

FEMINISTINEN ILMASTOKASVATUS

Tytti Honkanen
Maisterintutkielma
Kirjallisuus
Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikki, taide ja kulttuurintutkimus
Tekijä Tytti Honkanen	
Työn nimi Feministinen ilmastokasvatus	
Oppiaine Kirjallisuus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika 8.7.2022	Sivumäärä 55
<p>Meneillään olevan ilmastokriisin aikakaudella ihmisten suhtautumisen ympäristöön ja sen hyväksikäyttöön pitäisi muuttua nopeasti. Yhteiskunnassa on suuri tarve löytää keinoja, joiden avulla ihmisten kestävien elintapojen ajatteluun ja toimintaan voitaisiin vaikuttaa. Yksi tapa siihen on opetus. Ilmastonmuutos on tutkimusperustaisesti todistettu fakta (ks. esimerkiksi tuorein IPCC-raportti, julkaistu 4.4.2022), ja kestävä elämäntavan opettaminen kohdennettuna erityisesti ilmaston lämpenemistä ehkäiseviin toimiin ei ole tärkeää pelkästään luonnon pelastamiseksi vaan myös ilmastokriisin aiheuttaman epätasa-arvon vähentämiseksi. Koulujen ilmastokasvatuksen on koettu olevan toisinaan merkityksetöntä ja hajanaista mutta myös aiheuttavan suurta ahdistusta ja lamaannusta sekä surun ja epätoivon tunteita maapallon nykyisestä tilasta. Maisterintutkielmani hypoteesi on, että feministinen pedagogiikka toisi uudenlaisia, hyödyllisiä työkaluja ilmastokasvatukseen ja sopisi feministisin keinoin esimerkiksi turvallisen tilan ja tiedon subjektiivisuuden ymmärtämisen sekä valtarakenteiden tunnistamisen kautta syvällisempään, tehokkaampaan, kokonaisvaltaisempaan ja globaalimpaan ilmastokasvatukseen. Kutsun feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen yhdistelmää feministiseksi ilmastokasvatukseksi.</p> <p>Tämä tutkielma on toteutettu kokoamalla Kansalliskirjaston artikkelitietokanta ARTO:sta käyttämäni "feministisen pedagogiikan" ja "ilmastokasvatuksen" hakusanojen hakutuloksista kriittinen katsaus, jonka päämääränä oli muodostaa ensin ajantasainen, kokoava kuva feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta käsittelevästä kotimaisesta tutkimuskentästä usein esiin nousevan tematiikan avulla, sekä samalla myös todeta aiheiden kehityskohteet ja pohtia niihin vastaamisen keinoja. Toiseksi sovitan feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta yhteen luodakseni esimerkinomaisesti ja inspiraatioksi mahdollisimman käytännönläheistä feminististä ilmastokasvatusta, sillä käytännönläheisyys itsessään on yksi feministisen pedagogiikan peruspilari. Liitteenä on muutama eri oppiaineeseen hahmottelemani feministinen ilmastokasvatus käytännössä.</p> <p>Tutkimustuloksista käy ilmi, että feministinen pedagogiikka ja ilmastokasvatus sopivat yhteen samankaltaisten yhteisvastuullisuuden arvojensa vuoksi. Molemmissa on tärkeää kohdata tieto realistisesti, mutta toivoa herättävästi. Feministinen pedagogiikka tarjoaa tähän useita työkaluja, jotka varmistavat, ettei suurten, epätoivoa käsittelevien aiheiden herättämien tunteiden kanssa jäädä yksin. Molemmat pedagogiikat vaativat aktiivisuutta ja tekijyyttä muutokseen, mutta suurimpana haasteena näyttäytyvät käytännössä usein ylityöllistettyjen opettajien ajanpuute ja koulujen resurssit muutenkin täysissä lukujärjestyksissä, joten kokonaisvaltaisessa elinikäisen oppimisen ilmastokasvatuksessa ja empaattisen asenteen omaksumisen opettamisessa on vielä paljon kehitettävää. Ilmastokasvatus tunnustetaan tärkeäksi, mutta se vaatii tehokkaampia toimenpiteitä. Tämä työ toivottavasti innostaa lukijaansa kokeilemaan itsekin opetuksessaan uutta, ilmastonmuutoksen epätasa-arvoisuutta purkavaa pedagogiikkaa.</p>	

Asiasanat Feministinen pedagogiikka, Ilmastokasvatus, feministinen ilmastokasvatus, feministinen ilmastopedagogiikka, ympäristöpedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, ilmastonmuutos

Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto

Muita tietoja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja merkitys.....	3
1.2	Feministinen pedagogiikka	5
1.3	Ilmastonmuutos.....	8
2	TUTKIMUSMETODI, -AINEISTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	10
2.1	Kriittinen kirjallisuuskatsaus.....	10
2.2	Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset	13
3	FEMINISTISEN ILMASTOKASVATUKSEN HAHMOTTELUA	15
3.1	Hakusana 1: Feministinen pedagogiikka	15
3.1.1	Feministinen pedagogiikka muuallekin kuin yliopistoon	15
3.1.2	Sukupuoli ja valta.....	17
3.1.3	Feministinen ilmastokasvatusope.....	19
3.1.4	Haasteet ja tulevaisuudennäkymät	20
3.2	Hakusana 2: Ilmastokasvatus.....	21
3.2.1	Ilmastokasvatuksen monitieteisyys, opettajien asema ja polkupyörämalli.....	24
3.2.2	Eri ikäryhmätasojen ilmastokasvatus.....	27
3.2.3	Toivo ja turvallinen tila.....	29
3.3	Täydennys muusta tutkimuskirjallisuudesta	31
3.3.1	Kriittisessä katsauksessa ilmenneisiin haasteisiin vastaaminen	31
3.3.2	Moniääniset opetusmateriaalit	33
3.3.3	Ryhmäyttäminen ja äänen antaminen turvallisessa tilassa.....	34
3.3.4	Osallistava oppiminen ja tuottava hämmennys	35
4	PÄÄTÄNTÖ.....	38
	VIITATTU TUTKIMUSAINEISTO.....	42

LIITTEET

1 JOHDANTO

Meneillään olevan ilmastokriisin aikakaudella ihmisten suhtautumisen ympäristöön ja sen hyväksikäyttöön pitäisi muuttua nopeasti. Yhteiskunnassa on suuri tarve löytää keinoja, joiden avulla ihmisten kestävien elintapojen ajatteluun ja toimintaan voitaisiin vaikuttaa. Yksi tapa siihen on opetus. Ilmastonmuutos on tutkimusperustaisesti todistettu fakta (ks. esimerkiksi tuorein IPCC-raportti, julkaistu 4.4.2022), ja kestävä elämäntavan opettaminen kohdennettuna erityisesti ilmaston lämpenemistä ehkäiseviin toimiin ei ole tärkeää pelkästään luonnon pelastamiseksi vaan myös ilmastokriisin aiheuttaman epätasa-arvon vähentämiseksi. Koulujen ilmastokasvatuksen on koettu olevan toisinaan merkityksetöntä ja hajanaista mutta myös aiheuttavan suurta ahdistusta ja lamaannusta sekä surun ja epätoivon tunteita maapallon nykyisestä tilasta. Uusia, tehokkaampia ratkaisuja ilmastokasvatukseen siis tarvitaan. Lähdin tulevana opettajana vastaamaan haasteeseen perehtymällä feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen tutkimuskenttien leikkauskohtaan, jota kutsun *Feministiseksi ilmastokasvatukseksi*.

Hypoteesini on, että feministinen ilmastokasvatus on hyödyllinen työkalu ilmastokasvatuksessa sen globaalin tasa-arvoeetoksen vuoksi, vaikka se ei olekaan kovin tunnettu tai käytetty koulumaailmassa ainakaan eri luokka-asteiden valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteella. Näin odotan sen tuottavan uutta ja raikasta, mutta hyvin toimivaa tukea ilmastokasvatukseen. Tässä etenkin verkossa ilmestyneiden tutkimusartikkelien analyysi pääsee edukseen; aineisto muodostaa ajankohtaisen luonteensa vuoksi kokonaisuuden, joka antaa nykyhetkeen toimivat raamit, joiden perusteella soveltaa ja arvioida keinoja käytännön feministiseen ilmastokasvatukseen. Käytän käsitettä ”feministinen ilmastokasvatus” feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen yhdistelmästä, sillä se kuvaa hyvin työni tavoitetta; se yhdistää kaksi eri asiaa yhdeksi toimivaksi, monipuoliseksi työkaluksi ja kasvatustilaksi koulujen arkeen. Kokoan, lisään ja tuon näkyväksi tietoutta feministisestä ilmastokasvatuksesta, ja siksi on tärkeää, että työssäni on myös käytännönläheinen ote, josta lukijoiden (varsinkin tulevien opettajien) olisi helppo inspiroitua ja kokea kynnyksen kokeilla itsekin feminististä ilmastokasvatusta hyvän ja yhteisen asian puolesta matalaksi, eikä tutkielma jää pelkästään teoreettiseksi manifestiksi.

Käsitteellistän ja määrittelen feminististä ilmastokasvatusta luomalla ensin kriittisen katsauksen näiden kahden erillisen tieteellisen alan, feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen, nykytilasta koostamalla sisällönkuvauksen niitä edustavista tai niitä tarkastelevista ajankohtaisista tutkimusartikkeleista ja väitöskirjoista,

jotka nousivat hakusanahaussa esiin. Määrittelemällä yksittäin tieteenalojen nykytilaa pääsen myös hahmottelemaan relevantisti niiden yhteensopivuutta ja määrittelemään feministisen ilmastokasvatuksen suuntaviivoja. Toiseksi täydennän hakutulosten perusteella feministisestä ilmastokasvatuksesta muodostuvaa kuvaa myös muulla tutkimuskirjallisuudella. Jälkimmäisen työvaiheen tarkoituksena on tehdä tutkielmasta mahdollisimman monipuolinen, jotta lukija saa kokonaisvaltaisesti sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa feministisen ilmastokasvatuksen käytön mahdollisuuksista useasta näkökulmasta.

Tutkimusaineiston kerään etsimällä valitsemieni ”feministinen pedagogiikka” ja ”ilmastokasvatus”-hakusanojen avulla Kansalliskirjaston artikkelitietokanta ARTO:sta löytyneistä hakutuloksista esiin nousevaa tematiikkaa ja muodostamalla niistä kuvan feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta käsittelevästä kotimaisesta tutkimuskentästä. Tarkastelulla pyrin avaamaan etenkin feministisen pedagogiikan potentiaalia ilmastoystävällisen (eli -vastuullisen) kasvatuksen tuottamisessa ja siten myös itse ilmastoja hillitsevien toimien ja innovaatioiden lisäämisessä siten, että koulutuksessa voitaisiin kasvattaa yhteisvastuulliseen, feministiseen arvoperustaan sitoutuneita ajattelijoita. Tutkimuksellani tuotan näin kokoavan katsauksen lisäksi myös uutta tutkimustietoa, kun tavoitteena on luoda ja/tai syventää tietoutta vähän huomioidun feministisen pedagogiikan mahdollisuudesta hyvinvointivaltion koulutusjärjestelmässä ilmaston lämpenemistä ehkäisevänä kasvatuksellisenä välineenä.

Tutkimustyötä piti tehdä painotetusti tutkijan itse aiheita soveltavalla ja yhdistävällä otteella eikä niinkään pelkästään kokoavalla kriittisen katsauksen tavoin, sillä tutkimuksen lähtökohdaksi huomasin, että ”feministinen pedagogiikka” ja ”ilmastokasvatus” hakusanoina yhdessä tuottivat vain vähäisen yhden hakutuloksen. Hakusanoista luomani yhdistelmä *feministinen ilmastokasvatus* puolestaan ei tuottanut yhtäkään hakutulosta. Totesin, että tutkimani artikkelit ja muu kirjallisuus eivät antaneet juuri lainkaan valmiita vastauksia feministiseen ilmastokasvatukseen ja sitä täytyy luoda ja määritellä itse, ja näin syntyi paikka tutkimukselleni. Alalla on siis runsaasti tilaa kehitykselle ja omakin työskentelyni on melko kokeellista. Tutkimustyöskentelyni muotoutui lopulta toteutettavaksi niin, että laadittuani ensin feministisen pedagogiikan haun ja määritelyäni sen nykytilaa ja esiin nousevaa tematiikkaa haun pohjalta löytyneiden tutkimusartikkelien ja väitöskirjojen valossa, seuraavan eli ilmastokasvatuksen hakusanan analyysissä ja määrittelyssä sovitin samalla keinoja, joita ilmastokasvatuksessa feministisellä otteella voisi hyödyntää edellisen hakusanan antaman tietouden valossa. Kriittinen katsaus oli toimiva työtapana tuoda esiin tutkimusaiheiden nykytilat vahvuuksineen ja puutteineen, jotta tutkimusaiheiden realistinen yhteensovitus onnistui.

Nähdäkseni tutkielmani lähtöasetelma on hedelmällinen Suomen pidennetyn oppivelvollisuuden ja sen tuoman yhtenäisen, kaikkien suomalaisten läpikäymän, 12 vuotta kestävä peruskouluopiskelun vuoksi. Tutkimuksen haasteena ovat ennestään aiheen melko tuntematon tutkimuskenttä sekä tulosten sovellettavuuden kelpoisuuden arviointi käytännössä. Odotan tutkimuksen toisen, artikkelitutkimusta täydentävän osan antavan vielä syvempää ymmärrystä ja lisää mahdollisuuksia koulujen

ilmastokasvatuksen kehittämiseen. Pyrin herättämään, tai lisäämään, opettajien jo mahdollisesti valmiina olevaa kiinnostusta monipuolisempaan ilmastokasvatukseen.

1.1 Tutkimuksen tausta ja merkitys

Ympäristöministeriö julkaisi 4.4.2022 illalla verkossa tiedotteen, joka pohjaa samana päivänä julkaistuun IPCC:n ilmastoraporttiin maapallon elinkelpoisuudesta ja tulevaisuudennäkymistä. Tiedotteessa ympäristöministeriö toteaa seuraavasti:

Raportin viesti on todella vakava. Nopea irtautuminen fossiilienergiasta on planeettamme elinkelpoisuuden kohtalon kysymys. Energiamurros ei ole enää vain ilmaston vaan myös turvallisuuden kannalta välttämätöntä, kuten viimeaikaiset kriisit ja Ukrainan sota ovat osoittaneet. Tarvitsemme maailmanlaajuisesti nopeutettuja keinoja vihreän siirtymän vauhdittamiseksi. Meidän on myös turvattava riittävä rahoitus ilmastotoimiin.

Kestävän elämäntavan opettaminen kohdennettuna erityisesti ilmaston lämpenemistä ehkäiseviin toimiin on tärkeää, eikä sitä pitäisi jättää vain kotien eikä vapaaehtoisen kansalaisaktiivisuuden vastuulle. Monenlaisia tärkeitä oppiaineita on täytynyt jo vuosia opiskella, vaikka minkään niiden puuttumisesta ei seuraa samanlaista perustavanlaatuaista kriisiä kuin ekologisesta oppimattomuudesta ja siten maapallon käytöstä asuinkelvottomaksi. Kriittisen katsauksen luonti feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen yhdistämiseksi on näin vahvasti perusteltua. Tutkimuksen tekeminen ja tutkimusperustaisen tiedon tuottaminen aiheesta on tärkeää, jotta sitä voidaan siirtää luotettavasti käytännön ilmastokasvatukseen. Väitän, että ilmastomuutoksen hillitsemiseen käytettävät keinot pitäisi opettaa jo pakollisessa koulutusjärjestelmässä samoin kuin muitakin yhteiskunnassa välttämättömäksi katsomiamme oppiaineita opetetaan.

Hypoteesini feministisen pedagogiikan soveltuvuudesta ilmastokriisin hillitsemiseen kasvatuksellisenä työkaluna on rohkeahko oletus. Samalla se on tutkimusmaailmassa melko uusi ja vähän tarkasteltu idea, joka tarjoaa parhaimmassa tapauksessa toimivan ja konkreettisen, tulevaisuuden kannalta tarpeellisen kasvatuksellisen uudistuksen koulujärjestelmäämme. Samaa mieltä feministisen pedagogiikan sopimisesta tiedostavampaan ilmastokasvatukseen ja -käyttäytymiseen ovat mm. Hyvärinen, Koistinen & Koivunen artikkelissaan *”Tuottavan hämmennyksen äärellä: näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella”* (2021), josta kipinä maisterintutkielmani aiheeseen syntyi keväällä 2021. Hyvärinen ym. (2021) jopa jo tarjoavat artikkelissaan muutamia käytännön työkaluja feministisen pedagogiikan valjastamiseksi koulumaailmaan, joihin hieman palaan tutkielmani loppupuolella.

Kriittisesti tarkasteltuna feministisen ilmastokasvatuksen haaste on sen merkityksen toteamisessa käytännön muutoksessa: miten mitata kasvatustieteiden tehokkuutta tai ”onnistumista” sen ollessa ensisijaisesti henkistä muutosta, joka käytännössä aktivoituu vanhaan verrattuna erilaiseksi toimijuudeksi? Muutos on hidasta, ja sen

mittaaminen on epätarkkaa, eikä juuri feministisen ilmastokasvatuksen vaikutuksesta mahdollisen käytöksen muutoksen taustalla ole takeita. Kyse on siis enemmän suurien linjojen muutoksesta ja yhteisestä tavoitteesta, jossa onnistutaan, jos elinolot ja olosuhteet maapallolla onnistutaan pitämään kaikille – myös heikoimmille – siedettävänä. Muutoksen hakeminen kouluihin ilmaston lämpenemisen seurauksien hillitsemiseksi kaikille tasa-arvoistavan kasvatustilafilosofian avulla ei ole välttämättä tarpeeksi nopea ratkaisu tämänhetkiseen ilmasto- ja energiakriisiin, mutta kun otetaan huomioon jatkuvasti kehittyvä teknologian ja muu yhteiskunnallinen kehitys, on tärkeää tehdä perustavanlaatuisia kasvatustilamuutoksia seuraaville sukupolville. Parhailaan tehtävä ilmaston lämpenemistä ja sen seurauksia ehkäisevä työ ja jo olemassa olevien toimien jatkaminen ja parantaminen ovat avainasemassa tulevaisuuden elinolojen kannalta. Kuten feministisessä pedagogiikassa ajatellaan, on tärkeää katsoa realistisesti ja kriittisesti nykyhetkeen ja kääntää toivo (ja epätoivo) muutosvoimaksi kohti tulevaisuutta.

Tutkielmani kytkeytyy äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tutkinto-ohjelman opinnäytetyönä opettajan työhön ja pedagogiikkaan erityisesti feministisen pedagogiikan ja feministisen tutkimuksen käsitteiden kautta. Feministinen pedagogiikka pohjaa feministiseen tutkimukseen, ja nähdäkseni feministinen pedagogiikka on juuri sukupuolentutkimuksen ja opettajan filosofisen eetoksen yhdistämistä käytännössä. Sen juuret ovat 1970-luvulla, jolloin alettiin enenevässä määrin kiinnittää huomiota tiedon, tietämisen ja tietämään opettamiseen. Tiedon poliittisuus ja ihmisten väliset erot nousivat feministisen pedagogiikan esikuvassa feministisessä tutkimuksessa pintaan ja levisivät sieltä teorioista myös käytännön opetuksessa ja kasvatuksessa tarkasteltaviksi aiheiksi edistämään sukupuolista, ja myöhemmin myös intersektionaalista, tasa-arvoa (Saarinen ym. 2014, 7). Vaikka feministinen tutkimus ja feministinen pedagogiikka ovat täydentyneet ja kehittyneet paljon 1970-luvulta, on ajatus tasa-arvosta edelleen toiminnan keskiössä, ja muun muassa siksi uskon feministisen pedagogiikan tarjoavan raikkaita keinoja ja sopivan tasa-arvoistavaan ilmastokasvatukseen ja se valikoitui työni avainkäsitteeksi.

Tutkielman toinen avainkäsite, ilmastokasvatus, pitää myös itsessään sisällä kasvattamisen eli vaikuttamisen, joka on yhteiskunnallisesti eettisesti ja poliittisesti latautunutta toimintaa. Kasvatuksen puoli liittyy olennaisesti käymiini opeopintoihin ja arvoihin, joihin olen tulevana opettajana sitoutunut, kuten empatiaan ja yhdenvertaisuuteen. Yksilölle annetaan koulujärjestelmän näennäisen objektiivisessa opetussuunnitelmassa korkeammat moraaliset tavoitteet, joiden etiikka on kuitenkin tiettyssä määrin subjektiivista sen sisältämien arvojen vuoksi. Ne ovat universaalisti hyvinä pidettyjä arvoja, kuten kohtele toisia ihmisiä hyvin. Näin myös painokkaampi feministinen ilmastokasvatus sopisi koulujen moraaliseen taustaan; välittävä ilmastokasvatus on toisten hyvin kohtelua. Mitä kukakin pitää moraalisesti oikeana, on yhteiskunnan, kuten kouluopetuksen, ja kotikasvatuksen senhetkisen maailmankuvan ohjaamaa tuotosta. Tämänhetkiset ihailut ja yhteiskunnallisesti tavoiteltavat arvot näkyvät eri asteiden opetussuunnitelmissa, jolloin tällainen perustavanlaatuisen kasvatuksellisen muutoksen hakeminen on eettis-poliittista ja yhteiskunnallista tutkimusta ja toimintaa mitä suurimmissa määrin. Kyseessä on siis sangen monitieteinen ja vastuullinen aihe, jota pyrin tulevana opettajana käsittelemään tutkimukseen

mahdollisimman tarkasti paneutuen hyvän lopputuloksen takaamiseksi. Lisäksi ympäristöministeriön 4.4.2022 julkaisema tiedote sopii yhteen feministisen pedagogiikan keskeisen ajatuksen, intersektionaalisen tasavertaisuuden, kanssa:

Raportissa painotetaan, että ilmastonmuutoksen hillintätoimet ovat edellytys kestävästä kehityksestä. YK:n kestävästä kehityksestä 17 tavoitetta tähtäävät äärimmäisen köyhyyden poistamiseen sekä ympäristön, talouden ja ihmisen tasavertaiseen huomioimiseen kestävässä kehityksessä.

“Ympäristön, talouden ja ihmisen tasavertainen huomiointi” on feministisen ideologian mukainen tavoite, joka on eri tavoin kirjattuina jo tämänhetkissä, eri koulu- ja luokka-asteiden valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa tavalla tai toisella. Sitä ei kuitenkaan ole kohdistettu tarkemmin ilmastotietoiseen kasvatukseen eikä ilmaston lämpenemisestä epätasa-arvoistavasti ihmisille aiheutuviin seurauksiin. Näin voisi todeta, että koulutusjärjestelmässä on jo sisällä demokratian ja yhdenvertaisuuslain sekä muiden koulutusjärjestelmälle tärkeiden ohjenuorien kautta feministisen pedagogiikan mukaisia ajatuksia intersektionaalisesta yhdenvertaisuudesta, mutta niitä pitää kohdentaa ilmastokasvatukseen ja voimistaa. Tutkielmassani kyse onkin mitä merkittävimmissä määrin yhteisen tavoitteen alleviivaamisesta ja painokkaammasta esillenostamisesta ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi, jotta siitä maapallolle koituvat välittömät seuraukset alkaisivat hidastumaan ja jotta löydettäisiin ja ylläpidettäisiin uusia, tasavertaisesti luontoa ja muita ihmisiä huomioivia ratkaisuja.

1.2 Feministinen pedagogiikka

Feministinen pedagogiikka on feministisen tutkimuksen ohjaamaa opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvää ymmärrystä, opettamisen tapoja ja oppimistilanteiden käytäntöjä. Feministiselle pedagogiikalle tärkeitä ovat kysymykset tiedon poliittisuudesta sekä näkemykset koulutuksen hierarkioita tuottavista käytännöistä. (Ojala 2018, 14)

Feministinen pedagogiikka pohjautuu feministiseen tutkimukseen. Se on kehittynyt 1980-luvulta alkaen aktiivisesti eri puolilla maailmaa, muun muassa Yhdysvalloissa, Australiassa ja Iso-Britanniassa. (Saarinen ym. 2014, 18.) Feminististä tutkimusta on kehitetty jatkuvasti, ja koska feministinen pedagogiikka on läheisessä suhteessa feministiseen tutkimukseen ja teoretisointiin, on se pedagogiikkanakin jatkuvassa liikkeessä, ja sen ansiona on luonteeltaan hyvinkin ajantasaisesti päivittyvä teoria (Ojala 2018, 21). Feministinen tutkimus on aikaa myöten jakautunut useisiin eri suuntauksiin, joista on erotettu kolme selkeää pääsuuntausta myös pedagogiikan kontekstissa: 1) tiukasti naisen asemaan keskittyvä nais erityinen pedagogiikka, 2) sen nais-miesdiskotomiaa (ja siten sukupuolen moniulotteisuuden ulossulkemista) kritisoiva

poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka sekä 3) erojen pedagogiikka, joka entistä vahvemmin haastaa tarkastelemaan opetusta ja pedagogisia käytäntöjä myös muihin eroihin kuin sukupuoleen kytkeytyvänä toimintana ja joka etsii siten keinoja purkaa muun muassa rodullistamisen ja seksualisoimisen käytäntöjä (Saarinen ym 2014, 28-29).

Opetuksen kontekstissa kaiken feministisen ajattelun tarkoituksen voi pääpiirteittäin määritellä siten, että keskiössä ovat kysymykset opettamisesta tiedon tuottamisena sekä opetuksesta valtaan kytkeytyvänä tilanteisena ja ruumiillisena toimintana ja suhteena. Feministisen pedagogiikan tutkimuksen keskeisiä kiintopisteitä ovat kokemuksen, ruumiin ja tunteiden keskeisyys opetuksessa, (oma) ääni ja tiedon tuottaminen, opettaja–opiskelijasuhde ja siihen liittyvä valta sekä turvallinen oppimisympäristö. (Ojala 2018, 17.) Opetusta lähestytään toimijuutta tuottavana toimintana, jossa kyseenalaistetaan erityisesti totutut, maskuliiniset normit hahmottaa ja omaksua tietoa (Saarinen ym. 2014, 18). Kyse on siis ”toisin tietämiseen” heräämisestä itsestään selvinä pidetyissä sosiaalisissa, erityisesti maskuliinisissa, konventioissa. Opettajan arjessa tavoitteena on moninaisuuden huomioon ottava ohjaaminen, kun kohteista ei valmiiksi oleteta mitään, sekä hyvinvointia tukevien ja voimaannuttavien opetustilanteiden rakentaminen (Laukkanen ym. 2018, 7). Tunteet ovat aina väistämättä mukana opetuksessa, ja tähän feministinen teoria pyrkii mahdollisimman käytännönläheisesti tarjoamaan vinkkejä (Laukkanen ym. 2018, 12); ensimmäinen askel on siirtyä traditionaalista opettajajohtoisesta pedagogiikasta ns. ”pyöreän pöydän pedagogiikkaan” (Saarinen ym. 2014, 24).

Feministinen pedagogiikka on monitieteinen käsite, joka kytkeytyy muun muassa sukupuolentutkimukseen, yleiseen kasvatustieteeseen ja queerpedagogiikkaan. Joiltain osiltaan se muistuttaa hyvinkin läheisesti kriittistä pedagogiikkaa. Koska molemmissa on kyse toisin tietämisestä ja totuttujen valtarakenteiden tunnistamisesta ja purkamisesta, ei samankaltaisuuksilta voi välttyä. Jotkut tutkijat tulkitsevatkin feministisen pedagogiikan suhteeltaan kriittisen pedagogiikan alahaaraksi (ks. esim Ojala 2018, 14), mutta esimerkiksi Saarinen ym. (2014, 18) toteavat feministisen pedagogiikan erottautuvan omaksi tieteenalaksi sen historiallisen hahmottamisen kautta. Heistä kriittinen pedagogiikka näkee valtauttamisen ”humanistin käsittein, historiatomana ja ei-poliittisena abstraktiona”. Feministinen pedagogiikka puolestaan näkee tiedon paikantuneempana ja kritisoi rationaalista kahtiajakautunutta tietokäsitystä ihmisen ulkopuolisesta, siirrettävästä tiedosta. Itse näen kriittisessä pedagogiikassa ja feministisessä pedagogiikassa paljon yhtäläisyyksiä, mutta Saarisen eronteko on sen verran merkittävä, että näen niiden olevan omat teoriasuuntauksensa.

Feministisen pedagogiikan tiedon paikantuneisuuden merkitys korostuu, jos ajatellaan tilannetta, jossa ylläpidetään kuvaa faktatiedosta ja vähemmän oikeasta kokemuksellisesta tiedosta, jolloin kielletään tai väheksytään yksilön asemaa tiedon omaksujana. Feministitutkijat haastavat tiedon ”kaadettavuutta” opiskelijoihin sellaisenaan ja korostavat tiedon rakentuvan osittain, paikkaan ja tilanteeseen sitoutuneina erilaisina opetustilanteina. (Saarinen ym. 2018, 19.) Kyse ei suinkaan ole tiedon uni-versaaliuden kieltämisestä, vaan enemmänkin sen kerrostuneisuuden ymmärtämisestä. Konkreettisesti tämä havainnoillistuu esimerkiksi luokassa, kun erilaiset tietokäsitykset ja ihmiskäsitykset omaavat opettajat pitävät hyvinkin erilaisia tunteja; kuka

antaa millekin tiedolle tarpeeksi painoarvoa nostaakseen sen esiin ja rakentaakseen huomionarvoiseksi katsomallaan tiedollaan oppijoiden maailmankuvaa. Toki taustalla ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmat antamassa suuntaviivat opetukselle, mutta opettaja saa systeemin sisällä melko vapaasti päättää, minkä opetusta painottaa, mitä häivyttää ja miten näitä aiheita käsittelee.

Nykyään feministinen pedagogiikka lähestyy valtarakenteiden purkamista yhä enenevässä määrin intersektionaalisesta näkökulmasta, mikä ottaa huomioon muitakin kuin sukupuoleen liittyviä tasa-arvo-ongelmia. Huomiota saavat tutkimuksen kohteena sukupuolen lisäksi myös muut itsestä riippumattomat tekijät, kuten ikä, terveys, etnisyys, yhteiskuntaluokka ja seksuaalinen suuntautuminen, jotka vaikuttavat yksilön asemaan hahmottaa maailmaa ja ottaa vastaan ja ymmärtää tietoa. Myös minä hahmotan tutkimuksessani feminististä pedagogiikkaa intersektionaalisesta näkökulmasta, mutta sukupuolen huomioon on tuki tutkimuksen teossa erityistä painoarvoa sen historiallisen ja edelleen tarpeellisen kontekstin vuoksi. Sukupuolten välinen epätasa-arvo on ollut suuri vaikuttaja ilmaston lämpenemistä ehkäisevän pedagogiikan luomisen tarpeessa, joten sukupuolta ei voi mielestäni kokonaan ohittaa eikä siirtä tutkielmassa puhtaasti kriittisen pedagogiikan puolelle.

Feministinen pedagogiikka sopii tarkasteltavaksi teoriataustaksi tutkielmaani, koska sen tarkoituksena on tiedostaa lähtökohtia ja vähentää sukupuolista (ja intersektionaalista) epätasa-arvoa, jota ilmastonmuutos tuottaa. Feministinen pedagogiikka kuuluu vahvasti sukupuolen ja kulttuurintutkimukseen, mutta myös kasvatustieteisiin. Työni avain on soveltaa teoriaa (ja etsiä ratkaisuja) erilaisiin opetustilanteisiin, jossa tehtäisiin näkyväksi ilmastokasvatuksen mahdollisuuksia intersektionaalista feminismiä hyödyntäen. Tavoitteena on muun muassa tuoda esiin vuorovaikutuksen valtakysymykset opetustilanteessa ja saada oppilaat pohtimaan omaa asemaansa toisiin ihmisiin niin pienemmässä mittakaavassa (luokka/koulu/omakylä/kaupunki) kuin suuremminkin (oma asema globaalisti verrattuna esimerkiksi muihin samanikäisiin).

Tutkimusten mukaan ilmastonmuutoksesta kärsivät eniten kehitysmaiden naiset (Hyvärinen ym 2021, 6). Kun säätilojen ääri-ilmiöt lisääntyvät ja maan keskilämpötila nousee, hankaloituvat köyhien, erityisesti muiden valtioiden avusta riippuvaisien maiden naisten elinolosuhteet entisestään. Ilmastonmuutoksesta ja ympäristökatastrofin vaikutuksista on puhuttu julkisesti jo montakymmentä vuotta ja Suomessakin ilmastokasvatetaan eri tavoilla kouluissa, mutta näkökulma, jossa painotetusti lähdetään liikkeelle toisista ihmisistä välittämiseen opettelusta ja oman paikan tiedostamisesta koko maailman mittakaavassa, on mielestäni puuttunut kokonaan, tai se on ollut liian näkymätöntä. Ihmisten välistä epätasa-arvoa korostavassa feministisessä pedagogiikassa vedotaan vahvasti tunteisiin ja tiedon ruumiillisuuteen, ja tämä epätasa-arvon havaitsemisesta heräävä epämukavuuden tunne on tärkeä valjastaa koulumaailmassa mahdollisuudeksi ja toiminnan paikaksi paremman tulevaisuuden eteen. Tiivistetysti feministisessä pedagogiikassa on kyse oman aseman tiedostamisesta, mikä on ilmastonmuutoksen osallisuuteen ja ehkäisevään toimeen tarttumiseen yhdistettynä avaintekijä muutokseen, ja se sopii hyvin muodostamaan tutkielman teoreettista viitekehystä.

1.3 Ilmastonmuutos

IPCC eli hallitustenvälinen ilmastonmuutospaneeli (The Intergovernmental Panel on Climate Change) on kansainvälinen työkalu ilmastonmuutosta koskevan luotettavan tiedon välittämiseen. IPCC:n perusti vuonna 1988 Maailman meteorologinen järjestö (WMO) ja YK:n ympäristöohjelma, ja se koostuu asiantuntija- ja tutkijatyöryhmistä, jotka tuottavat verkossa säännöllisesti ja avoimesti julkaistavat osaraportit maapallon senhetkisestä tilanteesta. Säännöllisissä osaraporteissa organisaatio julkaisee neutraalin tutkimustiedon lisäksi muun muassa arvioita ilmastonmuutoksen vaikutuksista ja tulevista riskeistä sekä esittää sopeutumis- ja hillitsemisvaihtoehtoja. IPCC:n työryhmä 1 käsittelee ilmastonmuutoksen fysikaalisia ja tieteellisiä perusteita, työryhmä 2 ilmastonmuutoksen vaikutuksia, sopeutumista ja haavoittuvuutta, työryhmä 3 ilmastonmuutoksen hillitsemistä, ja tehtäväorientoitunut kansainvälinen kasvihuonekaasujen laskuryhmä tekee kehitystyötä kasvihuonepäästöjen laskemiseksi ja raporttimiseksi. ([Www.IPCC/About](http://www.IPCC/About) the IPCC, tarkistettu 20.5.2022.)

IPCC:n tarkoituksena on tarjota hallituksille kaikilla tasoilla luotettavaa tieteellistä tietoa, jota voidaan käyttää ilmastopolitiikan kehittämisessä ja kansainvälisissä ilmastonmuutosneuvotteluissa. Verkkosivuilla myös yksityishenkilöt voivat halutesaan perehtyä julkaistavan tutkimustiedon tuottamisen tapoihin: kuinka raporttien kirjoittajat valitaan, miten prosessi toimii, miten julkaistavat raportit hyväksytään ja miten virhetilanteiden tapahtuessa toimitaan. Tutkimuksenteon läpinäkyvyyden on tarkoitus lisätä luotettavuutta tutkittuun tietoon. IPCC:n kansainvälisesti laajan käytöasteen sekä sen nauttiman suuren luottamuksen vuoksi myös minä päädyin valitsemaan tutkielmaani IPCC:n raportit ilmastonmuutoksen vaikutusten lähteiksi. Näin tutkimuksessani esiintyvä väite ilmaston lämpenemisestä ja sen epätasa-arvoistavista seurauksista on linjassa kansainvälisten työryhmien tuottaman tutkimustiedon kanssa. Lisäksi Pariisissa maaliskuussa 2018 järjestetty IPCC:n 47. ilmastokokous käsittelee (sukupuolten välisen) tasa-arvon parantamista ilmastonmuutoksesta johtuvissa epätasa-arvoistavissa olosuhteissa, joka on myös tämän tutkielman merkittävä liikuttava voima tutkimuksen kehityksiä muodostettaessa.

Maisterintutkielman ilmestymisvuonna 2022 IPCC:n julkaisemien osaraporttien (28.2.2022 & 4.4.2022) mukaan maapallon keskilämpötilan nousun seurauksiksi todetaan ainakin seuraavat: yli kolme miljardia ihmistä asuu erittäin haavoittuvaisissa olosuhteissa; helleaallot, kuivuus ja metsäpalot ovat yleistyneet, mikä vaikuttaa kaikkiin ekosysteemeihin; ruokaturva ja vesiturva ovat heikentyneet, ja lämmön yhä noustessa erityisesti päiväntasaajan alueilla elintarvikkeiden tuotanto, toimitusketjut ja elintarviketurvallisuus heikkenevät sekä pölytys ja maan kasvukunto vähenevät, biodiversiteetti heikentyy ja tuholais- ja tautipaineet kasvavat. Kaikki vaikuttavat eläin- ja kasvukunnan lisäksi myös ihmisten elämään. Ääriolosuhteiden ja luontokappaleiden lisäksi ilmaston lämpiäminen vaikuttaa jäätiköihin ja suuriin merivirtoihin, eikä merenpinnan nousun lisäksi niiden muuttumisen vaikutuksista ole saatu täyttä varmuutta muiden kuin jo todettujen säämuutosten (ääri-ilmiöt) sekä rannikkokaupunkien hukkumisen osalta. Simulaatioita on kyllä tehty, eikä mikään lupaa elinolojen parannusta, jos lämpiäminen jatkuu. Vaikutukset jakaantuvat globaalisti

epätasaisesti, ja esimerkiksi Suomessa ei ole runsaiden vesivarojen vuoksi niin suurta huolta tulvista ja kuivuudesta kuin useassa muussa maassa, mutta pienen maan sisäläkin kesäisin etenkin Keski- ja Etelä-Suomen olisi hyvä sopeutua tuleviin muutoksiin. (Suom. Ympäristöministeriö 28.2.2022.) Suurin lämpiämistä aiheuttava yksittäinen tekijä on ihmisten fossiilisten polttoaineiden käyttö, jonka vähentämiseen onkin sitouduttu useissa ilmaston lämpiämisen seurauksia hillitsevissä maissa Pariisin ilmastopöytäkirjan 2015 mukaisesti. Tarkoituksena on pysäyttää maapallon keskilämpötilan nousu 1,5:een asteeseen (YM, Pariisin ilmastopöytäkirja 2015).

Paikoin radikaalistikin huononevia elinolosuhteita ja "vanhassa maailmassa" tunnetun monimuotoisen, rikkaan kulttuuris-sosiaalisen luontosuhteen menetystä halutaan hillitä ilmastotoimilla niin paljon kuin mahdollista. Tarve ei pelkästään ole ideologinen ja semanttinen vaan myös käytännöllinen; mitä tapahtuu, kun osa maapallosta muuttuu asuinkelvottomaksi ja muuttoliikkeet alkavat suuntautua yhä pieneneville alueille? Näin opettajan näkökulmasta olisi mielenkiintoista tietää opiskelijoiden tulevaisuudenvisio myös yhteiskuntien sosiaalisesta näkökulmasta ajatellen – seuraako heidän mielestään yksisuuntaisesta muuttoliikkeestä esimerkiksi sotia, rauhaa, kulttuurien sekoitusta tai uusia kansoja. Miten nuoret näkevät faktojen valossa tulevaisuuden muotoutuvan, vai näkevätkö he tulevaisuutta ollenkaan? Mitä enemmän maapallon keskilämpötila nousee, sitä merkittävämpää on ihmisten sopeutuminen uudenlaiseen ympäristöön ja esimerkiksi uudenlaisten asuinratkaisujen pohtiminen ja rauhan ylläpito, kun vanhat rajat sekoittuvat ja niitä määritellään kansojen ja maiden välillä uudelleen.

Koulumaailmassa Tolppanen, S; Aarnio-Linnanvuori, E; Cantell, H ja Lehtonen, A. (2017) luonnehtivat ilmastomuutoksen käsittelyä "pirulliseksi ongelmaksi" sen laajan, monitieteistä tutkimusta edellyttävän lähtöasetelman vuoksi. Siinä missä ympäristökasvatus on paikallista, on ilmastokasvatus luonteeltaan globaalia. Ilmaston lämpiämisen syiden ja seurausten käsittely kouluissa on silti jäänyt rajalliseksi ja kapea-alaiseksi, vaikka paikallisen ja globaalin näkökulman tarkastelu rinnakkain olisi mahdollista. Tutkimusten valossa ilmastokasvatus näyttäytyy oppilaille monimutkaisena verkostona, jota on vaikea suhteuttaa omiin arkikokemuksiin. (Tolppanen ym. 2017, 456–457; Mochizuki & Bryan 2015.) Pirullista ongelmalle Tolppasen ym. (2017) mukaan on myös suoran ratkaisun puuttuminen, sillä yksiselitteistä, kaikkein intressejä palvelevaa ratkaisua ei ole, ja lisäksi Tolppanen ym (2017) yhtyvät Rittelien ja Webberin (1973) melko vanhaan, mutta vieläkin ajankohtaiseen ajatukseen siitä, että poliittinen päätöksenteko asian eteen on hidasta, vaikka nopeita ratkaisuja tarvittaisiin (Rittel & Webber 1973). Kokonaisuudessaan tutkimusaineistosta on tulkittavissa, että onnistunut ilmastokasvatus on moniulotteista ja siten myös moniulotteisesti haasteellista, sillä kokonaisvaltaisesti toimiva ilmastokasvatus vaatii opettajalta syvällistä perehtymistä ja useiden osa-alueiden samanaikaista hallintaa.

2 TUTKIMUSMETODI, -AINEISTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

2.1 Kriittinen kirjallisuuskatsaus

Käytän tutkielmassa laatimani kriittisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelminä lähilukua ja sisällönanalyysia. Kriittinen kirjallisuuskatsaus on koostettu ja arvioitu sisällönkuvaus olemassa olevasta tutkimusaineistosta rajatulla aihealueella. Kriittinen katsaus tehdään kokoamalla ja vertaamalla valituilla hakusanoilla tiedonhaussa löytyneitä artikkeleita, tarkoituksena osoittaa halutun aiheen yleinen tila tutkimuskentällä ja mahdollisesti kehittää teoriaa (Salminen 2011, 3; Bearfield & Warren 2008). Kriittinen katsaus tekee näkyväksi tutkimusaiheen nykyhetken tuoden esiin sen vahvuudet ja myös vähemmän tunnetut osa-alueet, joiden kautta tutkija pääsee pohtimaan esimerkiksi tutkimuskentän tulevaisuudennäkymiä ja puutteisiin/tarpeiseen vastaamista eri keinoin. Syvempään ymmärrykseen päästäkseen ja muodostaakseen tutkittavasta asiasta kattavan kokonaiskuvan tutkija ottaa kriittisessä katsauksessa jossain määrin huomioon myös muuta, vanhempaa tutkimustietoa. (Baumeister & Leary 1997, 312). Yksinkertaisuudessaan prosessissa on kyse tutkijan löytämän valmiin tiedon ja hänen itsenäisen ajattelunsa yhdistämisestä, jossa hän kokoaa ja kehittää tutkimuskenttää aiempien tutkimusten kautta sekä luo näin pohjaa uusille tutkimuksen paikoille. Katson kriittisen katsauksen sopivan tähän maisterintutkielmaan etenkin menetelmän yleiskattavan ja ajankohtaisen kuvan luomisen mahdollisuuden vuoksi.

Tutkimusmenetelmäni on määrällisen ja laadullisen tutkimustavan sekoitus. Tutkimusprosessissa nostan esiin ja ryhmittelen artikkelitietokannasta valitsemillani hakusanoilla *feministinen pedagogiikka & ilmastokasvatus* määrällisesti eniten toistuvaa ja siten merkittäväksi ymmärrettävää tematiikkaa. Kokeilin myös Boolean hakuna termejä *Feministinen pedagogiikka AND Ilmastokasvatus yhdessä*, mutta hakutuloksen ollessa yksi ainoa artikkeli, muodostuivat yksittäiset sanahaut useammilla hakutuloksillaan merkitykselliseksi tutkimusaineiston ja tutkimuksenteon rajauksen kannalta.

Lisäksi tarkastelen havaintoja laadullisesti eli sisällöllisesti, kun sovitan niitä yhteen soveltaakseni ja luodakseni feminististä ilmastokasvatuksen perusteita. Soveltavassa työskentelyssä tutkittava aihe pitää tuntea hyvin, ja olenkin käyttänyt runsaasti aikaa artikkelien sisäistämiseen sekä toistuvien teemojen löytämiseen luodakseni mahdollisimman kattavan kuvan feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen tutkimuskenttien nykytilasta. Koska kirjallisuuskatsauksessa on kyse tiedon kokoamisesta ja kriittisestä arvioinnista, jonka tavoitteena on saada paikannettua aukot, joita tiedossa on (Carnwell & Daly 2001, 57), sen toteutustavat ovat metodisesti monipuolisia. Vaihtoehtoja, joista valita, on useita. (Salminen 2011, 6.) Seuraavaksi tarkastelen hieman eri kirjallisuuskatsaustyyppien menetelmällisiä erityispiirteitä ja perustelen tähän tutkimukseen sopivimman kriittisen katsauksen alalajin valinnan.

Tutkimuskirjallisuuteen perustuva kirjallisuuskatsaus on järjestelmällinen, täsmällinen ja toistettavissa oleva menetelmä, jolla tunnistetaan, arvioidaan ja tiivistetään tutkijoiden ja käytännön asiantuntijoiden valmiina oleva ja julkaistu tutkimusaineisto (Fink 2005). Vaikka kirjallisuuskatsaustyyppjä on useita, ne voidaan pääasiallisesti jakaa kolmeen eri perustyyppiin: kuvailevaan- ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin (määrälliseen ja laadulliseen). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on jaettavissa vielä kahteen alaluokkaan, narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen. Narratiivinen katsaus on metodisesti kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto, jonka avulla ”pystytään antamaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta, tai kuvailla aiheen historiaa ja kehityskulkua” (Salminen 2011, 7). Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksen voisi määritellä tutkimukselliseksi otteeksi, jolla järjestellään epäyhtenäisestä tiedosta yhteenvetoa ja ”tapahtumien maisemaa” (Freeman 1984; 7,10) ja johon kriittinen ote ei oletusarvoisesti kuulu. Integroiva kirjallisuuskatsaus on puolestaan monipuolisesti tietoa tutkiva ja kriittisempi suuntaus, jolla on hyvä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Torraco 2005, 356). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus ei ole tutkimuksellisesti yhtä tarkasti rajattu kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus on, ja se suo näin mahdollisuuden huomattavasti laajemman kuvan luomiseen tutkimuskentästä, sillä esimerkiksi erilaisin metodein tuotetut tutkimukset on mahdollista ottaa samaan tutkimusotokseen (Salminen 2011, 8). Tutkimukseni kuuluu kriittisen, tietoa monipuolisesti tarkastelevan luonteensa vuoksi ja ajallisesti ei-pitkälle historiaan menevän rajauksensa puolesta enemmän kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen ja sen alalajiin integroivaan kirjallisuuskatsaukseen, mutta siinä on myös useita systemaattisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tarkasti rajattu tutkimustapa, jolla myös tiivistetään valitun aihepiirin aiempien tutkimusten olennainen sisältö, mutta aiempiin katsauksiin eroavasti se asetetaan historialliseen ja tieteenalan kontekstiin (Bearfield & Warren 2008, 61–72). Joskus systemaattinen kirjallisuuskatsaus tulkitaan ”tekniikaksi, joka tukee muita metodeja ja lähinnä rakentaa tutkimuksessa vain ns. alkuasetelmaa (esim. tutkimuksen johdanto-osaa)” (Salminen 2011, 9). Tutkimustavalla luodaan laaja yleiskatsaus, jonka tarkoitus on tuoda esiin tutkimuksenteon kannalta mielenkiintoisia ja tärkeitä tutkimuksia (Petticrew 2001: 98; Kallio 2006, 19). Olen rajannut tutkimukseni historiallisen kontekstin viimeiseen 20 vuoteen eli 2000-luvulle, jolloin ilmastonmuutoksen seurauksia on alettu tiedostaa yhä enenevässä määrin kehittyvän tieteen sekä tiedon ennätysnopean leviämisen myötä. Aika on

verrattain lyhyt ajatellen feministisen pedagogiikan juuria 1970-luvulle, mutta valitsin rajaukseen viimeiset 20 vuotta tuottaakseni mahdollisimman ajantasaista tietoa mutta myös kartoittaakseni feministisen pedagogiikan kehityskaarta Suomessa 2000-luvun alusta 2020-luvulle. Hyödynnän useita kriittisen katsauksen alalajeja metodina tällaisen tavoitteiltaan tiedollisesti mahdollisimman kattavan ja monipuolisen "alkuasetelman" rakentamisessa; lisään ymmärrystä ja kokoan ilmiötä, jonka tieteellinen kenttä näyttäytyy ainakin aluksi hyvin palasteisena myös tutkijalle.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen piirteisiin on kohdistunut kritiikkiä sen "muodottomuudesta". Kritiikki ei haittaa tutkimuksessani, sillä tarkoitukseni on luoda laaja kuva tutkimusaiheiden nykytilasta, jotta tutkittu tieto jäsenyisi käsissäni yhtenäiseksi, ajantasaiseksi kokonaisuudeksi, jota lukijoiden on selkeä ymmärtää ja tulkita. Selkeys ja ymmärrettävyys ovat minusta tutkijana olennaisia elementtejä tutkimuksen yhden tavoitteen eli aiheen käytännölläisyyden kannalta. Näin liian tarkkoihin yksityiskohtiin, kuten tietyn käytetyn tutkimusmetodin etsintään, ei voi kiinnittää tutkimuksenteossa huomiota, sillä se saattaisi sulkea pois osan tutkimuksen lopputuloksen kannalta olennaisesta materiaalista eli tietyistä tutkimusartikkeleista. "Muodoton" tutkimuksenteke onkin siis käytännössä lukuisten huomioon otettavien tutkimusartikkelien vuoksi pikemminkin tarkkuutta ja järjestelmällisyyttä vaativaa, tutkijalta ison tietokokonaisuuden hallitsemista edellyttävää työskentelyä. Systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle ominaisesti minulla on hypoteesi (feministisen pedagogiikan soveltumisesta ilmastokasvatukseen), johon odotan saavani järjestelmällisellä tutkimuksenteolla vastauksen. Tätä tukee Salmisen (2011, 9) tulkinta systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksesta, sillä hän toteaa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen olevan tehokas tapa testata tutkijan tekemiä hypoteeseja. Vastoin systemaattista kirjallisuuskatsausta en ole rajannut tutkimuksia niiden tiettyjen ominaispiirteiden, kuten tutkimusmetodin, perusteella, vaan olen kuvaillevan kirjallisuuskatsauksen tavoin syventynyt laajaan määrään hakusanoilla ilmenneitä monenkirjavia artikkeleja. Kuvailevan ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menetelmään verrattuna meta-analyysi olisi tilastotieteellisempi ja isompia otoksia vaativa, usein sanaston ja fraseologian avulla tutkimustuloksia tyypittelevä metodi, joka ei sovellu tutkielmaani yhdistelmähaun vähäisten hakutulosten vuoksi.

Integroiva kirjallisuuskatsaus on luettavissa myös osaksi systemaattista kirjallisuuskatsausta mutta erottautuu siitä omakseen narratiivisilla mausteillaan (ks. Birmingham 2000: 33–34). Maisterintutkielmani sijoittuu lopulta tutkimusmenetelmällisesti integroivan ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen rajan välimaastoon, sillä piirteitä on molemmista. Lopputuloksena jäsenän metodillani olemassa olevaa tutkimustietoa feministisestä pedagogiikasta sekä ilmastokasvatuksesta, mutta sovellan myös kuvaa niiden tutkimuskentistä tiedollisine heikkouksineen ja vahvuuksineen käytännön tarkoitukseeni visioida koulujen ilmastoystävällisempää, feminististä tulevaisuuden ilmastokasvatusta.

2.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuskysymykset

Hankin tutkielmani tutkimusaineiston Kansalliskirjaston ylläpitämän tiedonhakupalvelun artikkelitietokannasta ARTO:sta. Tiedonhakupalvelu valikoitui sen luotettavuuden ja tarkan haun mahdollistavan hakukoneen perusteella. Hakusanat valikoituivat tutkimuksen tavoitteen mukaan; koska tarkoituksena on tehdä kooste feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen tutkimuskenttien tämänhetkisestä tilasta kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa ja yhdistää termit, hakusanoiksi luonnollisesti rajautuivat ”feministinen pedagogiikka” ja ”ilmastokasvatus”. Aineistohaun ajanjakson rajasin vuosiin 2000–2022, jotta otos ei paisuisi liian suureksi mutta toisi kuitenkin ajantasaisen ja kattavan kuvan alueiden tieteellisistä artikkeleista lähimenneisyydessä. Hakukielenä toimi suomi, ja artikkeleiden täytyi olla löydettävissä verkosta.

Tutkimuksen alkuperäisessä suunnitelmassa mukana oli myös hakusana ”ympäristöpedagogiikka” tuomassa monipuolisuutta tutkielmaani, sillä ajattelin sen tarjoavan hyödyllistä laajempaa kuvaa ilmastokasvatuksen suhteesta muuhun ympäristökasvatukseen sekä mahdollisesti antavan lisää konkreettisia työkaluja ympäristö-/ilmastokasvatustyöhön. Huomasin kuitenkin nopeasti, että ”feministinen pedagogiikka” ja ”ilmastokasvatus” yksittäisinä hakusoina tarjosivat jo runsaasti materiaalia, eikä ilmastokasvatuksen kattokäsitteelle ympäristöpedagogiikalle ollut enää tilaa - termin tuomasta monipuolisesta ja perspektiiviä antavasta näkökulmasta ja kasvatuksellisista työkaluista huolimatta jouduin rajaamaan sen tutkimuksen ulkopuolelle, jotta tutkimus pysyi tarpeeksi tarkkarajaisena ja tiiviinä.

Hakusanat valittuani ensimmäisellä, silmäilevällä tutkimuskierroksella siirsin otsikoiltaan ja abstrakteiltaan olennaisen kuuloiset artikkelit talteen toiseen tiedostoon odottamaan tarkempaa tutkimusta ja tyypittelyä niistä esiin nousevan tematiikan mukaan. Toisella kierroksella perehdyin syvemmin artikkeleihin muistiinpanoja tehden ja rajaten edelleen pois niitä, jotka otsikosta tai osuvan kuuloisesta abstraktista huolimatta ohittivat tutkimusaiheen. Jäljelle jäivät artikkelit, jotka osuivat merkittävimmin tutkimusaiheeseen; näistä muodostui tutkielmani tutkimusaineisto. Tutkimusaiheeni rajaus muuttui hakusanojen karsinnan jälkeen vielä kertaalleen, sillä päästessäni ”feministisen pedagogiikan” ja ”ilmastokasvatuksen” hakusanojen yksittäisen haun jälkeen Boolean yhteishakuun huomasin, että haku tuotti ainoastaan yhden ainoan tuloksen. Yhdistelmän vähäinen tulos oli yllättävä mutta loi tarpeen aiheen tarkastelulle syvemmin: miksi tuloksia ei tullut, vaikka yksinään hakusanat tuottivat suurehkon määrän hakutuloksia? Kun kokeilin vaihtaa hakusanat englanninkielisiksi (feminist pedagogy, climate education) ja rajauksen kotimaisista artikkeleista kansainvälisiin e-aineistoihin, hakutuloksia tuli yhteensä 9292 kappaletta, joista artikkeleiden osuus on 7394. Tästä tein johtopäätöksen, että aiheiden yhdistelmä ei ole uusi kansainvälisellä tutkimuskentällä, mutta hypoteesini mukaisesti se on Suomessa huomattavasti vähemmän tiedetty ja tutkittu.

Tällöin vaihdoin lähestymistapani siksi tutkimusaiheita yhdistäväksi ja soveltavaksi työskentelyksi, jota lopulta toteutin ja joka sellaisenaan jäi tutkielman lukijoille nähtäväksi. Sanojen yhdistelmähaun yhtä hakutulosta voi nimittää jopa tutkimuksen käännepäätöksiksi, sillä muutoin työ olisi saattanut painottua

teoriapainotteisemmaksi kriittiseksi kirjallisuuskatsaukseksi, kun nyt se on käytännönläheisempi tarkoituksenaan luoda ja tuoda feminististä ilmastokasvatusta kotimaisellekin kentälle ja käytäntöön.

Tutkimuskysymyksiksi, joiden perusteella tarkastelin hakutuloksia, muodostuivat lopulta tutkimustarkoitustani parhaiten vastaamaan seuraavat:

1. Mitä teemoja nousee esiin ja mitkä teemat toistuvat hakusanojen ”feministisen pedagogiikka” ja ilmastokasvatus” kotimaisessa artikkelitiedonhaussa?
2. Minkälaisen kokoavan sisällönkuvauksen näistä voi muodostaa aiheiden kotimaisella tutkimuskentällä?
3. Miten feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta voi yhdistää *feministiseksi ilmastokasvatukseksi* tiedonhaun antaman teorian perusteella käytännössä?

Tiedonhaun ja aineiston valitsemisen jälkeen vuorossa oli itse analyysi, jonka toteuttamisvaihtoehtoja oli useita. Integroivaa kirjallisuuskatsausta voi toteuttaa esimerkiksi osan kirjallisen aineiston tai koko aineiston perusteella tai systemaattisesti keskittymällä yhdellä ominaisuudella valikoituviin tutkimuksiin, kuten samankaltaisiin tuloksiin tai tutkimuksen toteuttamistapoihin. (Torraco 2005, 360–361.) Kriittinen, vertaileva ja kokoava lähestymistapani ottaa huomioon artikkelit kokonaisvaltaisesti sellaisinaan eikä sulje mitään sisällöllisten ominaisuuksien vuoksi pois. Lähestymistavan laveus on suuri anti tutkimuksenteolle, jossa vertailevalla otteella tarkastellaan valittujen hakusanojen antamia, näkyviä eri puolia ja merkityksiä tutkimuskentässä. Näin tutkijan huomio kiinnittyy sisällöllisesti olennaisimpiin seikkoihin ennalta määrättyjen muodollisuuksien sijaan. Merkittäviä tuloksiin johtavia päätelmiä voi syntyä monipuolisesti tarkastellusta aineistosta, kun tutkimusaineiston kaikki osat pääsevät analyysin kohteeksi. Lähestymistavan tavoitteena on rakentaa perusteltuja argumentteja aineistosta löytyvien havaintojen ja esimerkkien avulla, joissa arvioin esimerkiksi tulosten yhtenevyyttä/ristiriitoja, keskinäistä johdonmukaisuutta/epäjohdonmukaisuutta, tarpeellisuutta tai hyödynnettävyyttä. Seuraavassa luvussa aloitan tutkimusaiheiden analyysin yksittäisten sanahakujen tuloksilla ja siirryn feministisen ilmastokasvatuksen kokonaiskuvan määrittelyyn sekä liitän loppuun mukaan laatimani vinkkilistan muutamaa eri oppiaineeseen sovelletusta feministisestä ilmastokasvatusta

3 FEMINISTISEN ILMASTOKASVATUKSEN HAHMOTTELUA

3.1 Hakusana 1: Feministinen pedagogiikka

Feministinen pedagogiikka -hakusanalla laadittu haku tuotti yhteensä 60 artikkelia, joista 2000-luvun jälkeen ilmestyneitä oli 48. Feministisen pedagogiikan hakutulosten otsikoissa korostuivat kasvatustieteelle tyypilliset aihepiirit ja teemat, kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, intersektionaalisuus, valtarakenteiden purkaminen ja kriittinen ajattelu. Sukupuoli mainittiin otsikkotasolla 6 kertaa, valta yhtä monesti. Feministisen pedagogiikan käsitteen tiivistä Rekola & Vuorikoski artikkelissaan "Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä" (2006, 16–17) todeten sen olevan kriittisen pedagogiikan kanssa "sateenvarjokäsitteitä, joiden alle kuuluu erilaisista teoreettisista perustoista ammentavia lähestymistapoja koulutuksen ja opetuksen kehittämiseksi tasa-arvoisempaan suuntaan. Molemmissa suuntauksissa lähtökohtana on, että kasvatustieteet ja koulutus tuottavat paitsi tietoa myös poliittisen ja ideologisen subjektiivisuuden. Muita yhteisiä tekijöitä ovat muun muassa eettisten kysymysten korostuminen, pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon, näkemys tiedon historiallisuudesta sekä yhteiskunnallisen tiedostamisen lisääminen." Näkemys yksilön subjektiivisuuden tunnistamisesta ja sen kautta lisääntyvästä tasa-arvosta oli kaikille tarkastelemilleni artikkeleille yhtenevä lähtökohta siihen, miten feministinen pedagogiikka pohjimmiltaan tutkimusmaailmassa käsitellään.

3.1.1 Feministinen pedagogiikka muuallekin kuin yliopistoon

Hakusanojen tuloksia tutkiessa havaitsin nopeasti, ettei kasvatustieteologia ole osoitettu vain yhdelle koulutusasteelle: vain kahdessa otsikossa tai abstraktissa nimettiin pedagogiikan koskevan erityisesti yliopisto-opetusta. Tämä osoittaisi suuntaa, tai vähintään ei sulki aktiivisesti ulkopuolelle, kasvatustieteologian yleisemmän käytön

mahdollisuuksia; sitä ei ole korvamerkitty yksittäisen koulutusasteen tarkoitukseen, vaikka jostain syystä painottuukin korkeakouluun, ja vielä vain yliopiston eikä ammattikorkean puolelle. Halukkailla opettajilla useallakin koulutusasteella olisi mahdollisuus siihen tutustumiseen ja sen käyttöön, johon myös moni artikkeli otsikossaan aktiivisesti houkutteli lukijaa. Esimerkiksi käskevä ”Feminististä pedagogiikkaa, opettaja!” (Laukkanen, Miettinen, Elonheimo, Ojala & Saresma 2018) sekä Peltosen ”Feminististä pedagogiikkaa kaikille!” (2018) ohjaavat lukijaa napakasti valitsemaan feministipedagogisen suuntauksen ja toteuttamaan sitä opetuksessaan oikeana vaihtoehtona.

Ojalan artikkelissa ”*Lupaava HOPS - Henkilökohtainen opintosuunnitelma feministisessä pedagogiikassa*” (2006) pureudutaan vuonna 2005 vahvennetun yliopistojen viisivuotisen valmistumistavoitteen synnyttämiin ristiriitoihin HOPSin käytännön toteuttamisen ja feministisen pedagogiikan toteuttamisen välillä. Koska feministinen pedagogiikka määriteltiin artikkelissa ”tekoina, joilla tarkastellaan tietoa paikantuneena ja poliittisena suhteena, jossa rakennetaan erilaisia identiteettejä” (Ojala 2006, 61), haaste kiteytyi ristiriitaan opettajalta vaadittavaan tehokkaaseen mutta äidilliseen oppilaanohjauksen ja perinteisen yliopisto-opettajan asemaan, joka ei suinkaan ole äidillisen holhoava. Opettajan siteerattiin olevan positioltaan ”kaikkea muuta kuin huolta pitävä, koska se kiinnittyy tieteellisen tiedon esittämiseen, oman ja toisten tietämisen välittämiseen ja uusintamiseen” (Ojala, 61. Ks. Naskali 2001a ja b), minkä tulkitsin artikkelien valossa osaltaan olevan helpompaa ajallisten ja resurssien puitteiden varassa kuin äidillinen, ymmärtävä ja holhoava suhde, jossa tutustutaan opiskelijan kanssa hänen valintojen seurauksiin huolellisesti ja rakennetaan näin identiteetin jatkumoa opiskelijan paikantuneen tiedon kehityksessä.

Kun pitkäjänteistä, tiedon ja identiteetin rakennukseen paikantuvaa feminististä tyyliä tarkastellaan suhteessa alempiin koulutusasteisiin, sen voi havaita olevan jo käytännön rakenteissa oppilaanohjauksessa; opiskelijoilla on säännöllisesti lukujärjestyksiin merkityt opotunnit, mahdollisuus opettajan kanssa keskinäiseen oppilaanohjaukseen, joiden lisäksi viimeistään yhdeksännellä luokalla on pakollista ohjausta, jossa pohditaan seuraavaan koulutukseen hakemisen valintoja ja suunnitelmallisesti rakennetaan oppilaiden tiedollista jatkumoa. Feministisen pedagogiikan mukainen ajatus elinikäisestä oppimisesta tukisi mielestäni myös ajatusta oman aseman tiedostamisesta jo nuoremmalla iällä, minkä vaikutusta olisi mielenkiintoista tutkia verrattuna Ylöstalon (2013, 126) havaintoon aikuisten tasa-arvokoulutuksessa toisinaan esiin nousevasta tiedon vastustamisesta. Ylöstalon (2013, 126) mukaan aikuisopiskelijat, jotka koulutuksen avulla havaitsivat ympärillään epätasa-arvoa, jota he eivät ennen olleet havainneet ja jonka tuottamiseen he itse kenties olivat osallistuneet, purkivat surun ja vihan tunteet joskus oppimisen vastustamisena, niin sanottuna ”haluna olla tietämättä”. Ylöstalo myös perkaa artikkelissaan Juvosen (2006,6) ajatusta turvalisesta tietämisestä, joka onnistuu rakentamalla tietoa yhteistoiminnallisesti eikä ”vain omaksumalla” annettuna ja valmiina. Tämä voisi osaltaan vähentää halua olla tietämättä. Kun ajatellaan peruskouluikäisiä, nuori oppija on vaikutuksille altis, ja siksi sillä, mitä tietoa ja miten opettaja sitä tarjoaa, on tutkimieni artikkelien perusteella suurtakin merkitystä. Kuten aikuisopiskelijoiden kanssa havaittiin (Ylöstalo, 2013), myöhäinen tietämiseen herääminen saattaa aiheuttaa oppimisen vastustamista ja

halua olla tietämättä, joten olisi aiheellista pohtia, voisiko nuorempien kanssa oppia, tietää ja käsitellä jo aiemmin myös ikäviltä tuntuvia aihepiirejä, kuten ilmastonmuutoksesta johtuvaa epätasa-arvoa. Feministisellä pedagogiikalla olisi näin hyvä mahdollisuus tulla sovelletuksi muussakin kuin yliopisto-opetuksessa, kun huomiota kiinnitetään perustellusti vahvemmin muun muassa oppimisen tapoihin ja yhteisöllisyyteen ja sitä kautta turvan tunteeseen luokassa.

Vaikka koulutusjärjestelmässä on alemmilla koulutusasteilla rakenteellisesti jo paikka feministiselle pedagogiikalle, tulee sisällöllinen haaste silti käytännössä vastaan: onko oppilailla oikeasti valmiudet omaksua tietoa juuri feministisen pedagogiikan avulla? Uskallan rohkaista ajatusta ei-ikäryhmäsidonnaisesta pedagogiikasta: vaikka yläkoululaisen ajattelu ei ole yhtä kehittynyttä kuin korkeakouluopiskelijan, miksi ilmastokasvatusta feministisen pedagogiikan keinoin ei voisi aloittaa jo nuorella iällä ikäryhmätasoon sopivilla keinoin? Se vaikuttaisi tiedon omaksumisen tapoihin ainakin Ylöstalon (2013) artikkelien havaintojen perusteella ja parhaassa tapauksessa vähentäisi tietämisestä kieltäytymistä. Erilaisista keinoista, joiden avulla toteuttaa feminististä pedagogiikkaa, artikkeleissa mainitaan muun muassa avoimen osallistava oppiminen, dialogin ja turvallisen tilan rakennus (Ylöstalo, 2013), valtauttaminen, kriittinen vastakarvaan ajattelu sekä äänen antaminen (Rekola & Vuorikoski, 2006; 17), joiden käyttöä ei artikkeleissa poissuljeta nuoriltakaan oppijoilta, ja siten sopiviksi muokattuina ne soveltuisivat feministiseksi ilmastokasvatuksen tavoiksi ainakin näin teoriassa.

3.1.2 Sukupuoli ja valta

Feministisen pedagogiikan hakutuloksissa usein esille nousevia teemoja, sukupuolta ja valtaa, on myös syytä tarkastella. Sukupuoli näyttäytyi opetuksen kontekstissa ristiriitaisesti esiin nostettavana mutta samalla häivyttämistä vaativana käsitteenä. Ylöstalo (2013, 119–120) kirjoitti sukupuoleen kohdistettujen odotusten, käsitysten, käytäntöjen ja kokemusten johtuvan kulttuurisista ja yhteiskunnallisista oletuksista ja valtasuhteista, joita pitäisi nostaa esiin ja tunnistaa. Kun tunnistus tapahtuu, voi niiden purkaminen alkaa, ja sukupuolikäsitteen häivytyks sekä sen mukana tuomat odotukset voivat poistua vapauttaen tulevat sukupolvet syvälle juurtuneista sukupuolten ennako-oletuksista. Esimerkiksi koulun liikuntatunnilla lausahdus ”heität kuin tyttö” menettää pohjansa, kun ennako-odotusta tytöistä huonompina heittäjinä lopetetaan jatkuvasti vahvistamasta kulttuurissa, tai odotettuihin sukupuolinormeihin kiinnitetään huomiota outouttamalla niitä: kysymys ”Mitä mieltä olet miehistä armeijassa?” tuntuu nurinkuriselta ja herättää ajattelemaan, miten ehkä vieläkin ennako-oletamme armeijan olevan itsestäänselvästi vain miesten juttu, vaikka siellä on jatkuvasti enenevässä määrin myös naisia (tai muita sukupuolia) palveluksessa.

Sukupuolen esiinnostamiseen liitettiin myös paradoksaalisuus (Ylöstalo 2013, 119–120), sillä samalla kun sitä nostetaan esiin sen häivyttämiseksi, sen olemassaolo vahvistetaan. Lisäksi sukupuoleen huomion kiinnittyminen oli tiiviisti sidoksissa intersektionaaliseen ajattelutapaan, ja niitä olikin vaikea erottaa varsinkin ympäristökriisin epätasa-arvoisuuden kehyksissä. Tasa-arvokoulutuksessa ohjattiin

kiinnittämään huomio kaikkeen muuhunkin epätasa-arvoistavaan; esimerkiksi “köyhyyteen, erityiseen haavoittuvuuteen, taloudelliseen riippuvuuteen, marginalisointiin, mies-normisuuteen sekä tulojen, vapaa-ajan ja kunnioituksen tasa-arvoon miesten tai naisten kesken” (Ylöstalo 2013, 120, ks. myös Fraser 1999), jotka vaativat ja liittyvät johonkin aivan muuhun kuin pelkkään sukupuoleen.

Hyvärinen, Koistinen & Koivunen (2021, 6) toteavat, että ympäristökriisistä puhuttaessa se esitetään usein esimerkiksi uutismediassa ihmiskunnan kohtalona, jolloin jokainen näyttäytyy mahdollisena uhrina ja vastuunkantajana, mutta todellisuudessa jokainen ei koe ympäristökriisistä eikä ilmastonmuutosta samalla tavalla. Siksi “[s]ukupuolen ja laajempien intersektionaalisten erojen kysymykset ovat siis aina läsnä ympäristökriiseissä riippumatta siitä, tuodaanko ne näkyviin vai ei” (Hyvärinen, Koistinen & Koivunen 2021, 6). Tämä osoitti hyvin intersektionaalisen epätasa-arvon ongelmallisuuden ympäristökriisiin liittyvässä opetuksessa, sillä ympäristökriisin ja ilmastonlämpenemisen seurauksia ei todellisuudessa koeta samalla tavalla, vaikka pintapuolisesti siitä puhutaan kaikkien yhtä vakavana ongelmana. Näin tasa-arvon osalta edistysellisemmän hyvinvointivaltion oppijoiden kuva todellisuudesta saattaa vääristyä, kun seurauksia ei henkilökohtaisesti koeta yhtä vahvasti kuin toisaalla koetaan, eikä erojen kokemista myöskään tuoda opetuksessa esiin. Siksi painopistettä pitäisi oppitunneilla siirtää myös vahvemmin vastuun merkityksen ymmärtämiseen ja näkymättömän vallan tunnistukseen, jonka rakenteissa eletään.

Valta feministisen pedagogiikan käsitteenä koulutuskontekstissa vaatii myös tunnistamisen tuodakseen subjektiivisuuden luokkahuoneissa opittavaan tietoon. Eli globaalin suhteen lisäksi vallankäyttöä täytyy tarkastella myös läheltä; kuka luokkahuoneessa käyttää valtaa ja kehen? Valta ei ole pelkästään yksisuuntaista ja opettajan käyttämää. Rekola ja Vuorikoski (2006; 17) kirjoittavat bell hooksin ajatuksista vastapuheesta, jolla “pyritään horjuttamaan totuttuja ajattelu- ja määrittelytapoja” ja tunnistamaan näitä vallankäyttötapoja ja valtasuhteita. Hooks kritisoi valtavirtapedagogiikkaa liiallisesta järkikeskeisyydestä ja hierarkkisuudesta, sellaisesta kasvatustyylistä, joka lopputuloksena sivuuttaa oppimisen ilon. Hooksin mukaan koulutuksen ei pitäisi sopeuttaa systeemiin vaan vapauttaa; painotus on yksilön tarpeissa ja heräämisessä siihen, miten tottunut on näkymättömiin odotuksiin ympäristössä, jossa elää, ettei käytettyä/käyttämäänsä valtaa useimmiten itse edes tunnista. Tässä ajattelutavassa valtarakenteiden tiedostus/ niistä vapautuminen tietämisellä ja oppimisen ilo ovat siis yhteydessä toisiinsa ja näen niiden kuuluvan osaksi feministiseen ilmastopedagogiikkaa. Rekolan ja Vuorikosken (2006;17) alleviivaama oppimisen ilo resonoi myös muiden analysoimieni artikkelien kanssa, sillä esimerkiksi Ylöstalo kirjoittaa samasta aihepiiristä ja korostaa, että oppimisen ilo pitäisi tuoda luokkiin. Vallan tunnistus ja analyysi kietoutuu luontevasti jokaiseen tutkimaani feministisen pedagogiikan artikkeliin tästä samasta kriittisen ajattelun ja vastapuheen näkökulmasta; onhan se feministisen pedagogiikan ydintä.

3.1.3 Feministinen ilmastokasvatusope

Myös opettajan oman valta-aseman tiedostus näyttäytyy artikkeleissa tärkeänä opetustilanteessa esimerkiksi niiden rakentamisen ja ohjaamisen kannalta. Opettaja käyttää valtaa oppilaisiin mutta toimii myös itse totuttujen valtarakenteiden alaisena. Ylöstalo (2013, 124) kirjoittaa Naskalin ajatuksista (2009b) ja erityisesti naisopettajan sukupuolen haasteesta, sillä naisopettaja nähdään toistajana ja vastaanottajana, Toisena, joka puhuessaan kiinnittää huomion itseensä eikä sanoihin, joita hän esittää. Ajattelutapa on syvällä kulttuurissa, ja sitä on haastavaa murtaa - "Halusimme tai emme, tulemme opettajina tulkituksi perinteisten opetusten mallien ja niiden valta-asetelmien kehyksessä" (Rekola & Vuorikoski 2006, 23). Opettajat voivat käytöksellään purkaa ja rikkoa ennakkoluuloja, mutta heillä silti on olemassaan kehykset, joiden sisällä heidän toimintaansa lähtökohtaisesti tarkastellaan. Feministipedagogi purkaa ennakkoluuloja siten, että hän näyttäytyy perinteisestä opettajan valta-asetelmasta eroten enemmän keskustelukumppanina, joka pyrkii antamaan tilaa oppilaiden omille ajatuksille ja tunteille. Jossain määrin valta-asetelmasta täytyy kuitenkin pitää kiinni; opettaja on yhä se, jolla on vastuu opiskelijoista, ja hänen täytyy arvioida opiskelijoiden suorituksia, joten valta-asetelmaa on mahdoton täysin purkaa. Naisopettajalle tämä näyttäytyy kuitenkin vielä hankalampana kuin miehille heidän sukupuolisuudesta "toisen" lähtökohdasta johtuen. (Rekola & Vuorikoski 2006, 23–24) ja tämänkin purkamiseen kannattaa kiinnittää huomiota.

Nähdäkseni opettajana kannattaa varautua myös pedagogiikkaansa mahdollisesti kohtaavaan vastustukseen, jotta osaa perustella oman toimintansa asiantuntevasti ja uskottavasti. Feminististä pedagogiikkaa kritisoitiin Ylöstalon (2013, 123) mukaan "feminismi"-termin mahdollisen negatiivisen tunnelatauksen vuoksi. Yhtäältä on feministisen pedagogiikan mukaista saada oppilaat/opiskelijat ajattelemaan toisin ja oppimaan tunteen kautta, mutta toisaalta rajallisessa ajassa isoilta opiskelijamassoilta voi olla myös hankalaa saada karsittua vahvoja ennakkoluuloja. Ylöstalo (2013, 123) kirjoittaa, että "Marianne Liljeströmin (2008, 246) mukaan feminismi määrittyy Suomessa edelleen kielteisellä, stereotyyppisellä tavalla, vihamielisyytenä miehiä ja "oikeanlaista" naiseutta kohtaan. Tasa-arvo ja feminismi esiintyvät julkisuudessa toistensa jonkinlaisina vastakohtina, mistä kertoo jo osaksi kansallista arkitajuntaamme päätynyt toteamus "En ole feministi, mutta kannatan tasa-arvoa". Ylöstalon lainaus tekee samalla näkyväksi, miten tarpeellista negatiivisten tunnelatausten purkamisen olisi feminismin käsitteelle, sillä tämä arkitajuntaan päätynyt ajatus feminististä ja tasa-arvoisuudesta toistensa vastakohtina on virheellinen ja päinvastainen sen kanssa, mitä feminismi aatteena edustaa. Uudempaa merkintää tästä feminismien tulkinnasta en aineistostani löytänyt, ja se voi olla merkki joko asian muuttumattomuudesta tai muutoksesta, jota ei vielä yksinkertaisesti ole tieteellisesti raportoitu (tai joka ei osunut otantaani artikkeleiden hakutuloksista). Joka tapauksessa feministisessä pedagogiikassa on vielä yllään varjo, joka tarvitsee karistamista.

Muutamat muut opettajien pedagogiset suuntaukset tuntuvat hyödyntävän feminististä pedagogiikkaa; luovina aineina profiloituneet musiikkikasvatus sekä draamakasvatus nousivat molemmat esille hauissa yhdellä hakutuloksellaan. Määrä ei ole vielä merkittävä, mutta artikkelitiedonhaun perusteella vahvasti feminististä

pedagogiikkaa suosittlevien otsikoiden ja abstraktien mukaan levittäytymistä laajemmalle olisi odotettavissa. "Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä" (Rekola & Vuorikoski. 2006) tukee artikkelina tätä ja on tulkittavissa kekseliäästi ilahduttavan monitasoisesti, sillä otsikon voi ajatella viittaavan intersektionaaliseen feminismiin liittyvään henkilökohtaisten itsestä riippumattomien rajojen ja sosiaalisten muurien purkamiseen tai vaihtoehtoisesti myös koulukontekstissa oppiainerajat ylittävään kasvatustilafilosofiaan. Artikkelissa mainittiin useita keinoja toisin tietämisestä ja tiedon paikantuneisuuden ymmärtämisestä, mikä on feminististä eetosta kirkkaimmillaan ja mitä feministiopettajat ja feministiset ilmastokasvatusopettajat voivat tarjota ympärilleen muille opettajille kohtalaisen helposti.

3.1.4 Haasteet ja tulevaisuudennäkymät

Rekola ja Vuorikoski (2006, 17) toteavat, että feministipedagogit painottavat naisten aseman parantamista ja toimivat sen eteen paremman tulevaisuuden vuoksi. Sukupuolinäkökulman kytkeminen ilmastokasvatukseen on sisällöltään painavaa ja ehkä jopa "shokeeraavaa", mutta vaatii tarkasteluni perusteella onnistuakseen tietyllä tapaa sensitiivistä lähestymistä koulukontekstissa. 2000-luvulla lisääntynyt tietous ja hyväksyntä sukupuolien moninaisuudesta ja sen eteen tehtävä kehitystyö on levinnyt myös kouluihin, ja vanhan ja uuden ajatusmaailman välimaastossa liikkuen koin ainakin itse opetusharjoittelussa, että sana "sukupuoli" saa ympärilleen miltei varautuneen latauksen. Taustalla oleva fakta ja tutkimusasetelman tärkeä lähtökipinä on, että erityisesti kehitysmaiden naisten elinolot ja hyvinvointi huononevat ilmaston lämpenemisen seurauksena entisestään, ja siksi on tärkeää ymmärtää ilmastomuutoksen epätasa-arvoistavat seuraukset eri ihmisille. Ilmastomuutoksen seurauksia osoittaessa "sukupuolittuneeksi" voi kuitenkin olla riskinsä sen vuoksi, että tarkoitus ei ole tehdä siitä vain kehitysmaiden tyttöjen hätää. Tarkoitus on saada oppijat ymmärtämään, että kestävä elämäntapa hankaloittaa tietyn heikommassa olevan ihmisryhmän elämää entisestään ja se luo suuresti epätasa-arvoa, jota emme suinkaan halua tuottaa toiminnallamme. Ajatuksen läpivieminen oikein, ymmärrettävästi ja syyllistämättä, sekä turvallisen tilan luominen keskusteluille, vie aikaa, mutta se näyttäytyy analysoimieni artikkelien perusteella ainoana keinona toteuttaa feminististä pedagogiikkaa niin sukupuoleen liittyvien kuin myös muiden intersektionaalisten epätasa-arvohaasteiden purkamiseksi.

Toisaalta se, että osoitetaan ilmastomuutoksen sukupuolittuneisuus ja käytetään feministisen pedagogiikan ideologiaa hyväksi on ehkä juuri sitä, mitä oppilaat tarvitsisivat herätäkseen omaan tulevaisuuden asemaan ja vastuuseensa. He voivat valintansa mukaan aloittaa ja jatkaa muutosta, tai ylläpitää vanhaa. Ilmaston lämpenemisestä kärsivät eniten kehitysmaiden naiset ja lapset, mutta vastuullisia ratkaisuja parempaan tulevaisuuteen voi rakentaa jokainen sukupuolestaan riippumatta. Se kuitenkin vaatii, että aikuiset aktivoituvat ja opettavat globaalisti tasa-arvoisempaa ajattelumallia eteenpäin nuorille, jotta se voi kasvaa ja kypsyä nuorten mielissä ajatuksista teoiksi ja toiminnaksi, joilla ilmaston lämpenemiseen hillintätoimia ylläpidetään tulevaisuudessa siedettävien elinolojen ylläpitämiseksi.

Yhteenvedon feministisen pedagogiikan hakutulosten analyysin perusteella feministinen pedagogiikka kytkeytyi luokkahuonekontekstissa yhteiskunnan sukupuolisten ja intersektionaalisten (mm. ikä, etnisyys, uskonto, paino, terveys) epäkohtien ja valta-asetelmien tunnistamiseen. Keinot tunteiden muuttamisesta konkreettisiksi teoiksi jäivät vähälle, mutta ala vaikuttaa olevan vahva ja antavan selkeän, vaikkakin haastavan, raamin sille, kuinka yhteiskunnallinen muutos tapahtuisi. Lisäksi muutos oli sidottu aina yhteiskuntaan, jossa opiskelija eli. Globaalius jäi taka-alalle ja yhteisöllisyyden ja tasa-arvon teema rajoittui siihen kokemusmaailmaan, jossa opiskelija konkreettisesti on, mikä osaltaan on loogista tiedon subjektiivisuuden korostamisen vuoksi. Toisten tiedon subjektiivisuus ja oma asema heihin jäi lähes kaikissa artikkeleissa kuitenkin käsittelemättä. Ylikansallinen näkökulma oli käytännössä näin lähes olematon, mikä on nähdäkseni osaltaan ristiriitaista feministisen pedagogiikan arvojen kanssa; jos tiedon tiedostetaan olevan subjektiivista, miten artikkeleissa ei tuoda vahvemmin esille sitä, miten yksilö voisi paremmin ymmärtää ja toimia lähtökohdistaan ylikansallisesti ja miten tarjota kouluttautuneena hyvinvointiyhteiskunnan kansalaisena jotain parannusta heikompien asemaan? Kun feministisessä pedagogiikassa sukupuolen käsite tunnistetaan ja puretaan nostamalla se esiin ja tunnistamalla ja tunnustamalla siihen liittyvät valtarakenteet, voisiko feministisessä ilmastokasvatuksessa yksilö myös tunnistaa oman paikkansa ja alkaa rakentamaan ilmastotietoutta kokemuksensa subjektiivisuuden mutta samalla intersektionaalisen ja globaalin epätasa-arvon ymmärtäen? Se olisi mahdollisesti yksi feministisen pedagogiikan tuottama tapa oppia tunnustamaan ja purkamaan ilmastomuutoksen kokijoiden valta-asetelmia ja tiedon paikantuneisuutta. Kun tiedetään, miten tietoa pitäisi teoriansa valossa rakentaa, seuraavaksi voikin pohtia, mitkä olisivat mahdollisimman konkreettisia työkaluja prosessiin. Seuraavassa alaluvussa, ilmastokasvatuksen hakusanaa koskevassa analyysissä, etsinkin jo mahdollisimman paljon avauksia feministisen ilmastokasvatuksen yhteensovitukseen.

3.2 Hakusana 2: Ilmastokasvatus

Tutkimusta rajatessani pohdin "ilmastokasvatuksen", "ilmastopedagogiikan" ja "ympäristöpedagogiikan" hakusanojen välillä sopivinta termiä "feministisen pedagogiikan" pariin. Päädyin lopulta "ilmastokasvatukseen" sen ollessa hakutuloksissaan "ympäristöpedagogiikkaa" tarkempi, mutta "ilmastopedagogiikkaa" laiveampi. Hakutuloksia "ilmastokasvatukselle" esiintyi 176 artikkelia eli vertailtaessa lähes kolminkertaisesti vähemmän kuin "ympäristöpedagogiikalle", jossa materiaalia tuli lähes 500 artikkelia. "Ilmastokasvatuksen" artikkeleista 2000-luvun jälkeen ilmestyneitä on 160 kappaletta eli otannan huomattava enemmistö edusti ajankohtaista näkökulmaa. Kokeilin myös hakusanaa "ilmastopedagogiikka", mutta sillä tuli hakutuloksia ainoastaan kahdeksan kappaletta ja yllättäen niissä hakutuloksissa huomasin ilmastopedagogiikan liitettävän kaksoismerkityksellisesti luokan kuvainnollisen tunneilmaston muutokseen, eikä konkreettisesti maapallon lämpenemiseen ja

ilmastonmuutokseen liittyvään pedagogiseen kasvatukseen. Lopulta tehtyäni valinnan, "ilmastokasvatuksen" 160:sta artikkelista rajatessani hakua analysoitaviin artikkeleihin kiinnitin huomioni niihin, jotka abstraktissa osoittivat liittyvänsä koulutukseen paikantuvan maapallon ilmastokasvatuksen kehittämiseen eivätkä harrastuskerho- tai muuhun vapaa-ajan ilmastokasvatustoimintaan.

"Ilmastokasvatuksen" hakutulokset ovat kohdentuneet niin yleiseen teoreettisen tason kasvatustieteeseen kuin myös käytännön yksittäiseen ainedidaktiikkaan; kotitalous, käsityö, liikunta, yhteiskuntaoppi, äidinkieli ja kirjallisuus (draamakasvatus) ja maantiede/biologia nousevat hakutuloksissa esiin ilmastokasvatukseen yhdistyvinä jo tutkittuina oppiaineina. Puuttumaan jäävät niin sanotut "kovat tieteet" eli matematiikka, fysiikka ja kemia; monet reaaliaineet kuten historia, uskonto ja elämäntietä, sekä kielet kuten ruotsi, englanti, venäjä ja saksa. Tulos oli minusta tutkijana hieman yllättävä, sillä kuvittelin juuri useiden hakutuloksista puuttuneiden aineiden olevan niitä, jotka liittyvät ilmastonmuutokseen ja joita olisi tutkittu paljon; kemia ja fysiikka auttavat ymmärtämään ilmiötä luonnontieteellisesti ja matemaattisesti, kun puolestaan historia ja elämäntietä laittavat ilmiötä ihmiskunnalle holistisempaan perspektiiviin. Niiden ilmastokasvatuksen tutkimus ja kehitys ei olisi yllättänyt. Toisaalta, se, etteivät kyseiset oppiaineet nousseet juuri tässä tiedonhaussa esiin, ei tarkoita etteikö niissä tapahtuisi ilmastokasvatusta ollenkaan, vaan sitä, että niiden ilmastokasvatuksesta ei ole tehty tutkimusta ja raportoitu, tai että ne eivät osuneet otantaani. Mahdollisuus aineiden ilmastokasvatuksesta täytyy pitää auki, jotta tietoa ilmastonmuutoksen käsittelyn puutoksesta erikseen kielletä. Tutkimusartikkeleissani missään oppiaineessa ei korostetusti esiin tuotu tätä ilmastokasvatuksen käsittelyn vajaavaisuutta, mutta yleisesti oppiaineista todettiin, että "ilmastokasvatuksen alan kentällä käytännön opettamisen ja teorian välissä nähdään kuilu, jota halutaan kuroa umpeen" (Tolppanen, Aarnio-Linnavuori, Cantell & Lehtonen 2017; 456). Eli tarvetta parempaan ilmastokasvatuksen tutkimukseen ja siten ilmastokasvatukseen, sekä sitä kautta myös feministiseen ilmastokasvatukseen, on paljon, jotta teoria voidaan tuoda käytäntöön ja luoda siitä toimivia ilmastokasvatustapoja opettajille useampiin oppiaineisiin sekä laajemmin koulujen opetuksen rakenteen suunnitteluun.

Näin hakutulosten perusteella ainekohtaisessa ilmastokasvatuksessa vaikuttaa olevan vielä paljon kehitettävää, vaikka hakusanahakujen tulosten perusteella aihetta on kyllä tutkittu jo 2000-luvun alusta asti. Lähtölaukaus ilmastokasvatukselle on tullut jo vuosia sitten niin nuoremmille, kuin vanhemmille oppilaille, mutta ilmastokasvatuksen tutkimuksessa näyttää silti olevan suuria aukkoja eri ikäryhmätasoille, oppiaineille ja oppilaitoksille suunnatuissa ilmastokasvatusartikkeleissa. Eniten materiaalia tulee hakutuloksissa ala-asteisten ilmastokasvatusopetuksen kehitykseen (esimerkiksi "Inhimillisen ja ei-inhimillisen suhde luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa", Toikkanen ym. 2019) ja yliopistoon, mutta vähiten suorasti ilmastokasvatusta, sen tutkimusta ja kehitystä osoitetaan hakutuloksissa ylä-asteikäisten opetukseen ja ammattikorkeaan, sillä heidän ilmastokasvatuksen kehitykseen ei löytynyt yhtäkään suoraan kohdennettua artikkelia. Lisäksi huomioin, että yksittäisen ikäryhmän, vaikkakin painottuneesti ala-asteen ja yliopiston, ilmastokasvatukseen kohdennettuja artikkeleja on määrältään enemmän mitä feministisen pedagogiikan

hakusanaan verrattaessa. Feministisessä pedagogiikassa lähes kaikki tutkimusartikkelit osoitetaan yliopiston ikäryhmätasolle, joten ilmastokasvatuksen tutkimus on hie- man monipuolisempaa, tai ainakin ottaa laajemman ikäryhmän huomioon. Opintopo- lun loppupään tutkimuksessa on myös huomionarvoista, että läheskään jokainen ei edes päädy jatko-opiskelemaan yliopistoon, tai mihinkään korkeakouluun, joten il- masto-oppiminen saattaa päättyä yksilöllä jo toiselle asteelle ja siksi olisi tärkeää tut- kia myös niiden laatua ja kehittää niiden puutteita.

Oli myös mielenkiintoista huomata, miten ilmastokasvatuksen ja feministisen pedagogiikan teoriassa ja käsittelyssä oli paljon yhteyksiä ja ne kietoutuivat käytän- nössä luonnollisen oloisesti toisiinsa. Useissa tutkimissani artikkeleissa käsiteltiin il- mastonmuutosta kriittisen ja feministisen pedagogiikan tavoilla, vaikka tutkimus- otetta ei nimetty feministiseksi. Feminististä pedagogiikkaa ei nimetä tai alan tutkijoi- hin ei viitata, ja osin vaikuttaakin siltä, että feminististä pedagogiikkaa häivytetään näkymättömiin.

Pihkala (2017, 24) toteaa ilmastonmuutoksesta puhuttaessa olevan erilaisia lä- hestymistapoja, ”kehyksiä”, joiden läpi aihetta katsotaan. Esimerkiksi öljy-yhtiöt saat- tavat vähätellä ilmastonmuutosta tavoitellakseen omaa etuaan, ja ilmastoaktivistit sekä ympäristöjärjestöt vetoavat retorisin keinoin tunteisiin. Koulussa ja tieteessä on ennen kaikkea kyse totuudellisuudesta (Pihkala 2017, 24). Koulu tällä hetkellä välittää arvojensa mukaan mahdollisimman objektiivisesti tiedeperustaista tietoa. Feministi- sen pedagogiikan näkökulmasta tunnekasvatus ja turvallinen tila puolestaan ovat tie- don ohella avaintekijät tasa-arvon ja yhteisvastuullisuuden oppimisessa - ihmisten pi- tää välittää toisistaan ja ympäristöstään, jotta muutos käytöksessä tapahtuisi. Tuntei- siin perustuva ajattelu ja opetus ovat hieman ristiriidassa koulun perustavanlaatui- seen arvoon objektiivisesta tiedon välittämisestä mutta perustellusti sovellettavissa koulujen tasa-arvoiseen kasvatusfilosofiaan ja eettisen kasvatuksen periaatteisiin.

OPS (2015, 14) kuitenkin toteaa arvoperustassaan perusopetuksen tavoitteeksi oppilaan kasvun ihmisyyteen, hyvyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Samassa tode- taan, että jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättö- miä, mutta sivistykseen kuuluu taito käsitellä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja rohkeutena puolustaa hyvää aktiivisella toimijuudella. Myös LOPS (2019, 16) nimeää tavoitteekseen eettisen toiminnan ja toisen asemaan asettumisen. Kuten ympäristömi- nisteriön esillenostamasta IPCC:n ilmastoraportin hälyttävistä tuloksista on tulkitta- vissa, pelkkä oppikirjoista luettu faktatieto ilmaston lämpenemisen seurauksista ei ole ollut riittävä tapa aktivoida ilmastovastuullisempaan toimintaan, joten uusia ratkai- suja on löydettävä. Näin ilmastokasvatuksen feministisellä pedagogiikalla olisi tilai- suus vaikuttaa opetukseen, eli Pihkalan (2017) mainitsema kehys, jonka sisässä käsi- tellä ilmastonmuutosta, olisikin kouluissa tiedon paikantuneisuuden ymmärtävä ope- tus ja sitä kautta oppilas, joka arvostaa tiedettä mutta käsittelee vahvemmin myös epätasa-arvosta aiheutuvia tunteita syventääkseen ilmastonmuutoksen vaikutusten ymmärtämistä.

3.2.1 Ilmastokasvatuksen monitieteisyys, opettajien asema ja polkupyörämalli

Ilmastokasvatus on monitieteinen käsite (Pihkala 2017, 24), mikä myös osaltaan selittää, miksi kouluissa koetaan käytännössä hankalaksi tarttua aiheeseen (ks. Tani, Hillander & Leivo 2019, 4). Kun ilmastokasvatus on monitieteisesti ja yli oppiainerajojen kulkeva osa-alue, vaarana on, ettei oman oppiaineen ja ilmastokasvatuksen välillä liikuta opetuksessa sujuvasti ja ilmastokasvatus jää siten oppiaineissa taka-alalle. Lisäksi opettajien nähdään tulkitsevan ilmastonmuutoksen liittyvän vahvimmin biologiaan ja maantietoon, mikä luonnollisesti ohjaa heidän tekemiään pedagogisia ratkaisuja siitä, mitä opettaa omassa oppiaineessaan. Ymmärtääkseen ilmastonmuutosta ja sen seurauksia luonnontieteellisenä ilmiönä ja yhteisvastuullisena toimintana oppilaan täytyy kuitenkin osata yhdistää se niin fysiikkaan, kemiaan, maantieteeseen, biologiaan, yhteiskuntatieteeseen, politiikkaan ja historiaan kuin terveystieteeseen. Eettiset katsomukset ja humaani näkökulma tuovat mukaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden, uskonnon, filosofian ja elämänkatsomustiedon. Kaikki nämä ovat keskeisiä vallitsevien ajattelutapojen kriittiseen tarkasteluun, holistiseen ja systeemiseen ymmärrykseen sekä lopulta ymmärryksen muuntumiseen toiminnaksi. (Tolppanen, Aarnio-Linnavuori, Cantell & Lehtonen 2017, 458). Opettajien tiedot ilmastonmuutoksesta on havaittu puutteellisiksi ja sirpeleisiksi sekä virhekäsityksiä sisältäviksi (Andersson & Wallin 2000; Lombardi & Sinatra 2013), mikä selittäisi, miksi tutkimusten mukaan opiskelijoiden laaja-alainen tietämys on jäänyt palasteiseksi ilmastonmuutoksen käsittelyn jälkeen (Nevanpää 2005, Silander 2016).

Miten vastuun kasvattaminen ja siten vastuuttaminen voisivat siis tapahtua sitovammin jokaisen oppiaineen kohdalla? Tolppanen, Aarnio-Linnavuori, Cantell & Lehtonen (2017, 456) esittelevät transformatiivisen oppimisen polkupyörämallin, jonka avulla opettajat voivat käsitellä kokonaisvaltaisesti ilmastonmuutosta kouluissa. Sen käytännönläheisen ja monipuolisen lähestymistavan vuoksi esittelen artikkelin sisällön tiivistetysti, huomioiden olennaisimmat teoreettiset nostot ja käytännön vinkit luokkahuoneeseen. Malli havainnollistaa ilmastokasvatusta kokonaisuutena, joka toimiakseen tarvitsee kaikkien osiensa toimivan, sekä käyttäjän eli oppilaan, joka on jatkuvassa liikkeessä pyöränsä kanssa. Polkupyörän osia vastaavat symbolisesti tiedon lisääminen ja jäsentäminen, ajattelun taitojen kehittäminen, identiteetin, arvojen ja maailmankuvan huomioiminen, motivaation ja osallisuuden lisääminen, toimintaan kannustaminen, tulevaisuuteen ohjaaminen, toiminnan esteiden tiedostaminen sekä toivon ja muiden tunteiden herättäminen.



Kuva 1: Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Tolppanen ym. 2017, 451).

Tolppasen ym. ilmastokasvatuksen transformatiivisen oppimisen polkupyörämallissa samankokoiset pyörät ovat tieto ja ajattelun taidot, jotka symboloivat tiedon kriittistä arviointia ja soveltamista. Tolppanen ym. (2017, 460) esittävät, että käytännössä ilmastokasvatuksessa pitäisi luonnontieteellisestä näkökulmasta käsitellä ainakin ilmastojärjestelmän luonnolliset syyt ja muutokset, ilmakehän ja saastumisen, lumen ja jään määrät, valtameret (merenpinnan korkeus, lämpötila ja elämä), maaperän ja kasvillisuuden ja vaikutuksen ihmisiin. – ilmastonmuutoksen ymmärtämisessä on keskeistä yhteyksien tiedostaminen ja luonnontieteellisten osatekijöiden systeeminen hahmottaminen, kuten takaisinsyötön (feedback loop) ymmärtäminen.”. Myös teknologisten ratkaisujen mahdollisuuksista ja vajaavaisuuksista tulisi keskustella sekä tuoda näkyväksi epävarmuus, jota ilmaston lämpenemisen seurauksissa on - huomioiden erilaiset tavat, joilla se vaikuttaa eri alueisiin ja ihmisiin ja miten seurausten erilainen kokeminen linkittyy elämäntyylisiin. Myös median roolia tulisi tarkastella tiedonvälittäjänä ja asenteiden muokkaajana sekä tunnistaa seurausten ilmeneminen pitkällä aikavälillä ja niiden ajallinen kauaskantoisuus.

Polkupyörän runko vastaa arvoja, identiteettiä ja maailmankuvaa. Se on koko ilmastonlämpenemistä hillitsevän toiminnan perusta, jossa vedotaan niin henkilökohtaiseen maailmankuvaan kuin kollektiiviseen vastuunkantoon. Tulevaisuuden uhkakuva ja ilmaston lämpeneminen merkitsemässä kestäväntä kulttuuria ja elintapaa herättää kysymyksiä, jotka helposti jäävät opetuksen ulkopuolelle. Pohdinnassa nostetaan keskiöön ihmisyyden, yhteiskunta, kulttuuri ja eettisyys sekä ristiriita hyvinvoinnin ympäristön, kestävä talouden ja yhteiskunnan haluamisesta mutta haluttomuudesta muuttaa omia mukavia kulutustottumuksiaan. Opettajan on olennaista kysyä oppilailta sen lisäksi, mitä haluamme, myös sitä, mistä olemme valmiita luopumaan. Arvoristiriitojen pirullisuus on haaste, mutta arvoja, identiteettiä ja maailmankuvaa on olennaista tarkastella monipuolisesti; onko kaikilla oikeus yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin menestyksessä ja hyvinvoinnissa, ja jos on, miksi riistämme ne toisiltaan? (Tolppanen ym. 2017, 461).

Ketjut ja polkimet vastaavat polkupyörämallissa toimintaa ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Opiskelijan ilmastonmuutostietoisuus ja kestävyysajattelu muuttuvat konkreettisiksi toimiksi, kun häntä kannustetaan ja ohjataan siihen. Tolppanen ym. (2017, 462) korostavat yhteisöllisyyden merkitystä yksilölle ja myönteisiä roolimalleja, jotka syntyvät toisista ympäristövastuullisiksi identifioituneista toimijoista. Yleisesti Tolppanen ym. (2017, 462) mainitsevat toimijuuteen vaikuttavina tekijöinä tekemisen matalan kynnyksen, edullisuuden, arvostuksen ja yhteisöllisyyden. Kun nämä tekijät nähdään avaimina kestäväan kehitykseen, niihin kannattaisi myös tarttua kouluissa; voisiko esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden mainontaa käsittelevillä tunneilla ohjeistaa oppilaita lisäämään tietoutta itselle ja muille tekemällä esimerkiksi paritöinä mainoksia vain tuotteista, jotka kategoriassaan kuluttavat vähiten ympäristöä? Tulevana äidinkielen kielen ja kirjallisuuden opettajana vastaan, että kyllä voi. Käytännön tehtävänantojen kautta opiskelijat aktivoituvat ja joutuvat selvittämään tietoa itse tuotteista, tuotantoprosessista ja ympäristöä kuormittavista tekijöistä noudattaen samalla tämänhetkistä oppimiskäsitystä ilmiöoppimisesta suunnitteleamalla, tutkimalla ja rakentamalla tietoa yhdessä vuorovaikutuksellisesti pareittain tai pienryhmissä.

Tolppanen ym:n (2017) polkupyörämallin viimeiset kolme osaa ovat satula, jarrut ja lamppu. Motivaatio ja osallisuus ovat satula, joka tukee pyörän polkijaa. Ilman hyvää satulaa pyörä jää käyttämättä. Tutkimusten mukaan motivaatio on vähäisin nuorilla pojilla, jotka eivät koe ilmastonmuutosta heitä itseään koskevana ongelmana tai eivät koe voivansa vaikuttaa asiaan. Siksi koulun pitäisikin tuottaa motivoivaa ilmastokasvatusta kaikille alleviivaamalla sitä yksilön läheisenä ongelmana sekä helpo-pona ymmärtää, sillä ihmiset ovat rakentaneet yhteiskunnan, joten ihmiset sitä pystyvät myös muuttamaan. Koulun positiivisen osallisuuden harjoittamisen lisäksi myös rakenteellisilla ratkaisulla on merkitystä, sillä rehtorien arvojen priorisointi ja kunnalliset ratkaisut vaikuttavat puitteisiin, joissa opettajat toteuttavat käytännön ilmastokasvatusta. (Tolppanen ym. 2017, 463.) Siksi niitäkin tulisi tarkastella ja muuttaa opettajien työtä helpottamaan ja vapauttamaan tilaa ilmastokasvatuksellisesti paremman opetuksen toteutukseen. Kuten Lehtonen ja Välimäki (2013) toteavat, ihminen tarvitsee muutokseen yhteisön tukea, ja siksi johtajuudella on suurta merkitystä muutosprosessissa.

Polkupyörämallin jarrut kuvaavat haastetta, jotka hidastavat tai estävät ilmastoystävällistä toimintaa. Kokonaiskuvassa huomioidaan niin yhteiskunnalliset kuin yksilötason toimintaa hidastavat esteet - puuttuuko alueelta toimiva julkinen liikenne, onko vastuullisuus kallista taloudelle tai onko energiatehokas rakentaminen monimutkaista lupakäytänteiden vuoksi? (Tolppanen ym 2017, 463.) Tässä kohtaa olisi mainio tilaisuus jokaisen opettajan katsoa haasteita soveltavasti oman oppiaineen näkökulmasta; mitkä heillä ovat merkittäviä yksilön toimintaan vaikuttavia tekijöitä, jotka vaatisivat muutosta? Näin pohdinta sitoutuisi paremmin myös luokkahuoneeseen oppiainekohtaiseen työskentelyyn. Mallin lamppu puolestaan edustaa toivoa, jota ilmastonmuutoksen käsittelyssä ilmenevien negatiivisten tunteiden vastapainoksi tarvitaan; suru, pelko, syyllisyys, viha, epävarmuus ja toivottomuus voivat lamaannuttaa toimijan tai aiheuttaa kieltämisreaktion. Ulospäin näyttäytyvä

välinpitämätön asenne saattaakin oikeasti olla huolesta johtuva pyrkimys olla ajattelematta asiaa.

Polkupyörämallin käytössä olennaista on toivon ja optimismin ero tunteiden syntymätavoissa; realistisen tilanteen kohtaamisen jälkeen rakentuva toivo ei ole sama kuin optimismi, jossa tyypillistä on usko parempaan realiteeteista huolimatta. (Tolppanen ym. 2017, 463). Mallissa opettajat tähtäävät toivon rakentamiseen, mikä vaatii syntyäkseen pyörän muutkin osat käytäntöön haasteiden tunnistamisesta omaan osallisuuteen ja yhteiskunnalliseen sekä globaaliin pohdintaan. Toivon merkitystä ja tunteiden käsittelyä opetuksessa avaan laajemmin tarkastellessani feministisen pedagogiikan keinoja.

Tolppasen ym. (2017) kehittämän transformatiivisen oppimisen polkupyörätyöskentelyn tavoitteena on monipuolinen, empaattinen, sivistävä, ratkaisukeskeinen ja ekologinen tulevaisuuskasvatus. Malli keskittyy todennäköisten, mahdollisten ja toivottavien tulevaisuuskuvien pohtimiseen, mikä koulussa sopisi hyvin taito- ja taideaineiden integraatioon ja yli oppiainerajat mahdollistavaan toimintaan ja kenties yhteisopettajuuteen ainakin projektimuotoisesti. Luova perspektiivi ja tietous kietoutuisivat toisiinsa oppiaineiden yhteistyössä ja tuottaisivat opiskelijalle tulevaisuudenkuvaa, jota tavoitella, sillä kysymykset oppilaiden tulevaisuuden yhteiskuntavisiosta heijastuvat toimintakulttuuriin merkityksellistämällä tämän hetken tekemistä ja tuomalla motivaatiota (Tolppanen ym. 2017, 464).

Kokonaisuudessaan polkupyörämallissa on huomioitu ilmiöoppiminen, ilmastotiedon monialaisuus ja oppimisen vuorovaikutuksellisuus. Se haastaa kouluissa valmiiksi tarjotut toimintatavat osin ongelmallisina, sillä tulevaisuus on epävarma ja tiedon lisääntyessä käsitykset eri ratkaisujen toimivuudesta muuttuvat. Valmiiden ratkaisujen ja ennalta määrättyjen oppimispolkujen sijaan polkupyörämallin transformatiivisessa oppimisessa panostetaan oppilaan ajattelun taitoihin ja itseohjautuvuuteen, mikä sellaisenaan sopii OPS:n (2014, 17) oppimiskäsitykseen oppilaasta aktiivisena toimijana, joka on vuorovaikutuksellinen ja rakentaa uutta tietoa vanhan päälle elinikäisenä oppijana, sekä LOPS:in (2019, 17-18) arvoperustaan kestävästä elämäntavan välttämättömyyden ymmärryksestä ja aktiivisesta ja tavoitteellisen toiminnan oppimiskäsityksestä. Polkupyörämalli on yksi osiin jäsenneilty kokonaisuus, mikä kokoaa ja vastaa monessa muussa tiedonhaussa esiin tulleessa artikkelissa haasteisiin ilmastokasvatuksen hajanaisestä ja palasteisesta kentästä.

3.2.2 Eri ikäryhmätasojen ilmastokasvatus

Tiina Ukkolan artikkeli "Ilmastokasvatus toivon tuojana - miten alakoululaisia voidaan kasvattaa ilmastomuutoksen hillintään" (2018) käsittelee hanketta, jossa (ala)kouluille tuotetaan tietoa ilmastokasvatuksesta lisäämään ilmaston lämpenemiseen liittyvää ymmärrystä sekä monipuolistamaan asian käsittelyä. "Ilmastomuutos lukion opetussuunnitelmissa ja maantieteen oppikirjoissa" (Tani, Hilander & Leivo, 2020) puolestaan tarkastelee lukioikäisille annettavaa tietoa ja tapoja käsitellä ilmastomuutosta oppikirjojen kautta, sillä oppikirjat perinteisesti määrittävät pitkälti opetuksen suuntaa ja vaikuttavat siihen, mitä ja miten tunneilla käytännössä opiskellaan

(Tani, Hilander & Leivo. 2019, 3). Ero oli huomattava vanhan (2015) ja uuden (2019) opetussuunnitelman välillä, sillä uudemmassa OPS:ssa ilmastonmuutosta käsiteltiin kuusinkertaisesti vanhaan OPS:iin verrattuna, ja siten aiheen painoarvo on huomattavasti suurempi. Artikkelissa todettiin, että vertailtaessa kirjasarjoja keskenään ne "eroavat selvästi siinä, millaista tietoa ilmastonmuutoksesta ne sisältävät, millaisia havainnollistamisen keinoja niissä käytetään ja millaisen painoarvon ne antavat yksilölle ja yhteiskunnalle ilmastonmuutoksen hillinnässä ja siihen sopeutumisessa. Yksi suurimmista oppikirjojen puutteista on se, että ne eivät esittele riittävästi helposti toteutettavia ilmastonmuutoksen hillitsemisen keinoja". Artikkelissa (Tani, Hilander & Leivo 2019, 4) myös todetaan, että käytännön toteutus jää kauniiksi ajatukseksi, mutta ei aktualisoidu tarpeeksi painokkaaksi ja pakottavaksi muutokseen vaadittavien toimien opetuksesi todellisuudessa. Alakoululaisten ilmastokasvatuksen artikkelissa (Ukkola 2018, 35–36) puolestaan todetaan, että tavoitteena on juuri päivittäisten valintojen muuttaminen ja mahdollisimman käytännöllinen lähestymistapa ilmastokasvatukseen. Toiminnallisuus on mukana opeteltaessa ratkaisukeskeisyyttä, missä otetaan huomioon positiiviset onnistumiset mutta myös kohdataan ongelmat realistisesti ja ohjataan omaa, vasta kehittyvää kulutuskäyttäytymistä.

Tutkimieni artikkeleiden ja esiin nostamieni esimerkkien perusteella 1. ja 2. koulutusasteen sisällä alakoululaisten ilmastokasvatus näyttäytyy käytännössä aktiivisempänä ja käytännönläheisempänä kuin lukiolaisten ilmastokasvatus, mutta vaihtelevan tason syy jää epäselväksi; Ukkola (2018, 36) arvelee haasteen olevan koulujen vaihtelevissa resursseissa ja opettajien osaamisessa, sillä voisihan lukiolaisia ja ammattikoululaisiakin esimerkiksi laittaa peilaamaan omaa kulutuskäyttäytymistään ja voisivat opettajat enenevässä määrin lisätä ilmaston lämpenemisen käsittelyä. Jos korkeakoulujen (artikkelitutkimusten mukaan lähinnä yliopistojen) kriittisestä ja itse-reflektioon kannustavasta ilmastokasvatuksesta johdetaan päätelmiä, mitä kehittyneempi oppilas, sitä rehellisemmin ilmastokasvatuksen tarpeellisuutta ja ilmaston lämpenemisen seurauksia voi tuoda esiin sen mahdollisesta epämiellyttävyydestä huolimatta. Tarkoituksena on, ettei se unohtuisi takaa-alalle tai saisi huoletonta (liian kevyttä) leimaa itselleen hukkuessaan muuhun tärkeän tiedon paljouteen, mitä valtakunnalliset opetussuunnitelmat velvoittavat peruskoulussa ja toisella asteella opettamaan. Tästä johdin ajatuksen asteittain nousevasta ilmasto-opetuksen haastetasosta; mitä jos ensin ala-astelaisille olisi sitä käytännönläheistä kierrätystä ja muuta oikeanlaisiin tapoihin oppimista, kuten nytkin on, mutta oppijoiden kasvaessa itsereflektio lisääntyisi ja globaali näkökulma painottuisi vuosi vuodelta tuoden ilmastokasvatukseen ongelmanratkaisua ja haasteisiin vastaamista monipuolisemmin?

Kun ottaa huomioon artikkelien vähäisyyden eri-ikäisille oppijoille kohdennettuun ilmastotietouden parantamiseen, kokonaisuutena vaikuttaa siltä, että tutkimustiedossa on aukkoja erilaisten lähestymistapojen ja sisältöjen sovittamiseen eheänä, elinikäisen oppimisen prosessina opiskelijalle. Tähän hajanaisuuteen ja palasteiseen kenttään olisi ihanteellista vastata kenties ensimmäisestä kouluvuodesta viimeiseen vuoteen asti ulottuvalla pitkäjänteisellä ilmastokasvatussuunnitelmalla, mutta jälleen päästään kysymykseen, mistä resurssit suunnittelutyöhön. Tutkimieni artikkelien perusteella aikaa kestävää konkreettista esikoulusta oppivelvollisuuden loppuun ylettävää ilmastokasvatussuunnitelmaa ei ole ollut, ei ole nyt, eikä artikkeleiden

perusteella lupailukaan suunnitella. Tämä on haitaksi opiskelijan elinikäiselle ilmasto-oppimiselle; jos (kun todennäköisesti) opettaja vaihtuu kesken koulutuspolun, ei seuraava opettaja välttämättä olekaan ilmastokasvatuksesta kiinnostunut. Niin eheä, hyvin edennyt ilmastovastuullinen oppiminen saattaa hidastua tai jopa pysähtyä kokonaan, koska jäi oppilaan oman aktiivisuuden varaan liian varhaisessa vaiheessa.

Oli kyseessä mikä ikäryhmä tahansa, opettajan täytyy sitoutua aiheeseen ja maltaa kuljettaa oppilaat rauhallisesti oppimisen prosessin läpi. Vaikean, ikäviä tunteita aiheuttavan aiheen vuoksi toivon ja turvallisen tilan luonti on tärkeää, ja niiden tarkasteluun keskityn seuraavaksi ilmastokasvatuksen hakusanan valossa.

3.2.3 Toivo ja turvallinen tila

Tunteet vaikuttavat merkittävästi oppimiseen, eikä niiden käsittely ole vain terapeuttien tehtävä, vaikka niin kärjistetyksi saatetaan ajatella (Tolppanen ym 2017, 464; Pihkala 2017). Koska ilmaston lämpenemisen seuraukset on vaikea aihe käsitellä ja aiheuttaa monenlaisia epämiellyttäviä tunteita (Pihkala 2017, 4), on opettajan tärkeää viedä opetustilanne huolellisesti loppuun ja luoda opiskelijoille turvallinen tila, jossa tuntee ja käsitellä kuulemaansa. Jos koulu alkaa pitämään esimerkiksi joka maanantai ilmastokatsauksen, jossa tarkastellaan, mitä menneenä viikkona on maailmalla ekologisesti katsoen tapahtunut, mutta esiin tuleville epämiellyttäville tunteille ei anneta käsitteilyn mahdollisuutta, maailmantuska todennäköisemmin ennemmin lamaannuttaa kuin aktivoi opiskelijoita. Torjuntareaktioiden kuten lamaannuksen ja aiheen vähätteilyn estämiseksi toivon merkitys ja sen oikeanlainen käsittely on tärkeää (ks. esim Pihkala 2017, 3). Tolppasen ym. (2017) mukaan toivon luominen luokassa miellettiin osin vaikeaksi sen heikon lähtötilanteen ja ilmastotoimien vasta suhteellisen pitkällä aikavälillä näkyvien vaikutusten vuoksi, mutta asian tärkeys tiedostetaan ja tapoja käsitellä ikäviä asioita halutaan löytää niin, että päällimmäiseksi tunteeksi jää silti painokkaasti toivo. Toivoa tunteena onkin viime vuosina tutkittu monitieteellisesti, ja erityisesti viittaamani Pihkala on purkanut tunnetta tieteellisesti kotimaisella tutkimuskentällä ja osoittaa toivomisen, ihmisen psykososiaalisena kokonaisuuden ja ilmastonmuutoksen välisten suhteiden kompleksisuutta. Ukkola (2018, 35–36) kiteyttää hyvin sanoman myös Pihkalan ajatuksista toivon tarkoituksesta ja merkityksestä oppilaille seuraavasti:

Ilman toivoa ajatus ilmastonmuutoksesta voi muuttua toivottomuudeksi ja passivoivaksi. Joskus sopiva määrä ahdistusta ajaa muutokseen. - - Kasvatus on keino, jolla voi vaikuttaa laajalla skaalalla ja isolla paineella. Kasvatetaan lapsia valmiiksi toimimaan, jotta he tietävät, kuinka ilmastonmuutosta voi ehkäistä -

Toivon aktivointi tapahtuu kohtaamalla nykytilanne rehellisesti mutta pitämällä positiivista ajattelua yllä; jos usko maapallon tulevaisuuteen on mennyt yksilöltä, "ei kannata yrittää" -asenne lannistaa niin oppilaat kuin opettajat ja siksi passivoi. Toivoa

siis tarvitsee ilmastoystävällisen toiminnan jatkuvuuteen, ylläpitoon ja kehittämiseen. Toisaalta, Saarinen (2020, 81) tarjoaa vaihteluksi näkökulmaa, jossa oikeiksi tietämiään asioita tulee tehdä toiveikkuudesta riippumatta, vaikkakin se tuo esiin kysymyksen motivaatiosta ja siitä, kuinka velvollisuudentuntoisia ihmiset olisivat todellisudessa suorittamaan ilman toivoa.

Toivon vastinparina on ennen pidetty järkeä, mutta nykyään tutkimustiedon valossa ilmastoahdistuksen myötä vastinpariksi on vakiintunut huoli ja pelko (Pihkala 2017,4). Ympäristöahdistus, lamaannuttava tietotulva ja sen myötä torjuntareaktioista syntyvät kieltotilat vaativat huolellista pureutumista, mikä vaatii opettajilta myös tunnekasvatuksen taitoja. Osin tulkitsen kyseessä olevan myös metatiedollisen, oppilaille ahdistavien aiheiden käsittelemisen vaiheiden läpinäkyväksi tekemisen prosessi. Kun yksilö ymmärtää, että halu sulkea ”paha” tieto ulos mielestä kuuluu luonnollisena osana inhottavan tiedon prosessointiin ihmismielessä, oppilas pystyy muuttamaan toimintamalliaan ja toisin tietäminen (ja toivominen) voi alkaa. Näin ehkä Pihkalan (2017, 4-5) esittelemä ilmiö ”puolipiilevä ahdistus” saattaisi myös purkautua. Puolipiilevä ahdistus on toivoa murentava alitajuinen ristiriita siitä, että yksilö tietää kuinka pitäisi toimia, mutta ei toimi niin esimerkiksi ympäristön negatiivisten kieltoreaktioiden ja sosiaalisen ulosjäämisen pelon vuoksi tai esimerkiksi oman mukavan elintasonsa ylläpitämiseksi. Ilmastonlämpenemiseen ja ympäristötuhoihin liittyy myös muita syviä ja vaikeita ulottuvuuksia, kuten syyllisyyttä, häpeää, kuolemanpelkoa ja tulevien sukupolvien elämänmahdollisuuksien kaventamista, jotka vievät toivolta tilaa (Pihkala 2017, 5-6). Pihkalan (2017, 6) mukaan tunteiden purkamiseksi ja asioiden muuttamiseksi parempaan nykytutkimuskentällä etsitään vastauksia prosessin alkupäästä, eli tyylistä, jolla ilmastonmuutoksesta ja ympäristö-ongelmista puhutaan ja sitä kehystetään ihmisten mieliin. Hän avaa Smithin ja Howen (2005) tutkimusta, jossa toivon kannalta psykologisesti katsottuna ihmisille ei pitäisi tarjota liikaa ratkaisua pienten, arkisten ympäristötekojen kautta, sillä ihmisiä ei innosta statistin rooli tarinassa. Pienten asioiden merkityksen ylikorostus saattaa osaltaan vähätellä kokonaiskuvan ongelman laajuutta, joten Smithin ja Howen (2005) mukaan päinvastoin ihmisille pitäisi tarjota sankaruusnarratiivia ja kannustaa unelmoimaan suuria, mullistavia tekoja rooleilleen ympäristödraamassa. Traagisuuden kautta avautuva havainto hyvien asioiden katoavaisuudesta ja aktiivinen toivo, jota ei omisteta staattisesti vaan eletään todeksi, johdattaa yksilön dynaamisempaan elämänasenteeseen (Pihkala 2017, 8). Tulkitsin dynaamisen elämänasenteen palaavan takaisin alkuun toivon merkitykseen ja sen olevan ei-vähättelevä, ei-ilmastonmuutosta-kieltävä mieli, joka ymmärtää paikkamme maailmanhistoriassa ja mahdollisuuden määrittää teoilamme tulevaisuuden suunnan. Ja toki Smithin ja Howen ajatuksia kriittisesti haastaen, täytyyhän pienten asioidenkin merkitystä korostaa ainakin jonkun verran, jotta ilmastokasvattaminen on myös arjen käytännönläheistä. Sillä on iso rooli päivittäisissä valinnoissa kotitalouksien kulutuskulttuurista lähtien ja oikeiden valintojen noudattamiseen oppimisessa.

Vastoin odotuksiani ilmastokasvatuksen hakusanojen tulosten analyysissä turvallisen tilan merkitystä ei juurikaan eritelty toivon merkitykseen ja tieteelliseen käsitteilyyn liittyvissä artikkeleissa. Erilaisia tapoja käsitellä emotionaalisesti haastavaa aihetta löytyi, mutta painopiste oli käsittelyn työkalujen monipuolisuudessa eikä sen

ympäristön luomisessa, jossa työkaluja käytetään. Feministiseen pedagogiikkaan ajattelutapa osittain eroaa, sillä siellä turvallisella tilalla on suuri merkitys kokemusten jakamiseen ja tunteilla oppimisen kannalta (ks. esimerkiksi *Feministisen pedagogiikan ABC*, 2018) Uuden käsitteen *feministisen ilmastokasvatuksen* kehyksiä luonnehtiessa minusta käytettävien työkalujen ohella turvallisen tilan luonti kuuluu ehdottomasti osaksi onnistunutta ilmastokasvatusta, eikä sitä saa sulkea pois luodessaan opetussellista kokonaisuutta. Turvallisen tilan luontiin on erilaisia apukeinoja, kuten esimerkiksi Pihkala (2017) suosittelee ilmastoaiheisten elokuvien katsomista tunneulottuvuuksien ja ryhmäkeskusteluiden kiintopisteiden mukaan tuojana. Hän myös osoittaa lukijan huomioimaan turvallisen tilan suunnittelussa laajemmin koulussa olevien rituaalien (aamunavaukset, teemapäivät, vakiintunut rakenne juhlatapahtumissa) osuuden ympäristövastuun rakentamisessa, sillä niilläkin on merkitystä.

Pihkala (2017, 9) esittää myös, että ympäristökasvatuksen tutkimuksissa valalla on ajatus tiedon, tunteen ja toiminnan integroimisesta, joka konkretisoituu luokassa toimivana taidetyöskentelynä. Taidetyöskentelyn tarkoituksena on antaa yksilölle kokonaisvaltainen prosessointimahdollisuus, sillä ”luova ja taiteellinen toiminta voi auttaa purkamaan niitä vaikenemisen muotoja, joita arjessa esiintyy” (Pihkala 2017, 9). Soveltavasti ajatellen myös taiteellisen toteutusmuodon voi nähdä yhdenlaisena turvallisena tilana, sillä tekemisen kohde, materia, muuttuu pakopaikaksi, jossa yksilö saa käsitellä ikäviä tunteitaan. Myös feministinen pedagogiikka käyttää taidetyöskentelyn muotoja hyödykseen, sillä kehollisuus ja kokonaisvaltainen ruumiillinen oppiminen kuuluu feministiseen pedagogiikkaan (ks. esim. *Feministisen pedagogiikan ABC*, 2018).

3.3 Täydennys muusta tutkimuskirjallisuudesta

3.3.1 Kriittisessä katsauksessa ilmenneisiin haasteisiin vastaaminen

Täydennän tutkielmaani aiheen monipuolisen ja käytännönläheisen käsittelyn varmistakseni vielä tarkastelemalla muuta alan tutkimuskirjallisuutta kuin sitä, josta olen muodostanut aineistohakuni mukaisen tutkimusaineistoni. Hahmottelemani feministisen ilmastokasvatuksen toteuttamisen esteinä tällä hetkellä näyttäytyvät ilmasto-oppimisen hajanaisuus ja katkonaisuus sekä siihen liittyvänä opettajien riittämätön koulutus. Kun ilmastokasvatus ei lähtökohdiltaan ole tukevalla pohjalla, täytyy sitä vahvistaa mahdollistaakseen paikan myös feministiselle ilmastokasvatukselle. Ilmasto-oppimisen hajanaisuus ja katkonaisuus ei suinkaan ole sinänsä opettajien vika, koska heillä on koulutuksen rakenteen puolesta omassa oppiaineessaankin runsaasti vaateita ja tekemistä, eikä yhden yksilön työaika ole rajaton. Myös globaalin näkökulman riittävä havainnoillistus koettiin artikkeleissa puutteelliseksi, ja siksi ilmastonmuutos tuntuu etäiseltä hyvinvointivaltiossa, jossa vaikutukset eivät konkretisoidu arjessa välttämättä niin ikävästi kuin ylikansallisesti katsoen jossain toisaalla.

Vastoin elinikäisen oppimisen tavoitteita tutkimusaineistoni artikkelien perusteella yhtenäistä ja käytännöllistä ilmastokasvatussuunnitelmaa ei konkreettisesti ole olemassa. Perusteltu tarve tiedollisen aukon täyttämiseen kentällä kyllä on; Rajala ym. (2021, 421) toteavat, etteivät yksittäiset positiiviset kokemukset riitä sitouttamaan ilmastokasvattamiseen, vaan pitkäkestoiseen kestäväan kehityksen tapojen omaksumiseen tarvittaisiin useita myönteisiä, osallistumismahdollisuuksia vahvistavia oppimiskokemuksia, jotta ajatusmallit alkaisivat juurtua oppijoihin konkreettisesti. Ihanteellista ilmastokasvatusta siis olisi, jos koulujen ilmasto-oppimisesta voisi tehdä oppilaille yhtenäisen, pitkäaikaisen suunnitelman, jotta kokemukset eivät jäisi yksittäisinä palasina tehottomiksi. Yksittäisen opettajan on haastava tehdä luokkien opettajavaihtuvuuden vuoksi kokonaisvaltaista ja pitkäkestoista suunnitelmaa, ja tähän tarvittaisiinkin oppiaineiden välistä yhteistyötä mutta ennen kaikkea koulujen päättävien tahojen toteuttamaa rakenteellista ilmastokasvatussuunnitelmallisuutta yhteistyötä, joka pätsi opettajien vaihtumisesta huolimatta.

Feminististä ilmastokasvatusta voi tehdä arjessa sovelletusti eri ikäluokille esimerkiksi tutkielmassa esittämälläni tiedon toisin tuottamisen vaihtoehdoilla. Opettajan arjessa näitä esiintuomiani feministisiä tiedon tuottamisen tapoja on hyvä muunnella sopivaksi katsomallaan tavalla riippuen oppiaineesta, jota opettaa. Pääasia on, että opetuksessa säilyy ydin: yhteisvastuullinen, toisista välittävä ilmastokasvatus, joka kehittää niin oppijaa kuin ryhmää tarjoten vuorovaikutuksellista, turvallista ja oivaltavaa oppimista feministisen pedagogiikan mukaisesti.

Kriittisessä katsauksessani analysoimani artikkelit tai edes muu tutkimuskirjallisuus eivät tarjonneet suoraa vastausta siihen, miten havainnollistaa oppijoille riittävästi ilmastonlämpenemisen epätasa-arvoistavien seurausten globaalia näkökulmaa. Olisivatko esimerkiksi diagrammit, kuvat tai haastatteluvideot eri puolilta maailmaa samanikäisten nuorten asuinoloista toimivia työkaluja viestin affektiivisempaan eteenpäinviemiseen? Tunteiden kautta järkeen ja yksilön etiikkaan vetoaminen voi kuitenkin tuntua opettajasta haasteelliselta, koska se saattaa aiheuttaa jatkuvia, ja jatkuessaan lamaannuttavia, ikäviä ja ahdistavia tunteita oppilaissa. Ikävät tunteet kuuluvat ajatteluprosessin alussa feministiseen pedagogiikkaan, mutta ahdistusta mahdollisesti aiheuttavia aiheita luokassaan käsittelevä vastuullinen kasvattajanpohitti myös esimerkiksi sisältövaroitusten tarpeellisuutta opetustilanteissa. Niillä voi olla hyvin perusteltu paikka tunnin rakenteessa antamassa varoituksen ja valmistamassa ja suojelemassa herkimpiä katsojia muun muassa mielenterveydelle haitallisilta tai traumaattisilta kokemuksilta (Kyrölä 2018, 63). Toisaalta käytännöllisesti katsoen voidaan kysyä, että jos ilmaston lämpenemisen havainnollistus on koettu liian epäaffektiiviseksi, syökö sisältövaroitukset havainnollistamisen tehoa? Feministisen pedagogiikan näkökulmasta ei, sillä sisältövaroitukset eivät toimi vain teknisesti varoittamalla tarkasteltavan kohteen sisällöstä, vaan ne myös performatiivisesti tuottavat katsojilleen turvallista tilaa ja tunnetta välittämisestä sekä lopulta, materiaalien oikeanlaisen käsittelyn jälkeen, ne tuottavat sortavien normien ja rakenteiden purkua sekä yhteisöllisyyden tunnetta (Kyrölä 2018, 64-65). Feministisen pedagogiikan on tarkoitus haastaa ja aiheuttaa toisinaan epä mukaviakin tunteita ja johtaa äärimmillään jopa perustavanlaatuisen tietokäsityksen ja maailmaan suhtautumisen horjuntaan ja jopa identiteetin muutosprosessiin, jos käsiteltävä tieto haastaa tarpeeksi opiskelijan arvoja

ja asenteita (Saarinen ym. 2014, 33). Tällöin affektiivisesti haastavakin materiaali voi olla paikallaan, mutta opettajan täytyy toimia sen kanssa eettisesti ja pohtia muun muassa sisältövaroitusta ja materiaalin paikkaa tunnin rakenteessa ja tarkoituksessa.

3.3.2 Moniääniset opetusmateriaalit

Moniääniset opetusmateriaalit tarkoittavat yksitoikkoisten, toiseuttavien opetusmateriaalien poistoa ja monipuolisempien materiaalien ottamista tilalle. Toivonen (2018, 151) toteaa, että suomalaisissa koulututkimuksissa oppimateriaalien on todettu perinteisesti toistavan maskuliinisia henkilöahmoja ja näiden tarinoita. Oppimateriaaleja voisi siis kuvata tietyllä tapaa yksipuolisiksi ja ”moniäänittömiksi”. Sukupuolet esitetään yleensä perinteisinä pidetyissä rooleissa, sukupuolien ja seksuaalisuuden moninaisuutta ei huomioida ja esimerkiksi vammaiset ja ei-valkoiset hahmot ”loistavat poissaolollaan” muutoin kuin näistä ryhmistä erikseen puhuttaessa (Toivonen 2018, 151). Kun valtavirtaesimerkit nostetaan ensisijaisiksi tarkastelun kohteiksi ja tarinoiden kertojiksi, niistä muodostuu huomaamatta normeja oppijoille, mikä on ongelmallista. Kaikki muu normien ulkopuolella oleva on siten ”toista”. Moniäänisempiä oppimateriaaleja kaipaava opettaja voi kysyä itseltään esimerkiksi näin: Millaisia hahmoja opetusmateriaalini sisältää? Millaisissa rooleissa hahmot esitetään ja millainen toimijuus heillä on? Ovatko perinteisesti ”toisena” esitetyt hahmot nostettu esiin ryhmänsä edustajina vai hahmoina muiden joukossa? Moniäänisempiä materiaaleja etsiessä opettaja voi joutua itse näkemään enemmän vaivaa, mutta omia opetuksellisia arvoja ja moraaleja pohtiessa täytyy miettiä, millaista maailmankuvaa haluaa oppijoille tarjota ja mitä on valmis tekemään sen eteen.

Opetusmateriaalien kautta avautuu myös laajemmin pohdinta normikriittisyyteen luokassa. Suhonen (2018, 57–58) esittää normikriittisyyden olevan kompleksinen termi, jota käytetään vain Pohjoismaissa, kun muualla puhutaan tarkemmin esimerkiksi alistamista vastustavasta pedagogiikasta. Normikriittisyys-termissä on ristiriitaista kuva siitä, että normeissa olisi jokin ongelma, vaikka normikriittisyys itsessään asettaa samalla normeja, kuten ”älä syrji tai olet”. Pidän itse myös enemmän alistamista vastustavan pedagogiikan käsitteestä ja käytän sitä jatkossa, koska se antaa ilmiöstä tarkemman kuvan. Alistamista vastustavassa pedagogiikassa on kyse sellaisen ajattelutavan purkamisesta, joka ensin olettaa ja odottaa ihmisiltä tietynlaista olemista ja asettaa tämän olemistavan muita arvokkaammaksi. Suhonen (2018) antaa esimerkiksi heteronormatiivisen ajattelijan, joka ”yleisesti hyväksyy tasa-arvon ja syrjinnänvastaisen normin, mutta kieltää esimerkiksi homojen oikeuden vanhemmuuteen. Silloin hän asettaa syrjivän asenteensa muutoin hyväksymäänsä normia tärkeämmäksi”. Oikeasti tilanteessa halutaan purkaa yksilön syrjivä asenne eikä normeja, joista osa voi olla hyviäkin, älä syrji, ole tasa-arvoinen”. Normeja on myös useita universaaleja ja yleisesti hyväksytyjä, kuten ”älä tapa”, joten alistamista vastustava pedagogiikka säästää luokan aikaa toistuvalla filosofiselta ”kenen normi on oikea normi” -keskustelulta ja antaa aikaa enemmän jaettavaksi tilanteen ydinongelmaan eli esimerkiksi juuri syrjivien asenteiden purkuun.

Ilmastokasvatukseen yhdistettynä alistamista vastustava pedagogiikka ja moniääniset opetusmateriaalit vaativat globaalisti monipuolisia oppimateriaaleja, joissa on useita näkökulmia. Materiaalit ovat parhaimmillaan, jos ne saavat keskustelijat tajuaan omia sisäisiä normiristiriitojaan ja harkitsemaan uudelleen arvojaan ja asenteitaan, jotka eivät ehkä olekaan yhtä sallivia kuin päällisin puolin tuntui. Omien ajatusten ja toiminnan ristiriidasta ”kiinnijääminen” on ensimmäinen askel muutokseen. Kukaan ei syytä oppilasta huonosta ihmisyydestä, vaan hän saa ohjauksen avulla itse oivaltaa, että hänen toiminnassaan on mahdollinen ristiriita, ja jos arvona on esimerkiksi luonnon kunnioittava kohtelu, kuinka yksilön pitäisi muuttaa toimintaansa paremmin sitä vastaavaksi. Tässä näen myös valmiiden kirjaoppimateriaalien kehittämisen paikan; maiden rajat ylittävät, eri näkökulmia huomioivat tehtävät ja tiedot olisivat tärkeitä kasvattamaan oppijoita kokonaisvaltaiseen, holistiseen ajatteluun myös ekokriittisesti ja intersektionaaliseen tasa-arvoon ohjaten.

3.3.3 Ryhmäyttäminen ja äänen antaminen turvallisessa tilassa

Monipuolisten materiaalien lisäksi tilanne, jossa ilmastokasvatuksen aiheita käsitellään, on tärkeä feministisen pedagogiikan onnistumisen kannalta. Toivonen (2018, 161–165) listaa apukeinoiksi oikeanlaisen tunneilmaston luomiseen luokan fyysisen järjestyksen, yhteisen aloituksen ja kuuntelemiseen opettamisen. Kaikki nämä osaltaan luovat tuntiin vuorovaikutuksellisuutta ja rakennetta, jossa oppilas kokee olevansa turvassa ja hänen mielipiteensä olevan arvostettu. Tämä kannustaa aktiiviseen toimijuuteen ja positiivisiin oppimiskokemuksiin feministisessä ilmastokasvatuksessa.

Luokan fyysisessä järjestyksessä on kyse siitä, miten pulpetit tilassa asetetaan. Perinteisen opettajavetoisen pedagogiikan asetelman voi rikkoa näkyvästi asettamalla pulpetit osoittamaan muualle kuin luokan eteen tai poistamalla opettajanpöydän luokasta kokonaan. Esimerkiksi puolikuu tai pienryhmät voisivat toimia hyvin ja välittävät äänettömän viestin siitä, ettei opettaja ole perinteisessä mielessä autonominen hallitsija; tietoa rakennetaan yhdessä, kasvokkain muiden kanssa. Toivonen (2018, 163) esittää, että yhteisen piirin järjestys on tärkeää jokaisen näkyväksi tulemiselle. Myös Vuorikoski (2018, 129) jakaa saman kokemuksen opettajana oppilaiden yhteisöllisyyden rakentamisesta ja osallistumiseen aktivoinnista luokan fyysistä järjestystä rikkomalla. Hän myös lisää, että joskus voi olla hullunkurinen ja istua pulpettien päällä - kun oppilaat tietävät perussääntönä, ettei se ole hyvän tavan mukaista tehdä sitä ilman lupaa, miksei joskus voisi rentoutua ja opiskella hupsuntuntuudesta, kehollisesti nurinkurisesta asetelmasta.

Ryhmän yhteinen aloitus tarkoittaa keskustelua, jossa jokaisella on puheenvuoro. Jokainen tulee näin näkyväksi, ja ryhmän keskusteleva ja kuunteleva kulttuuri alkaa muotoutua. Yhteinen aloitus voi matalalla kynnyksellä olla esimerkiksi muulle ryhmälle itsestään helpon asian, kuten nimen, lempivärin, harrastuksen tai kiinnostuksenkohteen, jakaminen. Itsensä esiintuominen voi olla hyvin jännittävä tilanne, mihin Toivonen neuvoa avuksi myös opettajan tuomia kuvia ja kortteja, joista opiskelijat saavat valita mieluisen. Näin esittäytymistilanteessa huomio on myös puhujan

kädessä olevan esineen tarkastelussa eikä vain puhujan äänessä. Tämä koetaan jännitystä lieventäväksi keinoksi (Toivonen 2018, 164) ja saattaa auttaa puhujia, jotka jännittävät. Toivanen myös vinkkaa, että opettajan on hyvä muistaa pelkän kuvan olevan viesti itsessään - ääneen puhumista ei tule vaatia oppilailta, vaan myös muut ilmaisukeinot sopivat, jos ne tuntuvat oppijasta turvallisemmilta.

Kuuntelemiseen opettaminen uhkaa toisinaan jäädä takaa-alalle yksilökeskeisessä, aktiivisuutta korostavassa koulussa ja kulttuurissa. Taito on kuitenkin tärkeä, jotta kaikki tuntisivat mielipiteensä arvokkaiksi ja haluavat osaltaan ylläpitää keskustelukulttuuria. Opettajan kuuntelemisen lisäksi toisten oppijoiden kuuntelua täytyy opetella, sillä kuunteleminen on ensimmäinen askel kohti ymmärtämistä ja empatiaa. (Toivanen 2018, 165). Opettaja voi ohjata kysymyksenasetteluillaan oppilaita, kuten kysymällä yhden oppilaan puheenvuoron jälkeen muilta, mitä ajatuksia puheenvuoro heissä herättää, tai mitä he vastaisivat, jos olisivat eri mieltä puheenvuoron esittäjän kanssa. Toivanen toteaa, että kuunteleminen liittyy vahvasti äänen antamiseen, sillä "jos kukaan ei kuule, äänelläsi ei ole merkitystä (2018, 166). Siksi opettajan on tärkeä pohtia, kuinka hän voisi antaa kaikille, myös hiljaisille, luokassa mahdollisuuden äänneen. Yksi Toivasen ehdottama tapa on rajattu määrä puheenvuoroja, sillä kun äänekäimmät ovat mahdollisesti keskustelun alussa käyttäneet jo suurimman osan vuoroistaan, pääsevät seuraavaksi hiljaisemmat mukaan keskusteluun ja kuunnelluiksi. Hän myös ohjaa opettajaa miettimään, miten tämä tekee ryhmäjaot. Ryhmissä on tärkeää olla vaihtelua, jotta kaveriporukoiden perusteella muodostetut parit/pienryhmät eivät saa aina samoja oppilaita kokemaan oloaan yksinäiseksi ja vain opettajan käskystä mukaan otettavaksi. Toisinaan opettaja voi satunnaisesti arvottujen sekaryhmien tai valmiiden "kuppikuntien" sijaan käyttää myös tahallisesti ryhmäjakoja, jossa enemmän esiin tulevat oppilaat työskentelevät keskenään ja takaa-alalle vetäytyvämmät oppilaat keskenään. Näin voimakkaammat ilmaisijat joutuvat adaptoitumaan toisten voimakkaiden ilmaisijoiden sekaan, kun taas hiljaisemmat oppilaat eivät pääse päämääröivempien oppilaiden suojiin ja joutuvat, tai pääsevät, enemmän itse esille. Oli ryhmien jakotapa mikä tahansa, Toivonen (2018, 165) toteaa vaihtelun olevan tärkeää ja esittää harkitun pienryhmien sekoittamisen näkyvän nopeasti ryhmän tiivistymisenä ja yhteishengen kohoamisena. Tämä olisi hedelmällistä turvallisen ja kannustavan keskusteluilmapiiirin luomisessa, jotta myös vaikeita asioita, kuten ilmaston lämpenemistä, olisi helpompi käsitellä.

3.3.4 Osallistava oppiminen ja tuottava hämmennys

Osallistava oppiminen on oppijoita aktivoivien opetusmenetelmien käyttöä. Feministiseen ilmastokasvatukseen yhdistettäessä kyse on oppitunneista, joilla oppijat pääsevät itse tutkimaan, oivaltamaan ja rakentamaan tietoa sen sijaan, että kuuntelevat opettajan monologia esimerkiksi maapallon ja ilmastonlämpenemisen tilasta, sen seurausten sukupuolittuneisuudesta ja ehkäisemiseen tarvittavista toiminnoista. Vuorikoski (2018, 130) toteaa vuorovaikutuksellisten tehtävien toimivan paitsi aktiivisuuden edistäjinä myös luokan demokraattisuuden kasvattajina ja oppijoille henkilökohtaisesti voimattomuuden kokemusten sijaan omaksi itseksi kasvamisen tukijana.

Osallistava opetus tukee näin oppijan ilmastotietoiseen käytökseen rakentuvaa identiteetin osaa.

Vuorikoski (2018, 131–132) toteaa itse käyttäneensä tietyssä opetusuransa ajanjaksossa monesti samaa osallistavaa perusrakennetta, koska totesi sen toimivaksi ja oppijoita innostavaksi. Siinä hän jakoi opiskelijoille luettavaksi etukäteen kurssimateriaalit, minkä jälkeen hän jakoi heidät toiminnallisiin pienryhmiin. Pienryhmissä opiskelijat tekivät tehtäviä omista aihealueistaan ja tutustuivat yhdessä teemaansa. Lopulta nämä asiantuntijaryhmät opettivat opiskelemaan teemojaan toisilleen. Tämän lisäksi opetuksessa piti olla mukana ainakin yksi muuta ryhmää aktivoiva tehtävä. Metodi on hyvin samantapainen kuin Jyväskylän opettajankoulutuksessa 2021 meille tuleville opettajille esitelty Flipped learning -metodi, jossa oppijoille annetaan kirjan osa/artikkeli/muu teoria, ja mahdollisesti pieni aktivoiva tehtävä, etukäteen tutustuttavaksi, jolloin opetuksellisesti tunnin lähtötilanteena on oletus siitä, että jokainen on valmiiksi perehtynyt aiheeseen eikä opetuksen tarvitse näin alkaa nollassa. Asiantuntijaryhmät ja flipped learning -metodi sopivat hyvin myös feministiseen ilmastokasvatukseen, kun materiaaleiksi valitsee aiheeseen liittyvää dataa; se alustaa tunnilla tapahtuvaa tehtävien tekoa ja oppimista.

Osallistavassa oppimisessä on sisäänrakennettuna ajatus tiedon ruumiillisesta, monipuolisesta ja dynaamisesta omaksumistavasta. Vuorikosken (2018, 131) asiantuntijaryhmien aktivoivassa osuudessa opiskelijat valitsivat tehtävien toteutustavoiksi muun muassa draamaa, eläytymisleikkejä, haastatteluja, sarjakuvien piirtämistä ja räp-runoja. Tehtävämuotoja tarkastellessa huomio kiinnittyy paitsi tiedon vuorovaikutukselliseen rakentamiseen myös feministiseen eetokseen tiedon kehollisuudesta ja tunteella oppimisesta. Yksilönä joku oppija saattaa keskittyä tai muistaa käsiteltävän asian paremmin esimerkiksi tiedon kuuntelun ohessa väritettävien kuvien avulla (ks. esim. Kontturi ja Donaldson 2018, *Feminist Colour-IN*). Monipuolisia keinoja ei pidä siis pelätä käyttää luokassa ”huonompina” tai ”vähemmän tehokaina”, sillä oppimisprosessit ovat yksilöllisiä.

Viimeisenä suljen ympyrän ja palaan alkuun, sillä kerron hieman artikkelista, josta tutkielmani aihe feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen yhdistämiseen sai ensikipinänsä. Hyvärinen, Koistinen ja Koivunen (2021) esittelivät artikkelissaan *tuottavan hämmennyksen*, enkä voinut olla ihastumatta ajatukseen pedagogiikasta, joka opettaa ympäristökriisien aikakaudella sietämään epämukavia tunteita ja toimimaan niiden kanssa epämukavan tiedon alle hautautumisen sijaan. Kuten bell hooks on todennut, tiedon on tarkoitus vapauttaa, ja se kuvastaa minusta mainiosti koulutuksen yhtä näkymätöntä ulottuvuutta, jota opetuksella kuuluu tavoitella. Hyvärinen, Koistinen ja Koivunen (2021, 11) esittävät tuottavan hämmennyksen keinoiksi vastakarvaan lukemisen, jonka avulla luettua tarkastellaan kriittisesti ja kyseenalaistetaan esimerkiksi annetun tiedon rajallisuuden osoittamisen tai lukijassa syntyneiden affektien avulla, sekä etäännyttämisen, jonka avulla tarkasteltavaa asiaa katsotaan ajallisesti kaukaisesta kontekstista. Tätä voi käytännössä toteuttaa oppikirjan avulla tai esimerkiksi monimediaisesti analysoimalla vanhoja ympäristöaiheisia opetusvideota. Opetusmetodi nojaa ajatukseen siitä, että oppijasta ”voi olla helpompi kohdata historialliset ilmiöt, kuin päivän polttavat tapahtumat” (Hyvärinen ym. 2021, 12). Lisäksi tämä rakentaa historiallista kontekstia ilmastonmuutokselle rakentaen

pitkäaikaisempaa tilannekuvaa koettavasta ilmiöstä ja lisäen ymmärrystä omasta ajallisesta paikastamme täällä.

Hyvärinen, Koistinen ja Koivunen (2021) esittävät oppijan oman aseman tunnistamisen olevan olennaista, mistä aiemmin kirjoitinkin jo vallan yhteydessä. Sen havaitsemiseen ja havainnollistamiseen löysin mielenkiintoisen, samaan aikaan kehollisen ja pelillisen suoritustavan *Feministisen pedagogiikan abc* -teoksesta (2018). Toteutusmuodossa ”etuoikeuskävely” opettaja lukee erilaisia väitteitä, joiden perusteella pelaajat ottavat askeleita eteen tai taakse sen mukaan, pitääkö väite heidän kohdallaan paikkansa vai ei. Lopuksi katsotaan, miten monipuolisesti oppijat ovat tilassa jakautuneet ja puretaan tehtävässä heränneet tunteet ja ajatukset ihmisten erilaisista lähtötilanteista ja asemista. Opettajan kuuluu luonnollisesti tiedostaa, että ketään ei pakoteta osallistumaan, tai osallistumista voi harjoitella esimerkiksi lapuilla jaettujen valmiiden identiteettien läpi. Lisää voi lukea Ojalan artikkelista *Etuoikeuskävely* (2018), mutta tutkimukseni kontekstissa keino vaikuttaa sopivan mainiosti matalan kynnyksen ilmastokasvatusopetukseen, kun halutaan tuoda esiin opiskelijoiden oma asema ilmaston lämpenemisen seurausten kokemisessa. Kuten näkyy, keinoja oppijoiden oman aseman tunnistamiseen on monia, opettajan täytyy vain perehtyä niiden käyttöön ja tuoda niitä luokkatilanteisiin.

4 PÄÄTÄNTÖ

Tämä tutkielma on toteutettu kokoamalla Kansalliskirjaston artikkelitietokanta ARTO:sta käyttämiäni ”feministisen pedagogiikan” ja ”ilmastokasvatuksen” hakusanojen hakutuloksista kriittinen katsaus ja luonnehtimalla *feminististä ilmastopedagogiikkaa*. Tutkimuksen päämääränä oli muodostaa ensin ajantasainen, kokoava kuva feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta käsittelevästä kotimaisesta tutkimuskentästä usein esiin nousevan tematiikan avulla, sekä samalla myös todeta aiheiden kehityskohteet ja pohtia niihin vastaamisen keinoja tehdäkseen työstä mahdollisimman käytännönläheinen. Toiseksi sovitin feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta yhteen luodakseni esimerkinomaisesti ja inspiraatioksi feminististä ilmastokasvatusta, sillä ongelmien esiin nostaminen, niihin tarttuminen ja ratkaisukeskeisyys itsessään on yksi feministisen pedagogiikan peruspilari. Liitteenä tutkielmassa on muutama eri oppiaineeseen soveltamani feministinen ilmastokasvatus käytännössä, mitä lukija voi myös tarkastella. Tutkielmani hypoteesina oli, että aiheiden yhdistelmä on melko uusi ja vähän tutkittu, mutta ne sopivat yhteen varteenotettavaksi työkaluksi koulujen ilmastokasvatuksen monipuolistamiseen ja tehostamiseen.

Kun tutkielmaani katsoo taaksepäin, huomaakin yllättäen, että kaikki artikkeleista ja muusta kirjallisuudesta löytyneet tiedon muodostuksen tavat ovat oppijoita osallistavia ja vuorovaikutukselliseen oppimiseen kannustavia keinoja. Vaikka tarkoitus oli löytää erilaisia tapoja yhdistää feminististä pedagogiikkaa ja ilmastokasvatusta, on toiminnallinen raami oppimisen ympärillä selvä. Pysin esittelemään tutkielmassani mitä moninaisinta feministisen ilmastokasvatuksen tapojen kirjoja, mutta kun kaikki oppiaineet ottaa huomioon, olisi vieläkin olemassa valtavasti materiaalia, jonka avulla voisi lähteä kehittämään feminististä ilmastokasvatusta eteenpäin. Suurin osa esittelemistäni tavoista onneksi on sovellettavissa eri oppiaineiden välillä.

Tutkimusta voisi kokonaisuudessaan tehdä paljon syvemmin, tarkemmin ja järjestelmällisemmin jaotellusti, mutta maisterintutkielman pituuden raamit eivät siihen valitettavasti antaneet myöten. Tutkijana minusta tuntuukin, että otin vasta ”kermaa kakun päältä”. Hyvä puoli on, että pääsin tavoitteeseeni ja muodostin tutkielmassani mahdollisimman laajakatseisen mutta ajankohtaisen yleiskuvan feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen alojen tutkimusten kentästä. Täydensin myös muun kuin tutkimuskirjallisuuden avulla feministisen pedagogiikan sovelluksia

ilmastokasvatukseen, jotta työstä tuli mahdollisimman monipuolinen ja käytännönläheinen. Hypoteesiini vastatakseni on mielestäni turvallista todeta, että tutkielmani perusteella feministisellä pedagogiikalla todella olisi vakavasti otettava käytettävyyden mahdollisuus ja selkeä paikka koulujen ilmastokasvatuksessa, ja eriteltyjä tapoja siihen on esitelty maisterintutkielmassani lukuisia.

Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 vastatakseni ilmastokasvatuksen ja feministisen pedagogiikan hakutuloksia silmäillessä esiin nousi tematiikkaa, joka rakensi toivoa tulevaisuuteen mutta myös velvoitti lukijan kiireesti toimenpiteisiin. Valta ja sukupuoli ovat feministisen pedagogiikan hakutuloksissa keskiössä, mutta eivät ilmastokasvatuksessa vaikka todellisuudessa liittyvätkin paljon siihenkin aiheeseen. Verrattaessa eri hakusanoilla löytyneitä artikkeleita selviää, että korkeakoulujen opetuksessa on harjoitettu teoreettisen tason kriittistä pohdintaa ja alakouluissa/peruskoulussa on haettu valmiita ratkaisuja ja uusia toimintatapoja omaan käyttäytymiseen. Malli antaa eettisen esimerkin toimia ympäristöystävällisesti jo nuorena, ja koulutuksen edetessä ja mielen kehittyessä malli haastaa nuoret ajattelijat viemään opittua pidemmälle ja huomioimaan myös muut ihmiset intersektionaalisemmin. Puutteena on, että korkeakouluja koskevissa hakutuloksissa tulokset ylettivät vain yliopistopedagogiikkaan, eikä ammattikorkeakoulujen feminististä tai ilmasto-osaamista koskevaa pedagogiikkaa pohdittu lainkaan. Eri-ikäisille oppijoille ei ollut yhtenäistä suunnitelmaa, kuinka luokassa voi toteuttaa ilmastokasvatusta sidosteisesti ja monipuolisesti, mutta pääasiallisina suuntaviivoina näyttäytyivät alakoululaisten toiminnallinen ja vanhimpien yliopistoopiskelijoiden teoreettisempi ja eettisesti kompleksisempiin ongelmiin tarttuva kasvatustapa. Yhdistävä linkki näiden väliltä silti puuttuu.

Ilmastokasvatuksen teoriaa on yksinään kyllä tarjolla, kuten myös feministisen pedagogiikan, mutta yhdistettynä näitä kahta on haastavampaa, jossei mahdollista, löytää. Toimivan feministisen ilmastokasvatuksen, tai ylipäätään ilmastokasvatuksen, paketin rakentaminen jää vielä pitkälti opettajan vastuulle. Myös ilmaston lämpenemisen seurausten globaali näkökulma näyttöä opetuksessa heikohkona, ja maapallon keskilämpötilan nousu ja sen paikallistuneiden vaikutusten havainnointi tarvitsevat lisää tehoa, johon tunnekasvatusta hyvin loppuun asti toteutettuna vaikuttaisi toimivalta ratkaisulta kentällä. Aiheiden käsittely oikeaoppisesti ja ilmastoahdistusta poistavasti vie tunneilla aikaa, mutta on tärkeää.

Teoreettisesti ajatellen ilmastokasvatuksessa voi todeta jo käytettävän paljon feminististä pedagogiikkaa; asioiden kohtaaminen rehellisesti mutta lopulta toivoa herättävästi on toiminnan ihanteena ja tarkoituksena. Näin feministisen pedagogiikan huolellisempi ja syvempi käyttö ei varsinaisesti muuta ilmastokasvatusta erilaiseksi vaan ennemmin tuo siihen lisää ulottuvuutta ja painoarvoa. Epätasa-arvon ja sukupuolittuneisuuden huomiointi voisi hyvinkin vastata koettujen ”tarpeeksi painokkaiden havainnollistavien esimerkkien puuttumiseen” (Tani, Hilander, Leivo. 2019, 3), sillä koko ilmastonmuutokseen vastaava asennekasvatusta nojaa ihmisistä löytyvien arvojen ja moraalien kautta käyttäytymisen muuttamiseen ja uusien ratkaisujen etsimiseen. Feministinen pedagogiikka siis syventää ja tuo uuden tason jo olemassa olevaan (vaikkain osittain heikohkoon) ilmastokasvatukseen eikä niinkään muuta sitä perustavanlaatuisesti erilaiseksi.

Feministinen ilmastokasvatus on osallistavaa opettamista, jossa tuotetaan hämmennyksen avulla. Siinä tunnustetaan valtarakenteita ja oma asema, harjoitellaan kuuntelua, rakennetaan empatiakykyä ja omaksutaan tietoa realistisesti mutta toiveikkaasti. Tähän voi käyttää mitä moninaisimpia keinoja, ja opettajat voivat toteuttaa sitä yhteisopettajuuden avulla, projektimuotoisesti, yli oppiainerajojen, taiteen avulla, oppimisretkillä – perinteisen opettajajohtoisen oppimisen saa tässä tyyliässä hylätä. Siihen oikeastaan kannustetaan, eikä verrattaen erilainen, tunteella tai keholla oppiminen tarkoita tiedon olevan ollenkaan vähemmän ”oikeaa”. Päinvastoin, feministisessä pedagogiikassa realiteetit kohdataan sellaisenaan, mutta tiedon ei anneta masentaa, sillä epätoivo muutetaan toimijuudeksi ja muutosvoimaksi. Näin tiedon rakentumisen käsitys on erilainen ja poikkeaa vanhasta mutta voisi tuoda mukanaan yllättävää tehoa. Tällaisessa tiedon vuorovaikutteisessa muodostumisessa ajankäyttö, tulevaisuuskasvatus ja fiktiivinen kuvittelu ovat tärkeitä, kuten myös luonnollisesti turvallinen tila, jossa käsitellä suuria teemoja ja rakentaa uskoa omaan uuteen identiteettiin oppijana, tekijänä ja yhteiskunnan jäsenenä. Riittävin resurssein käytännön opetyössä feministinen ilmastopedagogiikka saisi paremman mahdollisuuden kasvaa. Myös jo varhaisessa vaiheessa opettajankoulutuksessa valmistuvien opettajien perehdyttäminen aiheeseen auttaisi paljon.

Feminististä pedagogiikkaa sovellettaessa ilmastokasvatukseen käyttömahdollisuuksia on lukuisia. Olen kerännyt niitä mahdollisimman monia ja toivon, että työni koetaan hyödylliseksi innoittajaksi ja/ tai työkaluksi lukijan omaa feminististä ilmastokasvattajaidentiteettiä rakennettaessa. Ilmastokasvatus pitää artikkelitutkimuksen mukaan kokea merkitykselliseksi, jotta sitä halutaan tehdä ja siitä halutaan oppia. Merkitystä luo muun muassa samanhenkinen ryhmä, riittävä seurausten havainnointi ja pitkäaikainen eheä oppiminen, joka painottaa asian tärkeyttä. Tässä artikkelikatsauksessa on tehty vasta pintaraapaisu alojen yhdistämiseksi, sillä pelkästään feminististä pedagogiikkaa käsiteltiin yleisesti, vaikka se todellisuudessa jakautuisi perinteisesti kolmeen näkökulmaan, joista jokainen on hieman erilainen ja tuottaisi näin erilaisia tapoja ilmastokasvattaa ja rakentaa tietoa. Kouluissa on myös valmiiksi paljon oppimisen tapoja, joita voisi hyödyntää työkaluina; esimerkiksi äänityöskentelyn ja kehollisuuden merkitykseen en ehtinyt syventyä ollenkaan, mutta *Feministisen pedagogiikan abc* (2018) on antanut niille oman alalukunsa, johon kannattaa aiheesta kiinnostuneen tutustua. Ilmastokasvatus on vain yksi osa ympäristökasvatusta, johon myös on kokonaisuudessaan tärkeää panostaa – minä itse näin suurimman painoarvon feministisessä ilmastokasvatuksessa, mutta uskon toisen tutkijan löytävän muita kiinnostavia - ja erittäin tärkeitä – ympäristöpedagogiikan kehityskohteita, joihin soveltaa feminististä eetosta.

Toisaalta ei välttämättä ole väliä, nimetäänkö koulupedagogiikka feministiseksi vai ei. Kuten johdannossa totesin, sitä on kouluissa jo monessa mukana. Erotuksena vanhaan sovelsin sitä nyt aihealueeseen, joka tarvitsee lisäpotkua jostakin uudesta päästäkseen vielä tehokkaammin läpi. Kunhan tarkoitus toteutuu ja ilmastokasvatuksesta tulee painokkaampaa ja globaalia tasa-arvoa tavoittelevampaa, työskentely kantaa hedelmää ja sitä kannattaa tehdä. Voi myös olla, että ilmastokasvatukseen on muitakin tehokkaita keinoja, mutta ainakin tutkimukseni mukaan feministinen pedagogiikka sopisi työkalurepertoarinsa kanssa hyvin palvelukseen. Kaiken kaikkiaan

feministinen ilmastokasvatus toimii monitasoisesti käytettyjen menetelmien ja oppimistilojen rakentajana. Se tarjoaa sekä konkreettisia työkaluja, joilla käsitellä ilmaston lämpenemisen aihetta, että myös luokan ilmapiirin rakennusaineiksi ja pedagogisia raameja opettajan turvallisen tilan ryhmänohjaukseen.

Tutkimuksen tuloksia arvioidessa on huomioitava, että tutkimus toteutetaan vain yhden tutkijan näkökulmasta. Vaikka tutkimus on prosessina toistettavissa sellaisenaan, joku toinen tutkija saattaisi kuitenkin kiinnittää tutkittavissa artikkeleissa ja muussa esiin nousseessa tutkimuskirjallisuudessa huomiota eri seikkoihin, jolloin tutkimus painottuisi eri tavoin ja feministisen ilmastokasvatukseen saattaisi tulla hyvinkin erilaisia ratkaisuja. Näen sen rikkautena ja toivonkin, että ala jatkaa kehittymistään niin teorialtaan kuin käytännönläheisyydeltään. Jatkotutkimuksen paikka olisi ainakin tutkimuksesta ulos rajaamani ympäristöpedagogiikan puolella: mikä sen suhde on ilmastokasvatukseen ja mikä olisi toimiva määrä toteuttaa ilmastokasvatuksen lisäksi muuta ympäristökasvatusta, ja kuinka feministinen agenda sopisi laajemmin myös ympäristöpedagogiikan työkaluksi? Oiva jatkotutkimuksen kohde olisi myös esimerkiksi vapaa-ajan ja harrastustoiminnan eettisessä feministisessä ilmastokasvatuksessa.

Uuden tuomisella on toki myös käänttöpuoli. Ikävimmillään ilmastoystävällisemmän, tasa-arvoisemman muutoksen luomisessa opettajia on esimerkiksi syytetty oppilaiden aivopesemisestä. (Rajala ym, 2021, 417.) Halutessaan sen voi nähdä olevan totta, sillä tasa-arvo ja maapallosta huolehtiminen ovat arvoja, joten toiminnan niiden eteen voi silloin ajatella palvelevan jotain "ideologiaa". Minusta aiheellista onkin kysyä, eivätkö tasa-arvo ja yhteisvastuullisuus ole niin inhimillistä ja tärkeää, että niitä pitää opettaa katsomaan myös yli oman kotimaan rajojen? Opetussuunnitelmassa on jo useita näitä "hyvän ihmisyyden arvoja", jotka ajavat samaa asiaa. Eikö kaikilla tule olla oletusarvona myös-ei inhimillisen luonnon hyvä kohtelu vähintään maapallon biodiversiteetin ja kaikille siedettävien asuinolojen säilymisen vuoksi? Feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen kannalta katsottuna vastaus on kyllä.

Hyvää täytyy luoda aktiivisesti. Opettajat eivät pysty yksinään ajattelutapojen muutokseen, mutta täytyy muistaa, että olemme yhdessä muiden viisaiden ammattilaisten kanssa toimimassa paremman maailman puolesta. Kasvatamme tulevaisuuden kehittyviä, fiksuja mieliä, joilla on mahdollisuus entistä monipuolisempaan ja innovatiivisempaan ajatteluun ja avaimet parempaan. Perustelemme työmme kentällä ammattilaisina tieteellisellä teoriolla, ja samalla opetamme inhimillisyyttä, empaattisuutta ja solidaarisuutta toisia kohtaan, ja se ulottuu myös ilmastokasvatukseen. En voisi tulevana opettajana olla ylpeämpi tekemästämme arvokkaasta sivistys- ja koulutustyöstä, jota kehitetään jatkuvasti vastaamaan tulevaisuuden tarpeita.

VIITATTU TUTKIMUSAINEISTO

- Andersson, B. & Wallin, A. 2000. Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO2 emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching* 37 (10), 1096–1111. URL https://www.researchgate.net/publication/292641298_Students'_understanding_of_the_greenhouse_effect_the_societal_consequences_of_reducing_CO2_emissions_and_the_problem_of_ozone_layer_depletion
- Hyvärinen, P., Koistinen, A.-K., & Koivunen, T. 2021. Tuottavan hämmennyksen äärellä : näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella. *Sukupuolentutkimus*, 34(1), 6-18. URL <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74902?locale-attribute=fi>
- Koponen, P. 2020. Miten roskan lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia? "ei-tulkittava" materia ja sen lukeminen ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä. Julkaisussa *Ainedidaktiikka* 4 (3). 125-151. URL: <https://jyu.finna.fi/Record/journalfi.article97366>
- Lehtonen, J. & Välimäki, J. 2013. The environmental neurosis of modern man: The illusion of autonomy and the real dependence denied. Teoksessa S. Weinstrobe (toim.) *Engaging with climate change: Psychoanalytic and interdisciplinary perspectives*. London: Routledge, 48–51. URL https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Weintrobe_Difficult.pdf
- Lombardi, D. & Sinatra, G. M. 2013. Emotions about teaching about human-induced climate change. *International Journal of Science Education* 35 (1), 167–191. URL https://www.researchgate.net/publication/260163937_Emotions_about_Teaching_about_Human-Induced_Climate_Change
- Mochizuki, Y. & Bryan, A. 2015. Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development* 9 (1), 4–26. URL <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0973408215569109>
- Naskali, P. 2001a: Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 14 (3), 4–15. URL <https://www.doria.fi/handle/10024/76357>
- Naskali, P. 2001b: Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 21 (4), 284–294. URL <https://journal.fi/ai-kuiskasvatus/article/download/94033/52711/154611>

- Nevanpää, T. 2005. "Sillä vois olla jotain tekemistä näitten kasvihuonekaasujen kanssa": ilmastolämpeneminen yläluokkalaisten käsityksissä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 17. URL <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44303/978-951-39-3224-4.pdf?sequence=1>
- Ojala, H. 2006. Lupaava HOPS - Henkilökohtainen opintosuunnitelma feministisessä pedagogiikassa. Julkaisussa *Naistutkimus* 4. 58-64. URL <https://elektra.helsinki.fi/se/n/0784-3844/19/4/lupaavah.pdf>
- Pihkala, P. 2017. Environmental education after sustainability: Hope in the midst of tragedy. *Global Discourse* 7 (1), 109–127. URL <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23269995.2017.1300412>
- Pihkala, P. 2017. Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. Julkaisussa *Ainedidaktiikka* (1): 1. 2-15. URL <https://journal.fi.ezproxy.jyu.fi/ainedidaktiikka/article/view/65801/26624>
- Pihkala, P. 2017. Miksi ilmastomuutoksesta on niin vaikea puhua?. Monitieteellisiä näkökulmia. Julkaisussa *Tieteessä tapahtuu* (35): 1. URL <https://journal.fi/tt/article/view/60786/22591?acceptCookies=1>
- Rajala, A; Lehtinen, J; Lehtomäki, E; Soinnunmaa, P; Sorri, M ; Suhonen, R. 2021. Konkreetit utopiat keinona edistää nuorten kansalaisvaikuttamista. Julkaisussa: *Kasvatus & Aika* (15) : 3–4. 410–424. URL <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/111560/65987>
- Ratinen, I. 2016. Primary student teachers' climate change conceptualization and implementation on inquirybased and communicative science teaching: A design research. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 555. URL <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/50152>
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Julkaisussa *Kasvatus* 37 (1), 16-25. URL <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/1/feminist.pdf>
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. 1973. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences* 4 (2), 155–169. URL <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01405730>
- Saarinen, R. 2020. *Oppi toivosta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T., & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (5). 39–56. URL <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf>

- Sipari, P. 2016. Kotitalousopetusko ilmastokasvatusta? Julkaisussa: *Kotitalous*: 4, 26-27. URL <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/arto.013698190>
- Smith, P. & Howe, N. 2015. *Climate Change as Social Drama: Global Warming in the Public Sphere*. Cambridge: Cambridge University Press. URL https://www.researchgate.net/publication/304632203_Climate_Change_as_Social_Drama_Global_Warming_in_the_Public_Sphere
- Tani, S ; Hilander, M ; Leivo, J. 2020. Ilmastomuutos lukion opetussuunnitelmissa ja maantieteen oppikirjoissa. Julkaisussa *Ainedidaktikka* 4: 2. 3-24. <https://journal.fi/ainedidaktikka/article/view/88063/54342>
- Tolppanen, S ; Aarnio-Linnanvuori ; Cantell, H ; Lehtonen, A. 2017. PIRULLISEN ONGELMAN ÄÄRELLÄ - KOKONAISVALTAISEN ILMASTOKASVATUKSEN MALLI. *Kasvatus* 48 (5), 456-468. URL <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/48/5/pirullis.pdf>
- Ukkola, T. 2018. Ilmastokasvatus toivon tuojana - miten alakoululaisia voidaan kasvattaa ilmastomuutoksen hillintään?. Julkaisussa *Kide* 39: 2. 34-37. URL <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=7cff757c-78f1-4e97-847d-2b7c0b22977c>
- Ylöstalo, H. 2013. Feministisestä teoriasta käytäntöön - feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. Julkaisussa *Aikuiskasvatus*, 33. 118-12. URL <https://journal.fi/ai-kuiskasvatus/article/view/94033>

LÄHTEET

- Baumeister, R. & Leary M. 1997. Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology* 1. 311–320.
- Bearfield, Domonic A. & Warren S. Eller 2008. Writing a Literature Review: The Art of Scientific Literature. Teoksessa: *Handbook of Research Methods in Public Administration*, 61–72. Toim. Kaifeng Yang & Gerald J. Miller. Boca Raton: CRC Press.
- Carnwell, M. & Daly, W. 2001. Strategies for the construction of a critical review of the literature. *Nurse Education Practice*, 1 (2), 57–63.
- Fink, A. 2005. *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to the Paper*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fraser, N. 1999. Social Justice in the Age of Identity politics: redistribution, Recognition, and Participation. Teoksessa Ray, L. Sayer, A. (toim.) *Culture and Economy After the Cultural Turn*. Lontoo: Sage, 25–42.
- Freeman, Mark. 1984. History, Narrative, and Life-span Developmental Knowledge. *Human Development* 27, 1–19.
- Hyvärinen, P., Koistinen, A.-K., & Koivunen, T. 2021. Tuottavan hämmennyksen äärellä : näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella. *Sukupuolentutkimus*, 34(1), 6-18.
- IPCC. The intergovernmental Panel of Climate Change. URL <https://www.ipcc.ch> . Tarkistettu 20.5.2022.
- Kallio, Tomi J. 2006. *Laadullinen review-tutkimus metodina ja yhteiskunnallinen lähestymistapa*. Hallinnon tutkimus 25: 2, 18–28.
- Kontturi, K-K ja Donaldson, K. 2018. Feminist Colour-IN - Feministinen värittäminen. Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H. & Saresma, T.) Vastapaino, Tampere. 240-251
- Kyrölä, K. 2018. Sisältövaroitukset ja häiritsevät teemat opetuksessa. Julkaisussa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H. & Saresma, T.) Vastapaino, Tampere. 62-69.

- Liljeström, M. 2008. Pohjoismainen tasa-arvo ja Suomi. Teoksessa *Suomen ja kansanvallan haasteet*. Helsinki: Suomen eduskunta, 224–251.
- Ojala, H. 2018. Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa *Feministisen pedagogiikan abc* (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H & Saresma, T). Vastapaino, Tampere. 14-23.
- Petticrew, Mark (2001). Systematic Reviews from Astronomy to Zoology: Myths and Misconceptions. *British Medical Journal* 322: 7278, 98–101.
- Saarinen, J; Ojala, H; Palmu, T. 2014. Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 65. Jyväskylän yliopistopaino. 17-40.
- Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteen sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja, opetusjulkaisu 62. URL https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Suhonen, S. 2018. Normikriittisyyden ongelmallisuudesta. Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H. & Saresma, T.) Vastapaino, Tampere. 57-61.
- Toivonen, A. 2018. Ryhmäyttäminen ja äänen antaminen. Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H. & Saresma, T.) Vastapaino, Tampere. 161-166.
- Torraco, Richard J. 2005. Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review* 4: 3, 356–367.
- Vuorikoski, M. 2018. Osallistava opettaja - opetuskokemukseni pohdintaa. . Teoksessa *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. (Toim. Laukkanen, A; Miettinen, S; Elonheimo, A-M; Ojala, H. & Saresma, T.) Vastapaino, Tampere. 128-135.
- Ympäristöministerio. 28.2.2022. *IPCC:n raportti: Ilmastonmuutos on vaikuttanut vakavalla tavalla luontoon ja ihmisiin – vaikutukset jakautuvat epätasaisesti*. Tiedote. URL: <https://ym.fi/-/ipcc-n-raportti-ilmastonmuutos-on-vaikuttanut-vakavalla-tavalla-luontoon-ja-ihmisiin-vaikutukset-jakautuvat-epatasaisesti>. Tarkastettu 30.5.2022.
- Ympäristöministeriö. 4.4. 2022. *Nykyiset toimet eivät riitä ilmaston lämpenemisen rajaamiseen 1,5 asteeseen – tehokkaat päästövähennykset välttämättömiä jo seuraavan vuosikymmenen aikana*. Tiedote. URL: <https://ym.fi/-/ipcc-n-raportti-nykyiset-toimet-eivat-riita->

[ilmaston-lampenemisen-rajaamiseen-1-5-asteeseen-tehokkaat-paastovahennykset-valttamattomia-jo-seuraavan-vuosikymmenen-aikana](#). Tarkastettu 30.5.2022.

Ympäristöministeriö. 2015. *Pariisin ilmastopimus*. URL: <https://ym.fi/pariisin-ilmastopimus>. Tarkastettu 30.5.2022.

LIITTEET

Näistä esimerkeistä lukija saa toivottavasti inspiraatiota tai reflektiota omaan feministisen pedagogiikan ja ilmastokasvatuksen teemoja yhdistävään opettajatyöskentelyyn mahdollisimman käytännönläheisesti. Lisäksi mainittakoon, että jos siirrytään ilmastokasvatuksen artikkeleista täyspitkiin kirjallisiin teoksiin, verkossa on avoimesti saatavilla Pinja Sipari Majin ja Tor Nesslingin kokoama *Open ilmasto-opas* (2016), jonka tarkoituksena on antaa vinkkejä ilmastokasvatukseen jokaisen opettajan omalle oppiaineelle oleellisesta ilmastotietouden näkökulmasta, jotta niitä uskaltautuisi kokeilemaan ja ottamaan osaksi tuntisuunnitelmia. Kun tarkastelin artikkelihauissa tulleita eri oppiaineita, ne käsittelivät ja ehdottivat muun muassa seuraavia keinoja ilmastonmuutoksen käsittelyyn kotitalouden, äidinkielen & kirjallisuuden sekä yhteiskuntaopin oppiaineissa, joihin sitten soveltavasti yhdistin feminististä pedagogiikkaa hahmotellessani feministisen ilmastokasvatuksen käyttömahdollisuuksia.

Oppiaine 1: Kotitalous

Siparin (2016, 26) mukaan kotitaloudessa ilmastokasvatus oli saanut opettajien liiton koulutuspäivässä innostuneen vastaanoton ja havainnoitiin, että ilmastokasvatus so-pii mainiosti oppiaineeseen. Kysymykset lähtivät arkisista asioista; Miten pesen astioita tuhlaamatta lämmintä vettä? Mitä on vihreä sähkö? Mitkä kulutustottumuksesi kotona tuhlaavat tai säästävät sähköä? Opettajat ideoivat kasvissyöntiin liittyvää opetuskokonaisuutta, jossa oppilaat tutustuvat monipuoliseen kasvisruokavalioon, kotimaiseen ruoantuotantoon ja kasvissyöjien proteiininlähteiden alkuperään ja tuotantoon. Sen lähteissä huomioitaisiin mediakriittisyys ja kasvissyönnin taustalla olevia tekijöitä pohdittaisiin monipuolisesti ilmaston, yhteiskunnallisen vaikuttamisen, eet-tisten valintojen, uskonnon tai yksilön näkökulmasta. Kotitaloudenopetuksen ilmas-tokasvatus näyttäytyi käytännönläheisenä ja sen vuoksi koettiin mielekkäänä sitoa opetukseen; oppilas pääsee itse tekemään ja kokeilemaan erimakuisia kasvisruokia, mutta tutustuu myös laajemmin valintojen merkitykseen kasvattaen tietouttaan il-mastoystävällisestä taloudenpidosta, tutustumalla esimerkiksi ruoan ja pesuaineiden tuotantoketjuihin.

Kun ilmastotietoiseen kotitalouden opetukseen lisätään feminististä pedagogiikkaa, opettajan tulisi nähdäkseni korostaa sen globaalia näkökulmaa alleviivatakseen yhteisvastuullisuutta ja valintojen merkitystä muille ihmisille. Esimerkiksi faktaa ja tau-lukoita talouksien kulutuksesta ja vertailua eri maihin, päivittäisten valintojen konk-reettista sitomista niiden vaikutuksiin maapallolla, sekä yhteisiin ilmastotalkoisiin osallistamista asiantuntevalla taloudenpidolla voisi käsitellä tunneilla, jotta omien va-lintojen suhde muihin ihmisiin tulisi selvemmin näkyviin. Luonnollisesti myös tun-nekasvatukselle saa (ja pitää antaa tilaa) kotitalousluokassa; tilan puolesta avoin koti-talouslyluokka antaa hyvän kasvupohjan pohtivalle, turvalliselle keskustelulle kokkaa-misen ohessa niin pienryhmissä, kuin koko luokan kesken.

Oppiaine 2: Suomen kieli & kirjallisuus

Suomen kielen ja kirjallisuudenopetuksen ilmastokasvatus keskittyy artikkelitutkimuksen valossa paikantuneesti kirjallisuudenopetuksen puolelle ja spesifiin lukutaktiin. Koponen (2020) ehdottaa yhdeksi ympäristötietoisen opetuksen tavaksi posthumanistisen luennan puolelle menevää, ihmisen ekosentrisyydestä irrottautuvaa kaunokirjallista luentaa, jossa yhdistyivät myös OPS:n vaateet monilukutaidosta ja aiheiltaan ja maantieteelliseltä paikantuneisuudeltaan monipuolisilla aineistoilla myös monikulttuurisuudesta. Vaihtoehto sopii, jos opettaja tuntee sopivia kaunokirjallisia teoksia ja tietää miten ohjata lukijoita ajattelemaan ei-inhimillisen läpi, eli ei niinkään peilin kuvainnollisella reflektiolla luetusta aineistosta takaisin ihmisen tunteisiin, vaan tekstiä läpikatsomalla, hajontaa aiheuttavalla diffraktiolla kiinnittäen luetun painopisteen ja itsensä muuhun kuin ihmislajiin ja omaan asemaansa lukijana. Nähdäkseni vanhimpien oppilaiden kanssa tätä voisi kokeilla, kun tekstiesimerkit olisivat (ainakin aluksi) tarpeeksi yksinkertaisia, sillä käsitteet posthumanismi ja ekokritiikki ovat oletettavasti tuntemattomia ja mahdollisesti haastavia opiskelijoille. Posthumanistisen luku-/ajattelutavan omaksuminen saattaisi viedä aikaa, sillä ainakaan oman kokemukseni perusteella koulussa ei ollenkaan tarjottu ei-inhimillisen materiaalin ”saappaisiin” asettumista ja affektitietoista lukemista. Asia olisi oletettavasti melko uusi, ja uuden oppiminen vie aina hetken aikaa ja resursseja opettajalta, mutta tulevana äidinkielenopettajana näen ehdotuksen herkullisena haasteena vanhempien opiskelijoiden kanssa. Koponen perustelee kaunokirjallista kokeilua toteamalla lukemisessa olevan aina poliittinen ulottuvuus (2020, 132), jossa materiaalin esitystavoilla ja tulkinnalla on merkitystä. Esimerkiksi Tyynenmeren jätepyörre täytyy ymmärtää ja käsitellä kirjallisuudessa mahdollisimman konkreettisena asiana, eikä kaunokirjallisenä kuvaannollisena representaationa liasta. Koponen myös yhdistää posthumanistiseen ja ekokritiikkiin opetusvaihtoehtoonsa, missä tulkitaan opiskelijoiden kanssa luettuja tekstejä luonto- ja materiakeskeisestä keskeisestä näkökulmasta, transformatiivisen oppimisen. Hän näkee sen avaimena monilukutaitoon, sillä kyseessä on ”kokemus syvästä, rakenteellisesta muutoksesta niin todellisuuskäsityksessä, ajattelussa, tunteissa kuin toiminnassa” (Koponen 2020, 132) - ja näin oppijassa tapahtuu jatkuvasti muutosta. ”Kyseessä on maailmansuhteen uudelleen muotoutuminen, jakavan ja erottelevan todellisuuskäsityksen eheyttäminen holistiseksi” (Siirilä ym., 2018, 44), mitä Koponen transformatiivisella luennallaan hakee.

Kaunokirjallisesta luennasta, siitä tehdyistä tehtävistä ja luokassa käydyistä keskusteluista saisi Koposen artikkelin perusteella monipuolisesti irti käsittelytapana niin ympäristö- ja ilmastovastuullisuuden kuin opetussuunnitelman vaateiden yhteensovittamisen kannalta. Luettu sisältö haastaa tarkoituksellisesti oppilaita ajattelemaan vastakarvaan, ja riippuen aineiston muodosta, mahdollisesti vahvistaa monilukutaitoa. Huolellisesti suunniteltu tapa käsitellä ja purkaa luettuja teoksia tukee myös transitiivista oppimista ja analyttisen lähiluvun sijaan keskittyy affektiiviseen, kokemukselliseen ja vastavuoroiseen lukemiseen ja tiedon tuottamiseen toisen asemasta. Posthumanistinen luenta tukisi näin onnistuessaan useita oppimisen tavoitteiden osaluokkia ja soveltuisi myös sisällöiltään monipuolisesti ilmastokasvatuksen teemaan. Feminististä pedagogiikkaa tässä nähdäkseni on jo sisäänrakennettuna

monikulttuurisuuden ja toisen asemaan asettumisen kautta, mutta yhteisvastuullisuuden painopistettä kasvattaakseen, luokkahuoneissa aiheiden purussa on aiheellista tunnollisesti tunnekasvattaa ja käydä paneutuvaa vuorovaikutuksellista keskustelua inhimillisen ja ei-inhimillisen rajojen purkamisesta sekä siitä, mikä oikeuttaa meidät nostamaan itsemme ihmisenä toisten yläpuolelle niin lajienvälisesti, kuin ihmislajin sisällä keskinäisesti. Itsereflektointi ja oman aseman hahmottaminen suhteessa muihin lajeihin on tässä ilmastotietoisessa kirjallisuudenopetuksen mallissa vahvasti läsnä, mutta Koponen itsekin toteaa, hän tarkasteli vain yhtä tapaa, ja monia muitakin hyviä vaihtoehtoja löytyy oppiaineeseen useita.

Oppiaine 3: Yhteiskuntatieteet (yhteiskuntaoppi)

Artikkelitutkimuksen perusteella yhteiskuntatieteiden ilmastokasvatukseen ehdotetaan tulevaisuuskasvatusta konkreettisten utopioiden luonnilla. Rajala ym (2021, 410) esittelevät ajankohtaisesta maailmantilanteesta kimmokkeen saaneen "normaalin murtumisen". He alustavat käsitteen kautta maailmanhistorian pandemioiden ihmisten menneisyyden suhteiden katkaisijana ja uuden aloittajana, sillä hetkellinen normaalin murtuminen avaa mielikuvitukseen mahdollisuuden uudesta. Esimerkiksi "kansainvälinen lentoliikenteen väheneminen - joka oli ennen pandemiaa juuri ja juuri kuviteltavissa, todistaa, että radikaalit vaihtoehdot nykyisille elämäntavoille ovat paitsi välttämättömiä, myös mahdollisia." (Rajala ym. 2021, 410). Koulussa ja yhteiskuntatieteissä ideaa voisi hyväksikäyttää erityisesti kansalaisaktiivisuuden ja toimijuuteen kasvattamisen nimissä - kuka asioita muuttaa haluttuun suuntaan, jos ei opiskelija itse? Tämä on konkreettista utopisointia, eli myös formaalin nykytilanteen huomioon ottamista ja utopian rakentamista esimerkiksi ajattelutapojen, sosiaalisten käytänteiden, opetuksen kehittämisen ja teknisten seikkojen, kuten pyöräteiden infrastruktuurin muutoksen lähtökohdista käsin. Rajalan ym (2021) mukaan myös utopioiden arkeologia, eli muutoksen prosesseihin ja muissa kouluissa/maissa tapahtuneisiin muutoksiin tekee hyvää tutustua. Ne antavat peilipintaa ja inspiraatiota oppilaiden omalle toiminnalle heidän koulussaan. Yksinkertaisimmillaan konkreettinen utopia voi kuitenkin olla vaihtoehtoisen maailman yksityiskohtien kuvittelua ja esittämistä kirjoittamalla tai taiteen avulla, kuten rauhantutkimuksen pioneerin sosiologi Elise Bouldingin työpajojen aseettoman maailman kuvittelussa oli ollut (Rajala ym. 2021, 416); työpaja oli mielenkiintoisesti saanut alkunsa siitä, etteivät "aseistariisunan asiantuntijat osanneet vastata kysymykseen, miten aseeton maailma toimisi ja miltä se näyttäisi".

Filosofian ja uskonnon oppiaineessa, jossa huomioidaan ihmistieteille ominaisesti eettistä toimintaa ja toisten huomioon ottamista, konkreettisten utopioiden ajatusleikit voisivat myös olla toimiva työkalu, enkä näkisi pahaksi ylettää mallia myös niiden puolelle kohdennettuna oppiaineeseen sopivalla tavalla. Rajala ym. artikkelissa (2021, 411) konkreettisen utopian malli on tarkoitettu toiselle asteelle, mutta sovelletusti eri ikäryhmätkin voisivat tätä käyttää tulevaisuuskasvatuksen työkaluna. Kyseessä on "ihmiskunnan suhteen uudelleenrakentamisesta maailmaan" jota säätelevät planetaariset, vastaan kohonneet rajat (Rajala ym. 2021, 411) eikä utopioiden harjoitusten alkamisessa ole ikärajaa. Utopioiden luonnin ohella harjoitellaan

käytännön vaikuttamista; Rajala ym (2021, 417) nostaa esimerkiksi projektin, jossa oppilaat kirjoittivat ja lähettivät kaupunginvaltuustolle kirjeitä parempien pyöräteiden puolesta. Ala-astelaisilla voisi ikätasolle sopivasti toimia esimerkiksi taidenäyttely, missä he kuvittavat maailmaa, jossa haluaisivat elää.

Haasteena utopioiden luomiselle Rajalan ym (2021, 414) mukaan luokassa koettiin spekulatiivisen tiedon tuottaminen ja käsittely. Toisen asteen tiivis opiskelutahti jättää vähemmän tilaa luovuudelle, eikä käytössä olevissa oppikirjoissa myöskään ollut riittävästi aineksia utopia-visioiden luontiin. Oppikirjojen ulkopuoliset Sitra-materiaalit koettiin projektille tarpeellisena, minkä seurauksena riittävillä pohjamateriaaleilla tuotettu työskentely tuoreesta utopianäkökulmasta oli opiskelijoista ja opettajista virkistävää ja palkitsevaa. (Rajala ym. 2021, 414). Kunnolliset pohjamateriaalit ja aikaa käsitellä utopioita ovat siis vaateina mallin toimivaan toteutukseen. Idean raikkaus on kuitenkin inpspiroivaa, ja jopa tutkimuksentekoon osallistuneet kirjaston työntekijät kokivat poikkeavana opettajan pyynnön laittaa esille utopia- eikä dystopiakirjallisuutta, jota yleensä pyydetään (Rajala ym. 2021, 414). Tästä herääkin opettajille reflektoitavaksi kysymys, onko toivoa tarjottu nykyluokahuoneissa liian vähän ja painotettu liikaa realistista, surkeaa ekologista nykytilannetta, käsittelemättä asiaa tilaisuutena muuttaa maailmaa kohti parempaa. Konkreetit utopiat voi olla hyvinkin tarpeellinen ja käytännöllinen työkalu ajatusmallien - ja sitä kautta toimintamallien - muutokseen. Feministiseen pedagogiikkaan malli sopii erinomaisesti toiset huomioon ottavan ja tasa-arvoisen utopisen maailmankuvan lähtöideologiallaan. Vahvistaakseen jo hyvää pohjaa, opettaja voisi huolehtia konkreetin utopian materiaaleissa olevan faktatietoa niin maiden välisistä epätasa-arvoisista seikoista, kuin myös nostaa näkyväksi ja purkaa esimerkiksi luokassa tapahtuvaa vallankäyttöä. Kun oppilaat/opiskelijat oppivat feministisen ideologian mukaan tunnistamaan, mikä on näkymätön valtarakenne ja missä kaikkialla yhteiskuntien ja ihmissuhteiden tasoilla sitä esiintyy, heillä on avain pohtia muutosta vaihtoehtoihin tapoihin utopioillaan.