

Cindy Lehtinen

EKOSOSIAALINEN SIVISTYS ALAKOULUN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden maisteri
Syyskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Cindy Lehtinen: Ekososiaalinen sivistys alakoulun luokanopettajien kokemuksissa
Kasvatustieteiden maisteri
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan koulutusohjelma
Syyskuu 2020

Ekososiaalinen sivistys on noussut aikakautemme kasvatuksen kentällä pinnalle. Se mainitaan myös uudessa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä arvopohjana. Tämän tutkielman tarkoituksena onkin tarkastella sitä, miten ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuudet tulkituvat luokanopettajien subjektiivisissa maailmankuvissa sekä sitä, millainen käsitys heillä on ekososiaalisesta sivistyksestä. Tarkoituksena oli myös kartoittaa, löytyykö ekososiaalisen sivistyksen toteutumisen suhteen epäkohtia alakoulun kontekstissa. Tutkielman pääasiallisina viitekehyksinä toimivat Arto O. Salosen määritelmä ekososiaalisen sivistyksen käsitteestä sekä Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Tutkimusote on fenomenologinen eli ilmiölähtöinen.

Tutkielman aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa kahdesta kyläkoulusta kaikilta luokka-asteilta. Kaksi luokanopettajista oli myös koulujen rehtoreita. Haastattelu oli teemahaastattelu ja se analysoitiin tyypittelemällä siitä esiin nousevia seikkoja ja yhdistämällä näistä tyypittelyistä isompia kokonaisuuksia.

Tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että ekososiaalinen sivistys käsitteenä on opettajille melko tuntematon. Toisaalta opettajat pitävät ympäristökasvatusta tärkeänä. Osalle heistä eheään luontosuhteeseen tähtäävä kasvatus vaikuttaa aineiston perusteella olevan myös korostuneen tärkeässä asemassa arvoissa. Epäkohtana ekososiaalisen sivistyksen toteutumisessa koulussa voidaankin aineiston perusteella katsoa olevan se, että termi on opettajille melko tuntematon. Ekososiaalisen sivistyksen ollessa yksi perusopetussuunnitelman arvopohjista, on tärkeää myös ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Tutkielmassa kävi kuitenkin myös ilmi se, että termin tuntemattomuudesta huolimatta ollaan ainakin kasvatuksen kentällä menossa ekologisemman tulevaisuuden suhteen oikeaan suuntaan.

Avainsanat: Ekososiaalinen sivistys, holistinen ihmiskäsitys, ympäristökasvatus, kestävä kehitys, fenomenologia.

Sisällysluettelo

1.	JOHDANTO.....	1
2.	EKOSOSIAALINEN SIVISTYS	6
2.1	Ekososiaalisen sivistyksen perusta	7
2.1.1	Ekososiaalista sivistystä edistävä kasvatust ja oppiminen.....	10
2.1.2	Luontosuhde	14
2.2	Ympäristöahdistus, pelot ja toivo	16
2.3	Kestävä kehitys ja ympäristökasvatust	20
2.4	Luvun yhteenveto	23
3.	FENOMENOLOGIA JA HOLISTINEN IHMISKÄSITYS	24
3.1	Fenomenologia	24
3.1.1	Husserl ja transsendentaalinen fenomenologia.....	25
3.2	Holistinen ihmiskäsitys	26
3.2.1	Tajunnallisuus.....	28
3.2.2	Kehollisuus	30
3.2.3	Situationaalisuus.....	31
3.3	Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen.....	33
4.	MENETELMÄT JA TUTKIMUSKYSYMYS	35
4.1	Tutkimuskysymys.....	35
4.2	Aineistonkeruu	36
4.3	Yleistettävyyt ja aineiston analyysi.....	38
4.4	Eettiset ratkaisut	39
5.	TULOKSET	41
5.1	Käsite ekososiaalinen sivistyst opettajien määrittämänä.....	41
5.2	Tulkintaa opettajien arvoista ja suhtautumisesta luontoon.....	44
5.3	Ekososiaalinen sivistyst alakoulussa opettajien kokemana	46
5.4	Luvun yhteenveto	49
6.	POHDINTA.....	55
6.1	Haasteet aineistonkeruussa ja tulosten luotettavuus.....	55
6.2	Lopullinen yhteenveto	56
	LÄHTEET	58

1. JOHDANTO

Ympäristön saastumisesta sekä ilmastonmuutoksesta puhutaan jatkuvasti enemmän. Huoli ympäristöstä on noussut suuremmaksi ja pelko epävakaa tulevaisuudesta painaa monen mieltä. Tämä tutkielma saakin inspiraationsa juuri tästä huolesta. On selvää, että ihmisen tulisi huolehtia ympäristönsä puhtaudesta ja vähentää ilmansaasteiden määrää. Tärkeää on myös se, että tulevaisuuden sukupolvet koulutetaan olemaan toistamatta saastumiseen johtaneita virheitä. Tässä tärkeään asemaan nouseekin kokonainen yhteiskunnallisen arvoperustan muutos.

”Voimme puhua loputtomasti kestävästä kehityksestä, kierrättää ja kehittää luontoa säästäviä innovaatioita ja muita maailman tilaa parantavia asioita, mutta jos maailmaa koskevat perususkomuksemme säilyvät samoina, hyvät tekomme jäävät kosmetiikaksi tai hyväuskoisessa optimismissaan jopa ylläpitävät tuhoavaa elämänmuotoamme” (Värri 2018, 21.)

Pysyvät muutokset eivät ole mahdollisia, jos arvoperustassa ensimmäisenä on jatkuva talouskasvu. Tällä hetkellä kasvatusta on alettu valjastaa markkinakoneiston osien tuottajaksi. Sivistys ja kasvatus itsessään nähdään vain välineinä tuotantokoneiston ylläpitämiseksi. Jatkuvan talouskasvun ja tehokkaan tuottamisen malli on kuitenkin todettu tuhoisaksi ihmiselle ja koko maapallolle. Sen varjolla yhä hupenevat luonnonvarat riistetään loppuun, suuria määriä metsiä kaadetaan ja annetaan tehtaiden jatkaa kasvihuonekaasuja sisältävän savun tupruttamista ilmakehään. Muutoksia on kuitenkin saatava aikaan.

Kuvioon astuvatkin *ekososiaalinen sivistys, kestävä kehitys* ja näiden kautta kasvatuksen kentällä keskeisessä asemassa oleva *ympäristökasvatus*. Ekososiaalinen sivistys tähtää arvoperustan muutokseen. Sen arvoja ovat vastuullisuus, kohtuullisuus sekä ihmistenvälisyys. Kestävä kehitys periaatteineen tähtää konkreettisiin tekoihin, joilla voidaan turvata maapallon kantokyky, mutta myös taloudellinen kestävyys sekä ihmisoikeudet ja kulttuurien monimuotoisuus. Vaikka ympäristökasvatus ei täysin suoraan tähtääkään pelkästään ilmastonmuutoksen pysäyttämiseen, se on kuitenkin myös osa sitä. Valistamalla ja yhdessä toimimalla voimme kasvattaa lapsista ja nuorista itsenäisesti ajattelevia, tietoisia, ekologisesti kestäviä päätöksiä tekeviä sekä aktiivisia

kansalaisia. Nämä kolme termiä ovat tämän tutkielman keskeisimpiä, vaikkakin ekososiaalinen sivistys ulottuvuuksineen on pääasiallisena tutkimuksen kohteena.

Kenellä on vastuu ilmastonmuutoksesta? Miksi juuri kasvattajat ja opettajat ovat merkittävässä roolissa ilmastonmuutoksen hillitsemisessä? Vastuun käsite on haasteellinen eikä siihen varmastikaan ole kenelläkään yhtä oikeaa suoraa vastausta. Vastuussa ovat niin maiden hallitukset, suuryritykset kuin yksittäiset kuluttajatkin. Kasvattajien ja opettajien rooli ilmastonmuutoksessa korostuu siksi, että he ovat niitä, jotka siirtävät arvoja tuleville sukupolville. Se, miten kasvattajat näkevät maailman, vaikuttaa myös lasten ja nuorten maailmankatsomuksiin sekä arvojen muodostumiseen. Vaikka kasvatus on hidas keino vaikuttaa asioihin, ja vaikka tekoja tarvitaan jo nyt, kasvattamisella voidaan pyrkiä varmistamaan se, ettei vastaavaa ekokriisiä tule tulevaisuudessa enää tapahtumaan. Ihmisen luontosuhteen muutos vaikuttaa siihen, miten empaattisesti hän suhtautuu ympäröivään maailmaan. Ekososiaalinen sivistys ja ympäristökasvatus tähtäävätkin muun muassa juuri eheän luontosuhteen palauttamiseen.

Ympäristökasvatus ja eheän luontosuhteen muodostuminen eivät ole tärkeitä pelkästään siksi, että huolehtisimme maailman ekosysteemeistä ja ilmastonmuutoksen hillitsemisestä paremmin. Kirsi Salonen (2010) on tutkinut luontoympäristön vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnille. Hän toteaa, että usein ympäristön tuomia vaikutuksia ihmiseen ei heti tiedosteta. Usein fyysisen ympäristön vaikutuksiin havahdutaan hänen mukaansa vain ääritilanteissa kuten silloin, kun aurinko paistaa suoraan silmiin tai kun melusta tulee sietämätöntä. Kuitenkin ympäristöllä on suora vaikutus ihmisen hyvinvointiin, jolloin se voi aiheuttaa hänelle myös psyykkistä pahoinvointia tai ongelmia (Salonen 2010, 17.) Kun on kyse lapsista, Salonen (2010, 30; 104) mukaan metsä tarjoaa lapselle loputtoman leikkikentän. Tätä lapsen välitöntä suhdetta luontoon olisikin syytä hyödyntää koko lapsuuden ajan, jotta positiivisia luontokokemuksia syntyy ja eheä luontosuhde muodostuu pienestä pitäen.

K. Salonen toteaa, että luontokokemus voi elvyttää sekä toimia myös terapeuttisena. Elvyttävä vaikutus tarkoittaa sitä, että luontokokemus vahvistaa, virkistää, rauhoittaa tai rentouttaa ihmistä. Terapeuttinen vaikutus puolestaan tarkoittaa sitä, että luonnossa voi saada helpotusta kielteisiin oireisiin (Salonen 2010, 61.) Luonnossa oleilu ja tekeminen voivat toisin sanoen olla tukemassa ihmisen henkistä hyvinvointia ja kehitystä. Jos lapset oppivat jo pienestä pitäen, että luonnossa liikkuminen on normaalia ja jatkuvaa, voidaan sillä edistää heidän hyvinvointiaan nyt ja tulevaisuudessa.

Ympäristön saastuminen ja ilmastonmuutos eivät uhkaa siis pelkästään luontoa, ekosysteemejä tai ihmisen elinympäristöä. Se uhkaa myös yksilöiden terveyttä, jos suuria määriä luonnonympäristöä tuhoetaan kaivosten, tehtaiden tai kauppakeskusten tieltä. Kaupunkien rakentaminen laajalle alueelle sen sijaan, että ne pyrittäisiin suunnittelemaan kompaktimmaksi, johtaa yhä suurempien luontoalueiden kaatamisiin. Ympäristökriisi ilmenee siis hyvin kokonaisvaltaisesti niin ihmisten kuin ekosysteemienkin hyvinvoinnissa.

Tämän lisäksi ekosysteemien ja elinympäristöjen mukana tullaan pahimmillaan kadottamaan kokonaisia kulttuureja ja lajeja. Ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta on tärkeää turvata kulttuurien säilyminen. Ihmisoikeudet sekä ihmisten välinen tasa-arvo ovat myös ekososiaalisen sivistyksen kulmakiviä. Toisin sanoen talouskasvun nimissä ei tulisi riistää kulttuurisia yhteisöjä tai estää niitä kukoistamasta. Myös kestävän kehityksen periaatteena on kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys. Elinympäristöjen monimuotoisuuden turvaaminen on myös keskeisessä asemassa. Ihmisen toiminnan seurauksena lajeja katoaa elinympäristöjen tuhoutumisen myötä. Olemme kuitenkin myös itse riippuvaisia monista elinympäristöistä sekä niiden lajistoista. Kärkevästi voidaankin ajatella ihmisen tuhoavan ennen pitkää myös itsensä, mikäli muutoksia ei tapahdu.

Ympäristön saastuminen sekä ilmastonmuutos ovat siis ongelmia, joihin ihmiskunnan tulisi löytää ratkaisuja. Kasvatuksella ja koulutuksessa voidaan saada paljon hyvää aikaan tähänkin asiaan liittyen. K. Salonen toteaa, että myönteiset luontokokemukset ovat ihmisen psyykkisen hyvinvoinnin lisäksi avain asemassa myötätunnon kokemisessa. Ne edesauttavat empaattisuuden kehittymistä itseä sekä ympäristöä kohtaan (Salonen 2010, 116.) Myös Veli-Matti Värri on puheenvuorossaan todennut, että lapsen kanssa käyty varhainen vuorovaikutus on avainasemassa eettisyyden kehittymiselle. Hän korostaa, että lapsi on tunnustettava itsenäiseksi yksilöksi, jolla on omat tunteensa. Tunnustamiseen kuuluu olennaisesti myös se, että lapsen tunteita ei pidä vähätellä (Värri 2018, 120.) Värriä ja Salosta tulkiten ihminen on kokonaisuus. Lapsen hyvän kasvun ja kehityksen tueksi hänellä täytyy olla mahdollisuus kokea asioita erilaisissa ympäristöissä (myös luontoympäristössä) ja myös tuntea ja ilmaista tunteitaan. Sama pätee tietenkin myös aikuisiin. Tämä kuitenkin perustelee sitä, miksi ympäristökasvatuksella ja ekososiaalisella sivistyksellä on tärkeä rooli tulevaisuuden yhteiskunnan rakentamisessa.

Asenteet, arvot ja uskomukset ovat kuitenkin ne, joiden täytyy muuttua paremman tulevaisuuden turvaamiseksi kuten yllä todettiin. Tällä hetkellä varsinkin länsimaissa on vallallaan hyvin dualistinen maailmankuva, jossa inhimillinen subjekti erotetaan sitä ympäröivästä maailmasta (kts. Värri 2018, 14.) Tällöin vastuu herkästi siirretään ulkopuolisille tahoille tai turvaudutaan teknologiauskoon. Usko siihen, että tulevaisuuden teknologia tuo ratkaisut ilmastonmuutoksen ja ympäristön saastumisen tuomiin ongelmiin, johtaa kuitenkin siihen, että aiheutamme aina uusia, ennakoimattomia ongelmia. Näihin puolestaan pyritään jälleen löytämään ratkaisu teknologiasta (Värri 2018, 13.) Ekososiaalinen sivistys tähtää antroposentrismistä, ihmiskeskeisyydestä, kumpuavien arvojen ja asenteiden uudelleen muotoutumiseen.

Kasvatuksen kentän subjektien luontosuhdetta on tutkittu viime vuosina melko paljonkin. Ylipäätään kestävä kehitys sekä ympäristökasvatus ovat olleet jo pitkään kiinnostuksen kohteena kasvatuksen kentällä. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden lajintuntemusta ja luontosuhdetta ovat pro gradussaan tutkineet Ismo Ala-Kauhaluoma sekä Timo Heinonen (1999). Yläkoululaisten luonnon arvostusta puolestaan ovat tutkineet Sjöblom ja Wolff (2017). Tutkimuksessa nuorten arvostusta tarkasteltiin kuudesta näkökulmasta: materiaallinen arvostus, viihdekäyttö, esteettinen arvostus, biodiversiteetin arvostus, arvostus tulevaisuuden näkökulmasta sekä luonnon arvostaminen sen kokonaisuuden kautta. Tutkimus osoitti, että luonnon arvostus muodostuu monesta näistä eri näkökulmista suurimman osan oppilaista kohdalla, ei vain yhdestä (Sjöblom & Wolff 2017.) Sirpa Tani (2017) kirjoittaa tutkimusartikkelissaan puolestaan siitä, että lapsuuden ympäristöillä ja niihin liittyvillä ihmissuhteilla on merkitystä läheisen siteen muodostumisessa ympäristöön. Nämä lapsuuden ympäristöt eivät olleet aina luonnonympäristöjä vaan ne saattoivat olla myös urbaaneja. Yhteistä tutkimuksessa olleille henkilöille oli kuitenkin se, että lapsuuden arkiympäristö muuttui tärkeäksi paikaksi. Varsinkin, jos siihen liittyi sosiaalista kanssakäymistä tärkeiden ihmisten kanssa (Tani 2017.) Tutkimuksessa käy ilmi se seikka, että lapsuuden luontokokemukset myös edesauttavat eheän luontosuhteen muotoutumista. Kun lapsia viedään arjessa luontoympäristöön ja jaetaan ajatuksia heidän kanssaan, paikasta tulee tärkeä ja luonnossa liikkumisesta jää positiivinen kokemus.

Myös sitä on tutkittu, miten maailmassa tapahtuvat yhtenevät asiat (interconnectedness) ja niistä tiedostuminen (pedagogy of interconnectedness) voivat vaikuttaa siihen, miten ilmastonmuutokseen suhtaudutaan. Tällainen pedagogiikka siis pyrkii tekemään

ihmisistä tietoisia koko maailman ja ihmisen välisistä yhteyksistä ja vaikutuksista toisiinsa (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018.) Myös ekososiaalinen sivistys pyrkii tähän tavoitteeseen. On tärkeää ymmärtää ihmisen tekojen seurauksia luonnolle, mutta myös luonnon muutosten vaikutusta ihmisen elämään.

Yksi monitieteinen tutkimus käsitteli sitä, voiko eläinten tuominen luokkahuoneeseen edistää erityisesti oppimista kestäväan elämäntapaan. Tutkimuksessa luokkaympäristöön tuotiin kanoja oppimisen tueksi. Tuloksena oli se, että projekti ei pelkästään edistänyt kestävyteen oppimista vaan se myös edisti niiden tietojen ja taitojen hankintaa, jotka liittyvät kestävyden ekologisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin (Wolff, Vuorenpää & Sjöblom 2018.)

Kestävää kehitystä puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan muun muassa Arto O. Salonen (2010). Hän tarkastelee aihetta suomalaisessa kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksen mukaan kestäväan kehityksen mukainen asenne on yleistä. Se ei kuitenkaan aina näy teoissa (Salonen 2010, 3; 236.) Saman suuntaisia havaintoja on tehnyt Kirsi Salonen (2010, 109).

Yllä käy selväksi, että kestävät arvot ovat isossa roolissa kasvatuksen kentällä. Niitä on tutkittu ja tutkitaan paljon. Tutkimusartikkeleissa korostui myös se seikka, että luontosuhteen muotoutumisessa yhteys luontoon ja kokemukset luonnossa ovat tärkeitä, jotta arvostus luontoon herää ja eheä luontosuhde muotoutuu. Kokemukset vaikuttavat myös siis luontoasenteisiin. Samoin se, kenen kanssa kokemukset jaetaan tai jaetaanko niitä ollenkaan.

Tässä tutkielmassa pyritään tarkastelemaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä ekososiaalisesta sivistyksestä ja sen ulottuvuuksista. Johdannossa on pyritty perustelevaan, miksi aihe on tärkeä ja tutkimisen arvoinen. Tutkielmassa pyritään myös perustelevaan sitä, että kokemukset ekokriisistä ovat hyvin kokonaisvaltaisia. Tähän antaa näkökulmaa Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys sekä Panu Pihkalan tarkastelu ympäristöahdistuksesta. Tutkielmassa tarkastellaan myös ihmisen luontosuhdetta, sillä se on keskeisessä osassa empatian kehittymiseen tai kehittymättömyyteen luontoa sekä muita ihmisiä kohtaan. Tutkielman toisessa luvussa käy myös selväksi se, miksi ilmastonmuutokseen on niin hankalaa löytää ratkaisuja ja reagoida. Arvoperustan sekä kokonaisen elämänmuodon muuttaminen ei ole helppoa eikä yksi ihminen kykene kovin paljoa ilmaston eteen tekemään.

2. EKOSOSIAALINEN SIVISTYS

Ihmisen olemassaolon ihanne määrittyy nykykulttuurissa pitkälti omistamisen ja yksilöllisyyden kautta. Tavaraa ei tarvita siinä määrin kuin sitä hankitaan. Tarpeen sijaan tärkeämmäksi tekijäksi onkin noussut se, että tavaran tulee olla päivitetty versio edellisestä. Länsimainen kulttuuri on yksilökeskeistynyt. Arto O. Salonen (2013) väittääkin sivistyksemme olevan rapautunut. Ihmisen hyvän elämän määrittää se, miten paljon hän kuluttaa. Sosiaalinen sivistymättömyys näkyy siinä, että maailmassa on edelleen ihmiskauppaa, ihmisten riistoa ja suurta eriarvoisuutta ihmisten välillä. Ekologinen sivistymättömyys näkyy puolestaan kestävämmän, ympäristöä säästävän ja ilmastonmuutosta edistävän elämäntavan jatkumisena (Salonen 2013.) Itsekkääseen kulutuskulttuuriin tarvitaan muutosta, jotta hyvän elämän edellytykset voidaan turvata mahdollisimman monelle nyt ja myös tulevaisuudessa. Ekososiaalinen sivistys nouseekin juuri tarpeesta tarkastella kulttuurin sokeita pisteitä kriittisesti ja tuomaan muutosta vallitseviin normeihin.

Tässä luvussa määritellään, mitä on ekososiaalinen sivistys ja mitkä asiat ovat sen perusta. Määritelmä nojaa pitkälti Arto O. Salosen ja Bardyn (2015) artikkeliin *Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen*, johon on tiivistetty käsitteen pääperiaatteet. Salosta pidetään käsitteen suomen kielisen määritelmän esille tuojana. Salosen lisäksi muun muassa myös Kari Väyrynen (2019) sekä Aldo Leopold (1997) ovat käsitelleet aihetta omista näkökulmistaan. Heidät nostetaan esille tässä tutkielmassa siksi, että lukijalle selkenee, ettei Arto Salonen ole ainoa, joka on filosofian kautta pohtinut ekologisuutta ja ihmisen vastuuta luonnosta. Tutkielma nojaa kuitenkin Salosen määritelmään ekososiaalisesta sivistyksestä. Väyrynen nimittää filosofiaansa ”ekologiseksi viisaudeksi” (ecological wisdom). Hänen mukaansa ekologista viisautta on tasapainoinen eläminen luonnon kanssa ja mukautuminen luonnon ehtoihin. Ihminen voi oppia paljon ihmiskunnan historiasta siitä, miten voidaan elää elämää, joka ei kuluta luonnonvaroja niin radikaalisti. Siksi kulttuurien säilymistä on vaalittava. Myös Väyrynen toteaa Salosen tavoin, että ihminen, joka pitää huolta omasta biopsykologisesta vauraudestaan, kokee herkemmin myös empatiaa muita olentoja kohtaan sekä ottaa vastuuta luonnon prosesseista (Väyrynen 2019.)

Aldo Leopoldin artikkeli (1997) on hyvä esimerkki myös siitä, että ihmisen ja luonnon tasapainon eettinen tarkastelu ei ole uusi asia. Hän käyttää etiikastaan nimitystä

”maaetiikka.” Se tarkoittaa sitä, että ihminen siirretään luomakunnan herruuden paikalta sen rivikansalaiseksi, osaksi luontoa ja sen kiertokulkua. Leopold on myös todennut, ettei mitään muutosta tule tapahtumaan, mikäli yhteisön sitoumuksissa ja vakaumuksissa ei tapahdu muutosta (Leopold 1997.) Hyvin saman kaltaisia ajatuksia siis kuin Salonen on esittänyt.

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan Arto O. Salosen määritelmää ekososiaalisen sivistyksen perustasta. Sen jälkeen käsittelyssä on se, millainen arvopohja ekososiaalisella sivistyksellä on ja miten sen tulisi linkittyä alakoulun kontekstiin. Näiden jälkeen tarkastellaan luontosuhdetta ja sen muotoutumista sekä sitä, miten kokonaisvaltaista kokemus ympäristökriisistä voi olla. Toiseksi viimeisessä alaluvussa tarkastellaan, mitä ovat kestävä kehitys ulottuvuuksineen, mitä on ympäristökasvatus sekä mikä on näiden suhde ekososiaaliseen sivistykseen.

2.1.1 Ekososiaalisen sivistyksen perusta

”Sivistys on oppimisen aikaansaamaa ajattelua ja käyttäytymistä, joka ilmenee avarakatseisuutena, vastuuna ja kykyä muodostaa poikkitiedollinen kokonaiskäsitelmä ympäröivästä todellisuudesta. Sivistyksen perustan muodostaa totuuden etsiminen siitä, millainen ihminen on ja millainen häntä ympäröivä todellisuus on. Sivistynyt ihminen löytää elämänsä merkitysnäköaloja, jotka ehkäisevät tarkoituksettomuuden ja merkityksettömyyden kokemista ja latteuden leviämistä.” (A. Salonen 2014.)

Ekososiaalinen sivistys on koko tämän tutkielman yläkäsite ja kehys, jonka ympärille tutkielma rakentuu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudella.” Ekososiaalisen sivistyksen toimintaan puolestaan kuuluu ymmärrys ilmastonmuutoksesta sekä se, että yksilö toimii kestävästi. (POPS 2014 16.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmä kertoo pääpiirteittäin ekososiaalisen sivistyksen pääajatuksen: olemme riippuvaisia ympäristöstämme ja sen kantokyvystä. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tiedostaa myös oman toimintansa vaikutuksia ympäristöönsä. Salonen ja Bardy (2015, 4) täydentävät tätä määritelmää artikkelissaan. He katsovat, että ekososiaalisesti sivistynyt ihminen kykenee tarkastelemaan taloudellisia, ekologisia ja sosiaalisia riippuvuussuhteita. Jotkin asiat ovat elämämme jatkumisen kannalta välttämättömiä. Esimerkiksi puhdas vesi ja ilma, jota hengittää, ovat tällaisia asioita. Salonen ja Bardy (2015, 6) näkevät, että ekososiaaliseen sivistykseen kuuluu myös ymmärrys siitä, että mitkä asiat ovat hyvän elämän kannalta luovuttamattomia.

Salosen ja Bardyn (2015, 5) ekososiaalisen sivistyksen määritelmä lähtee liikkeelle siitä, mikä on kyseisen käsitteen perusta. Yksi perustan osista on kritiikki vallalla olevaa olemassa olemisen ihannetta kohtaan. Hyvinvointia mitataan lähinnä bruttokansantuotteen kautta. Se, miten varakas maa on, kertoo myös siitä, miten hyvinvoivia sen ihmiset ovat. Bruttokansantuotteen ongelmana on varallisuuserojen kasvu. Se ei siis välttämättä kovin totuudenmukaisesti kerro kansakunnan hyvinvoinnista. Salonen ja Bardy huomauttavat artikkelissaan, että samaan aikaan, kun vauraus on kasvanut, ovat myös hyvinvointia heikentävien asioiden määrät lisääntyneet. Näinä asioina he ovat luetelleet muun muassa liikenteen ruuhkautumisen, ympäristön saastumisen, stressin sekä luonnon monimuotoisuuden köyhtymisen (Salonen & Bardy 2015, 5.)

Nykyelämän hyvinvointi mitataan siis jatkuvassa talouskasvussa. Se on myös tabu, jota ei tulisi kritisoida. Taustaseurauksena jatkuvalla kulutuksella on vääristynyt luontosuhde (Salonen & Bardy 2015, 5.) Luonto nähdään välineenä, joka mahdollistaa vain jatkuvan talouskasvun ja sen myötä yhä paranevan elintason ja hyvinvoinnin. Luonnon merkitys itseisarvona on ehtynyt. Ekososiaalisen sivistyksen yhtenä perustavanlaatuisena ajatuksena onkin juuri terveen luontosuhteen palauttaminen. Salonen ja Bardy (2015, 5) korostavat artikkelissaan myös sitä, että hyötyajattelun voimistuessa elämä köyhtyy. Ihmiset menettävät yhteyden luontoon, itseensä ja toisiin. Nämä yhteydet uhkaavat vain välineellistyä (Salonen & Bardy 2015, 5.)

Ihminen kyllä selviää varsin pienillä resursseilla, mutta ei ole tarkoituksenmukaista palata kehityksessä taaksepäin ja luopua kaikesta siitä hyvinvoinnista, jota olemme saavuttaneet. Taloudellinen kasvu ja hyvinvointi murtuu, jos ekosysteemit turmeltuvat.

Salonen ja Bardy (2015, 6) ovatkin sitä mieltä, että arvojärjestyksemme on päivitettävä. Ensin olisi aina otettava huomioon ekologiset kysymykset. Tämän jälkeen seuraavana arvona tulevat ihmisoikeudet ja niiden luovuttamattomuus. Kolmanneksi tärkein ihmisen toiminnan kriteeri on vakaan talouden vaaliminen. Markkinavoittoisessa yhteiskunnassa nämä periaatteet ovat päinvastaisessa järjestyksessä. Salonen ja Bardy korostavat sitä seikkaa, että teknologian kehittyminen ei enää ole esteenä talouskasvussa. Esteeksi muodostuvat juuri ympäristön hupenevat resurssit kuten häviävät metsät ja laskeva pohjavesi (2015, 6.)

Ekososiaalinen sivistys siis vaatii arvojärjestysten kriittistä tarkastelua. Myös Veli-Matti Värri (2018, 13-14) on puhunut siitä, kuinka useat ihmiset uskovat teknologian olevan ratkaisu maailmassa vallitseviin ongelmiin. Hän kuitenkin korostaa, että ”ihmisen ja maailman suhde on tulkittava ja luotava uudelleen - -” Olemme kuitenkin enemmän tai vähemmän sosialisatioprosessin tuotoksia. Tästä syystä kasvatus on avainasemassa yksilöiden luontosuhteen rakentamisessa ja arvojärjestyksen uudelleen tulkinnassa. Siksi ekososiaalinen sivistys on löytänyt tiensä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Tärkeytensä takia se on myös tämän opinnäytetyön kiinnostuksen kohteena.

Ekososiaalisen sivistyksen perustan yhtenä osana Salonen ja Bardy (2015, 7) mainitsevat myös keskinäisriippuvuuden. Maailman tapahtumat ovat riippuvaisia toisistaan. Ihminen ei aina tule ajatelleksikaan sitä, miten hänen arkiset valintansa saattavat vaikuttaa jossakin päin maailmaa. Esimerkiksi länsimaissa lisääntynyt avokadon käyttö on toisaalta tuonut vaurautta pienviljelijöille, mutta toisaalta taas avokadoviljelyn takia metsiä myös hakataan enenevässä määrin (kts. esim. Kerola 2016).

Salonen ja Bardy (2015, 7) puhuvatkin niin sanotusta systeemiajattelusta. ”Ekologisten ja sosiaalisten kysymysten yhteistarkastelu sekä elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen sisäistäminen muodostavat ekososiaalisen sivistyksen perustan” (Salonen & Bardy 2015, 7.) Kyse on siis siitä, että lokaali on myös globaalia samoin kuin globaali on lokaalia. Asioilla on syy-seuraussuhteita, jotka saattavat ulottua laajemmalle kuin osaamme ajatellakaan. Kaikki on siis yhteydessä kaikkeen tavalla tai toisella.

Ekososiaalisen sivistyskäsityksen keskeisimpänä asiana on siis vapauden ja vastuun välillä tasapainoilu. Sen lisäksi se asettaa onnellisuuden ihmisenä olemisen perimmäiseksi täyttymykseksi. Onnellisuus ei kuitenkaan seuraa materiaalista vaan siitä,

että yksilö kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu yhteisössään. Tämän lisäksi subjektiivinen hyvinvointi vaatii perustarpeiden (lämpö, suoja, ravinto, lepo) tyydyttymisen. Salonen (2014) toteaa artikkelissaan myös, että määrällisen lisäämisen kulttuurista siirrytään kohti laadullisen lisäämisen kulttuuria (Salonen 2014.) Samaa aihetta tarkasteltiin Kirsi Salosen ajatusten kautta (kts. johdanto). Ihmisen hyvinvointia tulisi siis tarkastella laajemmin kuin mitä tällä hetkellä tarkastellaan. Sen sijaan, että keskitytään bruttokansantuotteeseen, olisi syytä kiinnittää huomiota ihmisten perustarpeiden tyydyttymiseen sekä ihmisen elämänlaatuun ylipäättään. Bruttokansantuote on kuitenkin helppo tapa mitata hyvinvointia. Kenties siksi se onkin noussut niin suosituksi mittariksi.

Ekososiaalisen sivistyksen arvoiksi muotoutuvat siis vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Salonen & Bardy 2015, 8). Näitä käsitelläänkin tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.1.2 Ekososiaalista sivistystä edistävä kasvatus ja oppiminen

Väyrynen (2019) toteaa, että pedagogiikan tulisi aina heijastaa haasteita, joita sen hetken lapset tulevaisuudessa tulevat kohtaamaan. Suuria haasteita on tiedossa seuraaville sukupolville, mikäli ekokriisiin ei suhtauduta sen vaatimalla vakavuudella. Ekososiaalinen sivistys on noussut juuri tästä syystä.

Vastuullisuus arvona tarkoittaa sitä, että lapset tulisi kasvattaa vastuullisiksi toisistaan ja luonnosta. Tällainen huolenpito muista perustuu myötätuntoisuuteen. Sen ei kuitenkaan tule ulottua vain omaan kotipiiriin, vaan sen tulisi näkyä jokaisen tekemisessä myös globaalina huolenpitona. Nykyihmisen huolenpidon piiriin kuuluvat myös tulevat sukupolvet. Vastuutonta olisi jättää seuraaville sukupolville saastunut planeetta (Salonen & Bardy 2015, 8.)

”Vastuullinen maailmasuhde ilmenee siten, että ihminen on vapaa hyödyntämään luonnonvaroja, mutta velvollinen huolehtimaan materian kierrosta siten, että tuleville sukupolville jää samanveroiset tai paremmat toimintamahdollisuudet kuin meille” (Salonen & Bardy 2015, 8.)

Tulevien sukupolvien oikeuksien hahmottaminen ja niistä vastuun ottaminen ovat jokseenkin haasteellisia tarkastelun kohteita, koska heidän eivät ole vielä syntyneet. Miten jollakin, joka ei ole vielä edes olemassa, voi olla mitään oikeuksia? Tähän ekososiaalinen sivistys kuitenkin tähtää: ihmisten tasa-arvoisuuteen ja ihmisoikeuksien turvaamiseen. Syntymättömätkin ihmiset voidaan lukea näiden piiriin. Vastuun käsitettä voidaan kuitenkin tarkastella myös tätä hetkeä elävien ihmisten kautta. Eskelinen (2013) kirjoittaa vahingonteosta yhteiskuntafilosofisesta näkökulmasta. Vahingonteon käsitettä tulkitsemalla voidaan selvittää, milloin jokin yhteisön tai instituution toiminta on moraalisesti väärin. Jos jokin toiminta osoittautuu vahingonteoksi, se pitäisi tulkita moraalisesti vääräksi ja lopettaa (Eskelinen 2013.) Ilmastonmuutos vahingoittaa eniten ja ensimmäisenä niitä maita, joissa ilmastonmuutoksen tuomat vaikutukset näkyvät jo nyt. Kuivuus, tulvat ja ekosysteemien köyhtyminen nopeutuvat. Useat näistä maista ovat varallisuudeltaan köyhiä. Rikkaiden maiden kulttuurit ja elämäntyyli ovat kuitenkin olleet melko suuressa roolissa ilmaston saastumisen suhteen. Köyhät kärsivät kuitenkin eniten ja ensimmäisinä (Hormio 2013.) Kärkevästi voidaan tulkita, että kasvihuonepäästöjen lisääminen ilmakehään on vahingontekoa, koska siitä seuraa ongelmia köyhille ihmisille ja erilaisille elinympäristöille. Toisaalta ilmastonmuutoksen eettinen pohdinta ei ole näin yksiselitteistä. Monet ovat myös päässeet köyhyydestä ja kuten Salonen ja Bardykin (2015, 6) toteavat: ei ole tarkoituksenmukaista luopua kaikesta siitä hyvästä, mitä ihminen on saavuttanut. Lisäksi Hormio (2013) toteaa, että kasvihuonepäästöjen vapauttamiseksi ilmakehään ei ole mitään suunnitelmaa tai kaavaa. Se on tapahtunut elintason parantumisen ja sosiaalisten rakenteiden kehittymisen sivutuotteena (Hormio 2013.) Se ei siis ole ollut tarkoituksenmukaista.

Vahingonteon filosofiaa voidaan soveltaa kuitenkin myös tuleviin sukupolviin. Kenellä on vastuu ilmastonmuutoksen hillitsemisestä? Olemme jättämässä tuleville sukupolville saastuneen ja osittain elinkelvottoman planeetan. Onko vastuu ilmastonmuutoksen hillitsemisestä yksittäisillä ihmisillä vai maiden hallituksilla? Kysymyksiä pohtii artikkelissaan Säde Hormio (2013.) Mitään selkää vastausta on kuitenkin hyvin vaikeaa saada. Yksittäisen ihmisen teot eivät muuta tilannetta mihinkään. Hormio (2013) toteaaakin, että tästä virheellisesti usein vedetään johtopäätös, että omien tekojen merkityksettömyys pyyhkii yksilön vastuun ilmastonmuutoksen hillitsemisestä. Jos kaikki ihmiset kuitenkin toimisivat ilmastovastuullisemmin, sillä sen sijaan saattaisi jo ollakin merkitystä eikä yksilöiden vastuuta voida noin vain lakaista maton alle. Yksilö voi monella toiminnallaan hillitä omalta osaltaan ilmastonmuutosta. Hän voi pyrkiä

äänestämään ja vaikuttamaan niihin tahoihin, joilla on vaikutusvaltaa. Hän voi myös pyrkiä tekemään arjessaan kestäviä valintoja. On kuitenkin myös ongelmallista ajatella, että vastuu olisi kokonaan yksilöillä, kun sosiaaliset rakenteet ovat muotoutuneet sellaisiksi, että yksilö voi vaikuttaa vain jonkin verran. Ihminen voi esimerkiksi lajitella kyllä jätteensä, mutta hän ei voi olla vastuussa siitä, miten paljon jätteiden käsittelystä aiheutuu päästöjä. Kuitenkin hän on moraalisesti toiminut ilmastonmuutoksen hillitsemisen ja ympäristön saastumisen suhteen oikein. Suurin valta on kuitenkin globaaleilla isoilla yrityksillä sekä valtioilla. Hormio (2013) toteaa artikkelissaan, että ”yksilöt pystyvät muuttamaan käyttäytymistään nopeammin kuin valtiot.” Kiinnostava näkökulma aiheeseen on myös median ja varsinkin sosiaalisen median vastuun tarkastelu. Millainen vastuu on sosiaalisella medialla, joka muokkaa tulevien sukupolvien maailmankuvaa melko voimakkaastikin? Monet nuoret seuraavat sosiaalisen median vaikuttajia, jotka tekevät kaupallista yhteistyötä, milloin minkäkin tahon kanssa, ja mainostavat heidän tuotteitaan ja palveluitaan. Antaako tämä nuorille viestin siitä, että jatkuvasti on kulutettava, jotta oma status säilyy? Vaikka ekososiaalinen sivistysprosessi koulutus kontekstissa onkin melko hidas, sillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia tulevien sukupolvien oppiessa kestäväää elämäntapaa ja parhaimmillaan jopa ratkaisuja ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Toiminta näkyy koulujen arjessa parhaimmillaan myös joka päivä.

Vastuun näkökulmaa on hyvä tarkastella ekososiaalisen sivistyksen suhteen siksi, että se perustelee myös ekososiaalisen sivistyksen tarpeellisuutta. Ei ole hedelmällistä lähteä syyttämään ketään, mutta vastuuta tarkastelemalla nousevat esiin myös ne tahot, joiden toiminnalla voi olla suurtakin merkitystä ilmastonmuutoksen hillitsemisen kannalta. On tarpeellista myös tarkastella tämän hetken ihmisten vastuuta sukupolvista, jotka eivät ole vielä syntyneet. Elinkelpoinen planeetta on myös heidän oikeutensa.

Nykyihminen elää kilpailukykyä, jatkuvaa talouskasvua ja yksilön tietoja ja taitoja yhä enemmän korostavassa maailmassa. Käsitteemme yksilöstä on liberaalinen. Parantuneet elinolosuhteet ovat mahdollistaneet itseen keskittymisen ja teknologian kehittymisen. Veli-Matti Värri tiivistää tämän ajan liberaalin subjektin näin: ”osaamme tulkita oikeuksia, muttemme rajoja ja velvoitteita” (Värri 2011). Vastuullisuus edellyttää tietoisuutta maailmassa vallitsevista keskinäisriippuvuuksista. Yksilön tulee ymmärtää, mihin hänen valintansa oikein vaikuttavat. Kasvatuksessa ja opetuksessa olisikin huolenpidon lisäksi keskityttävä näiden asioiden pohtimiseen lasten ja nuorten kanssa.

Mitkä minun tekoni vaikutukset ovat? Miten voisin teoillani vaikuttaa ympäristön tilaan? Oppilaalla tulisi olla myös tunne siitä, että hänen teoillaan on merkitystä, ja että hän todella voi vaikuttaa asioihin valinnoillaan. Ilman näitä vastuullisuus ei välttämättä toteudu tai se jää irtonaiseksi tai pinnalliseksi. Tämä pätee myös aikuisiin. Ilman tunnetta siitä, että omilla teoilla on merkitystä, teot voivat jäädä pahimmillaan tekemättä, mutta ihmisen kokemus omasta vaikutusvallastaan myös ohueksi.

Toinen keskeinen ekososiaalisen sivistyksen arvo on kohtuullisuus. ”Kohtuullisuus kiteytyy kysymykseen siitä, minkä verran on riittävästi” (Salonen & Bardy 2015, 8). Artikkelissa todetaan myös, että olennaista kohtuullisessa kuluttamisessa on tiedostua siitä, milloin on kyse tarpeesta ja milloin halusta. Tarpeet voidaan määritellä universaaleihin hyvän elämän välttämättömyyksiin. Näitä ovat esimerkiksi ruoka, suoja ja lämpö. Sen sijaan halut ovat jotakin, mikä ei ole välttämätöntä. Niiden tarve voidaan saattaa kyseenalaiseksi (Salonen & Bardy 2015, 9). Kohtuullisuus voi kuitenkin tarkoittaa muutakin kuin välttämättömimpien tarpeiden täyttämistä. Sille ei ole mitään yksiselitteistä määritelmää, sillä kohtuullisuus voi merkitä eri asiaa toiselle kuin toiselle ihmiselle. Toisaalta hyvän ja mielekkään elämän peruselementit (kuten ravinto, lämpö, suoja ja mahdollisuus toteuttaa itseä) voidaan määritellä välttämättömiksi ihmisen tarpeiksi. Siitä voidaan silti kiistellä, kuuluuko näiden peruselementtien lisäksi ihmiselämään jotain muitakin hyödykkeitä niin, että voidaan kuitenkin puhua kohtuudesta.

Viimeisenä ekososiaalisen sivistyksen perimmäisenä arvona on ihmistenvälisyys. Se tarkoittaa sitä, että yksilöillä on mahdollisuus osallistua ja olla hyväksytty yhteisöissä juuri sellaisena kuin hän on (Salonen & Bardy 2015, 9). Kokiessaan yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista merkitystä ihmiset ovat myös hyvinvoivempia. Tämän lisäksi ”yhteenkuuluvuuden ja ekologisuuden välillä on silta, sillä ystävyuden ja osallisuuden toteutuessa omistamisen merkitys vähenee” (Salonen & Bardy 2015, 10.) Artikkelissa todetaan myös, että tämä johtaa kulutuksen siirtymistä materialistisista hyödykkeistä palveluiden materiaalityttömiin hyödykkeiden käyttöön (Salonen & Bardy 2015, 10.) Tämä ei kuitenkaan ole pelkästään positiivinen asia. Esimerkiksi elämysmatkailu on lisääntynyt viime vuosina. Muun muassa tämä on johtanut lentämisen lisääntymiseen ja tätä kautta ilmakehän hiilidioksidipitoisuuksien lisääntymiseen.

Arto Salonen huomasi myös väitöskirjansa aineiston analyysissä, että yhdenvertaisuuden ja suvaitsevaisuuden vaalimista pidettiin tärkeänä kestävän kehityksen osa-alueena

(2010, 214-215). Tämä seikka on tärkeää nostaa esiin, vaikka luku tarkasteleekin ekososiaalista sivistystä. Yhteisöllisyyden kokemus saa nimittäin ihmiset myös herkemmin tekemään yhteistyötä. Tällä on myös merkitystä ilmastonmuutoksen torjunnassa. Ei ole hedelmällistä lähteä syyttämään ketään eikä kasvattamaan vastakkaisuuksia ja epäsuopua. Sen sijaan yhteen hiileen puhaltamalla, niin yksilöiden kuin hallitusten ja monikansallisten yritysten välillä, voidaan saada paljon aikaan.

Ekososiaalinen sivistys korostaa siis elämän merkityksellisyyttä sekä hyvinvointikäsitteen laajentamista. Nämä eivät perustu materiaaliin ja rahaan vaan dialogiin ihmisten välillä, kulttuurien vaalimiseen ja toisistamme sekä koko maapallosta ja sen eliöistä huolehtimiseen.

2.1 Luontosuhde

Kun tarkastellaan ihmisen toimintaa suhteessa häntä ympäröivään ympäristöön, yhdeksi tärkeäksi asiaksi nousee ihmisen luontosuhde. Käsitteet ympäristöstä ohjaavat pitkälti sitä, millaista ympäristöä koskevaa päätöksentekoa tehdään ja millaista on moraalinen arviointi ympäristöä kohtaan tehdyistä toimista (Oksanen 2012, 10). Ekososiaalisen sivistyksenkin yhtenä perustavanlaatuisena ajatuksena on terveen luontosuhteen palauttaminen (kts. luku 2.1). Se, millainen suhteemme on luontoon, vaikuttaa myös siihen, miten toimimme luonnossa ja luonnon sekä ympäristön hyväksi. Terve ja ehea luontosuhde herättää myös empaattisuutta (kts. johdanto).

Mihin voidaan vetää raja luonnon ja ei-luonnon välillä? Arkiajattelussa pyrimme tekemään jonkinlaisen rajanvedon siihen, minkä käsitämme luontona ja mikä puolestaan on keinotekoisia. Willamo (2004) toteaa artikkelissaan, että rajanveto luonnon ja ei-luonnon välille tuntuu osoittautuvan haastavaksi ja tilannekohtaiseksi. Hän toteaa myös, että määrittelemisen villiin ja kesyyn on keskeinen näkökulma rajaa vedettäessä. Toisaalta harmaalle alueelle tuntuvat jäävän kotieläimet, pellot, puutarhat.

Willamo (2004) toteaaakin, että yksi apuväline ”rajanvetoon” onkin se, että luontoa ja ei-luontoa tarkastellaan jatkumona. Nämä kaksi ääripäätä sekä niiden väliin jäävät asiat ovat läsnä aina ja kaikkialla. Vaikka poistuttaisiin metsästä, voidaan huomata, että luonto on

kaupungeissa ja ihmisten luomissa rakennuksissa läsnä aineena, energiana, vetenä, ilmana, kotieläiminä sekä suolistomme bakteereina (Willamo 2004.)

Suora rajanveto luontoon ja ei-luontoon onkin melko luokitteleva ja hankala tapa kategorisoida asioita. Varsinkin, kun tällaista rajanvetoa ei välttämättä ole edes tarpeellista tehdä. Jos ajatellaan, että kaikki ympärillämme olevat asiat kuuluvat osaksi luontoa, käsite luonnonsuojelu saa aivan uuden merkityksen. Toisaalta juuri se, miten määrittelemme luonnon ja ei-luonnon myös ohjaa käsitystämme siitä, mitä asioita kuuluu ympäristön- ja luonnonsuojelun piiriin. Kuitenkin ihminen on riippuvainen luonnosta ja ympäristöstään sekä niiden tarjoamista resursseista. Näin ollen, kun suojelemme luontoa, suojelemme myös itseämme, kulttuuriamme ja perintöämme.

Luontosuhde on hyvin monitahoinen asia. Siihen vaikuttavat kokonaisvaltaisesti yksilön omat kokemukset sekä tiedot ja taidot. Willamo (2004) toteaa, että ihminen ei voi erottaa myöskään itseään luonnosta. Hän antaa esimerkkinä ruoansulatusjärjestelmämme. Ihminen tarvitsee luonnon tarjoamaa ravintoa toimiakseen ja pysyäkseen hengissä. Myöskään yhtäkään taiteellista teosta ei syntyisi ilman tätä luonnon kehittämää mekanisme. Willamo (2004) erottaa näin ihmisen sisäisen ja ulkoisen luonnon. Sisäinen luonto tarkoittaa juuri tunnetta ja käsitystä siitä, että ihminen on osa luontoa. Ulkoisella tarkoitetaan sitä luontoa, joka on ihmisestä katsoen hänen ulkopuolellaan.

Ei ole kuitenkaan yhtä oikeaa tapaa tarkastella ihmisen ja luonnon välistä suhdetta. Yksi tapa tarkastella asiaa on se, että ihminen ja luonto on erotettuna toisistaan. Willamo (2004) on jäsenellyt erilaisia tapoja luontosuhteen mieltämiseen. Ensimmäinen näistä on se, että ihminen ei kuulu luontoon.

Ensimmäinen luontosuhde on varsin dualistinen. Vaarana luonnon ja ihmisen erottamisessa on se, ettemme ymmärrä omaa riippuvuuttamme ympäröivästä maailmasta. Emme voi elää ilman ruokaa, vettä ja hengitettävää puhdasta ilmaa.

Toinen luontosuhteen tyyppi on Willamon (2004) mukaan sellainen, jossa ihminen kuuluu luontoon. Tässä hän sanoo olevan merkitsevänä tekijänä se, miten yksilö tarkastelee itseään suhteessa luontoon. Ymmärretään siis, että ihminen kuuluu osaksi luontoa. Toisaalta voidaan ajatella niin, että ihminen on biologisesti osa luontoa, mutta hänet voidaan kuitenkin muuten nähdä erillisenä osana luontoon nähden. Luonto on siis kuitenkin jotain ulkopuolista – metsiä ja järviä. Toinen tapa ajatella on se, että ihminen mieltää itsensä täysin osaksi luontoa ja sen kiertokulkua.

Yhtenä luontosuhteen tyyppinä on se, että ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon. Siinä erotellaan kaksi ulottuvuutta: inhimillinen ja ekologinen. Tällöin ajatellaan ihmisen olevan esimerkiksi elintoimintojensa kautta osa luontoa. Toisaalta taas teknologian, tietoisuuden ja muiden erityispiirteiden erottavan ihmisen luonnosta (Willamo 2004.) Ihmisen kuulumista ja ei-kuulumista luontoon tarkastellaan siis ikään kuin jatkumona.

Willamo (2004) kirjoittaa myös siitä, miten usein luontosuhteesta puhuttaessa unohdetaan pari tärkeää seikkaa: ihmisen kehollisuus ja toiminta. Usein luontosuhdetta tarkastellaan lähinnä ihmisen ajatuksen tasolla. Willamo korostaa kuitenkin, ettei ”luontosuhde ole ajattelutapa, joka valitaan, vaan jokaiseen ihmiseen kuuluva ulottuvuus – mutta kullakin toki erilainen.” Jokainen on osa luontoa ainakin niin kauan kuin hän syö ja hengittää. Toiminta kuvastaa myös ihmisen luontosuhdetta.

Vilka (2003) puolestaan tarkastelee ihmisen luontosuhdetta hieman toisenlaisesta näkökulmasta. Hän esittää kolme maailmankuvaa, jotka ohjaavat jokaisen yksilön luontosuhdetta ja luontokokemusta: tekniikkakeskeinen, ihmiskeskeinen sekä luontokeskeinen. Ensimmäisessä luonto nähdään vain raaka-ainelähteenä. Sitä siis käytetään ihmisen päämäärien saavuttamiseksi. Ihmiskeskeisessä maailmankuvassa eläimet eivät ole moraalisten velvollisuuksien kohteita niiden itsensä takia vaan ihmisten takia. Toisin sanoen luontoa ei saa vahingoittaa, jos siitä koituu haittaa jonkun ihmisen omaisuudelle tai jos se muuten aiheuttaa julmuutta toista ihmistä kohtaan. Luontokeskeinen asenne puolestaan ottaa huomioon luonnon ja sen olentojen hyvinvoinnin (Vilka 2003, 89; 91; 101; 107.)

Vaikka tässä tutkielmassa ei olekaan tarkastelun kohteena luokanopettajien luontosuhteet, on kokonaisuuden kannalta tärkeää ymmärtää, miten monet asiat vaikuttavat ihmisen kokemukseen ekokriisistä. Kokemus on hyvin kokonaisvaltaista. Vaikka ihmisen suhde luontoon olisi minkälainen tahansa, nämä kaksi ovat kytköksissä toisiinsa niin kauan kuin ihmisiä maapallolla tallustaa.

2.2.1 Ympäristöahdistus, pelot ja toivo

Yksi keskeinen seikka, joka vaikuttaa suhteeseemme ympäristöön ja siihen, miten reagoimme uutisiin ympäristökatastrofeista ja ilmastonmuutoksesta, on se, millaisia tunteita nämä meissä herättävät. On selvää, että kyse on hyvin suurista asioista, jotka

koskettavat meitä kaikkia. Uutisissa on myös viime aikoina peloteltu hyvin paljon artikkeleilla ilmastonmuutoksesta. Olisi naiivia ajatella, ettei se vaikuttaisi meihin kaikkiin tavalla tai toisella. Kirsi Salosen mukaan ”kielteinen luontokokemus liittyy esimerkiksi saastumiseen, luontoympäristön pilaantumiseen, luontomielipaikan menetykseen tai ilmastonmuutokseen.” Tällainen kokemus saattaa olla yksilöllä henkilökohtainen kriisi, jolloin se vaikuttaa kokijan jaksamiseen tai jopa mielenterveyteen (Salonen 2010, 112.) Ympäristöahdistus toimii tavalla tai toisella myös tämän pro gradun laukaisevana voimana.

Tiedon voidaan katsoa liittyvän hyvin keskeisestikin koettuun ympäristöahdistukseen. Ilman tietoa ihmisellä ei olisi tietoisuutta myöskään asioista, joita hän aiheuttaa ympäristölle. Näin ollen myöskään huoli ympäristöstä ei voisi herätä. Oksanen toteaa, ettei kuitenkaan pelkkä tieto riitä empatian heräämiseen. Huoli on tunnereaktio. Se voi syntyä esimerkiksi siitä, että samaistuu eläinten kärsimykseen tai näkee tutun ja rakkaan maiseman tarvitsevän. Emootioilla on siis suuri merkitys ympäristöä koskevan eettisen pohdinnan syntymisessä. Ja vaikka tieto itsessään ei välttämättä motivoikaan välttämättä toimintaan, huolta voi herättää myös se, mitä ei vielä tiedetä (Oksanen 2012, 85-85.) Kukaan ei voi varmaksi kertoa, mitä vaikutuksia ympäristön saastumisella ja ilmastonmuutoksella on ihmiselle ja maapallon muulle eliöstölle.

Panu Pihkala (2017, 20) määrittelee ympäristöahdistuksen olevan sellaisia ”henkisiä oireita, joita ihmisillä on ympäristöasioihin liittyen.” Hän toteaa kuitenkin samassa luvussa, että oireet voivat heijastua myös fyysisinä ahdistusoireina kuten vatsakipuna tai unettomuutena.

Lapsuuden luontokokemukset ja luontosuhde vaikuttavat myös siihen, miten vastaanotamme tietoa ympäristöasioihin liittyen. Lapsilla on melko välitön suhde luontoon. Lapset nauttivat siitä, kun saavat juosta metsässä, tutkia kaikkea kasvavaa ja liikkuvaa ja olla osa suurta kokonaisuutta. Pihkala toteaa, että lapset kokevat suurta surua menettäessään jotakin luontoon liittyvää. Esimerkiksi, jos lapsuudesta tuttu metsikkö hakataan paljaaksi, se voi herättää todella kipeitä kaipauksen ja surun tunteita. Nämä voivat myöhemmin aiheuttaa katkeruuden tunteita ihmiselle. Olisi siis tärkeää pysähtyä lapsen surun äärelle ja kuunnella lapsen murhetta. Lapsen tunteiden vähättely ei auta lasta pääsemään tunteissaan eteenpäin (Pihkala 2017, 37.)

Pihkala luettelee useita erilaisia tapoja reagoida ympäristöä koskeviin uutisiin ja tietoon. Näistä ensimmäisinä hän listaa apatian ja kaksoiselämän. Apaattinen ihminen vaikuttaa siltä, ettei hän reagoi mitenkään mihinkään. Tällainen ihminen pyrkiikin nimenomaan kieltämään kivun tunteen. Jokin tieto on niin suuri ja mieltä järkyttävä, ettei hän halua kohdata sitä vaan kääntyy kieltäytymään tuntemasta negatiivisia tunteitaan. Ihminen ei tiedä, miten hän käsittelisi ja ilmaisisi tunteitaan, joten hän päätyy vain kieltämään ne. Kaksoiselämää puolestaan esiintyy niin, että yksilöt ymmärtävät ja kokevat surua ja ahdistusta ympäristön puolesta, mutta heidän sosiaalinen elämänsä on sellaista, ettei ympäristöasioihin siinä kiinnitetä huomiota. Tämä saa aikaan sen, että elämä tuntuu absurdilta ja hajanaiselta (Pihkala 2017, 87-88.)

Toiset ihmiset puolestaan turvautuvat kieltämiseen. Moni uskoo, että ilmastonmuutos ei ole niin paha kuin tutkimukset antavat ymmärtää. Osa jopa kieltää kokonaan ilmastonmuutoksen. Varsinkin hyvinvointivaltioissa ihmiset haluaisivat voida jatkaa elämäänsä siinä hyvinvointikuplassaan, jossa he elävät. Tällöin yksilöt saattavat käyttää erilaisia kieltämisen muotoja helpottaakseen oloaan (Pihkala 2017, 90.) On ymmärrettävää, että ihmiset turvautuvat ikävien tilanteiden edessä erilaisiin defenseseihin. Omat murheemme omissa elämässämme vievät hektisessä maailmassa melko paljon murhekapasiteettia muutenkin. Kapasiteetti on rajallinen. Useimmat ihmiset lisäksi kokevat lähellä olevat asiat merkityksellisemmiksi kuin kaukaiset tai jopa globaalit asiat. Saman kaltaisia ajatuksia on esittänyt Oksanen (2012, 35).

Kaksoiselämään ja psyykkisen elämän turruttamiseen liittyy myös sellainen ilmiö, jossa ihminen tietää jonkin asian olevan niin kuin se on, mutta silti joko kieltää sen, syyttää siitä muita tai pyrkii selittämään sen jollain muilla luonnollisilla syillä. Ihmisen sisällä vallitsee dissonanssi, epäsointi (Pihkala 2017, 92.) Ihminen siis on ristiriidassa tiedon kanssa joko asenteellaan tai käytöksellään tai molemmilla. Denialismi puolestaan on reagoititapa, jossa ihminen pyrkii mahdollisimman voimakkaasti, jopa suuttuen, vastustamaan tilanteessa esiin nousutta ristiriitaa. Denialismi voi ilmetä siten, että omaa vastustavaa kantaa tuodaan julki jatkuvasti. Jotkut näistä ihmisistä on jopa palkattu vastustamaan ilmastonmuutoksen mahdollisuutta (Pihkala 2017, 93-95.)

Eräs tapa, jolla monet myös reagoivat on se, että asian esiin nostanut ihminen jätetään ulkopuolelle. Esimerkiksi kaveriporukassa sen sosiaalinen status, joka on herättänyt keskustelua ilmastonmuutoksesta, laskee. Tämä antaa viestin myös muille siitä, että aihetta kannattaa välttää (Pihkala 2017, 98; 102-103.)

Teknologinen optimismi ja edistysusko puolestaan ovat eräänlainen uskonnon muoto. Niissä uskotaan, että teknologian kehityksen on oltava aina kehitystä oikeaan suuntaan, muutenhan niiden eteen annetut uhraukset ovat olleet turhia. Lisäksi ajatellaan, että koska teknologia on helpottanut niin paljon ihmisten elämää ja tuonut ratkaisuja niin moniin ongelmiin, myös ilmastonmuutokseen se tulee vielä tuomaan ratkaisun. Edistysuskossa on paljon hyvääkin, sillä on selvää, että teknologian kehittyminen ilmastonmuutoksen pysäyttämiseksi on välttämätöntä. Toisaalta se ei riitä, sillä ongelmien ydin on joukkokäyttäytymisessä (Pihkala 2017, 107-109.) Saman kaltaisia ajatuksia on esittänyt Värri. Kasvatuksen perusteet on määriteltävä uudelleen (Värri 2018, 20.) Sosialisaaion kautta välitämme tuleville sukupolville samaa kulutuskäyttäytymistä ja samoja kapitalismiin nojaavia arvoja. Jotta ilmastonmuutoksen pysäyttämistä tulisi mahdollista, on meidän määriteltävä uudelleen kasvatuksen päämäärät sekä tarkasteltava kriittisesti myös omia arvojamme.

Pihkala kirjoittaa myös kuluttamisesta ja narsismista yhtenä reagoititapana ilmastonmuutokseen. Ihminen ikään kuin kääntyy ajattelemaan, ettei hänen teoillaan ole mitään merkitystä ja siksi hän voi jatkaa elämäänsä kuten ennenkin. Kuluttaminen myös jatkuu mielihyvän lähteenä, keinona ehkäistä ikäviä tunteita. Se voi olla jopa hyvin addiktoivaa (Pihkala 2017, 111-113.)

Etäytyminen ympäristökriisistä voi myös vaikuttaa ihmisen reagointiin. Kaupunkiympäristössä muuttuminen on hidasta. Kun astutaan tästä ympäristöstä kauemmas ja tarkastellaan esimerkiksi talousmetsiä, muutos saattaa tapahtua todella nopealla aikataululla. Avohakkuut ovat kenties selkeimpiä esimerkkejä tästä. Tällöin muutokset saattavat jäädä joksikin, mitä tapahtuu siellä jossain, koska sitä ei konkreettisesti nähdä.

Vaikka ympäristöongelmat ja ilmastonmuutos saattavat aiheuttaa hyvinkin epätoivoisia tuntemuksia, epätoivo ei näiden edessä ole toivottavaa. Jos emme tee mitään ilmastonmuutoksen pysäyttämiseksi, emme voi tietää, miten suuria vaikutuksia ympäristöystävällisillä teoillamme olisi voinut olla. Toivoa tarvitaan, jotta elämän mielekkyys säilyisi. Kasvatuksesta puhuttaessa opettajan epätoivo saattaa kuitenkin heijastua oppilaisiin ja ohjata heidän ajatteluaan ja arvomaailmaansa. Pihkala (2017, 135) kehottaa sensitiivisyyteen, kun ilmastonmuutoksesta ja ympäristön saastumisesta puhutaan oppilaiden kanssa. Opettajan olisi hyvä tiedostaa omat tunteensa ja pyrittävä luomaan turvallinen ilmapiiri lapsille käsitellä aihetta. Pihkala toteaa myös

luontoyhteyden vahvistavan kykyä toivon (2017, 190.) Lastenkin luontoyhteyttä olisi siis syytä pyrkiä vahvistamaan. Tähän löytyy monenlaisia keinoja. Ehkä yksi keskeisimmistä asioista olisi se, että luonnossa vietettäisiin lasten kanssa aikaa. Myös Pihkala kirjoittaa siitä, millä tavoin luonnossa ajan viettäminen voi lisätä ihmisen voimavaroja. Ympäristöherkkyyden harjoittaminen tietoisesti, lähiympäristön tutkimusmatkailu sekä kohtaamiset ei-inhimillisen luonnon kanssa ovat ainakin sellaisia asioita, jotka olisivat helposti toteutettavissa myös kouluympäristössä (2017, 190.) Myös erilaiset taideperustaiset metodit voivat olla hyvin avartavia kokemuksia, joissa yksilö pääsee ilmaisemaan sellaisia ajatuksia ja tunteita, joita ei ehkä sanoin osaa kuvata. Näitä metodeja voivat olla esimerkiksi kuvataiteet, elokuvien tekeminen, veistosten muotoilu tai musiikin tekeminen (Pihkala 2017, 205.)

Luonto on yhteydessä ihmisen psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (kts. esim. Pihkala 2017, 188-190.) Ympäristöahdistuksen eri muodot osoittavat myös sen, että kokemus ekokriisistä ja ylipäätään luonnon ihmisissä herättävät tuntemukset ovat hyvin kokonaisvaltaisia. Siihen vaikuttavat tiedot vallitsevasta maailman tilasta, mahdolliset fyysiset reaktiot tietoon sekä jokaisen oma luontosuhde. Tämän lisäksi ihmisen elämäntilanne vaikuttaa hänen kokemukseensa. Siitä, miten nämä osatekijät vaikuttavat ihmisen kokemuksen muotoutumiseen, kerrotaan seuraavassa pääluvussa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen muodossa.

2.2 Kestävä kehitys ja ympäristökasvatus

Termit ekososiaalinen sivistys, kestävä kehitys ja ympäristökasvatus limittyvät toisiinsa. Jotta termien sekoittumiselta vältyttäisiin, on syytä lyhyesti kuvata, mitä nämä termit tarkoittavat ja mikä on niiden suhde toisiinsa.

Nykypäivän maailmankuva ei helpota ekososiaalisen sivistyksen laajentumista. Kulttuurissa ja maailmassa vallitsevat hyvin ristiriitaiset näkemykset ja arvot. Jokisaari (2017) kirjoittaa, että nykykulttuurissa eletään tuotemaailmassa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ihmiset elävät todellisuudessa, jossa tuotteet ja niiden kulutusprosessi muovaavat heidän yksilöllistä elämänkaartaan ja ihmiselämän kulkua ylipäätään. Jokisaaren (2017) mukaan tuotemaailma muuttaa kasvatuksen normittamisen ehtoja. Kasvatus sinänsä menettää merkityksensä. Olennaiseksi muotoutuu oppisisältö (Jokisaari 2017.)

Ristiriitaista tässä on myös se, että tuotteet tuotetaan kyllä tehokkaasti, mutta tuotteiden käyttö itsessään ei ole tehokasta. Tuotteista ei tehdä kestäviä, koska kestävyys ei yrityksen näkökulmasta kannata. Kestävät tuotteet johtavat siihen, ettei niitä tarvitse korvata uudella. Jokisaaren näkemys on hyvä esimerkki siitä, miksi ympäristökasvatus ja ekososiaalinen sivistys ovat hyvin monimutkaisia ja monitahoisia asioita. Yksilö ei voi välttyä ristiriitaiselta informaatiolta. Yhtäältä pitäisi kuluttaa ja valjastaa oma osaaminen palvelu- ja kulutusyhteiskunnan käyttöön. Toisaalta pitäisi toimia ekologisesti kestäväällä tavalla, toisin sanoen välttää kuluttamista. Tällaiset arvoristiriidat herkästi herättävät ahdistusta. Selkeä linja siitä, miten kansallisesti pitäisi toimia, puuttuu. Yrityksiä tähän suuntaan on tietenkin ollut, yksi viimeisimmistä Madridin ilmastokokous 2019. Tulokset ovat kuitenkin toistaiseksi jääneet melko laihoiksi. Kestävä kehitys on yksi pääteemoista, jonka ympärille erilaisia kansallisia tavoitteita pyritään rakentamaan. Se jaetaan kolmeen osa-alueeseen: ekologisesti, taloudellisesti sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävään kehitykseen.

Kestävän kehityksen pääperiaate on muiden ihmisten ja koko maapallon kunnioittaminen. Kehitystä ei tule tapahtua muiden ihmisten eikä eliölajien kustannuksella. Kestävän kehityksen periaatteena on taata kaikille ihmisille tasa-arvo, poliittinen vapaus, koulutukseen, terveeseen ja pitkään elämään, turva väkivallalta sekä yhteiset ihmisoikeudet. Luonnonvaroja tulee käyttää kohtuullisesti ja oikeudenmukaisesti niin, että niistä riittää hyvän elämän takaajaksi tulevillekin sukupolville (Wolff 2004). Kestävä kehitys kulkee siis myös käsi kädessä hyvän ja kohtuullisen elämän kanssa.

Ekologisesti kestävä kehitys tarkoittaa sitä, että luonnonvarojen riittävyys turvataan tulevillekin sukupolville ja maapallon elinkelpoisuudesta huolehditaan. Tärkeää on myös ympäristön monimuotoisuuden eli biodiversiteetin turvaaminen (Suomen YK-liitto; Wolff, 2004). Ekologisesti kestävä kehitys on yksi aikamme suurimmista haasteista. Sen piiriin kuuluvan muun muassa eläinten sukupuuton ehkäiseminen, ilmastonmuutoksen torjuminen sekä ympäristön saastumiselta välttyminen.

Taloudellinen kestävä kehitys pyrkii takaamaan talouskasvun niin, että sen varjolla ei kulutettaisi kohtuuttomasti yhteisiä luonnonvaroja. Sen ei myöskään pitkällä aikavälillä tule perustua velkaantumiseen. Kestävässä taloudessa investoidaan myös inhimilliseen pääomaan, kuten esimerkiksi koulutukseen tai tutkimustyöhön (Wolff 2004.)

Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys pyrkii muun muassa takaamaan ihmisoikeuksien toteutumisen globaalisti ja lokaalisti. Sen päämääränä on taata hyvinvointi myös tuleville sukupolville. Sen lisäksi kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys pyrkii ylläpitämään eri kulttuurien moninaisuutta (Wolff 2004.) Tämän kestävän kehityksen osa-alueen isoimpia haasteita on maailmanlaajuisesti muun muassa sukupuolten epätasa-arvo, nälänhätä, terveydenhuollon sekä koulutuksen puute. Maailmassa on myös monia katoavia kulttuureita, joiden elinvoimaisuutta tulisi vahvistaa.

Wolff (2004) mainitsee myös, että kestävän kehityksen käsite ei ole stabiili vaan se on muuttuvainen ja riippuvainen kontekstistaan. Esimerkiksi Afrikassa ja Intiassa nälänhätä voi olla monessa paikassa hyvinkin suurta, mutta Suomessa emme siitä joudu kärsimään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) kestävän tulevaisuuden rakentaminen on määritelty laaja-alaiseksi tavoitteeksi (L7). Tästä päästäänkin luontevasti siirtymään ympäristökasvatukseen, joka pohjaa hyvin paljon varsinkin ekologiseen kestäväan kehitykseen.

”Ympäristökasvatuksella pyritään edistämään oppilaan orientoitumista yhteiskunnan ja luonnon muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään ympäristötietoa ja normatiivisia toimintaohjeita tarjoamalla” (Louhimaa 2005). Ympäristökasvatus on lyhyesti määriteltynä siis koulukontekstissa tapahtuvaa konkreettista toimintaa, jonka tavoitteena on oppilaan eheän luontosuhteen muotoutuminen, luonnon arvostamiseen oppiminen ja käytännön tasolla luonnon puhtaudesta ja hyvinvoinnista huolehtiminen. Ympäristökasvatusta voi tietenkin tapahtua muuallakin kuin koulussa. Tässä tutkielmassa kuitenkin keskitytään koulunkontekstiin.

Mikä sitten on kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen suhde ekososiaaliseen sivistykseen? Ekososiaalinen sivistys on arvopohja, jolle kahden edellisen päämäärien ja toiminnan tulisi pohjautua. Ekososiaalinen sivistys on siis tietoisuutta maailman asioiden tilasta. Tämän tietoisuuden tulisi näkyä konkreettisina tekoina niin yksilöiden kuin yritysten ja valtioidenkin toiminnassa. Kestävä kehitys ulottuvuudseen on periaate, jonka pohjana on luonnon ja tulevien sukupolvien arvostaminen. Ympäristökasvatus on kasvatusta, jossa pyritään herättämään empaattisuutta luontoa kohtaan, mutta myös tarjoamaan tietoa ja konkreettisia tapoja toimia luonnossa ja luonnon hyväksi.

Ympäristökasvatuksen tueksi on kehitetty monia erilaisia malleja, joihin ei tässä tutkielmassa paneuduta sen syvemmin.

Tässä luvussa on tarkasteltu ekososiaalisen sivistyksen käsitettä, ihmisen luontosuhdetta ja sen muotoutumista sekä kestävä kehityksen ja ympäristökasvatuksen käsitteiden suhdetta ekososiaaliseen sivistykseen. Seuraavassa luvussa esitellään tämän opinnäytetyön teoreettinen pohja ja tutkimusote, joka ohjaa aineiston käsittelyä ja analyysia.

2.3 Luvun yhteenvetoa

Luvun tarkoituksena on ollut taustoittaa ekososiaalisen sivistyksen, kestävä kehityksen ja ympäristökasvatuksen monitahoista kenttää ja perustella, miksi aihe on haastava. Ekokriisiin reagoiminen vaatii monialaisuutta. On ymmärrettävä eri asioiden syy-seuraussuhteita. Toisaalta on hyvin tärkeää myös pohtia ihmisenä olemista sekä sitä, mikä ihmisenä olemisessa ja ihmiselämässä on pohjimmiltaan tärkeää. Kenellä on vastuu?

Ilmastonmuutos herättää luultavasti jokaisessa tai ainakin lähes jokaisessa ihmisessä myös reaktioita. Siihen, miten reagoimme, vaikuttaa muun muassa luontosuhteemme. Joidenkin ihmisten reaktiot ovat niin vahvoja, että ne ilmenevät ahdistuksena ja saattavat aiheuttaa jopa fyysisiä oireita. Se, miten koemme ilmastokriisin ja mahdolliset suuret muutokset, joiden tiedämme olevan odotettavissa tulevaisuudessa, vaikuttavat meihin siis sekä mielen että kehon tasolla. Kokemus on hyvin kokonaisvaltainen.

Kasvatus ja koulutus ovat avainasemassa ilmastonmuutoksen hillitsemisessä. Vaikka muutos tapahtuu kasvatuksen kautta hitaasti, se luo pohjaa tulevaisuuden kestävämmille valinnoille. Muutoksia tulee tapahtua jo nyt, mutta tulevaisuudessa olemme samassa liemessä, jos tulevat sukupolvet ajattelevat yhtä markkinavoittoisesti kuin heitä edeltäneet sukupolvet. Koulutuksella ja kasvatuksella on suuri rooli siinä, minkälaisia arvoja siirtyy tuleville sukupolville. Nämä arvot vaikuttavat siihen, jäävätkö kestävät päämäärät ja teot vain laihoiksi yrityksiksi vai eivät.

3. FENOMENOLOGIA JA HOLISTINEN IHMISKÄSITYS

Tutkimuksen teossa on tärkeää kirjoittaa avoimeksi se, millaisia ontologisia, epistemologisia ja metodologisia näkökulmia on käytetty. Ontologiset kysymykset viittaavat todellisuuden ja tiedon luonteeseen. Epistemologiset kysymykset puolestaan tarkastelevat tutkijan ja tiedon välistä suhdetta. Metodologiset ratkaisut taas vastaavat siihen tapaan, miten tietoa hankitaan (Kansanen 2004.)

Luvussa kolme pyrin vastaamaan näistä kahteen ensimmäiseen. Opinnäytetyöni teoreettisena viitekehyksenä toimivat Husserlin *transsendentaalinen fenomenologia* ja siitä loogisesti johdettuna Lauri Rauhalan *holistinen ihmiskäsitys*. Rauhalan ihmiskäsitys kumpuaa Husserlin filosofiasta, mikä on syy näiden kahden ajattelutavan valinnalle¹. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa (3.1) käsitellään fenomenologiaa Husserlin ajattelun pohjalta sekä yleisesti. Sen jälkeen (luvussa 3.2) tarkastellaan Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä. Metodologisia ratkaisuja käsittelen neljännessä luvussa.

3.1 Fenomenologia

Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jossa tutkitaan ilmiöiden olemusta. Siinä pyritään pääsemään tutkimuksen kohteena olevien yksilöiden elämismaailmaan. Kohdetta tarkastellaan itsenään. Luonnontieteissä nähdään asioiden olevan mitattavissa. Havaittavat asiat ovat kuin koneisto, joka toimii tietyllä kaavalla. Fenomenologia haastaa mekanistisen käsityksen. Tämä käsitys on ihmisen luoma tulkinta, joka toimii vain omassa viitekehyksessään (Huhtinen & Tuominen 2020.) Kohteen subjektiiviseen kokemukseen ei voi siis päästä muuten kuin vuorovaikutuksessa kohteen kanssa. Ymmärrystä ja tulkintaa ei tapahdu, jollei kohteen anneta ilmetä sellaisena kuin se on.

”Fenomenologiassa on keskeistä oivaltava havainnointi ja ymmärtäminen. Fenomenologia tutkimuksellisenä lähestymistapana ohjaa tutkimuksen vaiheita: ymmärryksen arviointia, tietojen keruuta ja analyysia” (Soila Judén-Tupakka 2007.) Koska fenomenologisessa tutkimuksessa päämääränä on jonkin ilmiön ymmärtäminen,

¹ Sähköpostein käyty keskustelu Veli-Matti Värin kanssa elokuussa 2020. Lauri Rauhalan teoria on synteesi Husserlin ja Heideggerin näkemyksistä.

useissa tapauksissa hermeneuttisen tutkimusotteen katsotaan sopivan siihen parhaiten. Hermeneutiikalla yleisesti tarkoitetaan tulkinnan oppia (Kakkori & Huttunen 2014.) Tässäkin tutkielmassa pyritään ilmiön olemuksen ymmärtämiseen. Ontologisena ratkaisuna (eli miten jokin asia on) toimii siis sosiaalinen konstruktionismi, joka juontaa juurensa Husserlin fenomenologiaan. Käytännössä se tämän tutkielman kohdalla tarkoittaa sitä, että opettajien subjektiivisista kertomuksista esiin nousevat oletukset objektivoidut (Puusa & Juuti 2020.) Toisin sanoen aineistosta pyritään nostamaan tyypittelemällä esiin seikkoja, joista rakentuu tulkinnan kautta isompia asiakokonaisuuksia.

Voidaan sanoa, että kulttuurillisessa yhteisössä ihmisillä on eräänlainen kollektiivinen ymmärrys asioista. Tämä ymmärrys kuvastaa yhteisön jäsenille yhteistä kuvaa omasta yhteisöstään. Fenomenologiassa oletetaan, että ihminen on tajunnallinen olento, ja että ajattelu on aktiivinen prosessi. Ihmisen toiminnan oletetaan myös olevan tarkoituksellista (Grönfors 1982, 22.) Tässä luvussa käsittelem tätä aihetta tarkemmin Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen kautta. Rauhalan näkemykset nojaavat vahvasti fenomenologiaan.

Suurimpia haasteita fenomenologiassa on ennakko-oletuksista luopuminen (Judèn-Tupakka 2007). Koska tulkintaa tekee ihminen, jonka ajattelu ei kykene koskaan täyteen objektiivisuuteen, empiirisen aineiston tarkastelu objektiivisesti on haastavaa. Jotta virhetulkintoilta vältytään, on tutkijan syytä kirjoittaa mahdollisimman tarkasti lukijalle auki tutkimuksen lähtökohdat, teoriat ja menetelmät. Niin on tässäkin tutkielmassa pyritty tekemään.

3.1.1 Husserl ja transsendentaalinen fenomenologia

Fenomenologian kehittäjänä pidetään Edmund Husserlia (1859-1938.) Husserl lähti kehittämään teoriaansa huomattessaan, että tieteellinen tieto pyrki aina välttämättä objektiivisuuteen. Tieteessä tarkasteltiin objekteja ulkopuolelta ja pyrittiin havaintoja tekemällä tuottamaan niistä tietoa. Husserl kuitenkin katsoi, ettei tiede voi tulla kokonaiseksi, jos se ei huomioi myös subjektin omaa kokemusmaailmaa. Tämä toimi lähtökohtana fenomenologian syntymiselle (Husserl, 12-16.)

Husserl kehitti filosofiassaan myös *reduktion* käsitettä. Husserlin mukaan on epäiltävä ilmenevän olemuksessa kaikkea, kunnes se paljastaa tosiolevaisensa (Backman, Himanka 2014). Toisin sanoen reduktion kautta saadaan tieto ilmenevän perusolemuksesta. Reduktioon puolestaan päästään *immanenssi-transsendenssi-asetelman* kautta. Immanenssi kuvastaa kaikkia niitä ajatuksia, joita subjektilla on. Transsendenssi on puolestaan näitä ajatuksia vastassa oleva ulkoinen maailma (Husserl, 25.) Kohteesta ei saada tietoa, jos nojaututaan vain toiseen näistä. Immanenssiin tukeutuminen rajaa alueen liian kapeaksi. Kun pyritään ilmaisemaan jotakin kohteesta, huomataan, että immanentin raja on jo ylitetty. Vastaavasti, kun lähdetään liikkeelle transsendentista, oletetaan vain ulkomaailma, josta saavutetaan pätevää tietoa. Kuitenkin kohteesta tehdään havaintoja jossakin, subjektin ajattelussa (Husserl, 26.) Näitä kahta ei voi siis erottaa toisistaan.

Husserl (30-31) tarkasteli myös tapahtumien suhdetta aikaan uudella tavalla. Tapahtuma sinällään tapahtuu objektiivisessä ajassa eli nyt. Siihen kuitenkin vaikuttaa vielä menneisyyden tapahtumat. Hän käytti esimerkkinä melodiaa. Yksi yksittäinen ääni ei tee melodiaa, siihen vaikuttavat nykyhetkessä tapahtuvaa ääntä edeltävät äänet, vaikka ne eivät enää soisikaan. Samalla tavalla ilmiötä tutkittaessa ei voida ottaa tarkastelun kohteeksi vain yhtä yksittäistä hetkeä. Kokonaisuuden ymmärtämiseen vaikuttavat monet aiemmat hetket ja mahdollisesti jopa odotukset tulevaisuudesta.

3.2 Holistinen ihmiskäsitys

Jotta mitään voidaan alkaa tutkia empiirisesti, on ensin selvitettävä olevaisen perusluonne. Olevainen on olemassa ennen empiiristä tutkimusta sekä siitä huolimatta, mutta tiettyjä oletuksia on kuitenkin tutkimuksessa tehtävä ennen tutkimuksen teon aloittamista. On siis kysyttävä, mitä kohde on ja miten se on olemassa (Rauhala 1983, 12.) Tässä tutkielmassa keskeisenä aineistona on ihmisten (luokanopettajien) omat kokemukset. Siksi luonteva tapa käsitellä tutkimuksen aihetta on ottaa teoreettiseksi viitekehyykseksi Lauri Rauhalan *holistinen ihmiskäsitys*, joka käy läpi ihmisen kokemuksen syntyä ihmisen olemassaolon muotojen kautta.

Tässä tutkielmassa käsitteillä oleva ihmiskäsitys täytyy erottaa yleiskielessä käytetyistä termistä ihmiskäsitys. Yleiskielessä ihmiskäsityksellä saatetaan usein tarkoittaa peruskäsitystä jostakin ihmisestä. Tällainen ihmiskäsitys siis sävyttää yksilöllisiä

ihmissuhteita ja siihen linkittyä monenlaisia tietoja ihmisen kulttuurisesta perinnöstä, sekä tietoa ideologioista ja uskomuksista kumpuavia arvostuksia (Rauhala 1989, 15.) Rauhalan holistinen ihmiskäsitys pyrkii kuvaamaan jokaista ihmistä koskevaa olemassaoloa. Vaikka yleiskielen käsitteeseen yhtäläisyyksiä on, näiden kahden erottaminen toisistaan on syytä tehdä selkeyden vuoksi.

Ihmistä ei voida pilkkoa palasiksi ja tarkastella jokaista palasta omanaan. Ihminen on kokonaisuus. Hän elää jossakin ajassa, hänen tunteensa ja tietonsa vaikuttavat siihen, miten hän kokee asioita. Saman kaltaisia ajatuksia artikkelissaan on esittänyt Panu Pihkala (2017). Hänen mukaansa varsinkin taideperustaisessa opetuksessa olisi syytä käsitellä ilmastonmuutosta sekä siihen liittyviä tunteita. Hän perustelee kantaansa sillä, että taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa juuri sellaiset ajatukset ja tunteet, joita ei välttämättä muuten uskalleta tai pystytää ääneen sanomaan, voidaan paremmin nostaa esiin (Pihkala 2017, 9).

Tämän tutkielman teoreettisena viitekehysenä käytetään Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä. Tämä näkökulma valittiin siitä syystä, että tutkielmassa tutkittavaa ongelmaa käsitellään ihmisten ja heidän kokemusmaailmansa kautta. Tutkimuskohteiden ainutlaatuinen tapa olla olemassa vaikuttaa myös siihen, mikä on heidän kokemuksensa ekokriisistä ja mitä he ajattelevat ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksista. Jotta ymmärretään ilmiötä kokonaisvaltaisesti, on olennaista siis myös perehtyä siihen, mikä ihminen on ja mistä asioista hänen kokemuksensa muodostuu. Lauri Rauhala (1983, 5) toteaa, että ihminen on hyvin ainutlaatuinen tutkimuksen ja vaikuttamisen kohde, jonka tutkimiseen eivät riitä pelkästään matemaattiset tai luonnontieteelliset toimintaperiaatteet. Tarvitaan siis filosofista pohdintaa, jotta ymmärretään paremmin ihmisen kokonaisuutta.

Tähän lukuun on otettava keksitty käytännön esimerkki, jotta teoria aukeaa paremmin niin tutkijalle itselleen kuin toivottavasti lukijallekin. Esimerkki on karkea, mutta se kenties havainnollistaa teoriaa myös käytännön tasolla. Otetaan esimerkiksi kaksi luokanopettajaa, joista toisella on taustalla tärkeän lapsuuden maiseman menetys ja toisella ei. Lapsuuden maisema on metsä, jossa on lapsena leikitty monet kerrat. Tämä metsä on hakattu asutuksen tieltä. Tätä esimerkkiä käytetään tässä luvussa, kun käydään läpi Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen jäsentyneisyyttä.

Lauri Rauhalan (1983, 32) mukaan ihminen jäsentyy kolmeen olemassaolon perusmuotoon. Näitä ovat:

- tajunnallisuus
- kehollisuus
- situationaalisuus

”Näissä olemisen perusmuodoissa täytyy reaalistua sen olennon, jota kutsumme ihmiseksi. Tämän toteamuksen pätevyyttä voidaan koetella esimerkiksi kysymällä: Voisiko sittenkin olla olemassa ihminen, joka ei ole kokenut mitään, ts. ajatellut, tuntenut, uskonut, toivonut, pelännyt, jne.? Onko mahdollisesti olemassa ihminen, joka olisi aineeton - - Olisiko löydettävissä ihminen, jolla ei ole suhdetta mihinkään, joka ei olisi esimerkiksi kenenkään lapsi, ei olisi missään paikassa - -” (Rauhala 1983, 32.)

Mikäli vastaa näihin kysymyksiin kielteisesti, on todettava, että olento todellistuu ainakin näiden kolmen perusmuodon olemismuodoissa (Rauhala 1983, 32). Seuraavassa alaluvussa näitä kolmea perusmuotoa käsitellään tarkemmin.

3.2.1 Tajunnallisuus

”Tajunta on suhdekäsite. Se on jotakin vain suhteessa johonkin. Tajunta on kehittynyt toimintavälineeksi, jonka avulla ihminen voi suunnistautua maailmaan” (Rauhala 1995, 94.) Ihminen on aina suhteessa ympäröivään maailmaan. Jos pystyttäisiinkin kuvittelemaan ihminen tyhjiöön eli tilaan, jossa ei ole mitään, hänellä tuskin syntyisi mitään kokemusta tai muistikuvia.

Ihminen voi hetkellisesti menettää tajuntansa. Hänen tajunnantilansa saattaa muuttua tai joissakin tilanteissa tajunta voidaan myös vaientaa. Rauhala (1983) kuitenkin korostaa, että ihminen on kuitenkin tässä tilassa ihminen. Ollakseen ihminen hänen olemiseensa kuuluu ”välttämättömästi kokemuksen potentiaali” (Rauhala 1983, 33.) Vaikka ihmisen hermosto esimerkiksi vaurioituisi, hän ei silti lakkaisi olemasta ihminen, sillä hänellä on edelleen potentiaali kokea asioita.

Rauhalan ihmiskäsityksessä tajunnallisuus käsitetään inhimillisen kokemuksen kokonaisuudeksi. Sen perusstrukturina on *mieli* (noema), jonka avulla ymmärrämme,

tuntemme, tiedämme, uskomme ja uneksimme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli on se, joka tavallaan antaa asioille merkityksen. Kuitenkin mieli ilmenee tai se koetaan aina jossakin tajunnan tilassa. Tätä Rauhala nimittää elämyksellisyydeksi (Rauhala 1983, 34-35.) Yllä olevassa esimerkissä mieli on se, jossa opettajan lapsuuden maiseman menetys muuntuu kokemukseksi tai *elämykseksi*.

Mieliä on yhtä monta kuin on ihmisiäkin. Erilaiset asioiden nimet, kuten kirja, auto tai puu, ”ilmaisevat, välittävät tai nimeävät erilaisia mieliä” (Rauhala, 1983, 35.) Mielillä ei ole mitään konkreettista tapaa olla yhteydessä toisiinsa vaan ne suhteutuvat toisiinsa niiden sisäisen merkitsevyyden sitomina. *Merkityssuhde* syntyy, kun mieli asettuu suhteeseen jonkin toisen objektin kanssa (Rauhala 1983, 35.) Toisin sanoen kaksi opettajaa, joilla on erilaiset lapsuuden kokemukset, kokevat eri objektit eri tavoilla. Jos he ovat tilassa, jossa näkevät saman metsän samana päivänä samoissa olosuhteissa, heidän mieliensä merkityssuhteet kyseiseen metsään ovat erilaisia. Toiselle saattaa herätä mieleen lapsuuden muistoja, toisen kokemus saattaa liittyä metsien suojelemiseen. Merkityssuhteet saattavat myös muuttua tai jäsentyä uudelleen erilaisten kokemusten, uuden tiedon omaksumisen tai vaikkapa psykoterapian myötä (Rauhala 1983, 36).

Merkityssuhteet organisoituvat siten, että ”uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan.” Tätä vanhaa kokemustaustaa uuden mielen ”tulkitsejana” kutsutaan *horisontiksi* (Rauhala 1983, 37.) Esimerkiksi opettajan, jonka lapsuuden maisema on tuhottu, horisonttina toimii juuri hänen elämyksensä tuosta tapahtumasta.

Tajunnalla ei kuitenkaan ole rajoittamatonta määrää mahdollisuuksia tulkita omalla tasollaan todellisuutta ja kehollisuutta. ”- - eksistentiaalinen tulkitseminen on jo asettanut rajaehdot sille, mistä asiaperustasta (faktisuudesta) merkityskokemukset voivat kehittyä” (Rauhala 1990, 113.) Tämä tarkoittaa siis sitä, että tietyt kohtalonomaiset valikoitumat tai ihmisen omat eksistentiaaliset (kokemuseräiset) valinnat antavat siis rajat sille, miten ihmisen merkityskokemukset ja lopulta maailmankuva muotoutuvat. Opettajan tietäessä olevansa opettaja hän alkaa tulkita tiettyjä merkityssuhteita suhteessa omaan opettajuuteensa. Hän tiedostaa esimerkiksi sen, millaisia rooli-odotuksia muilla ihmisillä häntä kohtaan on.

Tajunnallisen tapahtumisen suunta voi olla positiivinen tai negatiivinen. Positiivinen suunta on silloin, kun tajunnassa ei esiinny karkeasti ristiriidassa olevia merkityssuhteita.

Toisin sanoen tajunnan tapahtumat muodostavat eheän maailmankuvan. Negatiivinen suunta on, kun tapahtuu pelkoa, ahdistusta tai epätoivoa edustavia merkityssuhteita tai jotkin merkityssuhteet ovat räikeästi ristiriidassa keskenään (Rauhala 1983, 37-38.) Lapsuuden maiseman menetyksen kokenut opettaja saattaa tajunnassaan muodostaa hyvinkin ristiriitaisia merkityssuhteita, kun lukee paikallislehdestä esimerkiksi metsien suojelualueiden lisääntymisestä. Toisaalta opettaja, jolla ei ole tällaista kokemusta, ja joka uskoo ihmisen tekevänsä parhaansa ympäristön saastumisen ehkäisemiseksi, kokee harmoniaa tunne-elämässään lukiessaan saman uutisen.

3.2.2 Kehollisuus

Jotta voidaan olla olemassa, tarvitaan jokin olemassa oleva aineellinen objekti kuten keho. Kehollisuus ilmenee fyysisyytenä ja aineellis-orgaanisina prosesseina. Yksikään sydän ei vain symbolisesti pumpkaa verta ihmisen elimistössä, vaan tämä tapahtuma on täysin konkreettinen. Kuitenkaan nämä eri elintoiminnot eivät toimi yksin. Ne eivät toimi myöskään symbolisesti suhteessa toisiinsa vaan esimerkiksi juuri sydän tarvitsee muitakin elimiä pumpatakseen verta. Ihmiskeho toimii siis orgaanisina prosesseina, jotka ovat kytköksissä toisiinsa. Elintoiminnot tasapainottavat ja kontrolloivat toistensa toimintaa. Välttämätön ero on kuitenkin tehtävä ihmisen tajunnallisuuden sekä elintoimintojen ”tehtävänantojen” välille. Vaikka ihmisen elimistö vaikuttaa siltä kuin se osaisi ajatella ja toimisi näin loogisesti ja mielekkäästi, se ei kuitenkaan ole mielellinen olento, jolla olisi tajunta. Näin Rauhala tekee myös eron *mielellisyyden* ja *mielekkyyden* välille. ”Edellistä voidaan käyttää vain tajunnasta puhuttaessa” (Rauhala 1983, 38-40; 49.) Kehollisuuden ja tajunnallisuuden eron selkiyttämiseksi on myös tuotava esiin se, että orgaaninen voi olla tajunnallisen ymmärtämisen kohde. Tämä tieto tai kokemus on kuitenkin aina eri asia kuin tämän tietämisen tai kokemisen kohde (Rauhala 1983, 49.)

Ihmiset tapaavat antaa myös kehon elimille erilaisia symboleja tai symbolisia merkityksiä. Nämä symbolit ja merkitykset ovat kuitenkin aina tajunnan antamia, mistä syystä on ehkä hyväkin, että elintoiminnot ovat näistä tietämättömiä ja suorittavat vain niiden mekaanisia tehtäviään (Rauhala 1983, 39.)

Opettajan tajunnassa ei kuitenkaan voisi syntyä kokemusta lapsuuden maiseman tarvelemisestä, ellei hänen aivoissaan tapahtuisi tiettyjä fysiologisia toimintoja. Näitä Rauhala nimittää konkreettisiksi elektrokemiallisiksi tutkittaviksi lähivaikutuksiksi

(Rauhala 1983, 40.) Fyysistä aivojen toimintaa voidaan kuvata erilaisin neurofysiologisiin menetelmin. Näin kehollisuus ja tajunnallisuus myös kietoutuvat ja ovat yksilön kokemuksen muodostuksessa toisistaan erottamattomia.

3.2.3 Situationaalisuus

Ihmisen kietoutumista todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti kutsutaan situationaalisuudeksi (Rauhala 1983, 41). Ihmisen *situaatio* rakentuu komponentteihin, joista osa määräytyy kohtalonomaisesti ja osan ihminen voi itse valita. Kohtalonmaisia komponentteja ovat esimerkiksi kulttuuri, johon synnyttään, vanhemmat ja ihmisen omat geenit. Sen sijaan sellaisiin komponentteihin kuin kumppani, työpaikka tai asuinpaikka ihminen puolestaan voi itse vaikuttaa. Toisaalta ihminen ei voi valita kohtalonomaisuuden vastaisesti. Jos hän on esimerkiksi joutunut onnettomuuteen ja sokeutunut, hänestä ei voi tulla autonkuljettajaa (Rauhala 1983, 42.)

Nämä situaation rakennetekijät eli komponentit jaetaan ideaalisiin ja konkreettisiin komponentteihin. Konkreettisia ovat esimerkiksi saasteet, bakteerit ja ilmastolliset olot. Ideaalisia puolestaan arvot, normit, aatteet ja uskonnolliset virtaukset sekä luonto siinä mielessä kuin se koetaan. Rauhala käyttää myös termiä *faktisuus* kuvatessaan mitä tahansa situaation komponentin sisältöä. Komponentit eriasteisesti ”määräävät” sitä, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on. Rauhala puhuu välttämättömyyssuhteesta silloin, kun situaatio näyttäytyy tajunnallisessa kokemuksessa ja kehon orgaanisissa prosesseissa. Tätä välttämättömyyssuhdetta puolestaan kutsutaan *esiymmärrykseksi* (Rauhala 1983, 43.) Jos ajatellaan kahta opettajaa, jotka katsovat saman aikaisesti edessään olevaa metsämaisemaa, heillä on ennen minkään tajunnallisen kokemuksen syntymistä esiymmärrys kyseisestä situaatiosta. Tällöin jokin situaation faktisuus on juuri sitä, mitä se on tajunnasta riippumatta. Metsämaisema on metsämaisema ilman, että siitä on vielä syntynyt kummallekaan opettajalle mitään tajunnallista tai kehollista kokemusta. Kuitenkin opettajien situaatioon on valikoitunut jokin aiempi kokemus, joka merkitsee esiastetta. Esimerkiksi opettaja, jonka lapsuuden maisema on tuhottu, on saattanut kokea surua ja luopumisen tuskaa. Nämä ohjaavat myös esiymmärryksen kautta hänen kokemustaan edessä avautuvasta metsämaisemasta.

Rauhala toteaa situaation näkyvän selkeästi muun muassa identiteetin muodostumisessa. ”Suhteutuessamme johonkin situaation komponentin faktisuuteen saamme juuri sellaisen

ominaisuuden, funktion tai aseman kuin tämä faktisuuden ominaislaatu edellyttää” (Rauhala 1983, 44-45.) Tämä näkyy myös esimerkin opettajissamme. Suhteessa oppilaisiinsa he ovat opettajia. Suhteessa esimerkiksi puolisoihinsa he ovat puolisoita. Suhteessa omiin lapsiinsa he ovat vanhempia. Suomessa syntyneinä ja eläneinä he ovat suomalaisia.

Situationaalisuus on aina ainutkertaista. Hyvin pienetkin muutokset situationaalisuudessa voivat vaikuttaa paljon sen uudelleen muotoutumiseen, sillä ”faktisuuden lajit muuttavat luonnettaan suhteessa toisiinsa” (Rauhala 1983, 45-46.) Situaation faktisuus voi muuttua, kun se joutuu uuteen faktisuusympäristöön (Rauhala 1983, 46). Esimerkiksi lapsuuden maiseman menettänyt opettaja saattaa saada lohtua suruunsa tai esimerkiksi ilmastoahdistukseensa, jos hän näkee lapsuuden maiseman päälle rakennetun leikkikentän tuovan iloa ja uuden oppimista naapuruston lapsille. Kenties rakennettu ympäristö ei ollutkaan turha, vaikka siinä samalla katosikin osa opettajan lapsuutta.

Nämä kolme ihmisen olemassaolon muotoa – tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus – toimivat yhdessä. Niitä ei voida erottaa toisistaan, kun tarkastellaan ihmisen kokonaisuutta. Rauhala (1983) valaisee tätä yksinkertaisella esimerkillä. Ihminen seisoo liikennevaloissa ja odottaa valon vaihtumista vihreäksi. Punainen merkkivalo on tässä komponentti eli rakennetekijä. Jotta punainen valo olisi ihmiselle olemassa, hän tarvitsee kehon orgaanisia aistimisprosesseja. Ymmärtääkseen punaisen valon normiluontoisen ohjeen hänellä on oltava tajunta, jossa punaisen valon merkitys oivalletaan (Rauhala 1983, 54-55.) Ihmistä pyritään siis kokonaisuutena ymmärtämään hänen tajunnallisuutensa, kehollisuutensa ja situationaalisuutensa kokonaisuudessa. Tätä Rauhala (1983, 57) nimittää *situationaaliseksi säätöpiiriksi*.

Kausaalisuudella eli syy-seuraussuhteella ei ole tekemistä ihmisen olemassaolon muotojen kanssa. Rauhala korostaa, että osatekijät ovat yhtä aikaa ”läsnä” eikä niissä esiinny kausaliteetille tyypillistä perättäisyyttä. Rauhala puhuukin *loogisesta samanaikaisuudesta* (Rauhala 1983, 58.) ”Koska osatekijät konstituivat keskinäisessä yhdessä olemisessä toisessa, ne ovat toisilleen olemassaolon ehtoja ja samalla myös toteutumia” (Rauhala 1983, 59). Toisin sanoen nämä kolme osatekijää, tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus ovat toisistaan myös riippuvaisia. Kun ihmiselle tulee kokemus esimerkiksi stressistä, ilosta tai tyydytyksestä, se ”resonoi” saman aikaisesti kaikissa olemassaolon puolissa (Rauhala 1983, 59).

Vaikka nämä osatekijät toimivatkin aina samanaikaisesti, joku saattaa olla väliaikaisesti korostuneemmassa asemassa ihmisessä kuin joku toinen (Rauhala 1983, 60). Esimerkissäni opettaja, joka katsoo menetettyä lapsuuden maisemaansa saattaa kokea syvää surua, joka voi ilmetä fyysisinä ahdistuksen merkkeinä. Hänen sydämensä hakkaa ja kädet kylmenevät ja häntä hikoiluttaa. Jossakin vaiheessa hän saattaa rauhoittaa itseään ajattelemalla positiivisia asioita. Tällöin hänen fyysiset ahdistuksen oireetkin lievenevät.

Kaikista osapuolista tajunta onkin kaikkein korostuneimmassa roolissa, kun on kyse ihmisestä. Kasvattajat ja psykoterapeutit pyrkivät vaikuttamaan yksilöön nimenomaan tämän tajunnan kautta. Tavoitteena on tällöin se, että ihminen saavuttaisi riittävän itseohjautuvuuden sekä oppisi ottamaan vastuun itsestään. Tällöin hän kykenee myös tajunnallaan vaikuttamaan omaan kehoonsa ja tilanteeseensa (Rauhala 1983, 62.)

Holistinen ihmiskäsitys ei auta pelkästään tutkijoita ymmärtämään ihmisen olemassaoloa ja siihen liittyviä ilmiöitä. Rauhala (1983 144-145) korostaa, että tällainen ihmiskäsitys, jossa ymmärretään ihmisen tilanteen vaikutus hänen hyvinvointiinsa, voi auttaa ihmisiä myös globaalilla tasolla ymmärtämään hyvinvointiin vaikuttavia ympäristöllisiä tekijöitä. Hän korostaa, että vaikka kehitys on tuonut hyviä asioita kuten paremman terveydenhuollon ja elintason, monet jokapäiväiset asiat vaikuttavat hyvinvointiimme myös negatiivisesti. Monet näistä, kuten liikenne, saasteet sekä vesien saastuminen, ovat tilanteen kautta jokaiseen ihmiseen vaikuttavia asioita. Rauhala huomauttaa taloudelliseen hyötyyn perustuvan ihmiskäsityksen olevan hyvin materialistinen. Ihmisen tulisi tiedostaa oma riippuvuutensa elinympäristöstään ja lopettaa syntipukkien etsiminen (Rauhala 1983, 144-145).

Holistisella ihmiskäsityksellä voidaan siis edesauttaa luonnon hyvinvoinnin lisäksi myös ihmisen hyvinvointia. Kun ymmärretään ihmisen olemusta paremmin, se saattaa lisätä empatian kehittymistä, ja kuten yllä on todettu, empatia on avain asemassa muista ihmisistä ja ympäristöstä huolehtimiseen.

3.3 Tutkijan suhde tutkimuskohteeseen

Jokaisessa tutkimuksessa on syytä aina huomioida se, että tutkija on ihminen, jolla on oma situationaalinen säätöpiirinsä. Vaikka pyrittäisiinkin mahdollisimman objektiiviseen

tietoon ja siihen, että ilmiön todellinen olemus tulisi esiin, tutkija on aina subjekti, johon vaikuttavat hänen kokemuksensa, tietämyksensä ja arvomaailmansa. Onkin jo tuotu esiin se seikka, että tämän tutkimuksen arvopohjana ovat ekososiaalisen sivistyksen arvot ja periaatteet. On kuitenkin syytä hieman vielä tarkastella, mikä on tutkijan asema tutkimuksessa.

Tässä tutkielmassa katsotaan, että saavutettava tieto on relativistista. Se on siis sidoksissa kontekstiinsa ja siksi suhteellista ja ainutlaatuista. Käsitys on yleinen ihmistieteissä (Puusa & Juuti 2020.) Tätä näkemystä tiedosta tukee myös opinnäytetyön tapaustutkimuksellinen luonne. Jokainen haastateltava yksilö on myös ainutlaatuinen tapauksensa.

Tutkimusta tehdessä tutkimuskohteesta tulee tutkijan situationaalisen säätöpiirin komponentti. Siitä kumpuavaa faktisuutta tutkija organisoii tajunnassaan. Syntyy tiedollisia merkityssuhteita. Tässä kohtaa tutkijan tehtävänä on pyrkiä mahdollisimman hyvin eliminoimaan sellaista faktisuutta, joka on hänen privaattista situaatiostaan. Tässä tutkija ei kuitenkaan voi täysin onnistua (Rauhala 2005, 121.) Toisin sanoen tutkijan omat kokemukset vaikuttavat jonkin verran tulkintaan huolimatta siitä, että hän pyrkii tulkinnessaan olemaan mahdollisimman objektiivinen.

Tutkijan henkilökohtaisesta situaatiosta vapaa tajunnallinen tulkinta saattaisi olla helpompaa, jos kohteena olisi eloton objekti. Ihminen tutkimuskohteena tekee tästä kuitenkin hankalampaa, sillä tutkijan ja tutkimuskohteen välille syntyy tutkimusta tehtäessä dialogi. Tähän suhteeseen liittyy myös empaattisuutta ja intuitiivisuutta (Rauhala 2005, 122.)

Dialogi tutkijan ja tutkimuskohteen välillä voidaan kuitenkin nähdä myös voimavarana. Rauhala toteaa, että juuri dialogilla tehty tutkimus voi paljastaa ihmisestä sellaisia kokemusvivahteita, joita ei voi muilla tutkimustavoilla tavoittaa. Tutkija jakaa myös näitä kokemuksia (Rauhala 2005, 122.) Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätessä ja varsinkin analyysivaiheessa tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, että hän ei ala arvottamaan aineistoa enkä olettamaan siitä asioita, jotka eivät perustellusti siinä esiinny. Analyysivaiheessa on tärkeää, että aineisto saa puhua puolestaan juuri sellaisena kuin se on.

4. MENETELMÄT JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi on syytä tarkastella tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä. Yllä on kerrottu tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. Teoriasta johdetaan tutkimuksen käytännön tasolle eli valittuihin menetelmiin. Tämä tutkielma on laadultaan kvalitatiivinen. Tarkoituksena ei ole selvittää mittaustuloksia vaan kuvailla havainnoinnin kohteena olevia ilmiöitä mahdollisimman tarkasti.

Tämä opinnäytetyö voidaan määritellä myös tapaustutkimukseksi. Aineisto on kerätty kahdesta pienestä suomalaisesta alakoulusta yhdestä kunnasta. Haastatteluja tehtiin kuusi. Kaikki haastateltavat olivat yhdistelmäluokan luokanopettajia, mutta kaksi heistä toimivat myös koulujen rehtoreina.

Tässä luvussa tarkastellaan valittuja menetelmiä. Ensiksi käydään läpi tutkimuskysymys. Tämän jälkeen käsitellään aineiston keruuta. Miksi valittiin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu? Mitä ongelmia haastattelut tuovat juuri tälle kyseiselle tutkielmalle? Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan aineiston analyysia ja sitä, miten aineistosta nousevat tulokset ovat yleistettävissä. Viimeisessä alaluvussa tehdään vielä selväksi aineiston keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät eettiset ratkaisut, joita tutkimuksen aikana on tehty.

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkielman tarkoituksena on kartoittaa siis sitä, miten ekososiaalinen sivistys tulkkii tuu suomalaisen alakoulun opettajien subjektiivisissa kokemuksissa. Tätä varten kerättiin aineisto haastattelemalla luokanopettajia. Haastattelu (liite 1) oli teemahaastattelu. Tutkimuskysymys siis on:

- Miten ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuudet tulkkii tuvat alakoulun opettajien subjektiivisissa kokemuksissa?

Haastattelun kysymykset haluttiin muotoilla niin, että ne eivät liikaa rajoita opettajien vapaata kertomista. Tämä siitä syystä, että vaikka aihe sinänsä jo on arvolatautunut, haastattelun ei haluttu ohjaavan opettajien vastaamista. Aineiston analyysin viitekehystenä käytettiin Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä, jossa kokemus

muotoutuu kolmen olemisen perusmuodon kautta (kts. luku 3.2). Ihmisen käsitykset ja myös arvot pohjautuvat hyvin paljon hänen kokemukseensa. Tästä syystä holistinen ihmiskäsitys valittiin tämän tutkimuksen yhdeksi viitekehikseksi. Koska aineiston analyysi tehtiin Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta, haluttiin kysymykset muotoilla myös siksi käytännönläheisiksi. Käytännön kautta pyrittiin siihen, että opettajien olisi helppo tarttua aiheeseen ja kertoa mahdollisimman laajasti omista tunteistaan, ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Pohdintaluvussa tarkastellaan tarkemmin sitä, miten hyvin haastattelun toteutus onnistui.

4.2 Aineistonkeruu

Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokanopettajaa, joista kaksi toimivat myös rehtoreina. Haastateltavat olivat töissä kahdessa eri koulussa eräässä pienessä Suomen kunnassa. Molemmat koulut olivat pieniä kouluja. Aineisto olisi voitu kerätä käytännössä mistä tahansa Suomen tavallisesta alakoulusta. Tavallisella tarkoitetaan tässä kontekstissa sitä, ettei koulu painota ympäristökasvatusta. Tarkoituksena tällä opinnäytetyöllä oli selvittää nimenomaan tavallisen suomalaisen alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia ekososiaalisesta sivistyksestä.

Aineisto kerättiin keväällä 2020 aikana, jolloin Suomi oli poikkeustilassa koronaepidemian takia. Poikkeustila ei juurikaan noussut aineistosta esiin. Tästä voidaan päätellä se, että vaikka yhteiskunnan olot olisivat olleet normaalit, haastateltavien vastaukset eivät olisi todennäköisesti juurikaan muuttuneet. Haastattelussa ei myöskään kysytty epidemiasta tai poikkeustilasta. Poikkeustila vaikutti kuitenkin aineistonkeruuseen niin, että haastattelija ei mennyt fyysisesti kouluille haastattelemaan opettajia. Poikkeustilassa hallitus oli kehottanut kaikkia kansalaisia välttämään turhaa ihmiskontaktia. Sen sijaan haastattelut tehtiin Skype-sovelluksen kautta. Ne tallennettiin ja lopulta litteroitiin.

Ennen varsinaista haastattelua jokaiselle haastateltavalle kerrottiin, kuka heitä haastattelee, mitä varten heitä haastatellaan sekä se, että heillä on oikeus keskeyttää haastattelu perustelematta, jos heistä siltä tuntuisi (liite 1). Tämän lisäksi kerrottiin, että he pysyvät täysin anonyymeina. Haastattelutilanteet sujuivat jouhevasti eikä teknisiä ongelmia juurikaan tullut.

Haastatteluna toimi strukturoitu tai puolistrukturoitu teemahaastattelu. Enimmäkseen haastatteluissa pysyttiin haastattelijan suunnittelemassa rakenteessa, mutta joidenkin opettajien kohdalla pyydettiin täsmennystä tai tehtiin lisäkysymyksiä. Haastattelu valittiin menetelmäksi siksi, että siinä tutkittava kohde pääsee kertomaan vapaasti omista ajatuksistaan. Esimerkiksi kyselylomake olisi jäänyt pintapuoliseksi. Aiheen ollessa hyvin monisyinen se ei olisi palvellut riittävästi tutkimuskysymystä. Sen lisäksi haastattelussa on mahdollista pyytää täsmennystä sekä säädellä aiheiden järjestystä, mikäli se on tarpeellista (kts. esim. Hirsjärvi & Hurme 1995, 15.)

Teemahaastattelu puolestaan valikoitui haastattelumuodoksi siksi, että teemojen kautta on mahdollista päästä yksilöiden elämismailmaan. Lisäksi haastattelun kysymyksiä ei haluttu liian jyrkästi lyödä lukkoon (kts. esim. Hirsjärvi & Hurme 1995, 36-37.) Haastattelussa haluttiin jättää tilaa mahdollisille kysymysten ja niiden järjestyksen muuttamiselle. Muutoksia olisi voinut seurata esimerkiksi siitä, jos jokin asia olisi ollut kovin herkkä jollekulle haastateltavalle. Tällöin haastattelija olisi voinut viedä haastattelutilannetta hienotunteisesti eri suuntaan. Provosointi ei ole tavoiteltavaa aiheen kannalta. Teemahaastattelussa kuitenkin halutaan, että yksilöiden elämismailma nousee esiin. Tarkoituksena on myös saada tietoa yksilöiden määritelmistä jostakin tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36.) Teemahaastattelu myös palveli aineiston analyysivaiheessa, kun aineistosta pystyttiin nostamaan esiin asioita, jotka linkittyivät teemojen kautta toisiinsa. Jos kysymykset ja niiden järjestys olisivat olleet lukkoon lyötyjä, ne olisivat saattaneet analyysivaiheessa olla sekalaisessa järjestyksessä, mikä olisi saattanut hankaloittaa analyysivaihetta. Lisäksi tällainen haastattelutapa ei anna tilaa yksilöiden emootioiden ja ajatusten tuomille mahdollisille muutoksille, kuten yllä todettiin.

Teemahaastattelun vahvuus on myös siinä, että se konkretisoi tutkielman aiheen keskeisimmät käsitteet (kts. esim. Hirsjärvi & Hurme 1995, 41). Vaikka ekososiaalinen sivistys ei olisi käsitteenä tuttu, eri teemojen kautta voidaan silti saada tietoa opettajien näkemyksistä sen eri aspekteista. Tämä seikka nousee paremmin esiin analyysiluvussa.

4.3 Yleistettävyyys ja aineiston analyysi

Kuten tämän luvun johdannossa jo todettiin, tämä opinnäytetyö on jossakin määrin myös tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen siitä tekee se, että aineisto on melko pieni ja se kerätään vain kahdesta koulusta yhdeltä paikkakunnalta. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole tapaustutkimus siinä mielessä, että aineistoa pyrittäisiin keräämään mahdollisimman monipuolisesti erilaisista lähteistä (esimerkiksi haastattelun lisäksi kyselylomakkeella ja havainnoimalla). (Kts. esim. Laine, Bamberg & Jokinen 2008.) Sen sijaan aineistona toimivat vain opettajien haastattelut. Tällainen aineiston rajaaminen on perusteltu, sillä kyseessä on opinnäytetyö, jossa vasta harjoitellaan tutkimuksen tekemistä, ja jonka on laajuudeltaan tarkoituskin olla kompakti. Rajaamista perustellaan myös ajallisten resurssien rajallisuudella.

Tapaustutkimukset etenevät usein induktiivisesti eli tapauksen yksityiskohdista yleistämiseen (kts. esim. Laine, Bamberg & Jokinen 2008). Myös tässä tutkielmassa pyritään siihen, että saataisiin aineiston perusteella mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä ja sitä kautta kenties pystyttäisiin nostamaan esiin yleisiä teemoja, jotka aiheeseen liittyvät. Kovin isoja yleistäyksiä on kuitenkin syytä tässä opinnäytetyössä välttää. Tapaustutkimukset ovat aina kontekstiinsa eli aikaan ja paikkaan sidottuja (Malmsten 2008). Jokainen koulu on kulttuuriltaan ja toimintatavoiltaan erilainen. Tästä syystä tutkimuskysymystä tulisi tutkia isommalla aineistolla, jos haluttaisiin saada laajempi kokonaiskuva ekososiaalisen sivistyksen tilasta kouluissa esimerkiksi koko Suomessa. Tämä tutkielma voi kuitenkin antaa viitteitä siitä, minkälaisien teemojen ja kysymysten parissa luokanopettajat painivat työssään liittyen ekososiaaliseen sivistykseen ja ympäristökasvatukseen. Kyseessä on myös tutkimustyyppiltään *tyypillinen* tapaus, jossa tapauksen oletetaan olevan tutkittavilta seikoiltaan keskimääräinen tai tyypillinen (Laine, Bamberg & Jokinen 2008). Tähän tutkimukseen valikoituneet koulut ovat aivan tavallisia suomalaisia pieniä alakouluja, joita ei ole erikseen määritelty esimerkiksi ympäristökouluksi. Se, että kyseessä olevat koulut eivät ole ympäristökouluja, on tässä tutkimuksessa melko keskeinen asia, koska sellainen saattaisi erota huomattavasti muista suomalaisista kouluista. Koulut eivät ole myöskään steinerkouluja.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tässä opinnäytetyössä pyritään noudattamaan tarkasti hyvää tieteellistä käytäntöä (kts. esim. Kuula 2011, 34-36). Eettisiä kysymyksiä nousee esiin tutkijan ratkaistavaksi koko tutkimusprosessin ajan, mutta tässä luvussa käsitellään keskeisimpiä käytännön asioihin liittyviä eettisiä ratkaisuja, joita liittyi varsinkin aineiston keräämiseen sekä sen säilyttämiseen.

Ennen aineiston konkreettista keräämistä oli selvitettävä tutkimusluvut kunnalta sekä niiden koulujen rehtoreilta, joista aineisto kerättiin. Luvat saatiin niin kunnalta kuin rehtoreiltakin.

Kuula kirjoittaa, että hyvässä tieteellisessä käytännössä ihmisarvojen kunnioittaminen on keskeisessä asemassa. Ihmisarvoihin liittyvät eettiset periaatteet tutkimuksen teossa voidaan jakaa kolmeen osaan:

- tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen
- vahingoittamisen välttäminen
- yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtiminen (Kuula 2011, 60-61.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa sitä, että tutkittavalla on oltava vapaus valita, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. Jotta tutkittavat voivat tehdä tämän päätöksen, heillä on oltava riittävästi informaatiota tehtävästä tutkimuksesta. Osallistumiskyselyn mukana lähetettiin liite mahdollisten tutkittavien sähköpostiin. Liitteessä oli perustiedot tutkimuksesta: Kuka tutkii? Mikä on tutkimuksen aihe ja tarkoitus? Missä aineisto on tarkoitus kerätä ja milloin? Kauanko haastattelu suurin piirtein vie aikaa?

Tutkittavien vahingoittamisen välttäminen tarkoittaa sitä, ettei heille koidu tutkimuksen tekemisestä henkistä, sosiaalista tai taloudellista haittaa (Kuula 2011, 62). Tässä tutkielmassa se tarkoittaa käytännössä sitä, että huolehdittiin tutkittavien tietosuojasta ja anonymiteetista koko prosessin ajan. Tiedot eivät siis päädy väärin käsiin. Lisäksi vahinkoa saattaisi huonosti suunnitellusta aineistonkeruuprosessista aiheutua opettajien tekemälle työpäivälle. Siksi aineisto pyrittiin keräämään mahdollisimman pienessä ajassa. Aineisto kerättiin videopuhelun välityksellä, joten myöskään matkustamisesta mahdollisesti koituvaa rasitetta ei opettajille tullut.

Yksityisyyden kunnioittamisella tarkoitetaan ennen kaikkea sitä, että tutkittavilla tulee olla oikeus päättää tiedoista, joita he tutkijalle jakavat tutkimuskäyttöön. Mitään tutkimustekstejä ei myöskään saa koskaan kirjoittaa niin, että yksittäiset tutkittavat olisivat niistä tunnistettavissa (Kuula 2011, 64.) Tämä koskee myös tietojen säilyttämistä tutkimuksen ajan. Aineisto säilytettiin tutkijan henkilökohtaisella tietokoneella sekä muistitikulla. Tutkimuksen tullessa valmiiksi aineisto hävitettiin samoin kuin kaikki tutkittavien tiedot.

5. TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan keskeisimmät tulokset, joita aineistosta nousi esiin. Alussa esitellään lyhyesti haastateltavat heidän yksityisyyttään kunnioittaen. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan sitä, miten opettajat määrittivät käsitteen ekososiaalinen sivistys ja esiintyykö käsite alan julkaisuissa tai opettajien käymissä keskusteluissa. Toisessa alaluvussa tulkitaan opettajien kertoman perusteella heidän arvojaan ja suhtautumistaan luontoon. Siitä, miten ekososiaalinen sivistys näyttäytyy opettajien kokeman mukaan alakoulussa, kerrotaan kolmannessa alaluvussa. Viimeinen alaluku kiteyttää keskeisimmät päätelmät, joita aineistosta nousi esiin.

Haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana siis kahdessa eri koulussa. Koulut sijaitsivat Satakunnan alueella pienessä kunnassa, ja ne ovat molemmat oppilasmäärältään pieniä kouluja. Tulosten selkeyden takaamiseksi opettajille on syytä antaa niin sanotut ”koodinimet.” Ensimmäisessä koulussa työskentelivät opettajat A (opetti yhdysluokkaa 5-6), B (opetti yhdysluokkaa 3-4) ja C (opetti yhdysluokkaa 1-2). Toisessa koulussa työskentelivät opettajat D (opetti yhdysluokkaa 1-2), E (opetti yhdysluokkaa 3-4) ja F (opetti yhdysluokkaa 5-6). Opettajat B ja F toimivat myös koulujen rehtoreiden tehtävissä.

5.1 Käsite ekososiaalinen sivistys opettajien määrittämänä

Ensimmäisenä haastattelukysymyksenä opettajia pyydettiin määrittelemään käsite ’ekososiaalinen sivistys.’ Heti alkuun aineistosta esiin noussut selkeä havainto on se, että käsite ekososiaalinen sivistys on opettajille melko tuntematon. Käsite itsessään toi kyllä mielikuvia jokaiselle opettajalle, mutta käsitteen määritelmät olivat hyvin suurpiirteisiä. Oikeilla jäljillä kuitenkin oltiin. Viisi opettajaa (A, B, C, D ja F) kuudesta yhdisti käsitteen luontoon ja ympäristöön. Nämä opettajat yhdistivät käsitteeseen myös ihmisen ja luonnon välisen vuorovaikutuksen. Tämä vuorovaikutus sai kuitenkin erilaisia sävyjä haastateltavien puheessa. Opettaja A kertoo, että ekososiaalisessa sivistyksessä on kyse järjestä toiminnan ohjaajana, kun on kyseessä luonnon ja ihmisen vuorovaikutus. Toiminnan luonnon ja ihmisen välillä tulee siis olla järkevää. Opettajat C ja F puolestaan

kertoivat, että käsite tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen on osa tätä yhteistä maapalloa ja maailmankaikkeutta. Saman suuntaisia ajatuksia kertoi myös opettaja D.

Opettaja D: *”No, ekologinen, ekologisuus, ilmasto, tämmönen kestävä kehitys, sosiaalinen. Miten yhdessä voidaan yhteisesti huolehtia ympäristöstä, maailmasta.”*

Yksi vastaus käsitteenmäärittelykysymykseen poikkesi kuitenkin melko paljon muista. Opettaja E kertoo, että ekososiaalinen sivistys on hänen käsityksensä mukaan sivistystä, joka on mahdollistettu koulun tarjoamana kaikille. Hän onkin oikeassa, sillä ekososiaalinen sivistys mainitaan yhtenä opetusta ohjaavana arvoperustana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16). Kysymysmerkiksi vastauksessa jää kuitenkin se, mitä tämä sivistys sisältää.

Opettaja E: *”Varmaan semmonen, kaikille tarkotettuu tai niinku mahdollistettuu sivistystä. Itselle ainakin nyt tälläne tulee tost sanasta mieleen. Et myönnän, et ei ole ihan tuttu termi kyllä, mut ajattelisin sellast, et niinku esimerkiks just et mitä koulu tarjoaa niinku kaikille. Mahdollisuuden samanlaisen sivistyksen niinkun antamiseen.”*

Toisena haastattelukysymyksenä opettajilta kysyttiin, että näkyykö ekososiaalinen sivistys opettajien käymissä keskusteluissa tai alan julkaisuissa. Ensimmäisessä koulussa kaksi opettajaa (B, C) sanoivat, etteivät he ole ainakaan opettajien käymissä keskusteluissa huomanneet sen olevan esillä. Näistä toinen opettaja kertoi kuuluvansa myös opetussuunnitelmatyöryhmään kyseisessä kunnassa. Hän myös kertoi, että ekososiaalisesta sivistyksestä tulisi puhua enemmän, mutta on mahdollista, että tällaiset ”sanahirviöt” myös hieman kammoksuttavat opettajia. Kolmas opettaja (A) puolestaan sanoi, että koska hän ei opeta ympäristöoppia, hän ei juurikaan ole keskustellut aiheesta. Hän kertoi kuitenkin ottaneensa aiheen esille kollegan kanssa silloin, kun oli esimerkiksi tarvinnut lisää oppimateriaalia luonnon ja ihmisen vuorovaikutuksen käsittelyyn uskontojen tunnilla.

Onkin mielenkiintoista, miten opetussuunnitelmatyöryhmässä kyseinen arvo ei ole noussut esiin keskusteluissa, vaikka valtakunnallisen perusopetussuunnitelman tulisi olla ohjaavana dokumenttina paikallisia opetussuunnitelmia laadittaessa. On toki mahdollista, että asiasta on keskusteltu esimerkiksi kestävän kehityksen termin kautta. Tästä ei kuitenkaan voida vetää johtopäätöksiä, sillä asia ei aineistosta noussut esiin.

Toisessa koulussa puolestaan vastaukset olivat hieman ristiriitaisia. Opettaja E kertoi, ettei hän ainakaan kyseisellä termillä (ekososiaalinen sivistys) ole törmännyt julkaisuihin tai keskusteluihin aiheesta. Opettaja F puolestaan toteaa, että aihe on yksi muiden joukossa, mutta ei erityisesti esillä, vaikka koulun arjessa ja toiminnassa pyritään toimimaan kestävästi Opettaja F: ”No sanotaan, et varmaan se näkyy ja on, mut ei se kyl semmonen yleisin keskustelu, aina ko opettajat keskustelee, ku tuntien jälkeen saa taukoo, mut et ei se nyt sen isompi asia mun mielestä. Tietenki nykypäivänä sitä on painotettu vähä enemmän tätä näin. Tätä niinku kierrättämistä ja tavaroiden niinku, tätä niinku materiaalin vähyyys ja talous ja kaikki muu edel mennään koulus, ku yritetään niinku säilyttää kirjat ynnä muut mahollisimman kauan. Et ne kierrätetään ja otetaan huomioon. Mut ei se nyt sillai, no varmasti artikkeleit kirjotetaan paljon, maailman tilaa niinku ilmastonmuutosta, koska kaikki vaikuttaa kaikkeen, kokonaista ja maailman tilanne on niinku aika haastava, et tota, pandemia. Et en mä usko, et sen enempää esillä ku mikään muukaan, ite ainakaan tiedosta sitä, siihenkää kiinnit huomiota.”

Opettaja D kertoi, että opettajayhteisön käymissä keskusteluissa aihe on paljon esillä, ja että heidän koulussaan ympäristön huomioon ottaminen toteutuu laaja-alaisesti. Opettaja D: ”Sitä käsitettä en ole käyttänyt, mutta yleensä ottaen niin kaikki ympäristöön ja ympäristön huomioimiseen liittyvät asiat ovat tärkeitä. Se tulee ihan sellasena läpäisy, läpäisevästi kaikessa.”

Vaikka käsite ekososiaalinen sivistys itsessään ei olekaan haastatelluille opettajille kovin tuttu, heillä riittää tietoa ja tietoisuutta ympäristön saastumisesta ja ilmastonmuutoksesta. Kolmas haastattelukysymys olisi voitu muotoilla toisinkin (esimerkiksi ”näkyykö ympäristökasvatus tai ilmastonmuutokseen liittyvät ongelmat pedagogien käymissä keskusteluissa tai alan julkaisuissa?”), jolloin vastaukset olisivat kenties hieman muuttuneet. Opettaja F toteaaakin yllä olevassa lainauksessa, että varmasti asia on julkaisuissa esillä. Artikkelit ja julkaisut eivät vain välttämättä käytä aiheistaan käsitettä ekososiaalinen sivistys, vaikka ne sitä sivuaisivatkin.

5.2 Tulkintaa opettajien arvoista ja suhtautumisesta luontoon

”Ihan mahtavaa, mä oon vähä semmone metsähihuli. - - Et siel on niinku, siel on semmonen rauha, vähä niinku pakopaikka, hiljaisuus. Tärkeä paikka.”

– Opettaja E.

Haastattelun seuraavan teeman tarkoituksena oli saada selville, mikä merkitys luonnolla ja ympäristöllä on opettajille. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, miten opettajat kokevat mahdollisen oman elinympäristön mutta myös globaalisti elinympäristöjen muuttumisen. Suomessa ilmastonmuutoksen tuomat muutokset eivät konkreettisesti juurikaan vielä näy (situaatio). Tietoisuus maailman tilasta voi kuitenkin vaikuttaa ihmisen ajattelumaailmaan, kokemukseen ja luontosuhteeseen. Koska opettajat ovat niitä, jotka siirtävät arvoja ja normeja tuleville sukupolville, on tärkeää tarkastella, mitä asioita opettajat pitävät ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta arvossa.

Suhtautuminen on hyvin kokonaisvaltainen asia. Siihen liittyy tunteita ja tietoa (tajunnallisuus), omat lapsuuden ja tämän päivän kokemukset (situationaalisuus) sekä mahdollisesti aktiviteetit luonnossa (kehollisuus). Tämä ilmeni myös opettajien kertomisissa. Vaikka suoria päätelmiä siitä, millaisia opettajien luontosuhteet ovat ei voida aineistosta päätellä (koska tätä ei suoraan opettajilta kysytty), voidaan kuitenkin aineiston perusteella nähdä jotain siitä, millainen merkitys luonnolla on opettajille.

Kolmannen kysymyksen vastaukset poikkesivat toisistaan melko paljonkin. Opettajat C ja E kertoivat olevansa maalta kotoisin, ja että kaupunkiympäristö ei ole heille mieluisa ympäristö. Opettaja C mainitsee, että hänelle tulee rakennetusta kaupunkiympäristöstä kylmä olo. Opettaja A kertoo toimivan infrastruktuurin ja kaupungin siisteyden olevan tärkeitä asioita. Opettajat D ja E kertoivat myös olevansa kiinnostuneita perinnemaisemista sekä vanhoista taloista. Opettaja F puolestaan kertoi kaupunkiympäristöjen olevan normaali osa ihmisen elämää. ”- - se on tätä normaali, tätä ihmisen elon ja tilan muuttamista itselle tarkoituksenmukaseks. Et en mä niinku koe sitä millää taval.”

Neljännän ja viidennen kysymyksen vastaukset olivat melko yhteneviä kaikilla opettajilla. Niistä ilmeni huolta niin maailman tilaa kuin myös omaa elinympäristöä ja sen mahdollista muuttumista kohtaan. Neljäntenä kysyttiin siis mitä tunteita ja ajatuksia opettajille herää uutisesta, jossa kerrotaan lähimetsän kaavoituksesta ja aikeesta rakentaa

sen tilalle kerrostaloja ja kauppakeskus. Opettaja A vastasi, että viheralueita pitää olla, ja että häntä huolestuttaa se, jos jatkuvasti vain viheralueiden tilalle rakennetaan kerrostaloja tai kauppakeskuksia. Opettajat B, C, D ja E eivät kokeneet mielikuvaa positiivisena. Opettaja B sanoo ajattelevansa myös mahdollisen uuden rakennusalueen lähellä asuvia ihmisiä. Vastauksista löytyi myös huolta lähimetsien katoamisesta. Opettaja F puolestaan vastasi hänen kokemuksensa riippuvan monesta tekijästä kuten rakennusalueen tieltä kaadettavan metsän koosta sekä siitä, mitä tarkoitusta varten rakennuksia tehdään.

Viidennessä kysymyksessä kysyttiin, mitä ajatuksia ja tunteita opettajille herää, jos he lukevat päivän lehdestä Intian ennätyshelteistä. Tähän kysymykseen opettajat vastasivat melko yhtenevästi olevansa ainakin jollakin tasolla huolissaan maailman tilasta ja siitä, mitä seurauksia esimerkiksi juuri Intian ennätyshelteillä voi olla paikallisesti, mutta myös globaalisti. Kahden opettajan vastaukset poikkesivat hieman muista. Opettajat A ja F kertoivat, ettei tällainen uutinen herätä juuri mitään tunteita. Opettaja F totesi, että maailmassa on aina erilaisia kriisejä. Toistuvat tällaiset uutiset saisivat opettaja A:n puolestaan olemaan hieman huolissaan ihmisten hyvinvoinnista.

Opettaja B: ”No, itse en oo Intiassa käynyt, jotakin dokumentteja nähnyt ja tietysti kuullut maailman tilannetta. Ei se kovasti herätä tunteita, mutta tietysti vähän huolestuneisuutta, että mihin tää kaikki maailmassa johtaa, tää ilmaston lämpeneminen ja siitä seuraavat seuraukset.”

Opettaja C: ”No, vähän tulee ensimmäiseksi mieleen, että mitä sille vois tehdä. Että miten siinä vois auttaa. Ja mihin se sitten vaikuttaa niinku luonnossa. Ja tulee mieleen metsäpalot ja leviävät tulipalot. Sit tulee mieleen se, että viljelykset ja muut kärsii siitä. Vähän ehkä enemmän tulee mieleen ne negatiiviset asiat siinä kyllä, mitä haittaa siitä on.”

Luonnon merkitys opettajien kokemuksessa korostui kuudennessa kysymyksessä, jossa opettajilta kysyttiin, mitä ajatuksia ja tunteita metsässä kulkeminen herättää heissä. Näissä vastauksissa näkyi myös Lauri Rauhalan ihmiskäsityksen kehollisuus olemassaolon muotona. Kun puhutaan metsässä kulkemisesta, siinä korostuu fyysisuus. Metsään kävellään käyttäen omia jalkoja, siellä ollaan fyysisesti. Ensimmäisen koulun opettajat kertoivat, että metsä on heille paikka rauhoittua ja laukaista stressiä. Opettaja C:

”No, metsä on sellanen paikka, missä voi rauhoittua. - - Mis ei oo hälinää, mis on kiva liikkua jopa yksin, pysähtyy katselemaan. Se on semmonen paikka, missä voi laukasta stressiä - - Se on tosi viihtysä paikka.” Toisen koulun opettajien vastaukset olivat hyvin samanlaisia. Opettaja F lisäsi metsässä kulkemisen rauhoittavan vaikutuksen lisäksi mieltä virkistävän vaikutuksen. Metsä ja luonto ovat siis kaikille opettajille tärkeitä rauhoittumisen paikkoja.

Opettajien vastauksissa korostui luonnon ja lähimetsien arvossa pitäminen. Toisaalta vastauksista löytyi myös pieni huoli lähimetsien puolesta. Huolestuneisuus ylsi jonkin verran myös globaalille tasolle, vaikka yhtä suurta reaktiota kysymys Intian helteistä ei herättänyt kuin kysymys lähimetsien kaavoittamisesta. Selvästi ainakin osalla opettajista on huoli tulevaisuudesta.

5.3 Ekososiaalinen sivistys alakoulussa opettajien kokemana

Kysymykseen siitä, että tarvitaanko ekososiaalista sivistystä alakoulussa, kaikki opettajat vastasivat, että tarvitaan. Kahden opettajan (A ja E) vastaukset olivat kuitenkin hieman epäröiviä, mikä johtui siitä, että termi ei ollut heille kovin tuttu. Opettaja E: *”Kääk. En, en osaa kyllä sanoa. Jos se tarkoittaa sitä, mitä mä epäilin (kaikille tarjottua samaa sivistystä), ni kyllä.”* Opettaja F korosti vastauksessaan kuitenkin myös yksilön vastuuta. Hänen mukaansa on tärkeää, että oppilaat saavat tietoa asioista. Kuitenkin myös kotoa tulevat arvot vaikuttavat oppilaan arvojen muotoutumiseen, ja loppujen lopuksi vastuu teoista on jokaisella yksilöllä. Jokainen opettaja piti kuitenkin tärkeänä sitä, että aihetta pidetään esillä koulussa.

Kahdeksannessa kysymyksessä kartoitettiin sitä, saavatko opettajat riittävästi resursseja sisällyttää ekososiaalista sivistystä oppiaineisiin. Vastaukset vaihtelivat melko paljon. Yleisesti ottaen opettajien kokemus oli kuitenkin se, että aiheen esillä pitämäinen riippuu hyvin pitkälti opettajan omista arvoista ja siitä, mihin hän itse haluaa painottaa. Opettaja B totesi kertomassaan, että opettajat eivät varmaan saa riittävästi resursseja. Hänkin kuitenkin totesi, että asia jää pitkälti opettajan oman arvomaailman varaan. Opettaja C puolestaan vastasi vain, että esimerkiksi äidinkielen tunnilla he olivat juuri käsitelleet tarinaa, jossa aiheena oli kevätsiivouspäivä. Hän totesi ympäristöasioiden näkyvän monissa oppiaineissa.

Opettaja B: *”No eivät kyllä varmaan saa, koska että ei se oo mikään sellanen oma oppiaineensa, että kyllä se sitten niinkun lähtee omista arvoista aika pitkälti mun mielestä.”*

Opettaja E: *”No, jokatapaukses, öö, kyl mä uskon, et varmasti saataisiin, jos haluttaisiin. Mää uskon, et moni asia on semmone, mikä ei välttämät ain on kiinni rahasta, vaan iha vaan tahdosta.”*

Seuraavaksi opettajilta kysyttiin, kokevatko he riittämättömyyden tunteita ajatelleessaan ilmastonmuutosta. Vastauksissa näkyi melko selvästi jakautumista. Opettaja A toteaa kokevansa riittämättömyyttä, jos hän miettii globaaleja tapahtumia kuten Amazonin hakkuita. Omassa elämässään hän kertoo tekevänsä valintoja ympäristöä kunnioittaen. Hän myös kertoo koronaviruksen muuttaneen hänen suhtautumistaan lentomatkailuun. *”Mut nyt, kun tää on saanu vähä uusii ajatuksii, ei mul oo mitään intoo lähtee matkustaan enkä tiää, onko koronan jälkeenkää niin paljoo.”* Opettaja F vastasi, että hän ei koe riittämättömyyden tunteita, koska Suomen väestöllinen osuus koko maailmassa on niin pieni. Hän siis toisin sanoen asettaa yhden ihmisen ja yhden kansan tekojen vaikutuksen globaaliin mittakaavaan. Muut opettajat kertoivat kokevansa riittämättömyyden tunteita, koska yksi ihminen voi vaikuttaa niin vähän. Toisin sanoen ajatus siitä, että ihminen voi vaikuttaa niin vähän, jakaa opettajien kokemuksen kahteen. Toiset kokevat siitä riittämättömyyttä, toiset eivät.

Opettajilta kysyttiin myös siitä, että onko toivo menetetty. Kysymys valittiin haastatteluun siitä syystä, että jos toivo menetetään, myös kasvatukselta häviää pohja. Opettajat vastasivat yksimielisesti: toivoa ei ole menetetty. Opettaja B vastasi kysymykseen hieman epäröiden. Hänenkin kantansa kuitenkin oli se, ettei hän halua uskoa, että toivo olisi menetetty. Opettaja E kertoo, ettei hän usko, että toivo olisi menetetty:

”- - meil on tulos upeita sukupolvia nytki mitä, polvi, jota opetan täl hetkel, ni siel on äärettömän paljon tietoo, siel on tahtoo, miten pitää toimii ja he haluaa toimii. Ja sitä vanhempi sukupolvi - - He myös tiedostaa, missä mennää, eivät oo niinku paniikissa vaan heil on niinku hirvee tahto auttaa ja toimia.”

Yhdestoista kysymys (jos mietit omaa opettajuuttasi ja koulukontekstia, missä asioissa koet voivasi vaikuttaa asioihin ja missä taas et?) keräsi monenlaisia vastauksia.

Pääpiirteittäin opettajat näkevät, että voivat vaikuttaa oppilaiden asenteisiin esimerkillään ja pitämällä ympäristöön liittyviä asioita esillä opetuksessa. Opettaja C totesi haastattelussa, että pienet oppilaat seuraavat herkemmin esimerkkiä. Hän sanoi, että isompien oppilaiden tekemisiin ja asenteisiin vaikuttaminen on hankalampaa. Opettaja D toteaa esimerkkinä olemisen lisäksi koulun tavat toimia säästävasti. Hän kertoo siitä, miten oppilaita opastetaan säästäväisyyteen materiaaleissa sekä lajitteluun. Ympäristöteoista tehdään siis rutiineja. Hän toteaa myös, että kotiväen asenteisiin ei voida vaikuttaa, mutta toisinaan oppilaat saattavat viedä koulussa opittuja rutiineja myös kotiin. Opettaja E toteaa, että siihen, miten paljon he pääsevät liikkumaan metsään oppilaiden kanssa, hän ei voi kovin paljon vaikuttaa, koska he ovat kyytien varassa. Metsäretkiä varten ei aina saa taloudellisia resursseja, jotta saataisiin tilattua kyytiä. Hän kertoo, että haluaisi viedä lapsia enemmän luontoon. Opettaja F toteaa olevansa opettajana tiedon välittäjänä. Hän sanoo, että on hienoa, jos kykenee johonkin vaikuttamaan, mutta kuitenkin jokainen yksilö tekee omat valintansa ja että arvomaailma tällaisissa asioissa luodaan pitkälti kotona.

Opettaja E: *"Varmaa sellanen liikkuminen niinku luonnossa, et ku me ollaan täysin niinku kyytien varassa, jos me halutaan lähtee johonkin luontoon. Meil on onneks kiva koulupiha, mikä on, sisältää niinku luontoo aika paljon. Et sikäli ollaan onnekkas asemas, mut lähimpään metsään on matkaa todella paljon ja lähimpään rantaan tai mihin tahansa lintuja bongaamaan eli ollaan täysin, se on niinku rahasta kiinni. Niit ei kunnalta heru, sellasia. Et enemmän haluaisin viedä lapsii kyllä luontoon. Joo.*

Opettaja D: *"No tietysti koulukontekstissa voin vaikuttaa siihen, että miten me toimitaan koulussa, miten toimin oppilaiden kanssa koulussa ja arjessa. Ja miten otetaan huomioon ja, ja opastetaan lajitteluun ja tietenkin, ettei koskaan roskia heitetä maahan, ja huolehditaan ympäristön puhtaudesta, ja ollaan myös säästäväisiä, että käytetään, huomataan kestävä kehitys ja käytetään kauppareissulla esimerkiks kestokasseja. Ja yleensäkin sitten koulussa niin suositaan kaikessa semmosta kestävyyttä, että ei tuhlaa ja tosiaan se lajittelu, papereita, paperit lajitellaan elikä ne menee kaikki, sitten kierrätykseen omalla tavallaan. Että siitä puhumme paljon koulussa ja tosiaan, käsipapereita kun on käsipyyhkeitä niin niitä riittää sitten yksikin. -
- Tietysti yrittää opastaa myös semmosta niinkun välttämään*

kulutushysteriaa. Siihen ei tietenkään voi vaikuttaa, tietysti, et mitä kodeissa, mutta seki varmasti koulustakin sitten, kun opettajat osottavat kiinnostusta asioihin, ja se kuuluu tietysti opetussuunnitelmaan, niin, niin niin, kodeissakin sitä tietysti sitten varmasti, ja oppilaat myös kotona huomioivat samoja asioita. Tästä tuli äkkiseltään nyt mieleen nämä lähinnä.

Opettajilla on kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa oppilaiden asenteisiin. Esimerkkejä siitä, miten näin voi tapahtua, olivat juuri arjen käytännöt ja koulun toimintakulttuuri. Opettajat siis kokevat voivansa omalla esimerkillään vaikuttaa myös oppilaiden tapoihin toimia. Yksi opettaja tosiaan totesi, että haluaisi viedä oppilaitaan enemmän luontoon. Se, miten paljon koulujen oppilaat luonnossa liikkuvat, ei käynyt ilmi aineistosta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että koulun toimintakulttuurissa kestävät arvot näkyvät selkeästi. Toki kestävä kehitys mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) laaja-alaisena tavoitteena. Aineiston perusteella voidaan kuitenkin väittää, että hyvin monelle opettajalle aihe on myös henkilökohtaisella tasolla tärkeä.

5.4 Luvun yhteenveto

Mitä aineistosta voidaan päätellä? Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella, miten ekososiaalinen sivistys tulkkiiutuu opettajien subjektiivisissa kokemuksissa. Yleisellä tasolla aineistosta voidaan päätellä se, että ympäristökasvatusta ja ympäristöasioiden esillä pitämistä koulussa pidetään opettajien keskuudessa tärkeänä. Tarkastellaan opettajien haastatteluja Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta.

Holistinen ihmiskäsitys jaetaan siis kolmeen olemassaolon perusosaan, joita ovat tajunnallisuus, kehollisuus sekä situationaalisuus. Nämä kolme osatekijää yhdessä muodostavat yksilön kokemuksen. Tajunnallisuus ilmeni opettajien kertomuksissa muun muassa tietoisuutena ja tietona maailman tilasta. Opettajat kertoivat melko yksityiskohtaisestikin siitä, miten ilmastokriisiin voidaan yksilötasolla vaikuttaa. Myös teknologian kehittäminen mainittiin yhtenä keinona ehkäistä ekokatastrofia. Situaatioon puolestaan kuuluu esimerkiksi juuri maailman tila, jolla on vaikutusta jokaisen ihmisen elämään. Opettajien tilanteen komponentteja ovat myös perusopetuksen opetussuunnitelma, ammatti, jonka he ovat valinneet, suomalaisuus, paikat, joissa he elävät ja käyvät töissä, vallitsevat kulttuurin arvot ja asenteet sekä tavat. Myös kevään

koronaepidemia on ollut osa suomalaisten opettajien situaatiota ja arkea keväällä 2020, vaikka se ei juurikaan aineistosta esiin noussutkaan. Kehollisuudesta kerrottiinkin alaluvussa 5.2. Kehollisuus ilmenee aineiston perusteella luontosuhteen muotoutumisessa. Opettajat kertoivat käyvänsä metsässä ja luonnossa fyysisesti. Rauhoittuminen usein näkyy myös fyysisinä reaktioina kehossa, vaikka tämä seikka ei aineistosta suoraan noussutkaan esiin. Luontosuhteen muotoutumisessa tärkeää on kuitenkin oleminen luonnossa fyysisesti. Aineiston perusteella luonnossa oleminen on opettajille tärkeää jaksamisen kannalta.

Yllä on käyty läpi Lauri Rauhalan näkökulmaan nojaten asioita, jotka aineiston perusteella vaikuttavat opettajien käsitykseen ja kokemukseen ekososiaalisesta sivistyksestä. Aineistosta nousi esiin myös se, että käsite ekososiaalinen sivistys oli opettajille melko tuntematon, vaikkakin jokainen opettaja osasi luetella asioita, jotka liittyvät kyllä kyseiseen käsitteeseen. Kysymys kuuluu, että onko välttämättä olennaista ymmärtää täysin käsitteen määritelmää? Miksi haastattelussa ylipäätään kysyttiin sitä? Koska perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa mainitaan yhtenä keskeisenä arvona ekososiaalinen sivistys, on arvojen välittymisen takia tärkeää, että ymmärretään myös niiden merkitys ja tarkoitus. Toisaalta aineistosta nousi esiin myös se, että ympäristökasvatusta kyllä toteutetaan oppiaineet läpäisevästi.

Ekososiaaliseen sivistykseen (kts. tarkemmin luku 2) kuuluu olennaisena siis tietoisuus taloudellisista, ekologisista ja sosiaalisista riippuvuussuhteista sekä kyky tarkastella näitä suhteita. Sen yhtenä päämääränä on myös eheä ja terve luontosuhde ja arvoina vastuullisuus, kohtuullisuus sekä ihmistenvälisyys. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen kykenee myös tarkastelemaan omien tekojensa vaikutuksia laajasti. Toisin sanoen globaali huolenpito on myös osa ekososiaalista sivistystä. Myös kritiikki markkinataloutta kohtaan on yksi ekososiaalisen sivistyksen perusteista. Vaikka termi itsessään ei opettajille olekaan tuttu, näitä arvoja ja ulottuvuuksia oli havaittavissa heidän kertomuksissaan. Muun muassa globaali huolenpito nousi joidenkin opettajien vastauksista hieman esiin.

Riippuvuussuhteet nousivat aineistosta muun muassa käsitteenmäärittelykysymyksessä, jossa monessa vastauksessa opettajat kertoivat ekososiaalisen sivistyksen liittyvän vuorovaikutukseen ja ympäristöön ja siihen, että kaikki olemme osa tätä Maapalloa. Tämä ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuus nousi muutamia kertoja opettajien kertomuksissa muidenkin kysymysten kohdalla. Tietoisuus ekologisuudesta ja

ympäristöön liittyvistä asioista halkaisi läpi aineiston, mikä varmasti oli seurausta siitä, että haastattelun kysymykset käsittelivät ekologisuuden teemoja. Taloudellisuus ja sen suhde ekologisuuteen tai sosiaalisiin ulottuvuuksiin puolestaan ei noussut juurikaan esiin. Opettaja F kyllä toteaa, että *”ainahan kaikkee ohjaa raha”*, ja että koulun käytännöissä pyritään aina huomioimaan talous ja materiaalien vähyys. Hän myös sanoo, että kun joku saa rahallista hyötyä siitä, että kehitetään uutta teknologiaa ja ratkaisuja. Markkinatalouden kritiikki ei noussut aineistosta esiin, mutta toisaalta siitä ei myöskään suoraan haastateltavilta kysytty.

Kiinnostava ja myös positiivinen havainto aineistosta on se, että opettajat kokevat ekososiaalisen sivistyksen sisällyttämisen opetukseen olevan enemmän kiinni opettajan omista arvoista kuin kunnan tai kaupungin tarjoamista resursseista. Tämä opettajien kokemus vahvistaa vain väitettä siitä, miksi tämänkin opinnäytetyön aihe on tärkeä. Jos ekososiaalista sivistystä ei nähdä tärkeänä, sen sisällyttäminen opetukseen ja koulun arkeen voi jäädä hajanaiseksi, vaikka se onkin mainittuna opetussuunnitelmassa.

Opettajien suhtautumisesta luontoon kerrottiin melko kattavasti jo aiemmin tässä luvussa. Yleisesti ottaen opettajat pitävät luontoa arvossa. Metsässä kulkeminen tuottaa heille positiivisia tunteita: se lievittää stressiä ja rauhoittaa. Eheän ja terveen luontosuhteen rakentumisen kannalta onkin tärkeää viettää fyysisesti aikaa luonnossa. Aineistosta ei juurikaan noussut esiin se, että opettajat veisivät oppilaita säännöllisesti luontoon. Opettaja D kertoi, että he oppilaiden kanssa ihmettelevät kyllä vuodenkierron mukaan luonnon ihmeitä. Opettaja C kertoi myös tekevänsä retkiä luontoon oppilaiden kanssa.

Globaali huolenpito ilmeni jonkin verran myös aineistosta. Tietoisuus ilmastonmuutoksen mahdollisista globaaleista vaikutuksista sai osan opettajista huolestuneiksi ja myös epävarmoiksi tulevaisuudesta. Aineistossa toistui myös sen tema, että kaikkien ihmisten tulisi osallistua ilmastonmuutoksen ehkäisemiseen. Myös kansallisuudet mainittiin. Osa opettajista kertoi olevansa huolissaan siitä, että maailmassa on maita, joissa ei olla yhtä vastuullisia ilmastonmuutoksesta kuin Suomessa.

Kiinnostava ja hieman ristiriitainen havainto oli se, että aineistossa toistui kokemus yhden ihmisen tekojen vaikutusten pienuudesta suhteessa siihen, että opettajat kertoivat voivansa vaikuttaa melko paljonkin oppilaiden asenteisiin. Osa opettajista kertoi myös kokevansa riittämättömyyttä ajatellessaan ilmastonmuutosta. Onko niin, että opettajat eivät välttämättä itsekään kovin hyvin tiedosta mahdollisia kauaskantoisia vaikutuksia,

joita heidän välittämillään arvomaailmalla ja tiedolla voi olla? Positiivinen asia oli se, että opettajat eivät usko toivon olevan menetetty. Se on ensisijaisen tärkeää, jotta kasvatukselta ei menetetä pohjaa.

Globaalin ja lokaalin huolenpidon ulottuvuudet näkyivät aineistossa siis eri tavoilla. Paikallinen huolestuneisuus lähimetsän kaavoittamisesta oli aineistossa selvästi suurempi kuin Intian helteistä kärsiminen. Kuten aiemmin on todettu, ihmisen murhekapasiteetti on rajallinen eikä yksi suomalainen voi koko Intiaa pelastaa. Ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta vaikuttaa kuitenkin siltä, että globaali huolenpito jää aineistossa ohueksi. Toisaalta on hyvin ymmärrettävää, ettei yksi ihminen voi globaalilla tasolla tehdä paljon ellei hän ole erittäin vaikutusvaltaisessa asemassa.

Aiemmissa alaluvuissa ei käsitelty rehtorin roolia ympäristökasvatuksen toteutumisen suhteen. Aineistosta kävi ilmi, että rehtori on se henkilö, joka viime kädessä päättää erilaisista teemapäivistä ja koko koulua koskevista projekteista. Molempien koulujen opettajat mainitsivat rehtorin aloitteesta tapahtuvat vuosittaiset pihan siivoustalkoot. Opettajilla oli kuitenkin toisessa koulussa ristiriitaiset kokemukset siitä, millainen rooli rehtorilla on ympäristökasvatuksen toteutumisessa heidän koulussaan. Toinen sanoi, että rehtorilla on hyvä asenne ympäristöasioihin ja hän juuri mainitseekin pihan siivoustalkoot ja vuosittaiset teemaviikot. Hän myös sanoo, että rehtorin asenteesta on paljon kiinni sekin asia, miten ympäristö huomioidaan koko koulun arjessa. Toinen koulun opettajista puolestaan kertoi, että hänen kokemuksensa mukaan rehtorin rooli ympäristöasioissa ei korostu. Hän toteaa, että sillä olisi iso merkitys, jos rehtori olisi luontoihminen. Molemmat opettajat kertovat olevansa kiinnostuneita ympäristöasioista ja pitävänsä luontoa arvossa.

Ensimmäisessä koulussa vastaavaa jakautumista ei esiintynyt. Siellä opettajat olivat yksimielisiä siitä, että rehtorin rooli on viime kädessä päättää, järjestetäänkö pihan siivoustalkoita tai teemapäiviä. Rehtorit ovat yksi komponentti opettajien situaatiossa. Opettajat ovat tietenkin hyvin autonomisia ja saavat itse hyvin pitkälle vaikuttaa siihen, miten paljon painottavat erilaisia teemoja ja aiheita. Tämä näkyi myös haastatteluissa. Ekososiaalisen sivistyksen yhtenä ulottuvuutena on kuitenkin myös ihmistenvälisyys, johon kuuluu tunne siitä, että yksilö on hyväksytty yhteisössä ja kokee yhteenkuuluvuutta. Tällöin ihmisen elämässä myös materiaalin himoitseminen vähenee

(kts. tarkemmin luku 2). Varsinkin isommissa kouluissa tällaisen yhteisöllisyyden luomiseen rehtorilla saattaisi olla suurikin vaikutusmahdollisuus. Se, miten tiivis yhteishenki kouluissa oli, ei kuitenkaan käynyt aineistosta ilmi, joten asiasta ei voida vetää johtopäätöksiä.

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että rehtorilla voisi olla hyvinkin suuri merkitys mitä tulee ympäristöasioiden esillä pitämiseen alakoulussa. Rehtorilla on opettajien mukaan viimeinen sanavalta päättää koulun yhteisistä teemaviikoista ja tapahtumista. Toisin sanoen, mikäli rehtori olisi niin sanotusti ”luontoihminen”, nämä arvot saattaisivat olla korostetussa asemassa koulun teemaviikoissa ja arjen käytännöissä. Lisäksi tällaiset tapahtumat voisivat lisätä yhteisöllisyyttä. Toisaalta, kuten toinen rehtoreista totesikin haastattelussa, koulussa on paljon muitakin asioita, joita tulee pitää esillä ja käsitellä. Tämä on tietenkin aivan totta eikä ympäristökasvatuksen tulekaan jyrätä kaiken muun opetettavan asian ja sivistyksen yli. Rehtorin toiminta voi silti vaikuttaa positiivisesti juuri nimenomaan koulun yhteisöllisyyden kehittymiseen. Yhteisöllisyys taas on, kuten yllä on todettu, yksi ekososiaalisen sivistyksen perimmäisistä arvoista.

Opettajien kokemus ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksista on siis kokonaisvaltainen. Lauri Rauhalan mukaan ihmisen kokemus muotoutuukin kolmesta osatekijästä, situationaalisuudesta, tajunnallisuudesta ja kehollisuudesta (kts. tarkemmin luku 3). Luontosuhteeseen vaikuttaa se, että ihminen viettää aikaa luonnossa (kehollisuus). Kaikilla opettajilla oli positiivinen suhtautuminen luontoon. Toisaalta myös tietoisuus ympäristön saastumisesta sekä tieto sen mahdollisista seurauksista vaikuttaa myös opettajien kokemuksiin ja käsityksiin (tajunnallisuus). Tietoisuus maailman tilanteesta näkyi myös vaikuttavan opettajien kokemukseen (situationaalisuus). Selvästi opettajat olivat huolissaan niin lähimetsien mahdollisesta katoamisesta kuin myös Intian mahdollisista ennätyshelteistä. Sillä, millaisessa ympäristössä he elävät ja ovat töissä, voi olla myös vaikutusta niihin. Tämä olisi kuitenkin käynyt todennäköisemmin ilmi vertailevassa tutkimuksessa kahden erilaisen asumis- ja työympäristön välillä.

Vaikka käsite ekososiaalinen sivistys ei olekaan opettajille ennestään tuttu, he ovat aineiston perusteella erittäin hyvin tietoisia ja perillä siitä, millaisia ympäristöarvoja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa oppilaille välitettävän. Ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksia löytyi aineistosta myös runsaasti. Opettajat kokevat voivansa vaikuttaa, vaikka osa heistä kokeekin riittämättömyyden tunnetta. Ympäristökasvatusta sisällytettiin opetukseen oppiainerajat ylittävästi ainakin joidenkin

opettajien kohdalla. Ympäristökasvatus puolestaan on tiiviisti kytköksissä ekososiaaliseen sivistykseen. Vaikka ympäristökasvatuksen tavoitteena voikin olla hyvin monenlaisia asioita, sen yhtenä keskeisenä ajatuksena on ohjata oppilasta kehittämään eheä luontosuhde. Ympäristökasvatuksella on Suomessa myös pitemmät perinteet kuin ekososiaalisella sivistyksellä.

6. POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten hyvin tutkielma onnistui. Miten aineistonkeruu onnistui? Mitä olisi voitu sen suhteen tehdä paremmin? Onnistuiko aineisto vastaamaan tutkimuskysymykseen? Toteutuiko hyvä tieteellinen käytäntö? Mitkä asiat tutkielman kannalta olivat haasteellisia? Miten luotettava tutkielma ylipäättään on? Millaisia mahdollisia jatkotutkimuksia olisi mahdollista toteuttaa?

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan haastattelun ja aineiston analyysin ongelmakohtia ja seikkoja, jotka olisi voitu tehdä tutkielman kannalta paremmin. Myös tulosten luotettavuutta arvioidaan. Viimeisessä alaluvussa pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tehdään loppuyhteenveto tutkielman laadusta.

6.1 Haasteet aineistonkeruussa ja tulosten luotettavuus

Tutkielman haasteellisimpia vaiheita oli aineistonkeruu. Ensinnäkin haastateltavia oli todella vaikea löytää. Kyselyihin tuli lähinnä vastauksena toteamuksia opettajien ajan vähyydestä. Toinen seikka, joka aineistonkeruussa oli todella haasteellista, oli haastattelun suunnittelu ja laatiminen. Kysymykset eivät saaneet olla johdattelevia, sillä se sotii tutkielman luotettavuutta vastaan. Toisaalta tutkielma itsessään on hyvin arvolatautunut.

Testihaastattelujakin tehtiin, jotta saataisiin jonkinlaista mahdollista kuvaa siitä, miten haastateltavat ymmärtävät kysymykset. Oli myös tärkeää pohtia haastattelua ajankäytön kannalta. Koska aiempien kyselyjen perusteella kävi selväksi, että opettajien aika oli hyvin rajallista, haastattelu pyrittiin pitämään mahdollisimman kompaktina. Kysymyksiä oli siis melko vähän. Toisaalta kysymysten muotoilu teki sen, että opettajat pääsivät vastaamaan ja kertomaan ajatuksistaan melko vapaasti.

Kolmas aineistonkeruussa huolestuttanut seikka oli tutkielman tekijän kokemattomuus haastattelujen tekemisestä sekä aineiston analyysistä. Siihen nähden, miten haastavaa oli löytää haastateltavia (varsinkin koronakevään vaikuttaessa itse kunkin arkeen) ja suunnitella haastattelu niin, että lopullisen aineiston analyysissä olisi hedelmällistä tarkastella aineistoa sekä ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksien että Rauhalan

holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta, aineistonkeruu onnistui melko hyvin. Itse haastattelutilanteet, jotka siis suoritettiin Skype-sovelluksen kautta, onnistuivat myös itsessään hyvin. Tilanteet olivat luontevia.

Haastatteluiden ehkä yhtenä ongelmana oli myös se, että ekososiaalisen sivistyksen käsitteenmäärittelykysymys oli ensimmäisenä. Koska termi itsessään ei ollut haastateltaville selvästikään tuttu, kysymys saattoi nostaa opettajat hieman varpailleen tai mahdollisesti epäilemään, osaavatko he vastata haastattelukysymyksiin. Toisaalta ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuudet näkyivät aineistossa, vaikka termi olikin melko tuntematon eikä termin tuntemattomuus haitannut loppuhaastattelun aikana yhdenkään opettajan kohdalla. Lisäksi opettajille oli etukäteen sähköpostiviestillä annettu tietoa siitä, että tutkielma koskee ekososiaalista sivistystä. Halutessaan he olisivat voineet vaikka etukäteen selvittää termin määritelmää.

Aineistonkeruussa yksi melko iso kompastuskivi olikin juuri ehkä aika ja sen rajallisuus. Haastattelut jäivät ajallisesti melko lyhyiksi (noin 10-15 minuuttia) eikä kysymyksiä ollut montaa. Olisi kenties ollut mahdollista saada haastateltavia pidempiinkin haastatteluihin. Tutkielman tekijän oletus siitä, että opettajien aika on hyvin rajallista, vaikutti kuitenkin siihen, että kysymysmäärä jäi vähäiseksi. Mahdollisia lisäaiheita olisi voitu kysyä juuri koulun yhteishengestä, josta olisi mahdollisesti selvinnyt jotakin ekososiaaliseen sivistykseen kuuluvasta ihmistenvälisyydestä. Toisaalta siihen nähden, että haastattelut olivat hyvin kompakteja, aineistoa kertyi melko kattavasti ja se antoi melko laajankin kuvan siitä, mitä luokanopettajat pitävät tärkeinä arvoina ja mikä on heidän kokemuksensa ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksista huolimatta siitä, että termi ei ollutkaan heille kovin tuttu. Tältä osin aineisto onnistui vastaamaan tutkimuskysymykseen melko hyvin.

6.2 Lopullinen yhteenveto

Tulosten luotettavuuden kannalta olisi ollut mahdollisesti hedelmällistä tehdä haastattelujen lisäksi etnografista tutkimusta luokahuoneissa. Tällöin olisi selvinnyt, miten ekososiaalinen sivistys näkyy opettajien opetuksessa vai näkyykö se. Mahdollisiin havaintoihin olisi voitu liittää lisähaastatteluja. Tällöin tutkielma olisi myös muistuttanut

vielä vahvemmin tapaustutkimusta kuin mitä se tällaisenaan muistuttaa. Muun muassa tällaisessa asetelmassa olisi ainesta jatkotutkimukseen.

Kiinnostava näkökulma olisi ollut myös se, miten paikkakunnan tilanne vaikuttaa tutkielman tuloksiin. Tässä tutkielmassa haastateltavat olivat töissä kahdessa pienessä kyläkoulussa. Muuttuisivatko vastaukset, jos haastateltavat olisivatkin isomman kaupungin yhteiskoulun opettajia? Miten ne muuttuisivat? Olisiko opettajien kokemus miltä osin ja kuinka paljon erilainen? Yksi näkökulma asiaan olisi myös se, että vertailuun ottaisi mukaan ympäristökoulun.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkielma onnistui melko hyvin tarkastelemaan ilmiötä siitä, miten ekososiaalisen sivistyksen eri ulottuvuudet tulkitutuvat opettajien kokemuksessa. Koska kyseessä on monelta osin tapaustutkimuksen suuntaus, tulokset eivät sinällään ole yleistettävissä kattamaan koko Suomen peruskoulun alakouluja. Lisätutkimusta tarvittaisiin, jotta ilmiöstä saataisiin kattavampi kuva. Tämän tutkielman valossa näyttää siltä, että opettajat arvostavat luontoa ja pitävät ekososiaalisen sivistyksen välittämistä tuleville sukupolville (huolimatta siitä, että termi ei ollut heille kovin tuttu) tärkeänä tehtävänä. He kokevat myös huolta tulevaisuudesta. Jos tarkastellaan asiaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteiden kautta, ainakin tämän tutkielman perusteella suunta kohti kestävämpää tulevaisuutta on oikea.

LÄHTEET

Ala-Kauhaluoma, Ismo, Heinonen, Timo (1999). *Maaseudulla ja suurkaupungissa asuvien 5. ja 6. luokkalaisten lajituntemuksesta ja luontosuhteesta*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.

Backman, Jussi, Himanka, Juha (2007), muokattu 13.9.2014. *Fenomenologia*. Viitattu 12.11.2019.

[https://filosofia.fi/node/2712#Fenomenologinen%20menetelmä%20reduktio\(i\)na](https://filosofia.fi/node/2712#Fenomenologinen%20menetelmä%20reduktio(i)na).

Eskelinen, Teppo (2013). Oikeudenmukaisuus ja vahingonteko ilmastokontekstissa. Teoksessa Kortetmäki, Teea, Laitinen, Arto & Yrjönsuuri, Mikko (toim.) *Ajatuksia ilmastoetiikasta*. SoPhi: Jyväskylän yliopisto, 84-102.

Grönfors, Martti (1982). Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (1995). Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hormio, Säde (2013). Osallisuusvastuu ilmastonmuutoksessa. Teoksessa Kortetmäki, Teea, Laitinen, Arto & Yrjönsuuri, Mikko (toim.) *Ajatuksia ilmastoetiikasta*. SoPhi: Jyväskylän yliopisto, 103-119.

Huhtinen, Aki-Mauri. & Tuominen, Juha (2020). Fenomenologia – Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, Anu, Juuti, Pauli (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 296-307.

Husserl, Edmund, Fenomenologian idea: Viisi luentoa. Suomentanut Himanka, Juha, Hämäläinen, Janita, Sivenius Hannu. Helsinki: Loki-Kirjat, 1995.

Jokisaari, Olli-Jukka (2017). Kasvatus tuotemaailmassa - Günther Anders kasvatusfilosofina. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 107–110.

Judén-Tupakka, Soile, (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen, Veli-Matti Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62-90.

Kakkori, Leena, & Huttunen, Rauno (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367-400.

Kansanen, Pertti, (2004). Johdatusta kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Pertti Kansanen, Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

Kerola, Päivi (2016). Vihreän kullan maat, Yle Uutiset. Korjattu 12.9.2016. Viitattu 30.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9157806>

Kuula, Arja (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.

Laine, Markku, Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (2008). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.

Lehtonen, Anna, Salonen, Arto, Cantell, Hannele & Riuttanen, Laura (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production*, vol. 199, 860-867.

Leopold, Aldo (1997). Maaetiikka. Teoksessa Oksanen, Markku & Rauhala-Hayes, Marjo (toim.) *Ympäristöfilosofia*. Tampere: Gaudeamus, 120-137.

Louhimaa, Eila (2005). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 2017-244.

Malmsten, Annukka, (2008). Rajaaminen. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 57-73.

Oksanen, Markku (2012). Ympäristöetiikan perusteet – luonne, historia ja käsitteet. Tallinna: Gaudeamus.

Pihkala, Panu (2017). Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1(1), 2-15.

- Pihkala, Panu (2017). *Päin helvettiä? – Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Puusa, Anu, Juuti, Pauli (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, Anu, Juuti, Pauli (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gauseamus Oy, 25-40.
- Rauhala, Lauri (1989). Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, Lauri (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri (1990). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (1995). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, Arto (2014). Ekososiaalinen sivistys – Kestävän hyvinvoinnin perusta. *Natura* 51(4), 25-30.
- Salonen, Arto (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa Toivainen, Paula & Laine, Marja (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erweko Oy, 40-69.
- Salonen, Arto (2010). *Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 318. Väitöskirja.
- Salonen, Arto, Bardy, Marjatta (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 1/2015, 5-15.
- Salonen, Kirsi (2010). *Mielen luonto – Eko- ja ympäristöpsykologinen näkökulma*. Helsinki: Green Spot.
- Sjöblom, Pia & Wolff, Lili-Ann (2017). “It wouldn’t be the same without nature”—The value of nature according to Finnish upper secondary school students. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 322-333.
- Tani, Sirpa (2017). Reflected places of childhood: applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. *Journal of Environmental Education*, 23(10), 1501–1509.
- Vilka, Leena (2003). *Ympäristöetiikka – Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista*. Helsinki: Yliopistopaino.

Värrö, Veli-Matti (2011). Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka*, 4(2011), 27-38.

Värrö, Veli-Matti (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Väyrynen, Kari (2019). Ecological wisdom as a challenge for the philosophy of education. Teoksessa Heikkinen, Anja, Pätäri, Jenni & Gabriele Molzberger (toim.) *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere University Press, 195-214.

Willamo, Risto (2004). Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 32-36.

Willamo, Risto (2004). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 36-45.

Wolff, Lili-Ann (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*, Jyväskylä: PS-kustannus, 18-29.

Wolff, Lili-Ann, Vuorenpää, Sari & Pia Sjöblom (2018). Chicken Raising in a Diverse Finnish Classroom: Multidimensional Sustainability Learning. *Sustainability* 2018, 10(11), 3886.

Internetlähteet:

Suomen YK liitto, <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/kestavan-kehityksen-tavoitteet>, (luettu 23.6.2020).

EU2019, https://eu2019.fi/artikkeli/-/asset_publisher/yk-n-ilmastokokous-madridissa-kayntiin-2-joulukuuta, (luettu 23.6.2020).

LIITE 1: Haastattelukysymykset

Ennen kuin kysymyksiä lähdettiin esittämään, haastateltaville tehtiin seuraavat seikat vielä kertaalleen selviksi:

- kuka haastateltava on ja mitä gradu käsittelee
- jokainen haastattelu nauhoitetaan
- alkuperäiseen aineistoon ja haastateltavien henkilötietoihin pääsee käsiksi vain tutkielman tekijä
- aineisto tuhotaan, kun gradu on valmis
- jos haastateltavasta tuntuu siltä, että hän haluaa haastattelun keskeyttää, hän saa perustelematta niin tehdä

Alle on listattu haastattelukysymykset. Haastattelut elivät hieman haastateltavien vastausten mukaan. Muuten kysymykset ovat seuraavat:

Käsitteet

Lämmittelykysymys: Kerrotko vielä, kuka olet ja mitä luokka-astetta opetat.

1. Selitä omin sanoin, mitä tarkoittaa mielestäsi käsite ”ekososiaalinen sivistys.”
2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yhtenä arvoperustana ekososiaalinen sivistys. Yleisellä tasolla, näkyykö arvo mielestäsi opettajayhteisön käymissä keskusteluissa ja julkaisuissa? Jos näkyy, niin miten?

Arvot

3. Millaisia tunteita ja ajatuksia rakennettu ympäristö sinulle herättää?
4. Luet päivän lehdestä, että lähimetsä aiotaan kaavoittaa ja siihen aiotaan rakentaa kerrostaloja ja kauppakeskus. Mitä ajatuksia ja tunteita sinulle herää?
5. Luet lehdestä myös, että Intiassa kärsitään ennätyshelteistä. Mitä ajatuksia ja tunteita sinulle herää?
6. Mitä tunteita ja ajatuksia metsässä kulkeminen herättää?

Tulevaisuus ja ekososiaalinen sivistys koulussa

7. Tarvitaanko ekososiaalista sivistystä alakoulussa? Miksi? Miksi ei?
8. Saavatko opettajat mielestäsi riittävästi resursseja sisällyttää ekososiaalista sivistystä oppiaineisiin?
9. Koetko riittämättömyyden tunteita, kun ajattelet ilmastonmuutosta?

10. Onko toivo menetetty?

11. Jos mietit omaa opettajuuttasi ja koulukontekstia, missä asioissa koet voivasi vaikuttaa asioihin ja missä taas et?

12. Millaisena rehtorin rooli näyttäytyy ympäristökasvatuksen toteutumisessa koulussanne?

Vastaavasti rehtoreilta kysyttiin: Millaisena koet oman roolisi rehtorina ympäristökasvatuksen toteutumisessa koulussanne?

Haastattelun lopuksi kiitin opettajien ajasta ja haastatteluun suostumisesta. Lisäksi kysyin, onko jotain lisättävää/kysyttävää tai muuten ajatuksia aiheeseen liittyen.