

Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakou-  
lutusten opetussuunnitelmissa

Auli Toikkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Toikkanen, Auli. 2019. Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa post-humanistisesta näkökulmasta. Tarkoitukseni on pohtia, tulisiko luokanopettajakoulutusta tarkastella nykyistä enemmän myös posthumanismin näkökulmasta. Tutkimuksen tekemistä motivoi se, että inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta koskevat kysymykset ovat erityisen ajankohtaisia ympäristökriisien ja ilmastonmuutoksen aikakaudella.

Tutkimuksessa olen tarkastellut luokanopettajakoulutusta ja sen lähtöoleksia kyseenalaistavalla otteella. Tutkimusaineistona olen käyttänyt luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia, jotka olen kerännyt opettajankoulutuslaitosten verkkosivuilta loppuvuodesta 2017 ja alkuvuodesta 2018. Aineiston olen analysoinut laadullisen sisällönanalyysin keinoin sekä toimijaverkkoteorian verkostomaista todellisuuskäsitystä ja puhdistamisen ja kääntämisen käsitteitä hyödyntäen. Puhdistamisella tarkoitetaan toimijaverkkoteoriassa pääasiassa inhimillisen erottamista ei-inhimillisestä ja kääntämisellä inhimillisten ja ei-inhimillisten välisten verkostojen syntymistä.

Tutkimuksessa havaitsin, että inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde rakentuu opetussuunnitelmissa joko ei-inhimillisen merkityksen häivyttämisen tai sen tunnustamisen kautta. Ei-inhimillisiin luonnonresursseihin ja teknologiaan kohdistuu odotuksia suhteessa inhimilliseen oppimiseen ja kehitykseen. Siksi ei-inhimillisten merkitys ja erilaiset vaikutukset luokanopettajakoulutuksessa olisi otettava huomioon pitämättä niiden olemassaoloa itsestäänselvyytenä. Koulutuksessa olisi mahdollista ottaa vastuuta inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta koskevasta ajattelusta ja nykyisten inhimillistä ja ei-inhimillistä koskevien lähtö-

oletusten kyseenalaistamisesta. Luokanopettajaksi opiskeluun kuuluva post-humanistinen ajattelu on perusteltavissa välttämättömyydellä muuttaa elämäntapaamme nykyistä kestävämpään suuntaan.

Asiasanat: Inhimillinen, ei-inhimillinen, luokanopettajakoulutus, opetussuunnitelma, posthumanismi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	POSTHUMANISTINEN NÄKÖKULMA	8
2.1	Mitä posthumanismi on?	8
2.2	Posthumanismin lähtökohdat kysymysten herättäjinä	11
3	LÄHTÖKOHTIA INHIMILLISEN JA EI-INHIMILLISEN SUHTEEN YMMÄRTÄMISEEN	14
3.1	Ihmiskeskeisyys	14
3.2	Ekologisen näkökulman välttämättömyys	16
3.3	Kääntämisen ja puhdistamisen prosessit inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumisessa	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	21
5.2	Opetussuunnitelmat luokanopettajakoulutusten karttana	22
5.3	Aineiston keruu ja kuvaus	24
5.4	Aineiston analyysitapa	26
5.5	Analyysiprosessi	28
6	INHIMILLISEN JA EI-INHIMILLISEN SUHTEEN RAKENTUMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA	31
6.1	Häivyttävä suhde	32
6.1.1	Moderni ja kriittinen inhimillinen	32
6.1.2	Ongelmaton ei-inhimillinen resurssi	36
6.2	Tunnustava suhde	40

6.2.1	Snellman–korkeakoulu ja Lapin yliopiston luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus	41
6.2.2	Suhteen rakentumisen maantieteellinen ulottuvuus	44
7	POHDINTA	46
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	46
7.1.1	Posthumanistinen näkökulma inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteessa	48
7.1.2	Posthumanistinen näkökulma luokanopettajakoulutuksessa ja opettajan työssä	50
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	54
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus	54
7.2.2	Jatkotutkimusaiheet	57
	LÄHTEET	59

# 1 JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä tutkin suomalaisten luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia posthumanistisesta näkökulmasta. Tarkastelen erityisesti inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista. Tutkimukseni on laadullinen, empiirinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostuu luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmista.

Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentuminen sekä siihen vaikuttavat tekijät ovat ajankohtaisia kysymyksiä ilmastonmuutoksen ja monenlaisten ympäristökriisien aikakaudella. Myös koulutus vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii näiden ilmiöiden suhteen sekä ajattelee itsensä suhteessa ei-inhimilliseen. Kestävä elämäntapa mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osana opetuksen arvopohjaa (Ks. Pops, 2014). Kestävän kehityksen tai kestävän elämäntavan käsite mainitaan suoraan myös useimmissa tämän tutkimuksen aineistona olleissa luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa. Nykyisessä ekologisessa tilanteessa kasvatuksen peruskysymykset, kuten kasvatuksen välittämä ihmis- ja maailmankuva on asetettava kriittisen puntaroinnin kohteeksi (Värri 2018, 12). Yksi tapa tutkia näitä käsityksiä on kiinnittää huomiota inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteeseen. Lähde (2013, 21-22) huomauttaa, että tulevaisuudessa on oltava valmis neuvottelemaan uusiksi ja muuttamaan paitsi resurssien ja teknologian käyttämistä, myös yhteiskunnallisia ajattelutapoja. Kehitystä ei voi arvioida yhden näkökulman valossa, koska asiat kehittyvät monien erilaisten tekijöiden jännitteessä (Lähde 2013, 22). Siksi moniulotteinen lähestymistapa, joka huomioi myös ei-inhimillisen olemassaolon, on tärkeää saada merkittävämmäksi osaksi koulutuksen ja kasvatuksen tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan posthumanismilla ajattelusuuntausta, joka kyseenalaistaa ihmiskeskeisyyden sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen välisen lähtökohtaisen erottelun. Posthumanismissa ihmistä, tämän erityispiirteitä ja elämän osa-alueita tarkastellaan näkökulmasta, joka ottaa huomioon myös ihmisen kehityksen erilaisten ei-inhimillisten, teknologisten ja materiaalisten

muotojen rinnalla (Wolfe 2010, xxv). Lummaan ja Rojolan (2014, 14) mukaan posthumanistisessa ajattelussa pyritään luopumaan käsityksestä ihmisestä, joka määrittyy vastakkaisena ei-inhimilliselle. Posthumanistisen ajattelun mukaan ihminen ei ole älyltään, psyykeltään, fysiikaltaan tai sosiaalisilta ominaisuuksiltaan vertaansa vailla suhteessa muihin organismeihin, kuten ei-inhimillisiin eläimiin tai koneisiin (Lummaa & Rojola 2014, 14).

Lähestyn tutkimusaiheeni erityisesti posthumanismin kriittisestä suuntauksesta käsin. Kriittisessä posthumanismissa oleellista on pyrkimys antaa tilaa myös ei-inhimilliselle äänelle ja kyseenalaistaa lähtökohtainen ihmiskeskeisyys. Posthumanismiin liitetään yleensä ajatus inhimillisen ja ei-inhimillisen rajan loiventamisesta esimerkiksi suhtautumalla myös muihin kuin ihmisiin potentiaalisina toimijoina. (ks. Raipola 2014, 35-36.) Analysoimalla tutkimusaineistoa posthumanistisin käsittein ja posthumanistisen teorian ohjaamana olen pyrkinyt suhtautumaan ihmiskeskeisyyteen inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteessa kriittisesti.

Posthumanistisen näkökulman on mahdollista tuoda koulutuksen tutkimukseen sekä ihmistieteiden ja yhteiskuntatieteiden välimaastoon luettuun kasvatustieteeseen niissä tähän asti harvemmin käytettyjä tutkimuksellisia ulottuvuuksia. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa kasvatustieteen maistereita ja opettajia. Koulutuksen lähtöoletuksilla koskien inhimillistä ja ei-inhimillistä sekä niiden suhdetta on merkitystä sekä opiskelijoiden että heidän tulevien oppilaidensa kannalta. Värri (2018, 134) painottaa, että nykyisiin ekologisiin ongelmiin vastatakseen opettajankoulutuksen on otettava ekologinen ajattelu ja sen herättämä kritiikki lähtökohdakseen.

## 2 POSTHUMANISTINEN NÄKÖKULMA

### 2.1 Mitä posthumanismi on?

Posthumanismi on humanismin jälkeen ja sen kritiikkinä syntynyt ajattelusuuntaus. Humanismin tärkein tuntomerkki on, kuten jo nimikin osoittaa, ihmisen kunnioittaminen (Von Wright 1983, 16). Von Wrightin (1983, 16) luonnehdinnan mukaan humanismille on myös ominaista asettaa ihminen mitaksi, jonka kautta punnitaan eettiset ja oikeudelliset arvot. Erotuksena humanismista posthumanismi ei oletta, että inhimilliset ominaisuudet, arvostelmat ja totuudet sekä inhimillisen olemassaolon ulottuvuudet ovat ei-inhimillisiä piirteitä ja olemassaolon muotoja arvokkaampia. Myös Snaza ja Weaver (2015a, 3) määrittelevät posthumanistiseksi ajatteluksi sellaisen ajattelun, joka asettaa kyseenalaiseksi ihmisen kaiken mittapuuna. Wolfe (2010, xv) käsittää posthumanismin rakentuvan yhä kiihtyvän ihmisyyden korostamisen ja kehittämisen kyseenalaistamiselle. Posthumanismiin kuuluukin erottamattomasti sen humanismista irrottavien piirteiden pohdinta (Lummaa & Rojola 2014, 28).

Posthumanistisessa ajattelussa käsitellään niin ihmisen asemaa suhteessa muuhun olevaiseen kuin ehdottomia inhimillisen ja ei-inhimillisen välille asetettuja rajojakin. Kun valistusajan ihminen pyrki aktiivisesti pois alaikäisyyden ja kesyttömyyden tilasta, on syytä pohtia, olisiko nykyisin elävällä ihmisellä enemmän tarvetta haavoittuvuuden, avoimuuden ja yhteisyyden painottamiselle pystyvyyden ja toiminnan korostamisen sijaan. Ihmisen käsittäminen yhdeksi eläimeksi muiden lajien joukossa on herättänyt kritiikkiä posthumanismia kohtaan ihmisen erityispiirteiden vähättelemisen vuoksi. Myöskään humanismin käsitys ihmisyydestä ja ihmisen paikasta ei kuitenkaan ole yksitulkintainen ja yhteen määritelmään suljettu. (Teittinen 2014, 171-172.) Posthumanistisessa ajattelussa oleellista ei ole ainoastaan kyseenalaistaa ihmiskeskeisyyttä ja humanismia, vaan kiinnittää huomiota niihin asioihin humanismissa, jotka aiheuttavat esimerkiksi ei-inhimillisen sivuuttamista. Merkittävää on sen arvioiminen, mitä ajatuksia posthumanismi humanismin perinteessä haastaa, ja millä tavalla.



(Wolfe 2010, xvi-xvii.) Kun kyseenalaistetaan humanistista ihmiskäsitystä ja rakennetaan posthumanistisempaa ajattelua, on siis syytä myös tarkentaa, mitä ihmiskäsityksen piirteitä kyseenalaistetaan.

Raipolan (2014, 35-36) mukaan posthumanismi jaotellaan yleensä kahden erilaisen käyttökontekstinsa mukaisesti populaariksi ja kriittiseksi posthumanismiksi. Ensin mainittu posthumanismin suuntaus pitää sisällään spekulatiivisia hypoteeseja sekä filosofista pohdintaa muun muassa ihmisen teknologisesta muokkaamisesta ja ihmisen jälkeisestä tulevaisuudesta. Sen asema on korostunut suhteessa kriittiseen posthumanismiin. Kriittinen posthumanismi on puolestaan painottunut käsittelemään nimenomaan humanismin jälkeistä aikaa. Kriittisen posthumanismin ajattelusuuntausta ohjaa pyrkimys äänen antamisesta ei-inhimilliselle olemassaololle ja marginaalissa oleville. (Raipola 2014, 35-36.)

Toisistaan erottautuneiden posthumanismien välinen yhteys on rajoittunut lähinnä niiden toisiinsa kohdistamaan kritiikkiin. Kriittisen posthumanismin kyseenalaistaessa populaarin posthumanismin taipumusta ylläpitää joissakin tulevaisuudenvisioissaan ihmiskeskeisyyttä, on populaari posthumanismi puolestaan kritisoinut kriittistä posthumanismia teknologian sekä sen tuomien uhkien ja mahdollisuuksien jättämisestä paitsioon tutkimuskohteena. (Raipola 2014, 37.) Kaksi toisistaan eroteltua posthumanismin suuntausta sisältävät jokseenkin eripuraisesta kanssaelostaan huolimatta myös niitä yhdistäviä aineksia. Kuten Raipola (2014, 53) toteaa, molemmat posthumanismit näkevät yleensä ihmisyyden ja ihmislunnon arvokkaana ja säilyttämisen arvoisena tulevaisuudessakin. On huomattava, että samalla kun inhimillisen toimijuuden voi nähdä yhtenä mahdollisuutena ratkaista esimerkiksi ympäristöön liittyviä ongelmia, on myönnettävä myös ihmisen toimeliaisuuden ja kekseliäisyyden osuus ympäristöongelmien aiheuttajana. Ihmisen rooli maailmassa on merkittävä, ja posthumanistisen ajattelun kautta voidaan arvioida tämän roolin monenlaisia seurauksia maapallolla. Tässä tutkimuksessa tarkoitan posthumanismilla ensisijaisesti inhimillisen ja ei-inhimillisen erotteluja sekä ihmiskeskeisyyttä kyseen-

alaistavaa kriittistä posthumanismia. Tarkastelen kuitenkin myös ei-inhimillisen teknologian osuutta luokanopettajakoulutuksissa, joten niiltä osin tutkimukseni sivuaa kysymyksiä, jotka ovat yleensä olleet enimmäkseen populaarin posthumanismin aluetta.

Posthumanistisella ajattelulla on usein taustallaan eettinen pohjavire, koska sen piirissä kyseenalaistetaan sekä ihmisen ylivalta suhteessa muihin olemassaolon muotoihin että toisaalta ei-inhimillisen asema inhimillisen toiminnan objektina. Lummaan (2014, 266) mukaan posthumanismi sisarsuuntautuneen on ottanut yleismaailmallisella tasolla ideologisen kannan ekologisiin kriiseihin, kuitenkin ympäristöongelmia erityisenä tutkimuskohteena juuri käsittelemättä. Toisaalta posthumanismin kritisoima ihmiskeskeisyys lienee yksi merkittävimmistä lähtöoletuksista, jonka kautta muita lajeja ja ei-inhimillistä luontoa vahingoittavat toimet oikeutetaan. Siten posthumanistinen tutkimus johdattelee todennäköisesti pohtimaan myös ihmiskeskeisyyden ja ympäristöongelmien suhdetta.

Telkänranta (2016, 162) huomauttaa, että ihmisyyden määrittelyn historiassa ihminen eläimestä erottamalla on pyritty myös lisäämään ihmisten keskinäistä oikeudenmukaisuutta. Posthumanismi ohjaa kuitenkin ajattelemaan oikeudenmukaisuutta laajemmin, myös ei-inhimillisiä olemassaolon muotoja koskevana kysymyksenä. Etiikan piirin laajentamisen voi ajatella avaavan mahdollisuuden myös ihmisten välisten valtarakenteiden kriittiseen tarkasteluun. Esimerkiksi posthumanismin kanssa samantapaisia eettisiä ja yhteiskunnallisia aiheita käsittelevässä ekofeminismissä oleellinen kysymys on ollut, voiko tammamme suhtautua ei-inhimilliseen heijastua myös siihen, miten suhtaudumme marginalisoituihin ihmisryhmiin (ks. Gaard 1993).

Posthumanistisen keskustelun käyttämiä käsitteellisiä jaotteluja ovat esimerkiksi inhimillinen ja ei-inhimillinen eläin sekä ihmiset ja ei-inhimillinen. Näiden posthumanististen termien muotoutumiseen on vaikuttanut lisääntynyt tutkimustieto aiemmin pelkästään ihmisten kyvyiksi miellettyjen taitojen olemassaolosta myös ei-inhimillisillä eläimillä. Tällaisina kykyinä, joita ihmisen ja eläimen eroa ylläpitävissä ajattelutavoissa korostetaan, pidetään esimerkiksi

kieltä, jolla viitataan käyttötilanteen ulkopuolelle sekä itsetajuisuuden ominaisuutta ja leikin tajua. (Lummaa & Rojola 2014, 19-20.) Luonnontieteellinen tutkimus on osoittanut, että meillä on myös paljon yhteistä kanssaeläimiemme kanssa. Tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että myös osalla muista selkärangkaisista lajeista on kykyjä jonkinasteiseen tietoiseen ajatteluun. (Telkänranta 2016, 163; 139.) Tässä tutkimuksessa käytän posthumanistisia käsitteitä inhimillinen ja ei-inhimillinen. Inhimillisellä viitataan sekä ihmiseen että ihmiselämän eri ilmentymiin, kuten oppimiseen, kehitykseen ja kasvuun. Ei-inhimillisellä tarkoitan ei-inhimillistä luontoa, ympäristöä ja teknologiaa.

## 2.2 Posthumanismin lähtökohdat kysymysten herättäjinä

Posthumanistisessa ajattelussa ihminen nähdään samanarvoisena muiden toimijoiden, kuten eläinten, luontokappaleiden ja koneiden kanssa. Niin yhteiskunta- ja kulttuuritieteet kuin luonnontieteetkin ovat vaikuttaneet posthumanistiseen ajatteluun (Lummaa & Rojola 2014, 21-22; 25-26). Posthumanismin vaikutteet kumpuavat niin aineelliseen todellisuuskäsitykseen sitoutuvista tieteenaloista kuin humanistis-sosiaalisista tieteistäkin. Tässä tutkimuksessa ajattelen ihmisen monenlaisten olemassaolon muotojen muodostaman verkoston yhdeksi osaksi. Pyrkimyksenäni on ottaa mahdollisimman paljon huomioon myös ei-inhimillisen osuus inhimillisen ja ei-inhimillisen välisen suhteen rakentumisessa. Kun materiaalinen ja käsitteiden maailma ajatellaan niiden erottelemisen sijaan yhteenkietoutuneina, on mahdollista syventää myös ihmisyyden analyysi sosiaalista ulottuvuutta laajemmaksi (Tammi & Hohti 2017, 71).

Posthumanistinen ihmiskäsitys ja maailmankuva poikkeavat olennaisesti humanistisista lähtökohdista. Post-etuliite posthumanismin käsitteessä viittaa muutokseen ja ajalliseen irtiottoon humanismista, mutta pyrkimys irrottautua edeltäjästään herättää myös monia kysymyksiä. Jopa itse irtioton ajatus juontuu humanistisen ajatteluperinteen käsityksestä ihmisestä kyvykkäänä kontrolloimaan muutosta vapaan tahtonsa kautta. Monet muutkin ajattelusuuntaukset

ovat samalla logiikalla pyrkineet kyseenalaistamaan edeltäviä suuntauksia, onnistumatta sitä täysin tekemään. (Lummaa & Rojola 2014, 28.) Ajatteluperinteemme voimakas kytkeytyminen humanismiin on posthumanismin, ja siten myös tämän tutkimuksen keskeinen haaste.

Posthumanistinen ajattelu on lähellä uusmaterialistista ajattelua (Lummaa & Rojola 2014, 22-23). Posthumanistinen ja uusmaterialistinen ajattelu lähtökohtanani ajattelen tämän tutkimuksen kohteen rakentuvan paitsi kielellisesti ja sosiaalisesti, myös materiaalisesti. Valkosen, Lehtosen ja Pyyhtisen (2013, 218) mukaan materiaalisuudesta kiinnostuneessa yhteiskuntatutkimuksessa on mahdollista tavoittaa ajatus yhteiskunnallisesta elämästä moniaineksisena ja erilaisista osasista koostuvana. Tämänkaltaisen tutkimuksen tehtävänä on tarkastella monenlaisia materiaaleja, jotka välittävät yhteiselämän muotoja. Materiaalisuutta ei tule kuitenkaan nähdä yhtenä perustana kaikelle olevaiselle vaan oleellista on ymmärtää juuri se, että yhteiselämämme muodot rakentuvat monenlaisten materiaalien varaan. Tämä näkemys johtaa myös nöyryyteen todellisuuden rakentumisen tutkimisessa, oivallukseen, jonka mukaisesti me emme tiedä, mistä aineksista yhteiselämämme koostuu. Materiaalisen sosiologiassa myös ei-inhimillinen kanssaelämä ja yhteistoimijuus on otettava huomioon. Lisäksi ei-inhimillisiä ei oleteta passiivisiksi ihmisen toiminnan kohteiksi vaan myös keskeisiksi toimijoiksi yhteiskunnassa. Ei-inhimillisiä ei kuitenkaan tarkastella niiden olemuksen tai ominaisuuksien vuoksi vaan niiden yhteyksien kautta, joissa ne tulevat osaksi jaettua todellisuutta. (Lehtonen ym. 2013, 218-219.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on posthumanismin ja materiaalisen sosiologian kautta ajatus siitä, että ihmisyyys on sidoksissa muuhunkin kuin inhimillisiin ominaisuuksiin ja ihmisyyhteisöön. Tutkiessani opetussuunnitelmia lähtöoletuksenani on myös, että ei-inhimillisellä on jonkinlainen osuus luokanopettajankoulutuksessa. Näistä lähtökohdista käsin pyrin avaamaan inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista luokanopettajakoulutuksessa. Haasteena tässä lähtökohdassa on se, miten se soveltuu käytettäväksi kirjallisen aineiston parissa.

Posthumanistinen lähestymistapa on jo osa kansainvälistä kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tutkimusta (ks. Snaza & Weaver 2015b). Posthumanistinen teoria voi haastaa tavanomaisia instituutioiden välittämiä oletuksia ja monipuolistaa esimerkiksi yhteiskunnallista muutosta koskevaa ymmärrystä. Posthumanistisen teorian voi nähdä työkaluna tarkastella käsityksiä koulutuksesta ja sen tarkoituksesta laiveammasta kuin ainoastaan ihmisten muodostaman yhteiskunnan huomioivasta näkökulmasta. (Pedersen 2015, 56-57.) Kansainvälisellä tutkimuskentällä posthumanistista ajattelua kasvatukseen tai opettajakoulutukseen soveltavia avauksia on saatu jo useampi (ks. esim. Lloro-Bidart 2018, Pedersen 2012, McKnight 2016, Blyth 2017), mutta sen voi yleistymisestään huolimatta sanoa olevan kasvatustieteen lähestymistapana yhä marginaalinen. Posthumanistinen näkökulma on suomalaisessa kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen tutkimuksessa vielä harvinainen. Posthumanistisia kysymyksenasetteluja on kuitenkin jo noussut esiin (ks. es. Tammi & Hohti 2017, Karlsson Häikiö 2017). Posthumanismin ohjaama analyysi ja sen herättämät kysymykset ovat siis suhteellisen uusi lähestymistapa luokanopettajakoulutuksen tutkimukseen.

### 3 LÄHTÖKOHTIA INHIMILLISEN JA EI-INHIMILLISEN SUHTEEN YMMÄRTÄMISEEN

Tutkimukseni tavoitteena on kysyä, olisiko luokanopettajakoulutuksen osalta tarpeen pohtia nykyistä enemmän koulutuksen lähtökohtia ja ei-inhimillisen osuutta koulutuksessa. Kriittinen lähestymistapa luokanopettajakoulutukseen näkyy tässä tutkimuksessa siten, että oletan luokanopettajakoulutuksen lähtökohdiltaan ihmiskeskeiseksi. Seuraavaksi käsittelen ihmiskeskeisyyden määritelmää ja rakentumista sekä koulutuksen ja sivistyksen nykyisille lähtökohdille esitettyjä vaihtoehtoja. Lisäksi pohdin Latourin (1993) kuvaamien ja toimijaverkkoteoriaan liitettyjen kääntämisen ja puhdistamisen prosessien merkitystä inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen ymmärtämiselle.

#### 3.1 Ihmiskeskeisyys

Ihmiskeskeisyudessa ainoastaan ihmiselle kuuluu itseisarvo ja ei-inhimilliselle välineellinen arvo. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että ihmiskeskeisyys johtaisi ihmisen haitalliseen toimintaan ei-inhimillistä kohtaan, koska esimerkiksi ympäristönsuojelulle on hyvin monia ihmiskeskeisiä perusteluita. (Oksanen 2012, 167-168.) Ihmiskeskeisyys ja ihmisyyden korostaminen liittyvät myös humanismin ajatteluperinteeseen ja sen ihanteisiin. Sivistys nähdään humanismissa ihmisyyden korkeimpana ilmauksena, ja totuuden etsintää pidetään arvossa. Humanismissa totuuden etsiminen tarkoittaa nimenomaan pyrkimystä inhimilliseen kehitykseen. (von Wright 1983, 17.) Toisin sanoen humanismi arvostaa ihmistä ja inhimillisyyttä.

Mikäli moraalista merkityksellisyyttä ei tunnusteta olevan muilla kuin ihmisellä, voi ajattelua pitää ihmiskeskeisenä. Moraalisesti merkityksellisenä ja itseisarvoisena pidettyyn olentoon kohdistuvan toiminnan moraalialia voidaan arvioida viittaamatta muihin olentoihin (Oksanen 2012, 174-175). Jos esimerkiksi luonnon monimuotoisuus pyritään turvaamaan kasvavan ihmiskeskeisyyden resurssien säilyttämiseksi, kertoo se siitä, että ei-inhimilliselle luonnolle annetaan

vain epäsuora moraalinen arvo. Tällöin monimuotoisuuden suojelemisesta tulee merkityksellinen moraalinen kysymys vasta, kun se liittyy ihmiselämään, jolla puolestaan katsotaan olevan suora moraalinen arvo. (Oksanen 201, 181.) Ihmisyyden korostaminen on Tuomivaaran (2016, 130) mukaan yhteydessä myös ei-inhimillisten eläinten moraalisen osallisuuden ulkopuolelle rajaamiseen.

Moraalisen merkityksellisyyden tarkastelemisen lisäksi toinen tapa käsitteellistää ihmis- ja ei-ihmiskeskeisyyden eroa on lähestyä niiden suhdetta oikeudenmukaisuuden kautta. Oikeudenmukaisuudesta keskusteltaessa tärkeä käsite on ekologinen tila. Sillä tarkoitetaan elämälle tarpeellisia resursseja, joita jokainen elävä tarvitsee. Koska ekologista tilaa on rajatusti, tilaa käyttäessään elävä olento vie sitä toiselta. Ihmis- ja ei-ihmiskeskeisen ajattelutavan oleellinen eroavaisuus onkin siinä, että ihmiskeskeisyyden näkökulmasta tilan vieminen muilta lajeilta ei kuulu oikeudenmukaisuuden kysymysten pohdintaan, kun taas ei-ihmiskeskeisesti ajateltuna ekologinen tila kuuluu muillekin kuin ihmiselle. (Oksanen 2012, 171-172.) Ihmis- ja ei-ihmiskeskeisen ajattelun kohdatessa perustavanlaatuiset ristiriidat voivat siis estää todellisen keskustelun syntymisen. Esimerkiksi koulutuksessa ja kasvatuksessa ajankohtaisen kestävä kehityksen käsitteen suhteen on perusteltua pysähtyä ajattelemaan, johdetaanko sen merkitys ihmis- vai ei-ihmiskeskeisyydestä käsin, ja mitä seurauksia käsitteen eri merkityksillä on kestävä kehityksen toteuttamiselle oppilaitoksissa.

Ihmiskeskeisyyden rakentumista voi pyrkiä ymmärtämään ja kyseenalaistamaan myös tarkastelemalla empatiaa ja erityisesti sitä, keihin tai mihin se ihmiskäsityksemme mukaan kohdistuu (Keto 2018, 188). Suhtautuminen empatiaan on usein ristiriitaista; sitä halutaan puheen tasolla kasvattaa, mutta käytännön tasolla sen vahvistamiseen ei kiinnitetä huomiota. Empatian nähdään esimerkiksi kehittyvän muiden opetussisältöjen ohessa kuin itsestään, siihen tavoitteellisesti kasvattamatta. Kilpailullisesta maailmankuvasta käsin empatia puolestaan näyttäytyy mahdottomana tai epäoleellisena. (Keto 2018, 147-148.) Myös muiden ei-inhimilliseen liittyvien opetussisältöjen läsnä- tai poissaolo ny-

kykoulutuksessa ja –kasvatuksessa voi kertoa ihmiskeskeisyyden lisäksi opetuksen arvoista sekä siitä, minkä asioiden oletetaan olevan opittavissa epävirallisesti. Oppilaitosten näkyväksi tehdyt oppimistavoitteet voivat kertoa jotain siitä, mitä pidetään opettamisen arvoisena asiana ja mitä ei.

Ihmiskeskeisyyden eli antroposentrismen kritiikki kumpuaa yleensä ajatuksesta, että se on yhteydessä ihmistoimintaan, joka koituu ympäristölle haitaksi. Kritiikki pohjautuu käsitykseen siitä, että ihmisen arvot ja käsitykset ohjaavat tämän toimintaa. Toisaalta myös geneettisten ja sosiaalisten tekijöiden voidaan katsoa ohjaavan ihmisen toimintaa, jolloin arvojen ja käsitysten merkitystä ei nähdä keskeisenä vaikuttimena ympäristökysymyksissä. (Oksanen 2012, 160.) Tässä tutkimuksessa ihmiskeskeisyyden tarkastelu osana inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista pohjautuu käsitykseen arvojen ja käsityksen vaikutuksesta ihmisen tekoihin ja toimintaan.

### 3.2 Ekologisen näkökulman välttämättömyys

Värri (2018, 12) painottaa, että ihmisen ja ei-inhimillisen suhteen uudelleen arviointi on välttämätöntä elämän turvaamiseksi. Salosen ja Bardyn (2015, 5) mukaan hyvä elämä suomalaisessa hyvinvointimallissa on livennyt tarkoittamaan samaa kuin taloudellinen vauraus. Jatkuvasti kasvavan tuotannon ja kulutuksen myötä syntyy kuitenkin myös päästöjä sekä uhkia ihmisen hyvinvoinnille ja luonnon monimuotoisuudelle. Tuotanto- ja kulutuskeskeisyys sekä siihen liittyvä välineellinen suhtautuminen ei-inhimilliseen luontoon ovat tabuja, joille nykyinen käsityksemme hyvinvoinnista perustuu. (Salonen & Bardy 2015, 5.)

Kasvatuksella puolestaan pyritään tavoitteisiin, jotka johdetaan ideologisista, taloudellisista ja poliittisista arvoista ja ihanteista. Tavoitellun oppimisen ja sivistyksen määrittely on tärkeä osa koulutuksen lähtökohtia. Mikäli kasvatusta perimmäisinä ohjaavat lähtökohdat pysyvät muuttumattomina ja piilossa, on myös ekologisen kestävyuden tavoittelemisen hyvin vaikeaa. (Värri 2018, 21.)



On syytä kysyä, toteutuvatko edellä kuvattu uudelleenarviointi sekä esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen painottamat osa-alueet luokanopettajakoulutuksessa riittävästi. Ekososiaalinen sivistys tarkoittaa sellaista sivistyneisyyttä, jossa ymmärretään materiaalistien resurssien rajallisuus, ja jossa kasvatetaan materiaalista sijaan aineetonta ja henkistä pääomaa (Salonen & Bardy 2015, 12). Ekososiaalinen sivistys on ymmärrystä ihmisyksilöstä luonnosta ja muista ihmisistä riippuvaisena olentona. Ekososiaalisen sivistyksen arvopohja koostuu vastuullisuudesta, kohtuullisuudesta ja ihmistenvälisyydestä. Vastuullisuus tarkoittaa kykyä ymmärtää muiden asemaa, myötätuntoa muita kohtaan, vastuunottamista toisista sekä elämän edellytysten mahdollistamista seuraaville sukupolville. Kohtuullisuudessa on kyse sen ymmärtämisestä, mikä määrä aineellista hyvinvointia ihmiselle riittää sekä tärkeiden tarpeiden erottamisesta haluista. Ihmistenvälisyydellä viitataan yhteisöön kuulumiseen ja osallisuuteen. (Salonen & Bardy 2015, 8-10.)

Värri (ks. esim. 2014, 2018) on ehdottanut nykyisestä poikkeavaa, ei-erottelevaa tapaa ajatella ihminen ja ei-inhimillinen sekä peräänkuuluttanut ekologisen sivistyksen tavoittelemista kasvatuksessa. Ekologisella sivistyksellä tarkoitetaan kasvatuksen muutosta kohti ekologisesti kestävämpää elämää, ja se pohjautuu vallitsevan kulutus- ja ihmiskeskeisen metafysiikan kritiikkiin (Värri 2014, 88). Sekä ekososiaalinen sivistys, ekologinen sivistys että kriittinen post-humanismi johdattavat arvioimaan perustavanlaatuisia käsityksiä, joiden vaaraan ihmiskunnan elämä rakentuu. Kriittisen otteen lisäksi näitä näkökulmia yhdistää halu pohtia ympäristö- ja resurssikysymyksiä ja tarjota niihin nykyistä kestävämpiä ratkaisuja.

On huomattava, että nykyisestä teknologisesti kehityksestä ei ole apua resurssien niukkenemisen ongelmaan. Ekosysteemien vaarantuminen vaarantaa kaikenlaisen, myös teknologisen, kehityksen. Toimivat ekosysteemit ovat hyvän elämän ehdoton edellytys. (Salonen & Bardy 2015, 6.) Tämän vuoksi koulutuksessa ja kasvatuksessa on ajankohtaista ja jopa välttämätöntä teknologian mahdollisuuksien käsittelemisen ohella huomioida myös sen tarjoamien mahdollisuuksien rajat.

### 3.3 Kääntämisen ja puhdistamisen prosessit inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumisessa

Posthumanistisen kritiikin kohteena on usein ollut ei-inhimillisestä erotettu ihmishenkilö. Vaikka esimerkiksi toimijaverkkoteorian yhtenä kehittäjänä tunnettu Bruno Latour ei ole mieltänyt itseään posthumanistiksi (ks. Lummaa 2014, 266), on toimijaverkkoteoria hyvin lähellä posthumanistista ajattelutapaa. Sekä toimijaverkkoteoriassa että posthumanismissa arvioidaan subjektia uudelleen ja tarkastellaan toimijoita, jotka eivät ole ainoastaan inhimillisiä ja kielellisiä. Posthumanismin kyseenalaistaessa inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelua, myös toimijaverkkoteoriassa kahtiajakoihin suhtaudutaan pysyvien lähtökohtien sijaan verkostojen toiminnan seurauksina (ks. Fenwick & Edwards 2010, 3).

Latour (1993, 10) esittää, että sana "moderni" on kytköksissä kahteen erilaiseen prosessiin: kääntämiseen ja puhdistamiseen. Ensimmäisessä prosessissa, kääntämisessä, luodaan inhimillisen ja ei-inhimillisen yhdistelmiä, hybridejä. Toisessa prosessissa, puhdistamisessa, puolestaan määritellään inhimilliselle ja ei-inhimilliselle omat, sekoittumattomat alueet. Kääntämisen prosessissa syntyy verkostoja, ja puhdistamisen prosessi puolestaan vastaa olemukseltaan modernia kriittistä asennetta, joka erottaa toisistaan luonnon, yhteiskunnan ja diskursit. Kääntämisen ja puhdistamisen prosessit ovat riippuvaisia toistensa olemassaolosta, ja ilman toinen toistaan niiden tekemä työ olisi tarpeetonta. Kääntämistä ja puhdistamista tulisikin tarkastella rinnakkain, niitä erillisiksi prosesseiksi jakamatta. (Latour 1993, 10-11.)

Puhdistamisen prosessin kautta voi pyrkiä ymmärtämään inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelua ja kääntämisen prosessin kautta puolestaan voi jäsentää verkostomaisten suhteiden rakentumista. Kasvatuksen kontekstissa puhdistamisen prosessin seurauksena voidaan nähdä esimerkiksi toivottu oppimistulos, jota määriteltäessä tullaan samalla määritelleeksi ei-toivottu oppimistulos. Kääntämisen prosessin seurausta voivat olla verkostot, joissa ei-inhimillinen

teknologia, luonto ja inhimilliset prosessit sekoittuvat. Esimerkki tällaisesta verkostosta on luonnontieteen oppitunti, jonka aikana oppilaat hyödyntävät teknologiaa ei-inhimillisen luonnon ilmiöiden mittaamisessa ja havaintojen tallentamisessa. Latourin (1993, 11) mukaan esimerkki kääntämisen prosessin vaikutuksesta on verkosto, jossa yhdistyvät esimerkiksi tutkija tunteineen, tieteen ja teollisuuden toiminta sekä ilmakehän kemia. Toimijaverkkoteorian mukaisesti inhimillistä toimintaa määrittävien verkostojen hahmotetaankin ulottuvan huomattavasti kielellistä ja sosiaalista ihmisyyhteisöä laajemmalle.

Tässä tutkimuksessa pyrin analysoimaan kääntämisen ja puhdistamisen käsitteiden kautta sitä tapaa, jolla inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakoulutuksessa rakentuu. Analyysini lähtökohta on ajatus näiden prosessien yhteenkietoutuneesta rinnakkaiselosta. Siksi kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa on erityisesti se, miten opetussuunnitelma-aineistossa viitataan inhimillisen ja ei-inhimillisen välisiin erontekoihin sekä toisaalta niiden yhdistelmiin.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtäväni on tarkastella luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia posthumanistisesta näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on erityisesti inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentuminen opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen tavoitteena on kysyä, onko luokanopettajakoulutuksen lähtökohtia pohdittu riittävästi esimerkiksi kestävän tulevaisuuden suhteen. Luokanopettajakoulutuksen lähtöoletuksilla on vaikutusta sekä opiskelijoihin että heidän tuleviin oppilaisiinsa.

Tutkimuksen tekemisessä minua ohjaa emansipatorinen tiedonintressi. Rinteen, Kivirauman ja Lehtisen (2015, 52) mukaan kyseinen lähestymistapa pyrkii ideologioiden sekä väärän tiedon kyseenalaistamiseen. Tutkimusta motivoi kiinnostus koulutusten nykyisten lähtöoletusten tutkimiseen sekä halu pohdita sitä, miten koulutus voisi pohjautua nykyisistä poikkeaville lähtökohdille.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde rakentuu luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa?
2. Miten kääntämisen ja puhdistamisen prosessit vaikuttavat suhteen rakentumiseen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Opettajankoulutuksessa näkyvät yhteiskunnalliset muutokset sekä pyrkimys niiden esiin nostamien haasteiden ratkaisemiseen. Opetusohjelmiin sisällytetään monenlaisia ajankohtaisia osaamistavoitteita, joiden perustelut eivät välttämättä nouse kasvatustieteestä. Kasvatustiede on omaksunut nopeasti reagoivan ja "aikaansa seuraavan" tieteenalan aseman. (Salminen & Sänntti 2017, 123.)

Koska erilaiset muutokset ja muut ajankohtaiset aiheet ovat läsnä kasvatustieteellisessä koulutuksessa, on kasvatustieteen kentällä tärkeää tarkastella myös ei-inhimilliseen, esimerkiksi luonnonresursseihin ja teknologiaan, liittyviä kysymyksiä. Kiinnittämällä huomiota inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteeseen voi pyrkiä ymmärtämään sitä, miten ei-inhimillisen oletetaan toimivan koulutuksen osana. Sen lisäksi, että pohditaan ei-inhimillisten hyödyntämisen mahdollisuuksia, oleellista on avata pohdintaa myös niiden muunlaisista vaikutuksista inhimilliseen toimintaan.

Tammi ja Hohti (2017, 72) painottavat, että posthumanistisesti ajateltuna kiinnostavaa on kehkeytyminen, jossa sekä ihminen että tämän ympäristö näytetään tasa-arvoisina. Muutos kumpuaa tästä verkostosta yksilön olemuksen sijaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa inhimillisten ja ei-inhimillisten välille rakentuvat suhteet. Näin ollen ajattelen sekä inhimillisillä että ei-inhimillisillä tekijöillä olevan vaikutusta koulutukseen ja esimerkiksi siihen, millainen yksittäisen opiskelijan opinpolku koulutuksessa on.

Tutkimuksen tekijä ei ilman tutkimusaiheen rajaamista sekä tiettyjen menetelmien valintaa kykene nostamaan tutkittavasta maailmasta esiin tutkimustuloksia (Lähde 2012, 103). Kun tutkimuksen tavoitteeksi määritellään johonkin ilmiöön kohdistuva kritiikki, tutkimuskohteessa nähdään jo lähtökohtaisesti ongelmia, epätyydyttävyyttä tai virheellisyyttä (Menetelmäpolkuja humanisteille). Tässä tutkimuksessa kysyn, onko luokanopettajakoulutuksen lähtökohtia ja sen

vaikutusta kestävään tulevaisuuteen arvioitu riittävästi. Koulutus välittää joka tapauksessa jonkinlaisia oletuksia ja käsityksiä, olivat ne sitten tiedostettuja tai eivät. Kysyn, tulisiko luokanopettajakoulutuksessa keskittyä pohtimaan nykyistä enemmän sitä, miten ei-inhimilliset ovat osallisena koulutuksessa sekä oppimisessa, kasvussa ja kehityksessä. Lähestyn tutkimuskohdettani jo lähtökohtaisesti kriittisesti. Näen luokanopettajakoulutuksen tutkimuskohteena, jossa on muutettavaa ja parannettavaa.

Luokanopettajakoulutus kouluttaa kasvatuksen ammattilaisia, jotka tulevat työskentelemään opettajina ja muissa kasvatusalun töissä. Näiden ammattilaisten ajattelulla ja toiminnalla on suuri merkitys kasvatettaviensa ajattelutavan, ihmiskäsityksen ja maailmankuvan muodostumisessa. Saukkonen ja Moilanen (2018, 15) katsovat, että yksilöllisen toiminnan periaatteet omaksutaan elämällä tiettyjen, yhteisössä hyväksytyjen periaatteiden mukaan, niitä samalla kriittisesti puntaroiden. Luokanopettajakoulutuksessa on mahdollista kasvaa yhteisiä ja yksilöllisiä ajattelu- ja toimintatapoja tiedostaviksi ihmisiksi esimerkiksi tutkimalla koulutuksessa erilaisten käsityksien herättämiä ristiriitoja. Opettajan tietoisuus omista käsityksistään ei kuitenkaan riitä vaan ensisijaisesti kasvatuksen arkiset käytännöt opettavat lapsille esimerkiksi vastuullisuutta maailmasta ja toisista yksilöistä (Saukkonen & Moilanen 2018, 13). Näiden käytäntöjen tarkastelussa tulisikin huomioida inhimillisten lisäksi myös ei-inhimilliset tekijät. Opiskelijoilta oman ajattelun ja toiminnan tiedostaminen vaatii aikaa ja tilaa yhtä lailla kuin muutkin koulutuksessa opeteltavat asiat. Luokanopettajakoulutuksessa olisi tarpeen havainnoida, keskitytäänkö opinnoissa riittävästi oman ajattelun ja toiminnan lähtökohtien tiedostamiseen vai käsitetäänkö kyseinen osaaminen enemmänkin asiana, joka kehittyy muiden opinto sisältöjen ohella kuin itsessään.

## 5.2 Opetussuunnitelmat luokanopettajakoulutusten karttana

Opetussuunnitelma ohjaa koulutuksen nykyistä ja tulevaa toimintaa, mutta toisaalta samanaikaisesti se perustuu yhteiskunnan ja sivistyksen perinteisiin. Se

luonnehtii suuntaviivat koko yhteisön toiminnalle, ja käsittelee samalla myös yksilöiden toimintaa yhteisössä. (Rokka 2011, 42.) Goodson (2001, 20) määrittelee sanallisen opetussuunnitelman julkiseksi perusteluksi opetuksen tarkoituksesta, perusteista ja opetusta koskevista valinnoista. Opetussuunnitelma on asiakirjana kiinnostava, koska se sisältää yhteisesti hyväksytyjä julkilausumia opetuksen tavoitteista ja arvoista. Se kertoo lähtökohdista, joiden pohjalta opetusta rakennetaan. Kirjallinen opetussuunnitelma on Goodsonin (2015, 20) mukaan muuttuvan maaston kartta.

Näistä syistä ajattelen, että opetussuunnitelma sopii aineistoksi luokanopettajakoulutuksen taustalla olevien lähtöoletusten sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen tutkimiseen. Käsitän opetussuunnitelmat tässä tutkimuksessa teksteinä, jotka voivat kertoa jotakin inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteesta. Ajattelen, että kyseisellä suhteella on merkitystä myös koulutuksen käytännön toteutuksessa, ja että opetussuunnitelmien ajattelutapoja kyseenalaistamalla on mahdollista herättää ajatuksia myös koulutuksen käytänteisiin liittyen. Oletan, että opetussuunnitelmat voivat pitää sisällään niin koulutusten ajattelutapoihin sisäistyneitä kuin käytäntöihinkin vaikuttavia lähtöoletuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuitenkin ainoastaan opetussuunnitelmissa rakentuvaa inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta, ja tutkimuksen ulkopuolelle rajautuu esimerkiksi kysymys siitä, miten inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde rakentuu luokanopettajakoulutusten käytännön opetuksessa.

Opetussuunnitelmatutkimus on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa oma osa-alueensa, jonka puitteissa tarkastellaan opetussuunnitelmia monista eri näkökulmista (ks. esim. Autio, Hakala & Kujala 2017). Tämän tutkimuksen painotus on kuitenkin ensisijaisesti posthumanistisessa kysymyksenasettelussa ja tulkinnessa opetussuunnitelmien toimiessa tutkimusaineistona. Lähestymistapana posthumanistinen, inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteeseen keskittyvä tutkimusnäkökulma on opetussuunnitelmien tutkimisessa vielä melko harvinaisen.

### 5.3 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimuksen empiiriseen aineistoon kuuluvat kaikki aineiston koontihetkellä verkossa saatavilla olleet suomalaisten luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja, jotka ovat vapaasti jokaisen luettavissa ja tutkimuksen hyödynnettävissä (ks. Aineistohallinnan käsikirja). Tutkittavat luokanopettajakoulutukset ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutus, Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus, Turun yliopiston luokanopettajakoulutus, Snellman-korkeakoulu, Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutus, Lapin yliopiston luokanopettajakoulutus sekä Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutus. Aineisto koostuu siis kahdeksan luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta ja sen pituus on 46 sivua. Aineiston kokosin sekä loppuvuodesta 2017 että alkuvuodesta 2018. Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman liitin aineistooni vasta sen jälkeen, kun olin ehtinyt jo alustavasti lukea muita opetussuunnitelmia. Tämä johtuu siitä, että aluksi en löytänyt kyseisen koulutuksen opetussuunnitelmaa, ja minun oli pyydettävä sitä erikseen kyseisen koulutuksen opetus- ja opiskelijapalveluista.

Opetussuunnitelmien kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta on oleellista, että aineistoni kattaa mahdollisimman hyvin sellaiset opetussuunnitelmien osa-alueet, jotka kuvaavat koulutusten lähtökohtia ja tavoitteita. Luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmat pitävät sisällään hyvin monenlaista tietoa koulutuksista, ja kokoamani aineisto on seurausta tekemistäni valinnoista koskien sitä, mitkä osat kuuluvat aineistooni ja mitkä jäävät sen ulkopuolelle. Aineiston kokoamisen ja rajaamisen olen pyrkinyt tekemään siten, että olen jättänyt aineiston ulkopuolelle koulutusta kuvaavia, mutta tutkimustehtäväni kannalta epäolennaisia kohtia, kuten tutkinnon suorittamisen aikatauluja sekä yksittäisten opintojaksojen kuvauksia tai luetteloita tutkinnon osana suoritettavista kursseista.



Toisinaan opetussuunnitelma voi koskea muitakin koulutuksia kuin luokanopettajakoulutusta. Esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma ja tavoitteet koskevat osin kaikkia Helsingin yliopistossa suoritettavia kasvatustieteen tutkintoja. Aineistoon kuuluvissa opetussuunnitelmissa on myös osin päällekkäisyyttä. Turun yliopisto järjestää luokanopettajakoulutusta myös Raumalla. Turun ja Rauman luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmat ovatkin pieniä eroavaisuuksia lukuun ottamatta identtiset. Käytännössä kyse on siis samasta opetussuunnitelmasta.

Tutkimusaineiston opetussuunnitelmat vaikuttivat ensituntumalta olevan melko samanlaisia keskenään niin sisällöllisesti kuin rakenteellisestikin. Opetussuunnitelmien kieltä luonnehtii muodollisuus. Tällainen kieli sisältää yleisiä ilmaisuja, tavoitteita ja ihanteita, jotka on helppo hyväksyä sellaisenaan, niitä kyseenalaistamatta. Luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa käytetään myös varsin samankaltaista sanastoa. Esimerkiksi kestävä kehitys, teknologia, oppimisympäristö ja inkluusio ovat käsitteitä, jotka vaikuttavat liittyvän opettajan ammatin, kasvatuksen ja koulun peruskysymyksien lisäksi myös sellaisiin kysymyksiin, joita ajankohtaiset yhteiskunnalliset muutokset herättävät. Opetussuunnitelmia kuvaa suurelta osin pyrkimys tuoda esiin monenlaisia näkökulmia, laittamatta niitä kuitenkaan yleensä arvojärjestykseen. Tällainen lähestymistapa jättää avoimeksi sen, miten koulutus toteutetaan käytännössä. Sen perusteella luokanopettajakoulutusta on mahdollista toteuttaa yksittäisessäkin opettajakoulutuslaitoksessa monella eri tavalla. Opetussuunnitelmissa esitellään koulutuksen laajat suuntaviivat, ja vasta koulutuksen toteuttaminen lopullisesti paljastaa, mitkä arvot, tavoitteet ja painotukset milloinkin ohjaavat toimintaa.

Kuitenkin opetussuunnitelmateksteissä on myös kohtia, joissa kuvataan hiukan konkreettisemmin sitä, mitä ja millä tavalla koulutuksessa käytännössä opiskellaan. Snellman-korkeakoulun opetussuunnitelman kuvaukset oppimisprosessien käytännön toteutuksesta sekä Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen luontokasvatuspainotteisen opetuksen kuvaus ovat esimerkkejä tällai-

sesta havainnollistamisesta. Myös opetussuunnitelmien rakenteissa oli havaittavissa eroavaisuuksia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa voi kuvata laajaksi pohdinnaksi opettajan työstä, kun taas Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma on muodoltaan enemmänkin tiivis esittely koulutuksen oppimistavoitteista.

#### 5.4 Aineiston analyysitapa

Analyysini noudattaa pääosin laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Sisällönanalyysi on väljä käsite, joka kattaa monenlaisia analyysitapoja. Yleensä laadullinen sisällönanalyysi etenee tiettyyn näkökulmaan liittyvien asioiden esiin nostamisen kautta ryhmittelyyn tai luokitteluun ja lopulta analyysitulosten raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103-105). Tutkimustulokset, joihin olen tässä opinnäytetyössä päätenyt ovat seurausta prosessista, joka vastaa suurimmalta osin laadullisen sisällönanalyysin prosessin kulkua. Analyysissa olen aluksi tehnyt valinnan tarkastella aineistoa erityisesti posthumanistisesta näkökulmasta, sitten nostanut esiin ja luokitellut käsityksiä inhimillisestä ja ei-inhimillisestä, jotka näyttävät olevan merkittäviä tekijöitä suhteen rakentumisessa. Näiden luokittelujen perusteella olen lopulta tulkinnut inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista opetussuunnitelmissa ja raportoinut nämä tulokset tutkimustuloksissa.

Tässä tutkimuksessa ja tutkimusaineiston analyysissa tarkoitukseni on löytää sellaisia ajattelun suuntia, jotka mahdollistavat inhimillisen lisäksi myös ei-inhimillisen osuuden tarkastelun opetussuunnitelmissa. Pyrkimykseni lähestyä ja analysoida aineistoa myös kokonaisuutena ohjaa minua ajattelemaan tutkimusaineistoa verkostona, jossa eri tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Tapaani analysoida aineistoa onkin vaikuttanut myös toimijaverkkoteoria. Toimijaverkkoteorian mukaan inhimilliset ja ei-inhimilliset toimijat saavat toimijuutensa tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottujen kohtaamisten kautta. Toimijuus ei ole olemassa valmiina, vaan se syntyy näissä kohtaamisissa. Toimijaverkkoteoria onkin kiinnostunut verkostosta nimenomaan toimijuuden syntymisen prosessina.

Toimijaverkkoteorian näkökulmasta todellisuus rakentuu jo lähtökohtaisesti verkostoista. (Åkerman 2009, 238; 243; 246.) Todellisuus muodostuu limittyvistä ja sekoittuvista aineksista, jotka ovat niin inhimillisiä, materiaalisia kuin diskurssiivisiakin. Toimijaverkkoteoriassa kiinnostuksen kohteena on erityisesti se, miten asioita rakennetaan, ja miten hyvin tämä rakenne on onnistuttu vakiinnuttamaan. (Pyyhtinen 2015, 264-265.) Toimijaverkkoteorian mukaan myös koko teollinen yhteisö kehittyy erilaisten toimijoiden sovitellessa, laskelmoidessa ja vaikuttaessa eri keinoin toisiinsa. Tämän prosessin päätteeksi osa toimijoista on asemassa, josta käsin niillä on valta puhua myös muiden toimijoiden ja koko yhteisön suulla. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 48.) Olenkin kiinnostunut siitä, millaisista aineksista ja millä tavalla inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa rakentuu.

Toimijaverkkoteoria tarjoaa nimestään huolimatta käyttäjälleen ennemminkin välineitä analysoida tutkimaansa sekä tutkimuksellisia periaatteita kuin varsinaisen teoreettisen maailmankuvan (Åkerman 2009, 239). Toimijaverkkoteorian kautta on mahdollista analysoida inhimillisen ja ei-inhimillisen yhdessä muodostamien verkostojen ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista varsin tarkasti. Tässä tutkimuksessa toimijaverkkoteorian vaikutus näkyy kääntämisen ja puhdistamisen käsitteiden hyödyntämisenä analyysissä. Toimijaverkkoteoria vaikuttaa lisäksi lähtöoletuksiini todellisuuden verkostomaisesta luonteesta sekä toimijuudesta, joka voi olla myös ei-inhimillistä.

Latourin (2005, 128-129) mukaan toimijaverkkoteoreettisessa tutkimuksessa tärkeintä on, että todelliset toimijat on tunnistettu ja että niitä on seurattu mahdollisimman pitkälle. Pyrin seuraamaan tätä periaatetta huomioimalla myös ei-inhimillisen vaikutuksen opetussuunnitelmissa, vaikka inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumisen tarkastelu rajoittuukin tutkimuksessani kirjalliseen aineistoon. Toimijaverkkoteoreettisen ajattelun etu suhteessa tutkimustehtävääni on, että se antaa mahdollisuuden käsitellä aineistoa muustakin kuin inhimillisestä näkökulmasta. Toisaalta en voi olettaa saavani ei-inhimillisen "äänänen" kuuluviin. Ei-inhimillinen ei kommunikoi samanlaisella kielellä

kuin ihminen, joka myös tutkii, analysoi ja kirjoittaa omalla kielellään, omasta ihmisyydestään käsin.

Tähän näkökulmaan liittyy olennaisesti myös Latourin ajatteluun kohdistettu kritiikki. Toimijaverkkoteoria onnistuu esittämään ajatuksen asioiden moniaineeksista rakentumisesta ja myös ei-inhimillisten toiminnan vaikutuksista tässä prosessissa. Tämän todellisuuden raportoiminen tutkimukseen on kuitenkin ymmärrettävästi haastavaa. (Pyyhtinen 2015, 276.) On syytä olettaa, että vaikka tutkija pyrki Latourin tutkimuseettistä ohjenuoraa noudattaen tutkittavien ja tutkimusaineiston nöyrään kuuntelemiseen, tutkija toimii aina jonkinlaisena vaikuttajana, ja hänen tulkintansa ovat aina jossain määrin subjektiivisia. Koska opinnäytetyöni haasteet liittyvät pitkälti tutkimustehtävän, analyysitavan ja aineiston väliseen suhteeseen, on erityisesti tässä tutkimuksessa tärkeää pureutua niiden arvioimiseen ja auki kirjoittamiseen.

## 5.5 Analyysiprosessi

Suhtautumistani aineistoon sekä siitä tekemiäni tulkintoja on alusta pitäen ohjannut posthumanismista kumpuava teoreettinen viitekehys. Ennen analyysia lukemani taustakirjallisuus ja alustavasti muotoilemani tutkimustehtävä vaikuttivat siihen, millaisia havaintoja aloin aineistosta jo sitä ensimmäisiä kertoja lukiessani tehdä. Havaintojen teoriapitoisuus tarkoittaa käsitystä, jonka mukaan havainnoijalla olevat aikaisemmat tiedot ja teoriat ohjaavat havaintojen tekemistä, esimerkiksi informaatiota valikoiden tai suodattaen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 37). Analyysini oli teoriaohjaavaa. Teoriaohjaavassa analyysissä tarkoituksena ei ole testata teorian paikkansapitävyyttä, vaan avata uusia lähestymistapoja tutkimusaiheeseen ja analysoida tietyn teoreettisen näkökulman kautta aineistosta tehtyjä havaintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110). Teoriaohjaavuus tarkoitti analyysini alkuvaiheessa niiden aineiston kohtien tarkastelua, jotka olivat ristiriidassa tai sopusoinnussa posthumanistisen ajattelun kanssa.

Posthumanistisen näkökulman soveltaminen aineiston analyysissä tuntui aluksi kankealta ja jopa mahdottomalta. Tämä johtui suurelta osin siitä, että mainintoja ei-inhimillisistä on opetussuunnitelmissa melko vähän. Opetussuunnitelma-aineistossa ei mainita lainkaan ei-inhimillisiä eläimiä, luonto-käsitettä käytetään ei-inhimillisen luonnon merkityksessä ainoastaan yhden luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa ja ei-inhimillinen ympäristökin mainitaan vain harvoin. Tämä on mielenkiintoista, koska ei-inhimilliset eläimet ja muut luontokappaleet ovat osa yhteiskuntamme arkipäivää monin tavoin. Opetussuunnitelmien ja posthumanistisen ajattelun välinen kitka olikin paitsi haaste työskentelylleni myös oleellinen havainto, jonka pohjalta ja opetussuunnitelmien ihmiskeskeisyyttä vasten alkoi hahmottua myös ei-inhimillisen rooli opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmissa, joissa suurimmaksi osaksi on keskitytty inhimilliseen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen, ei-inhimillisen merkitys ja sen sanallistaminen alkoivat näyttäytyä jopa terävinä poikkeuksina.

Pyrin aluksi lukemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti, takertumatta tiettyihin havaintoihin ja antaen tilaa sen erilaisille piirteille. Pyrin olemaan tyypistämättä aineistoa ainoastaan ennakkokäsitysteni vahvistajaksi. Tein aineistosta muistiinpanoja kirjoittaen ylös sen lukemisen herättämiä kysymyksiä ja ajatuksia. Alustavan lukemisen perusteella ryhmittelin havaintoni aineistosta kolmeen suurempaan luokkaan. Huomioni kiinnitti ihmisyyden ja toimijuuden, luonnon ja ympäristön sekä uudistamisen ja kriittisyyden käsittely opetussuunnitelmissa. Ensimmäisessä luokassa minua kiinnostivat ihmisen korostunut aktiivisuus ja ei-inhimilliselle rakentuva objektin asema. Toinen luokka, luonto ja ympäristö, herätti kysymyksen siitä, mikä merkitys ihmisestä erotetulla luonnolla ja ympäristöllä on opetussuunnitelmissa, ja millaista toimintaa se ihmisissä herättää. Kolmannen luokan osalta kiinnitin huomiota ajankohtaisilta vaikuttaviin käsitteisiin, jotka toistuivat opetussuunnitelmissa usein.

Seuraavaksi keskityin tarkastelemaan luonnon ja kulttuurin sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen erotteluja sekä niiden suhteiden rakentumista. Eniten havaintoja nostin esiin Snellman-korkeakoulun, Joensuun yliopiston, Lapin yli-

opiston ja Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista. Ensin mainituissa kolmessa opetussuunnitelmassa havaitsin inhimillisestä olemassaolosta erillisen ei-inhimillisen olemassaolon sanallistamisen muita opetussuunnitelmia voimakkaammin. Tulkitsin näiden havaintojen kertovan yhtäältä ihmiskeskeisyydestä, mutta toisaalta myös ihmisen eettisistä velvollisuuksista ei-inhimillistä kohtaan. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa minua kiinnosti sen moninäkökulmaisuus. Tässä vaiheessa tekemäni havainnot näkyvät myös siinä, miten lopullinen analyysi tässä työssä rakentuu.

Lopulta analyysia ohjaavaksi kysymykseksi muotoutui inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentuminen. Kiinnitin huomioni siihen, miten ja millaisten tekijöiden kautta niiden suhde opetussuunnitelmissa rakentui. Kun aloin jäsentää suhteen rakentumista erityisesti kääntämisen ja puhdistamisen prosessien kautta, analyysitapani muuttui kokonaisvaltaisemmaksi ja käsitykseni inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteesta moniulotteisemmaksi. Se, mikä aiemmin oli näyttäytynyt yksiselitteisenä ihmiskeskeisyytenä, sai lisää ulottuvuuksia. Subjektin ja objektin roolit eivät enää olleet itsestäänselviä.

Analyysin loppuvaiheessa kiinnitin huomiota kahteen erityyppiseen, häivyttävään ja tunnustavaan, suhteeseen inhimillisen ja ei-inhimillisen välillä. Seuraavaksi käsittelen sitä, kuinka inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde rakentuu luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmassa tämän tutkimuksen lähtökohdista tulkittuna.

## 6 INHIMILLISEN JA EI-INHIMILLISEN SUHTEEN RAKENTUMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Olen tulkinnut inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentuvan luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa pääasiassa kahdella eri tavalla:

1. Häivyttävänä suhteenä. Suhdetta määrittävät yhtäältä ihmisyyden, ihmisen toimijuuden ja kriittisyyden korostaminen sekä toisaalta ei-inhimillisen passiivinen asema inhimillisen toiminnan kohteena. Häivyttämisen kautta rakentuvassa suhteessa inhimillisen korostaminen on samalla ei-inhimillisestä puhdistautumista. Toimijaverkkoteoreettisesti kuitenkin ajattelen, että myös inhimillisten ja ei-inhimillisten yhdessä muodostamat verkostot ovat läsnä, vaikka niiden olemassaoloa ei sanallistettaisi. Häivyttämällä tarkoitankin myös sitä, ettei opetussuunnitelmissa sanallisteta näiden inhimillisten ja ei-inhimillisten yhteisten verkostojen merkitystä koulutuksessa.

2. Tunnustavana suhteenä. Suhdetta määrittävät sekä ihmisyyden korostaminen että ei-inhimillisen merkityksen tunnustaminen. Suhteen rakentumisessa on yhtäältä läsnä usko inhimilliseen toimintaan ja kasvuun, mutta toisaalta myös ymmärrys ihmisestä ei-inhimilliselle rinnakkaisena olemassaolon muotona. Myös tässä suhteessa tuodaan esille ei-inhimillisestä erottautumista puhdistamisen prosessin kautta. Kuitenkin tunnustamisen kautta rakentuvassa suhteessa samanaikaisesti sanallistetaan ei-inhimillisen merkitystä oppimisessa ja tuodaan esille inhimillisen ja ei-inhimillisen yhdessä muodostamat verkostot. Näin olleen kääntämisen prosessi seurauksineen on tunnustavassa suhteessa näkyvämmän esillä kuin häivyttävässä suhteessa.

Analyysin rakenne perustuu tulkintaani kahdesta erilaisesta inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumisen tavasta. Oleellista on ymmärtää kääntämisen ja puhdistamisen prosessit, johon tulkintani pohjautuvat, rinnakkaisina ja toisistaan riippuvaisina. Jotta kääntäminen on mahdollista, tarvitaan toisistaan erotetut inhimillinen ja ei-inhimillinen. Puhdistamisen prosessi taas vaatii verkoston, jossa inhimillinen ja ei-inhimillinen ovat sekoittuneet, jotta inhimillinen voidaan erottaa ei-inhimillisestä. Tämän seurauksena myös inhimillisen ja ei-

inhimillisen suhde on jatkuvasti muuttuva ja uudelleen rakentuva. Tekemäni analyysi on ensisijaisesti lähtökohta inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen herättämien kysymyksien pohtimiselle.

## 6.1 Häivyttävä suhde

Häivyttävässä suhteessa ihminen näyttäytyy aktiivisena, kykenevänä ja kriittisenä, ei-inhimillisen ollessa tämän toiminnan kohde. Esimerkiksi erilaiset oppimisympäristöt sekä tieto- ja viestintäteknologia näyttäytyvät passiivisena resurssina, jota ihminen voi ongelmattomasti hyödyntää. Silti ei-inhimilliset vaikuttavat olevan merkittävässä roolissa koulutuksessa ja kasvatuksessa. Opetussuunnitelmien kuvauksien perusteella syntyy vaikutelma, että ei-inhimillinen ympäristö herättää ihmisissä toimintaa, ohjaten ihmistä esimerkiksi huolehtimaan ja kantamaan siitä vastuuta. Lisäksi teknologian käytön mainitaan monin paikoin kuuluvan oppimisprosesseihin. Tällä tavalla rakentuva inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde herättää kysymyksen siitä, millaisia vaikutuksia ei-inhimillisillä voi olla prosesseissa, joissa ne ovat osallisina, ja missä määrin näitä vaikutuksia olisi otettava huomioon. Seuraavaksi käsittelemme häivyttämisen kautta rakentuvaan suhteeseen vaikuttavia tekijöitä.

### 6.1.1 Moderni ja kriittinen inhimillinen

Modernilla ja kriittisellä inhimillisellä tarkoitan opetussuunnitelmissa rakentuvaa inhimillisen asemaa, joka pohjautuu etupäässä inhimillisen kasvun ja kehityksen sekä kriittisen ajattelun painottamiseen. Latourin (2006, 211) mukaan modernin ihmisen mahtavuus perustuu hybridien ja verkostojen rakentamiselle, mutta tällä on kuitenkin käsitys itsestään luonnosta ja muista yhteisöistä erillisenä. Modernin käsite ja määritelmä syntyy menneisyydelle, "ei-modernille" vastakkaisena (Latour 1993, 10). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa kriittistä asennetta kuvataan nykykoulutuksen tavoitteeksi, ja sitä verrataan opettajankoulutuksen alkujuuriin, jolloin koulutuksessa ja kasvatuksessa merkittävänä nähtiin käytännöllisten



kansalaistaitojen opettaminen. Moderni koulutus tavoitteineen on opetussuunnitelma-aineistossa monilta osin kytköksissä myös kriittiseen asenteeseen. Modernissa ja kriittisessä inhimillisessä tiivistyvät ihmisyyden arvostamisen lisäksi myös ihmisen eettiset velvollisuudet maailmassa.

Modernin ja kriittisen inhimillisen aseman rakentumiseen vaikuttaa myös se, että opetussuunnitelmissa luokanopettajakoulutus, oppiminen ja ihmisen elämä piirtyy usein esiin projektina kielellisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Oppimisympäristöjen ja oppimiseen vaikuttavien tekijöiden luonne kuvataan yleensä sosiaalisen tai inhimillisen näkökulman kautta.

Oma asiantuntijana olemisen tapa kehittyä tulella tietoiseksi omista arvoista, asenteista, tunteista, kiinnostuksen kohteista ja toimintaa ohjaavista periaatteista. Lisäksi tullaan tietoiseksi siitä, että kasvatustaluan asiantuntijuus ei kehity tyhjiössä, vaan se rakentuu sosiaalisesti, ja ammatillista toimintaa määrittävät erilaiset reunaehdot, kuten lait, asetukset ja opetussuunnitelmat.

(Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus)

Opetussuunnitelmien kuvaaman maailman tulkitsem sellaisen prosessin seuraukseksi, jossa ei-inhimillisen vaikutus puhdistetaan ihmiselämästä. Inhimillinen alue, jolla oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat, erotetaan ei-inhimillisestä alueesta. Koulutuksen todellisuutta näyttävät määrittävän ensisijaisesti sosiaalisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden reunaehdot.

Modernin ja kriittisen asenteen avulla pyritään kehittämään asiantuntijuutta ja huomioimaan erilaisia näkökulmia, kuten esimerkiksi kestävän kehityksen mukaista toimintaa opettajan työssä. Moderni ja kriittinen asenne on myös kytkeytynyt ihmiselle kuuluviin eettisiin velvollisuuksiin. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, joiden on mahdollista yksin ja yhdessä asettaa asioita kyseenalaisiksi, kantaa vastuuta sekä rakentaa kasvatuskulttuuria.

Professionaalisen opettajan tulee kyetä koulun muuttuvassa toimintaympäristössä kantamaan eettistä vastuuta paitsi oppilaistaan ja luokastaan, myös koulun, oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämisestä kestävä kehitys huomioiden. Jatkuvia haasteita opetuksen ja kasvatuksen kentällä

ovat kaikkien oppijoiden osallisuuden lisääminen oppimisessa, oppimisympäristöissä ja toimintavoissa. Tästä syystä opettajien on totuttava arvioimaan ja tarvittaessa myös uudistamaan käsityksiään yhteiskunnasta, koulutuksesta ja pedagogiikasta.

(Luokanopettajien aikuiskoulutus Kokkolassa)

Samalla kun moderni ja kriittinen asenne voi haastaa ja muuttaa nykyisiä ajattelutapoja inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteesta, se kuitenkin pitää yllä kah-tiajakoja, kuten käsitystä aktiivisesta ihmisestä ja passiivisesta ei-inhimillisestä. Moderni ja kriittinen inhimillisyys rakentuu yhtäältä inhimillisen ja ei-inhimilli-sen erottelun varaan, mutta sen mahdollistama eettisten ja yhteiskunnallisten kysymysten pohdinta voi toisaalta auttaa vastuunottamista ja huolenpitoa ei-inhimillisestä sekä sitouttaa kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseen.

Opiskelija tunnistaa ja osaa nimetä niitä yhteiskunnallisia tekijöitä, proses-seja ja rakenteita, joista koulun ja oppilaiden toimintaympäristö rakentuu. Hän osaa kuvata ja jäsentää koulua inklusiivisena, monitoimijaisena ja monikulttuurisena yhteisönä. Opiskelija tunnistaa ammatillisen ja kasva-tuksellisen roolinsa yhteiskunnallisena toimijana ja kestäväen tulevaisuu-den rakentajana.

(Itä-Suomen yliopisto)

Ihminen on luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien perusteella vas-tuussa kestävästä tulevaisuudesta, ja koulutus tähtää sellaisten taitojen kehittä-miseen, joiden avulla tähän vastuuseen voidaan kasvaa. Näiden taitojen kehityminen on inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen tasa-arvoisemmaksi muuttu-misen edellytys, mutta ei sen taie. Opetussuunnitelmissa esiintyvä inhimillinen ja ihmisten välisiin suhteisiin keskittyvä kriittisyys asettuu posthumanismin nä-kökulmasta kyseenalaiseksi. Posthumanistinen kriittisyys pyrkii lisäämään tie-toisuutta erilaisista ja moninaisista todellisuuden aineksista, eikä huomio ole ai-noastaan ihmisten välisissä valtasuhteissa tai erilaisten ihmisten näkökulmien huomioimisessa (Tammi & Hohti 2017, 80). Yhteistä näille kriittisyyden ulottu-uuksille voisi kuitenkin olla ihmettelyyn asettautuminen ennalta tietämättö-mien ilmiöiden edessä (ks. Tammi & Hohti 2017, 80). Luokanopettajakoulutuk- sessa tällainen asennoituminen on mahdollinen esimerkiksi lähestymistavassa,

jossa astutaan tieteellisen tiedon alueelta kehollisen tiedon alueelle. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus ankkuroituu kuuteen ydinosaamisalueeseen. Näistä esteettinen ydinosaamisalue painottuu kehollisuuteen, kokemuksellisuuteen ja aistimiseen, eli sellaisiin olemisen tapoihin, jotka tuovat ihmistä lähemmäksi ei-inhimillisiä esimerkiksi kriittistä ajattelua enemmän.

Opiskelija ymmärtää ihmisen kehollisena olentona, jolla on mahdollisuus kokonaisvaltaiseen moniaistiseen ympäristön kokemiseen. Hän pystyy luomaan välitöntä ja ennalta määrittelemätöntä aistimista merkitsevän esteettisen todellisuussuhteen ympäröivään maailmaan.  
(Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus)

Snellman-korkeakoulun opetussuunnitelmassa eräs keskeinen osa-alue on tunnealueen kehittäminen. Tällä alueella pyrkimyksenä on rikastaa mielikuvitusta, kokemista ja tuntemista taiteellisen oppimisprosessin kautta. Sekä Snellman-korkeakoulun tunnealueen kehittämisessä että esteettisellä osaamisalueella oleellisissa roolissa ovat oppimisprosessi ja aisteihin pohjautuva kokeminen. Tunnealueella oppiminen ja esteettinen osaaminen muistuttavat toisiaan, sillä niissä molemmissa merkittävää on tietämisen siirtäminen sivuun ja kokemukseen asettuminen. Kokkonen (2014, 179) hahmottaa posthumanismin ajattelutavaksi, jonka kautta ihmisen on mahdollista asettua ei-inhimillisen rinnalle maailmaan, jonka nykyistä elämää, tiedettä ja taidetta ekokriisit muovaavat. Tämä tarkoittaa myös asettautumista tilaan, jossa ihminen on sekä tietoinen oman lajinsa vaikutuksista maapallolla että tietämätön tulevan suhteen (Kokkonen 2014, 179). Opetussuunnitelmissa läsnä oleva kokemuksellinen ulottuvuus sekä ajatus posthumanismista inhimillisen tietämättömyyden kohtaamisena voisivat tarjota maaperän myös inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen uudelleen ajattelulle.

Opetussuunnitelmissa on tyypillistä käsitellä inhimillistä oppimista ja kehitystä ainoastaan inhimillisten suhteiden näkökulmasta. Ihmisyyden ja ihmisyyhteisöjen korostaminen häivyttää tulkintani mukaan oppimisen ja kasvamisen verkostomaisia ulottuvuuksia, joissa vaikuttavat sekä inhimilliset että ei-

inhimilliset tekijät. Värriin (2018, 14) mukaan ihmiskeskeinen ja kahtiajakautunut maailmankuva on vakiintunut elämistemme perustaksi. Tässä maailmankuvassa ihminen on tietoinen toimija, muu maailma taas tietoisuuden kohde. Ihmiskeskeisen maailmankuvan pohjalta rakentuva ihmisen maailmasuhde on omistava, hallitseva ja hyödyntävä. Laskelmoivaan maailmasuhteeseen liittyy esimerkiksi kritiikitön optimismi teknologian ja kehityksen suhteen. (Värri 2018, 13-14.) Häivyttävä suhde rakentuukin paitsi modernin ja kriittisen inhimillisen myös ongelmattomana näyttäytyvän ei-inhimillisen varaan.

### 6.1.2 Ongelmaton ei-inhimillinen resurssi

Häivyttävää suhdetta rakentaa myös ei-inhimillisen näyttäytyminen ongelmattomana oppimisen resurssina. Tällä tarkoitan ei-inhimillisen määrittämistä joustavaksi ja ihmisen tahtoon taipuvaksi ympäristöksi tai apuvälineeksi. Tulkintani mukaan tämä asema on seurausta puhdistamisen prosessista, joka ilmaistaan aineistossa erottelemalla ihminen ympäristöstään ja sanallistamalla tämän aktiivista toimintaa passiivisessa ympäristössä. Puhdistamisen prosessissa valikoidaan se, mikä on arvokasta ja samalla ilmaistaan mikä ei ole. Puhdistamisen seurauksena tietyt asiat on yleisesti vakiinnutettu ja tunnustettu ja niihin tavataan suhtautua pikemminkin itsestänselvyyksinä kuin puhdistustyön tuloksina. (Fenwick & Edwards 2010, 49.) Juuri itsestänselvyytenä pitäminen määrittääkin eniten ei-inhimillisen asemaa opetussuunnitelmissa. Inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelu häivyttää ei-inhimillisen vaikutusta inhimilliseen elämään ja toimintaan tehden ihmisestä subjektin ja ei-inhimillisestä objektin.

Fenwickin ja Edwardsin (2010, 3) mukaan toimijaverkkoteoria asettaa kyseenalaisiksi kahtiajaot, jotka ovat moniulotteisten verkostojen toiminnan seurausta. Toimijaverkkoteorian kautta ymmärrettynä oppimis- ja toimintaympäristöt rakentuvat ihmisten ja asioiden verkostosta ja suhteista toisiinsa, eikä oppimista ja toimintaa ole olemassa tämän verkoston ulkopuolella (ks. Fenwick & Edwards 2010, 41). Myös luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa tulee esiin käsitys, jonka mukaisesti oppiva ihminen on osa moniselitteistä ver-

kostoa. Opetussuunnitelma-aineistossa ihmisen ja oppimis- tai toimintaympäristön suhde rakennetaan kuitenkin usein sen oletuksen varaan, että ainoastaan inhimilliset toimijat ovat prosesseissa aktiivisia, ja voivat siten vaikuttaa niiden kulkuun.

Opetuksen ja oppimisen tutkimisessa on tyypillistä rajoittaa verkoston tarkastelu tietyn tilanteen sisäisen vaikutusten arvioimiseen (Fenwick & Edwards 2010, 52). Onkin kiinnostavaa pohtia, mitä esimerkiksi opetussuunnitelmien kuvaamalla oppimisympäristöillä tarkoitetaan, ja määrittävätkö niitä ensisijaisesti inhimilliset ulottuvuudet vai otetaanko niiden tarkastelussa huomioon myös ei-inhimillisten tekijöiden vaikutus.

Oppiminen on kontekstisidonnaista, elinikäistä, elämänlaajuista, formaalia tai informaalia. Ihminen oppii erilaisissa ympäristöissä, esimerkiksi kotona, päivähoitossa, koulutuksessa, työssä ja harrastuksissa. Kyky eritellä oppimisympäristöjä on tarpeen oppimisen luonteen ymmärtämiselle ja esteettömien oppimisympäristöjen rakentamiselle.

Kasvun ja oppimisen ohjaaminen rakentuu oppijoiden kehitysvaiheen ja yksilöllisten ominaisuuksien tunnistamiselle ja huomioimiselle sekä oppimisympäristön analyysille.  
(Jyväskylän yliopisto)

Oppimisympäristön käsite on merkittävä, koska se toistuu usein opetussuunnitelmien oppimista koskevissa kuvauksissa. Opetussuunnitelmien perusteella monenlaiset ympäristöt näyttävät olevan muokattavissa inhimillistä oppimista palveleviksi. Opetussuunnitelmissa kuvataan monin paikoin myös elinikäistä oppimista, joka perustuu käsitykseen siitä, että ihmisellä on mahdollisuus oppia uusia asioita koko elämänsä ajan ja useissa eri yhteyksissä (Tuomisto 2012, 411). Elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen luonteeseen kuuluu siis elämän ja oppimisen kietoutuminen yhteen. Fenwick ja Edwards (2010, 52) pohtivat, missä muodollisesta kontekstista poistunut elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen oikeastaan lopulta tapahtuu.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen toiminta-ajatuksena on kehittää laaja-alaista opettajankoulutusta joustavissa oppimisympäristöissä. Koulutus on aikuiskoulutusta, jossa elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti otetaan huomioon sekä opiskelijan yksilölliset että muuttuvan yhteiskunnan tarpeet.

(Luokanopettajien aikuiskoulutus Kokkolassa)

Käsitys kaikkialle ulottuvasta oppimisesta voi sekä vapauttaa yksilöitä että velvoittaa heitä oppimaan (ks. Jokisaari 2004, 5). Saari (2016, 5) katsoo, että elinikäiseen oppimiseen liittyy myös riippumattoman ja itseohjautuvan ihmiskuvan painottuminen. On tärkeää arvioida elinikäisen oppimisen idean ruokkiman toimeliaisuutta painottavan ihmiskäsityksen ja ei-inhimilliseen välineellisesti suhtautumisen yhteyttä. Toisaalta oppimisen elinikäisyyteen kietoutuva ihmiskuva voi myös vapauttaa yksilöitä ajattelunsa kehittämiseen. Itsenäisellä ajattelulla voi olla suuri merkitys esimerkiksi ei-inhimillistä koskevien käsitysten kyseenalaistamisessa tai pohdittaessa ei-inhimillisten merkitystä osana oppimisprosesseja.

Oppimisympäristöjen ja oppimisen apuvälineiden saatetaan olettaa olevan passiivisia ja inhimilliseen tahtoon taipuvia, mutta toisaalta monilla on arkkikokemusta yhtä lailla niiden esiin nostamista haasteistakin. Hakkarainen (2006, 14) toteaa, että nykyteknologia järjestelmiseen on parantanut inhimillistä tiedonkäsittelyä monin tavoin. Näiden älyllisten proteesien toimintaa pidetään yleensä itsestäänselvyytenä lukuun ottamatta tilanteita, joissa ne eivät toimi toivotulla tavalla. Inhimillinen toimijuus on kuitenkin monilta osin niiden suorituksista riippuvainen. (Hakkarainen 2006, 14-15.) Opetussuunnitelmissa inhimillisen toiminnan riippuvuus ei-inhimillisistä välineistä häivyyttyy, vaikka niihin kohdistuvien odotusten myötä ne myös tulevat oleellisiksi osiksi oppimisprosesseja ja yhteistä toimintaa.

Opiskelija tunnistaa ja osaa huomioida erilaisten oppijoiden tarpeita ja oppimisprosessin jatkumon ohjaamiseen liittyviä toimintatapoja yhteisöllisen oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa eri toiminta- ja oppimisympäristöissä. Opiskelija osaa käyttää opetusteknologioita yhteisöllisen oppimisen välineinä.

(Itä-Suomen yliopisto)

Åkermanin (2006, 38-39) mukaan toimijaverkkoteoria johdattaa ajattelemaan todellisuuden muodostuvan käännoksistä, joiden seurauksina syntyy esimerkiksi vakiintuneita verkostoja, auktoriteettiasemia ja näennäistä yksinäisyyttä. Opetussuunnitelmien perusteella ei-inhimillisen asemaa koulutuksen osana luonnehtii monin paikoin juuri itsestänselvyyden ja yksinkertaisuuden vaikutelma, vaikka samanaikaisesti syntyy kuva oppimisprosesseista ja –ympäristöissä, jotka rakentuvat hyvin moninaisista aineksista.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opettajaksi opiskeleville tarjotaan uusimpaan tutkimukseen perustuvia menetelmiä ja malleja tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöstä ja median hyödyntämisestä opiskelussa ja opetuksessa.

(Luokanopettajien aikuiskoulutus Kokkolassa)

Ei-inhimillisten voi ajatella välittävän oppimista ja toimintaa koulutuksessa. Kiinnostavaa onkin juuri se, miten ne tuon välittämisen toteuttavat (ks. Saari & Harni 2015, 43). Luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmien kontekstissa oppimisympäristöille tai oppimisen välineille, kuten teknologialle, on delegoitu oppimiseen liittyviä tehtäviä, mutta lopulta toimijuus ja koulutuksessa käsiteltävät ilmiöt näyttäytyvät vain inhimillisinä.

Vuorovaikutus on ilmiö, jossa tarkastellaan ihmisiä suhteessa toisiinsa. Se kietoutuu kasvatustieteiden koulutukseen ja siinä rakentuvaan kasvatustieteiden asiantuntijuuteen monella tavalla: (1) osaamisena, (2) osallisuutena ja osallistumisena sekä (3) kohtaamisen tiloina. Ilmiön tutkimisessa nämä tarkastelunäkökulmat limittyvät ja täydentävät toisiaan. Ilmiötä tarkastellaan lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Tieto- ja viestintäteknologian merkitys ilmiön eri ulottuvuuksissa on olennainen.

(Jyväskylän yliopisto)

Inhimillisen oppimisen ja sen vaatimien resurssien suhdetta olisikin ehkä syytä tarkastella vailla oletusta tämän suhteen yksinkertaisuudesta. Toimijaverkkoteoriassa toimijasuhteiden ajatellaan syntyvän suhteessa toisiinsa, ja toimijat nähdään sekä toiminnan kohteena että sen lähteenä (Latour 2005, 39). Tämä

ajattelutapa haastaa käsitystä toiminnan subjektien ja objektien yksiselitteisyydestä.

Opetussuunnitelmien perusteella inhimillinen oppiminen on siirrettävissä erilaisiin yhteyksiin ja kehitettävissä monin eri tavoin. On kuitenkin vastaansanomaton, että oppiminen ja koulutus ovat myös riippuvaista sellaisista ei-inhimillisistä resursseista, jotka eivät ole täysin ihmisen hallinnassa. Tätä näkökulmaa enemmän opetussuunnitelmissa kuitenkin painottuvat erilaiset koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet, eikä ei-inhimillisen luonnon rajoittavia tekijöitä juuri huomioida.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen ammatillisena tavoitteena on antaa valmiudet luokanopettajan työhön ja tarjota perusta erilaisissa konteksteissa tapahtuvaan tavoitteelliseen kasvatus- ja opetustyön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tavoitteena on, että opiskelija harjaantuu yhteistyöhön kouluyhteisön jäsenten, oppilaiden vanhempien ja koulun erisidosryhmien kanssa. Koulutus tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuksia rakentaa tutkivaa ja kehittävää työtettä, omaksua opetettavat ydinsisällöt sekä taitoja ja valmiuksia suunnitella kaikkia oppijoita osallistavia pedagogisesti mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia ja -ympäristöjä.  
(Luokanopettajien aikuiskoulutus Kokkolassa)

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelun kuvaaminen lähinnä inhimillisten resurssien ja ihmisten välisen yhteistyön kautta on humanistisen perinteen valossa ymmärrettävää. Toisaalta ei-inhimillisten resurssien ja toimijoiden ongelmattomana pitäminen on huomionarvoista, koska ne ovat perimmäinen pohja, joiden varaan elämä ja oppiminen rakentuvat. Latour (1993, 34) katsoo, että moderniuuden säännöstöön kuuluu piirre häivyttää inhimillisen ja ei-inhimillisen yhdistelmät näkyvistä, vaikka moderni elämä kuitenkin laajalti perustuu niiden toimintaan. Häivyttävässä suhteessa käsitys modernista ja aktiivisesta inhimillisestä ja passiivisesta ei-inhimillisestä liittyvätkin voimakkaasti yhteen.

## 6.2 Tunnustava suhde



Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde rakentuu opetussuunnitelmissa häivyttämisen lisäksi myös tunnustamisen kautta. Tunnustavalla suhteella tarkoitan suhdetta, jossa ei-inhimillisen merkitystä on sanallistettu ja painotettu selkeämmin kuin häivyttävässä suhteessa. Toimijaverkkoteoreettisesti ajateltuna läsnä ovat niin puhdistamisen kuin kääntämisen prosessikin. Tunnustava suhde rakentuu, kun opetussuunnitelmissa ovat näkyvillä inhimillisyyden korostamisen lisäksi myös inhimillisen ja ei-inhimillisen muodostamat verkostot.

Tunnustava suhde inhimillisen ja ei-inhimillisen välille rakentuu Snellman-korkeakoulun, Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Näissä opetussuunnitelmissa inhimillisen ja ei-inhimillisen luonnon välille muodostuu suhde, jossa inhimillisyyttä korostavan sivistysprojektin rinnalla sanallistetaan ei-inhimillisen merkitystä. Tunnustamisella tarkoitan juuri sitä, että sekä puhdistamisen että kääntämisen prosessin seurauksia sanallistetaan. Tunnustavassa suhteessa läsnä ovat sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelut että niiden yhdistelmät, joissa erottelun sijaan korostuu inhimillisen ja ei-inhimillisen rinnakkaiselo.

### 6.2.1 Snellman–korkeakoulu ja Lapin yliopiston luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Snellman-korkeakoulu kouluttaa luokanopettajia Steiner-kouluihin. Sen opetussuunnitelmassa on muiden opetussuunnitelmien lailla humanistinen painotus, joka näyttäytyy muita opetussuunnitelmia voimakkaammin humanististen lähtökohtien sanallistamisena sekä yksilön toiminnan korostamisena oppimisprosessissa.

Todellinen oppimistapahtuma on aina ihmisen omaa sisäistä toimintaa, sisäistä aktiivisuutta. Sekä lapsen että aikuisen kehittyminen on oman ponnistelun, itsekasvatuksen tulosta. Itsekasvatus on tietoista toimintaa, joka pohjautuu itsensä tuntemiseen, tekojensa arvioimiseen ja omien kasvuhaasteidensa etsimiseen.  
(Snellman-korkeakoulu)

Oppiminen rakentuu opetussuunnitelman esittämästä näkökulmasta ihmisyksilön tekojen varaan sen sijaan, että mietittäisiin esimerkiksi sen verkostomaisia ulottuvuuksia. Samalla kun koulutuksen opetussuunnitelmassa painotetaan inhimillistä sivistystä ja ihmiseksi kasvua, se sisältää kuvauksen myös siitä, kuinka ei-inhimillinen on läsnä koulutuksen arjessa.

Kyky ottaa vastuuta ympäristöstä ja luonnosta tarvitsee ihmisen kokonaisvaltaista tiedostamista ja toimintaa. Käytännössä Snellman-korkeakoulun opiskelijat huolehtivat yhdessä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa tiloista, ympäristöstä sekä puutarhasta. Tavoitteena on opiskelijan vastuuntunnon herättäminen ympäristöstä ja luonnosta. Opettajan työn eräs keskeinen haaste on ympäristökasvatus.  
(Snellman-korkeakoulu)

Vastuuseen ei-inhimillisestä pyritään kasvattamaan koulutuksen käytännössä, jossa inhimillinen huolenpito ja ei-inhimillinen kasvu kohtaavat. Ei-inhimillinen on kyseisen koulutuksen jokapäiväisessä arjessa läheinen ja huomioon otettava olemassaolon muoto. Menetelmällisenä valintana puutarhanhoito voi olla yksinkertainen tapa tutkia ja lisätä ymmärrystä inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteesta. Poikkeuksellisen siitä kuitenkin tekee se seikka, että vaikka huolenpito ja kasvattaminen kuuluvat aina oleellisesti luokanopettajakoulutukseen, niitä kohdistetaan yleensä ainoastaan inhimilliseen olemassaoloon.

Opetuksessa, jossa ei-inhimillinen elämä on keskiössä, onkin mahdollista kohdata se, ettei inhimillistä ole ilman ei-inhimillistä, vaan ei-inhimilliset mahdollistavat ihmisen olemassaolon, mutta eivät kuitenkaan ole täällä ihmistä varten (ks. Snaza & Weaver 2015a, 8). Ihminen on muusta luonnosta riippuvainen, mutta ei-inhimillinen luonto puolestaan ei varsinaisesti tarvitse ihmistä, vaan ekologisia kasvun edellytyksiä. Opetussuunnitelman perusteella ei voi sanoa, millaista keskustelua puutarhanhoidon yhteydessä koulutuksessa käydään, mutta lähtökohtana se mahdollistaa monipuolisen pohdinnan koskien inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta. Pedagogisten valintojen voi olettaa paitsi kertovan käsityksistä ja arvoista, myös rakentavan niitä (Mustola 2019, 7).

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella luontokasvatukseen painottuneessa koulutuksessa. Luontokasvatuspainotteisen luokanopettajakoulutuksen voi nähdä sekä esimerkkinä taipumuksesta erottaa inhimillinen ja ei-inhimillinen luonto toisistaan että mahdollisuutena rakentaa inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta tuomalla ei-inhimillinen näkyvästi osaksi koulutusta.

Luontokasvatuspainotteisen luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät luonnon merkityksen inhimilliselle kasvulle ja oppimiselle ja omaavat luontokasvatuksen toteuttamisessa tarvittavia tiedollisia, taiteellisia ja taidollisia valmiuksia. Koulutus kehittää valmiuksia toteuttaa luontokasvatukseen liittyviä pedagogisia projekteja ja niveltää oppimista lähiluontoon ja kulttuuriin. Lisäksi koulutus antaa valmiuksia koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen, kuten tiedekeskusten ja museoiden hyödyntämiseen perusopetuksessa. Koulutuksen jälkeen opettajat osaavat toimia eettisesti ja rakentavasti muuttuvissa kasvu- ja toimintaympäristöissä.

(Lapin yliopisto)

Luontokasvatuspainotteisen koulutuksen olemassaolon voi siis itsessään nähdä puhdistamisen prosessin tuloksena. Sen opetussuunnitelmassa kuitenkin myös sanallistetaan ei-inhimillisen merkitys inhimilliselle kehitykselle. Toimijaverkkoteorian näkökulmasta inhimilliset pyrkimykset ja järjenkäyttö ohjaavat todellisuuden rakentumista vain osittain. Tätä ajattelutapaa seuraten prosessit muuttuvat ihmisen yksinään hallitsemista tapahtumaketjuista monien erilaisten vaikutusten verkostoiksi. (Lummaa & Rojola 2014, 24.) Koulutusta, kasvatusta ja oppimista ei voi tästä näkökulmasta tarkastella ainoastaan inhimillisenä toimintana, vaan myös niihin vaikuttavat ei-inhimilliset tekijät on otettava yhtä lailla huomioon.

Sekä Snellman–korkeakoulun että Lapin yliopiston opetussuunnitelmassa ei-inhimillisen merkitys inhimilliselle kasvulle ja kehitykselle sanallistetaan selkeämmin kuin muissa opetussuunnitelmissa. Näissä opetussuunnitelmissa rakentuvassa tunnustavassa suhteessa painottuvat tekemisen ja kokemuksen merkitys. On kiinnostavaa pohtia, miten kohtaamiset ei-inhimillisen kanssa voivat vaikuttaa koulutuksessa kehittyvään yhteiskunnalliseen ja eettiseen

osaamiseen. Voiko koulutus esimerkiksi vaikuttaa käsityksiin siitä, kuka ansaitsee huolenpitoa tai mikä ei-inhimillisen asema tulisi yhteiskunnassa olla? Toiminta ei-inhimillisen luonnon ja eläinten hyväksi voi olla tunnetasolla raskasta ja siksi välteltyä. Empatian kokeminen itselle vieraita, kuten ei-inhimillisiä kohtaan saattaa olla vaikeaa. Monet yhteiskunnalliset koneistot ja niiden seuraukset, kuten ei-inhimillisten eläinten kärsimys tehotuotannossa, ovat ihmisten arjelta piilossa. (Keto 2018, 196-197.) Juuri olemiseemme juurtuneen ihmiskeskeisen ja välineellisen maailmasuhteen vuoksi inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteeseen liittyvien kysymysten käsittely voi olla haastavaa.

### 6.2.2 Suhteen rakentumisen maantieteellinen ulottuvuus

Aineistoa analysoidessani olen pohtinut, millä tavoin maantieteellinen ulottuvuus voi vaikuttaa inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumiseen opetussuunnitelmissa. Analyysini perusteella Lapin yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa ei-inhimillinen luonto ja sen määrittämät ehdot huomioidaan osana koulutusten lähtökohtia. Maantieteellisesti nämä oppilaitokset sijaitsevat seuduilla, jotka ovat ihmisten harvaan asuttamia.

Tavoitteena on kouluttaa vahvoja pedagogiikan ja didaktiikan asiantuntijoita, jotka osaavat toimia luovasti ja joustavasti muuttuvissa olosuhteissa sekä yhteistoiminnallisesti niin ammattiryhmän sisällä kuin moniammatillisessa yhteistyössäkin. Opiskelijoita tuetaan oman opettajaidentiteetin ja pedagogiikan sekä laaja-alaisen, tutkivan ja kehittyvän opettajuuden rakentamisessa. Koulutuksessa huomioidaan pohjoisen kulttuuriset, taloudelliset ja maantieteelliset erityispiirteet.  
(Lapin yliopisto)

Ihmiselämä tulisikin ymmärtää yhtäaikaisesti taloudellisiin, ekologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin pohjautuvana toimintana, jossa eri tekijät ovat toisistaan riippuvaisia. Taloudellisten, ekologisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien käsitteleminen toisistaan erillisinä todellisuuden osina voi johtaa kapeisiin näkemyksiin olemassaolon luonteesta. (Salonen & Bardy 2015, 7.) Lisäksi on tärkeää keskittyä näiden tekijöiden välisten hierarkioiden tarkasteluun, ja käsittää osa-alueet

kokonaisena systeeminä, jonka sisällä toiminta yhdellä osa-alueella vaikuttaa myös muihin osa-alueisiin (Salonen & Bardy 2015, 10). Voi kysyä, onko ei-inhimillisen luonnon kohtaaminen ja ei-inhimillisen merkitys harvaan asutuilla seuduilla konkreettisemmin läsnä kuin suurempien paikkakuntien arjessa. Merkittävää maantieteellisessä ulottuvuudessa on se, että koulutuksen osoitetaan kytkeytyvän inhimillisen lisäksi myös osaksi ei-inhimillistä maailmaa.

Martusewicz, Edmundson ja Lupinacci (2011, 15) viittaavat käsitteellä place-based education opiskeluun, jossa oppiminen tapahtuu omassa lähiympäristössä ja -yhteisössä, ja sitä kautta myös merkityksellistyy oppijoille. Tällaisen oppimisen näkökulmasta sekä inhimilliset yhteisöt että ei-inhimillinen luonto ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja oppimisprosessit ovat sidoksissa paitsi paikalliseen ihmisyyhteisöön myös paikalliseen ympäristöön (Martusewicz ym. 2011, 15). Erityisesti Lapin yliopiston opetussuunnitelmassa kuvataan tämänkaltaista opiskelun ja oppimisen kytkeytymistä paikallisuuteen.

Ihmiselämän tarkasteleminen ekologisten ja maantieteellisten tekijöiden kautta ei kuitenkaan tarkoita, etteikö koulutuksessa huomioitaisi myös globaalia näkökulmaa. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaan opiskeltavissa ilmiöissä risteävät sekä paikallisuuden että maailmanlaajuisuuden näkökulmat. Koulutuksessa tavoitteena on ymmärtää paikallisten ja maailmanlaajuisten ilmiöiden suhdetta sekä linkittää monikulttuurisuus ja kansainvälisyys kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Lapin yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmissa koulutuksen lähtökohdat ankkuroituvat kuitenkin muita tutkimusaineiston opetussuunnitelmia enemmän paikallisiin olosuhteisiin.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa erityisesti posthumanistisesta näkökulmasta. Tutkimusta motivoi kiinnostus koulutuksen lähtöoletusten analysoimiseen sekä sen pohtimiseen, voisivatko ne muodostua nykyistä posthumanistisemmin. Tällä tarkoitan erityisesti ihmiskeskeisyyden sekä lähtökohtaisen inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelun kyseenalaistamista. Aineiston analyysissä hyödynsin toimijaverkkoteoriaan kuuluvia puhdistamisen ja kääntämisen käsitteitä. Tulkitsin suhteen rakentuvan erityisesti joko ei-inhimillisen merkityksen häivyttämisen tai tunnustamisen kautta.

Tässä tutkielmassa esiin nostamani tulkinnat olen muodostanut verkostomaisen todellisuuskäsityksen lähtökohdista ja sen ehdoilla. Näiden ehtojen olemassa ollessa näyttää siltä, että häivyttävän ja tunnustavan suhteen välillä keskeisin erottava tekijä on se, millä tavalla ei-inhimillisen merkitystä sanallistetaan. Raja häivyttävän ja tunnustavan suhteen välillä on siis häilyvä, koska tämän tutkimuksen lähtöoletuksista ajateltuna todellisuus molempien suhteiden takana on samanlainen. Opetussuunnitelmissa ihminen näyttäytyy pääosin aktiivisena toimijana ei-inhimillisen toimittaessa resurssin virkaa. Posthumanistisissa ihmisen ja ympäristön suhde nähdään vailla tällaista valtasuhdetta (Tammi & Hohti 2017, 72).

Opetussuunnitelmien kuvaamissa lähtökohdissa on havaittavissa runsaasti posthumanismin kritisoimia ihmiskeskeisyyden piirteitä. Ihmiskeskeisyydestä irrottautumisen ongelma on kuitenkin juuri siinä, että koko länsimainen filosofia ja maailmankatsomus perustuvat ihmiskeskeisyydelle (Oksanen 2012, 164). Oleellista ei ehkä olekaan pyrkiä eroon ihmiskeskeisyydestä, vaan tarkastella kriittisesti siitä johdettuja lähtöoletuksia sekä sitä, millaisia suhteita niiden perusteella rakentuu inhimillisen ja ei-inhimillisen välille. Myös taipumus erotella inhimillinen ja ei-inhimillinen vahvasti toisistaan olemuksensa perusteella

on posthumanistisen kritiikin ydintä (Lummaa 2010, 23-24). Luokanopettajakoulutuksen ihmiskeskeisyyttä sekä voimakasta inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelua selittää osaltaan se, että koulutuksen keskeisenä sisältönä on inhimillinen kasvu, kehitys ja oppiminen.

On syytä kysyä, mitä vaikutuksia näillä koulutuksen lähtökohdilla voi olla sekä pohtia sitä, miltä osin opetussuunnitelmissa esiintyvä humanistinen ajattelu voisi luoda pohjaa myös posthumanistiselle ajattelulle. Esimerkiksi inhimillisen ja ei-inhimillisen tunnustava suhde rakentuu humanistisista ajattelun lähtökohdista, mutta siinä tunnustetaan yhtä lailla myös ei-inhimillisen merkitys ihmiselle. Yhdeksi lähtökohdaksi humanistisen ja posthumanistisen ajattelutavan suhteen käsittelemiseen Lummaa ja Rojola (2014, 29) esittävätkin huomion siitä, että vaikka posthumanismi käsitetään usein erontekona humanismiin, tutkimisen arvoista on myös se, mikä humanismissa on posthumanismia. Silloin kiinnostuksen kohteena ovat esimerkiksi ne piirteet humanismissa, jotka purkavat erottelua inhimillisen ja ei-inhimillisen välillä (Lummaa & Rojola 2014, 29). Posthumanistista ajattelua luokanopettajakoulutuksessa voisi olla esimerkiksi se, että myös ei-inhimillisen merkitykseen osana inhimillistä oppimista paneuduttaisiin koulutuksen aikana.

Ei-inhimillisen osuus jää yleensä huomioimatta kasvatustieteen kehittymistä käsiteltäessä. Kuitenkin ei-inhimillisen ja inhimillisen vuorovaikutus on ollut tärkeässä roolissa kasvatustieteellisen tiedon lisäämisessä. (Saari & Harni 2015, 51-52.) Onkin kiinnostavaa tarkastella sitä, missä määrin humanistisen ajattelun ja inhimillisen korostamisen rinnalla käsitellään ei-inhimillisen, kuten luonnon, eläinten ja teknologian merkitystä koulutuksessa. Kysymys inhimillisten ja ei-inhimillisten elämänmuotojen yhteenkietoutuneisuudesta on yhä ajankohtaisempi luonnonresurssien niukentuessa sekä ilmastonmuutoksen ja ympäristöongelmien vaikuttaessa yhä voimakkaammin elämään maapallolla.

### 7.1.1 Posthumanistinen näkökulma inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteessa

Tarkasteltaessa inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta opetussuunnitelmissa mielenkiintoiseksi kysymykseksi muodostuu modernin koulutuksen ja kehityksen kytkeytyneisyys ei-inhimillisen hyödyntämiseen. Ei-inhimillisen luonnon hyödyntämisen seuraukset ovat yhä vakavampia ja yhä laajemmin tiedostettuja. Samanaikaisesti nykytilanne koulutuksessa on se, että oppiminen laajentuu mitä moninaisimmin välinein mitä monimutkaisimpiin konteksteihin. Lisäksi ei-inhimillisistä toimijoista ainakin teknologialle on ulkoistettu paljon tehtäviä liittyen ihmisen oppimiseen sekä oppimisympäristöihin. Posthumanistisesti voi ajatella inhimillisten ja ei-inhimillisten muodostavan nykykoulutuksessa verkostoja, joilla on koulutuksen tavoitteiden toteuttamisessa tärkeä rooli. Tästä näkökulmasta huomiota on kiinnitettävä myös siihen, millä muilla kuin oppimista mahdollistavilla tavoilla ei-inhimillinen voi vaikuttaa näissä oppimisen verkostoissa.

Ympäristön yhteishyvän käsite tarkoittaa ympäristön toiminnan ehtoja, jotka voivat olemassaolollaan turvata ihmisen elämän, mutta jotka eivät ole olemassa ainoastaan tullakseen ihmisen hyödyntämäksi. Ympäristön yhteishyvästä puhuttaessa ei tarkoiteta ainoastaan aineellisia varantoja, vaan myös elämän mahdollistavien ilmiöiden välisiä suhteita. Ympäristön yhteishyvän käsitteeseen liittyy eliöiden välisen kamppailun lisäksi myös eliöiden yhteistyö. Ihmisen toimintaa ei voi kokonaisvaltaisesti ymmärtää ilman sitä. (Lähde 2013, 86-87; 90.) Ei-inhimillisen luonnon resursseja ei siis voi pitää itsestäänselvänä osana koulutuksen puitteita tai maailmaa, jonka varaan inhimillinen toiminta rakentuu. Ympäristön yhteishyvän käsitteestä voisi olla apua koulutuksen arvioinnissa, kehittämisessä sekä sen merkityksen pohtimisessa ekologisten kriisien ja ilmastonmuutoksen aikakaudella. Myös ei-inhimillisen teknologian osuutta koulutuksessa on aihetta käsitellä kriittisesti. Itsestäänselvyytenä suhtautumisen sijaan hedelmällisempää olisi ehkä pohtia, miten monenlaisia vaikutuksia teknologialla voi olla oppimiseen, ja mitä se vaatii ihmisiltä, jotka sitä käyttävät.



Tieteen ja tutkimuksen ei voi ajatella rakentuvan ainoastaan modernin kokeilevuuden ja runsauden varaan niukkenevien resurssien maapallolla. Kriittikittömyys tiedettä ja teknologiaa kohtaan vahvistaa ajattelutapaa, jonka mukaisesti ihminen hallitsee luontoa ja kykenee ratkaisemaan eteen tulevat ongelmat. Ratkaisuja ei kuitenkaan synny, mikäli tieteelle ja teknologialle ei ole lisäksi olemassa myös yhteiskunnallisia rakenteita, joissa ne toimivat. (Lähde 2013, 162.) Teknologia itsessään ei ole avain ratkaisuihin, vaan se, missä ja miten sitä käytetään. Siksi teknologian hyödyntämisen ohella tulisi tarkastella sen haasteita.

Opetussuunnitelmissa kuvattu kriittinen ajattelu on mahdollinen tapa kyseenalaistaa esimerkiksi nykyisen koulutuksen ja kasvatuksen lähtökohtia sekä kyetä inhimillisen toiminnan itsekritiikkiin. Toisaalta modernin opettajakoulutuksen asenne nojaa osittain ihmiskuvaan, jonka ihanteena ovat myös aktiivisuus, kykenevyys, hallitseminen ja hyödyntäminen eli sellaiset ihmisyyden piirteet, joiden voi katsoa myös aiheuttavan ihmisyyden korostamista sekä ei-inhimillisen epäoikeudenmukaista ja epätasa-arvoista kohtelua. Siten käsitystä modernista ja kriittisestä ihmisestä voi sekä kritisoida että nähdä sen mahdollisuudet esimerkiksi suhteessa posthumanistiseen ajatteluun.

Sekä opetussuunnitelmissa kuvattuun moderniin ja kriittiseen asenteseen että posthumanismiin kuuluu itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen. Luokanopettajakoulutuksessa näiden ajattelutapojen yhdistäminen voisi olla hedelmällinen lähtökohta tarkastella elämistemme perustalla vallitsevia sitoumuksia. Tällainen kriittisyys on kuitenkin käytännössä haastavaa, koska kriittikin kohteena olevat lähtökohdat ovat voimakkaasti ajattelumme juurtuneita. Värri (2018, 19) kuvaa vallitsevia olemassaolomme ehtoja onkalometafysiikaksi. Onkalometafysiikassa maailmankuvan pohjalla olevat käsitykset sekä ihmisten aiheuttamat kriisit pyritään torjumaan, koska niihin tarttuminen uhkasi olemistemme perustavanlaatuisia lähtökohtia (Värri 2018, 19). Kriittisyys ei välttämättä olekaan aina innostavaa, vaan kielteisten tuntemusten takia siihen voi olla vaikea ryhtyä.

Kun todellisuus käsitetään posthumanistisesti verkostomaisena, moderni inhimillinen toiminta ja elämä rakentuvat paitsi ihmisyhteisöjen sekä niiden tietojen ja taitojen, myös erilaisten ei-inhimillisten resurssien ja toimijoiden vaaraan. Sekä puhdistamisen eli erottelun prosessi että yhdistelmiä ja verkostoja tuottava kääntämisen prosessi luovat yhteiskunnan ja rakenteet, joiden osa koulutuskin on. Tietoisuus puhdistamisen ja kääntämisen prosessien yhtäaikaisesta toiminnasta sekä niiden läsnäolosta ihmiskunnan historian kehkeytymisessä asettaa kyseenalaiseksi koko käsityksen itsestämme modernina (Latour 1993, 11). Jos modernin inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelu kyseenalaistetaan, myös perusteet ihmisen vallankäytölle on johdettava muualta kuin tästä eronteosta. Oleellista onkin paitsi pohtia ei-inhimillisten yhteiskunnallista asemaa uudelleen, myös käsittää erilaisten valtasuhteiden ja vallankäytön muotojen syntymistä modernin ihmisyuden kautta (Latour 1991/1993, 11-12). On siis tärkeää ottaa huomioon moderni ihmisyys osana inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumista.

Vaikka posthumanismi pyrkii kyseenalaistamaan inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelua, on niiden suhdetta tutkittaessa syytä ottaa huomioon myös niitä erottavat tekijät. Ihminen on lajina ollut esimerkiksi poikkeuksellisen kekseliäs luomaan kulttuuria, joka pohjautuu voimakkaasti muiden elämänmuotojen hyödyntämiseen, ja jatkuvasti vauhdittanut omaa kehitystään käyttämällä apunaan ei-inhimillisen luonnon tarjoamia resursseja. Nykyisin kuitenkin ollaan yhä tietoisempia siitä, että ei-inhimillisen luonnon resurssit eivät riitä loputtomiin. Tämän tietoisuuden myötä on väistämätöntä pohtia, missä määrin ihmisen on oikeutettua hyödyntää näitä resursseja.

### 7.1.2 Posthumanistinen näkökulma luokanopettajakoulutuksessa ja opettajan työssä

Posthumanistisen näkökulman huomioimiseksi luokanopettajakoulutuksessa tulisi tiedostaa koulutuksen ihmiskeskeisyys ja humanistinen ajattelu koulutuksen taustalla. On tärkeää ymmärtää koulutuksen rakentuvan tietynlaisten lähtö-

oletusten varaan. Samalla kasvaa ymmärrys siitä, että kyseiset lähtöoletukset voisivat rakentua myös muilla tavoilla. Koulutusten opetussuunnitelmat voisi rakentaa myös arvottaen esimerkiksi kestävän kehityksen koko koulutusta keskeisimmin ohjaavaksi lähtökohdaksi. Lisäksi oleellista olisi pohtia sitä, miten ei-inhimillinen on osallisena inhimillisessä oppimisessa, kasvussa ja kehityksessä. Posthumanistisen ajattelun liittolaisia ja kasvualustoja luokanopettajakoulutuksessa voisivat olla kasvatustilafilosofia sekä kriittinen ajattelu. Näiden ajattelutapojen avulla koulutuksessa on jo totuttu käsittelemään esimerkiksi etiikkaan ja yhteiskuntaan liittyviä kysymyksiä. Posthumanismin on ajattelutapana mahdollista tehdä koulutukseen sisältyvästä eettisestä ja yhteiskunnallisesta pohdinnasta vielä nykyistäkin ajattelua moniulotteisempaa.

Korkeakoulutus pohjautuu suurelta osin inhimillisen ja ei-inhimillisen erotteluun, ja kasvatukselliset ja sosiaaliset ilmiöt nähdään ainoastaan ihmisiä koskevinä ja ihmisten välillä tapahtuvina (Mustola 2019, 3). Koulutuksissa käsiteltäviä ilmiöitä voitaisiin kuitenkin lähestyä myös näkökulmasta, joka huomioisi myös ei-inhimilliset. Ajattelumme ja toimintamme ihmiskeskeisyys on niin syvälle juurtunutta, että ei-inhimillisen huomioiminen koulutuksessa voi olla jo ajatuksena haastava. Lisäksi Mustola (2019, 5) esittää, että ihmisten samankaltaisuus ei-inhimillisten eläinten kanssa voi tuntua uhkaavalta ja herättää syyllisyyttä, koska sen myötä joudutaan kohtaamaan myös kysymys siitä, millainen olisi yhteiskunta, jossa muut lajit tulisivat kohdelluiksi yhtä arvokkaina kuin ihmisen. Ei-inhimillisen aseman näkyväksi tekeminen ja tiedostaminen onkin myös eläineettisen ja ympäristö- ja ilmastoystävällisen ajattelun ja toiminnan perusta.

Ei-inhimillisen osuuden näkyväksi tekemisellä ja sanallistamisella kasvatuksen prosesseissa luokanopettajakoulutus voisi myös tavoittaa sellaisia ulottuvuuksia lasten maailmasta, joissa on mukana ei-inhimillisen läsnäolo. Tammi ja Hohti (2017) käsittelevät artikkelissaan kahta aineistoa, joista ensimmäisessä homeesta tulee osa oppilaiden arkea ja toisessa oppilaiden pitämien päiväkirjojen pohjalta tutkija pohtii, mitä muita kuin inhimillisiä toimijoita luokkatilantei-

siin osallistuu. Lapset itse nostavat kyseisen artikkelin tutkimusaineistoon kuuluvissa päiväkirjoissa esiin esimerkiksi kouluun arkeen liittyviä ääniä ja esineitä. Ei-inhimillisen läsnäolo inhimillisissä prosesseissa voi siis olla lapsille arkinen ja tuttu havainto.

Moderni sivilisaatio pohjautuu yhä kasvavaan resurssien hyödyntämiseen ja teknologian kehittämiseen. Siihen kuuluu pirstaleisuutta, valtasuhteita ja eriarvoisuutta. Nykyiset olosuhteet kuten väestönkasvu ja ilmastonmuutos pakottavat vähentämään resurssien käyttöä, ja tulevaisuuden kasvu ja kehitys kohtaavat sekä rajoja että mahdollisuuksia. (Lähde 2013, 24-25.) Luokanopettajakoulutuksen osalta tämä on tärkeä tekijä, koska yksi kasvatuksen keskeisistä päämääristä on mahdollisimman hyvän elämän varmistaminen kasvatettaville. Nykyiset olosuhteet herättävät monia kysymyksiä suhteessa kasvattajan eettiseen toimintaan. Mitä hyvä elämä tarkoittaa ja miten siihen kasvatetaan maailmassa, jossa resurssit niukkenevat ja yhteiset tulevaisuudennäkymämme ovat ajoittain synkkiä ja jopa pelottavia? Posthumanistisesti ajateltuna myös ei-inhimillistä koskeva etiikka olisi otettava osaksi opettajan työn lähtökohtia. Teittinen (2014, 165) toteaaakin, että nykyisellään eettisyyden käsitteestä syntyy helposti ainoastaan inhimillistä koskeva vaikutelma.

Yhteiskunnallisiin lähtökohtiin pureutuminen on tärkeää sekä posthumanistisessa että kriittisessä ajattelussa. Poliittiset ja taloudelliset uskomukset, kuten esimerkiksi käsitys taloudellisen kasvun välttämättömyydestä vaikuttavatkin yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, kehitykseen ja retoriikkaan (Lähde 2013, 26). Myös luokanopettajakoulutuksessa on jatkuvasti tarpeellista ja ajankohtaista tutkia poliittisia, taloudellisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutukseen ja sen kehittämiseen. Kriittisestä ja posthumanistisesta ajattelutavasta käsin on syytä kysyä yhä uudestaan esimerkiksi sitä, mitä koulutuksella ensisijaisesti tavoitellaan, ja kenen intressejä näiden tavoitteiden toteutuminen palvelee.

Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen kohtaaminen on väistämättä osa tulevaisuuden opettajien työtä. Perustavanlaatuisen ekosysteemien vaarantuminen vaikuttaa myös peruskouluun, sen opetussisältöihin ja opiskelutapoihin.

Muutokset ekosysteemeissä ja ilmastossa vaikuttavat oppilaiden kanssa käsiteltäviin ilmiöihin sekä niiden oppilaissa herättämiin ajatuksiin ja tunteisiin. Koska ekosysteemitason ilmiöt liittyvät tiiviisti ei-inhimilliseen olemassaoloon, luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajan ja oppilaiden suhteen tutkimisen lisäksi ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon, muunlajisten eläinten sekä teknologian suhteeseen.

On myös huomattava, että ekososiaalinen sivistys on osa nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaa. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijat ovat tulevia kasvattajia, jotka vastaavat perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatusta ekososiaalisesta sivistyksestä kasvattamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman kuvauksen mukaan inhimillinen kasvu on tiiviisti sidoksissa ei-inhimilliseen. " Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen." (Pops 2014, 16.) Perusopetuksen opetussuunnitelman ekososiaalista sivistystä kuvaavasta osiosta käsin voi perustella tarpeen arvioida elämäntapaamme ja sen kautta myös peruskoulun lähtökohtia uudelleen. Toinen merkittävä kysymys on se, miten ekososiaalinen uudelleenarviointi käytännössä vaikuttaa opettajankoulutukseen, opettajan työhön ja koulu yhteisön arkeen. Vaikka opetussuunnitelma on velvoittava asiakirja, on sen laajuutensa vuoksi myös vaara jäädä perusteeksi niin ei-inhimillistä koskevan ajattelun ja toiminnan muutokselle kuin sen ennallaan pitämisellekin.

Koulu yhteisön on kyettävä tarkastelemaan julkilausuttujen arvojensa ja toteutuvan toimintansa välisiä ristiriitoja. Koulun toimintaa voi olla esimerkiksi tarpeen muuttaa, jos opetuksessa käsitellään yksilön mahdollisuuksia tehdä kestävän elämäntavan mukaisia valintoja, mutta samanaikaisesti ruokalassa normalisoidaan eläintuotantoa tarjoamalla sen jalosteita (ks. Rice 2013, 120). Jos koulun käytännöistä päättävät aikuiset eivät toteuta koulu yhteisössä muutoksia kohti kestävämpää elämäntapaa, onko perusteltua odottaa sitä myöskään oppilailta ja

heidän perheiltään? Koulun henkilökunnan tekemät kestävän elämäntavan mukaiset valinnat kouluruokailun, koulun energiankäytön, koulumatkojen ja materiaalien käytön suhteen voivat myös toimia avauksina ihmisen ja ei-inhimillisen suhteen käsittelemiselle koulussa.

Ihmiskeskeisyyden sekä inhimillisen ja ei-inhimillisen erottelun kyseenalaistaminen luokanopettajakoulutuksessa voisi tarjota ajattelun kehittämisen mahdollisuuksia sekä avauksia koulutuksen osuudesta nykyistä kestävämmän elämäntavan rakentamiseen. Ymmärrys inhimillisen ja ei-inhimillisen kytkeytyneisyydestä voi avata lisää ulottuvuuksia kasvatuksen ilmiöiden tutkimiseen ja opettajan työhön. Keto (2017, 264) esittää ajatuksen aikuistuneesta yhteiskunnasta, jossa ihmisen suhtautuminen muihin on välineellinen ja luontoyhteyden kokemus on heikentynyt. Niin luokanopettajakoulutusten kuin muidenkin koulutusten osalta on tärkeää pohtia, otetaanko koulutuksen kehittämisessä riittävästi huomioon ei-inhimillinen olemassaolo inhimillisen rinnalla. Elämmekö ”aikuistuneessa” maailmasuhteessa vai otammeko huomioon sen, että niin inhimilliset kuin ei-inhimillisetkin jakavat yhteisen maailman ja yhteiset olemassaolon edellytykset?

## 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

### 7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkija kuvaa tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti omat tutkimustuloksensa sekä niiden perustelut (Kiviniemi 2015, 86). Tutkimuksessa tehdyt valinnat on kuvattava mahdollisimman selkeästi, jotta lukijalle muodostuisi todenmukainen kuva siitä, miten ja millä tavoin tulkinnot on rakennettu. Esimerkiksi tutkimusmetodien kuvaus lisää lukijan ymmärrystä tutkijan rakentamista tulkinnoista. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt selittämään kaikki tutkimustulosten kannalta oleelliset valinnat ja niiden perustelut. Aaltio ja Puusa (2011, 154) muistuttavat, että ihmistieteissä yleisesti hyväksytyjä lähtö-

kohtia ovat tutkijan subjektiivisuus ja tämän omaan työhönsä kohdistama reflektio, joka on merkittävä osa myös tutkimuksen raportointia. Olen tutkielmasani ottanut parhaani mukaan huomioon tätä työtä ohjanneet lähtöoletukset ja työni rajoitteet sekä niiden mahdolliset vaikutukset tutkimustuloksiin.

Keskeisimmät rajoitteet tässä tutkimuksessa liittyvät tutkimustehtävän, aineiston ja analyysin välisiin suhteisiin. Tutkimusta tehdessä tärkeää on valita tutkimustehtävää palveleva aineisto. Lisäksi tutkijan on osattava esittää aineistolle oikeita kysymyksiä. Kuten Hakala (2015, 23-24) selventää, aineiston sisäistä luotettavuutta määrittää se, kuinka hyvin aineistosta kootut tiedot käsittelevät tutkimuksen aiheena ja perehtymisen alla olevaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen rakentumisen tarkastelua rajoittaa kirjallinen aineisto. Kirjallisen aineiston käyttö kaventaa ei-inhimillisen vaikutuksen tarkastelua sekä haastaa posthumanistista pyrkimystä antaa ääni myös ei-inhimilliselle olemassaololle.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on myös huomioitava, miten valitsemani aineisto vaikuttaa tutkimuksen siirrettävyyteen ja tutkimustulosteni yleistettävyyteen. Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineiston olen koonnut luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmista, ja tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että olen tehnyt aineiston kokoamisvaiheessa valintoja aineiston rajaamisessa, ja jättänyt aineiston ulkopuolelle sellaisia kohtia, jotka olen arvioinut tutkimustehtäväni kannalta epäolennaisiksi. Lisäksi on otettava huomioon tutkimusaineiston laatu. Jos tutkimusaineisto olisi kerätty esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen lähiopetusta havainnoimalla, voisivat tulokset ja johtopäätökset olla erilaisia. Kirjallinen opetussuunnitelma-aineisto rajoittaa suhteen tarkastelun koskemaan ainoastaan koulutuksen lähtökohtia. Opetussuunnitelmat ovat koulutuksen toteuttamista ohjaavia asiakirjoja, mutta niiden ei yksinään voi olettaa kertovan siitä, mitä koulutuksessa käytännössä tapahtuu tai millaisia arvoja ja käsityksiä siellä välitetään. Tässä tutkielmassa esiin nostamani tutkimustulokset inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteesta opetussuunnitelmissa voivat kuitenkin kertoa jotain siitä, millaisten

lähtöoletusten pohjalta koulutusta toteutetaan. Vaikka tässä tutkimuksessa käsitellään luokanopettajakoulutuksen näkökulmaa, voi tutkimustulosten lisäksi ajatella olevan yleistettävissä jossain määrin myös muuhun opettajankoulutukseen.

Tämän tutkimuksen tekemistä on myös leimannut epävarmuus analyysimenetelmän valinnasta. Pyrin aluksi analysoimaan aineistoa toimijaverkkoteorian avulla. Toimijaverkkoteoriaan tutustuessani kuitenkin ymmärsin, että sen käyttäminen kirjallisessa aineistossa on hyvin haastavaa. Kirjallisessa aineistossa ei-inhimillinen ei voi nousta samalla tavalla esiin kuin esimerkiksi havainnoimalla hankitussa aineistossa. Lisäksi toimijaverkkoteoriassa kiinnostuksen kohteena olevat verkostot supistuvat kirjallisessa aineistossa liian niukoiksi. Toimijaverkkoteoria vaikutti kuitenkin tutkimukseeni verkostomaisen todellisuuskäsityksen, ei-inhimillisen toimijuuden sekä puhdistamisen ja kääntämisen prosessien tuottaman ymmärryksen osalta. Toimijaverkkoteorian "harhapolku" ja analyysimenetelmän valinnan haasteet ovat saattaneet aiheuttaa epätarkkuutta analyysiini. Kyseinen harhapolku on toisaalta ollut myös hyvä oppitunti siitä, miten haastavaa ei-inhimillisen tutkiminen on opitusta ihmiskeskeisyydestä käsin.

Tutkimusaiheen rajaaminen oli haastavaa etenkin tutkimusprosessin alkupuolella. Posthumanismi on laaja ja moniulotteinen ajattelusuuntaus, ja tulkintoja ja tutkimustuloksia esiin nostaakseen on tutkimustehtävä rajattava tarkasti. Tutkimuksen taustana posthumanistinen teoria on tässä tutkielmassa jäänyt hiukan suppeaksi ja hajanaiseksi, ehkä osin siksi, että posthumanismi on ollut minulle tutkimusta aloittaessani täysin uusi asia. Tämän vuoksi myös tutkimustuloksia ja niiden perusteluja on ajateltava kriittisesti. On myös huomattava posthumanistisen ajattelun rajoitteet. Posthumanistista kritiikkiä humanismin perinnettä kohtaan pystyy esittämään vain joku, joka on sisällä kritisoidussa humanismin järjestelmässä. Tämä johtaa myös siihen, että esimerkiksi eläimet eivät kykene ottamaan osaa inhimillisellä kielellä käytävään keskusteluun tai ihmiselle tyypilliseen tulevaisuuden suunnitteluun. Näin ollen eläimillä ei ole pääsyä näiden poliittisten linjausten muodostamiseen. (Snaza & Weaver 2015a,



3-4.) Onkin aiheellista kysyä, miten hyvin posthumanistinen näkökulma voi onnistua äänen antamisessa ei-inhimillisille toimijoille. Yhdeksi posthumanistisen ajattelun vahvuudeksi voi kuitenkin ajatella itsekriittisen pohdinnan siitä, miten ihmiselle oikeastaan on edes mahdollista muodostaa posthumanistinen maailmankuva. Tämän kysymyksen käsitteleminen on mielestäni ohittamaton osa posthumanistisen tutkimuksen tekemistä.

Aineiston, analyysimenetelmien ja taustateorian sekä siitä johdettujen perustelujen ja tulkintojen rajoitteista huolimatta pidän yritystäni tutkia inhimillisen ja ei-inhimillisen suhdetta luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmista arvokkaana. Posthumanistinen lähestymistapa on tähän mennessä harvemmin esillä ollut näkökulma kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa. Posthumanistinen näkökulma tuo koulutusten opetussuunnitelmien arviointiin ja tulkitsemiseen lisää ulottuvuuksia. Luokanopettajakoulutusta tutkittaessa on syytä painottaa koulutuksen lähtökohtien syvällistä tarkastelua, jotta koulutuksessa oltaisiin entistä tietoisempia siitä, mitkä ovat koulutuksen nykyiset lähtökohdat sekä siitä, mihin suuntaan ja miksi niitä kehitetään.

### 7.2.2 Jatkotutkimusaiheet

Posthumanistinen lähestymistapa on koulutuksen tutkimuksessa oleellinen. Jottei luokanopettajakoulutuksen lähtökohtiin kohdistettu posthumanistinen kritiikki jäisi irralliseksi koulutuksen kehittämisestä ja käytännöistä, olisi luokanopettajakoulutusten posthumanistista analyysia syytä jatkaa esimerkiksi etnografisella otteella. Posthumanismin näkökulmasta voitaisiin tarkastella esimerkiksi nykyisessä opettajankoulutuksessa painottuvia sisältöalueita, kuten kasvatuksen etiikkaa ja yhteiskunnallisuutta, opettamista ja oppimista sekä vuorovaikutusta. Opettajankoulutuksessa koulun ja opettaja-oppilassuhteen tutkimiseen voitaisiin löytää uusia ja tärkeitä suuntia tarkastelemalla luokkahuoneiden ja opetustilanteiden todellisuutta kielellistä, sosiaalista ja inhimillistä ulottuvuutta laajemmin. Esimerkiksi Tammi ja Hohti (2017) ovat tutkineet lapsuudentutkimuksen kontekstissa lasten osallistumista posthumanistisen ontologian näkökulmasta. Hedelmällinen tutkimusaihe olisi myös esimerkiksi ei-inhimillisten

osallisuuden ja vaikutusten tarkastelu erilaisissa oppimisympäristöissä ja -prosesseissa.

Lisäksi posthumanistinen näkökulma voisi rikastaa kasvatustieteellisen ja sosiologisen tutkimuksen lähtökohtia. Kasvatustieteellisten lähtökohtien kriittinen posthumanistinen arviointi voisi avartaa kasvatustieteellisten teemojen kuten hyvän elämän ja ihmisyyden pohdintaa. On myös syytä huomata posthumanistisen ajattelun mahdollisuudet kasvatustieteellisten ja yhteiskunnallisten rakenteiden suhteiden tutkimisessa. Posthumanistinen näkökulma voi nostaa esiin tutkimusaiheita, jotka ovat jatkuvasti ajankohtaisempia ympäristökriisien ja ilmastomuutoksen vuoksi. Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhteen käsittely sekä muut posthumanistiset kysymyksenasettelut ovat erottamaton osa näitä ilmiöitä.

Tulevaisuudessa ihmiskunnan on luultavasti opetettava uudenlainen tapa ajatella, toimia ja elää suhteessa ei-inhimillisiin olentoihin. Uudenlaisten elämän ehtojen tutkiminen ja rakentaminen ovat kuitenkin ensisijaisesti kasvatustieteellisten aikuisten, ei tulevan sukupolven tehtäviä. Luokanopettajakoulutuksessa, kasvatustieteessä sekä kasvatustieteellällä työskentelevillä ihmisillä on erityinen mahdollisuus ottaa vastuuta tästä työstä.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153-166.
- Aaltola, E. & Keto, S. 2017. Empatia. Myötäelämisen tiede. Ensimmäisen osan kirjoittanut Elisa Aaltola, 13-142 ja toisen osan Sami Keto 145-272. Helsinki: Into.
- Aineistonhallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tampereen yliopisto. <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/index.html> Viitattu 29.10.2018.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. [http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 13.2.2019.
- Blyth, C. 2017. A posthumanist approach to environmental education in South Africa: implications for teachers, teacher development, and teacher training programs. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2017.1327883> Viitattu 9.2.2019.
- Fenwick, T. & Edwards, R. 2010. Actor-network theory in education. New York: Routledge.
- Gaard, G. 1993. Living Interconnections with Animals and Nature. Teoksessa G. Gaard (toim.) Ecofeminism. Women, animals, nature. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1-12.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suomentanut Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press. Englanninkielinen alkuteos 1995.
- Hakala, J. T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.

- Hakkarainen, K. 2006. Kollektiivinen älykkyys. Esitelmä Mensan juhlatilaisuudessa 16.11.2006, Vernissa, Tikkurila. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/KaiHakkarainenKollektiivinen.pdf> Viitattu 13.2.2019.
- Jokisaari, O.-J. 2004. Elinikäinen oppiminen - häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24 (2004), 4-16. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/24/1/elinikai.pdf> Viitattu 13.2.2019.
- Karlsson Häikiö, T. 2017. Posthumanismi kasvatustieteessä – esiopetuksen jäljillä. <https://journal.fi/tt/article/view/65832> Viitattu 9.2.2019.
- Kokkonen, T. 2014. Kun emme tiedä. Keskustelemassa "meitä" uusiksi: lajienväliset esitykset ja esitystaiteen rooli ekokriisien aikakaudella. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) *Posthumanismi*. Turku: Eetos, 179-209.
- Latour, B. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. 2006. Emme ole koskaan olleet moderneja. Englanninkielisestä versiosta suomentanut Risto Suikkanen. Jyväskylä: Vastapaino. Ranskankielinen alkuteos 1991.
- Latour, B. 1993. *We have never been modern*. Kääntänyt Catherine Porter. Cambridge: Harvard University Press. Ranskankielinen alkuteos 1991.
- Lloro-Bidart, T. 2018. A feminist posthumanist ecopedagogy in/for/with animalScapes. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2017.1417225> Viitattu 9.2.2019.
- Lummaa, K. 2014. Antroposeeni ja objektien ekologia. Ihmisen luontosuhde humanismin jälkeen. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) *Posthumanismi*. Turku: Eetos, 265-288.
- Lummaa, K. & Rojola, L. 2014. Johdanto: Mitä posthumanismi on? Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) *Posthumanismi*. Turku: Eetos, 13-32.
- Lummaa, K. 2010. Poliittinen siivekäs. Lintujen konkreettisuus suomalaisessa 1970-luvun ympäristörunoudessa. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja* 102. Jyväskylä: Bookwell. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40836> Viitattu 13.2.2019.
- Lähde, V. 2013. *Niukkuuden maailmassa*. Tampere: niin & näin.
- Lähde, V. 2012. Luontokäsitysten tarkastelun ongelmia. Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä & T. Vuorisalo (toim.) *Monitieteinen ympäristötutkimus*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 97-109.

- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2011. Ecojustice Education. Toward Diverse, Democratic and Sustainable communities. New York: Routledge.
- McKnight, L. 2016. Swimming lessons: Learning, new materialisms, posthumanism, and post qualitative research emerge through a pool poem. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15505170.2016.1220875> Viitattu 9.2.2019.
- Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylä: Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja> Viitattu 4.10.2017.
- Mustola, M. 2019. Why is a live chicken banned from the kindergarten? Two lessons learned from teaching posthuman pedagogy to university students. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2018.1553712> Viitattu 1.2.2019.
- Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Pedersen, H. 2015. Education policymaking for social change: A posthumanist intervention. Teoksessa N. Snaza & J. A. Weaver (toim.) Posthumanism and Educational Research. New York: Routledge, 56-75.
- Pedersen, H. 2012. Education, animals, and the commodity form. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759551.2012.728395> Viitattu 9.2.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 13.2.2019.
- Pyyhtinen, O. 2015. Sosiologia ilman yhteiskuntaa? Bruno Latourin sosiaaliteoria. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.) 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 259-277.
- Raipola, J. 2014. Inhimilliset ja postinhimilliset tulevaisuudet. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) Posthumanismi. Turku: Eetos, 35-56.
- Rice, S. 2013. Three educational problems: The Case of Eating Animals. Journal of Thought 48 (2), 112-127. <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2014/01/12rice.pdf> Viitattu 13.2.2019.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto: Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1076. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1&isAllowed> Viitattu 25.10.2018.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 36 (2016), 4-13. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/36/1/elinikai.pdf> Viitattu 31.1.2019.
- Saari, A & Harni, E. 2015. Kyyhky ja opetuskone: inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B. F. Skinnerin behaviorismissa. Kasvatus & Aika 9 (1) 2014, 41-55. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/50773/saariharni2703151549.pdf?sequence=1> Viitattu 10.11.2017.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 111-135. [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Viitattu 13.2.2019.
- Salonen, A. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus 35 (2015), 4-15. [https://www.researchgate.net/publication/280614131\\_Ekososiaalinen\\_sivistys\\_herattaa\\_luottamusta\\_tulevaisuuteen](https://www.researchgate.net/publication/280614131_Ekososiaalinen_sivistys_herattaa_luottamusta_tulevaisuuteen) Viitattu 13.2.2019.
- Saukkonen, S. & Moilanen, P. 2018. Kasvu ja kasvatus vastuuseen. Teoksessa P. Moilanen & S. Saukkonen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11-19.
- Snaza, N. & Weaver, J. A. 2015a. Introduction. Teoksessa N. Snaza & J. A. Weaver (toim.) Posthumanism and Educational Research. New York: Routledge, 1-14.
- Snaza, N. & Weaver, J. A. 2015b. Posthumanism and Educational Research. New York: Routledge.
- Tammi, T & Hohti, R. 2017. Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. Kasvatus & Aika 11 (1) 2017, 69-83. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a5\\_0104171252.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a5_0104171252.pdf) Viitattu 2.2.2019.

- Teittinen, J. 2014. Mikä ihmiselle kuuluu. Humanismi, kysymys eläimestä ja kärsivien piiri. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.) Posthumanismi. Turku: Eetos, 155-178.
- Telkänranta, H. 2016. Eläin ja ihminen. Mikä meitä yhdistää? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulu-tus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411–435.
- Tuomivaara, S. 2016. Eläimet - luonnon ja yhteiskunnan rajoilla. Teoksessa J. Valkonen (toim.) Ympäristösosiologia. Jyväskylä: SoPhi, 115-141. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50593/978-951-39-6197-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 13.2.2019.
- Valkonen, J. Lehtonen, T.-K. & Pyyhtinen, O. 2013. Sosiologista materiaalioppia. Sosiologia 50 (2013), 217-221. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/50/3/sosiolog.pdf> Viitattu 13.2.2019.
- Von Wright, G. H. 1983. Humanismi elämänasenteena. Suomentanut Kai Kaila. Helsinki: Otava. Ruotsinkielinen alkuteos 1978.
- Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 87-122. [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101382/halun\\_kultivointi\\_ekologisen\\_sivistyksen\\_mahdollisuutena.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101382/halun_kultivointi_ekologisen_sivistyksen_mahdollisuutena.pdf?sequence=1) Viitattu 13.2.2019.
- Wolfe, C. 2010. What is posthumanism? Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=557541> Viitattu 1.2.2019.
- Åkerman, M. 2009. Hybridit ja ympäristön politiikka. Teoksessa I. Massa (toim.) Vihreä teoria. Ympäristö yhteiskuntateorioissa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 238-258.
- Åkerman, M. 2006. Tiedon tuotannon käytännöt ja ympäristöpoliittinen toimijuus. Rajaamisen ja yhdistämisen politiikkaa. Tampereen yliopisto: Acta Electronica Universitatis Tamperensis 513. Yhdyskuntatieteiden laitos.

Akateeminen väitöskirja. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67587/951-44-6576-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 13.2.2019.