

KRIITTINEN REFLEKTIO YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA

**Kriittisen pedagogiikan ja Richard Kahnin ekopedagogiikan anti suomalaiselle
ympäristökasvatukselle**

Tampereen yliopisto
Yhdyskuntatieteiden laitos
Ympäristöpolitiikan pro gradu-tutkielma
Mauno Särkkä
Joulukuu 2011

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Yhdyskuntatieteiden laitos

SÄRKKÄ, MAUNO:

Kriittinen reflektio ympäristökasvatuksessa
Kriittisen pedagogiikan ja Richard Kahnin ekopedagogiikan anti suomalaiselle
ympäristökasvatukselle

Ympäristöpolitiikan pro gradu -tutkielma, 124 sivua

Joulukuu 2011

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävä on kaksiosainen. Ensimmäiseksi selvitetään, kuinka kriittisesti suomalaisessa, koululaitoksen piirissä toteutettavassa ympäristökasvatuksessa reflektoidaan yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavia kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia rakenne-ehtoja, ympäristökasvatuksen omia teoreettisia lähtökohtia ja menetelmällisiä sovelluksia sekä ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Toiseksi analysoidaan, mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja yhdysvaltalaisen kasvatusajattelija Richard Kahnin kehittämällä ekopedagogiikalla on ympäristökasvatukselle edellä mainittujen kysymysten suhteen. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa syventymistä yhteiskunnassa hallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen juuriin, niihin liittyvien valtasuhteiden paljastamista ja niiden muuttamista.

Tutkimusaineiston muodostavat ympäristökasvatusta ohjaavat kaksi keskeistä strategiaa, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat sekä kuusi ympäristökasvatuksen teoriaa, joita analysoidaan teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat kriittisen reflektion käsite, kriittinen pedagogiikka ja Richard Kahnin ekopedagogiikka.

Strategiat, opetussuunnitelmat ja ympäristökasvatuksen teoriat tarjoavat joitain hyviä välineitä ympäristökysymysten yhteiskunnallisen luonteen tiedostamiseen, ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden parantamiseen sekä ympäristökasvatuksen omien yhteiskunnallisten sidosten tunnistamiseen. Kestävän kehityksen diskurssin institutionalisoituminen ympäristökasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi sekä ympäristökysymysten ja ympäristövaikuttamisen tarkasteleminen yksilökeskeisestä perspektiivistä heikentävät kuitenkin merkittävästi ympäristökasvatuksen kykyä kriittiseen reflektioon. Lisäksi ympäristökasvatuksen tavoitteiden yleisluonteisuus luo kuvaa konsensushenkisestä kasvatuksen alasta, jossa pyritään ympäristöongelmiin liittyvien yhteiskunnallisten ristiriitojen häivyttämiseen.

Kriittinen pedagogiikka ja Richard Kahnin ekopedagogiikka antavat ympäristökasvatukselle välineitä hegemonisten ympäristödiskurssien analysoimiseen ja niiden haastamiseen sekä rohkaisevat yhteisölliseen vaikuttamiseen. Ne radikalisoivat ympäristökasvatuksen arvopohjaa ja auttavat rikkomaan koulun ja muun yhteiskunnan välistä rajapintaa kannustamalla ympäristökasvattajia ja nuoria laaja-alaiseen yhteistyöhön ympäristö-, eläinoikeus-, ja globalisaatiokriittisten liikkeiden kanssa.

Asiasanat: Ympäristökasvatus, kriittinen reflektio, kriittinen pedagogiikka, ekopedagogiikka, ympäristödiskurssit, yhteiskunnalliset liikkeet

| | |
|--|-----------|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 6 |
| 2.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 6 |
| 2.2. Tutkimusta suuntaavat käsitteet | 8 |
| 2.3. Tutkimusaineisto | 10 |
| 2.4. Tutkimusmenetelmä | 13 |
| 3. YMPÄRISTÖKASVATUS SUOMESSA | 14 |
| 3.1. Ympäristökasvatuksen kansainvälinen kehitys | 14 |
| 3.2. Ympäristökasvatusta vai kestävä kehityksen kasvatusta? | 15 |
| 3.3. Ympäristökasvatus strategioissa ja opetussuunnitelmissa | 19 |
| 3.4. Kokonaisvaltaisuus ympäristökasvatuksen tavoitteena | 21 |
| 3.5. Teoreettisia näkökulmia ympäristökasvatukseen | 25 |
| 3.5.1. Ympäristöherkkyys | 25 |
| 3.5.2. Korkealaatuinen oppiminen | 26 |
| 3.5.3. Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen | 27 |
| 3.5.4. Kontekstuaalinen ympäristökasvatus | 28 |
| 3.5.5. Yhteiskunnallinen osallistuminen ja aktiivinen kansalaisuus | 29 |
| 3.5.6. Ympäristö- ja kasvatussosiologinen näkökulma | 30 |
| 3.6. Ympäristökasvatus, ekologinen oppiminen ja ekopedagogiikka | 30 |
| 4. KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA | 32 |
| 4.1. Kriittisen pedagogiikan keskeiset teoreettiset periaatteet | 33 |
| 4.1.1. Yhteiskunta dialektisesti muotoutuvana kokonaisuutena | 33 |
| 4.1.2. Tiedon ja vallan yhteenkietoutuneisuus | 34 |
| 4.1.3. Voimaantuminen, tiedostaminen ja vapautuminen kasvatuksen tavoitteina | 38 |
| 4.2. Kriittisiä juonteita ympäristökasvatuksessa | 40 |
| 5. RICHARD KAHNIN EKOPEDAGOGIIKKA | 42 |
| 5.1. Kolme tiedonintressiä – ekopedagogiikan teoreettinen perusta | 44 |
| 5.1.1. Kosmologinen tiedonintressi – luonnon välineellistämisestä rinnakkaineloon | 45 |
| 5.1.2. Teknologinen tiedonintressi – megateknologioista hyväntahtoisiin välineisiin | 46 |
| 5.1.3. Organisatorinen tiedonintressi – länsimaisen tieteen ylivallasta perinteisen ekologisen tiedon kunnioitukseen | 49 |
| 5.2. Ekologiset lukutaidot ympäristökasvatuksen välineinä | 49 |
| 5.3. Richard Kahnin ekopedagogiikka osana radikaalia ympäristödiskurssia | 51 |
| 6. YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KRIITTINEN REFLEKTIO | 53 |

| | |
|--|------------|
| 6.1.Kriittinen reflektio ympäristökasvatusta ohjaavissa strategioissa | 54 |
| 6.2.Kriittinen reflektio opetussuunnitelmissa | 57 |
| 6.3.Kriittinen reflektio ympäristökasvatuksen teorioissa | 61 |
| 6.3.1. Ympäristökasvatuksen talomalli | 62 |
| 6.3.2. Ympäristöherkkyys | 64 |
| 6.3.3. Korkealaatuinen oppiminen | 66 |
| 6.3.4. Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen | 69 |
| 6.3.5. Kontekstuaalinen ympäristökasvatus | 72 |
| 6.3.6. Ympäristökansalaisuus | 75 |
| 6.4.Yhteenveto | 79 |
| 7. TIETO, VALTA JA TOIMIJUUS YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA | 81 |
| 7.1.Ekologinen modernisaatio ja kestävä kehitys ympäristökeskustelun rajaajina | 82 |
| 7.2.Hegemoniset diskurssit ympäristökasvatuksessa | 84 |
| 7.3.Yksilökeskeisyys ja ympäristökysymyksen yhteiskunnallinen reflektio | 87 |
| 7.4.Arveneutraalius ja vastarinnan potentiaalit | 89 |
| 8. KOHTI VAIKUTTAVAMPAA YMPÄRISTÖKASVATUSTA | 94 |
| 8.1.Ekopedagogiikan tiedonintressit ja ekologiset lukutaidot ympäristökasvatuksen avuksi | 95 |
| 8.2.Ympäristökasvatus luonto-ihminen-kahtiajaon ylittäjänä | 96 |
| 8.3.Ympäristökasvatus sillanrakentamisena ja vaihtoehtoisten diskurssien luomisena | 97 |
| 8.4.Ympäristökasvatus yhteisöllisen vaikuttamisen ja suoran demokratian edistäjänä | 101 |
| 9. YHTEENVETO JA POHDINTA | 102 |
| 9.1.Yhteenveto tutkimuksen tuloksista | 102 |
| 9.2.Haasteita kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan soveltamisessa ympäristökasvatukseen | 104 |
| 9.3.Tutkimusprosessin arviointia | 107 |
| 10. LOPUKSI | 109 |
| 11. LÄHTEET | 111 |

1. JOHDANTO

Tämä tutkimus on saanut alkunsa vuosia sitten mielessäni heränneestä kysymyksestä: Miksi kaikki kannattavat ympäristökasvatusta? Ympäristökasvatus on saavuttanut suomalaisessa yhteiskunnassa laajan hyväksynnän niin kansalaisyhteiskunnan, valtionhallinnon kuin elinkeinoelämän taholta. Vaikka sen asema esimerkiksi koulujen oppisisältöjen joukossa tai opettajankoulutuslaitosten kurssitarjonnassa ei olekaan verrannollinen monien muiden oppiaineiden suurempaan edustukseen, kukaan ei ainakaan näytä aktiivisesti vastustavan ympäristökasvatuksen ylevää, mutta kovin yleisluonteista ajatusta tulevien sukupolvien kasvattamisesta vastuullisempaan ympäristösuhteeseen ja maapallosta huolehtimiseen. Ympäristökasvatuksen suosion voidaankin mielestäni katsoa ilmentävän laajempaa ympäristöhuolta, joka on vakiintunut viime vuosisadan jälkipuoliskon aikana ainakin pintatasolla kaikille yhteiskunnan osa-alueille.

Ympäristöön liittyvät kysymykset ovat yhteiskunnassa poliittisten määrittelykamppailuiden kohteina. Erimielisyydet ympäristönsuojelun tavoitteista ja keinoista tuottavat ristiriitoja ja näkyviä vastakkainasetteluita. Aina joku hyötyy luonnon hyödyntämisestä ja kärsii niiden tahojen kritiikistä, jotka politisoivat tämän hyödyntämisen pilaamiseksi tai tuhoamiseksi ja siten yhteiskunnalliseksi epäkohdaksi. Ympäristöpolitiikka on lähtökohtaisesti jännitteinen yhteiskunnallisen toiminnan alue, jossa erilaiset äänet vuorottelevat. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen hillitsemisen tärkeydestä näyttää elinkeinoelämän, valtionhallinnon ja ympäristöjärjestöjen välillä vallitsevan laaja yhteisymmärrys, mutta se, kenellä on suurin vastuu sen torjumisesta, ja mitkä ovat tehokkaimmat ja oikeudenmukaisimmat toimintakeinot, on kiistelystä kohteena.

Kriittisen pedagogiikan teoriaperinteessä myös kasvatus nähdään poliittisten määrittelykamppailuiden kenttänä, koska siinä on väistämättä kyse arvoista ja yhteiskunnallisen toimijuuden synnyttämisestä. Kun kasvatuksen päämääräksi asetetaan ympäristövastuullinen kansalaisuus, on mielestäni aiheellista kysyä tarkemmin, millaisia syitä yhteiskunnan kestäättömälle ympäristösuhteelle esitetään ja minkälaisia ratkaisukeinoja ympäristöongelmiin tarjotaan ympäristökasvatuksen yhteydessä. Näihin kysymyksiin vastaaminen kertoo jotain olennaista ympäristökasvatuksen suhteesta yhteiskunnallisessa keskustelussa laajemmin esiintyviin ympäristön määrittely- ja tulkintatapoihin.

Tämän tutkimuksen keskiössä on käsite kriittinen reflektio. Tarkastelen pro gradu -työssäni, kuinka institutionaalisen koulutuksen piirissä toteutettavassa ympäristökasvatuksessa reflektoidaan

yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavia kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia tekijöitä, ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta sekä ympäristökasvatuksen omia teoreettisia lähtöoletuksia. Lisäksi tuon tutkimukseeni vaikutteita kriittisestä pedagogiikasta sekä yhdysvaltalaisen kasvatusajattelija Richard Kahnin hahmottelemasta ekopedagogiikan nimellä kulkevasta pedagogis-yhteiskunnallisesta liikkeestä ja analysoin, mitä annettavaa niillä on ympäristökasvatuksen kriittisen reflektiivisyyden edistämiseksi. Käytän aineistonani ympäristökasvatusta ohjaavia strategioita ja opetussuunnitelmia sekä ympäristökasvatuksen teorioita.

Tutkimuksen toisessa luvussa kerron tutkimustehtäväni, -aineistoni ja -menetelmäni sekä määrittelen tutkimustani ohjaavat keskeiset käsitteet. Tutkimuksen luvussa kolme esittelen suomalaisen ympäristökasvatuksen institutionaalisia puitteita ja keskeisiä teoreettisia lähestymistapoja. Luvussa neljä taas tutustutan lukijan kriittisen pedagogiikan traditioon ja luvussa viisi perehdyn ekopedagogiikan olennaisiin piirteisiin. Tämän jälkeen seuraa tutkimukseni analyysivaihe. Luvussa kuusi analysoin kriittisen reflektion esiintymistä ympäristökasvatuksen toimeenpanoa ohjaavissa strategioissa ja opetussuunnitelmissa sekä ympäristökasvatusta eri lähtökohdista lähestyvissä teorioissa. Sitä seuraavissa luvuissa seitsemän ja kahdeksan tulkitsen tämän analyysin tuloksia ja jatkan pohtimalla, mitä lisäarvoa kriittinen pedagogiikka ja ekopedagogiikka tuovat ympäristökasvatuksen kriittiseen reflektioon. Luvuissa yhdeksän ja kymmenen kokoon päätelmäni yhteen ja arvioin tutkimukseni tuloksia ja tutkimusprosessia.

2. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa esittelen tutkimustani suuntaavat tutkimuskysymykset ja keskeiset käsitteet sekä tutkimusaineistoni ja -menetelmäni.

2.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Olen muotoillut tälle pro gradu-työlle seuraavan tutkimustehtävän:

- Mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja Richard Kahnin ekopedagogiikalla on suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisen reflektion kannalta?

Tutkimustehtävääni syventymisen edellyttää, että luon ensin kokonaiskuvan suomalaisesta

ympäristökasvatuksesta, kriittisestä pedagogiikasta ja Richard Kahnin ekopedagogiikasta. Olen rajannut tutkimuskysymyksieni avulla, mihin nimenomaisiin tekijöihin keskityn ympäristökasvatuksessa, kriittisessä pedagogiikassa ja ekopedagogiikassa. Tutkimuskysymykseni olen jakanut kuvaileviin ja analyttisiin.

Kuvailevat tutkimuskysymykset

- Mitkä ovat suomalaisen ympäristökasvatuksen keskeiset institutionaaliset puitteet ja teoreettiset lähestymistavat?
- Mitkä ovat kriittisen pedagogiikan keskeiset teoreettiset lähtökohdat?
- Mitkä ovat Richard Kahnin ekopedagogiikan keskeiset yhteiskunnalliset ja teoreettiset lähtökohdat?

Kuvaileviin tutkimuskysymyksiin vastaamalla pyrin ottamaan haltuun suomalaisen ympäristökasvatuksen, kriittisen pedagogiikan ja Richard Kahnin ekopedagogiikan keskeiset sisällöt. Tämän tehtyäni siirryn vastaamaan analyttisiin tutkimuskysymyksiin.

Analyttiset tutkimuskysymykset

Olen muodostanut analyttiset tutkimuskysymykseni jakamalla alkuperäisen tutkimustehtäväni kolmeen osaan seuraavasti:

- Mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja Richard Kahnin ekopedagogiikalla on suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisen reflektion kannalta, erityisesti seuraavien asioiden suhteen:
 1. yhteiskunnan ympäristösuhteen kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-
ehtojen kriittinen reflektio
 2. ympäristökasvatuksen omien teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten
sovellusten kriittinen reflektio
 3. ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittinen
reflektio

Tutkimuskysymysteni täsmällinen ymmärtäminen vaatii niissä esiintyvien käsitteiden

määrittelemistä, minkä teen seuraavaksi.

2.2. Tutkimusta suuntaavat käsitteet

Ympäristökasvatus

Tässä tutkimuksessa tarkoitan ympäristökasvatuksella Eila Louhimaahan (2002, 21) tukeutuen

...ympäristökasvatuksen institutionalisoituneita toiminnan muotoja: ympäristökasvatusta koskevaa poliittista päätöksentekoa, ympäristökasvatusta koskevia lakeja ja asetuksia, ympäristökasvatusta koordinoivaa valtionhallinnollista toimeenpanoa ja kyseisten toiminnan muotojen pohjalta suoritettavaa ympäristökasvatuksellista toimintaa kouluissa.

Lisäksi sisällytän ympäristökasvatukseen sitä koskevan tutkimuksen. Keskityn tutkimuksessani kuitenkin ennen kaikkea suomalaisen ympäristökasvatuksen hallinnolliseen ohjaukseen (strategiat ja opetussuunnitelmat) sekä muutamiin ympäristökasvatuksen keskeisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Olen rajannut tutkimukseni tarkastelun ulkopuolelle ympäristökasvatusta koskevan lainsäädännön sekä koulutuspoliittisen keskustelun ja päätöksenteon. En myöskään tarkastele ympäristökasvatuksen käytännön toteutusta koulussa muuten kuin sen osalta, mitä suosituksia strategiat, opetussuunnitelmat ja tutkimus sille antavat.

Puhuessani yleisesti ympäristövastuullisuuteen tähtäävistä kasvatuksen ja opetuksen muodoista – sekä virallisten koulutusinstituutioiden puitteissa että niiden ulkopuolella – käytän nimityksiä ympäristöön orientoiva kasvatus ja ympäristöpedagogiikka.

Yhteiskunnalliset rakenne-ehdot

Tutkiessaan yhteiskunnassa vallitsevien ympäristödiskurssien vaikutusta ympäristökasvatuksen sisältöihin Louhimaa (2002, 24) tarkoittaa yhteiskunnallisilla rakenne-ehdoilla ”hallitsevia ja ristiriitaisia tapoja, joilla luontoa, ympäristöä ja ympäristöongelmia määritellään, arvotetaan ja luonnon käyttöä normitetaan”. Omassa tutkimuksessani tukeudun Louhimaan määritelmään ja miellän yhteiskunnalliset rakenne-ehdot sellaisiksi kulttuurisiksi, poliittisiksi ja taloudelliseksi reunaehdoiksi, jotka vaikuttavat yksilöiden ympäristösuhteeseen ja toimivat yhdessä myös laajemmin yhteiskunnan ympäristösuhdetta jäsentävinä ja ehdollistavina reunaehtoina tai

rakenteina.

Kriittisyys

Kriittisen pedagogiikan teoriaperinteessä (esim. McLaren 1998, 165; Tomperi 2001, 62) kriittisyydellä tarkoitetaan kykyä toisin ajattelemiseen ja kyseenalaistamiseen. Kritiikki ei tarkoita vain vastustamista, vaan yhteiskunnallisen tilanteen analyysia ja tarvittaessa olosuhteiden rakentavaa muuttamista. Tuukka Tomperin mukaan kriittisyys kuitenkin ymmärretään usein vajavaisesti vailla yhteiskunnallista ulottuvuuttaan, yksinomaan analyttisena päättely- ja ongelmanratkaisutaitona.

Tomi Kiilakoski (2008, 64) näkee kriittisyyteen sisältyvän paradoksin. Kritiikin esittäminen edellyttää hänen mukaansa sitä, että samanaikaisesti on olemassa joitain perusoletuksia, joita ei voida kritiikin esittämisen hetkellä arvostella. Siten kriittisyyteen liittyy oman kritiikin oikeutus, mikä voi heikentää kykyä itsekriittisyyteen.

Reflektio

Tukeudun tässä tutkimuksessa Jack Mezirowin ja Stephen Kemmisin määritelmiin reflektiosta. Mezirov (1981, 12) tarkoittaa reflektiivisyydellä prosessia, jossa ihminen tulee tietoiseksi omista havaitsemis-, ajattelu- ja toimintatavoistaan sekä tavoistaan muodostaa merkityksiä. Viitaten Jürgen Habermasin (1974) jaotteluun kolmesta tiedonintressistä Kemmis (1985, 141–147) taas hahmottelee kolme erilaista reflektion lajia: teknisen, käytännöllisen ja kriittisen reflektion.

Teknisen reflektion tavoitteena on luonteeltaan teknisen ongelman ratkaiseminen eikä siinä oteta kantaa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa ongelma esiintyy. Yhteiskunnassa tarjolla olevat keinot ongelman ratkaisemiseen otetaan itsestäänselvyyksinä. *Käytännöllinen reflektio* on puolestaan luonteeltaan neuvottelevaa ja tulkinnallista, ja pyrkii ymmärtämään yhteiskunnallisia olosuhteita, joissa ongelma esiintyy sekä sen ratkaisemiseen liittyviä arvoristiriitoja. Käytännöllisen reflektion avulla pyritään löytämään yhteisesti hyväksytty ratkaisu punnitsemalla eri osapuolten käsityksiä hyvästä ja kestävästä päämäärästä. *Kriittinen reflektio* sen sijaan syventyy yhteiskunnassa vallalla olevien ajattelu- ja toimintatapojen juuriin ja tutkii, kuinka ne ovat muodostuneet osana sosiaalista ja historiallista prosessia. Kriittiseen reflektioon liittyy pyrkimys paljastaa alistavia valtasuhteita ja se tähtää yhteiskunnan muuttamiseen oikeudenmukaisempaan suuntaan.

Myös Mezirow (1981, 13) viittaa kriittiseen reflektioon sanoessaan, että ”kriittinen tietoisuus on tulemista tietoiseksi tietoisuudestamme ja sen kritisoinnista”. Hän lisää myös, että tämä

... näkökulman muuttaminen ei tarkoita ainoastaan sitä, että tulee kriittisesti tietoiseksi havaitsemis-, ajattelu- ja toimintatavoistaan vaan myös sen, että tulee samalla tietoiseksi kulttuurisista oletuksista, rooleista, sovinnaisuuksista ja sosiaalisista odotuksista, jotka määräävät, kuinka me ajattelemme, tunnemme ja toimimme.

Lopulta Kemmis (1985, 140) kuvaa reflektiota seuraavasti:

1. Reflektio ei ole puhtaasti ‘sisäinen’ psykologinen prosessi: se on toimintasuuntautunutta ja historiallista.
2. Reflektio ei ole puhtaasti yksilöllinen prosessi: kuten kieli, se on sosiaalinen prosessi.
3. Reflektio palvelee inhimillisiä tarkoitusperiä; se on poliittinen prosessi.
4. Reflektio on ideologian muovaama ja se myös muovaa ideologiaa.
5. Reflektio on toiminto, joka ilmaisee voimamme järjestää uudelleen sosiaalista elämää osallistumalla kommunikaatioon, päätöksentekoon ja sosiaaliseen toimintaan.

Mezirowin ja Kemmisin näkemys reflektiosta pohjautuu osittain niin sanottuun kriittiseen teoriaan, joka on myös tässä tutkimuksessa tarkemmin käsiteltävän kriittisen pedagogiikan yksi keskeinen teoreettinen taustavaikuttaja.

2.3. Tutkimusaineisto

Selvitän ympäristökasvatuksen kriittistä reflektiivisyyttä tutkimuksessani analysoimalla ympäristökasvatusta ohjaavia strategioita ja opetussuunnitelmia sekä ympäristökasvatuksen teorioita. Luvussa kolme taustoitan analyysiani esittelemällä suhteellisen laaja-alaisesti ympäristökasvatuksen institutionaalisia puitteita ja tutkimuskeskustelua. Varsinaiseksi tutkimusaineistokseni olen kuitenkin valinnut vain osan luvussa kolme esittelemistäni näkökulmista.

Ympäristökasvatuksen strategioista olen rajannut analyysini kohteiksi seuraavat:

- Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen

toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (Kestävää kehitystä edistävän...2006)

- Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten (Opetusministeriö 2006)

Nämä strategiat ovat keskeiset ympäristökasvatusta tai kestävästä kehityksen kasvatusta (analysoin käsitteiden eroja tarkemmin kappaleessa 3.2.) tällä hetkellä ohjaavat poliittis-hallinnolliset dokumentit ja niiden sisällyttäminen analyysiin on siksi olennaista.

Rajaan opetussuunnitelmia koskevan analyysini perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2003, 2004). Opetussuunnitelmiin on kirjattu ympäristökasvatusta ohjaavia strategioita yksityiskohtaisemmin sellaisia oppimistavoitteita, joiden katsotaan edistävän kestävästä kehitystä ja ympäristön hyvinvointia. Analysoin opetussuunnitelmissa ennen kaikkea opetuksen yleistä arvopohjaa ja eri oppiaineita yhdistäviä, niin sanottuja eheyttäviä aihekokonaisuuksia, en yksittäisten oppiaineiden yksityiskohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmien arvopohjassa ja aihekokonaisuuksissa ilmaistut painotukset antavat yleisluonteisuudestaan huolimatta kuvan koulukulttuuria ja opetusta ohjaavista, yhteiskunnassa tärkeiksi koetuista periaatteista, minkä vuoksi koen niiden analysoimisen hyödyllisenä. On kuitenkin huomioitava, että niistä ei voi tehdä yksityiskohtaisia johtopäätöksiä siitä, kuinka kyseisiä painotuksia käsitellään opetuksessa. Opetussuunnitelman tulkitseminen ja soveltaminen käytännön opetustyössä on koulujen ja opettajien harteilla.

Vaikka esittelen lyhyesti luvussa 3.3. myös esiopetuksen ja ammattikoulutuksen opetussuunnitelmien näkökulmia ympäristökasvatukseen, olen sulkenut ne varsinaisen analyysini ulkopuolelle, mikä on mielestäni perusteltua pro gradu-tutkielman rajallisen koon ja tutkimustehtäväni kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelma kattaa koko lakisääteisen oppivelvollisuuden sisällöt ja antaa siten kuvaa jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle pakollisen ympäristökasvatuksen raameista. Lukion opetussuunnitelmassa taas painottuu yleissivistävyys, minkä vuoksi sen sisältöjen pohjalta on perustellumpaa tehdä johtopäätöksiä institutionaalisen ympäristökasvatuksen (ja laajemmin koko yhteiskunnan) arvoperustasta kuin toisistaan eriytyneiden ammattikoulutuksen suuntautumisvaihtoehtojen oppimistavoitteista. Esiopetuksen vapaaehtoisuus taas tekee siitä tutkimusasetelmani kannalta vähemmän relevantin tutkimuskohteen. Lisäksi tutkimuskohteenani olevan kriittisen reflektion kehittyminen painottuu peruskoulu- ja lukioikään, joten varhaiskasvatuksen piirissä toteutettavan ympäristökasvatuksen tutkiminen ei siten ole tässä tutkielmassa ensisijaisen tärkeää.

Ympäristökasvatusta ohjaavista strategioista ja opetussuunnitelmista teen yleisluonteisia havaintoja tutkimuskysymysteni valossa. Analyysini määrällinen painopiste on kuitenkin ympäristökasvatuksen teoreettisissa näkökulmissa, joista seuraavat olen valinnut aineistokseni:

- Ympäristökasvatuksen talomalli (Jeronen ja Kaikkonen 2001)
- Ympäristöherkkyys (Wahlström 1997a, 1997b, 1999)
- Korkealaatuinen oppiminen (Åhlberg 2005, 2006)
- Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen (Willamo 2005)
- Kontekstuaalinen ympäristökasvatus (Cantell 2001, 2006; Cantell & Koskinen 2004)
- Ympäristökansalaisuus (Koskinen 2010b, Koskinen & Horelli 2006, Paloniemi & Koskinen 2005)

Tiedostan, että lista ei ole kattava esitys suomalaisen ympäristökasvatuksen teoriasta. Siihen sisältyy kuitenkin useita merkittäviä teorioita ympäristökasvatuksen tutkimuskentällä, joiden analysoimisen uskon tarjoavan suuntaa-antavia päätelmiä ympäristökasvatuksen tutkimuskeskustelussa esiintyvän kriittisen reflektion määrästä ja laadusta. Yleisesti ottaen olen pyrkinyt valitsemaan 2000-luvun puolella esillä olleita näkökulmia ympäristökasvatukseen ja jättänyt analyysin ulkopuolelle vanhempia, 1990-luvulla tai sitä aikaisemmin esitettyjä ympäristökasvatuksen teoreettisia jäsenyyksiä. Tätä rajaamista on edellyttänyt myös pro gradu-tutkielman mittakaava.

Viime vuosikymmenen alkupuolella kehitetyn Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen talomallin olen valinnut analyysini kohteeksi, koska se edustaa mielestäni hyvin yritystä rakentaa kokonaismalli ympäristökasvatuksen käytännön jäsentämiseksi. Lisäksi siinä näkyvät selvästi vaikutusvaltaisten kansainvälisten ympäristökasvatusteorioiden (Hungerford & Volk 1990; Palmer 1998) vaikutteet. Vaikka Riitta Wahlströmin edustama ympäristöherkkyys-näkökulma on ollut ympäristökasvatuksen tutkimuskeskustelussa voimakkaimmin esillä 1990-luvun puolella, olen halunnut ottaa sen analyysini kohteeksi, koska se poikkeaa muista analysoimistani teorioista luontokokemusten ensisijaisuutta painottaessaan. Tämä taas tarjoaa mielenkiintoisen lisän analyysiini, koska tuntumani mukaan sana ympäristökasvatus yhdistetään suuren yleisen keskuudessa ennen kaikkea juuri luontoelämyksiin ja luonnon tutkimiseen, ei yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Mauri Åhlbergin, Risto Willamon ja Hannele Cantellin tutkimukset sekä ensisijaisesti Sanna Koskisen edustaman

ympäristökansalaisuutta korostavan lähestymistavan olen valinnut tarkasteluni kohteeksi niiden vaikutusvaltaisuuden ja toisiaan hyvin täydentävien näkökulmien vuoksi.

2.4. Tutkimusmenetelmä

Käytän pro gradu-tutkielmani tutkimusmetodina sisällönanalyysia, joka on yleinen menetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina, myös laajempaa tutkimusta ohjaavana menetelmällisenä kehyksenä. Useat laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin silloin, kun sisällönanalyysilla tarkoitetaan nähtyjen, kuultujen tai kirjoitettujen sisältöjen analyysia. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91)

Analysointitekniikkana sisällönanalyysissa käytetään usein luokittelua, teemoittelua tai tyypittelyä. Aineistosta voidaan etsiä myös esimerkiksi toiminnan logiikkaa tai tyypillistä kertomusta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 93)

Sarajärvi ja Tuomi (2009, 95) jakavat laadullisen analyysin Eskolaa (2001) mukailleen kolmeen lajiin: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissa aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Sarajärven ja Tuomen (2009, 96) mukaan puhtaan aineistolähtöinen tutkimusote on kuitenkin erittäin vaikea toteuttaa, koska havaintojen ajatellaan yleisesti olevan teoriapitoisia.

Myös teoriaohjaavassa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä sallitaan, että aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissa tulkintojen tekeminen ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissa aineiston analyysia ohjaa vahva kehys, joka on luotu aikaisemman tiedon pohjalta. Tämän kehyksen voivat muodostaa esimerkiksi teoria tai käsitteistö. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96 – 97)

Tässä tutkimuksessa toteuttamaani analyysia voi pitää teorialähtöisenä sisällönanalyysina. Tarkastelen tutkimusaineistoani kriittisen reflektion käsitettä vasten. Lisäksi peilaan aineistoani laajemmin kriittisen pedagogiikan teoriaperinteen keskeisiin arvoihin sekä kriittisesti suuntautuneeseen, ympäristökasvatusta käsittelevään kasvatussosiologiseen ja -filosofiseen tutkimukseen. Tutkimuksen loppupuolella pohdin lisäksi, mitä lisäarvoa kriittisestä pedagogiikasta merkittävästi vaikutteita saanut Richard Kahnin ekopedagogiikka tuo ympäristökasvatuksen kriittiseen reflektiivisyyteen. Näin ollen kriittistä tiedon- ja oppimiskäsitystä voi pitää laajasti ottaen

analyysiani suuntaavana teoreettisena kehyksenä.

Seuraavassa luvussa tavoitteenani on muodostaa suhteellisen laaja kokonaiskuva ympäristökasvatuksen keskeisistä institutionaalista puitteista ja teoreettisista lähtökohdista.

3. YMPÄRISTÖKASVATUS SUOMESSA

Ympäristökasvatus on vakiinnuttanut asemansa osana Suomen koululaitoksessa annettavaa opetusta ja sen vaikutus näkyy myös opetuksen arvopohjassa. Ympäristökasvatuksesta on tullut kiinteä osa eri kouluasteiden opetussuunnitelmia ja opettajankoulutusta ja sitä opetetaan myös yliopistossa erillisenä oppiaineena. Ympäristökasvatuksen merkitys ilmenee myös ympäristökasvatusta koskevien strategioiden ja tutkimusten runsautena. Tässä luvussa perehdyn ympäristökasvatuksen kansainväliseen ja kansalliseen kehitykseen, ympäristöön orientoivan kasvatuksen erilaisiin käsitteisiin, ympäristökasvatuksen poliittis-hallinnolliseen ohjaukseen sekä ympäristökasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin.

3.1.Ympäristökasvatuksen kansainvälinen kehitys

Ympäristökasvatuksen synty voidaan ajoittaa 1960-luvun lopulle, jolloin ympäristökysymykset nousivat kansainvälisen politiikan agendalle. Nykyiseen asemaansa ympäristökasvatus on noussut lukuisten kansainvälisten ympäristöä käsittelevien konferenssien myötävaikutuksella.

Vuonna 1972 pidetyssä Tukholman ympäristökonferenssissa ympäristökasvatus nostettiin yhdeksi keskeiseksi tekijäksi ympäristöongelmien ratkaisemisessa. Sillä nähtiin olevan suuri merkitys ympäristötietoisuuden lisäämisessä ja ympäristöä suojelevien ja säästävien käytäntöjen edistämässä. (UNEP 2011)

Vuonna 1977 Tbilisissä pidettyä hallitusten välistä ympäristökasvatuskonferenssia pidetään ratkaisevan tärkeänä ympäristökasvatuksen myöhemmän kehityksen kannalta. Siellä julkaistiin ympäristökasvatuksen päämäärät, tavoitteet ja ohjaavat periaatteet, jotka ovat sittemmin viitoittaneet ympäristökasvatustyötä kaikkialla maailmassa. Niiden vaikutus näkyy edelleen vahvasti suomalaisessakin ympäristökasvatuksessa. Tbilisin konferenssin suositusten mukaan ympäristökasvatuksen päämääränä on

1. Kasvattaa selkeään tietoisuuteen ja huolestuneisuuteen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden keskinäisistä riippuvaisuussuhteista niin kaupungeissa kuin maaseudulla.
2. Turvata jokaiselle mahdollisuus hankkia tietoja, arvoja, asenteita, taitoja sekä moraalinen vastuu ympäristön suojelemiseksi ja parantamiseksi.
3. Luoda niin yksittäisille ihmisille, ryhmille kuin koko yhteiskuntaan uusia ympäristölle vähemmän haitallisia käyttäytymismalleja.

(Unesco 1978, 26; suomennos Venäläinen, 1992, 19)

1980-luvun aikana kehityskysymykset nousivat pinnalle kansainvälisessä ympäristöpolitiikassa YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission, niin sanotun Brundtland-komission työn myötä. Komission vuonna 1987 ilmestyneessä raportissa Yhteinen tulevaisuutemme kestävä kehitys nostettiin keskeiseksi tulevaisuutta suuntaavaksi käsitteeksi. Raportin mukaan kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa ja sen eri ulottuvuuksia ovat ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys. (UN Documents 2011)

Rio de Janeirossa vuonna 1992 pidetyn YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssin jälkeen ympäristökasvatus-käsitteen rinnalla alkoi yleistyä myös käsite kestävän kehityksen kasvatusta. Rirossa käynnistettiin maailmanlaajuinen toimintaohjelma Agenda 21 kestävän kehityksen edistämiseksi. Ohjelman 36. luku omistettiin kasvatukselle ja koulutukselle ja siinä korostettiin tarvetta muotoilla kasvatuksen tavoitteet ja käytännöt uudelleen kestävän kehityksen mukaisiksi. (UN department of economic and social affairs... 2011). Kestävän kehityksen kasvatuksen edistäminen on sittemmin laajentunut merkittäväksi kansainväliseksi tavoitteeksi. Vuosien 2005 - 2014 aikana vietetään YK:n kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmentä, jonka tavoitteena on kestävän kehityksen periaatteiden sisällyttäminen valtioiden kansallisiin kasvatusta- ja kehitysohjelmiin ja siten kestävän kehityksen näkökulman tuominen kaikille koulutuksen tasoille (Unesco 2005, 6).

3.2. Ympäristökasvatusta vai kestävän kehityksen kasvatusta?

Ensimmäisenä käsitteen environmental education määritteli Maailman luonnonsuojeluliitto IUCN vuonna 1970 (Wolff 2004, 18). Suomalaisessa kielenkäytössä ympäristökasvatus-käsite alkoi yleistyä 1970-luvun puolivälin jälkeen ja se otettiin käyttöön valtakunnallisissa

opetussuunnitelmissa vuonna 1985 (Venäläinen 1992, 16; Wolff 2004, 22 - 23). Eila Louhimaan (2005a, 221 - 222) mukaan ympäristöön orientoiva kasvatusta on kuitenkin ollut osa kouluopetusta koko virallisen kansa- ja peruskoulujärjestelmän ajan. Se on kulkenut muun muassa kotiseutuopin, ympäristöopin sekä ympäristö- ja luonnontiedon nimellä (Lahti 2000, 206). Myös käsitteet luonnonsuojeluopetus ja ympäristönsuojeluopetus ovat olleet käytössä ennen ympäristökasvatuskäsitteen käyttöönottoa (Venäläinen 1992, 15 - 16). Puhuttaessa virallisten koulutusinstituutioiden puitteissa toteutettavasta ympäristöön orientoivasta kasvatuksesta käytetään nykyään yleisimmin käsitteitä ympäristökasvatusta ja kestävän kehityksen kasvatusta. Ympäristökasvatusta käsitteitä käytetään laajasti kasvattajien ja tutkijoiden keskuudessa, mutta kestävän kehityksen kasvatusta on saanut strategioiden ja opetussuunnitelmien tasolla ympäristökasvatusta enemmän painoarvoa. Tämä johtuu pitkälti siitä, että ympäristökasvatuksen poliittis-hallinnollinen ohjaus on nivoutunut osaksi alueellista ja kansallista kestävän kehityksen politiikkaa.

Ympäristökasvatusta ja kestävän kehityksen kasvatusta käsitteiden määritelmästä ei vallitse yksimielisyyttä kasvattajien ja tutkijoiden keskuudessa ja niitä käytetään varsin sekavasti.

Ympäristökasvatusta käsitteen selkiennyttämiseksi onkin tärkeää tarkastella, mitä sanalla ympäristö sen yhteydessä tarkoitetaan. Liisa Suomela ja Sirpa Tani (2004, 45–53) jäsentävät kolme erilaista näkökulmaa ympäristöön ympäristökasvatusta tueksi. Ensimmäisessä ympäristö ymmärretään ihmisen ulkopuoliseksi kokonaisuudeksi, jota pyritään tarkastelemaan objektiivisesti. Luonnontieteelliset lähestymistavat ympäristöön edustavat heidän mukaansa usein tällaista ympäristönäkemyksiä. Toisessa lähestymistavassa ympäristö saa merkityksensä yksilön ajatusten, tunteiden, kokemusten ja toiminnan kautta. Ympäristöpsykologia, ympäristöestetiikka ja esimerkiksi humanistinen maantiede korostavat tätä ympäristön yksilöllisesti ja subjektiivisesti koettua ulottuvuutta. Kolmas Suomelan ja Tanin esittelemä näkökulma ympäristöön on sen tarkasteleminen sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti tuotettuna kokonaisuutena. Yhteiskuntatieteet kuten ympäristösosiologian ja ympäristöpolitiikan tutkimus edustavat tätä lähestymistapaa.

Näin hahmotettaessa ympäristökasvatusta käsite laajenee kattamaan monipuolisesti ympäristön ekologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset merkitykset. Tällainen kokonaisvaltaisuuden ajatus sisältyi jo ympäristökasvatusta tavoitteiden ja sisältöjen varhaisiin muotoiluihin 1970-luvulla, sillä niissä korostettiin taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden keskinäisiä riippuvuussuhteita. Siitä huolimatta ympäristökasvatusta liitetään yhä vahva mielikuva yksinomaan ekologiseen ympäristöön liittyvästä kasvatusta (Wolff 2004, 28).

Jotta ympäristökasvatusta ei pidettäisi vain luonnontuntemuksen opettelemisena, on viime vuosien aikoina alettu tietoisesti korostaa ympäristökasvatuksen sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Ympäristökasvatuksen sisällöiksi voidaan tällöin mieltää myös esimerkiksi sosiaalisten taitojen opetteleminen ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistäminen sekä kasvatus monikulttuurisuuden arvostamiseen ja pyrkimys globaaliin oikeudenmukaisuuteen (Tani, Cantell, Koskinen, Nordström & Wolff 2007, 203 – 208).

Kestävän kehityksen kasvatus nojaa kestävän kehityksen perusajatukseen ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden yhteensovittamisen tarpeesta. Kestävä kehitys on käsitteenä kuitenkin niin laaja-alainen, että siitä vallitsee erilaisia tulkintoja. Liisa Rohwederin (2008, 24 - 26) mukaan kestävän kehityksen tulkinnalliset erot liittyvät siihen, minkälaiseksi luonnon, yhteiskunnan ja talouden välinen riippuvuus- ja vuorovaikutussuhde mielletään. Hän esittelee Ayersiin, van den Berghiin ja Gowdyyn (2001, 155) sekä Davidsoniin (2002, 25) viitaten kestävän kehityksen vahvan ja heikon tulkinnan. Vahvassa tulkinnassa kestävän kehityksen ekologinen, sosiaalis-kulttuurinen, taloudellinen ja tulevaisuusulottuvuus saavat yhtä paljon painoarvoa ja ne integroidaan tasapainoiseksi kehitykseksi. Vahva tulkinta perustuu ekosentriseen ajatteluun, jossa elämänmahdollisuuksien säilyttäminen on keskiössä ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä maltillinen taloudellinen kasvu toteutuvat ekosysteemien kantokyvyn puitteissa. Kestävän kehityksen heikko tulkinta perustuu puolestaan jyrkkään antroposentrismiin ja sille on ominaista jatkuvien kehitysmahdollisuuksien säilyttäminen ja luonnon tarkasteleminen ihmiselle alisteisena resurssina. Heikossa tulkinnassa taloudellinen kestävyys painottuu muiden kestävän kehityksen ulottuvuuksien kustannuksella. Rohwederin mukaan heikko ja vahva tulkinta voidaan ymmärtää kestävän kehityksen käsitteellisinä ääripäinä ja kestävä kehitys voidaan nähdä prosessina, jossa liikutaan kyseisten ääripäiden välimaastossa.

Sirpa Tani (2008, 54) korostaa, että kestävän kehityksen kasvatukselle ei ole olemassa mitään yleispätevää mallia, vaan sen toteuttaminen riippuu aina paikallisista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista erityispiirteistä ja siitä, mitä kestävyuden ulottuvuutta kulloinkin korostetaan. Korostettaessa sosiaalista ja kulttuurista kestävyyttä, ihmisoikeuskasvatus, terveyskasvatus tai esimerkiksi rauhankasvatus ovat ensisijaisia kasvatustyön muotoja. Kun keskitytään ekologiseen kestävyteen, korostetaan ympäristökasvatukseen perinteisesti sisällytettyjä kasvatustavoitteita kuten luonnon- ja ympäristönsuojelua ja ekologisesti kestävän elämäntavan oppimista. Kouluopetuksen kannalta pidetään kuitenkin tärkeänä kestävän kehityksen ekologisen, sosiaalisen,

kulttuurisen ja taloudellisen näkökulman yhdistämistä siten, että oppilaat saavat valmiuksia ymmärtää laajoja kokonaisuuksia, hahmottavat toivottavan yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa, osallistuvat yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja omaksuvat kestävän elämäntavan (Laininen, Manninen & Tenhunen 2006, 33). Nämä kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet ovat pitkälti yhtäläisiä ympäristökasvatukselle asetettujen päämäärien kanssa.

Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen välisestä suhteesta ei vallitse yksimielisyyttä tutkijoiden keskuudessa. Tanin ym. (2007, 201) mukaan ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen välistä suhdetta voidaan jäsentää kuudella eri tavalla. Ensimmäisessä tavassa ympäristökasvatus nähdään osana kestävän kehityksen kasvatusta. Toisessa taas kestävän kehityksen kasvatus tulkitaan päinvastoin ympäristökasvatuksen osa-alueeksi. Kolmas näkökulma asiaan on ajatella, että ympäristökasvatuksella ja kestävän kehityksen kasvatuksella on osin yhteisiä ja osin erillisiä tavoitteita ja sisältöjä. Neljäs näkökulma sen sijaan korostaa kestävän kehityksen kasvatusta ympäristökasvatuksen uusimpana kehitysvaiheena. Viidennessä tavassa ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus hahmotetaan toisistaan kokonaan erillisinä kasvatustyön alueina ja kuudennessa näkökulmassa ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen katsotaan tarkoittavan likimain samaa asiaa.

Itse käytän tätä tutkimusta suuntaavana käsitteenä ympäristökasvatus-käsitettä kestävän kehityksen kasvatus-käsitteen sijaan. Yksi perusteluni tälle valinnalle on se, että ympäristökasvatus on käsitteenä yleisemmin tunnettu kasvattajien ja kansalaisten keskuudessa. Toinen syy on se, että pidän ympäristökasvatusta kestävän kehityksen kasvatusta joustavampana käsitteenä. Siihen ei sisälly yhtä vahvaa hallinnollis-poliittista sivumakua kuin kestävän kehityksen kasvatus-käsitteeseen. Koen, että voin lähestyä ympäristökasvatusta vapaammin omin tulkinnoin ilman että minun tarvitsee joka välissä ottaa kantaa kestävän kehityksen viralliseen diskurssiin. Kolmas ympäristökasvatus-käsitettä puoltava tekijä on se, että se suuntaa mielestäni kestävän kehityksen kasvatus-käsitettä helpommin huomion ihmisen ja ekologisen ympäristön väliseen suhteeseen, mistä olen tutkimuksessani ensisijaisesti kiinnostunut. Tämä ei tarkoita katseeni kaventamista koskemaan vain sellaista kasvatusta, jossa keskitytään luontoelämyksien hankkimiseen tai ekologian lainalaisuuksien opettelemiseen. Ympäristökasvatus-käsite mahdollistaa hyvin yhteiskunnan ympäristösuhteeseen vaikuttavien kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakennetehtojen tutkimisen, jos niin halutaan. Ympäristökasvatus-sanaa on mielestäni kuitenkin perustellumpaa käyttää sellaisesta kasvatuksesta, jonka ensisijaisena tavoitteena on ekologisen ympäristön tilan parantaminen ja nykyistä paremman tasapainon löytäminen ihmisen ja luonnon

väliseen suhteeseen. Ympäristökasvatuksessa yhteiskunnan taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista kestävyyttä on siksi mielestäni perusteltua tarkastella suhteessa luonnon hyvinvointiin, niin että luonto tarjoaa sen ehdottoman reunaehdon, jonka rajaamissa puitteissa kestävää yhteiskuntaa tulee rakentaa. Tätä ulottuvuutta ei nähdäkseni välttämättä sisälly kestäväen kehityksen kasvatukseen, vaan siinä voidaan keskittyä vuorotellen niin taloudelliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen kuin ekologiseen kestävyteen ja tutkia niitä myös itsenäisinä ja toisistaan riippumattomina kestävyiden ulottuvuuksina. Näin ymmärrettynä kestäväen kehityksen kasvatus laajenee tämän pro gradu-tutkielman tutkimustehtävän kannalta liian laajaksi yläkäsitteeksi, jonka piirissä voidaan käsitellä niin yrittäjyyskasvatusta, rauhankasvatusta kuin kulttuuriperintöopetustakin ilman, että näitä kasvatuksen aloja välttämättä kytketään ympäristökysymyksiin.

3.3. Ympäristökasvatus strategioissa ja opetussuunnitelmissa

Eri koulutusinstituutioiden piirissä toteutettavaa ympäristökasvatusta ohjataan Suomessa ensisijaisesti kansallisen tason strategia- ja opetussuunnitelmatyön avulla. Suomen ensimmäinen kansallinen ympäristökasvatusstrategia julkaistiin vuonna 1992. Siinä esitettiin suositukset ympäristökasvatustyön vahvistamiseksi kaikilla koulutustasoilla lasten päivähoidosta korkeakoulutukseen asti. Samalla otettiin kantaa myös muun muassa oppimateriaalien ja opettajankoulutuksen kehittämiseen ympäristökasvatusta silmällä pitäen sekä yleiseen, kansalaisille suunnattuun ympäristö- ja kuluttajavalistukseen. (Suomen Unesco-toimikunta, 64–78)

1990-luvun lopun ja 2000-luvun aikana ympäristökasvatuksen strateginen ohjaus on nivoutunut osaksi alueellista ja kansallista kestäväen kehityksen politiikkaa. Jatkona Rio de Janeirossa alkaneelle Agenda 21 -prosessille käynnistettiin vuonna 1996 Itämeren alueen valtioiden yhteinen kestäväen kehityksen toimintaohjelma Baltic 21. Sen tarkoitus oli jalkauttaa Agenda 21 -ohjelman periaatteet alueellisen yhteistyön tasolle. Vuonna 2002 Baltic 21 -ohjelmaa täydennettiin koulutusta koskevalla ohjelmaosiolla "An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region – Baltic 21E", jonka tavoitteena on kestäväen kehityksen sisällyttäminen pysyväksi ja luontevaksi osaksi Itämeren maiden koulutusjärjestelmiä. Ohjelman toimeenpano ajoittuu vuosille 2006–2014 ja sen toteutus on samalla Suomen kansallinen strategia YK:n kestäväen kehitystä edistävää vuosikymmentä varten. (Opetusministeriö 2002, 10; 2006, 16–19)

Meneillään olevien kansainvälisten strategiaprosessien ohella Suomessa päivitettiin kansallinen kestäväen kehityksen strategia vuosina 2004–2007. Osana strategiatyötä kestäväen kehityksen

toimikunnan koulutusjaosto valmisteli kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategian vuosille 2006–2014. Yhdessä Baltic 21 E-ohjelman kanssa se ohjaa tällä hetkellä kestävästä kehityksen toteuttamista eri koulutusinstituutioiden piirissä. (Kestävästä kehitystä edistävän... 2006)

Ympäristökasvatus näkyy opetussuunnitelmissa esiopetuksesta korkeakoulutukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman yleisissä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteissa (Opetushallitus 2010, 8) korostuu myönteisen luontosuhteen vahvistaminen:

Lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä. Hän oppii havainnoimaan ja jäsentämään ympäristöään monipuolisesti, nauttimaan ympäristön monimuotoisuudesta ja kauneudesta sekä tulee tietoiseksi oman toimintansa vaikutuksesta.

Perusopetuksen voimassa olevan opetussuunnitelman arvopohjassa luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen yhdistyy ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokratian kunnioittamiseen ja monikulttuurisuuden hyväksymiseen. Lisäksi ”vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” on valittu yhdeksi opetusta eheyttävistä aihekokonaisuuksista. Eheyttävät aihekokonaisuudet ovat sellaisia opetus- ja kasvatustyön painopistealueita, jotka liittyvät useisiin oppiaineisiin. Samalla ne ovat opetussuunnitelman ajankohtaisia arvokannanottoja ja ilmentävät nyky-yhteiskunnan keskeisiä kasvatus- ja koulutushaasteita. Perusopetuksen yhdeksi tavoitteeksi määritellään ympäristötietoisten, kestävään elämäntapaan sitoutuneiden kansalaisten kasvattaminen. Ympäristökasvatukselliset teemat näkyvät myös useiden eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä. (Opetushallitus 2004, 14, 41).

Kestävä kehitys on valittu myös yhdeksi lukion opetussuunnitelman aihekokonaisuudeksi (Opetushallitus 2003, 26–27). Lukion opetussuunnitelman mukaan ”ihmisen tulee oppia kaikessa toiminnassaan sopeutumaan luonnon ehtoihin ja maapallon kestäväksi rajoihin. Lukion tulee kannustaa opiskelijoita kestävään elämäntapaan ja toimintaan kestävästä kehityksen puolesta.”

Kestävä kehitys näkyy myös ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteissa:

... opiskelija tai tutkinnon suorittaja sitoutuu toimimaan ammatissaan kestävästä kehityksen ekologisten, taloudellisten, sosiaalisten sekä kulttuuristen periaatteiden puolesta. Hän

noudattaa alan työtehtävissä keskeisiä kestävästä kehitystä käsitteleviä säädöksiä, määräyksiä ja sopimuksia. (Kärppä, Laurila & Lundgren 2010, 30).

Viime vuosina on kiinnitetty huomiota myös kestävästä kehityksen integroimiseksi korkeakouluopetukseen osana YK:n kestävästä kehityksen kasvatuksen vuosikymmentä ja Baltic 21 E -ohjelmaa. Tämä on näkynyt esimerkiksi kestävästä kehityksen kriteerien muodostamisessa oppilaitoksille, kestävästä kehitystä käsittelevän opetustarjonnan runsastumisena ja siinä, että tieteenalakohtaisia oppisisältöjä on alettu tarkastella vahvemmin kestävästä kehityksen näkökulmasta. (Kaivola & Rohweder 2006; Rohweder & Virtanen 2008).

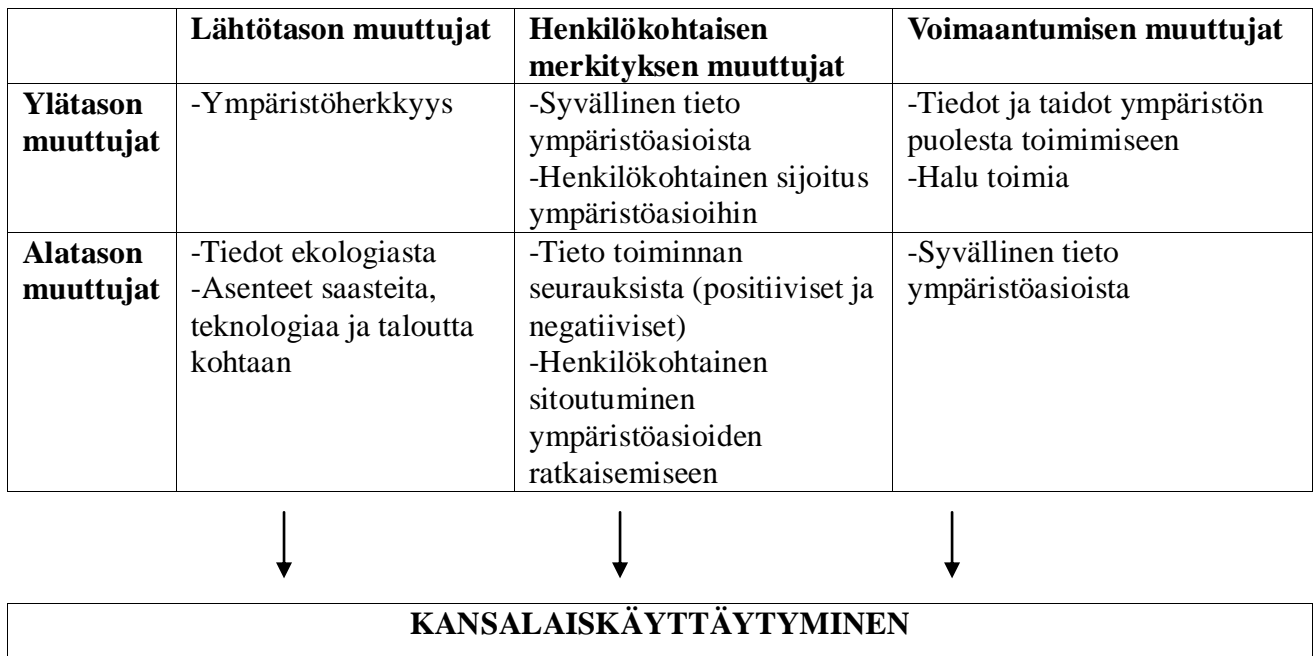
3.4. Kokonaisvaltaisuus ympäristökasvatuksen tavoitteena

Vuoden 1977 Tbilisin ympäristökasvatuskonferenssista alkaen ympäristökasvatuksessa on ollut havaittavissa pyrkimys kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Kokonaisvaltaisuuden tavoite ilmeneekin useissa kansainvälisissä ja suomalaisissa ympäristökasvatuksen teoreettisissa jäsennyksissä.

Esittelen niistä seuraavaksi Harold Hungerfordin ja Trudi Volkin ympäristövastuullisen käyttäytymisen mallin, Joy A. Palmerin puumallin sekä Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen talomallin.

Hungerfordin ja Volkin (1990, 11) mallia (kuva 1) ympäristövastuullisesta käyttäytymisestä on sovellettu paljon suomalaisessa ympäristökasvatuksessa. Mallissa on hahmoteltu erilaisia yksilön ominaisuuksia, joiden ajatellaan johtavan ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Nämä ominaisuudet on jaettu lähtötason, henkilökohtaisen merkityksen ja voimaantumisen muuttujiin sekä edelleen ylä- ja alatason muuttujiin. Ylätason muuttujat ovat alatason muuttujia merkityksellisimpiä ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntymisessä. Ympäristövastuullisen käyttäytymisen ajatellaan kehittyvän mallissa lineaarisesti vasemmalta oikealle, lähtötason muuttujista kohti voimaantumista ja vastuullista kansalaiskäyttämistä.

Lähtötason muuttujat ennustavat Hungerfordin ja Volkin (1990, 11–12) mukaan hyvin sitä, kehittykö yksilön käyttäytyminen ympäristön kannalta vastuulliseen suuntaan vai ei. Lähtötason muuttujista merkittävimpänä pidetään ympäristöherkkyyttä, jolla tarkoitetaan myötätuntoista suhtautumista luontoa kohtaan. Vähemmän merkityksellisiä, mutta tärkeitä tekijöitä vastuullisen ympäristösuhteen kehittymisessä ovat tiedot ekologiasta ja asenteet saasteita, teknologiaa ja taloutta



Kuva 1. Hungerfordin ja Volkin ympäristövastuullisen käyttäytymisen malli (Hungerford & Volk 1990, 11; Cantell & Koskinen 2004, 61, soveltaen)

kohtaan.

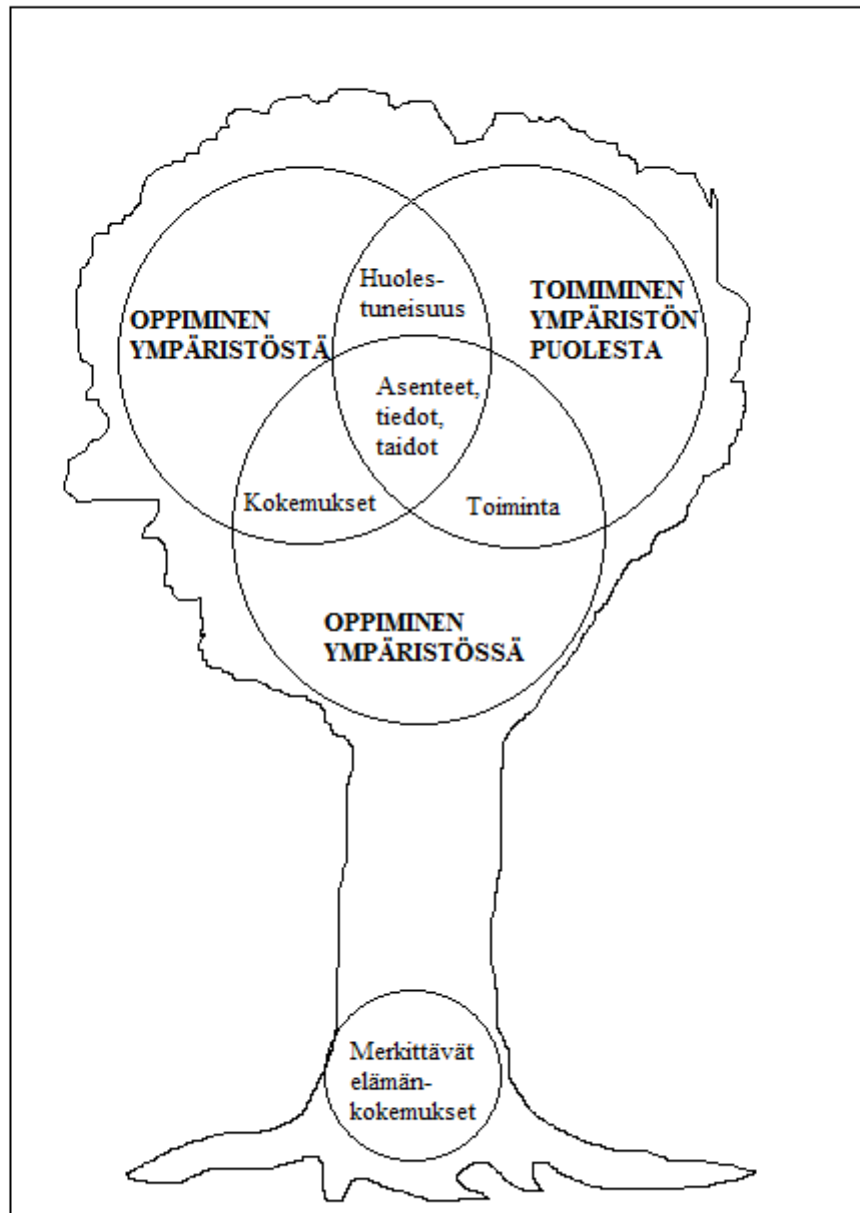
Henkilökohtaisen merkityksen muuttujat kuvaavat niitä yksilön ominaisuuksia, joiden kautta kehittyvä vahva omistajuus ympäristöasioihin. Niistä tärkeimpänä Hungerford ja Volk (1990, 12) pitävät syvälistä tietoa ympäristöasioista.

Mallin viimeisenä muuttujaryhmänä ovat voimaantumisen muuttujat. Kun tiedot ja taidot ympäristön puolesta toimimiseen ovat riittävästi vahvistuneet, yksilö kykenee ympäristön kannalta vastuulliseen kansalaistoimintaan. (Hungerford & Volk 1990, 12–13)

Toinen kansainvälisesti vaikutusvaltainen ympäristökasvatuksen malli on Joy A. Palmerin puumalli (kuva 2). Hungerfordin ja Volkin lineaarisesta kehitysmallista poiketen Palmer (1998, 270–273) korostaa, että tuloksellisen ympäristökasvatuksen kannalta on ratkaisevaa kehittää ihmisessä samanaikaisesti useita eri ominaisuuksia. Palmerin näkemyksen mukaan ympäristökasvatuksen perusta – sen juuret – ovat merkittävissä elämäkokemuksissa. Siksi yksilön aikaisempi elämäkokemus ja kehitysvaihe on otettava huomioon ympäristökasvatusta suunniteltaessa.

Vaikuttava ympäristökasvatus sisältää tasapuolisesti oppimista ympäristössä, oppimista

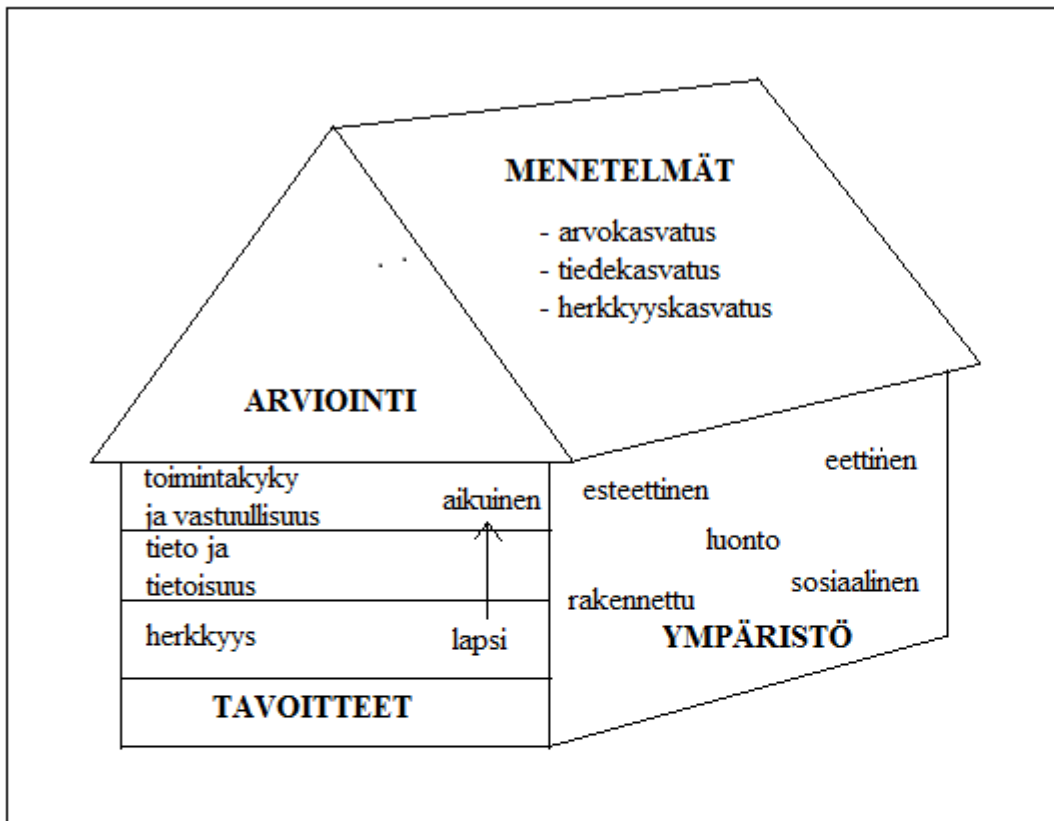
ympäristöstä ja toimintaa ympäristön puolesta. Ympäristössä oppiminen voi olla sekä empiirisesti painottunutta ympäristötutkimusta että esteettisesti latautunutta ympäristön kokemista, joka tähtää ympäristöherkkyyden kehittymiseen. Ympäristöstä oppimisessa taas korostuu ympäristötiedon rooli. Siinä pyritään ymmärtämään syvällisesti ympäristöä ja ihmisen suhdetta siihen. Toimiminen ympäristön puolesta sisältää arvo- ja asennekasvatusta sekä ympäristövastuullista toimintaa ja on näin ollen vahvasti eettisesti latautunutta. (Palmer 1998, 141–142)



Kuva 2. Palmerin puumalli (Palmer 1998, 272; Cantell & Koskinen 2004, 68, soveltaen)

Suomalaisista ympäristökasvatuksen teoreetikoista Eila Jeronen ja Marjatta Kaikkonen (2001, 24–27) ovat rakentaneet ympäristökasvatuksen kokonaisnäkemyksensä niin kutsutun talomallin (kuva 3) muotoon. Siihen sisältyy neljä ulottuvuutta: tavoitteet, menetelmät, arviointi sekä ympäristön

erilaiset ulottuvuudet.



Kuva 3. Ympäristökasvatuksen talomalli (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26, soveltaen)

Ympäristökasvatuksen tavoitteet ja menetelmät määräytyvät mallissa kasvatettavien ikätason mukaan. Hungerfordin ja Volkin tapaan Jeronen ja Kaikkonen (2001, 25–26) pitävät ympäristöherkkyyttä ympäristövastuullisen käyttäytymisen perustana ja se on siksi ensisijainen tavoite lasten ympäristökasvatuksessa. Nuorten ja aikuisten kohdalla taas ympäristöön liittyvän tiedon syventäminen on keskeistä, koska se on vastuullisen toiminnan edellytys. Ympäristökasvatuksen menetelmissä edetään vastaavasti lasten herkkyyskasvatuksesta nuorten ja aikuisten tiede- ja arvokasvatukseen. Lisäksi menestyksellinen ympäristökasvatus edellyttää Jerosen ja Kaikkosen mukaan kaikkien ympäristön ulottuvuuksien huomioimista sekä monipuolista arviointia, joka toteutetaan itseis- ja vertaisarviointina opettajan ja vanhempien toimesta.

Jerosen ja Kaikkosen talomallissa näkyvät kansainväliset vaikutteet. Suomalaisia ympäristökasvatuksen teorioita tutkinut Eila Louhimaa (2005, 222–223) väittääkin, että Suomessa esitetyt erilaiset ympäristökasvatuksen mallit rakentuvat eroistaan huolimatta etupäässä niin sanotun ympäristökasvatuksen kolmikantajäsentelyn pohjalle, joka perustuu Hungerfordin ja Volkin ympäristövastuullisen käyttäytymisen malliin. Louhimaan mukaan kolmikantamallissa

ympäristökasvatuksen keskeiset ulottuvuudet ovat

1. tietopainotteinen ympäristöopetus (education about environment)
2. ympäristössä tapahtuva, ympäristökokemuksia aikaansaava kasvatus (education in or through environment) ja
3. toimintapainotteinen asennekasvatus (education for environment)

Kolmikantamallissa ekologiset tiedot ja ympäristölle herkistyminen asettuvat ympäristökasvatuksen lähtökohdiksi ja sen mukaan ilman niitä ympäristöasioiden ymmärtäminen ja sitoutuminen ympäristövastuulliseen toimintaan ei ole mahdollista. Kolmikantajäsentely on Louhimaan mukaan hyväksytty tiedon- ja oppimiskäsityksen lähtökohdaksi ympäristökasvatuksen tutkimuksessa ja sitä ovat hyödyntäneet myös useat opettajankoulutuslaitokset ympäristökasvatuksensa perustana. (Louhimaa 2005, 222 - 223)

Myös Palmerin puumalli perustuu nähdäkseni pitkälti samankaltaiseen kokemusten, tiedon ja toiminnan kolmijakoon. Kolmikantamallilla on mielestäni selvä yhteys myös tämän tutkimuksen kappaleessa 3.2. esiteltyyn Suomelan ja Tanin (2004, 45–53) hahmotelmaan ympäristön kolmesta ulottuvuudesta. Siinä tietopainotteinen ympäristöopetus tähtää objektiivisen ympäristön ymmärtämiseen, ympäristökokemukset yksilöllisen ympäristösuhteen kehittämiseen, ja toimintapainotteiseen asennekasvatukseen sisältyy selkeä yhteiskunnallinen ulottuvuus, pyrkimys ympäristön tilan parantamiseen.

3.5. Teoreettisia näkökulmia ympäristökasvatukseen

Mahdollisista yhtäläisyyksistään huolimatta suomalaisessa ympäristökasvatuksessa vallitsee kuitenkin erilaisia teoreettisia painotuksia. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti muutamia keskeisiä näkökulmia ympäristökasvatukseen tiedostaen, että esitykseni ei ole kattava. Vaikka esittelen nämä näkökulmat erillisinä, ne eivät todellisuudessa ole tiukkarajaisia, vaan jakavat usein monia piirteitä keskenään.

3.5.1. Ympäristöherkkyys

Kuten edellä kuvatuista ympäristökasvatuksen malleista kävi ilmi, ympäristöherkkyttä pidetään useissa ympäristökasvatuksen lähestymistavoissa vastuullisen ympäristösuhteen lähtökohtana.

Suomessa ympäristöherkkyydestä on kirjoittanut erityisesti Riitta Wahlström (1997a, 1997b, 1999). Tanneriin (1980) viitaten Wahlström (1997a, 3–4) määrittelee ympäristöherkkyyden ”niiden affektiivisten ominaisuuksien joukoksi, joiden avulla yksilölle kehittyy empaattinen suhde ympäristöön”. Ympäristöherkkyyden kehittymisen kannalta lapsuuden myönteiset luontokokemukset ovat ratkaisevassa roolissa.

Wahlströmin (1997b, 20–21) mukaan ympäristöherkkyys on suorassa yhteydessä ekofilosofiaan, ihmisen eettisesti kestävään suhtautumiseen luontoa kohtaan. Hän korostaa, että on tärkeää edistää esteettistä mielihyvää ja henkistä hyvinvointia tuottavia luontokokemuksia sellaisessa luonnossa, joka voi hyvin. Tällaiset syvälliset kokemukset auttavat ihmistä kehittämään voimakkaan kiintymyssuhteen sekä kunnioittavan ja hoivaavan asenteen luontoa kohtaan. Ne avaavat näkymän luonnon pyhyteen ja opettavat ymmärtämään ihmisen osana luonnon kokonaissysteemiä. Tunnepitaisuudestaan huolimatta luontoelämykset tarjoavat Wahlströmin (1999, 6) mielestä myös mahdollisuuden kulttuurissamme vallitsevan luontosuhteen kriittiseen reflektointiin.

Elämyksellisyyttä korostaessaan Wahlström tukeutuu osittain pohjoisamerikkalaisen ulkoilmapedagogiikan (outdoor education) perinteeseen (ks. esim. Cornell 1987). Myös Steve van Matren (1993) maakasvatuksessa on keskeistä voimakkaan tunnesiteen luominen luontoa kohtaan. Se on saanut jalansijaa Suomessa 1990-luvulta alkaen (ks. esim. Lappalainen 1994).

3.5.2. Korkealaatuinen oppiminen

Mauri Åhlberg (1995, 1998, 2001, 2005, 2006) on tarkastellut ympäristökasvatusta ennen kaikkea laadukkaan oppimisen näkökulmasta. 1990-luvulta lähtien hän on kehittänyt laaja-alaista ja eheyttävää eli kokonaisvaltaista korkealaatuisen oppimisen teoriaa kestävä kehityksen edistämiseksi. Åhlbergin (2006) mukaan kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen teorian tukena tarvitaan ainakin eheyttävän kasvatuksen, korkealaatuisen oppimisen ja jatkuvan laadunparantamisen teorioita.

Eheyttävässä kasvatuksessa ihminen huomioidaan Åhlbergin (2006, 34) mukaan ”kokonaisena persoonana, ajattelevana, tuntevana ja toimivana”. Yhteisöt, jotka kunnioittavat näitä yksilön ominaisuuksia, pystyvät myös laadukkaimpaan oppimiseen. Eheyttävä kasvatusta käsittää myös tiedon eheyttämisen eli integroimisen näkökulman. Siinä erilaisia, eri tieteen aloilta peräisin olevia tietoaikaisia – esimerkiksi kestävä kehityksen eri osatekijöitä – yhdistetään mielekkäiksi

kokonaisuuksiksi.

Korkealaatuinen oppiminen taas tarkoittaa Åhlbergin (2005, 166) mukaan

... yksilöiden ja yhteisöjen ajattelu- ja toimintamallien kehittämistä, systemaattista omien teorioiden rakentamista ja testaamista sekä maailmaa koskevan ymmärryksen ja toimintakykyisyyden laajenemista ja syvenemistä, joka johtaa parempaa tulevaisuutta luovaan toimintaan.

Korkealaatuisen oppimisen tavoitteena on rakentava toiminta kestävän kehityksen puolesta. Tähän päästään kriittisen ajattelun, luovan ongelmanratkaisun sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen kautta, joka noudattaa Åhlbergin mukaan oppimista tiedeyhteisössä. Jatkuvan laadunparantamisen teoria täydentää korkealaatuisen oppimisen teoriaa korostaen organisaatioiden laadukasta oppimista ja työprosessien laadun parantamista. Åhlberg on kehittänyt oppimisen laadun parantamiseksi myös erilaisia apuvälineitä, kuten käsittekartta- ja heuristiikkatekniikoita. (Åhlberg 2005, 166–169)

3.5.3. Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen

Ympäristökasvatuksen tueksi on Risto Willamon (2005, 77–78) mielestä jo olemassa runsaasti pedagogisia malleja. Sen sijaan ympäristönsuojelun asiasisältöä jäsentäviä kokonaismalleja on tarjolla vain vähän. Willamo peräänkuuluttaa sellaisten sisältömallien tarvetta, joissa pyritään jäsentämään ympäristöongelmien syitä, seurauksia ja ratkaisukeinoja monipuolisesti. Ilman perusteellista ympäristönsuojelun sisällön hahmottamista ympäristökasvatus voi jäädä sisällöltään ohueksi. Willamo (2005, 78) toteaa:

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen kapeasti esimerkiksi ”luontokasvatuksena” voi johtua muun muassa siitä, että opettajat kokevat kompleksisen ilmiökentän jäsentämisen vaikeana, etenkin lapsia kasvatettaessa. Pyrkimys kokonaisuuden esittämiseen sisältää riskin siitä, että esityksestä tulee esimerkiksi sekava tai tahattomasti syyllistävä, ja tietoisuus tästä riskistä saa pitäytymään vähemmän riskialttiissa ”luontokasvatuksessa”.

Willamo (2005, 199) onkin kehittänyt holistisen mallin ympäristöongelmien kehitysprosessin ja ympäristönsuojelun keinojen hahmottamiseen, jota hän kutsuu ympäristönsuojelun

kokonaiskehikoksi. Esittelen mallin ja analysoin sitä tarkemmin kappaleessa 6.3.4.

3.5.4. Kontekstuaalinen ympäristökasvatus

Hannele Cantell (2001, 26) on tutkinut erilaisia oppimiskäsityksiä ja laatinut niiden pohjalta synteessinä kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen mallin (kuva 4).



Kuva 4. Cantellin kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli (Cantell & Koskinen 2004, 73, soveltaen)

Kontekstuaalinen ympäristökasvatus on Cantellin (2006, 62) mukaan tilannesidonnaista ja siinä opiskeltavat asiat sidotaan arjen ympäristöön ja yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Kontekstuaalisessa ympäristökasvatuksessa humanistinen lähestymistapa nivoutuu yhteen kriittisen ajattelun ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Ympäristökasvatuksen lähtökohtina ovat oppilaiden omat havainnot, kokemukset ja merkitykset ja ympäristökysymyksiä käsitellään kriittisesti analysoimalla niiden erilaisia historiallisia, sosiaalisia ja poliittisiä merkityksiä. Kontekstuaalinen ympäristökasvatus tukee kasvatusta aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. (Cantell & Koskinen 2004, 72–73)

3.5.5. Yhteiskunnallinen osallistuminen ja aktiivinen kansalaisuus

Yhteiskunnallista osallistumista on pitkään pidetty ympäristökasvatuksen tärkeänä tavoitteena. Jo 1990-luvun alussa Paldanius (1992, 118–123) näki ympäristökasvatuksen mahdollisuutena edistää osallistuvaa demokratiaa. Hänen mielestään ympäristökasvatusta tarvittiin

... tuottamaan aktiivisia, kriittisiä ja omista lähtökohdistaan tietoisia kansalaisia, jotka ovat tottuneet käsittelemään ja suvaitsemaan erilaisia ristiriitaisia näkemyseroja ja joilla on tietoa yhteiskunnallisen suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmän toiminnasta ja siihen vaikuttamisesta.

Liisa Horelli (1994, 1995; Horelli & Vepsä 1995; Horelli, Kyttä & Kaaja 1998) on tutkinut lapsiystävällistä yhdyskuntasuunnittelua yhtenä ympäristökasvatuksen muotona ja tarkastellut sitä myös ehkäisevän sosiaalipolitiikan näkökulmasta. Hänen mukaansa lasten mahdollisuudet osallistua elinympäristönsä suunnitteluun ovat usein rajoitetut, mutta esimerkiksi koulun ja kunnan kanssa toteutettavat lasten osallistamiskokeilut voivat raivata yleisemminkin tilaa moniääniselle kaupunkisuunnittelulle ja siten muuttaa koulun todelliseksi oppimisympäristöksi ja eräänlaiseksi kunnan kehittämiskeskukseksi (Horelli 1994, 7). Avoin suunnitteluprosessi antaa lapsille myös tunteen siitä, että he ovat osallisina jossain merkityksellisessä ja tärkeässä (Horelli, 1995, 133).

Sanna Koskinen (2010a, 2010b) taas on nivonut yhteen ympäristö- ja kansalaiskasvatuksen näkökulmat ja soveltanut ympäristökansalaisuuden käsitettä ympäristökasvatukseen. Koskinen ja Horellin (2006, 25) mukaan ympäristövastuullisen kansalaisuuden edistäminen edellyttää kouluopetuksen sisältöjen ja koulun toimintakulttuurin kehittämistä yhteiskunnallista vaikuttamista suosivaksi. Lisäksi he toivovat koulun roolin yhteiskunnassa muuttuvan. Se voisi avautua enemmän yhteiskuntaan päin.

Paloniemi ja Koskinen (2005, 18) toteavat, että ”keskustelu ympäristökasvatuksesta kaipaa vahvempaa yhteiskunnallista otetta ja ympäristöpolitiikkaa koskeva keskustelu kasvatuksellista ulottuvuutta”. Tätä tarvetta täyttämään he ovat kehittäneet osallistuvan ympäristökasvatuksen mallin, jossa ympäristövastuullista osallistumista tarkastellaan jatkuvana, spiraalimaisena oppimisprosessina, jossa yhteiskunnan tarjoamat vaikuttamismahdollisuudet ja yksilön kokemukset ovat vuorovaikutuksessa. Perehdyn osallistuvan ympäristökasvatuksen malliin tarkemmin ja analysoin sitä tutkimuskysymysteni valossa luvussa 6.3.6.

3.5.6. Ympäristö- ja kasvatussociologinen näkökulma

Ympäristökasvatuksessa on Timo Järvikosken (1995, 40) mukaan otettu usein keskeiseksi tavoitteeksi luonnontieteellisen tai ekologisen tiedon välittäminen oppilaille. Tällainen näkemys ympäristökasvatuksesta perustuu ajatukseen siitä, että luontoon ja ympäristöön liittyvät kysymykset kuuluvat ennen kaikkea luonnontieteen piiriin. Järvikoski (1995, 46) kuitenkin ehdottaa, että ympäristökasvatuksen tutkimus voitaisiin nähdä osana yhteiskuntatieteellistä ympäristötutkimusta. Sociologian välineistöä hyödyntämällä voitaisiin tarkastella luontoa ja ympäristökriisiä sosiaalisina konstruktioina sekä tutkia esimerkiksi yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja ympäristökasvatuksen muotojen kytkeytymistä toisiinsa.

Ympäristö- ja kasvatussociologista sekä filosofista näkökulmaa suomalaisen ympäristökasvatuksen tutkimuksessa edustavat erityisesti Jouni Peltonen (1995), Eila Louhimaa (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008) ja Jürgen Matthies (1990, 1992a, 1992b, 2001, 2004). Heistä jokainen on omasta näkökulmastaan tarkastellut yhteiskunnassa vallitsevien luontoa koskevien kulttuuristen merkitysten sekä poliittisten ja taloudellisten rakenteiden vaikutuksia ympäristökasvatuksen teoriaan ja käytäntöön. Peltonen, Louhimaan ja Matthiesin ajatuksissa on havaittavissa myös yhtymäkohtia kriittisen pedagogiikan traditioon. Tukeudun heidän tutkimuksiinsa analysoidessani ympäristökasvatusta ohjaavien strategioiden ja opetussuunnitelmien sekä ympäristökasvatuksen teorioiden kriittistä reflektiivisyyttä luvuissa seitsemän ja kahdeksan.

3.6. Ympäristökasvatus, ekologinen oppiminen ja ekopedagogiikka

Olen edellä esitellyt suomalaisen ympäristökasvatuksen kehitystä, poliittis-hallinnollista ohjausta sekä ympäristökasvatuksen tutkimuksen keskeisiä lähestymistapoja. Jürgen Matthiesin (1990, 1992a, 1992b, 2001, 2004) mukaan ympäristökasvatus on kuitenkin vain yksi ympäristökriisin ympärillä käydyin pedagogisen diskurssin konkreettisista ilmenemismuodoista. Suomalaiseen ja saksalaiseen tutkimukseen tukeutuen hän erottaa toisistaan seuraavat kolme ympäristöpedagogiikan suuntausta:

1. Ympäristökasvatus
2. Ekologinen oppiminen
3. Ekopedagogiikka

Ympäristökasvatus on Matthiesin (2001, 36) näkemyksen mukaan vakiintunut nimeksi kaikelle institutionaalisen koulutuksen piirissä tapahtuvalle ympäristöteemojen pedagogiselle käsittelylle. Koululaitos on ensisijainen paikka, jossa ympäristökasvatusta toteutetaan. Ympäristökasvatus on syntynyt hallinnollisen ympäristöpolitiikan rinnalla kansainvälisten ja kansallisten ympäristöä koskevien julistusten, lakien ja asetusten myötävaikutuksella (Matthies 1990, 166; 2001, 36–37).

Ekologisella oppimisella Matthies tarkoittaa ympäristöliikkeiden oppimismallia, joka ilmeni hänen mukaansa Saksassa erityisesti 1970- ja 1980-luvun massaliikhehdinnässä. Ekologisessa oppimisessä kritisoidaan oppimisen laitostumista ja tavoitellaan oppimisen itsemääräytyneisyyttä ja omaehtoisuutta itseorganisoituvissa yhteisöissä. Oppiminen on yhteiskunnallisesti kantaaottavaa ja välittömässä suhteessa toimintaan, koska sen lähtökohtana ovat osallistujien poliittiset tavoitteet eivätkä jonkin instituution päämäärät. Ekologisessa oppimisessä on siten oma dynamiikkansa, joka syntyy ilman didaktista, opetusopillista suunnittelua toimijoiden arkipäivän elämysyhteyksistä. (Matthies 1990, 169–172; 1992b, 140–141; 2001, 38)

Ekopedagogiikkaa Matthies (2001, 38) luonnehtii ”yhteiskuntakriittiseksi teoriaksi, joka reflektoi erityisesti pedagogisen vaikuttamisen rajoja”. Ekopedagogiikassa ei pyritä rakentamaan uusia ympäristökasvatuksen opetusohjelmia, vaan se voidaan nähdä eräänlaisena reflektio-ohjelmana, joka mahdollistaa ympäristökasvatuksen itsetutkiskelun (Matthies 1990, 173; 2001, 39). Epäkriittinen ja pintapuolinen opettaminen ovat ekopedagogiikan arvostelun kohteina, minkä vuoksi siinä otetaan etäisyyttä sekä institutionaaliseen ympäristökasvatukseen että ympäristöliikkeissä tapahtuvaan ekologiseen oppimiseen siltä osin kuin ne edustavat reflektioamatonta ajattelua. Ekopedagogiikassa halutaan pureutua syvällisesti ympäristökriisin syihin, kuten teollisuusyhteiskunnan luontoa ja ihmistä alistaviin rakenteisiin. Samalla siinä etsitään ratkaisumahdollisuuksia yhteiskunnan kestävämpään luontosuhteeseen kasvatuksen emansipatorista eli vapauttavaa tehtävää sekä siitä kumpuavaa optimismia korostaen. Ekopedagogiikassa ei turvauduta valmiisiin tulevaisuuskuviin, vaan puolustetaan oikeutta utopistiseen ajatteluun. Siten se on eräänlainen etsimisliike, joka on omaksunut teoreettisia vaikutteita erityisesti Frankfurtin koulukunnan kriittisestä teoriasta, joka on yksi kriittisen pedagogiikan keskeisistä taustavaikuttajista. (Matthies 1990, 173; 2001, 38–39)

Käsittelen yksityiskohtaisemmin yhdysvaltalaisen kasvatusajattelijan Richard Kahnin ekopedagogista ajattelua luvussa viisi. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan kriittisen pedagogiikan nimellä tunnettua teoriaperinnettä.

4. KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA

Kriittinen pedagogiikka ei ole tarkkarajainen teoria, jota voisi tyhjentävästi määritellä. Sen teoreettinen tausta on rikas ja monisyinen ja pedagogiset sovellukset sitäkin moninaisemmat. Tomi Kiilakoski (2008, 60) pitää kriittistä pedagogiikkaa ennemminkin pedagogisena ohjelmalla, jolla on tietyt päämäärät. Näiden päämäärien selvittämiseksi on tärkeää perehtyä kriittisen pedagogiikan keskeisiin taustavaikuttajiin ja teoreettisiin periaatteisiin.

Käsitettä kriittinen pedagogiikka käytti tiettävästi ensimmäistä kertaa erilaisia kriittisen kasvatustajatteluun suuntauksia yhdistävänä yläkäsitteenä yhdysvaltalainen pedagogi Henry Giroux vuonna 1983 ilmestyneessä kirjassaan *Theory and resistance in education* (Darder, Baltodano & Torres 2009, 2). Sillä, mitä nykyään ymmärretään kriittisen pedagogiikan nimellä, on kuitenkin juurensa syvällä useissa eri teoriaperinteissä. Näistä keskeisimmät ovat Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria, sorrettujen pedagogiikka ja pohjoisamerikkalainen progressivismi.

Frankfurtin kriittisen koulukunnan keskeisiä ajattelijoita olivat Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin ja Leo Löwenthal. Myöhemmistä teoreetikoista myös Jürgen Habermas on saanut oppinsa Frankfurtin koulussa. (Darder, Baltodano & Torres 2009, 7). Frankfurtin koulukunnan ajattelijat korostivat kriittisen ajattelun tärkeyttä yhteiskunnallisen muutoksen ja inhimillisen vapautumisen, emansipaation edistäjänä. Kriittiselle teorialle oli alusta asti ominaista käsitys tieteen ja tietämisen arvosidonnaisuudesta. Tieteelliset totuudet eivät sen mukaan voineet olla riippumattomia vallitsevasta yhteiskunnallisesta todellisuudesta. (Suoranta 2005, 52–55) Sokeaa empirismia ja positivismia edustaneen traditionaalisen teorian vastavoimaksi Frankfurtin koulukunta loi kriittisen teorian, jonka tehtävänä oli paitsi paljastaa yhteiskunnallisia epäkohtia myös selvittää, miten yhteiskunnan rakenteita olisi muutettava. (Moisio & Huttunen 1999, 21)

Sorrettujen pedagogiikan luoja, brasilialaista Paulo Freireä pidetään yhtenä viime vuosisadan vaikutusvaltaisimmista kasvatustajatteliijoista. Freirelle oli keskeistä asettuminen yhteiskunnan vähäosaisten asemaan ja usko heidän kykyynsä rakentaa oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Hän osallistui Brasilian kasvatuksellisten, poliittisten ja uskonnollisten kansanliikkeiden toimintaan, jotka pyrkivät edistämään alempien kansanluokkien asemaa. Sorrettujen pedagogiikan keskeinen teema on sorrosta vapautuminen kriittisen tiedostamisen avulla. Yhteiskunnallisen asemansa tiedostamiseen ja kollektiiviseen poliittiseen toimintaan tähtäävän kasvatuksen avulla alistettujen on

mahdollista nousta pois sorretusta asemastaan ja siten vapauttaa myös sortajansa. (Suoranta 2005, 42; Hannula 2000, 2).

Progressivismiksi kutsuttiin Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulla syntyneitä sosiaalisia ja koulutuksellisia uudistuksia ajanutta reformiliikettä. Se kehittyi reaktiona säätelemätöntä kapitalismia ja sen lieveilmiöitä köyhyyttä, syrjäytymistä ja eriarvoisuutta vastaan. Progressivismin aatteellinen perusta on valistuksen edistysuskossa ja ajatuksessa ihmisen mahdollisuudesta loputtomaan kehittymiseen kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Merkittävin progressivismin edustaja oli kasvatustieteiden ja yhteiskuntafilosofi John Dewey. Muita tunnettuja nimiä olivat George Counts ja Harold Rugg. (Suoranta 2005, 48 - 49)

Kriittisen pedagogiikan tärkeiksi taustavaikuttajiksi nimetään myös ranskalainen filosofi Michel Foucault ja italialainen filosofi Antonio Gramsci sekä koko joukko muita ajattelijoita. Karl Marxin vaikutus näkyy monen kriittisen pedagogiikan teoreetikon kirjoituksissa. Nykyään kriittisen pedagogiikan eturivin ajattelijoina pidetään Henry Girouxia ja Peter McLarenia. (Suoranta 2005)

4.1. Kriittisen pedagogiikan keskeiset teoreettiset periaatteet

Moniaineksisuudestaan huolimatta kriittisestä pedagogiikasta on löydettävissä muutamia yleisiä teoreettisia periaatteita, jotka eri kriittisen kasvatuksen suuntaukset jakavat keskenään. Kartoitan niitä seuraavaksi.

4.1.1. Yhteiskunta dialektisesti muotoutuvana kokonaisuutena

Kriittiselle kasvatusteorialle on ominaista *dialektinen* ajattelu, jossa korostetaan yksilön ja yhteiskunnan yhteenkietoutuneisuutta. Yksilön nähdään toimivan poliittisten, taloudellisten ja kulttuuristen rakenne-ehtojen rajaamassa tilassa, mutta samalla tunnustetaan hänen kykynsä muuttaa olosuhteita (McLaren 1998, 171). Myös kasvatuksen ja yhteiskunnan välillä vallitsee dialektinen suhde. Kasvatuksen päämäärät ja keinot muotoutuvat vuorovaikutuksessa vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen kanssa ja toisaalta kasvatusta myös vaikuttaa yhteiskunnallisiin reunaehtoihin, joiden puitteissa se toimii. (Anttonen 1999, 98)

Dialektinen ajattelu on yhteydessä käsitykseen *tiedon historiallisuudesta*. Kriittisessä pedagogiikassa kaikki tieto nähdään osana historiallisesti muotoutunutta asiayhteyttään, joka antaa

merkityksen ihmisen kokemuksille. Dialektinen näkökulma todellisuuteen mahdollistaa tiedon ja ihmisen toiminnan tarkastelemisen samanaikaisesti sekä historiallisesti muotoutuneen prosessin tuotteena että sitä muovaavana voimana. Yksilön kokemukset asettuvat osaksi historiallista jatkumoa, joka ei kuitenkaan etene vääjäämättömästi ennalta määrättyyn suuntaan. Näennäisen lineaarisesti eteneviin tapahtumakulkuihinkin sisältyy aina katkoksia ja epäjatkuvuuksia, jotka mahdollistavat väliin tulemisen ja suunnan muuttamisen. Ihmisten rakentamaan historiaan voivat ihmiset myös vaikuttaa. Siksi epäoikeudenmukaisia tai alistavia yhteiskunnallisia olosuhteita ei tule ottaa annettuina. Ajatukseen tiedon historiallisuudesta sisältyy näin voimaannuttava ulottuvuus, sillä se ohjaa kyseenalaistamaan objektiivisina ja muuttumattomina pidettyjä yhteiskunnallisia rakenteita ja totuuksia. (Darder ym. 2009, 10 - 11).

McLaren (1998, 172) havainnoi koulua dialektisesti hallinnan ja vapautumisen kenttänä, jossa yhteiskunnallisia normeja sekä tuotetaan että vastustetaan. Koulu näyttäytyy yhtäältä paikkana, jossa tiettyjä sosiaaliseen statukseen, sukupuoleen tai rotuun liittyviä eroja uusinnetaan ja legitimoidaan. Toisaalta opetuksessa on myös mahdollista käsitellä oppilaiden elämismailmasta nousevia epäkohtia. McLarenin mielestä dialektinen näkökulma kouluun ylittääkin determinististen tulkintojen tuolle puolen, joissa korostetaan yksinomaan esimerkiksi koulutuksen merkitystä työelämässä tarvittavien taitojen ja tietojen tarjoajana ja siten koulun tehtävää oppilaiden sopeuttajana vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään.

Yhtenä dialektisuuden muotona kriittisessä pedagogiikassa korostetaan myös teorian ja käytännön yhteenliittymää, *praksista*. Suorannan (2005, 26, 38) mukaan praksis on teoreettisesti pohdittua käytäntöä ja yhteiskunnallista tietoisuutta, jossa teoreettinen tieto yhdistyy käytännölliseen kokemukseen ja ihmisen elämänhistoriaan. Ilman reaalitodellisuuden kiinnekohtaa teoreettinen tieto typistyy ”yksinkertaiseksi verbalismiksi”, kun taas vailla teoreettista reflektiota toiminnasta tulee ”sokeaa aktivismia” (Darder ym. 2009, 13).

4.1.2. Tiedon ja vallan yhteenkietoutuneisuus

Tiedon yhteiskunnalliset sidokset ovat puhuttaneet tavalla tai toisella kaikkia kriittisen pedagogiikan taustavaikuttajia. Frankfurtin kriittisen koulukunnan jäsenet näkivät yhteyden yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja tieteellisten totuuksien välillä, Paulo Freire taas kritisoi sellaista kasvatusta, jonka tehtävä oli legitimoida yhteiskunnassa vallitsevia totuuksia ja progressivistit John Deweyn johdolla ymmärsivät koulun merkityksen yhteiskunnallisten luokkajakojen uusintajana.

Heidän lisäksi erityisesti Michel Foucault ja Antonio Gramsci ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi tiedon ja vallan suhde mielletään kriittisessä kasvatusteoriassa. (Suoranta 2005)

Vallalla on Foucaultin (1980, 98–99) mukaan oma mikroluonteensa, mikä ilmenee kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa. Valtaa ei kuitenkaan pidä tarkastella yksinkertaistavien vastakkainasetteluiden avulla, joissa yhdellä osapuolella nähdään olevan suvereenia valtaa ylitse muiden ja toisilta vallan uskotaan puuttuvan täysin. Foucaultin mielestä jokainen yksilö on samanaikaisesti sekä vallankäytön tuote ja kohde että vallan haltija ja käyttäjä.

Yhteiskunnassa ilmenevillä vallankäytön muodoilla on aina olemassa oma historiansa ja kehityskulkunsa. Foucault pitää tärkeänä yhteiskunnan mikrotasolla esiintyvän vallankäytön tutkimista, koska siten voidaan päästä yhteiskunnassa vallitsevien laajempien valtasuhteiden juurille. Perheissä ja muissa lähiyhteisöissä vallitsevista valta-asetelmista voi tulla yhteiskunnallisesti hyväksytyjä ja siten myös poliittisesti hyödyllisiä. Tämä mahdollistaa niiden hyödyntämisen ja muokkaamisen osaksi instituutioiden vallankäytön tekniikkaa. Foucaultin mukaan yhteiskunnallinen valta on aina yhteydessä tietynlaisen tiedon ja totuuden tuottamiseen. (1980, 93–99)

McLarenin (1998, 173, 185) mukaan tieto on sosiaalisesti rakentunutta, kulttuurisesti välittyntä ja muotoutunut historiallisen prosessin myötä. Näiden ominaisuuksiensa kautta tieto on suhteessa valtaan, sillä se on aina yhteydessä jonkun tahon intresseihin. Koulussakaan esiintyvä tieto ei ole koskaan neutraalia tai objektiivista.

Tiedon sosiaalisella rakentumisella McLaren (1998, 174) tarkoittaa, että se on syntynyt symbolisesti ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on riippuvainen kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstistaan. Symbolinen tieto kiinnittyy aina todellisuuteen kielen, paikan, ajankohdan tai muiden sidosten välityksellä, jotka vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä symbolit synnyttävät. Eri yhteisöjen eri aikoina jakama tieto eroaa siten toisistaan. Koska elämme jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, kokemuksemme suodattuvat aina sosiaalisen todellisuuden läpi, minkä vuoksi ei ole olemassa täysin yksilöllistä, subjektiivista kokemusta maailmasta.

Tiedon sosiaalinen alkuperä herättää kysymyksen siitä, mitkä tekijät vaikuttavat tiedon muotoutumiseen eri yhteyksissä ja miksi toiset tietämisen tavat saavat hallitsevan aseman suhteessa

muihin. Kuinka todellisuutta tuotetaan? Mitkä ovat tiedon sosiaaliset tarkoitukset? Kenen etuja tieto palvelee? Näihin kysymyksiin kriittisessä pedagogiikassa etsitään vastausta analysoimalla kasvatuksen piirissä vallitsevia diskursiivisia käytäntöjä, hegemonista tietoa ja ideologioita.

Vallan ja tiedon suhde ilmenee *diskursseissa*, jotka McLaren (1998, 184) määrittelee kasvatuksen piirissä “säädellyiksi julkilausumien systeemeiksi”. *Diskursiiviset käytännöt* taas ovat diskurssien muotoa ja rajoja määrittäviä sääntöjä, jotka hallitsevat muiden muassa erilaisten instituutioiden, kuten koulujen toimintaa. Ne ruumiillistuvat erilaisissa teknisissä prosesseissa, käyttäytymismalleissa ja oppimismenetelmissä. Foucaultin (1972, 117) mukaan diskursiivinen käytäntö on ”anonyymien, ajassa ja tilassa muotoutuneiden historiallisten sääntöjen joukko, joka on määrittänyt tiettyä aikakautta ja tietyn sosiaalisen, taloudellisen, maantieteellisen tai kielellisen alueen julkilausutun toiminnan ehtoja”.

Diskursiiviset käytännöt sanelevat, mistä ja miten voidaan puhua, mistä pitää vaieta, ja kenellä on valta määrittellä keskustelun rajat. Ne vaikuttavat voimakkaasti sosiaaliseen todellisuuteen ja sitä kautta yksilöiden käsitykseen omasta itsestään ja paikastaan yhteiskunnassa. Yhteiskunnan eri aloilta, kuten kasvatuksen ja koulutuksen piiristä voidaan tunnistaa hallitsevia diskursseja, joita valtaapitävät tuottavat legitimoidakseen omia etujaan edistävän tiedon oikeaksi ja sallituksi. Kouluissa hallitsevat kasvatuskurssit määrittävät, mikä on totta, mitä saa opettaa ja miten. (Darder 2009, 7; McLaren 1998, 184)

Kaikki kurssit eivät kuitenkaan tähtää vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen säilyttämiseen. Kriittisessä kurssissa keskitytään tiedon tuottamiseen liittyvän vallan analysoimiseen ja pyritään paljastamaan hallitsevien kurssien taustalla piileviä intressejä. Kriittisessä pedagogiikassa ajatellaan, että opettajan on kyettävä analysoimaan niitä erilaisia tapoja, joilla valtaa käytetään koulussa. Jotta opettaja voisi kyseenalaistaa koulussa hallitsevia kasvatuskurssia, vaaditaan häneltä myös kykyä itsereflektioon, koska hän on työssään henkilökohtaisesti kytköksissä kouluinstituutiossa vallitseviin diskursiivisiin opetus- ja kasvatuskäytäntöihin. (McLaren 1998, 184–185)

Hegemonia on toinen kriittisessä pedagogiikassa yleisesti käytetty, yhteiskunnallista vallankäyttöä ilmentävä käsite. Sillä viitataan prosessiin, jossa hallitseva luokka ylläpitää ja luo järjestystä erilaisten sosiaalisten normien ja käytäntöjen avulla ilman fyysistä vallankäyttöä. Antonio Gramsci (1979, 129–133) kehitti käsitteen kuvaamaan yhteiskunnan moraalisten ja intellektuaalisten

johtajien piileviä vallankäytön tapoja, joiden välityksellä muodostetaan yleisesti hyväksytyä käsitystä siitä, mitä ovat hyvät ja oikeat ajattelu- ja toimintatavat. Gramsci luki näiden auktoriteettien joukkoon myös opettajat.

Hegemonia on määrittelyvaltaa, valtaapitävän eliitin pyrkimystä kehystää yhteiskuntaelämä haluamallaan tavalla (Suoranta 2005, 59). Hegemonia on McLarenin (1998, 178) mukaan toiminnassa silloin, kun hallitseva luokka onnistuu synnyttämään kertomuksia, ideaaleja ja tulevaisuudenkuvia, joihin alistettu luokka, kansalaisten enemmistö, haluaa liittyä. Luomalla henkilökohtaisia ja institutionaalisia palkintoja ihmiset sosiaalistetaan tukemaan vallankäyttäjien poliittisia päämääriä, vaikka ne olisivat kansalaisten omien intressien vastaisia. Gramsci (1979, 46) nimitti tätä hegemonisen kulttuurisen ja poliittis-taloudellisen vallankäytön tuottamaa ihmisten sisäistä kahtiajakautuneisuutta ristiriitaiseksi tietoisuudeksi. Tietoisuuden ristiriitaisuus voi Gramscin mukaan saavuttaa tason, jossa yksilö muuttuu moraalisesti ja poliittisesti toimintakyvyttömäksi.

McLaren (1998, 179) pitää kouluja hegemonisen vallankäytön paikkoina, joissa yhdet arvot, ideaalit ja sosiaaliset käytännöt jyräävät alleen toiset ja oppilaita sosiaalistetaan tietynlaiseen kansalaisuuteen. Hegemonian tuottama status quo ei ole kuitenkaan pysyvä tila, vaan muuttuva prosessi, jota pitää kyseenalaistaa kriittisen analyysin avulla. Hegemonisen vallankäytön tekeminen näkyväksi erilaisissa koulun käytänteissä mahdollistaa vastahegemonian: äänen antamisen vaiennetuille näkemyksille ja tilan luomisen vaihtoehtoisille, demokratisoiville käytännöille, joissa vallitsevia yhteiskunnallisia voimasuhteita muotoillaan uudelleen pelkän sopeutumisen sijaan. Vastahegemonian käsitteellä halutaan kriittisessä pedagogiikassa korostaa kouluja myös luovan kyseenalaistamisen ja vastarinnan tyyssijoina, joissa ylhäältä annetun tiedon passiivisen omaksumisen sijaan opetuksen piiriin nostetaan oppilaiden omia näkemyksiä ja tietoa, joka koskettaa heidän elämismaailmaansa. Jotta opettaja pystyisi tuomaan opetukseensa näitä vaihtoehtoisia toimintatapoja, hänen on tunnettava hyvin hegemoninen koulutieto ja vallitsevat koulukäytännöt (Darder 2009, 12)

Hegemoniaa toteutetaan käytännössä *ideologian* välityksellä. McLaren (1998, 180) tarkoittaa ideologialla ”ideoiden, arvojen ja uskomusten tuottamista ja esittämistä sekä tapaa, jolla yksilöt ja ryhmät ilmaisevat niitä ja elävät ne todeksi”. Ideologiaa voi ajatella silmälaseina, joiden lävitse sosiaalinen ja poliittinen todellisuus suodattuu käsitykseksi maailmasta. Tämä käsitys juurtuu yksilön kokemusten ja elämänhistorian kautta psykologiseksi syvärakenteeksi. Positiivisessa

merkityksessään ideologia toimii merkityksen ja järjestyksen luojana, koska se tarjoaa käsitteitä ja kategorioita, joiden avulla ihmisen on helpompi suunnistaa monimutkaisessa maailmassa. Tässä ideologian myönteisessä ominaisuudessa piilee myös sen negatiivinen kääntöpuoli. Ideologia saa ihmisen valikoimaan tietoa ja rajaamaan todellisuutta jättäen aina joitain näkökulmia tarkastelun ulkopuolelle. Siten se väistämättä myös rajoittaa katsetta. (Darder 2009, 11; McLaren 1998, 180–181)

Ideologian negatiivinen merkitys konkretisoituu, kun se liitetään yhteiskunnassa vallitseviin epätasa-arvoisiin valtasuhteisiin. Toiset ideologiat nousevat yhteiskuntaelämän jäsenysperiaatteina hegemoniseen asemaan toisten jäädessä niille alisteisiksi. Hallitsevilla ideologioilla on kuitenkin myös aina vastaideologiansa, joiden tehtävänä on kyseenalaistaa yhteiskunnassa legitimoitua totuudet. Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan tarvetta paljastaa yhteiskunnassa piilevästi vaikuttavia, epäoikeudenmukaisuutta säilyttäviä ja sitä lisääviä ideologioita ja niiden toimintamekanismeja. Ideologian käsitettä voidaankin hyödyntää opetuksessa pedagogisena työkaluna, jonka avulla on mahdollista analysoida koulun kasvatustieteen sisältyvää hallinnan ja vastustamisen suhdetta. (Darder ym. 1998, 11–12; McLaren 1998, 180–182)

Kriittisessä pedagogiikassa opetussuunnitelmaa tarkastellaan vallitsevan kasvatustieteen ja hegemonisen tiedon ilmentymänä, siis ideologisena tekstinä (Giroux & McLaren 2001, 45). *Piilo-opetussuunnitelmalla* taas tarkoitetaan kasvatustieteen ja opetustilanteissa vaikuttavia, piileviä ja usein tiedostamattomia tapoja ja prosesseja, joiden avulla tietoa hallitaan ja käyttäytymistä ohjataan tiettyyn suuntaan. Jokaisella opettajalla ja myös laajemmin koululla instituutiona voidaan nähdä olevan oma piilo-opetussuunnitelmansa. Opettajan erilaiset opetustyyli, käyttäytymistavat, eri oppilaisiin kohdistuvat odotukset ja koulun fyysiset tilat voivat vaikuttaa piilo-opetussuunnitelman tavoin. Konkreettisenä esimerkkinä piilo-opetussuunnitelman toiminnasta McLaren (1998, 187) mainitsee tyttöjen ja poikien käyttäytymiseen kohdistuvat erilaiset odotukset, jotka tuottavat sukupuolisia eroja. Piilo-opetussuunnitelma ilmentääkin eräänlaisia kulttuurisia syvärakenteita, joita ei koskaan lausuta julki, mutta jotka siitä huolimatta jatkavat elämäänsä. Siten piilo-opetussuunnitelmalla voi olla kouluissa suuri merkitys tietynlaisen tiedon legitimoijana ja lujittajana. Se myös vaikuttaa oppilaiden käsitykseen itsestään ja paikastaan yhteiskunnassa.

4.1.3. Voimaantuminen, tiedostaminen ja vapautuminen kasvatustieteen tavoitteina

Kriittinen pedagogiikka asettaa kasvattajalle selkeän vaatimuksen. Hänen on kyettävä tekemään

näkyväksi koulukulttuurissa vallitsevia valtasuhteita ja edistämään sellaista opetusta ja oppimista, joka johtaa oppilaiden *voimaantumiseen* pelkän sopeutumisen tai alistumisen sijaan. Voimaantumisella McLaren (1998, 189) tarkoittaa

... prosessia, jonka kautta oppilaat oppivat tarkastelemaan kriittisesti välittömän elämäkokemuksensa ulkopuolella olevaa tietoa laajentaakseen ymmärrystään itsestään, maailmasta ja mahdollisuuksistaan muuttaa itsestään selvinä pidettyjä oletuksia elämäntavastamme.

Voimaantuminen syntyy kokemuksista, joiden välityksellä yksilö oppii arvostamaan omaa elämäkokemustaan, tietoaan ja kulttuurista taustaansa. Tämä itsearvostus toimii pohjana hallitsevien tietämisen tapojen ja käytäntöjen kyseenalaistamiseen. (McLaren 1998, 189)

Kriittisen kasvatusteorian mukaan opetuksen pitäisikin olla eräänlainen tutkimusprosessi, jossa pyritään ymmärtämään, kuinka erilaiset tiedon tuottamisen tavat rakentavat oppilaan minuutta. Tätä kriittistä analyysia taas seuraa kriittisen pedagogiikan toinen tärkeä tehtävä, sosiaalisen mielikuvituksen rakentaminen, joka tarjoaa näköaloja maailman muuttamiseen. (McLaren 1998, 192) Paulo Freiren teoretisoimana voimaantumisessa on kyse *tiedostamisen* prosessista, joka tähtää yksilölliseen ja sosiaaliseen muutokseen.

Kestävää yhteiskunnallista muutosta ei Freiren (2005, 97) mukaan ole mahdollista saavuttaa ilman *dialogia*, rakastavaa suhdetta maailmaa ja toisia ihmisiä kohtaan. Hän toteaa, että ”rakkaudelle, nöyryydelle ja uskolle perustuva dialogi muodostuu tasavertaiseksi suhteeksi, jonka ilmeinen seuraus on osapuolten keskinäinen luottamus” (Freire 2005, 100). Tästä Freiren muotoilemasta yhdenvertaisuuteen, yhteiseen oppimiseen ja yhteisöllisesti aikaansaatuun muutokseen tähtäävästä toiminnasta on sittemmin tullut kriittisessä pedagogiikassa keskeinen oppimistilanteita jäsentävä periaate. Pedagogisissa tilanteissa, kuten kouluopetuksessa oppilaan ja opettajan suhteen tulisi olla tasavertainen siten, että molemmat osapuolet näyttäytyvät oppijoina ja että molemmilla on myös arvokasta tietoa ja elämäkokemusta annettavanaan.

Viimeistään tähän mennessä lienee tullut selväksi, että kriittistä kasvatustajattelua leimaa emansipatorinen, *vapautumiseen* pyrkivä kasvatustajattelu. Vapautumisella tarkoitetaan kriittisessä pedagogiikassa irrottautumista sortavista valtasuhteista ja epäoikeudenmukaisista olosuhteista sekä omista, todellisuutta koskevista harhakäsityksistä. Tähän päämäärään tähdätään yksilölliseen ja

yhteisölliseen tiedostamiseen sekä yhteiskunnalliseen toimijuuteen kasvattamalla.

Kriittisen pedagogiikan keskeisiä ideoita on hyödynnetty useilla eri kasvatusteorian ja käytännön kasvatustyön alueilla, niin myös ympäristökasvatuksessa. Esittelen seuraavaksi hieman kriittisen kasvatusteorian vaikutteita suomalaisessa ympäristökasvatuksen tutkimuksessa.

4.2. Kriittisiä juonteita ympäristökasvatuksessa

Suomalaisessa ympäristökasvatuksen tutkimuksessa kriittiseen kasvatusteoriaan ei useinkaan viitata suoraan, vaan sen vaikutteet ilmenevät tutkimuksen suuntautumisessa. Esimerkiksi oppimisen yhteisöllisyyttä, demokraattisuutta ja kontekstuaalisuutta tai ympäristökansalaisuutta korostavien ympäristökasvatuksen lähestymistapojen voidaan katsoa jakavan keskenään kriittisen pedagogiikan olennaisia piirteitä.

Suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisiin piirteisiin ovat selvästi vaikuttaneet Ian Robottomin ja Paul Hartin (1993) ajatukset. Heidän näkemyksensä mukaan jokaisen kasvatustieteen taustalla piilee tietynlainen tiedon- ja oppimiskäsitys, jota voidaan tarkastella ideologiana. Tällä ideologialla on vaikutusta siihen, millaiseksi kasvatuksen tavoitteet ja käytännöt muotoutuvat ja millaisena opettajan ja oppilaan suhde nähdään. Robottom ja Hart ovat soveltaneet tätä ajatustaan ympäristökasvatukseen ja hahmotelleet kolme eri lähestymistapaa ympäristökasvatukseen eri tiedonkäsitteisiin tukeutuen.

| Tiedonkäsitteys | Objektivistinen | Konstruktivistinen | Kriittinen |
|---------------------------------|----------------------------------|---|-------------------------------|
| Näkemyks ympäristökasvatuksesta | Tietoa ympäristöstä | Toimintaa ympäristössä | Toimintaa ympäristön puolesta |
| Oppimiskäsitys | Behavioristinen | Konstruktivistinen | Rekonstruktivistinen |
| Tavoitteiden rooli | Ulkoisesti annettuja | Ulkoisesti määriteltäjä, mutta neuvoteltuja | Kriittisesti tarkasteltuja |
| Opettajan rooli | Tiedon jakaja | Oppimiskokemusten järjestäjä | Kanssaosallistuja |
| Oppilaan rooli | Tiedon passiivinen vastaanottaja | Aktiivinen oppija | Aktiivinen uuden tiedon luoja |

Taulukko 1. Ympäristökasvatuksen kolme lähestymistapaa Robottomin ja Hartin (1993, 599) mukaan, suomennos Houtsonen ja Rikkinen (1997, 189).

Tieto ympäristöstä (education about the environment) viittaa pääasiallisesti luonnontieteelliseen, ympäristöön liittyvään tiedolliseen opetukseen. Toiminta ympäristössä (education in the environment) taas käsittää kokemuksellista luonnon tutkimista ja luontoelämyksiä. Kolmas näkökulma, toiminta ympäristön puolesta (education for the environment) sen sijaan kattaa yhteiskunnallisen aktiivisuuden luonnon ja ympäristön suojelemiseksi. Tässä kriittisesti sävyttyneessä ympäristökasvatuksessa oppimisen tavoitteita tarkastellaan kriittisesti ja oppilaan ja opettajan suhde on tasa-arvoinen. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana passiivisen tiedon vastaanottajan sijaan. (Robottom & Hart 1993, 597, 599) Robottomin ja Hartin muodostama kolmijako eri ympäristökasvatustapojen välillä on nähtävissä selvänä esimerkiksi tämän tutkimuksen kappaleessa 3.4. esitellyssä Joy A. Palmerin puumallissa.

Markku Käpylä (1995, 37–38) viittaa Robottomin ja Hartin jaotteluun ja toteaa, että objektivistinen, konstruktivistinen ja kriittinen oppimis- ja tiedonkäsitelmä ”muodostavat loogisen sarjan, jossa oppilaan vapauden aste kasvaa ja painopiste siirtyy yhä enemmän alamaisten tuottamisesta aktiivisen subjektin tuottamiseen”. Samalla ”jokainen askel itsenäisen ajattelun suuntaan on valtasuhteiden muuttamista”. Käpylä onkin korostanut tarvetta arvioida kriittisesti yhteiskunnan vallitsevaa ympäristösuhdetta. Hänen mukaansa tähän päästään esimerkiksi analysoimalla ympäristöongelmia ja niistä aiheutuvia konflikteja.

Muutamit muutkin suomalaiset ympäristökasvatuksen tutkijat ovat vuosien varrella viitanneet kriittisen pedagogiikan keskeisiin arvoihin. Esimerkiksi Riitta Wahlström (1995, 98) toteaa, että ”ympäristökasvatus on kriittiseen, refleктоivaan ajatteluun kasvattamista” ja että siinä on kyse myös ”emansipatorisen tietoisuuden syntyisestä ja näkökulman avartumisesta”. Tiia Korppi (1999) taas on pro gradu -työssään tutkinut toimintatutkimuksen keinoin lasten osallistumista koulun ympäristökasvatuksen kehittämiseen ja korostaa, että ympäristökasvatus tarvitsee perustakseen emansipatorisen ja kriittisen tiedonkäsitelmän. Myös Soili Paavolan (2002) pro gradu -tutkielma on esimerkki kriittisestä ympäristökasvatuksen suuntautumisesta. Hän on kartoittanut opettajien käsityksiä kriittisyyteen ja kansalaisaktiivisuuteen kannustavasta ympäristökasvatuksesta ja samalla selventänyt kriittisen ympäristökasvatuksen teoreettista taustaa.

Lili-Ann Wolff (2006a) on ammentanut vaikutteita suoraan kriittisen pedagogiikan taustateoreetikoilta ja peräänkuuluttanut kriittisen ympäristökasvatuksen tarvetta muiden muassa Frankfurtin koulukunnan teoreetikoihin ja Paulo Freireen tukeutuen. Hänen mukaansa ympäristökasvatus on perinteisesti ollut liian arvoneutraalia eikä siinä ole otettu huomioon, kuinka

politiikka ja markkinavoimat vaikuttavat ihmisten henkilökohtaisina pitämiin kulutusvalintoihin. Wolff (2006b, 42) näkee taloudellisen hyötyajattelun ja tekno-optimismin saaneen yhä enemmän jalansijaa myös koulutusinstituutioiden sisällä. Siksi hän pitää välttämättömänä ”kriittistä keskustelua, jossa pohditaan kasvatusta ja teknologiaa historiallisesta, filosofisesta ja esteettisestä perspektiivistä, ja jossa kestävä kehityksen periaatteet huomioidaan.”

Ehkä selvimmin kriittisen kasvatusteorian vaikutus suomalaiseen ympäristökasvatuskeskusteluun näkyy kuitenkin Eila Louhimaan, Jürgen Matthiesin ja Jouni Peltosen ympäristö- ja kasvatussociologisesti painottuneessa institutionaalisen ympäristökasvatuksen kritiikissä. Tukeudun heidän tutkimuksiinsa luvuissa seitsemän ja kahdeksan analysoidessani tarkemmin suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittistä reflektiivisyyttä.

Seuraavassa luvussa perehdyn yhdysvaltalaisen kasvatusajattelija Richard Kahnin tuotantoon. Hän on 2000-luvun aikana hahmotellut sellaista ekopedagogiikan teoriaa, joka laajenee kriittiselle pedagogiikalle ominaisesta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolustamisesta myös ympäristö- ja eläinoikeuskysymysten alueelle.

5. RICHARD KAHNIN EKOPEDAGOGIIKKA

Richard Kahnin ajattelun lähtöoletuksia on, että luonnon tuhoamisen ja eläinten sekä ihmisten laajamittaisen hyväksikäytön taustalta voidaan löytää yhteinen nimittäjä, tuotannon jatkuvaan kasvattamiseen perustuva, kestämaton talousjärjestelmä ja sen edellyttämien massiivisten tuotantoteknologioiden ulottaminen joka puolelle maailmaa. Samalla mainonnan ja joukkomedian avulla pönkitetään kulutuskulttuuria, joka uusia tarpeita tuottaessaan kiihdyttää ympäristöongelmia ja kuluttaa luonnonvaroja ennennäkemätöntä vauhtia aiheuttaen kärsimystä miljoonille ihmisille, jotka ovat niistä suoraan riippuvaisia. Kahn korostaakin kriittiselle pedagogiikalle ominaisesti yhteiskunnassa vallitsevien kulttuuristen syväkenteiden sekä poliittisten ja taloudellisten reunaehtojen vaikutusta yhteiskunnan muotoutumisessa ja yksilön identiteetin rakentumisessa. (Kahn 2003; 2008, 5; 2009a, 525)

Richard Kahn on tuotannossaan arvostellut Yhdysvalloissa vallitsevia ympäristökasvatusohjelmia niiden kapea-alaisuudesta kiinnittäen huomiotaan ympäristökasvatuksen luonnontiedepainotteisuuteen ja yksilökeskeisyyteen. Hän on myös huolestunut siitä, että Yhdysvaltojen ympäristökasvatusohjelmat saavat olemassaolon oikeutuksensa koulutuspoliittisessa

päätöksenteossa yhä enemmän sillä, että ne luetaan tiedekasvatuksen piiriin. Tällöin niissä korostuu akateemisten tutkimus- ja päättelytaitojen ja siten tärkeiden työelämävalmiuksien opettelu kriittisen yhteiskunta-analyysin sijaan. Kestävän kehityksen kasvatukseen Kahn suhtautuu kaksijakoisesti. Hän pitää ongelmallisena sitä, että kestävän kehityksen kasvatukselle on luonteenomaista pyrkimys välittää ensisijaisesti rikkaan pohjoisen (länsimaiden) hegemonista käsitystä kestävästä kehityksestä samalla kun etelän (ns. kehitysmaiden) köyhän enemmistön näkemykset sivuutetaan. Kahn kuitenkin näkee kestävän kehityksen kasvatuksellisessa diskurssissa myös mahdollisuuden, mikäli siinä sallitaan kestävän kehityksen käsitteeseen sisältyvien ristiriitojen purkaminen ja avoin keskustelu siitä, mitä suotuisa yhteiskuntakehitys voisi todella olla. Hänen mielestään kestävän kehityksen vallitseva puhetapa legitimoit kestävämmän talousjärjestelmän toimintaa ja antaa sille vihreän pintasilauksen. Siksi se vaatisi demokratisoimista ja radikalisoimista. (Kahn 2008, 6–8; 2009a, 526–533)

Byrokraattisesti toteutettujen kestävän kehityksen kasvatuksen maailmanlaajuisten ohjelmien sijaan tarvitaan Richard Kahnin mukaan vaihtoehtoisia, ruohonjuuritasolta lähtevää globalisaatiota, jonka synnyttämiseksi eläinten oikeuksien, luonnon- ja ympäristönsuojelun sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta toimivien ihmisten pitää yhdistää voimansa. Hän on ottanut ajatteluunsa runsaasti vaikutteita ympäristö-, eläinoikeus- ja globalisaatiokriittisistä liikkeistä heijastellen teoreettisia pohdintojaan jatkuvasti niiden politisoimiin, yhteiskunnassa meneillään oleviin tapahtumakulkuihin. Kahn kuitenkin ankkuroi kasvatusnäkönsä syvälle kriittisen pedagogiikan maaperään. Hänen keskeisiä teoreettisia taustavaikuttajiaan ovat sorrettujen pedagogiikan isä Paulo Freire, Herbert Marcuse Frankfurtin koulukunnasta ja Ivan Illich, jonka ajattelussa muodollisen koulutuksen, asiantuntijavallan sekä länsimaisen kehitysoptimismien ja teknologiauskon kritiikki on keskeisellä sijalla. Täältä pohjalta Kahn on lähtenyt kehittämään ekopedagogista eetosta, johon sekä instituutioiden piirissä toimivat kasvatusalan ammattilaiset että niiden ulkopuolella toimivat kansalaiset voisivat tukeutua.

Richard Kahn (2008, 8–11) korostaa ekopedagogiikkaa laajapohjaisena kasvatuksellisena ja yhteiskunnallisena liikkeenä, ei yksittäisenä kasvatusohjelmana tai metodina. Siten se ilmentää samanaikaisesti kasvatuksen poliittisuutta ja poliittisen toiminnan kasvatuksellisuutta (Kahn 2006, 38–39). Ekopedagogiikkaa ei hänen mielestään pidä palauttaa dogmaattisesti tietyn ajattelijan tai yhteisön kehittämään teoriaan tai käytännön sovellukseen, vaan sitä on parasta tarkastella Maailman sosiaalifoorumien (Fórum Social Mundial 2011) tapaan laajana ja löyhänä verkostona, jonka piirissä joukko kriittisiä kasvattajia, tutkijoita, valtiollisia ja ei-valtiollisia organisaatioita sekä

ruohonjuuritason aktivisteja kehittää ekopedagogista praksista erilaisten olosuhteiden edellyttämiin tarpeisiin.

Seuraavissa kappaleissa esittelen Kahnin luonnosteelman ekopedagogiikan kaksi tärkeää ulottuvuutta: 1) ekopedagogiikan tiedonintressit, jotka muodostavat sen tieto-opillisen perustan ja 2) ekologiset lukutaidot, joita voidaan käyttää pedagogisina apuvälineinä, eräänlaisina silmälaseina eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa esiintyvien luontokäsitysten ja ympäristösuhteiden kriittisessä tutkimisessa.

5.1. Kolme tiedonintressiä – ekopedagogiikan teorettinen perusta

Jürgen Habermas (1974, 21; 1987, 301–317, 370) tarkoittaa käsitteellä tiedonintressi (knowledge-constitutive interest) erilaisia metodisia ja periaatteellisia lähestymistapoja, jotka ohjaavat ihmisen tiedonhankintaa ja toimintaa. Tiedonintressit ilmentävät yhteyttä teorettisen tiedon ja toiminnan välillä ja korostavat, että mikään tieto ei ole ihmisen intresseistä vapaata, vaan sitä ohjaavat tietyt motiivit. Habermas on määritellyt kolme eri tieteenaloille luonteenomaista lähestymistapaa tietoon. Empiiris-analyttisiä tieteitä kuten luonnontieteitä ohjaa tekninen tiedonintressi, jolle on ominaista kokeellisuus ja hypoteettis-deduktiiviset päättelymenetelmät. Humanistisia tieteitä taas ohjaa käytännöllinen tiedonintressi. Se tähtää erilaisten merkitysten tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Kriittistä yhteiskuntatiedettä sen sijaan ohjaa emansipatorinen tiedonintressi, jonka välineitä ovat ideologiakritiikki ja itsereflektio.

Richard Kahn (2010, 26–27) väittää Ron Eyermaniin ja Andrew Jamisoniin (1991) viitaten, että erilaiset ympäristön puolesta toimivat yhteiskunnalliset liikkeet jakavat eroistaan huolimatta kolme keskeistä toimintaansa ohjaavaa tiedonintressiä. Nämä ovat kosmologinen, teknologinen ja organisatorinen tiedonintressi. Ympäristöliikkeiden kosmologinen tiedonintressi tähtää Eyermanin ja Jamisonin mukaan ihmisen alistavan luontosuhteen muuttamiseen ihmisen ja luonnon rinnakkaineloa korostavaksi. Teknologinen tiedonintressi taas vastustaa vaarallisia ja saastuttavia teknologioita ja pyrkii vaihtamaan ne puhtaampiin vaihtoehtoihin. Organisatorinen tiedonintressi sen sijaan kiteytyy ajatukseen siitä, että tiedon on palveltava ihmistä. Siksi ympäristöliikkeiden tavoitteena on tieteellisen, ympäristöä koskevan tiedon popularisoiminen ja demokratisoiminen. Ympäristöliikkeiden tiedonintressit muovaavat niistä merkittävän yhteiskunnallisen voiman, joka luo uusia teorioita, strategisia mahdollisuuksia ja identiteettejä, joihin kansalaiset voivat samaistua ja joihin yhteiskunnallisen vallan hallitsijat joutuvat reagoimaan. Tätä Eyermanin ja Jamisonin

kolmijakoa hyödyntäen Kahn on muotoillut ekopedagogiikan kolme tiedonintressiä.

5.1.1. Kosmologinen tiedonintressi – luonnon välineellistämistä rinnakkaineloon

Steven Bestiä ja Douglas Kellneriä (2001, 134) lainaten Richard Kahn (2010, 35) kuvaa kosmologiaa ”tarinaksi maailmankaikkeudesta ja maapallon ja ihmisen paikasta siinä”. Kosmologia on maailmanselitys, joka muokkaa ihmisen subjektiviteettiä, hänen kuvaa itsestään ja suhdettaan ympäröivään todellisuuteen. Viime vuosituhannen kuluessa länsimainen maailmanselitys on Kahnin mukaan saavuttanut hallitsevan aseman maailmassa ja siten rajannut olennaisesti yksilöiden ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia. Koska ekopedagogiikassa on kyse kasvatuksellis-yhteiskunnallisesta liikkeestä, on sen kosmologista tiedonintressiä etsittäessä Kahnin (2010, 37) mielestä olennaista selvittää, minkälaista ihmiskuvaa, sivistysnäkemystä ja käsitystä ihmisen ja luonnon suhteesta länsimaisen sivilisaation piirissä on pyritty kasvatuksen välityksellä edistämään.

Kahn (2010, 47–53) esittää länsimaisen sivilisaation kehityksen – oli se sitten taloudellista, poliittista, älyllistä tai hengellistä edistystä – luonnon alistamisen historiana. Hän väittää, että antiikin Kreikasta alkaen, jatkuen renessanssin ja valistuksen kautta nykyaikaan saakka, kasvatuksen avulla on ylläpidetty käsitystä ihmisestä ja luonnosta erillisinä ja toisilleen vastakkaisina. Jo Platon loi aikansa maailmanselitykseksi kolmijaon, jossa ylimpänä olivat jumalat, keskellä ihminen ja alimpana eläimet. Myöhemmin Aristoteles luonnollisti Platonin jäsenyyden yhteiskunnalliseksi hierarkiaksi, jonka yläpäässä olivat vapaat valkoiset miehet, alapäässä luonto ja väliin jäävällä laajalla harmaalla alueella naiset, orjat, värilliset ja muut ei-ihmisiksi katsotut. Kahnin mukaan länsimaisen sivilisaation kehityskulussa harmaalle alueelle sijoittuneista ryhmistä yksi toisensa jälkeen on pyrkinyt raivaamaan tiensä alemman luonnon edustajista täysivaltaisiksi ihmisiksi. Vaikka aina uudet joukot ovat päässeet ihmisoikeuskamppailujen myötä ihmisyyden piiriin, kahtiajako ihmisen ja luonnon välillä on vain jatkunut. Pyrkimystä luonnon hallintaan ja sortamiseen ovat vahvistaneet vuorollaan niin luonnontieteiden, humanismin kuin kirkon maailmankuva ja sen ovat vieneet uudelle tasolle kolonialismi, teollinen kapitalismi ja sen mahdollistama moderni kulutusyhteiskunta. (Kahn 2010, 47–53)

Herbert Marcuse on Kahnin mielestä teoretisoinut vaikuttavasti tätä luonnon sortoa modernissa yhteiskunnassa sekä mahdollisuuksia siitä irrottautumiseen. Douglas Kellneriin (2005, 137) viitaten, Kahn (2006, 37) sanoo Marcusen puhuneen ecocidesta (vrt. englannin kielen sana genocide) – luonnon joukkomurhasta – viitaten meneillään olevaan tapahtumakulkuun, jossa alati

laajeneva kapitalistinen talous ottaa käyttöönsä yhä uusia luonnonympäristöjä voittoja tavoitellessaan. Kahnin (2006, 37) mukaan useimmat elolliset olennot onkin nykyisen talousjärjestelmän alaisuudessa välineellistetty yksiuotteisiksi, hyväksikäytettäviksi objekteiksi sen sijaan, että ne nähtäisiin monimutkaisina ja monimuotoisina subjekteina, joilla on oikeudet ihmisen tapaan.

Marcuse (1981, 58–61) näki luonnon hallinnan pohjimmiltaan ihmisen hallintana. Siksi vapautuminen luontoa sortavasta asenteesta olisi mahdollista vain siten, että ihminen ymmärtäisi itsensä uudelleen – itseisarvoisena olentona, jolla on oikeus autonomiseen elämään vailla alistumista yhteiskunnan välineellistävälle arvoille ja käytännöille. Tämän asenteen sisäistymisellä olisi välitön vaikutus myös siihen, kuinka ihminen kohtelee luontoa ja eläimiä ympärillään. Kahnin mukaan ekopedagogiikka laajentaakin kriittiselle pedagogiikalle ominaisen emansipatorisen tavoitteen koskemaan kaikkea elollista. Tätä ekologista kestävyttä, eläinten oikeuksia ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta puolustavaa projektia hän kutsuu ”täydellisen vapautumisen politiikaksi” (Kahn & Humes 2009).

Ekopedagogiikan kosmologinen tiedonintressi tähtää Richard Kahnin (2010, 55–57) mukaan luonto-ihminen -kahtiajaon ylittämiseen. Luonnon alistamista edistyksenä ja sivistysprojektina julistavan kasvatuksellisen eetoksen sijaan ekopedagogiikan on kyettävä edistämään planetaarista tietoisuutta, jossa ihmiskunta nähdään osana laajempaa yhteisöä – luontoa. Tällöin käsitteet inhimillinen, ei-inhimillinen, kulttuuri ja luonto on väistämättä määriteltävä ja muotoiltava uudelleen. Ekopedagogisen liikkeen tavoitteena ei voi kuitenkaan Kahnin mielestä olla yhden hallitsevan kosmologian luominen, vaan sen pitää perustua demokraattisuuteen ja monimuotoisuuteen. Ekopedagogiikan on rohkaistava erilaisia ruohonjuuritason kansalaisliikkeitä keskinäiseen dialogiin ja mahdollistettava erilaisten paikalliskulttuurien harmonisten luontosuhteiden ja maailmanselitysten eläminen rinnakkain ilman että niiden tarvitsee olla alisteisia jollekin globaalille, hegemoniselle kestävyden opille.

5.1.2. Teknologinen tiedonintressi – megateknologioista hyväntahtoisiin välineisiin

Richard Kahnin (2010, 63–64) mielestä teknologian käsite ymmärretään usein hyvin kapea-alaisesti. Hänen mukaansa sen alle luetaan yleisesti vain niin sanottu hi-tech eli tieteellisen tutkimuksen pohjalle kehittyneet teknologian alat, kuten informaatio- ja bioteknologia sekä niiden sovelluksina teollisesti tuotetut teknologiset välineet. Kahn sen sijaan näkee teknologian laajemmin,

erilaisten kulttuuristen käytäntöjen, merkitysten, välineiden ja artefaktien muodostamana verkostona, joka on historiallisen ja poliittisen prosessin tulos ja ympäröi meistä jokaista. Näin määriteltynä teknologioiden voidaan ymmärtää vaikuttavan syvällisesti ajattelu- ja toimintatapoihimme sekä siihen, kuinka havaitsemme ja koemme todellisuuden.

Luonnostellessaan ekopedagogiikan teknologista tiedonintressiä, Kahn on ottanut vaikutteita erityisesti Paulo Freireltä ja Ivan Illichiltä. Kumpikaan näistä teoretikoista ei ollut varaukseton uusien teknologioiden ihannoija. Molempia yhdisti huoli esimerkiksi joukkotiedotusvälineitä hyödyntävän kulttuuriteollisuuden vahvasta taipumuksesta yhtenäistää ihmisten identiteettejä ja luoda uusia kulutustarpeita tuoden samalla kaupallisuuden ihmisen jokaiselle elämänalueelle. Freireltä voidaan Richard Kahnin ja Douglas Kellnerin (2007, 434–437) mukaan kuitenkin löytää Illichin optimistisempi asenne uusia tieto- ja viestintäteknologioita kohtaan. Freire näki niiden varjopuolien ohella myös niissä piilevät mahdollisuudet yhteiskunnan demokratisoimisessa ja vastarinnan organisoimisessa.

Illichille teknologisia välineitä eivät edustaneet vain fyysiset esineet, kuten koneet, vaan hän luki niiden joukkoon kaikki ihmisen käyttämät keinot, jotka auttavat häntä saavuttamaan uusia päämääriä ja laajentamaan ajatteluaan ja suorituskykyään. Hänen silmissään teknologioina näyttäytyivät niin materiaaliset työkalut, käsitteelliset apuvälineet, kokonaiset teollisuudenalat kuin yhteiskunnan instituutiotkin. Illichin mielestä teknologiat muodostuvat ongelmallisiksi silloin, kun niiden funktio yksinomaan käytännöllisinä välineinä lakkaa ja ne alkavat muuttua itsetarkoitukselliseksi muovaten ihmisten odotuksia ja kehitysnäkymiä. Tähän tilanteeseen tähtää Illichin mukaan kaupallinen, teollinen tuotanto, joka suoltaa jatkuvasti tarpeettomia välineitä aiheuttaen ympäristötuhoa ja vieraannuttaen ihmiset omasta itsestään. (Kahn & Kellner 2007, 438)

Ivan Illich puolusti sitä, että ihmiset olivat aikaisemminkin tienneet ja osanneet paljon, vaikka he olivat eläneet modernin yhteiskunnan instituutioiden ulkopuolella ja teollisten teknologioiden tavoittamattomissa (Kahn ja Kellner 2007, 438). Hänen mielestään ihmisten arki kolonisoitiin teollisilla teknologioilla pukemalla ne modernin kehityksen kaapuun. Samalla ihmisistä tehtiin uusien tarpeiden orjia ja joukkoteknologioiden passiivisia kuluttajia, ja heidät altistettiin huomaamatta monimutkaisia teknologioita hallitsevien asiantuntijoiden vallankäytölle (Illich 1977, 39–43).

Teollisista teknologioista poikkeavia, luonnon ja ihmisen kestäkyvyn huomioivia välineitä Illich

kuvasi käsitteellä ”convivial tools”. Käsitteellä conviviality Illich (1973, 11) tarkoittaa ”autonomista ja luovaa kanssakäymistä ihmisten kesken ja ihmisten ja ympäristön välillä”. Käsitteelle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta suomennosta, vaan se voidaan kääntää muun muassa juhlamieleksi, vieraanvaraisuudeksi ja hyväntahtoisuudeksi, joista itse suosin tässä yhteydessä viimeistä. Hyväntahtoiset välineet ovat Illichin mukaan työvoimavaltaisia ja ne valmistetaan pitkälti kaupallisen teollisuustuotannon ulkopuolella. Niiden käyttö tähtää selviytymiseen ja oikeudenmukaisuuteen sekä omaehtoisen, autonomisen elämäntavan ylläpitämiseen. Hyväntahtoisien välineiden avulla on mahdollista saavuttaa demokraattinen ja tasa-arvoinen yhteiskunta, jossa keinot ovat yksinkertaisia, mutta päämäärät rikkaita, ja jossa vallitsee tasapaino pysyvyyden ja muutoksen välillä. (Illich 1973; Kahn 2009b, 44)

Freiren ja Illichin ajatuksiin tukeutuen Richard Kahn asettaa ekopedagogiikan teknologiseksi tiedonintressiksi teknologioiden demokratisoimisen sekä niiden sopeuttamisen eri kulttuurien ekologisiin ja kulttuurisiin reunaehtoihin. Yhtä olennaista on hänen mielestään avata ihmisten silmät näkemään uusien teknologioiden, kuten tieto- ja viestintäteknologian emansipatorinen ulottuvuus yhteisöllisen oppimisen ja osallistuvan demokratian edistämässä. (Kahn 2010, 66–67, 77–78)

Ekopedagogiikan teknologisen tiedonintressin saavuttamiseksi tarvitaan teknologisia lukutaitoja. Lukutaito ei Kahnin (2010, 65–66) mukaan ole vain yksilöllinen, teknisluonteinen prosessi, jonka myötä ihminen oppii perustaitoja lukemisesta tai kirjoittamisesta saati tietyn teknologisen välineen, kuten tietokoneen käyttämisestä. Lukutaito voidaan sen sijaan nähdä laajana, sosiokulttuurisena reflektioprosessina, jossa yksilö oppii ymmärtämään yhteiskunnassa vallitsevia merkityksiä ja käytäntöjä sekä niihin sisältyviä valtasuhteita. Se tähtää voimaantumiseen, jossa ihminen alkaa kyseenalaistaa epädemokraattisia käytäntöjä ja osallistuu itse sosiaalisten artefaktien ja diskurssien luomiseen.

Teknologisten lukutaitojen tehtävänä on näin ollen antaa ihmisille valmiuksia ymmärtää, kritisoida ja muokata hegemonisia, ihmisiä ja luontoa alistavia teknologioita, joiden käyttöönotto ja edistäminen ovat heidän päätösvaltansa ulottumattomissa. Ne auttavat ihmistä hallitsemaan teknologiaa sen sijaan, että teknologialla hallitaan ja manipuloidaan heitä. Vaikka teknologisille lukutaidoille voidaan asettaa edellä mainitun kaltaisia yleisiä tavoitteita, Kahn (2010, 78) haluaa korostaa, että on tärkeää edistää eri kulttuurien erityispiirteistä nousevia, erilaisten teknosysteemien ymmärtämiseen, hyödyntämiseen ja kritisoimiseen tähtäviä teknologian lukutapoja.

5.1.3. Organisatorinen tiedonintressi – länsimaisen tieteen ylivallasta perinteisen ekologisen tiedon kunnioitukseen

Ekopedagogiikan organisatorisessa tiedonintressissä on kyse ennen kaikkea ympäristöä koskevan tiedon ja sen tuottamisen demokratisoimisesta. Richard Kahnin (2010, 103–105) mielestä länsimainen moderni tiede on saavuttanut tarpeettoman suuren ylivallan siitä poikkeaviin tietämysjärjestelmiin, kuten alkuperäiskansojen perinteiseen ekologiseen tietoon nähden. Kahn pitää vakavana kulttuurisena syrjintänä sitä, että ylisukupolvisten, jopa tuhansien vuosien aikana kehittyneiden tietämysjärjestelmien tarjoamaa tietoa todellisuudesta ei pidetä relevanttina, vaan se mitätöidään. Tämä kulttuurinen sorto edistää myös ympäristötuhoa, koska perinteisen tiedon mukana katoavat samalla tiettyyn ekologiseen ympäristöön aikojen kuluessa sopeutuneet elämäntavat.

Länsimaisen tieteen hallitseva asema näkyy Kahnin (2010, 103–105) mukaan esimerkiksi ympäristötieteen koulutusohjelmissa, jotka ovat yleensä luonnontieteellisesti painottuneita. Vaikka luonnontieteet tarjoavat arvokasta tietoa ympäristön tilasta, ne ovat kulttuurisesti sokeita, eikä niiden avulla siksi kyetä ymmärtämään ympäristökriisin kulttuurisia juuria eikä teknis-tieteellisen, eurooppakeskeisen maailmankuvan dominoivuutta. Siksi olisi Kahnin mielestä tärkeää, että ympäristötieteiden koulutukseen sisältyisi paitsi yhteiskunta- ja kulttuuritieteellinen näkökulma, myös alkuperäiskansojen tietämysjärjestelmien opiskelua.

Ekopedagogiikan organisatorista tiedonintressiä kehitellessään Richard Kahn (2010, 106–108) haaveilee sellaisesta radikaalista paradigman muutoksesta, jossa perinteinen ekologinen tieto nähdään varteenotettavana tieteen muotona ja vastavoimana hegemoniselle länsimaiselle tieteelle. Hänen mielestään on tärkeää tukea erilaisista kulttuurisista olosuhteista lähtöisin olevia, alhaalta ylöspäin suuntautuvia tietämisen tapoja, jotka edistävät demokratiaa ja ekologista kestävyyttä. Kun tiede ymmärretään tällaisessa, nykyistä laajemmassa merkityksessään, myös sen tuottamat kognitiiviset ja sosiaaliset hyödyt jakautuvat useammille ihmisryhmille – myös niille, jotka on marginalisoitu länsimaisen tieteellisen maailmankuvan ylivertaisuuteen vedoten.

5.2. Ekologiset lukutaidot ympäristökasvatuksen välineinä

Richard Kahn (2009a, 533) esittelee Jim Cumminsiin ja Dennis Sayersiin (1999) viitaten kolme erilaista lukutaidon tyyppiä: 1) toiminnallisen tai teknisen lukutaidon, 2) kulttuurisen lukutaidon ja

3) kriittisen lukutaidon. Toiminnallinen lukutaito käsittää heidän mielestään lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvät, yhteiskunnassa suoriutumiseen liittyvät perustaidot. Kulttuurinen lukutaito tähtää laajempien, yhteisön jakamien kulttuuristen tapojen ja merkitysten ymmärtämiseen. Kriittinen lukutaito sen sijaan auttaa havaitsemaan yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita ja niihin sisältyviä epäoikeudenmukaisuuksia sekä toiminaan niiden voittamiseksi. Tähän kolmijakoon pohjautuen Kahn on kehittänyt suuntaviivat toiminnalliselle, kulttuuriselle ja kriittiselle ekologiselle lukutaidolle, jotka voidaan ymmärtää kasvatuksellisinä välineinä kestävän ympäristösuhteen luomisessa. Nämä eri lukutaidot eivät Kahnin mukaan jäsenny hierarkkisesti tai lineaarisesti suhteessa toisiinsa, vaan ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä ja toisiinsa limittyvinä.

Toiminnallinen ekologinen lukutaito tähtää luonnon prosessien luonnontieteelliseen ymmärtämiseen esimerkiksi ekologian tai geologian näkökulmasta. Kahnin mukaan valtavirtaiset ympäristökasvatusohjelmat sisältävät usein vain tämän ulottuvuuden. Edistyneemmässä muodossaan toiminnallisen ekologisen lukutaidon avulla voidaan myös analysoida sitä, millaisia ekologisia vaikutuksia yhteiskunnan eri toiminnoilla on ympäristöön. (Kahn 2008, 9)

Kulttuurisen ekologisen lukutaidon avulla voidaan tutkia monikulttuurisesta näkökulmasta käsin sitä, kuinka eri kulttuurit vaikuttavat luontoon ja minkälaisia luontosuhteita niiden keskuudessa vallitsee. Eri kulttuurien luontosuhteita voi Kahnin (2008, 10) mukaan tarkastella etsimällä vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Mihin kosmologioihin kulttuuri perustuu ja kuinka nämä maailmanselitykset edistävät joko kestävää tai kestämatöntä suhdetta luontoon? Minkälaisia teknologioita kulttuuri on kehittänyt ja kuinka ne vaikuttavat luonnon monimuotoisuuteen ja ihmisten hyvinvointiin? Kuinka demokraattisesti kulttuuri on järjestänyt kollektiivista tietoaan traditioiden ja instituutioiden muotoon ja kuinka tämä tieto on yhteydessä ihmisten arkeen?

Kriittisen ekologisen lukutaidon avulla voidaan Richard Kahnin (2009a, 534) mukaan reflektoida kriittisesti eri yhteiskunnissa vallitsevia valtasuhteita ja sitä, kuinka erilaiset taloudelliset, poliittiset ja sosiokulttuuriset järjestelmät ja rakenteet vaikuttavat luonnon ja ihmisten hyvinvointiin. Mikäli kriittisen ekologisen lukutaidon tarkastelun kohteeksi otetaan laajasti ottaen länsimainen sivilisaatio, on Kahnin mukaan perusteltua syventyä ainakin seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä vaikutuksia kolonialismilla ja imperialismilla on ollut luontoon ja ihmisiin eri aikoina ja kuinka niiden jäljet vaikuttavat nykyisiin?

- Kuinka teollinen kapitalismi, moderni tiede ja teollinen teknologia ovat vaikuttaneet luontoon globaalisti ja paikallisesti?
- Kuinka ”ihmisyden” käsite on eri aikoina oikeuttanut kaiken sen ulkopuolelle jäävän orjuuttamisen?
- Kuinka valtaapitävät pyrkivät vähättelemään, marginalisoimaan ja kohtelemaan väkivalloin niitä yhteiskunnan jäseniä, jotka kritisoivat ympäristön tuhoamista ja vastustavat aktiivisesti eläinten hyväksikäyttöä tai ihmisoikeusloukkauksia?

Kriittiseen ekologiseen lukutaitoon liittyy Kahnin (2009a, 533–534) mukaan teoreettisen reflektion ohella myös vahva toiminnallinen ulottuvuus. Se ruokkii tiedostamisprosessia, joka parhaimmillaan voi edistää ihmisten voimaantumista yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ja luovaan vastarintaan epäkohtien poistamiseksi.

Luvun lopuksi tarkastelen Richard Kahnin ekopedagogiikkaa osana vihreän radikaalin diskurssia. Tämä auttaa sijoittamaan sen osaksi laajempaa yhteiskunnassa meneillään olevaa ympäristöä koskevaa määrittelykamppailua.

5.3. Richard Kahnin ekopedagogiikka osana radikaalia ympäristödiskurssia

John S. Dryzek (1997) on analysoinut erilaisia ympäristöä koskevia yhteiskunnallisia diskursseja ja nimennyt yhden niistä vihreäksi radikalismiksi. Hänen tapansa luonnehtia vihreää radikalismia on mielestäni hedelmällinen myös Richard Kahnin moniaineksisen ekopedagogiikan tulkitsemisen kannalta.

Dryzek (1997, 15) tarkoittaa vihreällä radikalismilla sellaista laajaa ympäristödiskurssia, joka asettuu vastustamaan teollisen yhteiskunnan perusrakenteita. Vihreä radikalismi ei kuitenkaan tarjoa yhtenäistä tulkintakehikkoa ympäristökysymyksen ymmärtämiseksi, vaan sen piiriin lukeutuu arvopohjiltaan ja toimintatavoiltaan hyvin monenlaisia ja keskenään eroavia liikkeitä. Dryzek kuitenkin jakaa vihreän radikalismin kahteen perussuuntaukseen: romantismiin ja rationalismiin (Dryzek 1997, 153–154).

Tämän jaon juuret ulottuvat valistukseen asti. Dryzek pitää valistuksen keskeisenä ajatuksena järjen nostamista yksilön ja yhteiskunnan toimintaa jäsentäväksi kokonaisperiaatteeksi yli uskonnon tai perinteisten yhteisöjen tarjoamien maailmankatsomuksellisten aineiden. Tämä periaate on Dryzekin

mukaan sittemmin siivittänyt modernin yhteiskunnan kehitystä kahdella tavalla. Järjellä on perusteltu yhtäältä ihmisoikeuksia ja liberaalia politiikkaa, toisaalta se on asetettu modernia tiedettä ja teknologian kehitystä suuntaavaksi voimaksi. Järjestä on tehty yhteiskunnallisen edistyksen käyttövoima. (Dryzek 1997, 153)

Vihreät romantikot ja rationalistit eroavat Dryzeikin mukaan toisistaan suhtautumisessaan valistuksen perintöön. Dryzek (1997, 153–166) väittää, että nykyajan vihreät romantikot vastustavat 1700- ja 1800-lukujen romantikkojen tapaan järjen ylivaltaa ja edistysuskoa. He eivät ole ensisijaisesti kiinnostuneita yhteiskunnallisista rakenteista tai poliittisesta päätöksenteosta, vaan yksilöllisen tietoisuuden muuttamisesta kehittämällä empaattisuuteen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen perustuvaa luontosuhdetta. Dryzek lukee vihreiden romantikkojen piiriin muun muassa syväekologit, ekoteologit, ekokommunistit ja osan ekofeministeistä.

Vihreitä rationalisteja taas kuvaa John S. Dryzeikin (1997, 172–184) mukaan valikoiva suhtautuminen valistuksen arvoihin. He ovat vihreiden romantikkojen kanssa yhtä mieltä siitä, että moderni tiede ja teknologia yhdistettynä välinpitämättömyyteen luontoa kohtaan on aiheuttanut mittaamatonta ympäristötuhoa. Vihreät rationalistit kuitenkin rakentavat toimintaansa myös valistuksen positiivisen perinnön varaan. He puolustavat tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, avointa dialogia ja kriittistä kyseenalaistamista ympäristöliikkeen ohjenuorina. Toisin kuin romantikot, rationalistit ovat myös kiinnostuneita yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamisesta. Esimerkkeinä vihreästä rationalismista Dryzek mainitsee muun muassa ympäristöoikeudenmukaisuusliikkeen, vihreän vasemmiston, rakenteellisia kysymyksiä painottavat ekofeministit sekä eläinoikeuksien puolustajat.

Dryzeikin kahtiajako vihreisiin romantikkoihin ja rationalisteihin ei ehkä tee oikeutta radikaalin ympäristöliikkeen koko kirjolle, mutta se voi olla hedelmällinen apuväline kokonaisuuksien hahmottamisessa. Sama pätee Dryzeikin analyysin soveltamisessa ekopedagogiikkaan.

Ekopedagogiikassa voidaan tunnistaa merkkejä sekä romantismista että rationalismista. Romantismin piirteitä löytyy mielestäni ekopedagogiikan kosmologisesta tiedonintressistä, jossa keskeistä on uudenlaisen planetaarisen tietoisuuden kehittäminen ihmisen ja luonnon rinnakkaiselon edistämiseksi. Myös ekopedagogiikan organisatorisessa tiedonintressissä voi Dryzeikin silmälaseilla havaita romanttisia piirteitä, koska siinä vastustetaan länsimaisen tieteen ylivaltaa ja puolustetaan modernista tieteestä poikkeavien uskomusjärjestelmien vaihtoehtoisia tietämisen tapoja.

Romanttisuus ei kuitenkaan tässä suhteessa tarkoita välttämättä vaikutteiden ottamista eurooppalaisen romantismin aatteellisesta perinnöstä, vaan ennemminkin kulttuurisen monimuotoisuuden puolustamista.

Romantismia voimakkaampana ekopedagogiikassa näyttäytyy vihreä rationalismi. Ekopedagoginen eetos rakentuu sekä valistuksen perinnön puolustamiselle että vastustamiselle. Ekopedagogiikka tukeutuu vahvasti oikeudenmukaisuuden eetokseen ja laajentaa vapautumisen kaikkea elollista koskevaksi päämääräksi. Samalla sille on ominaista yksipuolisen rationalismin voimakas arvostelu ja siten myös modernisaatiokritiikki. Kapitalistinen talousjärjestelmä, teolliset teknologiat ja tieteellinen maailmankuva ovat kukin vuorollaan ekopedagogiikan kritiikin kohteina. Ekologisissa lukutaidoissa taas korostuu järjen käytön positiivinen ulottuvuus, usko ihmisen mahdollisuuksiin reflektoida kriittisesti yhteiskunnan ympäristösuhdetta. Dryzeikin mainitsemista vihreän rationalismin piirteistä myös yhteiskunnallisten rakenteiden analyysi ja pyrkimys yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ovat niin ikään olennainen osa ekopedagogiikkaa.

Tähän mennessä olen tutkimuksessani luodannut suomalaisen ympäristökasvatuksen perusteita, kriittisen pedagogiikan teoreettisia lähtökohtia ja Richard Kahnin ekopedagogiikan keskeisiä piirteitä. Tämän tehtyäni voin aloittaa aineistoni analyysin, jossa peilaan suomalaista ympäristökasvatusta ohjaavia strategioita ja opetussuunnitelmia sekä ympäristökasvatuksen teorioita tutkimuskysymyksiäni vasten.

6. YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KRIITTINEN REFLEKTIO

Tutkimukseni alussa määritin itselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

Mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja Richard Kahnin ekopedagogiikalla on suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisen reflektion kannalta, erityisesti seuraavien asioiden suhteen:

1. yhteiskunnan ympäristösuhteen kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittinen reflektio
2. ympäristökasvatuksen omien teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten sovellusten kriittinen reflektio
3. ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittinen reflektio

Tässä luvussa analysoin kriittisen reflektion esiintymistä ympäristökasvatuksen toimeenpanoa ohjaavissa strategioissa ja opetussuunnitelmissa sekä ympäristökasvatusta eri lähtökohdista lähestyvissä teorioissa. Analyysini pääpaino on teorioissa, mutta teen myös yleisluonteisia havaintoja strategioista ja opetussuunnitelmista. Luvuissa seitsemän ja kahdeksan tulkiten tässä luvussa tekemäni analyysin tuloksia ja jatkan pohtimalla, mitä lisäarvoa kriittinen pedagogiikka ja ekopedagogiikka voivat tuoda ympäristökasvatukseen. Analyysia tehdessäni pyrin pitämään mielessäni tämän tutkimuksen kappaleessa 2.2. esittelemäni tulkinnan kriittisestä reflektiosta (Kemmisin, 1985, 141–147 mukaan):

Kriittinen reflektio ... syventyy yhteiskunnassa vallalla olevien ajattelu- ja toimintatapojen juuriin ja tutkii, kuinka ne ovat muodostuneet osana sosiaalista ja historiallista prosessia. Kriittiseen reflektioon liittyy pyrkimys paljastaa alistavia valtasuhteita ja se tähtää yhteiskunnan muuttamiseen oikeudenmukaisempaan suuntaan.

Kuten kappaleessa 3.3. totesin, suomalaisen ympäristökasvatuksen poliittis-hallinnollinen ohjaus on 2000-luvun aikana nivottu osaksi kansallista ja kansainvälistä kestävän kehityksen politiikkaa. Ympäristökasvatusta ohjaavat keskeiset strategiat (Kestävää kehitystä edistävän... 2006, Opetusministeriö 2006) on valmisteltu osana Suomen kansallista kestävän kehityksen strategiaa ja Itämeren alueen valtioiden yhteistä kestävän kehityksen toimintaohjelma Baltic 21:ä. Strategioissa ympäristökasvatus-käsitteen sijasta käytetään sanaa kestävän kehityksen kasvatus. Myös koulujen opetussuunnitelmissa kestävän kehityksen periaate esiintyy laajasti, samoin osassa käsittelemistäni ympäristökasvatuksen teorioista. Kun tarkastelen jatkossa ympäristökasvatuksen kriittistä reflektiota, on tämän vuoksi luonnollista analysoida sitä myös suhteessa koulutuspolitiikassa ja laajemmin yhteiskunnassa vallitsevaan kestävän kehityksen diskurssiin, mihin syvennyn tarkemmin luvussa seitsemän.

6.1. Kriittinen reflektio ympäristökasvatusta ohjaavissa strategioissa

Ympäristökasvatuksen poliittis-hallinnollista toimeenpanoa ohjaavista dokumenteista olen valinnut analyysini kohteiksi seuraavat:

- Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (Kestävää kehitystä edistävän...2006)
- Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä

edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten (Opetusministeriö 2006)

Näissä ympäristökasvatusta ohjaavissa strategioissa on määritelty keskeiset tavoitteet ja toimenpiteet kestävän kehityksen kasvatuksen edistämiseksi. En käsittele strategioissa esitettyjä tavoitteita ja toimenpiteitä yksityiskohtaisesti, vaan keskityn muutamiin kohtiin, jotka ovat kiinnostavia oman tutkimukseni kannalta. Itämeren alueen valtioiden yhteisessä kestävän kehityksen kasvatusta ohjaavassa toimintaohjelma Baltic 21 E:ssä (Opetusministeriö 2006, 57) kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet on määritelty seuraavasti:

Kaikki yksilöt kykenevät tukemaan kestävää kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken väestön tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen taloudellisesta ja sosiaalisesta sekä ympäristön huomioon ottavasta kehityksestä. Kestävää kehitystä edistävä kasvatusta ja koulutus tähtäävät kestävän elämäntavan omaksumiseen ja tulevaisuuden rakentamiseen kestävyiden perusedellytykset ymmärtävien kansalaisten kautta. Päämääränä on lisätä ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin, talouden ekotehokkuuden ja ympäristönsuojelun välisestä yhteydestä, lisätä valmiuksia havaita muutoksia ja selvittää niiden syitä ja seurauksia, sitouttaa kestävään elämäntapaan ja motivoida osallistumaan ja vaikuttamaan.

Tavoitteista käy ilmi kestävän kehityksen tärkein periaate, eri kestävyiden osatekijöiden yhteensovittaminen myös tulevien sukupolvien tarpeet huomioon ottaen. Samalla niissä kiteytyy usko koulutuksen mahdollisuuksiin kriittisen ajattelun ja yhteiskunnallisen toimijuuden edistäjänä ja siten laaja-alaisen ongelmien ratkaisijana. Strategioissa ekologista, sosiaalista, taloudellista ja kulttuurista kestävyttä ei kuitenkaan määritellä tarkemmin. Silti eri kestävyiden lajien yhteensovittamista pidetään itsestäänselvänä lähtökohtana kysymättä, voisivatko ne olla myös toisensa poissulkevia. Tämä kestävän kehityksen vakiintunut päämäärä otetaan annettuna ja sen perusteella muodostetaan väljä käsitys tavoiteltavasta tulevaisuudesta.

Strategiassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamisen katsotaan edellyttävän ”kykyä ja rohkeutta arvioida nykykäytänteitä kriittisesti ja uudistaa toimintatapoja yksityiselämässä, oppilaitoksissa, yhteiskunnallisessa toiminnassa, työssä ja vapaa-ajan ympäristöissä.” Lisäksi todetaan, että ”kestävän tulevaisuuden rakentajilla tulee olla näkemys muutostarpeiden mittavuudesta ja eettinen vastuu kansallisesta ja globaalista tasa-arvosta ja hyvinvoinnin jakautumisesta.” (Kestävää kehitystä

edistävän...2006, 13)

Vaikka strategioissa puhutaan kestävästä kehityksestä, tavoitteet ovat mielestäni varsin yhteneväiset aikaisempien ympäristökasvatuksen tavoitteiden, kuten esimerkiksi Tbilisin konferenssin suositusten kanssa (Unesco 1978, ks. tämän tutkimuksen kappale 3.1.) Molemmissa painotetaan ekologisten, taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden yhteenkietoutuneisuutta ja niiden ilmenemistä yhteiskunnan ympäristösuhteessa. Kestävän kehityksen kasvatusta ohjaavissa strategioissa jätetään kuitenkin avoimeksi, millaiset kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset syväkenteet yhteiskunnan kestävämpään ympäristösuhteen taustalla piilevät. Kriittinen, yhteiskunnallisiin olosuhteisiin suuntautuva reflektio on yleisluonteisesti esillä kestävästä kehityksen kasvatusta ohjaavissa strategioissa, mutta kritiikki jätetään kohdentamatta. Tästä hyvä esimerkki on mielestäni se, että kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategiassa (Kestävästä kehityksestä edistävän... 2006, 25) pidetään tärkeänä Suomen ja muun maailman vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteiden analysoimista, mutta ei oteta kantaa Suomen riippuvuuteen etelästä pohjoiseen suuntautuvista raaka-ainevirroista, niiden taustalla vaikuttaviin poliittis-taloudellisiin valtasuhteisiin saati suomalaisten aiheuttamaan ekologiseen jalanjälkeen valtionsa rajojen ulkopuolella. Strategioissa kestävä kehitys näyttäytyykin hyvin yleisluonteisena periaatteena, joka sallii monenlaisia näkökulmia, eikä kestävästä kehityksestä rajaamista, problematisoimista tai siitä muodostettujen erilaisten tulkintojen tarkastelemista katsota niissä tarpeelliseksi.

Kestävästä kehityksestä ohjaavissa strategioissa yhteiskunnallinen vaikuttaminen näyttäytyy sekä koulun sisäisenä kestävästä kehityksen politiikkana että aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisena tarjoamalla lapsille ja nuorille osallistumismahdollisuuksia koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa. Suomen kansallisessa strategiassa YK:n kestävästä kehityksestä kasvatusta vuosikymmentä varten (Opetusministeriö 2006, 60) todetaan, että kouluissa ”tarvitaan uusia toimintamalleja, kumppanuuksia ja yhteistyön muotoja oppimisympäristön laajentamiseksi ympäröivään yhteiskuntaan”. Osallistuvan kansalaisuuden ajatellaan lähtevän ”omien toimintatapojen vaikutusten ymmärtämisestä, oman työyhteisön suunnitteluun ja suunnitelmien toteutukseen osallistumisesta” ja jatkuvan ”kansalaistoimintana ja elämän eri vaiheissa erilaisissa tehtävissä vaikuttamisena”. Kansalaistoiminta nähdään siis prosessina, jossa yksilö tiedostaa omat vaikutusmahdollisuutensa, tuntee osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia koulussa ja haluaa vaikuttaa yhteiskunnassa myös myöhemmin elämän varrella. Tämän prosessin tukemiseksi lapsille ja nuorille halutaan tarjota pelkän kirjatiedon sijaan autenttisia kokemuksia yhteiskunnallisesta osallistumisesta yhteistyössä kunnan, järjestöjen tai yritysten kanssa.

Kansalaisyhteiskunnan kannalta merkittävä on linjaus, jossa ”suositellaan koulutuksen järjestäjille koulutusorganisaatioiden ja järjestöjen välisen yhteistyön kehittämistä” ja ”tuetaan järjestöjen mahdollisuuksia päästä esittelemään päiväkodeille, kouluille ja oppilaitoksille ja muille organisaatiolle toimintatapojaan ja rooliaan kansalaisyhteiskunnassa.” (Kestävää kehitystä edistävän ... 2006, 37) Myös koulun omien toimintojen ja niistä aiheutuvan energiankulutuksen sekä muun ympäristökuormituksen kartoittaminen nähdään keskeisenä toimenpiteenä. Tämän tavoitteen edistämiseksi halutaan tehostaa oppilaitosten ympäristösertifiointia ja laatia kaikkiin kouluihin oma kestävä kehityksen toimintaohjelma. (Kestävää kehitystä edistävän ... 2006, 37–38)

Voitaneen sanoa, että kestävä kehityksen kasvatusta ohjaavat strategiat suuntaavat yleisluonteisesti huomiota ympäristöongelmien taustalla vaikuttaviin kulttuurisiin, poliittisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Se, että eri kestävyiden osatekijöiden yhteensovittamista pidetään itsestäänselvyytenä luo kuitenkin rauhoittavan, konsensusta henkivän vaikutelman, joka hämärtää näkyvistä näiden eri tekijöiden saavuttamiseen liittyviä yhteiskunnallisia intressitiriitoja. Siten se vaikeuttaa yhteiskunnan ympäristösuhteeseen kohdistuvaa kriittistä reflektiota. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on painokkaasti esillä strategioissa. Niissä ohjataan oppilasta tutustumaan yhteiskunnan toimintaan sekä teoriassa että käytännössä niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen rohkaistaan yleisellä tasolla ja ympäristövaikuttamisen tavoitteeksi määrittyy laajasti kestävä kehityksen edistäminen sitä tarkemmin määrittelemättä tai problematisoimatta. Koulun avaaminen muuhun yhteiskuntaan laajentaa huomattavasti yhteiskunnallisen vaikuttamisen alaa.

6.2. Kriittinen reflektio opetussuunnitelmissa

Rajaan opetussuunnitelmia koskevan analyysini perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2003, 2004). Keskityn opetussuunnitelmissa ensisijaisesti opetuksen yleiseen arvopohjaan ja eri oppiaineita yhdistäviin eheyttäviin aihekokonaisuuksiin.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa yhteiskunnan ympäristösuhteen kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittinen reflektio on ilmaistu selkeämmin kuin edellä mainituissa strategioissa ja sitä myös kohdennetaan tarkemmin. Tämä on ymmärrettävää, koska opetussuunnitelman tehtävä on luoda strategioita tarkemmat raamit oppisisältöjen toteuttamiselle tietyllä koulutusasteella. Pidän opetussuunnitelmien tarkastelua tutkimustehtäväni kannalta

hedelmällisempänä kuin yleisluonteisten strategioiden analysoimista, koska opetussuunnitelmat mahdollistavat ympäristökysymysten käsitteellistämisen myös muista kuin kestävän kehityksen tarjoamasta viitekehiksestä käsin. Käsittelen seuraavaksi rinnakkain perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmia keskittyen niissä esiintyviin aihekokonaisuuksiin, jotka ovat yleistavoitteiltaan lähellä toisiaan niin peruskoulun kuin lukion puolella.

| Perusopetus | Lukio |
|---|--|
| Ihmisenä kasvaminen | - |
| Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys | Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus |
| Viestintä ja mediataito | Viestintä- ja mediaosaaminen. |
| Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys | Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys |
| Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta | Kestävä kehitys |
| Turvallisuus ja liikenne | Hyvinvointi ja turvallisuus |
| Ihminen ja teknologia | Teknologia ja yhteiskunta |

Taulukko 2. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien toisiaan vastaavat eheyttävät aihekokonaisuudet (Opetushallitus 2003, 2004)

Opetussuunnitelmissa kriittisen reflektion vaatimus on esitetty yleisellä tasolla jo opetuksen arvopohjaa kuvaavissa luvuissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 14) mukaan peruskoulun ”tehtävänä on ... kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja”. Lukion opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2003, 12) taas todetaan, että ”lukio-opetuksen tulee kannustaa tunnistamaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia”.

Kestävää kehitystä ja ympäristön hyvinvointia käsitteleviin aihekokonaisuuksiin on kirjattu selkeästi kestävän kehityksen ydinvaatimus eri kestävyiden osatekijöiden yhteensovittamisen tarpeesta. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa korostetaan myös tarvetta ohjata oppilaita havainnoimaan niin ekologisessa kuin yhteiskunnallisessa ympäristössä esiintyviä muutoksia, analysoimaan niiden syitä ja seurauksia ja toimimaan kestävän tulevaisuuden puolesta. Perusopetuksessa korostuu enemmän yksilön kulutusvalintojen ja arkikäyttäytymisen

reflektoiminen, kun taas lukion puolella herätellään monipuolisesti kysymyksiä yhteiskunnan ympäristösuhteeseen vaikuttavista rakenteellisista ja kulttuurihistoriallisista tekijöistä:

Kestävän kehityksen haasteita tulee oppia tarkastelemaan monista näkökulmista. Selvitetään, miten ihmistoiminta on vaikuttanut ympäristöön ja miten ihmisen tapa muokata ympäristöjään on muuttunut kulttuurievoluution aikana. Analysoidaan maailmanlaajuisia ympäristöuhkia ja niiden syitä sekä keinoja korjata kehityksen suuntaa. Tarkastellaan väestönkasvuun, köyhyyteen ja nälkään liittyviä ongelmia. Arvioidaan aineiden ja energian kiertokulkuja luonnossa ja tuotantojärjestelmissä sekä opetellaan säästämään energiaa ja raaka-aineita. Pohditaan, millaista voisi olla taloudellinen kasvu, joka ei perustu raaka-aineiden ja energian käytön lisäämiseen, ja mikä merkitys talouden vakaudella on ympäristönsuojelulle ja ihmisten hyvinvoinnille. (Opetushallitus 2003, 23)

Lainauksessa esitetyt tarkastelun kohteet ovat olennaisia ja voivat ohjata pohtimaan yhteiskunnan kestävämmän ympäristösuhteen juuria. Hyvien kysymysten ohella siinä ei kuitenkaan oteta kantaa ympäristöongelmien alkusyyihin tai mahdollisiin tulevaisuuden kehityspolkuihin. Tästä arvoneutraaliudesta poikkeuksen tekee mielestäni lainauksen viimeinen lause, jonka voi tulkita taloudellisen kasvun puolustuksena. Se johdattelee ajattelemaan, että taloudellinen kasvu ja ympäristönsuojelu eivät ole toisensa poissulkevia tekijöitä ja että talouden kasvu voi jopa olla edellytys ympäristönsuojelulle.

Myös lukion opetussuunnitelman aihekokonaisuuksista Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus sekä Hyvinvointi ja turvallisuus löytyy aineksia kriittiseen yhteiskunnalliseen reflektioon. Niissä todetaan, että täysinoppinut lukiolainen ”arvostaa kulttuureiden monimuotoisuutta elämän rikkautena ja luovuuden lähteenä sekä osaa pohtia tulevan kulttuurikehityksen vaihtoehtoja”. Hän myös osaa ”arvioida, mitkä yhteisölliset ja yhteiskunnalliset toimintatavat tai rakenteelliset tekijät edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja mitkä voivat ne vaarantaa”. (Opetushallitus 2003, 26–27)

Jos ”elämä” tulkitaan lainauksista ensimmäisessä laajassa mielessä kaikeksi elolliseksi, ei vain ihmisen elämäkaareksi, voi tämä johdattaa tutkimaan, mikä merkitys kulttuurisella monimuotoisuudella – eri kulttuurien paikallisella ekologisella tiedolla ja tiettyihin ekologisiin reunaehtoihin sopeutuneilla elämäntavoilla – on laajemmin luonnon monimuotoisuuden säilyttämisen kannalta. Lainauksista jälkimmäisen taas voi nähdä kehotuksena tutkia laajemmin yhteiskunnan kestävämmän ympäristösuhteen taustalla olevia syvärakenteita.

Viestintää ja mediaa käsittelevissä aihekokonaisuuksissa on selvästi näkyvillä media- ja lähdekritiikin vaatimus. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa painotetaan oppilaan kykyä eritellä median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen. Lisäksi lukiossa tavoitteena on myös ymmärtää median toimintaan vaikuttavia poliittisia ja taloudellisia tekijöitä. (Opetushallitus 2003, 29; 2004, 39–40) Mediakriittisyys on mielestäni tärkeä ympäristökasvatuksen väline, koska mediakulttuurin ja mainosten tuottamat tarpeet ovat merkittävä kulutuskulttuuria ylläpitävä yhteiskunnallinen voima. Siksi opetussuunnitelmien mediaa koskevat painotukset ovat merkityksellisiä yhteiskunnan ympäristösuhteen laajemmankin analysoimisen kannalta.

Kuten media, myös teknologiat nähdään opetussuunnitelmissa samanaikaisesti sekä hyödyllisinä välineinä että aiheellisina kriittisen reflektion kohteina. Opetussuunnitelmien teknologiaa koskeviin aihekokonaisuuksiin on sisällytetty kunnianhimoisia teknologisiin lukutaitoihin liittyviä tavoitteita. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa on ilmaistu eri sanamuodoin tarve opettaa oppilas ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja arvioimaan teknologian vaikutuksia arkeen, yhteiskuntaan ja luontoon. Molemmissa korostetaan myös teknologian kehittämistä ohjaavien eettisten, taloudellisten, hyvinvointi- ja tasa-arvonäkökohtien huomioimista. Lisäksi katsotaan, että on tärkeää selvittää ”teknologian kehitykseen vaikuttavia tekijöitä eri kulttuureissa, eri elämänalueilla eri aikakausina”. Ja vielä viimeisenä lukion opetussuunnitelmassa kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota ”ihmisen perustarpeiden näkökulmasta välttämättömään ja ei-välttämättömään teknologiaan”. (Opetushallitus 2003, 28; 2004, 42–43)

Teknologiaa koskevat perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet tarjoavat hyvin mielenkiintoisia näköaloja ympäristöongelmien taustalla olevien rakenteellisten tekijöiden tutkimiseen ja teknologiakehityksen kulttuurihistoriaan. Ihmisen perustarpeiden korostaminen voi ohjata analysoimaan kulutusyhteiskunnan teknologista yltäkylläisyyttä ja kysymään, mihin me tarvitsemme kaikkia ympärillä olevia välineitä. Samalla se voi herättää kysymyksen siitä, mitkä kulttuuriset tekijät ja poliittis-taloudelliset valtarakenteet vaikuttavat uusien teknologioiden valmistamiseen ja käyttöönottamiseen, ja onko kansalaisilla mahdollisuuksia ohjata teknologiapolitiikkaa.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa yhteiskunnallinen vaikuttaminen on vahvasti esillä Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys- sekä Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys-aihekokonaisuuksien alla. Niiden sisällöissä toistuvat yksityiskohtaisemmassa muodossa

strategioissa esitetyt yleislinjaukset. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 40) todetaan, että

... koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan.

Niin peruskoulun kuin lukionkin opetussuunnitelmissa korostetaan sekä perustietoja yhteiskunnan toimintaperiaatteista että omakohtaisten vaikuttamiskokemusten hankkimista koulussa ja koulun ulkopuolella. Verkostoitumista yritysten ja järjestöjen kanssa suositellaan. Lukion opetussuunnitelmassa opiskelijoita kannustetaan myös ottamaan osaa teknologian kehittämiseen ja sitä koskevaan päätöksentekoon. Yhteiskunnallista vaikuttamista katsotaan voitavan vahvistaa myös koulun oman ympäristöohjelman ja ympäristötietoisen toimintakulttuurin avulla. (Opetushallitus 2003, 25–28; 2004, 40–41).

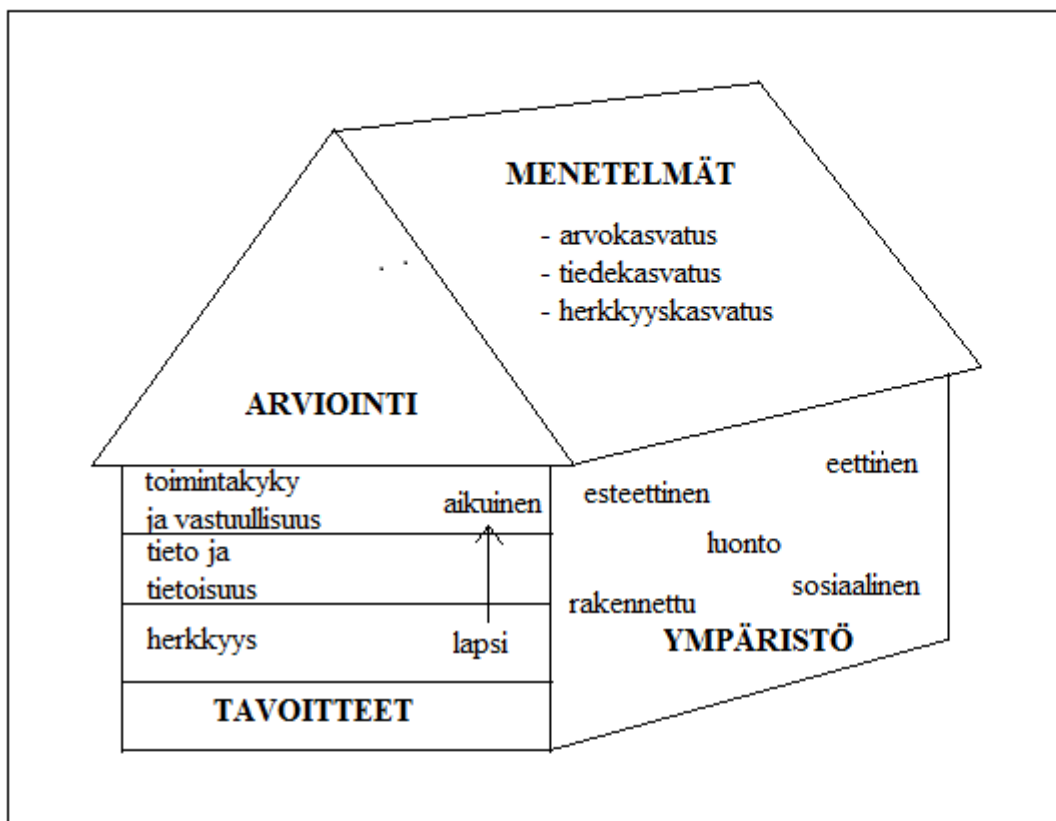
Yhteenvedona todettakoon, että peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmista löytyy lukuisia elementtejä, jotka mahdollistavat yhteiskunnan ympäristösuhteeseen vaikuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden kriittisen tarkastelun. Kestävää kehitystä pidetään niissä yhtenä keskeisenä yhteiskunnallisena päämääränä, jota ei kuitenkaan erikseen kehoiteta problematisoimaan opetuksen yhteydessä. Erityishuomiona mainittakoon, että talouden kasvun korostaminen opetussuunnitelmassa tulevaisuuden kehityksen reunaehtona voi rajoittaa olennaisesti kriittisen reflektion alaa, jos talouskasvun ei katsota voivan olla kyseenalaistamisen kohteena. Yhteiskunnallista vaikuttamista painotetaan erityisesti Osallistuva kansalaisuus- ja Aktiivinen kansalaisuus- aihekokonaisuuksissa. Koulun avautumista muuhun yhteiskuntaan pidetään tärkeänä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kasvattamisen kannalta.

6.3. Kriittinen reflektio ympäristökasvatuksen teorioissa

Tässä luvussa laajennan ympäristökasvatuksen kriittisen reflektiivisyyden tarkastelemisen koskemaan sen teorioita. Analysoin seuraavaksi lyhyesti osaa tämän tutkimuksen luvuissa 3.4. ja 3.5. esittelemistäni ympäristökasvatuksen teoreettisista näkökulmista kolmea tutkimuskysymystäni vasten.

6.3.1. Ympäristökasvatuksen talomalli

Aloitan analyysini pohtimalla Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen ympäristökasvatuksen talomallin yhteydessä esiintyvää kriittistä reflektiivisyyttä. Tutkimustehtäväni kannalta pidän Jerosen ja Kaikkosen talomallissa (kuva 5) keskeisenä tavoitteet- ja menetelmät- sekä ympäristöosioita, minkä vuoksi en kiinnitä tässä yhteydessä huomiota arviointiosioon. Tavoitteet- ja menetelmät- osioissa on molemmissa selvästi nähtävillä Harold Hungerfordilta ja Trudy Volkilta sekä Joy A. Palmerilta peräisin oleva ympäristökasvatuksen kolmikantajäsennys (ks. kappale 3.4., kolmikantajäsennyksen käsitteestä ks. Louhimaa 2005, 222–223). Lapsen varttuessa nuoruusikään siirrytään ympäristökasvatuksessa ympäristöherkkyyden painottamisesta ympäristötiedon korostamiseen ja vihdoin toimintapainotteiseen arvokasvatukseen.



Kuva 5. Ympäristökasvatuksen talomalli (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26, soveltaen)

Jeronen ja Kaikkonen (2001, 35–36) kuvaavat tämän kolmivaiheisen prosessin osia seuraavasti:

Herkkyyden kehittyminen ympäristösuhteen muotoutuessa (van Matre 1993) Tutkimuksemme mukaan se ilmenee kiinnostuksen heräämisinä, innostuneisuutena, avoimuutena ja

myönteisyytenä. ... Tietoisuus laajenee havainnointitaidon kehittymisen kautta ympäristösuhteen tiedostamisesta ympäristökysymysten yhteiskunnallisen luonteen hahmottamiseen ja niiden ratkaisujen pohtimiseen. Luonnon ja yhteisöjen lainalaisuuksien ja monimuotoisuuden ymmärtäminen (Palmer 1998, 141) edellyttää ekologista ja eettistä tietoa, joka muodostuu tosiasioista, käsitteistä ja niiden käyttötaidoista. Tietoon liittyy mm. kyky etsiä tietoa myös empiirisesti (Palmer 1998, 141), erottaa tosiasiat kuvitelmista, tunnistaa epätosi toden joukosta, arvioida kriittisesti tiedon luotettavuutta ja perusteita, rakentaa omaa tietoa sekä käyttää sitä harkinnan ja päätöksenteon pohjana. ... Vastuullisuus ilmenee yksilön oman yhteisön ja ympäristön tilan tunnistamisena sekä vastuullisena hyvinvoinnin edistämisenä.

Yksilön kehitys tiedostavaksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi kuvataan eräänlaisena kognitiivisena prosessina, jossa oppimisen taustalla vaikuttavaa yhteiskunnallista todellisuutta ei juurikaan käsitellä. Vaikka talomallissa korostetaan kriittisen ajattelun tärkeyttä, siinä jätetään yksilöimättä, mihin nimenomaisiin seikkoihin kriittistä tiedostamista pitäisi suunnata ja minkälaista yhteiskunnallista vaikuttamista pitäisi tavoitella. Ilmaisut ”ekologinen ja eettinen tieto”, ”tosiasiat, käsitteet ja niiden käyttötaito” tai ”vastuullinen hyvinvoinnin edistäminen” ovat niin yleisluonteisia, että niistä on vaikea vetää johtopäätöksiä siitä, minkälaisiin seikkoihin sosiaalisessa todellisuudessa tai poliittisessa järjestelmässä oppilaiden huomio olisi syytä kiinnittää ympäristöongelmien syiden ja ratkaisukeinojen tiedostamiseksi ja ympäristövastuullisen toimintakyvyn voimistamiseksi. Vaikka ympäristön eri ulottuvuuksista mainitaan ”esteettinen, sosiaalinen, luonto, rakennettu ja eettinen”, ei näitä käsitteitä avata tarkemmin yhteiskunnan ympäristösuhteen analysoimiseksi. Lisäksi jako ympäristön osatekijöihin on mielestäni hieman erikoinen, eikä johdata ajatuksia ympäristökysymysten yhteiskunnalliseen luonteeseen.

Jerosen ja Kaikkosen talomallista välittyvä usko siihen, että ympäristölle herkistyminen, ympäristöä koskevan tiedon opiskeleminen ja ympäristöä kunnioittavien arvojen omaksuminen johtaisi automaattisesti toimintaan ympäristön puolesta. Esimerkiksi yhteiskunnassa vallitsevan ympäristömyönteisen pintapuheen ja ympäristölle haitallisen kulutuskulttuurin tai luonnonvarapolitiikan välinen ristiriita ja sen vaikutukset yksilön käyttäytymiseen jäävät käsittelemättä. Myös talomallin omat teoreettiset lähtökohdat ja menetelmälliset sovellukset jäävät kriittisen reflektion ulkopuolelle. Ympäristövastuullisen yksilön kolmivaiheista kehitysprosessia – herkistyminen, tiedostaminen toiminta – ei alisteta kriittisen arvioinnin piiriin, vaan se otetaan itsestäänselvyytensä.

Yhteenvedon voitaneen sanoa, että Jerosen ja Kaikkosen talomallissa yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien rakenne-ehdojen kriittinen reflektio on vajavaista. Lisäksi mallin teoreettisiin oletuksiin kohdistuvaa kriittistä reflektiota ei juurikaan esiinny. Lopuksi todettakoon, että talomallin esittämä kuva ympäristökasvatuksella tavoiteltavasta yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta jää niin yleiselle tasolle, että sitä on vaikea problematisoida.

6.3.2. Ympäristöherkkyys

Ympäristöherkkyuden näkökulmaa ympäristökasvatukseen eniten Suomessa esillä pitänyt Riitta Wahlström (1997a) toteaa, että ”jos lapsella ja nuorella on myönteisiä kokemuksia luonnossa tai lähiympäristössään, hän helpommin kasvaa vastuulliseksi huolehtimaan siitä”. Ympäristöä koskevan faktatiedon jakamista tärkeämpänä Wahlström (1999, 5) pitää ympäristöherkkyuden siirtämistä ympäristökasvatuksen keskiöön. Hän pitääkin Hungerfordin ja Volkin (1990) tapaan ympäristöön luotua herkkää tunnesidettä yhtenä tärkeimpänä psyykkisenä valmiutena ympäristövastuullisen toiminnan taustalla.

Vaikka Wahlström korostaa ympäristöherkkyttä ruokkivien luontoelämysten merkitystä ympäristökasvatuksessa, hän nivoo ne ympäristökasvatustietämystensä yhteen kriittisen reflektion kanssa, jonka hän määrittelee Jürgen Habermasiin (1974) viitaten ”tietoiseksi tulemiseksi itsestänselvinä pidetyistä sosiaalisista ja ideologisista tekijöistä”. Hän lisää, että reflektiossa

... kyse on näkökulman avartumisesta, jossa on mahdollista vapautua alistuneisuudesta väärälle tietoisuudelle. Väärä tietoisuus on sellaisten kulttuurissa olevien arvojen ja toimintatapojen tiedostamatonta hyväksymistä, jotka johtavat ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin heikkenemiseen. (Wahlström 1999, 4)

Wahlströmin mukaan ympäristöherkkyttä vahvistavien harjoitusten yhteydessä voidaan samalla ”avata kriittistä pohdintaa kulttuurimme toimintatapoja ja uskomuksia kohtaan” ja nostaa esille ”näkemystämme ihmisen-luonto-suhteesta ja sen nykyisestä vieraantumisesta” (Wahlström 1999, 6). Ympäristöherkkyuden merkitystä kulttuurisen reflektion kannalta hän perustelee seuraavasti:

Ympäristöherkkyteen kuuluu harras kunnioitava asenne, jonka puutos ja pyhyden häviäminen kulttuurissamme on eräänä osatekijänä johtanut hautakivien kaatumiseen jne.

Eräs vaikeimpia kulttuurisia ongelmia on, miten elvyttää unohdettu käsitys luonnosta pyhänä ja äiti Maasta kunnioitettavana. Harras kunnioitus on asennekokonaisuus, jonka muodostumista voi auttaa perehtyminen Suomen kansan vanhoihin uskomuksiin ja perinnetapoihin, pyhiin teksteihin ja alkuperäiskansojen rikkaaseen luontokeskeiseen kulttuuriin. (Wahlström 1997a, 5)

Toisaalla Wahlström (1997b, 21) toteaa seuraavasti:

Harras ja kunnioittava asenne liittyvät myötätuntoisuuteen. Niitä voi harjoittaa erilaisilla ympäristöä suojelevilla ja hoivaavilla tehtävillä aina kierrätyksestä energiansäästöön ja tietyn oman luontopaikan varjelemiseen. ... Ympäristöherkkyys on myös kykyä havaita ja aistia ympäristöä. ... Muutoksen havainnointi edellyttää usein mielekästä tietoa. Esimerkiksi sitä, että sormipaisukarvejäkelän ylenmääräinen esiintyminen on typpipäästöjen seurausta ja sairastuttaa puun ja tätä muutosta voi seurata lähimetsässä.

Riitta Wahlströmin edustamassa ympäristöherkkyiden teoriassa kriittinen reflektio on siis selvästi esillä ja se näyttää kohdistuvan nyky-yhteiskunnan välineellistävään luontosuhteeseen ja siten luonnon pyhyden hylkäämiseen. Hän etsii aineksia pyhyden ja kunnioituksen uudistamiseksi esiteollisista uskomuksista ja traditionaalisten yhteisöjen maailmankatsomuksista. Wahlströmin välineellisen luontosuhteen kritiikki on siinä mielessä ansiokasta, että se tarjoaa näköaloja moderneille yhteiskunnille vaihtoehtoisille tavoille nähdä luonto ja ihmisen paikka siinä.

Wahlström perustelee ympäristöherkkyiden tärkeyttä myös sillä, että se auttaa havainnoimaan muutoksia ekosysteemeissä. Hän toteaa, että herkkyyskasvatus tarvitsee tuekseen tietoa, mutta näyttää samalla rajaavan tarpeellisen tiedon kuuluvaksi lähinnä luonnontieteiden piiriin. Nähdäkseni Wahlström perustelee ympäristöherkkyiden ja ympäristövastuullisen toiminnan syy-yhteyden kahdella tavalla. Ensinnäkin, hänen näkemyksensä mukaan herkistyminen luonnolle johtaa hartaaseen ja kunnioittavaan asenteeseen sitä kohtaan, mikä taas ilmenee automaattisesti ympäristömyönteisinä tekoina. Toiseksi, herkistyminen luonnolle ja sitä tukeva ekologinen tieto auttavat havaitsemaan ympäristön tilan heikkenemistä ja tämä tietoisuuden lisääntyminen taas johtaa toimintaan ympäristöongelmien estämiseksi.

Vaikka Wahlström mainitsee sosiaalisten ja ideologisten tekijöiden merkityksen yhteiskunnan ja yksilön maailmankuvan muotoutumisessa, näyttää siltä, että kriittisen reflektion ala on

ympäristöherkkyyden teoriassa rajoitettu. Wahlström ei analysoi tarkemmin yhteiskunnan kestävämmään luontosuhteeseen johtaneita ja sitä ylläpitäviä sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia tekijöitä, eikä korosta yhteiskunnallisten muutosten lukutaitoa ympäristövastuullisuuden kasvamisessa. Siksi Wahlströmin perustelut ympäristöherkkyyden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen välisestä yhteydestä jäävät vajavaisiksi. Vaikka myönteisillä luontokokemuksilla on epäilemättä merkitystä empaattisen luontosuhteen kehittymisen kannalta, on aiheellista kysyä, kuinka myötätuntoinen tai kunnioittava suhde johonkin paikallisesti havaittavaan luontokohteeseen – esimerkiksi suomalaiseen metsään – ja tieto tuon metsän ekologiasta auttavat ymmärtämään laajemmin niitä yhteiskunnallisia rakenteita ja sosiaalisia normeja, jotka ehdollistavat yksilön suhdetta ympäristöönsä globalisoituneessa kulutusyhteiskunnassa.

Ympäristöherkkyyden teoriasta näyttääkin puuttuvan reflektiivisyys sen teoreettisia lähtökohtia kohtaan. Herkistymisen ja ympäristövastuullisen toiminnan välinen yhteys otetaan itsestäänselvytenä. Myös ympäristöherkkyydestä seuraavan ympäristövastuullisen toiminnan vaikuttavuus jää problematisoimatta. Vastuullisuus näyttyy ensisijaisesti hartaan kunnioittavana luontosuhteena, jonka oletetaan johtavan kestäviin kulutustottumuksiin ja muihin ympäristön kannalta myönteisiin tekoihin. Se vähä, mitä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ympäristöherkkyyden yhteydessä puhutaan näyttää rajautuvan yksilön toimintaan, eikä yhteisöllistä ympäristövaikuttamista esimerkiksi erilaisten järjestöjen tai liikkeiden kautta käsitellä tavoiteltavana päämääränä.

6.3.3. Korkealaatuinen oppiminen

Mauri Åhlberg (2005, 2006) on yhdistänyt eri teoreettisia aineksia kestävä kehityksen kasvatuksen teoriassaan, jonka keskiössä on korkealaatuinen oppiminen. Hän on kirjannut oman määritelmänsä kestävä kehitykselle seuraavaan muotoon: ”Kestävä kehitys on paikallisesti, alueellisesti ja maailmanlaajuisesti tapahtuvaa ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti eheyttävää muutosta, jonka tavoitteena on nykyisten ja tulevien sukupolvien todellisten tarpeiden optimaalinen tyydyttäminen ja siinä mielessä hyvä elämä (Åhlberg 2005, 160).

Åhlberg (2005, 161) perustaa oppimiskäsityksensä ”arvokonstruktivismiin” ja ”kriittiseen tieteelliseen realismiin”. Näillä hän tarkoittaa seuraavia asioita:

Mikään asia (esim. kestävä kehitys) ei ole luonnostaan arvokas. Arvot syntyvät vasta

ihmisen arvoja luovan ajattelun ja toiminnan kautta. ... arvoihin liittyvä ajattelu on jatkuvasti koeteltavissa teoreettisesti ja empiirisesti oletuksiaan ja muita perusteitaan myöten. ... Kriittisen tieteellisen realismin (esim. Niiniluoto 1980-2003) mukaan on niin, että jos ihmiset toimivat mahdollisimman todenmukaisten käsitysten varassa, he menestyvät ja elävät mahdollisimman hyvän elämän. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta silloin osataan pitää huolta ympäristön laadusta ja suojella ja kehittää sitä joskus jopa entistä paremmaksi.

Åhlberg (2005, 160) laskee kestävästä kehitystä edistävien arvojen koettelemisen tieteen tehtäväksi. Hänen mukaansa ”jatkuvan avoimen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mitkä kulloisissakin luonnonympäristöissä ja yhteiskunnallisissa oloissa ovat ihmisten todelliset tarpeet ja milloin ne tulevat optimaalisimmin tyydytetyiksi”.

Tästä Åhlberg (2006, 31–34) vetää johtopäätöksen, että tiedeyhteisön toimintatapojen jäljitteleminen varmistaa yksilöiden mahdollisimman korkean oppimisen laadun ja siten kestävä kehityksen. Hän on nimennyt korkealaatuisen oppimisen yläkäsitteen alle useita oppimisen lajeja, kuten syväoppimisen, metaoppimisen, uutta luovan oppimisen, systeemiajattelun ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen. Lisäksi Åhlberg täydentää korkealaatuisen oppimisen teoriaansa yritystaloustieteestä peräisin olevalla laadunparantamisen ja -hallinnan terminologialla ja korostaa organisaatioiden oppimista ja niiden työprosessien laadunparantamista kestävä kehityksen edellytyksenä.

Mauri Åhlberg lähestyy kestävästä kehitystä ensisijaisesti oppimispsykologisena haasteena. Kognitiivisen psykologian ja liiketaloustieteen käsitteistöä soveltaen hän korostaa jatkuvan laadun kehittämisen tarvetta niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin oppimisessa. Vaikka hän pitää kestävä kehityksen ensisijaisena tavoitteena ”nykyisten ja tulevien sukupolvien todellisten tarpeiden optimaalista tyydyttämistä”, hän ei ota kantaa siihen, mitä nämä tarpeet ovat ja kuinka ne ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenien aikana esimerkiksi talouden ja tuotannon kasvun sekä mainonnan vaikutuksesta. Åhlberg ei myöskään näytä reflektoivan lainkaan korkealaatuisen oppimisen ja ympäristövastuullisen toiminnan välistä suhdetta, vaan pitää itsestäänselvyytensä siitä, että laadukas oppiminen tuottaa kestävä kehityksen mukaista toimintaa. Hänen puheensa kestävästä tulevaisuudesta liikkuu tosin niin yleisellä tasolla, että on vaikea saada otetta siitä, minkälaiseen toimintaan hän haluaa korkealaatuisen oppimisen johtavan.

Vaikka Åhlbergin psykologispainotteinen lähestymistapa saattaa alkuun vaikuttaa varsin neutraalilta, hän ottaa kuitenkin voimakkaasti kantaa siihen, mitkä tahot yhteiskunnassa edistävät parhaiten kestävää kehitystä. Åhlberg (2005, 161) toteaa yksioikoisesti, että ”vain kestävä, kilpailukykyinen talous voi tuottaa riittävät resurssit hyvän ympäristön luomiseen ja ylläpitämiseen”. Åhlberg soveltaakin talouden kilpailukykyä ja liiketalouden terminologiaa kognitiiviseen psykologiaan varsin kivuttomasti analysoimatta huolellisemmin niiden taustalla vaikuttavia talouselämän intressejä ja niiden vaikutuksia ympäristön tilaan.

Käsitteet yhteiskunnallinen vaikuttaminen tai aktiivinen kansalaisuus loistavat poissaolollaan Mauri Åhlbergin kestävä kehityksen kasvatuksen teoriassa. Hän ei kannusteta nuoria vaikuttamaan tai ottamaan kantaa heille tärkeisiin asioihin. Kansalaisyhteiskunnan tukemisen sijaan Åhlbergin ajattelusta välittyy kritiikittömän usko asiantuntijayksilöiden ja -organisaatioiden merkitykseen yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaajina. Asiantuntijoihin hän näyttää lukevan niin opettajat, tutkijat kuin liike-elämän edustajat. Åhlbergin (2006, 34) näkemys kansalaisen paikasta yhteiskunnassa välittyy mielestäni hyvin seuraavasta lainauksesta:

Yksilöillä on hyvin vähän valtaa nykyisissä tietoyhteiskunnissa. Sen sijaan erilaisilla organisaatioilla on paljon valtaa. Siksi organisaatioiden toiminnan jatkuva laadunparantaminen on hyvin tärkeää kestävä kehityksen edistämiseksi.

Åhlberg mainitsee organisaatiot – yksilöimättä, mihin organisaatioihin hän tarkalleen ottaen viittaa – merkittävinä vallankäyttäjinä, mutta ei kysy miksi näin on ja pitäisikö tilanteen olla toinen. Åhlbergin asiantuntijausko ja yhteiskunnallinen eetos kiteytyvät mielestäni varsin hyvin seuraaviin sanoihin:

Jos mahdollisimman moni opettaja ja opettajaksi opiskelija tutkii ja kehittää omaa työtään yhteistyössä yliopiston kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen tutkijoiden kanssa, niin mitä todennäköisimmin kestävä kehitystä edistävät ajattelu- ja toimintamallit kehittyvät sekä Suomen kansan että ihmiskunnan parhaaksi ja sellaisiksi, että niiden avulla ihmiskunnan todelliset tarpeet saadaan optimaalisesti tyydytettyä. (Åhlberg 2005, 173)

Yleisesti ottaen voitaneen todeta, että ”kriittisen tieteellisen realismin” korostuksestaan huolimatta Mauri Åhlbergin kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen teoriasta puuttuu kokonaan yhteiskunnan ympäristösuhteen kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittinen reflektio.

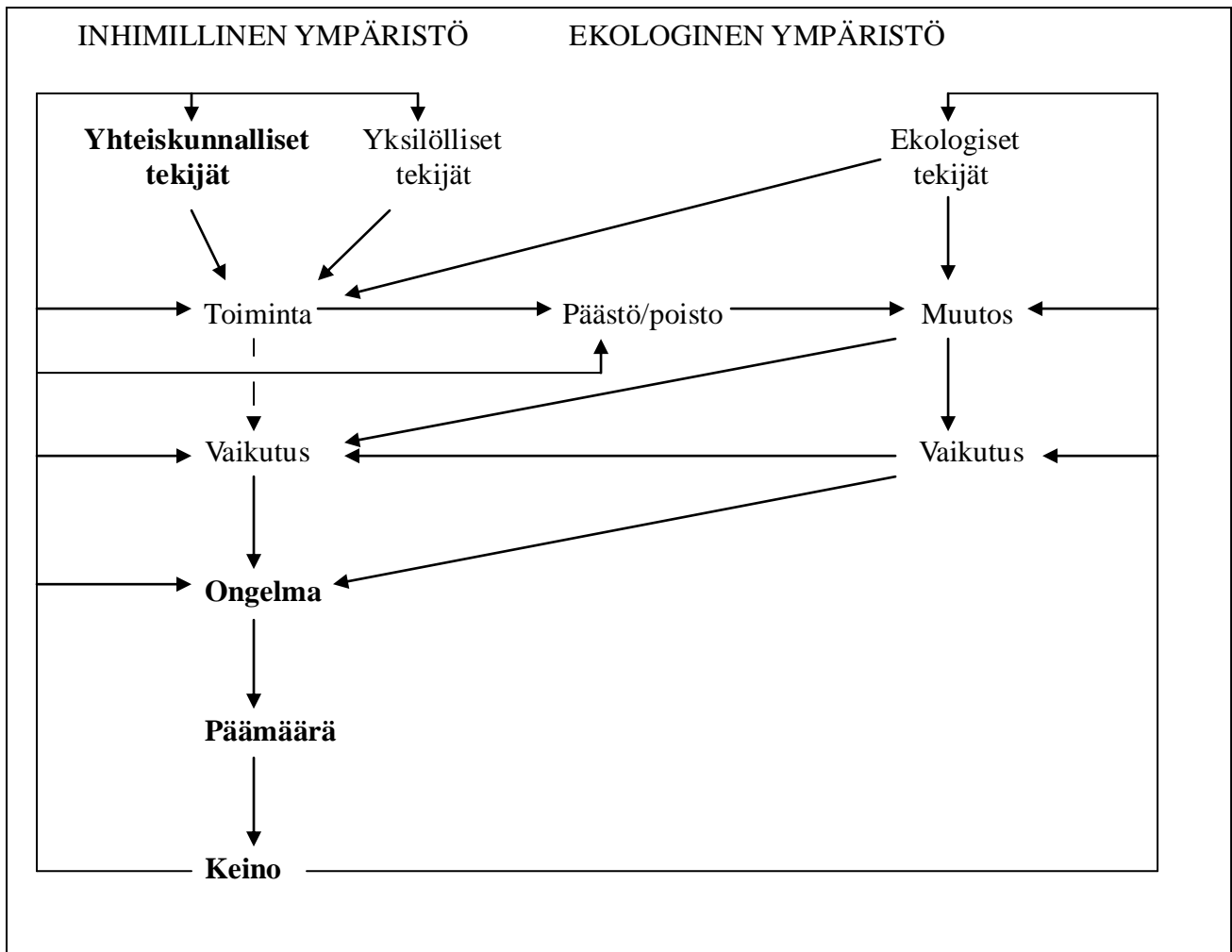
Keskittymällä yksilöiden ja organisaatioiden oppimiseen hän sivuuttaa yhteiskunnallisen analyysin. Vaikka Åhlbergin teoriaan sisältyy voimakkaita tiedeyhteisön asiantuntijavaltaa ja talouselämää puolustavia kannanottoja, talouden kilpailukykypuheen ja tieteellis-teknisen maailmankuvan vaikutukset yhteiskunnan ympäristösuhteeseen jäävät kriittisen tarkastelun ulkopuolelle. Åhlberg ei myöskään altista omia teoreettisia lähtöoletuksiaan ja käsityksiään yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta kriittisen reflektion piiriin.

6.3.4. Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen

Risto Willamo (2005) näkee ympäristökasvatuksen yhtenä ympäristönsuojelun keinona ja korostaa, että ympäristökasvatuksen yhteydessä on tärkeää antaa kasvatettaville eväitä ympäristökysymysten kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Willamon mielestä ympäristökasvatuksen tueksi varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin tarvitaan ympäristönsuojelun sisältöä jäsentäviä malleja ja lähestymistapoja, jotka mahdollistavat ympäristöongelmien syiden, syntyprosessin ja ratkaisukeinojen huolellisen analysoimisen. Tätä tarvetta täyttämään Willamo on kehittänyt Ympäristönsuojelun kokonaiskehikko -nimisen sisältömallin, jota selvennän ja analysoin seuraavaksi (kuva 6).

Mallin yläosassa esiintyy jako inhimilliseen ja ekologiseen ympäristöön. Inhimilliseen ympäristöön Willamo (2005, 200) sisällyttää ihmisten henkisen toiminnan sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset toiminnot ja rakenteet. Ekologiseen ympäristöön taas kuuluvat ihmisestä riippumattomat luonnon tapahtumat, joita ohjaavat fysiikan, kemian ja biologian lait. Inhimillisen ja ekologisen ympäristön ajatellaan kuitenkin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäristöongelmien syntymistä, kehittymistä ja ratkaisukeinoja mallin avulla tutkittaessa on tärkeää huomioida inhimillisen ja ekologisen rinnakkaisuus kaikissa prosessin eri vaiheissa.

Ympäristöongelmien syiksi mallissa esitetään yksilöllisiä, yhteiskunnallisia ja ekologisia tekijöitä. Yksilöllisiin tekijöihin Willamo lukee maailmankatsomukseen ja elämäntapaan liittyvät asiat. Yhteiskunnallisia tekijöitä taas ovat muun muassa politiikka, hallinto, oikeusjärjestelmä, talous, kasvatusta, tiede, uskonto sekä kansalaisyhteiskunta. Ympäristöongelmien syntyyn vaikuttavilla ekologisilla tekijöillä Willamo tarkoittaa luonnon rakenteita ja prosesseja, jotka vaikuttavat ihmistoiminnan edellytyksiin ja myös siihen, millaisena ihmisen aiheuttamat ympäristömuutokset ilmenevät luonnossa. Esimerkiksi ilmastomuutosta tarkasteltaessa ilmiön syntyyn vaikuttavana ekologisena tekijänä voitaisiin käsitellä kasvihuoneilmiötä. (Willamo 2005, 201–203)



Kuva 6. Ympäristönsuojelun kokonaiskehikko (Willamo 2005, 199, painotettu analyysin tarpeisiin)

Toiminnalla tarkoitetaan mallissa ihmisen konkreettista, ympäristömuutoksen aiheuttavaa toimintaa, esimerkiksi lentokoneella matkustamista tai susien metsästämistä. Päästö/poisto taas ilmentää Willamon mukaan ”mitä tahansa ekologista elementtiä, jonka määrää tai laatua ihminen toiminnallaan muuttaa luonnossa”, kuten esimerkiksi lentämisestä aiheutuvia hiilidioksidipäästöjä tai metsästäjien tappamia susia. Muutos sen sijaan kuvaa päästön tai poiston määrän tai laadun muuttumista, esimerkiksi hiilidioksidipitoisuuden kasvua ilmakehässä tai susikannan pienenemistä. Vaikutus ilmentää tästä muutoksesta seuraavaa prosessia, esimerkiksi ilmaston lämpenemistä tai susipopulaation pienenemisestä aiheutuvaa kannan sisäsiittoisuutta ja geeniperimän heikkenemistä. (Willamo 2005, 203–205)

Ongelmaksi ympäristön muutokset ja niistä seuraavat vaikutukset kehittyvät Willamon (2005, 206) mukaan vasta, kun ihmiset alkavat pitää niitä jostain syystä haitallisina. Ympäristöongelman syntymiseen liittyy aina ilmiön politisoituminen yhteiskunnallisessa keskustelussa ja

päätöksenteossa eri toimijoiden vaikutuksesta. Esimerkiksi ilmastonmuutos on alettu nähdä globaalina ongelmana vasta, kun se on yhdistetty esimerkiksi ennustamattomiin, ihmistoiminnalle haitallisiin sääilmiöihin, kuten tulviin ja kuivuuskausiin tai luonnon monimuotoisuuden heikkenemiseen ja merenpinnan nousuun. Susien metsästämisen kehittyminen ongelmaksi taas on edellyttänyt paitsi susikannan koon muutosta koskevan populaatioekologisen tiedon popularisoimista, myös näkemystä sudesta itseisarvoisena, suomalaisen luontoon kuuluvana eläimenä, jota ei ole lupa tappaa sukupuuttoon – ja tämän näkemyksen aktiivista esille tuomista yhteiskunnassa. Ympäristöongelmien politisoitumiseen liittyy runsaasti yhteiskunnallisia intressiristiriitoja esimerkiksi lentokoneteollisuuden edunvalvojien ja merenpinnan noususta kärsivien Tyynenmeren saarivaltioiden asukkaiden tai metsästäjien ja luonnonsuojelijoiden välillä.

Kun ympäristöongelma on syntynyt politisoitumisprosessin myötä, alkaa keskustelu ympäristönsuojelun päämäärän asettamiseksi ja sen ratkaisukeinojen valitsemiseksi (Willamo 2005, 207–211). Päämääräksi saatetaan asettaa esimerkiksi ilmastonmuutoksen rajoittaminen ilmastotieteen määrittämälle siedettävälle tasolle tai susikannan koon kasvattaminen nykyisestä. Valittu päämäärä vaikuttaa valittaviin ympäristöongelman ratkaisukeinoin. Keinojen valintaan vaikuttaa myös se, mihin ympäristöongelman kehitysprosessin vaiheeseen se halutaan kohdistaa. Jos halutaan vaikuttaa yksilöiden lentämistä koskeviin elämäntapavalintoihin, keinoksi saattaa valikoitua ilmastonmuutoksen haitallisista vaikutuksista valistaminen tai lentämisen taloudellisten kustannusten lisääminen esimerkiksi lentokonepolttoaineen verotusta lisäämällä. Susikysymyksessä järkevinä keinoina saatetaan pitää esimerkiksi mielipidevaikuttamista, metsästyslainsäädännön tiukentamista tai toisistaan eristäytyneiden susipopulaatioiden keskinäistä risteyttämistä.

Ympäristönsuojelun kokonaiskehikko mahdollistaa mielestäni erinomaisesti ympäristöongelmien yhteiskunnallisen luonteen syvällisen tarkastelemisen. Se auttaa jäsentämään erilaisia ympäristöongelman syntyyn ja kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä sekä niiden vaikutusta yksilön toimintaan. Willamon kokonaisvaltaisen lähestymistavan etuna on, että siinä ei suljeta mitään vaikuttavia tekijöitä etukäteen pois, vaan mallin soveltajasta ja ympäristöongelman luonteesta riippuu, mihin yhteiskunnallisiin tekijöihin on syytä kiinnittää eniten huomiota.

Koska Risto Willamon panos ympäristökasvatuksen teoriaan on ympäristönsuojelun sisällön hallintaa painottava, hän näkee ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden suhteessa siihen, kuinka syvällisesti ympäristönsuojelun kokonaisuutta kyetään ymmärtämään. Willamo (2005, 78) toteaa:

Ympäristönsuojeluaineuksen jäsenysten puuttuminen ympäristökasvatustalle voi johtaa siihen, että kasvatusta jää sisällöllisesti ohueksi, vaikka toimiikin oppimisen kannalta hienosti. Tällöin kasvatustyön merkitys perimmäisen tavoitteen – ympäristöongelmien ennaltaehkäisy ja ratkaisemisen – kannalta voi jäädä vähäiseksi.

Vaikka Willamo ei työssään juuri pohdi ympäristövaikuttamisen yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä reunaehtoja, osoittaa yllä oleva huomio kykyä tarkastella kriittisesti ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta juuri sisältökysymysten hallinnan näkökulmasta. Willamo (2005, 74) altistaa myös oman työnsä teoreettiset lähtökohdat kriittisen reflektion piiriin, mitä seuraavat sanat mielestäni hyvin ilmaisevat:

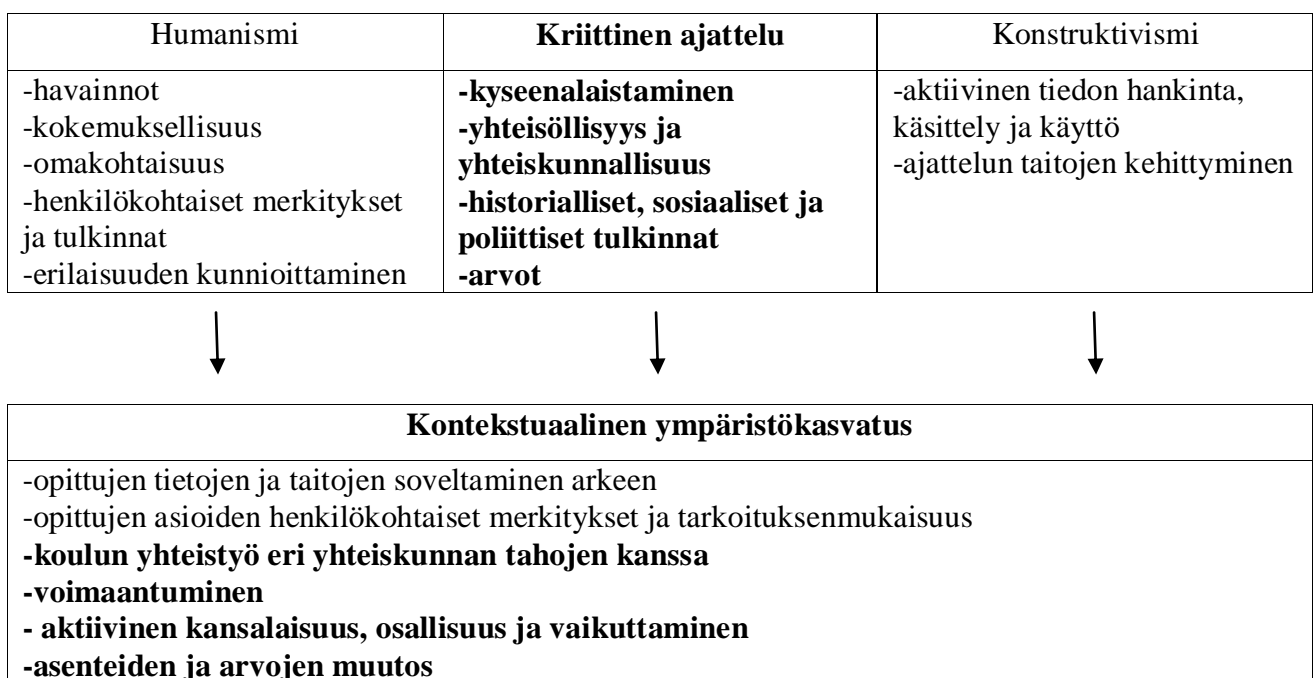
Tässä työssä ei tutkita oppimisprosessia tai -tilanteita taikka kasvatustyön institutionaalista asemaa ja yhteyksiä yhteiskunnassa vaan pyritään luomaan tiedollisia välineitä, joiden avulla opiskeltavaa sisältöä voidaan jäsentää muodostaen siitä mielekkäitä tiedollisia kokonaisuuksia. Tällaisten tavoitteiden lähtökohdaksi kognitiivisten ajattelumallien voi katsoa sopivan hyvin. On kuitenkin muistettava asetelman mukanaan tuomat monet varaukset, jotka rajaavat työssä esiteltävien mallien ja ajatusten käytettävyyttä. Kognitiivisesti moitteettomatkin jäsenysmallit sekä teoreettisesti vahvat tiedolliset rakenteet voivat ohjata oppimista epätarkoituksenmukaiseen suuntaan, jos ne saavat liian suuren merkityksen kasvatustyössä ja jos niihin itseensä sisältyviä ennako-oletuksia ja ehtoja ei tiedosteta. Seurauksena voi olla esimerkiksi opettajan käyttämän jäsenystavan ylikorostumista (ks. Loughland ym. 2003), tiedon merkityksen liiallista painottumista suhteessa arvoihin ja tunteisiin sekä toimintaan taikka kyvyttömyyttä tarkastella kriittisesti ympäristökriisin laajoja yhteiskunnallisia ja kulttuurisia syitä. Vaikka kognitiivinen kyvykkyys on tärkeää kompleksisten ympäristökysymysten ymmärtämisessä, näitä kysymyksiä ei tule käsitellä kasvatuksessa vain kognitiivisen oppimisen näkökulmasta. (Ks. Venkula 1988 ja 1989, Enkenberg 2000, 12, Louhimaa 2002.)

6.3.5. Kontekstuaalinen ympäristökasvatus

Hannele Cantell on kehittänyt kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen mallin (kuva 7) yhdistämällä aineksia humanistisesta, kriittisestä ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja soveltamalla niitä ympäristökasvatukseen. Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen mallia voidaan pitää laajana

ympäristökasvatusta jäsentävänä pedagogisena viitekehysenä, jota voi soveltaa monille kasvatustyön ja yhteiskunnallisen toiminnan aloille, kuten esimerkiksi kuluttajakasvatukseen, osallistuvaan suunnitteluun ja ympäristövaikuttamiseen (Cantell & Koskinen 2004, 73).

Kontekstuaaliseen eli sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu ajatus oppimisesta sosiaalisena ilmiönä, joka on aina yhteydessä sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen asiayhteyteensä. Siksi kontekstuaalisessa ympäristökasvatuksessa pidetään keskeisenä ympäristökysymysten nivomista oppilaiden arkeen ja heitä ympäröivään yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Koska sosiokonstruktivismissa ajatellaan, että oppimisen ja toiminnan välillä vallitsee kiinteä yhteys, on kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi nostettu voimaantuminen, osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus. (Cantell 2001, 22–26, Cantell & Koskinen 2004, 73)



Kuva 7. Cantellin kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli (Cantell & Koskinen 2004, 73, sovellettu ja painotettu analyysin tarpeisiin)

Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli tarjoaa mielestäni hyviä välineitä ympäristökysymysten yhteiskunnallisen luonteen kriittiseen reflektointiin. Ympäristöongelmien tilannesidonnainen käsitteleminen voi parhaillaan mahdollistaa niiden taustalla vaikuttavien kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten syiden tutkimisen. Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen hengessä esimerkiksi ilmastonmuutoksen käsittelyn voisi kouluopetuksessa

aloittaa luontevasti käsittelemällä nuorten kulutustottumuksia. Arjen ilmiöitä tutkimalla voitaisiin avata näkökulmia vaikkapa luonnonvarojen ylikulutuksen ja kasvihuoneilmiön voimistumisen väliseen yhteyteen, suomalaiseen energiapolitiikkaan, globaaliin talouteen tai mainonnan merkitykseen kulutustarpeiden muokkaajana.

Cantell ja Koskinen (2004, 73) ulottavat kontekstuaalisuuden myös ympäristöarvojen käsittelyyn todetessaan, että ”erityisen tärkeää on huomioida asioiden arvosidonnaisuus ja eettinen konteksti: se, mikä merkitsee minulle jotakin tässä ja nyt, voi merkitä jollekin toiselle jotakin muta jossakin muualla”. Cantellin ja Koskisen sanoissa arvosidonnaisuus näyttäytyy kuitenkin yksilötason kysymyksenä, eri ihmisten mielipide-eroina. On totta, että ympäristökysymysten käsittelemisessä eri ihmisryhmien erilaisten ympäristöarvojen käsitteleminen on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää vaikkapa metsiensuojeluun liittyviä intressiristiriitoja. Pidän kuitenkin merkittävänä ympäristöarvojen tutkimista myös osana laajempaa yhteiskunnallista keskustelua. Opetuksen yhteydessä voitaisiin tällöin reflektoida esimerkiksi sitä, miksi vihreät arvot ovat esillä niin kaivosteollisuuden kuin ympäristöjärjestöjenkin puheessa tai miksi poliitikot kehottavat kansalaisia samanaikaisesti sekä suojelemaan ympäristöä että kuluttamaan lisää. Näin yksilön arvot voitaisiin sijoittaa osaksi laajempaa kulttuurista, poliittista ja taloudellista kontekstiaan ja analysoida yhteiskunnassa vallalla olevia ympäristöä koskevia puhetapoja.

Tiedon tulkinnallisuuden ja arvojen kontekstisidonnaisuuden korostaminen sekä kriittisestä oppimiskäsityksestä kontekstuaaliseen ympäristökasvatuksen malliin omaksuttu kyseenalaistamisen periaate viitoittavat tietä myös itsereflektioon, siis omien arvojen ja toimintatapojen arvioimiseen. Itsereflektiivisyys ilmenee mielestäni suhteellisen hyvin Hannele Cantellin (2006, 63) pohtiessa kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen keskeisen tavoitteen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen toteutumista:

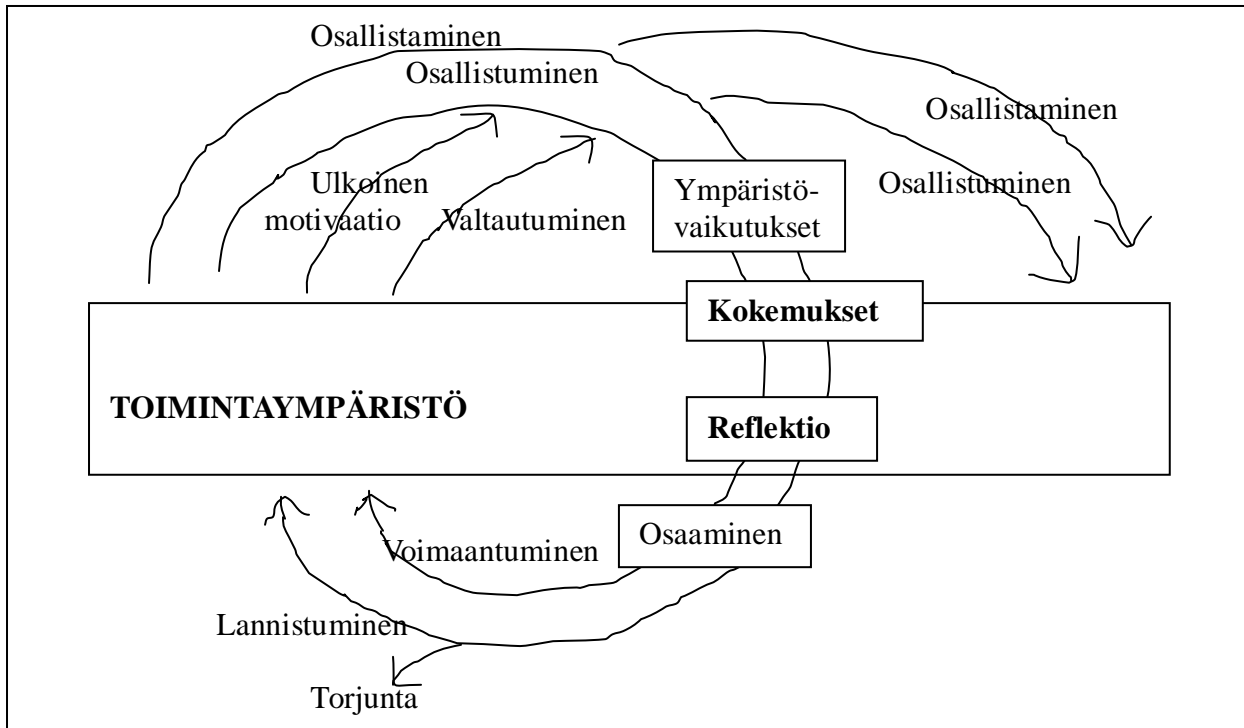
On huomattavasti helpompaa lisätä ihmisten tietoja ja taitoja tai vaikuttaa heidän ympäristösuhteeseensa ja asenteisiinsa, kuin muuttaa jo olemassa olevia toimintamalleja. Monilla on jopa halu toimia ympäristövastuullisesti, mutta silti he eivät syystä tai toisesta toimi halunsa mukaisesti. Ympäristöasioista kiinnostunut henkilö saattaa jättää toimimatta kiireen, laiskuuden, rahan puutteen tai jonkin muun tilannesidonnaisen tekijän takia. Olisikin tärkeää kartoittaa, mitä nämä tilannesidonnaiset tekijät ovat eri henkilöillä ja eri yhteyksissä.

Cantell ei oletta, että arvojen muutos johtaa suoraan muutokseen toiminnassa, vaan ymmärtää, että yhteiskunnalliseen voimaantumiseen tai lannistumiseen vaikuttavat lukuisat tekijät, jotka eivät välttämättä ole ympäristökasvattajan käsissä. Cantellin peräänkuuluttamia ”tilannesidonnaisia” tekijöitä selvittäessä olisi kuitenkin mielestäni erittäin tärkeää reflektoida, millaisia mahdollisuuksia yhteiskunta tarjoaa nuorille vaikuttamiseen. Myös esimerkiksi se, millaista kuvaa yhteiskunnallisessa keskustelussa tarjotaan ympäristöongelmista ja niiden ratkaisumahdollisuuksista olisi otettava kriittisen tarkastelun alaisuuteen. Esitetäänkö ympäristöongelmien olevan hallinnassa, jolloin yksilöiden ei niistä tarvitse huolehtia? Vai syyllistetäänkö nuoria ympäristöongelmien aiheuttamisesta ilman että heille tarjotaan mielekkäitä vaikuttamisen mahdollisuuksia ympäristöongelmien ratkaisemiseksi? Nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden vähäisyyttä ei siis tulisi palauttaa suppeasti esimerkiksi heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa tai arkiseen elämäntilanteeseen, vaan on tärkeää etsiä vastausta kysymykseen myös yhteiskunnallista vaikuttamista rajaavista tai mahdollistavista kulttuurisista ja poliittisista rakenteista.

Yleisesti ottaen voitaneen sanoa, että kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli tarjoaa paljon välineitä yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittiseen reflektointiin. Mallia koskevassa pohdinnassa ilmenee myös kykyä mallin teoreettisten aineiden itsereflektioon, erityisesti Cantellin problematisoidessa mallin yhteiskunnallista vaikuttamista koskevia tavoitteita. Koska malli on eräänlainen yleinen viitekehys oppimisen jäsentämiseksi eri ympäristökasvatuksen osa-alueilla, siinä ei kuitenkaan oteta kantaa, minkä tasoihin tilannesidonnaisiin tekijöihin olisi ympäristökysymyksiä analysoidessa syytä kiinnittää huomiota, vaan katsotaan, että tämä tulee arvioida tilannekohtaisesti. Sovellustavasta riippuen malli kuitenkin näyttää tarjoavan mahdollisuuksia niin yhteiskunnassa vallitsevien ympäristödiskurssien ja taloudellisten rakenteiden kuin myös nuorten henkilökohtaisen elämäntilanteen analysoimiseen ympäristökysymysten yhteydessä.

6.3.6. Ympäristökansalaisuus

Ympäristökansalaisuuden näkökulma ympäristökasvatukseen yhdistää ympäristö- ja kansalaisuuskasvatuksen tavoitteet. Sanna Koskinen ja Riikka Paloniemi (2005, 29) ovat tutkineet lasten ja nuorten yhteiskunnallista osallistumista ja kehittäneet osallistuvan ympäristökasvatuksen mallin (kuva 8), jossa ympäristövaikuttamista tarkastellaan oppimisprosessina. Mallissa keskitytään ennen kaikkea yksilön toimintamotivaatiota ja voimaantumista lisääviin ja ehkäiseviin tekijöihin.



Kuva 8. Osallistuvan ympäristökasvatuksen malli (Paloniemi & Koskinen 2005, 29, painotettu analyysin tarpeisiin)

Mallissa ympäristövaikuttaminen nähdään sekä kasvatuksen tavoitteena että oppimisen välineenä. Keskeistä ei ole ainoastaan toiminnan tulos, vaan myös se, mitä matkan varrella opitaan. Spiraalimallissa kulkevat rinnakkain osallistumisen ja osallistamisen kehät. Osallistuminen tarkoittaa toimijan omaehtoista, sisäisestä motivaatiosta lähtöisin olevaa halua osallistua, osallistamisella taas tarkoitetaan yhteiskunnan tarjoamia osallistumismahdollisuuksia. Ympäristövaikuttamiseen liittyvässä prosessissa, esimerkiksi koulun lähiympäristön suunnittelussa yhteistyössä kunnan viranomaisten kanssa, oppilaat reflektioivat osallistumiskokemuksiaan. Mikäli osallistuminen tarjoaa positiivisia oppimiskokemuksia ja todellisia vaikuttamisen paikkoja, oppilaille kertyy ympäristöosaamista ja heidän luottamuksensa omiin kykyihinsä kasvaa. Voimaantuminen ja valtautuminen johtavat haluun jatkaa toimintaa ympäristön puolesta, joko virallisten päätöksentekojärjestelmien puitteissa tai omaehtoisesti niiden ulkopuolella. Vastaavasti jos osallistuminen ei ruoki voimaantumista, vaihtoehtona voi olla toimintamotivaation lakkaaminen ja siten lannistuminen ja torjunta. (Paloniemi & Koskinen 2005, 22–30)

Osallistuvan ympäristökasvatuksen mallissa yhteiskunnallista toimintaympäristöä ja yksilön vaikuttamiskokemuksia tarkastellaan kiinteässä yhteydessä toisiinsa, mikä mahdollistaa mielestäni

pitkälle viedyn refleктоimisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen rajoista ja mahdollisuuksista. Paloniemi ja Koskinen eivät pidä ympäristökasvatukselle asetettujen kunnianhimoisten vaikuttavuustavoitteiden toteutumista itsestänselvyytensä, vaan näkevät yhteiskunnallisen osallistumisen vaikeana ja monisyisenä prosessina, jossa yksilön voimaantuminen ja yhteiskunnan tarjoamat vaikuttamismahdollisuudet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kuten Paloniemi ja Koskinen (2005, 23) asian ilmaisevat: ”Ympäristön historiallinen, yhteiskunnallinen, ajallinen ja paikallinen konteksti vaikuttavat ratkaisevasti yksilön toimintamahdollisuuksiin. Juuri olosuhteiden sekä niiden tulkinnan perusteella määräytyy pitkälti, muuttuuko halu toimia ympäristövastuullisesti toiminnaksi.”

Kun ympäristökasvattaja haluaa edistää lasten ja nuorten voimaantumista yhteiskunnalliseen osallistumiseen, hänen on siis kyettävä tunnistamaan laaja-alaisesti ne yhteiskunnalliset reunaehdot, joissa kasvatettava elää. Samoin hänen on ymmärrettävä, että voimaantumisen prosessissa yksilön reflektio omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja hänen sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta ympäristöstään on keskeisessä roolissa. Paloniemi ja Koskinen (2005, 25) selventävät reflektion merkitystä seuraavasti:

Reflektiossa yksilö arvioi yhtäältä itseään ja toimintansa viitekehystä, toisaalta toimintaa prosessina ja tämän toiminnan lopputuloksia. Arvioija kääntyy katsomaan peiliin, jossa voi mielestämme piirtyä peräti neljän kuvan muodostama monipuolinen kokonaisuus. Ensimmäisessä kuvassa hän katsoo itseään ajattelevana subjektina ja suuntaa tarkkaavaisuutensa itseensä: omiin ajatussisältöihinsä, kokemuksiinsa sekä itseensä tajuavana ja kokevana olentona (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36). Näin hän paikallistaa itsensä ja oman sosiaalisen asemansa. Toisessa kuvassa hän katsoo itseään ihmissuhteiden ja yhteiskunnan verkostoissa, osana valta-asetelmia. Kolmannessa kuvassa hän suhteuttaa toimijuuttaan tietämisen ja toiminnan rajoihin (Bourdieu & Wacquant 1995). Esimerkiksi koululaisen sosiaalinen asema eroaa maanomistajan asemasta, mutta koululaisen ja opettajan valtasuhde muistuttaa maanomistajan ja luonnonsuojeluviranomaisen välistä suhdetta. Esitämme peilin neljänneksi kuvaksi ympäristöllistä ulottuvuutta. Kuvan avulla katsoja pohtii millaisia ympäristövaikutuksia toiminnalla on ollut ja millainen on hänen oma kokemuksensa toiminnasta ja sen vaikutuksista.

Paloniemen ja Koskisen reflektiota koskeva pohdinta ottaa huomioon laaja-alaisesti kasvatettavan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden ja tarjoaa siten paljon välineitä lasten ja nuorten yhteiskunnallisen

aktiivisuuden edistämiseen. He ovat pohtineet myös erilaisia ympäristöä koskevan tiedon ulottuvuuksia ja niiden vaikutuksia ympäristökansalaisuuden edistämässä. Bjarne Bruun Jenseniin (2002) viitaten Paloniemi ja Koskinen (2005, 25–26) nimeävät neljä erilaista ympäristötiedon lajia: 1) luonnontieteellinen tieto ympäristöongelmista, 2) tieto ympäristöongelmien sosiaalisista ja kulttuurisista syistä, 3) tieto yksilö- ja yhteisötason seikoista, jotka mahdollistavat muutoksen ympäristönsuojelun kannalta paremmaksi sekä 4) tieto tulevaisuuden toimintavaihtoehtoista. Nuorten kansalaisosallistumisen edistämisen kannalta he pitävät keskeisenä tiedon lajeista viimeistä. Yhteiskunnan ympäristösuhteen kriittisen reflektion kannalta tiedon lajeista toiseksi mainittu - ympäristöongelmien taustalla vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset syyt - on myös merkittävä ja pidän sen huomioimista vahvuutena ympäristökansalaisuutta korostavassa ympäristökasvatuksessa.

Paloniemen ja Koskisen kehittämää osallistuvan ympäristökasvatuksen mallia täydentävät hyvin pohdinnat nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen poliittisista reunaehdoista. Sanna Koskinen ja Liisa Horelli (2006) ovat tutkineet nuorten osallistumista lähiympäristöään koskevaan päätöksentekoon ja tulleet siihen johtopäätökseen, että koulun avautuminen ympäröivään yhteiskuntaan on keskeistä ympäristövastuullisen osallistumisen edistämisen kannalta. Koskinen ja Horelli (2006, 20) mainitsevat tästä myönteisenä esimerkkinä yhteistyön kansalaisjärjestöjen kanssa. Koulussa vieraileva nuori ympäristövaikuttaja voi tarjota nuorille samaistumiskohteen ja antaa samalla kasvot yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle.

Lasten ja nuorten ympäristökansalaisuuden edistäminen ei etene myöskään, jos opettajille ja yhdyskuntasuunnittelijoille ei varata enemmän resursseja osallistumismahdollisuuksien luomiseen. Kuten Koskinen (2010b, 50) toteaa: ”Tällä hetkellä tilanne on lähinnä skitsofreeninen. Samaan aikaan kun lapsilta ja nuorilta odotetaan vastuullisuutta ja aktiivisuutta, heiltä evätään tilat ja valta niiden toteuttamiseen”.

Koskinen ja Horelli (2006, 20–21) tarkastelevat yhteiskunnallista vaikuttamista jatkumona, jonka toisessa päässä on julkisuus ja toisessa henkilökohtaisuus. Samalla he kuitenkin toteavat, että perinteinen kuva osallistumisesta kollektiivisena toimintana on nuorten silmissä murenemassa yksilöllisen kuluttajavaikuttamisen tieltä. He arvelevat kuluttajavaikuttamisen ensisijaisuuden johtuvan nuorten kokemasta ulkopuolisuuden tunteesta yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen näyttäytyy nuorten silmissä liian etäisenä, hitaana ja byrokraattisena.

Yhteenvetona voitaneen todeta, että ympäristökansalaisuutta korostavassa ympäristökasvatuksen tutkimuskeskustelussa yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia ja haasteita reflektoidaan suhteellisen laaja-alaisesti. Yhteiskunnan ympäristösuhteeseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu ei ole ympäristökansalaisuuden lähestymistavan keskiössä, mutta ympäristöongelmien kulttuuriset ja sosiaaliset syyt mainitaan yhtenä tutkimisen arvoisena asiana.

6.4. Yhteenveto

Olen koonnut alla olevaan taulukkoon analyysini keskeiset tulokset ympäristökasvatusta ohjaavien strategioiden ja opetussuunnitelmien sekä ympäristökasvatuksen teorioiden osalta.

| | Yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien rakenne-ehtojen kriittinen reflektio | Teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten sovellusten kriittinen reflektio | Yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittinen reflektio |
|---|--|--|---|
| Kestävän kehityksen kasvatusta ohjaavat strategiat | Kestävän kehityksen eri ulottuvuuksien tutkimista ja yhteensovittamista pidetään kasvatuksen keskeisinä tavoitteina. Kestävää kehitystä ei problematisoida, mikä vaikeuttaa sen saavuttamiseen liittyvien ristiriitojen kriittistä refleктоimista. | Kestävän kehityksen määritelmää ja eri osatekijöiden yhteensovittamisen mahdollisuutta ei problematisoida. | Yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen rohkaistaan yleisellä tasolla ja kannustetaan koulun avautumista muuhun yhteiskuntaan päin. |
| Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat | Useiden aihekokonaisuuksien sisällöt mahdollistavat yhteiskunnan ympäristösuhteeseen vaikuttavien rakenne-ehtojen kriittisen analyysin. | Kestävän kehityksen eri osatekijöiden yhteensovittamisen mahdollisuutta ja talouskasvua tulevaisuuden kehityksen reunaehtona ei problematisoida. | Korostetaan sekä perustietojen omaksumista yhteiskunnan toimintaperiaatteista että oppilaiden omakohtaista vaikuttamista. |

| | Yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien rakenne-ehtojen kriittinen reflektio | Teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten sovellusten kriittinen reflektio | Yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittinen reflektio |
|---|---|---|---|
| Jerosen ja Kaikkosen talomalli | Ympäristöongelmien taustalla vaikuttavaa yhteiskuntaa kuvataan vain vähän ja hyvin yleisluonteisesti. | Uskotaan, että herkistyminen ja tiedon lisääntyminen johtavat automaattisesti vastuulliseen toimintaan, eikä tätä oletusta perustella. | Yhteiskunnallinen vaikuttaminen kuvattu niin yleisellä tasolla, että sitä on vaikea reflektoida. |
| Ympäristöherkkyys | Yhteiskunnassa vallitsevien sosiaalisten ja ideologisten tekijöiden reflektion tärkeys mainitaan, mutta sille tarjotaan vain vähän välineitä. Kriittikki kohdistetaan kulttuurin välineellistävään luontosuhteeseen ja pyhyiden kokemuksen kadottamiseen. | Ympäristöherkkyiden ja ympäristövastuullisen toiminnan välinen yhteys otetaan itsestäänselvytenä. Ei problematisoida luonnontieteellisen tiedon korostamista ja yhteiskunnallisen tiedon puuttumista ympäristötietoisuuden edistämässä. | Ympäristövastuullinen toiminta näyttäytyy ensisijaisesti yksilön kunnioittavana suhteena luontoa kohtaan sekä yksilöllisinä ekotekoina. Näiden yhteiskunnallista vaikuttavuutta ei käsitellä eikä yhteisöllistä vaikuttamista mainita. |
| Korkealaatuinen oppiminen | Ympäristöongelmien kulttuurisia, poliittisia tai taloudellisia syitä ei käsitellä. Esitetään, että kilpailukykyinen talous ja tieteellinen maailmankuva edistävät ympäristönsuojelua, mutta ei havainnoida näiden oletusten yhteiskunnallisia sidoksia. | Korostetaan arvojen ja käsitteiden jatkuvaa kriittistä koettelua, mutta ei reflektoida kognitiivisen psykologian ja liiketaloustieteen käsitteistön rajallisuutta kestävän kehityksen edistämässä. | Usko asiantuntijajaksilöiden ja -organisaatioiden valtaan vahva, eikä sitä kyseenalaisteta. Demokraattista kansalaisosallistumista ei mainita. Korkealaatuisen oppimisen ja vastuullisen toiminnan syy-yhteys otetaan itsestäänselvytenä. |
| Ympäristönsuojelun sisällön jäsentäminen | Ympäristönsuojelun kokonaiskehikko mahdollistaa hyvin ympäristöongelmien syntyyn ja kehittymiseen johtavien yhteiskunnallisten syiden tutkimisen. | Oman teoreettisen näkökulman rajat ymmärretään ja ne ilmaistaan selvästi. | Ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta tarkastellaan kriittisesti ympäristönsuojelun sisältökysymysten hallinnan näkökulmasta. |

| | Yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien rakenne-ehtojen kriittinen reflektio | Teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten sovellusten kriittinen reflektio | Yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittinen reflektio |
|---|--|--|--|
| Kontekstuaalinen ympäristökasvatus | Mallissa sovelletut sosiokonstruktiivinen ja kriittinen oppimiskäsitys tarjoavat paljon välineitä ympäristökysymysten kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten ulottuvuuksien analysoimiseen. | Tiedon tulkinnallisuuden ja kontekstuaalisuuden sekä kyseenalaistamisen periaatteet viitoittavat tietä myös mallin teoreettisten lähtökohtien itsereflektioon. | Mallin tavoitteiksi on asetettu voimaantuminen ja aktiivinen kansalaisuus. Arvojen muutoksen ja toiminnan muutoksen välinen kuilu tiedostetaan ja kasvattajaa kehoitetaan reflektoimaan aktiivisesti voimaantumisen estäviä ja mahdollistavia tekijöitä. |
| Ympäristökansalaisuus | Yhteiskunnan ympäristösuhteen pohtiminen ei ole teorian keskiössä, mutta ympäristöongelmien kulttuuriset ja sosiaaliset syyt mainitaan tutkimisen arvoisena asiana. | Ympäristökansalaisuuden edistämisen haasteellisuutta pohditaan monista eri näkökulmista, mikä kertoo omien teoreettisten lähtöoletusten monipuolisesta reflektoisesta. | Yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia ja haasteita reflektoidaan suhteellisen laaja-alaisesti. |

Taulukko 3. Yhteenveto kriittisestä reflektiosta ympäristökasvatusta ohjaavissa strategioissa, opetus suunnitelmissa ja teorioissa

Seuraavassa luvussa tarkastelen yksityiskohtaisemmin analyysini tuloksia tulkiten niitä ympäristökasvatusta kriittisesti lähestyvän ympäristö- ja kasvatussosilogisen sekä kasvatusfilosofisen tutkimuskirjallisuuden valossa. Samalla peilaan analyysini tuloksia kriittisen pedagogiikan keskeisiä arvoja vasten.

7. TIETO, VALTA JA TOIMIJUUS YMPÄRISTÖKASVATUKSESSA

Kriittisessä pedagogiikassa tiedon ja vallan ajatellaan olevan kietoutuneena toisiinsa kasvatustyön käytännöissä. Kasvatus- ja koulutusinstituutioiden yhteiskunnalliset sidokset ilmenevät erilaisten

piilo-opetusuunnitelmien ja opetuksessa esiintyvien hegemonisten diskurssien muodossa. Kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan näiden yhteiskunnallisten sidosten ja niihin liittyvän vallankäytön analysoiminen, kyseenalaistaminen ja alistavista valtasuhteista vapautuminen.

Ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisten sidosten analysoiminen edellyttää yhteiskunnassa laajemmin vallitsevien ympäristön määrittely- ja tulkintatapojen tutkimista. Siksi käsittelen luvun aluksi lyhyesti yhteiskunnassa esiintyviä ympäristödiskursseja

7.1. Ekologinen modernisaatio ja kestävä kehitys ympäristökeskustelun rajaajina

Markus Laine ja Pekka Jokinen (2001, 60) esittävät Macnaghteniin ja Urryyn (1998, 213–214) viitaten, että viimeistään 1990-luvun alkuun mennessä ympäristökysymyksiin liittyvä symboliikka ja käsitteistö olivat levinneet kaikille yhteiskunnan tasoille. Yhteiskunnan merkittävät toimijat poliitikoista elinkeinoelämän edustajiin halusivat välittää julkisuuteen kuvaa siitä, että he suhtautuivat vakavasti ympäristökysymykseen ja että ympäristöongelmat olivat heidän hallinnassaan. Laine ja Jokinen eivät kuitenkaan näe ympäristöpuheen lisääntymistä yksiselitteisesti osoituksena ympäristömyönteisyyden kasvusta, vaan tulkitsevat, että se ”merkitsi pyrkimystä neutralisoida ympäristökysymykset ja siirtää ne epäpoliittisen hallinnan piiriin.”

Ympäristömyönteinen pintapuhe ei myöskään tarkoita sitä, että yhteiskunnassa vallitsisi yleinen yhteisymmärrys ympäristökriisin ratkaisemisesta. Ympäristöpuheen analysoiminen pintaa syvemältä paljastaa, että yhteiskunnassa esiintyy samanaikaisesti erilaisia ympäristödiskursseja – toisiaan haastavia tapoja määrittellä ympäristöongelmat ja ratkaisut niihin.

Maarten Hajerin (1995) mukaan teollistuneiden länsimaiden ympäristökeskustelussa on 1980-luvulta alkaen saanut merkittävästi sijaa ekologisen modernisaation diskurssi. Siinä ympäristöongelmia lähestytään positiivisina haasteina, joiden ratkaisemiseen liittyy merkittäviä taloudellisia mahdollisuuksia esimerkiksi ekotehokkuuden ja vihreän kuluttamisen muodossa. Ekologisen modernisaation diskurssissa ei puhuta suuren yhteiskunnallisen rakennemuutoksen puolesta, vaan kapitalistisen markkinalogiikan ja kehittyneen teknologian nähdään tarjoavan tarvittavat keinot ympäristökriisin hoitamiseen. Siten ekologisen modernisaation diskurssissa voidaan Hajerin mukaan nähdä myös yritys kesyttää 1970-luvulla yhteiskunnallisten liikkeiden keskuudessa virinnyt modernisaation vastainen, radikaali kulttuurikritiikki. (Hajer 1995, 31–33).

Laineen ja Jokisen (2001, 64) mukaan ekologisen modernisaation diskurssista on lyhyt matka kestävän kehityksen puhetapaan. John S. Dryzek (1997, 123–132) pitää kestävää kehitystä ympäristökeskustelua hallitsevana diskurssina. Hän näkee kestävän kehityksen demokratiaan vertautuvana yleisenä periaatteena, johon kaikki vähääkään uskottavat vaikuttajat viittaavat keskeisenä yhteiskunnallisena päämääränä sitä kuitenkin tarkemmin määrittelemättä. Dryzek pitää kestävää kehitystä löyhänä ja moni-ilmeisenä diskurssina, jonka eri tahot pyrkivät muotoilemaan, ja jolla he pyrkivät ratsastamaan omia intressejään silmällä pitäen. Tästä huolimatta kestävällä kehitykselläkin on rajansa, vaikka niitä voi olla vaikea hahmottaa käsitteen yleisluonteisuudesta johtuen. Dryzeikin mukaan diskurssia määrittävät ihmiskeskeisyys sekä usko edistykseen, sosiaaliseen oppimiseen ja ristiriitaisiltakin näyttävien asioiden yhteensovittamiseen.

Dryzeikin (1997, 132–136) mielestä kestävän kehityksen diskurssilla on ympäristöpoliittista keskustelua rauhoittava vaikutus. Sen avulla pyritään vakuuttamaan kansalaiset siitä, että voimme saavuttaa kaiken samanaikaisesti: taloudellisen kasvun, ympäristön suojelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, eikä vain tässä ajassa, vaan myös tulevaisuudessa, tulevien sukupolvien oikeudet huomioiden. Siksi kestävä kehitys hämää Dryzeikin mielestä taka-alalle merkittäviä ristiriitoja, joita sisältyy esimerkiksi globalisoituneen, kapitalistisen periaattein toimivan talouden, maapallon ekologisten rajojen ja ihmisoikeuksien yhteensovittamiseen.

Laine ja Jokinen (2001, 65) pitävät kestävää kehitystä niin yleisluonteisena päämääränä, että siitä ei voi johtaa täsmällisiä politiikan tavoitteita. Heidän mukaansa kestävän kehityksen ottaminen vakavasti vaatisi kehityksen ja kestävyuden käsitteiden uudelleenarvioimista ja radikalisoimista. Laine ja Jokinen korostavat, että teollisuusmaat ovat määritelleet nämä käsitteet sellaisiksi, että ne tukevat heidän omia etujaan kansainvälisessä politiikassa mitätöiden samalla kehitysmaiden vaatimukset poliittisen vallan ja luonnonresurssien globaalista uudelleenjakamisesta.

Ympäristöongelmista käytävää yhteiskunnallista määrittelykamppailua tutkiessa on tärkeää huomioida myös se, kuinka tietynlaiset tavat ymmärtää ympäristökysymys vakiintuvat osaksi yhteiskunnallisia käytäntöjä. *Diskurssin institutionalisoitumisesta* (Laine & Jokinen 2001, 61) voidaan puhua esimerkiksi silloin kun kestävän kehityksen perusajatus eri kestävyuden lajien yhteensovittamisesta vakiinnutetaan kansalliseksi kestävän kehityksen toimintaohjelmaksi, jonka pohjalta eri hallinnon alojen, elinkeinoelämän ja koululaitoksen toiminta pyritään järjestämään uudelleen.

7.2. Hegemoniset diskurssit ympäristökasvatuksessa

”Jotta voisimme hahmottaa ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa, on syytä kriittisesti arvioida sitä, ovatko virallisen ympäristökasvatuksen, ns. kestävästä kehitystä edistävän pedagogiikan ja didaktiikan ... päämäärät, sisällöt ja keinot sidoksissa yhteiskunnallisessa keskustelussa ilmeneviin hegemonisiin tapoihin määritellä ja tulkita ympäristöongelmia, ja miten tähän mahdolliseen valtasidonnaisuuteen voidaan reagoida ympäristökasvatuksen teorian ja käytännön kehittämistyössä.” (Louhimaa 2008, 84)

Eila Louhimaa (2002, 20–21) on tutkinut ympäristökasvatuksen ja yhteiskunnallisten ympäristödiskurssien välistä suhdetta ja tullut siihen tulokseen, että ympäristön yhteiskunnalliset määrittely- ja tulkintaprosessit vaikuttavat vahvasti ympäristökasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Hänen mielestään kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tarjoama ympäristökasvatus on vakiinnuttanut asemansa tärkeänä osana ympäristöongelmien ratkaisu- ja hallintakeinoja. Ympäristökasvatus on keskeisessä roolissa yhteiskunnallisessa sosialisatiossa, jossa ohjataan lapset ja nuoret ymmärtämään ympäristön merkitys osana yhteiskuntaa ja identiteettiä. Samalla kestävä kehitys on suodattanut ympäristöpoliittisesta keskustelusta myös ympäristökasvatuksen merkittäväksi tavoitteeksi ilman, että käsitteen merkityksiä on kunnolla analysoitu. (Louhimaa 2005a, 219, 221, 226)

Ympäristökasvatuksessa ympäristöongelmat nähdään Louhimaan mielestä hallinnollis-poliittisina kysymyksinä, joiden määrittämiseen yhteiskunnalliseen ympäristösuhteeseen nuoret sosiaalistetaan. Vaikka nuoria kasvatetaan aktiiviseen kansalaisuuteen, korostetaan yksilöllistä kansalaisvaikuttamista kollektiivisen poliittisen toiminnan sijaan. Poliittisen kantaaottavuuden ja radikaalin kulttuurikritiikin välttäminen johtaa lopulta ympäristöongelmien normalisoimiseen. Louhimaata siteeraten: ”ympäristöongelmat ovat normaalitila, länsimaisen yhteiskunnan ei-toivottu, mutta hallinnassa oleva sivutuote”. (Louhimaa 2005a, 229)

Eila Louhimaan havainnot ympäristöongelmien normalisoimispyrkimyksistä sekä kestävästä kehityksen diskurssin institutionalisoitumisesta osaksi ympäristökasvatusta ilmenevät selvästi aineistostani. Analysoimissani kestävästä kehityksen kasvatusta ohjaavissa strategioissa (Kestävästä kehitystä edistävän... 2006, Opetusministeriö 2006) kestävästä kehityksen ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden yhteensovittamista pidetään itsestäänselvänä yhteiskunnan päämääränä eikä kestävästä kehityksen määritelmää kyseenalaisteta. Tästä syystä strategioista

välittyä vahva konsensuksen tunne; aivan kuin olisi löydetty kaikkien hyväksymä keino ympäristöongelmien ja muiden vakavien yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisemiseksi, joka tarvitsee vain panna täytäntöön.

Strategioissa esitetyt perusoletukset kestävästä kehityksestä ovat voimakkaasti esillä myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2003, 2004). Opetussuunnitelmissa kestävä kehitys vakiintunut puhetapa saa kuitenkin vähemmän sijaa, koska niissä ympäristökysymyksiä on tulkintani mukaan mahdollista lähestyä myös muista viitekehyksistä, kuten esimerkiksi media- tai teknologiakriittisyyden näkökulmasta sitomatta niitä kestävä kehityksen yleiseen viitekehykseen.

Analysoimissani ympäristökasvatuksen teorioissa ympäristökasvatusta lähestytään ensisijaisesti muusta kuin kestävä kehityksen käsitteellisestä viitekehyksestä käsin. Mauri Åhlbergin (2005, 2006) korkealaatuisen oppimisen näkökulma on ainoa, jossa kestävä kehitys on korostetusti läsnä. Åhlberg ottaa kestävä kehityksen vakiintuneen periaatteen eri kestävyys lajien yhteensovittamisesta ja tulevien sukupolvien huomioimisesta itsestäänselvytenä ja kehittää sitä eteenpäin teoriaksi, jossa laadukas oppiminen ja työprosessien laadunhallinta ovat keskeisessä roolissa kestävä kehityksen kasvatuksen edistämässä.

Åhlbergin ajattelun erityispiirre on siinä, että hän korostaa asiantuntijoiden valtaa yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijoina, kun taas kestävä kehityksen kasvatusta ohjaavissa strategioissa ja opetussuunnitelmissa painotetaan aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamista. Åhlbergin tapa siirtää ympäristökysymykset avoimesta kansalaiskeskustelusta tiedeyhteisön ja elinkeinoelämän piiriin ilmentää mielestäni pitkälle vietyä pyrkimystä ympäristökysymyksen epäpolitisoinniseen. Siinä voidaan nähdä merkkejä Maarten Hajerin (1995, 32) esittämästä ekologisen modernisaation teknokraattisesta ja talouden kilpailukykyä korostavasta lähestymistavasta ympäristökysymykseen.

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta kestävä kehitystä voi tarkastella ympäristökasvatusta ohjaavana *hegemonisena diskurssina*, joka määrittää rajat sille, kuinka ympäristöstä voi puhua ja millaisia ratkaisukeinoja ympäristöongelmiin on tarjolla. Vaikka kaikki ympäristökasvatuksen teoreetikot eivät viittaa aktiivisesti kestävä kehitykseen, eivät hekään voi täysin irtaantua kestävä kehityksen puheesta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että nekin ympäristökasvatuksen tutkijat, jotka ovat päätyneet käyttämään ympäristökasvatuksen käsitettä kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteen sijaan, joutuvat määrittelemään oman suhteensa kestävä kehityksen

käsitteeseen.

Suomalaisessa ympäristökasvatuskeskustelussa esiintyy mielestäni varsin vähän kriittistä pohdintaa kestävästä kehityksestä, millä tarkoitan käsitteen erilaisten ulottuvuuksien ja tulkintojen huolellista analysoimista sekä keskustelua kestävyiden eri tekijöiden yhteensovittamisen realistisuudesta. Kestävän kehityksen kriittistä käsittelyä vaikeuttaa myös se, että ympäristökasvatuksen tutkijat rajaavat tarkastelunsa kohteeksi usein vain jonkin kestävyiden ulottuvuuden jättäen muut kestävyiden lajit vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi Tani, Cantell, Koskinen, Nordström ja Wolff (2007) ovat artikkelissaan keskittyneet tarkastelemaan ensisijaisesti kestävän kehityksen kulttuurista ja sosiaalista ulottuvuutta. Tämä on ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että ympäristökasvatus on nähty perinteisesti ekologista kestävyttä painottavana kasvatuksen suuntauksena, minkä voi ajatella kaipaavan laajentamista myös sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten suuntaan. Taloudellisesta kestävydestä Tani ym. (2007, 203) toteavat kuitenkin lyhyesti:

... kestävän kehityksen käsite on osittain ongelmallinen, koska sen voi katsoa arvottavan luontoa pelkäämään ihmisen hyödyn ja talouden näkökulmista. Lisäksi kehityksen käsite voidaan nähdä ongelmallisena, jos siihen mielletään kuuluvan jatkuvan kasvun ajatus.

Ajatusta jatkuvan taloudellisen kasvun mahdollisesta ongelmallisuudesta ei kuitenkaan lähdetä kehittämään pidemmälle, vaan suunnataan huomio seuraavaksi kaupunkiympäristön kulttuurisiin merkityksiin, osallisuuden tunteeseen kouluopetuksessa sekä hyvään elämään globaalin oikeudenmukaisuuden kontekstissa. Yhden artikkelin puitteissa tätä käsittelyn suuntaamista kulttuuriseen ja sosiaaliseen kestävyteen voidaan pitää ymmärrettävänä rajausteknisenä valintana, mutta laajemmin taloudellisen kestävyiden kriittisen tarkastelun puute on mielestäni ongelmallista ja merkittävä puute ympäristökasvatusta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa. Eila Louhimaan (2002, 28–29) mielestä ympäristökasvatuksessa ylläpidetäänkin kestävän kehityksen diskurssille ominaista käsitystä siitä, että taloudellinen kasvu on välttämätöntä ihmisen ja ympäristön hyvinvoinnin kannalta. Tämä tulkinta on mielestäni mahdollista tehdä myös lukion opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2003, 23) lukiessa, kuten osoitin kappaleessa 6.2.

Harvinaisena poikkeuksena kestävän kehityksen kasvatusta käsittelevän suomalaisen tutkimuskirjallisuuden joukossa Liisa Rohweder (2008, 26) tarkastelee kestävästä kehityksestä vallitsevia erilaisia tulkintoja kysyen samalla tärkeän, ympäristökasvatuksen yhteydessä harvoin

esitetyn kysymyksen: ”Voidaanko kestävä kehitys kaikkia ulottuvuuksia kehittää samanaikaisesti?” Rohweder (2008, 26-27) tekee tärkeitä huomioita nykyisen kaltaisen taloudellisen toiminnan ja ympäristön kantokyvyn välisestä sovittamattomasta ristiriidasta ja toteaa, että ympäristön ja ihmisten hyvinvoinnin edistäminen globaalilla tasolla edellyttää teollisuusmaiden kulutustason merkittävää laskemista ja köyhimmillä sen maltillista nostamista. Rohweder ei kuitenkaan mene johtopäätöksissään niin pitkälle, että esittäisi vaatimuksen resurssien globaalista uudelleenjakamisesta pohjoisesta etelään. Tällainen vahvan kantaottavuuden välttäminen on näkemykseni mukaan yleistä ympäristökasvatuksen piirissä.

Kestävä kehityksen diskurssin institutionalisoitumisella ympäristökasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi on useita seurauksia. Tutkimuskysymyksieni valossa sen voi nähdä heikentävän

1. yhteiskunnan ympäristösuhteen kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittistä reflektiota,
2. ympäristökasvatuksen omien teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten sovellusten kriittistä reflektiota ja
3. ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien kriittistä reflektiota

Kestävä kehityksen vallitsevan periaatteen ottamisen itsestäänselväksi ympäristökasvatuksen ennakkojäsentäjäksi voi nähdä edistävän neutraalia suhdetta vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen ja piilottavan ympäristö- ja yhteiskuntapolitiikalle ominaisen konfliktiluonteen ympäristökasvatuksen ulottuvilta. Kestävä kehityksen diskurssiin sisältyvä oletus eri kestävyiden osatekijöiden välisestä yhteensopivuudesta luo vaikutelman siitä, että ympäristöongelmat ovat hallinnassa ja ratkaistavissa ilman suuria yhteiskunnallisia intressiristiriitoja. Tämä vaikuttaa ympäristökasvatuksen kohteena olevien nuorten käsitykseen yhteiskunnan ympäristösuhteesta ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen tarpeesta.

7.3. Yksilökeskeisyys ja ympäristökysymyksen yhteiskunnallinen reflektio

Luvussa kuusi analysoin yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehtojen kriittistä reflektiota ympäristökasvatuksen teorioissa. Niissä on mielestäni nähtävissä karkea jakolinja yhteiskunnallista reflektiota painottaviin ja sitä vähemmän esille tuoviin näkökulmiin. Luen näistä edellisten piiriin Risto Willamon ympäristökysymysten sisällönhallintaa, Hannele Cantellin oppimisen kontekstuaalisuutta ja Sanna

Koskisen ympäristökansalaisuutta korostavat lähestymistavat. Jälkimmäisten joukkoon taas sisällytän Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen ympäristökasvatuksen talomallin sekä Riitta Wahlströmin ympäristöherkkyyttä ja Mauri Åhlbergin korkealaatuista oppimista painottavat teoriat. Seuraavaksi tulkitsem näiden teorioiden yhteiskunnallista reflektiivisyyttä ympäristökasvatuksen teoriaperustaa kriittisesti käsittelevän tutkimuskirjallisuuden valossa.

Eila Louhimaa (2002, 73) väittää, että ympäristökasvatuksen merkittävä teoreettinen ongelma on ympäristökysymysten tarkasteleminen yksilökeskeisestä perspektiivistä, mikä ilmenee hänen mukaansa kahdella tavalla. Se näkyy yhtäältä siinä, kuinka vastuu ympäristöongelmista säilytetään yksilöiden harteille, vaikka ekologisesti kestävä yhteiskuntajärjestys rajoittaa hänen todellisia vaikutusmahdollisuuksiaan. Toisaalta yksilön ympäristösuhdetta lähestytään ympäristökasvatuksessa Louhimaan mukaan ensisijaisesti yksilöpsykologisenä kokemuksena, ei yhteiskunnallisen sosialisointiprosessin osana. Tämä vaikeuttaa ympäristötiedon ja ympäristökokemusten taustalla vaikuttavien yhteiskuntajärjestystä ylläpitävien normatiivisten ja symbolisten luontokäsitysten tiedostamista. (Louhimaa 2005a, 224–225)

Myös Jouni Peltonen (1995, 90–91) lähestyy Louhimaan näkemystä havainnoidessaan ympäristökasvatusta osana laajempaa kasvatustieteen kenttää. Hän toteaa, että suomalaisessa ja angloamerikkalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa kasvatuksen ilmiöitä usein psykologisoidaan vailla syvällisempää historiallis-yhteiskunnallista analyysia, mikä ilmenee ympäristökasvatuksessa kasvatus- ja sivistysteoreettisen tradition kriittisen tarkastelun puutteena. Keskeisenä ympäristökasvatukseen piilevästi vaikuttavana sivistysteoreettisena traditiona Peltonen pitää rajattoman sivistyksen ideaalia ja edistysuskoa. Ympäristökasvatuksessa edistysusko ilmenee hänen mukaansa eräänlaisena kasvatusteknologiasuskona – luottamuksena siihen, että ongelmat yksilön ympäristösuhteessa voidaan ratkaista riittävän kehittyneillä opetusmenetelmillä, -välineillä ja opetuksen jäsenysperiaatteilla. Samaan aikaan jätetään huomiotta muussa kouluopetuksessa, kuten luonnontieteissä vahvasti vaikuttava teknis-taloudellinen edistysusko ja sen vaikutukset luontosuhteeseen. (Peltonen 1995, 96–98)

Louhimaan ja Peltonen havainnot osuvat mielestäni hyvin yksiin Wahlströmin, Åhlbergin sekä Jerosen ja Kaikkosen teorioiden kanssa. Ympäristöherkkyyden ensisijaisuutta korostavassa ympäristökasvatuksessa yksilön ympäristösuhdetta lähestytään emotionaalisen luontokokemuksen kautta. Vaikka luonnolle herkistymisen seurauksena syntyvällä hartaalla kunnioituksella katsotaan olevan myös yhteiskunnallista merkitystä, jää yksilön ympäristösuhteen taustalla piilevien

yhteiskunnallisten tekijöiden analyysi puolitiehen.

Ympäristökasvatuksen talomallissa ja Mauri Åhlbergin korkealaatuisen oppimisen teoriassa näkyy mielestäni varsin selvästi Jouni Peltosen mainitsema kasvatusteknologiausko. Niissä molemmissa luotetaan vahvasti oppimisen laadukkaan jäsentämisen johtavan käyttäytymisen muutokseen. Jerosen ja Kaikkosen talomallissa tämä ilmenee uskona yksilön kolmivaiheiseen, lineaarisesti etenevään kehitysprosessiin, jossa siirrytään ympäristöherkkyydestä ympäristötietoisuuden kautta ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Åhlberg taas uskoo tiedeyhteisön toimintatapoja jäljittelevien oppimismetodien johtavan ennen pitkää kestäväen kehityksen mukaiseen toimintaan. Sekä Jeroselle ja Kaikkoselle että Åhlbergille on ominaista, että näiden oletusten perusteita ei kyseenalaisteta eikä pohdita sosiaalisesti hyväksyttävien käytäntöjen ja yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutuksia yksilön ympäristösuhteen muotoutumisessa. Oppimisteknologisessa edistysuskossaan Åhlbergiltä jää myös kokonaan tieteellis-taloudellisen edistysuskon kriittinen reflektio.

Risto Willamon, Hannele Cantellin ja Sanna Koskisen lähestymistavoissa yksilökeskeisyys ei ole ongelma. Yksilöpsykologisen näkökulman sijaan kontekstuaalisessa ympäristökasvatuksessa painotetaan ympäristökysymysten tarkastelemista osana sosiaalista, kulttuurista ja historiallista asiayhteyttään. Risto Willamon ympäristönsuojelun kokonaiskehikko taas auttaa jäsentämään monipuolisesti erilaisia ympäristöongelmien syntyyn ja kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia, yksilöllisiä ja ekologisia tekijöitä ja niiden jatkuvaa vuorovaikutteisuutta. Sanna Koskisen yhteiskunnallista osallistumista painottavassa ympäristökansalaisuus-näkökulmassa yhteiskunnallisten olosuhteiden kriittinen reflektio nähdään tärkeänä yksilön vaikuttamismahdollisuuksien analysoimisessa ja edistämässä. Katsonkin, että Willamon, Cantellin sekä Koskisen lähestymistavat antavat analysoimistani teorioista parhaat eväät ympäristöongelmien yhteiskunnallisen luonteen analysoimiseen ja ympäristövaikuttamisen edistämiseen.

7.4. Arvoneutraalius ja vastarinnan potentiaalit

”Poliittisten päätösten ydin on valinta toisensa poissulkevien vaihtoehtojen välillä”.

(Laine & Jokinen 2001, 47)

Ympäristökasvatusta ohjaavissa strategioissa ja opetussuunnitelmissa korostetaan aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamista kestäväen kehityksen kannalta tärkeänä tavoitteena. Nuorille halutaan

tarjota osallistumismahdollisuuksia muun muassa avaamalla koulua muuhun yhteiskuntaan päin. Myös Hannele Cantellin kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen ja Sanna Koskisen ympäristökansalaisuutta painottavan lähestymistavan keskeisinä tavoitteina näyttäytyy lasten ja nuorten voimaannuttaminen ja aktiivinen kansalaisuus. Muissa analysoimissani teorioissa ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta lähestytään niin ympäristöherkkyyden, laadukkaan oppimisen kuin ympäristökysymysten sisällön hallinnan näkökulmasta. Jerosen ja Kaikkosen talomallissa yhteiskunnallista vaikuttamista kuvataan hyvin yleisluonteisella tasolla samaistamalla se ympäristövastuullisen toiminnan käsitteeseen.

Yhteistä niin strategioille, opetussuunnitelmille kuin jokaiselle analysoimalleni teorialle on se, että niissä yhteiskunnallisen vaikuttamisen päämäärät määritellään hyvin yleisesti. Strategioissa ympäristökasvatuksen ylimmäksi tavoitteeksi määrittyy kestävä kehitys ja se suuntaa olennaisesti ympäristökasvatusta myös opetussuunnitelmissa. On tosin huomioitava, että mikäli ympäristökysymyksiä lähestytään opetussuunnitelmissa muiden kuin kestävän kehityksen aihekokonaisuuden näkökulmasta, ympäristökasvatuksen tavoitteeksi voi määrittyä esimerkiksi media- tai teknologialukutaitojen kehittäminen. Ympäristökasvatuksen teorioissa ympäristökasvatuksen ylimmäksi tavoitteeksi nostetaan yleisluonteisesti esimerkiksi ympäristövastuullinen toiminta tai ympäristön tilan parantaminen.

Aineistoni perusteella näyttää siltä, että ympäristökasvatukseen sisältyisi merkittävä paradoksi. Sille asetetaan kovat odotukset yhteiskunnallisen arvomuutoksen ja siten myös poliittisten käytäntöjen muuttajana, mutta ympäristökasvatuksen tavoitteita ei yksilöidä. Koska hyvin yleisluonteisista päämääristä ei voi johtaa täsmällisiä poliittisia tavoitteita, herää kysymys, mitä ympäristökasvatuksella oikein tavoitellaan ja voidaanko sen avulla vaikuttaa yhteiskunnan tilaan?

Eila Louhimaan (2008, 81) mielestä ympäristökasvatuksen tehtävää yhteiskunnan arvojen muuttajana on vaikea hahmottaa. Hänen mukaansa kouluissa kehoitetaan opettamaan kestävän kehityksen strategioista johdettuja ekotehokkuuden, sosiaalisen pääoman ja tasa-arvon periaatteita ilman, että niitä sidotaan selkeästi yhteiskunnallisiin asiayhteyksiinsä. Siksi arvokasvatus jää irralliseksi. Ympäristökasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen liittyen Louhima (2008, 81) esittää tärkeitä huomioita:

Miten ympäristökasvatuksen avulla voidaan edistää moraali- ja arvokysymysten nousemista keskeisimmäksi ympäristöongelmien arviointikriteeriksi yhteiskunnassa? Moraali- ja

arvokysymykset edellyttävät pyrkimystä yhteisen merkityksperustan luomiseen niin ympäristöhallinnon, -lainsäädännön, -politiikan, -kasvatuksen kuin kansalaisliikkeen ja arkikäytäntöjen sisällä ja niiden välillä. Yhteisen merkityksperustan luominen edellyttää vastavuoroista kommunikaatiota ja toimintaa, joka ei ole koskaan ristiriidatonta. Sosiaaliset konfliktit ja niihin kytkeytyvät sosiaalisen oppimisen prosessit ovat yhteiskunnallisen muutoksen lähde ja päämäärä (Eder 1998, 1999). Ympäristöpolitiikassa eri toimijoiden väliset poikkeavat näkemykset ja päämäärät muodostavat dynamiikan, jossa politisoitunut ympäristöongelma suhteutetaan muihin yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Haila 2001, 12).

Analyysini perusteella ympäristöpolitiikalle luonteenomainen määrittelykamppailu ja erilaisten intressien keskinäiset ristiriidat loistavat kuitenkin poissaolollaan ympäristökasvatuksesta. Tämä johtuu juuri ympäristökasvatukselle asetettujen tavoitteiden yleisluonteisuudesta. Koska ympäristövastuullisuuden tai aktiivisen kansalaisuuden arvoja ei täsmennetä, niistä on vaikea olla eri mieltä ja siksi ympäristökasvatus näyttää yleisesti hyväksyttävänä, kaikille yhteiskunnan eri tahoille sopivana ratkaisukeinona ympäristöongelmiin. Uskon, että tätä ympäristökasvatuksen yleistä hyväksyttävyyttä on omalta osaltaan edistänyt myös kestävän kehityksen diskurssin institutionalisoituminen osaksi ympäristökasvatusta. Kestävän kehityksen diskurssista ympäristökasvatus on saanut näennäisesti kunnianhimoiset tavoitteet ja näkyvyyttä osana kansallisia strategiaprosesseja. Samanaikaisesti ympäristökasvatuksen päämäärät on kuitenkin alistettu kestävän kehityksen diskurssin alaisuuteen.

Toisin kuin kestävän kehityksen diskurssissa halutaan antaa ymmärtää, Eila Louhimaan (2008, 86) mukaan yhteiskunnassa ei todellisuudessa ole vielä löydetty sellaista eettis-moraalista perustaa, josta käsin voitaisiin rakentaa ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävää tulevaisuutta. Louhimaan (2005a, 235) mielestä ympäristökasvatuksen avulla tulisi ohjata nuoria ymmärtämään ympäristömyönteisten asenteiden ja ympäristöä tuhoavan toiminnan välinen ristiriita vakavana kulttuurisena ongelmana. Tämän ristiriidan havaitseminen voisi johtaa kulttuurissa vallitsevien luontokäsitysten ja institutionaalisen vallankäytön reflektointiin ympäristökysymyksissä. Yhteiskunnan muuttuminen kestävämmäksi vaatiikin Louhimaan (2005a, 233–234, 2008, 93–95) mukaan todellisia yhteiskuntapoliittisia intressi- ja määrittelykamppailuja, ei näennäisiä kompromisseja ja ristiriitojen häivyttämistä taka-alalle. Siksi ympäristökasvatuksen tulisi hänen mukaansa kehittyä yhä enemmän eräänlaiseksi avoimen tulevaisuuden etsimisliikkeeksi, jossa osallistuttaisiin aktiivisesti todellisiin kulttuurisiin taisteluihin ympäristökysymyksen määrittelemiseksi hegemonisille ympäristödiskursseille vaihtoehtoisilla

tavoilla. Tämä antaisi nuorille välineitä omien arvojen muodostamiseen ja niiden kyseenalaistamiseen, perusteltuun yhteiskuntakriittisyyteen sekä yhteisölliseen vastuuseen.

Kulttuurisiin merkityskamppailuihin osallistuminen vaatii oman aseman määrittelemistä sekä arvojen esilletuomista ja niihin sitoutumista niiden piilottamisen sijaan. Analysoimissani ympäristökasvatuksen strategioissa, opetussuunnitelmissa ja teorioissa esiintyvä yhteiskunnallisten päämäärien yleisluonteisuus kielii kuitenkin pyrkimyksestä arvoneutraaliuteen, mikä on mielestäni keskeinen este ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tiellä. Näennäinen neutraalius ja kanta-aottamisen välttäminen on kuitenkin Louhimaan (2008, 95–96) mukaan lumetta. Se on hänen mukaansa luonteenomaista uusliberaalille pedagogiselle eetoskelle, johon kuuluu kasvatuksen moraalinen tyhjentäminen yhteiskunnallisten intressiristiriitojen piilottamiseksi ja konfliktien välttämiseksi sekä koulutuksen standardisoiminen ja stabilisoiminen sen saattamiseksi palvelemaan paremmin talouselämän tarpeita.

Eila Louhimaan lisäksi myös muut kriittiseen kasvatusteoriaan tukeutuvat ympäristökasvatuksen tutkijat ovat ehdottaneet toimenpiteitä ympäristökasvatuksen radikalisoimiseksi. Jürgen Matthies (2004, 356) toteaa, että ”ympäristötuhoa säilyttävän vallitsevan diskurssin tunnistamisen, kriittisen tulkitsemisen ja sen kommunikoimisen opettelu tulisi olla edelleen ympäristökasvatuksen tärkein tehtävä”. Jouni Peltonen (1995, 104–105) taas pitää välttämättömänä, että ympäristökasvatuksen taustalla vaikuttavat piilo-opetussuunnitelmat tehdään oppilaille näkyviksi ja samalla osoitetaan kouluinstituution sisällä vaikuttavien ympäristöä koskevien oppisisältöjen keskinäinen ristiriitaisuus. Hän korostaa, että ympäristökasvatus ei saisi olla osatekijänä sellaisessa sosialisatiiossa, jossa uusinnetaan uskoa rajattomaan talouskasvuun. Sen sijaan ympäristökasvatuksen tulisi kehittää oppilaille eettisiä valmiuksia ylikorkeasta aineellisesta elintasosta luopumiseen, kuitenkin niin että luopuminen näyttäytyisi vapauttavana, ei kahlitsevana tekona.

Louhimaan, Matthiesin ja Peltosen ympäristökasvatukselle asettamista tehtävistä välittyy hyvin kriittisen reflektion perusluonne. Määrittelin käsitteen luvussa 2.2 Stephen Kemmisiin (1985, 141–147) tukeutuen seuraavalla tavalla:

Kriittinen reflektio ... syventyy yhteiskunnassa vallalla olevien ajattelu- ja toimintatapojen juuriin ja tutkii, kuinka ne ovat muodostuneet osana sosiaalista ja historiallista prosessia. Kriittiseen reflektioon liittyy pyrkimys paljastaa alistavia valtasuhteita ja se tähtää

yhteiskunnan muuttamiseen oikeudenmukaisempaan suuntaan.

Kriittiseen reflektion elementit ovat siis tiedostaminen ja toiminta, mikä ilmentää laajemminkin kriittisessä pedagogiikassa korostettua *praksista*, teorian ja käytännön yhteen liittämistä.

Analysoimastani aineistosta on mielestäni löydettävissä hyviä välineitä kriittiseen reflektioon tähtäävään yhteiskunnalliseen tiedostamiskasvatukseen. Hannele Cantellin kontekstuaalinen ympäristökasvatus sekä Risto Willamon ympäristönsuojelun kokonaiskehikko mahdollistavat ympäristöongelmien historiallisten, sosiaalisten ja poliittisten kontekstien monipuolisen tutkimisen sekä ympäristöä koskevien intressiristiriitojen ja määrittelykamppailujen tunnistamisen yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Myös opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksiin kirjatut oppimistavoitteet voivat viitoittaa tietä kohti yhteiskunnan ympäristösuhteen kriittistä reflektiota. Sanna Koskisen ja Riikka Paloniemen osallistuvan ympäristökasvatuksen malli taas auttaa ymmärtämään yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen johtavia tai sitä estäviä yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia tekijöitä ja niiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Yhteiskunnallinen ympäristölukutaito ja ymmärrys yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta oppimisprosessina ovat rakentavan ympäristövaikuttamisen edellytyksiä. Näenkin, että osallistuvan ympäristökasvatuksen malliin, ympäristönsuojelun kokonaiskehikkoon ja kontekstuaaliseen ympäristökasvatukseen sisältyy merkittävää potentiaalia ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisäämisen kannalta. Tästä huolimatta ne ovat kuitenkin vain neutraaleja välineitä ja niitä voi siten käyttää hyvin monenlaisten arvojen ja päämäärien edistämiseen. Jotta ympäristökasvatuksessa voitaisiin osallistua ”todellisiin kulttuurisiin taisteluihin”, tarvitaan ymmärrystä laajentavien välineiden lisäksi myös arvoja tätä merkityskamppailua suuntaamaan.

Kriittisen pedagogiikan ohjelmassa kasvatusta suuntaa emansipatorinen kasvatusintressi, joka määrittää kasvatuksen tehtäväksi laajasti ottaen alistavien valtasuhteiden ja epäoikeudenmukaisten olosuhteiden tiedostamisen sekä niistä irrottautumisen yhteiskunnallisen vaikuttamisen avulla. Richard Kahn on jalostanut tätä kriittisen pedagogiikan yleisluonteista eetosta eteenpäin ja rakentanut siihen ja muihin teoreettisiin vaikutteisiin tukeutuen normatiivisia lähtökohtia ekopedagogiselle liikkeelle. Kahnille ekopedagogiikka ei ole yksittäinen metodi tai pedagoginen ohjelma, vaan laajapohjainen etsimisliike, jonka piirissä eri toimijat voivat yhdessä käydä keskustelua yhteiskunnallisen kehityksen suunnasta – tiettyyn arvokehykseen sitoutuen – ja toimia olosuhteiden muuttamiseksi. Arvoihin sitoutumisen yhdistäminen jatkuvaan etsimiseen edustaa

mielestäni kriittiselle pedagogiikalle ominaista pyrkimystä samanaikaisesti sekä yhteiskuntakritiikkiin että itsereflektioon. Päätän seuraavassa luvussa analyysini pohtimalla, mitä annettavaa Richard Kahnin ekopedagogiikalla on suomalaiselle ympäristökasvatukselle sen kriittisen reflektiivisyyden kannalta.

8. KOHTI VAIKUTTAVAMPAA YMPÄRISTÖKASVATUSTA

Richard Kahnin ekopedagogiikassa korostuu ajatus sillanrakentamisesta eri tahojen välillä. Kahn korostaa hedelmällistä vuorovaikutusta kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöiden sekä tiedeyhteisön, opettajien ja kansalaisyhteiskunnan toimijoiden välillä. Samalla hänen ajattelussaan painottuu erilaisten aatteellisten aineiden yhdistäminen laajapohjaiseksi ja monimuotoiseksi ekopedagogiseksi eetokseksi. Kahn luo siltaa globalisaation kriitikoiden, ihmisoikeusaktivistien, eläinten oikeuksien puolustajien ja ympäristöliikkeen välille rakentaen samalla pohjaa uudenglaisille kestävyysdiskursseille ja yhteiskunnallisen toiminnan muodoille. Ekopedagogiikka liikkuu siten institutionaalisen koulutuksen ja virallisen koululaitoksen ulkopuolelle asettuvan yhteiskunnallisen toiminnan välimaastossa. Nähdäkseni ekopedagogiikan tiedonintressit on rakennettu sellaiseksi väljäksi viitekehyyksi, josta useat eri tahot voivat löytää jotain omaa. Ne ovat apuvälineitä keskusteluyhteyden luomiseksi ja uudenlaisten näkökulmien synnyttämiseksi, Eila Louhimaan peräänkuuluttaman avoimen tulevaisuuden reflektointiksi.

Avoin tulevaisuus ei Richard Kahnin ekopedagogiikan kohdalla kuitenkaan tarkoita arvoneutraalia ”kaikki käy -menteliteettia”, sitä että mitkä tahansa arvot olisivat yhtä hyväksyttäviä yhteiskunnallisen keskustelun suuntaajina. Heterogeenisistä aineksistaan huolimatta Kahn on kehittänyt ekopedagogisen eetoksensa sellaiseksi, että se asettuu selvästi virallisten ympäristödiskurssien kuten kestävä kehityksen politiikan vaihtoehdoksi, eräänlaiseksi radikaalien ympäristödiskurssien kohtaamispaikaksi ja niiden kehittämisen areenaksi. Kahn nostaa esille valtapolitiikan marginalisoimia kansalaisyhteiskunnan ääniä ja esittää ekopedagogiikan ennen kaikkea sorrettuja – niin luontoa kuin ihmisiä – puolustavana suoran demokratian liikkeenä.

Ekopedagogiikan eetoksen innoittamana esitän seuraavaksi muutamia kehitysehdotuksia ympäristökasvatuksen kriittisen reflektion parantamiseksi.

8.1. Ekopedagogiikan tiedonintressit ja ekologiset lukutaidot ympäristökasvatuksen avuksi

Richard Kahnin ekopedagogiikan kaksi tärkeää elementtiä – ekopedagogiikan tiedonintressit ja ekologiset lukutaidot ovat mielestäni merkityksellisiä suomalaisen ympäristökasvatuksen kehittämisen kannalta. Kosmologinen, teknologinen ja organisatorinen tiedonintressi voivat tarjota ympäristökasvatukselle normatiivisen viitekehyksen, josta käsin yhteiskunnan ympäristösuhdetta ja yhteiskunnallista vaikuttamista voi tarkastella. Toiminnallinen, kulttuurinen ja ekologinen lukutaito taas täydentävät ympäristökasvatuksen teoriassa jo kehitettyä hyvää välineistöä ympäristöongelmien yhteiskunnallisen luonteen ymmärtämiseksi ja auttavat pureutumaan yhteiskunnan kestäättömän ympäristösuhteen juurille.

Ekopedagogiikan tiedonintressien laajat päämäärät – luonto-ihminen -kahtiajaon purkaminen, hyväntahtoisten teknologioiden edistäminen sekä ympäristöä koskevan tiedon demokratisoiminen – voisivat näyttää suuntaa myös ympäristökasvatukselle, kunhan nämä tavoitteet kontekstualisoidaan osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Mainitsen tästä joitakin esimerkkejä.

Suomalaisessa yhteiskunnassa hallitsevien ihmisen ja luonnon välistä suhdetta määrittävien merkitysten juurille voisi päästä erimerkiksi tarkastelemalla petovihan ilmenemistä ja sen muotoutumiseen vaikuttavia kulttuurihistoriallisia syitä. Teknologiapolitiikkaa taas voisi analysoida esimerkiksi pohtimalla, mitä taloudellisia intressejä viime aikoina myönnettyjen uusien ydinvoimalalupien taakse piiloutuu ja minkälaisia hierarkioita keskitetty energiantuotanto tuottaa yhteiskuntaan. Perinteisen, kestävästä elämäntapaa ylläpitävän ekologisen tiedon ja modernin luontokäsityksen välisestä yhteentörmäyksestä hyviä esimerkkejä tarjoavat metsätalousammattilaisten ja perinteisillä metsänhoitotavoilla metsiään hoitaneiden isäntien väliset kiistat jatkuvan kasvatuksen metsänhoidon ja avohakkuumetsätalouden välillä.

Edelliset esimerkit nousevat suoraan suomalaisesta yhteiskunnasta, mutta niiden taustalla voi nähdä myös kytkentöjä globaaleihin valtajärjestelmiin esimerkiksi kansainvälisen ydinvoima- ja metsäteollisuuden kautta. Suomalaisen energia-, luonnonvara- ja kauppapolitiikan sekä suomalaisten kulutustottumuksien analysoiminen osana kansainvälistä taloutta ja globaalia materiaalivirtojen liikettä on mielestäni myös ensiarvoisen tärkeä tehtävä ympäristökasvatuksessa. Uskon, että ekopedagogiikan ideoista ammentava ympäristökasvatus voi auttaa paremmin tiedostamaan kulutustottumuksiemme mahdollistaman pohjoisen ja etelän välisen vääristyneen valta-asetelman ja sen köyhdyttävän vaikutuksen niin luontoon kuin miljoonien ihmisten elämään

eri puolilla maailmaa.

8.2. Ympäristökasvatus luonto-ihminen-kahtiajaon ylittäjänä

Jürgen Matthies on analysoinut ihmisen ja luonnon suhdetta länsimaisessa aatehistoriassa. Richard Kahnin tapaan hän näkee, että länsimaisessa sivilisaation kehityksessä on säilynyt aina sama välineellinen ja hyväksikäyttävä perusasetelma luontoa kohtaan. Ympäristökasvatukseen ei ole kyennyt kehittämään omaa itsenäistä luontokäsitettään, jossa ihminen voisi nähdä itsensä osana luontoa eikä sen vastapuolena, mitä Matthies (2004, 352, 354) pitää sen merkittävänä heikkoutena.

Ekopedagogiikan kosmologinen tiedonintressi tähtää Richard Kahnin (2010, 55–57) mukaan luonto-ihminen -kahtiajaon ylittämiseen sekä ihmisen ja luonnon rinnakkainelämiseen. Kahn myös analysoi niitä yhteiskunnallisia rakenne-ehtoja, jotka estävät yksilöä kokemasta itsensä osana luontoa. Muun muassa Herbert Marcusen ajatteluun tukeutuen hän esittää, että voiton maksimoimiseen tähtäävässä talousjärjestelmässä sekä ihminen että luonto on alistettu välineiksi, joilla ei ole oikeutta itseisarvoiseen elämään. Ekopedagogiikan organisatorisesta tiedonintressistä kirjoittaessaan Kahn taas korostaa alkuperäiskansojen ja muiden traditionaalisten yhteisöjen ylisukupolvisen tiedon arvoa ihmisen ja luonnon tasapainoisen suhteen vaalimisessa.

Suomalaisessa ympäristökasvatuksessa luonnon ja ihmisen rinnakkaineloa on lähestytty paljon kokemuksellisuuden kautta. Ympäristöherkkyyttä korostavissa ympäristökasvatuksen muodoissa ilmenee ajatus luonnon kokonaisvaltaisesta ja syvästä kohtaamisesta luontokokemuksen yhteydessä, siis eräänlaisesta yhtymisestä luontoon. Kuten olen analyysissäni luvuissa kuusi ja seitsemän osoittanut, ympäristöherkkyyden teoriassa on sekä vahvuuksia että heikkouksia. Sen myönteinen puoli on siinä, että luonnon pyhyiden ja hartaan kunnioittamisen painottaminen voi auttaa suuntamaan huomion sellaisiin kulttuureihin, joissa teollisille yhteiskunnille ominainen luonnon välineellistäminen ei ole yhtä vahvasti läsnä. Ympäristöherkkyyden teorian heikkous on kuitenkin siinä, että se ei yksilökeskeisyydessään ja emotionaalisuuden painotuksessaan tarjoa riittävästi välineitä yhteiskunnan ympäristösuhteen kriittiseen reflektioon.

Uskon, että ekopedagogiikan tiedonintresseillä ja ekologisilla lukutaidoilla on paljon annettavaa, mitä tulee ihmisen uudenlaisen itseymmärryksen kehittämiseen suhteessa luontoon. Kun luonnolle herkistymisen näkökulma yhdistetään ekopedagogiikalle ominaiseen yksilön luontosuhdetta ehdollistavien yhteiskunnallisten reunaehtojen kriittiseen reflektioon, voidaan kenties alkaa pohtia

mielekkäämmiin, minkälainen todella olisi yhteiskunta, jossa ihminen voisi kokea itsensä tasa-arvoiseksi olennoksi muiden eliöiden rinnalla.

8.3. Ympäristökasvatus sillanrakentamisena ja vaihtoehtoisten diskurssien luomisena

Edellä olen esittänyt ekopedagogiikan eräänlaisena radikaalien ympäristödiskurssien kohtaamispaikkana. Tulkintani mukaan Richard Kahnin ajatuksena onkin ollut tarjota eräänlainen keskustelutila yhteiskunnassa hallitsevien ympäristön määrittely- ja tulkintatapojen haastamiseksi. Myös suomalaisessa kansalaisyhteiskunnassa on viime vuosien aikana syntynyt useita uudenlaisia hallitsevaa ympäristö- ja yhteiskuntapolitiikkaa kyseenalaistavia yhteiskunnallisen toiminnan ja ajattelun muotoja, joissa kaikissa ympäristökysymys on merkittävässä roolissa muiden ulottuvuuksien ohella. Nämä aloitteet voi nähdäkseni lukea osaksi John S. Dryzeikin (1997) mainitsemaa vihreän radikalismien monimuotoista diskurssia.

Uskon, että ympäristökasvatuksen tutkijoilla ja käytännön toteuttajilla olisi paljon opittavaa radikaalin yhteiskuntateorian ja kansalaistoiminnan muodoista, mikäli he haluavat kehittää ympäristökasvatusta yhteiskunnallisesti kantaaottavampaan suuntaan. Tämän vuoksi haluan seuraavaksi esitellä lyhyesti muutamia kansalaisyhteiskunnan aloitteita. Osa niistä on kansalaisjärjestöjen, -liikkeiden tai -ryhmittymien konkreettista toimintaa, osa teoreettista tarkastelua, joka on saanut suurelta osin inspiraationsa kansalaisyhteiskunnan toimijoilta sekä Suomessa että muualla maailmalla. Olen valinnut tarkasteltavaksi ennen kaikkea sellaista toimintaa ja ajattelua, joka heijastelee laajasti ottaen Richard Kahnin luonnostelemaa ekopedagogista eetosta, mutta on saanut yksilöllisen muotonsa nimenomaan osana suomalaista kansalaisyhteiskuntaa. Esittelemistäni aloitteista kukin kyseenalaistaa omalla tavallaan suomalaisen yhteiskunnan ja laajemmin länsimaiden ympäristösuhteen kestävyden.

Teppo Eskelinen on kirjassaan Kehityksen loppu (2011) tutkinut syvällisesti kehitystä ideologisena tavoitteena ja sen vaikutuksia maailman tilaan. Hänen mielestään kehityksen käsitteeseen on liitetty ajatus siitä, että länsimaat ovat saavuttaneet ideaalisen yhteiskunnallisen kehityksen tason, jota muun maailman on seurattava. Tällä on oikeutettu pohjoisen (ns. länsimaat) puuttuminen etelän (ns. kehitysmaat) maiden yhteiskunnallisen kehityksen suuntaan. Länsimainen kehitysajattelu on korostanut lupauksia talouden ja materiaalisen elintason kasvusta, vaikka on Eskelisen mukaan selviö, että kaikille maailman ihmisille ei ole tarjolla länsimaista elintasoja. Päinvastoin, rikkaan pohjoisen elintaso on rakennettu pitkälti etelästä tuoduilla alihinnoitelluilla raaka-aineilla, joiden

hankkiminen on johtanut mittaviin ympäristöongelmiin ja ihmisoikeusloukkauksiin. Ympäristöongelmat ja sosiaaliset konfliktit on ulkoistettu etelään pohjoisen yhteiskuntarauhan ja ympäristön hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Kehityksen ideologialla on perusteltu etelässä valtavia infrastruktuurihankkeita (esimerkiksi patojen, kaivosten ja selluplantaasien rakentamista), joiden tieltä miljoonat suoraan luonnosta riippuvaiset ihmiset ovat joutuneet lähtemään kotoaan. Eskelisen ajattelun voi mielestäni katsoa heijastelevan laajemmin etelässä voimistunutta kehityskriittistä keskustelua, jossa kyseenalaistetaan vahvasti länsimaiden oikeus määritellä yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa.

Marko Ulvila ja Jarna Pasanen (2010) taas ovat hahmotelleet kuvaa tulevaisuuden ekosolidaarisesta yhteiskunnasta, joka irtautuu fossiilisista energianlähteistä ja talouskasvun tavoittelusta sekä globaalia eriarvoisuutta ylläpitävistä poliittisista ja taloudellisista valtarakenteista. Heidän mukaansa kapitalismiin perustuva yhteiskuntajärjestelmä tuottaa nykyisellään voittoja vain harvoille tuhoten samalla luontoa ja alistaen suuren osan ihmiskunnasta köyhyyteen. Ulvilan ja Pasanen luonnostelemassa vihreän uusjaon yhteiskunnassa hyvinvoinnin avaintekijöitä ovat tasa-arvoisuus, kohtuullisuus, omaehtoisuus ja kansanvalta. Heidän ajatuksensa ovat kehittyneet pitkässä yhteistyössä suomalaisten ja etelän kansalaisaktiivien kanssa.

Käytännön tasolla kasvutaloudelle ja kulutuskulttuurille vaihtoehtoisia tulevaisuuspolkuja on hahmotellut parin viime vuoden aikana Suomessa voimistunut degrowth-liike. Degrowthilla tarkoitetaan talouslaskua ja talouden koon vapaaehtoista rajoittamista niin, että ympäristön ja ihmisten hyvinvointi tulee paremmin huomioiduksi.

Degrowth on elintapojen vapaaehtoista yksinkertaistamista ja muutosta kohti ekologisesti kestävä, sosiaalisesti oikeudenmukaista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa, jossa yksilöiden ja ympäristön hyvinvointi ei ole riippuvainen materialistisista arvoista. Degrowth-talous ei kuitenkaan pyri korvaamaan kasvutaloutta tarjoamalla kaikenkattavaa uutta teoriaa ja maailmanlaajuista uutta yhteiskuntajärjestelmää. Päinvastoin, degrowth-yhteiskunta voi järjestyä lukuisilla eri tavoilla, riippuen paikallisista olosuhteista ja paikallisesta kulttuurista. Moniäänisyys ja monimuotoisuus ovat ajattelun keskeisiä lähtökohtia. (Degrowth Finland 2011)

Viime vuosien aikana ilmasto-oikeudenmukaisuus (Ilmasto.org 2011) on noussut ilmastopolitiikan kuumaksi keskusteluaiheeksi ennen kaikkea kansalaisyhteiskunnan aktiivisen vaikuttamistyön

ansiosta. Länsimaiden vastuu ilmastonmuutoksen aiheuttamisesta on nyt kiistattomasti tunnustettu. Samoin se tosiasia, että ilmaston lämpenemisestä kärsivät eniten köyhimmät kehitysmaat, joilla on kaikkein vähiten osuutta ilmiön syntymiseen ja niukasti keinoja sitä vastaan taistelemiseen. Ilmasto-oikeudenmukaisuuden puolesta puhuvat niin Kirkon ulkomaanavun (2011) ja Suomen luonnonsuojeluliiton (2011a) kaltaiset suuret ja arvovaltaiset ympäristö- ja kehitysyhteistyöjärjestöt kuin myös pienemmät ja radikaalimmat ryhmittymät ja liikkeet, kuten esimerkiksi Hyökyaalto (2011). Vaikka niiden toimintatavat ja käsitykset ilmastonmuutoksen torjuntakeinoista eroavat, ne jakavat kuitenkin yhtäläisen käsityksen ilmastonmuutoksen uhkan vakavuudesta ja länsimaiden fossiilisista polttoaineista riippuvaisen elämäntavan vahingollisuudesta ja epäoikeudenmukaisuudesta. Samanaikaisesti ne auttavat kehystämään ilmastonmuutosta ensisijaisesti luonnonvarojen ja poliittisen vallan uudelleenjakamista korostavana oikeudenmukaisuuskysymyksenä teknologisia tai markkinaperustaisia ilmasto-ongelman ratkaisukeinoja painottavien lähestymistapojen sijaan.

Eläinoikeuksien puolustamisen saralla paljon mediajulkisuutta ovat parin viime vuoden aikana saaneet valokuvat suomalaisilta sikatiloilta ja turkistarhoilta. Sikatehtaat.fi (2011) ja Tarhauskielto.fi (2011) -kampanjat ovat keskittyneet tuottamaan kuvamateriaalia eläinten tehotuotannon aiheuttamasta kärsimyksestä. 1990-luvun turkistarhaiskuista (ks. esim. Tuomivaara & Purmonen 1998) poiketen kuvaajat eivät ole aiheuttaneet ilkeävaltaa ja ovat esiintyneet julkisuudessa avoimesti omilla nimillään ja kasvoillaan. Kuvausprojektit kritisoivat eläinten hyväksikäyttöä ja välineellistämistä ja niillä on mielestäni tärkeä sija myös laajemmin teollisten yhteiskuntien ympäristösuhteen kritiikissä.

Mielestäni ympäristökasvatuksen tutkijoiden ja käytännön toteuttajien yhteys edellä mainitun kaltaisiin aloitteisiin voisi rikastuttaa merkittävästi keskustelua ympäristökasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä. Esittelemäni aloitteet tarjoavat välineitä ekopedagogiikan kosmologisen, teknologisen ja organisatorisen tiedonintressin vahvistamiseen osaksi ympäristökasvatusta. Ilman jatkuvaa yhteyttä elävään kansalaisyhteiskuntaan ympäristökasvatus voi näivettyä valtiollisen ympäristö- ja koulutuspolitiikan toimeenpanoksi eikä se kykene näkemään institutionaalisten rajoitteidensa ulkopuolelle. Kuten olen analyysissäni kappaleessa 7.2. todennut, kestävä kehityksen vallitsevan periaatteen omaksumisen itsestäänselväksi ympäristökasvatuksen ennakkojäsentäjäksi voi nähdä edistävän neutraalia suhdetta vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen ja häivyttävän ympäristö- ja yhteiskuntapolitiikalle ominaisen konfliktiluonteen.

Aktiivisessa vuorovaikutuksessa kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kanssa ympäristökasvattajat voivat olla mukana haastamassa politiikassa vallalla olevia tapoja määritellä ja kehystää ympäristökysymystä. Esimerkiksi kestävästä kehityksestä ympäristökasvattajien olisi tarvittaessa mahdollista lähteä rakentamaan hegemoniselle kestävyysdiskurssille vaihtoehtoisia määritelmiä. Tämä pohdinta on erityisen ajankohtaista juuri nyt, kun Rio de Janeiron kestävä kehityksen huippukokouksesta tulee kuluneeksi 20 vuotta ja kestävä kehityksen politiikan vaikuttavuutta arvioidaan kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Mielestäni olisi tärkeää, että ympäristökasvattajat kävisivät tätä keskustelua yhdessä kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kanssa, jotka ovat vuoden 2011 aikana osallistuneet aktiivisesti Rio-prosessin uudelleenarvioimiseen. Heidän mukaansa tulevaisuudessa kestävä kehityksen edistämiseksi tarvitaan muun muassa hallittua luopumista talouskasvusta ja ylikansallisten suuryhtiöiden vallan rajoittamista (Suomen luonnonsuojeluliitto 2011b). Kestävä kehityksen uudelleenmuotoileminen tänäsuuntaisten tavoitteiden mukaiseksi radikalisoi huomattavasti kestävyiden diskurssia nostamalla esille kestävään kehitykseen sisältyviä merkittäviä intressiristiriitoja konsensushakuisuuden sijaan.

Kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan sävyttämä ympäristökasvatus voisi hyvin sisältää edellä mainitun kaltaisia näkökulmia yhteiskunnan ympäristösuhteeseen, siis eräänlaista radikaalia ja kokonaisvaltaista, eri aineksia yhdistelevää kulttuurikritiikkiä. Tämä antaisi nuorille mahdollisuuden osallistua uudenlaisten ympäristödiskurssien muotoilemiseen ja monimuotoiseen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen.

Yhtä tärkeänä näen ympäristökasvattajien yhteistyön vahvistamisen myös muiden kasvatustieteiden toimijoiden kanssa. Esimerkiksi kansainvälisyyskasvatusta ja mediakasvatusta koskevan kirjallisuuden piirissä kriittiselle pedagogiikalle ja ekopedagogiikalle ominaiset kysymyksenasettelut globaaliin talouteen, oikeudenmukaisuuteen ja kulutuskulttuuriin liittyen ovat yleisiä (ks. esim. Kivistö 2008, Kupiainen & Suoranta 2005). Yhteistyön vahvistaminen entisestään ympäristö-, globaali-, ja mediakasvattajien välillä voisi laajentaa merkittävästi eri tahojen näkemystä omasta kasvatustehtävästään.

Kriittisestä, moniaineksisesta ympäristökasvatuksesta löytyy jo hyviä esimerkkejä kansalaisyhteiskunnan piiristä. Esimerkiksi Luonto-Liiton ja Natur och Miljö:n vuosittaiset Ympäristötoimintapäivät (2011) ovat keränneet jo useiden vuosien ajan satoja nuoria yhteen pohtimaan laaja-alaisesti ympäristö- ja eläinoikeuskysymyksiä, opettelemaan ekologista elämäntapaa sekä tutustumaan erilaisiin kansalaistoiminnan muotoihin. Maan ystävien (2011)

Globaalia ympäristökasvatusta -hanke taas pyrkii ekologisen velan käsitteen avulla lisäämään nuorten tietoisuutta länsimaiden kulutuskeskeisen elämäntavan aiheuttamasta ympäristökuormituksesta ja köyhyydestä etelässä sekä tavoittelee tasa-arvoisempaa vuorovaikutusta pohjoisen ja etelän välille.

8.4. Ympäristökasvatus yhteisöllisen vaikuttamisen ja suoran demokratian edistäjänä

Eila Louhimaa (2008, 83, 90) väittää, että ympäristökasvatuksessa on korostunut pitkään yksilökeskeinen käsitys kansalaisvaikuttamisesta. Lisäksi ympäristöongelmista on hänen mukaansa muodostettu yksilöpsykologisia vastuukysymyksiä, eikä niitä ole nähty riittävässä määrin kulttuuris-poliittisina ilmiöinä. Näiden asioiden välillä voidaan mielestäni nähdä yhteys. Jos ympäristöhuoli sisäistyy nuoren mielessä tavalla, jossa yksilöllinen syyllisyydentunto on vahvasti painottunut, on ymmärrettävää, että tätä syyllisyydentuntoa yritetään lievittää ensisijaisesti yksilöllisin ponnisteluin, esimerkiksi omia kulutustottumuksia muuttamalla. Jos yksilöiden todellisten vaikutusmahdollisuuksien nähdään sen sijaan kaventuneen esimerkiksi jatkuvaa kasvua ajavan politiikan vuoksi, voidaan käsittää, että ihmiset voivat tehdä yksin varsin vähän. Paljon enemmän on vaikutusta sillä, että he liittyvät yhteen ajamaan talouskasvulle vaihtoehtoisia poliittisia päämääriä.

Kriittisen pedagogiikan traditiossa, muun muassa sorrettujen pedagogiikassa (Freire 2005) on pitkään korostettu kollektiivisen toiminnan vaikuttavuutta. Ekopedagogiikassakin Richard Kahn korostaa erilaisten kansalaisliikkeiden ja -ryhmittymien joukkovoimaa yhteiskunnallisia epäkohtia vastustettaessa. Uskon, että yhteistyö kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kanssa toisi ympäristökasvattajien ja ympäristökasvatuksen kohteena olevien nuorten ulottuville konkreettisia mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen mielekkäässä yhteisössä pelkän yksilöllisen elämäntapavaikuttamisen sijaan. Toimiminen samanikäisten nuorten kanssa ympäristö-, eläinoikeus-, ja ihmisoikeuskysymyksien edistämiseksi loisi mahdollisuuksia omaehtoiselle kansalaistoiminnalle ja yhteiskunnallisen agendan suhteellisen autonomiselle määrittelylle, mitä yhteiskunnan tarjoamat valmiit osallistamiskonseptit eivät voi antaa.

Ekopedagogiikkaan ja edellä esiteltyihin suomalaisen kansalaistoiminnan muotoihin liittyy tietynlainen räväkkyys niin tavoitteiden kuin keinojenkin tasolla. Yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja kyseenalaistamaan tottuneissa liikkeissä suoran demokratian ja väkivallattoman kansalaistottelemattomuuden perinne on vahva. Tällainen avoin, rohkea ja kantaaottava, väki- ja

ilkevallasta irtisanoutuva toiminta voitaisiin mielestäni hyvinkin nähdä yhtenä osana ympäristökasvatusta. Yhdynkin seuraavaan Jürgen Matthiesin (2004, 357) ajatukseen: ”Mikäli ympäristökasvatuksen halutaan olevan vielä edes jossain määrin sitoutunut itseään velvoittaviin tavoitteisiin, sen täytyy kyetä välittämään myös suoran poliittisen intervention toimintakykyä”.

9. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä luvussa esitän kokoavasti tutkimukseni keskeiset tulokset ja esitän muutamia haasteita, joita näen kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan soveltamisessa ympäristökasvatukseen. Lisäksi arvioin tutkimusprosessiani sekä tutkimustulosteni luotettavuutta.

9.1. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tutkimusaineistoni analyysi oli kolmivaiheinen. Luvussa kuusi tutkin kriittisen reflektion esiintymistä ympäristökasvatuksen teorioissa sekä sitä ohjaavissa strategioissa ja opetussuunnitelmissa. Luvussa seitsemän tulkitin analyysini tuloksia aikaisemman tutkimuksen valossa ja peilasin suomalaista ympäristökasvatusta kriittisen pedagogiikan keskeisiä arvoja vasten. Luvussa kahdeksan taas esitin, mitä annettavaa ekopedagogiikalla on mielestäni suomalaiselle ympäristökasvatukselle.

Yleisesti ottaen voitaneen sanoa, että sekä ympäristökasvatusta ohjaavista strategioista ja opetussuunnitelmista että ympäristökasvatuksen teorioista on löydettävissä kriittisen reflektion aineksia. Kestävän kehityksen diskurssin omaksuminen ympäristökasvatuksen itsestäänselväksi jäsenysperiaatteeksi – erityisesti strategiatasolla ja osittain myös opetussuunnitelmissa – vaikeuttaa kuitenkin merkittävästi yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien yhteiskunnallisten rakenne-ehtojen analysoimista ja se heikentää myös ympäristökasvatuksen teoreettisten lähtökohtien itsereflektiota. Konsensushenkisen kestävän kehityksen hegemonisen diskurssin varaukseton omaksuminen vaikuttaa myös käsitykseen yhteiskunnallisen vaikuttamisen tarpeesta ja muodoista. Kestävän kehityksen diskurssi on vähemmän esillä analysoimissani ympäristökasvatuksen teorioissa, joskin niidenkin yhteydessä sillä on kriittistä reflektiota vähentävä vaikutus.

Analysoimissani ympäristökasvatuksen teorioissa on nähtävissä jakautuminen kriittistä reflektiota painottaviin ja sitä vähemmän edustaviin teorioihin. Parhaiten ympäristöongelmien syntyyn ja

kehittymiseen vaikuttavien yhteiskunnallisten syiden tarkastelun mahdollistavat Hannele Cantellin kontekstuaalinen ympäristökasvatus ja Risto Willamon Ympäristönsuojelun kokonaiskehikko -niminen ympäristönsuojelun sisältöä jäsentävä kokonaismalli. Sanna Koskisen edustamassa ympäristökansalaisuutta painottavassa ympäristökasvatuksen suuntauksessa taas yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen johtavien tai sitä estävien yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden kriittinen reflektio on pisimmälle vietyä. Mauri Åhlbergin korkealaatuisen oppimisen teoriassa, Riitta Wahlströmin ympäristöherkkyttä painottavassa ympäristökasvatuksessa sekä Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen ympäristökasvatuksen talomallissa kriittistä reflektiota suhteessa yhteiskunnan ympäristösuhteeseen, ympäristökasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen ja oman tutkimuksen teoreettisiin lähtöoletuksiin esiintyy vähemmän, joskin kriittistä reflektiota esiintyy vaihtelevasti myös näissä teorioissa. Yhteiskunnan ympäristösuhteeseen ja ympäristökasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen suuntautuvaa kriittistä reflektiota heikentää edellä mainituissa teorioissa muun muassa yksilökeskeinen tarkastelukulma, mikä ilmenee ympäristökysymysten psykologisoimisena.

Analysoimiani ympäristökasvatusta ohjaavia strategioita ja opetussuunnitelmia sekä ympäristökasvatuksen teorioita yhdistää niissä määriteltyjen ympäristökasvatuksen päämäärien yleisluonteisuus. Tästä välittyy kuva pyrkimyksestä arvoneutraaliuteen ja yhteiskunnallisten ristiriitojen häivyttämiseen, mitä pidän heikkoutena ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta. Koska ympäristöongelmia koskeva määrittelykamppailu on keskeinen osa ympäristökysymysten politisoitumisprosessia yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa, myös ympäristökasvatuksessa olisi tärkeää keskittyä ympäristökysymyksiin liittyviin intressiristiriitoihin ja rohkaista nuoria ottamaan niihin aktiivisesti kantaa.

Kriittisen pedagogiikan keskeinen anti ympäristökasvatukseen on laajasti ottaen sen emansipatorinen tiedonintressi, jonka mukaan kasvatuksen tehtävänä on yhteiskunnallisten valtasuhteiden näkyväksi tekeminen, niiden analysoiminen sekä pyrkimys vapautumiseen alistavien valtarakenteiden ikeen alta. Ympäristökasvatukseen sovellettuna tämä tarkoittaa esimerkiksi ympäristöä koskevien intressiristiriitojen analysoimista, hegemonisten ympäristödiskurssien tunnistamista ja niille vaihtoehtoisten, ympäristön paremmin huomioivien määrittely- ja toimintatapojen edistämistä yhteiskunnallisen vaikuttamisen keinoin. Kriittisen pedagogiikan keskeisistä piirteistä myös yhteisöllisen vaikuttamisen korostaminen on tärkeää ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden parantamiseksi.

Richard Kahnin ekopedagogiikan keskeinen lisäarvo suomalaiselle ympäristökasvatukselle on sen arvopohja, joka kiteytyy ekopedagogiikan kosmologiseen, teknologiseen ja organisatoriseen tiedonintressiin. Ekopedagogiikan tiedonintressit tarjoavat ympäristökasvatukselle laajan normatiivisen viitekehyksen, josta käsin voidaan lähestyä yhteiskunnan ympäristösuhdetta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. Lisäksi ekopedagogiikan ekologiset lukutaidot ovat hyvä väline yhteiskunnan ympäristösuhteen taustalla vaikuttavien kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten rakenne-ehdojen kriittisen reflektion lisäämiseksi ympäristökasvatuksessa ja täydentävät hyvin suomalaisen ympäristökasvatuksen tutkimuksessa jo kehitettyjä teoreettisia jäsennyksiä. Ekopedagogiikka rohkaisee ympäristökasvattajia myös etsiytymään laaja-alaiseen yhteistyöhön niin muiden kasvatusalan toimijoiden kuin kansalaisyhteiskunnan edustajien kanssa ja siten laajentamaan perspektiiviään. Ekopedagogiikan hengen mukaisesti voidaan nähdä, että kansalaisjärjestöt, -liikkeet ja -ryhmittymät tarjoavat nuorille konkreettisia mahdollisuuksia ympäristövaikuttamisen opettelemiseen. Suomenkin kansalaisyhteiskunnassa on vireillä paljon arvokasta, hegemonisia ympäristödiskursseja haastavaa ajattelua ja toimintaa, josta ympäristökasvatukseen voidaan omaksua tärkeitä näkökulmia ja toimintamalleja.

Kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan soveltaminen ympäristökasvatukseen ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Pohdin seuraavaksi, kuinka realistista tässä tutkimuksessa esittelemieni kehitysehdotusten toteuttaminen käytännössä on ja tarkastelen niihin liittyviä haasteita.

9.2. Haasteita kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan soveltamisessa ympäristökasvatukseen

Kriittistä pedagogiikkaa on kritisoitu siitä, että se tarjoaa laajoja teoreettisia aineksia yhteiskuntakritiikkiin, mutta sen anti kasvatuksen käytäntöön on vähäinen. Usein esitetty arvostelu suuntautuu myös siihen, että kriittistä pedagogiikkaa on kehitetty ensisijaisesti aikuiskasvatusta silmälläpitäen ja sen käytännön sovellusten kehittäminen nuorille ja lapsille on jäänyt vähemmälle. (Kiilakoski 2008).

Kriittiseen pedagogiikkaan ja ekopedagogiikkaan sisältyvät vaatimukset korkeasta reflektiokyvystä ja erilaisten diskurssien lukutaidosta viittaavatkin tähän. Tomi Kiilakoski (2001, 75, 2008, 65) pitää ongelmallisena kriittisen pedagogiikan älyllistä ja kielellistä painotusta ja kysyy oivaltavasti: ”Mitä tehdä oppilaalle, joka mieluummin potki palloa, hioo puuta tai harjoittelee kitaransoittoa kuin pohtii diskursseja?” Kognitiivisten taitojen korostamisen voi siksi katsoa syrjivän isoa osaa oppilaista –

niitä joille on analyyttisen ajattelun sijaan ominaisempaa itsensä toteuttaminen esimerkiksi kuvaa, kehoa tai musiikkia apuna käyttäen.

Kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan teoreettisista painotuksista johtuen onkin syytä kysyä, onko niillä annettavaa lasten ja nuorten kasvatukseen, onhan lapset ja nuoret tavallisesti nähty ympäristökasvatuksen keskeisenä kohderyhmänä. Uskon kuitenkin, että kriittisen pedagogiikan perusajatukset dialogisuudesta, voimaannuttamisesta ja kriittisestä reflektiosta ovat sovellettavissa nuorempien ikäluokkien kasvatukseen – myös ympäristökasvatukseen – erityisesti kun niihin yhdistetään toiminnallisuutta sekä taito- ja taideaineita. Kiilakoski (2008) mainitseekin tästä hyviä esimerkkejä seikkailukasvatuksen ja nuorten sosiokulttuurisen innostamisen piiristä. Lisäksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen opetteleminen tarjoaa nuorille pelkän teoreettisen reflektion ohella myös konkreettista, luovaa tekemistä. Esimerkiksi erilaisissa ympäristökysymyksiin kantaa ottavissa performansseissa keskiössä on kekseliäs toiminta, jossa käsityötaitoilla tai näyttelijän ja muusikon lahjoilla on mahdollisuus päästä loistamaan.

Eräs piirre, mikä saattaa haitata kriittisen pedagogiikan soveltamista kasvatustyöhön on sen vasemmistoon kallellaan oleva aatemaailma. Vaikka kriittisen pedagogiikan keskeiset arvot, kuten oikeudenmukaisuus, vapaus, demokraattisuus ja moniarvoisuus voi nähdä vasemmisto-oikeisto-akselilla neutraaleinakin termeinä, löytyy kriittisen pedagogiikan teoreetikoista myös jyrkän marxilaisia ajattelijoita. Esimerkiksi eräs kriittisen pedagogiikan keskeisistä tutkijoista, Peter McLaren, on nimennyt oman tulkintansa kriittisestä pedagogiikasta ”kriittiseksi vallankumoukselliseksi pedagogiikaksi marxilaisen humanismin hengessä” (Suoranta 2005, 110). Osin Suomen 1900-luvun historian vuoksi tällaiset iskusanat istuvat huonosti tšekäläiseen koulutuskeskusteluun ja kasvatustodellisuuteen. Mielestäni yhteiskunnan poliittis-taloudellisten rakenteiden kriittinen tarkasteleminen ja pyrkimys niiden muuttamiseen eivät kuitenkaan edellytä maailman katsomista punaisten linssien läpi. Yhteiskunnan tuhoisaa ympäristösuhdetta voi ja pitääkin lähestyä useista eri maailmankatsomuksellisista lähtökohdista käsin, joista vasemmistolaisuus on vain yksi. Richard Kahnin ekopedagogiikka on mielestäni hyvä esimerkki tällaisesta moniaineksisestä kasvatuksellis-yhteiskunnallisesta liikkeestä. Kriittiselle pedagogiikalle ja ekopedagogiikalle on kuitenkin ominaista kasvatuksen poliittisuuden korostaminen, mikä saattaa jo sinänsä karkottaa ne kasvattajat, jotka pitävät koulua täysin epäpoliittisena instituutiona.

Kriittisen pedagogiikan, kuten lähes minkä tahansa ajattelun tradition vaarana on myös luisuminen dogmaattisuuteen. Tomi Kiilakosken (2008, 66) mielestä kriittisen pedagogiikan teoreetikot

käyttävät usein jyrkkiä vastakkainasetteluita retorisisina välineinään. Tämä saattaa edistää mustavalkoista ajattelutapaa ja kapeakatseisuutta. Dialogisuus, ideologiakritiikki ja itsereflektio saattavat unohtua, mikäli kasvattaja näkee koulun yksinomaan sarron ja vapautumisen taistelulenttänä. Kriittisen pedagogiikan traditiolle on kuitenkin ominaista itsereflektion korostaminen, minkä soisi estävän luisumisen dogmaattisuuteen. Kiilakosken (2008, 74) sanoin:

... olettaisi, että kriittisen teorian edustajat olisivat kaikkein kriittisimpiä juuri omia perustavia uskomuksiaan kohtaan. Näin tehdessään kriittinen pedagogiikka ei ideaalisesti olisi mikään lukkoon lyöty oppirakennelma, vaan liikettä, tulemista, hakeutumista ja suuntautumista kohti uusia näköaloja. ... Korostamalla, että toimintamme on alati kritiikille avointa, pidetään yllä kritiikin liikettä ja vältetään vakava uhka, että kriittisyyden kriteerit muuttuvat paternaalisesti ylhäältä määrätyiksi kehyksiksi.

Myös koulun institutionaaliset puitteet tuovat omat haasteensa kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan soveltamiseen ympäristökasvatuksen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa olen tarkoittanut ympäristökasvatuksella sen institutionaalisia muotoja eli virallisen koululaitoksen piirissä harjoitettavaa ympäristöpedagogiikkaa sekä ympäristökasvatuksen tutkimusta. Kriittiseen pedagogiikkaan ja ekopedagogiikkaan liittyy kuitenkin koulutusinstituutioiden näkökulmasta se haaste, että ne kyseenalaistavat usein vahvasti koulun vallitsevat käytännöt. Tätä kritiikkiä on huomattavasti helpompaa esittää tutkijankammioista tai kansalaisyhteiskunnasta käsin kuin koulun sisältä päin. Lisäksi kriittiselle pedagogiikalle on ominaista ajatus paitsi oppilaan itseymmärryksen laajentamisesta myös koulun muuttamisesta. Koulu on kuitenkin suuri ja hidas laiva käännettäväksi.

Kouluopetus on sidoksissa opetussuunnitelman välityksellä koulutuspolitiikan hallitseviin arvoihin. Koulun ympäristökasvatus taas on yhteydessä kestävän kehityksen diskurssiin kestävän kehityksen kasvatuksen koulutuspoliittisen toimeenpanon välityksellä. Siksi on syytä kysyä, kuinka realistista on olettaa, että institutionaalisen ympäristökasvatuksen piirissä reflektoitaisiin kovin radikaaleilla tavoilla yhteiskunnan ympäristösuhdetta. Richard Kahnin ekopedagogiikassa tämä on mahdollista, koska siinä korostuu kansalaisyhteiskunnan näkökulma, siis erilaiset ihmisten omaehtoisen järjestäytymisen ja yhteiskunnallisen liikehdinnän muodot. Kansalaisyhteiskunnan toimijat ovat ainakin periaatteessa suhteellisen vapaita kehystämään yhteiskunnallisia kysymyksiä haluamallaan tavalla, vaikka hekään eivät elä hegemonisten diskurssien tavoittamattomissa. Sen sijaan institutionaalinen koulutus on aina alisteinen virallisen koulutuspolitiikan päämäärille.

Ehkä kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan mahdollisuus on kuitenkin siinä, että ne voivat olla mukana rikkomassa koulun ja muun yhteiskunnan välistä rajapintaa ja olla tekemässä koulusta huokoisempaa ja avoimempaa instituutiota. Sanna Koskinen ja Liisa Horelli (2006) ovatkin esittäneet, että ympäristövastuullisen kansalaisuuden tukeminen käytännön tasolla edellyttäisi koulun yhteiskunnallisen roolin muuttamista. Sen pitäisi kehittyä enemmän muuhun yhteiskuntaan päin avautuvaksi, monipuolisen yhteistyön varaan rakentuvaksi kansalaisuuden areenaksi. Sama kannanotto löytyy myös ympäristökasvatusta ohjaavista strategioista ja opetussuunnitelmista. Koulun avautumiseen liittyy kuitenkin vaikeita kysymyksiä. Ketkä ovat sopivia yhteistyökumppaneita? Kenellä on oikeus yhteistyön rajojen ja muotojen määrittelyyn? Yhteistyötahojen ja -tapojen valinta heijastaa kasvattajien ja kasvatustieteiden arvoja. Jos nämä arvot lähestyvät kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan lähtökohtia, on luontevaa, että yhteistyötä lähdetään hakemaan ennen kaikkea kansalaisyhteiskunnasta: ympäristö-, eläinoikeus- ja globalisaatiokriittisten liikkeiden suunnalta.

9.3. Tutkimusprosessin arviointia

Tätä tutkimusprosessia on ohjannut kriittiselle pedagogiikalle ominainen emansipatorinen tiedointressi – pyrkimys yhteiskunnassa esiintyvien valtasuhteiden tiedostamiseen ja epäoikeudenmukaisista valtasuhteista sekä todellisuutta koskevista harhakäsityksistä irroittautumiseen. Tämä ilmenee selkeästi tutkimustehtävässäni, jonka voi purkaa kahteen osaan. Tutkimuksen ensimmäiseksi tavoitteeksi määräytyy suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisen reflektiivisyyden selvittäminen. Toisena tutkimuksen päämääränä hahmottuu sen arvioiminen, mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja Richard Kahnin ekopedagogiikalla on ympäristökasvatuksen kriittiselle reflektiolle.

Pro gradu -tutkielmaani sisältyy siis selvästi kehittävä asenne. Siinä halutaan selvittää, mikä on kriittisen reflektiivisyyden tila ympäristökasvatuksessa ja kuinka sitä voisi entisestään parantaa. Tutkimuksessa kriittistä pedagogiikkaa ja Richard Kahnin ekopedagogiikkaa arvioidaan jo valmiiksi positiivisesti ja ajatellaan, että niiden soveltaminen tuo lisäarvoa ympäristökasvatuksen teoriaan ja käytäntöön. Tällaiseen kehittävään tutkimusasetelmaan sisältyy se riski, että tutkija on niin ennakkokäsityksenä pauloissa, että ei kykene näkemään oman teoreettisen suuntautuneisuutensa rajoitteita, mikä ilmenee itsereflektion puutteena. Toisaalta on huomioitava, että tieteellinen tutkimus ei voi koskaan olla arvovapaata, vaan tutkijan omat ennakkokäsitykset määrittävät aina tutkimusongelman asettamista. Tämän takia keskeistä on tutkijan omien arvojen esille tuominen ja

siten niiden altistaminen muiden arvostelun kohteeksi. Kriittiseen teoriaan kallellaan olevassa tutkimuksessa tämä arvolatautuneisuus lienee tosin keskimääräistä näkyvämmiin esillä.

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu kriittisen reflektion käsitteestä, kriittisestä pedagogiikasta ja Richard Kahnin ekopedagogiikasta, jossa kriittisen kasvatusteorian vaikutteet ovat selvästi läsnä. Lisäksi olen peilannut aineistoani useassa otteessa Eila Louhimaan, Jürgen Matthiesin ja Jouni Peltosen ajatuksiin, jotka edustavat kriittisesti sävytynyttä ympäristö- ja kasvatussociologian sekä kasvatustilfilosofian tutkimusta.

Näin ollen tutkimukseni on vaikutteidensa näköinen, siis ”kriittinen”. Kriittisyydellä lainausmerkeissä tarkoitan tietynlaiseen tiedon- ja oppimiskäsitykseen sitoutumista, en kykyä täydelliseen itsereflektioon. Kuten kappaleessa 2.2. viittaamani Tomi Kiilakoski (2008, 64) on sanonut, ”kritiikin esittäminen edellyttää, että samaan aikaan on olemassa joitakin perususkomuksia, joita ei voida kritiikin esittämisen hetkellä kritikoida”. Tässä tutkimuksessa noita uskomuksia ovat luottamus kriittisessä pedagogiikassa painottuvan emansipatorisen tiedon- ja kasvatustilfilosofian hyvyteen sekä usko Richard Kahnin ekopedagogiikan edustaman radikaalin ympäristödiskurssin oikeutukseen kasvatustil- ja ympäristökeskustelussa. Nämä uskomukset rajaavat olennaisesti tutkimusasetelmaani, analyysiani ja siitä tekemiäni johtopäätöksiä.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut esittää johtopäätöksiä *suomalaisen ympäristökasvatuksen* kehittämiseksi. Tehtävä on kunnianhimoinen, koska ympäristökasvatuksen tutkimuskeskustelu on Suomessa suhteellisen laaja-alaista ja heterogeenistä, eikä siitä voida pro gradu-tutkielman puitteissa saavuttaa täydellistä kokonaiskuvaa. Olen kuitenkin pyrkinyt rajaamaan aineistoni sellaiseksi, että sen pohjalta voidaan tehdä suuntaa-antavia päätelmiä kriittisen reflektiivisyyden tilasta viime vuosien teoreettisessa ympäristökasvatustilfilosofian keskustelussa ja ympäristökasvatuksen hallinnollis-poliittisessa ohjauksessa. Perustelut aineistoni rajaamiselle olen esittänyt kappaleessa 2.3.

Ympäristökasvatusta ohjaavien strategioiden osalta rajauksen tekeminen on ollut yksinkertaista. Opetussuunnitelmien kohdalla olen joutunut sulkemaan esiopetuksen ja ammattikoulutuksen eri suuntautumisvaihtoehtojen oppimistavoitteet aineiston ulkopuolelle. Tämä on kaventanut jossain määrin aineistoni näkökulmaa, mutta ei ole pakottanut muuttamaan tutkimusprosessin alussa muotoilemaani tutkimustehtävää. Valitsemieni ympäristökasvatuksen teorioiden kohdalla rajaaminen on ollut vaikeampaa. Tässä tutkimuksessa esillä olevat teoriat olen valinnut tutustuttuani

suhteellisen laaja-alaisesti ympäristökasvatusta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Yleisesti ottaen valitsemani teoriat edustavat paljon esillä olleita ja vaikutusvaltaisia lähestymistapoja. Vaikutusvaltaisiin teorioihin keskittyminen on luonnollisesti edellyttänyt vähemmän näkyvyyttä saavuttaneiden teoreettisten jäsenysten sulkemista aineiston ulkopuolelle. Valitsemani teoriat edustavat myös pitkälle jäsenettyjä ja rajattuja näkökulmia ympäristökasvatukseen – joista osa on saanut mallin muodon – minkä vuoksi olen jättänyt paljon arvokkaita, eri ympäristökasvatuksen osa-alueita käsitteleviä yksittäisiä artikkeleita aineistoni ulkopuolelle.

Lisäksi, kuten olen tutkimukseni alussa maininnut, en tässä tutkimuksessa ole tarkastellut ympäristökasvatuksen käytännön toteutusta muuten kuin siltä osin, minkälaisia suosituksia strategiat, opetussuunnitelmat ja teoriat niistä ovat antaneet. Siksi ympäristökasvatuksen kriittisestä reflektiosta tekemäni tulkinnat koskevat yksinomaan ympäristökasvatusta ohjaavia poliittis-hallinnollisia dokumentteja ja teorioita. Analyysini ulkopuolelle on siis jäänyt virallisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen käytännössä koululaitoksen piirissä. Koulua velvoittavat strategiat ja opetussuunnitelmat sekä ympäristökasvatuksen teoriat kertovat kuitenkin siitä, millaiseen suuntaan ympäristökasvatuksen käytäntöä halutaan viedä. On kuitenkin huomioitava, että analyysini ja tulkintani eivät tee oikeutta kaikelle konkreettiselle ympäristökasvatustyölle.

Kaikista edellä esittämistäni varauksista huolimatta uskon hahmottaneeni tutkielmassani jokseenkin monipuolisesti ympäristökasvatuksen viime vuosien kehitystä ja nykytilaa. Siksi uskallan tutkimukseni lopussakin pitäytyä alkuperäisessä tutkimustehtävässäni ja puhua laajasti ottaen siitä, ”mitä annettavaa kriittisellä pedagogiikalla ja Richard Kahnin ekopedagogiikalla on suomalaisen ympäristökasvatuksen kriittisen reflektion kannalta”.

10. LOPUKSI

Ympäristökasvatuksessa tähdätään yhteiskunnan arvojen ja käytäntöjen muuttamiseen ympäristöä paremmin kunnioittavampaan suuntaan. Tämä ei ole mahdollista, jos sen yhteydessä ei kyetä irrottautumaan yhteiskunnassa vallalla olevista, ympäristökysymysten hallintaa ja ristiriidatonta luonnetta korostavista ympäristön määrittely- ja tulkintatavoista, kuten kestävän kehityksen hegemonisesta diskurssista. Näiden diskurssien kyseenalaistaminen auttaa ympäristökasvattajia ja ympäristökasvatuksen kohteena olevia nuoria rakentamaan uudenlaista, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista toimijuutta ympäristön tilan parantamiseksi.

Ympäristökasvatuksesta löytyy jo nykyisellään hyviä aineksia ympäristökasvatuksen muuttamiseksi tiedostavampaan ja voimaannuttavampaan suuntaan. Näiden aineksien yhdistäminen kriittisen pedagogiikan ja ekopedagogiikan ideoihin voi auttaa ympäristökasvatuksen piirissä vaikuttavia toimijoita kasvamaan ulos institutionaalisista rajoitteistaan ja valtaamaan keskustelu- ja toimintatilaa niin kouluissa kuin muualla yhteiskunnassa ympäristökysymyksen määrittelemiseksi ja ratkaisemiseksi tuoreilla ja luovilla tavoilla.

Diskursiivisen ja fyysisen yhteiskuntatilan valtaamisesta löytyy paljon hyviä esimerkkejä kansalaisyhteiskunnasta. Kaupunkiviljely (Kaupunkiviljely.fi 2011) tarjoaa yhden näkökulman ruoantuotannon ja kaupunkitilan demokratisoimiseksi ja samalla aineksia yhteiskunnan ympäristösuhteen kritiikkiin. Siinä joukko nuoria alkaa viljellä kaupungin joutomaalla, usein lupaa kysymättä. Kasvimaa valtaa alaa ratapihojen keskellä ja muuttaa samalla kaupunkilaisten käsityksiä siitä, mitä kaupunkiympäristössä voi ja saa tehdä. Tämänsuuntaisen toiminnan edistäminen olisi mielestäni enemmän kuin suotavaa myös ympäristökasvatuksen yhteydessä. Uskon, että se olisi paitsi voimaannuttavaa, myös vapauttavaa niin nuorille kuin kasvattajille, joita koulun seinät alkavat liiaksi ahdistaa.

Vaihtoehto tällaiselle aktiiviselle kehysten uudelleenmäärittelemiselle on annettujen raamien sisällä pitäytyminen. Mikäli ympäristökasvatuksessa tyydytään virallisten, ennalta sallittujen ajattelu- ja toimintatapojen ylläpitämiseen, se on sitoutunut ensisijaisesti säilyttämään vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä eikä siten pysty tavoittamaan ympäristökasvatukselle asetettuja kunnianhimoisia tavoitteita. Kriittisessä pedagogiikassa kasvatuksen säilyttävää tehtävää tärkeämpänä nähdään kuitenkin yhteiskunnan muuttaminen kasvatuksen avulla. Tämän päämäärän oikeutus nousee yhteiskunnallisten epäkohtien kuten yhteiskunnan kestäättömän ympäristösuhteen tiedostamisesta. Kriittinen pedagogiikka ja Richard Kahnin ekopedagogiikka tarjoavat ympäristökasvatukselle runsaasti aineksia yhteiskunnan ympäristösuhteen analysoimiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

11. LÄHTEET

- Anttonen, S. 1999. Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta. Kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa Moisio, O-P. (toim.) Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, 95–125.
- Ayers, R.U., van den Bergh, J.C.J.M. & Gowdy, J.M. 2001. Strong versus weak sustainability: economics, natural sciences, and “consilience”. *Environmental Ethics* 23 (2), 155–168.
- Best, S., & Kellner, D. 2001. *The postmodern adventure: Science, technology and cultural studies at the third millennium*. New York: Guilford.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 228.
- Cantell, H. 2006. Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina. Teoksessa Ojanperä, T. (toim.). *Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen*. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 44–70.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. (toim.). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 60–79.
- Cornell, J. B. 1987. *Sharing nature with children*. Herts, UK: Exley publications.
- Cummins, J. & Sayers, D. 1999. *Brave new school: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St Martin’s Press.
- Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R.D. 2009. *Critical pedagogy: An introduction*. Teoksessa Darder, A., Baltodano, M.P. & Torres, R.D. (toim.) *The critical pedagogy reader*. Second edition. New York: Routledge, 1–20.

Davidson, J. 2002. Sustainable development: business as usual or a new way of living? *Environmental Ethics* 22 (1), 25–42.

Degrowth Finland. 2011. Mikä degrowth?

<http://www.degrowthfinland.fi/degrowth/mika-degrowth/>

Viitattu 11.10.2011.

Dryzek, J. S. 1997. *The politics of the earth. Environmental discourses.* Oxford University Press.

Eder, K. 1998. Onko “todellisuus” todella? *Tiede ja edistys* 23 (2), 97–109.

Eder, K. 1999. Societies learn and yet the world is hard to change. *European journal of social theory* 2 (2), 195–215.

Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.). *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7–33.

Eskelinen, T. 2011. *Kehityksen loppu.* Helsinki: Into Kustannus Oy.

Eskola J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Eyerman, R., & Jamison, A. 1991. *Social movements: A cognitive approach.* University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Fórum Social Mundial. 2011. What the world social forum is.

http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=2

Viitattu 30.10.2011.

Foucault, M. 1972. *The archaeology of knowledge.* London: Routledge.

Foucault, M. 1980. Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault. Sussex: The Harvester Press.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gramsci, A. 1979. Vankilavihkot. Helsinki: Kansankulttuuri oy.

Habermas, J. 1974. Theory and practice. London: Heinemann educational books.

Habermas, J. 1987. Knowledge & human interests. Cambridge: Polity press.

Haila, Y. 2001. “Ympäristöherätys”. Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.). Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino, 21–46.

Hajer, M. A. 1995. The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process. Oxford University Press.

Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25–62.

Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Tutkimusraportti 3 / 1994. Helsinki: Ympäristöministeriö. Alueidenkäytön osasto.

Horelli, L. 1995. Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 126–138.

Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 1998. Lapset ympäristön ekoagentteina. Helsinki: Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 1998 / 49.

Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. Ympäristön lapsipuolet. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.

Houtsonen, L. & Rikkinen, H. 1997. Ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden arviointiperusteita. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus, 179–204.

Hungerford, H. & Volk, T. 1990. Changing learner behavior through environmental education. The journal of environmental education 21 (3), 8–21.

Hyökyaalto. 2011. Mikä Hyökyaalto?
http://www.hyokyaalto.org/?page_id=11
Viitattu 13.10.2011.

Illich, I. 1973. Tools for conviviality. London: Marion Boyars.

Illich, I. 1977. Towards a history of needs. Berkeley, CA: Heyday Books.

Ilmasto.org. 2011. Usein kysytyt kysymykset ilmasto-oikeudenmukaisuudesta.
http://www.ilmasto.org/lisatietoa/usein_kysytyt_kysymykset/ilmasto_oikeudenmukaisuus.html
Viitattu 13.10.2011.

Jensen, B. B. 2002. Knowledge, action and pro-environmental behaviour. Environmental Education Research 8 (3), 325–334.

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin ja kehittämisen tukena. Teoksessa Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (toim). Ympäristötietoisuus – näkökulmia eri tieteenaloilta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3/2001, 22–41

Järvikoski, T. 1995. Ympäristösosiologian näkökulma ympäristökasvatukseen. Teoksessa Ojanen, S.

& Rikkinen, H. (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 40–46.

Kahn, R. 2003. Paulo Freire and eco-justice: Updating pedagogy of the oppressed for the age of ecological calamity. Freire Online Journal 1 (1).

<http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/1kahn1.html>

Viitattu 14.1.2011.

Kahn, R. 2006. The educative potential of ecological militancy in an age of big oil: Towards a Marcusean ecopedagogy. Policy Futures in Education 4 (1), 31–44.

Kahn, R. 2008. From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? Green theory & praxis: The journal of ecopedagogy 4 (1), 1–14.

Kahn, R. 2009a. Towards ecopedagogy: Weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the earth. Teoksessa Darder, A., Baltodano, M.P. & Torres, R.D. (toim.) The critical pedagogy reader. New York: Routledge, 522–540.

Kahn, R. 2009b. Critical Pedagogy Taking the Illich Turn. The International Journal of Illich Studies 1 (1), 37–49.

Kahn, R. 2010. Critical pedagogy, ecoliteracy & planetary crisis. The ecopedagogy movement. New York: Peter Lang.

Kahn, R. & Humes, B. 2009. Marching out from Ultima Thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights, and planetary sustainability. The Canadian Journal of Environmental Education 14 (1), 179–195.

Kahn, R. & Kellner, D. 2007. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. Policy Futures in Education 5 (4), 431–448.

Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) 2006. Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Helsinki: Opetusministeriö.

Kaupunkiviljely.fi. 2011.

<http://www.kaupunkiviljely.fi>

Viitattu 30.10.2011.

Kellner, D. (toim.) 2005. Herbert Marcuse: the new left and the 1960s. Collected papers of Herbert Marcuse, volume three. London and New York: Routledge.

Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.). Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 139–163.

Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 15.3.2006. Helsinki.

Kiilakoski, T. 2001. Vaikeata on saada suunta – postmodernin haaste pedagogiikalle. *Niin & näin* 2, 72–79.

Kiilakoski, T. 2008. Koulun käytäviltä yhteistyöhön – Kriittinen pedaogiikka koulun ulkopuolella. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. L. T. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 59–79.

Kirkon ulkomaanapu. 2011. Ilmasto-oikeudenmukaisuutta.

<http://www.kua.fi/fi/tyomme/vaikuttamisty/ilmastonmuutos/ilmasto-oikeudenmukaisuutta/?id=669>

Viitattu 13.10. 2011.

Kivistö, J. (toim.) 2008. Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

Korppi, T. 1999. ”Saadaanko me tehdä ihan oikeasti?” Tutkimus ympäristökasvatuksen perusteista ja eräästä ympäristökasvatusprojektista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Koskinen, S. 2010a. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Koskinen, S. 2010b. Ympäristökansalaisuus on kansalaisuutta tässä ja nyt. *Nuorisotutkimus* 28 (3),

47–50.

Koskinen, S. & Horelli, L. 2006. Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 14–28.

Kupiainen, R. & Suoranta, J. 2005. Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 287–308.

Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY, 24–39.

Kärppä, J., Laurila, T. & Lundgren, K. 2010. Kestävää ammatillista koulutusta – näkökulmia ekologiseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen kestävään kehitykseen. *Raportit ja selvitykset 2010: 7*. Helsinki: Opetushallitus.

Lahti, L.K. 2000. Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen P. & Savolainen, E. (toim.). *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 205–220.

Laine, M. & Jokinen, P. 2001. Poliitiikan ulottuvuudet. Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.). *Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino, 47–65.

Laininen, E., Manninen, L. & Tenhunen, R. 2006. Näkökulmia kestävään kehitykseen oppilaitoksissa. Helsinki: OKKA-säätiö.

Lappalainen, A. 1994. Maakasvatus – ympäristökasvatusta vai sen vaihtoehto? Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 17.

Loughland, T., Reid, A., Walker, K. & ja Petocz, P. 2003: Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment. *Environmental Education Research* 9 (1): 3–20.

Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus. Tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakennesehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 56.

Louhimaa, E. 2003. Institutionaalinen ympäristökasvatus – modernin yhteiskunnan mallilapsi? Teoksessa Lovén, L. (toim.) Ympäristökasvatus. Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.-19.4.2002. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887. Joensuu: Metsäntutkimuslaitos, 57–73.

Louhimaa, E. 2005a. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217–244.

Louhimaa, E. 2005b. Kasvatussosiologinen näkökulma ympäristökasvatukseen ja -kansalaisuuteen. Teoksessa Huttunen, A-L. & Kokkonen, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteen päivät 2005. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 147–155.

Louhimaa, E. 2008. Aktiivinen kansalaisuus ja ympäristökasvatuksen paradoksit. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. (toim.). Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 77–101.

Maan ystävät. 2011. Globaali ympäristökasvatus.

<http://www.maanystavat.fi/index.php?cat=159&lang=fi&mstr=2>

Viitattu 13.10.2011.

Macnaghten, P. & Urry, J. 1998. Contested Natures. London: Sage.

Marcuse, H. 1981. Vastavallankumous ja kapina. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 11.

Matthies, J. 1990. Ekologinen kriisi kasvatustieteiden haasteena. Kasvatus 21 (3), 166–175.

Matthies J. 1992a. Ympäristökasvatus kyynisessä postmodernissa. Teoksessa Kinttula, O. &

- Parviainen, T. (toim.) Ojasta allikkoon? Puheenvuoroja ympäristökoulutuksen itsestänselvyyksistä. Jyväskylä: Suomen ylioppilaskuntien liitto r.y., 27–58.
- Matthies, J. 1992b. Onko ekologisen täysi-ikäisyyden vaatimus toteutettavissa aikuisten oppimisessa? Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Ympäristökasvatus. Vapaan sivistystyön 33. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 132–147.
- Matthies, J. 2001. Luonto pedagogisena ohjelmana. Luonnon mystifioinnin vaarasta ympäristökasvatuksessa. Niin & näin 2, 36–44.
- Matthies, J. 2004. *Umweltpädagogik in der postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs.* University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 246.
- McLaren, P. 1998. *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* New York: Longman.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32 (1), 3–24.
- Moisio, O-P. & Huttunen, R. 1999. Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa Moisio, O-P. (toim.) *Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan.* Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, 9–43.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus.* Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1982. Arvojen olemassaolosta. Teoksessa Aaltola, J. & Patoluoto, I. (toim.) *Arvo.* Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 16, 63–75.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus.* Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1994. *Järki, arvot ja välineet.* Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1999. *Critical scientific realism.* Oxford University Press.

Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen. Helsinki: Otava.

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010: 27. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö. 2002. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21 E -ohjelma. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa -työryhmän ehdotus ohjelman käynnistysuunnitelmaksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:36. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. 2006. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6. Helsinki: Opetusministeriö.

Paavola, S. 2002. Ympäristökansalaisuuden kasvattaminen. Opettajien käsityksiä kriittisyyteen ja kansalaisaktiivisuuteen kannustavasta ympäristökasvatuksesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Paldanius, J. 1992. Ympäristökasvatus moniarvoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Kajanto, A. (toim.). Ympäristökasvatus. Vapaan sivistystyön 33. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Jyväskylä: Gummerus, 114–131.

Palmer, J. A. 1998. Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise. London: Routledge.

Paloniemi, R. & Koskinen, S. 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra 117 (1), 17–32.

Peltonen, J. 1995. Eettisen ympäristökasvatuksen ongelmista. Teoksessa Jokisalo, J., Järvikoski, T. & Väyrynen, K. (toim.) Luonnonsuojelujattelusta ympäristökasvatukseen. Oulun yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos, 85–108. Oulu: Ecocenter.

Robottom, I. & Hart, P. 1993. Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International journal of science education* 15 (5), 591–605.

Rohweder, L. 2008. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.). Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Opetusministeriö, 24–30.

Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) 2008. Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Opetusministeriö.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Sikatehtaat.fi. 2011.

<http://www.sikatehtaat.fi/>

Viitattu 13.10.2011.

Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 45–57.

Suomen luonnonsuojeluliitto. 2011a. Ilmastonmuutos ja kehitys.

<http://www.sll.fi/luontojaymparisto/ilmastonmuutos/ilmastonmuutos-ja-kehitys>

Viitattu 13.10.2011.

Suomen Luonnonsuojeluliitto. 2011b. Rio + 20. Kohti kestävä kehitystä? Suosituksia sidosryhmiltä.

Suomen Unesco-toimikunta. 1992. Kansallinen ympäristökasvatusstrategia. Helsinki: Helsinki University Printing House.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Tani, S. 2008. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.). Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Opetusministeriö, 53–64.

Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L.-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kasvatus 38 (3), 199–211.

Tanner, T. 1980. Significant life experiences. Journal of environmental education 11 (4), 20–24.

Tarhauskielto.fi 2011.

<http://www.tarhauskielto.fi/>

Viitattu 13.10.2011.

Tomperi, T. 2001. Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. Niin & näin 2, 62–63.

Tuomivaara, S. & Purmonen, J. 1998. Ulos häkeistä! Helsinki: Tammi.

Ulvila, M. & Pasanen, J. 2010. Vihreä uusjako. Fossiilikapitalismista vapauteen. Helsinki: Like.

UN department of economic and social affairs. Division for sustainable development. 2011. Agenda 21. Section IV. Chapter 36. Promoting education, public awareness & training.

http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_36.shtml

Viitattu 25.8.2011.

UN Documents. 2011. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.

<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>

Viitattu 25.8.2011.

UNEP. 2011. Declaration of the United Nations conference on the human environment.

<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=97&articleid=1503>

Viitattu 26.8.2011.

Unesco. 1978. Intergovernmental conference on environmental education organized by UNESCO in co-operation with UNEP. Tbilisi (USSR) 14-20 October 1977. Final report. Paris: Unesco.

Unesco 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development. International Implementation Scheme (2005-2014). Paris: Unesco.

van Matre, S. 1993. Earth Education. A new beginning. Virginia, USA: The institution for earth education.

Venkula, J. 1988. Miksi tieto ei auta? Tiedepolitiikka 88 (3): 15–24.

Venkula, J. 1989. Toiminnan yhteys tiedonmuodostukseen. Tiedepolitiikka 89 (4): 21–30.

Venäläinen, M. 1992. Mitä on ympäristökasvatus? Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Ympäristökasvatus. Vapaan sivistystyön 33. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–29.

Wahlström, R. 1995. Ympäristölukutaitoisuus osaksi korkeakouluopetusta. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 24–39.

Wahlström, R. 1997a. Ympäristöherkkyys ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 1–8.

Wahlström, R. 1997b. Ympäristöherkkyys ja sen edistäminen ympäristökasvatuksessa. Ympäristökasvatus 1997 (1), 20–21.

Wahlström, R. 1999. Eettinen näkökulma ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatus 1999 (2), 4–6.

Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsingin yliopisto. Environmentalica Fennica 23.

Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 18–29.

Wolff, L.-A. 2006a. Education for sustainable development needs a critical approach. Teoksessa Tani, S. (toim.) Sustainable development through education. Proceedings of the international conference on environmental education. Helsinki, 14 June 2005. Helsingin yliopisto, 29–46.

Wolff, L.-A. 2006b. Kestävää kehitystä edistävä kasvatus ja sivistys – näköaloja korkeakouluopetuksen kehittämiseen. Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.). Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Helsinki: Opetusministeriö, 37–48.

Ympäristötoimintapäivät. 2011. Ympäristötoimintapäivät 2011 - Tulevaisuus nyt!

http://www.miljoaktion.fi/fi/tyopajat_ohjelma/

Viitattu 13.10.2011.

Åhlberg, M. 1995. Systemistinen kasvatuksen teoria ympäristökasvatuksen perustana. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana, Helsinki: WSOY, 47–59.

Åhlberg, M. 1998. Kestävän kehityksen pedagogiikka ja yleisdidaktiikka. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 71.

Åhlberg, M. 2001. Ympäristökasvatuksen tulevaisuuden näkymiä: Ekopedagogiikkaa ja ekodidaktiikkaa kestävä kehityksen edistämiseksi. Teoksessa Rajakorpi, A. & Salmio, K. (toim.). Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Helsinki: Opetushallitus, 327–344.

Åhlberg, M. 2005. Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1994 – 2004) kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005 – 2014). Teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.). Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus. 158–175.

Åhlberg, M. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoreettisesta perustasta. Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.). Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Helsinki: Opetusministeriö. 28–36.