

TAMPEREEN YLIOPISTO

Johtamiskorkeakoulu

Ympäristökansalaisuus kasvatusihanteena:
tapaustutkimus ympäristöjärjestöjen Ilmari-hankkeesta

Ympäristöpolitiikan ja aluetieteen
koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2013
Martta Kantele

Tampereen yliopisto
Johtamiskorkeakoulu

KANTELE, MARTTA: Ympäristökansalaisuus kasvatusihanteena: tapaustutkimus
ympäristöjärjestöjen Ilmari-hankkeesta

Ympäristöpolitiikan ja aluetieteen koulutusohjelman pro gradu -tutkielma, 77 sivua + 3 liitesivua
Tammikuu 2013

Ilmastonmuutoksesta yläkoululaisille ja toisen asteen oppilaille viestivän Ilmari-hankkeen tavoitteena on ympäristövastuullisuuden lisäksi edistää aktiivista kansalaisuutta. Aktiivisen kansalaisuuden tavoite ei ole tyypillinen perinteisessä, luonnontieteelliseen tietoon keskittyvässä ympäristökasvatuksessa. Tämän vuoksi tutkin Ilmari-hanketta osallistavan, ympäristökansalaisuuden tukemiseen pyrkivän ympäristökasvatuksen näkökulmasta, jossa keskeistä on aktiivinen osallistuminen ja ympäristövastuullisuus.

Tutkielman aineisto koostuu kolmesta eri osasta: Ilmari-hankkeen kouluvierailulle osallistuneille nuorille tehdystä kyselystä, hankkeen ohjausryhmän jäsenten haastatteluista sekä hankkeen kouluvierailua ohjaavan materiaalin analyysistä. Näiden kolmen aineiston avulla luodaan kokonaiskuva hankkeesta ja selvitetään millaista toimijuutta hanke ilmentää. Työ on tapaustutkimus, jossa käytetään laadullisen aineiston analysoimiseen sisällönanalyysia sekä tyypittelyä. Kvantitatiivisen aineiston analyysi on luonteeltaan kuvailevaa.

Kouluvierailumateriaalin perusteella Ilmari-hankkeen ihannetoimija on kansalaisyhteiskunnan kentällä toimiva aktivisti, joka osallistuu esimerkiksi ympäristöjärjestöjen kampanjoihin. Haastatelluista ohjausryhmän jäsenistä suurin osa ajattelee tavoitellun toimijuuden syntyvän tarjoamalla nuorille mahdollisuuden oppia osallistumisessa tarvittavia kykyjä. Osa taas kuvaa toimijuuden syntyvän näyttämällä nuorille kuinka he voivat osallistua. Kyselyn tulosten mukaan kouluvierailulle osallistuneet nuoret haluavat toimia ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi tekemällä ilmastoystävällisiä valintoja arkipäivässään. Sen sijaan valmius yhteiskunnalliseen osallistumiseen on melko vähäistä.

Ympäristökansalaisuuden käsite on käyttökelpoinen ympäristökasvatuksen tutkimuksessa erityisesti globaalia toimijuutta käsiteltäessä. Ilmari-hankkeessa tavoiteltavan ympäristökansalaisuuden kaltaisen globaalien toimijuusihanteen voidaan nähdä laajentavan perinteisen ympäristökasvatuksen

toimijaihannetta hedelmällisellä tavalla. Keskeistä nuorten aktiivista toimijuutta tavoittelevassa toiminnassa on tarjota nuorille konkreettisia vaikutusmahdollisuuksia.

Asiasanat: ilmastonmuutos, kansalaisuus, nuoret, ympäristöjärjestöt, ympäristökansalaisuus, ympäristökasvatus

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
1.1 Ilmari-hanke	2
1.2 Perinteisestä ympäristökasvatuksesta osallistavaan ympäristökasvatukseen	5
1.3 Tutkimusongelma	9
2. Käsitteellinen tausta: ympäristökansalaisuus	13
2.1 Ympäristökansalainen kansalaistoimijana	13
2.2 Mitä kansalaiskasvatuksella tavoitellaan?	17
2.3 Ympäristökansalaisuutta tukeva ympäristökasvatus	22
3. Tutkimusmenetelmät ja aineisto	28
3.1 Kouluvierailumateriaali	29
3.2 Ohjausryhmän jäsenten haastattelut	31
3.3 Kysely koululaisille	33
4. Toimijuus Ilmari-hankkeessa	36
4.1 Kouluvierailumateriaali painottaa yksilön vastuuta	36
4.2 Toimijuus edellyttää osallistumiskykyä	39
4.3 Nuoret haluavat toimia	44
5. Ympäristökansalaisuuden avulla ilmastotoimijuuteen	52
5.1 Lyhytaikaista ja intensiivistä toimintaa	52
5.1.1 Ympäristöjärjestöjen muuttuva rooli	54
5.1.2 Aktiivinen kansalaisuus	56
5.2 Heikko ja vahva ympäristökansalaisuus	60
5.3 Nuorten vastuullistaminen	61
6. Tavoitteena vahva ympäristökansalaisuus	65
7. Lopuksi	69
Lähteet	72
Liitteet	78
Liite 1. Teemahaastattelurunko	78
Liite 2. Oppilaiden kyselylomake	79

1. Johdanto

Ilmastonmuutosta on kutsuttu nykyihmiskunnan kohtaamista ongelmista suurimmaksi. Se, kuinka onnistumme ilmastonmuutoksen hillinnässä, ratkaisee tulevaisuutemme. Ympäristökasvatuksen avulla pyritään vaikuttamaan erityisesti nuorten ympäristöasenteisiin; ympäristökasvatukseen kohdistuukin suuria odotuksia. Toisaalta globaalit ympäristöongelmat ovat nostaneet esiin perinteisen, luonnontieteelliseen tietoon keskittyvän ympäristökasvatuksen rajallisuuden. Kritiikin mukaan ympäristökasvatusta vaivaa niin yhteiskunnallisen näkemyksen kuin myös ratkaisukeskeisyyden puute.

Ilmastonmuutoksesta kouluissa tiedottavassa Ilmari-hankkeessa on etsitty ympäristöongelmien käsittelyyn yhteiskunnallisempaa painotusta perinteiseen ympäristökasvatukseen verrattuna. Ilmari-hankkeen painopiste on siirtynyt ilmastotieteeseen keskittyvästä tiedottamisesta nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Hankkeen kouluvierailulla keskustellaan muun muassa erilaisista ilmastovaikuttamisen keinoista ja pohditaan millaista elämä on vuoden 2050 vähähiilisessä yhteiskunnassa.

Kiinnostuin Ilmari-hankkeen erityispiirteestä yhdistää ympäristöhuoli ja yhteiskunnallisuus. Ilmari-hankkeen tavoitteet ulottuvat laajalle yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Pian heräsi kuitenkin kysymys, mitä hankkeen tavoitteena olevalla aktiivisella kansalaisuudella tarkalleen ottaen tarkoitetaan ja erityisesti, mitä sen tavoittelu tarkoittaa kouluvierailulle osallistuvien nuorten kannalta.

Tämä työ on tapaustutkimus Ilmari-hankkeesta. Perehdyn Ilmari-hankkeeseen monipuolisen aineiston avulla tavoitteenani selvittää hankkeessa tavoiteltavan toimijuuden luonnetta. Apuna toimijuuden hahmottamisessa käytän *ympäristökansalaisuuden* käsitettä. Käsite on melko uusi suomalaisessa keskustelussa ja sen käyttö on varsin löyhää ja vakiintumatonta.

Ympäristökansalaisuudella voidaan tarkoittaa osallistavaa ja ympäristövastuullista kansalaisuutta kuten tässä tutkielmassa, tai sillä saatetaan viitata vaikkapa vihreään kuluttamiseen. Käytän tutkielmassani ympäristökansalaisuuden käsitettä kuvaamaan Ilmari-hankkeen toimijuutta; sidon käsitteen tiukasti ympäristökasvatuksen kenttään, ja osoitan sen hyödyllisyyden globaalien ajan ympäristökasvatuksen tutkimuksessa.

1.1 Ilmari-hanke

Ilmari-hanke on nuorille suunnattu ilmastonmuutoksesta viestivä hanke, jonka toiminta alkoi vuonna 2003. Ilmari-hankkeen takana on kolme ympäristöjärjestöä; Dodo, Luonto-Liitto ja Maan ystävät¹. Hankkeen hallinnosta ja vierailujen markkinoinnista kouluille vastaa Nuorten Akatemia.²

Hankkeen puitteissa nuoret kouluvierailijat tekevät ilmastonmuutosaiheisia vierailuja yläkouluihin ja toisen asteen oppilaitoksiin. Kouluvierailijat, joita kutsutaan Ilmari-lähettiläiksi tai ilmareiksi, ovat nuoria aikuisia, tyypillisesti opiskelijoita, joille maksetaan palkkio kouluvierailusta. Ilmari-hankkeen ensimmäiset kouluvierailijat koulutettiin syksyllä 2003, jonka jälkeen koulutuksia on pidetty vuosittain pääsääntöisesti sekä syksyllä että keväällä. Hankkeen alkuaikoina useilla kouluvierailijoilla oli ympäristöjärjestötausta, mutta tilanne on muuttunut viime vuosina, kuten eräs haastatelluista toteaa:

”Ja nykyäänhän ne [kouluvierailijat] on sitte ihan ketä vaan ja ihan mitä vaan jengiä, koko ajan pienempi osa on niit joil on mitään kytköstä ympäristöjärjestöihin, mä en oikein tiä mist sekään johtuu.” H4 (Haastateltu 4)

Ilmari-hanke on ulkoisesti säilynyt samankaltaisena alkuaajoistaan saakka: ympäristöjärjestöjen ja Nuorten Akatemian edustajista koostuva ohjausryhmä johtaa hanketta ja muun muassa järjestää koulutukset kouluvierailijoille. Kouluvierailut tilataan Nuorten Akatemian opettajille suunnatun palvelun kautta. Kouluvierailuja on tehty vuosittain muutamasta sadasta jopa neljään sataan. Vierailuja tehdään pääasiassa pääkaupunkiseudulla, yliopistokaupungeissa sekä niiden lähiseudulla.

Ilmari-hankkeen kouluvierailujen sisältö muuttui merkittävästi vuonna 2009, jolloin hankkeen kouluvierailumateriaali uudistettiin lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmasta myönnetyn rahoituksen avulla. Ohjausryhmän jäsenten mukaan materiaaliuudistus oli välttämätön ilmastokeskustelun muutoksen vuoksi; vanha kouluvierailumateriaali koettiin aikansa eläneeksi. Uudistuksen myötä hankkeessa siirryttiin luonnontieteelliseen tietoon painottuvasta ilmastonmuutoksen viestinnästä yhteiskunnallisempaan painotukseen. Aiemmassa materiaalissa nuoria kehoitettiin muun muassa energiansäästövinkeiden avulla osallistumaan ilmastonmuutoksen torjuntaan. Uusi kouluvierailumateriaali sen sijaan kehottaa nuoria osallistumaan yhteiskunnalliseen

¹ Vuonna 1995 perustettu Dodo ry on suomalainen ympäristöjärjestö, joka painottaa ympäristöongelmien yhteiskunnallisuutta. Maan ystävät puolestaan on kansainvälinen ympäristöjärjestöjen verkosto, jolle tärkeitä teemoja ovat ympäristönsuojelun lisäksi demokratia, tasa-arvo ja ihmisoikeudet. Suomen Maan ystävät ry perustettiin 1996. Luonto-Liitto on suomalainen lasten ja nuorten luontoharrastus- ja ympäristönsuojelujärjestö, joka on perustettu 1943.

² Nuorten Akatemia ry on 1994 perustettu järjestö, joka tukee nuorten projekteja kanavoimalla varoja ja osaamista.

ilmastovaikuttamiseen. Eräs ohjausryhmän jäsen kuvaa kouluvierailujen sisällön muutosta seuraavasti:

”[S]e oli niinkun ilmastotietosuuden lisäämistä silloin alussa, ja nykyään se on just sellaseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, jotenkin niinku yhteiskuntaan mukaan pääsemisen tai niitten vaikuttamismahdollisuuksien huomaamista enempi.” H3

Ilmari-hanke on saanut vuosien mittaan rahoitusta useista eri lähteistä. Tärkeimpiä rahoittajia ovat olleet eri ministeriöiden ohjelmat. Vuoteen 2006 saakka Ilmari-hanke sai rahoitusta ilmastonmuutoksen viestintäohjelmasta.³ Tuohon aikaan Ilmari-hankkeen toiminta keskittyi ilmastonmuutoksesta tiedottamiseen.

Lukuvuonna 2008–2009 kouluvierailuja ei rahoituksen puuttuessa juurikaan tehty. Syyslukukaudella 2009 vierailuja jatkettiin uuden rahoituksen avulla, joka saatiin opetus- ja kulttuuriministeriön⁴ lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmasta.⁵ Ohjelman yksi keskeinen tavoite on vahvistaa aktiivista kansalaisuutta. Ilmari-hankkeen tavoitteet painottavat osallistumisen merkitystä. Vuoden 2008 hankehakemuksen mukaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen on tärkeä väylä ilmastonmuutoksen torjumiseksi (Hankehakemus 2008, 3). Ilmari-hankkeen tavoitteet ovat:

1. saada nuoret pohtimaan oman toimintansa merkitystä ilmastonmuutoksen hidastamisessa
 2. tukea nuoria hahmottamaan myönteisellä tavalla, miltä vähähiilinen tulevaisuus voi näyttää ja mikä heidän roolinsa matkalla tulevaisuuteen on
 3. saada nuoret toimimaan ja vaikuttamaan yhteiskuntaan, lähiympäristöön ja perheeseensä ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi
 4. kannustaa nuoria toimimaan yhdessä: mitä me voisimme tehdä ilmastonmuutoksen torjumiseksi
- (Hankehakemus 2008, 5)

Hankkeen tavoitteissa korostuu ilmastonmuutosta hillitsevän toiminnan tavoittelu. Tavoitteet kuvaavat myös sitä, kuinka toimijuuteen pyritään hankkeen avulla: ensin nuoret havahdutetaan

³ Ilmastonmuutoksen viestintäohjelmaa (2002–2007) toteuttivat maa- ja metsätalousministeriö, liikenne- ja viestintäministeriö, kauppa- ja teollisuusministeriö, ympäristöministeriö, Opetushallitus sekä Motiva Oy. Viestintäohjelma rahoitti ilmastonmuutoksesta ja sen hillinnästä viestiviä hankkeita. (Kansalaisten käsitykset ilmastonmuutoksesta ovat muuttuneet 2007)

⁴ Opetusministeriö muuttui vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriöksi.

⁵ Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma määrittelee tavoitteet alle 29-vuotiaiden kasvu- ja elinolojen parantamiseksi. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007, 2). Ohjelman ensimmäinen kausi oli vuosina 2007–2011 ja toinen toteutuu 2012–2015.

pohtimaan ilmastonmuutosta oman elämänsä ja omien valintojensa kautta. Sen jälkeen osoitetaan tulevaisuuspohdinnan avulla, että muutos on mahdollinen. Kolmas ja neljäs tavoite määrittelevät toimintakenttää, jossa nuorten tulisi olla aktiivisia toimijoita. Kouluvierailun kulkua ohjaava kouluvierailumateriaali etenee samaan tapaan kuin hankkeen tavoitteet yhdestä neljään: vierailun alussa pohditaan omia kasvihuonekaasupäästöjä, ja vierailun loppupuolella käydään läpi erilaisia mahdollisuuksia vähentää päästöjä. Kuvailen kouluvierailumateriaalia tarkemmin luvussa 3.1.

Ohjausryhmän jäsenet määrittelevät hankkeen muun muassa ympäristökasvatukseksi, ilmastoviestinnäksi ja demokratiaviestinnäksi, jonka tavoitteena on nuorten osallistaminen ja voimaannuttaminen. Erityisesti Ilmari-hankkeen suhteesta ympäristökasvatukseen ohjausryhmän jäsenillä on erilaisia näkemyksiä. Ohjausryhmän jäsen H4 määrittelee Ilmari-hankkeen olevan jossain ”ympäristökasvatuksen laidalla”. Sen sijaan ohjausryhmän jäsen H2 kuvaa hankkeen suhdetta ympäristökasvatukseen melko tiiviiksi:

”[E]t se on ympäristökasvatusta, et tota, tietysti sit miten muut toimijat Ilmarissa näkee sen, niin voihan sen nähdä viestintänä, vaikuttamisena, kasvatuksena, monenlaisenakin, mut että kyllä se ainakin joiltain osin on ympäristökasvatusta juuri.” H2

Eräs haastatelluista kuvaa hankkeen taipuisuutta seuraavasti:

”Ilmari on kuitenkin niinku myös aika laaja hanke perimmältä ajatukseltaan, että se taipuu aika monenlaiseen painotukseen.” H5

Voidaankin todeta, että eri toimijat painottavat hankkeen tavoitteita hieman eri tavalla. Painotuksissa voidaan nähdä kunkin järjestön omien tavoitteiden vaikutus. Aktiivisen kansalaisuuden tavoittelu sekä ympäristövastuullisen käyttäytymisen vahvistaminen nousevat kuitenkin muita tavoitteita tärkeämmiksi sekä kaikkia hankkeen toimijoita yhdistäviksi tavoitteiksi. Ilmari-hankkeen arvokkaana erityispiirteenä ohjausryhmän jäsenet pitävät hankkeen oppiainerajat ylittävää lähestymistapaa suhteessa ilmastonmuutokseen. Hankkeen toivotaan olevan mukana luomassa uutta tapaa käsitellä globaaleja ongelmia ympäristökasvatuksessa. Globaaliongelmien käsittely perinteisen ympäristökasvatuksen lähtökohdista on koettu hankkeessa hankalaksi.

”[E]t miten tällaset globaalit uhkat, miten niitä käsiteltäis, niin siinä ympäristökasvatus ei oo ollu kauheen, niinku tuonu kauheesti semmosta mitä ois voinu hyödyntää tai käyttää hyväks Ilmarissa.” H4

1.2 Perinteisestä ympäristökasvatuksesta osallistavaan ympäristökasvatukseen

Tässä luvussa perehdyn aluksi perinteisen ympäristökasvatuksen tavoitteisiin, jonka jälkeen pohdin kuinka Ilmari-hankkeessa tavoiteltava toimijuus eroaa perinteisen ympäristökasvatuksen toimijaihanteesta. Toimijuudella tarkoitan yksilön toimintavalmiutta, johon sisältyy tahto toimia aktiivisesti. Perinteiseksi ympäristökasvatukseksi määrittelen ympäristökasvatuksen, joka ei korosta yhteiskunnallista aktiivisuutta, vaan keskittyy luonnontieteelliseen tietoon.

Ympäristökasvatukselle hyväksyttiin kansainväliset tavoitteet Tbilisissä YK:n ympäristökonferenssissa vuonna 1977. Niin kutsuttujen Tbilisin tavoitteiden mukaan ympäristökasvatuksen päämääränä on:

1. kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.
2. mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisten ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
3. luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja. (UNESCO 1977, 26; käänös L-A Wolff 2004)

Kasvatuksen ja kestävä kehityksen suhdetta tutkinut kasvatustieteilijä Lili-Ann Wolff toteaa, että suurin osa ympäristökasvatuksen määritelmästä perustuu Tbilisin päämääriin. Sen sijaan kaikki ympäristökasvatukseksi nimitettävä opetus ei Wolffin mukaan täytä Tbilisin suosituksia, vaan joskus ympäristökasvatukseksi kutsutaan esimerkiksi luonto-opetusta. (Wolff 2004, 19–20)

Sanna Koskinen, jonka väitöskirja ankkuroi ympäristökansalaisuuden käsitteen suomalaiseen osallisuuskeskusteluun, puolestaan huomauttaa, että Tbilisin tavoitteissa näkyy selvästi osallistuminen ja voimaantuminen (2010, 19). Myös esimerkiksi vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, joissa ympäristökasvatus mainitaan ensimmäisen kerran, ympäristökasvatuksen tavoitteena on aktivoida oppilaita ”aloitteelliseen yhteistoimintaan estämään ja korjaamaan haittoja sekä elinympäristössään ilmeneviä elämäntapoja, jotka perustuvat luonnonvarojen jatkuvaan käyttöön” (Kouluhallitus 1985, 12). Lisäksi kyseisen vuoden opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”ympäristökasvatuksen keskeinen tavoite on saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä” (Kouluhallitus 1985, 12). Vuoden 1985 ympäristökasvatuksen tavoitteet sisältävät

ajatuksen aktiivisesta ja yhteisöllisestä toiminnasta, jonka voidaan ymmärtää tapahtuvan luonnon lisäksi myös muualla yhteiskunnassa.

Wolffin määritelmän mukaan ”ympäristökasvatuksella tarkoitetaan kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaa elinikäistä oppimisprosessia, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä ja myös omista rooleistaan ympäristön hoitajina ja säilyttäjinä” (Wolff 2004, 19). Wolffin kuvaus ympäristön hoitamisesta ja säilyttämisestä ympäristökasvatuksen päämäärinä viittaa luonnonympäristöä korostavaan ympäristökasvatukseen: kuvauksen mukaan ympäristökasvatuksen päämääriin ei kuulu yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kannustaminen.

Bjarne Bruun Jensen jakaa ympäristökasvatuksen perinteiseen ja osallistavaan traditioon. Ekologiaa ja kasvatusta tutkivan Jensenin mukaan perinteinen ympäristökasvatus keskittyy pääasiassa ympäristöongelmien vaikutuksia kuvailevaan luonnontieteelliseen tietoon, eikä huomioi yhteyksiä ympäristön, ihmisten, kulttuurin ja yhteiskunnan välillä (Jensen 2002, 329, 331). Jensen arvioi perinteisen tiedepainotteisen ympäristökasvatuksen olevan yksilökeskeistä. Perinteisen ympäristökasvatuksen mukaan ympäristöongelmien syy on yksilön käyttäytymisessä, joten myös vastuu ongelmista lankeaa yksilölle. (Jensen 2004, 407) Osallistavaan traditioon puolestaan kuuluu Jensenin määritelmän mukaan monitieteinen, osallistava ja toimintasuuntautunut ympäristökasvatus (2004, 406).

Jensenin lisäksi myös Koskinen kritisoi perinteistä ympäristökasvatusta. Koskinen toteaa, ettei yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen ulottuvuus aina näy käytännön ympäristökasvatuksessa. Toiseksi Koskinen kritisoi perinteistä ympäristökasvatuksellista toimintaa sen painottumisesta ainoastaan luonnonympäristöön. Kolmanneksi Koskinen nostaa esiin perinteisen ympäristökasvatuksen liiallisen tietopainotteisuuden. (Koskinen 2010, 19)

Yhdysvaltalainen ympäristökasvatuksen tutkija Marcinkowski arvioi, että ympäristökasvatuksen ongelma Yhdysvalloissa on ratkaisukeskeisen lähestymistavan puute. Marcinkowski kehottaakin ympäristökasvatuksen parissa työskenteleviä keskittymään ratkaisukeskeiseen kansalaisosallistumiseen, koska ratkaisukeskeiset metodit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kehittää ympäristöongelmien ratkaisuun liittyviä taitoja. Tällaisiksi metodeiksi Marcinkowski mainitsee muun muassa toimintatutkimuksen tai service-learning -opetusmetodin, johon kuuluu yhteisön hyväksi tehtävä vapaaehtoistyö. (Marcinkowski 2010, 45–47)

Perinteisen ympäristökasvatuksen kritisoijien mukaan ympäristökasvatuksen tulisi keskittyä

yhteiskunnallisuuteen ja ratkaisujen etsimiseen, eikä korostaa luonnontieteellistä tietoa. Tällaista lähestymistapaa toteutetaan Ilmari-hankkeessa, jossa luonnontieteellisen tiedon kartuttamisen sijaan pyritään osallistamaan oppilaita ilmastonmuutoksen hillintään. Ilmari-hankkeen tavoitteena on saada oppilaat pohtimaan oman elämänsä aiheuttamia kasvihuonekaasupäästöjä, sekä tekemään asialle jotakin niin henkilökohtaisella kuin koko yhteiskunnan tasolla. Hankkeen tavoite on samankaltainen kuin muun muassa Jensenin, Koskisen ja Marcinkowskin käsitys siitä, kuinka ympäristökasvatusta tulisi opettaa. Tämän tutkielman keskeinen kysymys onkin mitä osallistamisen tavoite Ilmari-hankkeessa merkitsee, ja kuinka se toteutuu.

Perinteisen ympäristökasvatuksen kritisoijat uskovat, että yhteiskunnallisuuteen ja ongelmien ratkaisuihin keskittyminen tuottaa toimijuutta, aktiivista kansalaisuutta, jonka avulla ympäristöongelmiin voidaan vastata. Tämän ajatuksen mukaan myös Ilmari-hankkeessa on pyritty toimimaan: hankkeessa tavoitellaan ilmastotoimijuutta käsittelemällä erilaisia toimintamahdollisuuksia, joiden avulla ilmastonmuutosta voidaan hillitä.

Myös kasvatustieteilijä Eila Louhimaa näkee ympäristökasvatuksen tärkeänä välineenä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa. Ympäristökasvatuksen suhteesta yhteiskunnalliseen vallankäyttöön väitellyt Louhimaa arvioi, että aktiivista kansalaisuutta tukevan ympäristökasvatuksen avulla voitaisiin pyrkiä purkamaan hegemonista diskurssia, joka määrittää ympäristöongelmista käytävää poliittista keskustelua ja siten myös ympäristöongelmien hallinta- ja ratkaisukeinojen valintaa. (Louhimaa 2008, 84) Esimerkkinä Louhimaa käyttää ilmastokeskustelua, jota hallitsee teollisuuden ja ympäristöhallinnon määräämä diskurssi. Diskurssin purkaminen mahdollistaisi myös yhteiskunnan valtasuhteiden purkamisen. (Louhimaa 2008, 82) Louhimaa näkee ympäristöongelmien vaihtoehtoisten, diskurssin ulkopuolisten, ratkaisutapojen tarjoavan osallistumismahdollisuuksia niin yksilöille kuin ryhmille (2008, 84).

Perinteisen ympäristökasvatuksen kritikoiden tavoin Louhimaa kritisoi ympäristökasvatusta yksilöllisyyden korostamisesta sekä tietopainotteisuudesta (2008, 83). Louhimaan mukaan elämyksellisyyden kautta tapahtuva ympäristöongelmien yksilöllistäminen sekä luonnontieteen korostaminen ympäristökasvatuksessa vaikeuttavat sen hahmottamista, millaisiin yhteiskuntajärjestystä ylläpitäviin luontokäsityksiin ympäristötieto perustuu (2002, 33). Toisin sanoen Louhimaa näkee ympäristökasvatuksen luontokäsitysten reflektoinnin puutteellisena (2002, 90). Erityisen ristiriitaisena Louhimaa pitää kestävän kehityksen käsitettä. Louhimaan kritiikki kohdistuukin viralliseen ympäristökasvatukseen, jolla hän tarkoittaa kestävää kehitystä edistävää pedagogiikkaa ja didaktiikkaa. (Louhimaa 2008, 83, 86)

Louhimaan käsityksen mukaan kestävän kehityksen paradigma hallitsee ympäristöpolitiikan muotoutumista: vaihtoehtoisia ratkaisuja ei oteta huomioon. Esimerkiksi ilmastokeskustelussa diskurssia hallitsevat Louhimaan mukaan teollisuus ja ympäristöhallinto. (Louhima 2008, 82) Louhimaan mukaan on mahdollista, että ympäristökasvatus on samassa kestävän kehityksen paradigman ansassa. Ympäristökasvatuksen tavoitteen ympäristövastuullisesta toiminnasta Louhima näkee umpiperänä, koska kestävän kehityksen paradigma rajoittaa ympäristöongelmien ratkaisuvaihtoehtoja siten, että tulevaisuus saattaa vaikuttaa jo lukkoon lyödyltä.

Ilmari-hankkeen ajatusmaailma korostaa yhteiskunnallista osallistumista ja sijoittuu siten lähelle perinteisen ympäristökasvatuksen kriitikoita. Ilmari-hankkeessa ei kuitenkaan tavoitella Louhimaan ajatusta mukailen yhteiskunnan valtasuhteiden muuttamista. Ilmari-hankkeen ohjausryhmässä hankkeen suhde ympäristökasvatukseen on tosin herättänyt keskustelua. Hankkeen toiminta tähtää tavoitteeseen vähentää kasvihuonekaasuja 80–90 prosenttia vuoden 1990 tasosta vuoteen 2050 mennessä; ohjausryhmässä on pidetty selvänä, että tavoitteen saavuttamiseksi koko yhteiskunnan on muutettava perustavanlaatuisella tavalla. Perinteisen ympäristökasvatuksen ei uskota riittävän ilmastotavoitteen saavuttamiseen. Lisäksi ympäristökasvatuksen ei ole aina nähty tarjoavan työkaluja ilmastonmuutoksen kaltaisen globaalin ympäristöongelman käsittelemiseen.

Ympäristökansalaisuutta tukevan ympäristökasvatuksen voidaan määritellä olevan osallistavaa ympäristökasvatusta. Koskinen määrittelee ympäristökansalaisuuden tarkoittavan ”ympäristövastuullista, aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta” (2010, 14). Näin määriteltynä ympäristökansalaisuuden tukeminen voidaan Koskisen mukaan nähdä ympäristökasvatuksen tavoitteena (2010, 23). Käytän tässä tutkielmassa ympäristökansalaisuuden käsitettä Koskisen tapaan. Perehdyn ympäristökansalaisuuteen liittyvään käsitteiden määrittelyyn tarkemmin luvussa kaksi.

Erityisesti koulumaailmassa käytetään ympäristökasvatuksen sijaan usein *kestävän kehityksen kasvatuksen* käsitettä. Käytän kuitenkin tässä tutkielmassa ympäristökasvatuksen käsitettä, koska tutkimukseni aihe ei suoranaisesti liity koulutuspolitiikkaan, vaan ympäristöjärjestöjen toteuttamaan ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen ero on epäselvä, eikä koko tiedeyhteisön hyväksymää käsitystä käsitteiden erosta ole olemassa (ks. Wolff 2004, 27).

Ympäristökasvatuksen eri malleja ja suuntauksia on jaoteltu lukuisilla eri tavoilla. Käytän tässä tutkielmassa jakoa perinteiseen ja osallistavaan ympäristökasvatukseen Jensenin ja Koskisen

tapaan. Jaottelu ei ole kattava; se ei tuo esiin ympäristökasvatuksen eri suuntausten erilaisia piirteitä, kuten esimerkiksi Matthiesin luokittelu.⁶ Sen sijaan jaottelu perinteiseen ja osallistavaan ympäristökasvatukseen korostaa ympäristökasvatuksen eri koulukuntien välisiä eroja, mikä on hedelmällinen lähestymistapa tutkielmaan valitsemani näkökulman kannalta. Käytän jatkossa pääasiassa käsitettä ympäristökansalaisuutta tukeva ympäristökasvatus osallistavan ympäristökasvatuksen sijaan.

1.3 Tutkimusongelma

Aloittaessani tämän tutkielman kirjoittamista halusin tutkia Ilmari-hanketta kouluvierailijoiden näkökulmasta pohtien miksi he osallistuvat hankkeeseen, sekä vahvistaako kouluvierailijana toimiminen kansalaisyhteiskuntatoimijan identiteettiä. Tehtyäni muutamia kouluvierailijoiden koehaastatteluja ja perehdyttyäni hakemuksiin, joiden perusteella syksyn 2010 Ilmari-koulutukseen osallistujat valittiin, totesin, ettei suunta vaikuttanut lupaavalta. Kouluvierailijoiden motivaation kartoittaminen koehaastatteluissa ei onnistunut Ilmari-hankkeen koulutusviikonlopuissa kenties siksi, että en kyennyt esiintymään hankkeen ulkopuolisena tutkijana, vaan näyttäydyn kouluvierailijoille yhtenä hankkeen toimijoista, jolle annettiin odotetunlaisia vastauksia. Haastattelujen onnistumiseen vaikutti todennäköisesti myös se, että tein osan koehaastatteluista osion jälkeen, jossa pohdittiin miksi ilmastonmuutos on kullekin henkilökohtaisesti tärkeä kysymys. Kysyin kouluvierailijoilta heidän motivaatiostaan, josta oli juuri keskusteltu julkisesti. Oletettavasti ajoitus vaikutti siihen, että saamani vastaukset olivat samankaltaisia kuin keskustelussa esiin nousseet asiat.

Toiseksi, päätökseni vahvistui luettuani hakemukset, joilla kouluvierailijat hakivat koulutukseen. Hakemuksissa toistui motivaation kuvauksena halu jakaa tietoa ilmastonmuutoksesta. Olin ajatellut hakemusten olevan keskeistä aineistoa kouluvierailijoiden motivaation kartoittamisessa, mutta ne eivät vastanneet odotuksiani. Hakemukset olivat kuin työhakemuksia, jotka vastasivat melko tarkasti ilmoitukseen, jolla kouluvierailijoita etsittiin.

Perehdyttyäni Ilmari-hankkeen puitteissa rahoittajalle tehtyihin hakemuksiin minua alkoi kiinnostaa vuoden 2008 hakemuksessa esiin nouseva aktiivinen kansalaisuus. Hankehakemuksessa aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista kuvataan tärkeäksi väyläksi ilmastonmuutoksen torjumisessa.

⁶ Matthies jaottelee ympäristöpedagogiikan suuntauksia seuraavasti: 1. virallinen ympäristökasvatus, 2. ekologinen oppiminen, 3. ekopedagogiikka, 4. luontopedagogiikka ja 5. ekologinen sivistys –ympäristösivistys (Matthies 2001, 36–39).

Hakemuksen mukaan ympäristöön pyritään vaikuttamaan opettamalla nuoria hahmottamaan heidän oman toimintansa vaikutuksia. (Hankehakemus 2008, 3) Hankehakemusta lukiessani pohdin kumpuaako Ilmari- hankkeen yhteiskunnallisuus juuri tuosta aktiivisen kansalaisuuden tavoitteesta ja kuinka aktiivisen kansalaisuuden tavoite sopii yhteen perinteisten ympäristökasvatuksen tavoitteiden kanssa. Halusin selvittää mitä aktiivisella kansalaisuudella tarkalleen ottaen tarkoitetaan Ilmari-hankkeessa ja kuinka tavoite ilmenee hankkeen käytännöissä.

Vanhasen hallituksen (2003–2007) kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa⁷ aktiivinen kansalaisuus nostettiin keskeiseen rooliin. Poliitiikkaohjelman yksi neljästä tavoitteesta oli saada koulut ja oppilaitokset tukemaan kasvua aktiiviseen ja demokraattiseen kansalaisuuteen (Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2006, 2). Aktiivinen kansalaisuus voidaankin nähdä keinona vahvistaa kansalaisvaikuttamista. Esimerkiksi Louhimaa kiinnittää huomiota kansalaisvaikuttamisesta käytyyn keskusteluun ja toteaa, että kansalaisvaikuttamisesta on tullut yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa merkittävä käsite samaan tapaan kuin esimerkiksi kestävästä kehityksestä (2008, 77). Kansalaiskasvatusta sosiaalipedagogiikan lähtökohdista tutkinut Elina Nivala puolestaan arvioi kansalaiskasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden poliittisen sisällön korostuneen keskustelussa. Nivalan mukaan kansalaisuus nähdään ”yksilön poliittisen toiminnan potentiaalin sisältävänä asemana”. (Nivala 2008, 21–22)

Kansalaiskasvatus ja aktiivinen kansalaisuus yhdistettynä ympäristöajatteluun johdattivat minut ympäristökansalaisuuden jäljille, jossa keskeinen seikka on erilainen toimijaihanne perinteiseen ympäristökasvatukseen verrattuna. Tutkimusongelmani tarkentui: keskityin tutkimaan millaista toimijuutta Ilmari-hankkeessa pyritään tuottamaan.

Perehdyn Ilmari-hankkeeseen kolmen eri aineiston avulla. Ensimmäinen aineisto muodostuu kouluvierailulla käytettävästä opetusmateriaalista, jota kutsun kouluvierailumateriaaliksi. Toiseksi tutustun haastattelujen avulla hankkeen ohjausryhmän jäsenten käsityksiin hankkeesta. Kolmannen aineiston muodostavat kouluvierailulle syksyllä 2010 osallistuneiden oppilaiden kyselyvastaukset. Kyselyssä selvitetään oppilaiden ympäristöasenteita sekä heidän kokemuksiaan kouluvierailusta.

Nämä kolme aineistoa valottavat Ilmari-hankkeessa tavoiteltavaa toimijuutta hieman eri näkökulmista. Kouluvierailumateriaalin avulla pyrin löytämään vastauksen siihen, millaista toimijuutta Ilmari-hankkeessa tavoitellaan. Materiaalin avulla voidaan hahmottaa kuva hankkeen

⁷ Ohjelmaa toteuttivat oikeusministeriö, valtioneuvoston kanslia, opetusministeriö, sisäasiainministeriö sekä valtiovarainministeriö (Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2006, 7).

ihannetoimijuudesta sellaisena kuin se hankkeen kouluvierailulle osallistuvilla nuorilla näyttää. Käytän materiaalin analyysissä apuna Jensenin teoriaa siitä, millaista ympäristökasvatusta tulisi olla. Jensenin näkemys ympäristökasvatuksesta painottaa oppilaiden osallistumisen merkitystä; osallistumisella on keskeinen rooli myös Ilmari-hankkeen tavoitteissa, joten Jensenin selkeitä suosituksia opetukselle antava teoria sopii hyvin kouluvierailumateriaalin analyysin tueksi.

Ohjausryhmän jäsenten haastattelujen kautta hahmotan sitä, millaisista aineksista ohjausryhmän jäsenet ajattelevat hankkeessa tavoitellun toimijuuden syntyvän. Selvitän ohjausryhmän jäsenten näkemyksiä siitä, mikä saa nuoret kokemaan ympäristövastuullista, aktiivista kansalaisuutta.

Haastattelemiani ohjausryhmän jäsenet ovat olleet pitkään mukana hankkeessa ja muun muassa osallistuneet kouluvierailumateriaalin suunnitteluun, joten heidän käsityksensä toimijuudesta on merkittävässä roolissa. Kolmas aineisto muodostuu oppilaille tehdystä kyselystä. Kysely kartoittaa sitä, kuinka oppilaat kokevat vierailun. Käytän apuna ympäristökansalaisuuden käsitettä, ja selvitän millaista ympäristökansalaisuutta nuoret ylipäättään kokevat. Ajattelevatko nuoret olevansa vastuussa ympäristöstä? Entä kokevatko nuoret voivansa tehdä jotakin ympäristön tilan parantamiseksi? Kyselyvastausten avulla pohdin, kokevatko nuoret sellaista toimijuutta, jota hankkeen avulla tavoitellaan.

Ensisijainen tutkimusongelmani koskee toimijuutta, jota Ilmari-hankkeen avulla pyritään tuottamaan. Pyrin selvittämään miten ja miksi Ilmari-hankkeen toimijaihanne eroaa perinteisen ympäristökasvatuksen toimijaihanteesta ja mitä uudenlaisen toimijuuden tavoittelusta seuraa. Tutkimusongelmaani tarkentavat seuraavat alakysymykset:

1. Millainen on Ilmari-hankkeen ihannetoimija?
2. Millaisista aineksista ohjausryhmän jäsenet ajattelevat kokemustensa perusteella toimijuuden syntyvän Ilmari-hankkeessa?
3. Millaista ympäristökansalaisuutta vierailulle osallistuneet nuoret kokevat?

Ilmari-hankkeen tavoitteena on hankehakemuksen kirjausten (ks. luku 1.1) mukaisesti vahvistaa koululaisten yhteiskunnallista aktiivisuutta. Ilmari-hankkeessa keskeinen tavoite on ympäristövastuullisuuden tukeminen; tavoite on tärkeä myös ympäristökasvatukselle, minkä vuoksi tarkastelen tässä tutkielmassa Ilmari-hanketta ensisijaisesti ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Ympäristökasvatuksen kentässä vieraamman käsitteen, aktiivisen kansalaisuuden analysoimisessa käytän apuna ympäristökansalaisuuden käsitettä.

Seuraavassa luvussa perehdyn tarkemmin ympäristökansalaisuuden käsitteeseen ympäristöpoliittisessa keskustelussa. Selvitän lyhyesti myös ympäristökansalaisuuden lähikäsitteiden sisältöä. Lisäksi tarkastelen kansalaiskasvatuksen tavoitteita sekä ympäristökansalaisuuden syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Luvussa kolme esittelen tässä tutkielmassa käytetyt tutkimusmenetelmät sekä kolme eri aineistoa, joiden avulla pyrin rakentamaan kuvan Ilmari-hankkeen kokonaisuudesta. Tutkielman tärkeimmät tulokset on koottu lukuun neljä aineistokohtaisesti. Luvussa viisi erittelen tutkielman tuloksia siitä, millaista ympäristökansalaisuutta Ilmari-hanke ilmentää. Peilaan hankkeessa tavoiteltavaa ihannetoimijuutta erilaisiin malleihin osallistumisesta. Kuudennessa luvussa pohdin kuinka nuorten osallistumismahdollisuuksia voitaisiin kehittää, ja siten tukea ympäristökansalaisuuden vahvistamista. Viimeisessä luvussa käyn läpi tutkimusmenetelmien rajoituksia sekä pohdin tutkimustulosten yleistettävyyttä.

2. Käsitteellinen tausta: ympäristökansalaisuus

Ympäristökansalaisuuden lisäksi ympäristöpoliittisessa keskustelussa käytetään muun muassa *ekologisen kansalaisuuden* sekä *kestävän kansalaisuuden* käsitteitä. Tässä luvussa erittelen aluksi näiden käsitteiden välisiä eroja, jonka jälkeen pohdin ympäristökansalaisen keskeisen toimintaympäristön eli kansalaisyhteiskunnan muutosta. Toisessa alaluvussa perehdyn ympäristökansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen väliseen suhteeseen sekä kansalaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tarkastelen lyhyesti myös kansalaiskasvatuksen asemaa suomalaisessa peruskoulussa. Kolmannessa alaluvussa käsittelen ympäristökansalaisuutta tukevaa ympäristökasvatusta sekä sen päämääriä. Selvitän myös mikä merkitys Jensenin luomalla *toimintapätevyyden* käsitteellä on ympäristökansalaisuuden synnyssä.

Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen ympäristökansalaisuutta pääsääntöisesti ympäristöpolitiikan sekä politiikan tutkijoiden käsitysten pohjalta. Sen sijaan toinen alaluku ja kolmannen alaluvun alkupuoli käsittelevät pitkälti suomalaisten kasvatustieteilijöiden näkemyksiä kansalaisuudesta, kansalaiskasvatuksesta sekä ympäristökasvatuksesta.

2.1 Ympäristökansalainen kansalaistoimijana

Ympäristökansalaisuuden (environmental citizenship) lähikäsitteitä ovat ekologinen kansalaisuus (ecological citizenship) sekä *kestävä kansalaisuus* (sustainable tai sustainability citizenship). Koskinen tulkitsee kansainvälisessä ympäristöpoliittisessa keskustelussa ympäristökansalaisuuden painottavan ympäristön hallinnointia ja ihmisen oikeuksia. Ekologinen kansalaisuus sen sijaan korostaa ihmisen ja luonnon välistä riippuvuutta ja ihmisen velvollisuuksia. (Koskinen 2010, 22) Ympäristökansalaisuus esiintyy edellä mainituista käsitteistä useimmin suomenkielisessä keskustelussa. Sen sijaan kestävä kansalaisuus esiintyy suomalaisessa keskustelussa hyvin harvoin; käsitettä käytetään joskus yhdenmukaisuuden vuoksi esimerkiksi kestävä kehityksen kasvatuksen yhteydessä.

Ympäristöpolitiikan tutkija Andrew Dobson tarkastelee teoksissaan kansalaisuuden mahdollisuuksia edistää kestävä kehitystä (mm. 2003, Dobson & Bell 2006). Dobsonin määritelmän mukaan ympäristökansalaisuus liittyy tiiviisti ympäristöoikeudenmukaisuuteen, kun taas ekologisessa kansalaisuudessa keskeistä on sen globaali luonne; ekologinen kansalainen kantaa vastuuta myös kansallisvaltioiden rajat ylittävistä globaaleista ympäristöongelmista (Dobson 2003, 33). Globaali

kansalaisuus poikkeaa perinteisistä kansalaisuusmalleista, joissa kansalaisen vastuu rajoittuu kansallisvaltion rajojen sisälle. Dobson korostaa, että joskin käsitteillä ekologinen ja ympäristökansalaisuus on oma käyttötarkoituksensa, ovat ne toisiaan täydentäviä ja tähtäävät samaan päämäärään, kestävään yhteiskuntaan (Dobson 2003, 89).

Dobson määrittelee ekologisen kansalaisen vastuun ekologisen jalanjäljen avulla. Ekologinen jalanjälki kuvaa ihmisen päivittäisen elämän vaikutusta ympäristöön (Dobson 2006, 230). Dobsonin mukaan ekologisen kansalaisen pitäisi mitoittaa ekologinen jalanjälkensä kestävälle tasolle siten, ettei hänen jalanjälkensä vahingoita tai vähennä toisten ihmisten tai tulevien sukupolvien mahdollisuuksia hyvään elämään (2003, 119). Velvollisuus pienentää kestäättömän suurta ekologista jalanjälkeä perustuu siihen, että kaikilla ihmisillä on yhtäläinen oikeus riittävään ekologiseen tilaan (Dobson 2003, 121).

Dobsonin määritelmän perusteella tutkielmaani sopisi ekologisen kansalaisuuden käsite; tutkielmani painopiste on ekologiseen kansalaisuuteen viittaavassa ihmisen velvollisuuksien pohdinnassa. Käytän kuitenkin ympäristökansalaisuuden käsitettä ekologisen kansalaisuuden sijaan. Tutkielmani näkökulma korostaa yhteiskunnallista osallistumista, jonka voidaan nähdä olevan yhteistä molemmille käsitteille. Samoin molempia kansalaisuuden käsitteitä yhdistää niiden globaali luonne, jolla on oma roolinsa tutkielmassani. Lisäksi ympäristökansalaisuuden käsitteen käyttöä puoltaa se, ettei ekologisen kansalaisuuden käsitettä ole juurikaan käytetty suomenkielisessä ympäristöpolitiikan keskustelussa.

Ympäristöpolitiikan tutkija John Barry tulkitsee ympäristökansalaisuuden käsitteen yleistymisen englanninkielisessä keskustelussa liittyvän erityisesti yritysten tarpeisiin ilmaista ympäristöarvojaan (2006, 22). Barryn mukaan erilaisista vihreistä kansalaisuuksista ympäristön kannalta kunnianhimoisin on kestävä kansalaisuus, joka keskittyy ympäristöongelmien rakenteellisiin syihin. Sen sijaan ympäristökansalaisuuden Barry tulkitsee rajoittuvan ympäristön kannalta hyödylliseen käyttäytymiseen. (Barry 2006, 23–24)

Politiikan tutkijat Mark Smith ja Piya Pangsapa toteavat, että keskustelu ympäristö- ja ekologisesta kansalaisuudesta haastaa perinteisen kansalaisuuskeskustelun, jossa erotetaan toisistaan valtio ja kansalaisyhteiskunta, sekä edelleen yksityinen ja julkinen poliittinen tila (Smith & Pangsapa 2008, 10). Ympäristökansalaisen velvollisuudet ulottuvat myös henkilökohtaiseen, kuten kansalaisen kulutustottumuksiin. Valtion jäsenyytenä ymmärrettyyn kansalaisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet, kuten esimerkiksi äänestysoikeus, liittyvät ensisijaisesti julkiseen toimintaan. Myös

Koskinen kuvaa ympäristökansalaisen vastuuta ja oikeuksia laajemmiksi kuin perinteisessä kansalaisuudessa. Koskinen korostaa vastuun ja oikeuksien koskevan toisten kansalaisten lisäksi sekä luontoa että tulevia sukupolvia (2010, 22).

Kuten todettua, suomalaisessa keskustelussa ympäristökansalaisuuden käsitteellä ei ole vakiintunutta merkitystä. Anne Kumpula ja Elina Pirjatanniemi määrittelevät ympäristökansalaisuutta ympäristöoikeuden näkökulmasta. Kumpulan ja Pirjatanniemen mukaan keskeistä on ympäristöllisten oikeuksien ja velvollisuuksien lisäksi oletus globaalista ympäristöidentiteetistä; he kuvaavatkin ympäristökansalaisuudesta käytävää keskustelua ”eräänlaisena viimeisenä etappina valtion aseman suhteellistumisessa” (Kumpula & Pirjatanniemi 2007, 126). Globalisaation on tulkittu heikentävän kansallisvaltioiden suvereniteettia; tiivistyvät kytkökset erityisesti maailmantalouteen tarkoittavat kansallisvaltioiden näkökulmasta itsemääräämisoikeuden kaventumista. Globaalin ympäristöidentiteetin tavoittelu voidaan nähdä reagoitina siihen, ettei ympäristöongelmia voida enää ajatella ratkaistavan kansallisvaltioiden tasolla.

Koskinen toteaa, että suomalaisessa keskustelussa ekologisen kansalaisuuden käsite painottaa ikään kuin harhaanjohtavasti ekologisesti kestävästä kehitystä (2010, 22), eikä globaaleja ongelmia ja ihmisen vastuuta, kuten englanninkielisessä keskustelussa. Lasten ja nuorten osallistumista tutkinut Koskinen käyttää väitöskirjassaan ympäristökansalaisuuden käsitettä, vaikka ekologisen kansalaisen käsite olisi merkitykseltään lähempänä Koskinen tarkoittamaa kansalaisuutta (2010, 22).

Yhteiskuntatieteiden näkökulmasta kansalaisyhteiskuntaan perehtyneen Esa Konttisen mukaan ympäristökansalaisuus on julkisen vallan tuottamaa: ympäristökansalaisuus syntyy julkisen vallan antaessa kansalaisille normeja ja ohjeita sekä osallistaessa kansalaista ympäristönhoitoon (Konttinen 1999, 107–108). Konttinen on tutkinut erityisesti Suomen luonnonsuojeluliiton paikallisyhdistyksissä syntyvää ympäristökansalaisuutta. Konttinen kuvaa paikallistoiminnan rakentavan kansalaisuutta suomalaisen yhteiskunnan perinteistä kollektiivisen toiminnan koodia noudattaen. Keskeisenä piirteenä kollektiivisen toiminnan koodissa on yhdistysmuoto, joka edustaa harkitsevaa rationalismia. Yhdistykset pyrkivät Konttisen mukaan rationaaliseen, tietoon perustuvaan ja järjestäytyneeseen käyttäytymiseen. (Konttinen 1999, 211–212)

Varsin monet Suomen luonnonsuojeluliiton paikallisyhdistysten toimintaan aktiivisesti osallistuvista henkilöistä ovat korkeasti koulutettuja ja keski-ikäisiä (Konttinen 1999, 170, 206).

Paikallisyhdistykset pyrkivät konkreettisen ympäristön tilaa kohentavan toiminnan lisäksi vaikuttamaan sekä tavallisten ihmisten että paikallisten päättäjien arvoihin ja mielipiteisiin. Paikallisyhdistysten normaaliin keinovalikoimaan kuuluvat vetoamukset, lausunnot ja kannanotot. Vain ääritapauksissa järjestetään mielenosoituksia tai turvaudutaan kansalaistottelemattomuuteen. (Konttinen 1999, 204–205)

Suomen luonnonsuojeluliiton paikallisyhdistysten aktiiviset toimijat määrittelevät toiminnan kansalaisvaikuttamiseksi ja pitävät etäisyyttä poliittisiin puolueorganisaatioihin. Yhdistyksillä on kuitenkin kunnan suuntaan usein puolilegitiimi asema ympäristöasiantuntijana erityisesti kaavoituskysymyksissä. Yhdistysten ydintoimijoihin kuuluukin runsaasti luonnon- ja ympäristönsuojelun asiantuntijoita. (Konttinen 1999, 204) Konttisen määrittelemässä ympäristökansalaisuudessa korostuu kansalaisuus, joka nähdään kansallisvaltioon sidottuna. Konttisen näkemys kansalaisen velvollisuuksista laajenee koskemaan myös ympäristöä perinteisten kansalaisvelvollisuuksien lisäksi. Sen sijaan esimerkiksi Dobson painottaa globaalia oikeudenmukaisuutta kansalaisen velvollisuuksien määrittelyssä.

Konttisen kuvaaman ympäristökansalaisen osallistuminen on pitkäjänteistä työtä. Konttisesta poiketen ympäristöpolitiikka tutkineen Leo Straniuksen tulkinnan mukaan kansalaisaktivismiin ja erityisesti ympäristöliikkeen organisoitumisessa on nähtävissä lyhytaikaisen osallistumisen, eräänlaisen *kevytaktivismin* painottuminen. Stranius kuvaa yksilöllistyvän yhteiskunnan kansalaistoimijaa kevytaktivistiksi, joka harrastaa satunnaista, projektiluonteista yhteiskunnallista osallistumista vältellen pitkäjänteistä sitoutumista tiettyyn toimintaan tai järjestöön. Straniuksen mukaan kevytaktivismi ei nimestään huolimatta välttämättä ole kevyttä osallistumista, vaan se voi olla hyvinkin haastavaa. (Stranius 2010, 98)

Stranius tulkitsee kansalaistoiminnan organisoitumisesta tulleen entistä helpompaa sekä toisaalta myös yksilöllisempää (2010, 82). Kansalaistoiminnan yksilöllistymistä kuvaa myös politiikan tutkija Jarmo Rinne, joka kutsuu perinteisestä poliittisesta osallistumisesta poikkeavia toimintamuotoja *refleksiiviseksi kansalaisaktivismiksi* (2011, 11). Refleksiivinen poliittinen toiminta viittaa lyhytaikaiseen ja intensiiviseen toimintaan, jonka kohteen toimija valitsee itse. Refleksiivisessä politiikassa korostuukin henkilökohtaisuus. (Rinne 2011, 25)

Kansalaistoiminnassa tapahtuvien muutosten voidaan otaksua ilmenevän erityisesti nuorille suunnattujen järjestöjen toiminnassa ainakin järjestöihin sitoutumisen osalta.

Nuorisotutkimusverkoston tutkijat Eskelinen ym⁸. arvioivatkin yksilöllistymiskehityksen johtaneen nuorten kansalaistoiminnan pirstaloitumiseen. Eskelinen ym. toteavat järjestöjen lisänteen erilaisia toiminnan muotoja, jotta ne voisivat tarjota halukkaiden toimijoiden tarpeisiin sopivia osallistumismuotoja. Näin järjestöt pyrkivät takaamaan toimintansa jatkuvuuden. (Eskelinen ym. 2012, 207) Löyhimmillään kansalaistoiminnan yhteenliittymiä voidaan kuvata parviksi, jotka kokoavat ihmisiä yhteen joksikin aikaa. Tällaisia yhteenliittymiä voi muodostua esimerkiksi sosiaalisessa mediassa kampanjanomaisesti ajankohtaisen kysymyksen äärelle. (Eskelinen ym. 2012, 208)

Parven kaltainen osallistuminen sekä kevytaktivismi ovat hyvin erityyppisiä perinteiseen järjestökeskeiseen ja asiantuntijuutta korostavaan osallistumiseen verrattuna. Toisaalta Konttisen tutkimia Suomen luonnonsuojeluliitto edustanee osallistumismuodoiltaan järjestökentän perinteistä siipeä, kun taas Straniuksen hahmottelema kevytaktivismi kuvaa verrattain uutta tapaa osallistua kansalaisyhteiskunnan toimintaan. Voidaankin sanoa molempien olevan relevantteja lähestymistapoja kansalaisyhteiskunnan toiminnan hahmottamisessa.

Eskelisen ym. teos Demokratiaoppitunti edustaa Nuorisotutkimusverkostossa virinnyttä yhteiskunnallisesti tärkeää keskustelua osallisuudesta ja kansalaistoiminnan muutoksesta. Tämän tutkielman viidennessä luvussa pyrin selvittämään edellä kuvattujen käsitteiden avulla sitä, mihin Ilmari-hankkeessa tavoiteltava toimijuus sijoittuu kansalaisyhteiskunnan erilaisten osallistumismuotojen kentässä.

2.2 Mitä kansalaiskasvatuksella tavoitellaan?

Ympäristökansalaisuuden vahvistamiseen pyrkivässä kasvatuksessa voidaan nähdä yhdistyvän aineksia sekä perinteisestä ympäristökasvatuksesta että kansalaiskasvatuksesta.

Ympäristökansalaisuuteen kuuluva tavoite yhteiskunnallisesta toimijuudesta on peräisin kansalaisuuden ihanteista. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus, toiminta yhteisön eduksi. Koskisen mukaan kansalaisen vastuu ja oikeudet rajoittuvat toisiin ihmisiin, kun taas ympäristökansalaisen vastuu ja oikeudet ulottuvat ihmisten lisäksi myös luontoon ja tuleviin sukupolviin (2010, 22). Dobsonin ja Bellin mukaan kansalaisuudessa on sekä liberaalin että tasavaltalaisen tradition mukaan kysymys poliittisista suhteista ja aktiivisuudesta julkisella

⁸ Teppo Eskelisen lisäksi kirjoittamiseen ovat osallistuneet monitieteistä nuorisotutkimusta edistävän Nuorisotutkimusverkoston tutkijat Maija Gellin, Anu Gretshel, Pirjo Junttila-Vitikka, Tomi Kiilakoski, Antti Kivijärvi, Sanna Koskinen, Sofia Laine, Pia Lundblom, Elina Nivala sekä Riikka Sutinen.

areenalla. Ympäristökansalaisuus puolestaan ulottuu julkisen lisäksi myös yksityiseen; yksityiseen luettavilla teoilla voi olla merkittävät vaikutukset julkiseen. (Dobson & Bell 2006, 7)

Kasvatustieteen tutkija Anja Lehikoinen kuvaa kansalaiskasvatuksen painottelevan kahden tavoitteen välillä: yhtäältä tavoitteena on vallitsevan järjestelmän tukeminen ja toisaalta nuorten kasvattaminen tulevaan yhteiskunnalliseen rooliin (2002, 147). Nivala puolestaan suhteuttaa globaalin kansalaisuuden käsitteen kansalaiskasvatuksen tavoitteista käytävään keskusteluun, ja toteaa ylisukupolvisten velvollisuuksien tarkoittavan sitä, että valtion ensisijaisena tavoitteena tulee olla kestävämmän elämäntavan mahdollistaminen, eikä kansalaisten kulutusmahdollisuuksien maksimoiminen (2008, 219).

Nivalan mukaan kansalaisuus toteutuu suhteena toisiin kansalaisiin sekä toisaalta suhteena kansalaisten muodostamaan yhteisöön kokonaisuudessaan; kansalaisuus on siis perusluonteeltaan sosiaalista (2008, 123). Kansalaisuutta voidaan tarkastella muodollisesta, toiminnallisesta tai kokemuksellisesta näkökulmasta. Muodollinen näkökulma korostaa yhteisön jäsenyyttä muodollisten kriteerien perusteella. Toiminnallisesta näkökulmasta puolestaan jäsenyys määrittyy yhteisön toimintaan osallistumisen kautta. Kokemuksellisesta näkökulmasta yhteisön jäsenyys toteutuu subjektiivisen kokemuksen pohjalta, eli kun yksilö tuntee kuuluvansa yhteisöön. Nivala kuvaa muodollista kansalaisuutta sosiaaliselta luonteeltaan heikoksi, kun taas osallistuva jäsenyys on vahvaa ja välitöntä. Koettu jäsenyys puolestaan on sosiaaliselta luonteeltaan potentiaalisesti vahvaa ja intensiivistä. Koettu jäsenyys mahdollistaa Nivalan mukaan solidaarisuuden tunteen kehittymisen kansalaisten välille. (Nivala 2008, 124–126)

Filosofi Juha Sihvolan mukaan kasvatuksen eettisenä tavoitteena tulisi olla vastuullinen kansalaisuus. Sihvola korostaa perheen lisäksi koulun merkitystä kasvattajana; koulun tehtäväksi Sihvola määrittelee oppilaiden kriittisen ajattelun, kulttuurisen kompetenssin sekä moraalisen mielikuvituksen eli myötätunnon kehittämisen. (Sihvola 2008, 352) Kriittisellä ajattelulla Sihvola tarkoittaa kykyä arvioida erilaisia katsomuksia ja kulttuuriperinteitä sekä korjata niihin sisältyviä puutteita ja ristiriitoja. Itsenäiseen, kriittiseen ajatteluun kannustaminen voi edistää yksilöiden vastuuntuntoisuutta. (Sihvola 2008, 352–353) Kulttuurisella kompetenssilla puolestaan Sihvola tarkoittaa ihmisarvoa kunnioittavaa kansalaistaitoa, joka edellyttää poliittiseen demokratiaan sitoutumista sekä erilaisten moniarvoisen yhteiskunnan vakaumusten kunnioittamista. Moraalisen mielikuvituksen ja myötätunnon kehittämiseen tarvitaan Sihvolan mukaan käsitys siitä, millainen maailma on marginaaliin joutuneiden ihmisten näkökulmasta. (Sihvola 2008, 353–354)

Sihvolan kuvaamaa moraalista mielikuvitusta sekä Nivalan esittämää solidaarisuuden tunnetta yhteisön jäsenten välillä tarvitaan oikeudenmukaisemman yhteisön tavoitteluun. Sihvolan ajattelussa keskeisessä roolissa on ajatus *maailmankansalaisesta* (maailmankansalaisuuden käsitteestä ks. Sihvola 2004, 11–12), joka on jäsen koko maailman laajuisessa yhteisössä. Sihvolan ja Nivalan lisäksi myös Dobson nostaa oikeudenmukaisuuden keskeiseksi elementiksi, johon hänen määritelmänsä mukaan ympäristökansalaisuus perustuu.

Nivalan mukaan kansalaiskasvatuksessa korostuvat monimuotoiset osallistumisen valmiudet (2008, 146). Nivalan mukaan osallistumiseen liittyy kahdenlaisia ihanteita. Yhtäältä tavoitellaan kansalaisen tiedollisten, toiminnallisten ja asenteellisten valmiuksien kehittämistä, jotta kansalainen kykenisi osallistumaan. Toisaalta taas osallistuminen itsessään nähdään kasvattavana, koska se kehittää kansalaisen osallistumisen sosiaalisia valmiuksia. Nivala toteaa, että kansalaiskasvatuksen tavoitteissa korostuu konkreettisten toimintavalmiuksien sijaan osallistumista ohjaavan asenteellisen perustan rakentaminen. (Nivala 2008, 146–147) Samankaltaisen arvojen selkiyttämisen painotuksen voidaan katsoa olevan vahvasti läsnä myös perinteisessä ympäristökasvatuksessa. Louhimaa kritisoi tällaista arvokasvatusta irralliseksi ja merkitykseltään hämäräksi, koska sitä ei opetuksessa sidota laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin (2008, 81).

Kansalaisuus ja osallisuus voidaan nähdä merkitykseltään toisilleen läheisinä käsitteinä. Osallisuudessa ja kansalaisuudessa on kysymys sekä kuulumisesta yhteisöön että vaikuttamisesta yhteisössä (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 18). Nivala kuvaa osallisuutta kansalaisen kokemukseksi perustavanlaatuisesta sisäpuolisuudesta yhteisössä (2008, 172). Poliittisessa osallisuudessa keskeistä on osallistuminen keskusteluun, päätöksentekoon ja toimintaan erityisesti yhteisön hyvinvointiin liittyvissä asioissa. Nivala arvioi osallisuuden vahvuuden määräytyvän sen mukaan, kuinka laajat mahdollisuudet osallistumiseen kansalaisella on, ja millaiset valmiudet kansalaisella on hyödyntää näitä mahdollisuuksia. (Nivala 2008, 167–168) Kansalaisen osallistumisella Nivala puolestaan tarkoittaa mukana olemista julkisessa toimintaympäristössä tapahtuvassa toiminnassa (2008, 170).

Nivalan mukaan kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin kuuluu osallisuuden lisäksi toimijuus, joka tarkoittaa kriittistä yhteiskunnallista toimintakykyä. Osallisuuden kokemus vahvistaa kansalaisen osallistumishaluun perustuvaa aktiivisuutta. Toimintakyky edellyttää myös tiedollisia, taidollisia ja toiminnallisia valmiuksia, kuten esimerkiksi tietoa kansalaisuuteen kuuluvista oikeuksista ja velvollisuuksista sekä muun muassa valmiuksia asioida erilaisten julkisten tahojen kanssa (Nivala 2008, 170, 175). Nivalan mukaan ihanteena on, että toimijuus perustuu kokemukseen

osallisuudesta; toimijan tulee voida luottaa siihen, että hänen toiminnallaan on merkitystä paremman yhteiskunnan rakentamisessa (2008, 175). Yhteiskunnallinen toimijuus voi toteutua myös ilman osallisuuden tunnetta. Tällöin kansalaiset voivat vaatia osallisuutensa edellytysten toteuttamista, kuten esimerkiksi kuulluksi tulemisen oikeutta. (Nivala 2008, 176)

Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on Nivalan luonnehdinnan perusteella kansalaisen asenteellisen perustan rakentaminen sellaiseksi, että kansalainen haluaa osallistua ja muuttaa yhteisöä paremmaksi. Toinen tavoite on toimintavalmiuksien kehittäminen siten, että kansalainen kykenee hyödyntämään vaikutusmahdollisuuksia. Ympäristökansalaisuus puolestaan edellyttää, että kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin lisätään ekologinen ulottuvuus; Dobsonin määritelmän perusteella se tarkoittaa usean kansalaisen kohdalla velvollisuutta pienentää omaa ekologista jalanjälkeään kestäväälle tasolle sekä pyrkiä muuttamaan yhteiskuntaa vähäpäästöisemmäksi.

Bernard Crick huomauttaa, ettei aktiivinen kansalaisuus synny pakolla; esimerkiksi äänestämiseen velvoittaminen (äänestyspakko) uhkaa johtaa kansalaisuuden trivialisoitumiseen (1999, 338). Crickin arvion mukaan harva kieltää sen, että kulttuurillemme on tärkeää, että mitkä tahansa ryhmät voivat vaikuttaa viranomaisten toimintaan. Opetuksen tulee Crickin mukaan sisältää selitys politiikan luonnollisuudesta, eli siitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja ja he haluavat erilaisia asioita, jotka voidaan saavuttaa vain julkisen vallan avulla. Koulussa on opittava keinoja, joiden avulla eturistiriitojen tai erilaisten arvojen aiheuttamista konflikteista voidaan selviytyä. (Crick 1999, 339) Gough ja Scott kritisoivat Crickin näkemystä, joka rajaa kansalaisuuteen oppimisen kouluun. Tutkijat huomauttavat, että oppiminen on keskeistä kansalaisuuden arjessa, eikä vain kansalaisuuteen oppimisessa. Gough ja Scott kaipaavat jatkuvuutta koulussa opittuun; oppimisen tulisi jatkua myös myöhemmin elämässä. (Gough & Scott 2006, 226)

Louhimaa huomauttaa, ettei ongelmanratkaisutaitojen tuominen lapsen kokemusmaailmaan ole ongelmatonta. Koulun välittämä kuva ympäristönsuojelusta, jossa ristiriidat ratkaistaan järjellä, on ristiriidassa todellisuuden kanssa. Ympäristökonfliktien havainnollistaminen ei Louhimaan sanoin ”vakuuta lasta vaan hän edelleen kysyy, miksi luonnonsuojelijat kahlitsevat itsensä puihin ja miksi poliisi puuttuu asiaan”. (Louhimaa 2002, 33)

Kansalaiskasvatusta ei opeteta Suomessa omana oppiaineenaan. Osallistuva kansalaisuus kuuluu kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman yleisiin tavoitteisiin. ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” on yksi opetussuunnitelman perusteiden seitsemästä erityisestä aihekokonaisuudesta, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuuden tavoitteena on muun

muassa kehittää osallistumiseen tarvittavia valmiuksia. (Opetushallitus 2004, 38, 40) Tämän lisäksi muun muassa yhteiskuntaopin tavoitteena on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi (Opetushallitus 2004, 228).

Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -kokonaisuuden tavoitteena on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. ”Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia”. (Opetushallitus 2004, 41) Lehikoinen kutsuu edellä mainittuja tavoitteita yhteiskunnallisiksi kasvatustavoitteiksi, ja huomauttaa, että vastaavia tavoitteita on asetettu suomalaisille kouluille jo vuosikymmenien ajan (2002, 146)

Lehikoinen arvioi opetussuunnitelman perusteella peruskoulun ja lukion tarjoavan kansalaiskasvatukselle erinomaiset puitteet. Lehikoisen mukaan kansalaiskasvatuksen kannalta on hyvä, että opetussuunnitelman perusteissa tavoitteiden ja sisältöjen määrittely koskee tietojen lisäksi myös arvoja, asenteita ja taitoja. (2002, 146) Sen sijaan koulujärjestelmän arviointitapoja Lehikoinen pitää ristiriitaisina kansalaiskasvatuksen tavoitteiden kanssa. Sekä ylioppilastutkinnon tehtävät että perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit ovat ainekohtaisia (Lehikoinen 2002, 147). Lehikoisen huolena on, että nykyinen arviointi ohjaa opettajia painottamaan tiedollisia valmiuksia taitojen, asenteiden ja arvojen sijaan, mikä vaatisi arvioinnilta kokonaisvaltaisempaa otetta.

Kasvatustieteen tutkija Sakari Suutarinen sen sijaan kuvaa suomalaisen kansalaiskasvatuksen tilaa kokonaisuudessaan varsin heikoksi. Suurimpana ongelmana Suutarinen näkee kansalaiskasvatuksen tietopainotteisuuden, joka ei jätä tilaa yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja arvojen kehittämiseksi (2006, 99). Sekä Suutarinen että Lehikoinen kaipaavat opetusta, joka painottaa vahvemmin arvojen selkiyttämistä. Nivala puolestaan kritisoi arvoihin keskittymistä ja korostaa toimintavalmiuksien kehittämisen merkitystä. Sen sijaan opetuksen tietopainotteisuuden ongelmallisuudesta Suutarinen, Lehikoinen sekä myös Nivala ovat samaa mieltä ja toivoisivat opetuksen keskittyvän tiedollisten valmiuksien sijaan vahvemmin osallistumisessa tarvittavien taitojen kehittämiseen.

Nivala nostaa esiin on keskustelun nuorten vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista erityisesti poliittisen päätöksentekojärjestelmän piirissä. Vaikutusmahdollisuuksien puutteen katsotaan johtavan siihen, ettei nuorilla ole mahdollisuuksia harjoitella kansalaisvaikuttamista ja kehittyä poliittisina vaikuttajina. Nivala katsoo, että keskustelun taustalla on huoli nuorten poliittisesta syrjäytymisestä. (Nivala 2008, 259) Nivalan kuvaamat kysymykset ovat keskeisessä osassa kansalaisvaikuttamisesta käytävää keskustelua. Myös Sirkka Ahonen korostaa edustuksellisen

demokratian roolia osallistumiskeskustelussa. Ahosen mukaan kansalaisyhteiskunnan ei pitäisi pyrkiä vaihtoehdoksi edustukselliselle demokratialle, vaan toimia sen ruohonjuuritasona. (Ahonen 2004, 102)

Ilmari-hankkeen tavoitteena on nuorten kansalaisosallistumisen vahvistaminen. Erityisesti kansalaiskasvatusta koskevassa keskustelussa korostuvat kansalaisuuteen kuuluvat muodolliset oikeudet. Hankkeen kouluvierailuille osallistuvista nuorista suurin osa on kuitenkin iältään 12–18 –vuotiaita, joilla ei vielä ole kaikkia kansalaisoikeuksia ja -velvollisuuksia, kuten äänioikeutta. Kiilakoski, Gretschel ja Nivala kuitenkin toteavat, että suurin osa kansalaistoiminnasta on mahdollista ilman täysiä muodollisia oikeuksia (2012, 21).

Ilmari-hankkeen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteissa on monia yhteisiä piirteitä. Käytän Ilmari-hankkeen toimijuuden analysoimisessa apuna erityisesti osallisuuden käsitettä Nivalan tapaan. Palaan myös Nivalan kuvaukseen yhteisön merkityksestä kansalaisuuden perustana, ja pohdin mihin kansalaisuus voi kiinnittyä globaalilla tasolla.

2.3 Ympäristökansalaisuutta tukeva ympäristökasvatus

Koskisen mukaan ympäristökansalaisuuteen opitaan parhaiten itse toimimalla. Toimintaan osallistumalla ympäristökansalainen voi oppia, omaksua ja kiinnostua ympäröivästä maailmasta ja yhteiskunnasta. (Koskinen 2010, 23) Koskinen korostaa kontekstin eli toimintaympäristön merkitystä ympäristökansalaisuutta tukevassa ympäristökasvatuksessa; konteksti määrittelee toiminnan mahdollisuudet. Koulussa tämä tarkoittaa muun muassa opetussuunnitelmia, koulupäivän rakennetta sekä opettajien ja rehtorin asenteita (Koskinen 2010, 58). Koskisen ympäristökansalaisuudessa on piirteitä *kontekstuaalisesta ympäristökasvatuksesta*.

Kontekstuaalinen ympäristökasvatus perustuu Hannele Cantellin ja Koskisen mukaan humanistiseen lähestymistapaan, jossa keskeistä on kokemuksellisuus. Kontekstuaalisessa ympäristökasvatuksessa ”kontekstit” ovat sekä yhteiskunnallisia että tilannesidonnaisia. Kontekstuaalinen oppiminen sitoo opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja oppilaiden arkeen. (Cantell & Koskinen 2004, 72–73)

Cantellin ja Koskisen mukaan kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen tavoitteita ovat ”opittujen tietojen ja taitojen tarkoituksenmukainen soveltaminen eri tilanteissa ja yhteyksissä, aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen, yhteistyö erilaisten toimijoiden välillä sekä arvojen ja

asenteiden muutos” (Cantell & Koskinen 2004, 73). Voidaankin todeta, että kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat samankaltaisia kuin ympäristökansalaisuutta vahvistavan ympäristökasvatuksen tavoitteet, mutta kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen ihannetoimijuus ei perustu kansalaisuuteen eivätkä toiminnan motiivit kansalaisuuteen kuuluviin velvollisuuksiin.

Koskinen korostaa ympäristökansalaisuutta tukevan ympäristökasvatuksen roolia lasten ja nuorten kansalaisuuden mahdollistajana. Lapset ja nuoret oppivat kansalaisuutta itse toimimalla. (Koskinen 2010, 58) Lisäksi Koskinen pitää tärkeänä, ettei osallistumisen mahdollisuuksia tarjota vain aktiivisille nuorille, vaan myös sellaisille, jotka eivät ole aiemmin osallistuneet, jotta he voivat onnistuneen osallistumiskokemuksen myötä kokea voimaantumista ja valtautumista (2010, 59). Koskinen tähdentää voimaantumisen kokemuksen edellyttävän onnistunutta eli vaikuttavaa osallistumiskokemusta, jossa osallistuminen saa aikaan jonkinasteisen muutoksen (2010, 18–19). Valtautumisella Koskinen tarkoittaa vallan ja toimintamahdollisuuksien saamista (2010, 45).

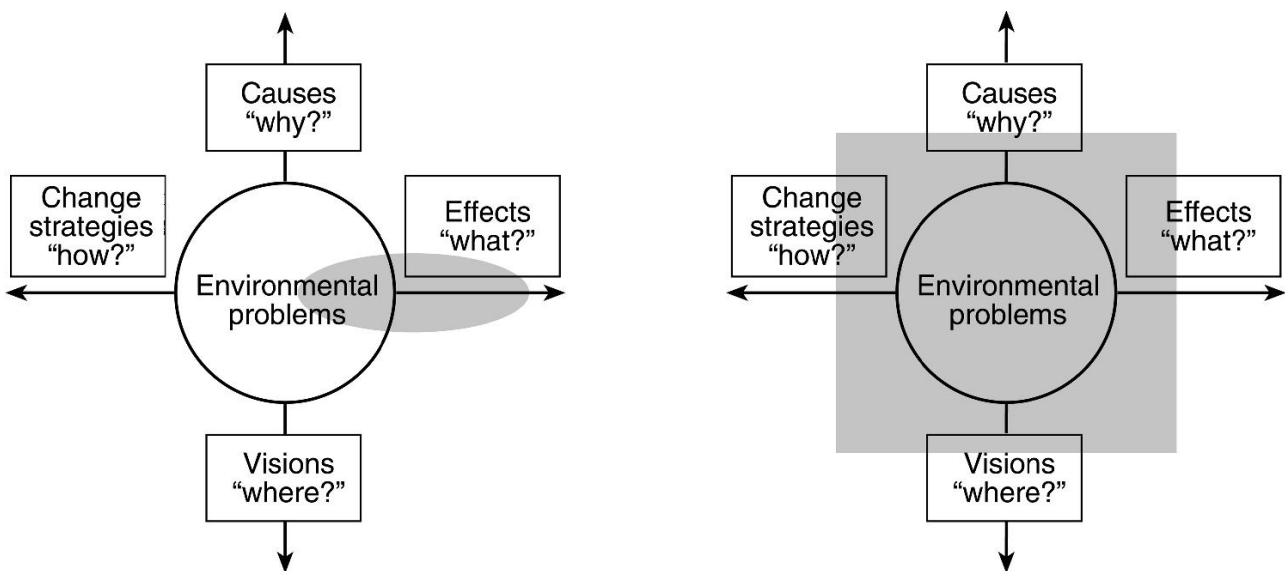
Koskisen tapaan myös Kiilakoski ym. ovat huolissaan vaikuttamiskokemusten kasaantumisesta samoille nuorille, jolloin epätasa-arvo nuorten keskuudessa lisääntyy (Kiilakoski ym. 2012, 250). Koskinen kuvaa esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa melko suppean joukon osallistumisareenaksi. Koskinen kehottaa luomaan osallistumismahdollisuuksia laajemmalle joukolle, sekä suuntaamaan toimintaa koulun ulkopuolelle: kuntaan, järjestöihin ja yrityksiin. Yhteistyökumppanien kautta on löydettävissä mahdollisuuksia todelliseen vaikuttamiseen. (Koskinen 2010, 61)

Myös Jensen pitää tärkeänä oppimisen jatkumista koulun ulkopuolella: oppilaiden toiminnan on suuntauduttava todelliseen elämään. Lisäksi Jensen korostaa, että konkreettisen toiminnan on oltava osa opetusta, eikä opetuksen lopputuote. (Jensen 2004, 423) Oppilaiden ja opettajan välille Jensen kaipaa dialogia ja tasapainoista suhdetta, jossa oppilaat ovat aktiivisia kumppaneita (2004, 423). Jensen pitää paikallista hallintoa sopivana yhteistyökumppanina oppilaille. Jotta oppilaat voisivat saada positiivisia kokemuksia osallistumisesta, on tärkeää, että paikallishallinto ottaa oppilaiden aloitteet vakavasti. (Jensen 2004, 424)

Jensenin mukaan koulun ympäristökasvatuksen tavoitteena tulisi olla voimattomuuden tunteen muuttaminen toiminnaksi ja kyvyksi toimia (Jensen 2004, 405). Jensen esittää, että tavoite voidaan saavuttaa ympäristökasvatuksen avulla, joka ei rajoitu vain biologian, kemian ja fysiikan oppitunneille. Opetusta on laajennettava yhteiskuntatieteisiin, joiden avulla voidaan havainnollistaa erilaisia toimintamahdollisuuksia sekä toiminnan esteitä. Luonnontieteellisen tiedon rooliksi jää

ympäristöongelmien kuvailu. (Jensen 2004, 406–407)

Jensen pitää tietoa tärkeänä ennakkoehtona ympäristöystävällisen käyttäytymisen taustalla (2002, 329). Jensen asettaa tiedon laadulle tarkat vaatimukset; hänen mukaansa ympäristökasvatuksessa tarvitaan aktivoivaa tietoa. Jensenin mukaan perinteisen ympäristökasvatuksen ongelma on, että se keskittyy ensisijaisesti ympäristöongelmien olemassaoloon ja leviämiseen (kuvio 1). Jensen arvioi, että luonnontieteelliseen tietoon keskittyvä ympäristökasvatus herättää huolta, mutta ei anna eväitä siihen, kuinka tilannetta voitaisiin muuttaa. Riskinä on, että luonnontieteelliseen tietoon keskittyminen johtaa voimattomuuden tunteen kokemiseen. (Jensen 2002, 331) Aktivoiva tieto puolestaan on Jensenin mukaan ratkaisukeskeistä; ympäristökasvatuksessa pitäisi kuvata ongelman ratkaisuun tähtäviä muutosstrategioita ja auttaa oppilasta hahmottamaan vaihtoehtoisia visioita tulevaisuudelle. Lisäksi aktivoivaan tietoon keskittyvässä opetuksessa tulisi perehtyä ongelman perimmäisiin syihin, jotka liittyvät usein yhteiskunnan rakenteisiin. (Jensen 2004, 415–416)



KUVIO 1. Vasemmalla perinteinen ja oikealla toimintasuuntautunut tieto (Jensen 2002, 332).

Esimerkiksi luvussa 1.2 mainittu vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden kuvaus siitä, kuinka ympäristökasvatuksen tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, viittaa käsitykseen perinteisestä, ei-aktivoivasta tiedosta. Ympäristöongelman perimmäiset syyt tai keinot pyrkiä muuttamaan ennakoitua tulevaisuutta eivät nouse määrittelyssä esiin.

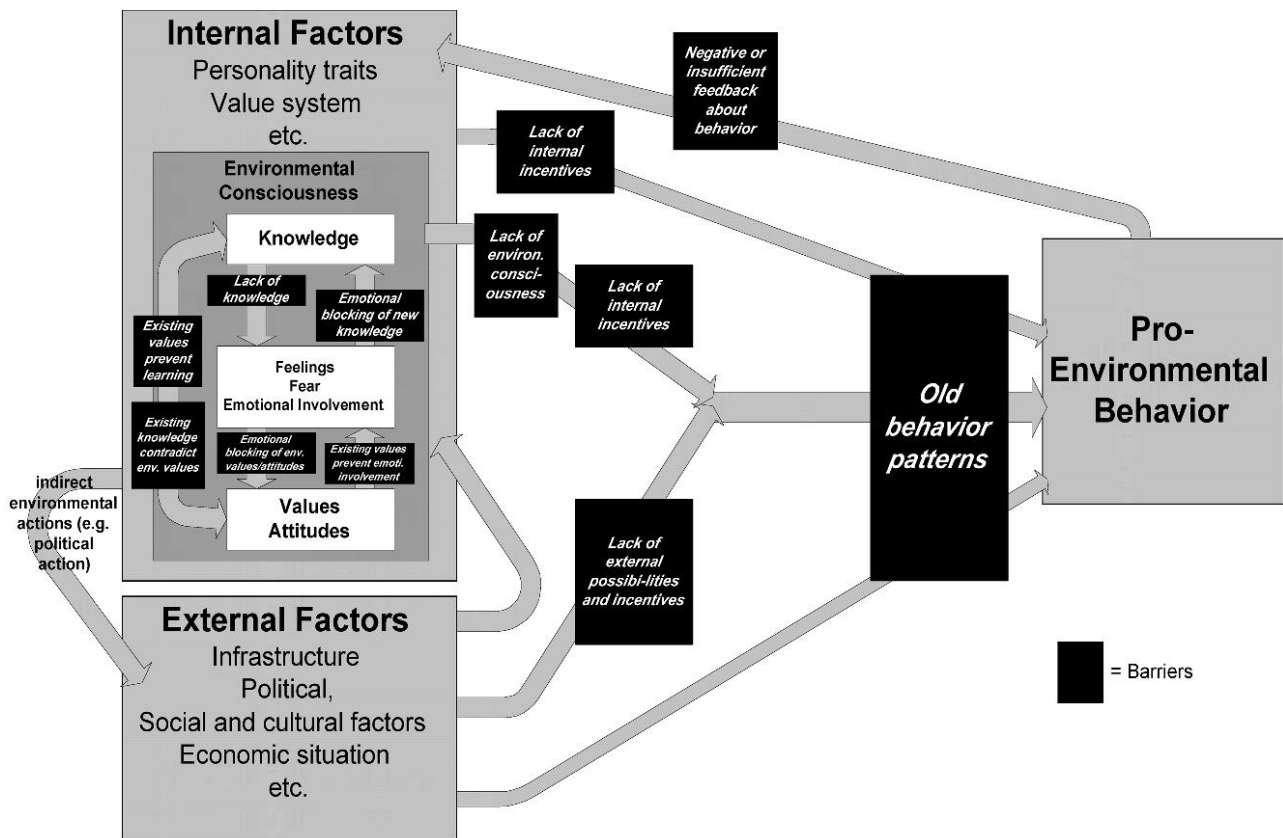
Jensenin käsitys aktivoivasta tiedosta muistuttaa kasvatustieteen tutkija Anu Haapalan kuvaamaa tulevaisuusajattelua, jossa pyritään luomaan mahdollisia, toivottavia tai todennäköisiä visioita tulevaisuudesta (2002, 7). Tulevaisuuskasvatuksen avulla tavoitellaan tulevaisuusvalmiutta, joka

tarkoittaa ”valmiutta kohdata millainen tulevaisuus tahansa, elää siinä ja vaikuttaa sen muotoutumiseen” (Haapala 2002, 131). Haapalan mukaan tulevaisuuskasvatuksella ja ympäristökasvatuksella on monia yhteisiä piirteitä (2002, 127). Haapala määrittelee tulevaisuuskasvatuksen sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle kuuluvat ympäristökasvatuksen lisäksi muun muassa monikulttuurisuuskasvatus sekä rauhankasvatus, joissa kaikissa tulevaisuus on keskeisessä asemassa (2002, 127–128). Tulevaisuuskasvatuksella ei kuitenkaan ole ympäristökasvatuksesta poiketen omaa sisältöaluetta, vaan tulevaisuuskasvatus koskee opetuksen kaikkia sisältöalueita (Haapala 2002, 130).

Haapala määrittelee tulevaisuustietoisuuden yhdeksi tulevaisuusvalmiuden osa-alueeksi. Tulevaisuustietoisuus auttaa ymmärtämään, kuinka jokapäiväiset valinnat vaikuttavat tulevaisuuden muotoutumiseen. Haapalan mukaan tulevaisuustietoisuus vahvistaa realistisen optimistista näkemystä tulevaisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa siihen. (Haapala 2002, 130–131)

Tulevaisuustietoisuuden rakentaminen on yksi keino vahvistaa ympäristövastuullista käyttäytymistä. Ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on pohdittu laajasti sitä, miksi ympäristöhuoli ei konkretisoidu ympäristövastuulliseksi käyttäytymiseksi. Syitä ja toisaalta esteitä ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle on etsitty runsaasti. Anja Kollmuss ja Julian Agyeman käsittelevät kysymystä ympäristöpsykologian näkökulmasta ja toteavat, että useimmat tutkijoista ovat sitä mieltä, että vain pieni osa ympäristömyönteisestä käyttäytymisestä liittyy ympäristötietoon tai -tietoisuuteen (2002, 250). Kollmussin ja Agyemanin mukaan kompleksista ongelmaa siitä, kuinka ympäristömyönteinen käyttäytyminen syntyy ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat, ei voida esittää kattavasti yhden mallin avulla (2002, 239). Tutkijat kuitenkin esittävät oman mallinsa (kuvio 2) käyttäytymiseen vaikuttavien kategorioiden välisten suhteiden selventämiseksi.

Kollmussin ja Agyemanin mukaan ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen saattavat vaikuttaa demografisten tekijöiden lisäksi ulkoiset tai sisäiset tekijät. Ulkoisia tekijöitä ovat institutionaaliset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät. Sisäisiä tekijöitä ovat puolestaan motivaatio, ympäristötieto, arvot, asenteet, tunteet, kontrolliodotus (locus of control) sekä vastuu ja prioriteetit. (Kollmuss & Agyeman 2002, 248–256)



KUVIO 2. Malli ympäristövastuullisesta käyttäytymisestä (Kollmuss ja Agyeman 2002, 257).

Kollmuss ja Agyeman korostavat, ettei heidän mallissaan (kuvi 2) ole suoraa yhteyttä ympäristötiedon ja ympäristövastuullisen käyttäytymisen välillä. Sen sijaan tutkijat nimittävät ympäristövastuulliseksi tietoisuudeksi (pro-environmental consciousness) ympäristötiedon, arvojen, asenteiden ja tunteiden muodostelmaa. Kollmuss ja Agyeman eivät myöskään pidä koulutuksen vaikutusta ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen itsestään selvänä. Tutkijat toteavat, ettei pidempi koulutus ja yksilön tietojen lisääntyminen välttämättä tarkoita ympäristöystävällisen käyttäytymisen lisääntymistä. (Kollmuss & Agyeman 2002, 256, 248)

Toisin kuin Kollmuss ja Agyeman, erottavat Jensen ja Carlsson toisistaan käyttäytymisen muutoksen (behavioral change) sekä toiminnan (action), ja korostavat, että ennen toimintaa yksilö tekee tietoisin päätöksen, mutta näin ei välttämättä ole käyttäytymisen muutoksen kohdalla. Toiseksi Jensenin ja Carlssonin määritelmä toiminnasta eroaa Kollmussin ja Agyemanin käsityksestä sen suhteen, että toiminnan on suuntauduttava ongelman ratkaisuun, eikä esimerkiksi ongelman kartoittamiseen luonnontieteellisten kokeiden avulla. (Jensen & Carlsson 2006, 238–239).

Jensenin mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteeksi on asetettava oppilaiden toimintapätevyden

vahvistaminen. Toimintapätevyydellä Jensen tarkoittaa oppilaiden kykyä ja halua toimia sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. (Jensen 2002, 333) Toimintapätevyyttä voidaan tukea ympäristökasvatuksella, jossa käytetään aktivoivaa tietoa. Myös Koskinen pitää toimintapätevyyden saavuttamista osallistavan ympäristökasvatuksen keskeisenä tavoitteena (2010, 19). Jensenin ja Carlssonin mukaan toimintapätevyyden vahvistaminen edellyttää nimenomaisesti edellä määriteltyä toimintaa; pelkkä käyttäytymisen muuttaminen ei riitä. Jensen ja Carlsson arvelevat ympäristötiedon olevan merkittävässä asemassa ympäristövastuulliseen toimintaan kannustamisessa toisin kuin Kollmuss ja Agyeman, jotka pitävät ympäristötietoa vain yhtenä tekijänä, joka muiden joukossa saattaa vaikuttaa ympäristövastuullisen käyttäytymisen muovautumiseen. Aktiivisen kansalaisuuden tavoittelun näkökulmasta Jensenin ja Carlssonin malli tarjoaa eväitä eteenpäin: aktivoivan tiedon avulla yksilö motivoituu osallistumaan, saa sitä kautta kokemuksia osallistumisesta, oppii uusia asioita ja hänen toimintapätevyytensä vahvistuu. Käyttäytymisen muuttamiseen johtavien tekijöiden pohtiminen ilman toimijaidentiteetin vahvistamisen näkökulmaa ei ole tässä yhteydessä hedelmällistä.

Jensen ja Carlsson hahmottelevat koulun roolia nuorten osallistumisen tukemisessa. Keskeistä on yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, mikä luo tilan oppilaiden osallistumismahdollisuuksille. Jensen ja Carlsson esittelevät kaksi erilaista roolia koululle. Ensimmäisessä mallissa koulu saa informaatiota kumppaneiltaan ja on kuin passiivinen kuluttaja. Toisessa mallissa koulu on aloitteellinen poliittinen toimija, joka on dialogissa kumppanien kanssa. (Jensen & Carlsson 2006, 244–245) Ilmari-hankkeessa koulun rooli on lähempänä passiivisen kuluttajan kuin aloitteellisen poliittisen toimijan roolia; voidaan olettaa, että tilanne on samankaltainen useimmissa koulujen ja muiden toimijoiden yhteishankkeissa. Aloitteellisen poliittisen toimijan roolin omaksuminen edellyttäisi todennäköisesti huomattavaa muutosta koulujen roolin hahmottamisessa, sillä kuten Lehikoinen toteaa, ovat opettajat varovaisia käsittelemään sellaisia kysymyksiä, jotka voidaan tulkita kannanotoiksi (2002, 147–148). Aloitteellisena poliittisena toimijana koulu ei voisi pyrkiä neutraaliin suhtautumiseen suhteessa koulun ulkopuoliseen maailmaan.

3. Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tämä työ on tapaustutkimus Ilmari-hankkeesta. Taru Peltolan mukaan tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa ”erityisistä paikkaan ja aikaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedoista” (2008, 111). Ilmari-hanke voidaan nähdä juuri Peltolan tarkoittamana ilmiönä ja myös prosessina. Edelleen Peltolan mukaan tapaustutkimuksen tavoitteena on esittää myös laajempia tulkintoja ilmiöiden luonteesta ja merkityksestä (2008, 111). Ilmari-hankkeen kohdalla laajemmat tulkinnat tarkoittavat päätelmiä ympäristökasvatuksen muuttuvasta kentästä.

Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin eri aineistoista, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta monipuolisesti. Perehdyn tutkimuskohteeseen ensisijaisesti haastattelujen, kyselyaineiston sekä hankkeessa käytetyn opetusmateriaalin avulla. Voidaankin sanoa, että perehdyn tutkimuskohteeseen aineistotriangulaation avulla. Aineistotriangulaatiossa tutkija käyttää työssään eri lähteistä peräisin olevaa aineistoa eri tavoilla. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistotriangulaation lisäksi menetelmätriangulaatiota eri menetelmien välillä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 24)

Keräsin osan aineistosta alun perin Ilmari-hankkeen ohjausryhmän tilaamaa hankearviointia varten. Ilmasto muuttuu, ihmiset muuttuu: Ilmari-hanke syksyllä 2010 -selvitys valmistui vuonna 2011. Selvitys keskittyy kouluvierailuun osallistuneiden oppilaiden kyselyvastausten analysointiin sekä ohjausryhmän jäsenten haastatteluihin. Lisäksi selvityksessä käsitellään kouluvierailijoiden ja opettajien näkemyksiä kouluvierailusta lomakekyselyn avulla. Opettajien ja kouluvierailijoiden lomakkeita ei käytetä tässä tutkimuksessa aineistona, koska opettajilta ja kouluvierailijoilta kysyttiin pääasiassa vierailun käytännön toteutuksesta, mikä ei ole relevanttia tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta. Myöskään selvitystä varten tekemäni opettajan haastattelua ei varsinaisesti käytetä aineistona, mutta se on osaltaan vaikuttanut käsitykseeni hankkeesta.

Aineistotriangulaatiossa on mahdollista käyttää myös osallistuvaa havainnointia (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 24). Kerätessäni aineistoa arviointia varten osallistuin noin puolen vuoden ajan Ilmari-hankkeen ohjausryhmän kokouksiin, joita oli noin kerran kuussa. Lisäksi olin mukana kahdessa uusien kouluvierailijoiden koulutusviikonlopussa. Tehtäväni oli kertoa arvioinnin tavoitteista ja käytännön toteutuksesta, mutta osallistuin myös koulutuksen muihin osioihin. Pääasiassa seurasin koulutusta ja tein havaintoja hankkeesta, samoin seurasin ohjausryhmän kokouksia tehden muistiinpanoja keskusteluista. Silloin tällöin kuitenkin osallistuin niin ohjausryhmän keskusteluun kuin koulutusviikonlopussa käytyyn keskusteluun. Pauliina Lehtonen

määrittelee toimintatutkijan osallistuvan tiiviisti tutkimuksen kohteena olevaan prosessiin (2008, 245). Tätä tutkimusta ei voida pitää toimintatutkimuksena, koska osallistumiseni oli satunnaista, ja pikemminkin tarkkailin tapahtumia kuin osallistuin niihin.

3.1 Kouluvierailumateriaali

Kouluvierailun käsikirjoitus sekä ohjeet kouluvierailijalle esitellään Käsikirjassa Ilmari-kouluvierailijalle. Vierailun käsikirjoitus on melko tarkka, siinä muun muassa määritellään kunkin osuuden ohjeellinen kesto. Ohjeissa kuitenkin myös todetaan, että materiaali on vierailijan vapaasti sovellettavissa. Vierailuun kehoitetaan varaamaan kaksi 45 minuutin oppituntia. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 3)

Tässä tutkielmassa analysoin kouluvierailumateriaalista syntyvää kuvaa toimijuudesta. Erittelen sitä, millaisista elementeistä toimijaihanne rakentuu tarkastelemalla kouluvierailumateriaalin sisältöä. Vertaan kouluvierailumateriaalia Jensenin suosituksiin siitä, millaista ympäristökasvatuksen tulisi olla. Erityisesti pyrin arvioimaan miltä materiaali näyttää vierailulle osallistuvien oppilaiden näkökulmasta. Esittelen seuraavassa kouluvierailun sisällön lyhyesti.

Käsikirjan mukaan vierailu sisältää seuraavat osiot: mikä ilmastonmuutos on, hiilijalanjäljen koostumus sekä vähähiilinen tulevaisuus. Vähähiilisen tulevaisuuden käsittelyyn ohjataan varaamaan yhteensä noin 40 minuuttia, eli vierailun painopiste on selvästi tässä tulevaisuuteen suuntautuvassa pohdinnassa. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 13)

Mikä ilmastonmuutos on -osion alussa pohditaan luonnonvarojen kulutusta ja maapallon kantokykyä. Osiossa myös tutustutaan ilmastonmuutoksen dramaattisiin vaikutuksiin, kuten kuivuuteen ja jäätiköiden sulamiseen. Tämän jälkeen paneudutaan siihen, kuinka ihminen vaikuttaa hiilen kiertokulkuun ja perehdytään kasvihuonekaasujen päästölähteisiin. Päästölähteiden käsittelyn näkökulma on globaali; materiaalissa käydään läpi sekä riisin viljelyn että metsäkadon aiheuttamia kasvihuonekaasupäästöjä. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 3–8)

Toisessa osiossa oppilaat perehtyvät omaan hiilijalanjälkeensä suuntaa antavan testin avulla. Testissä kysytään asumisesta, liikkumisesta, ruuasta, lomamatkoista ja kulutuksesta. Testin tulosten purkamisen jälkeen tutustutaan suomalaisten keskimääräiseen hiilijalanjälkeen ja lopuksi henkilökuviin ilmastosankareiksi nimetyistä henkilöistä. Nämä ilmastosankarit tuottavat

keskivertoa vähemmän kasvihuonekaasupäästöjä. Toisin sanoen ilmastosankarit ovat ihmisiä, jotka elävät vähäpäästöistä elämää. Osa ilmastosankareista on julkisuuden henkilöitä kuten muusikkoja, mutta heidän lisäksi esitellään myös esimerkiksi biokaasulla sähköä tuottava karjankasvattaja sekä yhteiskäyttöautolla ajava kunnanjohtaja. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 8–12)

Kolmannessa osiossa käsitellään vähähiilistä tulevaisuutta keskustellen päästövähennystavoitteesta ja onnellisuudesta. Vähähiilinen tulevaisuus viittaa tarpeeseen vähentää kasvihuonekaasupäästöjä 80–90 prosenttia vuoteen 2050 mennessä. Osion aluksi esitellään syyt päästövähennystavoitteelle, jonka jälkeen pohditaan mistä onnellisuus syntyy. Onnellisuudesta todetaan, ettei hyvinvoinnista tarvitse tinkiä suurista muutoksista huolimatta. Osion tärkein osa on ryhmäkeskustelu, johon käytetään runsaasti aikaa. Ryhmille annetaan erilaisia aiheita, joiden avulla pohditaan, millaista elämä on vuonna 2050, jolloin päästövähennystavoitteet pitäisi saavuttaa. Oppilaat pohtivat tulevaisuuden mahdollisuuksia asumisen, liikkumisen, ruoan, matkustamisen ja kuluttamisen suhteen. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 13–14) Merkillepantavaa on, että kouluvierailumateriaalissa jätetään avoimeksi se, millä keinoin päästövähennystavoite pitäisi saavuttaa.

Osion lopuksi esitellään seuraava jaottelu: politiikka ja julkinen sektori; kauppa, palvelut ja tuotanto; kansalaiset ja kansalaisjärjestöt sekä neljäntenä tiede, teknologia ja tutkimus. Käsikirjan mukaan osio on tarkoitettu vain lukiolaisille, koska se sisältää vaikeita käsitteitä. Jaottelun pohjalta esitellään erilaisia tarinoita, jotka kertovat kuinka yhteiskuntaa voidaan muuttaa vähähiilisemmäksi eri sektoreilla. Nämä vaikuttamistarinat esittelevät muun muassa kansalaisjärjestöjen kampanjoita, ilmastoneuvottelujen saavutuksia, yritysten ympäristömerkkejä sekä yksittäisten kaupunkien saavutuksia. (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 15–20)

Ajatuksia kouluvierailumateriaalin taustalla kuvataan Ilmari-käsikirjan johdannossa, jossa todetaan muun muassa, ettei vierailu pyri syyllistämään eikä ahdistamaan (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 2). Ajatus syyllistämisen välttämisestä nousi vahvasti esiin myös syksyn 2010 kouluvierailijakoulutuksissa. Koulutuksissa keskusteltiin siitä, pitäisikö kouluvierailijan pyytää oppilaita kertomaan hiilijalanjälkitestin tuloksista luokalle, vai olisiko parempi jättää asia kunkin omaan tietoon.

Syksyn 2010 ensimmäisessä koulutusviikonlopussa keskustelua herätti myös se, millaisia mahdollisuuksia nuorilla on osallistua sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen että päätöksentekoon esimerkiksi oman perheensä sisällä. Koulutuksissa arveltiin, etteivät nuoret todennäköisesti voi

juurikaan vaikuttaa perheensä suuriin elämänvalintoihin, kuten esimerkiksi siihen, asuuko perhe väljästi vai onko asunnossa niukasti neliöitä asukasta kohden, jolloin asunnon lämmityksestä syntyvät kasvihuonekaasupäästöt ovat pienempiä. Nuorten arveltiin voivan vaikuttaa pikemminkin harrastuksiinsa liittyviin valintoihin, kuten siihen, käyttävätkö he julkista liikennettä vai kyyditääkö heidät yksityisautolla harrastuksiin. Omiin kulutusvalintoihinsa nuorten arveltiin joka tapauksessa voivan vaikuttaa. Kouluvierailumateriaali keskittyy kuitenkin suurimpiin päästölähteisiin, joita ovat asuminen, ruoka ja liikkuminen. Tätä pidettiin koulutusviikonloppuna käydyssä keskustelussa hyvänä ratkaisuna, koska tulevaisuudessa nuoret tekevät yhä enemmän omaa elämäänsä koskevia suuria elämänvalintoja. Asiaa kommentoidaan myös kouluvierailijoiden käsikirjassa, jonka mukaan nuoret ”ovat ja tulevat aikuisina yhä vahvemmin olemaan osa niitä rakenteita, joilla on välillisesti valtaa vaikuttaa asioihin” (Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle 2010, 8).

Koulutusviikonloppussa kouluvierailumateriaali käytiin tarkasti läpi esimerkkioppitunnin avulla, joten kouluvierailijat saivat runsaasti ohjeita vierailun toteutukseen. Syyllistämisen välttämisen lisäksi kouluvierailijoita ohjeistettiin välttämään tulevaisuuskuvilla pelottelua sekä saarnaavaa asennetta. Tulkitsen kouluvierailumateriaalia näiden ohjeiden valossa. Kaksipäiväisissä koulutuksissa käytiin läpi myös sitä, kuinka ilmastonmuutosta käsitellään eri ikäkausien oppikirjoissa ja pohdittiin, kuinka ilmastonmuutoksesta tulisi puhua eri-ikäisille.

3.2 Ohjausryhmän jäsenten haastattelut

Haastatteluaineisto koostuu Ilmari-hankkeen ohjausryhmän seitsemän jäsenen teemahaastatteluista. Haastattelut tehtiin vuoden 2010 syyskuun ja joulukuun välillä. Haastattelin ohjausryhmän jäseniä kahviloissa lukuun ottamatta kahta haastattelua, jotka tehtiin toimistoissa. Haastattelut kestivät tyypillisesti hieman yli tunnin poikkeuksena yksi lyhyempi, noin neljänkymmenen minuutin haastattelu.

Teemahaastattelurunko (liite 1) tehtiin vastaamaan hankkeen arvioinnin tarpeisiin. Tässä tutkielmassa keskityn haastatteluiden osalta siihen, mitä ohjausryhmän jäsenet ajattelevat hankkeella saavutettavan, ja kuinka asetetut tavoitteet saavutetaan. Haastatteluissa kartoitettiin tämän lisäksi melko laajasti myös muita teemoja; ohjausryhmän jäseniltä kysyttiin hankkeen historiasta, rahoituksesta, tulevaisuuden näkymistä sekä eri järjestöjen välisestä yhteistyöstä. Päätös rajata haastattelujen tarkastelu hankkeen tavoitteisiin syntyi valittuani toimijuuden keskeiseksi

tutkimuskohteeksi. Haastateltavaksi pyysin hankkeen nykyisten ohjausryhmän jäsenten lisäksi muutamia pidempään mukana olleita henkilöitä. Haastatteluun osallistuivat Jonas Biström, Sini Eräjää, Anu Iivanainen, Tuuli Kaskinen, Riitta Savikko, Leo Stranius ja Tea Tönnov. Ohjausryhmän jäsenet on merkitty tunnuksin H1–H7 satunnaisesti (haastateltu 1 ja niin edelleen). Tutkielman tavoitteen kannalta ei ole tarpeellista yhdistää ohjausryhmän jäseniä lainauksiin. Kaikki haastattelemi ohjausryhmän jäsenet ovat olleet mukana hankkeessa useita vuosia. Useat heistä ovat tehneet kouluvierailuja myös itse, joten heillä on hyvä käsitys hankkeen eri ulottuvuuksista.

Perehdyin ympäristökansalaisuuden teoriaan samoihin aikoihin kun tein viimeiset haastattelut. Tässä vaiheessa luovuin lopullisesti ajatuksesta keskittyä tutkimaan kouluvierailijoiden motiiveja osallistua hankkeeseen. On mahdollista, että havaintoni ympäristökansalaisuuteen viittaavasta puheesta vaikutti kahteen viimeiseen haastatteluun, vaikka pyrinkin haastattelutilanteissa pitäytymään teemahaastattelurungossa. Kaksi viimeistä haastateltavaa ovat olleet mukana hankkeessa sen alusta saakka, joten heillä molemmilla on hyvin vahva näkemys hankkeesta. Havaintoni hankkeessa tavoitellun toimijuuden yhteneväisyyksistä ympäristökansalaisuuden kanssa vaikutti haastatteluaineiston sisällönanalyysiin, minkä käyttämäni *teoriaohjaava analyysi* salliikin.

Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven mukaan teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna analyysin tekemisessä. Analyysissä tunnistetaan aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys on pikemminkin uusia ajatusuria aukova, kuin teoriaa testaava. Päätelyn logiikka perustuu teoriaohjaavassa analyysissä usein abduktiiviseen päättelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97) Aineistolähtöisen analyysin tapaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla. Aineistolähtöisestä analyysistä poiketen teoreettisia käsitteitä ei kuitenkaan luoda aineistosta, vaan ne ovat valmiina, jo ilmiöstä tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104, 117)

Abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy jokin johtolanka tai johtoajatus. Alasuutarin mukaan johtolangan avulla voidaan päätellä jotakin, joka ei ole aineistosta suoraan nähtävissä (1999, 77). Tämän tutkielman johtolanka on aktiivinen kansalaisuus, jonka havaitsin toistuvan jo muutaman haastattelun tehtyäni ja perehdyttyäni hankkeen rahoitushakemuksiin. Aktiivisen kansalaisuuden tavoite johdatti minut ympäristökansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen jäljille. Tuomin ja Sarajärven mukaan teoriaohjaavassa analyysissä ei ole sääntöä, joka ohjaisi tutkijaa ottamaan teorian mukaan oikeana ajankohtana, vaan päätös on aineistolähtöinen ja tutkijakohtainen (2009, 100).

Litteroin haastatteluaineiston sanasta sanaan, kuitenkin pääasiassa ilman äännähdyksiä. Litteroituani

aineiston etsin siitä tärkeimmät teemat. Teemoiksi muodostuivat hankkeen tulevaisuus ja kehittäminen, hanketta toteuttavien järjestöjen välisen suhteet, vuonna 2009 toteutettu materiaaliuudistus sekä nuorten osallistumista ja toimijuuden tavoittelua kuvaava teema. Poimin tähän tutkielmaan vain nuorten osallistumiseen ja toimijuuteen liittyvät asiat ja rajasin pois muut teemat. Esiin nousi kaksi erilaista tapaa suhtautua siihen, kuinka hankkeessa tavoiteltu toimijuus saavutetaan. Kokosin aineistosta kutakin luokkaa kuvaavan tyyppin. Eskolan ja Suorannan mukaan tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi siten, että yksi ryhmä edustaa samankaltaisia tarinoita. Valitsemassani lähestymistavassa tyyppi sisältää yhden vastauksen esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183)

3.3 Kysely koululaisille

Oppilaat vastasivat kyselyyn oppitunnilla Ilmari-kouluvierailun lopuksi. Hankkeen kouluvierailijat vastasivat oppilaiden kyselylomakkeiden keruusta. Suurimmalle osalle kouluvierailijoista annettiin kyselyyn liittyvät ohjeet Ilmari-hankkeen koulutusviikonlopun yhteydessä. Osa vierailijoista sai ohjeet sähköpostin välityksellä. Kouluvierailijoita ohjeistettiin pyytämään kolmea vierailuun osallistunutta luokkaa vastaamaan kyselyyn. Kaikki vierailijat eivät kuitenkaan tehneet kolmea vierailua, vaan vierailuja tehtiin kouluista tulleiden pyyntöjen mukaan. Vastausten määrää eli otoksen kokoa oli siten vaikea ennakoida. Kyselylomakkeita palautui kuitenkin runsaasti. Vierailijoita ei ohjeistettu tarkasti siihen, kuinka paljon aikaa lomakkeen täyttämiseen tulisi varata. Osa oppilaista saattoi jättää vastaamatta kysymyksiin ajanpuutteen vuoksi.

Oppilaita koskevan kyselytutkimuksen perusjoukon muodostavat Ilmari-vierailulle osallistuneet oppilaat. Tässä tutkimuksessa on analysoitu 636 koululaisen kyselylomakkeet. Puolityhjiä tai asiattomasti täytettyjä lomakkeita hylättiin 48 kappaletta. Niin ikään 21 lomaketta hylättiin sen perusteella, että vastaajat eivät olleet yläkoulussa, lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa, vaan esimerkiksi maahanmuuttajien tai nuorten työpajassa. Lomakkeet jätettiin selvityksen ulkopuolelle, koska niistä ei saatu riittävän suurta otosta, jota olisi voitu verrata muihin vastaajaryhmiin. Lopullinen kyselyn vastausprosentti on noin 90. Mikäli ne 48 oppilasta, joiden lomakkeet hylättiin puolityhjinä tai asiattomasti täytettyinä, olisivat vastanneet kyselyyn, olisi tulos ollut todennäköisesti hieman erilainen. Kuitenkin 636 oppilasta vastasi pääsääntöisesti lomakkeen kaikkiin kysymyksiin, joten voidaan olettaa, että kyseinen joukko piti kyselyyn vastaamista mielekkäänä ja antoi rehellisiä vastauksia.

Kyselylomakkeen (liite 2) kysymykset kumpuavat Ilmari-hankkeen tavoitteista. Kysymykset on tehty ensisijaisesti Ilmasto muuttuu, ihmiset muuttuu: Ilmari-hanke syksyllä 2010 -selvitystä varten, joten tässä tutkimuksessa ei analysoida kaikkia kyselyvastauksia. Kyselylomakkeessa on sekä avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä että skaaloihin perustuvia kysymyksiä. Tässä tutkielmassa huomiota kiinnitetään lomakkeen kysymyksiin 1–3, jotka kertovat oppilaan iästä, sukupuolesta ja kouluasteesta, sekä suljettuun kysymykseen numero kuusi, jonka vastaukset kuvaavat oppilaan huolta ilmastonmuutoksesta. Lisäksi käsitellään kysymyksiä numero 9, 11, 13, 16 ja 18. Yhdeksäs kysymys kartoittaa oppilaan halua toimia ympäristöjärjestössä. Yhdennessätoista kysymyksessä selvitetään millaisia valintoja oppilas olisi valmis tekemään ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Kysymys numero 13 selvittää kenellä oppilaiden mielestä on suurin vastuu ilmastonmuutoksen hillitsemisestä. Kysymys numero 16 kysyy antoiko vierailu oppilaalle toimintaideoita ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Kahdeksastoista kysymys kartoittaa millaisia ajatuksia hiilijalanjälkiteksti herätti oppilaissa.

Kyselyaineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS -tilasto-ohjelman (SPSS 19.0 for Windows) avulla. Aineiston tilastollinen analyysi on pääasiassa kuvailevaa. Lomakkeen avoimet kysymykset on luokiteltu ennen tilastollista analyysia. Kyselyaineiston analyysissa taustamuuttujaksi valittiin oppilaiden kouluaste. Vastauksia on ryhmitelty sen mukaan, onko vastaaja yläkoululainen, lukiolainen vai ammatillisessa koulutuksessa. Muutamien kysymysten kohdalla vastauksia on peilattu muihin nuorista tehtyihin tutkimuksiin, kuten esimerkiksi Nuorisobarometrin tuloksiin.

Taulukosta 1 käy ilmi 630 vastaajan kouluaste. Kuusi vastaajaa jätti kouluasteen ilmoittamatta (vastaajien kokonaismäärä 636). Eniten vastaajia on yläkoulussa, yhteensä 373. Myös lukiolaiset ovat melko hyvin edustettuna, vastaajia on 165. Ammattikoululaisia on vähiten, 92 oppilasta.

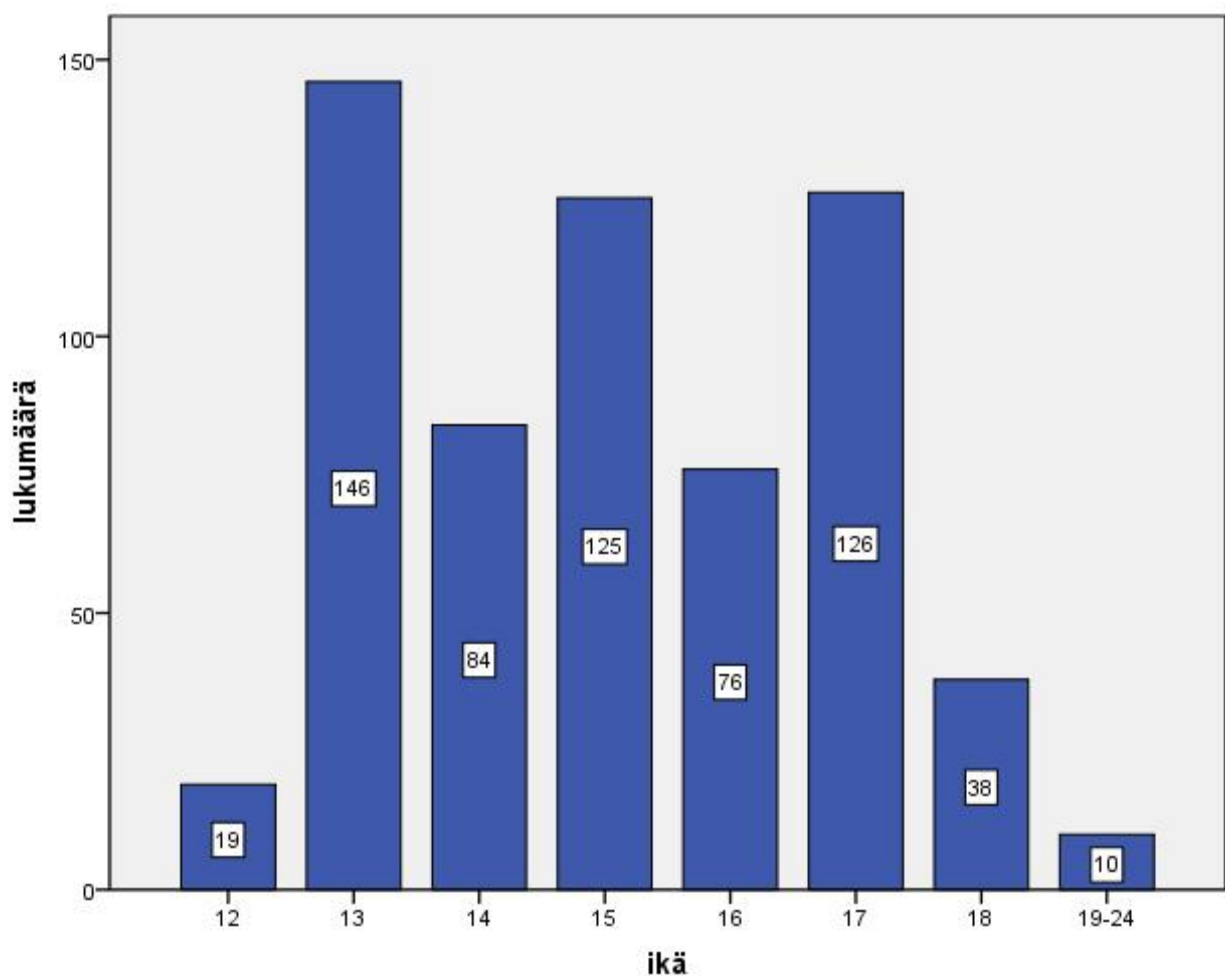
TAULUKKO 1. Vastaajat sukupuolen ja kouluasteen mukaan.

	nainen (N=327)	mies (N=271)	ei kerro (N=32)	koko aineisto (N=630)	koko aineisto %
yläkoulu	177	170	26	373	58,6
lukio	93	70	2	165	25,9
ammattillinen koulutus	57	31	4	92	14,5

Oppilaista naispuolisia vastaajia on 327; määrä on hieman suurempi kuin miespuolisten vastaajien, joita on 271. Vastanneista 32 ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan. Miespuolisten vastaajien pienempää määrää selittää miespuolisten vastaajien kyselylomakkeiden suurempi hylkäysaste

vastaamatta jättämisen tai epäasiallisen sisällön vuoksi. Miespuolisten vastaajien lomakkeista hylättiin 25 kappaletta, naispuolisten lomakkeista yhdeksän. Loppuihin hylättyihin lomakkeisiin (14 kappaletta) ei ollut merkitty sukupuolta. Miespuoliset vastaajat ovat myös saattaneet naispuolisia useammin valita sukupuolta kysyttäessä vaihtoehdon ”en halua vastata”.

Kyselyaineiston alustavan analyysin perusteella naispuoliset vastaajat ovat selvästi miespuolisia vastaajia kiinnostuneempia esimerkiksi toiminnasta ympäristöjärjestöissä. Samankaltaisia tuloksia asenne-eroista ovat saaneet myös esimerkiksi Autio ja Wilska. Heidän tutkimuksensa mukaan tytöistä 58 prosenttia on valmis laskemaan elintasoaan, kun taas pojista siihen on valmis vain 36 prosenttia. (Autio & Wilska 2003, 8) Sukupuoli olisikin ollut toinen mahdollinen taustamuuttuja kouluasteen tilalla, mutta tässä tutkielmassa sitä ei ole huomioitu. Kuvioista 3 nähdään, että oppilaat ovat iältään 12–24 -vuotiaita, joten nuorimman ja vanhimman vastaajan välinen ikäero on 12 vuotta. Suurin osa vastaajista on kuitenkin iältään 13–17 vuotta, yli 18-vuotiaita on vain muutamia.



KUVIO 3. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden ikäjakauma.

4. Toimijuus Ilmari-hankkeessa

Tässä luvussa perehdyn tutkimuksen tuloksiin aineisto kerrallaan. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen Ilmari-hankkeen kouluvierailumateriaalista tehtyjä päätelmiä siitä, millaista toimijuutta hankkeessa pyritään luomaan. Toisessa alaluvussa käyn läpi ohjausryhmän jäsenten haastattelujen annin heidän toimijuuskäsitystensä osalta. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen kyselyvastausten avulla millaista ympäristökansalaisuutta kouluvierailulle osallistuneet nuoret kokevat.

4.1 Kouluvierailumateriaali painottaa yksilön vastuuta

Kouluvierailumateriaalin muodostaman toimijuusihanteen analysoinnin lisäksi vertaan tässä luvussa kouluvierailumateriaalia Jensenin suosituksiin siitä, millaista osallistavan ympäristökasvatuksen tulisi olla (ks. luku 2.3). Kouluvierailumateriaalin vertaaminen Jensenin suosituksiin selventää materiaalin luonnetta sekä auttaa kokonais kuvan hahmottamisessa.

Kuten luvussa 3.1 todetaan, kouluvierailumateriaali ohjaa käsikirjoituksen tavoin vierailun kulkua, mutta kouluvierailijoilla on myös mahdollisuus muokata materiaalia tarpeisiinsa sopivaksi. Ilmasto muuttuu, ihmiset muuttuu –selvityksen mukaan kouluvierailijat eivät juurikaan jättäneet vierailun eri osioita käsittelemättä. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vierailijat käsitelivät kaikkia osioita vähintään jonkin verran. (Kantele 2011, 37) Kouluvierailumateriaalin analyysissä voidaan siis olettaa, että kouluvierailijat ovat pääosin seuranneet käsikirjoitusta. Kouluvierailumateriaalin luonnontieteellinen osio on melko lyhyt, joten vierailun painopiste on selvästi hiilijalanjäljen käsittelyssä sekä erityisesti vähähiilisessä tulevaisuudessa.

Vierailun toisessa osiossa toteutettava hiilijalanjälkitesti asettaa oppilaat päästövähennystavoitteen kohteeksi: vierailun yksi tavoite on saada oppilaat pohtimaan omia kasvihuonekaasupäästöjään. Hiilijalanjälkitesti liittyy päästövähennystavoitteen juuri oppilaiden henkilökohtaisiin kulutus- ja muihin valintoihin. Vähähiilistä tulevaisuutta pohtivassa ryhmäkeskustelussa käsitellään hiilijalanjälkitestistä tuttuja aiheita: asumista, liikkumista, ruokaa, matkustamista ja kuluttamista. Teemoja pohditaan koko yhteiskunnan näkökulmasta, mutta osion voidaan myös tulkita jatkavan linjalla, joka vahvistaa henkilökohtaisten valintojen merkitystä.

Kouluvierailumateriaalin kolmannessa osiossa esitellään tarinoita vaikuttamisesta. Tarinat kuvaavat eri tahojen mahdollisuuksia vähentää kasvihuonekaasupäästöjä. Tarinat on jaoteltu seuraaviin

osioihin: politiikka, kauppa, kansalaiset sekä yritykset ja tutkimus. Poliitiikkaa koskeva osio jää melko pinnalliseksi, samoin yrityksiä koskeva osuus: osiot ovatkin lähinnä välähdyksiä erilaisista vaikuttamismahdollisuuksista. Yhteiskuntaa koskeva osio on selvästi heikommin jäsenelty kuin kouluvierailumateriaalin osio, joka esittelee ilmastonmuutoksen luonnontieteellistä perustaa. Heikko jäsentely saattaa heikentää oppilaiden mahdollisuuksia hahmottaa ilmastovaikuttamisen teemaa. Lisäksi osa vaikuttamistarinoista on melko kaukana koululaisen arjesta, kuten esimerkiksi kansainväliset ilmastoneuvottelut tai ilmastoystävällisten tuotteiden kehittäminen. Koululaisille läheisempi esimerkki osallistumisesta on todennäköisesti kansalaisjärjestöjen toiminta ainakin sen osalta, että osallistuakseen kansalaisjärjestöjen toimintaan ei tarvitse olla poliitikko tai jonkin erityisalan asiantuntija. Osion jäsentelyn heikkouksien vuoksi ilmastosankarit tuovat todennäköisesti toimijaihanteen konkreettisemmin esille kuin vaikuttamistarinat.

Merkittävää on myös se, että vaikutuskeinoja kuvaava osio on tarkoitettu vain lukiolaisille, joten yläkoululaiset ja ammattikoululaiset eivät tutustu lainkaan yhteiskunnan rakenteita kuvaavaan osioon. Näin ollen yläkoululaisten ja ammattikoululaisten kohdalla vierailu painottaa vahvemmin yksilön toimintamahdollisuuksia kuin lukiolaisten vierailu. Eräs ohjausryhmän jäsen kuvaa kouluvierailumateriaalin luonnetta seuraavasti:

”[S]iin on koitettu pysyy suunnilleen semmosessa yhden ihmisen elämänpiirissä, et siin puhutaan yhden ihmisen hiilijalanjäljestä ja merkittävistä päätöksistä elämän aikana, ja sit yhen ihmisen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista, et siin ei oo niin hirveesti yhteiskunnan struktuureja.” H6

Sitaatissa esitetty ajatus tavoittaa hyvin kouluvierailumateriaalin luonteen; materiaali painottaa yksilön mahdollisuuksia toimia ilmastonmuutoksen hidastamiseksi. Yhdessä tekemistä ei kuvata materiaalissa konkreettisesti, vaikka hankkeen tavoitteissa yhdessä tekemisen ihanne mainitaankin. Myös julkinen ja yksityinen sektori yritysten osalta jäävät melko vähälle huomiolle. Yritysten vastuuta kasvihuonekaasupäästöjen vähentämisessä ei suoraan mainita. Sen sijaan materiaalissa tuodaan esiin yritysten mahdollisuudet tuottaa ilmastoystävällisiä tuotteita. Samoin mainitaan uusien teknologioiden kuluttajalle tuomat mahdollisuudet vähentää omia kasvihuonekaasupäästöjään.

Kouluvierailumateriaalissa kuvataan ihannetoimijuutta ilmastosankareiden ja vaikuttamistarinoiden kautta. Ilmastosankareiden elämässä vähäpäästöisyys syntyy muun muassa asumisesta ekotalossa, kasvissyönnistä, lentämisen välttämisestä tai ilmastoystävällisestä kuluttamisesta.

Ilmastosankareiden esittely osoittaa, että päästöjä voi vähentää monella eri tavalla, eikä yhtä oikeaa

elämäntapaa ole. Useimmat ilmastosankarien tekemät ilmastoystävälliset valinnat ovat kuitenkin yksilön elämässä merkittäviä ratkaisuja, kuten esimerkiksi kasvissyönnön, lentämisen välttäminen sekä asumiseen liittyvät ihanteet. Ilmastosankareiden ratkaisuihin ovat voineet vaikuttaa ilmastonmuutoksen lisäksi myös muut motiivit, mutta kouluvierailumateriaalissa sankareiden valinnat yhdistetään ilmastonmuutoksen kontekstiin, mikä korostaa henkilökohtaisten valintojen taustalla olevia ympäristöön liittyviä motiiveja.

Kouluvierailumateriaali täyttää Jensenin ihanteen monitieteisyydestä (2004, 406–407): materiaalissa kuvaillaan muun muassa yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia. Materiaali ei keskity perinteisen ympäristökasvatuksen tavoin luonnontieteelliseen tietoon, vaan kouluvierailumateriaalin luonnontieteellinen osio on melko suppea; osio rajoittuu ongelman ja sen vaikutusten lyhyehköön kuvailuun.

Toiseksi Jensenin mukaan osallistavassa ympäristökasvatuksessa tulee pohtia ”kuinka voimme muuttaa tilannetta” ja ”millaisia vaihtoehtoja meillä on tulevaisuuden suhteen” (Jensen 2002, 330–331). Nämä ratkaisukeskeisyyteen viittaavat elementit ovat kouluvierailussa vahvasti läsnä: oppilaat pohtivat ryhmäkeskustelussa konkreettisella tasolla millaista elämä on vuonna 2050; kuinka asumme, liikumme ja mitä syömme vähähiilisessä yhteiskunnassa. Voidaan todeta, että materiaali on toimintasuuntautunutta ja ongelman ratkaisuun keskittyvää tiedon laadun osalta. Tosin oppilaat eivät saa itse asettaa tavoitetta sille, millaisen tulevaisuuden he haluavat, vaan tehtävänanto määrää tavoitteen. Oppilaat eivät näin ollen pohdi vaihtoehtoisia visioita tulevaisuudelle, vaan pohdinta rajataan yhteen visioon.

Kolmanneksi Jensen suosittelee käsittelemään ympäristöongelman perimmäisiä syitä, jotka liittyvät usein yhteiskunnan rakenteisiin (2004, 415–416). Myös tämä suositus täyttyy: kouluvierailumateriaalissa tehdään laajahko katsaus kasvihuonekaasujen päästölähteisiin. Päästölähteitä tarkastellaan yksilöiden toiminnasta käsin, eikä esimerkiksi vertaamalla eri valtioiden päästömääriä toisiinsa.

Jensenin suositukset tähtäävät ympäristökasvatukseen, joka kannustaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti ympäristövastuulliseen toimintaan. Kouluvierailumateriaali täyttää melko hyvin Jensenin suositukset, joten materiaalin voidaan tämän perusteella sanoa olevan toimintasuuntautunutta. Toimintasuuntautuneen tiedon avulla voidaan Jensenin mukaan vahvistaa koululaisten toimintapätevyyttä, eli kykyä ja halua toimia yhteiskunnassa (2002, 333). Toisin kuin Jensen, ei oppiminen kuitenkaan jatku Ilmari-hankkeen puitteissa koulun ulkopuolella, joten

osallistumisen elementti jää Ilmari-hankkeesta puuttumaan.

Kouluvierailumateriaalissa kuvataan laajasti sekä yksilön että kansalaisyhteiskunnan mahdollisuuksia vaikuttaa kasvihuonekaasupäästöjen vähentämiseen. Ilmastosankareiden avulla luodaan ihanne toimijasta, joka tekee merkittäviä henkilökohtaisia valintoja ympäristösyistä. Tämä yhdistettynä kuvaukseen kansalaisyhteiskunnan toimintamahdollisuuksista luo kuvan aktiivisesta toimijasta, joka toimii kansalaisyhteiskunnan kentällä. Ihannetoimija pohtii jokapäiväisestä elämästään syntyviä kasvihuonekaasupäästöjä ja pyrkii elämään mahdollisimman vähäpäästöistä elämää niin kulutustottumusten kuin suurten elämänvalintojen osalta. Henkilökohtaisen elämän valintojen lisäksi yhtä tärkeää toimijalle on osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan. Ihannetoimija osallistuu aktiivisesti muun muassa ympäristöjärjestöjen kampanjoihin, mutta ei esimerkiksi edustukselliseen päätöksentekoon puoluepoliittisen toiminnan kautta. Kaikkinensa kouluvierailumateriaali on luonteeltaan hyvin yhteiskunnallinen ja tulevaisuuden suhteen optimistinen; ilmastonmuutosta käsitellään ongelmana, jonka ihmiset voivat ratkaista muuttamalla käyttäytymistään.

4.2 Toimijuus edellyttää osallistumiskykyä

Edellisessä luvussa hankkeen tavoitteena olevaa toimijuutta tarkasteltiin sellaisena kuin se näyttäytyy Ilmari-hankkeen kouluvierailuun osallistuville nuorille kouluvierailumateriaalin kautta. Tässä luvussa tarkastelen ohjausryhmän jäsenten näkemysten kirjoa toimijuudesta. Pyrin erityisesti kuvaamaan sitä, millaisista aineksista ohjausryhmän jäsenet ajattelevat oppilaiden toimijuuden Ilmari-hankkeessa syntyvän. Ohjausryhmän jäsenten näkemykset ovat olleet keskeisessä roolissa kouluvierailumateriaalin valmistelussa, joten tämän luvun analyysi rakentuu edellisen luvun pohjalle. Ohjausryhmän jäsenten ajatusten tarkempi seulonta auttaa hahmottamaan niitä valintoja ja ajatuskulkuja, jotka ovat johtaneet edellisessä luvussa kuvatun toimijuuden tavoitteluun, jossa korostuu aktiivinen yhteiskunnallinen toiminta kansalaisyhteiskunnan kentällä ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Tässä luvussa kysytäänkin millaisia ajatuksia ja käsityksiä toimijuusihanteen taustalla on. Luvun lopuksi esitän yhteenvedon omaisesti kaksi tyypittelyä siitä, millaisista aineksista ohjausryhmän jäsenet katsovat tavoitellun toimijuuden syntyvän.

”Se syyllistäminen ja niinku velvollisuuksii, velvollisuudentuntoon vetoaminen niin, se ei vaan toimi, et niinku osa ihmisistä kuitenkin tarvis niinku positiivista kivaa.” H1

Ohjausryhmän jäsen H1 ei usko, että velvollisuudentuntoon vetoaminen sopii kaikille ihmisille motivaation herättäjäksi, vaan näkee ihmisen sosiaalisena olentona, jota motivoi yhdessä tekeminen. Näkemys poikkeaa esimerkiksi Dobsonin ajatuksesta, jonka mukaan ympäristökansalaisen toiminta perustuu velvollisuuteen pienentää liian suurta ekologista jalanjälkeä (2003, 119).

”Ehkä kaikkein tärkein asia on niinku se, että tää on niinku tavallinen asia, et tää on tavallinen asia, jota toi tavallinen tyyppi puhuessaan niinku, ikään ku muutenkin yhteiskunnassa esiintyvistä asioita niinku vaikkapa hyvinvoinnista tai ruuasta tai autoilusta niin siihen liittyy tämmönen juttu.” H4

Ohjausryhmän jäsen (H4) toivoo, että hanke lisäisi oppilaiden aktiivisuutta, ja että hanke saisi nuoret ottamaan vastuuta ilmastonmuutoksen hillinnästä. Nuorten aktiivista toimijuutta pyritään vahvistamaan kuvaamalla kouluvierailumateriaalin esimerkkien avulla sitä, kuinka yhteiskuntaan voi vaikuttaa.

”Sen sijaan, et me oltais yritetty viestiä tietoa, niin me yritettiin viestiä tekemistä, ja sitä kautta me valittiin just tosi paljon esimerkiksi esimerkkejä muista tekijöistä, ja, ja tavallaan tekijyyden ja tekemisen ihannoitua.” H7

” [Hankkeen tavoitteena on tarjota] yhteiskunnallinen näkökulma siihen, et niinkun miten yhteiskuntaan voi vaikuttaa ja mitä tää tarkoittaa ehkä tulevaisuuden kannalta tai niinku että, niinku siitä huolen luomisesta jotenkin seuraava askel, että miten tähän huoleen voi vastata, ja miten voi maailmaa muuttaa.” H3

Ohjausryhmän jäsenten mukaan hankkeen tavoitteena on tehdä tekemisestä ihanne. Yksi ohjausryhmän jäsenistä (H2) asettaa tavoitteen erittäin korkealle ja määrittelee tavoitteeksi uusien ydintoimijoiden löytämisen.

”Eli ei se tietenkään et kuinka moni kuulee ilmastonmuutoksesta, vaan se, et kuinka moni inspiroituu siitä kuulemastaan niin paljon, et on kykenevä sit toimimaan esimerkiksi jonkun ympäristöjärjestön puitteissa, et miten saadaan niit ydinaktiiveja, ydintoimijoita on keskeistä, ja siinä must Ilmari on toiminu hyvin.” H2

Muut ohjausryhmän jäsenet eivät aseta tavoitetta aivan samalla tavoin, vaan tavoiteltavaa toimijuutta kuvataan esimerkiksi voimaantumisen kautta.

”Mutta, et silleen mä toivosin, et se aukasis ikään ku sitä, et miten voi tehdä ja miten voi osallistua, ja sit kaikkeen eniten mä toivon et se voimaannuttais, et yläkoululaiselle vois tulla sellanen olo, et mul onki täs joku, et tää ei ookaan asia, jonka joku muu hoitaa tai joku jossain kaukana, tai johon mun pitää vaan sopeutua,

vaan että jotenki se, että tässähän voiki kaikenlaista.” H4

Koskinen tähdentää voimaantumisen kokemuksen edellyttävän onnistunutta eli vaikuttavaa osallistumiskokemusta, jossa osallistuminen saa aikaan jonkinasteisen muutoksen (2010, 18–19). Valtautumisella Koskinen tarkoittaa vallan ja toimintamahdollisuuksien saamista (2010, 45). Koskisen määritelmien mukaan Ilmari-hankkeen tavoitteena voisi olla pikemminkin valtautuminen; oppilaat voivat kouluvierailulla havaita, että heillä on monenlaisia vaikutusmahdollisuuksia.

Hankkeen tavoitteeksi määritellään nuorten innostaminen ja rohkaiseminen. Ohjausryhmän jäsen H1 tähdentää havainneensa, ettei toimijuuden luominen ole helppoa:

”Ymmärrys esimerkiksi just siitä, että miten vaikeaa nuoren on kokea itensä vaikuttajaksi, tai löytää niitä vaikuttamisen paikkoja omassa lähiympäristössä, niin se on tässä niinku vahvistunu.” H1

Nuorten osallistumisen esteeksi oletetaan se, ettei nuori löydä mahdollisuuksia osallistumiseen. Myös nuoren osallistumiseen tarvittavien kykyjen ajatellaan olevan puutteellisia.

”Et jos me ajatellaan ylipäänsä sitä, että miten ympäristötietosuutta voidaan lisätä, niin sit se tieto ei riitä, vaan pitää tarjota niitä jotenkin kykyjä, joilla voi toimia ja niitä ikään ku semmosia mahdollisuuksia, joilla voi vaikuttaa myöskin sitten itse.”
H2

Ohjausryhmän jäsen H2 pitää tärkeänä, että oppilaiden osallistumiseen tarvittavia kykyjä pyritään kehittämään. Suurin osa ohjausryhmän jäsenistä nostaa esiin kykyjen merkityksen osallistumisen taustalla. Eräs ohjausryhmän jäsen korostaa mahdollisuutta, jonka mukaan kansalaisyhteiskunnan toimijuus voi toteutua myös ilman muodollista organisaatiota. Tällöin toimijuus voi olla sitä, että nuoret ”voivat keksiä ideoita ja levittää niitä” (H1).

Ohjausryhmän jäsenten käsitystä siitä, millaisista aineksista Ilmari-hankkeeseen osallistuvien nuorten toimijuus muodostuu, voidaan verrata Nivalan kuvaukseen toimijuudesta. Nivalan määritelmän mukaan kansalaiskasvatuksen tavoitteena on kriittinen yhteiskunnallinen toimintakyky, eli toimijuus, joka on yhdistelmä osallistumishaluun perustuvaa aktiivisuutta ja toiminnan kykyihin perustuvaa muutosvalmiutta (2008, 175). Nivalan määrittelemä toimijuus sisältää samat elementit, kyvyn ja halun toimia, kuin Jensenin toimintapätevyyden käsite. Toimintapätevyydellä Jensen tarkoittaa oppilaiden kykyä ja halua toimia sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla (2002, 333).

Oppilaiden halu toimia ei noussut esiin ohjausryhmän jäsenten haastatteluissa samalla tavoin kuin osallistumiseen tarvittavat kyvyt. Kykyjen merkityksen korostamisen lisäksi esiin nousi näkemys, jonka mukaan toimijuuden syntymiseen tarvitaan tietoa ympäristöongelmista.

”Perusilmastonmuutos on oppikirjoissa, on opetussuunnitelmissa [...] mutta sitten taas Ilmarin merkitys on siinä, että se [ilmastotieto] yhdistetään siihen nuoren omaan elämään, ja tavallaan toimintamallin tarjoaminen siihen.” H5

Toimijuuden edellytyksiksi mainitaan tieto ja toimintamalli eli kyky toimia. Voidaan olettaa, että tässä tiedon ajatellaan synnyttävän halua toimia, kuten esimerkiksi Jensen olettaa. Myös ohjausryhmän jäsen H4 arvelee, että suurimmalla osalla ihmisistä on tietoa ympäristöongelmista.

”[J]os ihmiset ei tee niin, niin se harvemmin johtuu siitä et ne ei tietäis, et lyhyempi suihku on parempi, vaan siihen on ihan muut syyt.” H4

Ohjausryhmän jäsenen (H4) käsitys viittaa samankaltaiseen tulkintaan ympäristömyönteisen käyttäytymisen syistä Kollmussin ja Agyemanin kanssa. Kollmuss ja Agyeman tulkitsevat ympäristötiedon olevan vain yksi tekijä käyttäytymisen muotoutumisessa (ks. luku 2.3).

Nivalan mukaan osallistumishalu nousee osallisuuden kokemuksesta (2008, 175). Osallisuutta Nivala kuvaa kansalaisen kokemukseksi perustavanlaatuisesta sisäpuolisuudesta yhteisössä (2008, 172). Ilmari-hankkeessa tavoitellaan globaalia ympäristövastuullista toimijuutta, joten oppilaiden toimijuuden pitäisi rakentua kokemukseen maailmankansalaisuudesta (ks. luku 2.2), toisin sanoen oppilaiden pitäisi kokea olevansa osallisia koko maailman laajuisesta yhteisöstä. Tällaiseen globaaliin kansalaisyhteisöön kiinnittyvä osallisuus, jota voidaan luonnehtia myös ympäristökansalaisuuden perustaksi, on hyvin abstrakti ja todennäköisesti vaikeammin saavutettavissa kuin kansallisvaltioon kiinnittyvä osallisuus eli valtion kansalaisuuden perusta.

Valtion kansalaisia yhdistävät todennäköisesti samat arvot sekä kenties yhteinen kulttuuriperintö (Nivala 2008, 173). Sen sijaan maailmankansalaisuuden tukemiseksi tarvittaisiin Sihvolan mukaan globaaleja oikeudenmukaisia instituutioita. Koska tällaisia instituutioita ei ole näköpiirissä, kehottaa Sihvola keskittymään globaalin kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseen osallistumalla julkiseen keskusteluun oikeudenmukaisuudesta sekä tukemalla keskustelua ylläpitäviä instituutioita. Sihvolan mukaan julkisen keskustelun kulttuuri paljastaa vääryyksiä sekä muokkaa ihmisten toimintamotiiveja. (Sihvola 2004, 287–288) Sihvolan ajatuksia seuraten Ilmari-hankkeen tavoite

vahvistaa ilmastotoimijuutta juuri kansalaisyhteiskunnan kentällä on varsin perusteltu; Sihvolan mukaan oikeudenmukaisempaan maailmaan voidaan pyrkiä tukemalla globaalia kansalaisyhteiskuntaa.

Ohjausryhmän jäsenet pitivät henkilökohtaisia valintoja, kuten esimerkiksi pyöräilemistä, selvästi toisarvoisina yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen verrattuna.

”Pyöräileminen ja ne on sellasii juttuja, mitkä niille on tuttuja, mitä niille on jankutettu tosi monesta paikasta, ja sit vielä se, että, et se on niin abstraktii, et ne meidän ideat siitä, et mitkä ne toiminnan paikat vois olla, niin ne ei oo sovellettavissa jokaisen nuoren elämään, ja niit eri toiminnan mahdollisuuksia on tosi paljon erilaisii.” H1

Toisaalta yhteiskunnallisen osallistumisen vaikeudet ja esimerkiksi nuoren asuinpaikkaan liittyvät rajoitukset tiedostetaan ohjausryhmässä. Esimerkiksi ympäristöjärjestöihin osallistuminen ei ole kaikilla paikkakunnilla mahdollista, koska ympäristöjärjestöillä ei ole toimintaa joka kunnassa.

Nivalan mukaan kansalaiskasvatuksella pyritään kehittämään kansalaisten tiedollisia, toiminnallisia ja asenteellisia valmiuksia (2008, 146–147). Ilmari-hankkeen ohjausryhmän jäsenet nostavat näistä tärkeimmäksi osallistumiseen tarvittavat kyvyt. Asenteellisten valmiuksien oletetaan kehittyvän ympäristöongelmiin liittyvän tiedon myötä, jota oppilailla arvioidaan jo olevan riittävästi.

Yksi ohjausryhmän jäsenistä toteaa, että hankkeesta puuttuu konkreettinen mahdollisuus yhteiskunnalliseen osallistumiseen:

”Se mikä meilt vielä puuttuu on se jonkinlainen oikee väylä, mist ne nuoret pääsis vaikuttaa”. H7

Kuten ohjausryhmän jäsen (H7) toteaa, rajoittuu toimijuudessa keskeiseksi nähtyjen osallistumiskykyjen vahvistaminen hankkeessa siihen, että nuorille näytetään esimerkkejä siitä, kuinka yhteiskuntaan voi vaikuttaa.

Ohjausryhmän jäsenten käsityksistä on havaittavissa kaksi erilaista näkemystä siitä, millaisista aineksista toimijuus hankkeessa syntyy. Muutamat ohjausryhmän jäsenistä kuvaavat Ilmari-hankkeen *näyttävän nuorille kuinka he voivat osallistua* (A). Useat haastatelluista mainitsevat, että olisi tärkeää tarjota nuorille *mahdollisuus osallistumiseen* (B). Luokkia kuvaavat tyypittelyt, jotka

ovat tyypillisiä kuvauksia siitä, millaisista aineksista ohjausryhmän jäsenet ajattelevat toimijuuden syntyvän.

A: Toimijuus syntyy näyttämällä nuorille kuinka he voivat osallistua

Nuorten pitäisi olla yhteiskunnallisesti aktiivisia, siksi nuorille on näytettävä, miten yhteiskunnan toimintaan voi osallistua. Näyttämällä nuorille kuinka arkea voidaan muuttaa, muutetaan samalla koko maailmaa.

B: Toimijuus syntyy osallistumalla

Nuoret tarvitsevat osallistumisväylän, jonka kautta he pääsevät vaikuttamaan. On tärkeää innostaa ja rohkaista nuoria toimimaan, mutta tärkeintä on tarjota konkreettinen mahdollisuus osallistumiseen. Osallistuminen opitaan osallistumalla.

Luokkaan A kuuluvien luonnehdintojen mukaan toimijuuden syntyminen edellyttää, että nuoret näkevät kuinka osallistuminen tapahtuu. Varsinaista toimintaan osallistumista luokan luonnehdinnat eivät ota huomioon. Oppilaille tarjotaan toimijuuden rakennusaineiksi tietoa, mutta ei osallistumisen mahdollisuuksia. Sen sijaan luokkaan B sijoittuvien näkemysten mukaan keskeistä on konkreettisen osallistumismahdollisuuden tarjoaminen oppilaille. Luokka B vastaa esimerkiksi Koskisen määritelmää siitä, kuinka ympäristökansalaisuus syntyy. Näkemyksen mukaan toimijuuden perustaksi pitäisi tarjota mahdollisuuksia osallistumiseen, mahdollisuuksia oppia uusia kykyjä.

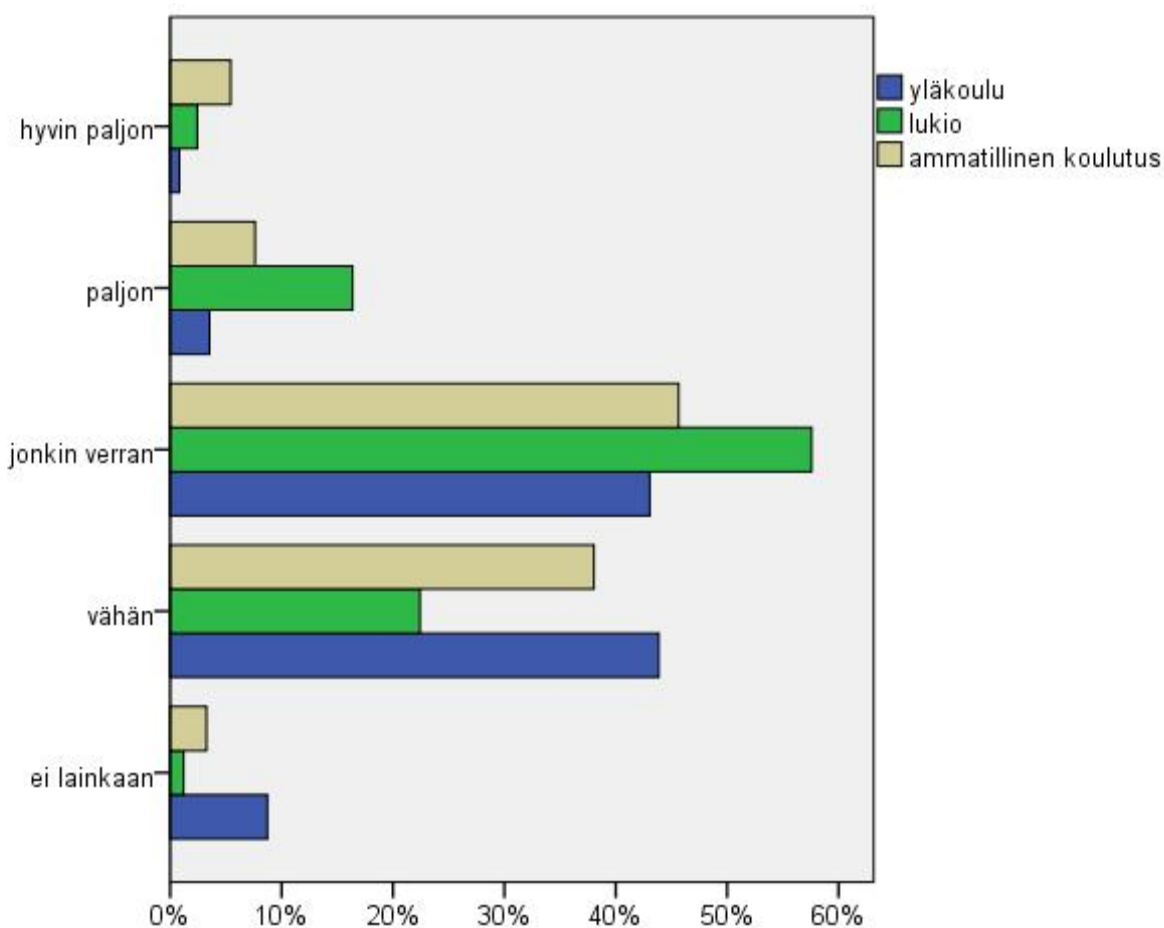
Useat ohjausryhmän jäsenten näkemyksistä ovat luokkien A ja B väliltä, eikä niitä voida sijoittaa kumpaankaan luokkaan, joten luokat A ja B eivät ole aineistoa tyhjentäviä. Luokittelu kuvaa kuitenkin aineistosta selvästi erottuvia ääripäitä, jotka saattavat kertoa keskeneräisestä muutosprosessista suhteessa hankkeen tavoitteisiin sekä laajemminkin ympäristökasvatukseen.

4.3 Nuoret haluavat toimia

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden valmiutta toimia ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Oppilaiden kyselylomakkeissa tiedustellaan heidän toimintavalmiuttaan ja motivaatiotaan useiden erilaisten kysymysten avulla. Osa kysymyksistä liittyy suoraan Ilmari-vierailuun, muun muassa nuorten kokemuksiin vierailun hyödyllisyydestä, osa kysymyksistä puolestaan kartoittaa oppilaiden näkemyksiä yleisellä tasolla. Tämän luvun alussa perehdyn kouluvierailulle osallistuneiden oppilaiden kokemuksiin ympäristöhuolesta, jonka jälkeen siirryn käsittelemään oppilaiden valmiutta toimia erityisesti ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi.

Kyselyaineiston analyysissä on otettu huomioon, että oppilaat vastaavat lomakkeen kysymyksiin Ilmari-vierailun jälkeen. Analyysissä oletetaan, että oppitunti on vaikuttanut oppilaiden vastauksiin. Sitä, kuinka paljon kouluvierailu on vaikuttanut oppilaiden vastauksiin, toisin sanoen mitä oppilaat olisivat vastanneet ilman kouluvierailua, ei aineiston perusteella saada selville.

Kysymykseen ympäristöasioiden käsittelystä koulussa vastasi 624 oppilasta. Vastaajien mukaan ympäristöasioita käsitellään koulussa enimmäkseen jonkin verran tai vielä vähemmän. Lukiolaisista noin 15 prosenttia on sitä mieltä, että ympäristökysymyksiä käsitellään koulussa paljon, sen sijaan yläkoululaisista tai ammattikoululaisista hyvin harvan mielestä ympäristöasioita käsitellään paljon. (Kuvio 4)



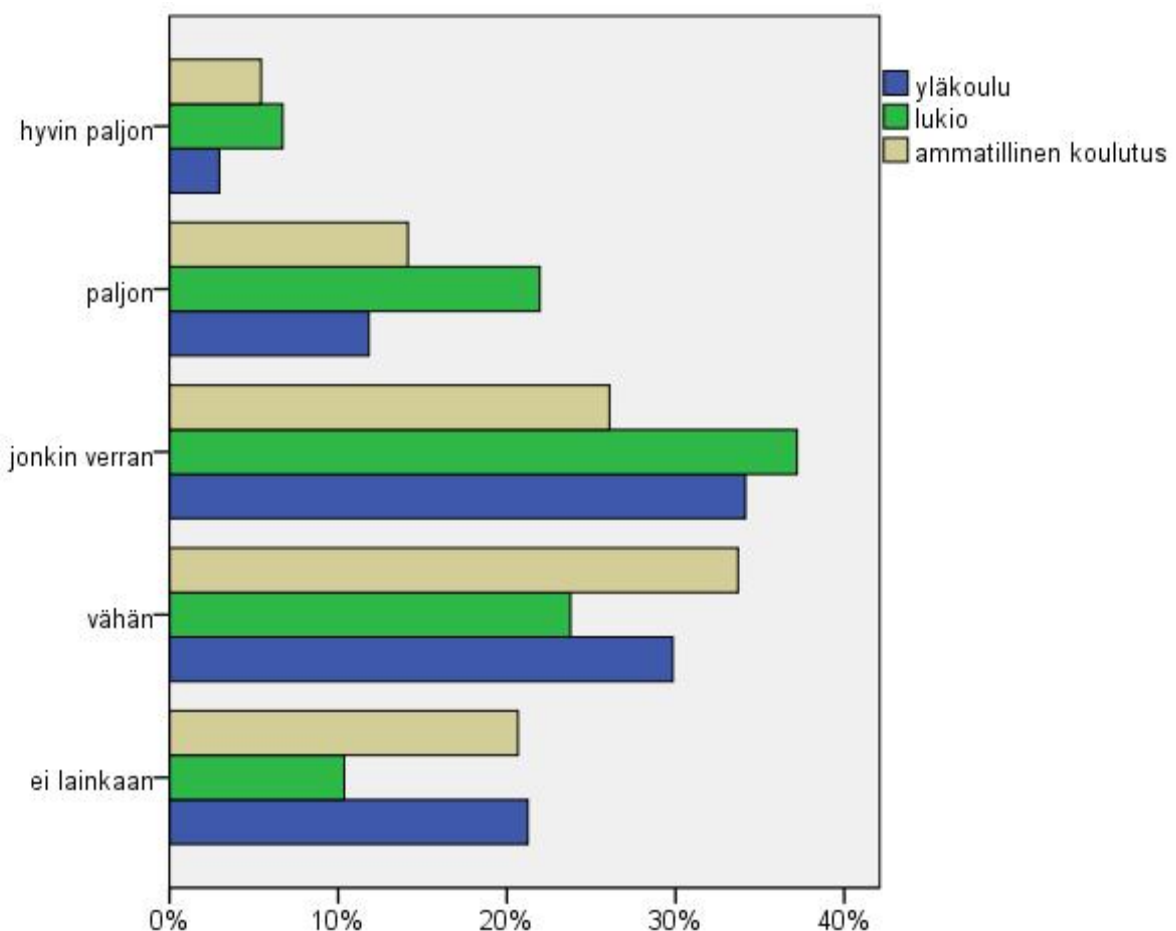
KUVIO 4. Ympäristöasioita käsitellään koulussa.

Ammattikoululaisten mielestä ympäristöasioita käsitellään koulussa selvästi vähemmän kuin lukiolaisten mielestä. Lukiolaisista 24 prosenttia on sitä mieltä, että ympäristöasioita käsitellään

koulussa vähän tai ei lainkaan. Ammattikoululaisten keskuudessa vastaava osuus on 44 prosenttia. Ero lukiolaisten ja ammattikoululaisten vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevä viiden prosentin merkitsevyystasolla.

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että nuorten mielestä ympäristöasioita ei käsitellä koulussa ainakaan liikaa. On mahdollista, että vastaajien mielestä ympäristöasioita olisi hyvä käsitellä jopa nykyistä enemmän. Toisaalta esimerkiksi vuoden 2008 Nuorisobarometrin mukaan 57 prosenttia nuorista oli sitä mieltä, että peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa oppii erittäin paljon tai paljon ympäristötietoisuutta. (Myllyniemi 2008, 16)

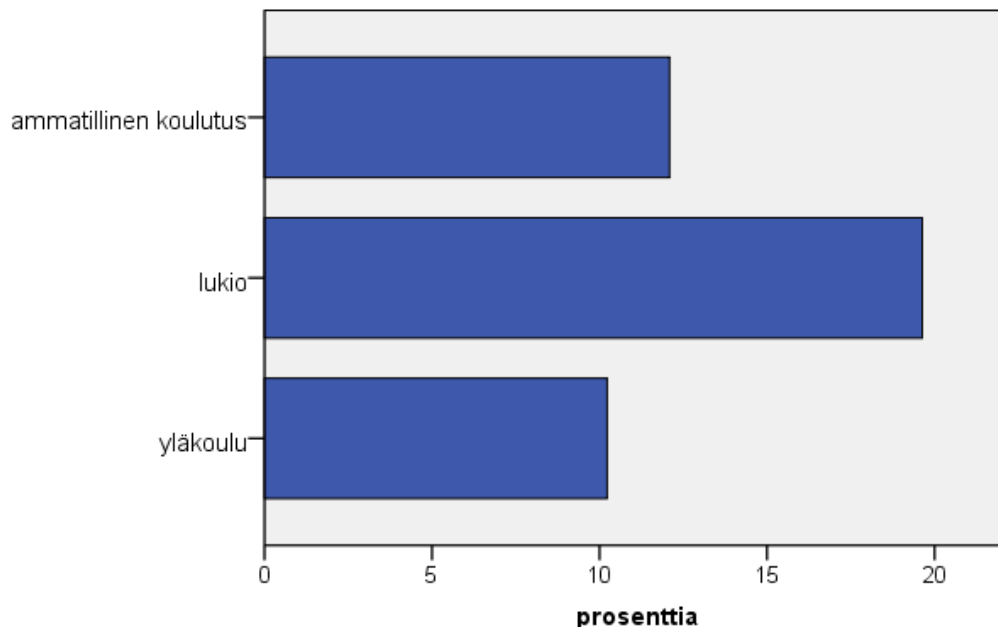
Kysymykseen ilmastohuolesta vastasi 628 oppilasta. Ilmastonmuutos huolestuttaa hyvin paljon, paljon tai jonkin verran 53 prosenttia kaikista vastaajista. Paljon tai hyvin paljon ilmastonmuutos huolestuttaa joka viidettä oppilasta. (Kuvio 5)



KUVIO 5. Ilmastonmuutos huolestuttaa minua.

Vaikuttaa siltä, että ilmastonmuutos huolestuttaa enemmän lukiolaisia kuin ammattikoululaisia: ammattikoululaisista ilmastonmuutos huolestuttaa 19 prosenttia paljon tai hyvin paljon, kun taas lukiolaisista ilmastonmuutos huolestuttaa 29 prosenttia paljon tai hyvin paljon. Tämän tutkielman tulosten mukaan ilmastonmuutos huolestuttaa nuoria suunnilleen saman verran kuin vuoden 2008 Nuorisobarometrin mukaan. Barometrissa nuorilta kysyttiin ”kuinka paljon koet epävarmuutta tai turvattomuutta ihmisestä johtuvan ilmastonmuutoksen vuoksi?”. Nuorisobarometrin vastausten mukaan 40 prosenttia nuorista koki turvattomuutta ilmastonmuutoksen takia. Esimerkiksi kansainvälinen terrorismi sekä työn saaminen koettiin vähemmän huolestuttaviksi. (Myllyniemi 2008, 98–100)

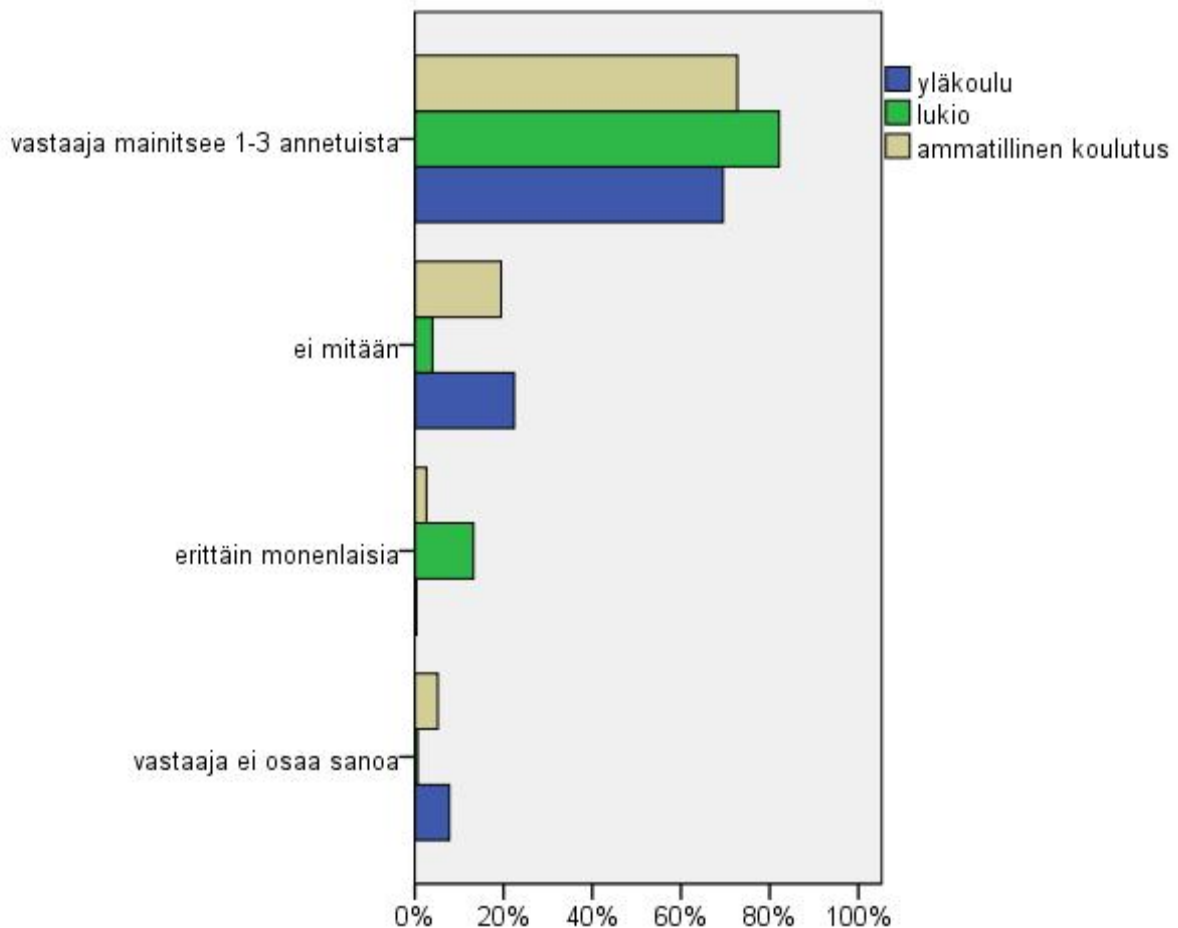
Kaikista vastaajista 13 prosenttia haluaisi toimia esimerkiksi ympäristöjärjestössä ilmastonmuutoksen torjumiseksi. Lukiolaisista lähes joka viides ilmoittaa haluavansa toimia ympäristöjärjestössä kun taas ammattikoululaisten ja yläkoululaisten keskuudessa toiminnasta kiinnostuneita on noin joka kymmenes. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta vaikuttaa siltä, että lukiolaiset ovat jonkin verran kiinnostuneempia ympäristöjärjestöissä toimimisesta kuin yläkoululaiset ja ammattikoululaiset. (Kuvio 6) Kysymykseen vastasi 606 oppilasta.



KUVIO 6. Haluan toimia ilmastonmuutoksen torjumiseksi esimerkiksi jossain ympäristöjärjestössä. Kuviossa ”kyllä” vastanneet.

Tulos on samansuuntainen kuin nuorten yhteiskunnallista osaamista, osallistumista ja asenteita kartoittavan selvityksen tulos, jonka mukaan suomalaisista nuorista 18 prosenttia kertoi olevansa hyvin kiinnostunut ympäristökysymyksistä. Melko kiinnostuneita puolestaan oli 43 prosenttia. Muut politiikan osa-alueet kiinnostivat tutkimukseen osallistuneita kahdeksaluokkalaisia selvästi vähemmän. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 49)

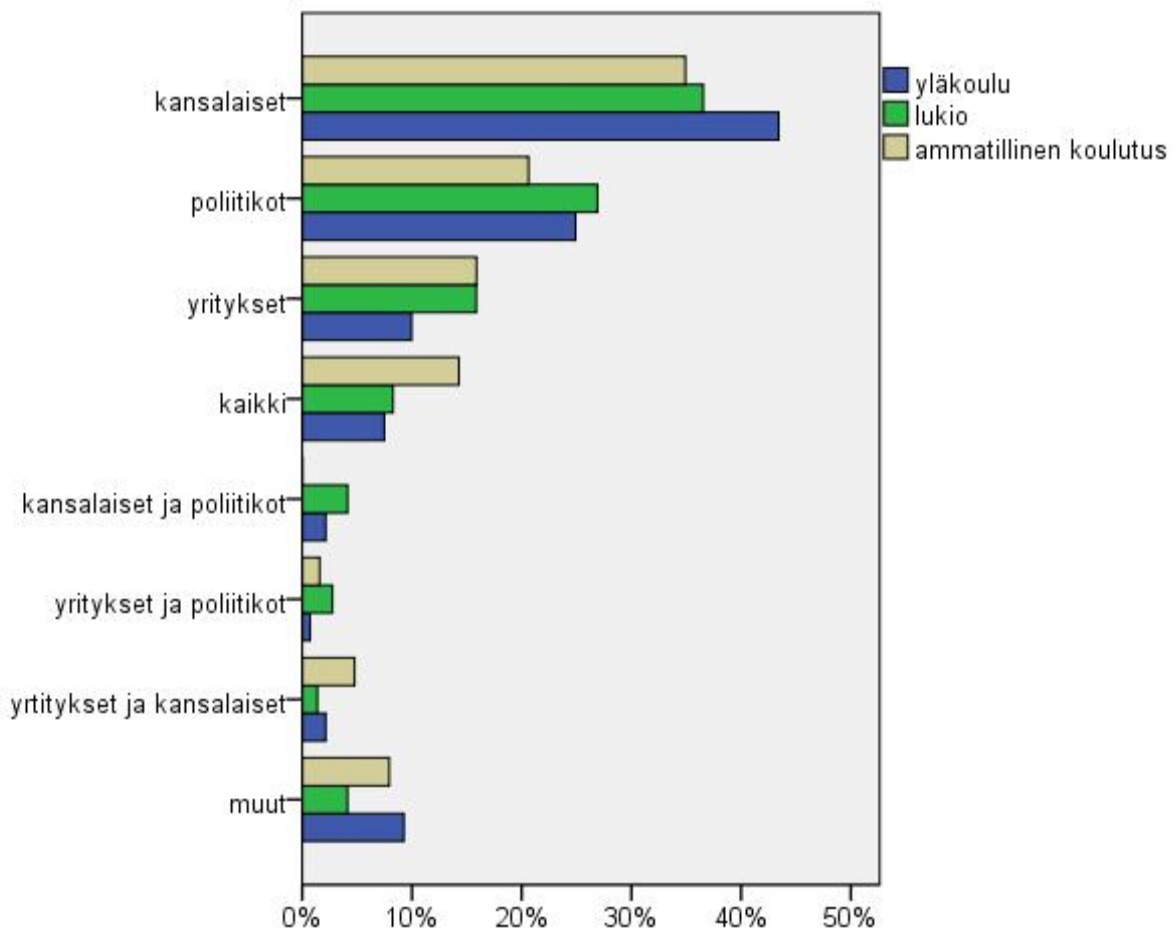
Kysymykseen valmiudesta tehdä valintoja ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi vastasi yhteensä 623 oppilasta. Yhteensä 78 prosenttia vastaajista ilmoittaa olevansa valmis toimimaan. Valtaosa vastaajista (74 prosenttia) haluaa tehdä jotakin tai useita asioita ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Lukiolaiset ovat motivoitunein ryhmä; heistä hieman yli neljä prosenttia on erittäin motivoituneita hillitsemään ilmastonmuutosta. Yläkoululaisten ja ammattikoululaisten keskuudessa toimintavalmius on suurin piirtein samankaltaista. (Kuvio 7)



KUVIO 7. Minkälaisia valintoja olisit valmis tekemään ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi (esimerkiksi asumiseen, ruokaan tai liikkumiseen liittyen)?

Toimintaan valmiiden oppilaiden osuus (78 prosenttia) on huomattavan suuri. Kuten todettua, kyselytulosten perusteella ei voida arvioida, mikä on kouluvierailun vaikutusta, ja mihin nuoret olisivat valmiita jo ennen vierailua, mutta korkean prosenttiosuuden perusteella voidaan olettaa, että vierailu on herättänyt oppilaissa oman toiminnan pohdintaa.

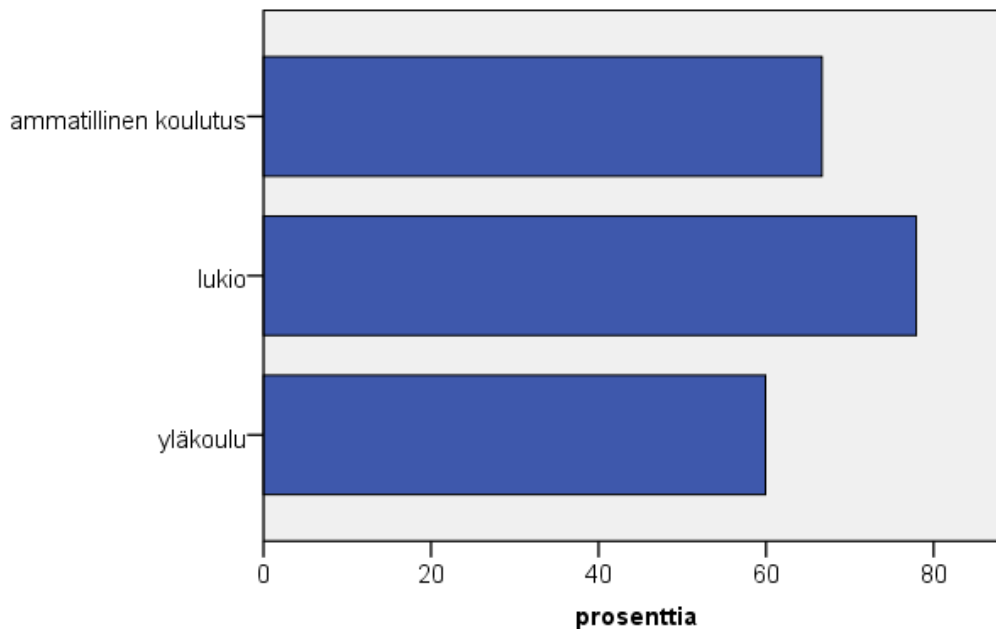
Kysymykseen siitä, kenellä on vastuu ilmastonmuutoksen hillinnästä vastasi 489 oppilasta. Yli 40 prosenttia yläkoululaisista ja lähes yhtä moni muista vastaajista on sitä mieltä, että suurin vastuu ilmastonmuutoksen hillinnästä on kansalaisilla. Selvästi harvempi, noin joka viides vastaaja arvioi poliitikkojen olevan ensisijaisesti vastuussa. Kymmenisen prosenttia lukiolaisista ja hieman useampi muista vastaajista katsoi vastuun kuuluvan ensisijaisesti yrityksille. (Kuvio 8)



KUVIO 8. Kenellä suluissa mainituista (yritykset/ kansalaiset/ poliitikot) on mielestäsi suurin vastuu ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi ja mitä kyseinen ryhmä voi tehdä ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi?

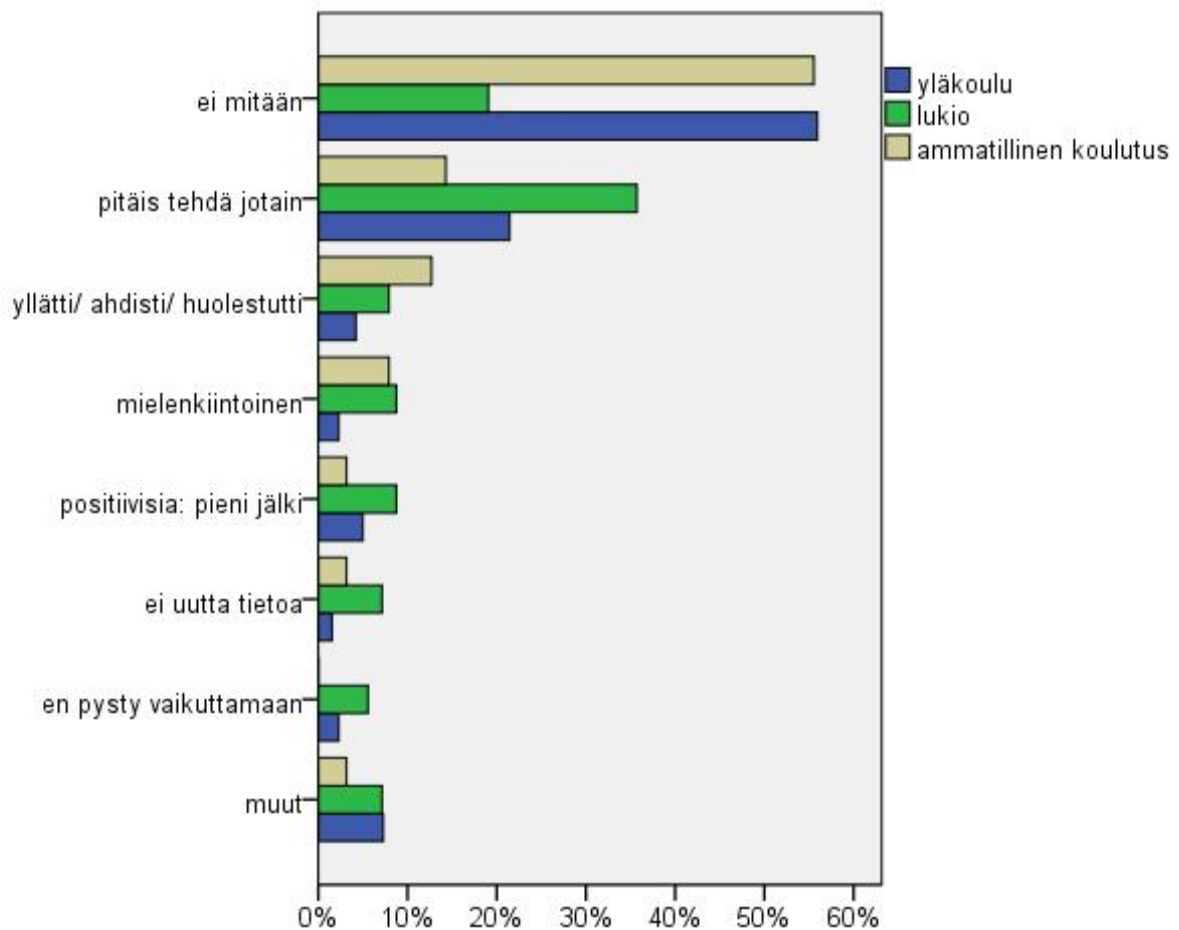
Kysymykseen antoiko vierailu toimintaideoita ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi vastasi 533 oppilasta. Noin 65 prosenttia kaikista vastaajista koki saaneensa vierailulta toimintaideoita. Osuus

on korkea erityisesti lukiolaisten keskuudessa; lukiolaisista lähes 80 prosenttia ilmoitti saaneensa vierailulta toimintaideoita. (Kuvio 9)



KUVIO 9. Antoiko vierailu Sinulle ideoita siitä, miten voisit toimia ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi? Kuviossa ”kyllä” vastanneet.

Avoimeen kysymykseen ”Millaisia ajatuksia hiilijalanjälkitestä Sinussa herätti?” vastasi 450 oppilasta. Noin 46 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei testi herättänyt heissä minkäänlaisia ajatuksia. Runsaasti ”ei mitään” vastauksia annettiin yläkouluissa ja ammattikouluissa, molemmissa yli 55 prosenttia. Kysymys lienee muotoilultaan epäonnistunut. ”Ei mitään” -luokan lisäksi vastauksista löytyy kuitenkin mielenkiintoisia kommentteja ja eroja eri kouluasteiden välillä. Lukiolaisista yli 35 prosenttia ilmoittaa hiilijalanjälkitestin herättäneen ajatuksen, että jotain pitäisi tehdä ilmastonmuutoksen suhteen. Yläkoululaisista näin ajatteli hieman yli viidennes ja ammattikoululaisista noin 14 prosenttia. (Kuvio 10)



KUVIO 10. Millaisia ajatuksia hiilijalanjälkitestä sinussa herätti?

Tulosten perusteella nuoret kantavat huolta ilmastonmuutoksesta ja ovat valmiita tekemään ilmastonmuutosta hillitseviä valintoja omassa elämässään. Oppilaiden mielestä kansalaiset ovat ensisijaisesti vastuussa ilmastonmuutoksesta, toissijainen vastuu kuuluu poliitikoille tai yrityksille. Erityisesti lukiolaisten vastaukset eroavat ammattikoululaisten ja yläkoululaisten vastauksista; voidaankin todeta, että eri kouluasteilla olevat oppilaat kokevat tulosten perusteella erilaista ympäristökansalaisuutta.

5. Ympäristökansalaisuuden avulla ilmastotoimijuuteen

Tämän tutkielman tulosten perusteella Ilmari-hankkeesta piirtyy kuva toimintana, jossa Vanhasen hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoite aktiivisesta kansalaisuudesta (ks. luku 1.3) on muokattu hankkeen omiin päämääriin sopivaksi, ilmastotoimijuutta korostavaksi ihanteeksi. Ilmari-hanke tavoittelee nuorten osallisuutta kehottamalla nuoria yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Tässä luvussa pohdin Ilmari-hankkeen ihannetoimijuutta eri näkökulmista edellisessä luvussa esitelyjen tutkimustulosten pohjalta.

Vertaan aluksi Ilmari-hankkeen ihannetoimijuutta Straniuksen kehittämään kevytaktivismin käsitteeseen, Rinteen ajatukseen refleksiivisestä kansalaistoiminnasta sekä Konttisen näkemykseen ympäristökansalaisuudesta (ks. luku 2.1). Luvun 5.1 alaluvuissa pohdin ympäristöjärjestöjen muuttuvaa roolia sekä Ilmari-hankkeen suhdetta muihin aktiivista kansalaisuutta edistäviin tahoihin. Luvussa 5.2 analysoin kyselytulosten pohjalta nuorten kokemaa ympäristökansalaisuutta. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen millaisia eväitä oppilaat hankkeesta saavat toimijuutensa rakennusaineiksi ja osallistumisensa tueksi. Vertaan Ilmari-hankkeen ohjausryhmän näkemyksiä Koskisen ajatukseen siitä, kuinka ympäristökansalaisuuden kaltainen toimijuus syntyy. Peilaan myös hankkeessa tavoiteltavaa toimijuutta muun muassa Louhimaan ajatuksiin ympäristökasvatuksen paradoksista.

5.1 Lyhytaikaista ja intensiivistä toimintaa

Ilmari-hankkeen kouluvierailumateriaalissa kuvattu ihannetoimija on kansalaisyhteiskunnan kentällä toimiva aktivisti, joka vähentää oman elämänsä aiheuttamia kasvihuonekaasupäästöjä sekä osallistuu ilmastonmuutoksen hillintään tähtäävään yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Ihanteessa on samankaltaisia piirteitä Straniuksen kuvaaman kevytaktivismin kanssa. Kevytaktivismi kiteytyy Straniuksen mukaan yksilöiden kykyihin toimia; keskeistä on, kuinka yksilöt kykenevät nostamaan uusia teemoja keskustelun kohteeksi. Stranius arveleekin järjestöjen merkityksen heikkenevän kevytaktivismin myötä. (Stranius 2010, 98–99)

Ilmari-hankkeen ihannetoimijuudessa voidaan nähdä piirteitä myös Rinteen kuvaamasta refleksiivisestä kansalaisaktivismista. Rinne korostaa refleksiivisen poliittisen toiminnan ainutkertaisuutta; toiminta ei perustu kiinteisiin ajattelumalleihin tai figureihin, vaan jokaisessa tilanteessa on arvioitava erikseen miten toimia ja mitä siitä seuraa. Tämän vuoksi toimiminen on

lähtökohtaisesti seurauksiltaan ennakoimatonta. (Rinne 2011, 70)

Ilmari-hankkeen ihannetoimijuus mahdollistaa kullekin toimijalle sopivan osallistumismuodon valinnan. Kouluvierailumateriaali esittelee erilaisia osallistumisvaihtoehtoja, joista yksi on ympäristöjärjestön jäseneksi liittyminen. Mahdollisuuksien kirjo on kuitenkin laaja vihreästä kuluttamisesta ja joukkoliikenteen käyttämisestä poliitikkojen lobbaamiseen. Voidaankin todeta, että Ilmari-hankkeen ihannetoimijuudessa on samankaltaista henkilökohtaisen politiikkaa kuin Rinteen refleksiivisessä kansalaistoiminnassa. Sen sijaan Ilmari-hankkeen ihannetoimijuus eroaa esimerkiksi Konttisen kuvaamasta Suomen luonnonsuojeluliiton paikallisyhdistysten tuottamasta ympäristökansalaisuudesta siinä, ettei toimintatapoja ja tavoitteita määritellä yhteisesti paikallisyhdistyksessä, vaan ne valitaan ja määritellään henkilökohtaisesti.

Kaikkienensa Konttisen kuvaama ympäristökansalaisuus on melko erityyppistä verrattuna Ilmari-hankkeessa tavoiteltavaan toimijuuteen. Molemmat ihannetoimijat ovat yhteiskunnallisesti aktiivisia, mutta heidän osallistumisensa on erilaista. Ilmari-hankkeen ihannetoimija käy mielenosoituksissa kun taas Suomen luonnonsuojeluliiton paikallisyhdistyksen ympäristökansalainen istuu kokouksissa laatimassa lausuntoja tai muistutuksia. Konttinen kuvaa yhdistysaktiivia luotettavaksi toimijaksi, joka on kelvallinen yhteistyökumppani hallinnolle, mitä tukee se, että paikallisyhdistysten jäsenet ovat pääasiassa eri alojen ammattilaisia, professionaaleja (Konttinen 1999, 206).

Konttisen kuvaamasta ympäristökansalaisuudesta poiketen Ilmari-hankkeen ihannetoimija voi olla kuka tahansa ja toimintaan osallistumisen on oltava helppoa. Yhteiskunnallinen osallistuminen ympäristöjärjestöjen kautta ei ole ainoa mahdollisuus osallistumiseen, vaan osallistuminen voi tapahtua esimerkiksi erilaisten verkostojen kautta. Verkostomaista, satunnaista osallistumista on esimerkiksi kouluvierailumateriaalissa esitellyn kuluttajavaikuttamista koordinoivan ”porkkanamafian” tempauksiin osallistuminen. Ilmari-hankkeen ihannetoimijuus eroaa Konttisen kuvaamasta ympäristökansalaisuuden ihanteesta myös sikäli, että jälkimmäinen rajoittuu julkiseen toimintaan, eikä kata yksityiselämään valintoja. Ilmari-hankkeessa sen sijaan yksilön arkipäivän ratkaisut ovat keskeisellä sijalla.

Ilmari-hankkeen ihannetoimijan ympäristövastuu on luonteeltaan globaalia.

Kouluvierailumateriaalissa esillä oleva hiilijalanjälki perustuu samaan ajatukseen kuin ekologinen jalanjälki, jota Dobson käyttää ympäristökansalaisen vastuun määrittelyssä (2003, 119). Sekä hiilijalanjäljen että ekologisen jalanjäljen mittaaminen perustuu siihen, että koko maapallon

käytettävissä olevat luonnonvarat tai päästökauppi jaetaan kaikkien maailman ihmisten kesken. Näin saadaan selville, mikä on kulutuksen tai päästöjen kestävä taso. Ilmari-hankkeen ihannetoimijuudessa globaalilla tasolla on merkittävä rooli, koska ilmastonmuutos on luonteeltaan globaali ongelma ja ilmastotoimijan vastuu ulottuu siten globaalille tasolle. Konttisen kuvaama ympäristökansalaisuus puolestaan toteutuu leimallisesti paikallistasolla. Konttisen ympäristökansalaisuus rakentuu usein luontoharrastuksen pohjalle (1999, 197), kun taas Ilmari-hankkeen ihannetoimijuus kumpuaa ilmastonmuutoksen hillitsemisen tarpeesta.

Sekä Konttisen kuvaamaa ympäristökansalaisuutta että Ilmari-hankkeen ihannetoimijuutta yhdistää etäisyyden pitäminen poliittisiin puolueisiin (Konttinen 1999, 204). Ilmari-hankkeen kouluvierailumateriaalissa ei käsitellä lainkaan poliittisia puolueita tai puoluepolitiikkaa. Paikallistason päätöksentekoon liittyen mainitaan maankäyttö sekä paikallinen julkinen liikenne, mutta materiaali ei varsinaisesti kuvaile paikallista päätöksentekojärjestelmää tai siihen vaikuttamista. Ilmari-hankkeen ihannetoimija liikkuu kansalaisyhteiskunnan kentällä; suhde sekä paikallisen että kansallisen tason demokraattiseen päätöksentekoon rajoittuu kansalaisvaikuttamisen keinoihin. Ilmari-hankkeen ihannetoimijalle kansalaistoiminnan globaali taso on yhtä tärkeä, ellei jopa tärkeämpi kuin paikallistaso. Ihannetoimija osallistuu kansalaisjärjestöjen kampanjoihin, joista useat ovat koko Euroopan tai jopa maailmanlaajuisia.

5.1.1 Ympäristöjärjestöjen muuttuva rooli

Perinteisestä järjestökeskeisestä toimijuudesta poikkeavan yksilökeskeisen toimijuuden voidaan nähdä vaikuttavan myös ympäristöjärjestöjen toimintaan. Muutoksen voidaan katsoa olevan lähtöisin nuorten tarpeista, kuten Eskelinen ym. arvioivat (ks. luku 2.1). Tutkijoiden mukaan nuoret haluavat kansalaistoiminnan tarjoavan perinteisen yhdistystoiminnan ohella myös muunlaisia, yksilöllisiä osallistumistapoja. (Eskelinen ym. 2012, 217)

”Nykyään ei tarvi ymmärtää kansalaisvaikuttamista sellasena, et mennään johonki järjestöön ja siellä istutaan toimistolla, vaan se voi olla vaan sitä, että kavereiden kesken ilman muodollista organisaatioo mennään vaan tekee jotain juttuu, tekee jonkun uuden idean ja rupee levittää sitä.” H1

Kansalaistoiminnan muutospaineiden Eskelinen ym. epäilevät johtavan siihen, että järjestöt muuttuvat kansalaisten aktiivisuuden areenoista palveluntuottajiksi (2012, 217). Tutkijoiden kuvaus organisaatioiden uudesta roolista osallistumispalveluiden tuottajina on karrikoitu, mutta Ilmari-hankkeen kohdalla se kuvaa todellisuutta jokseenkin osuvasti. Hankkeen ohjausryhmän jäsenet

pohtivat, millaista vaikuttamista nuoret haluaisivat tehdä.

”Mä toivon, et me oltais [...] sellasii antureita, jotka imis ymmärrystä siitä mitä ne nuoret toivoo kansalaisjärjestötoiminnalta, minkälaisii ideoita niillä on, mä tavallaan toivoisin että tää olis kakssuuntasempaa, no mulla on koko ajan semmonen oman hyödyn näkökulma, et mitä niinku mun taustajärjestöt, tai mitä kansalaisjärjestöt voi tästä saada, tai miten me saatais niitä [nuoria] entistä paremmin mukaan.” H1

Pohdinta koskee kouluvierailuille osallistuvien koululaisten lisäksi myös hankkeen kouluvierailijoita, jotka ovat usein ympäristöjärjestöihin kuulumattomia opiskelijoita.

”Tää houkuttelee järjestötoimintaan mukaan sen tyyppisii ihmisii, jotka ei muuten tuu, et meillä ei olis muuten näit kaikkii tyyppiä tälle meidän hallussa tai meidän vaikutuspiirissä, et ne tyypit, jotka tulee Ilmariin, niin ne ei tasan tulis mihinkään muuhun toimintamuotoon.” H1

Ilmari-hankkeen arvona nähdään se, että hanke tarjoaa kouluvierailijoille mahdollisuuden osallistua ympäristötoimintaan sitoutumatta itse järjestöihin. Ohjausryhmän jäsenet arvioivat, että tällaiselle osallistumiselle on kysyntää. Ajatusta kevytaktivismista tukee aika vapaalla -tutkimus, jonka mukaan 45 prosenttia 10–29 -vuotiaista nuorista on sitä mieltä, että toimintaan on mukava osallistua liittymättä jäseneksi mihinkään järjestöön. Tutkimuksen mukaan vain 25 prosenttia nuorista oli vastakkaista mieltä. (Myllyniemi 2009, 52) Vaikka hankkeen ensisijainen tavoite onkin kannustaa oppilaita ilmastotoimijoiksi, on myös merkittävää, että kouluvierailutoiminnasta rekrytoituu uusia jäseniä itse järjestöjen toimintaan.

”[J]os miettii ylipäätänsä kaikesta siitä toiminnasta mitä järjestöt järjestää, niin se määrä ihmisii, joka siihen saattaa osallistuu suhteessa sit siihen, ketkä jää semmosiks niinku pysyviks toimijoiks, niin sehän on aina ihan tosi pieni osuus, et sehän on ihan yleinen, et jos me järjestetään niinku sadan ihmisen leiri, niin kaks niistä jää tekemään jotain myöhemminki, niin voi olla sillee jippii.” H6

Vaikka ympäristöjärjestöjen toimintaa suunnitellaan kevytaktivismiin sopivaksi, on kuitenkin selvää, että kaikissa kolmessa järjestössä kaivataan erityisesti jäseniä, jotka sitoutuvat toimintaan ja kantavat vastuuta; perinteinen ”toiminnan pyörittäminen” ei liene katoamassa.

Kevytaktivismipalveluiden tarjoamisen voidaankin tulkita laajentavan järjestöjen toimintakenttää, eikä välttämättä kaventavan sitä.

Kevytaktivismin yleistymisen voidaan tulkita näkyvän myös siinä, että Ilmari-hankkeen kouluvierailijoiksi hakeutuu yhä enemmän ihmisii ympäristöjärjestöjen ulkopuolelta. Haastateltu

H7 kuvaa muutosta seuraavasti:

”Väittäisin, et alkuvaiheessa tuli enemmän järjestöistä lähettiläiksi, nykyään se on tosi paljon enemmän vaan jotain opiskelijoita sieltä sun täältä.” H7

Useat ohjausryhmän jäsenet arvelevat, että kouluvierailijoiden profiilin muutokseen vaikuttaa muun muassa hankkeen vakiintuminen sekä ilmastonmuutoksen valtavirtaistuminen sellaiseksi ilmiöksi, josta kuka tahansa ympäristöasioista kiinnostunut opiskelija on valmis puhumaan.

Kouluvierailijoilta edellytetään sitoutumista hankkeen kouluvierailumateriaalin linjauksiin, mutta ei laajemmin ympäristöjärjestöjen kantoihin. Ohjausryhmän jäsenet eivät kuitenkaan ole huolissaan siitä, miksi kouluvierailijat ovat mukana hankkeessa. Kouluvierailijoilla arvellaan olevan monenlaisia motiiveja.

”[N]e [kouluvierailijat] tulee mukaan tähän hankkeeseen, ja voi olla et ne tulee hakemaan vähän kokemusta ja voi olla et ne tulee hakemaan vähän taskurahaakin, ja ties mitä.” H6

Useat haastatellut toteavat olevansa tyytyväisiä siihen, että ympäristöjärjestöillä on tarjolla erilaisia toiminnan muotoja, joihin eri ihmiset voivat osallistua. Esimerkiksi vapaaehtoisuuteen perustuvan toiminnan muuttumisesta taskurahojen ansaitsemiseksi ei olla huolissaan, koska palkkiot kuuluvat vain pieneen osaan kaikista järjestöjen eri toimintamuodoista.

Yhteenvedon voidaan todeta, että Ilmari-hankkeen ohjausryhmä vaikuttaa sopeutuneen muuttuneeseen tilanteeseen, jossa ihmiset kaipaavat yhä monipuolisempia toimintamuotoja. Osallistumismahdollisuuksia tarjotaan kahdella tasolla: sekä kouluvierailijatoiminnan muodossa nuorille opiskelijoille että ilmastotoimintana vierailulle osallistuville koululaisille. Kouluvierailijatoiminnassa kevytaktivismin kysyntä ja tarjonta kohtaavat: järjestöt tarjoavat halukkaille määräaikaisen osallistumismahdollisuuden.

5.1.2 Aktiivinen kansalaisuus

Käsittelen tässä luvussa Ilmari-hankkeen suhdetta hallituksen lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaan (lanuke-ohjelma) vuosille 2007–2011, josta Ilmari-hanke on saanut rahoitusta useiden vuosien ajan. Lanuke-ohjelman yhtenä tavoitteena on aktiivisen kansalaisuuden edistäminen. Selvitän missä määrin Ilmari-hankkeen ja toisaalta lanuke-ohjelman määritelmät

aktiivisesta kansalaisuudesta vastaavat toisiaan. Pohdin myös kuinka sekä Ilmari-hankkeen että lanuke-ohjelman tavoitteet ovat muotoutuneet.

Lanuke-ohjelmassa linjataan valtakunnallisen lapsi- ja nuorisopolitiikan suuntaviivoja, jotka liittyvät koulutukseen, työllisyyteen, toimeentuloon, terveyteen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja sosiaaliseen vahvistamiseen, asumiseen, yrittäjyyteen, asevelvollisuuteen ja siviilipalveluun. Laajassa ohjelmassa asetetaan tavoitteita sekä nimetään niiden toteutumista edistäviä konkreettisia toimenpiteitä. Kukin ministeriö vastaa omaa toimialuettaan koskevien toimenpiteiden toteutumisesta. (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007, 2,7)

Lanuke-ohjelmassa todetaan nuorten aktiivisen kansalaisuuden edellytyksien liittyvän omien mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostamiseen ja vahvistamiseen (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007, 22). Lanuke-ohjelman taustalla on Vanhasen hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Politiikkaohjelman toimenpiteisiin kuului aktiivisen kansalaisuuden vieminen edelleen lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmaan (Demokratia ja kansalaisvaikuttaminen 2007, 4). Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman voidaan siis katsoa vahvistaneen aktiivisen kansalaisuuden roolia lanuke-ohjelmassa.

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa tuodaan esiin huoli siitä, että Suomi on jakautumassa osallistuviin, aktiivisiin kansalaisiin ja osallistumattomiin, passiivisiin kansalaisiin. Passiivisuuteen pyritään vaikuttamaan tukemalla kansalaisyhteiskunnan toimintaa siten, että yhä useampi kansalainen osallistuisi aktiivisesti kansalaisyhteiskunnan toimintaan esimerkiksi erilaisissa järjestöissä ja poliittisissa puolueissa. Politiikkaohjelmassa nostetaan vahvasti esiin äänestysaktiivisuuden merkitys edustuksellisessa demokratiassa, ja todetaan suomalaisten kuuluvan vakiintuneiden demokratioiden vähiten äänestävään kolmannekseen. (Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2006, 1–2) Voidaankin sanoa, että aktiivisen kansalaisuuden tavoitteen taustalla on huoli äänestysaktiivisuuden laskusta, joka heikentää poliittisen järjestelmän legitimitettä.

Kansalaisyhteiskuntakeskusteluun liitettyyn passiivisuuden torjuntaan ovat kiinnittäneet huomiota Kiilakoski, Gretscher ja Nivala, jotka huomauttavat, että vaikutusmahdollisuuksien parantamisen lisäksi aktiivisen kansalaisuuden lähikäsitteellä osallisuudella voidaan viitata myös syrjäytymisen ehkäisyyn (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 11). Toisin sanoen aktiiviseen kansalaisuuteen tähtäävällä osallisuuden vahvistamisella voidaan tavoitella syrjäytymisen ehkäisyä. Syrjäytymisen ehkäisy on kuitenkin ensisijaisesti sosiaalipolitiikan tavoite, ja johtaa sikäli harhaan kansalaisyhteiskunnan tilaa ruotivassa keskustelussa.

Ilmari-hankkeen perimmäinen tavoite aktiivisen kansalaisuuden taustalla on hillitä ilmastonmuutosta vähentämällä kasvihuonekaasupäästöjä. Ilmari-hankkeen ohjausryhmän jäsenten näkemykset aktiivisuuden kansalaisuuden taustalla olevista tavoitteista poikkeavat lanuke-ohjelman näkemyksestä. Ohjausryhmän jäsenet määrittelevät aktiivisen kansalaisuuden toimijuudeksi, jonka tavoitteena on yhteiskunnallinen, ympäristövastuullinen toiminta. Myös lanuke-ohjelman aktiivisen kansalaisuuden tavoitteena on yhteiskunnallinen osallistuminen, mutta ympäristönäkökulman sijaan taustalla on huoli muun muassa äänestysaktiivisuuden laskusta.

Ympäristöjärjestöjen näkökulmasta aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen on myös valtionhallinnon reagointia paineisiin toimia ympäristöongelmien ratkaisemiseksi.

Ympäristöjärjestöjen hankkeita tukemalla osa vastuusta ympäristöongelmien ratkaisun suhteen siirretään kansalaisille. Ohjausryhmän jäsen H2 viittaa näkemykseen, jonka mukaan velvollisuuksien siirtäminen kansalaisille voidaan nähdä vastuun pakoiluna.

”Et se [aktiivisen kansalaisuuden vahvistaminen] on hallinnon näkökulmasta kauheen houkutteleva vaihtoehto, et tehdään taas yks viestintäkampanja ja kuitataan sillä tää homma, eikä sit tarvi tehdä mitään oikeesti, vaikka et meidän teollisuuden ikään ku rakennemuutos tai energiantuotanto, taloutta pitäs oikeesti fiksaa aika perustavaa laatua olevalla tavalla, niin tota semmonen viestintätoiminta ei suoraan niinku satu ketään.” H2

Ohjausryhmän jäsen H2 ei usko pelkän aktiivisen kansalaisuuden ratkaisevan ilmasto-ongelmaa:

”Eihän tätä yksilön vastuulle voi laittaa, vaik tietenki tarvitaan inspiroivia esimerkkejä, [...] mut että lopulta sit ne yhteiskunnalliset rakenteet pitää saada muutettuu siihen suuntaan, että vaikkapa se ilmastoystävällinen elämä on helppoo ja halpaa, automaattista ja sitä tekee huomaamattaan, koska yhteiskunnalliset rakenteet ohjaa siihen.” H2

Osa ohjausryhmän jäsenistä on sitä mieltä, ettei rahoittajalla ole merkittävää vaikutusta hankkeen sisältöön.

”Mut kyl se oli selvää, et se uudistuminen halutaan, tai et se koettiin vahvasti, et se kalvosarja täytyy uudistaa, eikä vaan sen takia et ois tehty uudistuksia rahottajan takia.” H6

”Kyl mä monenlaisia hankkeita oon nähny ja paljon sellasiakin, joissa rahottajalla on mittava vaikutus, mut ei kyl tässä.” H4

Toisaalta ohjausryhmän jäsen H4 myöntää, että hankkeen uudistamisessa otettiin jossain määrin huomioon lanuke-ohjelman tavoitteet.

”Niin mä luulen et nää faktat oli kuitenkin, ne on ollu siis sekä OPM:ssä että meidän päissä, niinku jotenki, että totta kai niillä joku yhteys on, [...] ei me nyt niinku mitään semmosta oltais tehty, mikä ois ollu vastaan sitä lanuke-ajattelua [lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma], mutta, et ei siin niinku, ei ehkä voi sanoo et me oltais tehty jotain ainakaan vain sen takii, et se oli siinä lanukessa.” H4

Ohjausryhmän jäsen H4 nostaa esiin sen, että sekä lanuke-ohjelmaan että Ilmari-hankkeen sisältöön vaikuttavat monet tekijät.

”Mä väittäisin, että näillä asioilla on muitakin kytköksiä, ku vaan se, että saatiin rahaa jostain, ne oli asioita, jotka on ollu nyt sit viimeiset muutaman vuoden niinku pinnalla yhteiskunnassa ylipäänsä ja on tullu näitä tutkimustuloksia siitä, miten nuoret osallistuu entistä vähemmän.” H4

Ohjausryhmän jäsenen mukaan on vaikea eritellä sitä, mistä mikäkin tavoite on peräisin.

Kaikki tahot seuraavat julkista keskustelua ja tulkitsevat samoja tutkimustuloksia.

Ohjausryhmän jäsen H5 puolestaan näkee poliittisten päätösten vaikuttavan melko vahvasti järjestöjen toimintaedellytyksiin:

”No, rahoituskanaviinhan vaikuttaa meidän poliittinen päätöksenteko, se, että minkälaisia ohjelmia laitetaan auki, niin riippuu siitä, että mitä meidän poliittiset päätöksentekijät katsoo, että mitä asioita olis syytä edistää.” H5

Lanuke-ohjelman voidaan päätellä vaikuttaneen ainakin jossain määrin Ilmari-hankkeen sisältöön. Hankkeiden tavoitteet saattavat muotoutua ohjelman tavoitteisiin sopiviksi jo siinä vaiheessa, kun rahoituksen hakemista vasta harkitaan ja hanketta suunnitellaan. Tällöin on vaikea eritellä ohjelman vaikutusta hankkeen tavoitteisiin.

Ympäristöjärjestöjen ja lanuke-ohjelman tavoittelema aktiivinen kansalaisuus eroavat hieman toisistaan. Ympäristöjärjestöt painottavat ympäristöön liittyvää osallistumista, kun taas lanuke-ohjelma tavoittelee yleisesti aktiivista kansalaisosallistumista sekä myös erityisesti poliittista osallistumista. Voidaan kuitenkin olettaa, että aktiivisen kansalaisuuden tavoite yhdistää osapuolia siinä määrin, että erilaiset painotukset hyväksytään. Osapuolten voidaan myös katsoa olevan jossain määrin riippuvaisia toisistaan; hallituksen lanuke-ohjelma tarvitsee järjestöjä ylläpitämään kansalaisyhteiskuntaa osallistumisareenana ja kansalaisjärjestöt puolestaan tarvitsevat politiikkaohjelman tarjoamaa rahoitusta.

5.2 Heikko ja vahva ympäristökansalaisuus

Tässä luvussa analysoidaan sitä, millaista ympäristökansalaisuutta Ilmari-hankkeeseen osallistuneet nuoret kokevat. Eroavaisuuksien selkeyttämiseksi erotan toisistaan *heikon* ja *vahvan ympäristökansalaisuuden*. Heikolla ympäristökansalaisuudella tarkoitan toimijuutta, joka rajoittuu yksilön omiin elämänvalintoihin. Heikkoa ympäristökansalaisuutta kokeva ihminen saattaa olla voimakkaastikin huolissaan ympäristön tilasta, mutta huoli ja halu muuttaa maailmaa ei syystä tai toisesta kanavoidu juuri omia kulutusvalintoja laajemmaksi toiminnaksi. Vahva ympäristökansalaisuus puolestaan pitää sisällään omien elämänvalintojen lisäksi myös valmiuden yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Oppilaille tehdyn kyselyn tulosten perusteella Ilmari-kouluvierailun jälkeen useat oppilaista ovat valmiita toimimaan ja ajattelevat, että vastuu ilmastonmuutoksen hillinnästä kuuluu ensisijaisesti kansalaisille ja vähemmässä määrin poliitikoille tai yrityksille. Voidaan siis sanoa, että kyselyyn vastanneiden oppilaiden kokemassa ympäristökansalaisuudessa on viitteitä Koskisen määrittelemästä ympäristökansalaisuudesta. Koskinen määrittelee ympäristökansalaisuuden ympäristövastuulliseksi, aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaisuudeksi (2010, 14).

Kyselytulosten perusteella vastaajista 78 prosenttia ovat valmiita tekemään esimerkiksi asumiseen, ruokaan tai liikkumiseen liittyviä valintoja ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi (kuvio 7). Tämän perusteella voidaan arvioida, että nämä 78 prosenttia kuuluvat heikon ympäristökansalaisuuden ryhmään, jolle tyypillistä on ympäristötoiminnan rajoittuminen henkilökohtaisiin valintoihin. Todennäköisesti ne 13 prosenttia vastaajista (kuvio 6), jotka ovat valmiita toimimaan ympäristöjärjestöissä ilmastonmuutoksen torjumiseksi, olisivat valmiita myös laajempaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Tämän perusteella voidaan arvioida, että vastaajista 13 prosenttia kokee vahvaa ympäristökansalaisuutta.

Kyselyaineiston perusteella vaikuttaa siltä, että nuorten kokema huoli ilmastonmuutoksesta sekä toimintavalmius ympäristön hyväksi vaihtelevat eri kouluasteilla. Hiilijalanjälkitestistä heränneitä ajatuksia kartoittavasta kuviosta (kuvio 10) nähdään, että lukiolaisten vastaukset eroavat saman ikäisten ammattikoululaisten vastauksista. Sama ilmiö on havaittavissa useiden kysymysten kohdalla. Lukiolaiset vaikuttavat olevan huolestuneempia ilmastonmuutoksesta kuin ammattikoululaiset. Vaikuttaa myös siltä, että lukiolaiset ovat kiinnostuneempia toimimaan ympäristöjärjestöissä ilmastonmuutoksen hidastamiseksi: lukiolaisista joka viides on valmis toimimaan ympäristöjärjestössä, kun taas ammattikoululaisista ja yläkoululaisista toimintaan

valmiita on noin joka kymmenes.

Vuoden 2004 Nuorisobarometrin mukaan ympäristöhuoli tai ympäristön kunnioittaminen lisääntyy selvästi iän myötä. Barometrin mukaan puhdas ympäristö on tärkeämpi 25–29 -vuotiaille kuin 15–19 -vuotiaille. (Wilska 2004, 37) Mikäli tämän tutkielman aineistossa ilmenevissä eroissa kysymys olisi iän mukanaan tuomasta tiedostavuuden lisääntymisestä, pitäisi asenteiden olla ammattikoululaisten keskuudessa yläkoululaisten asenteita ympäristömyönteisempiä. Näin ei kuitenkaan aineiston perusteella ole. Sen sijaan vuoden 2004 Nuorisobarometrin tulosten kanssa samansuuntainen on kuvion 10 kolmas luokka, joka kuvaa hiilijalanjälkitestistä yllättyneiden, ahdistuneiden tai huolestuneiden osuutta. Tulosten perusteella vanhemmat ammattikoululaiset ovat nuorempia yläkoululaisia huolestuneempia. Kuitenkin toimintaan valmiiden osuus on yläkoululaisten keskuudessa hivenen suurempi kuin ammattikoululaisten keskuudessa (kuvio 10). Tämän perusteella ammattikoululaiset vaikuttavat olevan huolestuneita ilmastonmuutoksesta, mutta suhteellisen harva on valmis toimimaan. Pääsääntöisesti vaikuttaa siltä, että lukiolaisten keskuudessa nuoret kokevat usein vahvaa ympäristökansalaisuutta. Sen sijaan ammattikoululaisten kokema ympäristökansalaisuus on usein heikompaa, samoin kuin yläkouluikäisten.

Ympäristökansalaisuuden laatua pohdittaessa on todettava, että vahvan ympäristökansalaisuuden kokeminen ja sen ihanteiden mukaisesti toimiminen vaatii huomattavaa paneutumista ympäristöasioihin. Esimerkiksi vuoden 2012 Nuorisobarometrin vapaaehtoistoimintaa käsittelevien tulosten valossa jo heikon ympäristökansalaisuuden ihanteiden noudattaminen tarkoittaisi usean nuoren kohdalla huomattavaa muutosta. Nuorisobarometrin mukaan noin kuusi prosenttia 15–29 -vuotiaista nuorista ilmoitti osallistuvansa ympäristönsuojeluun. Poliittiseen tai yhteiskunnalliseen toimintaan osallistui vain hivenen useampi, noin kahdeksan prosenttia nuorista. (Myllyniemi 2012, 21)

5.3 Nuorten vastuullistaminen

Pohdin tässä luvussa Ilmari-hankkeen ihannetoimijuuden ja hankkeen puitteissa tapahtuvan toiminnan välistä suhdetta. Hankkeen tavoitteena on aktiivinen ilmastotoimijuus kansalaisyhteiskunnan kentällä. Tarkastelen erityisesti vastuullistamisen ongelmaa ympäristökasvatuksen näkökulmasta.

Kouluvierailumateriaalin ja tutkielman muun aineiston perusteella Ilmari-hankkeessa tapahtuvaa

osallistumista kuvaa luokan A luonnehdinta osallistumisesta (ks. luku 4.2). Hankkeessa näytetään tarinoiden avulla kuinka nuoret voivat osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Mikäli Ilmari-hanketta analysoidaan Koskisen ympäristökansalaisuutta tukevan ympäristökasvatuksen mallin avulla, voidaan todeta, että hankkeesta puuttuu elementtejä, jotka kuuluvat keskeisesti Koskisen kuvaukseen siitä, kuinka ympäristökansalaisuutta voidaan vahvistaa (ks. luku 2.3). Tärkein elementti Koskisen mukaan on konkreettinen mahdollisuus osallistumiseen. Ilmari-hankkeessa nuoria kannustetaan ja innostetaan osallistumaan ja toimimaan aktiivisina kansalaisina. Kouluvierailumateriaalissa tutustutaan ilmastosankareihin, jotka tekevät erilaisia ilmastotekoja ja ovat siten ilmastotoimijoita. Nuorille ei kuitenkaan tarjota konkreettista mahdollisuutta oppia itse toimimalla.

Ilmari-hankkeessa voidaan nähdä piirteitä nuorten vastuullistamisesta, jossa nuorille säilytetään vastuuta ilman valtaa. Kari Paakkunaisen mukaan nuorten vastuullistaminen voi olla perusteltua, mutta se ei saisi olla yksipuolista, vaan vastuun lisäksi nuorille on tarjottava valtaa sekä uusia toimintamahdollisuuksia. Paakkunaisen mukaan toiminta verkostoissa ja kumppanuuksissa on realistinen vastuullistamisen muoto. (Paakkunainen 2006, 125–127) Louhimaan mukaan vastuullistamisen ongelma on keskeinen ympäristökasvatuksessa: nuorilta vaaditaan vastuunottoa ympäristöongelmista, mutta heille ei tarjota mahdollisuutta valita vaihtoehtoista tulevaisuutta sillä tasolla, että he voisivat toimia konkreettisesti tavoitteen saavuttamiseksi (2008, 83). Louhimaa tulkitsee kestävän kehityksen paradigman sulkevan pois mahdollisuuden vaikuttavalle kansalaisosallistumiselle.

Ongelmaa voidaan lähestyä myös toisesta suunnasta: ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on pohdittu paljon sitä, miksi ympäristömyönteiset asenteet eivät aina konkretisoidu ympäristövastuullisena toimintana (mm. Louhimaa 2008, 85). Louhimaa määrittelee tämän ympäristömyönteisten asenteiden ja ympäristövastuullisen toiminnan välisen ristiriidan kulttuuriseksi ongelmaksi, jota ympäristökasvatus ylläpitää (2002, 271). Louhimaa arvioi, ettei perinteinen ympäristökasvatus kykene refleктоimaan kriittisesti kestävää kehitystä, vaan päinvastoin, se legitimoii vallitsevaa globaalia kulttuurista ja sosiaalista järjestystä (2002, 236). Tämä tarkoittaa, että kestävän kehityksen ideologia sisältää paradokseja politiikan tavoitteiden ja keinojen välillä: Louhimaan mukaan kestävän yhteiskunnan tavoitetta ei saavuteta vallitsevaan ideologiaan perustusvilla toimenpiteillä. Louhimaa uskoo nuorten näkevän paradoksin, mikä aiheuttaa hämmennystä ja jopa toivottomuutta (2008, 86).

Kulutusasenteita tutkineet Autio ja Wilska sen sijaan tulkitsevat, ettei kestävän kehityksen

ideologiaan sisältyvä ristiriita välttämättä häiritse nuoria, koska se on osa heidän arkipäiväänsä. Nuoret ovat sosiaalistuneet yhteiskuntaan, jossa on jatkuvasti läsnä sekä ympäristömyönteisyys että runsas kuluttaminen. Autio ja Wilska arvelevat ympäristömyönteisen kuluttamisen olevan useimmille nuorille vain yksi kuluttamisen diskurssi muiden joukossa. He eivät myöskään usko, että nuoret juuri yhdistävät asumisesta tai liikkumisesta syntyvät haitat ympäristöongelmiin. (Autio & Wilska 2003, 7)

Aution ja Wilskan käsitykseen nojaten voidaan ajatella, ettei elämäntapamme ja maapallon kantokyvyn välinen ristiriita välttämättä häiritse kaikkia nuoria, mutta ympäristökasvatuksen malleja pohdittaessa ristiriita on keskeisessä asemassa: sitä ei ole syytä pyrkiä häivyttämään, joskaan ympäristökasvatuksen ei pitäisi yksivivaisesti luoda huolta ympäristön tilasta. Louhimaan ratkaisisi kestävän kehityksen paradigman luoman ongelman korostamalla ympäristöpolitiikan konfliktiluonnetta (2008, 86). Ympäristöpolitiikan konfliktiluonteen korostamisen tarkoituksena on muun muassa auttaa nuoria hahmottamaan kuinka eri toimijoiden intressit ilmenevät yhteiskunnallisessa keskustelussa sekä politiikan muotoutumisessa. Louhimaan mukaan ympäristökasvatuksen pitäisikin olla lähinnä ”etsimisliike ja reflektio-ohjelma”, joka voisi tarjota nuorille välineitä inhimilliseen ja moraaliseen kasvuun (2002, 270).

Ilmari-hankkeen kouluvierailumateriaalissa sekä oman toiminnan että koko yhteiskunnan reflektointi on keskeisessä osassa. Materiaalin tulevaisuuspuhdinta perustuu ajatukseen siitä, että vuonna 2050 elämme hiilineutraalissa yhteiskunnassa. Kouluvierailumateriaali herättää kysymyksen, voidaanko päästövähennystavoite saavuttaa jatkamalla nykyistä kestävään kehitykseen perustuvaa politiikkaa, vai tarvitaanko muutokseen kokonaan uudenlaista ajattelutapaa. Oma toimintaa puolestaan reflektoidaan hiilijalanjälkitestin yhteydessä. Voidaankin todeta, että Ilmari-hankkeen ympäristökasvatuksessa on Louhimaan tarkoittamaa reflektointia sekä etsimistä.

Dobsonin mukaan liberalismiin kuuluva periaate arvoneutraaliudesta tarkoittaa, että kansalaisille on taattava mahdollisimman laaja vapaus elää haluamansa ideologian mukaisesti.

Ympäristökasvatuksen näkökulmasta periaate edellyttää, että koulussa otetaan huomioon sekä antroposentrinen että ekosentrinen näkökulma. Oppilaille on Dobsonin mukaan annettava mahdollisuus päättää itse haluavatko he ylipäättään toimia ympäristön hyväksi vai eivät. (Dobson 2003, 163) Tätä valinnanvapauden periaatetta pidetään usein itsestään selvästi yhtenä tärkeimmistä kasvatuksen periaatteista. Mikäli opetuksessa tingitään valinnanvapaudesta, lähestytään indoktrinaatiota. Tämän perusteella voidaan todeta, että ympäristökansalaisuutta voidaan pyrkiä tukemaan ja vahvistamaan; nuorille voidaan tarjota kykyjä ja mahdollisuuksia toimia

ilmastotoimijoina, mutta valinta siitä, millaiseen toimijuuteen kukin nuori haluaa pyrkiä, on lopulta aina nuoren itsensä käsissä. Voimattomuuden tunnetta ympäristöongelmien edessä voidaan Jensenin mukaan välttää keskittymällä ympäristökasvatuksessa ongelmien ratkaisuun sekä pyrkiä hahmottamaan vaihtoehtoisia visioita tulevaisuudesta sekä strategioita, joiden avulla muutos on mahdollinen.

6. Tavoitteena vahva ympäristökansalaisuus

Tässä luvussa käyn läpi tutkielman keskeiset tulokset ja tarkastelen niiden pohjalta mahdollisuuksia tukea nuorten vahvaa ympäristökansalaisuutta myös Ilmari-hankkeen ulkopuolella. Jensenin näkemyksen mukaan ympäristökansalaisuuden näkökulmasta keskeistä osallistumisessa on juuri ympäristöongelmien ratkaisuun liittyvä toiminta. Käsittelen kuitenkin tässä luvussa nuorten osallistumista erittelemättä ympäristöön liittyvää osallistumista muusta osallistumisesta, koska mahdollisuudet ovat pääosin samankaltaisia kaikessa osallistumisessa. Luvun lopussa pohdin ympäristökansalaisuuden käsitteen ympäristökasvatukselle tuomia mahdollisuuksia sekä hahmottelen kysymyksiä tulevalle tutkimukselle.

Ilmari-hankkeen samoin kuin sitä rahoittavan hallituksen lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus. Eri toimijat kuitenkin määrittelevät aktiivisen kansalaisuuden hieman eri tavalla: ympäristöjärjestöt tavoittelevat ympäristöön liittyvää osallistumista. Lanuke-ohjelma puolestaan tavoittelee yleisesti aktiivista kansalaisosallistumista sekä myös erityisesti poliittista osallistumista. Aktiivinen kansalaisuus voidaankin nähdä toimijoita yhdistävänä erilaista osallistumista yhteen kokoavana sateenvarjokäsitteenä.

Kyselyn tulosten perusteella vahvan ympäristökansalaisuuden kokeminen vaikuttaa olevan yleisempää lukiolaisten kuin yläkoululaisten ja ammattikoululaisten keskuudessa. Huomionarvoista on erityisesti erot saman ikäisten ammattikoululaisten ja lukiolaisten välillä. Kaikkinensa suuri osa vastaajista oli valmis tekemään jotakin omassa elämässään ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Vastaajien mukaan juuri kansalaisten pitäisi kantaa eniten vastuuta ilmastonmuutoksen hillinnästä. Vastausten perusteella piirtyy kuva kansalaisen velvollisuuksia painottavasta ympäristökansalaisuudesta, jossa arjen kulutusvalinnat ovat keskeisellä sijalla. Valmius yhteiskunnalliseen osallistumiseen esimerkiksi ympäristöjärjestöjen kautta on sen sijaan vähäisempää.

Kouluvierailumateriaalin perusteella Ilmari-hankkeen ihannetoimija on kansalaisyhteiskunnan kentällä toimiva aktivisti, joka vähentää oman elämänsä aiheuttamia kasvihuonekaasupäästöjä sekä osallistuu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on usein luonteeltaan määräaikaista ja mahdollisesti intensiivistä kevytaktivismia. Toimija valitsee itselleen sopivan osallistumismuodon erilaisten vaihtoehtojen joukosta, joita kansalaisyhteiskunnan järjestöt tarjoavat. Toimijat voivat myös itse luoda uusia osallistumismahdollisuuksia. Kevytaktivistien yhteenliittymää voidaan kuvata Eskelistä ym. mukailten parveksi, joka tekee yhteisen pyrhdyksen

ja hajoaa sitten tahoilleen. Ilmari-hankkeen ihannetoimijuuden, toisin sanoen kasvatusihanteen, voidaankin todeta eroavan perinteisestä järjestöön sitoutuneesta kansalaisyhteiskunnan toimijuudesta. Uudenlainen toimijuus on vaikuttanut myös ympäristöjärjestöjen toimintaan: Ilmari-hankkeen järjestöt pyrkivät tarjoamaan monimuotoisia osallistumismahdollisuuksia ympäristöasioista kiinnostuneille kansalaisyhteiskuntatoimijoille.

Ohjausryhmän keskuudessa esiintyy pääasiassa kahdenlaisia käsityksiä siitä, millaisista aineksista toimijuus Ilmari-hankkeessa rakentuu. Osa ohjausryhmän jäsenistä olettaa toimijuuden syntyvän näyttämällä nuorille, kuinka yhteiskuntaan voidaan vaikuttaa. Osa ohjausryhmän jäsenistä puolestaan toteaa, että toimijuuden syntyyn tarvitaan konkreettisia osallistumismahdollisuuksia. Ohjausryhmän jäsenten käsityksiä voidaan verrata myös Jensenin toimintapätevyyden käsitteeseen. Toimintapätevyys sisältää sekä osallistumiseen tarvittavia kykyjä että halua osallistua. Näistä kahdesta ohjausryhmän jäsenet nostavat esiin vain osallistumiseen tarvittavat kyvyt. Voitaneen todeta, että ohjausryhmän jäsenet olettavat nuorten olevan itsestään selvästi halukkaita osallistumaan.

Ympäristökansalaisuuden kaltaisen aktiivisen toimijuuden korostamisessa riskinä on turhautumisen kokeminen, mikäli nuorilla ei ole mahdollisuuksia toteuttaa kansalaisuuteen kuuluvia velvollisuuksia tai mikäli nuoret kokevat velvollisuuksien olevan kohtuuttomia. Tällöin kansalaisen vastuun korostaminen saattaa aiheuttaa voimattomuuden tunteen kokemista. Osallistavan ympäristökasvatuksen teorian perusteella vahvan ympäristökansalaisuuden tai ilmastotoimijuuden saavuttamiseksi ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden osallistumismahdollisuuksiin ja -kykyihin. Nuorten pitäisi päästä osallistumaan siihen toimintaan, jolla ilmastonmuutokseen tai muuhun kyseessä olevaan ympäristöongelmaan pyritään löytämään ratkaisuja (ks. Jensen 2004, 415–416). Osallistumisen esteitä on kuitenkin runsaasti. Esimerkiksi Jensen ja Carlsson toteavat, että nuorten osallistumismahdollisuudet jäävät usein kuulemisen tasolle, eikä nuoria useinkaan rohkaista osallistumaan aidosti päätöksentekoon (Jensen & Carlsson 2006, 243).

Ahonen korostaa kansalaisyhteiskunnan roolia edustuksellisen demokratian ruohonjuuritasona (Ahonen 2004, 102). Ruohonjuuritasona toimiminen ei kuitenkaan takaa mahdollisuuksia vaikuttavaan osallistumiseen, sillä se edellyttää vuorovaikutusta demokraattisesti valittujen toimijoiden sekä kansalaisyhteiskunnan välillä. Jensen ja Carlsson huomauttavatkin, että vaikuttavan osallistumisen ennakkoehto on, että valta-asemassa olevalla taholla on halukkuutta delegoida valtaa osallistumaan pyrkiville nuorille (Jensen & Carlsson 2006, 243). Ahonen nostaa

kouludemokratian ratkaisuksi nuorten osallistumattomuuden ongelmaan: osallistuminen koulun päätöksentekoon lisäisi kiinnostusta politiikkaa kohtaan (2004, 103). Ahosen malli tarjoaa nuorille mahdollisuuden harjoitella osallistumista kouluympäristössä; mallin rajoitteena on kuitenkin pitäytyminen koulumaailman puitteissa, jolloin oppilaat eivät saa kokemusta osallistumisesta kansalaisyhteiskunnan tai paikallishallinnon toimintaan.

Suutarinen esittää kolme vaihtoehtoa kansalaisyhteiskunnan uudistamiseksi siten, että nuorten vaikutusmahdollisuudet paranisivat. Ensimmäinen vaihtoehto on Ahosen mallin mukaan korostaa pohjoismaisittain kouluneuvostojen tai oppilaskuntatoiminnan merkitystä. Toinen vaihtoehto on suunnata osallistuminen kotipaikkakunnan asioihin. Kolmas mahdollisuus on panostaa yhteiskuntaopetukseen, mikä käytännössä tarkoittaisi tuntimäärän lisäämistä. (Suutarinen 2006, 118–119) Suutarisen esittämän toisen vaihtoehdon kannalla on myös Jensen, joka pitää paikallista hallintoa sopivana yhteistyökumppanina oppilaille (2004, 424).

Eskelinen ym. kiinnittävät huomiota virallisten osallisuuden areenojen, kuten varhaiskasvatuksen, koulun, lastensuojelun sekä lapsille ja nuorille suunnattujen vaikuttamisjärjestelmien lisäksi niin kutsuttuihin epävirallisiin areenoihin. Näitä epävirallisia areenoja ovat perheet, naapurustot, kaupalliset tilat, kansalaisyhteiskunnan erilaiset organisaatiot ja järjestöt, virtuaaliset tilat, lasten ja nuorten omaehtoiset kaveripiirit, kansalaisliikkeet, kansainväliset verkostot, kansalaistottelemattomuuden areenat sekä tiettyihin elämäntapoihin liittyvien valintojen ympäristöt. Epävirallisilla areenoilla poliittinen toiminta saa uuden muodon: esimerkiksi sosiaalinen media ja yhteiskunnalliset liikkeet haastavat vakiintunutta toimintaa. (Eskelinen ym. 2012, 214–218)

Lisäksi Eskelinen ym. nostavat esiin julkishallinnon heikon kyvyn tunnistaa nuorten vertaissosiaalisuuksien tuomia mahdollisuuksia aktiivisesta kansalaisuudesta tai sosiaalisesta pääomasta keskusteltaessa. Tutkijat toivovat, että nuorten osallistuminen nähtäisiin laajempaan kuin vain järjestöjen kautta tapahtuvana osallistumisena, ja huomiota kiinnitettäisiin nuorten vapaamuotoiseen ja järjestäytymättömään sosiaalisuuteen. (Eskelinen ym. 2012, 227)

Nuorten osallistumisen vaikuttavuutta voidaan arvioida monella tapaa. Osallistumisen vaikuttavuutta tutkinut Gretscher arvioi nuorten osallisuuden toteutuvan vain silloin, kun nuoret itse arvioivat päässeensä toiminnassa pätevän toimijan rooliin (2002, 8). Gretscher kiinnittää huomiota nuorten osallistumiseen tähtäävässä toiminnassa aikuisen rooliin. Nuorten ja aikuisten välisen suhteen on Gretscherin mukaan perustuttava dialogiin, jotta kaikki osapuolet voivat oppia yhteisestä prosessista (2002, 58). Gretscher kuvaa aikuisen roolia portinvartijan rooliksi: esimerkiksi kunnan

kanssa tehtävässä yhteistyössä tarvitaan kunnan työntekijän tuki, jotta projekti saadaan käyntiin (2002, 59).

Osallistumisen mahdollistavia areenoja voidaan todeta olevan lukuisia. Ilmari-hankkeen toimiminen kouluympäristön puitteissa rajaa osallistumismahdollisuuksia, mutta ei suinkaan tee osallistumiseen perustuvaa oppimista mahdottomaksi. Osallistumisen muodollisten puitteiden rakentamisessa on Koskisen mukaan tärkeää ajoittaa osallistuminen oikein; osallistumisen suunnittelussa on huomioitava muun muassa yhdyskuntasuunnitteluhankkeiden pitkä aikaskaala. Koulun ulkopuolelle suuntautuvan osallistumisen mahdollistamiseksi ei kuitenkaan riitä, että osallistumisen puitteet ovat muodollisesti kunnossa, vaan vaikuttavan osallistumisen toteutumiseksi tarvitaan todellista yhteistyöhalua ja -kykyä nuorten kumppaniorganisaatioita edustavilta aikuisilta. (Koskinen 2010, 56–57)

Ympäristökansalaisuuden käsitettä voidaan käyttää monenlaisissa tarkoituksissa, kuten esimerkiksi korostamaan kansalaisten roolia ympäristöongelmien ratkaisussa. Nykyisessä ympäristöpoliittisessa keskustelussa käsite saa korostetusti sisältönsä kontekstin kautta. Ympäristökansalaisuuden käsitteen vakiintuminen tarkoittamaan kansalaisyhteiskunnan kentällä aktiivisesti toimivaa ympäristövastuullista kansalaista saattaisi auttaa keskustelun syventämisessä. Sen sijaan ympäristökansalaisuuden rajaaminen esimerkiksi kuluttajakansalaisuuteen tai sitominen tiukasti kestävän kehityksen diskurssiin karsii käsitteen käyttömahdollisuuksia sekä ympäristökasvatuksessa ympäristöpolitiikan tutkimuksessa.

Ympäristökansalaisuuden käsite on hyödyllinen erityisesti globaaleja ympäristöongelmia käsittelevässä ympäristökasvatuksessa. Ilmari-hankkeessa tavoiteltavan ympäristökansalaisuuden kaltaisen globaalın toimijuusihanteen voidaan nähdä laajentavan perinteisen ympäristökasvatuksen toimijaihannetta hedelmällisellä tavalla. Globaalın toimijuuden tukeminen on haastavaa, sillä oppilaiden pitäisi kokea olevansa osallisia koko maailman laajuisesta yhteisöstä. Sihvolaan tukeutuen voidaan todeta, että globaalın kansalaisyhteiskunnan vahvistaminen on tärkeä pyrkimys oikeudenmukaisemman maailman tavoittelussa.

Dobsonin määritelmässä ympäristökansalaisen velvollisuuksista voidaan nähdä yksilöllisyyden korostumisen riski. On mahdollista, että tulkittaessa ympäristökansalaisen velvollisuuksia ekologisen jalanjäljen avulla jäädyään yksilön henkilökohtaisten kulutus- ynnä muiden valintojen tasolle, eikä pohdita laajempia yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia. Yhteiskunnallisen osallistumisen velvollisuus on toki sisäänkirjoitettuna kansalaisuuden ihanteeseen, mutta ellei

kansalaisuuden aineksia avata osallistumismahdollisuuksia pohdittaessa, saattaa yhteiskunnallisen osallistumisen tavoite jäädä taka-alalle. Sama yksilön valintojen korostumisen riski on läsnä Ilmari-hankkeen kouluvierailumateriaalissa ja siten myös hankkeessa tavoiteltavassa toimijuudessa.

Ilmari-hankkeeseen perehtyminen nosti esiin monia kysymyksiä, joihin tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista perehtyä. Esimerkiksi tässä tutkielmassa sivuttua kansalaisjärjestöjen muuttuvaa roolia olisi syytä tarkastella kriittisesti Eskelisen ym. esittämän hypoteesin pohjalta, jonka mukaan kansalaisjärjestöt ovat muuttumassa luonteeltaan palveluntarjoajiksi kansalaisille (2012, 217). Mikäli tällainen kehitys vaikuttaa dominoivalta kansalaisjärjestökentässä tulisi tilannetta pohtia kansalaisyhteiskunnan demokratiaa ylläpitävän roolin näkökulmasta.

Kiinnostavaksi kysymykseksi nousi myös nuorten osallistumisen teema. Erot lukiolaisten ja ammattikoululaisten kyselyvastausten välillä ovat hätkähdyttäviä. Miksi lukiolaisten keskuudessa vahva ympäristökansalaisuus on yleisempää kuin ammattikoululaisten keskuudessa? Kuinka suuri vaikutus on sillä, että ammattikoululaisille opetetaan yhteiskunnallisia aineita huomattavasti vähemmän kuin lukiolaisille?

Nuorten arvojen muutosta on tutkinut muun muassa Helena Helve, joka toteaa polarisaation nuorten välillä kasvavan (2002, 229). Tämän tutkielman puitteissa syitä kyselyvastausten eroihin ei ollut mahdollista selvittää; teema edellyttäisikin tarkempaa perehtymistä myös sen osalta, kuinka hallituksen politiikkaohjelmissa tavoitellut nuorten osallistumismahdollisuudet toteutuvat käytännössä. Koulumaailman lisäksi nuorten osallistumismahdollisuuksia pyritään vahvistamaan paikallistasolla erilaisten vaikuttamisjärjestelmien, kuten esimerkiksi nuorisovaltuustojen avulla. Ympäristökasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta olisi tarpeellista selvittää, kuinka nuorisovaltuusto tai muut vastaavat nuorten vaikuttamisjärjestelmät kykenevät vastaamaan erityisesti ympäristöhuoleen.

7. Lopuksi

Tutkielmassani hahmottuu kuva Ilmari-hankkeesta toimintana, jossa tavoitellaan aktiivista kansalaisuutta ja ilmastonmuutoksen hillintää. Jo tutkielman näkökulman valinta rajaa jotakin tämän työn ulkopuolelle; toisenlaisesta näkökulmasta katsottuna Ilmari-hankkeesta piirtyisi hieman erilainen kuva. Toisin sanoen tutkimusprosessin aikana tekemäni valinnat johtivat juuri tällaiseen lopputulokseen. Tässä luvussa käsittelen tutkimusmenetelmien rajoituksia erikseen kunkin tutkimuskysymyksen osalta. Sen jälkeen pohdin tulosten yleistettävyyttä tarkastellen tutkielman tuloksia kokonaisuutena.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni kartoittaa Ilmari-hankkeen kuvaa ilmastotoimijuudesta, jota tutkin hankkeen kouluvierailumateriaalin avulla. Päätin analysoida kouluvierailumateriaalia melko myöhäisessä vaiheessa tutkielmani tekoa. Materiaalin analysointi auttoi yhtäältä pukemaan sanoiksi ja toisaalta tarkastelemaan analyttisesti mielikuvaani kouluvierailusta. Kouluvierailumateriaalin analysointi konkretisoi tutkielmaani ja samalla viimeistelee kokonaiskuvan, joka syntyy ohjausryhmän sekä oppilaiden näkemyksistä. Toinen tutkimuskysymykseni selvittää ohjausryhmän jäsenten käsitystä siitä, millaisista aineksista toimijuus Ilmari-hankkeessa syntyy.

Tapaustutkimuksessa on yleistä, että tutkimusongelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Koin epätietoisuuden lopullisesta tutkimusongelmasta hankalana erityisesti haastatellessani ohjausryhmän jäseniä. Ilmari-hankkeen ohjausryhmälle tekemäni selvitystyö kuitenkin edellytti nopeaa etenemistä; toisaalta tiivistahtinen osallistumiseni hankkeen toimintaan antoi erinomaisen näköalapaikan toiminnan tarkasteluun. Kolmanneksi tutkimuskysymyksekseni asetin sen, millaista ympäristökansalaisuutta vierailulle osallistuvat nuoret kokevat. Selvitän nuorten kokemaa ympäristökansalaisuutta kyselyn avulla. Vaikka kysely on laaja, koin vastauksia tulkitessani rajoitukseksi sen, että en päässyt kurkistamaan kyselylomakkeiden taakse: mitä kukin oppilas tarkoitti kullakin vastauksellaan.

Nuorten ympäristökansalaisuutta selvittävässä osiossa käytän Ilmari-hankkeen ohjausryhmälle tekemäni hankearvioinnin aineistoa. Kyselylomakkeen kysymykset on tehty ensisijaisesti hankearviointia varten. Mielestäni sain kuitenkin melko hyvin tarvitsemaani informaatiota kyselyn avulla, osan kyselyvastauksista rajasin pois tästä tutkielmasta. Kyselyvastausten suhteuttaminen muihin nuorista tehtyihin tutkimuksiin antoi tukevan selkänöjan vastausten tulkitsemiseen.

Toteutin Ilmari-hankkeeseen perehtyessäni niin sanottua osallistuvaa havainnointia, joten on tarpeen arvioida myös omaa rooliani tutkijana. Haastatteluja tehdessäni havaitsin, kuinka tärkeää

luottamuksellisen suhteen luominen haastateltaviin on. Alkuvaiheen suunnitelman mukaan tarkoitukseni oli haastatella kouluvierailijoita selvittääkseni heidän motivaatiotaan osallistua hankkeeseen. Kouluvierailijoiden haastattelut eivät kuitenkaan onnistuneet toivomallani tavalla osittain siksi, etten kyennyt erottautumaan hankkeen ohjausryhmän jäsenistä ulkopuoliseksi tutkijaksi, vaan jätin epäselväksi sen, mikä oli haastattelun tarkoitus ja mikä oli oma roolini. Samantyyppinen asetelma koski nähdäkseni myös ohjausryhmän jäsenten haastatteluja. Ajatus ohjausryhmän jäsenten haastattelemisesta ei kuulunut alkuperäiseen suunnitelmaan, vaan ohjausryhmä halusi minun ensisijaisesti tutkivan hankkeen kouluvierailulle osallistuvia nuoria. Asettaessani ohjausryhmän tarkastelun kohteeksi käänsin asetelman kesken kaiken uuteen järjestykseen, mikä muutti omaa rooliani hankkeen arvioijana. Haastattelut onnistuivat kuitenkin hyvin, vaikka tilannetta olisi voinut helpottaa haastattelun tarkoituksen tarkempi määrittely haastateltaville. Aineiston keruun kaikissa vaiheissa työtäni helpotti ohjausryhmän jäsenten aito halu kehittää hanketta.

Tutkielmani vahvuus on laajan empiirisen aineiston avulla rakennettu kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Joissakin tutkimuksissa tapaustutkimuksen avulla saatujen tulosten yleistettävyys on koettu ongelmalliseksi. Tämän tutkielman kohdalla en näe kyseistä haastetta, vaikkakin on selvää, että tutkielmani tulokset rajoittuvat esimerkiksi nuorten kokeman ympäristökansalaisuuden osalta Ilmari-hankkeen kouluvierailulle osallistuneisiin nuoriin. Hankkeen tavoitteena on vaikuttaa nuoriin, mikä selvityksen perusteella toteutuu ainakin jossain määrin (Kantele 2011). Tuloksia arvioitaessa on huomioitava, että oppilaat vastasivat kyselyyn kouluvierailun lopuksi, joten sen avulla mitattiin vain vierailun välittömiä vaikutuksia oppilaiden mielipiteisiin. Ei myöskään voida olettaa, että nuoret, jotka eivät ole osallistuneet Ilmari-vierailulle kokisivat samankaltaista ympäristökansalaisuutta. Vaikka tämän tutkielman yksittäisiä tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkea ympäristökasvatusta, voidaan tutkielmani perusteella arvioida, mitä tämän kaltaisten viestintä- tai ympäristökasvatushankkeen avulla on mahdollista saavuttaa ja toisaalta millaisia riskejä ympäristövastuullisen toimijuuden tavoitteluun liittyy, mikäli tarjolla ei ole todellisia mahdollisuuksia vaikuttavaan osallistumiseen.

Lähteet

- Ahonen, S. (2004). Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa Borg, S. (toim.) Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Helsinki: Oikeusministeriö, 100–105.
- Alasuutari, P. (1993). Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Autio, M. & Wilska, T.-A. (2003). *Vihertävät tytöt ja vastuuttomat pojat –nuorten kuluttajien ympäristöasenteet*. Nuorisotutkimus, vol. 21 no. 2, 3–18.
- Barry, J. (2006). Resistance Is Fertile: From Environmental to Sustainability Citizenship. Teoksessa Dobson, A. & Bell, D. (toim.) *Environmental Citizenship*. Cambridge: MIT Press, 21–48.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Helsinki: PS-kustannus, 60–79.
- Crick, B. (1999). *The Presupposition of Citizenship Education*. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 33 no. 3, 357–352.
- Demokratia ja kansalaisvaikuttaminen (2007). Hallituksen politiikkaohjelmat, kansalaisvaikuttaminen. Oikeusministeriö. Saatavissa: http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat_2003-2007/kansalaisvaikuttaminen/loppuasiakirja/fi.pdf (Viitattu 3.1.2013)
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2006). Citizenship. Teoksessa Dobson, A. & Eckersley, R. (toim.) *Political Theory and the Ecological Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press, 216–231.
- Dobson, A. & Bell, D. (2006). Johdanto. Teoksessa Dobson, A. & Bell, D. (toim.) *Environmental Citizenship*. Cambridge: MIT Press, 1–17.
- Eskelinen, T.; Gellin, M.; Gretschel, A.; Junttila-Vitikka, P.; Kiilakoski, T.; Kivijärvi, A.; Koskinen, S.; Laine, S.; Lundblom, P.; Nivala, E. & Sutinen, R. (2012). *Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina*.

Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2012-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 213–219.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä, Vastapaino.

Gough, S. & Scott, W. (2006). *Promoting Environmental Citizenship through Learning: Toward a Theory of Change*. Teoksessa Dobson, A. & Bell, D. (toim.) *Environmental Citizenship*. Cambridge: MIT Press, 263–285.

Gretschel, A. (2002). *Johdanto*. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 6–10.

Haapala, A. (2002). *Mitä on tulevaisuuskasvatus?* Teoksessa Haapala, A. (toim.) *Tulevaisuuskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–140.

Hankehakemus (2008). *Ilmari 2009–2011 -Nuoret ilmastonmuutosta torjumassa*. Hakemus Opetusministeriölle/ avustukset hallituksen lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman toimeenpanoon. Nuorten Akatemia.

Helve, H. (2002). *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.

Jensen, B. B. & Carlsson, M. (2006). *Encouraging Environmental Citizenship: The Roles and Challenges for Schools*. Teoksessa Dobson, A. & Bell, D. (toim.) *Environmental Citizenship*. Cambridge: MIT Press, 237–261.

Jensen, B. B. (2002). *Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour*. *Environmental Education Research*, vol. 8 no. 3, 325–334.

Jensen, B. B. (2004). *Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark*. *J. Curriculum Studies*, vol. 36 no. 4, 405–425.

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (2006). *Hallituksen politiikkaohjelmat, kansalaisvaikuttaminen*. Valtioneuvosto. Saatavissa:

http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat_2003-2007/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf (Viitattu 24.12.2012)

Kansalaisten käsitykset ilmastonmuutoksesta ovat muuttuneet (2007). Kauppa- ja teollisuusministeriön tiedote 16.3.2007. Saatavissa: <http://valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/en.jsp.print?oid=185839> (Viitattu 4.1.2013)

Kantele, M. (2011). Ilmasto muuttuu, ihmiset muuttuu: Ilmari-hanke syksyllä 2010. Saatavissa: <http://www.nuortenakatemia.fi/selvitykset> (Viitattu 28.12.2012)

Kiilakoski, T.; Gretschel A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2012-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–12.

Kiilakoski, T.; Nivala, E.; Ryyänen, A.; Gretschel, A.; Matthies, A.-L.; Mäntylä, N.; Gellin, M.; Jokinen, K. & Lundblom, P. (2012). Osallisuus Suomessa. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2012-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 249– 251.

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). *Mind the Gab: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* *Environmental Education Research*, vol. 8 no. 3, 239–260.

Konttinen, E. (2009). *Ympäristökansalaisuuden kyläsepat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Kouluhallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kumpula, A. & Pirjatanniemi, E. (2007). Rajaton osallistuminen ja ympäristökansalaisuus. Teoksessa Saarnilehto, A. (toim.) *Maaliskuun 25 päivän rahasto 100 vuotta*. Turku: Turun yliopisto, 119–141.

Käsikirja Ilmari-kouluvierailijalle (2010). Ilmari-hanke. Nuorten Akatemia.

Laine, Ma.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (2008). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma (2007). Opetusministeriö. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohjelma/liitte/lapsi_ja_nuorisopolitiikan_kehittamisohjelma.pdf (Viitattu 5.1.2013)

Lehikoinen, A. (2002). Tulevaisuussuuntautunut kansalaisuuskasvatus. Teoksessa Haapanen, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–161.

Lehtonen, P. (2008). Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 245–253.

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.

Louhimaa, E. (2002). Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus: tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakennemuodoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.

Marcinkowski, T. (2010). *Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are we Headed and What Deserves Our Attention?* The Journal of Environmental Education, vol. 41 no. 1, 34–54.

Matthies, J. (2001). *Luonto pedagogisena ohjelmalla. Luonnon mystifioinnin vaarasta ympäristökasvatuksessa.* Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti, vol. 29 no. 2, 36–44.

Myllyniemi, S. (toim.) (2008). Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Myllyniemi, S. (2009). Aika vapaalla. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 92. Helsinki: Opetusministeriö.

Myllyniemi, S. (toim.) (2012). Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012. Helsinki: Hakapaino.

Nivala, E. (2008). Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kuopio: Snellman-instituutti.

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

Paakkunainen, K. (2006). Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena. Teoksessa Rantala, J. & Salminen J. (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 120–170.

Peltola, T. (2008). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.

Rinne, J. (2011). Henkilökohtaistuva politiikka. Tutkimusmatkoja refleksiiviseen kansalaistoimintaan. Tampere: Tampere University Press.

Sihvola, J. (2004). Maailmankansalaisen etiikka. Helsinki: Otava.

Sihvola, J. (2008). Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa Kallioniemi, A.; Toom, A.; Ubani, M.; Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 347–356.

Smith, M. & Pangsapa, P. (2008). Environment and Citizenship: Integrating Justice, Responsibility and Civic Engagement. Lontoo: Zed Books.

Stranius, L. (2010). Ympäristöliikkeen uudet aallot. Teoksessa Konttinen, E. & Peltokoski, J. (toim.) Verkostojen liikettä. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://kans.jyu.fi/tutkimuksia/kirja/liikekirja2.pdf/view> (Viitattu 1.12.2012)

Suoninen, A.; Kupari, P. & Törmäkangas, K. (2010). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 –tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: http://ktl.jyu.fi/img/portal/19254/ICCS-RAPORTTI_VERKKOVERSIO.pdf (Viitattu 9.11.2012)

Suutarinen, S. (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika on ohi Suomessa. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–124.

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

UNESCO (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP. Tbilisi (USSR) 14–26 October 1977. Final Report. Pariisi: UNESCO.

Wilska, T.-A. (toim.) (2004). Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004. Helsinki: Edita.

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

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Aluksi

- Kuinka tulit mukaan Ilmariin?
- Millainen käsitys sinulla on hankkeen synnystä?

Ilmastoviestintä

- Ilmari osana ilmastoviestintää?
- Miten tavoitteet ovat muuttuneet hankkeen aikana?
- Miten Ilmari on muuttunut (painopiste, materiaalit)?

Lähettilästoiminta (kouluvierailijat)

- Miten lähettilästoiminta (kouluvierailutoiminta) on kehittynyt?
- Entä rekrytointi ja koulutukset?

Järjestöyhteistyö

- Millaista järjestöyhteistyö on ollut?
- Näkyvätkö eri järjestöjen tavoitteet järjestöyhteistyössä/ ohjausryhmän toiminnassa?
- Onko ohjausryhmän toiminta muuttunut?

Rahoitus

- Millaista rahoituksen hankkiminen on ollut?

Arviointia

- Mitkä ovat Ilmarin suurimmat saavutukset?
- Entä suurimmat haasteet?

Liite 2. Oppilaiden kyselylomake

Palautelomake oppilaille

1. Olen nainen mies en halua vastata.

2. Ikäni on ___ vuotta.

3. Olen yläkoulussa lukiossa ammatillisessa koulutuksessa.

4. Ilmastomuutoksesta puhutaan koulussa päivittäin kerran viikossa kerran kuussa kerran vuodessa ei lainkaan

5. Ilmastomuutokseen liittyvät uutiset kiinnostavat minua ei lainkaan vähän jonkin verran paljon hyvin paljon

6. Ympäristöasioita käsitellään koulussa ei lainkaan vähän jonkin verran paljon hyvin paljon

7. Ilmastomuutos huolestuttaa minua ei lainkaan vähän jonkin verran paljon hyvin paljon

8. Toimitko ympäristöjärjestössä tai vastaavassa, esimerkiksi koulun ympäristöryhmässä? kyllä ei

9. Haluaisitko toimia ilmastomuutoksen torjumiseksi esimerkiksi jossain ympäristöjärjestössä? kyllä ei

10. Vaikuttaako vähähiilinen tulevaisuus Sinusta? innostavalta ahdistavalta ei kummaltakaan

11. Minkälaisia valintoja olisit valmis tekemään ilmastomuutoksen hillitsemiseksi (esimerkiksi asumiseen, ruokaan tai liikkumiseen liittyen)?

12. Mitä vierailusta jäi mieleesi? Listaa kolme asiaa ja alleviivaa niistä tärkein.

1. _____

2. _____

3. _____

13. Kenellä suluissa mainituista (yritykset/kansalaiset/poliitikot) on mielestäsi suurin vastuu ilmastomuutoksen hillitsemisestä ja mitä kyseinen ryhmä voi tehdä ilmastomuutoksen hillitsemiseksi?

14. Merkkää taulukkoon rastilla, minkälainen ilmastovierailu mielestäsi oli. Merkkää yksi rasti per rivi.						
mielenkiintoinen						tylsä
väsyttävä						virkeittävä
masentava						innostava
ajatuksia herättävä						turha
rauhallinen						hätäinen
tarpeellinen						tarpeeton

15. Mikä mielestäsi oli vierailun vaikein asia?

- Ilmastonmuutoksen luonnontieteellinen perusta
- Suomalaisen hiilijalanjäljen koostumus
- Vähähiilinen tulevaisuus
- Ilmastovaikuttamisen mahdollisuudet yhteiskunnassa

16. Antoiko vierailu Sinulle ideoita siitä, miten voisit toimia ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi? kyllä

ei

17. Kiinnostiko vierailulla ei lainkaan vähän jonkin verran paljon hyvin paljon käytetty kalvosarja sinua?

18. Millaisia ajatuksia hiilijalanjälkitesti sinussa herätti?

19. Nimeä ainakin yksi teema, joka nousi esiin vähähiiliseen tulevaisuuteen liittyvässä ryhmäkeskustelussa.

20. Mitä haluaisit vielä sanoa kouluvierailusta tai ilmastonmuutoksesta?
