkinut Gordon määrittelee toimijuuden ytimeksi kokemuksen siitä, että on mahdollisuus tehdä omaan elämään liittyviä valintoja ja päätöksiä. Toimijuuden toteuttaminen, eli tekeminen ja toimiminen on eri asia kuin toimijuuden tunto, joka tarkoittaa kokemusta omista toimimisen mahdollisuuksista (myös Juntunen 2020).

Banduran (1997) mukaan toimijuuden tunto on kaikista ihmisen toimijuuden mekanismeista keskeisin. Jos ihminen ei usko voivansa saavuttaa toivottua tulosta toimillaan, hänellä ei ole juuri mitään, mikä kannustaisi toimimaan tai jatkamaan sinnikkäästi vaikeuksien kohdatessa. Ihmistä motivoivat asiat juurtuvat käsitykseen siitä, että hänellä on valtaa saada aikaan muutoksia omalla toiminnallaan. Bandura (2001) toteaa, että ihmisellä voi olla vahva tai heikko toimijuuden tunto. Ihmiset, joiden toimijuuden tunto on heikko, ovat helposti vakuuttuneita ponnistelun turhuudesta vaikeuksien edessä. Tämä johtaa usein luovuttamiseen. Ihmiset, joilla on vahva toimijuuden tunto, näkevät vaikeuksien olevan voitettavissa kehittämällä omaa toimintaa, itsesätelyn taitoja ja jatkamalla sinnikkäästi ponnistelua. Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan vahva toimijuus ajaa ihmistä muuttamaan asioita, jotka ovat hänen arvojensa vastaisia. Toimijuuden tunto vaikuttaa merkittävästi yksilön tunne-elämään, stressinsietokykyyn ja riskiin sairastua masennukseen. Lisäksi toimijuuden tunnolla on merkittävä rooli hetkissä, joissa yksilön täytyy tehdä tärkeitä ratkaisuja ja päätöksiä (Bandura 2001).

## 4.2 Ilmastotoimijuus

Ilmastonmuutoksesta puhuttaessa tarkoitamme ihmisen toiminnan seurauksista johtuvaa kasvihuonekaasujen lisääntymistä ilmakehässä ja tästä hyvin todennäköisesti johtuvaa noin 1,0 celsiusasteen ilmaston lämpenemistä (IPCC 2018). Ilmastonmuutokseen ilmiönä liittyy siis erottamattomasti toimintaa ja toimijuutta käsittelevät ulottuvuudet. Ihmisen toiminnan nähdään toisaalta olevan syynä ilmastonmuutokselle ja toisaalta keskiössä sen ratkaisussa; ainoastaan muuttamalla ihmisten toimintaa ja toimijuutta on mahdollista hidastaa ilmastonmuutoksen etenemistä (ks. esim. Szerszynski & Urry 2010).

Toimijuus on olennainen näkökulma myös ympäristökasvatuksessa ja ympäristötunteiden käsittelemisessä. Edellytys ilmastovastuulliselle toiminnalle on, että ihmiset ensin luottaisivat omaan tai yhteisön kykyyn todella vaikuttaa asioihin. Vaikeat, käsittelemättömät ympäristötunteet voivat lamaannuttaa ja passivoida (Pihkala 2019). Ilmastotoimijuuden muodostuminen edellyttää, että pysähdytään ensin kohtaamaan ja käsittelemään mahdollisia vaikeita ja lamauttavia ympäristötunteita, jotka estävät toimijuuden syntymisen (esim. Lertzman 2011). Jotta oppilaat voisivat alkaa muodostaa ilmastotoimijuuttaan, tulisi meidän opettajien tarjota heille ensin keinoja kohdata, käsitellä ja purkaa toimijuuden esteeksi mahdollisesti asettuvia vaikeita ympäristötunteita. On kuitenkin tärkeää, että vaikeisiin tunteisiin ei jäädä pitkäksi aikaa vellomaan, vaan niiden käsittelyn ja purkamisen jälkeen päästään keskittymään ratkaisujen pohdintaan, tiedon etsimiseen ja ilmiön tarkasteluun moniulotteisesti. Kuten ensimmäisessä luvussa toteamme, ilmastonmuutoksen vakavuuteen ja vaikeisiin tunteisiin keskittyvä tapa käsitellä ilmastonmuutosta ei Ojalan (2012) mukaan lisännyt ympäristöystävällistä toimintaa. Ratkaisuihin keskittyvä tapa, johon kuului myös tiedon etsimistä ja asian tarkastelua monesta eri näkökulmasta sen sijaan oli yhteydessä ympäristöystävällisen toiminnan lisääntymiseen.

Värrin (2018) mukaan eettinen toimintakyky on tärkeä osa ilmastotoimijuutta. Toimintakyky tarkoittaa sananmukaisesti kykyä toimia (Toiskallio 2009). Sen käsite ulottaa juurensa Aristoteleen filosofiaan, *fronesiksen*-käsitteeseen, joka tarkoittaa käytännöllistä viisautta. Eettisyys ilmenee valintojen ja päätösten teossa, liittyen siihen, kuinka yksilön tulisi missäkin tilanteessa toimia, jotta hän toimisi oikein ja voisi vastata omasta

toiminnastaan (Toiskallio 2009). Ihminen voi toimia vastuullisesti vain, jos hänen toimintansa perustana on sisäistynyt eettisyys. Pohjana sisäistyneen eettisyyden rakentumiselle vaaditaan Värin (2018) mukaan moraalidentiteetti ja moraaliresursseja, joihin sisältyy tietoisuus yksilön vastuusta. Vahvaa moraalidentiteettiä ja moraaliresursseja tarvitaan erityisesti sivilisaatioiden poikkeustilanteissa ja umpikujissa, mitä tulevaisuuskin näillä näkymin tuo tullessaan, ellei elämänmuotomme lähivuosina perustavanlaatuisesti muutu.

Kysymys vastuusta liittyy olennaisesti toimijuuteen ja täten myös ilmastotoimijuuteen. Koukkunen, Hosia, ja Keränen (2001) määrittelevät vastuun Sivistyssanakirjassa velvollisuudeksi vastata jostakin asiasta, henkilöstä, toiminnasta tai teosta. Lahikaisen (2018) mukaan usein ajatellaan, että vastuussa voi olla vain sellaisista asioista, joihin voi jotenkin itse vaikuttaa. Hän esittää, että jotta voisimme ymmärtää yksilöiden moraalista vastuuta ilmastonmuutoksen hidastamisessa, tulisi meidän tarkastella ilmastonmuutosta ensisijaisesti yhteiskuntarakenteellisena ongelmana. Hänen mukaansa kysymys yksilön vastuusta on sekä filosofinen että empiirinen. Eri yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa, joten myös vastuu toimia on erilainen. Kysymykseen siitä, kuka on ja missä määrin vastuussa ilmastonmuutoksesta, liittyykin siis olennaisesti valtasuhteiden näkökulma. Tästä näkökulmasta katsottuna yksilö, joka saastuttaa enemmän, ei ole automaattisesti enemmän vastuussa. Vastuu on jokaisella, mutta suhteutettuna hänen kykyynsä ja toteutuneisiin tapoihinsa toimia ilmastonmuutosta hidastavasti tai edistävästi.

Bickerstaffin ja Walkerin (2002) mukaan vastuu voidaan jakaa kahteen olennaiseen ulottuvuuteen. Ensinnäkin vastuuseen liittyy yksilön tunnistaminen toimijaksi (*agent*) tai tapahtuman aiheuttajaksi (*cause*). Toimija on toiminnan syy, ja siten siitä ja sen seurauksista vastuussa. Toiseksi he määrittelevät normatiivisen vastuuntunnon velvollisuudeksi (*duty or obligation*). Tämä jälkimmäinen vastuun ulottuvuus viittaa niihin tehtäviin, joita yksilön tai ryhmän katsotaan olevan moraalista tai laillisesta näkökulmasta velvollisia suorittamaan, esimerkiksi mahdollisten ympäristöhaittojen lieventämiseksi. Vastuuseen liittyy siis tunne vastuusta velvollisuutena tai jopa taakkana. Velvollisuuksien täyttämättä jättäminen taas voi aiheuttaa ihmisessä erilaisia vaikeita tunteita ja defensesjä. Ilmastovastuun kokeminen taakkana voi myös lisätä defensesien muodostumista. Nämä kaksi vastuun ulottuvuutta liittyvät

toisiinsa siten, että toimijuuden olemassaolo on välttämätön edellytys moraalisen tai oikeudellisen vastuun osoittamiselle. Sekä yksilöille että ryhmille osoitetaan monia eri rooleihin liittyviä vastuita eri sosiaalisissa ja institutionaalisissa konteksteissa.

Eden (1993) on tutkinut vastuuta erityisesti ympäristövastuun näkökulmasta. Yksilöt voivat hänen mukaansa tuntea vastuuta ympäristössä tapahtuvista asioista, jos heillä on riittävästi minäpystyvyyden tunnetta (*self-efficacy*) eli tunnetta oman toiminnan vaikuttavuudesta. Eden tarkastelee käytännön tasolla tapahtuvaa ympäristövastuullista toimintaa toiminnallisen vastuun (*actionable*) käsitteen kautta. Hän erottelee toisistaan moraalisen vastuun, joka on vastuuntuntoa moraalisen intuition tasolla, sekä toiminnallisen vastuun, joka konkretisoituu toimintana omassa elinpiirissä. Toisiinsa nämä liittyvät siten, että lähellä oleviin alueisiin ja asioihin koetaan olevan mahdollista vaikuttaa, jolloin vastuullista toimintaa pidetään myös moraalisesti edellytettynä. Baumanin (2003) mukaan moraalinen vastuu ei perustu sääntöihin tai sanktion uhkaan. Se on jotakin, jonka yksilö kokee sisäistettynä velvollisuudentuntona. Sitä ei voi paeta eikä siirtää toisille. Ilmastonmuutoksen hidastamiseen tähtäävä toiminta voidaan nähdä juuri moraalisen vastuun piiriin kuuluvana, sillä sitä ei säädellä laissa.

Ilmastonmuutos herättää lukuisia eettisiä, ekologisia ja eksistentiaalisiakin kysymyksiä. Tällaisten ilmiöiden ja kriisien äärellä tarvitsemme nimenomaan eettistä toimintakykyä; toimijuutta, joka pohjautuu moraaliseen arviointikykyyn ja riittäviin moraalisiin resursseihin. Ilmastotoimijuudesta puhuttaessa tarkoitetaan siis paljon muutakin kuin vain toimintaa ja tekoja. Niiden taustalle tarvitaan syvällistä eettistä ja moraalista ymmärrystä, jotta teoilla olisi merkitystä. Ilmastonmuutoksen kaltaisten monimutkaisten ilmiöiden äärellä ihmisillä on taipumusta ajautua mustavalkoiseen ja polarisoituneeseen ajatteluun. Ennen kuin ryhdymme toimimaan, meidän tulisi ymmärtää toiminnan seurauksia ja mittasuhteita, jotta voisimme suunnata energiamme hedelmälliseen kohteeseen. Ilmastonmuutoksen hidastamiseksi vanhoja toimintatapoja tulisi kyseenalaistaa ja luoda yhdessä niiden tilalle uusia, kestävämpiä tapoja.

Toimijuutta voi tarkastella myös yhteisöllisenä toimintana, sillä se kehittyy ja toteutuu aina vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2010). Toimijuus syntyy ihmisten kiinnostuksista, motiiveista ja intentioista, joilla on usein yhteisöllinen

pohja. Voidaan puhua kollektiivisesta ja jaetusta toimijuudesta, jolloin toimija on yksilöä laajempi yhteisö tai ryhmä. Kollektiivinen toimijuus voi tarkoittaa esimerkiksi valtarakenteisiin kohdistuvaa yhteistä vastarintaa tai pyrkimystä uudistaa totuttua toimintakulttuuria (Hökkä ym. 2014). Ammattiyhdistysliike työolojen ja työehtojen parantamiseksi on yksi esimerkki kollektiivisen toimijuuden ilmenemisestä. Kaikki alkaa yksilöiden toiminnasta, mutta yhteisöillä on väistämättä enemmän valtaa vaikuttaa (Ratinen, 2020). Ilmastonmuutos on kaikkia maapallon ihmisiä koskettava asia, jonka hidastamiseksi tarvittaisiin nimenomaan kollektiivista toimijuutta. Yksilöllisyyttä ja yksilönvastuuta korostavassa ajassamme kollektiivinen ilmastotoimijuus voisi olla se keino, jolla ympäristöahdistuksesta ja -syyllisyydestä lamaantuneet yksilöt voimaantuisivat toimimaan. Ilmastonmuutoksen hidastaminen ei ole yksilön, vaan koko ihmiskunnan vastuulla.

Myös Pihkala (2017) toteaa monen muun tutkijan tapaan pitävänsä olennaisena ongelmien rakenteellisen ja systeemisen olemuksen korostamista. Vaikka yksilöiden teoillakin on merkitystä, ilmastokriisi vaatii ennen kaikkea rakenteellisia muutoksia. Ilmastonmuutokseen liittyvien tunteiden tutkimuksessa on havaittu, että ilmastonmuutos aiheuttaa ihmisille herkästi voimakkaita riittämättömyyden tunteita, sillä se ei ole ratkaistavissa nopeasti ja yksilö voisi periaatteessa aina tehdä enemmänkin (Nairn 2019). Yksilöiden psyykkisen jaksamisen kannalta yksilönvastuun ja syyllisyyden korostaminen saattavat vahvistaa kelvottomuuden ja riittämättömyyden tunteita. Kriittisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa onkin alettu painottaa ilmastokeskustelun painopisteen siirtämistä yksilöihin keskittyvästä kollektiiviseksi ja yhteiskunnalliseksi (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018; Aarnio-Linnanvuori 2018). Laajemmin ajateltuna kyse on tarpeesta muuttaa koko liberaali subjektikäsitelmä, johon sisältyy kuvitelma rajattomista oikeuksista ja toteutumattomista mahdollisuuksista (Värrä 2018).



# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *5.1 Tutkimusmetodologinen orientaatio*

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen ja sijoittuu kriittisen humanistisen tutkimusperinteen kentälle. Heikkilän ja Niiniluodon mukaan (2016) humanistinen tutkimus kuvaa sitä miksi ja miten toimimme. Sen pyrkimyksenä on enemmänkin ymmärtää kuin selittää. Humanistisen tutkimuksen keskiössä ovat ihmisen ajatukset, teot, sekä suhteet muihin ihmisiin. Tutkimus pyrkii ihmiskunnan itsetuntemuksen kasvattamiseen. Kriittinen humanistinen tutkimus haastaa kyseenalaistavaan ajatteluun ja yhteiskunnan uudistumiseen. Siihen sisältyy myös huolenpito tulevaisuudesta. Tutkimuksen arvo on tällöin ymmärryksen ja kriittisen ajattelun kasvattamisessa mitattavien tai yleistettävien tulosten sijaan.

Tutkimuksessamme kriittiset piirteet liittyvät pyrkimykseen löytää vanhojen toimintatapojen tilalle uusia, nykytilannetta ja tulevaisuutta paremmin palvelevia tapoja toimia. Suhtaudumme kriittisesti vallitsevaan uusliberalistiseen kulutuskeskeiseen ideologiaan ja siihen, mikä on sen vaikutus erityisesti kouluissa tapahtuvaan kasvatukseen ja sitä kautta tarvittavien ilmastotoimien toteutumiseen.

Tutkimusstrategian osalta tutkimuksemme edustaa tapaustutkimusta. Pyrimme tuottamaan syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa yhden luokan oppilaiden kuvaamista ajatuksista, käsityksistä ja tunteista ilmastonmuutokseen liittyen. Tutkimme, miten 23 kuudesluokkalaista oppilasta kuvaavat kokevansa ilmastonmuutoksen, millaisia käsityksiä heillä on siitä, sekä miten he kokevat oman ja muiden toiminnan suhteessa ilmiöön. Tämä tieto voidaan nähdä sosiokulttuurisesti arvokkaana kriittisenä ymmärryksenä 2020-luvun koululaisista. Monen oppilaan kohdalla toistuvien asioiden voidaan arvella jossain määrin toistuvan samankaltaisina muidenkin samanikäisten, samansuuntaiset lähtökohdat omaavien lasten keskuudessa. Tavoitteenamme ei

kuitenkaan ole tutkimustulosten yleistäminen vaan ilmiön kontekstuaalinen tarkastelu.

## 5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme on kerätty yhdeltä Pirkanmaalaiselta kuutosluokalta lokamarraskuussa 2020. Pidimme luokalle kahden viikon aikana ympäristö- ja tunnekasvatusta yhdistelevän opetusjakson, johon sisältyi yhteensä viisi kaksoistuntia. Maria on ollut samalla luokalla viime keväänä suorittamassa opetuskokeilua, jonka sisältönä oli tunnetaitopohjainen, äidinkielen ja musiikin ainesisältöjen kanssa yhteen nivottu jakso. Jakso kesti viisi viikkoa ja koostui joka viikko pidetyistä kolmoistunnista. Oppilaiden kanssa oli siis puoli vuotta ennen aineistonkeruutamme käsitelty tunnetaitoja pitkään ja monipuolisesti. Tämä vaikutti jaksomme suunnitteluun ja siihen, miten oppilaiden kanssa oli mahdollista keskustella tunteista ja tehdä tunteisiin liittyviä tehtäviä. Mikäli tiedossa ei olisi ollut oppilaiden aiempaa tunnetaitojen opiskelutaustaa, olisimme edenneet tunteiden osalta hitaammin ja aloittaneet jakson perusasioiden läpikäynnillä.

Päädyimme valitsemaan oppilaiden haastattelumenetelmäksi ryhmähaastattelun. Helavirta (2007) toteaa ryhmähaastattelun olevan monen tutkijan mielestä lapsille yksilöhaastattelua luontevampi tilanne, sillä lapset toimivat muutenkin usein ryhmissä kavereiden kesken. Ryhmähaastattelussa lapsen on mahdollista määrittää aktiivisuuden tasoaan enemmän kuin yksilöhaastattelussa. Toisaalta ryhmähaastattelun haasteena voidaan Helavirran mukaan nähdä se, että hiljaisemmat ja aremmat oppilaat eivät välttämättä saa ääntään kuuluviin lainkaan, jolloin vastauksissa painottuvat puheliaampien lasten ajatukset. Tämä näkyi meidänkin haastatteluissamme niin, etteivät kaikki oppilaat olleet tasapuolisesti äänessä, vaikka välillä koitimme jakaa puheenvuoroja. Osin oppilaat myös toistivat kavereidensa sanomisia ja mukailivat toistensa mielipiteitä. On hyvin mahdollista, että oppilaat toivat haastatteluissa esiin vain sellaisia ajatuksia ja tunteita, jotka tulkitsivat ryhmässä yleisesti hyväksytyiksi. Koska aineistomme koostuu muustakin oppilaiden tuottamasta materiaalista, haastattelutilanteessa vähemmän puhuneiden lasten äänet pääsivät kuitenkin muiden tehtävien kautta kuuluviin. Yksin, ilman ryhmän luomaa painetta vihkoon

tuotettu materiaali voi lisäksi avata henkilökohtaisemmin oppilaiden käsityksiä ja tunteita ilmastonmuutokseen liittyen.

Jotta erilaiset tavat tuntea ja ilmaista tunteita pääsisivät esiin, toteutimme tehtäviä monipuolisesti erilaisia menetelmiä hyödyntäen. Tarkoituksena oli, että mahdollisimman moni oppilas löytäisi itselleen luontevan tavan päästä tunteidensa äärelle. Ne oppilaat, jotka ryhmähaastattelussa olivat hiljaisempia, saattoivat päästä kiinni tunteiden käsittelyyn luovan kirjoittamisen tehtävän avulla; ja ne, joille ylipäänsä sanallistaminen tuntui haastavalta, ehkä kuvataiteellisen ilmaisun kautta.

Haastattelimme oppilaita opetusjaksomme ensimmäisellä ja viimeisellä tunnilla. Haastatteluja varten luokka jaettiin puoliksi kahteen samankokoiseen ryhmään. Kumpaakin haastattelua ennen oppilaat piirsivät ilmastonmuutokseen liittyvistä tunteistaan käsittekartan käyttäen apunaan taululla olevaa tunnesanalistaa. Ohjeistimme, että karttaan sai tunteiden lisäksi laittaa ilmastonmuutokseen liittyviä ilmiöitä, kuten ”lumeton talvi” tai ”vaikuttaminen” ja johtaa näihin liittyviä tunteita. Antamamme esimerkit näkyivät jonkin verran oppilaiden kartoissa, mutta moni oli kirjannut ilmiöitä ja tunteita myös näiden ulkopuolelta. Karttoja käytettiin keskustelun apuna ryhmähaastattelutilanteissa.

Sekä opettajan että oppilaiden haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina. Olimme miettineet valmiiksi teemat, joista halusimme oppilaiden ja opettajan kanssa keskustella ja kirjoittaneet niistä muistiin kysymyksiä. Halusimme luoda haastattelutilanteista kuitenkin mahdollisimman rennon ja tavallista jutustelu- tai keskustelutuokiota muistuttavan, joten muotoilimme kysymyksiä tilanteen mukaan. Mukailimme myös sitä, mihin suuntaan oppilaat ja opettaja keskustelua veivät pitäen kuitenkin samalla kiinni siitä, että jokainen suunniteltu teema tuli käsiteltyä.

Luokanopettajan haastattelun toteutimme Zoomin välityksellä opetusjakson jälkeen. Olimme miettineet yhdessä haastattelukysymykset ja teemat, joista halusimme kuulla opettajan näkemyksiä, mutta vain toinen meistä oli mukana itse haastattelutilanteessa. Tämän tarkoituksena oli luoda haastattelutilanteesta rauhallisempi ja selkeämpi.

Rakensimme opetusjaksomme Pihkalan (2019a) luoman ympäristötunteiden kolmiportaisen mallin pohjalta. Malli on luotu avuksi jokaiselle ilmastokasvatusta toteuttavalle kasvattajalle. Ajatuksena on, että kun erilaisiin

ympäristötunteisiin latautunut energia puretaan ja käsitellään, voi sen suunnata uudelleen rakentavaan toimintaan kohti ilmastonmuutoksen hidastamista. Keskustelimme oppilaiden kanssa jakson alussa siitä, että kaikki tunteet ovat lähtökohtaisesti neutraaleja. Välttimme sanoittamasta tunteita myönteisiksi ja kielteisiksi, jotta vaikean tuntuista tunteita ei alettaisi mieltää huonommiksi tai epätoivottavammiksi kuin helpompia tunteita. Päädyimme Pihkalan (2019a) tavoin käyttämään nimityksiä vaikeat ja helpot tunteet.

Kolmiportaisen mallin ensimmäisellä portaalla tarkoitus on sanoittaa ja oikeuttaa erilaisia ympäristötunteita. On tärkeää, ettei painopiste ole ainoastaan vaikeiden tunteiden käsittelyssä, vaan että kaikenlaiset tunteet tulevat todella oikeutetuksi. Toisella portaalla oppilaille tulee tarjota erilaisia keskustelumahdollisuuksia. Olennaista on luoda luottamuksellisia ja jokaisen oppilaan omaa henkilökohtaista tilaa kunnioittavia keskustelutilanteita. Kolmannella portaalla käsittelytapoja syvennetään. Tämä tarkoittaa tunnetaitojen harjoittelua erilaisin metodein. Kehollisuus, taideperustaisuus ja draamallisuus ovat tämän portaan erilaisia toimintatapoja.

Jokaisella portaalla kasvattajan on mahdollista lähestyä aihealuetta joko reaktiivisesti tai proaktiivisesti. Hän voi siis joko reagoida oppilaiden esiin tuomiin tunteisiin (reaktiivisuus) tai ottaa oma-aloitteisesti esille ympäristötunteiden käsittelyn (proaktiivisuus). Pihkalan mukaan ensimmäisen portaan mukainen tunteiden olemassaolon sanoittaminen ja oikeuttaminen on jokaisen kasvattajan eettinen velvollisuus. Toisaalta kasvattajilla olisi Pihkalan mukaan oikeus saada tukea niin omien ympäristötunteiden kuin koko ilmiönkin ymmärtämiseen. Ennen kolmiportaisen mallin toteuttamista kasvattajan tulisikin reflektoida omia tunteitaan ja lisätä ymmärrystään tunteiden merkityksestä omassa toiminnassaan. Tästä syystä yksi osa tutkimukseen valmistautumisesta oli omien ympäristötunteidemme refleктоiminen. Mikäli kasvattaja ei tietoisesti kohtaa omia ympäristötunteitaan, on vaarana, että hän tulee välittäneeksi oppilaille vaikeita ja käsittelemättömiä tunteita opetuksensa kautta.

Opetusjakson aikana teettämiämme tehtäviä olivat erilaiset keskustelut niin pienryhmissä, parin kanssa kuin koko luokankin kesken, prosessikirjoittaminen, kuvan piirtäminen aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutustilanteesta, draamaharjoitus vuorovaikutustilanne-kuvasta, ympäristötunteen kuvallistaminen musiikkia kuunnellen, tunnepäiväkirja sekä pienryhmissä

toteutettu Toivon metsä -harjoitus. Aineistomme koostuu ryhmähaastattelujen ja opettajan haastattelun lisäksi osasta näistä oppilaiden tuottamista materiaaleista, sekä havainnoistamme tunneilla. Päädyimme käyttämään tutkimuksemme aineistona haastattelujen lisäksi ainoastaan tekstimuotoista sisältöä sisältäviä tehtäviä. Näitä olivat prosessikirjoittaminen, kuva lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutustilanteesta sekä tunnepäiväkirja. Jätimme analyysin ulkopuolelle tunteiden kuvallistamis-tehtävän, koska sen mukaan ottaminen olisi vaatinut erityistä kuva-analyysiin perehtymistä. Koimme tehtävän arvon olevan enemmänkin se, että se toimi oppilaille tärkeänä purkavana ja rentouttavana harjoituksena. Myös Toivon metsä -tehtävän jätimme pois analyysistä samoista syistä. Oppilaiden ja opettajan haastattelut sekä kolme tekstimuotoista tehtävää tuottivat riittävästi materiaalia tutkimuskysymyksiimme nähden ja jo niissä samat teemat ja maininnat alkoivat kertautua.

### **5.3 Tehtävät**

#### **5.3.1 Keskustelut**

Opetusjaksomme aiheisiin johdattelevana elementtinä katsoimme aina tuntien alussa jakso kerrallaan videon ”Maailman suurin oppitunti”. Videossa on kolme osaa, jotka käsittelevät kestävästä kehitystä erilaisista näkökulmista. Jokaisessa jaksossa korostetaan toimijuutta ja erilaisia toimintamahdollisuuksia. Näkökulma on realistinen ja meitä uhkaavat ympäristöongelmat nostetaan esiin kaunistelematta, kuitenkin alakoululaisille sopivalla tasolla. Videot antoivat hyvän pohjan eriteemaisille keskusteluille, joita toteutimme vaihtelevasti joko koko ryhmän kesken, pienryhmissä tai parin kanssa.

Koko ryhmän keskusteluissa 23:sta oppilaasta puhevuoroaan käytti jaksomme aikana ainoastaan 11 oppilasta. Näistä yhdestätoista selvästi pienempi joukko oli useimmiten äänessä. Tästä syystä halusimmekin toteuttaa jaksomme aikana erilaisia tapoja saada oma ääni kuuluviin, sillä kaikki eivät koe koko luokan keskustelutilannetta mukavaksi tavaksi ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään.

### 5.3.2 Prosessikirjoittaminen

Tässä tehtävässä oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa taululla näkyville lauseille jatkoa sen mukaan, mitä heille ensimmäisenä tuli mieleen. Jokaisen lauseen alun jatkamiseen oli aikaa puolitoista minuuttia. Lauseita olivat: "Kun ajattelen ilmastonmuutosta, minusta tuntuu...", "Eniten minua mietityttää tai huolestuttaa...", "Minua suututtaa tai turhauttaa...", "Olen toiveikas, kun...", "Minut tekee iloiseksi..." ja "Toivoisin, että tulevaisuudessa..."

Kirjoittamisen jälkeen oma teksti käytiin läpi alleviivaamalla tekstistä eri väreillä sanoja tai aiheita, jotka toistuivat tekstissä usein; ajatuksia tai asioita, joita haluaisi muuttaa; ja ajatuksia, joista sai voimaa. Lopuksi tehtävä purettiin keskustelemalla pienryhmissä. Korostimme tehtävänannon alussa ja lauseiden välissä teemamme olevan ilmastonmuutos, ja että jokaista lausetta tulisi pohtia tässä yhteydessä. Tästä huolimatta osa oppilaista tuntui kirjanneen tunteitaan yleisessä kontekstissa. Voi myös olla, että se kuinka paljon oppilaat tiesivät ilmastonmuutoksesta ilmiönä, vaikutti kirjoitelmiin.

### 5.3.3 Kuva lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutustilanteesta

Tässä tehtävänä oli piirtää tunnetaitovihon aukeaman toiselle sivulle kuva lapsesta ja toiselle kuva aikuisesta, sekä kirjoittaa näiden kahden välinen keskustelu puhekupliin. Lisäksi oppilaiden tehtävänä oli kirjata piirtämiensä hahmojen viereen, millaisia tunteita henkilöt voisivat tilanteessa tuntea. Esimerkkitalanteita oli kaksi, joista oppilaat saivat valita toisen:

- A) Nuori kertoo tunteikkaasti, että hän haluaa ehdottomasti osallistua perjantaina ilmastolakkoon.
- B) Nuori haluaa, että perheessä tehdään lisää elämäntapamuutoksia ilmastopäästöjen vähentämiseksi.

Tehtävä on hedelmällinen siitä syystä, että oppilas, joka ei syystä tai toisesta osaa tai halua jakaa omia tunteitaan, voi kokea muiden tunteiden pohdinnan helpommaksi lähestymistavaksi; ja näin mahdollisesti eritellä samalla myös omia tunteitaan. Näin kävikin muutaman oppilaan kohdalla, minkä lisäksi aikuisen

hahmon repliikit tarjosivat paljon tietoa siitä, miten lasten tunteita ja ajatuksia ilmastonmuutoksesta usein vähätellään.

#### 5.3.4 Draamaharjoitus vuorovaikutustilannekuvasta

Edellä kuvatun tehtävän jälkeen jaoin oppilaat neljän hengen pienryhmiin, jossa jokainen aloitti esittelemällä oman kuvansa. Seuraavaksi oppilaat valitsivat kuvista yhden, josta oli tarkoitus toteuttaa näytelty versio. Oppilaat valitsivat ryhmästään näyttelijät ja harjoittelivat tilanteen muutama kerta. Tämän jälkeen mininäytelmät esitettiin muulle luokalle. Esitysten jälkeen keskusteltiin yhdessä tilanteista sekä pohdittiin, millaisia tunteita tilanteiden henkilöillä oli ja miksi ja kuinka he olisivat mahdollisesti voineet ilmaista itseään rakentavammalla tavalla.

Tehtävän tarkoituksena oli ensinnäkin auttaa jäsentelemään omia ympäristötunteita, mutta myös lisätä ymmärrystä muiden ihmisten ympäristötunteiden taustatekijöistä. Varsinkin aikuisten reaktiot olivat oppilaiden kuvissa ja näytelmissä paljonpuhuvia. Yhteinen keskustelu siitä, miksi missäkin näytelmässä aikuisten reaktiot olivat kuvatun kaltaisia, tuotti hyviä pohdintoja esimerkiksi pelon ja ahdistuksen tunteiden vaikutuksesta ihmisten toimintaan.

#### 5.3.5 Ympäristötunteita pistetyöskentelynä

Seuraavat kolme tehtävää toteutimme pistetyöskentelynä, jossa luokka jaettiin kolmeen ryhmään ja jokaisella pisteellä työskentelyyn oli aikaa 20 minuuttia.

**Ympäristötunteen kuvallistaminen.** Ensimmäisellä pisteellä oppilaiden tehtävänä oli piirtää liiduilla kuva omista ilmastonmuutokseen liittyvistä tunteistaan (Kuva 1). Ohjeistimme oppilaita ensin kuuntelemaan rauhassa hetken sitä, millaisia tunteita heille heräsi, kun juuri siinä hetkessä ajatteli ilmastonmuutosta. Lisäksi ohjeistimme oppilaita pohtimaan minkä värisiä ja muotoisia tunteet voisivat olla. Kuva sai olla abstrakti. Oppilaiden piirräessä taustalla soi rauhallinen musiikki. Oppilaat pitivät paljon tehtävästä. Luokassa vallitsi tehtävän aikana eteerisen rauhallinen tunnelma, kun oppilaat kuuntelivat

musiikkia ja osa tutkaili tunteidensa värejä ja muotoja silmät suljettuina. Valmiit työt ripustettiin luokan seinälle ja ne muodostivat hienon kokonaisuuden.



**KUVA 1.** Ympäristötunteen kuvallistaminen

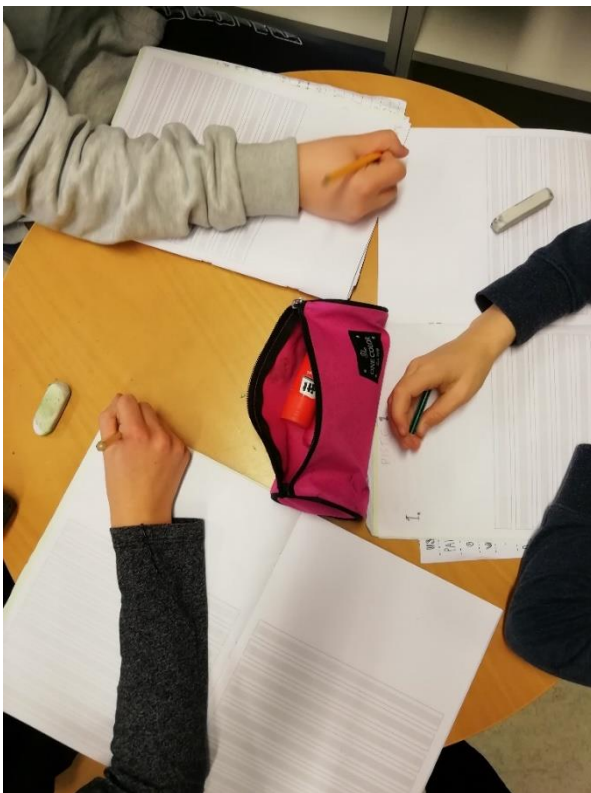
Meille tehtävä ei antanut uutta tietoa oppilaiden tunteista. Ohjeistuksena oli, ettei tunteita tarvinnut kuvasta eritellä tai nimetä. Näin tehtävän pääpaino oli tunteiden purkamisessa. Tunteiden erittely ja nimeäminen kävi välillä myös meille uuvuttavaksi, joten tämänkaltaiset rennomman luonteiset välitehtävät antoivat kaivatun hengähdystauon.

**Tunnepäiväkirja.** Toisella pisteellä oppilaiden oli tarkoitus reflektoida jakson aikana läpikäytyjä asioita. Käytössämme pistetyöskentelyyn oli ainoastaan oppilaiden oma luokka, käytävän pienryhmäpöydät sekä luokan takana oleva "välitila". Koska jokainen oppilas tarvitsi oman pöydän ympäristötunteen kuvallistamistehtävään, jäi tunnepäiväkirjapisteelle käytettäväksi välitila. Tämä arvelutti meitä etukäteen, sillä tehtävä oli luonteeltaan omaa henkilökohtaista pohdintaa vaativa, johon välitilan muutamat pienet yhteisessä käytössä olevat pöydät eivät kannustaneet. Tehtävä oli myös muuten oppilaiden mielestä



haastava. Toisaalta vaikutti siltä, että osaa oppilaista vaivasi kisaväsymys ja kaksi viikkoa kestänyt jaksomme oli vienyt heiltä mielenkiinnon omien tunteiden ja jopa koko aiheen käsittelyyn. Olisi kuitenkin varmasti hedelmällisempää, että tämänkaltaista tehtävää olisi jokaisen mahdollista tehdä täysin omassa rauhassa ilman pelkoa siitä, että vieruskaveri vilkuilee omaa tekstiä. Jokaisen oppilaan tuli pisteellä pohtia ja kirjata tunnetaitovihkoonsa (Kuva 2):

1. Mitä tunteita ilmastonmuutos minussa herätti jakson aikana?
2. Mikä aiheutti näitä tunteita? Tunteita ovat voineet aiheuttaa esimerkiksi:
  - opiskeltu aihe tai jokin sen osa
  - tapa, jolla asia tuotiin esiin
  - toisten oppilaiden/opettajien reaktiot
  - omat luonteenpiirteesi tai asenteesi
3. Muuttuivatko tunteesi jakson aikana? Jos muuttuivat, niin mistä tunteesta mihin? Mitä arvelet, miksi ne muuttuivat/eivät muuttuneet?
4. Mitä aiheeseen liittyvät tunteesi saavat sinussa aikaan? Miten ne tuntuvat kehossasi? Mitä ne saavat sinut haluamaan tehdä?



**KUVA 2.** Tunnepäiväkirja

**Toivon metsä.** Kolmannen pisteen tehtävän oppilaat tekivät ryhmätyönä. Jokainen ryhmä sai oman ison paperin sekä väriliidut käyttöönsä (Kuva 3). Tehtävänä oli pohtia itsessä toivoa herättäviä asioita ilmastonmuutoksen suhteen. Jokainen sai piirtää paperille oman puunsa ja kirjoittaa sen sisälle toivoa herättävän asian niin, että puut muodostivat lopulta yhdessä toivon metsän. Kaikki kuvat laitettiin lopuksi luokan oveen muistuttamaan oppilaita toivon tunteen tärkeydestä.

Kannustimme tehtävää tehdessä oppilaita keskustelemaan muiden kanssa omista toivoa herättävistä asioista, jotta jokaisen puussa olisi erilaisia asioita. Tämä toteutuikin hyvin. Muiden ryhmien kanssa yhtäläisyyksiä löytyi silti paljon. Muun muassa perhe, kaverit, lemmikit ja harrastukset löytyivät kaikkien ryhmien töistä. Erityisesti ilmastonmuutokseen liitettäviä asioita löytyi vain muutaman oppilaan puusta. Näitä olivat kierrätys, muiden teot ja vaikuttaminen. Suurin osa oppilaista kirjasi puihinsa asioita, jotka tuottavat heille iloa. Toivon tunne voikin olla lapselle hankalasti eroteltavissa ilon tunteesta.



**KUVA 3.** Toivon metsä

Jaksopalautteesta kävi ilmi, että tämä oli kaikista tehtävistä pidetyin. Piirtämiseen liittyvät tehtävät ovatkin oppilaiden mielestä usein mukavia, mutta pohdimme myös sitä, olisiko tehtävän toiveikas luonne voinut vaikuttaa sen suosioon? On varmasti mukavampi miettiä toivoa herättäviä asioita, kuin eritellä vaikeita tunteitaan.

#### 5.4 Aineiston analyysi

Aloitimme analyysin teon haastattelujen litteroinneilla. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 25 sivua (Arial 12, riviväli 1,5). Litteroinnin jälkeen luimme aukikirjoitetut haastattelut useaan kertaan läpi ja alleviivasimme ja koodasimme eri värein tutkimuskysymyksiimme vastaavia aiheita ja teemoja. Tämän jälkeen teemoittelimme oppilaiden haastatteluista helppojen ja vaikeiden tunteiden kuvaukset sekä ilmastonmuutosilmiötä jollakin tavalla kuvaavat puheenvuorot (Taulukko 1). Vaikeisiin tunteisiin määrittelimme kuuluviksi syyllisyyden, surun, vihan, ärtymyksen, turhautumisen, häpeän, ahdistuksen, avuttomuuden ja pettymyksen tunteet. Helpoiksi tunteiksi teemoittelimme toivon, vaikuttamisen halun, ilon, tarmon, turvallisuuden, vahvuuden ja kiitollisuuden tunteet.

**TAULUKKO 1.** Teemoittelun ensimmäinen vaihe esimerkein

<b>Vaikeiden tunteiden kuvaukset</b>	<b>Helppojen tunteiden kuvaukset</b>	<b>Ilmastonmuutosilmiön kuvaukset</b>
<p>”Minua suututtaa tai turhauttaa, kun minun kaverit heittävät ruokaa roskeisiin.”</p> <p>”Minua suututtaa se, että jotkut roskaavat tai ei laita roskia roskikseen.”</p> <p>”Syyllisyyttä varmaan sen takia, että en mäkään oo tehny paljoo sen eteen tai</p>	<p>”Minut tekee iloiseksi luonnonsuojelu ja siitä huolehtiminen.”</p> <p>”Olen toiveikas, kun teen jotain hyvää ympäristölle, kuten kävelen kotiin, pyöräilen, kierrätän, ja näen muidenkin ihmisten tekemiä ympäristötekoja ja niiden seurauksia.”</p>	<p>”Mä en halua, että ilmastonmuutos tulee, paitsi jos on lämpimiä säitä niin sitten kyllä...”</p> <p>”No mulla ois tämmönen niinku, et ilmastonmuutoksen kautta tuli sitte lumettomat talvet, ja siitä mulle tuli</p>

jos mä oon tehny, niin jotain tosi minimalistista esim. kierrättämistä.”	“Olen toiveikas, kun huomaan että monet tyypit tekee juttuja, että ilmastonmuutos loppuisi.”	pettymystä, surua ja suuttumusta.”
”Minua suututtaa tai turhauttaa tekemäni väärät valinnat ilmaston suhteen ja epäympäristöystävällisten asioiden, kuten muovin suuri kulutus.”	”Minut tekee iloiseksi se, että ihmiset yrittävät parhaansa vaikuttaa ja he eivät luovuta.”	”No, mmm, ainaki me ollaan juteltu esimerkiks jotain niinku että se pettymys, että jos on leuto talvi ja ei oo lunta niin tulee semmonen syyllisyyden tunne, että sit eläimiä vaan teurastetaan.”

Tunnekuvauksia jaotellessamme huomasimme, että suurin osa niistä liittyi jollakin tavalla toiminnan tai toimimattomuuden kuvailuihin. Tämän havainnon jälkeen teemoittelimme sekä helppojen että vaikeiden tunteiden alle kerätyt tunnekuvaukset niin, että omaan toimintaan ja toimijuuteen liittyvät kuvaukset muodostivat yhden ja muiden toimijuutta kuvaavat toisen alateeman (Taulukko 2). Tässä kohtaa muodostettuna oli siis neljä alateemaa; vaikeiden tunteiden alla oma toimimattomuus ja muiden toimimattomuus; helppojen tunteiden alla oma toiminta ja muiden toiminta.

Käytimme haastattelujen analyysissä apuna myös oppilaiden vihkoihin piirtämiä käsitekarttoja. Lisäksi keräsimme oppilaiden vihkoista prosessikirjoittamisen ja “kuva vuorovaikutustilanteesta”-tehtävässä tuotetuista teksteistä samaan tapaan pätkiä, jotka liittyivät tutkimuskysymyksemme teemoihin. Opettajan haastattelusta korostimme kohtia, jotka käsittelivät ilmastonmuutoksen ja ympäristötunteiden käsittelyä koulussa.

## TAULUKKO 2. Teemoittelun toinen vaihe esimerkein

Vaikeat tunteet		Helpot tunteet	
Oma toimimattomuus	Muiden toimimattomuus	Oma toiminta	Muiden toiminta
<p>”Minua suututtaa tai turhauttaa tekemäni väärät valinnat ilmaston suhteen ja epäympäristöystävällisten asioiden, kuten muovin suuri kulutus.”</p> <p>”Syyllisyyttä varmaan sen takia, että en mäkään oo tehny paljoo sen eteen tai jos mä oon tehny, niin jotain tosi minimalistista esim. kierrättämistä.”</p>	<p>”Minua suututtaa tai turhauttaa, kun minun kaverit heittävät ruokaa roskeen.”</p> <p>”Minua suututtaa se, että jotkut roskaavat tai ei laita roskaa roskikseen.”</p>	<p>”Minut tekee iloiseksi luonnonsuojelu ja siitä huolehtiminen.”</p> <p>”Olen toiveikas, kun teen jotain hyvää ympäristölle, kuten kävelen kotiin, pyöräilen, kierrätän, ja näen muidenkin ihmisten tekemiä ympäristötekoja ja niiden seurauksia.”</p>	<p>”Olen toiveikas, kun huomaan että monet tyypit tekee juttuja, että ilmastonmuutos loppuisi.”</p> <p>”Minut tekee iloiseksi se, että ihmiset yrittävät parhaansa vaikuttaa ja he eivät luovuta.”</p>

Viimeisenä analyysivaiheena listasimme oppilaiden haastatteluista sekä prosessikirjoittamisen ja ”kuva vuorovaikutustilanteesta” -tehtävistä kaikki oppilaiden mainitsemat ilmastonmuutosta hidastavat tai edistävät toimintatavat ja laskimme näistä jokaisen esiintymistiheyden (Taulukko 3).

**TAULUKKO 3.** Ilmastonmuutokseen vaikuttavien toimintatapojen esiintymistiheys oppilaiden tuottamissa aineistoissa ja haastatteluissa

Ilmastonmuutokseen vaikuttava toiminta	Mainittu (kerta)
Kierrätys	36
Lihansyönnin vähentäminen/välttäminen	29
Roskaaminen	20

Pyöräily/julkiset liikennevälineet/kävely/autoilun välttäminen	18
Kangaskassin käyttö/muovinkulutuksen vähentäminen	11
Sähkön/veden kulutuksen vähentäminen	10
Kulutuksen vähentäminen/kirpputorien suosiminen	9
Puoliksi sähköllä kulkeva auto	8

### 5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Ennen opetusjaksomme alkua keräsimme tutkimusluvut oppilailta (Liite 1) ja lähetimme luokan opettajan välityksellä huoltajille tiedotteen tutkimuksesta sekä tutkimusluvan keräämisestä (Liite 2). Oppilaat ja heidän vanhempansa voivat perehtyä tutkimuksen tuloksiin avoimesti saatavilla olevan julkaistun gradumme kautta. Sosiokulttuurisessa lapsuudentutkimuksessa korostetaan, että oikeutus tutkimuksen tekoon tulee saada tutkittavilta lapsilta ja nuorilta itseltään, paitsi tutkimusluvan, myös jatkuvan eettisen arvioinnin keinoin (Rutanen ja Vehkalahti 2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan koulun normaalitoiminnan puitteissa tehtävään tutkimukseen riittää myös alle 15-vuotiaalta lapselta tai nuorelta oma suostumus, ilman tarvetta tutkimuksen eettisen ennakoarvioinnin läpikäyntiin.

Koska tutkimuksemme aiheena ovat tunteet, vaati aineistonkeruu sensitiivisyyttä ja tarkkaa tutkittavien ja tilanteiden havainnointia. Oppilailla voi olla hyvinkin erilaiset lähtökohdat sen suhteen, kuinka paljon ilmastonmuutosta ja sen herättämiä tunteita on kotona tai lähipiirissä käsitelty. Tutkijoina tehtävänämmä oli pitää huoli siitä, että aihetta aiemmin vähän tai ei ollenkaan käsitelleet oppilaat tulivat huomioiduksi ilmiön sensitiivisen, kuitenkin faktoihin perustuvan, lähestymistavan kautta.

Kävimme jakson ensimmäisellä tunnilla *Turvallisen keskustelun huoneentaulun* (Pihkala 2019a) avulla läpi muun muassa keskustelujen luottamuksellisuuteen ja toisten tunteiden ja mielipiteiden kunnioittamiseen liittyviä yksityiskohtia. Pyrimme pitämään huolen siitä, että oppilaat jakoivat muille

asioita oman mukavuusalueensa mukaan, jottei kenellekään syntyisi painetta jakaa mitään liian henkilökohtaista. Korostimme, että mikään tunne ei ole toista tavoitellumpi tai huonompi, vaan kaikki tunteet ovat sallittuja.

Ennen opetusjaksomme alkamista refleктоimme ja keskustelimme myös omista ympäristötunteistamme. Tämän tarkoituksena oli välttää erityisesti vaikeiden tunteiden siirtämistä oppilaille opetusjakson aikana. Tunteiden omakohtainen käsittely oli hyödyllistä myös siinä mielessä, että huomasimme, kuinka uuvuttavaa ja ahdistavaakin tunteiden läpikäynti oli. Tästä syystä yhdistimme jo suunnitteluvaiheessa jaksomme jokaisen kaksoistunnin päätteeksi meditatiivisen rentoutushetken, jonka tarkoituksena oli purkaa tunnin aikana pintaan nousseita tunteita ja palauttaa mieli mahdollisimman keveään ja rauhalliseen olotilaan.

Tutkimuksen teon eettisyyteen kuuluu olennaisesti välttää aiheuttamasta tutkittaville merkittävää haittaa tai vahinkoa. Ilmastonmuutoksen kaltaisen monimutkaisen ilmiön herättämiä tunteita tarkasteltaessa on syytä olettaa, että tutkittavilla voi olla aiheeseen liittyen vaikeita, aiemmin käsittelemättömiä tunteita ja ajatuksia. Tästä syystä tutkimuksen teon aiheuttamien haittojen ja vahinkojen minimoimiseksi tutkittavien tunnetilat on syytä jollakin tapaa ”normalisoida” tutkimuksen päätteeksi.

Ryhmähaastattelut suoritimme nimettöminä, jonka lisäksi kaikki tunneilla täytetyt lomakkeet sekä yksittäiset tehtävät palautettiin aina ilman nimeä tai tunnustetta. Osa tutkimukseen tuotetusta aineistosta on oppilaiden nimetyissä ja analyysivaihetta varten numeroiduissa tunnetaitovihoissa, joita säilytämme tutkimuksen ajan kotonamme ja tämän jälkeen palautamme oppilaille. Tutkimuksen tekijöiden lisäksi kukaan muukaan ei ole päässyt tarkastelemaan tutkimusaineistoa. Jätimme analyysivaiheen sitaateista numerotunnisteet pois, jotta yksittäinen oppilas ei olisi tunnistettavissa sitaattien sisältämiä tietoja yhdistelemällä. Analyysiosuudessa käytetyt sitaatit ovat 20 oppilaan haastatteluista ja/tai tehtävistä koottuja, joten tehtyjen johtopäätösten voidaan katsoa edustavan lähes koko luokan käsityksiä ja tunteita ilmastonmuutoksesta.

Wrede-Jäntin (2019) mukaan tutkimuksen tekoon erityisesti lasten ja nuorten parissa liittyy läheisesti kysymys vallasta. Tutkijan ja tutkittavan suhde ei koskaan ole täysin tasavertainen, vaikka pyrkimyksiä sen saavuttamiseksi voikin tehdä. Haastatteluja tehdessä esimerkiksi haastattelupaikalla sekä tutkijan ja

tutkittavien sijoittumisella on merkitystä sen suhteen, kuinka valtasuhteet haastattelutilanteessa näkyvät. Mahdollisimman rennon ja luontevan ilmapiiriin luomiseksi olimme ajatelleet järjestää molemmat ryhmähaastattelut oppilaiden omassa luokassa. Aikataulullisista ja tilavarauksiin liittyvistä syistä haastattelut täytyi kuitenkin järjestää samaan aikaan, jolloin toinen ryhmähaastattelu järjestettiin luokan takana sijaitsevassa välitilassa. Tämän lisäksi itse haastattelutilanteissa asetuiimme osaksi oppilaiden muodostamaa piiriä. Näin koitimme edesauttaa jutustelemaan ja välittömän haastatteluilmapiirin muotoutumista. Wrede-Jäntti (2019) esittää, että tutkijan kyky luoda haastattelutilanteeseen turvallinen, tutkittavia aidosti kuunteleva ilmapiiri on edellytys korkealaatuisen laadullisen aineiston tuottamiselle. Tutkijan osoittama kiinnostus ja tutkittavan kokemus siitä, että hän on tullut kuulluksi ja nähdyksi ohjaa haastattelua kohti syvempää tietoa.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaaksemme olemme kirjoittaneet auki ja perustelleet kaikki tutkimuksen toteutukseen ja aineistonkeruuseen kuuluneet vaiheet, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden myös itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. Pyrimme toteuttamaan läpinäkyvyyden periaatetta myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Kerroimme heille avoimesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa mitä heidän tuottamiaan materiaaleja käyttäisimme osana tutkimustamme. Painotimme, että olimme kiinnostuneita kaikenlaisista ajatuksista ja tunteista ilmastonmuutokseen liittyen, eikä mihinkään käsittelemäämme teemaan olisi oikeita tai vääriä mielipiteitä tai näkökulmia. Pyrimme varomaan erityisesti haastattelutilanteissa, ettemme ohjailisi tutkittavien ajatuksia. Käsitekartta -tehtävässä antamamme esimerkit (lumeton talvi, vaikuttaminen) näkyivät joidenkin oppilaiden käsitekartoissa. Oppilaat olivat kuitenkin pohtineet tehtävää laajasti myös esimerkkien ulkopuolelta. Ryhmähaastattelussa yritimme pysytellä ilmaisultamme mahdollisimman neutraaleina, kuitenkin ilmaisten kiinnostusta ja läsnäoloa.

Vahva teoriapohja, johon kuului syvälinen perehtyminen ympäristötunteiden ja tunnekasvatuksen tutkimukseen ennen tutkimuksen toteutusta, ohjasi aineistonkeruuprosessia ja lisää tämän vaiheen luotettavuutta. Toimijuuden teoriaan syvennyimme aineistoa tutkiessamme, kun huomasimme, kuinka voimakkaasti se oli läsnä oppilaiden haastatteluissa ja teksteissä. Aineistoa analysoidessamme peilasimme päätelmiämme teoriaan ja aiempaan



tutkimukseen, ja pyrimme hakemaan sieltä tukea esitetyille johtopäätöksille. Aineiston monipuolisuus ja aineistotriangulaatio tuottavat ilmiöstä moniulotteisen kuvan ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Ryhmähaastattelun heikkoutena ja jossain määrin oppilaiden vastauksiin vaikuttaneena asiana voidaan nähdä tilat, joissa haastattelut toteutettiin. Toisen ryhmän haastattelu järjestettiin oman luokan lattialla ringissä tyynyillä istuen. Oma luokka oli oppilaille tuttuna ympäristönä todennäköisesti rento ja luonteva paikka tuoda tunteita ja ajatuksia julki. Lisäksi tyynyillä istuminen saattoi edesauttaa rennon ilmapiirin syntymistä. Toisen ryhmän haastattelu järjestettiin luokan takana olevassa välitilassa. Tämä tila oli ahtaampi ja oppilaille vieraampi ympäristö. Ensimmäisessä haastattelussa tämän ryhmän oppilaat olivatkin vähäsanaisempia ja pidättyväisemmän oloisia, kuin luokassa olevat oppilaat. Tämä saattaa selittyä myös sillä, että Maria, joka haastatteli luokassa olevia oppilaita, oli heille ennestään tuttu. Wrede-Jäntin (2019) mukaan tutkijan ja tutkittavan yhteisellä historialla on merkitystä turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin muodostumisen kannalta, eikä sen merkitystä pidä väheksyä. Jakson lopussa järjestetyssä haastattelussa välitilassakin olleet oppilaat puhuivat enemmän, eikä eroa toiseen ryhmään ollut havaittavissa. Tämä tukee käsitystä siitä, että tutun henkilön kanssa erityisesti puhe tunteista sujuu luontevammin. On siis otettava huomioon haastattelutilan, sekä ennalta tuntemattoman haastattelijan vaikutus toisen ryhmän ilmaisuun ja vapautuneisuuteen ensimmäisessä haastattelussa.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevat luotettavaan laadulliseen tutkimukseen kuuluvan, olemme pyrkineet tiedostamaan omien arvojemme ja asenteidemme mahdollisen vaikutuksen tulkintaamme ja analyysiimme ja kuulemaan tutkittavia omana itsenään. On silti todennäköistä, että omat asenteemme ja ajatuksemme näkyvät analyysissä jollain tasolla. Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että käytännössä on mahdotonta välttyä tutkijan omien näkemyksien vaikutuksilta tutkimuksen tekoon, koska tutkija on se, joka on luonut tutkimusasetelman ja tulkitsee sitä. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan subjektiviteetin avoimuus, sekä sen myöntäminen, että tutkija on itse aina jossain määrin myös osa omaa tutkimustaan. Tietyllä varauksella voidaan sanoa, että onnistunut analyysi ohjaa usein uusien kysymysten äärelle. Näiden kysymysten luo löytäminen kertoo, että

olemme jollain tasolla onnistuneet ja oma ymmärryksemme tutkimastamme ilmiöstä on tutkimuksemme aikana syventynyt. Palaamme meissä heränneisiin kysymyksiin viimeisessä luvussa.

# 6 VAIKEAT TUNTEET

Oppilaiden haastatteluista sekä jakson aikana tuotetusta aineistosta välittyi voimakkaita tunteiden kuvauksia ilmastonmuutokseen liittyen. Vaikeita tunteita, jotka esiintyivät usean oppilaan puheessa ja tekstissä olivat syyllisyys, ahdistus, suru, suuttumus, pelko, syyllisyys, turhautuminen, avuttomuus ja ärsyyntyminen.

## *6.1 Käsitukset ilmastonmuutoksesta ja sitä hidastavasta toiminnasta*

Oppilaiden tunnekuvauksista sekä heidän luettelemistaan vaikuttamisen tavoista on tulkittavissa melko yhteneväinen käsitys ilmastonmuutosilmiöstä sekä sen seurauksista. Ilmastonmuutos näyttäytyi monen oppilaan puheessa ja teksteissä asiana, joka vaikuttaa säähän; kielteisesti lumettomuutena ja myönteisesti lämpiminä kesinä. Ilmastonmuutoksen seurauksena erityisesti eläinten koettiin olevan vaarassa usean eri aspektin kautta (jäätiköiden sulaminen, metsäpalot, muovit merissä) Myös tulevien sukupolvien elinoloista oltiin huolestuneita.

Analyysiä varten laskimme jokaisen vaikuttamisen tavan esiintymistiheyden. Useimmin mainittuja olivat kierrätys, lihansyönnin vähentäminen, roskaamisen vähentäminen ja roskien kerääminen. Yleisesti ottaen oppilaat tiesivät melko paljon erilaisia arjen valintoja, joilla vaikuttaa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, kuinka lähes kaikki oppilaat luettelivat toistuvasti samoja keinoja, eikä niiden yhteydessä käynyt ilmi se, miten oppilaat näkevät niiden liittyvän ilmastonmuutoksen hidastamiseen. Esimerkiksi roskaamisen vähentämistä tai roskien keräämistä voidaan kyllä pitää ympäristöystävällisenä tekona, mutta suoraa yhteyttä ilmastonmuutoksen hidastamiseen sillä ei ole. Sama koskee kierrätystä ja muovin kulutuksen vähentämistä. Tämä luo mielikuvaa siitä, että ilmastonmuutosta käsiteltäessä painopiste on ollut erilaisten yksilökeskeisten vaikuttamistapojen opettelussa, sen sijaan, että olisi lähdetty

liikkeelle ilmiön ymmärtämiseen johtavista asioista. Britzmanin (2015) mukaan tällainen aiheen syvällisen tarkastelun ohittava faktojen opettelu onkin tyypillistä juuri ilmastonmuutoksen kaltaisissa, yhteiskunnallisia jännitteitä sisältävissä ilmiöissä. Tavoitteena ei olekaan herättää ajatuksia tai lisätä kriittisen ajattelun taitoa, sillä pelätään aiheen herättämiä ideologisia ristiriitoja. Luokan opettaja (LO) totesikin haastattelussaan:

”Toki sitten varmasti myös jokaisen poliittiset ja maailmankatsomukselliset näkemykset (liittyvät siihen, kuinka paljon opettaja käsittelee ilmastonmuutosta opetuksessaan), että ei se ammatti tavallaan tarkoita silti, että on samasta puusta. Niitten isojen ajatusten kannalta.” -LO

Myös tutkimusluokkamme opettaja siis tunnistaa ilmastonmuutoksen poliittisuuteen ja jännitteisyyteen liittyvät lähtökohdat, jotka vaikuttavat aiheen käsittelyn määrään koulussa. Lisäksi se, kuinka kiinnostunut opettaja itse on ilmastonmuutoksesta, vaikuttaa siihen, kuinka tarkasti hän sitä opetuksessaan käsittelee. Lehtosen ja Cantellin mukaan ilmastonmuutoksesta opettaminen on jätetty liiaksi yksittäisten opettajien vastuulle, eikä sen käsittely opetussuunnitelmissa toteudu monitieteisesti, vaan sisältyy ainoastaan muutaman oppiaineen tavoitteisiin (Lehtonen & Cantell 2015).

Luokan opettaja kertoi haastattelussaan, että oppilaat ovat käsitelleet ilmastonmuutosta aiemmin ”väsyksiin asti”. Aiheen pintapuolisesta, yksilökeskeisiin toimintatapoihin keskittyvästä käsittelystä ja syvällisen ymmärryksen puutteellisuudesta kertoo kuitenkin esimerkiksi seuraava ote. Oppilas, joka tunneviikkoonsa on osannut eritellä vaikuttamisen tavoiksi muun muassa kierrättämisen, roskien keräämisen ja kasvissyönnin, toteaa tunnepäiväkirjatehtävässä:

”Olen välillä hämmentynyt, koska en kunnolla vielä tiedä, että mikä on ilmastonmuutos.”

Tämän lisäksi se, miten voimakkaita tunteita oppilaat kuvasivat esimerkiksi roskaamiseen tai kierrättämättä jättämiseen liittyen, tukee käsitystä siitä, ettei heille ole syntynyt kovinkaan syvällistä ymmärrystä ilmastonmuutoksesta eikä sen hidastamiseen tähtäävien toimien tarkoituksesta tai niiden mittasuhteista.

”Minua suututtaa tai turhauttaa, kun minun kaverit heittävät ruokaa roskiin.”

”Minua suututtaa se, että jotkut roskaavat tai ei laita roskia roskikseen.”

”Minua suututtaa tai turhauttaa tekemäni väärät valinnat ilmaston suhteen ja epäympäristöystävällisten asioiden, kuten muovin suuri kulutus.”

”(Syyllisyyttä) siitä, että mä en ikinä oo käyny kirppareilla, se että mä ostan kaikki mun vaatteet aina uutena ja mun tavarat on vaan aina uusia.”

”...ja sit sillon kun meillä ei vielä ollu sähköautoo, niin mä kerran menin kouluun ja takas isken kyydillä, pelkällä bensalla, siitäki tuli ihan hirveet omatunnon tuskat.”

Siinä, miten kokonaisvaltaisesti oppilaat hahmottavat ilmastonmuutosilmiön, ei ole ensisijaisesti kysymys yksittäisen opettajan opettamisen tavasta, vaan rakenteellisesta ongelmasta. Ilmastonmuutosta käsitellään opetuksessa luonnontieteellisestä näkökulmasta, jossa myös sen ratkaisuun keskittyvät toimintatavat esitetään yksinkertaisempina, kuin ne todellisuudessa ovat (Kagawa & Selby 2012). Ilmastonmuutosta tulisi käsitellä koko koulun arkea läpi leikaten, eikä ainoastaan muutaman oppiaineen sisällöissä (Lehtonen & Cantell 2015).

Oppilaat jakoivat yhtäläisen näkemyksen siitä, mikä on epätoivottua ja mikä taas toivotunlaista käyttäytymistä ja toimintaa suhteessa ilmastonmuutokseen. He ilmaisivat yhdenmukaisia näkemyksiä myös siitä, minkälaisia tunteita ”vääränlaisesta” toiminnasta tulee tuntoa. Tunteiden sosiaalinen puoli määrittääkin sen, minkälaisia tunteita ja tunteen ilmauksia pidetään sopivana missäkin tilanteessa (esim. Kokkonen 2010; Von Scheve 2017). Kasvatuksen ja kulttuuriin sosiaalistumisen kautta oppilaillekin on selvää, että epäympäristöystävällinen toiminta ei ole sosiaalisesti hyväksyttyä ja sellaiseen ”sortumisesta” tulee tuntoa esimerkiksi syyllisyyttä ja ahdistusta. On vaikea uskoa, että yksittäinen automatka ”pelkällä bensalla” kulkemisesta voisi aiheuttaa oppilaassa kuvatun kaltaiset omantunnon tuskat. Toisaalta on mahdollista, että pohtiessaan tilanteita, joissa hän on toiminut ”väärällä” tavalla, lapsi tuntee teoistaan häpeää ja verhoaa sen syyllisyyden tunteen taakse. Häpeän tunteen tunnistaminen itsessä ei välttämättä ole helppoa, vaan se kätkeytyy usein toisten tunteiden alle (Pihkala 2019b).

Myös opettaja viittasi haastattelussaan tunteiden sosiaaliseen puoleen:

”Että sit jos aatellaan, et siitä on tullu niinkun nyt tää tämmönen ilmastoahdistus, ja muutenkin ton ikästen, jo alakouluikästen lastenkin

huulille median kautta, niin mä aattelin että ihan ehdottomasti joo, tosi tärkeä (käsitellä ympäristötunteita).” -LO

Sitaatti antaa ymmärtää, että opettajan näkemyksen mukaan ilmastoahdistus tulee lapsille ulkoapäin annettuna. Se voi hyvinkin pitää paikkansa, sillä oppilaat eivät tuntuneet täysin ymmärtävän, kuinka tuhoisat vaikutukset ilmastonmuutoksella voi olla. He ovat kuitenkin sosiaalistuneet ajatukselle ja tunteille siitä, että ilmastonmuutos on jotakin ahdistavaa. Se, onko ahdistus sisäsyntyistä vai tunteille sosiaalistumisen tulos, ei kuitenkaan poista vaikeiden tunteiden hyvinvointia heikentävää vaikutusta. Toisaalta ahdistus jostakin mitä ei itse ymmärrä, voi olla vaikeammin kohdattavaa, kuin ahdistus jostakin, josta on itsellä tietoa ja ymmärrystä.

Osa oppilaista tuntui haparoivan kovastikin sen kanssa, mitä ilmastonmuutoksella tarkoitetaan.

”Minua suututtaa tai turhauttaa puuvilla.”

Tässä tapauksessa on mahdollista, että koulussa tai kotona on käsitelty puuvillantuotannon ongelmia ja oppilas liittyy ilmiön yhteen ilmastonmuutoksen kanssa. Mittasuhteiden ja aiheeseen liittymättömien syiden lisäksi ilmiön heikosta ymmärryksestä kertoo myös seuraava lainaus:

”No, mmm, ainaki me ollaan juteltu esimerkiks jotain niinku että se pettymys, että jos on leuto talvi ja ei oo lunta niin tulee semmonen syyllisyyden tunne, että sit eläimiä vaan teurastetaan.”

Oppilas liittyy ilmastonmuutokseen lumettomuuden ja sen seurauksena eläinten teurastamisen. Vaikka molempien voi tietyllä tavalla ajatella liittyvän ilmastonmuutokseen (lumettomuuden ilmaston lämpenemisen seurauksena ja eläinten teurastamisen, koska ihmiset syövät lihaa, joka taas on yksi ilmastonmuutosta kiihdyttävä tekijä karjatalouden muodossa) on vaikea nähdä niillä syy-seuraussuhdetta. Mikäli ilmastonmuutosta käsitellään yhtenä ympäristöongelmana muiden joukossa, on vaarana, että eri aiheisiin liittyvät ilmiöt ja kokonaisuudet sulavat lasten käsityksissä yhdeksi ja samaksi. Tämä taas on ongelmallista ilmastotoimijuuden kehittymisen kannalta. Jotta yksilö voi arvioida toiminnan tarpeellisuutta ja sen kohdistumista oikealla tavalla, on hänellä ensin oltava tarvittava tieto ja ymmärrys toimintansa seurauksista. Tämä tarkoittaa myös tarvittavaa ymmärrystä toiminnan kohteena olevasta ilmiöstä ja

sen mittasuhteista suhteessa muihin ilmiöihin. Ojalan (2012) tutkimuksessa ilmiön moniulotteisen ymmärryksen kehittäminen ja ratkaisuihin keskittyminen edistivät nuorten ilmastotoimijuuden muodostumista. Myös Toiskallio (2009) painottaa laajan eettisen ymmärryksen merkitystä yksilön valintojen ja toiminnan taustalla.

Ilmastonmuutoksen käsittelyä yhtenä ympäristöongelmana muiden joukossa, ainakin aiempina vuosina, tukevat myös seuraavat luokan opettajan kommentit:

”...koska jotenki tähän asti se on ollu, tai mun on nyt vaikee sanoo ehkä semmosia tarkkoja vuosimääriä, koska on alettu puhuun ilmastonmuutoksesta niin paljon et se on ollu alakoulussakin sellanen iso kokonaisuus. Mutta aiemmin se on ehkä ollu sellasta käytännön, ympäristötiedon yhteydessä ollutta käytännön asiaa ja luonnonsuojelua ja kierrättämistä.” -LO

”Jos aattelee ympäristökasvatusta, niin varmasti koko mun työuran ajan on ollu kierrätystä ja semmosta niin kun konkreettista, tota...nimenomaan kierrätyksestä puhumista, mutta sitten semmosena hienona, nimenomaan ilmastonmuutoksesta puhumisena, niin varmaan vasta viimesinä vuosina.” -LO

”...se semmonen niinkun kierrätys ja jos aatellaan miten kouluissa on käsitelty ympäristöasioita, ja niinhän se on siis kokonaan Suomessakin ollu aika semmosta konkreettista ympäristönsuojelua, luonnonsuojelua ja kierrättämistä, jotenkin ehkä niillä nimityksillä...” -LO

Opettajan mukaan ilmastonmuutoksesta on kouluissa alettu puhua vasta viime vuosina. Hän tunnistaa ympäristökasvatuksen historiasta kumpuavan luonnonsuojelullisen perinteen ja konkreettisten keinojen, kuten kierrättämisen vankan roolin opetuksessa. On selvää, että reagointi ilmastokriisiin varsinkin kouluissa on hidasta, sillä kasvatusta niissä on keskittynyt vallitsevan kulttuurin ja toimintatapojen uusintamiseen, kriittiseen ajatteluun kannustamiseen ja uusien käytänteiden luomisen sijaan (Lehtonen & Cantell 2015).

Kaiken kaikkiaan oppilaiden tunnekuvauksista on luettavissa käsitys ilmastonmuutoksesta jonakin, joka vaikuttaa ensisijaisesti lämpenevänä sääinä ja täten myös lumettomina talvina. Ilmastonmuutos näyttäytyi myös jonakin, joka vaikuttaa kielteisesti eläinten hyvinvointiin ja tulevien sukupolvien elinoloihin.

”Mullon hämmennys, suuttumus koska mä en halua, että ilmastonmuutos tulee, paitsi jos on lämpimiä säitä niin sitten kyllä, epäreiluuden tunne koska se on epäreilua, että meille tulee, mutta jollain marsilla ei tuu.”

“No mulla ois tämmönen niinku, et ilmastonmuutoksen kautta tuli sitte lumettomat talvet, ja siitä mulle tuli pettymystä, surua ja suuttumusta. Surua sen takia et ei ois lumiukkoja, lumilintoja, lumisotia, ois lumettomat joulutorit, lumeton jouluaatto, suuttumusta sen takia että sitte lumeton jouluaatto olis ihan tyhmä. Pettymystä sen takii, koska lumeton jouluaatto olis ihan tyhmä.”

Erityisesti lumettomuus herätti oppilaissa paljon tunteita. He nostivat lumettoman talven esille monien eri tunteiden aiheuttajana. Tämä voi osaltaan johtua ”Tunteiden käsittekartta” -tehtävään antamastamme esimerkistä, jossa lumeton talvi oli yhtenä esimerkkinä ilmastonmuutokseen liittyvistä tunteita aiheuttavista ilmiöistä. Myös aikuisilla on ilmastonmuutokseen liittyviä harhakäsityksiä, joista ilmaston ja säätilan sekoittaminen on yksi. Sää voi vaihdella päivän ja vuodenajan mukaan, mutta ilmasto muuttuu pitkällä aikavälillä. Toki jo nyt voimme havaita ilmaston lämpenemisen leudompina talvina, mutta esimerkiksi kesällä ilmastonmuutos tarkoittaa enemmänkin lisääntyvää pilvisyyttä ja sademäärien kasvua (Ruosteenoja 2013).

Huoli eläinten ja tulevien sukupolvien elinoloista liittyy oppilaiden kokemaan empatian tunteeseen. Affektiivinen empatia, eli myötätunto, voikin olla se toimijuuteen ajava voima, jota ilmastokriisin hidastamiseksi tarvittaisiin. Aaltolan ja Kedon (2017) mukaan ilman empatian kokemusta ilmastonmuutos ja sen seuraukset voivat jäädä toiminnan kannalta liian abstraktille tasolle. Kun taas yksilöimme ilmastokriisin uhrin esimerkiksi meille tutuiksi eläimiksi, tai tuleviksi sukulaisiksi, resonoi heidän tuntemansa kärsimys meissä ja saa meidät mahdollisesti toimimaan. Empatian toimintaan ajava voima onkin varmasti syy siihen, miksi ilmastonmuutoksesta tiedottavissa julkaisuissa näemme kerta toisensa jälkeen pienellä jäälautalla yksin ajelehtivan jääkarhun.

Oppilaiden käsitykset ilmastomuutoksesta ja sitä hidastavasta toiminnasta puoltavat käsitystä siitä, ettei aihealuetta ole koulussa käsitelty tarvittavalla intensiteetillä, ilmiön syvälliseen ymmärrykseen tähtäävällä tavalla. Osaltaan tämä voi johtua ilmiön monimutkaisuudesta ja siitä, etteivät opettajat itsekään koe hallitsevansa aihealuetta kovin hyvin. Voi myös olla, että kyse on siitä, kuinka tärkeänä opettajat ilmastonmuutoksen kokevat. Vaikka oman opettajan kanssa aihetta olisikin jonkin verran käsitelty, täytyisi ilmastonmuutoksen mittakaavan ymmärtämiseksi kaiken opetuksen sisältää johdonmukaisesti sama tieto. Cantellin ja kumppaneiden (2020) mukaan jokaisen opettajan tulisi olla



ympäristökasvattaja. Luokan opettajan haastattelusta käy kuitenkin ilmi, ettei kouluissa välttämättä olla lähelläkään tällaista tilannetta.

”Koska opettajakunta on hyvin eri ikäistä ja eri luonteista ja eri painotuksilla, kuitenkin ihmisiä mekin ollaan, ja mä ajattelisin niin että aina kun ollaan...tai puhutaan ilmastoasioista niin pitää olla hirveen niinkun...jotenkin armollinen, koska se minkä aikakauden lapsi opettaja itse on, niin vaikuttaa tosi paljon siihen, miten hän suhtautuu. Se vie paljon enemmän aikaa, se ilmastonmuutokseen niinkun havahtuminen ja sen myöntäminen ja sen laajuuden ymmärtäminen...että ehkä, jos sanoo raflaavasti, niin joillain opettajilla voi olla, tai meillä on varmasti koulussa vielä opettajia, jotka ajattelee luonnonsuojelijoista, että se on niinkun ihan sellanen radikaaliryhmä.” -LO

Lombardin ja Sinatran (2013) tutkimuksessa opettajat, jotka eivät opetuksessaan käsitelleet juurikaan ilmastoaiheita, ilmaisivat aiheeseen liittyen vihaisuutta ja halua saada asia pois päiväjärjestyksestä. On siis mahdollista, että opettajien omat vaikeat ympäristötunteet tai pelko ristiriitojen nostattamisesta estävät ilmastoaiheisiin tarttumisen. Tulkintaa tukee myös seuraava lainaus opettajan haastattelusta:

”Nää on aika isoja juttuja. Ja aikuisellekin vaikeita. Niin ymmärrän, että opettajakunnassakin kestää pitkään sen mielipiteen muodostaminen, ja kaiken toimintatavan tuominen sinne kouluun, et mikä on sellanen sopiva” - LO

Mielenkiintoista yllä olevassa lainauksessa on myös puhe ”sopivan” toimintatavan löytymisestä. Kysymys siitä, millaisia asioita pidetään lapsille sopivana ja miltä heiltä puolestaan tulisi suojella, liittyy eri aikakausina vallitseviin käsityksiin lapsuudesta (Keltikangas-Järvinen 2012). Opettaja tuokin erikseen esille myös suojelun tarpeen ilmastonmuutokseen liittyen:

”Ja ehkä sitten vielä sellanen aspekti, mikä opettajilla on tavallaan sit niinkun suojella lasta, eli myös sit ehkä sellanen sisäsyntyinen ajatus, et ihan pienille lapsille ei ehkä halutakaan kertoa ihan kaikista niinkun sellasia karmeimpia juttuja.”

Tämän päivän lapset elävät maailmassa, jossa lähes jokaisella on lähes kaikki mahdollinen tieto ulottuvillaan. Varjopuolia on monia; ilmastonmuutokseen liittyen esimerkiksi disinformaation ja ahdistavien uhkakuvien muodossa. Muutama oppilas totesikin:

”Mainoksissa tai jossain peleissä niin tulee tosi usein semmotteita mainoksia ilmastonmuutoksesta niin siinä vaiheessa tulee tää syyllisyyden olo.”

”Ahdistus liittyy vähän tähän, kun mä näin iigeessä semmosen, ku on semmonen eläintensuojelujutska Suomessa, niin sit siel oli semmonen niinkun Subway subi, jonka väliin oli laitettu tipu, sit siin oli laitettu kuvateksti, että Subway ei oo niinku allekirjottanu jotain tota, että ne käyttää sitä lihaa silleen holtittomasti että tälleen, niin sen jälkeen mua niinku ahdistaa.”

Uutisointi ilmasto- ja ympäristöasioista on tarkoituksellakin tunteita herättävää. Tunteet ja erityisesti empatian tunne saavat meidät toimimaan (Aaltola & Keto 2017). Toisaalta esimerkiksi lihateollisuuden kuvasto voi olla lasta (ja aikuistakin) syvästi järkyttävää ja herättää vaikeita ahdistuksen ja syyllisyyden tunteita. Koulun tulisikin olla paikka, jossa näitä tunteita on mahdollista käsitellä ja samalla lisätä oppilaiden ymmärrystä siitä, miksi uutiset ja kuvat ovat tietynlaisia. Myös opettaja totesi, että:

”Kun sanoin että opettajalla on vähän sellanen suojeleuvaisto. Niin, se on toisaalta myös ihan hyvä suodatin, koska toisaalta media niinkun suoletaa tän ikästen lasten silmille ihan kaiken, ja aika paljonkin, että toisaalta on ihan hyvä, että koulu on sellanen turvasatama, missä asioita käsitellään.” -LO

”...et siinä on niinku opettajilla aika paljon vastuuta, et minkä verran suojele siltä medialta ja siltä tiedon määrältä, ja tehdä siitä sitten sopivaa kullekin luokalle.”-LO

Toisaalta juuri se, että media ”suolettaa lasten silmille ihan kaiken” vahvistaa asian käsittelyn tarpeellisuutta kouluissa ilman suodattimia. Koulun tulee olla ”turvasatama” siinä mielessä, että esimerkiksi internetissä kohtaamiaan asioita voi siellä käsitellä turvallisessa ympäristössä. Jos taas turvasatamalla tarkoitetaan sitä, että aihetta käsitellään vähän tai ei ollenkaan, ei suojelelun tavoite toteudu. Opettajilla ei yksinkertaisesti ole mahdollisuutta suojele oppilaita medialta siinä mielessä, että he voisivat jollakin tavalla estää oppilaita kohtaamasta tietynlaista sisältöä vapaa-ajallaan. Vaikka kaikki lapset eivät päätyisikään kohtaamaan ahdistavaa materiaalia, on tärkeää muistaa, että tieto ja ymmärrys asiasta voivat suojele lasta myös etukäteen. Ainoa suojelelun keino on siis se, että kasvattajat tarjoavat aiheesta faktatietoa ja paikan käsitellä kohdattuja asioita sekä niiden herättämiä tunteita.

## 6.2 Oma toimimattomuus

Moni oppilas totesi oman toimimattomuuden tai tekojensa pienuuden aiheuttavan syyllisyyden, pettymyksen, tyhjyyden tai avuttomuuden tunteita.

”Syyllisyyttä varmaan sen takia, että en mäkään oo tehny paljoo sen eteen tai jos mä oon tehny, niin jotain tosi minimalistista esim. kierrättämistä.”

”Ja niinkun avuttomuus siitä, että kun tekee kaikkia pieniä asioita, niin silti tuntuu et se ei oo niinkun tarpeeks ja niin...”

Lasten toimijuuteen ja osallisuuteen liittyy monia erilaisia näkökulmia. Toisaalta osallisuuden ja toimijuuden voidaan nähdä lisäävän hyvinvointia ja ehkäisevän syrjäytymistä (Kumpulainen ym. 2010). Toisaalta yksilön toimijuutta korostavassa diskurssissa voidaan nähdä uusliberalistisia piirteitä (Eteläpelto ym. 2011). Uusliberalistisessa eetoksessa yksilöt ovat toimijuutensa suhteen samalla viivalla, jolloin todelliset olosuhteet ja niiden mukana tuomat rajoitteet jäävät esimerkiksi vastuukysymyksessä huomioimatta. Lasten ilmastotoimijuudesta puhuttaessa puhutaan samalla myös kotien ja perheiden resursseista toimia. Luokan opettaja toteaaakin aiheeseen liittyen:

”Kodeilla on hirveen erilaiset valmiudet kohdata tämmösiä asioita (ilmastonmuutosta ja sen aiheuttamia tunteita). Et ehkä opena sit suurempi semmonen kokemuspohja ton ikästen oppilaiden siitä tunnemaailmasta ja tän asian käsittelystä, niin varmasti koululle ihan hyvä paikka.” -LO

Tämä näkyi myös tutkimusluokkamme oppilaissa siinä, kuinka he ottivat vastaan opetusjaksomme lähtökohtaisen oletuksen siitä, että ilmastonmuutos on asia, jonka hidastamiseksi meidän kaikkien on toimittava. Osalle oppilaista näkökulma näytti tuntuvan jopa vieraalta, kun taas osa tuntui pitävän sitä täysin luonnollisena. Yksilön vastuuta ylikorostavassa diskurssissa ongelmana erityisesti koulukontekstissa on perheiden varallisuuserojen ja toimintakyvyn vaikutus lasten kykyyn toimia. Useimmat oppilaat nostivat esimerkiksi ilmastoystävällisestä toiminnasta sähköautolla kulkemisen. Sähköautojen ostohinnat ovat vielä toistaiseksi polttomoottoriautoja huomattavasti kalliimpia, jolloin niiden omistamiseen vaaditaan perheeltä vähintäänkin kohtuullinen tulotaso. Toisaalta hyvätuloiset perheet voivat myös tuottaa elintavoillaan enemmän päästöjä esimerkiksi useammin lentämällä ja enemmän kuluttamalla. Lapsi voikin kokea syyllisyyttä myös perheensä elintavoista.

“Noo, meiän perhe matkustelee, voisin sanoa, et tosi paljon niinku just lentokoneella, ja ku mä en itte ees tykkää siitä matkustelusta, niin se on aika turhauttavaa, kun mä tiedän et se lentäminen niinku saastuttaa tosi paljon, mut en mä voi yksin kotiinkaan jäädä niin sit se on aika turhauttavaa kun mä en voi mitenkään vaikuttaa siihen millään tavalla, vaik se on aika iso asia.”

Toimijuuteen liittyikin aina myös vallan aspekti, erityisesti puhuttaessa lasten toimijuudesta. Vaikka lasten valta vaikuttaa kasvaakin iän myötä on se silti huomattavasti pienempi, kuin aikuisten (Eteläpelto ym. 2011). ”Kuva aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutustilanteesta” -tehtävässä tuotetussa materiaalissa vallan aspekti tulee hyvin esille. Useiden oppilaiden tehtävissä aikuinen torjui lapsen ehdotuksen ilmastoystävällisten toimien lisäämisestä:

Lapsi 1: ”Äiti miksi me emme kierrätä, kun se olisi hyvä asia maapallolle?”

Aikuinen 1: ”Ei sinun siitä tarvitse huolehtia, olet vasta lapsi.”

Lapsi 2: ”Myöskin meidän kannattaisi kerätä maasta roskia.”

Aikuinen 2: ”Ei meidän tarvitse siivota muiden roskia.”

Lapsi 2: ”Meidän täytyy kierrättää enemmän!”

Aikuinen 2: ”Eikö meidän biojäte riitä?”

Lasten osallistuminen voidaan kokea myös ongelmallisena. Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan se, kuinka paljon ja missä asioissa lasten osallistumista pidetään sopivana, vaihtelee eri aikoina. Lasten osallistumisen ja suojelun suhde on kysymys, jonka varmasti kaikki kasvattajat kohtaavat. Kuitenkin esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien julistuksessa (1989) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lapset nähdään yhteiskunnallisina toimijoina, joiden osallistumista ja osallisuutta tulee edistää.

Lapset sosiaalistuvat ympäröivän todellisuuden normeihin jo varhaisessa vaiheessa. Näin ollen he myös tietävät, millainen toiminta on missäkin tilanteessa mahdollista ja normien mukaista, eivätkä tee aloitteita toimintatavoista, joiden toteutumismahdollisuudet tietävät pieniksi. (Kumpulainen ym. 2010.) Lapset joutuvat usein myös kohtamaan näennäiskuuntelemista, jossa päätöksiä tehdessä heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan ei otetakaan millään tavalla huomioon (Parikka-Nihti 2012). Norgaardin (2011) mukaan yksilön kokemus siitä,

ettei omalla toiminnalla ole mahdollista vaikuttaa, voi johtaa avuttomuuden tai jopa syvän apatian kokemuksiin.

”Mulla on täällä syyllisyys, turhautuminen koska mä en jaksa tehdä yhtään mitään tai mitä mä haluan tehdä.”

Apatia omista vaikutusmahdollisuuksista voidaan nähdä myös yhtenä defenssimekanismina, jossa tiedostamaton mieli reagoi ilmiöön sitoutuneisiin voimakkaisiin tunteisiin (Lertzman 2015). Psykoanalyttisen näkökulman mukaan erityisesti vaikeat tunteet voivat aktivoida defenssimekanismeja, jotka vaikuttavat yksilön kykyyn toimia.

”Mulla on ainaki sillain aika tyhjä olo, et mä en tavallaan niinku...vaik just haluan vaikuttaa, ja nykyään oon koittanu kaikkia pieniä tekoja tehdä. Mut sit niinku mä en tiä et mitä mun pitäis tehdä. Ja siihen suhtautuu vähän silleen...sitä on vaikee selittää.”

”Minua suututtaa tai turhauttaa se, että en itse yksin voi asiaan vaikuttaa, koska se, että minä rupeaisin itse jotain roskaa täällä siivoamaan ei auttaisi melkein yhtään.”

Oppilaiden toimijuuden tuntoa voitaisiin kuvailla Banduran (2001) mukaan heikoksi. Näissä vastauksissa oppilaiden kuvaamat tunteiden aiheuttajat liittyivät kokemukseen siitä, ettei omilla teoilla ollut vaikutusta asioihin, tai ettei itsellä ollut mahdollisuutta vaikuttaa oman elämän asioihin. Heikko toimijuuden tunto voi aiheuttaa sen, että yksilö kokee toimintansa turhaksi, eikä tämän vuoksi vaikeuksien edessä löydä motivaatiota jatkaa yrittämistä, mikä johtaa monesti luovuttamiseen (Bandura, 2001).

”No mulla on esim. nyt jäätiköiden sulamisesta sellanen, niin mulla on sellanen olo et mä en pysty tekemään sille mitään, vaikka mä yritän koko ajan tehdä sellasia pieniä tekoja, ”Mut ku se on niin iso asia ja tosi moni vaikuttaa siihen, tosi monen ihmisen teot, niin sitte mua alkaa niinku surettaa se, että vaikka mä teen niitä asioita niin silti mä en voi vaikuttaa siihen.... niin ku mä haluisin siihen vaikuttaa.”

Heikon toimijuuden tunnon omaava oppilas on vakuuttunut omien toimiensa turhuudesta. Vaikeuksia kohdatessaan yksilö, jolla on heikko toimijuuden tunto luovuttaa helpommin, kuin vahvan toimijuuden tunnon omaava. Toimijuudella on myös yhteys yksilön tunteisiin ja hyvinvointiin (esim. Stixrud & Johnson 2018).

Moni oppilas totesi oman toimimattomuuden tai tekojensa pienuuden aiheuttavan syyllisyyden, pettymyksen, tyhjyyden tai avuttomuuden tunteita.

”Tuntuu, että olen syyllinen, koska olen ennen jättänyt kierrättämättä.”

“Syyllisyyttä varmaan sen takia, että en mäkään oo tehny paljoo sen eteen tai jos mä oon tehny, niin jotain tosi minimalistista esim. kierrättämistä.”

“Mulla on paljon tavoitteita...kun musta tuntuu että mä lipsun niistä niin se aiheuttaa mulle tosi paljon pettymystä. Esimerkiks siitä on varmaan yli seittämän vuotta kun mä oon käyttäny lentokonetta, ja se on ollu mulle sellanen ylpeyden aihe, ja sitte mä yks päivä tajusin kuinka paljon mä haluun lentää jonnekin taas, ja sitte se tuotti mulle itelle pettymystä.”

”Avuttomuus siitä, että kun tekee kaikkia pieniä asioita, niin silti tuntuu et se ei oo niinku tarpeeks.”

Oppilaiden kuvauksissa toistuivat itselle asetetut korkeat vaatimukset, joihin yltämättömyys ja “repsahdukset” tuottivat pettymystä ja syyllisyyttä. Lisäksi vastauksissa toistui yksilönvastuun painottaminen. Tällainen näkökulma voikin helposti johtaa tunteeseen omien tekojen pienuudesta ja merkityksettömyydestä ja lisäksi aiheuttaa syyllisyyden ja häpeän tunteita. Ilmastonmuutoksen on todettu aiheuttavan ihmisille voimakkaita riittämättömyyden tunteita, koska siihen ei ole nopeita ratkaisuja ja yksilö voisi periaatteessa aina tehdä enemmän (Nairn 2019). Ajatteleme Pihkalan (2017) tavoin, että ilmastonmuutosta tulisi lähestyä yksilönvastuun sijaan ennemmin rakenteellisena ongelmana. Vaikka yksilöiden teoillakin on merkitystä, ilmastonmuutos vaatii erityisesti rakenteellisia muutoksia. Myöskään Lahikaisen (2018) mukaan ilmastonmuutoksen käsitteleminen yksilönvastuun näkökulmasta ei ole mielekästä. Toisaalta tämän päivän lasten ollessa tulevaisuuden vallankäyttäjiä ja päättäjiä, on perusteltua kasvattaa heidät tuntemaan vastuuta ilmastonmuutoksesta. Tämän vastuun tulisi kuitenkin tulla esiin ennemmin yhteisöllisenä vastuuna, kuin yksilön harteille laskeutuvana taakkana. Ilmastonmuutosta tulisi käsitellä kouluissa niin, että oppilaat voisivat asettaa omat tekonsa mittasuhteisiin kokonaiskuvan kanssa.

### *6.3 Muiden toimimattomuus*

Oppilaat nimesivät turhautumisen ja ärtymyksen tunteiden syiksi muun muassa sen, että muut ihmiset eivät tunnu tekevän tarpeeksi, tai ottavan ilmastonmuutosta tosissaan.

“...se herättää ärsytystä, koska sit on niitä ihmisiä jotka tuntuu sanovan että ei ilmastonmuutos oo mikään juttu, ja sit vaan ärsyttää, koska tuntuu että ne on niin typerä ihmisiä.”

”Eniten minua mietityttää tai huolestuttaa se, että ketään ei KIINNOSTA.”

”Minua suututtaa tai turhauttaa se, että moni ihminen ei edes yritä vaikuttaa ilmastonmuutokseen.”

”Mua ärsyttää se, että vaikka joku ihminen tietää mitä voi käydä, jos ei vaikuta, mutta ne ei silti välitä pätkäkään.”

Minua suututtaa tai turhauttaa koko tilanne. Ihmiset, jotka eivät tajua miten tärkeää asiasta huolehtiminen on ja ne, jotka heittää roskat maahan.”

”Toivoisin, että tulevaisuudessa ei olisi näin paljon roskaavia ihmisiä.”

”Esimerkiks ku (eräs oppilas) piti esitelmää Saudi-Arabiasta ja puhuttiin että sieltä tulee hirveesti päästöjä niin kauhee syyllisyys ja suru, että ne vaan rakentaa niitä pilvenpiirtäjiä ja tulee kauheesti päästöjä.”

Lindblomin (2005) ja Kapmanin (2005) mukaan sopimattoman tuntuksia ajatuksia saatetaan heijastaa muihin ihmisiin, jolloin niiden aiheuttamat vaikeat tunteet itsessä vähenevät. Tässä on kyse projektioksi kutsutusta defenssimekanismista. Esimerkiksi syyllisyyden tai häpeän tunne siitä, ettei itse toimi tarpeeksi saatetaan heijastaa ärsyyntymiseksi muiden toimimattomuudesta. Myös Zeyerin ja Kelseyn (2013) tutkimuksessa opiskelijat käyttivät defenssimekanismeja, joissa ”muut” ihmiset olivat niitä, jotka eivät tee tarpeeksi tai toimivat ilmaston kannalta väärin. Tässä niin kutsutussa ulkoistamisen retoriikassa oman toimimattomuuden perustelu tapahtuu sen kautta, että ”muutkaan” eivät toimi tai tee tarpeeksi. Yli puolet oppilaista kirjoitti prosessikirjoittamisen tehtävässä erityisesti aikuisten välinpitämättömyyden aiheuttavan vaikeita tunteita. Muutamassa tekstissä pohdittiin myös päättäjien vastuuta.

”Minua suututtaa aikuisten suhtautuminen ilmastonmuutokseen, kun ne suhtautuu niin välinpitämättömästi, eikä piittaa meidän tulevaisuudesta.”

”Eniten minua mietityttää ja huolestuttaa etteivät kaikki päättäjät ymmärrä kuinka vakava tilanne on ja se että luonnon monimuotoisuus häviää.”

”Kun ajattelen ilmastonmuutosta, minusta tuntuu, että olen masentunut ja kukaan ei välitä ja ne, jotka voivat vallallaan tehdä jotain, eivät tee mitään.”

Erityisesti lasten ja nuorten kohdalla vaikeat tunteet ”muiden” toimimattomuudesta voivat johtua myös siitä, ettei lapsilla ole valtaa muuttaa tai

puuttua asioihin samalla tavalla, kuin aikuisten. Tunne siitä, ettei omilla teoilla ole vaikutusta, voi johtaa heikkoon toimijuuden tuntoon ja näin lisätä vaikeiden tunteiden muodostumista. Toisaalta käsitys siitä, että ”päättäjät” ovat niitä, joiden tulisi toimia ja käyttää valtaansa ilmastonmuutoksen hidastamiseksi on täysin pätevä. Ilmastonmuutos haastaakin erityisesti kasvatuksessa lapsen ja aikuisen välisen suhteen. Aikuiset toimillaan ja päättävissä asemissa ylläpitävät ja edistävät ongelmaa, eivätkä osaa esittää yksinkertaisia keinoja sen ratkaisemiseksi. Lehtosen ja Cantellin (2015) mukaan yhteisölliset projektit, joissa eri-ikäiset osallistujat etsivät yhdessä ratkaisuja ilmastonmuutokseen, voimaannuttavat ja vahvistavat lasten toimijuutta. Yhteisöllisen toimijuuden avulla on myös mahdollista vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon ja näin ollen vaikuttaa ilmastokriisin kannalta kaivattuun systeemitason muutokseen (Ratinen 2020).



# 7 HELPOT TUNTEET

Oppilaiden haastatteluista ja teksteistä ilmeni myös helppoja tunteita. Kaiken kaikkiaan niitä kuvattiin kuitenkin huomattavasti vähemmän, kuin vaikeita tunteita. Toivoa, iloa ja vaikuttamisen halua herättivät omat ja muiden teot ympäristön puolesta, hyvät ilmastouutiset ja yleisesti se, että ilmastonmuutoksesta puhutaan.

## 7.1 Oma toiminta

Oppilaat kuvasivat tuntevansa muun muassa kiitollisuutta ja vahvuutta siitä, että heillä oli halua ja kykyä vaikuttaa. Lisäksi vaikuttamisen haluun liittyi vastauksissa toivon tunne. Vastauksissa kuvatun vaikuttamisen halun tai vaikuttamisen voi nähdä kuvauksena toimijuudesta. Esimerkiksi Stixrud ja Johnson (2018) toteavat toimijuuden vaikuttavan merkittävästi yksilön onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Toivon tunteella taas on suuri merkitys yksilöiden ilmastotoimijuuden kannalta (Ojala 2012; Pihkala 2019a). Toivo ja toimijuus kietoutuvat yhteen ja ruokkivat toinen toisiaan. Lisäksi molemmat ovat yhteydessä hyvinvointiin.

“Mut sit mulla on myös vaikuttamisen halu, ja mä oon siitä aika kiitollinen, koska mä haluan vaikuttaa ja mulla on siinä toivoo.”

”Olen toiveikas, kun teen jotain hyvää ympäristölle.”

“...se tuo sellasta vahvuutta, kun tietää että tekee jotain, että maailma olis parempi paikka.”

Osan vastauksista voi nähdä ilmentävän Banduran (2001) kuvaamaa vahvaa toimijuuden tuntoa. Banduran (2001) mukaan ihmiset, joilla on vahva toimijuuden tunto, näkevät vaikeuksien olevan voitettavissa kehittämällä omaa toimintaa ja jatkamalla sinnikkäästi ponnistelua. Vastauksista välittyy, että oppilaat uskovat, että heidän teoillaan on merkitystä. Tämä on hyvinvoinnin kannalta merkittävä kokemus (ks. esim. Kumpulainen 2010; Allardt 1976).

”Toivo, koska mä tiedän että pystyn tekeen jotain joka hidastaa sitä.”

”Minut tekee iloiseksi, kun teen jotain hyvää maan puolesta. Kun en syö viikkoon lihaa. En osta ylimääräisiä vaatteita. Kuljen pyörällä tai kävellen.”

”Mä oon just ruvennu enemmän vaikuttan, että mullakin niinku on sellasta tarmoo niinku vaikuttaa nihin asioihin.”

Oppilaat kuvasivat omaan elämänpiiriin sidottuja vaikuttamisen keinoja, joita heillä oli arjessaan käytössä. Eden (1993) käyttää käsitettä ”toiminnallinen vastuu”, joka konkretisoituu omassa elinpiirissä toimimisena tai vaikuttamisena. Lähellä oleviin asioihin koetaan olevan mahdollista vaikuttaa, jolloin toimintaan liittyy myös moraalinen edellytys. Moraalinen vastuu ei pohjaudu rangaistuksen uhkaan, vaan kumpuaa yksilön sisäistetystä velvollisuudentunteesta (Bauman, 2003). Näistä vastauksista on löydettävissä moraalisen vastuuntunnon piirteitä.

”Minut tekee iloiseksi luonnonsuojelu ja siitä huolehtiminen.”

”Olen toiveikas, kun teen jotain hyvää ympäristölle, kuten kävelen kotiin, pyöräilen, kierrätän, ja näen muidenkin ihmisten tekemiä ympäristötekoja ja niiden seurauksia.”

Toisaalta joissain vastauksissa on näkyvissä ilmiön ymmärryksen hataruus, jolloin iloiseksi tekevä toiminta ei välttämättä ole todellisuudessa yhteydessä ilmastonmuutoksen hidastamiseen.

”Olen toiveikas, kun mulla on pahvilaatikoita.”

## *7.2 Muiden toiminta*

Oppilaat kuvasivat kokevansa iloa, turvan tunnetta ja toivoa, kun he tiesivät muiden (esimerkiksi koulun, luonnonsuojelujärjestöjen, luokkakavereiden) tekevän asioita ympäristön hyväksi. Muutamissa näistä vastauksista oli löydettävissä yhteisöllisen, eli kollektiivisen toimijuuden kuvauksia. Huomionarvoista on, että näitä vastauksia oli huomattavasti vähemmän kuin yksilönvastuuta käsitteleviä vastauksia. Kuten mainitsimme ilmastotoimijuutta käsittelevässä luvussa, kollektiivisen toimijuuden kasvattaminen voidaan nähdä ilmastonmuutoksen yhteydessä parempana ratkaisuna kuin yksilönvastuuseen keskittyminen (esim. Ratinen 2020; Pihkala 2017). Oppilaille kokemus yhteisöllisyydestä vaikean ilmiön äärellä voi lisäksi tuoda turvantunnetta ja lohtua.

“...se on tuonu niinku enemmän turvaa että tietää että kaikki muutki luokkalaiset tekee niinku ympäristön hyväks asioita ja koulu...”

Monelle toivon tunnetta ja iloa tuotti kokemus siitä, että muut ihmiset tekevät ilmastonmuutoksen hidastamisen eteen asioita. On tärkeää, että lapset luottavat siihen, että asialle tehdään jotain ja toimiminen ei ole yksin heidän vastuullaan. Ojalakin (2012) mainitsee, että osa rakentavaa toivoa, joka oli hänen tutkimuksessaan yhteydessä ympäristöystävälliseen toimintaan, on luottamus muihin toimijoihin. Toisaalta näiden vastausten suuri määrä suhteessa vastauksiin, joissa kuvattiin kokemusta yhteisöllisestä toimijuudesta ja osallisuudesta siihen herättää kysymyksen, miksi lapset eivät itse koe kuuluvansa “muihin”, joiden toiminta vaikuttaa ilmastonmuutokseen?

“Olen toiveikas, kun huomaan että monet tyypit tekee juttuja, että ilmastonmuutos loppuisi.”

”Olen toiveikas, kun tiedän että jotkut oikeasti tekevät joka päivä töitä sen eteen, että meillä olisi parempi maapallo.”

”Olen toiveikas, kun ihmiset toimivat oikein luonnolle.”

”Olen toiveikas, kun nään jonkun laittavan roskat roskiin, käyttävän kangaskasseja kaupassa, liikkuvan pyörillä.”

”Tähän tulee just sitä, että ehkä ihmiset enemmän kiinnostuu siitä ja ne haluu enemmän vaikuttaa ja ne haluu lahjottaa rahaa.”

”Minut tekee iloiseksi se, että ihmiset yrittävät parhaansa vaikuttaa ja he eivät luovuta.”

”Minut tekee iloiseksi se, että yhä useampi ihminen on mukana ympäristön suojelussa..”

Muiden ympäristöystävällisen toiminnan huomaamisen voi nähdä vastausten pohjalta luovan lapsille luottamusta ja turvaa, mutta toisaalta kokemus oman toiminnan merkityksettömyydestä voi heikentää toimijuuden tuntoa, joka on osa hyvinvointia. Koulussa olisi tärkeää pyrkiä kehittämään molempia kokemuksia; sekä luottamusta muihin toimijoihin, että tunnetta osallisuudesta yhteisölliseen ilmastotoimintaan, joka voidaan nähdä kollektiivisen toimijuuden muotona. Kollektiivisella toimijuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi valtarakenteisiin kohdistuvaa yhteistä vastarintaa, tai pyrkimystä kehittää totuttua toimintakulttuuria (Hökkä ym. 2014). Pyrkimys kollektiivisen toimijuuden

kasvattamiseen voidaan nähdä hyvänä ratkaisuna sekä yksilöiden hyvinvoinnin, että toiminnan vaikuttavuuden näkökulmista. Yhteisöillä on merkittävästi yksilöä enemmän vaikutusvaltaa (Ratinen 2020).

Oppilaat kuvasivat tuntevansa iloa ja toiveikkuutta, kun ilmastonmuutoksesta on puhuttu koulussa tai mediassa, erityisesti jos kyseessä olivat olleet myönteiset ilmastouutiset. Tapa, jolla ilmastonmuutos tuodaan esiin, vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka lapset siihen suhtautuvat (O'brien ym. 2018). Kuten vaikeita tunteita käsittelevässä luvussa mainitsimme, meidänkin tutkimuksemme oppilaat kuvasivat kokeneensa ahdistusta nähdessään mediassa ilmastonmuutosta käsitteleviä kuvia tai tekstejä, joissa painotettiin ilmiön uhkaavuutta tai sitä kiihdyttävään ihmisten toimintaan liittyviä ilmiöitä, kuten eläinten kärsimystä. Myönteiset ja toiveikkaan sävyiset ilmastouutiset taas näyttivät herättävän oppilaissa toivon tunteita.

“Minut tekee iloiseksi se, että koulussa puhutaan ilmastonmuutoksesta.”

“Olen toiveikas, kun nään sosiaalisessa mediassa jonkun kannustusvideon ilmastonmuutokseen liittyen ja siinä kerrotaan kuinka hyvin ollaan edistytty.”

“Olen toiveikas, kun kuulen että joku laji on elvytetty, kun jotain tehdään ilmastonmuutoksen eteen.”

Ongelmanratkaisuun ja tiedon etsimiseen painottuva tapa käsitellä ilmastonmuutosta oli Ojalan (2015) tutkimuksessa yhteydessä ympäristöystävälliseen toimintaan, kun taas kielteisiin tunteisiin ja ilmastonmuutoksen uhkaavuuteen keskittyvä tapa vaikutti kielteisesti ympäristöystävälliseen toimimiseen. Tästä näkökulmasta opettajien olisikin hyvin olennaista pohtia tarkasti tapoja, joilla ilmastonmuutos tuodaan opetuksessa esiin. Koska suuri osa oppilaista törmää väistämättä vapaa-ajallaan ilmiötä käsittelevään vaikeita tunteita herättävään materiaaliin, olisi tärkeää, että koulussa tuotaisiin esiin myös toivoa herättäviä uutisia ja mahdollisia ratkaisuja. Samaan aikaan tulisi kuitenkin varoa viljelemästä epärealistista ylioptimismia, joka voi johtaa ilmiön vakavuuden kieltämiseen. Ojalan (2012) tutkimuksen mukaan ilmastonmuutoksen vakavuuden kieltämiselle perustuva toivo oli yhteydessä vähäiseen ympäristöystävälliseen toimintaan.

Yksi oppilaista kertoi yksimielisyyden ja sovun herättävän toivoa. Tästä vastauksesta on tulkittavissa, että oppilas on havainnut ilmastonmuutoksen jakavan ihmisiä vastakkaisille puolille ja aiheuttavan kiistoja.

”Olen toiveikas, kun toiset on yhtä mieltä ja on hyvin sovussa.”

Tähän vastaukseen tiivistyy jotain hyvin olennaista siitä, mitä mekin haluamme tutkimuksellamme sanoa; ilmastonmuutoksen äärellä meidän ei tulisi käyttää energiaamme sen erittelyyn, ketkä ovat toimineet paremmin kuin toiset, tai ketkä ovat syyllisiä. Meidän tulisi päästä yhteiseen ymmärrykseen siitä, että maailman elinkelpoisuuden säilyttäminen on koko ihmiskuntaa yhdistävä tavoite, jonka puolesta meidän tulisi yhdistää voimamme ja toimia.

# 8 SYLLISYYDESTÄ KOHTI TOIVOA JA TOIMIJUUTTA

Opetusjaksoimme oli tiivis paketti isoista aiheista. Ehdimme jakson aikana käsitellä ympäristötunteita monipuolisesti, erilaiset tuntijat huomioon ottavilla harjoituksilla ja tehtävillä. Vaikka oppilaat olivat luokan opettajan mukaan aiemmin käsitelleet ilmastonmuutosta runsaasti, eivät he keräämämme aineiston perusteella kuitenkaan ymmärtäneet ilmiön toimintamekaniikkaa, vaikutuksia tai mittaluokkaa kovinkaan hyvin. Tämä tukee Britzmanin (2003) ajatusta siitä, että monimutkaisia, yhteiskunnallisia jännitteitä sisältäviä ilmiöitä opiskellaan usein faktuina, jotka opetellaan muistamaan ja toistamaan kokeissa. Ilmastonmuutosta käsiteltäessä painopiste tuntuu olevan erilaisten yksilökeskeisten toimintatapojen ulkoa opettelussa, jolloin ilmiön ymmärrys jää pintapuoliseksi. Kagawan ja Selbyn (2012) mukaan ilmastonmuutoksen ratkaisuja lähestytäänkin usein tieteellisen ja teknologisen viitekehyksen kautta. Ilmastonmuutos ei kuitenkaan ole ratkaistavissa yksittäisten tekojen tai innovaatioiden avulla, joten sitä ei tulisi myöskään lähestyä näin kapea-alaisesta näkökulmasta. Myös Wolff (2014) toteaa, että ilmastonmuutokseen ei tulla löytämään ratkaisua pelkästään tietoa lisäämällä. Se on vaikutuksiltaan kaikkia elämänaloja läpileikkaava, ja sen ratkaisemiseksi tarvitaan kokonaisvaltaista, tieteenalat ylittävää ymmärrystä.

Ilmiön ymmärtäminen onkin perustavanlaatuinen pohja, jonka päälle voidaan rakentaa hyvinvointia edesauttavaa toimijuutta (Ojala 2012). Mikäli ilmiö ymmärretään kapeasti, on mahdollista, että tunne-energia kanavoituu ilmastonmuutoksen kannalta epäolennaiseen toimintaan. Esimerkiksi se, kuinka jaksomme aikana monet oppilaat mainitsivat roskaamisen yhtenä suurimmista huolenaiheistaan ilmastonmuutokseen liittyen, kertoo oppilaiden hahmottamista tekojen seurausten mittasuhteista. Oppilaat tunsivat huonoa omaatuntoa esimerkiksi perheensä tekemistä lentomatkoista. Heidän kanssaan olisikin voinut tutkia, millaisia matkoja suuri osa kulutustavaroistamme kulkee lentämällä, ja

miten kulutusta vähentämällä voitaisiin vaikuttaa enemmän ja merkittävämminkin, kuin kieltäytymällä yksittäisestä lentomatkasta. Vastaavasti huono omatunto yksittäisestä muovikassin käyttämisestä kangaskassin sijaan on suhteeton. Muovikassi saattaa olla kierrätysmuovista valmistettu, jolloin se voi olla jopa ekologisempi kuin puuvillainen kangaskassi. Vaikka roskaamisen vähentäminen ja kierrättäminen ovat tärkeitä ympäristöystävällisiä toimintatapoja, niiden vaikutus ilmastonmuutokseen on vähäinen.

Oppilaat kuvasivat aineistossamme huomattavan paljon vaikeita ympäristötunteita. Vaikeat tunteet olivat oppilaiden kuvausten mukaan usein yhteydessä kokemukseen oman tai muiden toiminnan riittämättömyydestä. Oppilaiden kuvaamissa muiden toimimattomuuteen liittyvissä turhautumisen ja ärtyneisyyden tunteissa voidaan nähdä defensiivisen ajattelun piirteitä. Oman toiminnan puutteesta johtuvien vaikeiden tunteiden heijastamisessa muihin ihmisiin on kyse projektiosta (Lindblom 2005; Kapman 2005). Oppilaat perustelivat omaa toimimattomuutta myös ajatuksella siitä, että ”muutkaan” eivät toimi. Ulkoistamisen retoriikassa muiden toimimattomuutta käytetäänkin oman toimimattomuuden syynä (Zeyer & Kelsey 2013). Nuorten on tutkittu käyttävän defenssimekanismeja perusteluna muutosten tarpeettomuudelle (Pihkala 2017). Näin ollen defenssimekanismien tunnistaminen ja purkaminen tunteiden rakentavan käsittelyn kautta voidaan nähdä oleellisena, jotta oppilaat pääsisivät muodostamaan ilmastotoimijuuttaan.

Myös kasvattajille on voinut muodostua defensejä, jotka vaikuttavat siihen, kuinka paljon esimerkiksi opettaja haluaa ilmastonmuutosta opetuksessaan käsitellä (Lombardi & Sinatra 2013). Pihkalan (2019a) ympäristötunteiden käsittelyyn tarkoitetussa mallissa opettajia opastetaan kohtaamaan ja käsittelemään ensin omat ympäristötunteensa, ennen tunteiden käsittelyä oppilaiden kanssa. Näin kasvattaja voi välttää siirtämästä omia vaikeita ympäristötunteitaan oppilaille.

Tutkimusluokkamme opettaja kertoi haastattelussaan, että opettajien poliittiset ja maailmankatsomukselliset näkemykset vaikuttavat siihen, kuinka paljon ja millä tavalla kukin heistä ilmastonmuutoksesta opettaa. Poliittiseksi mielletyt asiat halutaankin monesti pitää pois kouluista. Britzmanin (2015) mukaan pelkona on ristiriitojen herättäminen. Myös muutama luokan oppilas tunnisti aiheeseen liittyvän ristiriitoja ja jännitteitä. Mikäli ilmastonmuutoksen

käsittely jätetään yksittäisten opettajien mielenkiinnon ja omantunnon varaan, on luultavaa, ettei sen käsittely ole johdonmukaista tai yhtenevää (Lehtonen & Cantell 2015). Näin ollen oppilaille voi muodostua mielikuva ilmastonmuutoksesta mielipideasiana, johon liittyy eriävien kantojen epäsuoraa suhdetta.

Ilmastonmuutos olisi myös tärkeää osata erottaa muista ympäristöongelmista, sillä se on suuruusluokaltaan elämää eniten uhkaava. Oppilaat tunsivat paljon syyllisyyttä ja huonoa omaatuntoa omien tekojensa vähäisistä vaikutuksista. Aiheesta olisi tärkeää keskustella niin, että oppilaat hahmottaisivat tekojensa merkityksen oikeissa mittasuhteissa. Vaikka ilmastonmuutokseen liittyy paljon ahdistavia ja järkyttäviäkin tulevaisuuden uhkakuvia, tulisi koulun olla paikka, jossa ilmiötä käsitellään ajantasaiseen tutkimustietoon perustuen. Kasvattajien halu suojella oppilaita ahdistavilta asioilta on ymmärrettävää, mutta on hyvin todennäköistä, että oppilaat törmäävät ahdistusta herättävään ja disinformaatiota sisältävään materiaaliin joka tapauksessa. Tästä näkökulmasta katsottuna koulun olisi tärkeää tarjota tiedon lisäksi välineitä käsitellä sen herättämiä tunteita.

Pihkalan (2017) ja Ojalan (2012) mukaan toivon tunteen avulla on mahdollista löytää motivaatio ja halu toimia ilmastonmuutosta hidastavasti. Toisaalta on tärkeää tiedostaa myös ylioptimistisuuteen liittyvät riskit. Perusteellinen ymmärrys ilmiön syntymekanismista ja sitä kiihdyttävistä tekijöistä onkin tärkeää, jotta voisi muodostua realiteeteille perustuvaa toimijuutta, johon sisältyy kriittisen ajattelun taito. Perusopetuksen opetussuunnitelman tulisi ohjata opetusta kouluissa niin, että oppilaille muodostuisi ilmastonmuutoksesta ja sitä hidastavista toimista syvällisempi ymmärrys. Kouluissa olisi tärkeää tarjota oppilaille toimintaesimerkkejä heidän omasta elämänsä maailmastaan. Omakohtaisen toiminnan vaikutusten näkeminen omassa arjessa voimaannuttaa ja lisää toimijuutta (Lehtonen & Cantell 2015). Opetuksen tulisi keskittyä vahvistamaan tunnetta yhteisöllisyydestä ja yhdessä toimimisesta uusliberalistisen eetoksen korostaman yksilön vastuun sijaan. Lisäksi olisi tärkeää tarjota mahdollisuuksia yhdessä koetun ympäristötoivon rakentamiselle ja sitä edeltävälle ilmastotunteiden käsittelemiselle. Näin voidaan edesauttaa tiedostamattomien defenssimekanismien purkamista ja siten myös ilmastotoimijuuden rakentamista, millä on merkitystä sekä yksilö-, että



yhteiskuntatasolla, niin paikallisesti kuin globaalistikin. Tämän päivän lapset ovat tulevaisuuden toimijoita. Lasten ilmastotoimijuuden rakentuminen on olennaista sekä heidän oman hyvinvointinsa, että tulevaisuudessa oletettavasti pahenevan ekokriisin ratkaisujen kannalta.

Oppilaat alkoivat jakson aikana selvästi jo hiukan uupua jatkuvaan tunteiden käsittelyyn. Uskomme tämän liittyvän siihen, että valtaosa heränneistä tunteista oli vaikeita. Kuten mainitsimme luvussa 4.2, Ojalan (2015) mukaan vaikeisiin tunteisiin ja ilmastokriisin vakavuuteen keskittyminen ei edistä ympäristöystävälliseen toimintaan ryhtymistä samalla tavalla, kuin ratkaisukeskeisyys ja tietoon sekä ilmiön moniulotteiseen ymmärtämiseen keskittyvä opetus. Rakensimme opetusjaksomme Pihkalan kolmiportaiseen malliin perustuen. Mallissa korostui tunteiden oikeutuksen kautta tapahtuva syvälinen ja monipuolinen ja erityisesti vaikeisiin tunteisiin keskittyvä tunteiden käsittely. Vaikeiden ja mahdollisesti lamauttavien ympäristötunteiden käsittely on edellytys ilmastotoimijuuden muodostumiselle, sillä käsittelemättöminä ne voivat estää kokonaan toimijuuden syntyminen (Lertzman 2011). Jälkikäteen ajatteleminen kuitenkin, että jaksomme olisi kaivannut lisää ilmiön ymmärrykseen ja ratkaisuihin keskittyvää sisältöä, joka olisi voinut auttaa oppilaita kasvattamaan tunnetta omasta toimijuudestaan ja sitä kautta pääsemään myös helpompien ympäristötunteiden äärelle. Tarkoitus ei ole kasvattaa lapsista ja nuorista ilmastotoimijoita siinä mielessä, että he alkaisivat arjessaan toimimaan ”ympäristöaktivistiyksilöinä”. Tarkoitus on enemmänkin opettaa heitä ajattelemaan ja etsimään tietoa kriittisesti ja käyttämään tuota ymmärrystään pohjana yhteisöllisen ilmastotoimijuuden, luottamuksen ja toivon rakentamiselle.

Suuri osa oppilaista totesi loppupalautteessa ryhmätehtävien olleen heille mieluisimpia. Ryhmässä saatava vertaistuki ja toisten kokemusten tarjoama samaistumisinta ovat arvokkaita ja voivat helpottaa omaa oloa. Toisaalta muutama oppilas kertoi nauttineensa enemmän yksilötehtävistä, koska tunteista puhuminen muille ja muiden kuin kavereiden läsnä ollessa tuntui haastavalta. Tällaista opetusjaksoa suunniteltaessa onkin tärkeää ottaa huomioon erilaiset tavat ja lähtökohdat ilmaista tunteita ja tarjota kaikille turvallisen ja luontevan tuntuista tapoja käsitellä niitä.

Vaikeiden tunteiden käsittely on välttämätöntä toimijuuden ja hyvinvoinnin edistämisen kannalta, mutta vähintään yhtä tärkeää olisi saada niiden ohella

ruokittua toivon tunnetta, jotta ympäristötunteiden käsitteleminen ei jättäisi oppilaille päällimmäiseksi mieleen ahdistavia ja väsyttäviä mielikuvia (Pihkala, 2017). Suuri osa tutkimusluokkamme oppilaista totesi jaksopalautteessa pitäneensä eniten "Toivon metsä"-tehtävästä. Ei ole ihme, että toivoa tuottavien, mukavien asioiden pohtiminen tuntui miellyttävämmältä kuin vaikeiden tunteiden käsittely. Toisaalta tehtävästä oli nähtävillä se, kuinka toivon tunne oli oppilaiden keskuudessa ymmärretty käsittävän kaikki mukavat tunteet. Toivoa herättäviin asioihin oli listattu muun muassa Playstation -pelit ja harrastukset. Toivon tunteen löytäminen ei olekaan itsestäänselvyys, vaan se voi vaatia aikaa. Erilaisille oppilaille toivoa voivat tuottaa hyvin erilaiset asiat. Vastaavaa opetusjaksoa suunniteltaessa olisi tärkeää varata aikaa erilaisille harjoituksille ja tehtäville, joiden kautta olisi mahdollista tutkia ja löytää toivon tunnetta. Helppojen tunteiden analyysiosiossa esitellyt oppilaiden vastaukset puoltavat sitä, kuinka tärkeää juuri toivon tunteen herättelemisen ja ylläpitämisen vuoksi ilmiötä olisi käsitellä koulussa. Pihkalan (2017; 2019ab) tavoin mekin näemme toivon yhtenä tärkeimpänä ympäristötunteena niin ilmastotoimijuuden, kuin hyvinvoinninkin näkökulmasta.

## 9 ILMASTOKRIISI – TIE YHTEISÖLLISYYTEEN?

Uusimpien tutkimusten mukaan ilmastonmuutos etenee suuremmalla vauhdilla kuin on osattu aavistaa. Jos ihmisten toimintaa saataisiin maailmanlaajuisesti muutettua lähivuosien sisällä, suuntaa voitaisiin vielä muuttaa. Ilmastotoimiin ei kuitenkaan viimeisinäkään vuosina, edes IPCC:n huolestuttavan raportin jälkeen, olla ryhdytty lainkaan sillä vauhdilla kuin pitäisi. Suuri osa maista ei näytä olevan lähelläkään Pariisin sopimuksen ilmastotavoitteita, joissa hiilidioksidipäästöjen vähentäminen on määritelty sellaiselle tasolle, että maapallon keskilämpötila nousisi enintään 1,5 celsiusastetta. Näillä näkymin esimerkiksi Kiina ja Intia tulevat vain kasvattamaan päästöjään vuoteen 2030 mennessä (Watson ym. 2019). Jos lämpötilan nousua ei pystytä hillitsemään, seuraukset tulevat olemaan tuhoisat. Näyttää siltä, että suuri osa uhkakuvista on käymässä toteen, mutta sen ennustaminen millä lailla ja kuinka nopeasti, on vaikeaa. Joka tapauksessa on selvää, että ilmastokriisi tulee kärjistymään ja vaikuttamaan erityisesti tällä hetkellä koulua käyvien elämän aikana merkittävästi elinolosuhteisiin maapallolla.

Lasten rooli ja asema suhteessa ilmastonmuutokseen herättää paljon kysymyksiä, joihin jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasolla tulisi tarjota ratkaisuja. Lapset eivät voi välttyä ilmastonmuutokseen liitettyiltä tulevaisuuden uhkakuville. Se, missä määrin oppilaita tulisi suojella kaikista surullisimmalta ja järkyttävimmältä tiedolta ilmastonmuutoksesta ja missä suhteessa heidän tulisi toisaalta ymmärtää ilmiötä hahmottaakseen omien tekojensa vaikutuksen ja vapautuakseen ylimitoitetuista syyllisyyden tunteista, ei voi jäädä yksinomaan opettajien harkinnan varaan. Ilmastonmuutos on aiheena poliittisesti jännitteinen. Koulu halutaan monesti mieltää politiikasta vapaaksi alueeksi, jolloin ilmastonmuutoksen kaltaista poliittisesti latautunutta ilmiötä ei välttämättä uskalleta käsitellä. Myös aikuisilla on vaikeuksia käsittää ilmiön

laajuutta ja vakavuutta, jonka lisäksi erilaiset defenssimekanismit vaikuttavat siihen, kuinka paljon esimerkiksi opettaja haluaa aihetta käsitellä.

Uutisoinnissa ja julkisessa keskustelussa ilmastonmuutosta käsitellään uusliberalistisen eetoksen mukaisesti yksilökeskeisen näkökulman kautta, jolloin huomion keskipisteeseen nousevat yksilön näennäinen valinnanvapaus ja siihen liittyvä vastuu. Ilmastonmuutos ei kuitenkaan tässä vaiheessa ole enää ratkaistavissa pelkästään yksilöiden elämäntapamuutosten avulla. Lisäksi tässä diskurssissa korostuu tietynlaisia ympäristötekoja toteuttavien yksilöiden ihailu. Näkökulma on ongelmallinen muun muassa siksi, että kaikilla ei ole yhtäläisiä henkisiä ja taloudellisia resursseja, joita useat tavoiteltavina pidetyt ympäristötoimet ja elämäntapamuutokset vaatisivat. Lisäksi yksilönvastuun voidaan nähdä olevan verrannollisessa suhteessa hänen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa; mitä enemmän on valtaa, sitä enemmän on vastuuta.

Ilmastonmuutoksen ratkaisemiseksi tarvitaan ennen kaikkea suuria rakenteellisia muutoksia, joiden toteuttamiseksi yhteisöillä on merkittävä rooli. Tätä näkökulmaa on olennaista painottaa ilmastonmuutosta lasten kanssa käsiteltäessä. Lapset ja nuoret tuntevat kohtuutonta syyllisyyttä ja häpeää omista teoistaan. Näitä ja muita vaikeita ympäristötunteita on tärkeää käsitellä yhdessä lasten ja nuorten kanssa heidän hyvinvointinsa takaamiseksi. Tunteita käsittelemällä voidaan estää lasten kokemia epätoivon ja apatian tunteita, jotka tutkimusten mukaan estävät usein toimijuuden syntymisen. Laajassa mittakaavassa kokonaisen sukupolven toimijuus tai toimimattomuus on merkittävä asia. Koulun tulisi ohjata lapsia ja nuoria suuntaamaan energiansa yksilövaikuttamisen sijaan yhteisölliseen vaikuttamiseen, jotta he pääsisivät kasvattamaan omaa toimijuuden tuntoa ilman kohtuuttoman vastuun kantamista. Tämän lisäksi yksilönvastuuta tarkasteltaessa tulisi miettiä erilaisten toimien vaikuttavuutta. Ilmastonmuutoksen hidastamisen kannalta esimerkiksi kierrättämistä keskeisempää on se, millaisia arvoja eduskuntaan valituilla kansanedustajilla on. Vaikka lapset ja nuoret eivät voi äänestää, on tärkeää kasvattaa heidät ymmärtämään edustuksellisen demokratian merkitys ilmastotavoitteiden saavuttamisessa.

Opetus arjen valintojen merkityksestä on tärkeä osa ympäristökasvatusta, mutta sisältää myös vaikeita kysymyksiä siitä, mitkä lopulta ovat eettisesti ja ekologisesti kestäviä valintoja. Yksittäisiin valintoihin keskittymisen sijaan voisi

ajatella, että olennaisempaa olisi mahdollistaa uudenlaisen luontosuhteen kasvattaminen ja syventäminen. Empatia ja myötätunto ovat keskeisessä roolissa luontoa suojelevan suhteen syntymisessä, eikä niiden roolia ilmastonmuutoksen torjunnassa tule vähensyä. Värriin (2018) tapaan ajattelempa, että ekokriisi edellyttää ihmiskeskeisyydestä luopumista ja myötätunnon ja vastuullisuuden laajentamista myös ei-inhimilliseen luontoon. Kasvatukseen tulisi sisällyttää tietoisuus luontosuhteestamme, sekä sen mukanaan tuomasta vastuusta. Meidän tulisi palauttaa mieleemme se, kuinka olemme aina sekä kietoutuneita luontoon, että myös riippuvaisia siitä.

Tulevien sukupolvien kasvattaminen ekologisesti kestäväan elämäntapaan vaatii suuria muutoksia. Lapset ja nuoret ovat sosiaalistuneet ja kasvaneet osaksi vallitsevaa länsimaista kulutuskulttuuria. Luontosuhteemme sisältää oletuksen oikeudestamme käyttää kaikkea luonnossa olevaa hyödyksemme. Ajatustapojen muutos vaatii prosessia, jossa puretaan syvälle juurtuneita ja ympäristön jatkuvasti vahvistamia totuttuja ajatus- ja toimintatapoja. Kouluissa opetettavat pienet arjen valinnat ja teot jäävät lopulta vain kosmeettiseksi muutokseksi, jos suhtautumisemme maailmaan ei perustavanlaatuisesti muutu. Tästä pääsemmekin suuremman kysymyksen äärelle; onko kouluissa mahdollista ylipäänsä opettaa uudenlaista maailmankuvaa ja luontosuhdetta, kun koulu instituutiona kuitenkin palvelee jatkuvan kasvun tavoitteita? Jääkö koulussa opetettu toimijuus väistämättä normatiiviselle, totuttuja toimintatapoja toistavalle tasolle? Koulu ohjailee suurilta osin lasten ja nuorten ymmärrystä ilmastonmuutoksesta, ja näin ollen se ohjaa myös sitä, millaiseksi he hahmottavat tilanteen vaatiman ilmastotoimijuuden.

Ilmastokriisi vaatii vanhoja toimintamalleja uudistavaa, uutta rakentavaa toimijuutta. Tällaiseen toimijuuteen kasvattaminen koulun puitteissa on haastavaa, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin näkyy edelleen vahvasti uusliberalistinen jatkuvaan kasvuun tähtäävä maailmankatsomus, joka on täydellisessä ristiriidassa sen suhteen, mihin suuntaan kasvatukseen tulisi muuttua, jotta maailma pysyisi elinkelpoisena myös tuleville sukupolville.

Lasten ja nuorten ympäristötunteita käsittelevää tutkimusta on tehty vain vähän, joten tarvetta sille löytyy. Aihepiiristä löytyy monia lisätutkimusta kaipaavia osa-alueita. Esimerkiksi lasten ja nuorten ymmärrystä ilmastonmuutoksesta,

sekä ympäristötunteiden yhteyttä ymmärryksen muotoutumiseen olisi syytä tutkia tarkemmin. Lisäksi ympäristötunteiden yhteyttä hyvinvointiin ja toimijuuteen olisi mielekästä tutkia pidemmän aikavälin seurantatutkimuksella. Opetusjakso, jossa ilmiötä lähestyttäisiin yhteisöllisen toimijuuden kautta ja tutkittaisiin sen vaikutusta ympäristötunteisiin, voisi tarjota myös tarpeellista tietoa esimerkiksi kasvattajille, jotka etsivät tapoja käsitellä aihealuetta.

Elämme suurten muutosten aikaa. Ilmastokriisi on edennyt pitkälle ja huomattavasti suurempiin toimiin olisi pitänyt ryhtyä jo vuosikymmeniä sitten. Meillä on silti edelleen mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuden suuntaan ja siihen, kuinka vakaviksi ilmastonmuutoksen seuraukset muodostuvat. Suuret rakenteet ovat murroksen äärellä, sillä jatkuvan kasvun tavoite ei voi toteutua loputtomasti. Vaikka monessa länsimaassa on totuttu korkeaan elintasoon, mielenterveysongelmat ja stressin aiheuttamat sairaudet ovat huomattavan yleisiä. Elämäntapamme aiheuttaa paljon huonovointisuutta ja uupumusta. Ehkä ilmastokriisi voi kärjistyessään auttaa ihmisiä pysähtymään ja punnitsemaan arvojaan uudelleen. Voisimmeko meitä kaikkia yhdistävän kriisin kautta kääntyäkin toisiamme kohti ja löytää valtioiden rajat ylittävää yhteisöllisyyttä, jota maailmamme kipeästi kaipaisi?

# LÄHTEET

- Aaltola, E. & Keto, S. (2017). Empatia: myötäelämisen tiede. Into.
- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristö ylittää oppiainerajat: arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta.
- Alanen, L. & Karila, K. (2009). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tallinna: Vastapaino.
- Allardt, E. (1976) Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo; Hki: WSOY.
- Anderson, B. (2006). Becoming and being hopeful: towards a theory of affect. *Environment and Planning D: Society and Space* 24:5, 733–752.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. 2001. *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective Annual Review of Psychology*. Department of Psychology, Stanford University, Stanford, California. (52), 1-26.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage.
- Bauman, Z. (2003). *Sosiologinen ajattelu*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino. Englanninkielinen alkuteos: *Thinking Sociologically*. 1990.
- Bellocchi, A. (2019). "Emotion and teacher education." Teoksessa Noblit, G. W., (toim.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.773
- Bickerstaff, K., Walker, G. P. (2002). Risk, responsibility, and blame: an analysis of vocabularies of motive in air-pollution(ing) discourses. *Environment and Planning. A* 34 2175-2192
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Revised edition. Albany: SUNY Press

- Cacciatore, R. & Karukivi, M. (2014). Mielelön fiilis: Hyvän mielen käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., & Hirvisaari, J. (2020). Sisu, tahto, itsetunto : portaat itkupotkuraivareista aggression hallintaan . Minerva Kustannus Oy.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 60–79.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020). Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja. PS-kustannus.
- CDIAC (2014) Carbon Dioxide Analysis Center. <https://cdiac.ess-dive.lbl.gov/>. Viitattu 2.3.2021
- Eden, S. E. (1993). Individual environmental responsibility and its role in public environmentalism. *Environment & Planning. A* 25:12. 1743–1758.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen . Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Gordon, Tuula (2005) Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age. Teachers College Press.
- Heikkilä, T., Niiniluoto, I. (2016) Humanistisen tutkimuksen arvo. Helsinki: Opuscula Instituti Romani Finlandiae V.
- Helavirta, Susanna (2007) Lasten tutkimushaastattelu - metodologista herkitymistä ja joustoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 72:6, s. 629-640.
- Hietämäki, M., & Toivanen, J. (2018). Oppilaiden ja opettajien näkökulmia tunnekasvatukseen: interventiotutkimus alakoulun kolmannella ja kuudennella luokalla. Tampereen yliopisto.
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R.& Tähtinen, J. (toim.)



- Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen  
awaKasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? –  
ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1 (35), 55–65.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi S. & Eteläpelto, A. (2017). The  
Reciprocal Relationship Between Emotions and Agency in the  
Workplace. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at work:  
an agentic perspective on professional learning and development*. Cham:  
Springer 2017, 161-181.
- Hufnagel, E. (2015). "Preservice teachers' emotional connections and  
disconnections to climate change in a science course." *Journal of  
Research in Science Teaching*, 52, 1296–1324.
- IPCC (2018) Intergovernmental Panel on Climate Change. Special report.  
<https://www.ipcc.ch/sr15/download/> Viitattu 30.3. 2021.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-  
kustannus.
- Juntunen, A. E. (2020). Nuoret ja elävä toimijuuden tunto elämäkulun  
käännekohtissa. *Janus Sosiaalipolitiikan Ja sosiaalityön Tutkimuksen  
Aikakauslehti*, 28(1), 20-41.
- Jääskinen, A. & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren  
tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan  
didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kagawa, F. & Selby, D. E. (2012). "Ready for the Storm: Education for Disaster  
Risk Reduction and Climate Change Adaptation and Mitigation." *Journal of  
Education for Sustainable Development* 6:2
- Kapman, V. (2005) *Kiintymystyyli ja defenssimekanismin käyttö*. Pro gradu -  
tutkielma. Tampereen yliopisto, Psykologia - Yhteiskuntatieteellinen  
tiedekunta.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000) *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: Werner  
Söderström Osakeyhtiö.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.

- Kirvesoja, U. (2013). Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Klein, N. (2015). *This changes everything: capitalism vs. the climate*. Penguin Books.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet, opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010) *Oppimisen sillat, kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahikainen, L. (2018). *Individual Responsibility for Climate Change: A Social Structural Account*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 1893, Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Lahti, L. K. (2000). Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. and Savolainen, E. *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 2000. Print. 205-217.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2008) *Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen – Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa – Opas kasvattajille*. Suomentanut Mudie, Raya. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat. Englanninkielinen alkuperäinen teos.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H., & Riuttanen, L. (2018). "A Pedagogy of Interconnectedness for Encountering Climate Change as a Wicked Sustainability Problem." *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. doi:10.1016/j.jclepro.2018.07.186
- Lehtonen, A. & Cantell, H. (2015). *Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisen perustana*. Raportti. Helsinki: Suomen Ilmastopaneeli.
- Lertzman, R. (2015) *Environmental Melancholia. Psychoanalytic Dimensions of Engagement*. Lontoo: Psychology Press.
- Lindblom, J. (2005) *Defenssimekanismien suojeleva funktio*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Psykologian laitos.

- Lombardi, D. & Sinatra, G. (2013). Emotions about Teaching about Human-Induced Climate Change. *International Journal of Science Education*, 35(1), 167–191. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.738372>
- Louhio, E. (2020). Uusliberalismin ja ekologisen sivistyksen ristiriita: Luonto- ja ihmiskäsitykset vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma: komiteamietintö. (1925). [Valtioneuvosto].
- Mansikka-aho, A. (2018). "Se vaikenee, joka pelkää": Ilmastonmuutos traumaattisena tietona. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Muhonen, P. & Parviainen, R. (2018). Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nairn, K. (2019). "Learning from Young People Engaged in Climate Activism: The Potential of Collectivizing Despair and Hope." YOUNG. DOI: 10.1177/1103308818817603
- Norgaard, K. M. (2011) *Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Nummenmaa, Lauri. (2016). Tunteiden neurobiologia. *Lääkärilehti*. 10/2016 vsk 71. 725–731.
- Nummelin, T. (2020). *Hallitse stressiä: tunnetaidoilla irti paineista*. Atena.
- O'Brien, K., Selboe, E., & Hayward, B. (2018). Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3), 42–. <https://doi.org/10.5751/ES-10287-230342>
- Ojala, M. (2012). "Hope and Climate Change: The Importance of Hope for Environmental Engagement among Young People." *Environmental Education Research* 18:5.
- Ojala, M., Bengtsson, H. (2015). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication With Parents and Friends and Proenvironmental Behavior. *Environment & Behavior*. Oct2019, Vol. 51 (8) 907-935.

- Opetushallitus (2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksenopetussuunnitelman-ydinasiat>. Viitattu 12.2.2021.
- Opetushallitus. (1994). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.  
Helsinki: Opetushallitus.
- Paasonen, S. (2017). Affekti suhteina ja intensiteettinä. – Tieteessä tapahtuu 2/2017. 42–43.
- Parikka-Nihti, M. (2011). Pieniä puroja: kasvua kohti kestävästä kehitystä. Lasten Keskus.
- Parrot, W. Gerrod 2000. Emotions in Social Psychology: Volume Overview.  
Teoksessa W. Gerrod Parrot (toim.) Emotions in Social Psychology.  
Psychology press, Philadelphia, 1-19.
- Pietikäinen, A. (2009). Joustava mieli : vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen ylivallasta . Duodecim.
- Pihkala, P. (2017). Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2019a) Ilmastokasvatus ja tunteet.  
[https://toivoajatoimintaa.fi/ilmastokasvatus-ja-tunteet/#102\\_Jatkotutkimuksen\\_ja\\_jatkokehittelyn\\_haasteita](https://toivoajatoimintaa.fi/ilmastokasvatus-ja-tunteet/#102_Jatkotutkimuksen_ja_jatkokehittelyn_haasteita). Viitattu 20.1.2021
- Pihkala, P. (2019b). Mieli maassa? Ympäristötunteet. Helsinki: Kirjapaja.
- POPS (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 24.1.2021.
- Pulkkinen, L. (2002) Mukavaa yhdessä, Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. (2004). Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rantanen, J. (2011). Tunteella! : voimaa tekemiseen . Talentum.
- Ratinen, I. (2020) Ympäristökasvatusta tarvitaan enemmän kuin koskaan.  
Teoksessa Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020).  
Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja. PS-kustannus.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraankielenopettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän

- yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research. Väitöskirja.
- Ruosteenoja, K. (2013). Maailmanlaajuisiin ilmastomalleihin perustuvia lämpötila- ja sademääräskenaarioita. Sektoritutkimusohjelman ilmastoskenaariot (SETUKLIM) 1. osahanke. Ilmatieteen laitos. 15 s. [http://ilmatieteenlaitos.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=c4c5bf12-655e-467a-9ee0-f06d8145aaa6&groupId=30106](http://ilmatieteenlaitos.fi/c/document_library/get_file?uuid=c4c5bf12-655e-467a-9ee0-f06d8145aaa6&groupId=30106) Viitattu 2.3.2021.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Johdanto: Lasten ja nuorten tutkimuseetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II (7-32). Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 218. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Saari, A. (2016). Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus* 47 (1), 20–33.
- Santaoja, M. (2015). ”Kiehtova toinen: hyönteisharrastuksen järki ja tunteet.” *Alue ja ympäristö*, 44:2, 3–14.
- Sitra (2019.). ”Ilmastotunteet 2019 -kyselytutkimuksen tulokset.” <https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotunteet-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf>. Viitattu 24.3.2021.
- Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampere University Press. Väitöskirja.
- Stixrud, W. & Johnson, N. (2018) *The Self-Driven Child, The Science and Sense of Giving Your Kids More Control Over Their Lives*. New York: Viking.
- Szerszynski, B., & Urry, J. (2010). Changing Climates: Introduction. *Theory, Culture & Society*, 27(2–3), 1-8. <https://doi.org/10.1177/0263276409362091>
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen S., Nordström, H. & Wolff, L-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 199–211.
- Takanen, K. (2011). *Tunne lukkosi : vapaudu tunteiden vallasta* . WSOY.
- Tappolet, C. (2016). *Emotions, values & agency*. Oxford: Oxford University Press. E-kirja.

- Toiskallio, J., & Mäkinen, J. (2009). Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.  
<https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 1.4.2021.
- Unesco (1978). The Tbilisi Declaration. Connect. UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter III (1).  
<http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>. Viitattu 4.1.2021.
- Unicef (2021). Lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Viitattu 5.2.2021
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De-Bie, M. (2010). Children's agency and educational norms. A tenses negotiation. *Childhood* 13:1. 127–143.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.
- Virkki, T. (2004). Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylä: Atena.
- Von Scheve, C. (2017). Affekteista, emootioista ja tunteista. – Tieteessä tapahtuu 2/2017. 40–41.
- Värri, V.-M. (2002). Kasvatus ja ”ajan henki” – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus* 2002 nro 2. 92-104.
- Värri, V.-M. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Watson, R., McCarthy, J., Canziani, P., Nakicenovic, N. & Hisas, L. (2019) The Truth Behind the Climate Pledges. FEU-US; Acting on Climate Together.
- Wolff, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Wolff, L.-A. (2014) "Nature and Sustainability: An Educational Study with Rousseau and Foucault." *Environmental education research* 20.3: 430–431. Web.
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. Teoksessa Rutanen, N.

& Vehkalahti, K. (toim.) Tutkimuseettisistä sääntelyistä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II (155-172). [8] (Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja. Tiede; No. 218).

Nuorisotutkimusseura.

WWF <https://wwf.fi/uhat/ilmastonmuutos/>. Viitattu 2.3.2021.

Zeyer, A. & Kelsey, E. (2013). "Environmental Education in a Cultural Context," 206–212. Teoksessa International Handbook of Research on Environmental Education. Toim. R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals. New York & London: Routledge.

# LIITTEET

## *Liite 1: Oppilailta kerätty tutkimuslupa*

Tutkimuslupa ympäristötunteita käsittelevään tutkimukseen osallistumiseen

Moi! Olemme Maura ja Maria. Opiskelemme Tampereen Yliopistossa kuudetta vuotta luokanopettajiksi. Teemme Pro Gradu -tutkielmaamme aiheesta ilmastonmuutos ja tunteet. Meitä kiinnostaa millaisia erilaisia tunteita ja ajatuksia juuri sinulla on ilmastonmuutokseen liittyen. Keräämme aineiston luokallanne viikkojen 44-45 aikana. Pidämme yhteensä noin 10 oppituntia. Teemme oppitunneilla erilaisia tehtäviä (mm. kirjoittaminen, piirtäminen, keskustelut, ajatuskartat), joiden tarkoituksena on tuottaa materiaalia tutkimukseemme.

Tutkimusaineisto on ainoastaan tutkimuksen tekijöiden nähtävillä ja saatavilla, eikä kukaan ole tunnistettavissa aineistosta. Kaikkea keräämäämme aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Annan luvan kerätä ja käyttää yllä mainittuja materiaaleja tutkimustarkoitukseen.

Päivämäärä:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:



## *Liite 2: Tiedote huoltajille*

Hei,

Olemme Maura ja Maria. Opiskelemme Tampereen Yliopistossa kuudetta vuotta luokanopettajiksi. Teemme Pro Gradu -tutkielmaamme aiheesta ilmastonmuutos ja tunteet. Meitä kiinnostaa millaisia erilaisia tunteita ja ajatuksia lapsilla on ilmastonmuutokseen liittyen. Keräämme aineiston 6A-luokalla viikkojen 44-45 aikana. Pidämme yhteensä noin 10 oppituntia.

Aloitamme aineistonkeruun ryhmähaastattelulla, jossa kartoitamme oppilaiden ympäristötunteita ja ajatuksia. Projektin aikana teetämme oppilailla erilaisia tehtäviä (mm. prosessikirjoittaminen, ryhmäkeskustelut, mindmap-työskentely).

Tarkoituksenamme on käsitellä tunteita ehdottoman sensitiivisesti. Painotamme keskusteluissa toisten tunteiden ja mielipiteiden kunnioittamista. Lähestymme ilmastonmuutosta toivon näkökulmasta; tarkoituksenamme on lisätä oppilaiden tunteidensäätelytaitoja; rakentaa kuvaa siitä, että kukaan ei ole yksin ja tuoda esiin erilaisia tapoja toimia tai vaikuttaa itse.

Allekirjoitutamme tutkimusluvut ainoastaan oppilailla, koska tutkimusaineiston keruussa ei käsitellä mitään arkaluontoista. Haastattelujen ja muiden kerättyjen materiaalien sisältöä käsitellään niin, että kukaan ei ole tunnistettavissa.

Mikäli teille tulee lisäkysymyksiä, tai jos ette halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen, voitte olla yhteydessä meihin sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin: Maria Kuula ja Maura Rovio

