

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohdintaa luonnosta - eettisen tietoisuuden juonteita ja sateenkaarentekijöitä

Tapaustutkimus kuudesluokkalaisten moraalisisestä pohdinnasta
ympäristöopetuksessa Sateenkaarentekijät materiaalia käytettäessä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MIKKO OLLILA

Kevät 2010

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIKKO OLLILA: Pohdintaa luonnosta - eettisen tietoisuuden juonteita ja sateenkaarentekijöitä,

Tapaustutkimus kuudesluokkalaisten moraalisesta pohdinnasta ympäristöopetuksessa

Sateenkaarentekijät materiaalia käytettäessä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 122 sivua, 7 liitesivua

Maaliskuu 2010

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia tapaustutkimuksen keinoin erään kantahämäläisen kuudennen luokan oppilaiden moraalista pohdintaa luontoon ja ympäristökasvatukseen liittyen, kun käytettiin Sateenkaarentekijät kirjasarjaa ja siihen liittyviä kirjallisia tehtäviä ja internetsivuja. Tutkimus oli kasvatustieteellinen kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin useammasta näkökulmasta ja erilaisin menetelmin.

Sateenkaarentekijät kirjasarja oli Motiva Oy:n perusopetuksen alakouluihin suunnattu oppimateriaalipaketti, joka käsitteli tarinan avulla nykyisyyteen ja tulevaisuuteen liittyviä ympäristöongelmia. Kirjasarja oli värikkäästi kuvitettu ja sarjaan liittyi myös Motiva Oy:n ylläpitämät internetsivut (www.sateenkaarentekijat.fi).

Tutkimusasetelma rakennettiin sellaiseksi, että oppilaat käsittelevät luokassa ympäristöön liittyvää aihepiiriä kahden viikon ajan monipuolisesti ja aktiivisesti, muun muassa lukemalla kirjoja, keskustelemalla, tekemällä aiheeseen liittyviä tehtäviä ryhmissä ja itsenäisesti. Myös kuvataiteen keinoja käytettiin. Empiirinen aineisto kerättiin 28 oppilaalta eläytymismenetelmäkirjoituksina ja kahdeksalta oppilaalta teemahaastattelulla. Tutkimusaineiston analyysissä käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä, teemoittelua, luokittelua ja tyyppittelyä. Lisäksi näiden pohjalta käytettiin taulukointia ja tyyppikirjoituksia sekä yksi eläytymismenetelmäkirjoitus analysoitiin kokonaisena tekstinä.

Tutkimuksessa käytetty teoreettinen tieto koostui ympäristöetiikan, tulevaisuuskasvatuksen sekä lasten ja nuorten maailmankuvan tutkimuksesta. Painopiste oli ympäristöetiikassa. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin moraalikehitykseen liittyvää teoriaa taustateorianä. Teoreettinen tieto esitettiin kahdessa osassa, raportin alkupuolella tutkimuksen jatkoon kannalta keskeisimpänä teoreettisena tietona, ja empirian kanssa vuoropuhelussa raportin kahdessa pääluvussa.

Tutkimusongelmana oli: Millaista moraalista pohdintaa oppilaille kehittyi opetuksessa, jossa käytettiin Sateenkaarentekijät aineistoa? Tutkimusongelmalle oli oleellista, miten tämä pohdinta näyttäytyi oppilaiden tuottamassa aineistossa – näkyikö aineistossa esimerkiksi arvostuksia, joita oppilas ei ollut tiedostanut? Alaongelmina olivat: 1. miten oppilaat pohtivat maapallon ja ympäristön tulevaisuutta suhteessa omaan ja muiden ihmisten toimintaan ja millaista toivoa he siinä näkivät? Miten oppilaat näkivät omat vaikutusmahdollisuutensa tähän liittyen? 2. miten oppilaat näkivät ihmisten yleisen toiminnan oikeellisuuden suhteessa maapalloon, luontoon? Toimivatko ihmiset oppilaiden mielestä yleisesti ottaen oikein vai pitäisikö toimintaa tai asenteita muuttaa? Entä olivatko oppilaiden mielestä ihmisten arvostukset oikeanlaisia? 3. millaisena oppilaiden eettinen tietoisuus näyttäytyi moraalisen pohdinnan kautta?

Tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä olivat luonnon merkityksen pohtiminen elämän olemassaolon kannalta sekä lasten ja nuorten kuvan laajentaminen koskien ihmisen roolia ja asemaa maapallolla. Myös näihin liittyvien uhkien nouseminen esille oppilaiden pohdinnassa oli keskeisimpiä tuloksia. Uhkina nähtiin muun muassa omia vaikutusmahdollisuuksia hämärtäviä tekijöitä ja eräänlainen kulutukseen suuntaava tunnetila. Näiden pohjalta muodostettiin ajatus lasten ja nuorten eettisen tietoisuuden ja moraalisen pohdinnan kehittämiseksi eräänlaisen pedagogisen ajatuksen kautta. Tässä ajatuksessa hyödynnettiin nähtävillä olevia uhkia ja rakennettiin niiden pohjalta eräänlainen tulevaisuuskuvan malli pedagogisen tarkastelun alle. Tämä tarkastelu todettiin

toimivan tutkimuksessa esille tulleiden laaja-alaisen näkemyksen ja ymmärryksen, kohtuullisuuden sekä toivon ja toimintakykyisyyden kautta.

Avainsanat: eettinen kasvatus, ympäristöetiikka, ympäristökasvatus, tulevaisuuskasvatus, tapaustutkimus, moraali

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
1.1	TAPAUKSENA KUODESLUOKKALAISTEN MORAALINEN POHDINTA YMPÄRISTÖOPETUKSESSA, KUN KÄYTETÄÄN SATEENKAARENTEKIJÄT MATERIAALIA	8
1.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ASETELMA	10
1.3	TUTKIMUKSEN POHJUSTUSTA – ASETELMA ILMIÖN NOSTAMISEKSI ESILLE	13
2	TEORIALUKU – YMPÄRISTÖEETTINEN JA KOKONAISVALTAINEN LÄHESTYMISTAPA TUTKIMUSOTTEENA.....	18
2.1	KUODESLUOKKALAISTEN MORAALINEN AJATTELU TUTKIMUKSEN TAUSTATEORIANA	19
2.2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	22
2.3	ETIIKKA VAI YMPÄRISTÖETIIKKA?	24
3	POHDINTAA TULEVAISUUDESTA – TOIVOA VAI TOIVOTTOMUUTTA?.....	29
3.1	POHDINTAAN KIINNI ELÄYTYMISMENETELMÄLLÄ - AINEISTON KERÄÄMINEN	29
3.1.1	<i>Aineistonkeruun lähtökohtia - miten pureutua oppilaiden moraaliseen pohdintaan?</i>	31
3.1.2	<i>Kehyskertomus ilmiön paljastamisen avaintekijänä – pohdinnan saaminen näkyväksi.....</i>	33
3.1.3	<i>Eläytymismenetelmäaineiston kerääminen</i>	36
3.2	OPPILAIDEN NÄKEMYS HYVÄN TULEVAISUUDEN EETTISYYDEN PIIRTEISTÄ.....	38
3.2.1	<i>Tematisoinnin ja taulukoinnin kautta sisältöön.....</i>	39
3.2.2	<i>Luonnon ja muiden ihmisten huomioiminen - yleinen elämän arvostaminen eettisenä piirteenä.....</i>	42
3.2.3	<i>Epäitsekkyys oppilaiden pohdinnassa – kriittisyyttä kulutuksen ylikorostumista ja vääristynyttä arvomaailmaa kohtaan.....</i>	47
3.2.4	<i>Tulevien ihmispolvien huomioiminen – eettisyyden piirre ja motiivintikeino.....</i>	53
3.3	OMIEN VAIKUTUSMAHDOLLISUUKSIEN MERKITYS – KEINOISTA LUOTTAMUKSEEN.....	56
3.3.1	<i>Kaksi tyypillistä kertomusta.....</i>	57
3.3.2	<i>Luottamuksen rakentumista vaikuttamisen mahdollisuuden kautta.....</i>	59
3.4	TOIVOA JA LUOTTAMUSTA HYVÄÄN TULEVAISUUTEEN.....	67
3.4.1	<i>Eräs tarina hyvässä tulevaisuudessa</i>	67
3.4.2	<i>Dialogisuuden ja toivon antamisen kautta vaikuttamiseen</i>	70
3.4.3	<i>Toivoa ja toimintakykyisyyttä – toivon pedagogiikkaa</i>	73
4	AJATUKSIA OIKEASTA JA VÄÄRÄSTÄ – IHMISTEN TOIMINTA JA ARVOMAAILMA OPPILAIDEN NÄKÖKULMASTA	79
4.1	ILMIÖTÄ KOHTI TOISESTA SUUNNASTA – HAASTATTELUN KEINOILLA ESILLE POHDINTAA ARVOSTUKSISTA ..	80
4.2	ARVOSTAMINEN JA TOIMIMINEN – KÄSITTEET OPPILAIDEN POHDINNASSA	82
4.2.1	<i>Käsitteistä konstruktivistisessä oppimisprosessissa – esimerkkinä ilmastonlämpenemisen opettaminen ..</i>	83
4.2.2	<i>Arvostuksiin liittyvien käsitteiden vaikeus.....</i>	84
4.3	OPPILAAT NÄKIVÄT EROJA – OIKEIN VAI VÄÄRIN?.....	88
4.3.1	<i>Ihmisten arvostuksista</i>	88
4.3.2	<i>Ihmisten toiminnasta</i>	89
4.3.3	<i>Iän merkitys.....</i>	92
4.4	KYSYMYS LUONNON ITSEISARVOISUUDESTA.....	95
4.5	OPPILAIDEN AJATUKSIA VIISAUDESTA NYT	100
4.5.1	<i>Kohtuullisuus</i>	101
4.5.2	<i>Ymmärryksen ja näkemyksen laaja-alaisuus.....</i>	103
5	YHTEENVETO, JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	106
5.1	TULOKSIEN YHTEENVETOA	107

5.2	LUONTO ELÄMÄN PERUSTANA JA IHMISEN ROOLI MAAPALLOLLA – OPPILAIKEN EETTINEN TIETOISUUS PEDAGOGISESSA SOVELTAMISESSA.....	110
5.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	116

1 JOHDANTO

Elämä maapallolla voidaan nähdä monesta näkökulmasta. Jollekin se on kuin elämää paratiisissa. Toiselle se taas voi olla täyttä kurjuutta. Joku pyrkii vain säilymään hengissä olosuhteissa, joita muutaman tuhannen tai vain kilometrien päässä elävä toinen ihminen ei osaisi edes karneimmissa painajaisissaan kuvitella. Jotkut ihmiset näkevät vallitsevassa elämäntavassa suuria riskejä ja haluaisivat muuttaa sitä. Toiset taas saattavat jopa tietoisesti sulkea silmänsä kurjuudelta tai ongelmilta. Monen mielestä kaikki on juuri niin mallillaan kuin vain voi olla. Näkökulmaan vaikuttaa paljon missä päin maailmaa, millaisessa kulttuuripiirissä ja millaisessa taloudellisessa viitekehysessä elää. Oleellista on kuitenkin, että todellisia näkökulmia tämän hetken elämään maapallolla on rajattomasti. Tämä olisi tärkeätä ymmärtää.

Kasvamisessa kenties keskeisimpänä asiana on, miten kasvaa ihmisenä – miten oma minuus ja identiteetti kehittyvät nimenomaan siltä kannalta, mikä on yksilön oma rooli ja asema maailmassa tai millainen on oma suhteeni itseeni. Myös suhde menneeseen, nykyiseen ja tulevaan näyttelevät tärkeätä roolia. Nämä ovat kysymyksiä, joissa tarvitaan moraalista pohdintaa. Kasvamisen kannalta moraalinen pohdinta tarkoittaa myös eettisen tietoisuuden kehittymistä – kasvamista eettiseen tietoisuuteen. Edellä kuvatut näkökulmat ja ihmisenä kasvaminen avaavat näköaloja juuri eettiseen tietoisuuteen.

Ihminen on historian saatossa pyrkinyt helpottamaan elämäänsä erilaisilla keksinnöillä. Maanviljelemisen aloittaminen moninkertaisti pian ravinnon tuotannon. Erikoistuminen käsityöläisammatteihin nosti tuotteiden laatua ja lisäsi niiden saatavuutta. Koneiden keksiminen mahdollisti tuotannon räjähdysmäisen kasvun. Teollisen valmistuksen seurauksena erilaiset tuotteet tulivat yhä useamman ihmisen saataville. Tekninen kehitys on jatkanut voittokulkua, eikä kattoa ole nähtävissä. Teollistumisen ympäristölle aiheuttamia haittavaikutuksia ei alussa todennäköisesti huomattu. Jossakin vaiheessa tällaiset haittavaikutukset on kuitenkin huomattu. Teollisuuden jatkuvasti kasvaessa, ympäristölle aiheutuneet kielteiset vaikutukset ovat nousseet monin paikoin luonnon sietokyvyn yli. Myös väestönkasvulla on ollut ympäristölle suuria vaikutuksia. Ihmiset ovat hyvin pitkään ajatelleet luonnon palvelevan ennen kaikkea ihmisten tarpeita raaka-aineiden, viljelys- ja rakennusmaan muodossa. Teollistumisen historia on pitkän ajan kuluessa vaikuttanut

myös ihmisten ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin. Tämän hetken käytännöillä ja ajatuksilla saattaa olla yllättävän paljon eräänlaista historian perinnettä, jopa painolastia.

Samalla kuin tekninen kehitys, teollistuminen ja väestönkehitys etenivät, myös ihmisten ajattelu, uskomukset, arvostukset, käsitykset oikeasta ja väärästä sekä esimerkiksi käsitykset elämän perimmäisestä luonteesta muovautuivat, kokivat omaa, muuhun elämään yhteydessä olevaa historiaansa. Kristinuskon alkuaikoina pidettiin melko yleisesti selvänä, että Kristus tekee toisen tulemisen maan päälle ja pelastaa kristityt. Kun toista tulemista ei tapahtunutkaan, järkytti se ihmisiä ja perinteisestä kristinuskosta poikkeavat ajatukset saivat kannatusta. Tästä yksi esimerkiksi on gnostilaisuus, jota pidetään eräänlaisena kristinuskon, juutalaisuuden ja kreikkalaisen filosofian sekoituksena. Gnostilaiset pitivät tapahtunutta maailmanluomista epäonnistuneena ja siten eikuisena. Tällaiset ajatukset pakottivat ihmisen selviämään omillaan – inhimillisellä ajattelulla. Valistuksen aika vei näkemyksen älyllisyyden ja ajattelun merkityksestä uudelle tasolle. Valistuksen aikaa ja sen jälkeistä modernisaatiota tähän päivään asti voidaankin pitää yhtenä suurena pedagogisena projektina. Tieteen kehittyminen ei vielä riittänyt, vaan sen tulosten välittämiseksi oli muodostettava oma instituutionsa, koulutus. Matematiikan kehittyminen mahdollisti sellaisten asioiden tutkimisen, joita ei voitu aistein havainnoida. Yhtenä kehityksen painopistealueena olikin tähtitiede, jonka uudet välineet nostivat aiemmin näkemättömälle tasolle. Valistuksen jälkeen ja pohjalta kehitettiin ideaa sivistyksestä. Tämä sai perusteensa antiikin ajattelusta peräisin olevasta ajatuksesta, että koulutuksen ideana on aktualisoida potentiaalisuus (Autio 2007, luentosarja.) Kun tätä ajatusta tulkitaan hyödyllisyyden näkökulmasta, koulutuksen tarkoituksiksi jää parhaan mahdollisen kyvyn käyttöön saaminen yksilöstä. Myös ajatus edistyksen jatkuvasta kasvusta, edistysusko, viittaa jonkinlaiseen hyödyllisyyden korostumiseen. Tämä historiallinen tausta, pelkistetty yleiskatsaus, omalta osaltaan valottaa myös nykyistä ihmistä ja nykyistä maailmaa.

Tällä hetkellä pidetään selvänä, että maapalloa uhkaa jonkinlainen ekokatastrofi, jos ihmisen toiminta ja sen kehitys jatkuvat ennallaan. Yleisesti ajatellaan, ettei maapallon luonto, ja siten sen elämä kestä tilannetta, jossa maailman väkirikkaimpien alueiden, nykyisten kehitysmaiden elämäntavat ja kulutustottumukset kehittyisivät perinteisten teollisuusmaiden nykytasolle. Yhtenä yksittäisenä ilmiönä ilmastonlämpeneminen on voimakkaasti esillä mediassa ja nykyihmisen ajatuksissa. Myös lapset ja nuoret elävät länsimaisessa kulttuurisessa viitekehyksessä samassa median ja kulutuksen ryydittämässä todellisuudessa, kuin aikuisetkin. Samoin, myös he pohtivat näitä maapalloa koskevia hankalia ja pelottaviakin kysymyksiä. Toiveikkuus ja kyky toimia nousevat merkittäviksi tekijöiksi lasten ja nuorten identiteetin ja minuuden kasvussa. Jotta kasvamisessa olisi mieltä, on tulevaisuudessa nähtävä toivoa.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin tapaustutkimuksen keinoin kuudesluokkalaisten oppilaiden moraalista pohdintaa luonnon ja ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Siinä pyrittiin ilmiön monipuoliseen ja paljastavaan tutkimiseen erilaisia empiirisiä menetelmiä ja vaihtelevia analyysitapoja hyödyntäen. Tutkimuksen tarpeellisuutta kuvastaa edellä esittämäni ajatukset ja niihin pohjautuva lasten ja nuorten rooli nykyisyydessä. Koska nykyisin vallalla olevat ajatukset, asenteet ja toiminta ovat pitkälle peräisin historiastamme, edellä esittämäni alustus toimii johdatuksena tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ajatuksiin luonnosta, moraaliseen pohdintaan ja tutkimuksen kuluessa esille nouseviin eettisen tietoisuuden juonteisiin.

1.1 Tapauksena kuudesluokkalaisten moraalinen pohdinta ympäristöopetuksessa, kun käytetään Sateenkaarentekijät materiaalia

Tämän tutkimuksen kohteena oli erään kantahämäläisen alakoulun, yhden kuudennen luokan oppilaiden moraalinen pohdinta ympäristöopetukseen liittyen, kun käytettiin Sateenkaarentekijät materiaalia. Tutkimus painottui oppilaiden pohdintaan tulevaisuudesta ja toivosta suhteessa maapallon hyvinvointiin ja ihmisten elinmahdollisuuksiin, sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. Tätä tutkimusta voidaan kutsua tapaustutkimukseksi, koska siinä tutkittiin rajattua ilmiötä, joka ei ole suoraan yleistettävissä, mutta tavoiteltiin mahdollisimman kokonaista ymmärrystä juuri tästä ilmiöstä (vrt. Aaltola & Valli Toim. 2007, 194). Tässä tutkimuksessa ei edes pyritty suoriin yleistyksiin vaan ennemminkin rikkaaseen kuvaamiseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, niin kuin Suoranta esittää laadullisesta tutkimuksesta (Suoranta 1995, 39). Tutkimusprosessissa korostuivat monipuolisuus ja myös joustavuus. Yhdellä lähestymistavalla toteutettavassa tutkimuksessa kohteena oleva ilmiö näyttäytyisi helposti jonkinlaisena pitkälle pelkistettynä projektiona todellisuudesta. Tapaustutkimuksen monipuolisuudella, lähestymistapojen varioinnilla ja herkällä, tilanteen vaatimalla menetelmien soveltamisella pyrittiin lähentämään tätä projektiota kohti todellisuutta – ilmiön perimmäistä luonnetta. On kuitenkin muistettava, että mihinkään tutkimukseen ei ole mahdollista ”vangita” todellisuutta täysin puhtaana. Parhaimmillaankin tieteellinen tieto on vain todennäköistä tai totuudenkaltaista ja siten myös periaatteessa aina erehtyväistä, kuten Ilkka Niiniluoto asian näkee (Niiniluoto 2000, 127). Tutkimuksen joustavuudesta johtuen raportissa kuvataan prosessia ja menetelmien soveltamista melko tarkasti. Näin lukijalle selviää, miten ja millä keinoilla tutkimuksessa pyrittiin kohti ilmiön perimmäisen luonteen ymmärtämistä. Tapaustutkimuksen käyttökelpoisuuden kannalta oleellista on, miksi juuri kyseinen tapaus on valittu tutkittavaksi kohteeksi. Tämä kertoo myös tutkimuksen

käyttökelpoisuudesta laajemminkin, esimerkiksi jatkotutkimuksen kannalta. Selvitän seuraavaksi juuri tämän tapauksen valitsemista tutkittavaksi ilmiöksi.

Jo hyvin pieni lapsi pystyy käsittelemään ja pohtimaan moraalisia kysymyksiä oman kehitystasonsa mukaisesti. Kasvamisen kannalta tällainen moraalinen pohdinta on erittäin tärkeää, kehittäähän se lapsen käsitystä esimerkiksi oikeasta ja väärästä tai hyväksyttävästä ja tuomittavasta toiminnasta. Kuudesluokkalaisten lasten tai nuorten moraalinen pohdinta on jo melko kehittynyttä. Esimerkiksi monen kiinnostus yhteiskuntaa koskevista arvoista ja niihin liittyvistä kysymyksistä on heräämässä. Huoli nähtävistä epäkohdista ja tulevaisuudesta ovat myös monen ajatuksissa. Maapallon tulevaisuus on noussut viime aikoina keskeiseksi huolenaiheeksi, lähinnä ilmastonmuutoksen realisoiduttua suurelle yleisölle, esimerkiksi napajäätiköiden sulamisen muodossa. Vaikka monet asiantuntijat ovat varoitelleet ilmaston lämpenemisestä jo vuosikymmeniä, ovat laajemmat ihmismäärät hyväksyneet ja tiedostaneet sen ikävänä todellisuutena vasta viime aikoina. Tämä on aiheuttanut tietenkin huolta myös lapsissa. Peruskoulun opetusta ohjaava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, ei ole suoraan nimennyt ilmastokysymyksiä käsiteltäväksi aiheeksi. Mutta opetussuunnitelman perusteet ovat antaneet kuitenkin laajemman vaatimuksen ympäristön ja luonnon tulevaisuuteen, sekä sitä kautta tietenkin myös maapallon elinkelpoisuuden tärkeyden ymmärtämiseen liittyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta, kuten seuraava aihekokonaisuudesta *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* oleva sitaatti osoittaa.

-aihekokonaisuuden päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisten hyvinvoinnin puolesta. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurillisesti kestäville ratkaisuille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 41.)

Tällä hetkellä yleisesti käytössä olevat oppimateriaalitkaan eivät käsittele aktiivisesti juuri ilmaston lämpenemiseen liittyviä kysymyksiä. Tästä huolimatta lapsilla on silti tarve saada tietoa. Ovathan nämä aiheet kuitenkin jatkuvasti esillä yleisessä keskustelussa ja mediassa.

Motiva Oy on julkaissut Suomessa Sateenkaarentekijät kirjasarjan ja siihen liittyvät internetsivut. Motiva rekrytoi vuosina 2007 ja 2008 useita alakouluja ja alakoululuokkia pilottihankkeeseen, jossa kokeiltiin tämän materiaalin soveltuvuutta suomalaiseen alakouluopetukseen. Kirjasarja on norjalaisen kirjailijan Klaus Hagerupin kirjoittama, ja on alun perin ympäristöystävällisen energian tuotantoa ja käyttöä Norjassa edistävän Enovan kustantama. Euroopan unioni on ollut osittain rahoittamassa tätä projektia useammassa maassa, kuten myös

Suomessa. Kirjasarja ja oheismateriaali on suunnattu alakouluikäisille lapsille. Siinä käsitellään ympäristön suojeluun ja maapallon tulevaisuuteen liittyviä aiheita mielikuvituksellisen tarinan avulla. Tarina kaikkine oheismateriaaleineen on sellainen, että se virittänee tehokkaasti oppilaat ajattelemaan moraalisia kysymyksiä ympäristöömme ja maapallon tulevaisuuteen liittyen. Tämä tutkimus hyödynsi muodostunutta tilannetta pureutua oppilaiden moraaliseen pohdintaan, kun se oli Sateenkaarentekijät materiaalia käytettäessä saatu viriämään. Kuudesluokkalaisilla pohdinta jää helposti melko konkreettiseksi, koska heille ei ole usein vielä luontevaa pohtia abstrakteja ilmiöitä. Tässäkin mielessä tilanne tutkia pohdintaa oli otollinen, koska ajatuksia herättävä ja ajankohtainen aihe, mielekkään materiaalin kautta käsiteltyinä, nosti esille myös konkreettista syvemmälle meneviä ajatuksia. Näin tämän tutkimuksen kohde oli hyvin perusteltavissa tilanteen oltua paljastava, jonka pätevänä perusteluna tapauksen valinnalle mainitsevat myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 188). Toisin sanoen, jos luokassa ei olisi käsitelty ympäristökysymyksiä esitellyn aineiston avulla, ei oppilaiden moraalinen pohdinta varmasti olisi tullut niin näkyväksi, kuin nyt. Lisäksi aiheen ajankohtaisuuden, epävarmuuden herättämisen ja lasten huolen vuoksi tämä tapaus oli tutkimisen arvoinen. Ymmärtämällä tätä tapausta, ymmärretään myös varmasti enemmän alakoulun loppuvaiheessa olevien oppilaiden ajatuksista ympäristökysymyksistä ja maapallomme tulevaisuudesta yleisemminkin. Siinä mielessä tutkimuksen laajempi hyöty ja mahdollinen yleistettävyyys voidaan nähdä tutkimuksen tulkintojen ja johtopäätösten pohjalta.

1.2 Tutkimustehtävä ja -asetelma

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia kuudesluokkalaisten moraalista pohdintaa ympäristökasvatukseen liittyen, kun käytettiin sateenkaarentekijät kirjasarjaa ja sen oheismateriaalia. Tutkimuksen tavoitteena oli konstruoida ilmiön todellisuuden näyttäytymistä erilaisista perustelluista ja paljastavista näkökulmista tapaustutkimukselle luonteenomaisella tutkimustavalla. Tutkimusasetelman kannalta tämä tarkoitti, että ilmiön esille nostava tilanne, aiheen aktiivinen käsittely noin kahden viikon ajan, pystyttiin käyttämään tutkimuksellisesti hyödyksi. Näin ollen aineiston keräämisen onnistuminen oli varmistettava huolellisella valmistautumisella ja laadukkaalla keräämisen toteuttamisella. Tästä syystä muun muassa aineiston keruun tekniikoita hiottiin kokeilemalla niitä etukäteen. Tutkimuksen perustan muodosti empirinen tutkimusaineisto, eläytymismenetelmäaineisto ja haastatteluaineisto. Vaikka empirialla oli tässä tutkimuksessa elintärkeä rooli, oli ilmiön todellisuuden löytämiseksi suuri merkitys myös teoreettisella tiedolla. Tutkimuksen johtoajatuksena oli tutkia ilmiön piirteitä empirian ja teorian tiiviissä vuoropuhelussa. Tutkimuksen näkökulma valittiin lopullisesti ilmiön näyttäytymisen

perusteella. Näin empiirisellä aineistolla oli suuri merkitys teoreettisessa suuntautumisessa. Tutkimuksen näkökulma oli ympäristöeettinen näkökulma – ympäristöetiikka teoreettisena painopisteenä. Kuitenkin, johtuen ilmiön todellisuuden haastavasta näyttäytymisestä, hyödynnettiin sen esille saamiseksi myös muun muassa nuorten maailmankuvaan liittyvää ja tulevaisuuskasvatuksen teoreettista tutkimustietoa.

Tutkimusraportin rakenne perustuu pyrkimykseen tutkittavan ilmiön herkästä piirtämisestä esille. Raportin rakenteellisia kysymyksiä pohtiessani katsoin, että yleisimmin opinnäytetöissä käytetty, melko pitkälle strukturoitu ja eräällä tavalla valmiiksi osastoitu esitystapa, olisi ohjannut juuri tätä tutkimusta poispäin ilmiön herkästä tutkimisesta, tutkimuksen perimmäisestä tavoitteesta. Rakenteellisesti ideana on alussa pohjustaa tutkittavaa ilmiötä niin, että ilmiön todellisuuden historiallinen viitekehys auttaisi pääsemään kiinni ilmiön merkityksiin nykyisyydessä. Lisäksi raportin alussa esitetään lähtökohtaiset tutkimuksen tekemisen perusteet, kuten tutkittava ilmiö, tutkimusasetelma, tutkimusongelmat ja rajaukset. Tutkimuksen jatkon kannalta keskeisin teoreettinen perusta esitetään myös ennen varsinaista sisältöä. Alussa on siis piirretty esille tutkimuksen taustoja ja esitetty jatkon kannalta tärkeimmät kysymykset, tutkimusongelmat. Tutkimuksen tärkein sisältö esitetään kahdessa pääluvussa, tulevaisuuden pohtimisen – toivon ja toivottomuuden näkökulmasta sekä ihmisten arvomaailman ja toiminnan – oikean ja väärän näkökulmasta. Pääluvuissa oleellista on lapsen äänen esille nostaminen, teoreettisen ja empiirisen tiedon vuoropuhelu ja näiden analyysin ja tulkinnan pohjalta nouseva välitön pohdinta. Nämä tutkimuksen kaksi keskeisintä lukua nostavat esille ilmiön piirteitä, joita pohdinnan kautta tuodaan esille eräänlaisiksi tutkittavan ilmiön juonteiksi. Samat juonteet saattavat nousta esille eri näkökulmien yhteydessä, kooten samalla ilmiön näyttäytymistä yhteen. Käytettävät erilaiset näkökulmat myös omalta osaltaan kokoavat konstruoitavaa kuvaa ilmiön todellisuudesta, tavoitellen loppua kohden mentäessä entistä yhteen punoutuvampaa käsitystä oppilaiden moraalisesta pohdinnasta. Edellä on lyhyesti kuvattu se rakenteellinen idea, jonka pohjalta raportti on laadittu.

Tutkimusongelmana on:

- Millaista moraalista pohdintaa oppilaille kehittyy opetuksessa, jossa käytetään Sateenkaarentekijät aineistoa? Tutkimusongelmalle on oleellista, miten tämä pohdinta näyttäytyy oppilaiden tuottamassa aineistossa – näkykö aineistossa esimerkiksi arvostuksia, joita oppilas ei ole tiedostanut?

Moraalinen pohdinta kohdistuu käsityksiin oikeasta ja väärästä sekä toiminnan oikeellisuuteen ja vääryyteen. Moraalinen pohdinta voi siis kohdistua ajatuksiin ja käsityksiin sekä tekoihin. Moraaliin vaikuttaa merkittävästi yhteisön yleinen mielipide, eräänlainen vallitseva käytäntö. Se ei

kuitenkaan ole absoluuttinen ilmiö vaan sillä on myös subjektiivinen luonne. Muotoilin tutkimusongelmalle kolme alaongelmaa:

1. Miten oppilaat pohtivat maapallon ja ympäristön tulevaisuutta suhteessa omaan ja muiden ihmisten toimintaan ja millaista toivoa he siinä näkevät? Miten oppilaat näkevät omat vaikutusmahdollisuutensa tähän liittyen?
2. Miten oppilaat näkevät ihmisten yleisen toiminnan oikeellisuuden suhteessa maapalloon, luontoon? Toimivatko ihmiset oppilaiden mielestä yleisesti ottaen oikein vai pitäisikö toimintaa tai asenteita muuttaa? Entä onko oppilaiden mielestä ihmisten arvostukset oikeanlaisia?
3. Millaisena oppilaiden eettinen tietoisuus näyttäytyy moraalisen pohdinnan kautta?

Kaksi ensimmäistä alaongelmaa ovat suoraan pääongelmalle alisteisia. Niiden kautta oli mahdollista tutkia oppilaiden moraalisen pohdinnan keskeisimpiä piirteitä ja ilmentymistä. Kolmas alaongelma on pikemminkin pääongelmalle rinnasteinen, mutta ei tämän tutkimuksen rajauksessa yhtä keskeinen. Siinä mielessä kysymys oppilaiden eettisestä tietoisuudesta toimii myös sivuongelmana. Moraalista pohdintaa ja eettistä tietoisuutta ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista keinotekoisesti irrottaa toisistaan. Puhdas eettisen tietoisuuden tutkiminen olisi aivan oma kokonaisuutensa, joka ei mitenkään mahdu tämän tutkimuksen raameihin. Näistä syistä johtuen tarkoituksena oli keskittyä oppilaiden moraaliseen pohdintaan, mutta huomioida myös selvästi eettiseen tietoisuuteen liittyvät seikat aina kun sellaisia ilmeni. Näin ollen tutkimus rajattiin tutkimuksen kohteena olleeseen tapaukseen, mutta harkinnan mukaan tulkinnassa ja johtopäätöksissä oli mahdollista tutkia myös esille nousevia keskeisimpiä seikkoja myös eettisen tietoisuuden näkökulmasta. Liian tiukka pitäytyminen vain moraalisen pohdinnan käsitteessä olisi varmasti kaventanut ja jopa vääristänyt ilmiön todellisuutta.

Etiikka pohtii moraalisia kysymyksiä. Tässä mielessä moraalinen pohdinta on myös etiikkaa. Etiikan alaan kuuluvat myös moraalisten kysymysten tutkiminen ja se on myös moraalifilosofiaa. Näin ollen tutkimuksen rajaaminen moraaliseen pohdintaan, tarkoittaa sitä, että tutkimus käsittelee erästä etiikan osaa. Jos rajaukseen olisi otettu etiikka yleisenä käsitteenä, ei sitä kenties olisi ehkä enää voitu pitää edes rajauksena – niin laaja etiikan piiri on. Toisaalta oppilaiden moraalisen pohdinnan rinnalla kulkee ilmiö, jota voisi kuvailla moraalisen pohdinnan metatasoksi. Se on eräänlaisena ajatuksellisena pohjana, syvempänä, melko pitkälle kognitiivisena rakenteena

moraaliselle pohdinnalle. Sen taso myös eräällä tavalla määrittelee, kuinka laadukkaaseen, monipuoliseen ja perusteltuun moraalisen pohdintaan yksilö pystyy. Tässä tutkimuksessa käytin tästä eräänlaisesta yksilön moraalisen pohdinnan metatasosta nimitystä, eettinen tietoisuus.

Olen edellä esittänyt tutkimuksen tekemisen keskeisimmät perusteet tarkoituksen, ja päämäärän, lähestymistavan ja näkökulman, tutkimusongelman alaongelmineen, rajannut tutkimuksen sekä määritellyt tutkimuksen keskeisimmät käsitteet. Viimeisimpään palataan vielä tutkimuksen teoriaperustaa käsittelevässä, toisessa luvussa. Tähän, johdannon lopuksi erittelen vielä tärkeimmät tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut.

Tutkimusasetelman mukainen aiheen käsittely, ennen aineiston keräämistä toimi siis pohjana empiirisen aineiston keräämiselle. Lähestyin menetelmällisiä valintoja tutkimuksen alaongelmien suunnasta. Ensimmäinen alaongelma koski oppilaiden pohdintaa tulevaisuudesta. Päädyin lähestymään tätä näkökulmaa eläytymismenetelmällä. Toinen alaongelma taas liittyi ihmisten arvomaailmaan ja toimintaan. Valitsin tätä näkökulmaa avaavaksi menetelmäksi oppilaiden haastattelemisen. Tapaustutkimuksen luonteelle on ominaista, että menetelmiä ja lähestymistapoja sovelletaan ilmiön ja tilanteen mukaisesti. Niin tässäkin tutkimuksessa tein. Kerron sisältöluvuissa vielä tarkemmin tutkimusmenetelmiin liittyvistä perusteista ja myös niiden muokkaamisesta juuri tätä tutkimusta palveleviksi. Tutkimusaineiston analyysissa pääpaino oli sisällön analysoimisessa. Kuitenkin pitäytyminen vain puhtaassa sisällön analysoimisessa olisi jättänyt ilmiön esiintymisen värittömäksi. Tästä syystä menin analyysissa välillä lähelle diskurssianalyttista tai ainakin ilmaisun tyyliä ja sävyä tulkitsevää analysointitapaa. Myös analysointitapaan liittyvä herkkyys auttoi nostamaan esille ilmiön näyttäytymisen kannalta tärkeitä seikkoja. Tutkimuksessa on siis pyritty hyödyntämään tapaustutkimuksen monipuolisuutta ja kykyä reagoida esille tuleviin seikkoihin ilmiön piirtämiseksi esille mahdollisimman hyvin.

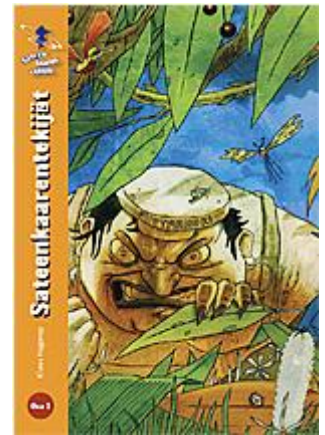
1.3 Tutkimuksen pohjustusta – asetelma ilmiön nostamiseksi esille

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oppilaiden moraalisen pohdinnan saaminen esille nousi keskeiseksi kysymykseksi tutkimuksen onnistumisen kannalta. Jos moraalinen pohtiminen ei näyttäytyisikään aineistossa, typistyy tutkimusasetelma hyödyttömäksi – tuloksena olisi vain todeta pohdinnan esille saamisen vaikeus. Tutkimuksen eräänlaisena lähtökohtana oli, että kuudesluokkalaiset pystyvät moraaliseen pohdintaan. Tämä peruslähtökohta juonsi ajatuksesta, että jo melko pieni lapsi pystyy siihen omalla ajattelutasollaan. Tutkimusasetelman kannalta oleelliseksi nousi siis, miten tämä pohdinta saadaan esille, kun sitä joka tapauksessa oppilaat tekevät. Yksinkertaisimmillaan pohdinta voidaan käsittää konkreettisenä kognitiivisena toimintana. Tällöin

pohdinnassa esimerkiksi arvioidaan tilannetta joltakin näkökulmalta ja tämän perusteella tehdään valinta tai voimistetaan aiempaa näkemystä. Toisaalta pohdintaa voidaan pitää monitasoisena ilmiönä, jota ei täysin pystytä esittämään loogisena mallina. Tällöin pohdinnassa vaikuttaa aina tekijöitä, joita subjekti ei esimerkiksi itse tiedosta. Pohdinnan lopputulos on siis osittain tuntemattoman prosessin tuote. Tosin pohdinnalla ei aina edes pyritä valintaan tai ratkaisuun. Kun tutkitaan moraalista pohdintaa, suuntautuu käsitys pohdinnasta vaikeammin selitettävään näkemykseen. Tällöin pohdintaan vaikuttavat muun muassa yhteisöön ja kulttuuriin liittyvä sosialisatio, yksilön kehityshistoria ja vallitseva tilanne - situaatio. Lauri Rauhala määrittelee yhdeksi ihmisen olemassaolon muodoksi situationaalisuuden, jolla hän tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta (Rauhala 1989, 35). Kuvailemani moraalisen pohdinnan moniulotteisuus, osittainen selittämättömyys ja abstrakti luonne ohjaavat myös siihen kohdistuvaa tutkimusta. On hyväksyttävä, että ilmiötä ei pystytä selittämään tyhjentävästi.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui pohdinnan näyttäytymiseen, kun se oli saatu ensin viriämään. Tutkimusasetelman kannalta olikin oleellista, että pohdintaan kannustettiin ja ohjattiin. Seuraavaksi kerrotaan miten tutkittavan luokan oppilaat käsitelivät aihepiiriä aktiivisesti kahden viikon ajan ennen tutkimusaineiston keräämistä.

Tutkimukseen osallistuva luokka osallistui pilottiluokkana Sateenkaarentekijät projektiin. Luokan opettaja osallistui ennen jakson toteuttamista aiheeseen liittyvään koulutukseen ja perehtyi materiaaliin sitä mukaa kuin materiaalia julkaistiin. Sateenkaarentekijät kirjasarja julkaistiin kahdessa vaiheessa; ensin julkaistiin ensimmäinen osa ja myöhemmin toinen ja kolmas osa samalla kerralla. Moni hankkeen kokeiluvaiheeseen osallistunut luokka käsiteli materiaalia sitä mukaa kuin sitä julkaistiin. Tällöin aiheen käsittely luokissa ajoittui pitkälle ajanjaksolle. Suunnittelin tähän tutkimukseen osallistuvalla luokalla oman tapansa käsitellä aihetta. Sen tavoitteena oli toteuttaa intensiivinen oppimisjakso, jossa pureuduttaisiin Sateenkaarentekijöiden teemaan, tulevaisuuteen suuntautuvaan ympäristöajatteluun mahdollisimman tehokkaasti ja monipuolisesti. Tällä intensiivisellä ja monipuolisella käsittelytavalla haluttiin virittää, nostaa esille, oppilaiden moraalista pohdintaa ja kasvattaa heidän eettistä tietoisuuttaan tulevaisuudesta – tulevaisuus on avoin ja siksi omalla ajattelulla on merkitystä.



KUVA 1. Sateenkaarentekijät kirjat, Motiva Oy

Jakso alkoi ensimmäisen kirjan tiiviillä lukemisella luokassa. Opettaja luki ääneen ensimmäisen osan oppilaille samalla elävöittäen tarinaa näyttämällä dokumenttikameralla kirjan kuvitusta lukemisen aikana. Tarkoituksena oli, että jokainen oppilas pääsisi hyvin sisälle tarinaan, eivätkä esimerkiksi vähäiset lukemistottumukset estäisi ketään oppilasta pääsemästä tarinaan mukaan. Oppilaille ei kuitenkaan alussa esitelty perusteellisesti jaksoa ja sen tavoitteita, eikä heitä ohjailtu moraalisisessa mielessä. Tällä tavalla haluttiin huolehtia siitä, että oppilaiden ensimmäiset ajatukset aiheesta syntyisivät muualta kuin opettajan sanoista. Tosin ennen jaksoa oppilaille kerrottiin lyhyesti tulevasta oppimisjaksosta, jonka aikana heiltä kerättäisiin myös tutkimusaineistoa. Lisäksi koteihin lähetettiin tiedote jaksoon liittyvästä tutkimuksesta. Harkitun tiedottamisen lisäksi luottamuksen ilmapiiriä luotiin tutkijan osallistumisella luokan toimintaan ja oppilaiden ohjaamiseen työskentelyn aikana. Näin pyrittiin poistamaan epäluuloisuutta tai -luottamusta aineiston keräämisen onnistumiseksi. Tutkija ei kuitenkaan vastannut opettamisesta vaan osallistui kevyemmällä roolilla opetukseen, jotta pystyi paremmin tarkkailemaan oppilaita ja käymään heidän kanssaan myös dialogia opetuksen lomassa. Systemaattisia muistiinpanoja tästä ei kuitenkaan tehty vaan, tarkoituksena oli edesauttaa tutkimusasetelman mukaista moraalisen pohdinnan viriämistä ja tarkkailla sitä. Varsinainen aineisto taas kerättiin jakson lopulla, kuten myöhemmin esitellään.

Jakson esittelyssä pyrittiin kuitenkin minimoimaan sisältöä koskeva ennakkotieto, jotta oppilaiden aiheeseen orientoituminen tapahtuisi kirjojen tarinan kautta. Tällöin heillä ei olisi ajatuksissa valmiina opettajan edellisellä viikolla antamaa ”oikeaa suhtautumista”, vaan suhtautuminen muodostuisi Sateenkaarentekijöiden tarinan kautta. Kun opettaja oli lukenut ensimmäisen kirjan, saivat oppilaat pohtia ensimmäiseen kirjaan liittyviä tehtäviä (ks. Liite). Ajatuksena oli, että jokainen pohtisi kysymyksiä itsenäisesti ennen seuraavan päivän

opetuskeskustelua ja yhteisöllistä käsittelytapaa. Ensimmäisen kirjan jälkeen oppilaat tekivät tulevaisuuden maapallo-kuvataidetyön, jossa oppilaat saivat valita, kuvaavatko he työssään maapalloa, jonka kehitys on ollut suotuisaa, vai kuvaavatko he epäsuotuisasti kehittynyttä maapalloa. Tällä tavalla aiheen käsittelyä monipuolistettiin ilmaisun keinoin.



KUVA 2. Kuvataidetyö, epäsuotuisa ja suotuisa kehitys

Toisen ja kolmannen kirjan oppilaat lukivat itsenäisesti osittain koulussa ja osittain kotona. Kirjan lukemisen jälkeen aihetta käsiteltiin yhteisöllisesti opetuskeskustelun keinoilla ja myös pienryhmissä. Käsittely perustui kirjoissa oleviin tehtäviin ja siinä hyödynnettiin myös internetissä olevia aineistoja ja pelejä.¹ Näin toimittiin sekä toisen, että kolmannen osan kohdalla. Lisäksi oppilaita kannustettiin hyödyntämään internet-sivustoa myös vapaa-aikanaan. Toisen viikon lopulla oppilailla teetettiin tutkimusaineiston keräämiseksi kirjoitustehtävät. Tästä prosessista kerrotaan tarkemmin luvussa 3.

Vaikka aiheen käsittely ennen tutkimusaineiston keräämistä toteutettiin suunnitelmallisesti ja tutkija otti siihen myös aktiivisesti osaa, ei tämä tutkimus ollut kuitenkaan varsinainen toimintatutkimus. Siksi esimerkiksi ennakkokäsittelyn havaintoja ei haluttu kerätä systemaattiseksi

¹ ks. www.sateenkaarentekijat.fi

aineistoksi. Tämän tutkimuksen kannalta oli oleellista, että olemassa oleva ilmiö saatiin näkyväksi. Tästä syystä aihetta käsiteltiin ennakolta, kuten tässä on kuvattu. Tutkimuksessa ei myöskään pyritty selvittämään laboratoriomaisessa olosuhteessa, miten pohdinta näyttäytyy luonnollisessa puhtaassa tilanteessa, vaan keskeistä oli saada tietoa millaiseen pohdintaan oppilaat parhaimmillaan pystyvät ja tehdä johtopäätöksiä tästä. Perustelen tämän sillä, että tämä on kasvatustieteellinen tutkimus, jolloin mielenkiinnon kohteena on luonnollisesti kasvamisen näkökulma – millainen on oppilaiden moraalisen pohdinnan potentiaali?

2 TEORIALUKU – YMPÄRISTÖEETTINEN JA KOKONAISVALTAINEN LÄHESTYMISTAPA TUTKIMUSOTTEENA

Tutkimuksessa käytetty teorian tieto esitetään kahdessa vaiheessa. Ensiksi tässä luvussa esitetään ne teoreettiset lähtökohdat, jotka ohjasivat tämän tutkimuksen tekemistä. Varsinaisen sisällön kanssa esitetään teorian tietoa, joka nousi tarpeelliseksi aineiston analysoimisen ja käsittelemisen perusteella. Siinä, tutkimuksen keskeisimmässä osassa, tarkoituksena oli empiirisen ja teoreettisen tiedon avulla muodostaa tutkittavasta ilmiöstä eheä, monitasoinen kuva. Näin ollen tämän tutkimuksen teoria jakautui perusteita määrittelevään ja tutkimusta suuntaavaan teoriaan sekä tutkimuksen tapaustutkimusluonteelle hyvin sopivaan empirian pohjalta valittuun tai suunnattuun teorian tietoon.

Tutkimuksessa on teoreettinen ympäristöeettinen näkökulma. Tutkittavaa ilmiötä analysoin ja tarkastelin siten ympäristöeettiseltä kannalta. Teorian käytössä en kuitenkaan rajautunut pelkästään puhtaaseen ympäristöeettiseen teorian tietoon, vaan suuntasin teoriaa tilanteenmukaisesti myös tutkimusaineistosta nousseiden ilmiöiden mukaan, aina, kun ilmiö oli tutkimusongelman kannalta tärkeä. Ympäristöetiikka muodosti siis selkeän teoreettisen painopisteen, mutta oppilaiden moraalisen pohdinnan ymmärtämisen kannalta hyödynsin teorian tietoa myös tulevaisuuskasvatuksen, nuorten maailmankuvan ja moraalikehitystä tarkastelevan tutkimuksen ja teoreettisen tiedon näkökulmista. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin moraalikehityksen teoreettinen perusta esitetään tässä puhtaasti teoriaa käsittelevässä luvussa. Tulevaisuuskasvatuksen ja nuorten maailmankuvaa käsittelevää teoriaa esitetään varsinaisen sisällön käsittelyn yhteydessä. Ympäristöeettinen teoria esitetään sekä tässä luvussa, että sisällön tutkimisen yhteydessä. Tämä teorialuku rakentuu ensin esitettävästä moraalista ajattelua ja moraalikehitystä psykologisesta näkökulmasta tarkastelevasta osiosta, tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valitsemisen perustelusta ja lopuksi ympäristöetiikkaa tarkastelevasta osasta.

2.1 Kuudesluokkalaisten moraalinen ajattelu tutkimuksen taustateoriana

Tässä alaluvussa käsitelen lyhyesti moraalisen ajattelun kehittymiseen liittyvää teoriatietaoa, erityisesti kuudesluokkalaisten osalta. Moraalisen ajattelun kehittymiseen liittyvä teoriatietao toimii tässä tutkimuksessa eräänlaisena taustateoriana. Sen tehtävänä on kytkeä tutkittavan ilmiön käsittely tutkimukseen osallistuvien oppilaiden moraalikehitykselliseen tasoon ja antaa kuva siitä moraalisen kehityksen tasosta, jolla kuudesluokkalaisten keskimäärin ovat. Taustateoria pohjaa Jean Piagetin ja Lawrence Kohlbergin teorioihin, ja erityisesti Sirkku Ahon tutkimukseen oppilaiden moraalikehitystasoista Suomessa. Kohlbergin teoria pohjautuu Piagetin teoriaan ja siksi Piagetin esittämää tietoa käsitelen tässä vähemmän. Taustateoria on psykologinen. Tutkimuksessa painotan ympäristöeettistä teoriaa, joten siinäkin mielessä moraalikehityksen käsittely sopii vähäisempään, mutta tutkimuksen kannalta elintärkeään, taustateoriarooliin. Moraalisen toiminnan tarkastelussa tarvitaan sekä psykologista, että filosofista näkökulmaa (Kohlberg 1984, 498). Tämän tutkimuksen näkökulma on ympäristöeettisenä siis filosofinen, joten moraalisen toiminnan kokonaiskäsityksen kannalta psykologisen taustateorian mukana oleminen, joskin vähäisessä roolissa, on tärkeää.

Kohlbergin moraaliteoriassa on kolme taustaolettamusta, sisäistä periaatetta: 1. Moraalikehitys perustuu sosiaaliseen interaktioon, eikä sosiaalisten arvojen ja normien oppimiseen. 2. Moraali on oikeudenmukaisuutta ja reilua sekä tasapuolisuutta. Se on ennemminkin kognitiivinen, kuin emotionaalinen prosessi. 3. Yksilöt eroavat ulkoiselta käyttäytymiseltään, käyttäytymisen motiiveiltaan ja toiminnan seurauksiltaan. Tästä syystä teon pahuutta on arvioitava yksilökohtaisesti (Green 1989, Ahon 1993, 28 mukaan.)

Aho kuvaa Kohlbergin teorian mukaista kognitiivista konfliktia. Se syntyy kahden voimakkaan uskomuksen ristiriidasta tai uskomuksen ja ulkoisen informaation ristiriidasta. Tällöin henkilö hakee moraaliperiaatteita, jotka ratkaisisivat konfliktin. Lopulta tasapainon saavuttaminen lisää moraalikäsitteiden differentioitumista ja hierarkkista integraatiota. Tämä kaikki tapahtuu sosiaalisessa interaktiossa ja lisää oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden pohtimista (Aho 1993, 29.) Tämä prosessi kuvastaa hyvin myös, kuinka oppilaat kehittävät omaa moraalista ymmärrystään esimerkiksi ympäristöasioita pohtiessaan, kuten tämän tutkimuksen aineiston keräämisen yhteydessä tapahtui. Aho kuvaa myös, kuinka konfliktit edellyttävät roolinottokykyä, jossa huomioidaan toinen ihminen, nähdään asiat muiden kannalta sekä ymmärretään näkökulmat, jotka muut tuovat tilanteeseen (Aho 1993, 29). Vaikka tässä teoriassa näkökulma on ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvä, oletan tässä tutkimuksessa teorian soveltuvan myös tilanteeseen, jossa pohditaan ihmisen suhdetta luontoon. Antaessaan kuvan ihmisten välisestä moraalista toiminnasta, kuvannee se riittäväällä tavalla myös ihminen – luonto asetelmaa.

Sekä Piagetin, että Kohlbergin teorioiden mukaan lapsen moraalikehitys tapahtuu vaihe vaiheelta ja on voimakkaasti yhteydessä ikään. Ahon suomalaisille lapsille tekemän tutkimuksen mukaan moraalikehityksen vaihe kuitenkin on voimakkaammin yhteydessä lapsen älykkyyteen, kuin ikään. Piaget oli myös tätä mieltä toisin kuin Kohlberg, joka piti ikää älykkyyttä merkittävämpänä selittäjänä moraalikehityksen vaiheissa (Aho 1985, 100.) Älykkyyden merkityksellisyyttä puoltaa myös ajatus, että kaikki ihmiset eivät koskaan saavuta ylimpiä tasoja (Kajasviita 1982, 4). Piagetin ja Kohlbergin mukaan moraalinen kehitys etenee siis tasoittain ja jokaisen ihmisen kehitys etenee taso tasolta. Niiden yli ei siis voi hyppiä, vaan kehityksen on kuljettava jokaisen tason kautta. Näin ollen jokainen kehityksen vaihe on myös tärkeä yksilön kasvussa ja kehityksessä. Piaget esitti, että moraalinen kehitys päättyy 12-ikävuoteen, mutta Kohlberg oli sitä mieltä, että kehitys jatkuu tämän jälkeenkin (Aho 1985, 101). Ahon tutkimuksen mukaan kehitys jatkuu vielä 12-ikävuoden jälkeen (Aho 1985, 100–101).

Kohlbergin omissa teksteissä tasojen määrä vaihtelee ja eri tutkijat esittävät erilaisia käsityksiä tasoista (Aho 1985, 18). Tämä kuvaa moraalikehityksen moniselitteisyyttä ja myös teorian liikkuvuutta. Empiirisessä psykologisessa tutkimuksessa tietenkin on tärkeitä tehdä ratkaisuja tasojen suhteen, mutta yleisesti ottaen oleellisinta on ymmärtää tasot elävinä kokonaisuuksina, ei yksinä totuuksina. Yleisimmin Kohlbergin moraalikehityksen vaiheet jaetaan kolmeen päätasoon, joista kukin jakautuu kahteen vaiheeseen. Näin ollen vaihteita on kuusi (Aho 1985, 19–21; Kajasviita 1982, 4). *Esimoraalin ensimmäinen vaihe* (moraalinen realismi) on sellainen, jossa lapsi tottelee sääntöjä välttyäkseen seuraamuksilta. Näitä voivat olla esimerkiksi rangaistus, moite tai käänteisesti esimerkiksi suosio tai palkkio. Vääryyden tasoa arvioidaan saadun rangaistuksen suuruudella. Lapsen näkökulma on egosentrinen – lapsi ei pysty huomioimaan muiden näkökantoja. *Esimoraalin toisessa vaiheessa* (individualismi) lapsella on naiivi ymmärrys toisten toiveista ja näillä käydään myös kauppaa, eli ihmissuhteet nähdään kauppatavarana. Ihmissuhteet ovat pinnallisia ja niitä hallitsee egosentrisuus. *Sovinnaismoraalitason ensimmäinen vaihe* (hyvä tyttö/poika moraalit) on sellainen, jossa lapsen toimintaa ohjaa kiltteysmoraali. Kiltteydellä lapsi yrittää säilyttää toisten ihmisten hyväksynnän. Tekojen hyvyyttä ja pahuutta arvioidaan sääntöjen perusteella. Sosiaalinen perspektiivi ulottuu nyt toisiin yksilöihin. *Sovinnaismoraalitason toisessa vaiheessa* (laki, järjestys ja omatunto) sosiaaliset tavat ja säännöt hyväksytään, koska myös yhteisö hyväksyy ne. Yksilölle on tärkeitä täyttää velvollisuutensa, tehdä parhaansa ryhmän puolesta. Sosiaalinen näkökulma laajenee niin, että yksilölliset suhteet nähdään osana laajempaa systeemiä. *Moraaliprinsiippitason ensimmäinen vaihe* on sellainen, jossa yhteisesti hyväksytyjen lakien ja sääntöjen moraalit nousee hallitsevaksi. Moraalisia käsityksiä tulkitaan kuitenkin joustavasti, mutta periaatteet ovat tärkeitä. Teon oikeellisuutta arvioidaan

hyödyllisyydellä – suurin mahdollinen hyöty suurimmalle mahdolliselle joukolla. Eri ihmisten erilaiset näkökulmat ja mielipiteet ymmärretään ja siksi on tärkeitä tehdä yhteisiä sopimuksia. Tavoitteena on yhteisymmärrys. *Moraaliprinsiippitason toisessa vaiheessa* vallitsevat universaalit eettiset periaatteet. Yksilön toimintaa ohjaavat hänen itsensä valitsemat eettiset periaatteet. Esimerkiksi oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja ihmisarvo ovat universaaleja periaatteita (Aho 1985, 19–21; Kajasviita 1982, 4.) Tasojen nimitykset vaihtelevat suuresti eri lähteissä, mutta oleellisinta onkin tasojen sisällön ja periaatteellisen järjestyksen ymmärtäminen. Tasojen yleisen esittelyn jälkeen pureudutaan tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisimpiin tasoihin, niihin joilla kuudesluokkalaisten moraalinen kehitys yleisimmin on.

Ahon tutkimuksen mukaan suomalaiset kuudesluokkalaiset oppilaat ovat pääosin moraalikehityksen kolmannessa, eli hyvä tyttö/poika -vaiheessa (Aho 1993, 35). Vajaa viidennes (18 %) oppilaista oli vielä puhtaasti tottelevaisuus-, eli esimoraalin toisessa vaiheessa (Aho 1993, 111). Pieni osa oli siirtymässä neljänteen, sovinnaismoraalin toiseen vaiheeseen, eli heillä oli piirteitä laki- ja järjestysorientaatiosta. Pääosan ollessa kolmannessa vaiheessa, sosiaaliseen ryhmään kuuluminen ja tämän ryhmän odotusten lunastaminen tai täyttäminen on tärkeitä, samoin kuin ryhmän sosiaalisen koostumuksen ja järjestyksen ylläpitäminenkin. Oppilaat haluavat yleisesti saada ryhmänsä hyväksynnän. Ahon tutkimuksessa osalla oppilaista oli voimakkaita piirteitä laki- ja järjestysorientaatiosta, eli heillä korostuivat velvollisuuden täyttäminen, järjestyksen ylläpito ja auktoriteettien kunnioitus. Monilla oppilailla havaittiin vielä itsekeskeistä hyötyajattelua, mutta samalla oppilaat kunnioittivat myös lähiryhmän odotuksia. Kiltteysmoraali näkyi Ahon mukaan siinä, että kiltinä pysyminen ja hyvän tarkoittaminen olivat tärkeitä arvioitaessa toiminnan oikeellisuutta. Kuudesluokkalaiset pystyivät jo ottamaan huomioon jollakin tavalla myös toisten ihmisten tunteet (Aho 1993, 35–36.) Nämä Ahon tutkimuksessaan tekemät havainnot kuvastavat hyvin eri oppilaiden välisiä eroja moraalisisessa kehityksessä. Osa oppilaista on selvästi jo melko pitkällä moraalikehityksessään ja osa on vielä samalla tasolla kuin pääosa kolmasluokkalaisista. Kehityksen erilaisuutta kuvastaa myös, että moraalikehityksessään pisimmällä olevat kuudesluokkalaiset ovat neljännellä tasolla, jota eivät edes kaikki aikuiset koskaan saavuta (Kajasviita 1982, 4).

Tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista, millä tasolla moraalisesti kukin tutkimukseen osallistuva oppilas oli, koska oppilaiden moraalista pohdintaa tutkittiin yksilöiden välisiä eroja analysoimatta, kuten tutkimusasetelmassakin ilmeni. Oleellista puolestaan on, millaisena kuudesluokkalaisten oppilaiden moraalinen kehitys yleisesti ottaen näyttäytyy, mikä on heille ominaista ja mihin he teoreettisesti tarkasteltuna pohdinnoissaan kykenevät. On myös tärkeitä ymmärtää, että jokainen ihminen, jopa pienet lapsetkin pystyvät tiedostamaan ja pohtimaan

toiminnan moraalisuutta. He tekevät sen tietenkin aina omalla tasollaan. Näin ollen esimerkiksi vaikeiden kysymysten pohdinta ei ole kenenkään etuoikeus, vaan jokainen ihminen saa sitä tehdä. Mielenkiintoista on myös, että yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan koulun demokraattinen toimintatapa ja moraalisten kysymysten käsittely kehittää varsin yksiselitteisesti oppilaiden moraalisia taitoja (Power ym. 1989, 297). Näin ollen moraalisten kysymysten pohdinta esimerkiksi koulussa on hyvin suositeltavaa.

Kohlbergin teoriaa on kritisoitu laajasti. Esimerkiksi sen liiallista painottumista kognitioon on moitittu, koska tällöin moraalien emotionaalinen, affektiivinen ja sosiaalinen puoli jäävät liian vähäiselle huomiolle (Aho 1993, 37, mukaan: Bandura 1991, 49, 67–68; Tomlinson 1992, 93, 109). Toisaalta Kohlbergin teorian pohjalta on pystytty tekemään lukuisia laajoja empiirisiä tutkimuksia. Näiden tutkimusten näkökulmasta psykologian tarkasteleminen laajaa, monisäikeistä ja osin ymmärtämisen ulkopuolella olevaa todellisuutta suppeampana, on varmasti ollut mahdollisuuksia luovaa. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista tarkastella enempää Kohlbergin moraalikehityksen kritiikkiä, koska tutkimuksen päänäkökulma ei ole psykologinen.

2.2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen luonteena oli käsitellä empirian keinoin esille saatua pohdintaa rinnakkain teoreettisen tiedon kanssa. Tässä tutkimuksessa keskeistä ei ollut verrata tai analysoida aineistoa jonkin yhden teoreettisen näkökulman suhteen, vaan ennen kaikkea antaa tutkittavien lasten tai nuorten äänen kuulua. Näin tutkimuksen teoreettisen näkökulman valinta perustui aineistosta esiin nousseeseen pohdintaan, tai henkeen. Vaikka teoreettinen perusta omalta osaltaan ohjasikin tutkimuksen tekemistä, huomioitiin sen valinnassa tutkittava ilmiö ensisijaisena teoriapohjan määrittäjänä. Tapaustutkimuksen luonteelle ei välttämättä olisi ollut edullista, jos teoreettinen perusta olisi määritetty tiukasti jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa teoreettisen perustan valinta oli pitkä prosessi ja siinä huomioitiin tutkittavan ilmiön monimuotoinen ilmentyminen ja myös tutkimusaineistosta esille nousseet keskeisimmät kokonaisuudet ja mielenkiintoisimmat seikat. Näin ollen empiria määritteli teorian valintaa ja suuntaamista, mutta teoria puolestaan vaikutti empirian analysoinnin suuntaamiseen liittyviin valintoihin. Ilmiön saaminen esille mahdollisimman eheänä, edellytti teorian ja empirian vuoropuhelua kaikissa prosessin vaiheissa. Tällä tavalla ilmiön tutkimisella pyrittiin mahdollisimman lähelle ilmiön todellisuutta. Seuraavaksi kuvaan lyhyesti prosessia, jonka avulla tein päätökset tutkimuksen teoreettisista valinnoista.

Perehdyttyäni tutkimukseni kannalta kiinnostavaan kirjallisuuteen, esille nousi kolme mahdollista teemaa tutkimuksen teoreettiseksi ytimeksi: nuorten maailmankuva, tulevaisuuskasvatus ja ympäristöetiikka. Jokaisella teemalla oli omat vahvuutensa ja tutkimus olisi voitu varmasti rakentaa jokaisen ympärille. Lisäksi jokaisesta teemasta löytyi riittävästi tutkimustietoa, joten tiedon puuttuminenkaan ei vaikuttanut minkään mainitun näkökulman poissulkemiseen. Selkeän painopisteen luomiseksi päätin kuitenkin valita näistä yhden tutkimukseni teoreettiseksi ytimeksi. Muiden näkökulmien osaksi jäi tutkimusnäkökulman täydentäminen, esille nousevien ilmiöiden sitä vaatiessa.

Koska tämä tutkimus on tapaustutkimus, ratkaisin teorian valitsemisen aineiston perusteella. Kerättyäni aineiston, perehdyin siihen tarkoituksena soveltuvimman ja mielenkiintoisimman tai paljastavimman teoreettisen viitekehyksen valinta. Nostin aineistosta keskeisiä ajatuksia ja tutkittavien oppilaiden pohdintaa esille. Lisäksi luokittelin aineistoa näiden kolmen teoriavaihtoehdon mukaisesti. Lopulta aineistoon perehtymisen pohjalta pääteorian valinta muodostui helpoksi. Lähes läpi koko aineiston esille nousi ajatus ihmisen hyvyyden, epäitsekkyuden ja välittämisen merkityksestä maapallon tulevaisuuden kannalta. Aineistosta löytyi runsaasti ihmisten eettisyyteen viittaavia mainintoja. Tästä syystä valitsin tutkimukseni teoreettiseksi ytimeksi ympäristöeettisen näkökulman. Ennen aineiston purkamista olin kuvitellut nuorten maailmankuvan jopa potentiaalisimmaksi näkökulmaksi, mutta aineiston perusteella se ei kuitenkaan noussut keskeisesti esille, ainakaan sisällöllisesti aineistoa tarkastellessa. Diskurssi-analyttinen tutkimusote olisi taas voinut korostaa maailmankuvan näkyvyyttä, mutta tässä tutkimuksessa oli kuitenkin tarkoituksenmukaista pitää analyysi melko pitkälle sisältötasoisena. Tulevaisuuskasvatuksen osalta kiinnostavia ajatuksia löytyi, mutta näissäkin pohdinnoissa ihmisen eettinen puoli oli aina mukana. Näin tulevaisuuskasvatusta, ja varmasti myös nuorten maailmankuvaa selittävä teoreettinen tieto voi tukea päänäkökulmaa, mutta tutkimuksen tiiviiden puolesta päänäkökulmani, ympäristöetiikka muodosti teorian perustan.



KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.3 Etiikkaa vai ympäristöetiikkaa?

Onko mielenkiinnon kohteena ihmisten toiminnasta ja keskustelusta ilmenevät säännöt, käytännön ongelmat oikeasta ja väärästä, tai hyvästä ja huonosta? Vai halutaanko pureutua ajatukseen hyvän elämän taustalla olevista arvoista, tai kysymykseen arvostuksia ohjaavista ihmisluonteen tai ihmisyyden piirteistä? Kuvailisin kysymystä moraalien ja etiikan pohtimisesta eräällä tavalla tilassa liikkuvana. Suppeana se voi liukua ikään kuin janalla tai tasolla, mutta laajempaan kysymykseen elää useammassa vapausasteessa. Toisin sanoen moraalien ja etiikkaa voidaan rajata ja määritellä monella tavalla, mutta mielestäni tällöin aina menetetään jotain – menetetään kenties osa niiden perimmäisestä luonteesta. Toki osa-alueen perusteellisempi tarkastelu aina edellyttääkin rajauksen tekemistä, mutta mikäli rajauksen pohjalta syntyy eräänlainen vallitseva siirräntävaikutus, on sillä lopulta kokonaisuutta hämärtävä vaikutus.

Juhani Pietarinen ja Seppo Poutanen määrittelevät moraalin empiiriseksi ilmiöksi, yhteisön ja sen jäsenten toiminnan piirteeksi. Tällöin moraalinen toiminta perustuu yhteisössä yleisesti hyväksytyille ja vallitsevilla säännöillä. Epämoraalista toimintaa on esimerkiksi teko, joka on yleisesti hyväksytyin säännön vastainen (Pietarinen & Poutanen 1998, 12.) Niiniluoto korostaa, että maailmassa vallitsee moraalinen diversiteetti, eli hajaannus. Hänen mukaansa siis eri aikoina ja erilaisissa kulttuuripiireissä ja yhteiskunnallisissa ryhmissä kannatetaan hyvin paljonkin toisistaan poikkeavia moraalisia näkemyksiä (Niiniluoto 2000, 131.)

Etiikka on moraalifilosofiaa, joka tutkii moraalialia. Etiikka ei Pietarisen ja Poutasen mukaan suoraan osallistu arjen moraaliseen keskusteluun, vaan sen tarkoituksena on selvittää moraalilunnonetta (Pietarinen & Poutanen 1998, 12). Se pohtii myös moraaliiin liittyviä ongelmia ja moraalisuuden taustalla olevia tekijöitä. Ympäristöetiikan tutkija Leena Vilkan ja Pirkko Pitkäsen mukaan etiikka on teoria hyvästä elämästä. Heidän mukaansa etiikassa pyritään selvittämään vastauksia hyvään ja pahaan sekä oikeaan ja väärään (Vilka & Pitkänen 1996, 34). Käytännöllisessä mielessä etiikan lähtökohtana on siis ongelma tai tiedon puute – mitä tehdä tai miten ajatella kysymyksestä, josta emme tiedä, mikä on oikein. Jos arkielämän tilanne on sellainen, että tiedämme moraalisesti oikean ratkaisun, ei tilanteen selvittäminen edellytä varsinaista eettistä pohdintaa. Timo Airaksinen kuvaa kahta ongelman käsitettä osuvasti:

On olemassa ongelmia, jotka johtuvat siitä, ettemme tiedä mikä on oikein; ja ongelmia, jotka johtuvat siitä, ettemme tee oikein, vaikka tietäisimmekin kuinka on toimittava (Airaksinen 1993, 17.)

Airaksinen painottaa, että nämä kaksi ongelman käsitettä on pidettävä tarkasti erillään (Airaksinen 1993, 17). Nämä ongelmat näkyvät hyvin myös ihmisten toiminnassa suhteessa luontoon. Osa ei-toivottavasta toiminnasta johtuu oikean tietämättömyydestä ja osa oikean tietämisen ja realisoituvan toiminnan ristiriidasta. Tällaista tilannetta kuvattiin konfliktina moraalikehitystä tarkastelleessa osiossa.

Länsimaisessa filosofiassa eettisyys on rajoittunut perinteisesti ihmisten välisiin suhteisiin, merkittävänä kysymyksenä ollen, miten meidän on eletävä suhteessa toisiin ihmisiin (Vilka & Pitkänen 1996, 34). Tämä näkemys on rajoittanut eettisyyden käsitettä merkittävästi. Esimerkiksi suhde luontoon, tulevaisuuteen ja omaan ihmisyyteen tai sieluun on tällöin jäänyt rajauksen vuoksi vähemmälle pohdinnalle. Eläminen suhteessa muihin ihmisiin on tietenkin aivan keskeinen kysymys hyvän elämän kannalta. Mutta esimerkiksi, voiko kuitenkaan ihmisen suhde toisiin ihmisiin olla täysin eheä, jos hänen suhteensa omaan itseen ja omaan ihmisyyteensä on jotenkin vaillinainen? Samoin eettisen tarkastelun kysymysten asettelun liikkuminen akseleilla:

ihminen/ihminen ja ihminen/yhteiskunta, saattaa jättää näkemisen ulkopuolelle vaikka ympäristöongelmien pitkälle keskeisimmän alkusyyyn, luonnon alistamisen ihmisen tarpeille, tai varsinaisesti tähän johtavat asenteet ja arvot (Vilka 1993, 39). Ihmisten asenteet ja arvot, joiden mukaan ihmisellä on hallintaoikeus luonnonvaroihin, luontoon itseensä, ovat nykyään monelle täysin näkymättömissä, tiedostamisen ulkopuolella. Tällöin palataan taas Airaksisen ajatukseen eettisten ongelmien kaksijakoisuudesta. Toisaalta jos kulttuurinen evoluutio, jota tuntuu kuvastavan eräänlainen vauhtisokeus, johtaa ihmisyyden lähtökohtiin perustavasti liittyvien arvojen hämärtymiseen, olisi syytä miettiä, mistä me perimmiltään olemme lähtöisin. Nykyisin ainakin länsimaissa yleisenä vallitseva käsitys ihmisen asemasta kiistattomana luomakunnan kruununa, edellyttäisi myös ymmärryksen vastuusta, ymmärryksen mistä me saamme esimerkiksi ravintomme ja mitä ilman me emme eläisi, emmekä olisi edes koskaan syntyneet (vrt. Väyrynen 2006, 30; Næss 1997, 54).

Ympäristöetiikka määritetään eräänlaisena etiikan laajenuksena, jossa kysytään miten pitää elää suhteessa luontoon, mukaan luettuna ei-inhimilliset olennot. Ympäristöetiikkaan liittyy myös keskeisenä ajatus ihmisen vastuusta ja huolenpidosta luontoa kohtaan (Vilka & Pitkänen 1996, 34). Taustaoletus ympäristöetiikan luonteesta etiikan sovelluksena ei kuitenkaan välttämättä ole mielekäs. Mikäli etiikka nähdään ihmisten välisiin suhteisiin liittyvänä, jää näkökulma lopulta varsin suppeaksi. Vilkan mukaan ympäristöetiikan ehkä tärkeimpänä merkityksenä onkin kyseenalaistaa etiikan perinteinen keskittyminen ihmisiin ja pyrkiä uudistamaan etiikan perusolemusta. Vilkan mukaan Andrew McLaughlin kirjoittaa:

Joidenkin nykyajattelijoiden mukaan ympäristöongelmat ovat parhaiten ymmärrettävissä oireena syvemmistä virheistä niissä käsitteellisissä ja moraalisisissa perusteissa, joita ihmisen ja luonnon väliseen vuorovaikutukseen liittyy (Vilka 1993, 40.)

Näin ollen yleinen ajatus etiikasta, joka ei rajaisi ihmisen moraalien, hyvyyden, oikeudenmukaisuuden ja oikeamielisyyden tarkastelua vain ihmisten välisiin suhteisiin, olisi varmasti tervetullut. Tutkimuksen aineistossa, tutkittavien kuudesluokkalaisten oppilaiden pohdinnassa ihmisen moraalisen toiminnan kohteissa, esimerkiksi luonnossa tai muissa ihmisissä ei niinkään tehty selvää eroa. Oppilaat tuntuivat pitävän itsestään selvänä, että hyvä ihminen välittää toisista ihmisistä ja myös luonnosta. Sen sijaan aineistosta tuli esille välillä voimakaskin ihmiskeskeinen käsitys luontosuhteesta. Tässä ihmiskeskeisyydessä onkin nähtävissä yhteiskunnassamme vaikuttava, historian myötä muodostunut syvällä oleva, osin tiedostamaton arvoperusta, jonka taustat ovat luonnon hyödyntämisessä ja jopa luonnon antimien varassa olevassa eloonjäämiskamppailussa. Arvoperustaa ovat muokanneet vielä ainakin geopolitiittinen sijaintimme

historiallisten suurvaltojen rajalla, sekä läntiseen viitekehykseen liittyvä sivistysperusta, esimerkiksi kristinuskon ja valistuksen vaikutusten muodossa. Tätä taustaa vasten utilistinen, luonnon välinearvoa korostava käsitys oli luonnostaan mukana myös tämän tutkimuksen aineistossa. Näin ollen tämä käsitys näyttäytyi osassa oppilaiden pohdintaa, kuten myöhemmin aineiston analyysissä tulee esille. Vilkan esittämä länsimaisen etiikan ihmisrajoittuneisuus voidaan nähdä myös ihmiskeskeisen luontokäsityksen kautta. Molemmat ovat rakentuneet saman arvoperustan pohjalta.

Ihmiskeskeisen luontosuhteen taustalla on varmasti myös luonnon todellisuuden laajuus ja moniulotteisuus. Ihmiselle on ominaista selittää itselleen laajoja ymmärryksen rajamailla olevia asioita yksinkertaistaen. Tämä johtuu tarpeesta kokea elämismaailmamme hallittavana. Yksinkertaistamisessa vaan on riskinä, että sen pohjalta todellisuuden näkemisestä menetetään myös oleellisia osia. Näyttäisi siltä, että luontosuhteen kanssa on käynyt juuri näin. Kari Väyrynen kuvailee luonnon todellisuuden ja myös käsitteen laajuutta seuraavasti:

”Luonto on kuitenkin myös ”suurempi” kuin ihmisen elämäkäytäntöjen tuottamien kokemusten summa. Luonto ulottuu havaittavissa olevan luomakunnan yli mutta on samalla sen olemassaolon perusta; lisäksi me ihmiset olemme itsekkin osa luontoa, ja meillä on oma ”ihmisluontomme” (Väyrynen 2006, 30.)

Väyrynen kuvaa myös luonnon asemaa olemassaolomme², ja ennen kaikkea luomakunnan olemassaolon perustaksi. Tämä tosiasia tuntuu monesti nyky maailmassa unohtuneen. Luontosuhteen kriisiytymistä voidaan tarkastella yksityisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Väyrynen näkee yhteiskunnallisen luontosuhteen kriisiytymisen johtuvan esimerkiksi rajoittamattomasta yksityisomistuksesta ja rajoittamattomasta talouskasvusta (Väyrynen 2006, 307). Rajoittamattoman omistusoikeuden idea ainakin maankäytön kohdalla on tiiviissä yhteydessä käsitykseen ihmisen hallintaoikeudesta luontoon – omalla maallani saan tehdä vapaasti mitä vain. Yhteiskunnallinen luontosuhde nähdään sellaisena, jota lainsäädäntö, kulttuurinen käytäntö ja arvoperusta sekä muu vallitseva yhteiskunnallinen toiminta kuvastavat. Tätä voi tarkkailla esimerkiksi, miten kunnat ratkaisevat maankäyttöön liittyviä kysymyksiä tai kuinka pieni osa eteläisen Suomen metsistä on haluttu suojella metsätaloudelta. Monesti yleinen tai taloudellinen etu katsotaan niin suureksi, että pienempinä pidetyt luontoarvot eivät muodosta todellista vastavoimaa päätöksenteossa. Yksityinen luontosuhde puolestaan on jokaiselle ihmiselle henkilökohtainen. Valtaosalla se lienee lähellä yhteiskunnallista luontosuhdetta, mutta osalla ihmisistä se poikkeaa tästä suurestikin. Toisaalta sama henkilö voi vaikka virkansa puolesta kannattaa esimerkiksi suurta,

² Tässä kirjoitan itse ihmiskeskeisellä ajattelutavalla ja yritän korjata sitä lauseen lopussa. Halusin jättää lauseen alkuperäiseen muotoonsa havainnollistamaan esittämäni ilmiötä, ihmiskeskeisen luontokäsityksen syvyyttä kulttuurissamme.

luonnon näkökulmasta kiisteltyä rakennushanketta, mutta olla yksityishenkilönä eri mieltä asiasta. Joka tapauksessa tässä tutkimuksessa yhteiskunnallinen luontosuhde on mielenkiintoinen, kun tarkastellaan oppilaiden käsityksiä ja pohdintaa yleisesti vallitsevasta ympäristökysymyksiin liittyvästä eetoksesta. Yksityinen luontosuhde on mielenkiintoinen taas tämän tutkimuksen tutkimusongelman kannalta, miten pohdinta näyttäytyi.

Ensimmäisenä tutkimuksessa pureudutaan tutkittavaan ilmiöön, oppilaiden moraaliseen pohdintaan tulevaisuuteen liittyvän tarkastelun kautta. Millaisia ajatuksia erilaisissa tulevaisuuspohdinnoissa syntyi ja miten moraalinen pohdinta niissä näyttäytyi, erityisesti eettisen tietoisuuden näkökulmasta? Seuraavaksi siirrytään raportin tärkeimpään lukuun, jossa tutkitaan ilmiön mielenkiintoisinta puolta, tulevaisuusnäkökulmaa.

3 POHDINTAA TULEVAISUUDESTA – TOIVOA VAI TOIVOTTOMUUTTA?

Tutkimusongelman ytimenä on oppilaiden moraalinen pohdinta. Tutkimuksen kannalta keskeisin alaongelma on varmasti tämän pohdinnan tulevaisuusnäkökulma, siis ensimmäinen alaongelma. Miten oppilaat näkevät tulevaisuuden ja miten he pohtivat toivoa? Sen lisäksi, että tämä näkökulma on varmasti tämän ilmiön erästä mielenkiintoisinta aluetta, toimii se myös tapaustutkimuksellisenä ensimmäisenä lähestymistapana. Toisin sanoen tästä näkökulmasta ja varsinkin siihen liittyvästä empiirisestä aineistosta riippui paljon myös, miten tutkimuksen jatko suuntautui. Tämä luku koostuu teorian ja empirian kautta tapahtuvasta ilmiön tarkastelusta. Alussa kerron menetelmällisistä valinnoista ja niiden soveltamisesta juuri tätä ilmiötä varten. Menetelmäosion jälkeen pureudun aiheeseen kolmen keskeisen sisällöllisen näkökulman kautta:

1. Hyvään tulevaisuuteen johtavat eettisyyden piirteet oppilaiden näkemyksissä
2. Oppilaiden pohdinta omista vaikutusmahdollisuuksista – keinojen kautta luottamukseen
3. Toivon ja luottamuksen näkökulma tulevaisuuskehitykseen

Nämä näkökulmat, yhdet ilmiötä kuvastavat juonteet, ovat muotoutuneet aineiston ja teoriakirjallisuuden lukemisen ja käsittelyn pohjalta. Ne kuvastavat tärkeimpiä kokonaisuuksia oppilaiden moraalista pohdinnasta, joka aineiston avulla nousi esille tulevaisuusnäkökulmaan liittyen. Aiheen melko pitkälle käsitteellisen, ja siten myös haasteellisen luonteen vuoksi, esitin nämä kolme näkökulmaa jo tässä luvun alussa jäsentämään ajatuksia raportin edetessä. Perustelut ja tarkempi selvitys näkökulmista teen tämän luvun kuluessa.

3.1 *Pohdintaan kiinni eläytymismenetelmällä - aineiston kerääminen*

Tutkimukseni yhtenä keskeisenä tarkoituksena oli ymmärtää miten oppilaiden tulevaisuutta koskeva pohdinta näyttäytyi ja minkälaisen logiikan mukaan he ajattelivat näitä asioita. Tavoitteenani oli

päästä kiinni moraalisen pohdinnan alueeseen, jossa tutkittavat oppilaat miettivät tulevaisuutta suotuisana ja epäsuotuisana, ihmisen ja luonnon tasapainon ja siten myös elämän hyvyyden ja laadukkuuden kautta. Eskolan mukaan eläytymismenetelmä on hyvin käyttökelpoinen, kun pyritään pääsemään selville ihmisten ajattelun logiikasta (Aaltola & Valli 2007, 74). Halusin tutkimuksessani selvittää nimenomaan moraalisen pohdinnan logiikkaa ja sen ilmenemistä ympäristöarvojen käsittelyn yhteydessä. Tästä syystä pureduin ilmiöön eläytymismenetelmän keinoin. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoituksena muodostaa jotain tiettyä loogista mallia oppilaiden ajattelusta, koska se ei todellisuudessa näyttäytyne yhtenä selkeänä kokonaisuutena, vaan pikemminkin moniselitteisenä ilmiönä. Eläytymismenetelmä soveltui tämän ilmiön tutkimiseen mainiosti myös tästä näkökulmasta.

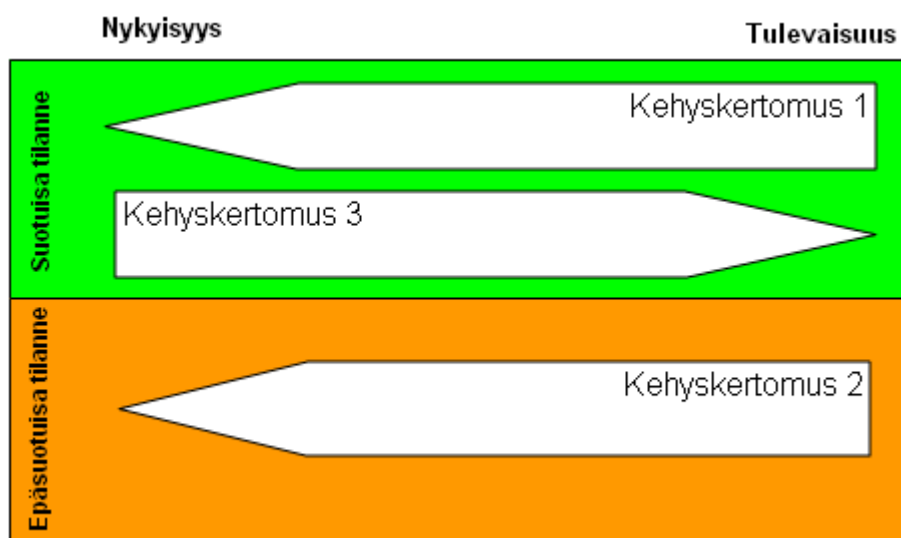
Eläytymismenetelmä on yksi keino kerätä tutkimusaineistoa kirjallisesti. Yksi tapa on antaa tutkittaville henkilöille niin sanottu kehyskertomus, eräänlainen orientaatio, joka sisältää myös eläytymis- ja kirjoitustehtävän. Orientaation pohjalta tutkimukseen osallistuvat henkilöt eläytyvät tilanteeseen ja tuottavat oman tulkintansa, (Eskola 1998, 10) tässä tapauksessa kirjoitelman. Nämä kirjoitelmat muodostavat tutkittavan aineiston. Yleensä kehyskertomus halutaan pitää mahdollisimman yksinkertaisena ja melko lyhyenä. Tällöin vältetään tutkijalle tiedostamattomiksi jäävistä tekijöistä. Eläytymismenetelmän ideana on varioida kehyskertomusta niin, että varioinnin perusteella voidaan tulkita muutoksen vaikutusta kerätyssä aineistossa. Yleensä erilaisia kehyskertomusvariaatioita on kahdesta neljään. Tässä tutkimuksessa niitä oli kolme. Yleensä vastaajaa pyydetään kertomaan mitä kehyskertomuksen jälkeen tapahtuu tai mitä kehyskertomuksen tapahtumia ennen on tapahtunut ja mitkä tekijät ovat johtaneet kuvattuun tulokseen (Eskola & Suoranta 1998, 112–113.) Kehyskertomukset luodaan aina tutkittavan ilmiön mukaan ja tässäkin tutkimuksessa kehyskertomusten luomisella oli keskeinen rooli koko tutkimuksen kannalta. Antoihan tällä menetelmällä saatu aineisto suuntaa jo sille, miten ilmiötä lähestyttiin eläytymismenetelmän jälkeen tai lisäksi. Eläytymismenetelmää voidaan hyvin muunnella tutkimuksen tarpeiden mukaisesti ja kehittää myös menetelmän käyttöön uusia tapoja (Eskola 1997, 32), kuten tässäkin tutkimuksessa tehtiin.

Miten oppilaat pohtivat tulevaisuutta, mitä erilaisten kehitysvaihtoehtojen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä he näkivät ja miten he näkivät vaikuttamismahdollisuutensa, olivat mielenkiintoni kohteita oppilaiden tulevaisuusajatuksia tutkiessani. Nykyisyyden näkökulmasta nämä kysymykset ovat eräänlaisia mahdollisuuksien kysymyksiä. Nykyisyydestä katsottuna mahdollisia tulevaisuuksia on äärettömästi. Halusin selvittää, miten oppilaat näkivät tämän. Tulevaisuuden ja nimenomaan mahdollisuuksien tutkiminen on eläytymismenetelmälle luonteva kohde, kuten Eskola kirjoittaa (Aaltola & Valli 1997, 83). Menetelmällä saadaan esille ihmisten

näkemyksiä, mielipiteitä, pohdintaa ja ajattelua. Näin menetelmän avulla ei paljasteta niinkään absoluuttisia asioita vaan ennen kaikkea mahdollisuuksia. Koska eläytymismenetelmän käytön onnistumisen kannalta keskeisintä on kehyskertomusten laatu, paneuduin niiden kehittelyyn erityisellä tarkkuudella. Kuvaankin seuraavassa prosessia ja ajatuksia, joita kehyskertomusten kehittämissä syntyi.

3.1.1 Aineistonkeruun lähtökohtia - miten pureutua oppilaiden moraaliseen pohdintaan?

Kun aloin valmistella tutkimuksessani käytettäviä kehyskertomuksia ja pohtia työtappaa tai strategiaa eläytymismenetelmäaineiston keräämiseksi, pidin tavoitteenani mallia, jolla juuri tästä ilmiöstä saisin mahdollisimman paljon irti. Mielenkiintoni kohteena oli oppilaiden moraalinen pohdinta. Näin ollen minun oli saatava oppilaat pohtimaan moraalisesti tutkimusasetelmaani liittyen, jotta pohdinnan logiikka tulisi näkyväksi. Kehyskertomuksien ja koko aineistonkeruutilanteen piti olla siis sellainen, että sen pohjalta syntyisi moraalista pohdintaa. Koko tilanteen taustana oli tietenkin Sateenkaarentekijät materiaalin intensiivinen käyttö lähes kahden viikon ajan ennen kirjoitelmien tekemistä. Näin oppilaat olivat viritelleet ajatuksiaan aihepiiriin liittyen varsin paljon ennen itse aineiston keräämistä. Lähdin liikkeelle kokonaisideasta, suunnitelmasta, jolla määrittelin kehyskertomusten tarkoitukset ja pureutuisin ilmiöön. Pohdittuani ilmiötä ja sen esille saamista, päädyin suunnitelmaan, jota seuraava kuvio havainnollistaa.



KUVIO 2. Kehyskertomusten sijoittuminen ja suuntautuminen ajassa

Tarkoitukseni oli laatia kehyskertomukset niin, että niillä saataisiin riittävä kattavuus ilmiöön. Koska lähtökohtana oli tutkia, mitä oppilaat ajattelivat ihmisten ja ympäristön suhteesta maapallon tulevaisuuden viitekehyksessä, päätin korostaa tulevaisuusnäkökulmaa sitomalla kaksi kehyskertomusta katsomaan tulevaisuudesta nykyisyyteen. Ensimmäisen kertomuksen avulla selvitin oppilaiden ajatuksia tulevaisuuden näkökulmasta nykyisyyteen, kun maapallon tilanne oli kehittynyt suotuisasti. Toisen kertomuksen avulla taas selvitin ajatuksia tulevaisuuden näkökulmasta nykyisyyteen, kun maapallon kehitys oli ollut epäsuotuisa. Näin oppilaat saatiin eläytymään kuvitteellisiin tulevaisuuden tilanteisiin ja tarkastelemaan ihmisten toimintaa ja valintoja sieltä käsin. Koska suurin mielenkiintoni kohdistui oppilaiden ajatuksiin suotuisasta tulevaisuudesta, päätin ottaa mukaan vielä kolmannen kehyskertomuksen, joka käsitteli maapallon kehitystä, joka oli suotuisaa. Tämä kolmas näkökulma tarkasteli suotuisaa kehitystä nykyisyyden näkökulmasta. Näin halusin muodostaa kaksi painopistettä, tulevaisuuden näkökulman painotuksen ja suotuisan kehityksen painotuksen. Tulevaisuuden näkökulman painotusta perustelen tulevaisuuteen eläytymisen mielenkiintoisuudella, jonka uskoin poikivan tehokkaasti moraalista pohdintaa käännettyssä aikaperspektiivissä. Toisin sanoen uskoin aineiston muodostuvan tällä tavalla kiinnostavammaksi, kuin jos eläytymisen aikaperspektiivi olisi ollut nykyisyydestä tulevaisuuteen. Toista, maapallon suotuisan kehityksen painotusta taas perustelen mielenkiinnolla saada enemmän irti toiveikkaasta, kuin toivottomasta tulevaisuudesta. Mielestäni jatkopohdintojenkin kannalta oli hedelmällisempää pohtia maapallon suotuisaa kehitystä ja myös siihen liittyvää moraalista pohdintaa, kuin epäsuotuisaa kehitystä. Vaikka muodostinkin tutkimusstrategiani eläytymismenetelmään liittyen kahden painopisteen varaan, tukivat ja monipuolistivat vähemmälle painotukselle jääneet näkökulmat kuitenkin kokonaisuutta.

Strategian luomisessa minulla oli rajoitteena tutkittavan luokan oppilasmäärä. Kehyskertomusten määrää ei ollut mahdollista kasvattaa, koska tällöin aineiston saturaation, eli kylläntymisen toteutuminen ei olisi ollut todennäköistä, tai ei välttämättä edes mahdollista. Eskola kirjoittaa, että saturaation ajatus toteutuu noin 15-20³ kertomuksen jälkeen, jolloin vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään (Aaltola & Valli Toim. 2007, 75–76). Tutkimukseni asetelma perustui tilanteeseen, jossa Sateenkaarentekijät oppimateriaalin käyttö tässä kyseisessä luokassa muodosti hedelmällisen tilanteen tutkia oppilaiden moraalista pohdintaa. Saman koulun muut kuudennet luokat eivät tätä oppimateriaalia käyttäneet, joten en voinut esimerkiksi laajentaa tutkimustani niihin. Vaihtoehtona minulla olisi ollut rakentaa eläytymismenetelmän käyttö kahden kehyskertomuksen varaan. Punnitsin tätä vaihtoehtoa, mutta päädyin kuitenkin kolmeen

³ vrt. Eskolan kirjoitusta vuonna 1991, jonka mukaan 10–15 kertomusta kustakin variaatiosta riittäisi (Eskola 1991, 14). Tämä vahvistaa ajatusta saturaation toteutumisen tapauskohtaisuudesta.

kehyskertomukseen edellä esittämäni asetelman mukaisesti. Pidän tässä tutkimuksessa ilmiön kokonaisvaltaista lähestymistä saturaation toteutumisen varmistamista tärkeämpänä. Pääsin kolmella kehyskertomuksella kokonaisvaltaisempaan lähestymiseen, kuin kahdella kertomuksella. Tätä puolsi myös Eskolan näkemys, että ilmiön vaihtelevuutta ei saada esille niinkään aineistoa kasvattamalla vaan varioimalla kehyskertomusta (Eskola & Suoranta 1998, 117). Tutkittavassa luokassa oli joitakin oppilaita, jotka olivat hyvin innokkaita ja taitavia kirjoittajia. Käytin tätä tilannetta hyväkseni ja annoin oppilaiden kirjoittaa useampia kehyskertomuksia, mikäli he niitä pyysivät. Tämä lisäsi eri tekstien määrää ja vaikutti omalta osaltaan myös aineiston laatuun ja määrään.

Mitä vaikutuksia oli sillä, että samat oppilaat kirjoittivat useamman kirjoituksen? Painottuivatko esimerkiksi näiden oppilaiden näkemykset liikaa? En ollut niinkään kiinnostunut yksittäisistä oppilaista, vaan olin kiinnostunut oppilaiden ajattelusta. Sama oppilas voi ajatella erilaisissa tilanteissa eri tavalla. Toisaalta hän voi varmasti myös ajatella samalla tavalla kaikissa tilanteissa. Tämä ei kuitenkaan ollut tutkimukseni kannalta ongelma, vaan pikemminkin rikkaus. Mielenkiintoni kohteena oli oppilaiden moraalinen pohdinta. Siksi halusin saada sen mahdollisimman kattavasti esille, riippumatta siitä, mitä kukin yksittäinen oppilas oli kirjoittanut. Tutkin siis tämän luokan oppilaiden moraalisen pohdinnan maailmaa yleisesti oppilaiden identiteetistä riippumatta. Koska halusin avata myös pohdinnan logiikkaa, tarvitsin siitä mahdollisimman paljon informaatiota. Näin useampien tarinoiden kerääminen samoiltakin oppilailta oli tässä asetelmassa perusteltua.

3.1.2 Kehyskertomus ilmiön paljastamisen avaintekijänä – pohdinnan saaminen näkyväksi

Luonnosteltuani edellä olleen kuvion mukaisen kokonaisidean kehyskertomusten luomiseksi, kirjoitin niistä ensimmäiset versiot. Pyrin heti mahdollisimman hyvään tulokseen ja pyysin niistä myös kommentteja kollegoiltani ja tutkielmani ohjaajalta. Tavoittelin mahdollisimman lyhyttä, mutta samalla sellaista kertomusta, joka nostaisi esiin tutkimani ilmiön. Kertomuksen lyhydessä on etuna, että näin kirjoittaja ei saa liikaa tarkoituksettomia, tutkijan havaitsemattomia vihjeitä, joista esimerkiksi Eskola varoittaa (Aaltola & Valli Toim. 2007, 78). Kehyskertomuksen rivien välistä ei siis saanut olla luettavissa liikaa epätarkoituksenmukaisia vihjeitä. Toisena haasteena oli se, että eri variaatioissa saisi vaihdella vain yksi seikka (Eskola & Suoranta 1998, 113). Tätä ei varmastikaan pidä tulkita liian tiukasti, esimerkiksi muuttamalla vain yhtä sanaa. Itse tulkitsin ja toteutin tämän yhden seikan vaihtumisen niin, että yksi laajempi muuttuja vaihtui. Tässä

tutkimuksessa kehyskertomusvariaatioissa vaihtui maapallon tulevaisuuden suotuisuus ja aikaperspektiivi. Kertomukset pyrittiin kirjoittamaan niin, etteivät muut seikat muuttuneet. Seuraavassa sitaatissa on esimerkkinä yksi ensimmäisistä kehyskertomusluonnoksista. Se on edellä esittämäni kuvion kehyskertomus 1.

Kuvittele, että eletään vuotta 2200. Elämä maapallolla on miellyttävää. Suurin osa maapallon luonnosta ja ilmastosta on puhdasta ja saastuminen on vähenemässä. Ihmiset elävät sopusoinnussa ympäristön ja luonnon kanssa. Kuvittele itsesi tällaiseen tulevaisuuteen ja kirjoita, mitä on tapahtunut tai tehty, että tällaiseen on päästy.

Halusin lukita näkökulman tulevaisuudesta historiaan, eli nykyisyyteen, johonkin tiettyyn vuoteen. Valitsin vuodeksi 2200, joka on riittävän kaukana tulevaisuudessa, jotta oppilaat todella joutuisivat pohtimaan maapallon kehitystä. Vajaassa 200 vuodessa ehtii tapahtua paljon. Pyrin kirjoittamaan kehyskertomuksen käsitteiltään riittävän helpoksi kuudesluokkalaisille. Toisaalta tavoittelin myös riittävää vaikeustasoa, jotta kehyskertomus ja sen pohjalta tehtävä kirjoitustyö synnyttäisi todellista pohdintaa. Liian helppo kirjoitustehtävä ei toisi esille tutkimaani ilmiötä, pohdintaa. Ensisilmäyksellä kertomukset vaikuttivat toimivilta. En kuitenkaan tyytynyt niihin vaan halusin kehittää itselleni lisää vaihtoehtoja. Minua huoletti eniten, että oppilaat kirjoittaisivat vain konkreettisia asioita, esimerkiksi pelkkiä energiansäästökeinoja. Tästä syystä kirjoitin uudet kehyskertomukset, joista tässä on esimerkkinä yksi.

On tärkeätä miettiä, miten ihmisten pitäisi toimia, että hyvä elämä maapallolla olisi mahdollista satojenkin vuosien päästä. Kuvittele millainen olisi tilanne, jossa lähes kaikki maapallon ihmiset kunnioittavat ympäristöä. He myös arvostavat ja ovat kiinnostuneita luonnosta. Lisäksi ihmiset haluavat elää luonnon kanssa tasapainossa, sitä riistämättä.

Eläydy yllä esitettyyn tilanteeseen ja kirjoita tällaisten ihmisten ajatuksista, siitä mitä he pitävät tärkeänä, oikeana ja hyvänä.

Näissä versioissa pyrin korostamaan ihmisten ajatuksia, arvostuksia ja moraalisia valintoja. Lisäksi jaottelin kehyskertomuksen kahteen osioon, tilanteenkuvaamiseen ja tehtävänantoon. Tällä halusin selkeyttää kertomusta. Lopulta päädyin yhdistämään näiden kahden versiotyyppin parhaat ominaisuudet. Ensimmäisistä otin selkeän sitomisen kuvattuun aikaan ja jälkimmäisestä otin ihmisten moraalista ajattelua ja eettisyyttä korostavia osia sekä kertomuksen jaottelun tilanteenkuvaamis- ja tehtäväosioihin. Seuraavat versiot alkoivat jo vaikuttaa sellaisilta, että niillä saisin haluamaani pohdintaa esille. Esimerkkinä on luonnos kehyskertomuksesta 1.

Kuvittele, että eletään vuotta 2200. Elämä maapallolla on miellyttävää. Suurin osa luonnosta ja ilmastosta on puhdasta. Ihmiset elävät sopusoinnussa luonnon kanssa ja arvostavat ympäristöä. He ovat aidosti kiinnostuneita ympäristön hyvinvoinnista.

Eläydy tällaisten ihmisten ajatusmaailmaan ja kirjoita, miten tähän on päästy. Kirjoita myös mitä tällaisessa tulevaisuudessa elävät ihmiset arvostavat ja pitävät tärkeänä, ja mitä nämä ihmiset pitävät hyvänä ja oikeana.

Pidin tätä versiota kyllin hyvänä testattavaksi oppilailla, joten järjestin harjoitus- ja kokeilemismielessä aineistonkeruutilanteen kuudelle eri koulun viidesluokkalaiselle oppilaalle. Valitsin kokeiluun juuri viidesluokkalaiset oppilaat, koska halusin varmistaa, etteivät käsitteet tai tehtävänannot olisi liian vaikeita kuudesluokkalaisille. Annoin näille kuudelle oppilaalle ohjeet tehtävän lukemisesta ja kirjoituksesta, sekä jaoin kehyskertomukset. Kaksi oppilasta kirjoitti aina saman kehyskertomuksen pohjalta. Aikaa kirjoittamiseen annoin noin puoli tuntia, jonka jälkeen keskustelimme kertomuksista ja tehtävänannosta. Oppilaat esittivät myös parannusehdotuksia kehyskertomuksiin. Tämä kehyskertomuksien testaaminen oli erittäin hyödyllistä. Sain varmistettua, että kertomusten pohjalta syntyi kaipaamaani moraalista pohdintaa, eikä pelkästään konkreettisia maailmanpelastamiskeinoja. Lisäksi sain hiottua kehyskertomuksia entistä paremmiksi.

Lopullisista kertomuksista ei muodostunut niin lyhyitä, kuin alussa kuvittelin. Suurimpana haasteena koin kertomusten saamista sillä tavalla kuvaaviksi, että ne synnyttäisivät pohdintaa juuri arvostuksista ja ajatuksista. Oppilaiden kirjoitukset sisälsivät paljon myös konkreettisia keinoja, mutta toisaalta nekin kertoivat heidän ajattelustaan. Seuraavassa sitaatissa on lopulliset kehyskertomukset, joilla toteutin aineiston keräämisen tutkimaltani luokalta. Oppilaille jaettavissa kehyskertomuksissa ei näkynyt numerointia, mutta tässä ne ovat selkeyden vuoksi esillä. (vrt. KUVIO 2)

1.

Kuvittele, että eletään vuotta 2200. Elämä maapallolla on miellyttävää. Suurin osa luonnosta ja ilmastosta on puhdasta. Ihmiset elävät sopusoinnussa luonnon kanssa ja arvostavat ympäristöä. He ovat aidosti kiinnostuneita ympäristön hyvinvoinnista.

Eläydy tällaisten ihmisten ajatusmaailmaan ja kirjoita, miten tällaiseen tilanteeseen on päästy. Mitä nämä ihmiset arvostavat ja mikä heille on tärkeää? Mitä nämä ihmiset pitävät hyvänä ja oikeana?

2.

Kuvittele, että eletään vuotta 2200. Elämä maapallolla on vaikeaa. Suurin osa

luonnosta ja ilmastosta on saastunut. Ihmiset riistävät luontoa ja pyrkivät vain hyötymään siitä.

Eläydy tällaisten ihmisen ajatusmaailmaan ja kirjoita miten tällaiseen tilanteeseen on jouduttu. Mitä nämä ihmiset arvostavat ja mikä heille on tärkeitä? Mitä nämä ihmiset pitävät hyvänä ja oikeana?

3.

Elämme aikaa, jolloin meidän pitäisi tarttua toimeen ympäristön ja luonnon säilyttämiseksi. Haluaisimme elää tulevaisuudessakin puhtaassa ympäristössä ja ilmastossa.

Kirjoita, miten ihmiset onnistuvat pelastamaan puhtaan maapallon, niin että täällä olisi hyvä elää vaikka vuonna 2200. Kerro erityisesti, minkälaisia ajatuksia ihmisillä pitäisi olla ja mitä heidän pitäisi arvostaa. Kuvaa myös, mitä ihmisten pitäisi ajatella elämästä, hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä, jotta hyvään tulevaisuuteen päästäisiin.

Katsoin tärkeäksi kirjoittaa tarkasti kehyskertomusten luomisen prosessista, koska itselleni on konkretisoitunut tämän prosessin aikana Eskolan kuvaama kehyskertomusten laadukkuuden merkitys aineistonkeruun onnistumisen kannalta (Aaltola & Valli Toim. 2007, 78). Tämä prosessi oli ratkaisevan tärkeä ilmiön näkyväksi tekemisen kannalta, siis tutkimuksen onnistumisen kannalta.

3.1.3 Eläytymismenetelmäaineiston kerääminen

Kehyskertomusta suunnitellessani pidin suurimpana riskinä, että oppilaat kirjoittaisivat vain konkreettisia keinoja, esimerkiksi tapoja vähentää energiankulutusta. Tällöin pohdinta olisi jäänyt pääosin vain konkreettiselle tasolle ja tällöin moraalisten kysymysten pohdintaa olisi löytynyt korkeintaan rivien väleistä, tavasta kirjoittaa. Tämä nousikin keskeisimmäksi tekijäksi aineiston keräämistä suunnitellessani. Ensinnäkin oppilaiden piti käsitellä aktiivisesti Sateenkaarentekijät materiaalia, sekä keskustella ja pohtia ympäristön tulevaisuuteen liittyviä asioita. Toiseksi kehyskertomusten piti olla sellaisia, jotka suuntaisivat ajattelua ja kirjoittamista konkreettisesta ajattelusta moraalisen pohdinnan suuntaan. Kolmanneksi kirjoitustilanteen piti olla sellainen, että se antoi pohdinnalle mahdollisuuden ja myös ohjaisi pohtimaan. Nämä kolme keinoa huomioin saadakseni kirjoituksista irti tutkimusasetelmani kannalta hyödyllistä aineistoa. Toisaalta samalla piti huolehtia siitä, ettei tehtävänanto olisi suunnannut oppilaiden pohdintaa vain omaksuttujen valmiiden vastausten suuntaan. Tällöin oppilaat olisivat toistaneet pelkästään sellaisia yleisesti hyvänä pidettyjä ajatuksia, mitä esimerkiksi opettaja tai tutkija olisi halunnut saada esille. Toki kehyskertomuksista ilmeni selvästi koskiko se suotuisaa vai epäsuotuisaa tulevaisuutta, esimerkiksi kertomuksen 1. sanavalinnassa ...*miten tähän on päästy*, tai kertomuksen 2. sanamuodossa ...*miten*

tähän on jouduttu. Tämän asetelman tietenkin pitikin olla selvää oppilaalle, jotta hän tiesi millaisella orientaatiolla eläytyä. Vaikka kehyskertomuksen tarkoituksena olikin halutun orientaation luominen, oli kirjoittajalle silti jätettävä riittävä vapaus ajatella itsenäisesti.

Eläytymismenetelmällä kerättäviä tekstejä kuvataan oppaissa yleensä pienehköiksi kirjoitelmiksi tai tarinoiksi (mm. Aaltola & Valli 2007, 71; Eskola & Suoranta 1998, 111–112). Lyhyehköt kirjoitelmat, jotka ovat kirjoitettavissa 20–30 minuutissa, ovat varmasti toimivia monessa tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmaan viitaten, uskon että lyhyellä kirjoittamisella ei olisi päästy hyvään lopputulokseen. Koska tutkin pohdintaa, lyhyttä kirjoitelmää parempaan lopputulokseen päästiin, kun kirjoitustehtävä haastoi pohtimaan ja antoi siihen myös mahdollisuuden riittävän kirjoitusajan muodossa. Kirjoittamisen tarkoituksena oli tässä tuoda esille sitä moraalista pohdintaa, joka kehyskertomuksen pohjalta oppilailta syntyi. Tämän vuoksi päädyin hieman yksinkertaistettuun prosessikirjoittamistehtävään (ks. esim. Linna 1994), jonka muokkasin tähän aineistonkeruuseen sopivaksi. Päätin myös, että en rajoittaisi kirjoitusta ajallisesti, vaan jopa kannustaisin käyttämään runsaasti aikaa, kuten prosessikirjoittamisen ideaan kuuluu. Lisäksi pitkien kirjoitusten etuna oli mahdollisuus olla mielenkiintoisia jopa diskurssianalyttisesti (Eskola & Suoranta 1998, 114). Prosessikirjoittamisen keskeisenä ajatuksena on kirjoittaa tekstiä pidempänä prosessina, yleensä niin että kirjoittamisella on jokin tarkoitus. Myös yhteisöllinen työtapo, tekstin julkaiseminen ja vertaistuki kuuluvat prosessikirjoittamisen ideaan. Muokkasin tästä lähtökohdasta kirjoittamismallin, joka soveltui aineiston keräämiseen eläytymismenetelmällä ja korosti kirjoittajan ajattelua lyhyitä ja lyhyessä ajassa kirjoitettavia tarinoita enemmän. Suunnitelma kirjoittamisprosessista muodostui seuraavanlaiseksi:

- 1. Aihepiirin aktiivinen käsittely ennen aineiston keräämistä, ajatusten viriäminen, oppiminen, oman ajattelun herättely (tehtiin kahden viikon aikana ennen kirjoittamistehtävää oppilaiden ja luokan opettajan toteuttamana)*
- 2. Kehyskertomuksen lukeminen ja sisäistäminen, tehtävän erittely*
- 3. Ideointi, mielikuvien ja ajatusten kirjaaminen*
- 4. Tekstin suunnittelu, miellekartan laatiminen, rakenteen suunnittelu*
- 5. Kirjoittaminen*
- 6. Tekstin tarkastaminen ja parantaminen*

”Oppikirjan mukaisesta” prosessikirjoittamisen ajatuksesta jätin pois tekstin julkaiseminen ja yhteistoiminnallisuus ideoiden ja tekstin tuottamisessa. Oppilaat toteuttivat siis itsenäisen kirjoittamisprosessin, jossa johtoajatuksena oli kirjoittaa oma teksti ilman prosessin aikaista

yhteisön tukea. Tutkimukseen osallistunut luokka oli hyvin tai melko hyvin harjaantunut prosessikirjoittamisessa jo valmiiksi. He olivat käyttäneet tekstintuottamisen pääasiallisena tapana prosessikirjoittamista noin puolentoista vuoden ajan ennen tämän tutkimuksen aineiston keräämistä. Tämä oli myös tärkeä ennakkotieto, miettiessäni aineiston keräämisen tapaa. Prosessikirjoittamisen sivutuotteena muodostuu yleensä jonkin muotoinen visuaalinen ajattelumalli, jonka avulla kirjoittaja operoi. Yleensä se on mielle- tai ajatuskartta, tai luettelo ideoinnin tuotoksena. Koska oppilaat tuottivat kirjoittamisen lisäksi tällaista informaatiota, päätin pyytää ja kerätä myös sen itselleni yhdeksi aineistoni osaksi. Näin sain eläytymismenetelmän tarinoiden lisäksi itselleni oppilaiden tuottamat ajatuskartat ja muun tukimateriaalin (ks. liite).

Seuraavaksi siirrytään ilmiön tutkimisessa varsinaiseen sisältöön – oppilaiden tuottamaan kuvaan ilmiöstä ja ilmiötä koskevaan teoriatietoon. Aineiston analysoinnista, tulkinnasta, teoriasta ja päättelystä on muodostettu kokonaisuus, jota käsitellään aineistosta nousseiden teemojen pohjalta. Näin ollen tämän tutkielman rakenne perustuu pikemminkin ilmiöön, eikä tutkimusmenetelmien käyttöön tai aiempien tutkielmien rakenteeseen.

3.2 Oppilaiden näkemys hyvän tulevaisuuden eettisyyden piirteistä

Tarkasteltaessa oppilaiden tulevaisuuteen suuntautunutta pohdintaa, keskeiseksi kokonaisuudeksi nousi pohdinta siitä, millaisia ovat ihmisten piirteet, joiden varassa tulevaisuuskehitys olisi suotuisaa. Oppilaiden esille nostamat piirteet ilmenivät eräänlaisena arvostuksen ilmastona, joka aineistosta oli luettavissa. Ne esiintyivät myös asenteina, mielipiteinä ja tekoina. Oppilaat myös selvästi pohtivat näitä piirteitä teksteissään. Tässä osassa analysoidaan ja tarkastellaan aineiston ja teorian pohjalta oppilaiden moraalista pohdintaa, joka koski suotuisaan tulevaisuuteen johtavia ihmisyyden piirteitä.

Saatuani kerättyä aineiston, luin sen heti huolellisesti läpi. Ensivaikutelmani perusteella olin oikein tyytyväinen oppilaiden kirjoituksiin, ja myös oppilaiden itselleen tarkoittamiin merkintöihin, kuten ajatuskarttoihin ja luetteloihin. Kaiken kaikkiaan aineisto vaikutti sellaiselta, että oppilaat olivat pohtineet aihetta – moraalista pohdintaa oli syntynyt! Aineiston muodostama tekstimassa tuntui kuitenkin alussa myös hämmentävältä. Tekstiä ja ajatuskarttoja oli kaikkiaan 90 sivua. Vaikka monia teemoja nousi heti esille, tuntui aineisto kokonaisuudessaan silti monisäikeiseltä ja osin myös epäselvältä. Tuntemukseni oli varmasti normaali, mainitsehan esimerkiksi Eskola tämäntyyppiseen aineistoon tutustumisen olevan yleensä ihmettelyä ja ymmällään oloa (Eskola 1997, 83).

Tutustuttuani aineistooni, aloitin analysoinnin ja pyrin hahmottamaan esille nousevia kokonaisuuksia, keskeisiä teemoja ja mielenkiintoisimpia aiheita. Tarkoitukseni oli ensiksi saada riittävä näkemys aineistosta, jotta pystyisin tekemään näkemyksen pohjalta tarkemman analyysin ja muokkaamaan myös mielekkäät osa-alueet selkeän raportoinnin ja teoriapohjan näkökulmista. Samoin tein päätöksen tutkielmani teoreettisen ytimen valinnasta tämän, eläytymismenetelmäaineiston ja myös muun keräämäni aineiston perusteella, kuten aiemmin kirjoitin. Eläytymismenetelmällä keräämäni aineiston ensivaiheen käsittelyn ja teorian lukemisen, suuntaamisen ja rajaamisen kautta esille nousi kolme kokonaisuutta. Ensinnäkin, muiden ihmisten ja luonnon huomioiminen ja arvostaminen nousi yhdeksi keskeiseksi, oppilaiden mielestä hyvää tulevaisuutta luovan ihmisen ominaisuudeksi. Muiden huomioiminen ja arvostaminen kertovat arvopohjasta, jonka varaan ihmiskunnan ja maapallomme tulevaisuutta voidaan hyvillä mielin rakentaa. Toinen aineistosta noussut keskeinen ominaisuus oli epäitsekkyyys. Tätä saatetaan helposti pitää samana asiana muiden huomioimisen kanssa. Osin käsitteet ovatkin päällekkäiset, mutta joitakin, keskeisiä eroja löytyy. Epäitsekkyydessä objektina on henkilö (subjekti) itse. Siinä ajatellaan ihmisen itsensä olevan sellainen, ettei hän ajattele vain itseään. Muiden huomioon ottamisessa taas objekteina ovat muut ihmiset. Epäitsekkyyys nousi erityisesti esille tilanteessa, jossa tulevaisuuskehitystä tarkasteltiin epäsuotuisana. Mahdolliseen epäsuotuisaan tulevaisuuteen nähtiin syyksi yleisesti itsekkyyys – vain itsensä ajatteleva. Näin epäitsekkyyys nousi voimakkaasti esille sen vastakohdan, itsekkyyden kautta. Kolmanneksi kokonaisuudeksi muodostui tulevaisuudessa elävien ihmisten huomioiminen. Tässä alaluvussa analysoin ja tulkiten aineistoa näiden kolmen kokonaisuuden rytmittämänä, rinnakkain teorian tiedon kanssa. Ennen tätä kuitenkin selvitän analysoinnin perusteita ja valitsemani tapaa analysoida tätä aineistoa.

3.2.1 Tematisoinnin ja taulukoinnin kautta sisältöön

Aineiston kerääminen onnistui suunnittelemani tavalla. Sain jokaisesta kehyskertomuksesta tavoittelemani määrän oppilaiden kirjoituksia. Kehyskertomuksista 1. ja 2., sain molemmista kolmetoista kirjoitusta ja kehyskertomuksesta 3., sain kuusitoista kirjoitelmaa. Kaiken kaikkiaan sain siis yhteensä 42 kirjoitusta. Kirjoitusten pituus vaihteli yhdestä A4-sivusta viiteen sivuun. Myös tekstin tyyli vaihtelivat. Osa kirjoitti asiatekstiä, osa mielipidetyyppisen kirjoituksen ja osa rakensi tekstinsä tarinamuotoon. Tekstityylien vaihtelevuus piristi ja monipuolisti aineistoa selvästi.

Tämän osion aiheessa, eettisyyden suuntautumisessa tulevaisuuteen, aineiston varsinainen analysointi muodostui eräänlaiseksi kolmen analyysimenetelmän yhdistelmäksi: luokittelusta, tematisoinnista ja taulukoinnista. Tapaustutkimukseen ja eläytymismenetelmän käyttöön sopiikin

toimintamalli, jossa ennakoita ei tarkasti tiedetä, miten aineistoa lopullisesti analysoidaan. Tämäkin aineisto osoittautui lopulta sellaiseksi, ettei sitä olisi pystynyt käsittelemään riittävän kattavasti ennakoita lukkoon lyödyllä suunnitelmalla. Toisaalta tämän tyyppinen tutkimus voi rakentuaakin tutkittavan ilmiön ympärille vaihe vaiheelta, osittain tutkijalle ennakoimattomalla tavalla.⁴ Oleellista kuitenkin on, että tutkimusongelma ja ilmiön ydin on kirkaana esillä.

Saatuani aineiston itselleni riittävän tutuksi, pystyin siis tekemään tutkimuksen rakenteelliset ja teoriaan liittyvät päätökset. Näiden pohjalta aloitin analysoinnin, joka eteni osaluokittain. Tämän osion kohdalla ensiksi luokittelin aineiston sisältöä. Ensin keräsin keskeisiä tekijöitä ja ilmiöitä esille ja pyrin luokittelemaan niitä aineiston näkökulmasta ja myös lukemani teoriakirjallisuuden näkökulmasta. Kirjoitin siis aineistosta ja myös teoriakirjallisuudesta nousseita seikkoja ylös eri papereille ja yritin muodostaa näiden välille yhteyttä. En ollut kuitenkaan ensimmäisellä luokittelukierroksella vielä tyytyväinen kokonaisuuteen. Luokittelu jäi monelta osin epäselväksi. Tästä syystä tein toisen luokittelukierroksen koko aineistolle samalla tavalla kuin edellä kuvasin. Tämä tuotti tulosta ja sain tutkimusongelmani kannalta keskeisiä aiheita esille. Näiden aiheiden perusteella muodostin suurempia kokonaisuuksia, etsin teemoja, tutkimusongelman kannalta oleellisia kokonaisuuksia (vrt. Eskola 1997, 89). Tematisoinnin tuloksena löysin neljä aihekokonaisuutta, joiden perusteella jatkoin analysointia. Näitä olivat: epäitsekkyys, muiden huomioiminen, tulevien ihmisten arvostaminen ja velvollisuus tulevia sukupolvia kohtaan. Jo analysoinnin valmistelussa huomasin, että ilmiön tämä näkökulma, eettisten piirteiden ilmeneminen ja niiden suuntautuminen tulevaisuuteen, näyttäytyi melko monisäikeisenä ja haastavana tutkittavana tässä aineistossa. Tästä syystä päädyin analysoinnissa erittelevään lähestymistapaan, luokitteluun, teemoitteluun ja taulukointiin. Tällä tavalla oli mahdollista purkaa moniselitteinen ilmiö hieman selkeämpiin kokonaisuuksiin ja tutkia sitä aineiston ja teorian yhdistelmänä. Analysointitapaan liittyvä valinta aiheutti myös sen, että kuva ilmiöstä muodostui ensin hieman sirpaleiseksi. Jäljempänä ilmiötä analysoitiin myös erilaisilla lähestymistavoilla, jolloin yhtenä tarkoituksena oli eheyttää alussa syntynyttä, ehkä hajanaistakin kuvaa. Toisaalta tässä osiossa käytetty erittelevä tutkimusote mahdollisti myöhemmän, otteeltaan kokonaisemman analysoinnin – ilman eriteltyä löytyneitä osia ei kokonaisemmasta kuvasta olisi muodostunut niin selkeätä.

Muodostettuani teemat, halusin selvittää, kuinka paljon näitä esiintyi eri kehyskertomusten perusteella tehdyissä teksteissä ja ajatuskartoissa. Toteutin siis taulukoinnin eläytymismenetelmäaineistoon. Taulukoinnin perusteella teema, velvollisuus tulevia sukupolvia

⁴ Eskola mainitsee aluksi liiankin löyhältä tuntuvan tutkimussuunnitelman olevan tällaisen aineiston käsittelyssä eduksi. (Eskola 1997, 84) Näin tutkittava aineisto määrännee menetelmiä enemmän ilmiön näyttäytymistä raportoinnissa.

kohtaan, jäi vähäiseksi. Tätä teemaa kuvastanutta ajattelua löytyi vain yhdestä tekstistä. Luettuani kyseisen tekstikohdan uudelleen ja refleктоituani sen teemoittelun mielekkyyttä, totesin sen sopivan myös teemaan, tulevien ihmisten arvostaminen. Tästä syystä päätin yhdistää tulevien ihmisten arvostamisen ja velvollisuuden tulevia sukupolvia kohtaan yhdeksi teemaksi, ensimmäisenä mainitun nimen alle. Näin lopulta teemoittelusta muodostui kolmiosainen, jonka mukaiseksi tekemäni taulukoinninkin muokkasin. Seuraava taulukko havainnollistaa teemojen esiintymistä erilaisten kehystarinoiden pohjalta luoduissa teksteissä. Toisin sanoen, kuinka paljon tutkittavat oppilaat ottivat näitä asioita esille (vrt. Eskola 1997. 86).

Teemojen mukaisten ajatusten esiintyminen eri kehystartomusversioissa:			
Kehystartomus	Muiden huomioon ottaminen ja arvostaminen	Epäitsekkyyys	Tulevien ihmisten arvostaminen
1.	7 krt.	3 krt.	3 krt.
3.	1 krt	3 krt.	8 krt.
	Muiden väheksyminen	Itsekkyyys	Piittaamattomuus tulevaisuudessa elävistä ihmisistä
2.	2 krt.	12 krt.	1 krt.

TAULUKKO 1. Oppilaiden pohdinnasta nousseet eettisyyden piirteet ja niiden esiintyminen eri kehystartomuksissa

Taulukosta havaitaan, että eri teemojen esiintymisessä oli varsin huomattavia eroja eri kehystartomusten välillä. Pohdin näitä eroja teemojen käsittelyn yhteydessä. En analysoi tässä taulukoinnin tulosten tilastollista merkitsevyyttä, koska tutkimukseni otos oli laadullisena tapaustutkimuksena varsin pieni, eikä siksi sopinut suoraan tilastollisiin menetelmin analysoitavaksi. Toisin sanoen, tilastollisen merkitsevyyden arviointi olisi edellyttänyt laajempaa aineistoa ollakseen luotettava. Näin taulukoinnin tulokset eivät anna varsinaista yleistettävyyttä. Varsinainen, suora yleistettävyyys ei tietenkään ollut edes tämän tutkimuksen tarkoitus, koska mahdolliseen yleistettävyyteen tähdättiin ilmiön syvällisellä ja monipuolisella ymmärtämisellä ja tulosten tulkittamisella. Taulukointi antoi kuitenkin hyvän lähtökohdan erittelevälle analyysitavalle, jollaista tässä osiossa käytän. Lisäksi taulukko havainnollistaa hyvin niitä eroja, joita eri kehystarinoiden väliltä löytyi.

Numeroin selvyyden vuoksi kaikki raporttiin otetut sitaatit. Ensimmäinen, tässä alleviivattu numero, esimerkiksi 1/7, merkitsee kehyskertomusversiota, jonka pohjalta teksti on tuotettu. Toinen numero, esimerkiksi 1/7, yksilöi jokaisen samasta kehyskertomuksesta kirjoitetun tekstin. Esimerkin 1/7 sitaatti olisi siis kirjoitettu kehyskertomuksesta yksi, ja olisi yksilöity numerolla seitsemän. Tämä alaluvun rakenne pohjautuu edellä esitettyihin kolmeen teemaan. Aineistosta nousseet ilmiöt nousivat mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, enkä siksi käsittele ilmiötä esimerkiksi kehystarinoiden mukaisella jaotellulla.

3.2.2 Luonnon ja muiden ihmisten huomioiminen - yleinen elämän arvostaminen eettisenä piirteenä

Biologi Edward Wilson on rakentanut maailmanlaajuisen *Elämän tulevaisuus-*luonnonsuojeluohjelman, jossa hän esittää suuntaviivoja elämän tulevaisuuden säilyttämiseksi. Seuraava lainaus kuvastaa hänen näkemystään nykyisyydestä ja rakkaudesta elämään, laajana käsitteenä.

Oletko milloinkaan pohtinut, miten meidät muistetaan tuhannen vuoden kuluttua, kun olemme tästä hetkestä yhtä kaukana kuin Kaarle Suuri nykyisyydestä? Monet tyytyvät luetteloon, joka sisältää seuraavan: teknistieteellinen vallankumous jatkui globalisoituneena ja pysäyttämättömänä, tietokoneen kapasiteetti lähestyi ihmisaivojen kykyjä, robottilaitteet lisääntyivät, soluja rakennettiin uudelleen molekyyleistä, avaruus asutettiin, väestönkasvu hellitti, maailma demokratisoitui, kansainvälinen kauppa vilkastui, ihmiset saivat enemmän ruokaa ja olivat terveempiä kuin milloinkaan aikaisemmin, elinkaari piteni, uskonnon ote piti. Minkä historiallista asemaamme koskevan olemme jättäneet huomiotta tässä kepeässä näkymässä kuluvastä vuosisadasta? Minkä unohdamme ja minkä uhkaamme menettää lopullisesti? Vuonna 3000 todennäköisin vastaus on: suuren osan muusta elämästä ja osan siitä, mitä ihmisenä olemisen tarkoittaa (Wilson 2002, 134.)

Yleinen elämän arvostaminen on siis keskeinen asia Wilsonin esittämässä ohjelmassa tulevaisuuden pelastamiseksi. Tätä ajatusta vasten olikin mielenkiintoista tarkastella kuudesluokkalaisten tuottamaa tutkimusaineistoa, jossa elämän arvostaminen eräänlaisena yleisenä hyvänä nousi esille. Tästä ehkä näkyvin osa oli oppilaiden pohdintaa muiden ihmisten ja luonnon arvostuksen tärkeydestä.

Analysoin aihetta ensin, miten muiden huomioiminen ilmeni oppilaiden kirjoituksissa konkreettisina tekoina ja arvostuksellisia piirteinä, ja miten tämä voidaan nähdä suhteessa vallitsevaan ihmiskeskeisyyteen. Erittelen myös kehystarinoiden roolia huomioimisen pohtimisen virittäjinä. Lopuksi pohdin, miten aineistosta nousut itsen ulkopuolelle suuntautuva huomioiminen

voisi mahdollistua suotuisassa ja epäsuotuisassa tulevaisuudessa, miten ulkoiset olosuhteet voisivat siihen vaikuttaa.

Muiden huomioimisen nouseminen aineistossa keskeiseen asemaan, yllätti minut. Vaikka tutkimussuunnitelmani oli alun perinkin tapaustutkimukselle ominaisesti melko löyhä, mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja sisältävä, ja olin varautunut suuntaamaan tutkimustani aineistosta nousevien seikkojen mukaan, yllätyin tämän aiheen noustua näin merkittäväksi. Tämä on eräs eläytymismenetelmän hyvä puoli. Eskolakin kirjoittaa eläytymismenetelmän tuottavan ennakolta odottamattomia tuloksia (Eskola 1997, 84).⁵

Huomiota herätti myös, että muiden huomioimisen esille ottaminen vaihteli huomattavasti eri kehyskertomusversioittain. Kehyskertomuksen 2. kohdalla muiden huomioiminen piti analysoinnin mahdollistamiseksi kääntää muiden vähättelemiseksi tai siihen viittaaviksi maininnoiksi. Niitä löytyi aineistosta vain kaksi kappaletta. Kehyskertomukseen 3. perustuvista teksteistä löytyi vain yksi maininta muiden huomioimisesta. Huomattavasti eniten muiden huomioimiseen liittyviä mainintoja oli kehyskertomuksen 1. pohjalta tuotetuissa teksteissä, yhteensä seitsemän kertaa. Tämä kehyskertomus ohjasi eläytymään suotuisassa tulevaisuudessa elämiseen. Ensimmäisen kehyskertomuksen ennako-orientaatiossa oppilas joutui siis kuvittelemaan itsensä tulevaisuuteen, jossa elämä olisi hyvää ja ihmiset arvostaisivat luontoa ja eläisivät sopusoinnussa sen kanssa. Kehyskertomuksissa ei kuitenkaan kehoitettu miettimään ihmisten välisiä suhteita. Näin ollen tämä piirre on noussut esille oppilaiden omasta ajattelusta tai Sateenkaarentekijät materiaalin pohjalta. Joka tapauksessa, riippumatta mistä ajatus on peräisin, oppilaat pitivät sitä hyvin keskeisenä eettisenä piirteenä.

Oppilaat pohtivat toisten arvostamisen olevan tärkeä asia maapallon hyvän tulevaisuuden kannalta, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa. Kehyskertomus 2. ohjasi kirjoittamaan eläytymällä epäsuotuisassa tulevaisuudessa elämiseen. Alla olevassa esimerkissä kuvataan elämää tulevaisuudessa maapallolla todella vaikeaksi ja pohditaan syitä siihen. Ensimmäiseksi syyksi ehdotetaan sitä, ettei toisia ihmisiä arvosteta.

2/13, Elämä maa pallolla on todella vaikeaa, eikä se haittaa ihmisiä! Miksi? Eivätkö ihmiset arvosta toisiaan? No eivät!

Kirjoittajan eläytymistä korostaa painokas ilmaisu, johon toisen kehyskertomuksen tulevaisuuden epäsuotuisaan kehitykseen orientoinut tyyli lienee vielä ohjannutkin. Oppilas on kuvitellut itsensä tulevaisuuteen, jollaista ei itse toivo. Tämä on herättänyt kärjekästä ja päättäväistäkin pohdintaa.

⁵ Näin tutkijan mahdollisesti valmiiksi muodostama hypoteesi ei ratkaise tulosten painottumista. Tai sen riski ainakin pienenee.

Kirjoituksissa ihmisten arvomaailma käsitettiin sellaiseksi, että luontoa arvostava ihminen arvostaa myös muita ihmisiä tai toisin päin, muita ihmisiä arvostava arvostaa myös luontoa. Oppilaiden teksteissä ei kuitenkaan priorisoitu toisten ihmisten ja luonnon arvostamista keskenään. He tuntuivat näkevän asian ennemminkin jonkinlaisena yleisenä elämän arvostamisen piirteenä. Seuraavista sitaateista kaksi ensimmäistä havainnollistavat tätä.

1/9, Ihmisiä kiinnostaa luontoaiheiset jutut. He arvostavat toisia ihmisiä ja myöskin luontoa.

3/2, Ihmiset voisivat ajatella itsensä siasta myös muita ihmisiä ja arvostaa luontoa eikä tuhota sitä kokonaan.

1/11, Tärkeää on luonnon siistinä pitäminen, toisten huomioiminen, suvun ja perheen kunnioittaminen, luonnon siistinä pitäminen...

Viimeisessä sitaatissa otettiin esille myös suvun ja perheen kunnioittaminen. Lähipiirin kunnioittaminen nostettiin siis tämän yleisen elämän arvostamisen piirteen rinnalle tai siihen mukaan. Lisäksi viimeisen sitaatin kirjoittaja ilmaisi suhtautumistaan ihmisiin arvostamiskysymyksenä, siis käsitteellisellä tasolla. Luonnon kohdalla hän kirjoitti vain teoista, jolloin arvostus ilmeni vain tekojen tasolla.

Vilka kuvailee ympäristöetiikkaa yleisiä etiikan periaatteita ympäristökysymyksiin soveltavana etiikan alana, kuten luvussa 2 kirjoitin. Hän näkee ympäristöongelmien eräänlaisena alkusyynä ihmisen vääränlaisen eettisen suhteen luontoon. Samoin hän kuvailee ympäristöetiikkaa perinteisen eettisen ajattelun ihmiskeskeisyyden kyseenalaistajana (Vilka 1993, 39–41.) Ympäristöeettisestä näkökulmasta eettisen ajattelun ihmiskeskeisyys nähdään siis keskeisenä alkusyynä ympäristöongelmiin. Näin ollen ihmisten eettinen suhde luontoon on Vilkan mukaan virheellinen, ihmiskeskeisesti painottunut. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella oppilaat näkivät ihmisen hyvyden, siten myös eettisyyden, pääosin yleisenä ja vain osittain ihmiskeskeisenä. Vaikka jaottelu luonnon ja muiden ihmisten arvostamiseen näkyi kirjoituksissa, ne esitettiin pääasiassa rinnastaen, eikä tätä eroa pohdittu tarkemmin. Ero näkyi parhaiten tavassa ilmaista, kuten edellä olevista, viimeisessä sitaatissakin. Näin ollen ilmaisutapa paljasti lukijalle ehkä jopa enemmän kuin kirjoittaja oli itsekään tiedostanut omasta ihmiskeskeisestä ajattelutavastaan.

Oppilaiden näkökulmasta ihmiskeskeisyys ei suoraan näyttäytynyt ongelmallisena. He pitivät ongelmana muiden ihmisten ja luonnon huomioimisen puutetta. Toisaalta ongelmana nähtävän huomioimisen puutteen taustalla on saattanut osittain olla myös ajatus ihmiskeskeisyyden ongelmallisuudesta, mutta sitä ei ehkä ole osattu suoraan eritellä ja ilmaista. Ihmistä, joka ei arvosta

luontoa, voidaan siis ainakin pitää ihmiskeskeisenä. Toisaalta ihmiskeskeisyyden ongelmallisuus luonnon ja maapallon tulevaisuuden kannalta tuli teksteissä esille myös konkreettisten tekojen muodossa. Samoin se tuli esille, kun oppilaat kirjoittivat luonnon kunnioittamisen tärkeydestä. Ihmiskeskeisyyttä ei kuitenkaan suoraan mainittu ongelmana. Se lienee ollut abstraktina käsitteenä sen verran vaikea ja vieras, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat tätä piirrettä vain konkreettisten asioiden kautta ja käsitteellisellä tasolla sitä sivuavilla ilmauksilla.

Aineiston perusteella toisten huomioimiseen nähtiin kuuluvan arvostamisen lisäksi myös konkreettista, fyysistä toimintaa. Toisten huomioimisessa onkin keskeistä, miten arvostus tai kunnioittaminen näkyy käytännössä. Alla olevassa sitaatissa tätä kuvataan toisten auttamisena ja tavaroiden lainaamisena. Samoin tarpeettomien tavaroiden myyminen nähtäneen yhtenä huomioimisen keinona.

1/12, Ihmiset arvostavat toisiaan. Toisia myös autetaan ja lainataan vaatteita, DVD:tä yms. Viedään tavaraa kirpputorille jos niitä ei enää käytetä.

Kierrätyksessä, kuten käytetyn tavaran myynnissä, voidaan nähdä useampia intressejä. Tavaran myyjän tai luovuttajan intressinä voi olla tarpeettomasta tavarasta eroon pääseminen tai tarpeettoman vaihtaminen rahaksi. Vanhan tavaran uuden omistajan näkökulmasta intressinä on saada käyttökelpoista tavaraa edullisesti. Ihmiskeskeisen ajattelun lisäksi asia voidaan nähdä luonnon tai teollisen tuotannon vähentämisen näkökulmasta. Tällöin intressinä on hyödyntää tuotetta mahdollisimman pitkän elinkaaren ajan. Lähtökohtana on, että tuote on jo olemassa. Se on siis valmistettu, ja jossakin tuotantoprosessin vaiheessa on todennäköisesti kulutettu luonnonvaroja ja saastutettu, joten tuotteen tehokas hyödyntäminen voidaan nähdä myös ihmisten velvollisuutena. Yllä olevassa sitaatissa ei suoraan eritelty kierrätyksen intressejä. Kuitenkin kirjoitustapa, jossa edettiin toisten arvostamisen ja auttamisen kautta tavaroiden lainaamiseen ja tarpeettomien tavaroiden viemiseen kirpputorille, antoi vaikutelman, jossa yhtenä intressinä on voinut olla muiden ihmisten näkökulman huomioiminen. On mukavaa luopua tarpeettomasta tavarasta, koska joku muu voi sitä tarvita. Tämä tuntui olevan yksi intressi.

Vaikka konkreettinen toiminta on muiden huomioimisessa keskeistä, nousevat arvot ja esimerkiksi luonteenpiirteet eri tasolle. Ilman niitä konkreettinen toiminta olisi erilaista. Arvot siis ohjaavat käytännön toimintaa. Seuraavan lainauksen kirjoittaja nosti huomioon ottamisen, siis yleisen arvostuksellisen piirteen, varsinaisten tekojen yläpuolelle luetellessaan hyvää tulevaisuutta edistäneitä tekoja.

1/1, Teot olivat pieniä tekoja joilla oli suuri merkitys. Esimerkiksi; veden säästäminen, elektroniikka laitteiden sulkeminen, kun niitä ei käytetä, kävely tai

pyöräily autolla ajamisen sijaan, kierrätys ja ennen kaikkea luonnon ja toisten ihmisten huomioon ottaminen!”

Vaikka tulevaisuuden kannalta konkreettiset toimet nähtiin tärkeinä, löytyi kaiken taustalta luonnon ja toisten ihmisten huomioon ottaminen – siis eräänlainen yleinen elämän arvostamisen piirre.

Kehyskertomuksista ensimmäinen sai oppilaat pohtimaan muiden huomioimista tärkeänä eettisenä piirteenä. Orientoituminen suotuisaan tulevaisuuteen herätti ajatuksia muiden ihmisten ja luonnon arvostamisen tärkeydestä. Keskeisimpänä seikkana huomioon ottamisen esille nousemisen taustalla, näen positiivisen vireen orientaatioissa, jolla oppilaat kirjoittivat tekstinsä. Ajatus siitä, että tulevaisuus on ihmisten ja luonnon kannalta suotuisa; elämä on miellyttävää, luontoa arvostetaan ja ihmiset elävät sopusoinnussa luonnon kanssa, on saanut esille itsen ulkopuolelle suuntautuvaa huomioimista. Tämä on luonnollista, koska suotuisassa tulevaisuudessa ei tarvitse taistella oman elämän ja perustarpeiden puolesta. Liiallisen kilpailun ja henkiinjäämististelun puuttuminen vähentää tarvetta korostaa itse suuntautuvaa huomiota. Yleinen miellyttävä ilmapiiri ja ajatus elämän sopusoinnusta ohjaavat myös itsen ulkopuolelle suhtautumista. Toinen tekijä on varmasti ollut Sateenkaarentekijät aineisto, jossa korostetaan muiden arvostamista. Oleellista kuitenkin on, että oppilaat pitivät asiaa tärkeänä ja kehyskertomuksista ensimmäinen tuotti siihen liittyvää pohdintaa tehokkaimmin.

Kysymys itsen ulkopuolelle suuntautuvasta huomioimisesta liittyy myös siihen kuvaan, millaisena näemme todellisuuden, jossa elämme. Maija Kaijanaho on tutkinut nuorten maailmankuvaa ja ihmiskuvaa. Niihin liittyen hän perustelee minuuden keskeisyyttä ihmisen todellisuuskuvassa. Hän korostaa, että ihmiset toimivat minä-ihmisinä varhaisesta lapsuudesta asti ja havainnollistaa sitä minä-käsitteen keskeisyydellä. Näin ollen Kaijanahon mukaan minus toimii eräänlaisena lähtökohtana suhteessa todellisuuteen. Tämän minus-keskipisteisen todellisuuskuvan perusteella jokaiselle avautuu näkökulma neljään eri suuntaan: sisäiseen, ulkoiseen, henkiseen ja aineelliseen todellisuuteen (Kaijanaho 1988, 155–156.) Todellisuuskuva kehittyy koko elämän ajan ja voidaan ajatella, että esimerkiksi ulkoiset olosuhteet vaikuttavat siihen. Kun minuutta pidetään lähtökohtaisena tekijänä todellisuuden kokemisessa, voidaan ajatella, että tietynlainen, esimerkiksi epäsuotuisaan tulevaisuuteen sijoittuva, jopa kaoottinen tilanne johtaa Kaijanahon esittämien näkökulmien rajoittumiseen ja siten myös todellisuuden kokemisen hämärtymiseen. Tällöin on keskityttävä omaan selviytymiseen, jolloin itsen ulkopuolelle jäävästä muodostuu toisarvoista. Samalla todellisuuskuvan hämärtyminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa menetämme osan ihmisyydestämme, kuten Wilsonkin varoitti (Wilson 2002, 134). Näin ollen suotuisan tulevaisuuskehityksen kannalta oleellista on, että näemme elämämme todellisuuden monine tasoineen kirkkaasti, luonnon ja muiden huomioimisen ollen keskeinen osa tätä näkemystä.

Seuraavaksi vaihdan tarkasteluasetelman muiden huomioimisesta epätsekkyyteen. Vaikka nämä kaksi tutkimuksessa esille nousutta, eettisyyden kannalta keskeistä piirrettä, ovat hyvin lähellä toisiaan, muuttuu objektin asema. Selkeästä subjekti – objekti asetelmasta siirrytään asetelmaan, jossa subjekti on myös objekti.

3.2.3 Epätsekkyyks oppilaiden pohdinnassa – kriittisyyttä kulutuksen ylikorostumista ja vääristynyttä arvomaailmaa kohtaan

Erittelen hieman käsitettä epätsekkyyks. Epätsekkäästi ajatteleva tai toimiva henkilö ei siis ole itsekäs. Hän ei siis perusta toimintaansa ja ajatteluaan vain itsensä näkökulmasta. Muiden kannalta epätsekäs henkilö huomioi muita. Tässä mielessä epätsekkyyks tarkoittaa muiden huomioimisen kanssa samaa asiaa. Näin edellisessä osassa käsitelty aihe ei näytä poikkeavan tämän osan aiheesta. Analysoidessani tutkimukseni aineistoa havaitsin kuitenkin mielenkiintoisen eron. Kehyskertomusvariaatioiden pohjalta kirjoitetuissa teksteissä, muiden huomioiminen ja epätsekkyyks nousivat esille toisistaan poikkeavalla tavalla. Muiden huomioimista otettiin esille selvästi eniten, kun kirjoitettiin suotuisaan tulevaisuuteen orientoivassa eläytymisessä. Epäsuotuisan tulevaisuuden orientaatio suuntasi taas ajattelua, niin, ettei muiden huomioimista tai sen vastakohtaa, väheksymistä otettu esille juurikaan. Sen sijaan itsekkyyttä, epätsekkyyden vastakohtana otettiin esille epäsuotuisassa versiossa selvästi eniten. Kaiken kaikkiaan nämä kaksi piirrettä ovat siis samankaltaiset ja niiden enempi käsitteellinen pyörittely johtaisi tutkimusta pois sen ytimestä. Tästä syystä perustelen jakoa epätsekkyyteen ja muiden sekä myös luonnon huomioimiseen, mielenkiinnolla saada selville, mikä saa oppilaat pohtimaan näitä kahta eettisyyden piirrettä. Koska aineiston perusteella näiden viriäminen riippui orientaatiosta epäsuotuisaan tai suotuisaan tulevaisuuteen, on jako ainakin tässä tutkimuksessa mielekäs.

Aineistossa epätsekkyyks ilmeni pääosin kahden asian yhteydessä. Nämä olivat: kulutuksen ylikorostumisen ymmärtäminen ja arvomaailman vääristyneisyys. Lisäksi osasta aineistoa ilmeni ihmiskeskeinen käsitys maapallon omistus- tai hallintasuhteesta. Käsitellen epätsekkyyttä seuraavaksi näiden kahden ensin mainitun ilmiön kautta.

Epätsekkyyden yhtenä ilmentymisenä nähtiin kyky miettiä omaa kulutustaan. Kulutuksen ylikorostuminen nähtiin siis tämän vastakohtana, sitä kritisoitiin. Seuraavassa sitaatissa myös luonnon arvostaminen ja oman edun sivuuttaminen nähtiin keinoina hyvän tulevaisuuden saavuttamisessa.

3/6, Ihmisten pitäisi miettiä, että ostaa vain sitä, mitä he tarvitsevat. Heidän pitää arvostaa luontoa ja ajatella muuta, kuin vain itseään ja omaa etua.

Oppilaiden ajatuksista kävi selville, että heidän mielestään suotuisan tulevaisuuden saavuttamiseksi olisi luovuttava asioista, joihin on totuttu. Luopuminen otettiin esille esimerkiksi edellisessä ja seuraavassa aineistolainauksessa. Ylemmässä esimerkissä luopuminen ilmeni tarpeellisen miettimisenä ja vain tarpeellisen ostamisena. Lisäksi tämä ilmaistiin melko neutraalisti, kuten kehyskertomuksen 3. pohjalta näyttää yleisesti tapahtuneen. Seuraavassa esimerkissä luopumisen merkitys ilmeni käänteisesti. Vain parhaan haluaminen kuvattiin epäsuotuisassa tulevaisuudessa elävän ihmisen piirteenä. Tällainen ihminen ei varmasti halua luopua hyödykkeistä, joita on tottunut käyttämään. Liiallinen kulutus nähtiin aineistossa epäsuotuisaan tulevaisuuteen johtavana tekijänä. Sen rinnalla esitettiin tyypillisesti itsekkyyteen viittaavia piirteitä. Luopuminen nähtiin tässä kulutuksen vähentämisen keinona ja avaintekijäksi sen toteutumiseksi näyttäytyi epäitsekkyyks. Luopumista ja myös sen merkitystä käsitellään vielä myöhemmin lisää vaikuttamismahdollisuuksia käsittelevässä osiossa. Verrattuna edelliseen aineistoesimerkkiin, seuraavan, toisesta kehyskertomuksesta kirjoitetun sitaatin sävy on painokas, kuten tällä orientaatiolla kirjoitetuille teksteille tuntui olevan ominaista.

2/1, Tai sitten ajatellaan vain itseään. Halutaan vain ja ainoastaan parasta. Ei siinä tunnetilassa osaa miettiä, että nyt minä tuhlaan tai saastutan tätä paikkaa.

Kulutus esitettiin tunnetilana tai tunnetilan seurauksena. Tunnetilaa kuvasti vielä se, ettei siihen jouduttuaan osaa miettiä tuhlaamista ja saastuttamista. Tämä tunnetila näyttäytyi myös eräänlaisena korkean elintason henkenä, jota seuraava esimerkki kuvastaa. Haaliminen on omaisuuden keräämistä, joka tehdään edellä kuvatussa tunnetilassa, jossa seurauksia ei nähdä tai ehditä miettiä.

2/9, ...taas haalinut itselleen lisää maita... Ihmiset ajattelevat vain omaa pärjäämistään ja toimeentuloaan.

Edellä olevasta sitaatista sai kuvan, että tällainen korkean elintason henki olisi hälventänyt käsitystä, mitä elämiseen tarvitaan. Oppilas on saattanut rinnastaa toimeentulon, elintason ja hyvinvoinnin. Ainakin oppilas mainitsi pärjäämisen ja toimeentulon epäsuotuisassa tulevaisuudessa elävän ihmisten ensisijaisena ajattelun kohteena. Tämän tekstin perusteella tuntuu, että korkeasta hyvinvoinnista on ehkä tullut eräänlainen toimeentulon minimi tai standardi.

Vastaavasti Helena Helve kuvaa muutosta moderneista arvoista postmoderneihin, taloudellisen kasvun painotuksen siirtymisenä elämän laadun painotukseen. Vaikka tämä elämän laadun painotus ja korkea hyvinvointi liittyvätkin taloudelliseen kasvuun, toteutuu se vain tiettyyn rajaan asti. Tämän rajan jälkeen elintason nouseminen ei enää vaikuta elämänlaadun nousemiseen. Lisäksi samassa maassa asuvien rikkaiden ja köyhien kokema onnellisuus poikkeaa vain lievästi,

rikkaiden ollessa hieman köyhiä onnellisempia (Helve 2002, 32; vrt. Helve 1987, 160.) Nuorten arvomaailmaa käsittelevästä seurantatutkimuksesta ilmeni mielenkiintoinen seikka koskien taloudellisen kasvun kokemista hyvinvoinnin perustana. Ennen lamaa ja laman jälkeisen noususuhdanteen alettua, siis hyvänä taloudellisena aikana, nuoret kokivat taloudellisen kasvun tärkeämpänä hyvinvoinnin tekijänä, kuin syvimmän laman, siis huonon taloudellisen tilanteen aikana (Helve 2002, 177). Näin ollen hyvä taloudellinen tilanne lisäsi nuorten kokemaa hyvinvoinnin riippuvuutta elintasosta. Huono taloudellinen tilanne taas vähensi tätä. Voidaan päätellä, että käytössä olevan rahan ja elintason myötä, nuoret muuttuivat riippuvaisemmiksi korkeasta elintasosta. He varmasti kokivat, että elintason laskiessa heidän hyvinvointinsa ja siten myös elämän laatunsa laskee. Edellä esitetty sitaatti, jossa oppilas kuvasi kulutusta eräänlaisena todellisuutta hämärtävänä tunnetilana, kuvasti samaa ilmiötä. Tällaisen tunnetilan hegemonia saattaa johtaa puolestaan hyvien arvojen hämärtymiseen ja siten arvomaailman vääristymiseen, jota käsitellään tutkimusaineiston pohjalta seuraavaksi.

Kulutuksen ylikorostumisen lisäksi toinen itsekkyyden rinnalla aineistossa näkyntä kokonaisuus oli arvomaailman vääristyminen. Oppilaat kuvasivat tätä muun muassa tuhlaamisen arvostamisena, energian armottomana kuluttamisena, liiallisena autolla ajamisena ja epäterveellisen ruoan syömisenä. Seuraava sitaatti kuvastaa vääristynyttä arvomaailmaa, jossa tuhlaamisesta on tullut arvostettua toimintaa.

2/11, Luultavasti tällaiseen tilanteeseen on jouduttu koska kaikki ajattelevat vain itseään ja tuhlaavat ja tuhoavat luontoa minkä ehtivät. Nämä tulevaisuuden ihmiset arvostavat tuhlaamista...

Moraalin ja etiikan käytännöllistä puolta tarkastellut Jaakko Heikkonen kuvaa moraalista ja eettistä alennustilaa luottamuspulaa, välinpitämättömyyttä, piittaamattomuutta, holtittomuutta ja oman edun liiallista tavoittelua huokuvana (Heikkonen 1995, 49.) Oppilaiden esille nostama arvomaailman vääristyminen kuvasti vastaavanlaista yleistä olotilaa, mutta oppilaiden käsityksissä korostuivat itsekkyyden ja luonnosta piittaamattomuus. Oppilaiden kuvaamaan arvomaailman vääristyneisyyteen kuului myös se, että ihmiset eivät arvosta muuta kuin itseään, joista seuraavat aineisto-otokset kertovat.

2/5, Tähän tilanteeseen on jouduttu, koska ihmiset eivät arvosta muuta kuin itseään. He tuhlaavat, roskaavat, kuluttavat energiaa, ajavat liikaa autoilla ja syövät epäterveellistä ruokaa.

2/3, Tähän tilanteeseen on päästy kun eivät ajatelleet maapalloa, vaan itseään. Siitä on seurannut luonnon ja energian armoton kulutus, josta on seurannut ilmaston lämpeneminen, ympäristön saastuminen...

Jälkimmäisen esimerkin kirjoittanut oppilas pohti epäsuotuisaan tilanteeseen johtaneita syitä ja seurauksia. Alussa hän nimesi tilanteeseen joutumisen tekijöiksi maapallon ajattelemisen laiminlyönnin ja itsensä ajattelemisen. Tämän seurauksena oppilas piti luonnon ja energian armotonta kulutusta. Näiden seuraukseksi kirjoittaja nimesi taas loogisesti ilmaston lämpenemisen ja ympäristön saastumisen. Tämä oppilas kuvasi varsin kypsästi, miten epäsuotuisaan tulevaisuuteen on hänen mielestään jouduttu. Tämä tulevaisuuteen sijoitettu kuvaus ilmentää varsin hyvin myös nykyisyyttä. Tulevaisuuteen sijoittuva kertomus voidaan rakentaa nykyään näkyvien kehityskulkujen perusteella. Logiikka voisi toimia myös pedagogisena käytännön sovelluksena, miten käsitellä tätä aihetta alakoulun loppuvaiheessa olevien oppilaiden kanssa. Näkyvillä olevasta nykyisyydestä löytyvät riittävät elementit epäsuotuisan tulevaisuuden kehittymiseen ja myös opetuksessa toteutettavaan kehittelyyn. Kehityssuuntien mittasuhteiden korostamisella voidaan tuoda vielä ponnekkaammin esille mahdollisia uhkia. Näin opetuksessa saataisiin muodostettua havainnollinen kuva tulevaisuudesta, jossa kehityskulku on epäsuotuisa. Havainnollinen kuva antaa hyvän perustan pohtia mahdollisuuksia vaikuttaa tähän kehityskulkuun. Aiheen konkreettinen käsittely ja havainnollistaminen auttavat myös asennekasvatuksellisessa näkökulmassa ja kehittävät oppilaiden eettistä tietoisuutta. Tähän palataan myöhemmin yhdenlaisen tulevaisuuskuvan kehittelymallin muodossa raportin lopulla.

Arvomaailman vääristymistä kuvasti myös seuraavassa aineistolainauksessa esille tullut piittaamattomuus. Kaikki, paitsi itsekkyyden on ajattelun ulkopuolella.

2/6, Nämä ihmiset eivät ajattele muuta kuin itseään ja perhettään he eivät ajattele edes eläimiä, kasvillisuutta, vettä ja omaa maapalloaan.

Epäsuotuisan tulevaisuuden orientaatio sai oppilaat nimeämään itsekkyyden, tai itsekkyyteen viittaavat maininnat, yhdeksi huonon tulevaisuuskehityksen syyksi. Suotuisan tulevaisuuden orientaatio oli itsekkyyden ja epäitsekkyyden pohtimisen kannalta selvästi epäsuotuisaa haastavampi, koska vain kolmessa tekstissä viitattiin epäitsekkyyteen. Itse käsitettä, epäitsekkyyden ei suoraan mainittu, mutta esimerkiksi seuraavassa tekstiotteessa juuri sitä kuvattiin toisin sanoin.

1/5, Ihmiset arvostavat luontoa, ja pitävät huolta siitä, mutta myös toisistaan. Silloin ymmärretään, että Maapallo ei kuulu vain yhdelle ihmiselle, vaan kaikilla.

Suotuisan tulevaisuuden orientaatiolla oli taas helpompi pohtia muiden huomioimista, kuten aiemmin kirjoitin. Tosin muiden huomioimisen ottaminen esille kuvattiin ottamatta kantaa käsitykseen ihmisen ja luonnon tai maapallon suhteesta. Kun taas verrataan huomioimisen kuvaamista epäitsekkyyden kuvaamiseen, havaitaan selvä ero. Epäitsekkyyden kuvaamisessa

paljastui melko voimakasta ihmiskeskeisyyttä. Edellisen sitaatin kirjoittaja nimesi maapallon kuuluvan kaikille ihmisille. Kirjoittaja on tietenkin tässä tarkoittanut ihmisen epäitsekkyyttä, mutta kenties tiedostamattaan, jonkin näköisenä itsestäänselvyytensä hän mainitsi ihmiset maapallon omistajiksi tai haltijoiksi. Kirjoittajan tarkoitettua maapallonkin kannalta hyvää, paljasti hän omasta ajattelustaan ihmiskeskeisen käsityksen suhteessa maapalloon. Ihmisillä nähtiin siis olevan jonkinlainen hallintaoikeus luontoon ja maapalloon. Samaa kuvasti sitaatin alussa esille tullut oletus, että arvostamisen lisäksi suotuisassa tulevaisuudessa elävät ihmiset pitävät huolta luonnosta. Varmasti näin pitää toimiakin, koska ihmiset ovat saattaneet monin paikoin luonnon sellaiseen tilaan, ettei se selviä ilman apua. Toinen vaihtoehto olisi ajatella, että luonto selviää ja toipuu ilman apua, jos ihminen ei saastuttaisi ja kuluttaisi sitä. Edellinen sitaatti kuvasti hyvin yleistä käsitystä ihmisen asemasta maapallon eräänlaisena herrana tai hallitsijana, jolla kuitenkin on velvollisuus huolehtia luonnosta.

Ympäristöeettisessä ajattelussakin on yhtenä käsityksenä ihmisen vastuullisuus ja huolenpito luontoa ja ei-inhimillisiä olentoja kohtaan (Vilka & Pitkänen 1996, 34). Edellä käsitelty oppilaan näkemys oli tämän mukainen. Toisaalta maapallon tulevaisuuden rakentamista tai luonnonsuojelua voidaan ajatella myös *preservationistisesta* lähtökohdasta. Sen mukaan luontoa suojellaan ihmisen käytöltä luonnon itsensä vuoksi. Tällöin luonnolla oletetaan olevan itseisarvoa. *Konservatismissa* taas ajatellaan, että luontoa pitäisi säästää tulevaa käyttöä ja tulevia ihmisiä varten. Tällöin käsitys on ihmiskeskeinen ja luonnolla ajatellaan olevan välinearvoa (Vilka & Pitkänen 1996, 44–45.) Tämä aihe on tärkeä pedagogisessa mielessä, koska käsitys ihmisen asemasta maailmassa ohjaa toimintaamme hyvin voimakkaasti - mitä valintoja lopulta teemme ja miten elämme omaa elämäämme. Laajentamalla oppilaiden kuvaa omasta roolistaan ihmisenä ja ihmisten roolista maapallolla, voidaan kasvattaa kestäväää pohjaa terveelle elämisen asenteelle. Tämä on yksi eettiseen tietoisuuteen kasvattamisen avainkysymys.

Seuraavassa tekstiotteessa oppilas kuvailee elämää epäsuotuisassa tulevaisuudessa. Hän kuvailee eläinten kuolemista sukupuuttoon ikävänä asiana, varsinkin kun ihmisille on tärkeitä vain oma selviytymisensä. Elämästä maapallolla on tässä tekstissä tullut selviytymistaistelua. Kirjoittajan ajattelussa eläinten ja luonnon rooli on saanut itseisarvoisuuteen viittaavan aseman. Oppilas paheksuu epäsuotuisassa tulevaisuudessa eläviä ihmisiä, koska he ajattelevat vain itseään. Hänen mielestään siis luonnolla ja eläimillä pitäisi olla merkittävämpi asema ihmisten ajattelussa. Vaikka teksti ei suoraan puhdasta itseisarvoa luonnolle ja eläimille määritäkään, saa siitä käsityksen jonkin asteisesta kirjoittajalla olevasta luonnon itseisarvoisuuden ajatuksesta.

2/4, He ajattelevat vain itseään eivätkä eivätkä ollenkaan luontoa. Eläimet kuolevat sukupuuttoon, heille on tärkeitä että ovat vain itse hengissä.

Eläinten sukupuuttoon kuoleminen oli mielenkiintoinen näkökulma oppilaan ajattelussa, koska samalla kirjoitustapa viittasi ihmiskeskeisen näkemyksen rikkomiseen. Ajatuksena eläinten sukupuuttoon kuoleminen saattaa hyvinkin olla sellainen, että se suuntaisi pois voimakkaasta ihmiskeskeisyydestä. Tällöin oppilaat pohtiessaan sukupuuttoon kuolevia eläinlajeja, eivät ajattelisi tulevien ihmisten näkökulmaa, vaan eläinten tai luonnon näkökulmaa. Tämä voisi olla yksi mahdollinen pedagoginen tie monen ihmisen perinpohjaisen ihmiskeskeisyyden hälventämiseksi.

Liiallinen saastuttaminen ja luonnon hyväksikäyttö olivat loogisia ja herkimmin esille tulleita syitä, kun pohdittiin epäsuotuisaa tulevaisuutta. Mielenkiintoista onkin, että itsekäs ajattelu otettiin esille niin yleisesti edellä mainittujen kahden syyn rinnalle, samoin kuin seuraavassa tekstissä. Huomionarvoista on myös tämän sitaatin kirjoittajan toiveikkuus ja lapsenomaisen kepeä usko, että yksittäinen lapsi tai nuori voi oivaltaa, mikä maailmassa on mennyt pieleen. Tekstissä luodaan kuvaa maailmasta, jossa ihmiset eivät ole yhtään huomanneet, miten kehitys on mennyt huonoon suuntaan. Sitten vain yksi ihminen alkaa miettiä, miten tähän on päädytty, ja vielä saakin syyt selville.

2/2, Timo alkoi miettiä kuinka maapallo oli joutunut tällaiseen tilanteeseen ja lopulta hän keksi sen. Liika saastuttaminen, luonnon hyväksikäyttö ja vain itsensä ajattelu on johtanut maapallon tähän tilanteeseen. Timo päätti lähteä kertomaan ystävilleen ja vanhemmilleen mitä oli oivaltanut.

Tämän tekstin toiveikkuus on jotenkin lohdullista. Ongelmat ovat helppoja ratkaista, kunhan ne vain huomataan ja ne halutaan saattaa kuntoon. Mielenkiintoista on myös, että toiveikkuus esiintyi sitaatissa tiukassa yhteydessä epäitsekyyteen. Tässä kohdassa tuli väkisinkin mieleen kysymys, missä kohdassa aikuiset ovat kadottaneet tällaisen lapsenomaisen uskon ja luottamuksen ongelmien ratkaisemiseen. Toiveikkuutta ja toivoa käsitellään lisää myöhemmin.

Kahdessa edellisessä osiossa olen käsitellyt muiden huomioimista ja epäitsekyyttä. Nämä kaksi ihmisen eettistä piirrettä ovat osittain päällekkäiset, mutta aineistosta paljastui muutamia, lähinnä ajattelutapaan liittyviä eroja, kun piirteitä tarkasteltiin epäsuotuisan ja suotuisan tulevaisuuden näkökulmista. Näiden piirteiden pitäminen erillään osoittautui tutkimusongelman kannalta paljastavaksi. Seuraavaksi analysoin ja tulkitsen tulevaisuudessa elävien ihmisten huomioimista, siis kolmatta oppilaiden näkemistä eettisyyden piirteistä.

3.2.4 Tulevien ihmispolvien huomioiminen – eettisyyden piirre ja motivointikeino

Kehystarinoista kolmas, herätti eniten pohdintaa tulevien ihmisten huomioimisesta. Siinä oppilaat orientoituivat keinoihin, asenteisiin, arvostuksiin ja ajatuksiin, joilla hyvään tulevaisuuteen päästäisiin. Itse kehystertomus oli muotoiltu siten, että kirjoittajaa kehoitettiin ajattelemaan, miten täällä olisi hyvä elää vaikka vuonna 2200.⁶ On luonnollista, että tämä kehystertomus suuntasi ajattelua tulevien sukupolvien suuntaan. Tästä syystä tulevien ihmisten huomioimista ei ole hedelmällistä pohtia kehystertomuksen varioinnin näkökulmasta, kuten kahta aiemmin käsiteltyä eettisyyden piirrettä. Tulevaisuuteen suuntautuva eettisyys on kuitenkin merkittävä piirre, ja se nousi laajasti esille oppilaiden teksteissä, joten on perusteltua nostaa se yhdeksi kolmesta tässä alaluvussa käsiteltäväksi eettisyyden osa-alueeksi. Kolmas kehystertomus olisi ehkä voinut olla muotoiltavissa siten, ettei tulevaisuuden ihmisten näkökulmaa olisi ohjattu pohtimaan. Toisaalta kahdessa ensimmäisessä kehystertomuksessa näkökulma oli nimenomaan tulevaisuudesta nykyisyyteen. Näin ollen näkökulma nykyisyydestä tulevaisuuteen olisi varmasti kärsinyt, jos kehystertomus olisi muotoiltu tämä piirre huomioiden.

Analysoinnin alkuvaiheessa teemoittelin aineiston. Tässä vaiheessa tulevien ihmisten arvostaminen ja velvollisuus tulevia ihmisiä kohtaan olivat erilliset teemat. Taulukoinnin yhteydessä havaitsin kuitenkin, että velvollisuuden tunteminen tulevaisuudessa eläviä ihmisiä kohtaan, ei noussut merkittävään asemaan oppilaiden ajattelussa. Lopulta kukaan ei ottanut tätä seikkaa esille. Oppilaat näkivät tulevien sukupolvien huomioimisen enemmänkin arvostuksellisenä kuin velvollisuuskysymyksenä. Tästä syystä yhdistin taulukonnissa nämä kaksi piirrettä yhdeksi kokonaisuudeksi analyysia varten.

Vilkan mukaan ympäristönsuojelussa eettiset perusteet katsotaan usein johdettavan velvollisuksistamme toisia ihmisiä kohtaan. Tähän luetaan mukaan myös tulevat sukupolvet. Toisaalta meillä on myös eettisiä velvollisuuksia luontoa kohtaan. Nämä perustuvat kaikkiin luonnon erilaisiin, monipuolisiin arvoihin ja niiden vahvistamiseen. Positiivisena velvollisuutenamme on suojella ja edistää näiden arvojen ilmentymistä ja negatiivisena velvollisuutena olla toimimatta näitä arvoja hävittävällä tavalla (Vilka 1993, 50–51.) Oppilaat eivät siis suoraan ottaneet esille velvollisuutta tulevia sukupolvia kohtaan, vaan asia ilmeni arvostuksellisenä kysymyksenä. Ehkä velvollisuuskysymys oli jollakin tavalla itsestään selvä tai

⁶ Kehystertomus 3.

Elämme aikaa, jolloin meidän pitäisi tarttua toimeen ympäristön ja luonnon säilyttämiseksi. Haluaisimme elää tulevaisuudessakin puhtaassa ympäristössä ja ilmastossa.

Kirjoita, miten ihmiset onnistuvat pelastamaan puhtaan maapallon, niin että täällä olisi hyvä elää vaikka vuonna 2200. Kerro erityisesti, minkälaisia ajatuksia ihmisillä pitäisi olla ja mitä heidän pitäisi arvostaa. Kuvaille myös, mitä ihmisten pitäisi ajatella elämästä, hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä, jotta hyvään tulevaisuuteen päästäisiin.

arvostamiseen liittyvä, ja oppilaiden näkökulmasta oli enemmänkin kyse valinnasta arvostaako tulevia ihmisiä, vai onko heistä piittaamaton.

Muiden ihmisten huomioimisen rinnalla otettiin esille myös tulevien ihmisten huomioimista. Näin muiden huomioiminen ulotettiin koskemaan myös tulevaisuudessa eläviä ihmisiä, kuten seuraavassa esimerkissä tehdään.

1/5, Ihmiset, jotka ajattelivat Maan parasta, ajattelivat myös toisiaan ja tulevia sukupolviaan.

Suotuisan tulevaisuuden orientaatio nosti esille kiinnostavan näkökannan, jollaista ei kehyskertomuksen 3. pohjalta syntynyt. Seuraavassa sitaatissa tulevaisuuden ajattelu nähdään keinona muuttaa asenteita.

1/4, Miellyttävään tulevaisuuteen on päästy, kun ihmiset ajattelivat, mitä maapallolle käy, jos tuhlaamme energiaa jne... He alkoivat arvostaa luontoa ja alkoivat ymmärtää, että tämä hetki voi vaikuttaa myös tulevaisuuteen.

Tässä tekstissä muutos arvostuksissa ja ymmärtäminen siis johtivat oivallukseen – nykyisyys vaikuttaa tulevaisuuteen. Asennemuutokset syntyvät juuri tällaisten oivallusten kautta. Opetuksessa ja kasvatuksessa pitäisi pystyä synnyttämään sellaisia oivalluksia, joiden kautta asenteidemme ja tekojemme merkityksellisyys ymmärretään. Siinä mielessä edellisen sitaatin kirjoittajan ajatus, että tulevaisuuden ajattelu muuttaa asenteita, oli tärkeä. Asenteiden tai arvostusten lisäksi tulevien sukupolvien ajattelu nähtiin keinona oman toiminnan suuntaamiseen.

3/8, Ihmisten pitäisi ajatella elämää maapallolla heidänkin jälkeensä ja toimia sen mukaan.

Edelliset kaksi aineistokatkelmua havainnollistavat kaksi erilaista linjaa ihmisten toiminnan suuntaamiseksi suotuisaan tulevaisuuteen. Ensimmäinen esimerkki piti tulevien polvien ajattelemista keinona asenteiden suuntaamiseen, ja jälkimmäinen keinona suunnata toimintaa. Ympäristöetiikassa tekoa voidaan pohtia normatiivisesta näkökulmasta. Tällöin oleellista on miettiä, mitkä teot ovat eettiseltä kannalta arvokkaimpia (Vilka 1993, 125.) Edellisessä lainauksessa oppilas kehotti ajattelemaan elämää tulevaisuudessa ja valitsemaan tekonsa sen mukaisesti. Tällöin elämä tulevaisuudessa olisi eettisten normien pohtimisen ja asettamisen taustalla. Nämä normit sitten ohjaisivat toimintaa, tekoja ja valintoja eettisyyden arvioimisen mukaisesti.

Oppilaiden pohdinnassa näki ympäristön kunnioittamisen merkitys. Kunnioittamisen puute johtaisi lopulta elämän loppumiseen maapallolla. Seuraavan sitaatin kirjoittaja ajattelee tulevaisuudessa eläviä ihmisiä, koska on huolissaan elämän jatkumisesta maapallolla.

3/7, ...koska jos kukaan ei kunnioittaisi ympäristöjä eikä mitään muutakaan elämä maapallolla saattaisi loppua lyhyeen.

Tulevaisuuteen suuntautuva eettisyyden eräs ongelma on, että emme tarkalleen tiedä keitä ja mitä ovat ne ihmiset ja muut eliöt, joihin nykyinen toimintamme ja päätöksemme vaikuttavat. (Vilka 1993, 191–194). Mutta vaikka emme tiedä esimerkiksi tulevien ihmisten henkilöllisyyttä, ei tämä estä meitä tuntemasta velvollisuuttamme heille. Regan vertaa tilannetta talon edustalle rikottuun pulloon ja sirpaleiden korjaamiseen. Talon asukkaalla on velvollisuus korjata sirpaleet pois, vaikka tämä ei etukäteen tiedäkään keitä ovat ne henkilöt, joita sirpaleet voivat vahingoittaa (Regan 1988, 241). Identiteetin tuntemattomuuden lisäksi voidaan sanoa, ettemme tiedä myöskään tarkasti tulevaisuuden ihmisten intressejä. Maailman muuttuu nopeasti ja tulevaisuudessa tarpeiden ja halujen kohteet voivat poiketa paljonkin nykyihmisten vastaavista. Pystymme kuitenkin aivan hyvin päättämään tiettyjä perustarpeita, joita tulevaisuudessa elävät tarvitsevat. Ihmisillä näitä ovat ainakin viljelyn mahdollistava maa, ruoka ja puhdas vesi. Samoin tiedämme, että heidän tarpeenaan on välttää terveydelle vaarallisia haittoja, kuten radioaktiivista säteilyä (Partridge 1981, 2-5.) Eliöiden kannalta tiedämme, että ne tarvitsevat elämän mahdollistavia elinympäristöjä. Puute, kohteen tarkan henkilöllisyyden ja eksaktien subjektiivisten intressien tietämisestä ei siis ole este eettiselle toiminnalle heidän hyväkseen. Tämä tuli myös ilmi tutkimusaineistosta. Tutkittavat oppilaat pitivät jokseenkin itsestään selvänä, ettei edellä kuvattu tietämättömyys vaikuta nykyihmisen tulevaisuuteen suuntautuvaan eettisyyteen. Seuraava sitaatti kuvaakin hyvin tulevaisuuden ihmisten tuntemattoman identiteetin ongelmattomuutta tekstin kirjoittaneelle oppilaalle.

3/12, Heidän pitäisi yrittää säästää sitä (maapalloa) seuraaville sukupolville, etteivät he joudu elämään planeetalla joka on täynnä roskaa ja saasteita. Ihmisten pitäisi ajatella elämästä, että se on heidän ainoa elämä ja kannattaa antaa hyvä elämä myös tulevaisuuden ihmisille.

Vaikka identiteetin tuntemattomuutta ei pidettykään ongelmana omalle eettiselle toiminnalle, saatettiin kysymys identiteetistä nostaa esille eri tarkoituksessa. Tätä tapahtui ainakin motivointimielessä, kun oppilas kannusti lukijaa tulevaisuuteen suuntautuvaan eettiseen toimintaan.

3/1, Jotkut saattavat ajatella, että ”eihän tuhlaamisella mitään merkitystä ole, kun itse en täällä silloin enää elele, kun saastuminen alkaa näkyä”. Siinä se!

ajatellaan vain itseään. Mutta entäs sitten sukulaiset tai ihmiset, jotka jatkavat täällä elämää vielä useita, useita, useita vuosia. Miten heille käy, kun me tuhlaamme ihan ”huomaamatta” tai ”ihan vain vähäsen”?

Kyseinen oppilas halusi saada omalle kannanotolleen vaikuttavuutta. Hän vetosi lukijaan mainitsemalla joidenkin sukulaisten elävän tulevaisuudessa. Tulevaisuuden ihmisistä piittaamaton haluttiin näin saada kokemaan läheisyyttä sukulaisuuden tai omien jälkipolvien kautta. Identiteetin tuntemattomuus murrettiin. Tämä oppilaan moraalinen ajatus on hyvin luonteva. Moraalisissa opetuksissahan usein juuri tehdään jollakin keinolla kohteesta läheisempi. Esimerkiksi eläinsaduissa tämä tapahtuu yleensä inhimillistämällä sadussa seikkailevaa eläinhahmoa. Näin lukija alkaa pitää vaikka porsasta inhimillisesti ajattelevana ja tuntevana, sympatiaa kaipaavana olentona. Toisessa yhteydessä porsas saattaa merkitä samalle lukijalle maukasta grilliruokaa tai joulukinkkua. Tulevaisuuden ihmisten identiteetin tuntemattomuuden murtaminen ei ollut ainoa esille tullut motivointikeino.

3/5, Ihmiset voisivat ajatella energian säästöä hyvillä mielin, koska seuraavat sukupolvet asuvat täällä meidän jälkeemme.

Tässä kirjoittaja huomautti, että energian säästämistä kannattaa ajatella hyvillä mielin. Ilmaisussa oli positiivinen vire. Tulkitsin tämän eräänlaiseksi toimintaohjeeksi ihmisille motivoida itseään energian säästämiseen. Kirjoittajalla lienee ollut lähtökohtainen ajatus, että seuraavien sukupolvien arvostus ja huomioiminen tuo hyvää mieltä nyt eläville ihmisille.

Tässä alaluvussa käsiteltiin oppilaiden tuottaman aineiston kautta esille nousseita ajatuksia ja pohdintaa hyvän tulevaisuuden eettisyyden piirteistä. Esille nousi kolme selkeätä kokonaisuutta: luonnon ja muiden ihmisten huomiointi, epäitsekkyyks sekä tulevien sukupolvien huomioiminen. Kaikki näistä esille nousseista seikoista olivat keskeisiä tutkittavan ilmiön, oppilaiden moraalisen pohdinnan kannalta. Ne olivat myös asioita, jotka nousivat esille muistakin näkökulmista tehdyistä analyyseistä. Tämä käy ilmi myöhemmin tässä luvussa ja myös neljännessä, ihmisten toimintaa ja arvostuksia käsittelevässä luvussa. Näin nämä kolme seikkaa esiintyvät eräänlaisia oppilaiden moraalista pohdintaa ja eettisen tietoisuuden kokonaisuutta piirtävinä juonteina, ilmiön näyttäytymisen punaisina lankoina.

3.3 Omien vaikutusmahdollisuuksien merkitys – keinoista luottamukseen

Eettisyyden ja eettisten piirteiden pohtimisen rinnalle aineistosta nousi esille omien vaikuttamismahdollisuuksien merkitys ja olemassaolo. ”Me onnistumme, kun vain sitä tosissaan haluamme,” oli tyypillinen henki oppilaiden kirjoituksissa, kun he pohtivat mihin suuntaan

maapallon tulevaisuus menee. Valtaosassa omia vaikutusmahdollisuuksia koskevista ajatuksista tuli esille luottamus ihmisten mahdollisuuksiin. Vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyteen tai puuttumiseen viittaavia ajatuksia oli selvästi vähemmän, vaikka toinen kehyskertomus orientoi epäsuotuisaan tulevaisuuskehitykseen, ja olisi siten voinut tuottaa enemmänkin epäluottamukseen viittaavia ajatuksia. Tämän toisen kehyskertomuksen pohjalta sen sijaan nousi esille oppilaiden ajatuksia seikoista, jotka voivat sumentaa näkemystä omista vaikutusmahdollisuuksista. Nämä ovatkin hyvin mielenkiintoisia koko tämän tutkimuksen kannalta. Kaiken kaikkiaan aineistosta nousi esille kolme mielenkiintoista omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvää kokonaisuutta: 1. luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin, 2. oppilaiden näkemiä vaikuttamisen keinoja sekä 3. luottamusta mahdollisesti sumentavia tekijöitä. Tämän pohjalta suunnittelin analysointitavan ja valitsin analysointimenetelmän, jonka avulla ilmiön tämä puoli saatiin mahdollisimman hyvin esille.

Edellisessä, eettisyyden piirteitä ja moraalisen pohdinnan suuntautumista tulevaisuuteen tarkastelevassa osassa, teemoittelin ja taulukoin aineistosta nousseita aiheita. Tein tämän päästäkseni kiinni oppilaiden pohdintaan. Ilmiön haastavasta näyttäytymisestä johtuen oli tarve eritellä oppilaiden pohdintaa. Siksi teemojen mukainen analysointi oli edellä toimiva tapa analysoida aineistoa. Tässä osiossa taas tarkoitukseni oli saada kokonainen, mutta ei niin tarkasti eritelty kuva oppilaiden pohdinnasta - mitä he voivat omasta mielestään tehdä tulevaisuuden eteen. Muodostamalla selkeä, sopivasti eritelty kuva oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksiaan koskevasta pohdinnasta, tuodaan ilmiön tämä puoli parhaiten esille. Tältä pohjalta päädyin eläytymismenetelmäaineiston tyypittelyyn, tyypillisten kertomusten muodostamiseen.

3.3.1 Kaksi tyypillistä kertomusta

Tyypikertomukset ovat aineiston pohjalta muodostettuja kokonaisuuksia, kertomuksia, jotka kuvaavat kattavasti, mutta tyypillisesti aineistoa. Tyypikertomus kertoo enemmän, kuin yksittäinen vastaus. Siten tyypikertomus ei ole aineistosta koostettu keskivertokertomus, vaan se kuvastaa koko aineiston henkeä yhteenvedon tapaan. (Eskola 1997, 93–94.) Aineistostani esille nousseiden seikkojen pohjalta päädyin kahden tyypikertomuksen muodostamiseen. Näiden tyypikertomusten pohjalta sitten tarkastelen ilmiötä aineiston ja teorian valossa.

Ensimmäisen tyypikertomuksen muodostin siten, että se kuvastaa ajatuksia, joissa pohdittiin omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyttä ja siihen liittyviä seikkoja. Toisen tyypikertomuksen rakensin aineksista, joiden mukaan ihmisillä on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa

maapallon tulevaisuuteen. Tämän jaon perusteella sain ilmiöstä esille kaksi toisistaan poikkeavaa näkökulmaa ja pystyin erittelemään niissä esiintyviä näkemyksiä.

Ensimmäisen tyypikertomuksen rakensin aineiston osista, jotka kuvasivat uhkia omien vaikutusmahdollisuuksien kaventumiseksi. Omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyteen viittaavia ajatuksia oli aineistossa varsin vähän, joten tämä tyypikertomus on selvästi lyhyempi, kuin toinen tyypikertomus. Tietyt seikat nousivat esille molemmissa kertomuksissa ja osa asioista ilmeni vain toisessa. Näitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tarkastelen kertomusten jälkeen esitettävässä analyysissä ja tulokinnassa.

Tyypikertomus 1.

Huonossa tulevaisuudessa elävät ihmiset eivät ymmärrä, että pienikin teko voi olla tärkeä. He ovat tottuneet likaisuuteen, roskiin joka puolella ja saasteisiin. Kukaan ei enää edes välitä siitä. He rakastavat roskaruokaa, sotkemista ja häiriköimistä. Ihmiset ovat tuhlanneet ihan liikaa ja roskaamista ja saastuttamista ei enää ajatella sen enempää. Muista ihmisistäkään ei välitetä, ainoastaan itsestään. Monet eläimet ovat kuolleet sukupuuttoon, koska ihmisiä syntyy koko ajan lisää ja joka puolelle joudutaan rakentamaan taloja.

Toisen tyypikertomuksen muodostin aineiston osista, jotka kuvastivat luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Kertomus sisältää myös keinoja vaikuttaa tulevaisuuteen. Osa keinoista on konkreettisia ja osa koskee ihmisten asenteita tai arvomaailmaa. Mukana on myös näkemystä kasvatuksen tärkeydestä. Keinojen lisäksi aineistossa korostui kannustava, luottamusta ja toiveikkuutta kuvastava henki.

Tyypikertomus 2.

Maapallo voi olla hyvä paikka elää vielä pitkään, jos siitä vaan pidetään huolta. Ihmisten pitäisi arvostaa, kuinka hyvin asiat vielä ovat. Meidän pitäisi ajatella tulevaisuuden ihmisiä, sillä olemme tilanteessa, jossa voimme vielä pelastaa maapallon, mutta voimme myös tuhota sen. Luonnonvaroja ei saisi tuhata ja on muistettava, että tämä hetki vaikuttaa myös tulevaisuuteen. Ihmisten pitäisi ajatella muita ihmisiä ja luontoa. Kuluttaminen on pahasta, samoin kuin kaikki turha. Ihmisten olisi hyvä olla kiinnostuneita luontojutuista ja eläimistä. Keinoina maapallon pelastamiseksi olisi puiden kasvattaminen, metsien hakkaamisen lopettaminen, roskaamisen vähentäminen, roskien kerääminen, kierrättäminen ja energian säästäminen, kuten huonelämpötilan laskeminen ja valojen sammuttaminen aina kun poistut huoneesta. Energiaa voidaan säästää myös käyttämällä busseja ja junia. Autoilua, lentämistä, avaruuslentoja ja laivaristeilyjä pitäisi myös vähentää. Energiaa pitäisi tuottaa tuulivoimalla ja aurinkovoimalla. Meidän on tehtävä vaikuttavia asioita. Pienetkin teot ovat todella tärkeitä. Ostaessasi mieti, tarvitsetko tätä todella, vai löytyykö tavara käyttämättömien rojujen kasasta kahden viikon päästä. Älä myöskään osta liiallisesti pakattuja tuotteita. Ihmisten pitäisi myös syödä terveellistä ruokaa,

pyöräillä ja kävellä paljon. Lapsille ja lasten lapsille pitäisi opettaa luonnonsuojelua ja miten voi säästää energiaa ja miten tärkeä maa on. Tärkeätä olisi, että kaikki tottelisivat näitä sääntöjä, eikä vain jotkut. Kaikkein tärkeintä olisi, että ihmiset uskoisivat, että maapallon voi vielä pelastaa ilmastonmuutokselta. Muista, että asialle kannattaa oikeasti tehdä jotain. Ikinä ei pitäisi ajatella, että emme me onnistu. Kyllä me onnistumme! Varsinkin kun muistamme tehdä sen yhdessä. Esimerkiksi säästäminen on yksinkertaista, siihen pystyy kuka tahansa. Pienillä hyvillä teoilla ihmiset voisivat saada maapallon pelastetuksi.

Näiden kahden tyypikertomuksen tarkoituksena oli koota yhteenvedon kaltaisesti aineistosta kaikki merkitykselliset seikat, jotka liittyivät omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Varsinainen analysointi tapahtui näiden tyypillisten kertomusten pohjalta. Tästä syystä laadin tyypikertomukset huolellisesti lukemalla koko aineiston jälleen läpi ja listaamalla aiheeseen liittyvät maininnat. Näiden mainintojen pohjalta kirjoitin kertomukset tavoitellen oppilaiden käyttämää ilmaisutapaa. Vaikka kertomukset olisi koostettu kuinka huolellisesti tahansa, on muistettava, että ne ovat vain koosteita varsinaisesta aineistosta. Tästä syystä esimerkiksi diskurssianalyttinen analysointitapa ei olisi tuottanut luotettavia tuloksia. Siksi analyysissa pitäydyttiin sisällön tarkastelemisessa.

3.3.2 Luottamuksen rakentumista vaikuttamisen mahdollisuuden kautta

Jo aiemman aineiston käsittelyn aikana esille nousi muutamia ilmiselvästi oppilaiden keskeisinä pitämiä seikkoja omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyen. Tyypikertomusten muotoilemisen ja erittelemisen kautta näitä tekijöitä löytyi lisää. Havainnollisuuden vuoksi kokosin oppilaiden näkemistä tekijöistä keskeisimmät kuvioon 2. Havainnollistan kuviossa käsitystäni oppilaiden pohdinnasta omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyen. Käsitykseni syntyi aineiston lukemisen, aiemman analysoinnin ja tyypikertomusten erittelyn perusteella. Korostan, että kuvio on oma yritykseni ymmärtää oppilaiden ajatuksia, ei siis puhtaasti alkuperäistä aineistoa. Koska tavoitteenani tässä osiossa oli muodostaa selkeä kuva ilmiöstä, ei analyysia voitu jättää vain jonkin varmemman käsittelytavan, esimerkiksi erittelyn varaan. Katson hyvän kokonaiskuvan muodostamisen edellyttäneen melko voimakastakin aineiston pohjalta tehtyä tulkintaa. Toisaalta tutkimus ja sen raportointi on lähes aina jollakin tasolla tutkijan oman ajattelun kautta muodostettua konstruktiota ilmiön todellisuudesta (vrt. Eskola 1997, 100). Oleelliseksi muodostuu, miten lähelle todellisuutta konstruktiolla päästään ja kuinka uskottavaksi se muodostuu.

Luonnostelin kuvioista 3 useampia versioita aineistosta ja tyypikertomuksista keräämiäni seikkojen pohjalta. Pyrin lopputulokseen, joka olisi samalla havainnollinen ja kokonaista kuvaa tukeva ja myös huomioisi kaikki keskeiset oppilaiden esille ottamat seikat. Se ei myöskään saisi

olla sellainen, jossa tutkijan tekemä tulkinta menisi ylipäättelyksi – pääteltäisiin asioita, joita oppilaat eivät todellisuudessa olleet pohtineet tai tarkoittaneet. Näin ollen muodostettavan kuvan pitää olla myös riittävän yksinkertainen, jossa näkyy ennen kaikkea aineistosta nouseva oppilaiden sanoma. Näillä reunaehdoilla halusin varmistaa oppilaiden ajatusten näkymisen omassa käsityksessäni, kuviossa. Lisäksi etsin aineistosta mahdollisesti huomaamattomiksi jääneitä oppilaiden omiin vaikutusmahdollisuuksiin viittaavia mainintoja. En kuitenkaan löytänyt tällaisia. Tarkastin kuvion toimivuutta myös etsimällä mahdollisia epäloogisuuksia ja piirtämällä erilaisia versioita siitä. Tämän prosessin pohjalta viimeistelin kuvion käsityksekseni oppilaiden ajatuksista omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa liittyen. Kuvaamani prosessin tarkoituksena oli reflektoida oma käsitykseni mahdollisimman kattavasti, jotta voisin luottaa käsitykseni olevan aineiston sisältämän informaation mukainen.

Kuvio muodostuu kahdesta kokonaisuudesta (ks. kuvio). Ylhäällä on omat vaikutusmahdollisuudet, tai tarkemmin, oppilaiden mainitsemien seikkojen pohjalta esille nousseet kaksi kokonaisuutta, arvot ja käytännön keinot. Oppilaat ottivat vaikutusmahdollisuuksissaan esille yleisimmin konkreettisia keinoja. Tämä on tietenkin luonnollista, koska ne liittyvät suoraan arkimaailmaan ja ovat pitkälti sitä, mitä heidät on opetettu tekemään luontoa säästääkseen. Käytännön keinojen lisäksi esille nousi myös arvoihin liittyviä keinoja. Arvot nähtiin merkittävänä vaikuttamisen keinona tai väylänä. Toinen, alapuolella oleva kokonaisuus kuvastaa oman toiminnan vaikutuksia, ja myös sitä, millaisena oma toiminta voi näyttäytyä. Tämä kokonaisuus jakautuu vasemmalla oleviin mahdollisuuksiin ja oikealla oleviin uhkiin, sekä millaisena näihin vaihtoehtoihin johtava toiminta näyttäytyi oppilaiden käsityksissä. Esimerkiksi oman toiminnan kokeminen mahdollisuutena, siis positiivisena, voi ilmetä pienten hyvien tekojen tärkeyden ymmärtämisenä. Jos taas oman toiminnan vaikutus toteutuu negatiivisena, johtaa siis uhkaan, voi toimintaa kuvastaa piittaamattomuus tai ymmärtämättömyys.

Kuvion oikealla puolella on lueteltu oppilaiden nimeämät asiat, jotka summentavat omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtämistä. Toisin sanoen ihminen, joka esimerkiksi tottuu huonoon tilanteeseen ja on sen vuoksi piittaamaton, ei näe omien vaikutusmahdollisuuksien olemassaoloa tai merkitystä. Kuvion vasemmalla puolella on lueteltu seikat, jotka oppilaat näkivät omien vaikutusmahdollisuuksien olemassaolon ilmentymänä. Tällöin ihminen, joka kokee omat vaikutusmahdollisuutensa merkityksellisiksi, ymmärtää vaikka luopumisen merkityksen, esimerkiksi luopua saastuttavasta tekniikasta.



KUVIO 3. Omat vaikutusmahdollisuudet – oppilaiden näkemiä tekijöitä ja kokonaisuuksia

Molemmissa tyypikertomuksissa tuli esille kaksi vaikuttamisen tasoa, arvostukseen liittyvä taso ja käytännön keinoihin liittyvä taso. Tasoja ei suoraan mainittu aineistossa, mutta oppilaiden esittämät keinot oli helposti ymmärrettävissä kuuluvaksi jompaankumpaan. Tyypikertomuksessa 2, kuvattiin toimintaa, jossa uskotaan omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Siinä arvojen taso näyttäytyi hyvin suoraan. Kirjoitetaan esimerkiksi, ”...*ja on muistettava, että tämä hetki vaikuttaa myös tulevaisuuteen. Ihmisten pitäisi ajatella muita ihmisiä ja luontoa. Kuluttaminen on pahasta, samoin kuin kaikki turha.*” Tässä keinot esitettiin ihmisten arvomaailmaan liittyviksi - pitää ajatella myös muita ihmisiä ja luontoa ja turhuudesta on päästävä eroon. Muiden ajattelemisen ja tarpeiden sopeuttaminen tilanteeseen kuvastavat arvostamisen tasoa. Käytännön keinoja esitettiin enemmän. Ne tuntuvat jopa oppikirjamaiselta luettelolta. Sen verran kattavasti esimerkiksi energian säästämiseen liittyvät keinot esitettiin tyypikertomuksessa 2.

Ensimmäisessä tyypikertomuksessa, tilanteessa, jossa omia vaikutusmahdollisuuksia ei nähty, arvojen taso näyttäytyi eräänlaisena rappiona, arvojen vääristymänä - ”*He ovat tottuneet likaisuuteen, roskiin joka puolella ja saasteisiin. Kukaan ei enää edes välitä siitä. He rakastavat roskaruokaa, sotkemista ja häiriköimistä.*” Oppilaat kuvasivat tilannetta, jossa vaikutusmahdollisuudet on unohdettu ja juuri mistään ei välitetä. Käytännön keinot mainittiin niiden käyttämättä jättämisenä, roskaamisena ja saastuttamisena. Arvot ja käytännön keinot eivät

tietenkään ole rinnasteisia, vaikka kuviossa ne esitettiin eräänlaisina tausta- tai yläkäsitteinä oman toiminnan ilmenemiselle. Kuviota ei ole tarkoitettu yhdeksi totuudeksi, vaan sen avulla havainnollistetaan, miten tyyppikertomuksissa, ja oppilaiden teksteissä, omat vaikuttamismahdollisuudet nähtiin. Arvojen taso nähtiin kaiken toiminnan perimmäisenä ohjaavana tasona. Tyyppikertomusten erilaisuus kuvasti tätä. Ensimmäisessä kertomuksessa arvot olivat vääristyneitä ja toisessa arvostukset olivat oikean suuntaisia. Tyyppikertomusten variointi paljasti arvojen tason parhaiten. Käytännön keinot oli otettu eräänlaiseksi taustaolettamukseksi arvojen rinnalle, koska oppilaat tuntuivat saavan luottamusta vaikutusmahdollisuuksiinsa niiden kautta. Tyyppikertomuksessa 2, alussa pohjustettiin maapallon tulevaisuutta mahdollisuutena ja kerrottiin ihmisten arvopohjasta, sitten lueteltiin vakuuttavia käytännöllisiä vaikuttamiskeinoja ja lopuksi luotiin toivoa vaikuttamisen mahdollisena olemisen kautta. Kun tiedetään millä keinoilla tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa, luotetaan myös omiin mahdollisuuksiin. Tätä taustaa vasten omat vaikutusmahdollisuudet realisoituvat arvopohjan ja käytännön keinojen olemassaolon kautta. Jos näitä käytännön keinoja, esimerkiksi teknistä osaamista hiilidioksidipäästöjen vähentämiseksi ei olisi, näyttäytyisi varmasti koko omiin vaikutusmahdollisuuksiin suhtautuminen erilaiselta. Siksi käytännön keinot oli perusteltua sijoittaa kuvion yläosaan eräänlaiseksi taustalla vaikuttavaksi kokonaisuudeksi arvojen alapuolelle.

Tyyppikertomusten variointi paljasti mielenkiintoisen kokonaisuuden. Ensimmäisessä tyyppikertomuksessa tilanne kuvattiin rappiollisena. Keskeisintä on, että siinä kuvattiin myös tekijät, jotka oppilaiden mielestä sumentavat ihmisten kykyä nähdä omia vaikutusmahdollisuuksiaan. Oppilaat tuntuvat nähneen asian selkeänä, jopa pelkistetyn kausaalisuhteisena. Ihmiset eivät ymmärrä pienten tekojen merkitystä ja he ovat tottuneet saasteisiin. Tästä johtuen kukaan ei välitä huonosta tilanteesta, eikä saastuttamista edes ajatella sen enempää. Tämä kaikki on johtanut rappioon, jossa ihmiset rakastavat roskaruokaa, sotkemista ja häiriköimistä. Ensimmäisessä tyyppikertomuksessa oppilaiden ajatukset muodostivat varsin hyvän kokonaisnäkemysten omien vaikutusmahdollisuuksien unohtamisen uhasta. On muistettava, että koostin tyyppikertomuksen useasta aineistotekstistä, joten se ei suoraan kuvannut yksittäisen oppilaan kokonaisnäkemystä, vaan sitä näkemystä, joka tutkittavilla oppilailla oli joukkona. Tämä korostaa myös aihepiirin yhteisöllisen käsittelyn merkitystä pedagogisessa mielessä. Koska yksittäisten oppilaiden näkemyksistä ja mielipiteistä on mahdollista rakentaa hyvin eheä ja kattava kokonaisuus, on yhteisöllistä tiedon rakentamista opetuksessa ainakin tämän aihepiirin osalta suositeltavaa hyödyntää.

Kun ensimmäisen tyyppikertomuksen paras anti liittyi omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtämistä sumentaviin tekijöihin, oli toisen tyyppikertomuksen keskeisintä ainesta keinojen

löytyminen. Oppilaat näkivät keskeisimpinä pienten tekojen merkityksellisyyden ja yhdessä tekemisen arvon. Lisäksi he ottivat esille luopumisen tärkeyden. Käsittelen näitä keinoja seuraavaksi.

Pienten tekojen merkitys esiintyi hyvin monen oppilaan kirjoituksessa. Tähän ohjasi varmasti Sateenkaarentekijät materiaali ja kenties opettajakin, kun aihetta käsiteltiin. Oleellista ei kuitenkaan ole, kuinka kattavasti eri oppilaat ottivat tämän pohdinnoissaan esille, vaan pikemminkin, että pienten tekojen merkitys oli jäänyt niin monelle oppilaalle mieleen. Oppilaat olivat selvästi ottaneet tämän ajatuksen omakseen. Toisessa tyypikertomuksessa pienet hyvät teot nostettiin jopa maapallon pelastamisen kannalta ratkaisevaan asemaan: *”Pienillä hyvillä teoilla ihmiset voisivat saada maapallon pelastetuksi.”* Pienet teot koettiin varmasti sellaisiksi, että niitä voi jokainen tehdä. Oleellista on, että niin halutaan tehdä. Kyse ei ole tällöin suurista uhrauksista, jotka saattaisivat vaatia syvempää arvomaailman muuttamista. Näin oppilaiden ajatuksena lienee ollut myös, miten Sateenkaarentekijöiden sanomaa saataisiin eteenpäin. He ovat varmasti ymmärtäneet, että liian rajut vaatimukset nostaisivat vastarintaa, eivätkä siten tehoasi. Pienten tekojen helppoutta kuvattiin tyypikertomuksessa seuraavasti: *”Esimerkiksi säästäminen on yksinkertaista, siihen pystyy kuka tahansa.”* Kun ihmiset kokevat pienet teot merkityksellisiksi, he lähtevät toteuttamaan niitä suuria uhrauksia helpommin. Vaikka pienet teot nousivatkin aineistossa keskeiseen asemaan omia vaikutusmahdollisuuksia pohdittaessa, ymmärrettiin tekojen vaikuttavuuden tärkeys: *”Meidän on tehtävä vaikuttavia asioita.”* Oppilaat ymmärsivät siten hyvin, että näennäisillä teoilla ei ole suurta merkitystä, vaan oleellista on millaisia nämä pienet teot ovat. Myös se ymmärrettiin, että pienten tekojen vaikuttavuus perustuu suurten joukkojen toimintaan. Pienistä teoista tulee sitä merkityksellisempiä, mitä useampi ihminen niitä tekee.

Toinen keskeinen oppilaiden esille nostama vaikuttamiskeino oli luopuminen. Luopuminen tarkoittaa tässä, että hyväksyy ja jättää jonkin hyödykkeen, mukavuuden tai kenties asenteen pois. Kannustimena voi olla esimerkiksi ympäristön saastumisen vähentäminen. Luopuminen eroaa vähentämisestä siinä, että luopuminen voi olla totaalista. Vähentämisessä ainoastaan pienennetään jotakin toimintaa. Oppilaiden moraalisen pohdinnan kannalta keskeinen ero on siinä, että vähentämisessä on aspekti, joka viittaa ihmisiin joukkona. Moraalisen pohdinnan kannalta vähentämisessä on oleellista, että esimerkiksi saastuttaminen vähenee. Oleellista ei ole, kuka sen tekee. Henkilö voi esimerkiksi puhua yksityisautoilun vähentämisen puolesta, ja jatkaa autoilua silti itse entiseen tapansa. Luopumiseen taas liittyy aspekti, joka koskettaa voimakkaammin itseä. Jos ihminen kannattaa vaikka jostakin saastuttavasta tekniikasta luopumista, koskettaa se yleensä myös häntä itseään. Myös Jouni Peltonen käsittelee luopumista yhtenä oleellisena kysymyksenä pohtiessaan ympäristökasvatusmallien vaikutusta oppilaiden

moraalikehitykseen ja eettisen tietoisuuden kehittymiseen (Peltonen 1995, 87). Peltonen pohtii muun muassa ympäristökasvatuksen piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia oppilaiden luopumiseen liittyviin asenteisiin. Hän kritisoi nykyistä ympäristökasvatusta rajattoman sivistyksen ideaaliin perustuvana. Peltonen pitää vallitsevan sivistyskäsityksen rajattomuutta ristiriitaisena rajallisten resurssien maailmassa. Hänen mukaansa nykyinen epäkriittinen ympäristökasvatus on sitonut itsensä jo perusteiltaan ihmisen rajattoman järkipäistymisen ja rajattoman sivistyksen ideaaliin, eikä tätä rajattomuutta ole riittävästi kyseenalaistettu. Hän mainitsee rajattomaan sivistykseen perustuvan ympäristökasvatuksen muuttuvan lopulta muuksi kuin ympäristökasvatukseksi (Peltonen 1995, 98.) Yhdeksi esimerkiksi Peltonen ottaa koulujen tavan taistella saavutetuista resursseista esimerkiksi kuntien säästötoimien yhteydessä. Tällöin jopa oppilaita on viety mielenilmauksiin mukaan kansalaisvaikuttamisen hengessä. Samalla kuitenkin toteutetaan ympäristökasvatuksellista piilo-opetussuunnitelmaa – länsimainen ihminen ei voi luopua mistään. Näin annetaan oppilaille malli materialististen resurssien vaatimuksesta (Peltonen 1995, 101–102.) Peltonen mukaan piilo-opetussuunnitelman ja julkilausutun ympäristökasvatuksen ristiriita muodostaa uhan, että lapset sosiaalistetaan erottamaan moraalinen puhe ja moraalinen toiminta toisistaan (Peltonen 1995, 103). Tämä on varsin ongelmallista, koska tällöin ihmisten on tulevaisuudessa entistä vaikeampi luopua tarpeistaan. Riittää, että ajatuksen tasolla ollaan huolissaan maapallon tilasta, mutta toimitaan silti eri tavalla.

Tyypikertomuksessa 2 oli suoraan aineistosta otettu kohta, jossa mainittiin autoilu, lentäminen, laivaristeilyt ja avaruuslennot asioiksi, joita pitäisi vähentää. Esimerkiksi avaruuslennot ovat tietenkin sellaisia, joissa oppilas ei henkilökohtaisesti ole kokenut luopuvansa. Avaruuslennot ovat muiden tekemiä asioita, joten sellaisesta on helppo ajatella vähennettävän. Sen sijaan laivaristeilyjen vähentäminen on selvästi asia, joka koskettaa myös oppilaita. Oletan, että lähes jokainen kuudesluokkalainen odottaa innolla, jos tiedossa on laivaristeily. Tästä syystä maininta laivaristeilyjen vähentämisestä viitanee myös valmiuteen luopua itse. Vaikka tekstissä puhutaan vähentämisestä, niin oleellisempaa mielestäni on, että oppilas on ottanut vähennettävien asioiden listalle varmasti itselleen mieluisan seikan, laivaristeilyt. Tyypikertomus viittasi myös, että maapallon säilymisen eteen on tehtävä asioita. Näin luopumisen motiivina on korkeampi hyvä, maapallon säilyminen ja tulevaisuuden ihmisten kunnioittaminen. Tällöin oppilaiden omassa pohdinnassa vähentämiset ja luopumiset on helposti itselle perusteltavissa. Myös koulun olisi tärkeätä miettiä miten oppilaita voitaisiin sosiaalistaa ja valmentaa luopumisen kykyyn sen sijasta, että pidetään tiukasti kiinni kaikista saavutetuista etuuksista. Olisi esimerkiksi hyvä pohtia, kumpi on kasvatuksen kannalta vaikuttavampaa, viimeisintä teknologiaa edustava tehokas, mutta kallis opetuksen infrastruktuuri vai esimerkiksi luovuuteen ohjaava, maanläheinen ja niukkuuden

hyväksyvä opetus, joka vastaisi kuitenkin monipuolisesti asetettuihin vaatimuksiin. Tällaisen vaihtoehtoisuuden tekeminen näkyväksi vaikuttaisi myös oppilaiden eettisen tietoisuuden kehittymiseen, ja vähentäisi riskiä Peltosen esittämään uhkaan moraalisen ajattelun ja toiminnan eriytymisestä (Peltonen 1995, 103). Jos murrosikäiset ovat valmiita luopumaan laivaristeilyistä, pitäisi koulujenkin pohtia mahdollisia ympäristökasvatukseen liittyviä piilo-opetussuunnitelmiaan.

Kolmas esille noussut omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvä keino oli yhdessä tekeminen. Oppilaat pitivät hyvän tulevaisuuskehityksen kannalta tärkeänä, että asioita tehdään yhdessä. Tällöin tärkeinä pidetyt pienet teot muodostuvat merkityksellisiksi, kun niitä tekee suuri joukko. Oppilaiden pohdinta osoittaa, että he pitivät nykyistä tilannetta vakavana, kuten tämä ote tyyppikertomuksesta 2 osoittaa: *”sillä olemme tilanteessa, jossa voimme vielä pelastaa maapallon, mutta voimme myös tuhota sen.”* He ajattelivat tämän hetken olevan ratkaiseva tulevaisuuskehityksen kannalta. Jos ihmisten toiminta ei muutu, johtaa se huonoon tulevaisuuteen, mutta oikeanlaisella toiminnalla ihmisillä on mahdollisuus pelastaa hyvä tulevaisuus. Koska tätä hetkeä pidettiin ratkaisevana tulevaisuuskehityksen suunnan kannalta, korostettiin meidän, ihmisjoukon tekojen merkitystä: *”...voimme pelastaa... ...olemme tilanteessa...”* Oppilaat ymmärsivät, että hyvään kehitykseen tarvitaan kaikkien panosta ja siksi he korostivat yhdessä tekemisen merkitystä. Yhdessä tekeminen antoi myös luottamusta tulevaisuuteen. *”Ikinä ei pitäisi ajatella, että emme me onnistu. Kyllä me onnistumme! Varsinkin kun muistamme tehdä sen yhdessä.”* Pohdinnassa näkyy, että tulevaisuuteen uskottiin sillä olettamuksella, että sen eteen toimitaan yhdessä. Kun tyyppikertomuksessa 2, yhdessä tekeminen nousi keskeiseksi keinoksi vaikuttaa, jäi se ensimmäisessä tyyppikertomuksessa täysin huomioimatta. Siinä kuvattiin vain rappiollista tilannetta, johon ei varmaankaan kuulu yhdessä tekeminen. Näin suotuisan tulevaisuuskehityksen orientaatio herätti voimakkaasti pohdintaa yhdessä tekemisen merkityksestä, mutta epäsuotuisa orientaatio ei sitä tehnyt. Toisaalta epäsuotuisan orientaation pohjalta itsekkyyks nousi keskeiseksi ihmisten ominaisuudeksi, joten sillä on varmaankin tarkoitettu, etteivät ihmiset halua tehdä asioita yhdessä. Mielenkiintoinen tulos on, että yhdessä tekemisen pohtiminen näytti nostavan oppilaiden luottamusta tulevaisuuteen, kuten edellä oleva sitaatti ja toinen tyyppikertomus osoittivat. Oppilaiden pohdinnasta sai selvän käsityksen, että he näkivät omien vaikutusmahdollisuuksien kasvavan, kun asioita voitiin tehdä yhdessä. Yhteisen tekemisen kokeminen pohdinnassa siis nosti oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä. Tätä puoltaa myös Liisa Horellin ja Sanna Koskisen kokemukset, joiden mukaan myönteisesti koettu osallisuus kasvattaa luottamusta omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa, ennen kaikkea motivaation ja valtaantumisen, siis eräänlaisen vaikuttamisen kyvyn tuntemisen kautta (Koskinen & Horelli 2006, 14–18). Samalla kun luottamus mahdollisuuksiimme vaikuttaa tulevaisuuteen nousee, muuttuu

myös näkemys tulevaisuudesta - onko tulevaisuus ennustamaton ja pelottava, vai selkeä ja jopa hallittavissa oleva.

Tästä kirjoittaa Anita Rubin. Hänen mukaansa vaikuttamismahdollisuuksien kokeminen määrittelee myös kuvaa tulevaisuuden hallittavuudesta. Henkilö, joka uskoo omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa tuleviin tapahtumiin, kokee tulevaisuuden hallittavaksi ja sen olevan myös hänen valvottavissaan. Ihminen, joka ei koe voivansa vaikuttaa tulevaisuuteen, kokee sen hämmentävänä, hahmottamattomana ja usein myös ennalta määräytyvänä. (Rubin 1995, 6.) Riski piilee siinä, että omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa uskova ihminen saattaa luottaa kykyynsä, tai ihmiskunnan kykyyn ratkaista syntyviä ongelmia rajattomasti. Ajatus maapallon öljy- ja uraanivarojen ehtymisestä ei huoleta – löytyyhän kuusta esimerkiksi helium-3-isotooppia, jota voidaan käyttää tulevaisuudessa kehitettävän energiavoimalan energiantuotannossa.⁷ Vaikka tämä esimerkki saattaa joskus toteutua, kuvastaa se hyvin teknologian lähes rajattomiin mahdollisuuksiin uskovien ihmisten tapaa ajatella tulevaisuudesta – ei huolta, ratkaisut keksitään myöhemmin. Valistuksen ajasta alkanut länsimaisen ihmisen edistysusko ei tunnu horjuvan postmodernin ihmisen ajatuksissa. Yleisesti tunnutaan uskovian, että sivistyksen kasvulla ei ole rajoja (vrt. Peltonen 1995, 98). Myös Georg Henrik von Wright pitää Niiniluodon mukaan länsimaista edistysuskoa myyttinä, sillä ei ole olemassa mitään luonnonlakia, jonka mukaan maailma muuttuisi koko ajan paremmaksi (Niiniluoto 2000, 110). Toisaalta kuitenkin juuri tämä edistysusko on ollut yksi perimmäisistä tekijöistä teknologian kehittymisestä seuranneiden kielteisten vaikutusten syntymisessä, ja myös niiden myöhäisessä realisoitumisessa yleiseen tietoisuuteen. Tätä taustaa vasten pidän paradoksaalisena sitä, että nykytilanteessa ihmiset tarvitsevat uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, mutta samalla siihen kiinteästi liittyvä edistysusko on ollut yhtenä perimmäisenä vaikuttimena ongelmien syntyyn.

Toisaalta nykyiset ongelmat johtuvat arvojen kriisistä, kuten Ilkka Niiniluoto toteaa (Niiniluoto 1984, 347). Puolalaisen ekofilosofi Henryk Skolimowskin mukaan taas arvot ja tieto on erotettu toisistaan. Syynä hän pitää käytännöllisen, siten myös taloudellisen hyödyn tavoittelemista. Samalla, kun arvot on erotettu tiedosta, on tiedosta erotettu myös osa ihmisyydestä. Skolimowski pitää arvojen ja tiedon palauttamista yhteen keskeisenä jopa ihmiskunnan selviämisen kannalta (Skolimowski 1984, 23–25.) Voidaan siis katsoa, että edistysuskon taustalla vaikuttavissa arvoissa on jotain vääriä, jotain joka on johtanut kehitystä liian nopeasti epäsuotuisaan suuntaan. Samoin voidaan katsoa, että tälle arvojen kriisille olisi tehtävä jotain. Tältä pohjalta voidaan ajatella, että esittämäni paradoksia voitaisiin hälventää tarkastelemalla, miten arvot näyttäytyvät käytännön

⁷ Kuusta löytyy runsaasti heliumin isotooppia 3, jota on suunniteltu käytettävän tulevaisuudessa energiantuotannossa fuusioreaktion ”polttoaineena”. (ks. esim. Mackowski 1990, 68–71)

elämässä. Terveiden arvojen pohjalta omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtäminen voisi olla tie syvempään eettiseen tietoisuuteen tulevaisuudesta.

Pidän tyyppikertomusten pohjalta esitettyjä keinoja, pieniä tekoja, kykyä luopumiseen ja yhdessä tekemistä melko valistuneena näkemyksenä omista vaikutusmahdollisuuksista, varsinkin kun ajatukset ovat peräisin kuudesluokkalaisten lasten tai nuorten pohdinnasta. Tämä osoittaa, että useamman oppilaan ajatuksista saadaan koostettua varsin korkeatasoista eettistä pohdintaa. Eettiset kysymykset voisivat olla oikein hyviä ryhmässä tapahtuvaan yhteistoiminnalliseen tiedon kehittelyyn, jossa usean oppilaan ajatuksista saataisiin konstruoitua mielekkäitä ja eheitä kokonaisuuksia.

3.4 Toivoa ja luottamusta hyvään tulevaisuuteen

Omien vaikuttamismahdollisuuksien realisoituminen oppilaalle on siis yhteydessä luottamukseen, kuten edellisessä osiossa pohdittiin. Vaikutusmahdollisuuksien näkeminen auttaa oppilasta luottamaan tulevaisuuteen. Läpi aineiston on käynyt ilmi, että toivo ja luottamus mahdollisuuksiimme näkyvät oppilaiden pohdinnassa. Tämä ilmenee esimerkiksi edellisen osion toisesta tyyppikertomuksesta. Tässä osiossa pyrin tuomaan esille aineistossa näkyvän toivon sellaisena punaisena lankana, jollaisena oppilaat tuntevat sitä teksteissään pitävän. Oppilaiden teksteissä omien vaikutusmahdollisuuksien ja suotuisan tulevaisuuden kannalta tärkeiden ominaisuuksien esittämistä jollakin tavalla on rydittänyt vilpitön luottamus, tulevaisuuden toivo.

3.4.1 Eräs tarina hyvässä tulevaisuudessa

Kahdessa edellisessä osassa lähestyin tutkimaani ilmiötä erilaisten analyttisten lähestymistapojen kautta. Ensimmäisessä teemoittelin ja taulukoin aineistoa eritelläkseni etiikan suuntautumista tulevaisuuteen. Toisessa rakensin tyyppikertomukset saadakseni selkeän kuvan oppilaiden omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvästä pohdinnasta. Vaikka nämä molemmat analysointitavat pohjautuvat oppilaiden tuottamaan aineistoon ja analyysi on pyritty tekemään reflektoiden raporttia ilmiön todellisuuteen, on raportointi silti lopulta tutkijan omaa konstruointia. Tästä syystä rakennan tämän, kolmannen osion erään oppilaan äänen varaan. Aineiston kerättyäni ja sitä lukiessani löysin yhden tekstin, joka pysäytti minut. Mielestäni tämä kirjoitus oli loistava. Se oli rakennettu tarinamuotoon ja sisälsi erilaisia pohdinnan tasoja kertomuksen sisällä. Samoin se sisälsi erittäin hyvää pedagogista ajattelua, joka ilmeni yksinkertaisena ja toimivana. Koska aineistoni sisältää

tällaisen kertomuksen, en rakenna tämän osion analyysia pilkkomisen ja erittelyn varaan, vaan perustan analyysini tälle yhdelle, kokonaiselle kertomukselle.

Eletään vuotta 2200, pikku Elli on neljävuotias ja hirveän kiinnostunut luonnosta.

- Äiti, mitä jos ei olisi puita? Tai mitä jos ei olisi vettä? Tai jos olisinkin allerginen vedelle? Elli kyseli äidiltään, kun he olivat matkalla puistoon.

- Elämä olisi silloin varmasti tosi vaikeaa, tai oikeastaan mahdotonta, Ellin äiti vastasi.

- Ai miten niin mahdotonta? – Onko elämää ilman vettä ja puita sitten joskus kokeiltu? hämmästeli Elli.

- Ei oikeastaan, mutta vajaat kaksisataa vuotta sitten maapalloa kiusasi ilmastonmuutos, selitti äiti.

- Mutta eihän toisia saa kiusata, se on ihan epäreilua! Miksi se ilmastonmuutos ei pyytänyt anteeksi maapalloa ja ne olis taas voinu olla kavereita? Ketä sen riidan aiheutti? tivasi Elli.

Nyt Ellin äitiä jo nauratti, mutta ei silti alkanut nauramaan, ettei Elli pahoittaisi mieltään. Elli kuitenkin huomasi äidin melkein nauravan.

- Itse olet sanonut, ettei toisia saa kiusata, ja pitää olla kaikkien kaveri ja jos loukkaa toista, pitää pyytää anteeksi ja kaikille pitää olla kiltti! Elli selitti kiukkuisena äidilleen.

- Aivan, niin olen, anteeksi Elli, äiti sanoi.

- Ei se mitään, koska toisille pitää myös antaa anteeksi, Elli sanoi hypellessään kohti puistoa.

- Mutta ketä sen maapallon ja ilmastonmuutoksen sai aikaan? Entä miten ne sai sovittua? Ei kai ne aloita uudestaan sitä riitaa? Elli tivasi uteliaana.

- Voi voi, sinä se mietit kaikkea. Se on pitkä tarina, jaksatko kuunnella sen? kyseli äiti Elliltä.

- Jaksan, varmasti jaksan, koska puistoonkin on vielä pitkä matka ja jaksan kävellä sinne asti, Elli selitti urheana.

- Selvä, kerron sen sitten, äiti sanoi hymyillen.

- Maapallolla asui silloin paljon ihmisiä, niin kuin nytkin, mutta ihmiset eivät silloin osanneet ajatella niin viisaasti, tai jotku heistä osasivat, äiti selitti.

- Mutta miten se liittyy maapallon ja ilmastonmuutoksen riitaan? kyseli Elli hämmentyneenä.

- Ihmiset aiheuttivat sen riidan, selitti äiti.

Nyt Elli vasta olikin hämillään.

- Kerro se loppuun äiti, ole kiltti, haluan kuulla miten siinä kävi! aneli Elli.

- Totta kai kulta, totta kai, äiti sanoi hymyillen.

- Ihmiset jotka elivät siihen aikaan maapallolla eivät osanneet aatella, että heidän teoillansa on seurauksensa. Ihmiset kuluttivat hirveästi energiaa! Sähköä, vettä, valoa, lämpöä jne. Maapallon luonnonvarat alkoivat olla lopussa ja siihen iski ilmastonmuutos, äiti selitti parhaansa mukaan. samalla tavalla kuin jos meidän voimat alkavat olla lopussa meihin iskee joku bakteeri ja tulemme kipeäksi ja tulemme kipeäksi emmekä pärjää ilman lääkettä.

Elli ymmärsi.

- Aivan, juuri niin! Äiti sanoi.

- Mutta mikä oli maapallon lääke? Elli mietti.

- Maapallon lääke oli ihmiset, vaikka olikin todella paljon ihmisiä, jotka kuluttivat ihan liikaa ja saastuttivat maapalloa, oli myös ihmisiä, jotka huomasivat maapallon olevan todella kipeä, äiti taas selitti

- Mutta miten maapallo sitten parannettiin, jos oli enemmän pahoja kuin hyviä ihmisiä? kyseli Elli taas.

- No katsos kun... äiti aloitti, ei tavallaan ollut erikseen hyviä ja pahoja ihmisiä, oli vain ihmisiä ja osa heistä ei tajunnut miten paljon pienillä teoilla he pystyivät auttamaan maapalloa, äiti kertoi Ellille.

- Mutta mitä ne teot olivat ja miten ihmiset saatiin tekemään niitä? Elli ihmetteli taas.

- Teot olivat pieniä tekoja joilla oli suuri merkitys; veden säästäminen, elektroniikkalaitteiden sulkeminen, kun niitä ei käytetä, kävely tai pyöräily autolla ajamisen sijaan, kierrätys ja ennen kaikkea luonnon ja toisten ihmisten huomioonottaminen! Äiti luetteli.

- Pieniä tekoja, ja ne pelasti maapallon? Elli hämmästeli.

- Aivan, Ellin äiti sanoi.

- Mutta kerrothan vielä miten ihmiset saatiin tekemään niitä tekoja? Elli pyysi.

- Se ei ollut helppoa, mutta ihmiset, jotka tiesivät tekojen merkityksen neuvoivat niitä, jotka eivät tienneet ja sen jälkeen monet, oikeastaan melkein kaikki ihmiset olivat yhdessä pelastamassa maapalloa ja yhdessä ihmiset voittivat ilmastonmuutoksen ja maapallo parani, äiti kertoi.

- Eli ihmiset olivat hyviä, kun heitä vähän autettiin, Elli keksi.

- Aivan, pienet teot merkkäavat paljon ja monesta pienestä teosta syntyy suuria tekoja, kunhan ihmiset vain pitävät yhtä, äiti neuvoi Elliä.

- Yksi pieni anteeksipyyntö tai vaikka halaus voi saada aikaan paljon hyvää, Elli sanoi ja halasi äitiä.

Samalla hän huomasi puiston keinujen jo näkyvän ja lähti juoksemaan niitä kohti. Äiti hymyili.

Tarina on kirjoitettu kehyskertomuksen 1 pohjalta, joka orientoi eläytymään suotuisaan tulevaisuuteen ja pohtimaan sieltä käsin, miten siihen tilanteeseen on päästy. Tarinamuotoon kirjoitettu teksti on mielenkiintoinen. Se poikkesi asiattyliin tuotetusta tekstistä eräänlaisen kepeyden osalta. Moni asiattylinen kirjoitus oli hengeltään vakavahko. Niissä myös kerrottiin keinoista aavistuksen uhrauksen tekemisen sävyyn. Tässäkin kirjoituksessa kerrottiin, miten hyvään tulevaisuuteen päästiin, mutta se tehtiin iloiseen sävyyn. Tarinamuodon mielenkiintoisuuden lisäksi tästä kertomuksesta nousi esille aikuisen ja lapsen dialoginen yhteys. Vaikka kertomuksen Elli on neljävuotiaaksi ajattelultaan erittäin kehittynyt, toimii tämä kertomus oivana kuvauksena toimivasta dialogisesta suhteesta aikuisen ja lapsen välillä. Samoin tarinasta henkivä pedagoginen aspekti, tapa kertoa täsmällisesti ja opettavasti, mutta samalla lempeästi ja ymmärtävästi, on huomion arvoinen.

3.4.2 Dialogisuuden ja toivon antamisen kautta vaikuttamiseen

Tarinan Ellin ja hänen äitinsä vuorovaikutus käynnistyy heti alussa: ”Äiti, mitä jos ei olisi puita...” Lapselle mieleen tullut kysymys käynnistää keskustelun. Äiti tarttuu heti lapsen kysymykseen vastaamalla: ”Elämä olisi silloin varmasti tosi vaikeaa...” Tarinan äiti ei ole omissa ajatuksissaan kävellessään lapsensa kanssa puistoon, vaan hän on läsnä lapselle. Hän on heti valmis dialogiseen keskusteluun pienelle lapselle heränneestä kysymyksestä. Joku toinen aikuinen olisi voinut olla ajatuksissaan eri maailmassa, kuin kysymyksen tehnyt lapsi. Tällöin vastaus olisi ollut vain automaattinen tokaisu, ilman tarkempaa miettimistä, tai kysymykseen olisi herätty vasta myöhemmin. Tässä tilanteessa tarinan hedelmällinen keskustelu olisi jäänyt todennäköisesti kehittymättä lapsen aistiessa vanhemman miettivän omia, tärkeämpiä asioitaan. Tarinan äiti on valmiina kuuntelemaan aidosti lastaan ja keskittyy keskusteluun heti alusta asti. Hän pitää lasta tasavertaisena keskustelukumppanina aikuisen kanssa. Tasavertaisuutta kuvaa myös äidin anteeksipyyntö Elliltä, kun äitiä oli naurattanut Ellin esittämä kysymys. Äiti pystyy myös viemään

oman keskustelunsa ja ajattelunsa lapsen maailmaan. Hän vertaa maapallon aikaisempaa tilannetta sairauteen, jolloin lapsi ymmärtää, mitä se ilmastonmuutos aikanaan merkitsi. Vaikka äiti keskustelee lapsensa tasolla, hän ei aliarvioi tämän ajattelua, vaan kertoo myös vaikeista asioista, kuten ilmastonmuutoksen syistä. Sama toimiva dialogisuus jatkuu koko Ellin ja äidin keskustelun ajan. Lopussa vielä palautetaan lukijalle mieleen, että Elli olikin pieni lapsi: ”*Samalla hän huomasi puiston keinujen jo näkyvän ja lähti juoksemaan niitä kohti. Äiti hymyili.*” Kertomusta voisi pitää myös hyvänä herätyksenä aikuiselle lapsen kyvystä ymmärtää asioita usein paremmin, kuin aikuinen kuvittelee. Toki todellisen neljävuotiaan ajattelu ja keskustelutaidot eivät varmasti yllä Ellin ajattelun tasolle, mutta aikuisen ajatuksia tarina varmasti herättelee.

Kasvatussuhteen kannalta on oleellista, mihin päämääriin kasvatuksella pyritään. Veli-Matti Värri kirjoittaa dialogisesta kasvatuksesta ja dialogisen kasvatuksen ideaalista. Hän näkee dialogisen kasvatuksen pyrkivän mahdollistamaan kasvatettavan aidon itsenäistymisen. Hänen mukaansa itsenäistymisen ja omasta tulevaisuudesta vastuun ottamisen päämäärä voi saada kasvatussuhteen muuntumaan ilman kasvatusmotiveja toteutuvaksi suhteeksi. Tällainen suhde antaa Värriin mukaan kasvattajalle ja kasvatettavalle mahdollisuuden aitoon Minä – Sinä -yhteyteen, jossa kasvatuksellisuudella ei ole enää merkitystä (Värri 2000, 159.) Näin ollen dialoginen kasvatustapa päämäärässään ikään kuin vapauttaa kasvatettavan kasvatussuhteesta. Entinen kasvatettava on saanut roolin, jossa hän voi ottaa vastuuta tulevaisuudesta riippumatta kasvattajasta. Tässä mielessä ajatus tilanteesta, jossa aiemmin on toimittu huonolla tavalla, mutta uudet sukupolvet voivat muuttaa toimintaa ja arvostuksia hyväksi, on tärkeä. Kertomus äidistä ja Ellistä on kuvaus kasvattajan ja kasvatettavan dialogisesta keskustelusta ja suhteesta ja siten se voisi varmasti olla myös yhdenlainen esimerkki dialogisesta kasvatuksesta. Kertomus kuvaa myös historiallisen kehityksen, jossa huonoista tulevaisuusnäköistä on päästy hyvään tulevaisuuteen. Tällaista muutosta edistäisi myös uusien sukupolvien vapautuminen vanhojen sukupolvien vääristä arvoista. Tarkoitan tätä vapautumista nimenomaan dialogisen kasvatuksen kautta tapahtuvana, enkä esimerkiksi nuorison kapinahengen kautta toteutuvana, koska dialogisen kasvatussuhteen kautta on mahdollista kasvattaa myös kasvatettavan eettistä tietoisuutta. Torsti Kivistö luo kuvaa uudistuvasta ihmiskuvasta. Hänen mukaansa yksi tällaisen uuden ihmisen piirre on, että hän on selvittänyt menneisyyden painolastinsa (Kivistö 1994, 13). Jos menneisyys kahlitsee välttämättömästä muutosta suotuisan tulevaisuuden hyväksi, on siitä päästävä terveellä tavalla vapaaksi. Aito dialoginen kasvatustapa palvelee tätäkin ajatusta.

Dialogisuuden lisäksi toinen vahvasti esille tullut seikka oli toivon ja hyväntahtoisuuden näkyminen tarinan keskustelussa. Keskustelussa nousi esille useampia hyviä arvoja, kuten toisten ihmisten arvostaminen, erityisesti lapsen arvostaminen ja ihmisten virheiden, siten myös omien

virheiden myöntäminen. Toiveikkuus näkyi erinomaisesti tarinan hengessä – ennen oli vaikeaa, mutta siitä selvittiin ja nyt kaikki on taas hyvin. Samoin toivo näkyi tarinan välittämässä ihmiskuvassa. Äiti välitti lapselleen viestiä ihmisten yleisestä hyvyydestä. Hän kertoi: ”...*ei tavallaan ollut erikseen hyviä ja pahoja ihmisiä, oli vain ihmisiä ja osa heistä ei tajunnut miten paljon pienillä teoilla he pystyivät auttamaan maapalloa...*” Näin äiti näki kaikki ihmiset perusluonteeltaan hyvinä. Tällä on suuri merkitys myös siinä, miten toivoa välitetään lapselle. Tarinan antama kuva ihmisestä vastaa ihmisyyden itseisarvoista olettamusta. Tällöin ihmisellä on arvo sinänsä, vaikka hän teoissaan olisi aikanaan ollut vaikka ymmärtämätön tai piittaamaton. Kantin moraalifilosofiankin mukaan meidän tulee kohdella ihmisyyttä itseisarvoisena, ei koskaan vain välineenä (Kant 1990, 120). Hyvän tulevaisuuden kannalta kasvatuksen pitäisikin perustua ihmisen hyvyyden huomioivaan arvoympäristöön. Hyvyyden näkeminen ihmisessä luo toivoa. Tällöin pahuus ja sen mukanaan tuoma epäsuotuisa tulevaisuus ei pääse valloilleen. Tätä voidaan verrata edellisessä osiossa olleeseen tyyppikertomukseen 1, jossa tulevaisuuskehitys oli nähty edenneen rappiolliseen suuntaan, jossa ei esimerkiksi välitetty toisista ihmisistä. Kuvatunlaisessa rappiollisessa tilanteessa itsekkyyks on juuri sellainen piirre, joka näkee ihmisyyden välineellisenä – muista ihmisistä välitetään vain, jos siitä on itselle hyötyä. Ellin ja hänen äitinsä dialoginen keskustelu toi esille erilaisen, itseisarvoisen kuvan ihmisyydestä.

Tarinan kirjoittanut oppilas on pystynyt rakentamaan kertomukseensa erittäin hyvän pedagogisen näkökulman. Se rakentui aidosta dialogisuudesta lapsen ja aikuisen välillä sekä hyväntahtoisuudesta ja sen myötä välittyvästä toivosta. Näillä aineksilla tarinan vaikuttavuus on saatu korkealle tasolle. Tarina toimii siten myös hyvänä mallina, miten saadaan sanomaa eteenpäin. Palautetaan ajatus edellisessä osiossa käsiteltyihin omiin vaikuttamismahdollisuuksiin. Pienten tekojen, luopumisen ja yhdessä tekemisen merkitys nousivat esille oppilaiden kirjoituksissa. Nämä olivat itsessään vain vaikuttamisen tapoja, tai miten mahdollisuuksien olemassaolon ymmärtäminen näyttäytyy vaikuttamisessa, eivätkä siten vielä yksin riitä vaikuttavuuden kehittymiseen. Vaikuttavuuden kehittymisen kannalta oleelliseksi nousee luottamus, jota oppilaat korostivatkin kertomuksissaan. Luottamus tarkoittaa tässä uskomista omiin mahdollisuuksiinsa. Toivo taas tarkoittaa katsetta eteenpäin ja hyvän näkemistä siellä. Toivo antaa odottaa siis hyvää. Tästä syystä aineistosta löytynyt toivo, luottamus, pienet teot, luopumisen kyky ja yhdessä tekeminen ovat varsin toimiva yhdistelmä tulevaisuuden suuntaan vaikuttamisessa.

Suotuisaan tulevaisuuteen orientoiva kehyskertomus osoittautui erittäin hedelmälliseksi moraalisen pohdinnan herättäjäksi, kuten edellä ollut kertomuskin osoitti. Tulevaisuudesta nykyisyyteen katsominen toi esille toivoa. Kun tulevaisuudessa kaikki on hyvin, voidaan sieltä katsoa nykyisyyteen hyvillä mielin ja myös rehellisesti myöntää tehdyt virheet. Ongelmien

ratkaisemisen kannalta niiden myöntäminen onkin merkittävää. Jos ongelma kielletään, ei se tule näkyväksi itselle. Tämä ajattelutapa olisi varmasti hyödyllinen eettiseen tietoisuuteen kasvattamisessa. Malli voisi olla hyvinkin sovellettavissa vaikka kouluopetuksessa.

3.4.3 Toivoa ja toimintakykyisyyttä – toivon pedagogiikkaa

Kuvailin aiemmin, kuinka aineiston kirjoituksista huokui eräänlainen vilpittön luottamus ja toiveisuus tulevaisuuteen. Palataan tähän ajatukseen. Mitä lapsella oleva luottamus omiin vaikuttamismahdollisuuksiin ja toiveisuus tulevaisuuden suhteen voivat sitten poikia? Ennen kaikkea se mahdollistaa sen, että elämässä on mieltä. Ilman toivoa tulevaisuudesta tai ylipäätään mistään myönteisestä, eläminen ja kasvaminen jäävät passiiviseksi ja ilottomaksi. En tarkoita sitä, että omia vaikutusmahdollisuuksia pitäisi korostaa liikaa. Elämään ei siis tarvitse esimerkiksi suhtautua täysin eksistentiaalisesti, rakentaakseen hyvää tai vaikka nauttiakseen elämästä. Päinvastoin, tuntemus omasta kaikkivoipuudesta yhdistettynä velvollisuudentuntoon saattaa musertaa yksilöä ja heikentää kykyä toimia. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kirjoituksistakin huokui lapsenomaisen, kepeän usko tulevaisuuteen – eivät he tuntuneet ottavan koko taakkaa vastuulle, vaan he näyttivät suhtautuvan iloisen luottavaisesti näkemiinsä ongelmiin. Yhdessä tekeminen, päättäväisyys ja tarmokkuus tulivat monessa kirjoituksessa esille omia vaikutusmahdollisuuksia pohdittaessa, kuten aiemmasta analyysistakin selvisi. Entä, jos yksilö ei näekään mitään myönteistä, eikä usko tulevaisuuden hyvään? Myönteisyyden puuttuminen passivoi ja eristää häntä. Tällainen ihminen ei halua olla mukana toiminnassa ja hän suhtautuu kielteisesti, varautuneesti ja jopa vihamielisesti kaikkeen oman pieneksi kutistuneen elämismaailmansa ulkopuoliseen. Hän ei halua tai jopa uskalla kohdata mitään uutta, koska hänen näkökulmastaan on helpompi vain pysyä omassa pienessä maailmassaan. Voidaan miettiä tällaista elämää elävän ihmisen kykyä toimia nykyisessä reaali maailmassa. Se ei ole kovin hyvä. Entä jos ihminen kohtaa ylipääsemättömän vastoinkäymisen? Tällainen voi olla esimerkiksi parantumaton, kuolemaan johtava sairaus. Tilanne on tietenkin musertavan vaikea. Voiko tällaisessa tilanteessa sitten suhtautua mihinkään myönteisesti, ainakaan tulevaisuuteen? Miten voi luottaa hyvään tulevaisuuteen, jos sitä ei enää ole? Hämmästyttävää on, että löytyy joitakin ihmisiä, jotka säilyttävät todellisen, esitettyä pintaa syvemmän myönteisyytensä, vaikka joutuisivatkin kohtaamaan näin vaikeita tilanteita. En pysty vastaamaan edellisiin kysymyksiin. En esittänyt näitä siinä mielessä, että löytäisin niihin vastauksia, vaan tarkoitukseni oli havainnollistaa kykyä toimia mahdottomalta tuntuvassa tilanteessa. Mielestäni on uskomatonta, että osa ihmisistä pystyy säilyttämään myönteisyytensä, ja lopulta säilyttämään kykynsä toimia tilanteessa, jossa ei näyttäisi

olevan enää toivoa. Juuri tällaisessa tilanteessa ollaan toimintakykyisyyden ytimessä – on kyky toimia, vaikka toiminnalla ei näyttäisi olevan mieltä. Mikä on se tekijä joka mahdollistaa tällaisen kyvyn toimia? Yksinkertaisuudessaan varmasti se, että näkee tulevaisuudessa mieltä, vaikka moni muu olisi toivonsa jo menettänyt. Siis muiden mielestä ei näytä olevan mieltä, mutta kyseisen ihmisen näkökulmasta on. Toivon näkeminen on siis toimintakykyisyyden kannalta keskeistä. Jarmo Toiskallio kuvailee toimintakykyisyyttä seuraavasti:

Elämäämme näyttävät yhä vähemmän hallitsevan yleisesti hyväksytyt, itsestään selvät perusarvot, selkeät auktoriteetit ja usko varmaan tietoon. Yhä enemmän on kyse vaihtelevien, yllättävien ja outojen tilanteiden kohtaamisista ilman valmiiksi hiottuja malleja. Se mitä tarvitsemme, on toimintakykyisyys epävarmuuksien, ennustamattomuuksien, riskien, kriisien ja katastrofienkin todellisuudessa. Toimintakyky on itsen ja elämän rakentamista yhä uudelleen. Suunnilleen tällä tavoin voi tiivistää postmodernin pedagogiikan yleisluonnetta (Toiskallio 2001, 445.)

Toiskallion mukaan toimintakykyä voidaan kuvata itsen ja elämän uudelleen rakentamisena. Sitä tarvitaan edellä kuvaamani kaltaisissa vaikeissa tilanteissa – voi tulla tilanteita, jolloin on pakko määritellä itsensä uudelleen. Näin itsen ja minuuden kehittyminen on elämän pituinen tie, eikä tapahdu vain vaikka murrosiässä tai vaihdevuosina. Toimintakykyä tarvitaan myös yhteiskuntamme, maailmantilanteen ja aikamme näkökulmista. Toiskallion mukaan postmoderni – globalisoituva, verkottuva, medioituva ja ”suuret kertomukset” menettänyt – tilanne tuo uusia ja mahdollisesti aiempaa suurempia haasteita ihmisten toimintakyvylle (Toiskallio 2001, 452).

Toimintakykyisyyttä voidaan tarkastella myös käänteisessä aikaperspektiivissä. Tämän alaluvun alussa ollut kirjoitus otti kyvyn toimia esille, ja vielä harvinaisen hyvin kuudesluokkalaisten ajatteluksi. ”- *Mutta mikä oli maapallon lääke? Elli mielti. - Maapallon lääke oli ihmiset, vaikka olikin todella paljon ihmisiä, jotka kuluttivat ihan liikaa ja saastuttivat maapalloa, oli myös ihmisiä, jotka huomasivat maapallon olevan todella kipeä, äiti taas selitti.*” Toimintakykyisyys edellyttää kirkasta näkemystä tilanteesta – kykyä arvioida realistisesti ja kykyä tunnustaa ongelmat itselleen, rehellisyyttä. Kirjoituksessa ihmiset huomasivat tilanteen vaativan toimimista. Ongelmien myöntämisen ja ymmärtämisen jälkeen oli mahdollista toimia. ”- *Mutta miten maapallo sitten parannettiin, jos oli enemmän pahoja kuin hyviä ihmisiä? kyseli Elli taas. – No katsos kun... äiti aloitti, ei tavallaan ollut erikseen hyviä ja pahoja ihmisiä, oli vain ihmisiä ja osa heistä ei tajunnut miten paljon pienillä teoilla he pystyivät auttamaan maapalloa, äiti kertoi Ellille.*” Tämän kirjoituksen pedagoginen hienous on pitkälti sen myönteisyydessä. Muiden, aikanaan huonosti toimineiden ihmisten syyttäminen ei johtaisi mihinkään. Päinvastoin, itsensä korostamisen vähentäminen tekisi varmasti maailmasta paremman. Kirjoituksen kuvaamassa

tulevaisuudessa kritiikkiä ei annettu halventavalla tyylillä vaan myönteiseen sävyyn. Toivon kasvattamiseen tarvitaan myönteisyyttä. Edellä kuvasin, kuinka kielteinen suhtautuminen asioihin saattaa johtaa toimintakykyisyyden heikkenemiseen. Tässä mielessä toivon pedagogiikkaan tarvitaan voimakas myönteisyyden sävy. Tähän sävyyn käsittelemässäni kirjoituksessa kerrottiin myös toimimisesta, kun ensin ihmiset olivat ymmärtäneet tilanteen vakavuuden. ”*Mutta mitä ne teot olivat ja miten ihmiset saatiin tekemään niitä? Elli ihmetteli taas. - Teot olivat pieniä tekoja joilla oli suuri merkitys; veden säästäminen, elektroniikkalaitteiden sulkeminen, kun niitä ei käytetä, kävely tai pyöräily autolla ajamisen sijaan, kierrätys ja ennen kaikkea luonnon ja toisten ihmisten huomioonottaminen! Äiti luutteli. - Pieniä tekoja, ja ne pelasti maapallon? Elli hämmästeli. - Aivan, Ellin äiti sanoi.*” Toiveikkuutta parantaa, kun tiedetään vaikutusmahdollisuuksia olevan olemassa. Tästä kirjoitin aikaisemmin. Vaikutusmahdollisuudet koetaan paremmiksi, kun ne ovat toteuttamiskelpoisia. Pedagogisesti tämä on tärkeä seikka. Myönteisyyttä ja toivoa ei voida kasvattaa, mikäli esitetään vain uhkakuvia ilman keinoja toimia. Vaikka käsittelemässäni kirjoituksessa dialogia käytiin aikuisen ja lapsen välillä, koskee sama myös aikuisia. Pelkät uhkakuvat synnyttävät kieltämistä, tunnekuuhuntaa, jopa kostoja. Turvallisuuden tunnetta haetaan vaikka väkisin. Tylysti uhkakuvia julistavia tahoja vastaan noustaan voimakkaasti. Tällöin ei voida puhua ihmiskunnan toimintakykyisyyden paranemisesta, vaikka julkituotu ongelma totta olisikin. Pelkkä myönteisyys ja vaikutusmahdollisuuksien tiedottaminen eivät tietenkään kokonaan riitä, vaan on ymmärrettävä, että oppiminen ja asenteiden muuttuminen vie aikaa. Myös kasvatuksen näkökulmasta pitkäjänteinen työnteko ja edistymisen vaikeus on syytä tiedostaa. Käsittelemässäni kirjoituksessa huomioitiin myös tämä seikka. ”- *Mutta kerrothan vielä miten ihmiset saatiin tekemään niitä tekoja? Elli pyysi. – Se ei ollut helppoa, mutta ihmiset, jotka tiesivät tekojen merkityksen neuvoivat niitä, jotka eivät tienneet ja sen jälkeen monet, oikeastaan melkein kaikki ihmiset olivat yhdessä pelastamassa maapalloa ja yhdessä ihmiset voittivat ilmastonmuutoksen ja maapallo parani, äiti kertoi. – Eli ihmiset olivat hyviä, kun heitä vähän autettiin, Elli keksi.*” Olen tässä analysoinut ja tulkinnut aineistostani esille nostamaani kirjoitusta. Tarkoituksena on ollut kuvata kuudesluokkalaisten oppilaan moraalista pohdintaa toivon ja toimintakykyisyyden näkökulmasta. Seuraavaksi käsittelemän toivoa ja toimintakykyisyyttä teoreettisemmalla otteella.

Toimintakykyisyyden kannalta Värriin ajatus dialogisen kasvatuksen seurauksesta, kasvatettavan aidosta vapautumisesta kasvatussuhteesta, on tärkeä (vrt. Värri 2000, 159). Voidaan katsoa, että täysi toimintakykyisyys on mahdollista vasta kun kasvatettava pystyy kasvatussuhteesta riippumatta tekemään valintoja. Toimintakyky siis edellyttää kykyä tehdä valintoja. Toiskallio kuvaakin postmodernin pedagogiikan ydintä tiivistetysti valintojen teon pedagogiikaksi (Toiskallio 2001, 460). Palaan Värriin ajatukseen kasvatettavan vapautumisesta. Jos esimerkiksi tehty valinta

perustuu kasvattajan näkemykseen, ei mielestäni voida puhua kasvatettavan omasta valinnasta. Mikäli tehty valinta perustuu kasvatettavan omaan näkemykseen, tällöin voidaan puhua valinnasta, vaikka kasvattajan näkemykset olisivatkin samankaltaiset kuin kasvatettavan. Oleellista on, kenen näkemyksen mukaan valinta tehdään. Tietenkin käytännön tilanteissa valinnan tekijä joutuu usein kysymään neuvoa ja näkemyksiä muilta ihmisiltä. Kerätyn näkemyksen perusteella valinnan tekijä päättää miten valita. Hänellä on siis kyky toimia, vaikka hän näkemyksiä muilta pyysikin. Mikäli valinnan tekijä ei osaa päättää ja pyytää jotakin toista tekemään päätöksen puolestaan, ei hän tässä tilanteessa ole välttämättä toimintakykyinen. Toisaalta kykyyn toimia kuuluu myös realistinen näkemys omista mahdollisuuksista. Näin ollen valinta voi edellä kuvatussa tilanteessa olla päätöksen tekemisen siirtäminen jollekin tässä tilanteessa toimintakykyisemmälle. Mikäli viimeinen ehto täyttyy, voidaan valinnan tekijää pitää varsin toimintakykyisenä. Tämä valinnan tekemisen käsittely pohjautuu melko pitkälle hallinnan ja kontrollin ideaan. Toiskallion mukaan tämä idea on ollut 1600-luvulta meidän päiviimme asti modernin maailman perusideologia (Toiskallio 2001, 451). Meillä on yleinen tarve tehdä parhaita mahdollisia valintoja, parhaassa mahdollisessa ajassa, mahdollisimman pienin riskein ja tavoitella parasta mahdollista tulosta – siis tarve hallita ja kontrolloida. Tarkoitetaanko toivolla siis parasta mahdollista lopputulosta ja toimintakyvyllä parasta mahdollista kykyä päästä tavoitteeseen?

Toiskallio varoittaa juuri tästä. Toimintakykyä ei saisi samastaa modernille ominaiseen välineellisen järjen ihanteeseen, koska siinä korostuu suorituskvyn rooli (Toiskallio 2001, 453.) Näin toimintakyvyn käsite latistetaan vain keinovalikoimaksi tai pääomaksi. Toiskallio määrittelee toimintakykyä valmiudeksi toimia luovasti, kehittävästi ja vastuullisesti tehtävissä, tilanteissa ja vuorovaikutusjärjestelmissä, joita kuvaavat muutokset, epävarmuus, ainutlaatuisuus, kompleksisuus ja arvo-ongelmat sekä henkilökohtaisen vastuun ottaminen (Toiskallio 2001, 452). Jotta toiminnan pelkistyminen vain tekniseksi suorittamiseksi, johon suorituskvyn korostaminen helposti johtaa, voidaan välttää, pitäisi katse suunnata suorituskvystä toimintakykyisyyteen, uudenlaiseen sivistykseen ja viisauteen. Tällaisella toimintakyvyllä on voimakas yhteys praksis-käsitteeseen, jolla Paolo Freire Toiskallion mukaan tarkoittaa ajattelun ja tekemisen ykseyttä (Toiskallio 2001, 460.) Ajatteluun ja siten toimintakykyyn täytyy aina liittyä myös vahva eettinen tietoisuus. Praksis-käsitteeseen sisältyvään ajatteluun liittyy ymmärrys tekemisestä. Näin pelkkä hyvä suorittaja ei siis välttämättä ole toimintakykyinen. Nykyäänhan puhutaan paljon suorittajaportaasta, toteuttajista ja tuloksen tekijöistä. Toiskallio kuvaa havainnollisesti ihmistä, joka on suorittaja. ”*Saatan olla tehokas suorittaja ilman, että kykenen olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ilman että ymmärrän tekemiseni merkitystä... ..Suorittaja on valmiiden, ennalta tehtyjen suunnitelmien läpiviejä*” (Toiskallio 2001, 463). Näin ollen suorituskvyllä ja toimintakyvyllä on selvä,

ratkaiseva ero. Jotta toimintakyky kehittyisi, vaaditaan oppimiselta, että erilaisissa konteksteissa koetut psyykkiset, fyysiset, sosiaaliset ja eettiset tapahtumat muovataan yksilön omiksi henkiseksi rakenteiksi (Toiskallio 2001, 464).

Edellä esittämäni kysymys toivosta ja toimintakyvystä viittaa ajatusmaailmaan, jossa toimintaa kuvastaa suorittaminen. Näin vastaukseni on, että toivo ei ole vain halua päästä parhaaseen lopputulokseen, eikä toimintakyky vain keino tavoitteen saavuttamiseksi. Toimintakykyä kuvaa paremminkin praksis-käsitteen kaltainen toiminta, jossa pystytään tekemään valintoja kokonaisvaltaisesti niin, että jatkuvasti on läsnä syvä eettinen tietoisuus ja usko hyvään. Tämän toteutumista ei estä se, että toimintaympäristö ja tilanne olisi hämmentävä, epäsymmetrinen ja kaoottinen, jopa inhimillisen ymmärryksen rajat ylittävä. Itse asiassa Toiskallion tarkoittama toimintakykyisyys tuntuu ainakin tämän tiedon perusteella ainoalta kestävältä tavalta selvitä kuvatussa tilanteessa. Pelkkä suorittaminen johtaa toiminnan luhistumiseen, kun tilanteen vaikeutta lisätään. Se ei ole kestävä toiminnan idea. Toimintakyky tarvitsee mielekkään tarkoituksen. Valinnan tekeminen tarkoittaa siis tilanteen ratkaisemista, jossa on päätettävä erilaisista vaihtoehdoista. Näin valinta edellyttää päätöstä. Vaikeissa ongelmatilanteissa selkeä päämäärä tai arvostukset auttavat päätöksen tekemistä. Valinta voidaan tällöin perustella. Miksi sitten valinta kannattaa tehdä? Joskus olisi tietenkin mahdollista olla tekemättä valintaa, mutta tällöin ei päästä eteenpäin. Kirjoitin aiemmin kielteisestä suhtautumisesta ja sen passivoivasta vaikutuksesta. Esimerkissä henkilö sulkeutui omaan pieneen elämismaailmaansa ja alkoi vältellä kaikkea sen ulkopuolista. Toimiminen edellyttää tilanteen kirkasta näkemistä. Maailmassamme on varmasti monia asioita, jotka vaatisivat päätöksiä ja toimintaa. Silti moni niistä jää hoitamatta. Toimintakyvyssä on kyse juuri siitä, että pystytään näkemään, ymmärtämään ja toimimaan. Jos kielteisyys ja passiivisuuden sijaan suhtautuminen olisi myönteistä, ollaan jo hyvällä tiellä kohti toimintakykyisyyttä. Myönteisyys ja toivo hyvästä ovat siis oleellista toimintakykyisyydelle. En tarkoita myönteisyydellä tekopirteyttä tai kaiken näkemistä positiivisessa valossa, vaan ennen kaikkea yhteydessä toiveikkuuteen. Toiveikkuuteen ja toivoon liittyy aina erottamattomasti myönteisyyden piirre. Toivoon kuuluu käsitteelliselläkin tasolla odotus hyvästä. Tämän pedagoginen merkitys on suuri. Ilman toivoa ei olisi odotusta mistään hyvästä. Tällöin kasvamisessa ja kasvatuksessa ei olisi mieltä. Toivolla ja toimintakyvyllä on pedagogisessakin mielessä kiinteä yhteys. Kasvattamalla toivon ymmärtämistä, luodaan perustusta kaikelle toiminnalle – elämiselle. Kasvattamalla toimintakykyä annetaan toivoa. Kun kasvatettava ymmärtää toimintakyvyn merkityksen, ruokkii se myös hänen toivoaan.

Olen tässä alaluvussa analysoinut ja tulkinnut tutkimuksen aineistoon kuuluvaa kertomusta, jossa kirjoituksen tehneen oppilaan toivo ja luottamus hyvään tulevaisuuteen

näyttäytyivät hienosti. Olen myös eritellyt ja pyrkinyt perustelemaan toivon ja luottamuksen tärkeyttä kasvamisen kannalta dialogisen kasvatuksen ja toimintakyvyn näkökulmista. Viitekehystenä on ollut oppilaiden tulevaisuuden pohdinta. Toivo ja luottamus ovat esiintyneet siinä voimakkaasti. Eriteltyäni ensin oppilaiden käsityksiä hyvään tulevaisuuteen johtavista eettisyyden piirteistä ja tarkasteltuani heidän pohdintaansa omista vaikutusmahdollisuuksistaan, tuntuu tämä kolmas lähestymiskulma – toivo ja luottamus – jotenkin oppilaiden tulevaisuuden pohdintaa kokoavalta, ilmiönläpäisevältä. Tuntemus on tietenkin luonnollinen, koska toivo ja luottamus ovat eräällä tavalla korkeamman tason käsitteitä verrattuna ihmisten eettisyyden piirteisiin ja vaikutusmahdollisuuksiin. Ne ovat läsnä kaikessa toiminnassa, jossa on mieltä. Tämän tutkimusraporttini ensimmäisen pääluvun ajan olen kuljettanut eräänlaisia irrallisia punaisia lankoja, tutkimani ilmiön juonteita. Näkökulmana on jatkuvasti ollut tulevaisuuden pohtiminen. Tämä, eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston ja esille nousseiden juonteiden tarkastelu teorian kanssa muodosti tutkimuksen yhden näkökulman. Koska tutkimukseni päämääränä on konstruoida tutkittavan ilmiön todellisuutta monipuolisesti, olisi näkemys jäänyt melko yksipuoliseksi, jos tutkimuksen ydin olisi rajautunut tähän lukuun. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yhtä ilmiötä lähestytään useammasta näkökulmasta aineiston keräämisen ja analyysin menetelmiä perustellusti varioiden. Seuraavassa, toisessa pääluvussa täydennän muodostunutta kuvaa ilmiöstä ihmisten arvomaailman ja toiminnan pohtimisen näkökulmasta. Näiden kahden pääluvun ilmiön juonteiden ja pohdinnan kokoava yhteenveto ja siitä tehdyt johtopäätökset kokoan yhteen viidennessä, johtopäätösluvussa. Silloin esitän myös tämän tutkimuksen pohjalta syntynyt eräänlainen ajatus moraalisen pohdinnan ja eettisen tietoisuuden pedagogisesta soveltamisesta. Siinä yhteydessä myös kokoan tutkimuksen edetessä esillä olleet ja kulkeneet juonteet kokoon – piirrän esille tutkittavan ilmiön kuvan keskeisimmät ja mielenkiintoisimmat osat ja kokonaisuudet.

4 AJATUKSIA OIKEASTA JA VÄÄRÄSTÄ – IHMISTEN TOIMINTA JA ARVOMAAILMA OPPILAIEN NÄKÖKULMASTA

”... se ei oo kyllä kaikesta paras tapa, et jos ihminen ajattelee omaa mukavuuttaan, ni sillon ei ajattele tota muita. Nii, yleensä ne jotka yrittävät saada elämänsä mahdollisimman mukavaks, ei ajattele niin paljon toisia eikä luontoa. Onhan niitä, et elämän saa tehdä tietyllä tavalla helpoks, mut ei liikaa.” (P 1)⁸

Helppo elämä ei ole tämän, eikä muidenkaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemyksen mukaan elämäntapa, johon pitäisi pyrkiä. Pelkästään helppouteen tai mahdollisimman suureen mukavuuteen pyrkivä elämäntapa nähtiin oppilaiden mielestä ongelmallisena muiden ja luonnon arvostamisen kannalta. Edellinen lainaus osoittaa kuitenkin, että kyseinen oppilas ei tyrmännyt kohtuullista elämän helpottamiseen pyrkimistä. Kohtuullisuuden ajatus nousi esille aineistosta yleisemminkin. Kohtuullisuuden näkeminen on sen verran mielenkiintoinen ajatus, että siihen palataan vielä tuonnempana. Aloitin tämän luvun haastatteluaineistosta valitulla sitaatilla, koska oppilaiden pohdinta ja ajatukset ovat tärkein osa tutkimustani. Tutkimuksen johtoajatuksena on käsitellä esille nousevia ilmiöitä teoriaa ja empiriaa tiiviisti yhdistämällä. Tutkimusongelmaa seuraten keskeisintä on kuitenkin tutkia oppilaiden moraalista pohdintaa, joten oppilaiden äänen on oltava kirkkaana esillä. Tässä luvussa käsitelen tutkimukseni toista tärkeätä linjaa, pääjuonetta. Ensimmäinen pääjuonne on edellisessä luvussa käsitelty tulevaisuusnäkökulma oppilaiden moraalisisessa pohdinnassa. Toinen pääjuonne on tässä luvussa tutkittavana oleva oppilaiden pohdinta ihmisten arvomaailmasta ja toiminnasta. Näiden kahden erilaisen lähestymistavan avulla pyrin konstruoimaan tutkimastani ilmiöstä, oppilaiden moraalisisesta pohdinnasta mahdollisimman kokonaisen kuvan.⁹ Luvun aluksi kerron aineiston hankkimisesta, menetelmällisistä valinnoista ja perustelen niitä. Tämän jälkeen pureudun aineistosta esille nousseisiin kokonaisuuksiin aineistoa analysoimalla ja sitä teorian valossa tulkitsemalla. Tämän toisen päälinjan puitteissa etenee

⁸ Haastatteluaineistossa oppilaat on nimetty sukupuolen mukaan tyttö=T, poika=P ja yksilöity numerolla. Tätä merkintää käytetään analyysin ja lainausten yhteydessä. Vaikka haastatellut oppilaat on identifioitu, on tutkimusasetelma edelleen joukkoon suuntautunut, yksilöiden eroja analyysin keinoin erittelemättä.

⁹ Ilmiötä olisi mahdollista tutkia vielä monipuolisemmin, mutta tämän tutkimuksen puitteissa on tarkoituksenmukaista rajata lähestymiskulmat, pääjuonteet näihin kahteen.

muutamia juonteita, joiden kulkua luvussa seurailen. Huomionarvoista on, että nämä juonteet kulkevat osittain myös edellisen luvun ilmiöiden seassa. Pyrkimyksenäni on kerätä näitä, omia teitään eteneviä ”lankoja” kokoon raportin edetessä kohtia loppua.

4.1 Ilmiötä kohti toisesta suunnasta – haastattelun keinoilla esille pohdintaa arvostuksista

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa loin eräänlaisen strategian, jolla lähestyisin tutkimaani ilmiötä. Strategian tarkoituksena oli saada tapaustutkimukselle tyypillisellä tavalla mahdollisimman kokonainen kuva ilmiöstä niin, että tutkittava ilmiö sanelisi keskeisimmät suuntaviivat, joita pitkin tähän kokonaiskuvaan pyritään. Ilmiö siis sai suunnata tutkimusta, eikä esimerkiksi tutkimusmenetelmiä tai analyysitapoja tarvinnut etukäteen lyödä lukkoon. Strategiaani kuului kuitenkin tietyn työhypoteesin luominen – luonnostelin tutkimuksen kulkua. Ensimmäisenä lähestyin tutkimaani ilmiötä tulevaisuusnäkökulmasta eläytymismenetelmän avulla. Tämän kokonaisuuden käsittelin siis edellisessä luvussa. Strategiani mukaan toinen vaihe oli oppilaiden pohdinta ihmisten arvomaailmasta ja toiminnasta, siis toisen alaongelman käsittely. Alun perin visioin kerääväni tähän aineiston haastattelemalla. Eläytymismenetelmäaineiston ja siitä tekemiäni ensimmäisten havaintojen perusteella tämä oli hyvä ja toteuttamisen arvoinen suunnitelma. Tätä lähestymiskulmaa käsittelen tässä luvussa. Mikäli ensimmäisenä keräämäni aineisto ei olisi ollut esimerkiksi riittävän laadukas tai tehtävät olisivat ohjanneet oppilaita kirjoittamaan aiheen vierestä, olisi minulla ollut hyvä mahdollisuus muuttaa muodostamaani strategiaa. Nyt ei siihen kuitenkaan ollut tarvetta vaan alkuperäinen työhypoteesini ilmiön esille tulemisessa piti paikkansa. Aineiston keräämisen vaihteellisuudessa oli se hyvä puoli, että pystyin suuntaamaan aineistonkeruuta edellisestä aineistosta saamiini havaintojeni mukaan – mielenkiintoisia ilmiöitä kohti tai pimentoon jääneiden ajatusten selvittämiseksi. Näin ollen eläytymismenetelmällä kerätyt kertomukset suuntasivat haastattelujen suunnittelua ja toteutusta. Samoin löysin luokan oppilaista mielenkiintoisimmat informaationtuottajat, jotka valitsin haastateltaviksi.

Haastattelutavan tai -tyypin valinnassa päädyin teemahaastatteluun. Päätin kuitenkin suunnata ja rajata haastattelua tehokkaasti, koska en halunnut kerätä uudestaan kovin paljoa samaa informaatiota, jonka olin saanut eläytymismenetelmäaineistosta. Teemahaastattelun hyvinä puolina on, että haastateltavat voivat vapaamuotoisesti pohtia ja kertoa ajatuksiaan ja tehdä yksilöllisiä tulkintoja, ja haastattelijan teemarunko pitää haastattelun silti halutussa aihepiirissä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35–37; Eskola & Suoranta 1998, 88–89). Strukturoitu tai puolistrukturoitu haastattelu olisi ollut tutkimani ilmiön kannalta hieman ristiriitainen, koska tällöin haastateltavan vapaus pohtia

olisi mielestäni rajoittunut liikaa. Siksi suljin ne pois vaihtoehtoistani. Kuitenkin väljä teemahaastattelu olisi tuottanut suurimaksi osaksi tietoa, joka minulla jo oli. Tämä olisi varmasti korostunut vielä haastateltavien nuoresta iästä johtuen, koska etenkin heillä on taipumus pyrkiä ajattelemaan konkreettisesti. Tästä syystä pyrin rajaamaan haastattelun melko tiukasti minua kiinnostavien kysymysten ympärille, joilla on myös abstrakti luonne (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Valitsin haastateltavat oppilaat eläytymismenetelmäkirjoitusten perusteella ja keskustelemalla luokan opettajan kanssa. Lopulta päädyin haastattelemaan kahdeksan oppilasta. Koska haastateltavien oppilaiden määrä oli tämän tutkimuksen kokonaisuuteen nähden melko suuri, kiinnitin huomiota siihen, että haastattelu selvittäisi juuri minua kiinnostavia aiheita. Tällä tavalla pystyin suuntaamaan omaa työpanostani juuri oikeaan suuntaan, enkä esimerkiksi joutunut litteroimaan sivutolkulla aineistoa, joka ei olisi vienyt tätä tutkimusta eteenpäin. Jos olisin toteuttanut avoimen teemahaastattelun, olisi litteroitava ja analysoitava aineisto kasvanut tähän tutkimukseen epätarkoituksenmukaisen suureksi. Otin päätöksessä huomioon, että haastattelu ei ollut tämän tutkimuksen ainoa aineistonkeruumuoto. Sen tarkoituksena oli täydentää eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ja sitä kautta kuvaani ilmiöstä. En kuitenkaan halunnut mennä strukturoituun tai edes puolistrukturoituun haastattelutapaan, kuten edellä kerroin. Lopulta tällä toteuttamallani haastattelumallilla minulle kertyi 21 sivua litteroitua haastatteluaineistoa. Kokonaisuuteen nähden tämä litterointityö oli siedettävä, verrattuna mahdollisuuteen, että täysin avoimilla kysymyksillä aineistoa olisi kertynyt kaksin tai kolminkertaisesti. Haastattelurungon luomiseksi erittelin tutkimusongelmaa ja alaongelmia, erityisesti toista alaongelmaa, sekä kävin läpi keräämääni eläytymismenetelmäaineistoa. Näiden pohjalta rakensin haastattelurungon (ks. liite).

Kun olin saanut laadittua haastattelurungon, tein kaksi esihaastattelua tutkimani luokan oppilailla, joita en valinnut lopulliseen haastatteluun. Esihaastattelujen tarkoituksena oli varmistaa haastattelurungon toimivuus ja etsiä sopivaa lähestymistapaa, jolla aiheeseen päästäisiin nopeasti sisään (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 89–90). Lähestymistavan merkitys korostui ilmiön abstraktin luonteen takia. Haastattelun aloituksella oppilaat piti siis saada luottavaisiksi ja avoimiksi ja ennen kaikkea sisälle haluamaani aiheeseen. Valitsin haastattelupaikaksi koululta löytyneen rauhallisen tilan. Vaikka koulu ei välttämättä ole kaikille oppilaille neutraali tila pohtia asioita, voi paikan valintaa perustella tarkoituksenmukaisuuden lisäksi sillä, että tutkittavan ilmiön esille tuovaa aihepiiriä, ympäristökysymyksiä, on käsitelty nyt pääosin nimenomaan koulussa. Näin tämän haastattelupaikan merkitys on pikemminkin oikeanlaista orientaatiota synnyttävä, kuin jotenkin epäneutraali. Valittuani haastateltavat oppilaat, kerroin asiasta heille ja annoin myös aidon mahdollisuuden kieltäytyä haastattelusta, kuten Eskola ja Suoranta suosittelevat (Eskola & Suoranta

1998, 93). Tällä kaikella pyrin luomaan oikeanlaisen ilmapiirin ja luottamuksen haastatteluihin. Luottamus onkin Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimushaastattelun avainkysymys (Eskola & Suoranta 1998, 94). Luottamuksen ilmapiirin luominen oli tietenkin keskeisenä tekijänä kaiken aineiston hankinnassa, kuten olen aiemmin kuvannut. Haastattelut onnistuivat pääosin hyvin. Haastatteluihin käytin kaksi päivää, sisältäen mainitsemani kaksi kokeiluhaastattelua.¹⁰ Ainoa ongelma haastatteluissa oli yhden haastattelun nauhoituksen osittainen epäonnistuminen. Havaitsin tämän vasta litterointivaiheessa, mutta muistikuvani mukaan mitään järin tärkeää ei jäänyt pois.

4.2 Arvostaminen ja toimiminen – käsitteet oppilaiden pohdinnassa

Tässä alaluvussa tarkastelen oppilaiden ymmärrystä aiheeseen liittyvistä käsitteistä. Havaitsin tutkimusta tehdessäni, että konkreettisia aiheita koskevat käsitteet ymmärrettiin verrattain hyvin, mutta aiheen muuttuessa abstraktimmaksi, heikkeni myös käsitteiden ymmärtäminen. Alussa tutkimusasetelmaani esitellessäni mainitsin, että toivoin saavani oppilailta myös konkreettista syvempää pohdintaa. En tarkoittanut tällä, että haluaisin pelkästään abstraktien käsitteiden kautta tapahtuvaa pohdintaa, vaan koska kuudesluokkalaisten oppilaiden yleinen ajattelu tapahtuu hyvin suureksi osin konkreettisten käsitteiden kautta, oli tutkimukseni kannalta tärkeää saada esille myös käsitteellisesti haasteellisempaa pohdintaa. Tietenkin kaiken tasoisella pohdinnalla on tärkeä osansa, mutta en halunnut kerätä aineistoa, jossa oppilaat pohtivat vain esimerkiksi polkupyörällä ajamisen ekologisia etuja autoiluun verrattuna. Mielenkiintoisempaa tämän tutkimuksen kannalta on pohdinta, jossa mietitään vaikka ihmisten arvostuksia, vääriä ja oikeita sekä myös ääripäiden väliin sijoittuvia.

Havainnollistaakseni käsitteiden erilaisia tasoja, tarkastelen seuraavaksi yhden luonnontieteellisen ilmiön opettamista ja siihen liittyviä ulottuvuuksia. Tämä tarkastelemani ilmiö on pedagogisestikin ajankohtainen ilmastonlämpeneminen. Yhden rajatun ilmiön tarkastelu ryhdittää ajatusta käsitteiden skaalasta täysin konkreettisista abstrakteihin käsitteisiin. Skaalan voi ajatella lähtevän yksinkertaisesta, aisteilla helposti havaittavasta ja välittömästi hahmotettavasta asiasta. Kun käsitteiden skaalassa edetään kohti abstraktia, vaaditaan yhä enemmän ajattelua ja visiointia käsitteiden ymmärtämiseksi. Näin ilmiö ei ole heti havainnon jälkeen itsestään selvä, vaan sen ilmenemistä ja olemusta joudutaan ajattelun ja mielikuvituksen kautta tekemään ymmärrettävämmäksi. Tähän prosessiin kuuluu tietenkin käsitteen jatkuva reflektointi ja kriittisyys sen realistisuudesta. Skaalaa voidaan jatkaa ymmärryksen rajoille asti ja vielä sitä ylikin.

¹⁰ En kertonut kokeiluhaastatteluun osallistuneille oppilaille, että heidän haastattelun tärkeimpänä tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa ja hioa omaa haastattelutapaani.

Oppilaiden moraalisen pohdinnan kannalta tämä käsitteiden eritasoisuus on syytä ymmärtää. Tämä auttaa myös tutkimuksen analyysin ja tulkinnan ymmärtämisessä. Seuraavan esimerkin avulla voi hyvin tarkastella käsitteiden tasoja yhden ilmiön opettamisen sisällä.

4.2.1 Käsitteistä konstruktivistisessä oppimisprosessissa – esimerkkinä ilmastonlämpenemisen opettaminen

Tiina Nevanpää on väitöstutkimuksessaan, *”Sillä vois olla jotain tekemistä näitten kasvihuonekaasujen kanssa” Ilmastonlämpeneminen yläluokkalaisten käsityksissä*, tutkinut yläkoululaisten käsityksiä ilmastonlämpenemisestä. Hän kuvailee ilmastonmuutosta abstraktiksi ja monitahoiseksi luonnontieteelliseksi ilmiöksi. Oppilaiden käsitykset siitä ovat usein puutteellisia ja virheellisiä. Opetuksen kehittämisen kannalta Nevanpää pitää oleellisena oppilaiden käsitysten tuntemusta (Nevanpää 2005, 3.) Nevanpää tarkastelee oppimista konstruktivistisena prosessina, jossa oppijan aikaisemmillä tiedoilla, kokemuksilla ja käsityksillä on uuden aineksen oppimisen kannalta tärkeä, lähtökohtainen merkitys (Nevanpää 2005, 18). Koska oppilaiden ennakkokäsitykset ilmastonlämpenemisestä ovat vaihtelevia ja osin virheellisiä, on näiden käsitysten purkamisella ennen aiheen opettamista varmasti suuri merkitys. Oppilaiden arkikäsitykset pohjautuvat hajanaiseen, vanhemmilta, muilta ihmisiltä ja mediasta saatuun, yleensä sirpaleiseen informaatioon. Samoin tämä informaatio on saattanut olla myös vähättelevää tai muuten negatiivisesti asenteellista. Tätä taustaa vasten ilmastonlämpeneminen lienee oppilaan näkökulmasta opittavana ilmiönä ristiriitainen ja hankala.

Ilmastoon liittyvien ilmiöiden ymmärtäminen edellyttää maantieteellistä ja fysikaalista perustietämystä. Oppilaan on ymmärrettävä auringon rooli elämän mahdollistajana maapallolla. Aurinko tuottaa lämpöä, jonka varassa elämä planeetallamme on. Samoin oleellista on ymmärtää ilman olemus aineena, kaasuseoksena. Ilmakehän käsittäminen maata ympäröivänä ainekerroksena on myös keskeinen seikka, jotta siihen liittyviä ilmiöitä olisi mahdollista tarkastella ymmärrettävästi. Mikäli näitä perustietoja ei ole, jäänee myös niihin liittyvän ilmastonlämpenemisen ymmärtäminen puutteelliseksi. Opittavana aihepiirinä ilmasto ja sen ilmiöt ovat mielenkiintoisia tarkasteltavia nimenomaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Laajempi ja syvällisempi ymmärrys ilmiöstä syntyy keskeisten alemman tason ilmiöiden, käsitteiden pohjalle. Toisaalta myös laajempien kokonaisuuksien pelkistetty esittäminen parantaa ymmärrystä myös alemman tason ilmiöistä tai käsitteistä. Opetuksen on oltava siis hyvin suunniteltua, johtuen aihepiirin haastavuudesta. Ymmärtämisen kannalta ei ole yhdentekevää, missä järjestyksessä ja miten eritasoisten ilmiöiden ja käsitteiden opetus toteutuu.

Sen lisäksi, että ilmastonlämpenemistä opetetaan luonnontieteellisenä ilmiönä, korostuu myös ympäristökasvatuksellinen, asenteellinen ja arvostuksellinen näkökulma. Oppilaiden on ymmärrettävä omien toimien ja valintojen vaikutus ja merkitys kasvihuoneilmiön voimistumiseen ja siitä johtuvaan ilmastonlämpenemiseen. Opettajalle haasteellista varmasti on luoda luottamusta tulevaisuuteen sekä positiivista vaikuttamishenkeä oppilaisiin, ja samanaikaisesti saada oppilaat ymmärtämään ilmiön seurauksia ja vaikutuksia. Myös mahdollisten pelkojen ja epävarmuuden tunteiden käsittely on tärkeää kasvatustyötä. Mikäli oppilaat saavat riittävän ymmärryksen ilmastonlämpenemisestä ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan, on heidän helpompi tulkita ja ymmärtää esimerkiksi median antamaa informaatiota. Myös oppilaiden tekemät empiiriset havainnot ympäristössämme tapahtuvista muutoksista saavat laajemman ja syvemmän merkityksen.

Niin kauan kun ilmastonlämpenemistä tarkastellaan luonnontieteellisenä, pääosin luonnontieteellisiin faktoihin perustuvana ilmiönä, ovat käsitteet vielä skaalan helpommassa päässä. Tietenkin ilmastonlämpeneminen jo pelkästään luonnontieteellisenä ilmiönä on haasteellinen opetettava ja monilta osin aistein havaitsemisen ulkopuolella, mutta se on edelleen käsitteellisesti selkeä. Kun tarkastelussa siirrytään kasvatukselliseen, asenteelliseen ja arvostukselliseen näkökulmaan, muuttuu se myös käsitteiltään epäselvemmäksi, häilyväksi. Toisaalta esimerkiksi pelkojen epävarmuuden ja tunteiden käsittelyn ei tarvitsekaan olla niin jäsennehtyä, kuin luonnontieteellisen ilmiön kuvaaminen. Yleensä riittää, että niitä käsitellään ja ne otetaan huomioon opetuksessa. Mutta kun mietitään moraalista pohdintaa, ei häilyvyys olekaan niin helposti sivuutettavissa. Miten voidaan pohtia moraalisisessa mielessä asiaa, jota ei käsitteellisesti pystytä ymmärtämään? Eikö tällöin aina vaadita yksinkertaistamista ja konkretisoimista, jossa lopulta saatetaan menettää jotain ilmiön todellisuudesta?

4.2.2 Arvostuksiin liittyvien käsitteiden vaikeus

Käsitteellisen pohdinnan kannalta vaikeata oppilaille oli arvostamisen, välittämisen ja ihmisten toiminnan rajaaminen ja jäsentäminen. Epäselvyyden yhtenä aiheuttajana oli varmasti se, että oppilaat eivät aivan tarkasti tienneet omia mielipiteitään. Tämä ja käsitteiden selvärajaisuuden puute lienee vaikuttaneet siihen, että pohdinta ilmeni usein sekavana ja epäloogisena aiheen pyörittelynä. Seuraava sitaatti havainnollistaa ajoittain esiintynyttä pohdinnan vaikeutta.

(T 1) Musta ihmiset arvostaa aika paljon niinku eri asioita. Kyllä luonto on varmaan monelle tärkeä, mutta ne ei osaa aatella miten paljon pienillä teoilla vois vaikuttaa. Ei välttämättä osata arvostaa sitä vaikka siitä kuitenkin välitetään.

”Ei osata arvostaa, vaikka välitetään.” Oppilaan ajatus saattaa kuulostaa loogiselta. Voisi päätellä, että välittäminen käsitettiin sosiaalistettuna toimintana ja arvostaminen tätä korkeamman tason käsitteenä. Haastattelun kokonaisuus paljasti kuitenkin, että kyse oli enemmänkin käsitteiden häilyvyydestä kuin arvojen ja toiminnan vertaamisesta. Näin ollen oppilaiden moraalisen pohdinnan syvällisyyttä ei pidä ylipäätellä vaan käsitteiden häilyvyys oppilailla pitää tunnustaa ja tunnustaa. Vaikka käsitteisiin liittyvää epäselvyyttä ilmenikin, tämä oppilas pohti varsin hyvin eri ihmisten arvostuksia. Lisäksi hän otti esille oman näkemyksensä kannatettavasta ajatuksesta, pienten tekojen vaikuttavuuden. Näin ihmisten arvostusten ja tärkeänä pitämisen pohdintaan kuului myös oma parannusehdotus. Tällä tavalla pohdinnan laatu ja merkitys nousi pelkkää tulkitsevaa pohdintaa korkeammalle.

(Haastattelija) ...Mitäs mieltä olet ihmisten arvostuksista?

(T 5) Se on sillä tavalla, että aika moni ihminen arvostaa luontoa, mut jotkut ei arvosta.

Tämä sitaatti osoitti hyvin, miten avoin kysymys johti pohdinnan aloittamiseen, mutta kysymyksen vaikeudesta johtuen ajatukset pysähtyivät nopeasti. Haastattelijan kysymys ihmisten arvostuksista antoi vastaajalle mahdollisuuden suunnata vastaustaan melko vapaasti. Hän olisi voinut pohtia arvostuksia monesta erilaisesta näkökulmasta: millaiset arvostukset ovat kannatettavia, millaiset huonoja, ovatko arvostukset pysyviä vai muuttuvatko ne tilanteen mukaan tai esimerkiksi iän karttuessa. Oppilaat vastasivat kuitenkin lähes poikkeuksetta nopeasti, vain yhden näkökulman suunnasta. Tämä oppilas vastasi, että moni ihmisistä arvostaa luontoa, mutta jotkut eivät. Vastauksen alku vaikutti eräänlaiselta viiveeltä – sanotaan jotain, että ehtisi keksiä vastauksen. Tämä viive osoitti, että jonkinlaista miettimistä syntyi, mutta nopea absoluuttiselta vaikuttava vastaus paljasti, että varsinaista pohdintaa ei kysymyksen aiheen tiimoilta tässä lainauksessa syntynyt. Pohdinta oli pikemminkin kysymyksen analysointia ja vastauksen jäsentämistä omassa ajattelussa. Tässä tilanteessa tuntui, että oppilaan pohdintaa kahlitsisi jokin. Hänellä tuntui olevan vankka käsitys, että kysymys edellytti nopeaa, selkeätä vastausta. Tästä näkökulmasta oppilas siis arveli, että moni ihmisistä arvostaa luontoa ja jotkut ihmiset eivät. Entä ihmiset, joiden luonnon arvostus on näiden kahden vaihtoehdon välissä. Oppilas ei nähnyt tämän vaihtoehdon olemassaoloa. Hän kenties koki, että kysymys edellytti vastausta, jossa vaihtoehtoja olivat kyllä ja ei. Toki oppilas vastauksessaan osoitti ymmärtävänsä, että ihmisten arvostukset voivat poiketa toisistaan. Hän ei kuitenkaan omatoimisesti, ilman apukysymystä tullut ajatelleeksi, että arvostaminen voisi olla sillä tavalla avoin ilmiö, että vastaus voi olla myös muu kuin kyllä tai ei. Vaikuttaisi siltä, että me sosiaalistamme lapsia eräänlaiseen mustavalkoiseen absoluuttisen totuuden ja mielipiteen pakon

kulttuuriin. Kun esimerkiksi koulussa opettaja kysyy oppilaalta jotain, hänen odotetaan antavan aivan tietynlaisen vastauksen. Yleisesti vastauksen tulee olla johdonmukainen, perusteltavissa oleva ja hyväksytty. Lisäksi se tulee antaa sellaisella ilmaisulla, että jokainen kuulee ja saa selvää. Kun lapsi tapaa koulupäivän jälkeen vanhempansa, häneltä usein kysytään, miten koulussa meni. Odotuksena on, että lapsi antaa tietynlaisen, selkeän raportin päivän tapahtumista. Television tietokilpailu on aina rakennettu kysymyksille, joihin parhaat kilpailijat löytävät oikeat vastaukset. Jos poliitikko ei pysty vastaamaan toimittajan kysymykseen kyllä tai ei, häntä saatetaan arvostella päättämättömyydestä tai uskalluksen puutteesta. Tätä taustaa vasten ei ole kummallista, että haastateltava oppilas antoi kyllä/ei–tyyppisen vastauksen kysymykseen, johon todellisuudessa ei löydy absoluuttista totuutta. Puheiden tasolla lapsia kannustetaan itsenäiseen ajatteluun ja pohdintaan, mutta käytännössä kuitenkin sosiaalistamme lapsia mustavalkoisuuteen ja myös siihen, että kaikkiin kysymyksiin on olemassa vastaus. Pohtimiseen kannustavassa ja omaan ajatteluun rohkaisevassa kasvatuksessa pitäisikin tarkastella kriittisesti, millaisen mallin kulttuurimme tähän antaa. Samoin koulujen kannattaisi tarkastella tätä piilo-opetussuunnitelman kannalta.

Ilmiö on nähtävissä länsimaisessa positivistisessä tiedekäsityksessä ja tieteen historiassa. Voimakkaana elää käsitys tiedosta, jossa ilmiö on aina jollakin tavalla mitattavissa, luokiteltavissa ja järjesteltävissä. Tällainen absoluuttisen totuuden hegemonia näkyy myös ihmisten arkikäsitteissä. Usein tunnutaan ajateltavan, että kysymykseen löytyy aina jokin vastaus ja vielä useammin ajatellaan, että on olemassa jokin tietty oikea vastaus. Toisaalta tämä tuntuu paradoksaaliselta, koska arkielämän ongelmat ovat usein avoimia ongelmia, joihin on useita ratkaisutapoja. Eikö arjen avoimien ongelmien ratkaisemisen pitäisi hälventää ajatusta mustavalkoisesta totuudesta? Ehkä ihmiset päätyvät arjen ongelmatilanteissa kuitenkin pelkistettyihin vastauksiin ja nopeaan päätöksentekoon esimerkiksi intuition pohjalta. Näin todellista pohdintaa erilaisten ratkaisujen luomiseksi syntyy melko vähän. Alla oleva aineistolainaus alkaa samaan tapaan, kuin edellinenkin. Kysymykseen annetaan nopea vastaus sen enempiä pohtimatta ja perustelematta. Nyt haastattelija yrittää johdatella oppilasta pohtimaan asiaa.

(Haastattelija) Mites sun mielestä ihmiset kohtelee luontoo ja maapalloo?

(P 2) No ei varmaan kauheen hyvin. (hiljaisuus)

(Ha) Mistäs se näkyy?

(P 2) No jäätiköistä. (hiljaisuus)

(Ha) Mitä vois tehdä paremmin?

(P 2) en tiää

Myös tämä sitaatti osoitti, että haastattelutilanteessa pohdinnan käynnistäminen oli hankalaa. Monet oppilaat tuntuivat kuvittelevan, että haastattelijan kysymykseen oli olemassa jokin vastaus, joka pitäisi nopeasti löytää. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto poikkesi tässä asiassa oleellisesti haastatteluaineistosta. Ehkä ilmiön hankaluus ja käsitteiden epämääräisyys oppilaille, estivät nopeasti syntyvän pohdinnan. Näin haastattelussa ehkä kerrottiin pikemminkin mielipiteitä, ilman että asian tiimoilta olisi syntynyt syvällisempää pohdintaa.

Vaikka pohtiminen jäi haastattelun yhteydessä yleensä varsin pintapuoliseksi, oli vastauksilla silti oma arvonsa. Haastattelu käsitteli aiheita, joita oppilaat olivat pohtineet aiemmin hyvinkin paljon ja myös pintaa syvemmin. Näin ollen töksähtävät vastaukset saattoivat tietenkin olla myös aiemman pohdinnan kautta syntyneiden ajatusten kiteytyksiä tai oppilaiden muodostamia mielipiteitä. Seuraavakin ote haastattelusta kuvastaa samaa nopean vastauksen tyyliä, jota edellä käsittelemme. Vaikka vastaukset olivat usein nopeita ja lyhyitä, sisälsivät ne yleensä järkeviä, perusteltavissa olevia näkemyksiä.

(Ha) Millasta olis kohtuullinen kuluttaminen?

(P 2) no, emmä tiää, ei aja kauheesti autoa.

Vaikka ensimmäinen vastaus oli, ettei oppilas tiedä, antoi hän kuitenkin heti perään hyvän näkemyksen siitä, mitä hänen mielestään kohtuullinen kulutus voisi olla. Arvostamiseen liittyvien käsitteiden vaikeus näkyi siis selvästi haastatteluaineistossa. Tällainen vaikeus yleisestikin tekee pohdinnasta vaativampaa. Konkreettisten ilmiöiden pohtiminen on lapsille ja nuorille vielä melko selvää. Fysikaaliselle kokeelle, esimerkiksi pallon vierittämiselle on vielä helpohkoa pohtia hypoteesia. Jos pohdinta taas koskee arvostamista, vaatii esimerkiksi hypoteesin tekeminen oppilaalta enemmän. Arvostaminen ei ole silmin nähtävissä ja sitä kautta visualisoitavissa. Tällöin ratkaisuun pitää päästä ajattelemalla, ilman näköhavainnon tai muun havainnollisuutta lisäävän keinon apua.

Tässä osiossa olen eritellyt oppilaiden pohdintaa siinä ilmenevien käsitteellisen tason vaikeuksien kannalta. Ihmisten toimintaan liittyvä pohtiminen onnistui konkreettisena ilmiönä helpommin kuin arvostamisen pohdinta. Ilmiön lähestyminen arvostamisen pohtimisen näkökulmasta on ollut valaisevaa. Edellä analysoidun ja tulkitun aineiston perusteella oppilaiden pohdinnan vaikeutta lisäsivät: 1. käsitteellinen häilyminen ja käsitteiden selvärajaisuuden puute, 2. käsitys jonkinlaisesta absoluuttisesta totuudesta – kuvitelma kyllä ja ei vastausten kattavuudesta, 3. käsitys, että kaikkiin kysymyksiin on olemassa jokin vastaus ja 4. eräänlainen mielipiteen pakko.

Esitin aiemmin kysymyksen, miten jotain voidaan pohtia moraalisisessa mielessä, jos asiaa ei käsitteellisesti pystytä ymmärtämään. Lisäksi kysyin, että menetetäänkö jotain oleellista pohdittavan ilmiön todellisuudesta, jos käsitteellinen asia konkretisoidaan niin pitkälle, että jokainen pystyy sitä pohtimaan. Juuri nämä samat kysymykset tulivat esille oppilaiden arvostuksia koskevassa pohdinnassa ja sen vaikeudessa. Ennen kaikkea syntyi käsitys, että pohdintaan ei haluttu tai pystytty edellä mainituista syistä johtuen kovin hyvin heittäytymään. Pohtimisen esteenä tuntui olevan sosiaalistettu voimakas kulttuurinen tiedon pelkistettyyn luonteeseen ja jonkinlaiseen onnistumisen tai oikeassa olemisen paineeseen viittaava ilmasto. Tällaisten pohtimista rajoittavien esteiden madaltaminen on pedagogisessa mielessä tärkeä kysymys.

Tämä alaluku lähti liikkeelle ajatuksesta tutkia oppilaiden käsitteiden ymmärtämistä, suurimman mielenkiinnon kohdistuessa arvostamiseen liittyvään käsitteelliseen pohdintaan. Näkökulma muodostui mielenkiintoiseksi. Sen kautta nousi esille, millaisia esteitä tälle pohdinnalle näkyi. Näiden esteiden saaminen näkyviksi antaa mahdollisuuden pureutua asiaan pedagogiselta kannalta. Käsitteiden ymmärtämistä pohditaan vielä edempänä luonnon itseisarvoisuutta käsittelevässä alaluvussa. Silloin käsitteiden ymmärtämistä lähestytään voimakkaammin teoreettiselta kannalta. Seuraavaksi syvennyttään oppilaiden näkemiin eroihin. Millaisia eroja nähtiin ihmisten arvostuksissa ja toiminnassa, entä nähtiinkö iällä olevan merkitystä näissä eroissa?

4.3 Oppilaat näkivät eroja – oikein vai väärin?

Oppilaat selvästi ymmärsivät arvostusten subjektiivisuuden. He näkivät eroja arvostuksissa ja toiminnassa. Mielenkiintoisiksi muodostuivat oppilaiden käsitykset iän merkityksestä. Lisäksi haastatellut oppilaat kertoivat näkemiään syitä erilaisille arvostuksille.

4.3.1 Ihmisten arvostuksista

Arvostuksista kysyttäessä esille nousi pitkälti samoja aiheita, joita käsiteltiin raportin kolmannessa luvussa tulevaisuuden pohdinnan ja toiveikkuuden näkökulmasta. Luonnon ja muiden ihmisten arvostamista käsiteltiin edellä eettisyyden hyvinä piirteinä sen verran paljon, että tässä osassa arvostuksista käsitellään oppilaiden näkemiä huonoja arvostuksia. Keskeisenä kielteisenä arvostuksen piirteenä nähtiin ihmisten itsekeskeisyys.

(Ha) Mites sitten huonoja arvostuksia, mitkä on väärin?

(T 1) Tällaset kauheen itsekeskeset ajatukset, tota, et ei osaa ajatella sillai laajasti. Ei tietenkään voi kantaa koko maailman huolia, mut sille, että osaa

aatella vähän muutakin kuin omaa elämää, ja tulevaisuuteen, et, että pitäis säilyä asioitten pitkään, eikä vaan sillei, et se on vain itelle.

Tämä oppilas pohti itsekeskeisyyden ongelmallisuutta myös siltä kannalta, että itsekeskeisyys sumentaa laaja-alaista näkemistä tai ymmärtämistä. Tämä lainaus osoitti myös, että oppilaat parhaimmillaan pystyivät hyvin myös käsitteelliseen pohdintaan. Oppilas ymmärsi itsekeskeisyyden ajattelua kaventavana ominaisuutena. Tällainen pohdinta edellyttää ilman muuta käsitteellistä ymmärrystä, jonka vaikeutta edellisessä osiossa käsiteltiin.

(Ha) ... Mites sit sellanen ihminen, joka jos jostain syystä ei arvosta luontoo vaan aattelee vaan omaa elämää ja tällä tavalla, miten sä kuvailisit, miten tällaset ihmiset aattelee ja mitä ne arvostaa?

(T 2) no, ne varmaan vaan arvostaa itteensä, ja miettii miten niitten tulis toimia, eikä ne aattelis toisia, ne varmaan aattelee, että jos ne tuhlaa vettä, niin lisää vaan tulee.

(Ha) Mistä tällanen toiminta vois johtua?

(T 2) noo, ehkä ne niinkun varmaan aliarvioi tän ilmastonmuutoksen, jos esimerkiks uutisissa kerrotaan, et ilmasto lämpenee, niin ne aattelee, et kyllä se varmaan vähän lämpenee, et ei ne mieti sitä sen kummemmin, ne vaan niinku, et ei tässä mitään.

Yllä oleva lainaus toisti samaa liiallisen itsensä ajattelemisen pitämistä huonona arvostuksena kuin ensimmäinen sitaattikin. Tässä lainauksessa haastatteli kysyi oppilaan näkemystä tällaisen arvostuksen syistä. Oppilas kuvaili arvelemiaan syitä vähättelyksi ja todellisuuden kieltämiseksi. Näin tässäkin lainauksessa tuli esille varsin hyvää pohdintaa ihmisten ajattelusta. Lainauksen alussa oppilaan käsitteet olivat vielä hieman sekavat, mutta seuraavan kysymyksen jälkeen hän sai ajatuksesta kiinni ja pystyi kuvailemaan huonon arvostamisen syitä.

4.3.2 Ihmisten toiminnasta

Ihmisten toiminnan eettisyyden pohtiminen oli samansuuntaista kuin arvostustenkin. Myös haastattelun kysymysten asettelu ohjasi pohtimaan toimintaa hyvänä ja huonona toimintana. Tästä huolimatta pieni osa oppilaista selvästi ymmärsi, että todellisuus ei ole mustavalkoisesti nämä kaksi ääripäätä. Edellä, käsitteellisen vaikeuden tarkastelun yhteydessä erittelin yhdeksi ongelmaksi yleisesti vallitsevan mustavalkoisuuden. Vaikuttaa siltä, että puhtaasti arvostuksia käsiteltävissä tämä ääripäiden korostuminen oli voimakkaampaa, kuin konkreettisemmän toimimisen

pohtimisessa. Seuraava ihmisten toiminnan eettisyyttä pohtiva sitaatti osoittaa ymmärrystä toiminnan oikeellisuudesta liukuvana skaalana hyvän ja huonon välillä.

(Ha) Joo, siten tota ihmisten toiminnasta. Mites ihmiset kohtelee nykyään maapalloa ja luontoa?

(P 1) No, se on kyllä parantunut, et nykyään, mitä niinku jotain seitytluvulla sitä ei oikeen arvostettu, kuulemma, mut nyhän sitä arvostetaan. Luonnonsuojelijoita tulee aina lisää ja arvostajia. Hyvään suuntaan menossa on, mut on vielä niitä, jotka ei arvosta.

(Ha) Joo, Mikäs tota, jos aatellaan niitä ihmisiä, jotka ei arvosta, ni mites sä kuvailisit niitten toimintaa?

(P 1) Minkälaista toimintaa?

(Ha) Miten sä kuvailisit vaikka niitten elämää, minkälaista elämää ne viettää?

(P 1) Ne varmaan viettää niinku sellasta helppoa elämää, mukavuuksilla olevaa, jossa ei ajatella paljon luontoa.

Oppilaan mielestä siis luonnon arvostamisen puute näkyy toimintana, jossa pyritään elämän helppouteen. Hän mainitsi tähän liittyen vielä mukavuudet ja sen, ettei luontoa paljoa ajatella. Myös tämä oppilas eritteli ihmiset niihin, jotka arvostavat luontoa ja toimivat sen mukaisesti sekä niihin, jotka eivät sitä arvosta. Vastaus antoi kuitenkin ymmärtää, että oppilas ei ajatellut tätä jakoa mustavalkoisesti, vaan hän kuvaili, kuinka ollaan menossa hyvään suuntaan – vähitellen arvostukset ja toiminta ovat siirtymässä hyvään suuntaan. Edellisen sitaatin oppilaalla oli lohdullinen kuva, että luontoa arvostavia ihmisiä olisi enemmän kuin sellaisia, jotka eivät luontoa arvosta. Seuraavassa sitaatissa oppilas pohtii ihmisten toimintaa samaan tapaan, mutta hän ei näe tilannetta niin lohdullisena kuin edellisen lainauksen oppilas.

(Ha) Sitten voitais keskustella ihmisten toimimisesta, ja alotetaan sellaisella kysymyksellä, ku, miten ihmiset mielestäsi kohtelevat luontoa ja maapalloa?

(T 1) Mun mielestä ihmiset kohtelee sitä aika eri tavalla, mutta luulisin, et on enemmän sellasia, jotka ei kohtelee sitä hyvin, vaikka on paljon tietenkin sellasia ihmisiä, jotka aattelee luontoa ja osaa toimia sillai luonnon kannalta oikein.

Vaikka arvio ihmisten arvostuksen painottumista oli näillä kahdella oppilaalla hieman erilainen, noudatti molempien pohdinta samaa tapaa. Molemmat tekivät ensiksi selväksi, että ihmisten arvostukset poikkeavat toisistaan – nähdään arvostusten subjektiivisuus. Sitten oppilaat tuumailivat ääneen miten luulivat arvostusten jakautuvan. Nämä kaksi edellistä lainausta osoittivat pohdintaa,

joka syntyi haastattelutilanteen ehkä huonosti pohdintaan ohjaavasta tilanteesta huolimatta¹¹. Selkeänä tekijänä näin hyvän pohdinnan syntymiselle haastattelutilanteessa näen sen, että pohdintaan johtaneet kysymykset käsittelivät ihmisten toimintaa, jonka oppilaat näkivät varmasti konkreettisena asiana. Tämä on syytä huomioida myös kun mietitään moraaliseen pohdintaan ohjaavaa pedagogista soveltamista. Oppilaat näkivät myös selviä syy-yhteyksiä toiminnan ja arvostusten välillä. Luontoa huonosti kohtelevan toiminnan taustalla nähtiin tärkeäksi kokemisen puutetta, kuten alla oleva sitaatti osoittaa.

(Ha) Sitten, tota ihmisten toiminnasta. Miten ihan yleisesti ihmiset kohtelee luontoa tai ympäristöä?

(T 2) No, mä tiedän monia ihmisiä, jotka arvostaa luontoa, mutta jotkut ovat sellaisia, ettei ne välitä siitä. Musta tuntuu, että suurin osa ei välitä luonnosta. ne vaikka heittää roskia luontoon, ja kaikkee, tuhlaa luontoa ja kaikkee, ja ne jotka välittää luonnosta, ne toimii sen hyväks. Kerää vaikka roskia ja kannustaa ihmisiä luonnon suojeluun.

(Ha) Joo, mistäs sellasten ihmisten toiminta, jotka ei välitä, mistäs e vois johtua?

(T 2) No ehkä ne ei koe sitä niin tärkeänä, luontoo, kuin ne jotka välittää luonnosta.

Tämän oppilaan pohdinnassa luonnon kannalta haitalliseen toimintaan johti se, ettei luontoa koeta tärkeäksi. Käännetään asetelma. Kun luonto koetaan tärkeäksi, siitä välitetään ja sitä kohdellaan hyvin. Tämä oppilaan ajatus on lähellä koko luonnon suojelemisen ydintä. Ajatus on myös pedagogisesti erittäin tärkeä. Jotta luontoa kohdeltaisiin paremmin, olisi ihmisten koettava se tärkeäksi.

Lasten ja nuorten moraalisen pohdinnan ja eettisen tietoisuuden kehittymisen kannalta on oleellista, että he näkevät ihmisten arvostukset ja toiminnan subjektiivisena, yksilöstä riippuvana ilmiönä. Huonojen ja hyvien arvostusten syiden pohtiminen on moraalista pohdintaa parhaimmillaan ja sillä on keskeinen merkitys myös kokonaisvaltaisen minuuden kasvun kannalta. Vaikka oppilaat näkivät arvostukset ja toiminnan yksilöstä riippuvina, ymmärsivät he myös, että näihin voidaan vaikuttaa. Tämä kävi hyvin selville haastateltujen oppilaiden iän vaikutuksen pohdinnassa. Iän merkitys nousi yhtenä ilmiönä selvästi esille ja ainakin minut yllätti, miten oppilaan tämän näkivät.

¹¹ Havaitsin haastattelun ohjaavan oppilaita eläytymismenetelmää heikommin pohtimiseen. Kun eläytymismenetelmätekstien rakentamisessa edellytettiin pohdintaa, siihen ohjattiin ja kannustettiin, ei haastattelu hieman outona, jopa jännittävänä, ja ainakin kirjoittamista nopeampana tilanteena ohjannut niin hyvin pohtimaan asioita. Tätä ei esimerkiksi haastattelun laadun parantamisella ja luottamuksen rakentamisella täysin pystytä muuttamaan.

4.3.3 Iän merkitys

Itselläni oli jostain syystä osin tiedostamaton ajatus siitä, että vanhemmat ihmiset ja aikuiset nähtäisiin ympäristön huomioimisessa vanhakantaisina, lähinnä luonnon välinearvoa korostavina ihmisinä.¹² Haastattelussa selvisi kuitenkin, että oppilaat näkivät aikuisten ymmärtävän ympäristön arvon ja merkityksen lapsia ja nuoria paremmin. Seuraava aineistolainaus on hyvä esimerkki tästä.

(Ha) Jos sä vertaat aikuisten ja lasten arvostuksia, niin eroaako ne?

(T 5) No, lapset ei oikeen aina välitä, jos ne heittää vaikka roskaa luontoon, mutta aikuiset ymmärtää, ne on ollu enemmän maailmassa ni.

Aikuisten elämäkokemus oli siis tämän haastatellun oppilaan mielestä keskeisenä tekijänä, että aikuiset ymmärtävät luonnon tärkeyden. Tämä oppilas nosti esille luonnon roskaamisen, johon lapset hänen mielestään syyllistyvät aikuisia useammin. Oppilaan pohdinta sopii hyvin sovinnaismoraalin vaiheeseen, jossa hyvä toiminta nähdään kiltin lapsen yleistä hyväksyntää hakevana moraalisenä toimintana (vrt. Aho 1985, 19–21). Moraalisen pohdinnan kannalta mielenkiintoista on myös miten oppilas kuvasi aikuisten toimintaa – *mutta aikuiset ymmärtää, niillä on enemmän kokemusta*. Sanomisen tapa osoitti, että oppilas ajatteli aikuisen palautteen lapsen väärästä toiminnasta olevan opastavaa ja lapsen ymmärrykseen pyrkivää. Oppilas ei siis pohtinut, että kun lapsi tekee virheen, aikuinen antaa siitä jonkin rangaistuksen tai evää palkkion. Näin ollen oppilas ajatteli palautteen olevan vaikuttavinta, kun lapsi saadaan ymmärtämään virheensä.

Toinen tapa selittää lasten huonompaa ymmärtämistä luonnon merkityksestä oli näiden kyvyttömyys ymmärtää ilmiöitä luonnontieteellisinä monimutkaisina kokonaisuuksina. Eli, koska esimerkiksi ilmastonmuutos on niin monimutkainen ilmiö, ei lapsi sitä voi ymmärtää. Seuraavassa sitaatissa oppilaalle ei tullut ensimmäisenä mieleen moraalinen tai eettinen näkökanta, vaan hän selitti eroja oikopäätä luonnontieteellisen ilmiön ymmärtämisen kannalta. Näin oppilas ei pohtinut asiaa moraalisisessa mielessä, vaan puhtaasti loogisen ajattelun kannalta.

(Ha) ... esimerkiksi onks eroo siinä, et onko aikuisilla ja nuorilla eroja ajatuksissa, esimerkiksi ympäristöstä ja vaikka maapallon tulevaisuudesta?

(T 2) Noo, on siinä varmaan aika paljon eroja, pienemmät eivät ymmärrä esimerkiksi ilmastonmuutosta niin hyvin kuin aikuiset.

¹² Oman ajatukseni paljastuminen itselleni yllätti minut. Olin yrittänyt suhtautua aineiston keräämiseen niin, etten muodostaisi valmiita työhypoteeseja oppilaiden pohdinnasta ja ajatuksista. Tämä kuvastaa hyvin sitä, että tutkija tuskin voi koskaan olla täysin objektiivinen vaikka siihen voimakkaasti pyrkisikin (vrt. Niiniluoto 2000, 127.)

(Ha) Mites sitten, kun vaikka pienet lapset, ne kuitenkin uutisissa näkee ja lukee lehdistä otsikoita, mitäs sä luulut et tällasseet, jotka ei kovin hyvin vielä ymmärrä niitä, aattelee näistä?

(T 2) noo, jos mä oisin sellanen eka- tai tokaluokkalainen ja näkisin sellaseen otsikon, nii mä varmaan aattelin, et oho, tollastakin on tapahtumassa, mut en mä sitä sen enempiä mieltin, mut kyl se varmaan vähän pelottaa.

Vaikka oppilas ensin kuvaili, etteivät lapset kauheasti mieti esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyviä otsikoita ja uutisia, hän lopulta kuitenkin epäili niiden aiheuttavan pelkoa. Vaikka tämän oppilaan mukaan lapset eivät ymmärrä ilmastonmuutosta, eivätkä hirveästi sitä mieti, ymmärsi oppilas silti tämän kaiken vaikuttavan pieniin lapsiin. Eettisen tietoisuuden kannalta onkin hyvä, että nähdään vaikutuksia, esimerkiksi pelkoja, vaikkei itse sisältö pienille lapsille ymmärrettävää olisikaan. Ymmärrettiin, että vaikeasti käsitettävät asiat saattavat pelottaa. Tällaisen ymmärtäminen kasvattaa myös näkemään oman toiminnan vaikutuksia – omilla teoilla saattaa olla vaikutuksia, joita ei heti huomata.

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet iän merkitystä merkittävänä arvostusten ja toiminnan eroissa. Seuraavassa sitaatissa haastateltu piti eroa enemmänkin yksilöstä, kuin iästä riippuvaisena.

(Ha) Mites sitte kuvailisit sitä, että onko eroa aikuisten ja nuorten tai lasten ajattelussa?

(T 1) öö, se riippuu varmaan paljon ihmisestä. Et on varmaan aika paljon sellasia, et ajattelee luontoo, ja sit on sellasia jotka ajattelee, et puhutaan ilmastonmuutoksesta, mut eihän tässä mitään tapahdu. Mut on sitten sellasia nuoriakin, jotka välittää ja sellasia, joita se ei kiinnosta, vaikka siitä paljon puhutaan.

Tämä oppilas oli ainoa, jonka pohdinnassa erojen johtuminen juuri yksilöstä oli niin merkittävää, ettei hän pitänyt ikää juuri mainittavana erojen tekijänä. Kaikki muut haastatellut näkivät iän vaikuttavan selvästi. Haastatelluista kuusi oppilasta pohti tai näki aikuisten ymmärtävän lapsia paremmin luonnon tärkeyden. Ainoastaan yksi oppilas ajatteli aikuisten arvostusten luontoa kohtaan olevan lapsia huonompia.

(Ha) Mitäs jos sä vertaat lasten tai aikuisten arvostuksia?

P 2) Aikuisten on varmaan vähän huonompia.

Jotenkin tuntuu lohdulliselta, että enemmistö ainakin näistä kuudesluokkalaisista tunsivat aikuisten ymmärtävän luonnon tärkeyden. Todennäköisesti he ajattelivat aikuisilla omien vanhempiensa

sukupolvea. Kuudesluokkalaiset ovat vielä niin nuoria, että heille on myös turvallista ajatella, että aikuiset kyllä ymmärtävät. Olisikin surullista, jos liian nuoret joutuisivat kokemaan, että he saavat kantaa suurimman huolen maapallon tulevaisuudesta. Minuuden kehittymisen kannalta on varmasti tärkeätä, että kasvuvaiheessa olevien lasten ei tarvitse kantaa itseään suurempia murheita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei asioiden kriittinen pohdinta eettisessä mielessä olisi hyväksi, päinvastoin. On vain huolehdittava, että lasten ja nuorten pelkoja ja epävarmuuksia kuunnellaan. Kuulluksi tuleminen ja tasavertaisuuden kokeminen rohkaisevat lapsia ja nuoria kehittämään eettistä tietoisuuttaan edelleen. Myös aikuisten vastuu lasten ja nuoren valistamisesta otettiin esille. Alla olevan aineisto-otteen haastateltu oppilas näki aikuisten arvostavan luontoa jonkin verran nuoria paremmin, mutta hänkin korosti yksilöjen iästä riippumattomia eroja.

(Ha) No, mites tota, aikuisten ja lasten ja nuorten välillä, onko näitten arvostusten välillä eroja?

(P 1) No, on, ehkä nuoret ei välttämättä ajattele niin paljon luontoa, et tulevaa, mutta kyllä jotkut ajattelee luontoa. Aikuisilla se on sillee mietitympää ehkä, että jotenki niin, aikuiset sitten valistaa lapsia siitä ja lapset saavat aikuisilta sen, et luontoa pitää arvostaa.

(Ha) Aivan, mut mitäs sitten onko aikuisissa eroja?

(P 1) Onhan niissä eroja, on niitä aikuisii jotka arvostaa luontoa ja si on niitä jotka ei oikeen pidä siitä.

(Ha) Mistäs se vois johtua, et jos on sellanen ihminen joka ei oikeen arvosta luontoa ja ympäristöä? Mistä sen ihmisen ajatuksen on niiku peräsin?

(P 1) No, oiskohan se, että vanhemman on sanonut, et ei oo arvostanut niin paljon luontoa, eikä oo saanut niitä hyviä muistoja luonnosta, et se, niinku saa ajattelemaan vastaan tota luontoa.

Oppilas tuumi huonojen arvostusten olevan peräisin siitä, ettei osa ihmisistä ole saanut lapsena hyviä kokemuksia omien vanhempiensa avulla luonnosta. Arvelu on hyvä. Tämä lienee todellisuudessa merkittävä tekijä siinä, miten luonto koetaan.

Oppilaat näkivät siis iällä olevan merkitystä arvostuksiin ja toimintaan. Myös ajatus yksilöjen erosta tuli sen verran selvästi esille, että pelkällä iällä ei oppilaiden näkemyksen mukaan liene ollut ratkaisevinta merkitystä arvostuksiin tai toimintaan suhteessa luontoon. On myös huomioitava, että lapset ovat usein taipuvaisia pohtimaan muiden ihmisten ajatusten pohjautuvan samanlaisiin tarkoitukseen kuin heidän omansa ovat (Donaldson 1983, 101). Tästä huolimatta oppilaat pohtivat kaikissa ikäryhmissä olevan ihmisiä, jotka suhtautuvat hyvin luontoon ja niitä, jotka sitä eivät osaa arvostaa. Merkillepantavaa on, että oppilaat näkivät tärkeänä sen, että aikuiset

opastavat lapsia ja nuoria luonnon arvostamiseen ja pyrkivät luomaan heille myös hyviä luontokokemuksia. Tämä on yhteydessä myös toimintakykyisyyden kokemiseen, jota käsiteltiin tarkemmin edellisessä luvussa. Toivolle, luottamukselle tulevaisuudesta on oltava aina jotkin perusteet. Kestävään toivoon liittyy erottamattomana se, että yksilön on pystyttävä perustelemaan toiveikkuutensa itselleen. Mikä olisikaan parempi peruste luottaa hyvään tulevaisuuteen kuin vanhemmilta välittynyt toivo? Se, että lapset itse pitävät tärkeänä vanhemmiltaan saamaansa luonnon merkityksellisyyden kokemustaan, kertoo paljon. Viitaten tässä mainittuun toiveikkuuden ajatukseen sekä aiemmin pohtimaani ajatukseen arvostusten sosialisatiosta ja piilopetussuunnitelmasta, on paikallaan ottaa tarkempaan käsittelyyn se, millainen arvo luonnolla meidän kulttuuristamme oppilaiden näkökulmasta välittyi. Edellisessä luvussa käsitelin luonnon ja muiden ihmisten huomioimista hyvän tulevaisuuden eettisenä piirteenä. Analysoin ja tulkitsin eläytymismenetelmäaineiston perusteella oppilaiden näkemystä ihmiskeskeisyyden suhteen. Tuolloin oppilaiden kirjoitukset eivät antaneet suoraa vastausta ihmiskeskeiseen suhtautumiseen. Tulkitsin ilmiön sen verran käsitteelliseksi ja haastavaksi, etteivät oppilaat suoraan kyenneet sitä pohtimaan. Ihmisten tekoja ja arvostuksia pohtivissa teksteissä esiintyi erilaisia kuvia, vaihtelevaa diskursiivista ilmaisua, joista osa kuvasti ihmiskeskeistä ajattelutapaa ja osa luonnon itseisarvoista asemaa.¹³ Eli aiemmin, eläytymismenetelmällä esille saatu oppilaiden pohdinta sisälsi monenlaisia piirteitä. Koska ilmiö on tämän tutkimuksen ydintä, lähestyn seuraavaksi sitä haastatteluaineiston, oppilaiden näkemien oikeiden ja väärin arvostusten näkökulmasta. Empiiristen keinojen lisäksi avaan aihetta myös teorian kautta.

4.4 Kysymys luonnon itseisarvoisuudesta

Tässä alaluvussa tutkitaan, miten oppilaat näkivät luonnon itseisarvon, nähtiinkö sitä ja pidettiin sitä tärkeänä. Haastatteluaineistosta löytyi useita luonnon välinearvoon viittaavia ajatuksia. Seuraavan sitaatin ajatus on sinällään hyvä. Oppilas pohti, millainen merkitys tulevaisuuden kannalta tällä hetkellä, nykyisillä toimilla ja arvostuksilla on.

(T 2) ...ei tuhottas muutenkaan niin paljon luontoo, sekä mietittäis mikä on tärkeätä tällä hetkellä ja myös tuleville sukupolville.

Vaikka tämä oppilas pohti asiaa mielessään luonnon paras, hän oli silti kiinni luonnon välinearvoa korostavassa ajattelutavassa. Tärkeätä on, että tulevat ihmiset pääsevät nauttimaan luonnosta ja

¹³ Käsitteet eivät ole vastakkaisia, vaan esimerkiksi ihmiskeskeisellä ajattelutavalla voi kaikesta huolimatta nähdä luonnolla olevan itseisarvon.

myös hyötymään siitä. Jos luontoa suojellaan ensisijaisesti tuleville ihmiskupolville, ei luonnon omaa, itseisarvoa huomioida. Seuraavassa aineistolainauksessa oppilas pohti tärkeänä pitämäänsä ajatusta, että ihmisten pitäisi oppia ajattelemaan laajemmin, myös oman välittömän elämänpiirinsä ulkopuolella olevia asioita. Tämä mahdollistaisi sen, että kykenisi ajattelemaan tulevaisuutta ja elämän säilymistä maapallolla. Oppilaan käsitys oli siis, että pitäisi ajatella, ettei kaikki ole vain itseä varten. Ajatus on hieno kuudesluokkalaisten pohtimaksi, mutta se ei kuitenkaan sulje pois luonnon välinearvoa.

(T 1)... että osaa aatella vähän muutakin kuin omaa elämää, ja tulevaisuuteen, että pitäisi säilyä asioiden pitkään, eikä vaan sillei, et se on vain itelle.

Mistä sitten tällainen luonnon välinearvo tulee? Miksei kulttuurimme koe luontoa sellaisena, että se voisi olla arvokas vain itsensä vuoksi? Toki osa länsimaisessa teollistuneessa viitekehysessä elävistä ihmisistä ajattelee luonnosta itseisarvoisena, mutta yleinen vallitseva ajatus tuntuisi olevan luonnon välinearvoa korostava. Moni ihminen esimerkiksi voi pohtiessaan asiaa antaa luonnolle itseisarvon, mutta toisessa yhteydessä sama henkilö saattaa tiedostamattaan puhua tai toimia tavalla, joka viittaa luonnon välinearvoon. Jukka Järvinen näkee arvot konstruoituina, eräänlaisen kulttuurisen sopimuksen alaisina (Järvinen 1994, 41). Näin ollen vallitsevana ja osin tiedostamattomana vaikuttava luonnon välinearvoa korostava henki on pitkän historiallisen ja kulttuurisen kehityksen tulosta. Markku Oksasen mukaan itseisarvoon ja välinearvoon erottelun taustalla on Aristoteleen ajatus, ”toiset asiat ovat hyviä itsessään, toiset niiden kautta”. Näin ollen, jos jokin asia on päämääränä ja siihen pyritään sen itsensä vuoksi, voidaan tätä asiaa pitää itseisarvoisena. Mikäli johonkin päämäärään pyritään, jotta sen avulla saavutettaisiin jotakin muuta, puhutaan välinearvosta. (Oksanen 1994, 47.) Näin esimerkiksi edellisten haastattelulainauksen ajatus, että luontoa pitäisi vaalia tuleville ihmiskupolville, voidaan käsittää luonnon välinearvoa korostavana. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että kyse oli kuudesluokkalaisten varsin hyvästä eettisestä ajattelusta. Pikemminkin se kuvasti yleistä tapaamme ajatella asioista – ihmiskeskeisesti. Tässä tutkimuksessa esille tullut oppilaiden pohdinta ilmensi hyvin kuinka kasvava lapsi tai nuori kasvaa myös eettisen tietoisuuden osalta aina tietyssä viitekehysessä. Lauri Rauhala määrittelee ihmisen olemassaolon yhdeksi muodoksi situationaalisuuden. Tällä hän tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa mukaisesti ja kautta (Rauhala 1989, 35). Rauhala korostaa situationaalisuuden merkitystä ihmisen olemismuotona erityisesti identiteetin muodostuksessa (Rauhala 1989, 37). Nämä näkökulmat on syytä huomioida, kun arvioidaan oppilaiden pohdintaa. On tietenkin myös huomioitava, että mikäli ihminen ei käyttäisi luontoa taloudellisesti hyväkseen, esimerkiksi maanviljelyyn, kalastukseen, kotieläinkasvatukseen ja

metsänhoidon muodossa, ei nykyinen kulttuurimme ja tapamme elää olisi mahdollista (Vilka 1994, 71). Tämä kuvastaa hyvin myös sitä situaatiota, olemassaolon yhtä muotoa tai tasoa, jossa lapset ja nuoret ajatuksiaan ja pohdintaansa kehittävät. Näin oppilaiden ajatusmaailma on täysin ymmärrettävä.

Tutkimusaineiston perusteella näyttää selvältä, että luonnon itseisarvoisuus oli käsitteenä oppilaille tuntematon. Valtaosa heidän ilmaisustaan sisälsi viitteitä ajatuksesta luonnosta välinearvoisena. Tosin oppilaiden ilmaisussa oli myös luonnon itseisarvoisuuteen viittaavia piirteitä, kuten edellisessä luvussa huomattiin. Lisäksi oppilailla oli yleisenä vallinnutta pohdintaa, joka viittaasi vilpittömään haluun arvostaa luontoa. Vaikka luonnon itseisarvon käsitteellinen ymmärrys oppilailta lähestulkoon puuttuikin, on heillä mahdollisuus se jossakin vaiheessa ymmärtää. Toisaalta arvoihin liittyvää tietoisuutta voitaisiin kehittää myös kasvatuksessa. Tämä on pedagogisesti mielenkiintoinen seikka, jota on syytä tarkastella myös kasvatustyössä – miten käsitteellisen tason avaaminen ja pohtiminen kehittäisivät eettistä tietoisuutta ja moraalista pohdintaa?

Luonnon arvostamisen eroja aineistosta analysoitaessa esille nousi myös paljon ihmiskeskeistä ajattelutapaa. Viitaten siihen mitä edellä kirjoitin, myös tämä on tiiviisti riippuvainen siitä kulttuurisesta viitekehyksestä ja situaatiosta, jossa oppilaat elävät. Leena Vilka vertailee luonnon itseisarvoisuuden ja välineellisten arvojen painotusta seuraavasti: *”Kun arvotamme luonnon itseisarvon merkityksellisemmäksi kuin luonnon monet välineelliset arvot, asenteemme on luontokeskeinen.”* Luontokeskeiselle asenteelle vastakkaisena on tuotantokeskeinen asenne, jossa luonnolla ei ole muita, kuin taloudellisia ja tuotannollisia arvoja. Näiden kahden asenteen väliin sijoittuu ihmiskeskeinen asenne (Vilka 1993b, 21; vrt. Vilka 1999, 24.) Vilkan ajatusta voi tulkita niin, että on luonnollista, että luonnolla on ihmiselle selkeitä välinearvoja, mutta näiden arvojen mittasuhteet toisiinsa ja luonnon itseisarvoon nähden kertovat eräänlaisen kokonaiskuvan ihmisten tai ihmisen luonnon arvostamisesta. Hyvänä käytännön esimerkkinä saman kohteen erilaisesta arvosta ovat hyönteiset. Tehomaatalouden tuotannon näkökulmasta hyönteinen on tuholainen, jos esimerkiksi sen toukka käyttää ravintonaan tuotantokasvia. Toisaalta sama kasvi ei välttämättä tuottaisi hedelmää, jos saman hyönteislajin aikuinen yksilö ei olisi pölyttänyt sitä kukintavaiheessa. Tässä mielessä hyönteinen ei ole tuholainen vaan elintärkeä pölyttäjä (vrt. Vilka 1996, 130.) Asetelma vaikuttaa paradoksaaliselta. Yhtenä päivänä ihminen sumuttaa pelloille myrkyä, joka tappaa tuholaiset ja toisena päivänä sama ihminen vuokraa pelloilleen mehiläisiä pölyttämään tuotantokasviensa kukinnat. Tässä tilanteessa voidaan todeta, että kyseinen maanviljelijä ei ajattele ainakaan luontokeskeisesti. Tosin ihmiskeskeinen ajattelutapa voi olla voimakasta tai vähemmän voimakasta. Tuotantokeskeisessä päässä oleva ihmiskeskeisyys on

tietenkin jo näkyvän räikeästi luontoa alistavaa. Sen sijaan ihmiskeskeisesti ajatteleva ihminen voi ajatella myös luonnon hyvää. Hän voi esimerkiksi olla sitä mieltä, että ihmisten pitäisi omilla toiminnallaan pelastaa luontoa (*konservationismi*). Luontokeskeisesti ajatteleva ihminen taas saattaa ajatella, että luontoa pitäisi suojella ihmisen vaikutuksilta (*preservationismi*). Näin kahden viimeisen ajatusmallin ero ei lopulta ole kovin suuri. Kysymys on myös määrityksellinen. Välillä on paikallaan myös pohtia, ovatko tällaiset määritykselliset erot oleellisia. Luonnon näkökulmasta voisi ajatella, että on aivan sama, suojellaanko esimerkiksi jotakin paikallista biosysteemiä itseisarvonsa vuoksi vai siksi, että myöhemmät ihmispolvet näkisivät sen hienouden. Luonnon näkökulmasta tuskin on merkitystä sillä onko perimmäinen suojeluperuste ollut luonnon itseisarvoa vai välinearvoa painottava, jos lopputulos on kuitenkin sen kannalta hyvä. Tämän vuoksi on hyvä varoa mahdollisia teennäisten rajojen tai tiettyihin valittuihin näkökulmiin rajoittuvia ajatuksia. Seuraavaksi tarkastellaan oppilaiden ajatuksia, joka viittasivat ihmiskeskeiseen ajattelutapaan. Mitä kuudesluokkalaiset lapset asiasta ilmaisivat? Ensimmäisessä sitaatissa pidettiin itsestään selvänä, että ihmisten pitää huolehtia maapallosta.

(T 2) Ne pitäis tärkeenä varmaan luonnonsuojelua ja niinkun ajattelis myös tulevaa ja pitäis tästä hetkestä kiinni, eikä päästäis tätä hetkeä karkaamaan mihinkään, ja pitäis huolta tästä maapallosta...

Jälleen oppilaan pohdinta oli hyvää. Hän näki tilanteen sellaisena, että epäkohdilta ei saa sulkea silmiä. Jos nyt emme välitä luonnolle aiheutetusta haitasta, etsikkoaikamme karkaa käsistämme ja tilanne saattaa olla pian hallitsematon. Pohdinnassa näkyi selvä ihmiskeskeinen ajattelutapa, jossa lähtökohtaisena ajatuksena oli, että maapallosta täytyy pitää huolta. Näkökanta on siinä mielessä perusteltu, että moraalisesti ajateltuna aiheutetut vauriot tulisi korjata. Näinhän aikuiset lapsille opettavat. Seuraavassa sitaatissa eräs oppilas mietti tekniikan kehittymistä tulevaisuudessa. Nyt oppilaan omasta ilmaisusta ei varsinaisesti ole luettavissa ihmiskeskeisyyttä, vaan hän pohti, miten ihmiset tulevaisuudessa pyrkivät hyödyntämään tekniikkaa. Oppilas ymmärsi ihmisten pyrkivän maksimoimaan tekniikasta saatavan hyödyn.

(Ha) Mites nytten kun jatketaan samaa ajatusta, mitä sä luulet, tää jatkuva tekninen kehitys, mihin se sun mielestä johtaa?

(P 1) Mm, mä epäilen, et se voi vaikuttaa hyvinkin paljon parin sadan vuoden kuluttua ihmisen elämään. Et, kaikki vähän ruumiillinen työ siirretään koneille, et ihminen käyttää ajattelua. Ainahan on hyvä kehittää uutta, mut jos se menee liiallisuuksiin, ni se on turhuutta sitten.

Oppilas piti liiallisuuksiin menevää elämän helpottamista tekniikan avulla turhuutena. Hän lienee aavistanut, että siinä on riskejä. Tulkintani mukaan oppilaiden pohdinta oli aika pitkälle sellaista, jossa luonnon tärkeys ymmärrettiin hyvin. He eivät osanneet eritellä kaikkea ilmiöön liittyviä seikkoja, koska ne olivat hyvin käsitteellisiä. Näin ainakin taivun ajattelemaan. Entä jos esittämäni käsitteet ja teoreettinen määrittely eivät olekaan täysin mielekkäitä? Voihan olla niin, että todellisuudessa ja käytännössä tiukka itseisarvoisuuden rajaaminen on jopa mieletöntä. Aristoteleen ajatus, että jotkin päämäärät tai asiat ovat hyviä itsessään ja jotkin niiden kautta (Järvinen 1994, 41), on ensivaikutelmaltaan yksinkertainen ja selkeä. Mitä jos emme tiedä mitkä asiat ovat hyviä itsessään? Eikö asioiden hyvyys ole usein subjektiivista? Tässä mielessä määritelmä ei olekaan aivan yksinkertainen, saati ongelmaton. Yleisellä tasolla on tietenkin helppoa ajatella, että luonto on arvokas sinänsä, eli sillä on itseisarvo. Entä jos pohdimme, mikä luonnossa on itseisarvoista ja mikä ei. Jos vaikka hiirellä on itseisarvoa, onko sitä bakteerilla tai viruksella? Rajoittuuko itseisarvoisuus elolliseen luontoon ja onko eläimillä ja kasveilla eri asema? Miten sitten aines, joka on aiemmin ollut elävää, mutta nykyään enää eloperäistä? Pitäisikö itseisarvoisuuden koskea myös vettä ja kiviainesta? Eikö silloin ihminen, joka veistää marmorista patsaan, toimi epäoikeudenmukaisesti kyseistä kiviainesta kohtaan pakottaessaan kappaleen omia tarpeitaan palvelemaan muotoon?

Janna Thompson kritisoi ympäristöetiikkaa. Hän pitää ongelmallisena mielivaltaista hahmotustapaamme jäsentää maailmaa, esimerkiksi sitä, miten jaamme maailman järjestelmiin ja yksilöihin ja mitä pidämme pahana tai hyvänä järjestelmän tai yksilöiden kannalta. Thompson pitää hahmotustapaamme liian riippuvaisena näkökulmista, intresseistä ja tarkoituksenmukaisuudesta, jotta hahmotustapamme voisi tukea eettistä näkökulmaa, joka perustuisi luonnossa olevaan, intresseistämme ja tärkeänä pitämistämme asioista riippumattomaan arvoon. Hänen mukaansa jokaisen ympäristöllisen arvon kriteeri näyttää riippuvan jonkin tietyn näkökulman sisäistämisestä ja siihen liittyvien käsitteiden käytöstä. Näin ollen pyrkimys objektiivisuuteen, intressittömyyteen ja minkään näkökulman omaksumisen välttämiseen, johtaisi johonkin liian epämääräiseen, ollakseen toimiva ja hyödyllinen eettinen näkökulma (Thompson 1997, 263–264.) Thompsonin ajatuksessa on puolensa. Tässä mielessä kaikkeen arvottamiseen liittyy ongelmia, joita on aina käytännön tilanteissa kriittisesti tarkasteltava. Oma ajatteluaan on pystyttävä refleктоimaan kriittisesti. Tämä koskee myös perimmäisiä arvostuksia. Niihin sisältyy toki paljon tiedostamatonta aluetta, joiden arviointi ei ole helppoa. Toisaalta tiettyä määrittelyä ja arvojen luokittelua tarvitaan, jotta niihin liittyviä ilmiöitä pystytään erittelemään ja tulkitsemaan ja niillä pystytään myös operoimaan. On tietenkin ymmärrettävä, että tällaiset määrittelyt ja käsitteellistäminen on vain yritystä tehdä todellisuudesta helpommin ymmärrettävissä olevaa. Lasten moraalisen kasvun ja eettisen tietoisuuden kehittymisen kannalta sopiva käsitteellistäminen ja määrittely pedagogisessa mielessä

tuntuvat mahdollisuuksia sisältäviltä, joskin eivät täysin riskittömiltä. Riippumatta määritelmien ja käsitteiden pienipiirteisestä oikeaoppisuudesta, oleellisinta on, että lapset ja nuoret ymmärtävät luonnon aseman maapallon ja sen elämän olemassaolon perustana. Itseisarvoisuuden määritettä on toki hyvä tarkastella myös koetellen, mutta lopulta oleellista kuitenkin on, että kaiken elämän olemassaolon perusta on ehdottomasti itseisarvoista, riippumatta miten sen pienin osa irrallisena kappaleena arvoineen määritetään. Tämä on myös kasvatuksen, ei pelkästään ympäristökasvatuksen ydinkysymys.

4.5 Oppilaiden ajatuksia viisaudesta nyt

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman keskeisenä osana oli, että ympäristökasvatuksen aihepiiriä käsitellään aktiivisesti ennen empiirisen tutkimusaineiston keräämistä. Aihepiirin käsittely tapahtui Sateenkaarentekijät kirjasarjan ja siihen liittyvän materiaalin avulla. Vaikka tutkimusasetelma oli alustavasti valmiiksi rakennettu tiettyyn muotoon, kuului tähän tutkimukseen oleellisena myös herkkyys reagoida tutkimusprosessin kuluessa esille nouseviin seikkoihin. Mielenkiintoisin yksittäinen asia, jonka otin tutkimukseeni keskeisenä seikkana prosessin kuluessa, oli kysymys miten oppilaat kuvaavat viisautta nyt? Kysymys tarkoittaa tietenkin viisautta tähän aihepiiriin liittyen ja tässä ajassa. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston luettuani, huomasin pohdinnan olevan varsin tasokasta. Tässä yhteydessä minulle heräsi ajatus kysyä haastattelussa oppilailta, mikä heidän mielestään olisi viisautta nyt, tällä hetkellä. Koska kirjoitukset osoittivat pohdintaa syntyneen ja myös oppilaiden olevan hyvin sisällä aihepiirin käsittelyssä, ajattelin että heillä olisi valmiuksia vastata kysymykseen. Haastateltujen oppilaiden vastauksissa nousi esille kaksi keskeistä kokonaisuutta – he kuvasivat viisaudeksi *laaja-alaista ymmärrystä ja näkemystä* sekä *kohtuullisuutta*. Kysymys viisaudesta nyt, laaja ymmärrys ja ajatus kohtuullisuudesta sopivat hyvin tähän, tutkimusraportin kahden varsinaisen sisältöluvun viimeiseksi osaksi. Tutkimusraporttini tarkoituksena on tuoda mahdollisimman hyvin, monipuolisesti ja paljastavasti esille tutkimani ilmiö, oppilaiden moraalinen pohdinta ympäristökasvatuksen ydinkysymyksien ympärillä. Suunnittelin raportin rakenteen juuri tätä tarkoitusta varten. Alussa selvitin tutkimuksen perusteita, esitin alustavat teoreettiset lähtökohdat sekä pohjustin raportin tärkeintä osaa, kahta sisältölukua. Raportin kahdessa pääluvussa käsitelin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä empiirisen aineiston ja teoreettisen tiedon vuoropuhelussa. Ilmiötä lähestyin tulevaisuuden pohdinnan sekä ihmisten arvostusten ja toiminnan näkökulmista. Tarkoituksena on ollut herättää kysymyksiä, etsiä aineistosta keskeisiä punaisia lankoja, juonteita, kuljettaa niistä keskeisimpiä läpi raportin ja pyrkiä löytämään kannanottoja ja perusteluja heränneisiin kysymyksiin. Nyt raportin sisältölukujen

lopussa on tarkoituksena alkaa kerätä läpi tutkimuksen kuljetettuja juonteita kokoon. Koska tämän tutkimuksen kantavana piirteenä on ollut antaa oppilaiden äänelle kuuluvuutta, on mielekästä koota ensin juonteita kokoon juuri oppilaiden ajatuksilla viisaudesta. Vasta tämän jälkeen on oikeutettua tehdä yhteen vetäviä johtopäätöksiä ja esittää näiden pohjalta tutkijan näkökulmasta muodostettua kuvaa ilmiön pedagogisesta kokonaisuudesta tai esimerkkiä sen sovelluksesta.

4.5.1 Kohtuullisuus

Oppilaiden ajatus kohtuullisuudesta nousi esille myös aikaisemmin ihmisten arvomaailman vääristyneisyyttä käsiteltäessä. Kohtuullisuuden ajatusta voidaan tarkastella useammasta suunnasta. Ensinnäkin ihmisten arvostuksia ja toimintaa voitaisiin ohjata ehdottomaan tyyliin. Tällöin voitaisiin esimerkiksi kehottaa ihmisiä pidättäytymään täysin kaikesta saastuttavasta tekniikasta. Toisaalta voidaan arvioida, kuinka hyvin tällainen ajatus saavuttaisi kannatusta. Todennäköisesti se edellyttäisi todella radikaalia ja vaarallista tilannetta, jossa kaikki ihmiset ymmärtäisivät, että muita vaihtoehtoja ei ole. Tosin tällaisessakaan tilanteessa jokaisen sitoutumisesta täydelliseen saastuttamattomuuteen ei olisi takuita. Näin ollen ensimmäinen näkökulma kohtuullisuuteen on vaikuttavuuden näkökulma. Voidaan arvioida, mitä kohtuullisuuteen ohjaamisella saadaan aikaiseksi verrattuna ehdottomien kieltojen ja määräysten julistamisella. Toisaalta kohtuullisuutta voidaan tarkastella myös hyväksynnän näkökulmasta. Tämä näkökulma on yksilön kannalta tärkeä. Kohtuullisuuden hyväksyminen antaa luvan myös riittävyuden kokemiseen. Identiteetin ja myös eettisen tietoisuuden kehittymisen kannalta lupa epätäydellisyyteen on vapauttava. Näin lupa kohtuullisuuteen, verrattuna tiukkaan askeesiin, avaa myös mahdollisuuksia. Kun tavoitellaan hyvää, mutta ei täydellisyyttä, on lupa epäonnistua ja yrittää myös uudelleen. Tämä rohkaisee toimimaan – parantaa kykyä toimia. Ehdottomuutta vaativa, kohtuullisuuden sulkeva asenne ohjaa varmistamaan onnistumisen ja siten ohjaa yrittämään vain varmaa. Lopulta kohtuullisuuden hyväksyminen saattaa johtaa parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Tämän toisen näkökulman perusteella voidaan päätellä kohtuullisuuden ajatuksen avartavan myös näkemystä, joka itse asiassa oppilaat nostivat toiseksi keskeiseksi viisaudeksi. Kohtuullisuuden pohtiminen tuli esille oppilaiden puheissa teollisuuden saastuttamisen, kulutuksen ja todellisen tarpeen arvioimisen kautta, kuten kolmessa seuraavassa aineistolainauksessa selviää.

(Ha) Mikä sun mielestä olis nyt sitten viisautta?

(P 1) hmm, ehkä tällä hetkellä olis viisautta vetää käsijarrua tossa teollisuudessa joka saastuttaa, että vähennettäis tehtaita. Ja sitten et ne ihmiset jotka ei vielä ajattele luontoo, ni et nekin alkas ajatteleen.

(T 1) ...mutta ei esimerkiksi kannata ostaa uutta telkkaria, jos on vanha kunnollinen. Pitäis silleen vähän miettiä, et mitä tarttee, ja tartteeko kaikkea niin paljoa, ja et mitä tekee niille vanhoille tavaroille.

(T 2) No, ne säästää sitä luontoo, eikä ne osta heti jotain uutta, ja ne ostaa sellasta mitä ne ihan oikeesti tarvii. Jos on vaikka jokin tietokone joka on toiminut ihan hyvin, ei tartte ostaa jotain uutta tietokonetta tai kannettavaa.

Ajatus vain tarpeellisen ostamisesta kuvastaa pohdintaa turhuudesta. Pohtiessaan, että ei kannata ostaa sellaista mitä ei tarvitse, oppilas ymmärsi, että ihmisten tarpeilla on raja. Joillakin ihmisillä tämä raja on auttamattoman pitkällä kerskakulutuksen puolella, mutta osa ihmisistä pystyy kriittisemmin arvioimaan mitä tarvitsevat. Ymmärrys turhuuden käsitteestä on tärkeä. Se auttaa arvioimaan mitä todella tarvitsee ja mitä ei. Kulutusyhteiskunnassa elävälle ihmiselle on tyypillistä, että häntä kiehtovat erilaiset tavarat. Varsinkin esteettisiksi ja laadukkaiksi koetut tavarat houkuttelevat ostamaan. Tavaroiden myyminen on aina myös mielikuvien myymistä ja tarkoituksena on saada asiakas kokemaan ostoksensa kautta jokin ajatuksia hivelevä mielikuva. Otetaan esimerkiksi asiakas, joka on mieltynyt luontoon ja pitää retkeilystä. Hän saa retkeilytarvikeliikkeessä mielikuvan kauniista maisemista ja ruokailuhetkestä luonnossa. Tämän pohjalta hän hankkii heräteostoksena laadukkaan retkikeittimen. Mikäli keitin tulee tarpeeseen ja sitä oikeasti käytetään, on hankinta ollut perusteltu ja hyödyllinen. Jos kyseinen henkilö ei kuitenkaan mielikuvasta huolimatta koskaan käytä keitintä, vaan tekee ainoastaan lyhyitä retkiä, joilla evääksi riittää kotona valmistetut leivät ja termospullokahvit, on ostos ollut turha. Näin sama tavara voi olla yhdelle asiakkaalle tarpeellinen ja toiselle turha. Tämän esimerkin tarkoituksena oli havainnollistaa käytännön tilanteita, joissa turhan ymmärtäminen on hyödyllistä. Tämä liittyy myös eettisen tietoisuuden kehittämiseen. Omalla toiminnalla, myös turhan hankkimisella on seurauksensa. Pedagogisessa mielessä käsitys turhuuden olemassaolosta on tärkeä. Tulisi ymmärtää, että turhuus on subjektiivista. Yksi tavara voi olla yhdelle turha, mutta toiselle tarpeellinen. Näin kohtuullisuudella on myös kulutuksen hillitsemisen näkökulma. Oppilaat hyväksyivät kohtuullisen elämän helpottamisen kulutushyödykkeillä, mutta he asettivat sille kuitenkin rajan. Eettiseen tietoisuuteen kasvamisessa tällainen rajojen pohtiminen on varmasti hyödyllistä. Kulutus on lisäksi sellainen ilmiö, jossa tällainen pohtiminen on helppoa, ajatellen esimerkiksi miten pohtia kohtuullisuutta vaikka alkuopetuksessa. Näin käsitteellistä ilmiötä voidaan tehdä ymmärrettäväksi lapsille konkreettisen asian kautta. Tällöin ajatuksena on vaikuttaa käsitteelliseen ymmärrykseen tai

sen pohjustamiseen konkreettisen kautta. Tällainen taktiikka on pedagogisesti järkevää ja myös yleistä.

Kohtuullisuus on myös kokoava käsite. Kun aiemmin käsiteltiin hyvän tulevaisuuden eettisyyden piirteitä, esille nousi epäitsekkyuden ja tulevien sukupolvien näkökulmat. Lisäksi samassa yhteydessä oppilaat kritisoivat ylikorostunutta kulutusta ja vääristynyttä arvomaailmaa. Kohtuullisuuden ajatus on perusteltavissa näistä kaikista esille nousseista seikoista käsin. Epäitsekkyudessa oleellista on, että itsen ulkopuolella on muita, jotka ansaitsevat huomiota. Itsekkyudessa taas keskeisin huomio kohde on itsessä. Tällainen asenne on eräässä mielessä ehdoton - muiden näkökulmat ovat omiani vähempiarvoisia. Kohtuullisessa määrässä on lupa keskittyä itsen. Tämä on välillä jopa tarpeen. Oleellista on taito säädellä missä kohtuuden raja kulkee. Tulevien sukupolvien näkökulmasta kohtuullisuus on hyödyllinen ajatus ainakin kahdessa mielessä: ensinnä epäitsekkyuden, itsen keskittymisen kohtuullisuuden mielessä ja toiseksi elämämme perustan, luonnon kestävyuden mielessä. Viimeksi mainitussa näkökulmassa on myös kyse tulevien ihmisten oikeuksista. Etiikkaa ei tarvitse rajata oloihin, joilla on tällä hetkellä tarpeita. Joel Feinberg kuvaa tilannetta seuraavasti.

Meidän vallassamme on tällä hetkellä tehdä maailmasta paljon epämiellyttävämpi paikka jälkeläisillemme kuin se, jonka itse perimme esi-isiltämme (Feinberg 1997, 175).

Ainakin länsimaissa vallitsevassa kuluttajakulttuurissa olisi ymmärrettävä kohtuullisuuden merkitys. Tällöin voisimme käyttää Feinbergin nimeämää valtaamme hyvin. Seuraavaksi tarkastellaan toista oppilaiden viisaudeksi nyt, nimeämää ajatusta, laajaa ymmärrystä ja näkemystä.

4.5.2 Ymmärryksen ja näkemyksen laaja-alaisuus

Korkea eettinen tietoisuus ei ole mahdollinen ilman avaraa mieltä. Jos ihminen keskittyy voimakkaasti esimerkiksi itseensä tai vain yhteen suppeaan näkökulmaan jostakin asiasta, on hänen ajattelunsa osittain kahliutunutta. Tällä tavalla ajatteleva ihminen ei helposti pysty avarakatseiseen pohdintaan, vaan on jumissa omien usein voimakkaiden mielipiteiden ja perustelujensa kanssa. Eettisen tietoisuuden kehittyminen vaatii eri näkökulmien pohtimista ja punnitsemista, mutta ennen kaikkea se edellyttää kykyä nähdä asioissa useampia puolia. Näin oppilaiden toiseksi viisaudeksi nostama ajatus on kokoava. Tämän tutkimuksen kannalta se on myös merkittävä. Laaja-alaisessa ymmärryksessä ja näkemyksessä kiteytyy koko tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö. Lisäksi ajatus tuli suoraan yhdeltä oppilaalta. Näin tutkijan korkeaan objektiivisuuteen pyrkimyksestä huolimatta väkisinkin jossakin määrin subjektiivinen tulkinta ei ole kaivanut ajatusta aineistosta

tarkoitushakuisesti, vaan ajatus on puhtaasti oppilaan omaa ääntä, kuten seuraavissa sitaateissa havaitsemme.¹⁴

(Ha) Mites sitten huonoja arvostuksia, mitkä on väärin?

(T 1) Tällaset kauheen itsekeskeiset ajatukset, tota, et ei osaa ajatella sillai laajasti. Ei tietenkään voi kantaa koko maailman huolia, mut sille, että osaa aatella vähän muutakin kuin omaa elämää, ja tulevaisuuteen, että pitäis säilyä asioitten pitkään, eikä vaan sillei, et se on vain itelle.

(Ha) ...tähän kaikkeen liittyen, että miten sä kuvailisit, et mikä olisi viisautta, nyt?

(T 1) Apua, öö no, just se että ajattelee asioita vähän laajemmin ja tekee niitä pieniä hyviä tekoja ja jotka vaikuttaa sit kuitenkin paljon.

Laaja-alainen näkemys ja ymmärrys ovat avain oikeastaan kaikkeen oppilaiden pohdintaan, joka liittyy tulevaisuuteen. Se antaa mahdollisuuden arvioida ja ymmärtää hyvään tulevaisuuteen tarvittavia eettisyyden piirteitä, avaa silmiä realistiselle ja toteuttamiskelpoiselle omalle vaikuttamiselle sekä synnyttää toivoa. Nämä kaikki näkökulmat nousivat esille oppilaiden tuottamasta eläytymismenetelmäaineistossa ja niitä tutkittiin edellisessä luvussa erilaisilla lähestymistavoilla. Laaja näkeminen ja ymmärtäminen siis kokoavat oppilaiden pohdinnasta esille nousseita juonteita kokoon. Se voidaan nähdä myös eräänlaisena elämän asenteena, holistisena ajattelutapana, jossa ei uskota vain yhdestä näkökulmasta totuutena esitettyyn tietoon. Tällaiseen ajatteluun kuuluu tietynlainen herkkyys aistia, kyseenalaistaa terveellä tavalla ja pyrkimys nähdä asiat yhtä useammasta suunnasta. Suppealle ajattelulla taas on tyypillistä, että suljetaan pois näkökulmia ja uskotellaan itselle yhtä totuutta. Tällaisen ajattelun kohdalla esimerkiksi käsitys toivosta saattaa perustua johonkin tiettyyn asiaan. Jos tämä asia onkin epävarma, hiipuu myös toivo. Suppea näkemys rajoittaa myös omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistamista. Myös tällä on kielteinen vaikutus toiveikkuuden kokemiselle. Näillä perusteilla kasvatuksella kannattaa ohjata lapsia ja nuoria juuri laajaan pohdintaan, asioiden herkkään tarkasteluun ja useiden näkökulmien ymmärtämiseen. Kuvailemani laaja ajattelu sisältää myös tietenkin heikkouksia. Yksi niistä on riski

¹⁴ Aineistoa analysoidessani olen huomannut, että osa oppilaiden pohdinnasta on hyvin esillä. Silloin yksittäinen sitaatti havainnollistaa ajatuksen ja osoittaa tutkijan analyysin oikeaksi. Välillä pohdinta taas ei ole niin selvää, että esimerkiksi yksi lainaus sen osoittaisi. Tällaisissa tilanteissa ajatukseen viittaavia seikkoja on tullut esille useamman oppilaan ilmaisussa, mutta yksikään ei itsessään vielä ole siinä määrin ilmaisultaan täydellinen, että koko ajatus selviäisi yhdestä sitaatista. Tällöin ajatus on koostettu useammasta aineistolähteestä ja sen todennäköisyyttä on raportin tekstissä arvioitu esimerkiksi sanoilla mahdollisesti, todennäköisesti, varmasti, tms. Ilmiön hankalasta näyttäytymisestä johtuen olen monessa kohdassa tutkimusta joutunut kriittisesti arvioimaan, onko johtopäätökseni oppilaiden ajatuksesta oikea. Ne tulkinnat, jotka olen arvioinut liian epävarmoiksi, olen jättänyt pois.

kyvyttömyyteen tehdä päätöksiä. Myös laajan ja monipuoliseen näkemykseen pyrkivän ihmisen on välillä pakko hyväksyä, ettei kaikkea voida esimerkiksi päätöksenteossa huomioida. Usein ollaan tilanteessa, että valinta on tehtävä osin vajailla tiedoilla, mutta valintaa ei voida lykätä. Tällöin on hyväksyttävä päätökseen sisältyvä riski, varsinkin, jos päätöksen tekemättä jättäminen olisi väärää päätöstä huonompi vaihtoehto. Käsittelin edellä toiveikkuuden ja tulevaisuuteen luottamisen tarkastelun yhteydessä Jarmo Toiskallion ajatusta toimintakykyisyydestä. Hän tiivistä postmodernin pedagogiikan yleisluonnetta itsen ja elämän rakentamiseksi yhä uudelleen. Ja nimenomaan siinä mielessä, että tarvitsemme toimintakykyisyyttä epävarmuuksien, ennustamattomuuksien, riskien, kriisien ja konfliktien todellisuudessa (Toiskallio 2001, 445.) Eli oppilaiden viisaudeksi nostaman laaja-alaisen ymmärryksen ja näkemyksen yhteydessä tarvitaan myös toimintakykyisyyttä.

5 YHTEENVETO, JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittu ilmiö, oppilaiden moraalinen pohdinta ja eettinen tietoisuus luonnosta ympäristökasvatukseen liittyen, on aika pitkälle käsitteellinen, monisäikeinen ja kerrostunut. Ilmiön todellisuutta ei voi kuvata selkeäksi. Sen esille saaminen on edellyttänyt ainakin opinnäytteeksi aika pitkälle valtavirrasta poikkeavaa tutkimustapaa ja raportoinnin rakennetta. Raportin alussa esitettiin tutkimuksen lähtökohtaiset ja menetelmälliset perusteet ja rakennettiin jatkon kannalta riittävä teoreettinen perusta, sekä esitettiin tietenkin tutkimusongelma alaongelmineen. Raportin johtavana ajatuksena on ollut tutkia ilmiötä empiirisen aineiston ja teoreettisen tiedon tiiviissä vuoropuhelussa, tehdä tähän liittyen välittömiä tulkintoja ja esittää niihin liittyviä johtopäätöksiä. Tutkimusongelmaan on etsitty vastauksia raportin edetessä. Niitä on nostettu eräänlaisiksi ilmiötä kuvaaviksi juonteiksi, tai punaisiksi langoiksi, joita on raportin edetessä kuljetettu ilmiön punomiseksi ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Esille nousseita asioita on tarkasteltu eri vaiheissa erilaisista näkökulmista. Tällä tavalla on pyritty saamaan ilmiöstä esille useampia vivahteita. Monessa kohdassa on esitetty samasta asiasta erilaisia näkökantoja. Tällä tutkimustyyllillä on pyritty löytämään kuvaa ilmiön todellisuudesta. Oleellista on kuitenkin jatkuvasti ollut lapsen äänen esille saaminen, onhan kyse kuitenkin lapsitutkimuksesta. Raportin loppua kohti, esille nostettuja vastauksia ja ilmiötä kuvaavia juonteita on alettu keräämään johdonmukaisesti kokoon. Tässä tutkimuksen viimeisessä luvussa pyritään muodostamaan tutkittavan ilmiön todellisuudesta kuva, jollaisena se tässä tutkimuksessa on näyttäytynyt. Seuraavaksi on aika punoa kokoon tutkimuksen edetessä esillä olleet keskeisimmät juonteet ja tehdä niistä kokoavat johtopäätökset. Osa johtopäätöksistä kiteytyy eräänlaiseksi ajatukseksi ilmiön pedagogisesta soveltamisesta, jonka esitän jäljempänä tässä luvussa. Tämä ajatus ilmiön pedagogisesta soveltamisesta muodostui eräänlaisena empirian ja teorian synteessä, tämän tutkimuksen yhtenä tuotteena. Muodostamaani ajatusta perustellaan vielä tässä yhteenvetoluvussa, mutta laajempaa perusteluna toimii koko tämä tutkimusraportti. Tätä yhtä ajatusta ilmiön pedagogisesta soveltamisesta voidaan pitää myös koulutuspoliittisena kannanottona.

5.1 Tuloksien yhteenvetoa

Tutkimuksen lähtökohtaisena ajatuksena oli, että vaikeiden kysymysten pohdinta ei ole kenenkään etuoikeus. Jokainen saa sitä tehdä. Näin on erityisesti moraalisten kysymysten kohdalla. Tutkimuksessa kävi hyvin selväksi, että kuudesluokkalaiset oppilaat pystyivät oikein laadukkaaseen, monipuoliseen ja perusteltuun moraaliseen pohdintaan luontoa koskevissa kysymyksissä, varsinkin kun aihepiiriä oli käsitelty monipuolisesti ja riittävästi. Toki yksittäisillä oppilailla oli eroja esimerkiksi siinä, kuinka johdonmukaista, eriteltyä ja selkeätä tämä pohdinta oli. Lisäksi ongelmia tuottivat käsitteelliset, oppilaille aiemmin tuntemattomat asiat. Toisaalta tämä on täysin ymmärrettävää, onhan näiden asioiden pohtiminen monesti aikuisillekin hankalaa. Se, että pohdinta tapahtui varmasti, ainakin käsitteellisten seikkojen kohdalla aika pitkälle ajattelun äärirajoilla, nosti hyvin esille idean eettisen tietoisuuden kehittämistä juuri tällaisella haastavalla pohdinnalla. Voidaan ajatella parhaiten eettistä tietoisuutta kehittävän pohdinnan olevan lähikehityksen vyöhykkeellä juuri tällaisten aiheiden pohtimisessa. Tässä mielessä haastava moraalinen pohdinta on pedagogisesti mielenkiintoinen ilmiö. Tutkimuksellisesta näkökulmasta on selvää, että moraaliselta kehitykseltään ja ajattelultaan pisimmällä olevien oppilaiden näkemykset ja pohdinta on tässä tutkimuksessa varmasti parhaiten esillä. Heiltä lienee tullut kehittyneimmät ja mielenkiintoisimmat ajatukset tutkimusaineistoon. Toisaalta aineiston analysoinnissa on huomioitu kaikentasoiset mielipiteet ja ajatukset. Käsitteellisten asioiden pohdinnan lisäksi kiinnostavaa on ollut, miten esimerkiksi konkreettisesta toiminnasta pohditaan. Tutkimuksen alussa herätettiin kysymys pohdinnan logiikan esille tulemisesta. Johtuen monipuolisesta aineistonkeräämisen tavoista, pohdinnasta löytyikin selkeitä säännönmukaisuuksia, loogisuuksia. Edellä käsiteltiinkin jo pohdinnan liikkumista haastavalla alueella. Aineistosta selvisi, että oppilaat olivat taipuvaisia suuntaamaan omaa ajatteluaan sille alueelle, joka on heille tuttua, mutta kannustettaessa myös omalle lähikehityksen vyöhykkeelle. Käsitteellistä pohdintaa ei pelätty, vaan ilmaisusta selvästi ilmeni, että monet oppilaat pyrkivät selittämään vaikeita, käsitteellisiäkin asioita, osaamatta kaikkea kuitenkaan selkeästi kertoa. Monessa kohdassa oppilaiden ilmaisusta oli ymmärrettävissä mitä he tarkoittavat, vaikka he kuvailivat sitä kiertoilmaisujen ja lähelle ilmiötä menevien ajatusten kautta. Tämä johtui varmasti siitä, että oppilaalla oli tietty ajatus, mutta hän ei osannut sitä kuitenkaan parhaalla tavalla esittää. Oppilaiden erot pohdinnan tasossa ei ole pedagogisesti mikään ongelma, vaan pikemminkin mahdollisuus. Tämä tuo esimerkiksi tiedon yhteisölliseen rakentamiseen ja pohdintaan vaihtelua ja monipuolisuutta. Moni oppilas hoksaa toisen esittämän ajatuksen kuultuaan sen, vaikka se omatoimisesti ei mieleen olisi tullutkaan. Toisaalta kaikille oppilaille on hyödyllistä

ymmärtää, että ihmiset ajattelevat omilla tavoillaan ja erilaisilla ajatuksilla on oma arvonsa. Tämä kehittää siten eettisen tietoisuuden lisäksi oppilaiden sosiaalista ymmärrystä.

Vaikka tutkimuksen eräs ajatus olikin tarkastella pohdintaa sen logiikan näkökulmasta, ei sen loogisuuksia ja epäloogisuuksia erityisesti pyritty saamaan esille. Jos tutkimuksessa olisi painotettu pohdinnan logiikkaa, olisi se mielestäni kahlinnut ajattelun vapautta ja myös tutkijan näkökulmaa. Olisi todennäköisesti syntynyt kahlitseva ajatus, että pohdinnalla pitää olla jonkinlainen logiikka. Tämä tietoisuus olisi todennäköisesti ohjannut ilmiön näyttäytymistä kielteisesti. Tästä syystä pohdinnan logiikan näyttäytymistä ei ole tarkasteltu painopisteisesti. Tästä huolimatta pohdinnan logiikasta on noussut esille muutamia seikkoja, joita edellä on jo kuvattu. Pohdintaan vaikutti myös voimakkaasti, miten sitä rakennettiin. Pitkän rauhallisen ja osin ohjatun prosessin tuloksena syntyi erilaista pohdintaa kuin nopeassa tilanteessa. Tämä kävi ilmi vertaamalla eläytymismenetelmällä ja haastattelulla kerättyä aineistoa keskenään. Eläytymismenetelmäkirjoituksiin valmistauduttiin hyvin. Lisäksi niissä annettiin erityinen orientaatio, jonka pohjalta kirjoitus piti rakentaa. Tekstin tuottamisessa käytettiin sovellettua prosessikirjoittamisen menetelmää, jossa huolellinen pohtiminen ja ajatusten rakentaminen korostuvat. Nämä tekijät saivat aikaiseksi sen, että oppilaat pystyivät oikein laadukkaaseen ja johdonmukaiseen pohdintaan. He jäsensivät ajatuksiaan, kehittivät niitä edelleen ja pyrkivät perustelemaan ne. Oppilaat rakensivat myös pitkiä syy-yhteyshetjuja ja pyrkivät loogiseen päättelyyn. Haastattelussa kysymykset tulivat oppilaille yllätyksenä. Siinä heillä ei ollut aikaa pitkään pohdintaan, eivätkä he voineet käyttää osaamistaan tiedon rakentamisen apuvälineitä, kuten ajatus- ja miellekarttoja. Näin haastattelussa syntynyt pohdinta oli nopeaa, ja todennäköisesti perustui melko pitkälle oppilaiden aiemmin aihepiirin käsittelyssä muodostamiin ajatuksiin. Haastattelussa oppilailla tuntui olevan välillä käsitys, että haastattelijan esittämään kysymykseen on jokin oikea vastaus. He eivät kokeneet haastattelutilannetta sellaiseksi, että siinä voisi myös tuumailta asiaa pidempäänkin vaikka haastattelu oli keskustelunomaista, eikä pelkästään kysymysten esittämistä ja vastauksia. Tämä ei tietenkään poista sitä, että monet haastattelussa esitetyt ajatukset olivat varmasti aiemmin kulkeneet jonkinlaisen pohdintaprosessin läpi. Vertailussa selvisi myös, että nopea tilanne vaikeutti erityisesti käsitteellisten ilmiöiden pohtimista. Selvisi, että haastava käsitteellinen pohdinta edellyttää aikaa ja virikkeitä ollakseen kuudesluokkalaisilla mahdollinen. Tällä perusteella pelkkä keskusteleva, yhteisöllinen tiedon rakentaminen ei varmasti ole paras tapa synnyttää moraalista pohdintaa. Parhaaseen tulokseen päästäneen yhdistämällä yhteisöllistä tiedonrakentelua ja antamalla oppilaille mahdollisuus myös itsenäiseen pohdiskeluun ja keskittymiseen. Sopivat virikekysymykset ja esimerkiksi ennakko-orientaatio helpottanevat pohdinnan syntymistä.

Edellä vedettiin yhteen moraalista pohdintaa ja sen logiikkaa koskevia tuloksia. Seuraavaksi pureudutaan tuloksiin sisällön näkökulmasta. Ensiksi nostetaan esille kaksi keskeistä ajatusta, tutkimustulosta, jotka pohjustavat seuraavassa alaluvussa esitettävää ajatusta ilmiön pedagogisesta sovelluksesta. Seuraavassa alaluvussa siis jatketaan tulosten yhteenvetoa, mutta se tapahtuu kehittämäni ajatuksen, eräänlaisen sovellusluonnostelun ympärillä.

Luonnon ja ihmisen suhde, ihmisen rooli maapallolla on tutkittavan aihepiirin keskeisimpiä kysymyksiä. Tutkimustulokset osoittavat, että kuudesluokkalaiset oppilaat ajattelivat asioista melko pitkälle ihmiskeskeisesti. Esimerkiksi tulevaisuuden pohtimisessa voimakkaimmin esille nousivat tuleviin ihmiskupolviin tai tulevaisuuteen yleisesti kohdistuvat aspektit. Kahdesta toinen seikka, joka viittasi luontokeskeiseen ajatteluun, oli eläinten kuoleminen sukupuuttoon. Tässä kohdassa oppilaan ilmaisusta syntyi luontokeskeinen käsitys, sitä ei suoraan sanottu. Toinen luonnon näkökulmasta lähtevä ajatus liittyi ihmisten elintilan laajenemiseen niin, ettei villillä luonnolla ole enää riittävästi tilaa. Nämä kaksi esimerkkiä olivat siis ainoat poikkeukset jotka rikkoivat ihmiskeskeisyyden aseman ainoana ajatusmallina. Näin ajattelu ja sitä kautta myös varmasti asenteetkin olivat hyvin pitkälle ihmiskeskeisiä. Toki tämä on yleisestikin havaittavissa kulttuurissamme. Oppilaiden pohdinnassa ei esiintynyt juurikaan luonnon itseisarvoon viittaavia ajatuksia. Tulin siihen päätelmään, että se on käsitteenä ja ilmiönä oppilaille vieras ja myös sen verran hankala, etteivät oppilaat itse sitä ole pystyneet ajatukseksi kehittämään. Tähän luonnon itseisarvoisuuteen palataan seuraavassa alaluvussa, jossa sillä on keskeisimmän päämäärän rooli.

Oppilaat pohtivat aineistossa monipuolisesti omia vaikutusmahdollisuuksiaan. Tämä on tiiviissä yhteydessä toivoon ja kykyyn toimia. Heidän pohdinnassaan nousi esille myös seikkoja, jotka hämärtävät omien vaikutusmahdollisuuksien näkemistä. Toisaalta usko omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa maapallolla tapahtuviin asioihin, voi olla myös riski. Mikäli syntyy voimakas käsitys siitä, että ihminen voi ohjailta lähes kaikkea maapallolla tapahtuvaa, saatetaan omiin mahdollisuuksiin ratkaista ongelmat myöhemmin tulevaisuudessa, uskoa perusteettomasti. Pidänkin paradoksaalisena, että ihmiset tarvitsevat toivoa ja luottamusta tulevaisuuteen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, mutta samalla tällaisen ajattelun seurauksena aikanaan kehittynyt edistysusko on ollut yhtenä perimmäisenä tekijänä vaikuttamassa nykyisten ongelmien syntyyn. Vaikuttaa siltä, että tätä uskoa jatkuvan edistyksen välttämättömyyteen olisi suunnattava laajemman eettisen käsityksen suuntaan. Ympäristöetiikassa vallitseva ajatus, että etiikan pitäisi entistä enemmän suuntautua myös luontoon, on siten tarpeellinen. Samoin ainakin valistuksen ajasta ja edistysuskosta lähtevää arvomaailmaa olisi korjattava. Kenties seuraavassa alaluvussa esittämäni ajatukset auttavat tätä omalta osaltaan.

Sateenkaarentekijät kirjasarjalla on varmasti ollut keskeinen merkitys siinä, että oppilaat nostivat esille monia omaa toimintakykyisyyttään pohtiva ajatuksia. Aineistosta löytyviä toimintakykyyn liittyviä asioita olivat toivo, luottamus, pienet teot, luopumisen kyky ja yhdessä tekeminen. Pidän näitä ajatuksia varsin toimivana yhdistelmänä vaikuttaa tulevaisuuden suuntaan. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut tutkia Sateenkaarentekijät oppimateriaalia, vaikka sen rooli prosessissa merkittävä onkin ollut. Sateenkaarentekijät aineiston tarkoituksena on ollut nostaa esille ja saada näkyväksi sitä ilmiötä, jota tässä tutkimuksessa tutkitaan. Tutkimusasetelman mukaan ei ole ollut oleellista, mistä jokin ajatus on peräisin, vaan oleellista on ollut, mitä oppilas pohtii ja miten. Tässäkin kohdassa siis keskeistä on, että oppilaat näkevät hyvän tulevaisuuden rakentamisen keinoina edellä erittelemäni varsin hyvän luettelon. Tässä alaluvussa on esitetty osa tutkimustuloksista yhteen vedetyssä muodossa. Loput keskeisimmistä tuloksista koostetaan seuraavassa alaluvussa. Tulosten yhteenveto on jaettu kahteen alalukuun, koska osa niistä liittyy suoraan seuraavaksi esittämääni ajatukseen ilmiön pedagogisesta soveltamisesta. Tästä syystä on tarkoituksenmukaista, että ne esitetään konstruoimani ajatuksen yhteydessä, sen osana ja perusteluna.

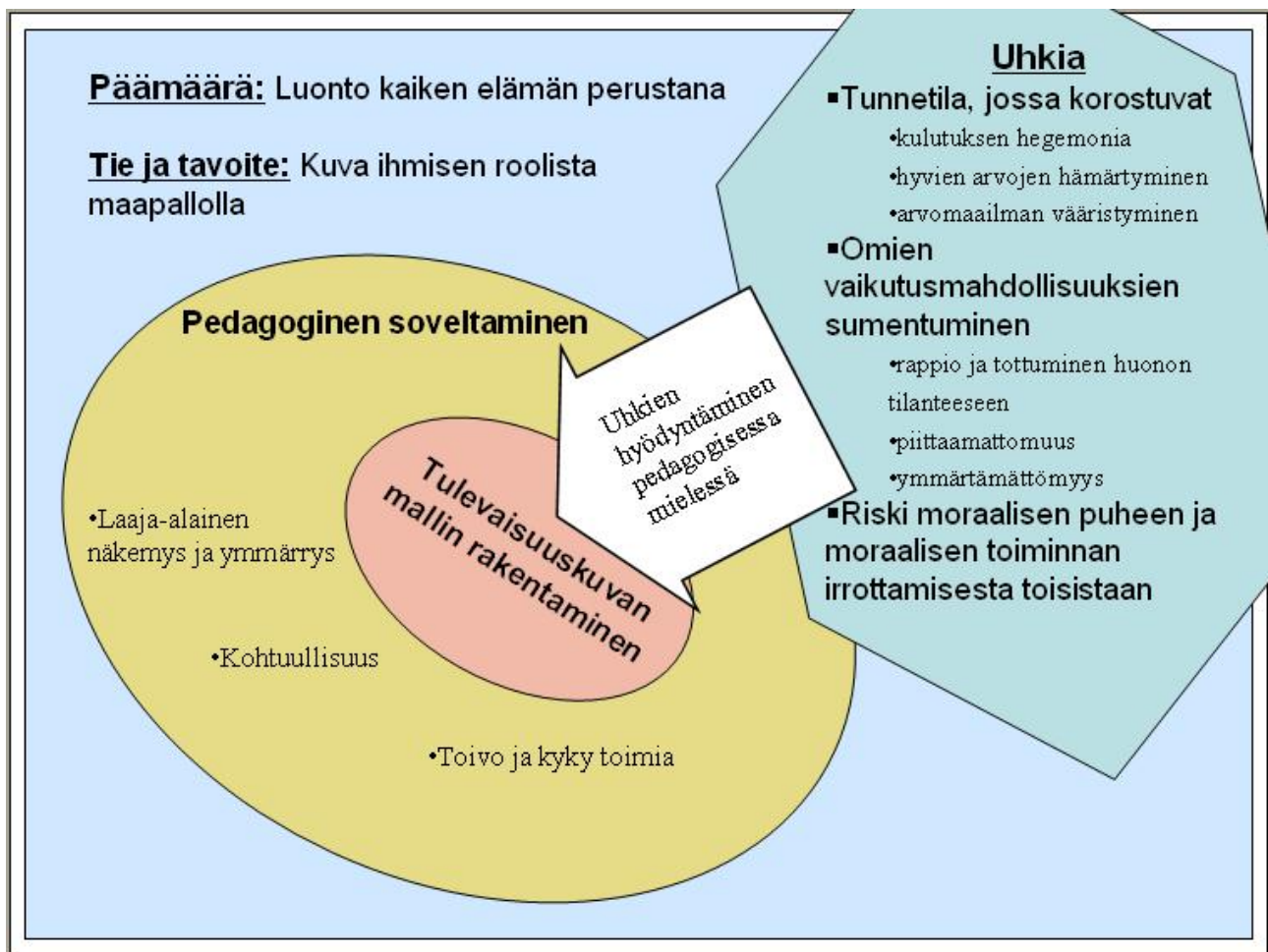
5.2 Luonto elämän perustana ja ihmisen rooli maapallolla – oppilaiden eettinen tietoisuus pedagogisessa soveltamisessa

Luonto on kaiken elämän perusta.¹⁵ Tässä mielessä on kiistatta selvää, että luonto on päämäärä itsessään, siis itseisarvoinen. Eettisen tietoisuuden kehittymisen osalta ymmärrys luonnon asemasta maapallolla ja merkityksestä kaiken elämän olemassaolon perustana on myös keskeisin **päämäärä**. Tämä on mielestäni kasvatuksen, ei siis pelkästään ympäristökasvatuksen ydinkysymys. Tämän päämäärän tärkeyden ymmärtämisen puute on historian saatossa johtanut epäsuotuisaan kehitykseen, eikä sitä ole voitu hidastaa esimerkiksi muihin ihmisiin suuntautuvalla eettisyydellä. En väheksy ihmisten välisten suhteiden merkitystä, vaan esitän edellä mainitun perusteluna esille nostamalleni päämäärälle.

Laajentamalla lasten ja nuorten kuvaa ihmisten roolista maapallolla ja kuvaa omasta itsestä ihmisenä, voidaan kasvattaa kestävä pohjaa terveelle elämisen asenteelle. Tämä on ehkä keskeisin eettiseen tietoisuuteen kasvamisen avainkysymys. Ajatuksella on kaksoisrooli. Yhtäältä se voidaan nähdä eettisen tietoisuuden kehittymisen yhtenä tavoitteena ja toisaalta se on myös keino

¹⁵ Yhdessä mielessä luonto voidaan käsittää maaperän, ilmakehän ja biosfäärin muodostamaksi kokonaisuudeksi. Toisaalta luonto voidaan käsittää myös kaiken kattavaksi olevaisuudeksi yksittäisistä atomin osista laajoihin tähtijärjestelmiin. Tässä yhteydessä on tärkeätä, että luontoon luetaan kuuluvaksi maapallolla sijaitsevan luonnon lisäksi kaikki ilmiöt, jotka vaikuttavat maapalloon tai sen elämään. Tällaisia ovat ainakin auringon säteily ja taivaankappaleiden vetovoima.

edellisessä kappaleessa esitetyn päämäärän saavuttamiseksi – keino ymmärtää syvällisesti luonnon asema elämän perustana, ei vain ihmisen elämän välineenä. Kuvaan sitä kuitenkin eräänlaisena **tienä**, johon itsessään sisältyy **tavoite**, ja sen kautta eettiseen tietoisuuteen kasvaminen on mahdollista. Seuraavana olevassa kuviossa koko tausta kuvaa näitä ulottuvuuksia päämäärää, tietä ja tavoitetta. Kaikki muut ulottuvuudet liittyvät tähän taustaan omalla tavallaan.



KUVIO 4. Eräs ajatus eettisen tietoisuuden ja moraalisen pohdinnan pedagogisesta soveltamisesta

Kuviossa esitetään joitakin eettistä tietoisuutta ja moraalista pohdintaa hämärtäviä tekijöitä, **uhkia**. Oppilaat kuvasivat eläytymismenetelmäaineistossa eräänlaista tunnetilaa, joka sai ihmiset toimimaan huonolla tavalla. Tämän nähtiin johtavan epäsuotuisaan tulevaisuuskehitykseen. Oppilaat kuvasivat tätä tunnetilaa sellaisena, jossa korostuvat kulutuksen hegemonia, hyvien arvojen hämärtyminen ja arvomaailman vääristyminen. Tämän tunnetila nousi esille pohdinnassa, joka koski tulevaisuutta epäsuotuisan kehityksen valossa. Omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvässä pohdinnassa esille nousi joitakin tekijöitä, jotka oppilaiden mielestä sumentavat näiden

vaikutusmahdollisuuksien näkemistä, siten myös heikentävät kykyä toimia. Tällaisia tekijöitä olivat rappio, tottuminen huonoon tilanteeseen, piittaamattomuus ja ymmärtämättömyys. Merkille pantavaa on, että myös nämä ajatukset syntyivät toisen kehyskertomuksen, eli epäsuotuisan tulevaisuuskuvan orientaation pohjalta. Tällä perusteella tulevaisuuden pohtiminen epäsuotuisassa valossa herätti paljon pohdintaa sellaisista asioista, joita pitää välttää. Nämä oppilaiden pohdinnassa esille nousseet uhkatekijät kuvaavat myös sellaista tilannetta, jossa ehkä ajatuksen tasolla ollaan epäkohdista huolissaan, mutta toimitaan silti eri tavalla, esimerkiksi kulutetaan entiseen malliin ja saastutetaan. Kasvatuksessa tällainen uhka olisi syytä tunnistaa ja välttää. Jouni Peltonen näkee kouluissa ja kasvatuksessa yleisestikin vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman ja julkilausutun ympäristökasvatuksen ristiriidan sellaisena, että uhkana on sosiaalista lapset erottamaan moraalinen puhe ja moraalinen toiminta toisistaan (Peltonen 1995, 103). Tällöin uhkana on, että yleisesti puhutaan hyvien asioiden puolesta, mutta lopullinen toiminta olisi jotain muuta.

Tämän tutkimuksen pohjalta syntyneen ajatuksen mukaan, esille nousevia **uhkia voidaan käyttää hyödyksi pedagogisessa mielessä**. Luonnon merkityksen elämän kannalta sekä ihmisen roolin ja aseman syvällisemmäksi ja laajemmaksi ymmärtämiseksi olisi kehitettävä lasten ja nuorten eettistä tietoisuutta. Tämän pitää olla kasvatukselle mahdollista. Moraalisen pohdinnan ohjaamisen ja eettisen tietoisuuden kehittämisen pitäisi olla kasvatuksessa nykyistä tärkeämmässä asemassa.

Tämän hetken maailmassa on nähtävissä monia laajoja ihmisjoukkoja koskettavia epäkohtia. Ekologiset kriisit ja uhat ovat yksi tällainen kokonaisuus, joka on voimakkaasti esillä myös mediassa. Nykyisyydestä löytyy siis valtaosa niistä tekijöistä, jotka mahdollisesti johtavat epäsuotuisaan kehitykseen ympäristön ja maapallon elämän kannalta. Nämä tekijät ovat siis jatkuvasti nähtävillä. Lapset ja nuoret kuulevat niistä jopa viikoittain. Ajatukseni uhkien pedagogisesta hyödyntämisestä on, että **rakentamalla** nykyisyydessä näkyvistä epäkohdista eräänlainen **tulevaisuuskuvan malli**, saadaan mahdollinen, jopa uhkaava epäsuotuisa kehitys tarkastelun alle. Tämä on mahdollista toteuttaa opetuksessa. Etsitään siis ensin ekologisesti riskialttiita tekijöitä ja asioita, joita tällä hetkellä on nähtävissä. Tällaisia ovat esimerkiksi hiilidioksidin määrän lisääntyminen ilmakehässä, kasvihuoneilmaston voimistuminen, napajäätiköiden sulaminen, väkirikkaiden kehitysmaiden teollistuminen ja maapallon väestönkasvu. Näiden lisäksi löytyy varmasti kymmenittäin eriasteisia ja myös paikallisesti keskeisiä asioita. Tulevaisuuskuvan mallin rakentamiseksi jokaista esille nostettua tekijää kasvatetaan. Pian autojen määrä on kaksinkertainen ja ilman lämpötila on noussut kolme astetta. Tarkasteluun liittyy tietenkin erilaisten syy-seurausketjujen rakentamista. Yhteisöllisen, pienryhmissä ja myös itsenäisesti tapahtuneen työskentelyn tuotoksena syntyy itse rakennettu malli tulevaisuuden maapallosta, jossa näkyy mahdollinen epäsuotuisa kehitys. Mallin rakentaminen ja tarkastelu antavat mahdollisuuden

moraaliselle pohdinnalle ja kehittää siten oppilaiden eettistä tietoisuutta. Oppilailla on koko ajan oltava selvillä, että näihin asioihin voidaan vaikuttaa – toivon näkökulma on keskeinen. Samoin ihmisten toimintaa, arvomaailmaa ja valintoja on pohdittava mallin rakentamisen ohella. Tämä tuo luonnontieteellisen oppimisen rinnalle juuri eettisen tietoisuuden kehittymistä.

Tulevaisuuskuvan rakentamisen idea sisältyy ajatukseen eettisen tietoisuuden ja moraalisesta pohdinnan **pedagogisesta soveltamisesta**. Siihen on kerätty tutkimusaineiston ja teoreettisen tiedon vuoropuhelun kautta esille nousseet kokonaisuudet: laaja-alainen näkemys ja ymmärrys, ajatus kohtuullisuudesta sekä toivo ja kyky toimia. Kuviossa havainnollistetaan, miten tämä pedagogisen soveltamisen kokonaisuus perustuu eettisen tietoisuuden kehittymisen päämäärälle; luonnon merkitykselle elämän kannalta sekä tielle ja tavoitteelle laajentaa kuvaa ihmisten roolista ja asemasta maapallolla. Näin aihepiiriin pedagoginen soveltaminen saa perustansa ympäristökasvatuksen, ja jopa kasvatuksen ydinkysymyksistä.

Laaja-alainen näkemys ja ymmärrys on osa-alue, johon liittyvää pohdintaa nousi eniten esille. Määrällisesti erityisesti muiden ihmisten, luonnon ja tulevien sukupolvien huomioimista esiintyi oppilaiden pohdinnassa. Tutkimusaineistossa näistä henki eräänlainen yleinen elämän arvostamisen ilmapiiri. Kysymys on myös pitkälle siitä, mihin yksilön huomio kohdistuu. Jos huomio kohdistuu esimerkiksi pääasiassa yksilöön itseensä ja hänen lähimpään elämänpiiriinsä, eivät aistit ja ajatukset ole valmiita kovin avaraan näkemiseen. Yksi esille noussut ajatus oli, että liiallisen kilpailun vähentäminen näyttäisi jättävän sijaa itsen ulkopuoliselle huomioimiselle. Samassa mielessä voisi tarkastella muitakin kasvatuksen käytäntöjä, kuten arviointia. Ajattelun laajentamiseksi olisi myös hedelmällistä korostaa vaihtoehtoisuutta – vaihtoehtoisuuden tekeminen näkyväksi. Yleensä kaikelle on vaihtoehtoja. Usein käy vain niin, ettei niitä edes nähdä. Vaihtoehtoisuuden tekeminen näkyväksi kehittäisi lasten eettistä tietoisuutta. Tällä saavutettaisiin monia hyviä vaikutuksia, se esimerkiksi vähentäisi riskiä Peltosen esittämään uhkaan moraalisesta puheen ja toiminnan eriytymisestä. Eläytymismenetelmällä kerättyä tutkimusaineistoa analysoidessani huomasin oppilailla jonkinlaisen pohdinnan esteen. Pyrin purkamaan tätä tunnetta aineiston tarkastelun avulla ja ymmärsin lopulta käsillä olleen ilmiön. Pohtimisen esteenä tuntui olevan sosiaalistettu voimakas kulttuurinen tiedon pelkistettyyn luonteeseen ja jonkinlaiseen onnistumisen tai oikeassa olemisen paineeseen viittaava ilmasto. Tulkintani mukaan tämä vaikeutti pohdinnan syntymistä ja edistymistä. Pedagogisessa soveltamisessa pitäisi pyrkiä pienentämään kaikkia pohdinnan esteenä olevia ilmiöitä. Näin oikeanlaisen, pohdintaan ja yrittämiseen rohkaisevan ilmaston luomisella on suuri merkitys eettisen tietoisuuden kannalta. Haastatteluaineiston analyysi tuki tätä johtopäätöstä pohdinnan esteiden olemassaolosta. Nyt tällaisia pohdinnan vaikeutta lisääviä tekijöitä löytyi neljä: 1. käsitteellinen häilyminen ja

käsitteiden selvärajaisuuden puute, 2. käsitys jonkinlaisesta absoluuttisesta totuudesta – kuvitelma kyllä ja ei vastausten kattavuudesta, 3. käsitys, että kaikkiin kysymyksiin on olemassa jokin vastaus ja 4. eräänlainen mielipiteen pakko. Oikeastaan kaikki näistä pohdinnan vaikeutta lisäävistä tekijöistä ovat sellaisia, että edellä tässä luvussa esittämäni keinot soveltunevat niiden hälventämiseen.

Kohtuullisuus on muun muassa kykyä luopua turhasta ja kykyä asettaa asioita oikeisiin mittasuhteisiin. Kohtuullisuudella on myös armahtamisen ja neuvottelun aspektit. Myös kasvatuksessa kohtuullisuuden käsite on hyödyllinen. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä kohtuullisuus oli kykyä luopua. He näkivät myös epäitsekkyuden avaintekijänä tässä. Koulussa voisi olla paikallaan pohtia, miten oppilaita pystyttäisiin sosiaalistamaan ja valmentamaan luopumisen kykyyn sen sijaan, että pidetään aina tiukasti kiinni saavutetuista eduista. Eettisen tietoisuuden kannalta sopivassa määrin tehtävä luopuminen esimerkiksi säästöjen yhteydessä, voisi olla esimerkillistä. Jos säästöjä joudutaan tekemään, olisi tarkkaan mietittävä, millä tavalla niistä oppilaiden suuntaan viestitään. Annetaanko kuva, ettei kulttuurissamme ihminen voi luopua mistään, vai annetaanko kuva laajasta ymmärryksestä ja korkeampien tavoitteiden olemassaolosta.

Kasvatuksen ja elämisen kannalta **toivolla** on keskeinen merkitys. On oleellista, että tulevaisuudesta voidaan odottaa hyvää, toivoa on. Tämä on tärkeää myös **toimintakyvyn** kannalta. Jos ei ole toivoa, ei ole myöskään mieltä toimia. Oppilaat näkivät tulevaisuuden ajattelun keinona muuttaa asenteita. Näin, laaja tulevaisuuteen ulottuva näkemys ja ymmärrys motivoivat ja parantavat kykyä toimia. Oppilaat näkivät myös, että tulevien polvien arvostaminen ja huomioiminen tuo hyvää mieltä nyt eläville ihmisille. Tämä oli hieno ajatus kuudesluokkalaiselta. Se kuvastaa jonkinlaisen yhteenkuuluvuuden olemassaoloa myös tulevien sukupolvien kanssa ja ennen kaikkea se kuvastaa hyvän mielen ja toivon yhteyttä. Toimintakyky on yhteydessä omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Ne osaltaan ruokkivat toisiaan. Lisäksi omien vaikutusmahdollisuuksien näkeminen saattaa olla hyvä tie eettisen tietoisuuden kehittymiseen. Yhdessä tekemisen pohtiminen nosti oppilaiden luottamusta tulevaisuuteen. Tämä kuvastaa hyvin juuri vaikutusmahdollisuuksien ja toimintakykyisyyden yhteyttä. Mielenkiintoista oli havainto eläytymismenetelmäaineistosta, jonka mukaan eläytyminen tulevaisuuteen, jollaista ei itse toivo, synnytti määrätietoisuutta.

Olen edellä koostanut tutkimuksen tuloksia eräänlaiseksi pedagogiseksi ajatukseksi. Osio pedagogisesta soveltamisesta on nyt palautettavissa kuvion perustaan, jatkuvasti läsnä olevaan päämäärään, luonnon merkitykseen kaiken elämän perustana ja ihmisen asemaan maapallolla. Koko ajatuksen ja havainnollistamismielessä muodostetun kuvion ideana on lasten ja nuorten eettisen tietoisuuden kehittäminen. Koska selkeitä päämäärää ja tavoitetta uhkaavia tekijöitä on nähtävissä, niitä kannattaa käyttää hyödyksi pedagogisessa mielessä. Tämä on paras mieleeni noussut keino

lasten ja nuorten eettisen tietoisuuden kehittämiseksi erityisesti opetuksessa. Mikäli näkyvissä olevat epäkohdat ja uhat sivuutettaisiin tai niitä välteltäisiin, olisi sillä huonoja vaikutuksia lasten ja nuorten laajan ymmärryksen ja eettisen tietoisuuden kehittymiselle. Mikäli taas ne otetaan monipuolisen paljastavan ja kriittisenkin käsittelyn, moraalisen pohdinnan kohteeksi, voidaan uhkien näkyminen kääntää myönteiseksi eettisen tietoisuuden kehittämiseksi. Pedagogisen soveltamisen kokonaisuus ajatusmallissa ja kuviossa kuvastaa sitä tarkastelua ja pohdintaa, miten uhat ovat käsiteltävissä ja miten lasten ja nuorten eettisen tietoisuuden kehittyminen on palautettavissa luonnon merkitykseen ja ihmisen rooliin maapallolla. Korostan vielä, että määrittelen ihmisen aseman maapallolla ja yksilön oman roolin ihmisenä, laajasti. En rajaa tätä koskemaan vain esimerkiksi luonnonsuojelua tai vaikka elinympäristöjen arvostusta. Tarkoitin luontoa laajana ja moniulotteisena kokonaisuutena, jossa merkitystä on ihmisen ja muun luonnon välisten suhteiden lisäksi esimerkiksi ihmisten välisillä suhteilla. Siten tarkoitan myös eettisellä tietoisuudella sen kokonaisvaltaista luonnetta, koskettamaan kaikkea ihmisen olemista, ajattelemista, tuntemista ja toimimista. Uskon, että kaikki liian suppeakatseinen toiminta, oli se ensivaikutelmalta kuinka hyvää tahansa, ei voi olla lopulta kestävä. Vain yhden asian ajaminen suuressa määrin johtaisi siis lopulta epätasapainon, jossa lopputulos voisi jopa kääntyä alkuperäistä ideaa vastaan. Tästä syystä mielestäni ei ole kestävä ajaa kapealla näkemyksellä esimerkiksi pelkästään suppeasti käsitettävän ympäristön asiaa. Tarkoitin tällä laajamittaista, suuria ihmisjoukkoja ja valtakoneistoja kattavaa toimintaa. Myönnän ja ymmärrän, että ajatusten ja keskustelun herättämiseksi on välillä esitettävä radikaaleja yhdestä näkökulmasta perusteltuja näkemyksiä. Kuitenkaan esimerkiksi koulu instituutiona ei voi ottaa roolia, joka sopii paremmin vaikka kansalaisjärjestöille tai poliittisille liikkeille. Koulun tehtävänä on ehdottomasti kasvattaa aktiivisia kansalaisia, mutta tämä ei saa tapahtua suppealla näkemyksellä. Havainnollistaakseni ajatustani ihmisen moniosaisesta roolista, jota edellä olen pyrkinyt kuvaamaan, lainaan Terho Pursiaista:

Yhteiskunnan elämäntapa voi olla sellainen, että se uhkaa elämän perusedellytyksiä. Elämän ekologisten perusehtojen kollektiivinen järkyttäminen on epäoikeudenmukaista. Se jäytää ihmisten perusluottamusta toisiin ihmisiin – joskin myös itseän kollektiivisen elämäntavan osapuolena (Pursiainen 2000, 170.)

Pursiainen näkee luonnon kollektiivisen ja liiallisen järkyttämisen johtavan yleiseen epäluottamukseen toisiin ihmisiin ja myös itseän. Juuri eettinen tietoisuus on avaintekijänä, jotta tätä kokonaisuutta ei järkytetä. Tästä syystä sillä pitäisi olla merkittävämpi asema kasvatuksen kokonaisuudessa.

5.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkittavaa ilmiötä, oppilaiden ympäristökasvatukseen ja luontoon liittyvää eettistä tietoisuutta ja moraalista pohdintaa, ei voi kuvata yksinkertaiseksi tutkittavaksi tai helposti ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Koko tutkimuksen ajan minun on pitänyt tasapainoilla ilmiön yksinkertaistamisen, pelkistävän erittelevän kuvaamisen ja ilmiön todellisuuden näyttäytymisen kanssa. Yhtäältä tutkimuksen olisi voinut suunnata selkeään, tarkasti luokittelevaan ja tiukasti määritteissä pitäytyvään tutkimustapaan. Tällöin raportista olisi kenties muodostunut helpommin sisäistettävä, ytimekäs ja pelkistetyn analyyttinen. Myös aiheen rajaus olisi ollut huolellisesti tilkittävässä – mitään ei näyttäisi jääneen havaitsematta. Tosin tällaisella tutkimustyyllillä olisi voitu menettää jotain oleellista. Ehkä olisi menetetty sopivan tiukka kosketus ilmiön todellisuuteen. Toisaalta tutkimuksen olisi voinut suunnata tutkimustapaan, jossa pyrittäisiin kaikkiin keinoin ilmaisemaan mahdollisimman puhtaasti juuri se, mitä aineistosta selviää. Tällöin ei olisi ollut riskiä, että tutkija tekee virheellisiä tulkintoja tai johtopäätöksiä – eräänlaisena totuutena tai sen ilmentymänä pidettäisiin tutkittavalta joukolta saatua ilmaisua. Tämän tutkimustavan ongelmana olisi ollut, ettei ilmiötä pystyittäisi jäsentämään juurikaan aineistoa ymmärrettävämmässä muodossa, eivätkä tehtävät johtopäätökset olisi varmaan olleet kovin pitkälle meneviä ja tulkitsevia. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt löytämään, ilmiön saamiseksi mahdollisimman hyvin esille, näkyväksi, näiden kahden ääripään väliin sijoittuvan tutkimustavan. Olen kokenut, että tapaustutkimuksen tutkimusotteeksi sopii tyyli, jota kuvaavat herkkä tuntuma tutkittavaan ilmiöön, ennakkoluuloton asenne soveltaa ja muokata muiden keksimiä menetelmiä juuri tilanteeseen sopivaksi sekä myös sopiva luottamus itseen ja omiin näkemyksiin tietenkin huolellisesti reflektoituna.

Tutkittava ilmiö rajattiin tutkimuksen pääongelmassa oppilaiden moraaliseen pohdintaan. Lasten ja nuorten eettinen tietoisuus otettiin tutkimuksen rajaukseen kolmannessa alaongelmassa. Johtuen käsitteiden tiukasta yhteydestä, tutkimuksessa pyrittiin myös nostamaan esille eettisen tietoisuuden juonteita, niiltä osin kuin se tutkimuksessa oli mahdollista. Tämä oli perusteltua ja tarkoituksenmukaista, koska moraalinen pohdinta ja eettinen tietoisuus ovat ilmiöitä, joita ei voi täysin toisistaan riippumatta käsitellä. Tutkimuksen käytännön toteutuksen kannalta lähestymistapa moraalisen pohdinnan suunnalta oli oikea. Empiirisiin keinoin oli mahdollista, joskin haastavaa, saada esille kuudesluokkalaisten moraalista pohdintaa. Sen sijaan eettisen tietoisuuden esille saaminen oli paljon vielä moraalista pohdintaakin haasteellisempaa. Näin ollen se nousikin esille pääosin tulkinnan ja pohdinnan kautta. Näin eräänlaisena tutkimuskysymyksellisenä strategiana oli kysyä oppilailta moraalista pohdintaa esille nostavia asioita ja pyrkiä niiden kautta pääsemään

käsiksi myös eettisen tietoisuuden näyttäytymiseen niiltä osin, kuin se edes oli mahdollista. Raportin edetessä kohti loppuaan totesin tämän strategian olleen oikea valinta.

Tutkimuksen lopussa esitin yhdenlaisen ajatuksen eettisen tietoisuuden ja moraalisen pohdinnan pedagogiseksi soveltamiseksi. Tämä oli tietyllä tavalla koko tutkimusprosessin kiteytys. Ajatus ei ole missään nimessä täydellinen tai valmis. Se kypsyi mielessäni lähes koko prosessin ajan. Sisältöä analysoidessani ja tulkitessani sitä yhdessä teorian kanssa tapahtuneessa vuoropuhelussa, tunsin ajatusteni uumenissa jonkinlaisen aavistuksen jostakin mallista, joka voisi toimia pedagogisena sovelluksena aihepiiriin liittyen ja tämän tutkimuksen yhtenä tuotteena. Tämä aavistus ei kuitenkaan ollut prosessin kuluessa kovinkaan selvä. Yksi seikka joka siinä epäilytti, oli ajatukseni sen roolista jonkinlaisena pedagogisena mallina, siis kaavamaisena ohjeena toimia. Ymmärsin tällaisen valmiin mallin rajoittuneisuuden jo varhaisessa vaiheessa. Luotin kuitenkin, että pystyisin muotoilemaan sen sellaiseksi, ettei se olisi valmis malli, vaan pikemminkin ajatuksen esittely. Pidin selvänä, että on tärkeämpää, että ajatukseni ymmärretään, kuin että se olisi kopioitavissa oleva tapa kasvattaa tai opettaa. Tästä syystä en halunnut edes nimetä ajatustani malliksi, vaan väljemmin pedagogiseksi ajatukseksi. Kuten mainitsin, tiedän myös, että tämä kehittelemäni ajatus on vielä keskeneräinen. Tutkimusprosessini painopisteenä on ollut tutkimani ilmiön esille saaminen ja sen todellisuuden konstruoiminen mahdollisimman hyvin esille tutkimusaineistosta ja teoreettisesta tiedosta monipuolisilla näkökulmilla. Ilman tätä prosessia edellä esittämäni ajatus eettisen tietoisuuden ja moraalisen pohdinnan pedagogisesta soveltamisesta ei olisi ollut mahdollinen. Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista rajata ilmiön tutkiminen nyt esillä olevaan kokonaisuuteen. Katson myös, että huolimatta ilmiön haasteellisuudesta, olen pystynyt vastaamaan alussa esittämiini tutkimusongelmiin. Tutkimusprosessin alussa minulla ei ollut aavistustakaan siitä, kuinka vaativaksi tämä tutkimus lopulta suuntautui. Tämä on tietenkin tapaustutkimuksen eräs hienous. Alussa ei vielä tiedetä mihin prosessi johtaa. Lopulta olin hyvin tyytyväinen siihen, millaiseksi prosessi muotoutui, minkälaisia painopisteitä valitsin ja millaisia yllättäviä, mutta paljastavia juonteita esille nousi. Tämän tutkimuksen tekemiseen käyttämäni resurssit noin kahden vuoden aikana eivät minun näkökulmastani menneet hukkaan. Olen oppinut valtavasti ja tämän ilmiön tutkiminen on avannut ajatuksiani hyvin paljon.

Tässä tutkimuksessa kohteena olleen ilmiön tutkiminen jatkossa olisi mielestäni erittäin tarpeellista. Lasten ja nuorten moraalinen pohdinta on kokonaisuus, jossa empiirisellä tutkimuksella olisi lähes rajattomasti mahdollisuuksia. Ilmiötä olisi hyödyllistä lähestyä kasvatuksen lisäksi ainakin psykologisesta näkökulmasta. Ja miksei kasvatuksellisesti-taiteellinen lähestymistapa olisi myös erittäin hedelmällinen ja suositeltava. Tällöin ilmiötä voisi lähestyä esimerkiksi ilmaisun ja merkityksellisyyden kokemisen suunnasta. Toinen mahdollinen ja tarpeellinen suunta ilmiön

jatkotutkimukselle olisi lasten ja nuorten eettisen tietoisuuden tutkiminen. Tämä olisi erinomainen ilmiö teoreettiselle tutkimukselle. Lisäksi tällainen tutkimus olisi hyvin tarpeellinen. Erityisesti tämän lähestymistavan tarpeellisuutta kuvaamaan lainaan Timo Airaksista.

Lienee kuitenkin hyvä säilyttää etiikka arvokeskustelun yhteydessä, vieläpä siten, että etiikalla on kaksoisluonne. Ensinnä etiikka on arvokeskustelun väline, jolla on läheiset suhteet oikein käytettyyn retoriikkaan. Toiseksi, etiikka on tutkimusta, joka arvokeskustelun yhteydessä ohjaa intuitiotamme oikeaan suuntaan, siten että arvokeskustelun tuloksia voi arvioida, toisin sanoen, kun keskustellaan hyvin välinein ja päästään johonkin lopputulokseen, etiikan tutkimus auttaa arvioimaan tuloksen pätevyyttä (Airaksinen 1993b, 19.)

Tämä raportti alkoi pohdinnalla erilaisista elämän näkemisen näkökulmista. Erilaisissa viitekehyksissä elävät ihmiset näkevät asioita eri tavoilla. Tämän ymmärtäminen saattaa olla ensimmäinen askel kohti syvempää eettistä tietoisuutta. Kasvamisen ja kasvatuksen näkökulmista oleelliseksi nousevat ihmisenä kasvamisen, minuuden kehittyminen ja identiteetin muodostuminen sekä näiden monisuuntainen yhteys eettiseen tietoisuuteen. Tämän merkitys korostuu, kun otetaan esille tiettyjä nykyisyydessä nähtäviä ongelmia. Voidaan miettiä, mitä ihmisenä kasvamiseen vaikuttaa esimerkiksi kilpailun ylikorostuminen. Viekö se elämää pois päin ihmisyydestä? Samaan liittyy myös vallitseva idea edistyksen rajattomuudesta. Rajaton edistys rajallisessa maailmassa lienee lopunperin utopiaa. Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on ollut, mikä on lapsen ja nuoren rooli nykyisyydessä ja miten muun muassa nämä huomiot liittyvät heidän näkemäänsä toivoon tulevaisuudesta ja kykyynsä toimia. Moraalisen pohdinnan tutkimisen ja esille nousseiden eettiseen tietoisuuteen liittyvien juonteiden avulla on pyritty avaamaan näkökulmia kaikkeen tähän.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani & Valli, Raine, 2007, Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, PS-kustannus, Jyväskylä

Aho, Sirkku, 1985, Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan, Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos, Turku

Aho, Sirkku, 1993, Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella, Seurantatutkimuksen loppuraportti, Turun opettajankoulutuslaitos, Turku

Airaksinen, Timo, 1993, Moraalifilosofia, WSOY, Helsinki

Airaksinen, Timo, 1993b, Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka, 9-31, Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K., Wahlström, B., Hyvän opetus, arvot arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteiden tutkimuskeskus Oy, Helsinki

Autio, Tero, 2007, Opetussuunnitelmäteoria, kasvatustieteiden syventävien opintojen luentosarja Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa 1., 8., 15., 22. ja 29.11.2007

Donaldson, Margaret, 1983, Miten lapsi ajattelee? Weilin Göös, Espoo

Eskola, Jari, 1991, Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille, Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33/1991, Tampere

Eskola, Jari, 1997, Eläytymismenetelmäopas, Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu, Tampere

Eskola, Jari, 1998, Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä, Väitöskirja, Kuopion yliopisto, TAJU, Tampere

Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998, Johdatuslaadulliseen tutkimukseen, Vastapaino, Tampere

Feinberg, Joel, Eläinten ja syntymättömien sukupolvien oikeudet, 156-178, Teoksessa Oksanen, M., Rauhala-Hayes, M., Toim., 1997, Ympäristöfilosofia, Gaudeamus, Tampere

Heikkonen, Jaakko, 1995, Moraali ja etiikka käytännössä, Tietosanoma Oy, Helsinki

Helve, Helena, 2002, Arvot, muutos ja nuoret, Yliopistopaino, Helsinki

Helve, Helena, 1987, Nuorten maailmankuva, seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista, Yliopistopaino, Helsinki

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena, 1982, Teemahaastattelu, Gaudeamus, Helsinki

Järvinen, Jukka, Ympäristön konstruktiiivisesta arvottamisesta, 35-44, Teoksessa, Vilka, L., Toim., 1994, Ympäristöongelmat ja tiede, ympäristötutkimuksen filosofiaa, Yliopistopaino, Helsinki

- Kaijanaho, Maija, 1988, Maailmankuva ajattelevan ja kirjoittavan nuorison todellisuussuhteessa, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä
- Kajasviita, Paavo, 1982, Moraalinen kehitys ja sen ohjaaminen opetuskeskustelun avulla, Opetusministeriö, Helsinki
- Kant, Immanuel, 1990, Sivistysopilliset pääteokset, WSOY, Helsinki
- Kivistö, Torsti, Teoksessa Pitkänen, Pirkko, Toim. 1994, Katse kohti tulevaa: tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja, Painatuskeskus, Helsinki
- Kohlberg, Lawrence, 1984, The Psychology of Moral Development – The Nature and Validity of Moral Stages, Harper & Row, San Francisco
- Koskinen, Sanna & Horelli, Liisa, 2006, Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa, Nuorisotutkimus-lehti 3/2006, Helsinki
- Linna, Helena, 1994, Prosessikirjoittaminen kirjoittamisen suuri seikkailu, WSOY, Helsinki
- Mackowski, Maura, J., 1990, Kuun raaka-aineet antavat energiaa maapallolle, Tieteen kuvalehti 1990/9, Helsinki
- Næss, Arne, Syväekologinen liike – joitakin filosofisia puolia, 49-78, Teoksessa Uurtimo, Y., Jaaksi, V., Toim., 1997, Ympäristöfilosofian polkuja, Tampereen yliopisto, Tampere
- Nevanpää, Tiina, 2005, ”Sillä vois olla jotain tekemistä näitten kasvihuonekaasujen kanssa” Ilmastonlämpeneminen yläluokkalaisten käsityksissä, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä
- Niiniluoto, Ilkka, 1984, Tiede, filosofia ja maailmankatsomus, Otava, Helsinki
- Niiniluoto, Ilkka, Toim., 2000, Maailman henkinen tila ja tulevaisuus, Otava, Helsinki
- Oksanen, Markku, Luonto ja moraaliset arvot, 45–70, Teoksessa, Vilka, L., Toim., 1994, Ympäristöongelmat ja tiede, ympäristötutkimuksen filosofiaa, Yliopistopaino, Helsinki
- Partridge, Ernest, Toim., 1981, Responsibilities to Future Generations, Environmental Ethics, Prometheus Books, New York
- Peltonen, Jouni, Eettisen ympäristökasvatuksen ongelmista, 85-108, Teoksessa Jokisalo, J., Järvikoski, T., Väyrynen, K., Toim., 1995, Luonnonsuojeluajattelusta ympäristökasvatukseen, Oulun yliopisto, Oulu
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus, Helsinki
- Pietarinen, Juhani & Poutanen, Seppo, 1998, Etiikan teorioita, Gaudeamus Kirja, Tampere
- Pitkänen, Pirkko Toim., 1994, Katse kohti tulevaa, Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja, Tulevaisuuden tutkimuksen seura, Painatuskeskus Oy, Helsinki

- Power, F. Clark, Higgins, Ann, Kohlberg, Lawrence, 1989, Lawrence Kohlberg's Approach to Moral education, Columbia University Press, New York
- Pursiainen, Terho, Maailmanetiikan ongelmia, 151–186, Teoksessa Niiniluoto, Ilkka, Toim., 2000, Maailman henkinen tila ja tulevaisuus, Otava, Helsinki
- Rauhala, Lauri, 1989, Ihmisen ykseys ja moninaisuus, Karisto, Hämeenlinna
- Regan, Tom, 1988, The Case for Animal Rights, Routledge, London
- Rubin, Anita, 1995, Suomalainen nuori ja tulevaisuus, FUTURA 4/1995, Tulevaisuuden tutkimuksen seura, Tampere
- Saarela-Kinnunen & Eskola, Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine, 2007, Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, PS-kustannus, Jyväskylä
- Skolimowski, Henryk, 1984, Ekofilosofia, Kirjayhtymä, Helsinki
- Suoranta, Juha, 1995, tekstit, murrokset ja muutos, kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan, Väitöskirja, Lapin yliopisto, Lapinyliopistopaino, Rovaniemi
- Thompson, Janna, 1997, Ympäristöetiikan kumoaminen, 251-265, Teoksessa Ympäristöfilosofia, Oksanen, M.& Rauhala-Hayes, M., Toim., Gaudeamus, Tampere
- Toiskallio, Jarmo, Postmoderni pedagogiikka – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. & Tähtinen, J. Toim., 2001, Platonista transmoderniin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku
- Vilka, Leena, 1999, Mustavihreä filosofia, Elämänsuojelija, Tulevaisuuskirjat, Tampere
- Vilka, Leena & Pitkänen, Pirkko, 1996, Ihmisen suhde luontoon – Luonnon arvottamisen filosofiaa, Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, Sarja B: oppimateriaali, n:o 18, Joensuun yliopistopaino, Joensuu
- Vilka, Leena, Toim., 1996, Ekologiseen elämäntapaan, Yliopistopaino, Helsinki
- Vilka, Leena, 1993, Ympäristöetiikka, Yliopistopaino, Helsinki
- Vilka, Leena, 1993b, Metsän tulevaisuuskuvia, Maanantaiseuran julkaisuja 6, Painatuskeskus, Helsinki
- Vilka, Leena, Voiko soveltava tutkimus rakentua ekologisille, esteettisille ja eettisille arvoille? Ympäristö-, maatalous- ja metsätieteiden filosofiaa, 71–86, Teoksessa, Vilka, L., Toim., 1994, Ympäristöongelmat ja tiede, ympäristötutkimuksen filosofiaa, Yliopistopaino, Helsinki
- Värrä, Veli-Matti, 2000, Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään, Tampere University Press, Tampere

Väyrynen, Kari, 2006, Ympäristöfilosofian historia, Maaäitimyytistä Marxiin, Eurooppalaisen filosofian seura ry, Tampere

Wilson, Edward, 2002, Elämän tulevaisuus, Terra Cognita Oy, Helsinki

TIEDOTEKIRJE OPPILAIDEN KOTEIHIN

Hei kotiväki

Olen tekemässä kasvatustieteen pro gradu-tutkielmaa Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitokselle kuudesluokkalaisten moraalisesta pohdinnasta. Olen saanut XXXXXXX koululta luvan kerätä 6XX-luokan oppilailta ajatuksia tutkielmaani liittyen. Käytännössä kerään oppilailta kirjoitelman, muutamaa oppilasta haastattelen ja lisäksi järjestämme luokassa lyhyen keskustelutilaisuuden. Kaikessa aineistonkeruussa ja aineiston tulkitsemisessä arvostan oppilaita ja heidän yksityisyyttään. Esimerkiksi heidän nimiään en raportissani mainitse. Tutkielmani liittyy luokassa käsiteltävään Sateenkaarentekijät -oppimateriaaliin, josta löytyy lisätietoa internetistä sivulta www.sateenkaarentekijat.fi . Sivuilta voi esimerkiksi ladata mielenkiintoiset Sateenkaarentekijät kirjat, vaikka itsellekin luettavaksi. Jos haluatte saada lisätietoja tutkimuksestani, vastaan mielelläni kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin

Mikko Ollila

puh: XXXXXXXXXX

Haastattelurunko

Tavoitteena on selvittää oppilaiden ajatuksia ja pohdintaa ihmisten toiminnasta ja arvomaailmasta yleisesti suhteessa luontoon.

Millainen olisi haastattelun aloitus?

- Sen pitäisi liittyä jotenkin aiheeseen, että haastateltavan ajatukset siirtyisivät siihen.
- Sen pitäisi olla riittävän arkinen, että haastateltavalle syntyisi luottavainen olo.
- Pitäisikö haastattelijan kertoa jokin omakohtainen ajatus tai tapahtuma arkiseen tyyliin?

Runko

Ihmisten arvomaailma

- Mitä mieltä olet ihmisten arvostuksista, ovatko ne oikeanlaisia?
- aikuiset
- lapset ja nuoret
- hyvä
- paha
- välittäminen
- kohtuullisuus

Ihmisten toiminta

- Miten ihmiset mielestäsi kohtelevat luontoa ja maapalloa?
- teollisen maailman historia,
- miten näet teollistumisen, teknisten laitteiden keksimisen elämän helpottamiseksi?
- Jatkuva tekninen kehitys → mihin se mielestäsi johtaa?
- luonnonsuojelu

Viisautta nyt

Mikä on mielestäsi viisautta?

SATEENKAARENTEKIJÄT KIRJOJEN TEHTÄVÄT

Sateenkaarentekijät on kouluikäisille tarkoitettu kolmiosainen kirjasarja

Sateenkaarentekijät kertoo kiinnostavalla tavalla energian säästämiseen ja ympäristönsuojeluun liittyvistä asioista. Tämä norjalaisen Klaus Hagerupin kirjoittama kirja on kolmiosaisen tarinan ensimmäinen osa. Sateenkaarentekijöiden tarina jatkuu kahdessa lennokkaassa jatko-osassa.

Motiva Oy on tuottanut kirjasarjan suomenkielisenä eurooppalaisessa Kids4Future -projektissa niille kouluille, jotka osallistuvat projektiin pilot-kouluina.

Alla on esimerkkejä aiheista, joista lasten kanssa voi keskustella, sekä vinkkejä siitä, miten kirjan sisältöä voi hyödyntää opetuksessa.

1.

Santeri on nyt matkalla takaisin Maahan saadakseen apua muilta sateenkaarentekijöiltä, jotta Joonia voidaan pelastaa. Luuletko hänen tulevan käymään sinun luonasi?

Uskovatko lapset sinun ryhmässäsi olevansa sateenkaarentekijöitä? Mistä syystä? Tuntevatko he jonkun, joka voisi olla sateenkaarentekijä?

Jos he eivät ole sateenkaarentekijöitä, haluaisivatko he olla? Miten sateenkaarentekijäksi voi tulla?

2.

Joonialaisten tunnuslauseena on TUHLAA JA VIETÄ KULUTUSJUHLAA. Laatikaa sateenkaarentekijöille oma tunnuslause ja kymmenen käskyä.

On tärkeää ottaa esille, etteivät sateenkaarentekijät ole ainoastaan huolissaan saastumisesta – he ovat lapsia, jotka välittävät muista ihmisistä, tulevaisuudesta, maapallon tilasta ja energian käytöstä. Keskustelun aiheita voisivat olla toisista välittäminen, vastuun ottaminen, oikeudenmukaisuus ja jakaminen, energiankulutus ja uusiutuvat energialähteet.

3.

Millaista kuvittelet maapallolla olevan tulevaisuudessa, esimerkiksi vuonna 2050?

Tässä voitte käyttää mielikuvitustanne. Onko maapallo vuonna 2050 kuin tarinan Joonia? Mitä voisimme tehdä sen estämiseksi? Kysymyksen voi esittää myös toisinpäin: Miten toimien Maassa voisi olla vuonna 2050 samanaista kuin Jooniassa?

Tehkää haluamaanne tekniikkaa käyttäen ryhmätyö Jooniasta sellaisena, kuin sen näette – tai Maasta vuonna 2050. Voitte esimerkiksi kirjoittaa, piirtää tai askarrella pienoismallin.

4.

Mitä Santeri ja muut sateenkaarentekijät voisivat tehdä Joonian auttamiseksi? Onko sinulla ehdotuksia?

Mitä joonialaiset voisivat tehdä vähentääkseen energiankulutustaan? Miettikää, mitä keinoja energian säästämiseksi on olemassa. Voitte myös keskustella siitä, mitä seurauksia vähentyneellä energiankäytöllä saattaa olla – keksittekö sekä kielteisiä että myönteisiä seurauksia?

Voitte kirjoittaa meille ja kertoa, miten käsittelette sateenkaarentekijöiden tarinaa luokassanne. Mitä opitte tarinan avulla ja mikä jäi erityisesti mieleen? Olisi hauska myös saada valokuvia töistänne, kuten piirustuksista tai Jooniasta ja tulevaisuuden Maasta tehdyistä ryhmätöistä.

Lisää tietoa sateenkaarentekijöistä: www.regnmakearne.no ja www.sateenkaarentekijat.fi

Tausta-aineistoa energiasta: www.motiva.fi

Sateenkaarentekijät on kouluikäisille tarkoitettu kolmiosainen kirjasarja.

Sateenkaarentekijät kertoo kiinnostavalla tavalla energian säästämiseen ja ympäristönsuojeluun liittyvistä asioista. Tämä norjalaisen Klaus Hagerupin kirjoittama kirja on kolmiosaisen tarinan toinen osa. Sateenkaarentekijöiden jännittävän tarinan loppuratkaisu selviää kolmannessa osassa.

Motiva Oy on tuottanut kirjasarjan suomeksi eurooppalaisessa Kids4Future -projektissa suomalaisille pilottikoululle.

Alla on esimerkkejä aiheista, joista lasten kanssa voi keskustella, sekä vinkkejä siitä, miten kirjan sisältöä voi hyödyntää opetuksessa.

1. Joonian kaikki energialähteet ovat kulumassa loppuun. Vai ovatko? Mistä saadaan energiaa, kun kaasua ja öljyä loppuvat?

Ottakaa selvää, mitä energialähteitä on olemassa ja mitä eroa on uusiutuvalla ja uusiutumattomalla energialla. Keskustelkaa siitä, mitä merkitystä on sillä, että uusiutuvia energialähteitä tutkitaan ja otetaan käyttöön hyvissä ajoin, ennen kuin uusiutumattomat luonnonvarat loppuvat.

2. Miksi jätteitä ja roskia lajitellaan, ja mitä tarkoittaa biohajoava? Miten jätteitä voidaan käyttää hyödyllisen energian valmistukseen?

Ottakaa selvää, minkälaisia roskia on olemassa, mitä haittaa niistä on, jos ne joutuvat luontoon, ja mitä jätteitä voidaan kierrättää ja käyttää uudestaan. Miten koulu voisi kierrättää jätteitä nykyistä paremmin? Voitte myös keksiä eri tapoja, miten jätteistä voisi saada energiaa.

3. Jooniassa käytetään sähköä moneen asiaan. Keksitkö esimerkkejä paikoista, joissa he kuluttavat sähköä aivan turhaan, tai josta heillä ei ole mitään iloa tai hyötyä? Kuluttameko me turhaan sähköä koulussa ja kotona? Keksi esimerkkejä, miten sähkönkulutusta voi vähentää – niin ettei se haittaa ketään.

Keksikää keinoja, joiden avulla on helppo vähentää energiankulutusta. Keskustelkaa, mitä seurauksia vähentyneellä energiankulutuksella voi olla – onko sillä sekä negatiivisia että positiivisia vaikutuksia?

4. Joonia ja Maa muistuttavat toisiaan monin tavoin. Molemmissa on kaupunkeja ja tekniikkaa, ja Joonian asukkaat muistuttavat ihmisiä. Mitkä ovat Joonian ja Maan suurimmat erot?

Tehkää molemmista planeetoista piirustuksia ja malleja.

5. Sebastian jäi Jooniaan jatkaakseen planeetan elvytystyötä. Hän suunnittelee muun muassa joonialaisten energiankulutukseen liittyvien kymmenen käskyn uudistamista. Hän on jo laatinut ehdotuksen. Tarkastele Sebastianin ehdotusta ja mieti, mitkä käskyistä ovat parhaita. Onko hän unohtanut jotakin tärkeää? Onko mukana jotakin, mikä ei välttämättä ole kovin tärkeää?

Voitte kirjoittaa meille ja kertoa, miten käsittelette Sateenkaarentekijöiden tarinaa luokassanne. Mitä opitte tarinan avulla ja mikä jäi erityisesti mieleen? Olisi hauska saada myös valokuvia töistänne, kuten piirustuksista tai Jooniasta ja tulevaisuuden Maasta tehdyistä ryhmätöistä. .

Lisää sateenkaarentekijöistä: www.rainmakers-eu.eu ja www.sateenkaarentekijat.fi

Tausta-aineistoa energiasta: www.motiva.fi

Sateenkaarentekijät on kouluikäisille tarkoitettu kolmiosainen kirjasarja.

Sateenkaarentekijät kertoo kiinnostavalla tavalla energian säästämiseen ja ympäristönsuojeluun liittyvistä asioista. Tämä norjalaisen Klaus Hagerupin kirjoittama kirja on kolmiosaisen tarinan viimeinen osa. Sateenkaarentekijöiden jännittävä tarina saa loppuratkaisunsa.

Motiva Oy on tuottanut kirjasarjan suomeksi eurooppalaisessa Kids4Future -projektissa suomalaisille pilottikoululle.

Alla on esimerkkejä aiheista, joista lasten kanssa voi keskustella, sekä vinkkejä siitä, miten kirjan sisältöä voi hyödyntää opetuksessa.

1. Sateenkaarentekijöillä on tärkeä tehtävä sekä Jooniassa että Maassa. Mitä olet oppinut sateenkaarentekijöistä kertovista kirjoista?

Oletko sinä sateenkaarentekijä?

2. Sateenkaarentekijät ovat laatineet näytelmän koko koululle. Miten sinä tulkitsisit sateenkaarentekijöiden tarinan näytelmän muotoon?

Innosta luokka mukaan ja laatikaa näytelmä sateenkaarentekijöistä muulle koululle ja vanhemmille.

3. Sateenkaarentekijät haastavat kouluja muuttumaan sateenkaarentekijöiden kouluiksi ja jakamaan Tuhatjalkaisen palkintoja hyville energia- ja ympäristöideoille.

Mitä sinä voisit tehdä sateenkaarentekijänä, ja mitä koulu voisi tehdä sateenkaarentekijöiden kouluna? Mitä kuntasi voisi tehdä ollakseen sateenkaarentekijöiden kunta?

Voitte kirjoittaa meille ja kertoa, miten käsittelette sateenkaarentekijöiden tarinaa luokassanne. Mitä opitte tarinan avulla ja mikä jäi erityisesti mieleen? Olisi hauska saada myös valokuvia töistänne, kuten piirustuksista tai Jooniasta ja tulevaisuuden Maasta tehdyistä ryhmätöistä.

Lisää sateenkaarentekijöistä: www.rainmakers-eu.eu ja www.sateenkaarentekijat.fi

Tuosta näytelmän energiasta: www.motiva.fi

ESIMERKKEJÄ OPPILAIEN AJATUS- JA MIELLEKARTOISTA
ELÄYTYMISMENETELMÄAINEISTOSTA

