

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

Raisa Foster, Arto O. Salonen & Sami Keto

MONIMUTKAISET EKOSOSIAALISET ONGELMAT haastavat materiaaliiseen vaurauteen ja ihmiskeskiseen todellisuuskäsitykseen perustuvaa hyvän elämän tavoittelua. Koulun haasteena on irrottautua kulttuurin toisintamisesta ja siirtyä yhteiskunnalliseksi suunnannäyttäjäksi ja muutoksentekijäksi. Tarkastelemme tässä artikkelissa, kuinka oppimista voisi suunnata uudistuneiden opetussuunnitelmien valossa siten, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio ja tulevaisuuden toivo vahvistuisivat. Näkökulmamme muodostuu sosiaalipedagogisesta viitekehystä, joka on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvamisen ja oppimisen kehys. Sille on ominaista ihmisen täyteen potentiaaliin kasvamisen mahdollisuudet osana häntä ympäröivää kulttuuria. Keskeiseksi oppimisen suunnaksi tarkastelussamme muodostuu siirtyminen välineellisestä ja kulutuskeskeisestä ihmiskäsityksestä kohti olentojen itseisarvoisuuden ja kanssaolemisen tunnistavaa kestävyystietoista elämänorientaatiota. Pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta tämä tarkoittaa myönteisiä havahtumisia mahdollistavien olosuhteiden luomista ja yhteiskunnalliseen subjektiuteen herättelyä, jotta oppijalla syntyisi sisäistä toimintatahtoa asettua ratkaisujen puolelle yksin ja yhdessä muiden kanssa.

Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.)

Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia

Tampere: Tampere University Press 2019, 121–143.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>

Ekososiaalisten ongelmien kohtaaminen

Toimimme yksilöinä, yhteisöinä ja kansakuntina olettamalla, että ihmiset ovat kaiken arvon ensisijainen lähde: muu elävä ja eloton luonto on olemassa ihmisen käyttöä varten. Ajattelemme, että ihminen täyttää paikkansa yhteiskunnassa tuottamalla ja kuluttamalla. Tällaisten ajattelu- ja toimintatapojen seuraukset ilmenevät yhä enemmän negatiivisina sosiaalisina ja ekologisina kehityskulkuina, joista syntyy ekososiaalisia ongelmia. Esimerkkejä näistä ongelmista ovat luonnonvarojen riittävyyteen, ilmaston lämpenemiseen sekä maaperän, ilman ja merten saastumiseen viittaavat ekologiset haasteet. Nämä ensisilmäyksellä ekologisilta vaikuttavat kehityskulut ovat kuitenkin välittömässä yhteydessä ihmisoikeusperustaisiin sosiaalisiin ongelmiin kuten ruoan riittävyyteen, asuinkelpoisten maa-alueiden olemassaoloon ja kehityksestä seuraavien hyötyjen ja haittojen tasapuoliseen jakautumiseen. Ekososiaalisten ongelmien monitahoisuutta ilmentää myös niiden kytkeytyminen psykologiseen kuormaan, josta yksi esimerkki on ympäristöahdistus (Pihkala 2015). Tuotantoeläintehtaat puolestaan ovat esimerkki ekososiaalisten ongelmien eettisestä luonteesta: ihmislajin ylivertauisuuden korostaminen on johtanut eläinten välineellistämiseen.

Uusimmissa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa ekososiaalisiin ongelmiin on havahduttu. 2010-luvulla voimaan astuneisiin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin on sisällytetty uutena käsitteenä *ekososiaalinen sivistys* (Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015), jonka ”johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle” (OPS 2014, 16). Kestävän elämäntavan välttämättömyys siis tunnustetaan.

Opetussuunnitelmien tavoitteisiin pääseminen edellyttää oppimisen suuntaamista siten, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuisi siten, että hänen olisi mahdollista ottaa ratkaisijan rooli suhteessaan ekososiaalisiin ongelmiin. Kestävyystietoisella elämänorientaatiolla viittaamme oppijaan, joka on sisäistänyt kestävyysajattelun siten,

että siitä on tullut hänen elämäänsä määrittelevä tapa olla olemassa ihmisenä osana muuta todellisuutta. Kestävyystietoinen elämänorientaatio on siis kestävää elämäntapaa laajempi käsite. Kestävyystietoinen ihminen on ekososiaalisesti sivistynyt ihminen, jolla on toimintatahtoa ratkaista omanäköisesti niitä ekososiaalisia jokapäiväisen elämän ja tulevaisuuden ongelmia, joista on tullut tietoiseksi.

Näkökulmamme muodostuu sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä, joka on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvamisen ja oppimisen kehys. Lähestymisnäkökulmaamme perustelee se, että uudistetut opetussuunnitelmien perusteet haastavat kokonaisvaltaiseen ympäröivän todellisuuden tarkasteluun. Laaja-alaisella osaamisella ja monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla pyritään avaamaan oppiaineiden välisiä rajoja. Yksittäiset asiat halutaan kytkeä osaksi kokonaisuuksia. (LOPS 2015; OPS 2014.) Sosiaalipedagogiikka tarkastelee ihmisen täyteen potentiaaliin kasvamisen haastetta osana häntä ympäröiviä yhteiskunnallisia ja ekologisia olosuhteita (Hämäläinen 1989, 128; 2012, 12–13; 2015, 1028; Salonen 2014). Ekologisten kysymysten ihmisoikeuskytköksiä tunnistaaksemme otamme tarkasteluun ekososiaalisen sivistyskäsityksen lisäksi myös pohjoisamerikkalaisen ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen viitekehyksen (Martusewicz 2018; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015). Tunnistamme, millaisia pedagogisia elementtejä tarvitaan, jotta oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuisi.

Opetussuunnitelmat ympäristöhuolen aikakaudella

Ihmiskunta on sen tosiasian edessä, että negatiiviset muutokset ympäristössämme ovat huomattavalta osalta ihmisen itsensä aiheuttamia. Nykyaikaa luonnehditaan kokonaan uuden geologisen aikakauden aluksi – ihmisen ajaksi, *antroposeeniksi* (Crutzen 2002). Antroposeenilla tarkoitetaan sitä, että ihmiskunnan vaikutus on maapallollamme samalla tasolla jääkauden ja maankuoren liikkeiden kanssa (Lewis & Maslin 2015). Antroposeenin ajassa ihminen määrittää tulevaisuutta enemmän kuin koskaan aikaisemmin ihmiskunnan historian aikana.

Aiemmin puhuttiin ympäristöuhista: halla, kuivuus, tulvat ja pyöremyrskyt koettiin ympäristöstä itsestään tulevina uhkina, joiden syntymisestä ihminen oli irrallinen, mutta joiden seurauksista tämä kuitenkin kärsi. 2010-luvusta voidaan puhua ympäristöhuolen (Suominen 2015) tai ekokriisin (Värri 2018) aikakautena. Ympäristöuhka-ajattelusta ollaan siirtymässä huoleen ihmisen ja ympäristön suhteesta. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna aiemmat vakavat ympäristöuhat tuntuivat kaukaisilta ja abstrakteilta. Nyt huoli on tullut lähemmäksi. Kesän 2018 poikkeuksellinen kuumuus ja kuivuus jättivät maanviljelijöiden sadon pieneksi ja kaupunkilaiset tuskailivat katujen ja kerrostaloasuntojensa lämpenemistä epäinhimillisiin lukemiin.

Kun 1990-luvulla kouluissa puhuttiin sademetsien tuhoutumisesta ja otsonikadosta, nyt oppilaita puhuttavat Itämeri, ilmastonmuutos ja kaivosteollisuudesta aiheutuvat ympäristöongelmat. Vuonna 2012 Tilastokeskuksen julkaisema Ympäristötilasto kertoo, että kuusikymmentä prosenttia suomalaisista uskoo nykyisen elämäntapamme vahingoittavan luonnonympäristöä. Nuorisobarometrin 2017 mukaan jopa 86 prosenttia 15–29-vuotiaista suomalaisnuorista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väitteestä ”Tulevat sukupolvet joutuvat kärsimään, mikäli nykyinen ympäristön tuhoaminen jatkuu” (Salonen & Konkka 2017). 2010-luvun alussa lähes 80 prosenttia suomalaisista katsoi väestönkasvun ylittävän maapallon kestopajan. Muita merkittäviä ympäristöongelmia olivat suomalaisten mielestä tuolloin ilman ja veden saastuminen sekä ydinjätteet. Joka viides suomalainen mainitsi myös ilmastonmuutoksen suurimpana ympäristöhuolenaiheenaan. He eivät kuitenkaan välttämättä linkittäneet talouskasvua ympäristövaikutusten aiheuttajaksi. (Tilastokeskus 2012.) Toisaalta muutamaa vuotta myöhemmin 38 prosenttia EVAn barometriin vastanneista kansalaisista yhtyi väitteeseen ”Ihmisten hyvinvoinnin jatkuminen voi perustua vain taloudelliseen kasvuun” ja 39 prosenttia oli väitteestä eri mieltä (Apunen ym. 2015). Kesällä 2016 15–29-vuotiaista nuorista vain 15,1 prosenttia oli tuosta väitteestä samaa mieltä ja 46,2 prosenttia eri mieltä (Salonen & Konkka 2017).

Huoli ympäristön tilasta läpäisee myös käytössä olevat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet. *Perusopetuksen opetussuunnitelman*

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

perusteissa (OPS 2014) kestävä elämäntavan välttämättömyys tunnustetaan keskeisenä oppiainerajat ylittävänä sisältönä:

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävä kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävä elämäntavan omaksumiseen. (OPS 2014, 16.)

Myös *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (LOPS 2015) kestävä elämäntapa ja ihmisten keskinäinen sekä luonnonympäristön arvostus on esillä:

Oppivassa yhteisössä edistetään kestävä elämäntapaa ja hyvän tulevaisuuden edellytyksiä. Opiskelijoita rohkaistaan toimimaan oikeudenmukaisen ja kestävä tulevaisuuden puolesta. Vastuullinen suhtautuminen ympäristöön heijastuu arjen valintoihin ja toimintatapoihin. (LOPS 2015, 16.)

Edelleen *Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien perusteissa* todetaan, että ”varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi” (VOPS 2016, 19–20).

Opetussuunnitelmissa korostetaan koko oppivan yhteisön vastuullisuutta suhteessa ympäristöönsä. Kestävyystietoisesta elämänorientaation vahvistamiseen viittaavaan kestävä elämäntavan oppiminen ei voi olla vain yksittäisen oppiaineen tavoitteena. Vastuullisuuden tulisi näkyä kaikissa kouluarjen valinnoissa ja toimissa. Kestävä elämäntavan välttämättömyydestä ei puhuta ikävänä velvollisuutena vaan pikemminkin myönteisenä asenteena: ”Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta” (OPS 2014, 29). Perusopetuksen opetussuunnitelmatekstien mukaan kestävä tulevaisuus rakentuu realistisen ja käytännöllisen asenteen kautta, siten että ihmiset kohtaavat maailman moninaisuutta avoimesti, uteliaasti ja oikeudenmukaisesti (OPS 2014, 29).

Vaikka opetussuunnitelmissa tuodaan esiin kestävä elämänorientaatioon viittaavia pyrkimyksiä, esimerkiksi laaja-alaisena osaamiskoko-

naisuutena ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” (OPS 2014, 24), eivät ne ulotu opetussuunnitelman ainekohtaisiin sisältöihin kuin muutamin poikkeuksin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden filosofinen taustoitutus, laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet jäävät, ainakin ainejakoisessa yläkoulun opetuksessa, helposti ainoastaan sanojen tasolle (Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Pyrkimys ekososiaaliseen hyvinvointiin jää kasvatuksen kautta toteutumatta, mikäli kuntien koulutoimen ja koulujen johtajilta sekä opettajilta puuttuu kokonaisvaltainen ekososiaalisen kasvatuksen näkemys – ja siten myös visio koulun roolista yhteiskunnassa hyvän tulevaisuuden rakentajana.

Ekososiaalisella sivistyksellä kohti vastuullista maailmasuhdetta

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen lähtökohtana on ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten ulottuvuuksien välinen tiedeperustainen tärkeysjärjestys. Ihmislajin olemassaolon kannalta ekologia – elämän edellytysten turvaaminen – on ensisijaista (Värri 2018). Sen kanssa rinnakkain kulkee sosiaalinen ulottuvuus, joka on ihmisoikeusperustaista ja siten itsessään arvokasta (Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015; Salonen & Konkka 2015; Värri 2018). Ekososiaalisen sivistyskäsitteen mukaan

tärkeintä on huolehtia ekologisista kysymyksistä, jotta elämän mahdollisuudet säilyisivät. Toiseksi tärkeintä on puolustaa arvokasta elämää vaalimalla ihmisoikeuksien toteutumista periksi antamattomasti. Kolmanneksi tärkeintä on ylläpitää vakaata taloutta, jotta rajalliset voimavarat olisi mahdollista jakaa ihmisten kesken mahdollisimman tehokkaasti kaikkien ihmisten perustarpeiden tyydyttämiseksi. (Salonen 2014, 49.)

Ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen aspektin hierarkkisuus viittaa siihen, että ekososiaalinen sivistyskäsite edellyttää systeemistä todellisuuden hahmottamista. Systeemisen todellisuuskäsityksen perustan muo-

dostaa keskinäisriippuvuuksien ja syy–seuraus-suhteiden hahmottaminen (Laininen 2018). Toisin sanoen ihminen sisäistää esimerkiksi sen, ettei häntä voi olla olemassa ilman elinvoimaista luontoa.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa ihmisten ja luonnonympäristön hyvinvoinnin nähdäänkin olevan kiinteässä ja systeemimäisesti rakentuvassa yhteydessä toisiinsa:

Lukio-opetuksessa ymmärretään kestävästä elämäntavasta ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyydestä sekä rakennetaan osaamisperustaa ympäristön ja kansalaisten hyvinvointia edistävälle taloudelle. Opiskelija ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen luonnonvarojen kestävässä käytössä, ilmastonmuutoksen hillinnässä ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisessä. ... Lukiossa kannustetaan keskinäiseen välittämiseen ja huolenpitoon. ... Inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä. (LOPS 2015, 13.)

Arvopohjan lisäksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa ekososiaalinen sivistys -käsite toistuu myös biologian kaikille pakollisessa *Ekologia ja ympäristö* -opintojaksokuvauksessa: ”Opiskelija ymmärtää ekososiaalisen sivistyksen ja kestävästä elämäntavasta välttämättömyyden sekä oppii toimimaan niiden mukaisesti” (LOPS 2015, 142) sekä maantiedon opetuksen kuvauksessa: ”Opetus antaa opiskelijalle valmiuksia ympäristö- ja ihmisoikeuskysymysten tarkasteluun sekä tukee opiskelijan kasvua ekososiaalisesti sivistyneeksi kansalaiseksi” (LOPS 2015, 146).

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen arvoja ovat vastuullinen maailmasuhde, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Salonen & Bardy 2015). Vastuullisen maailmasuhteen edellytyksenä on ymmärrys globaaleista keskinäisriippuvuuksista, yhdenvertaisuuden periaatteen sisäistäminen sekä kyky jakamiseen ja empatiaan. Kaikkien ihmisten perustavanlaatuisen yhteyden tunnustetaan (Aaltola & Keto 2017; Laininen 2018a). Näin ollen eri elämänlajien samanarvoisuus toteutuu vastuullisessa maailmasuhteessa (Salonen & Rouhinen 2015).

Kohtuullisuudentaju rakentuu sen tiedostamisen varaan, että rajaton talouskasvu rajallisella maapallolla ei ole pitkällä aikavälillä mahdollista (Daly 2010; Matutinovic ym. 2016; Max-Neef 2010). Kohtuullisuuteen pyrittäessä oleellista on jatkuva mielihalujen ja todellisten tarpeiden koettelu ja erottelu (Värri 2018). Aineettomien asioiden merkitykseen havahtuminen auttaa siirtymään hyvän elämän tavoittelussa jälkimateriaaliseen, aineettomaan suuntaan (Laininen 2018a; Salonen & Joutsenvirta 2018). Aineettomien asioiden lisäämismahdollisuudet ovat rajattomat.

Ihmistenvälisyys on täyden ihmisyyden tavoittelua liittymällä muihin ihmisiin. Ihmistenvälisyyteen pääseminen edellyttää yhteistoiminta- ja vuorovaikutustaitoja. Tällaiset kompetenssit rakentuvat ihmisten kohtaamisen, dialogin ja yhteistoiminnan kautta. Ne ovat omiaan voimistamaan myötätuntoisuutta, altruistista toimintaa ja oman elämän liittämistä osaksi itseä suurempaa. (Laininen 2018a; Salonen & Bardy 2015.) Oikeudenmukaisuus ja vastavuoroisuus ihmissuhteissa edellyttävät hierarkkisten valtarakenteiden purkamista.

Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus kriittikinä ja toivon tuojana

Myös amerikkalainen ekososiaalinen oikeudenmukaisuusajattelu (EcoJustice, Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015) pyrkii suuntamaan kasvatusta kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus perustuu ajatukseen, että sekä sosiaalisilla että ekologisilla ongelmilla, esimerkiksi rasismilla ja ilmastonmuutoksella, on yhteiset juuret, jotka kiinnittyvät modernistiseen maailmanymmärrykseen. (Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015; Foster 2017.)

Ekososiaalisen sivistyksen ja EcoJustice-ajattelun perusta on samankaltainen. Molemmat viitekehykset korostavat kaiken elämän arvokkuutta mutta myös kriittistä asennoitumista modernin yhteiskunnan taloudelliseen, sosiaaliseen ja ekologiseen järjestäytymiseen. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus kiinnittyy intersektionaalisen feminismin arvopohjaan ja käyttää tutkimuksessaan usein diskurssianalyysin työkalu-

ja. Yhdistyessään kokemuksen tutkimukseen ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus voi paitsi paljastaa nykymaailman epäkohtia myös ohjata muutokseen kohti kestävämpää tulevaisuutta (Foster 2015; 2018; Värrö 2018).

Ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus (Foster ym. 2018; Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015) sisältää kolme keskeistä tehtävää: 1) modernin ajan itsestäänselvyyksinä pitämien rakenteiden kriittisen tarkastelun, 2) yhteisvaurauden ja kestävää hyvinvointia ruokkivien perinteiden (commons) vaalimisen sekä 3) paremman tulevaisuuden kuvittelemiseen rohkaisemisen. Ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen mukaan meidän tulisi ensin tarkastella kriittisesti maailmaa, jossa elämme sekä niitä rakenteita, jotka aiheuttavat tällä hetkellä tuhoa luonnonympäristössämme mutta myös kärsimystä lukuisten ihmisten elämässä (Värrö 2018). Toisin sanoen kritiikki täytyy kohdistaa teollisen ajan ajattelun ”itsestäänselvyksiin”, kuten esimerkiksi todellisuuden liialliseen järjikepitämiseen, välineelliseen ajatteluun, yksilö- ja ihmiskeskeisyyteen sekä sokeaan uskoon jatkuvan kasvun keskeisyydestä yhteiskunnan järjestäytymisessä (Foster 2017).

Käsityksemme maailmasta ja ihmisestä perustuu dualismeihin, taipumukseen jakaa asiat jyrkkärajaisesti kahtia: mieli–ruumis, kulttuuri–luonto, ihminen–eläin, järki–tunteet, mies–nainen, valkoinen–musta, tiede–taide ja niin edelleen (Plumwood 1993; 2002; ks. myös Foster 2017; Lehtonen ym. 2018). Asioiden jaottelu kahtia ei sinänsä välttämättä ole ongelma, vaan se, että nämä kaksi toisensa poissulkevaa ääripäätä on tapana jaotella hierarkkisesti. Niinpä esimerkiksi koemme ihmisen luoman kulttuurin tärkeämpänä, ensisijaisena ja luonnonympäristön sille alistaiseena. Meillä on myös tapana linkittää näitä arvoitettuja piirteitä yhteen: nainen on tunteikas ja lähempänä luontoa kuin rationaalisesti ajatteleva mies. (Foster 2018; Foster ym. 2018; Martusewicz ym. 2015; Plumwood 1993; 2002.) Alempiarvoisuus mahdollistaa halveksunnan, hyväksikäytön ja riiston. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja hyvinvointi eivät toteudu ennen kuin haitalliset valtarakenteet kyseenalaistetaan ja puretaan.

Toiseksi ekososiaalinen oikeudenmukaisuuskasvatus keskittyy ympäristömme yhteisvaurauden vaalimiseen sekä ihmisyhteisöjen perinteiden ja

kestävien elintapojen suojelemiseen (Martusewicz ym. 2015). Esimerkiksi puhtaan veden ja ilman tulee olla kaikkien saatavilla, eikä esimerkiksi jonkin yksityisen tahon omistuksessa. Kuten vesi ja ilma, useat yhteisvauraudet ovat ihmisen olemassaolon kannalta välttämättömyyksiä. Tämä tieto korostaa ihmisen vastuuta yhteisvaurauksista (Ostrom 1990).

Yhteisvauraudeksi voidaan laskea myös ne vanhat perinteet, jotka ovat auttaneet ihmistä elämään sopuissa ympäristönsä kanssa. Usein ekososiaalisessa oikeudenmukaisuuskasvatuksessa näitä malleja otetaan nimenomaan alkuperäiskansojen kulttuureista (mm. Akulukjuk & Rasmussen 2018; Martusewicz 2018; Martusewicz ym. 2015). Mikään kulttuuri ei kuitenkaan sinällään ole läpeensä ekologinen tai epäekologinen. Jokaisella on mahdollisuus tarkastella myös oman kulttuurinsa perinteitä, jotka ruokkivat hyvinvointia ja tasapainoa ihmisen ja muun luonnon yhteisessä. Kestävään hyvinvointiin pyrittäessä oleellista on ihmisen luontosuhteen elvyttäminen ja vastuullisuuden kasvaminen (Värri 2018).

Ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen kolmas tehtävä on rohkaista mielikuvituksen käyttöön (Foster ym. 2018; Martusewicz ym. 2015; Värri 2018): miten muulla tavalla yhteiskunnan olisi mahdollista rakentua, nimenomaan siten, että se tukisi kestävästä hyvinvointia? Kasvatuksen näkökulmasta keskeistä on, että vaikka elämme kriisien aikakautta, voimme uskoa ja luottaa siihen, että meillä on mahdollisuus rakentaa parempaa tulevaisuutta, ja että pystymme myös kuvittelemaan, millainen tämä sekä sosiaalisesti että ekologisesti parempi tulevaisuus olisi. Taiteen mahdollisuudet kiteytyvät sen kykyyn tuottaa myönteisiä havahtumisia ihmisen oma elämänhistoria huomioiden. Koulussa taideopetuksen avulla on mahdollisuus luoda tiloja, joissa toisenlaiset maailmat ovat mahdollisia mielikuvittelun avulla. (Foster 2017; Foster ym. 2018.) Jos vain tuotamme sitä, minkä olemassaolo on meille tuttua ja tiedettyä, ei uusia innovaatiota ja mahdollisuuksia voi syntyä (Varto 2003).

Ympäristötunteet ja pedagoginen vastuu

Kuten työttömyys, firman konkurssi tai läheisen ihmisen kuolema, myös ympäristössä tapahtuvat suuret muutokset aiheuttavat ihmisissä kärsimystä. Pihkala (2017) käyttää kattokäsitettä ympäristöahdistus puhuessaan vaikeista tunteista, jotka heräävät ihmisissä liittyen ympäristötuhoihin ja niiden uhkiin. Esimerkiksi tieto mikromuovin kulkeutumisesta ravintoketjussa, lähijoen saastuminen tai vaikkapa naapurimetsän avohakkuut voivat aiheuttaa ihmisissä psykosomaattisia oireita. Ne voivat myös aikaansaada lamauttavaa surua, jonka käsittelyssä ihminen jää helposti yksin. Ympäristöongelmat ovat yleisessä tiedossa, mutta siitä huolimatta tunnumme vaikenevan niistä kuin sanattoman sopimuksen perusteella (Pihkala 2017, 12).

Tutkija ja toimittaja Renee Lertzman (2015) puhuu samasta ilmiöstä nimellä ympäristömelankolia. Se, että ihmiset eivät muuta tuhoisaa toimintaansa ympäristöongelman tunnistaessaan, ei välttämättä johdu välinpitämättömyydestä, vaan kyvyttömyydestä kohdata asiaan liittyviä vaikeita tunteita (Saari 2018). Ihmiset reagoivat vaikeisiin ympäristötunteisiin monin tavoin: kieltämisellä, apatialla, suuttumuksella, vihalla tai ahdistuksella. Reaktion kroonistuminen aiheuttaa Lertzmanin (2015) mukaan melankoliaa, joka estää meitä toimimasta epäkohtien korjaamiseksi.

Vaikka melankoliaa ja ahdistusta aiheuttavista asioista on vaikea puhua, olisi Pihkalan (2017) mukaan ympäristöahdistuksen ilmiön ymmärtäminen oleellista, sillä se lisää yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia ja toimintakykyä. Omien tunteiden käsittely lievittää ahdistusta ja myös pienet teot ympäristön hyvinvoinnin puolesta voimauttavat, kun ihminen kokee osallisuutta yhteisten asioiden ratkaisuisissa (Pihkala 2017).

Ympäristöahdistusta voi pitää merkinä siitä, että ihminen on havahnut olevansa osa ympäristöään ja siten myös vastuullinen niistä ongelmista, joita hän on ympäristölleen – ja siten myös itselleen – aiheuttanut. Vaikeita tunteita voi pitää opasteina sille, mitä pidämme tärkeänä ja minkä vuoksi meidän tulisi taistella. Yhtä tärkeätä kuin sallia ahdistuksen tunteet, on luoda toivoa paremmasta: kaikesta surusta ja huolesta huolimatta elämän täytyy suuntautua hyvään ja merkitykselliseen (Pihkala 2017, 16). Jokainen pedagogi voi pohtia, ruokkiiko hänen arvopohjansa ja toimin-

tansa toivoa ja hyvää kaikkea elämää kohtaan vai vain hyötyä rajatulle joukolle joidenkin toisten kustannuksella (myös Värrö 2018).

Pihkalan (2017, 249) mukaan toivo voidaan ymmärtää kertomuksena ”monimutkaisuuksista ja epävarmuuksista, joihin sisältyy avoimia mahdollisuuksia”. Hän yhdistääkin toivon ”rohkeuteen, sitkeyteen ja luottamukseen” (Pihkala 2017, 17). Hän puhuu mielen vuodenaajoista ja kahden tason näkökyvystä. Pihkalan mielestä on tärkeätä hyväksyä se, että välillä koemme alakulua ja toivottomuutta ja toisinaan asiat taas näyttävät valoisammilta ja meillä on enemmän energiaa suuntautua hyvään. Aivan kuten vuodenaajat, myös mielialamme vaihtelevat. Kahden tason näkökyvyllä Pihkala taas viittaa taitoomme nähdä maailmassa sekä hyvää että pahaa. Koska esimerkiksi nykyinen mediakulttuuri tuntuu nostavan esiin vain konflikteja ja katastrofeja, tulee meidän aktiivisesti harjoittaa toivon ja hyvän näkemisen kykyämme. (Pihkala 2017, 17.)

Kuten ylipäätään ympäristöongelmien myös ympäristöahdistuksen käsittely kaipaa keinoja yhteiskunnallisella tasolla. Tämä tarkoittaa myös kasvatusalaa. Monet opettajat joko arastelevat tunteiden käsittelyä tai heidän on opetettu välttelemään tunteita opetustilanteissa. Oleellista on ”tarjota ensin kasvattajille itselleen tukea ja koulutusta, jotta he voisivat vuorostaan tarjota käsittelymahdollisuuksia yleisöilleen” (Pihkala 2017, 248).

Kasvatusfilosofi Antti Saari (2018) on niin ikään käsitellyt ympäristöahdistuksen teemoja – nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta. Myös hänen mukaansa ympäristöongelmat ovat niin monimutkaisia, että ihmiset kokevat epämukavuutta ja ahdistusta niiden edessä. Luonnossa tapahtuvat mullistukset tuntuvat hallitsemattomilta ja oudoilta. Koska epä-mukavuuden ja outouden kokemuksia pidetään usein välteltävinä, niitä yritetään suitsia kontrolloimalla yhä enemmän tätä ”outoa toista”. Saaren (2018, 44) mukaan ympäristöongelmia ja siitä seuraavaa ahdistusta ei kuitenkaan tulisi ratkaista lisäämällä luonnonympäristön hallintaa; toisaalta Saari ei myöskään näe ympäristöongelmien ratkaisuna heittäytymistä ”takaisin luontoon”. Vaikka kuinka haluaisimme, emme voi ulkoistaa vastuuta ympäristöongelmista kenellekään muulle, koska koko olemassaolomme on kietoutunut luontoon, jota yritämme ymmärtää ja ”ratkaista” (Saari 2018, 44–45). Vaikka tieteellisen tiedon lisääminen ympäristöongelmista

on toki oleellista, Saaren (2018, 45) mukaan meidän tulisi huomioida paremmin ne asiat, jotka jo tiedämme, mutta jotka koemme kiusallisina ja jotka siksi haluamme unohtaa.

Saari (2018, 44) lainaakin Rebecca Martusewiczin (2014) ajatusta vastuullisesta pedagogiikasta, jossa annamme ”sydämemme murtua”. Sen sijaan että yritämme sysätä syrjään ympäristöahdistuksemme, voimme kuunnella tunteitamme ja oppia niistä sen, mitä ne kertovat vallitsevasta ihmis- ja maailmakäsityksestä ja niiden haitallisuudesta niin ihmisten kuin muunkin elämän hyvinvoinnille. Vastuullinen pedagogi tunnustaa siis ympäristöahdistuksen ilmiön olemassaolon eikä pyri välttelemään tai nujertamaan sitä, vaan päinvastoin hyväksymään surun ja epätoivon tunteet ja tunnistamaan ne viittoina merkityksellisiin asioihin (Pihkala 2017). Kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuu, kun ihminen tunnistaa ympäristön tilasta nousevat tunteet. Tunteet myös motivoivat ihmiset toimintaan (Pihkala 2017).

Valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa tunteiden merkitys on nostettu hyvin esiin. Tunnetaidot nähdään tärkeinä sekä oppilaan itsetuntemuksen kehittämisessä että väylänä toisten ymmärtämiseen. Ekososiaalisessa kasvatuksessa tunnetaitojen harjoittelu tapahtuu ihmisen ja muun elämän suhteen sisällyttävässä kontekstissa. Tunteet eivät silloin liitä oppilasta ainoastaan toisiin ihmisiin vaan laajemmin koko elämän verkkoon.

Suhdetta toisiin ei määrittele vain vaikeiden tunteiden kohtaaminen vaan tunteiden kirjo laajemmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaankin myönteisiä tunnekokemuksia ja niiden merkitystä erityisesti oppimisessa:

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (OPS 2014, 17).

Kestävyystietoisen elämänorientaation vahvistamisessa myönteisillä tunnekokemuksilla, kuten haltioitumisella, voi olla tärkeä rooli (Littledyke 2008). Luonnossa haltioitumisen kokemukset vahvistavat yhteenkuulu-

vuotta luonnon kanssa (Van Cappellen & Saroglou 2012). Yhteenkuuluvuus luonnon kanssa taas vaikuttaa myönteisesti sekä omaan hyvinvointiimme (Mackerron & Mourato 2013) että haluun suojella luontoa (Nisbet ym. 2009). Luonnossa tapahtuvien empaattisten ja esteettisten kokemusten – esimerkiksi taidelähtöisten menetelmien avulla – onkin havaittu tuottavan yhteenkuuluvuutta luonnon kanssa tietopohjaisia kokemuksia paremmin (Lumber ym. 2017).

Kestävyystietoista elämänorientaatiota synnyttävä sosiaalipedagogiikka

Opetussuunnitelmat heijastelevat aina aikansa käsityksiä maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta (Autio ym. 2017). Vallalla olevia uskomuksia toisintamaan pyrkivän oppimisen haaste on siinä, että se ei käännä yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa. Aivan ilmeisesti ekososiaalisten ongelmien ratkaisemisessa tarvitaan oppimista, joka voi muuttaa ihmisen käsityksen itsestään, ympäröivästä todellisuudesta ja suhteesta maailmaan (Laininen 2018b; Sterling 2010; Värrö 2018). Tämä muutos varmistaa kehityksen suunnan tarkentumista.

Pohjimmiltaan oppimiselta putoaa pohja pois, mikäli kasvattajilla, kouluttajilla ja oppimisen ohjaajilla ei ole mielessä ihanneyhteiskuntaa, johon oppimisella tähdätään (Dewey 1916; Värrö 2018). Tämän vuoksi kestävään yhteiskuntaan siirtymisessä tarvitaan yhteiskunnallisesti orientoitunutta pedagogista lähestymistä, jota sosiaalipedagogiikka edustaa.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteissa on reagoitu ekososiaalisen sivistymisen merkitykseen ja kestäväen elämäntavan omaksumisen välttämättömyyteen. Näitä tekijöitä pidetään ihanneyhteiskunnan piirteinä. Opetussuunnitelmaan kirjattuina näillä piirteillä on normatiivinen luonne. Ne ovat sitovia päämääriä, joiden toteutumista valvoo eduskunnan oikeusasiamies. Se millaisella pedagogiikalla näihin tavoitteisiin päästään, on kuitenkin hahmottelematta. Sivistysnäkemyksestä, sitä ilmentävästä elämäntavasta ja sosiaalipedagogisten ratkaisujen kokonaisuudesta voi muodostua sellaista inhimillistä kasvua ja oppimista,

joka synnyttää kestävyystietoisen elämänorientaation. Yhteenvetona määrittelemme kestävyystietoista elämänorientaatiota synnyttävän sosiaalipedagogiikan elementit (a) ekososiaalisten ongelmien taustalla olevista syistä tietoiseksi tulemiseksi, (b) tunteiden ja subjektiivisten kokemusten esillä pitämiseksi sekä (c) täyteen ihmisyyteen kasvamiseksi.

(a) Ekososiaalisten ongelmien taustalla olevat syyt näkyviksi

Ekososiaaliset ongelmat ovat monisyisiä. Ne eivät ratkea yhdellä tieteellisellä oivalluksella tai teknologisella innovaatiolla. Atomistinen ja kontekstistaan irrotettu tieto ja todellisuuskäsitys jäävät vaillinaisiksi ja saattavat johtaa ratkaisuihin, jotka aiheuttavat ongelmia toisaalla. Tarvitaan systeemistä ymmärrystä, jossa huomion kohteena eivät niinkään ole kokonaisuuden osat vaan osien väliset yhteydet. Osista ja osien välisistä vuorovaikutuksista muodostuu järjestelmä, kuten kieli, kaupunki tai ihminen. Järjestelmä on itsenäisesti toimiva kokonaisuus, jonka osat muodostavat verkoston. Se ylläpitää olemassaoloaan osiensa vuorovaikutuksen avulla. (Bertalanffy 1968; Bunge 1979; Mingers 2006.) Osien, asioiden tai ilmiöiden välisiin yhteyksiin keskityttäessä hahmottuvat aikaisemmin piiloon jääneet tekijät. Ajattelussa olevat ristiriitaisuudet paljastuvat. Esimerkiksi ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden välisiin yhteyksiin keskittymällä paljastuu se, että vauraudesta nauttiminen on mahdotonta, jos elinympäristö on elinkelvoton. Tarvitsemme monitieteistä ja kriittistä otetta maailman hahmottamiseen. Oleellista on ymmärtää ihmisen oma vastuu ekososiaalisten ongelmien aiheuttajana ja ylläpitäjänä – mutta ennen kaikkea myös ratkaisijana.

Systeemistä ymmärrystä voidaan tarkastella kahdella tasolla: Ensinnäkin meidän tulee olla tietoisia siitä, miten dualistinen ajattelu ja modernin maailman ihanteet, kuten esimerkiksi yksilökeskeisyys ja välinearvoisuus sekä usko jatkuvaan kasvuun, ovat ajaneet meidät nykyisenlaiseen tuhoisaan elämäntapaamme. Toisaalta meidän tulee ymmärtää myös se, miten esimerkiksi omilla jokapäiväisillä elämäntapa- ja kulutusvalinnoilla kytkedymme aina osaksi suurempia tuotantoketjuja. Aivan ilmeisesti myös opettajakoulutukseen tarvitaan nykyistä kokonaisvaltaisempaa lähestymistä, jotta moninäkökulmaisesta asioiden ja ilmiöiden tarkastelusta tulisi uusi normaali.

(b) Tunteille ja subjektiivisille kokemuksille tilaa

Länsimainen ajattelu on suosinut näkemystä, jonka mukaan todellisuutta on lähestyttävä ensisijaisesti järjen kautta (Aaltola & Keto 2017; Foster 2017; Martusewicz ym. 2015). Tämä rationalismiksi kutsuttu suuntaus ilmenee kouluopetuksessa muun muassa luonnontieteellisen tiedon korostamisena ja tunteiden välttelynä opetustilanteissa. Myös taidekasvatuksen karsiminen koulutuksen eri tasoilta kertoo osaltaan niistä arvoista, jotka vallitsevat nyky-yhteiskunnissa, joissa koululaitokset toisintavat olemassa olevaa eivätkä tähtää yhteiskuntien uudistamiseen (Nussbaum 2011).

Kokemuksellisuuteen, tunteiden sallimiseen ja taidekasvatukseen panostaminen vaikuttaisi kuitenkin positiivisesti sekä ihmisten hyvinvointiin että sitoutumiseen yhteisen hyvän edistämiseen yhteiskunnassa, jossa kansalaisuus on korvautunut kuluttajuudella (Värri 2018). Outoutta, ahdistusta ja muita epämiellyttävinä pidettyjä tuntemuksia ja tunteita ei tulisikaan vältellä opetustilanteissa, vaan ottaa ne merkkinä uuden ja tärkeän äärellä olemisesta (Foster 2017; Rosenberg 2018). Samalla osana oppimista olisi mahdollistettava myös ei-inhimilliseen luontoon kohdistuvien myönteisten tunteiden ja empatian kokeminen. Pihkalan (2017, 250–252) nostamista esimerkeistä ympäristöahdistuksen käsittelemiseksi on koostettavissa seuraavia pedagogisia ratkaisuja koulun arkeen:

- 1) Oppilaiden tunteiden, ympäristöahdistuksen, surun ja epätoivon kuunteleminen ja tukeminen.
- 2) Ajan antaminen oppilaiden ympäristön tilaan liittyvien tunteiden tarkasteluun esimerkiksi taiteellisen työskentelyn kautta.
- 3) Oppilaiden yhteiskunnallisen osallistumisen – paitsi perinteisten vaikutuskeinojen (kuten äänestys) myös esimerkiksi ympäristöaktivismin – tukeminen.
- 4) Ympäristöön liittyvien myönteisten tunnekokemusten, kuten haltioitumisen, mahdollistaminen oppilaille.
- 5) Oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan yhteisesti luoman kouluyhteisön kestäväen hyvinvoinnin ruokkiminen arvostamalla sekä ekologista että kulttuurista moninaisuutta.
- 6) Materiaalisten ja henkisten varautumis- ja selviytymistaitojen rakentaminen vaalimalla perinnetietoutta ja -taitoja.

(c) Täyteen ihmisyyteen kasvun tukeminen

Sivistyminen on minän ja maailman välinen prosessi, joka saa voimansa kytköksistä ympäröivään yhteiskuntaan ja elämän kokonaisuuteen. Prosessissa ihmisen identiteetti määrittyy itsenäiseksi, mutta integroituneeksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja luonnonympäristöä. (Siirilä ym. 2018.)

Todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta (Searle 2010). Siksi todellisuus voidaan rakentaa aina myös toisin. Todellisuuskäsityksen muuttaminen ekososiaalista hyvinvointia tukevaksi edellyttää ensin näkymää kestävästä tulevaisuudesta. Näkymän täytyy olla selkeä, jotta yhteiset ponnistelut ovat samansuuntaisia ja niin voimakkaita, että kielteiset kehityskulut voidaan kääntää. (Värri 2018.) Opetussuunnitelmien arvopohja heijastelee jo tätä visiota. Keinot toisenlaisen tulevaisuuden rakentamiseen voidaan löytää heittäytymällä tuntemattomaan mielikuvittelun avulla. Taiteen avulla on mahdollista siirtyä sekunneissa omasta väistämättä vajaan todellisuustulkinnasta toisenlaisen maailman mahdollisuuteen. Tämän vuoksi taiteella on erityinen rooli ajattelussa piilevien ristiriitaisuuksien paljastamisessa ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa (Foster ym. 2018).

Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että ilmastonmuutos on pääasiassa ihmisen toimista aiheutunutta (Caldeira 2012; Huber & Knutti 2012). Tästä huolimatta yleisessä keskustelussa vaikuttavat myös ne, jotka kieltävät tieteelliset todisteet ekososiaalisista ongelmista. Siksi tieteellisen tiedon esille tuominen kouluopetuksessa on vähintään yhtä tärkeää kuin aina ennenkin. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että globalisaatio on monimutkaistanut maailmaamme samaan aikaan kun ihmisten arkihuolet näyttävät edelleen paikallisesti. Tästä syystä tarvitaan myös kokemuksellista tietoa, joka kiinnittyy kontekstiinsa.

Ekososiaalisten haasteiden ymmärtäminen, torjuminen ja ratkaiseminen vaativat laaja-alaista näkemyksellisyyttä ja ymmärrystä siitä, ettei ihminen ole irrallinen muusta häntä ympäröivästä todellisuudesta. Paitsi jokapäiväisiin valintoihimme liittyvät sosiomateriaaliset ketjut, myös aistimme sitovat meitä muuhun maailmaan. Tästä syystä kouluopetuksessa tarvitaan järkipäisen tiedon lisäksi tunteiden ja kokemusten tunnistamista, tietojen lisäksi osaamiseen ja suhtautumiseen keskittymistä sekä

yksilöiden huomioimisen rinnalle yhteisöjen rakentamista. Kestävyystietoinen elämänorientaatio haastaa siirtymään pois välineellisestä ja kulu- tuskeskeisestä ihmiskäsityksestä kohti olentojen itseisarvoisuutta ja kans- saolemisen tunnistamista.

Koulun haasteena on irrottautua vallalla olevien hyvän elämän ta- voittelun tapojen toisintamisesta kohti suunnannäyttäjää ja muutoksen- tekijää. Pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta tämä tarkoittaa oppijan saattamista yhä uudelleen myönteisiin havahtumisiin, jotka virittävät oppijan ylittämään vallitsevan todellisuuden. Vallitsevan ylittäminen on mahdollista yhdistämällä järki, tunne ja mielikuvitus toisiaan täydentä- väksi kokonaisuudeksi. Myönteisten havahtumisien lisäksi yhtä oleellista on yhteiskunnalliseen subjektiuteen herättelemine, jotta oppijalla syntyy sisäistä toimintatahtoa asettua ratkaisujen puolelle yksin ja yhdessä mui- den kanssa. Ratkaisijan roolissa ihminen ottaa kokonaisvaltaista vastuuta ihmisyydestään rakentamalla myönteistä tulevaisuutta paitsi itselle ja yh- teiskunnalle – myös muullekin kuin ihmiselämälle.

Lähteet

- Aaltola, E. & Keto, S. 2017. *Empatia – myötälämisen tiede*. Helsinki: Into Kustannus.
- Akulukjuk, T. & Rasmussen, D. 2018. Art is that which takes something real and makes it more real than it was before. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 59–70.
- Apunen, M., Haavisto, I., Sipola, J. & Toivonen, S. 2015. Ken on maassa jämäkin? EVAn Arvo- ja asennetutkimus 2015. Helsinki: EVA.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Bertalanffy, L. 1968. *General system theory, foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Bunge, M. 1979. *A world of systems*. Boston: Reidel.
- Caldeira, K. 2012. The great climate experiment. *Scientific American* 307, 78–83.
- Daly, H. 2010. From a failed-growth economy to a steady-state economy. *Solutions* 1 (2), 37–43.
- Crutzen, P. 2002. Geology of mankind: the anthropocene. *Nature* 415, 23.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Floating Press.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 165–175.
- Foster, R. 2017. Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagogiikan vuosikirja* 2017.
- Foster, R. 2018. Recognizing mutuality: the more-than-human world and me. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 24–35.
- Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. (toim.) 2018. *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge.
- Huber, M. & Knutti, R. 2012. Anthropogenic and natural warming inferred from changes in Earth's energy balance. *Nature Geoscience* 5 (1), 31–36.

- Hämäläinen, J. 1989. Social pedagogy as a meta-theory of social work education. *International Social Work* 32 (2), 117–128.
- Hämäläinen, J. 2012. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, Conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy* 1 (1), 3–16.
- Hämäläinen, J. 2015. Defining social pedagogy: historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work* 45 (3), 1022–1038
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Luettu 8.10.2019.
- Laininen, E. 2018a. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Laininen, E. 2018b. Transforming our worldview towards a sustainable future. Teoksessa J. W. Cook (toim.) *Sustainability, human well-being and the future of education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 161–200.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199 (20), 860–867.
- Lewis, S. & Maslin, M. 2015. Defining the anthropocene. *Nature* 519, 171–180.
- Littledyke, M. 2008. Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. *Environmental Education Research* 14 (1), 1–17.
- Lumber, R., Richardson, M. & Sheffield, D. 2017. Beyond knowing nature: contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PloS one* 12 (5), e0177186.
- MacKerron, G. & Mourato, S. 2013. Happiness is greater in natural environments. *Global Environmental Change* 23 (5), 992–1000.
- Matutinovic, I., Salthe, S. & Ulanowicz, R. 2016. The mature stage of capitalist development: models, signs and policy implications. *Structural Change and Economic Dynamics* 39, 17–30.
- Max-Neef, M. 2010. The world on a collision course and the need for a new economy. *Ambio* 39 (3), 200–210.

- Martusewicz, R. A. 2014. Letting our hearts break: on facing the "hidden wound" of human supremacy. *Canadian Journal of Environmental Education* 19, 31–46.
- Martusewicz, R. A. 2018. A pedagogy of responsibility: Wendell Berry for EcoJustice education. New York: Routledge.
- Martusewicz, R., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. EcoJustice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities. 2nd edition. New York: Routledge.
- Mingers, J. 2006. Realising systems thinking: knowledge and action in management science. London: Springer.
- Nisbet, E.K., Zelenski, J.M. & Murphy, S.A. 2009. The nature relatedness scale: linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior* 41(5), 715–740.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää: miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Alkuteos: Not for profit, suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 8.10.2019.
- Ostrom, E. 1990. Governing the commons: the evolution of institutions for collective action. London: Cambridge University Press.
- Pihkala, P. 2017. Päin helvettä. Helsinki: Kirjapaja.
- Plumwood, V. 1993. Feminism and the mastery of nature. London & New York: Routledge.
- Plumwood, V. 2002. Environmental culture. The ecological crisis of reason. London & New York: Routledge.
- Rosenberg, M. 2018. Keho, halu ja tunnustus kulutuksessa. Oudoksumalla kohti kestävämpää tulevaisuutta. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 102–111.
- Saari, A. 2018. The experience of the uncanny as a challenge for teaching ecological awareness. Teoksessa R. Foster, J. Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and education*. New York: Routledge, 36–46.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

- Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto, Tutkimuksia 318. Helsinki: Yliopistopaino
- Salonen, A. 2014. Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Teoksessa Juha Hämäläinen (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 32–62.
- Salonen, A. O. & Brady, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Salonen, A. & Konkka, J. 2015. An ecosocial approach to well-being: a solution to the wicked problems in the era of aAnthropocene. *Foro de Educación* 13 (19), 19–34.
- Salonen, A. & Konkka, J. 2017. Kun tyytyväisyys ratkaisee. Nuorten suhtautuminen globaaleihin haasteisiin, käsitykset ihanneyhteiskunnasta ja toiveet omasta tulevaisuudesta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa, Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusverkosto, 137–156.
- Salonen, A. & Rouhinen, S. 2015. Vastuullinen maailmasuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurievoluution suunnannäyttäjä. *Tiedepolitiikka* 3 (40), 7–16.
- Salonen, A. & Siirilä, J. 2019. Transformative pedagogies for sustainable development. Teoksessa W. Leal Filho (toim.) *Encyclopedia of sustainability and higher education*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_369-1. Luettu 15.10.2019
- Searle, J. 2010. *Making the social world. The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Siirilä, J., Salonen, A.O., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatus* 20 (5), 39–56.
- Suominen, A. (toim.) 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Tilastokeskus. 2012. *Ympäristötilasto – Vuosikirja 2012*. Tilastokeskus. Edita. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/157446/xymp_t_201200_2012_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 8.10.2019.

Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä

- Van Cappellen, P. & Saroglou, V. 2012. Awe activates religious and spiritual feelings and behavioral intentions. *Psychology of Religion and Spirituality* 4 (3), 223.
- Varto, J. 2003. *Kauneuden taito*. Tampere: Tampere University Press.
- VOPS 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.