

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.111742>

Kasvatusmaantiede antroposeenin tutkimussuuntana – Ihmiskeskeisyydestä kohti lumoutumisen pedagogisia tiloja

Noora Pyyry

Esittelen tässä kirjoituksessa kasvatusmaantieteen tutkimussuunnan yhtenä vastauksena antroposeenin asettamaan tieteellisen uudistumisen haasteeseen. Näkökulma on tarpeellinen tilanteessa, jossa koulutusta entistä enemmän suunnitellaan teknistaloudellisesta kilpailunäkökulmasta. Kasvatusmaantiede kutsuu meidät tarkastelemaan, mitä tieto ja oppiminen ovat, miten ne kehkeytyvät erilaisissa maantieteellisissä olosuhteissa. Tavoitteena on avata käsitteellisiä ja niihin kiinnittyviä pedagogisia ideoita planeetalle tuhoisan ihmiskeskeisen kasvatustieteen purkamiseksi ja uskottavien ratkaisujen löytämiseksi aikana, jolloin nuoret ovat sekä menettämässä uskoaan ”tietoon” että uupumassa yksilöön kohdistuvien paineiden ja synkkien globaalien tulevaisuudennäkymien alla. Kasvatusmaantieteen tilallinen lähestymistapa tarjoaa vaihtoehdon maapallon elinehtoja kaventavalle kuvitelmalle ihmisen erillisyydestä, erityisyydestä ja elämän hallinnasta. Haastaakseen välineellistä suhtautumista koulutukseen kasvatusmaantiede tuo uteliaisuuden rinnalle kasvatuskeskusteluun ajatuksen lumoutumisen pedagogisista tiloista. Taustalla vaikuttaa ”hengailutietämisen” käsite, joka pyrkii tavoittamaan tietämisen sommitelmallisuuden ja maailmaa rakentavan luonteen. Hengailun implisiittinen kritiikki suorituksesta elämää kohtaan muistuttaa siitä, että niin oppiminen kuin huolenpitoakin vaativat aikaa ja tilaa maailman tapahtumallisuuden äärellä viipyilyyn. Tutkimussuunnan kantavia pilareita ovat jälkihanistinen sivistys, elämän itseisarvo ja erillisyyteen perustuvan ihmissubjektin purkaminen. Kasvatusmaantiede pyrkii edistämään koulutusta, joka perustuu ymmärrykseen ihmisestä osana maailman toisiinsa kytkeytyneitä ekologioita.

Johdanto: yksilökeskeisyys syö oppimista ja elinkelpoista planeettaa

Uudessa lukion opetussuunnitelmassa (LOPS) on maantieteen merkitys pienentynyt, sillä nykyään on käytävä vain yksi pakollinen maantieteen kurssi. Tämä tuntuu tragikoomiselta, sillä samalla esimerkiksi eettisyys, ympäristöosaaminen ja yhteiskunnallinen osaaminen ovat painopisteitä uudessa opetussuunnitelmassa. Näidenkin ilmiöiden työstämiseen maantieteellä on tarjota toimivia työkaluja kuten kriittistä ajattelua ja laajojen näkökulmien hallitsemista ja tiedon jäsentämistä. Maantieteen pakollisten kurssimäärien laskiessa voisi olettaa muidenkin reaaliaineiden joukossa tapahtuvan samoja muutoksia. Tuntuu, että jokaisessa uudessa opintosuunnitelmassa yksilökeskeisyyttä korostetaan, ja on hyvin kohtuutonta kasata nuoren harteille sellaisia paineita. Jos koulunkäynnistä tulee samanlaista suorittamista kuin esimerkiksi työelämä yhteiskunnassa jo on, en usko, että hyvinvointi tulee ainakaan lisääntymään. Minusta nuorilla (ja lapsilla) on tärkeää olla mahdollisuus olla nuoria, ja myös aikaa etsiä itseään ja omaa paikkaa niin kaveriporukassa kuin yhteiskunnassa. Jos tämä mahdollisuus viedään nuorilta, en usko sen hyödyttävän missään suhteessa pitkällä aikavälillä yksilöä tai edes yhteiskuntaa. Minkä taakseen jättää, sen edestään löytää. (Ote 1. vuoden maantieteen opiskelijan oppimispäiväkirjasta.)

Esittelen tässä artikkelissa kasvatusmaantieteeksi nimeämäni kokeellisen näkökulman oppimisen ja koulutuksen tutkimukseen mahdollisena vastauksena Ihmisen ajaksi nimetyn Antroposeenin esittämään vaatimukseen tieteellisestä uudistumisesta (Crutzen & Stoermer 2000; Latour, Stengers, Tsing & Bubandt 2018). Otan yhdeksi lähtökohdakseni avauslainauksen sanat, joissa ensimmäisen vuoden maantieteen opiskelija pohtii yksilökeskeisyyden luomia paineita lukiolaisnuoren kannalta ja tuo esille maantieteen ja laajojen näkökulmien tarpeen eettisen tulevaisuuden rakentamisessa. Ote oppimispäiväkirjasta liittyy Helsingin yliopistossa syksyllä 2021 pitämäni kasvatusmaantieteen ensiluentoon maantieteen johdantokurssilla Maantiede tieteenalana (MAA-101). Opiskelijan sanat heijastelevat kasvatusmaantieteellisen tutkimusotteen taustalla vaikuttavia tavoitteita puolustaa sekä laaja-alaista sivistyskoulua että nuoren oikeutta nuoruuteensa – ja tätä kautta työskennellä elinkelpoisen planeetan puolesta. Esittelemäni näkökulma on ajankohtainen tilanteessa, jossa koulutusta suunnitellaan – ja vähintäänkin evaluoidaan – yhä enemmän modernin yksilösubjektin jalostamisen teknistaloudellisesta kilpailunäkökulmasta (esim. Reveley 2016; Moisio 2018; OECD 2014). Vaikka uudet Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019) painottavatkin laaja-alaisuutta ja opetuksen yhteyksiä ympäröivään maailmaan, lyhytjänteinen ja välineellinen käsitys koulutuksen tarkoituksesta rajaa oppimisen mahdollisuuksia, koska mittaamisesta ja muusta osaamisen representoinnista on tullut tänä päivänä lähes itseisarvo. Tomas Hanell (2019) toteaa osuvasti, että aikaamme riivaa kvantifikaatioimperatiivi. Tässä hyödyn, ennalta määriteltyjen päämäärien ja kilpailun ilmapiirisä ei aikaa jää oppimisen sivupoluille, saati epäröinnille. Kuten Jani Pulkki (2017) toteaa, jatkuva kilpailu sotii eettistä ja moraalista kasvatusta vastaan. Kasvatusmaantieteen näkökulma oppimiseen haastaa tätä kilpailuun, kasvuun ja kehitykseen perustuvaa ajattelua, jonka se paikantaa antroposeenin ongelmavyöhydän ytimeen yhdessä ihmiskeskeisyyden eetoksen kanssa.

Ilmastokriisi ja koronaepidemia ovat tuoneet hyvin konkreettisesti esille sen, miten ihmisen keho on avoin muulle biologiselle elämälle ja sen vaikutuksille samoin kuin moni-

mutkaisten reititystensä kautta maantieteellisesti kaukaisille paikoille. Ihminen ei ole suljettu säiliö. Hän ei koskaan toimi maailmassa yksin, vaikka aikaamme kuuluva itsensä kehittäminen saa aikaan illusion elämästä autonomisen yksilön omana, hallittavana projektina. Maantieteen oppiaineen näkökulmasta tuoreen LOPS:n (Opetushallitus 2019) tavoite ”huolenpito itsestä ja muista” pitää sisällään koko maapallosta huolehtimisen. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) peräänkuuluttaa huolenpitoa ”ympäristöstä ja luonnosta” (Opetushallitus 2014). Jotta huolenpitoa kohti voitaisiin kasvatuksessa todella liikkua, olisi tavoitteissa itsestään selvyytensä pidettävää ihminen–luonto-jakoa lähdettävä purkamaan (ks. Latour ym. 2018). Jako asettaa ihmisen muusta maailmasta erilliseksi ”luonnonvarojen” (Opetushallitus 2014, 385/maantieto) käyttäjäksi ja hallinnoijaksi. Tälle käyttäjälle ihmisen ulkopuolinen elollinen *ympäristö* esitellään esimerkiksi ”ekosysteemi-palveluina”, joille on välttämätöntä määritellä rahallinen arvo (ks. Opetushallitus 2021). Kuten Cambridgen yliopiston taloustieteilijä Partha Dasgupta (2021) paljon huomiota saaneessa raportissaan *The Economics of Biodiversity* huolenpitoa peräänkuuluttaen hahmottelee: luonto on ihmisen tärkein pääoma. Tarkoitus on hyvä, mutta raportin logiikka perustuu edellä kuvattuun ajatukseen luonnon hallinnasta ja sen roolista ihmisen resurssina. Uhanalaisten lajien kartoittajan työtään kuvatessaan L. V. Maa (2021, 70) huomauttaakin, että jopa ekosysteemien säilyttämiseen tähtäävä luonnonsuojelu nousee ihmisen teknologisesta suhteesta muuhun maailmaan ja on siksi ”luontoa” eristävää toimintaa. Samoin ”ympäristö” viittaa sanana ihmisen erillisyyteen muusta maailmasta. Kasvatusmaantiede kysyykin: Miten siis edistää koulutusta, jonka ytimessä olisi yhteisen haurauden tunnistaminen ja tunnistaminen?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 24) toteaa, että ”Ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta.” Suhde maailmaan siis mielletään tärkeäksi, kun halutaan kasvattaa ”ympäristöstään” välittäviä ihmisiä. Perusopetuksen arvoperustaksi todetaan ymmärrys ihmisestä osana maailmaa (2014, 16): ”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa.” Ajatus luonnonvaroista (esim. POPS 2014, 385–386) ja niiden suojelusta tulee kuitenkin tahattomasti vahvistaneeksi ihmisen välineellistä maailmasuhdetta ja korostaneeksi hänen erillisyyttään muusta olevasta. Tämä sotii lopulta huolenpidon ajatusta vastaan, koska välineellisyys ei edesauta ihmisen kiinnittymistä toisiin ja toisenlaisiin (esim. Bennett 2001; Pulkki, Varpanen & Mullen 2021, Kallio ym. tässä erikoisnumerossa). Antroposeenikeskustelu onkin asettanut kyseisen kategorisen jaon kriittisen katseen alle (esim. Jones 2020; Latour ym. 2018). Kasvatusmaantiede on ehdotus tämän jaon sekä myös ihmis- ja luonnontieteiden välisen kuilun ylittämiseksi uuden geologisen aikakauden äärellä. Kasvatusmaantiede tunnustelee, mitä laaja-alainen sivistys voisi tarkoittaa jälkihanuismisessä kehityksessä.

Jotta opetussuunnitelmissa hahmoteltuja tavoitteita kohti voitaisiin siis kasvatuksessa todella liikkua ja samalla vastata antroposeenin asettamiin ontologisiin haasteisiin (ks. Kraftl ym. 2020), on oppimista lähestyttävä yksilösuorituksen sijaan *tapahtumana*, jossa osallisena on oppivan ihmisen lisäksi hänen asuttamansa maailma. Oppiminen tai kasvatustapahtumat eivät tällöin näyttäyty linearisina kehityskulkuina, vaan niiden voidaan ymmärtää kehkeytyvän erilaisten uutta tietoa rakentavien suhdeverkostojen kautta. Maantieteessä tapahtumaa ja siihen liittyvää muutoksen eli uuden luomisen mahdollisuutta on teoretisoitu relationaalista näkökulmasta NRT:n (nonrepresentational theory) eli ”ei-representationaalisen teorian” piirissä (esim. Anderson & Harrison 2010; Thrift 2000). Tapahtuman käsite viittaa murtumaan ja erontekoon, normaalia asiantilaa vavahduttavaan hetkeen – ohikiitävään nyrtähdykseen vallitsevissa olosuhteissa (McCormack 2010, 20–21). Tapahtuma ei representoi

näitä olosuhteita, vaan kutsuu katsomaan niitä kriittisesti toisin. Kasvatusmaantieteen näkökulma on siis jälkihanumanistinen ja representaation ylittävä, ja se haastaa kielellisen ilmaisuuden keskeisyyttä ja kuvaamiseen nojaavaa käsitystä tiedosta, tietämisestä ja oppimisesta. Kasvatusmaantieteellisen tutkimuksen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, että oppiminen, opetus ja koulutus rakentuvat ja määrittyvät aina erilaisten tilallisten voimien yhteentulemana.

Kasvatusmaantiede kutsuu meidät tarkastelemaan sitä, mitä tieto ja oppiminen ovat, miten ne kehkeytyvät erilaisissa maantieteellisissä olosuhteissa. Miksi maailma on sellainen kuin on, ja millainen se kenties voisi olla tulevaisuudessa? Tavoitteena on avata käsitteellisiä ja myös niihin kiinnittyviä pedagogisia ideoita planeetalle tuhoisan ihmiskeskeisen kasvatusmaantieteen purkamiseksi ja uskottavien kasvatuksellisten ratkaisujen löytämiseksi aikana, jolloin nuoret ovat sekä menettämässä uskoaan tietoon että uupumassa yksilöön kohdistuvien paineiden ja synkkien globaalien tulevaisuudennäkymien alla. Kasvatusmaantieteen tilallinen lähestymistapa tarjoaa vaihtoehdon maapallon elinehtoja kaventavalle kuvitelmalle ihmisen erillisyydestä, erityisyydestä ja elämän hallinnasta. Haastaakseen välineellistä suhtautumista koulutukseen, kasvatusmaantiede tuo uteliaisuuden rinnalle kasvatuskeskusteluun ajatuksen lumoutumisen pedagogisista tiloista (Pyyry 2017). Hahmottelemi taustalla vaikuttaa ”hengailutietämisen” käsite, jonka avulla olen pyrkinyt tavoittamaan tietämisen sommitelmallisuuden ja maailmaa rakentavan luonteen (Pyyry 2015; 2019a/b). Käsite on rakentunut nuorten maantieteeseen liittyvässä tutkimuksessani, ja sen kritiikki suorituskeskeistä elämää kohtaan muistuttaa siitä, että oppiminen ja huolenpito vaativat aikaa ja tilaa asioiden äärellä viipyilyyn. Jotta uusia horisontteja voi avautua, on kohdattava maailman myrskyisyys ja altistuttava sen asettamille kysymyksille. Näistä lähtökohdista avaan seuraavaksi kasvatusmaantieteellistä subjektikäsitystä ja sitä kautta oppimista tilallisena tapahtumana. Tavoitteena on luonnostella tutkimussuunta, jonka kantavia pilareita ovat jälkihanumanistinen sivistys, elämän itseisarvo ja erillisyyteen perustuvan modernin ihmishumanistin purkaminen (sivistys & jälkihanumanismi, ks. Taylor 2017). Kasvatusmaantiede pyrkii siis edistämään koulutusta, joka perustuu ymmärrykseen ihmisestä osana maailman toisiinsa kytkeytyneitä ekologioita. Koska kyseessä on tieteelliseen uudistamiseen tähtäävä avaus, on myös käsillä oleva artikkeli itsessään kokeellinen, tunnusteleva, ehkä epäröiväkin löytöretki kohti uusia mahdollisia maailmoja.

Oppiva subjekti kehkeytyy maisemassaan, kokeillen ja tapahtumaan osallistuen

Antroposeeni asettaa oppimisen teoretisoinnille ja siihen kiinnittyvälle pedagogiikalle kaksi suurta haastetta: 1) ihmis- ja yksilökeskeisyydestä ja 2) representaatioon nojaavasta evidenssistä luopumisen. Kun oppiminen ymmärretään avoimena ja monisuuntaisena prosessina, sen puristaminen selkeärajaisiin kategorioihin tai kuvaaminen staattisena kokonaisuutena tulee mahdottomaksi (esim. St. Pierre 2016). Kasvatusmaantiede pyrkii vastaamaan näihin haasteisiin tarkastelemalla oppimista selkeärajaisen ihmishumanistin ylittävänä tapahtumana, jota ei voi saada kattavasti ”kiinni” representaatioin (siis mittauksin tai kuvauksin), mutta jonka voi tuntea ja tunnistaa nyrjähdysenä vallitsevassa ilmapiirissä ja ajattelutavassa; sitä voi tarkastella kokeilulähtöisen tilallisen teoretisoinnin avulla. Oppimisen hahmottaminen tapahtumana pitää sisällään ajatuksen subjektin ja objektin erottamattomuudesta: oppiminen on asioiden, tilojen ja olentojen vuorovaikutusta. Tapahtuma on oppimisen ongelmakenttä. Tarkoituksena ei ole pyyhkiä kasvatuksellista pöytää kerralla tyhjäksi vaan kartoittaa oppimisen mahdollisuuksia modernin yksilösubjektin ja representaation tuolla

puolen – toisin sanoen lisätä ymmärrystä oppimisen kirjosta. Vaikka kasvatusmaantieteen oppiva subjekti nousee sitä kulloisessakin aika-tilassa järjestävistä suhteista, säilyttää tutkimusote ajatuksen jonkinlaisesta häilyvästä humanistisesta subjektista, jonka toimintakyky kuitenkin vaihtelee olosuhteiden mukaan (ks. Harrison 2011; Pyyry 2019a; Wylie 2010). Ihminen ei siis ole vain sitä, mitä syö – hän on aina maantieteensä moninaisten kerrosten ja yhdessä toimivien elementtien jatkuvasti kasvattama (subject as a geography, Thrift 2008). Viittaa tässä ”maantieteellä” niihin tilallisiin kytköksiin, joiden suhteissa ajatteleva ja oppiva subjekti piiryy, uudelleen ja uudelleen.

Kasvatusmaantieteen tutkimuskohteena ovat yksilösuorituksen sijaan tietoa rakentavat maantieteelliset suhteet eli oppimisen maisema (landscape, ks. Wylie 2005; 2009). Autonomisen, maailmastaan irrallisen yksilösubjektin purkamiseksi perinteinen näköaistiin nojaava ja kolonisoiva maiseman käsite tuodaan maantieteessä NRT:n (ei-representationaalisen teorian) avulla jälkihanuistiseen kehykseen (ks. Dewsbury 2015). Maisemaa ei katsota, vaan sen kanssa katsotaan. Maisema tarkoittaa tässä yhteydessä sitä ihminen–luonto-jaon ylittävää todellisuutta, jossa oppiminen tapahtuu. Maiseman käsite erottaa kasvatusmaantieteen näkökulman oppimisympäristötutkimuksesta ja myös paikkalähtöisestä oppimisesta (PBE, place based education), jotka keskittyvät tarkastelemaan ihmisen oppimista erilaisissa ympäristöissä (ks. esim. Barratt & Barratt Hacking 2011). NRT:n näkökulmasta maisema käsittää subjektin kasvatuksellisia mahdollisuuksia järjestävät moninaiset tilalliset, historialliset, sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset, teknologiset ja näistä kumpuavat affektiiviset suhteet. Tavoitteena on teoretisoida ja ymmärtää näitä muuttuvia suhteita, koska vallitseva maisema tulee rajanneeksi sitä, minkälaiset oppimisen tapahtumat kulloinkin ovat mahdollisia (esim. Fenwick, Edwards & Sawchuk 2011). Ilman ymmärrystä näistä suhteista jää myös ymmärrys oppimisesta pinnalliseksi. Kehkeytyvä subjekti on aina maisemansa järjestämä ja sen mukana kasvava, alituisesti muovautuva kulkija. Tästä näkökulmasta esimerkiksi kilpailun ja jatkuvan kasvun maisema luo omanlaisiaan oppijoita: se kasvattaa kovia, häviäjien kärsimykselle välinpitämättömiä ihmisiä (Pulkki 2017, 98). Kilpailun maisemassa ensisijaisiksi nousevat mitattavat tulokset (Sirviö & Pyyry, arvioitavana).

Keskeinen voima oppimistapahtumassa onkin maiseman aaltoileva *affektiivinen ilmapiiri* (ks. Anderson 2009). Affektilla tarkoitan tässä tilannesidonnaista voimaa, joka kumpuaa kehkeytyvää tapahtumaa rakentavista suhteista. Nigel Thrift (2004) on kutsunut affektia osuvasti sanoilla ”push of life”, koska affekti saa aikaan toimintaa. Nämä ”elämän tönäisyt” voidaan tuntea jaettuna ilmapiirinä, joka joko vahvistaa tai rajoittaa subjektin kykyä toimia – ne ruokkivat tai syövät sen eksistentiaalista voimaa (Anderson 2014). Ilmapiiri tuo esille tärkeinä pidetyt jaetut arvot ja kietoo vaikutukseensa myös ne, jotka eivät välttämättä näitä arvoja hyväksy. Affektiivinen ilmapiiri aistitaan tilallisena intensiteettinä, joka kiertää kehojen välillä ne lävistäen, ja vahvistuu tai vaimenee vallitsevasta maisemasta ja sen ristivetoisuuksista riippuen (Pyyry 2016). Affektiivinen ilmapiiri onkin jatkuvassa liikkeessä, ja sitä voivat rikkoa samanaikaisesti useammat mikroilmapiirit: esimerkiksi kilpailun ja stressin ilmapiiriä voivat hetkellisesti koulussa purkaa naurun purskahdukset, ystävyys tai osaa van opettajan tuoma turva. Siksi maisematkin ovat liikkeessä eivätkä dominanssistaan huolimatta absoluuttisia tai ikuisia. Ihmiskeho on aina osa (moninaista) maisemaansa, ja sen kyky oppia herää jaetusta affektiivisesta virrasta, vaihtelevista elämän tönäisyyistä. Tätä kautta toimijuus on mahdollista ymmärtää yksilön tietoisien toiminnan sijaan maisemaa rakentavista suhteista kumpuavana tapahtuman toimijuutena (Massumi 2015).

Tämä toimijuus- ja subjektikäsitteiden muutos yksilökeskeisestä ”maantieteelliseksi” – siis tilalliseksi – pitää sisällään sen, että ihmisen oppiminen vaatii aina osallistumista tapahtumaan: herkkyyys maailman puheelle murtaa subjektin (rutiinein ylläpidettyjä) rajoja ja luo

mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Tätä kautta oppimista voidaan lähestyä vaihtoehtoisten maailmojen keksimisenä. Kasvatusmaantieteen oppiva subjekti ei koskaan edellä tietämisen tapahtumaa vaan nousee kohtaamisista maailman kanssa osana avointa kokeilua. Näkökulma muistuttaa Salmisen (2015) kehittämää jälkifossiilisen kokeellisen taiteen hahmotelmaa, jossa ainutkertaisten tosinoleminen tilojen kokemisella ja koettelulla vähitellen irrottaudutaan fossiilimodernista subjektikäsitteestä. Kokeellisuus on Salmiselle enemmän kuin mikään yksittäinen tehtävä, se on toimimisen ja olemisen tapa. Samoin kasvatusmaantieteellinen tutkimus nojaa teorian ja empirian erottamattomuuteen. Vaikka kyseessä on tutkimusote, on se aina myös kiinni käytännössä. NRT:n piirissä onkin pyritty irtautumaan epistemologisen maantieteellisen tutkimuksen tyylistä, koska se pitää yllä keinotekoisia jakoja teorian ja käytännön sekä ajattelun ja tunteen välillä. NRT:n avulla voidaan analysoida erilaisissa tilallisissa kokeiluissa avautuvia oppimisen mahdollisuuksia. Oppimisen kenttä – maisema, jossa oppiminen tapahtuu – on yhtä oppijan kanssa: subjekti–objekti-jako tulee näin keinotekoiseksi, jopa valheelliseksi. On mahdotonta paikantaa oppimisen tapahtumaa *joko* ihmisen teoksi *tai* ympäristöstä johtuvaksi. Tapahtuman käsite viittaa myös siihen, että maailma ei ole yksi ja sama hetkestä toiseen – murtumat ja muutokset vallitsevasa järjestyksessä ovat mahdollisia (esim. McCormack 2010; Massumi 2015).

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan lähemmin osallistumisen ja kokeellisen maailmasuhteen merkitystä oppimiselle. Ammennan inspiraatiota aikaisemmasta tutkimuksestani nuorten hengailuun liittyen, koska hengailu asettuu ilmiönä suorittamista, tehokkuutta ja kilpailua vastaan (esim. Pyyry 2016). En tässä kirjoituksessa käsittele nuorten hengailua laajemmin, vaan taustoitan sen avulla suunnanmuutoksille avointa, kokeilevaa olemisen tapaa, jonka paikannan kasvatusmaantieteellisen ajattelun lähtökohdaksi.

(Hengailu)tietäminen edellyttää herkkyyttä, leikkisyyttä ja osallistumista

Puhuin syksyn 2021 kasvatusmaantieteen avausluennollani opiskelijoille kokeilevan maailmasuhteen merkityksestä, ja he pohtivat aihetta myöhemmin oppimispäiväkirjoissaan oman elämänsä näkökulmasta. Opiskelijat toivat teksteissään esille monia tapoja suhteen syventämiseen. Eräs yhteiskunnallisen muutoksen opiskelija totesi seuraavaa:

Esimerkkeinä tällaisista tulivat mieleeni esimerkiksi skeittaaminen tai joutomaalla järjestetyt DIY-juhlat, joita on nähty paljon Helsingissä kahtena viime kesänä. Tällaisen, mielekkääksi koetun toiminnan myötä ihmisen kiinnittyminen maailmaan voimistuu. Tällöin alueesta myös pidetään huolta koska koetaan itsensä osalliseksi ympäristössä.

Lainauksessa tulee konkreettisella tavalla esille osallisuuden ja huolenpidon välinen suhde, jota Jane Bennett (2001) on käsitellyt affektien näkökulmasta. Hänen mukaansa eettinen oleminen kumpuaa aina affektiivisesta suhteesta toiseen ympäristöön, eikä etääntynyt tai kyyninen asenne elämään voi luoda huolenpitoa maailmasta. Kasvatusmaantiede puolustaa elämän äärellä viipyilyä ja sen kanssa ajattelua: huolenpito ja tietäminen kytkeytyvät toiselle avautumisen prosessissa yhteen. NRT:n piirissä tiedon ja tietämisen ymmärretäänkin kehkeytyvän toiminnassa, irrottamattomasti yhdessä tapahtuman moninaisten osallistujien kanssa. Oppiminen nousee yhteisestä osallistumisen tapahtumasta, yhteisten ongelmien ratkaisemisesta (esim. Dewsbury 2010; Pyyry 2017). Tästä näkökulmasta osallistuminen edellyttää alttiutta ja kärsivällisyyttä asettua kuuntelemaan toisia ja toisenlaisia. Muutos kohti

antroposeenin vaatimaa huolenpitoa ja sivistystä on kitkainen, koska sitä jarruttaa kasvatuskeskustelussa usein itsestään selvytenä pidetty ihminen–maailma-jako. Kasvatusmaantiede pyrkii purkamaan tätä tietämiseen linkittyvää hallinnan ideaa tarkastelemalla ihmisen oppimista aina osana sen vaihtuvia maisemia ja hahmottamalla kokeilevan, ihmistä maailmaansa kiinnittävän toiminnan osallistumiseksi (ks. Pyry 2017). Samalla tarkastelun alle joutuu liberaalin kapitalismin logiikka, jonka Bruno Latour kollegoineen (2018) paikantaa fossiilienergian syyttämän apokalyptisen ekokriisin ytimeen.

Nuorten hengailu mielletään nykyisessä suorittamisen ilmapiirissä usein hyödyttömäksi, päämäärättömäksi – ja siksi ajanhukaksi. Tuottamattomuudessaan hengailu tulee kuitenkin koetelleeksi arkielämän rajoja: se kysyy, mikä on mahdollista ja sopivaa, se tuo esille valitsevan (ideologisen) maiseman säännöt ja toivotut toimintatavat. Karen Malone (2007) on kutsunut tämän vuosituhannen nuoria ”kuplamuovisukupolveksi” (bubble-wrap generation), koska heidän arkensa on turvallisuusideologian rajaamaa ja siksi usein vahvasti aikuisten hallinnoimaa (ks. Katz 2016). Nuoret päätyvätkin viettämään aikaansa turvallisiksi määritellyissä tiloissa kuten kauppakeskuksissa. Hengaillessaan he joutuvat usein todistelemaan kuulumistaan kuluttamisella tai siirtymään paikasta toiseen aikuisten määrittelemän järjestyksen mukaisesti. Monesti siirtymistä kehkeytyy esimerkiksi vartijoiden kanssa jännitteinen leikki, jonka aikana nuoret ovat kekseliäitä ja raivaavat itselleen hetkellisesti tilaa rajoitteisessa (kaupallisessa) maisemassa, joka ei ole heidän hallinnassaan (Pyry 2016; Pyry & Tani 2019). Vaikka leikkiä ja leikkisyyttä voidaan tarkastella kasvatuksessa myös funktionaalisesta näkökulmasta, on tässä oleellista leikin radikaali voima. Leikki viitataan tässä kokeilevaan ja maailman viesteille herkkään olemisen asentoon, ei niinkään tietynlaiseen toimintaan. Kuten Rautio ja Winston (2015) huomauttavat, leikin kasvatuksellinen voima nousee toiminnan mutkikkuudesta ja määrittelemättömyydestä. Leikki ei ole yksilöllistävää toimintaa, se on sotkeutumista maailmaan ja avoimuutta sen ehdotuksille. Erityisesti teini-ikäisten nuorten kohdalla – kun leikki ei enää heille pienten lasten tavoin ”kuulu” – tällaisesta ajan (ja tilan) tuhlaamisesta tulee taloudellistamisen ja tehokkuuden maisemassa myös vastarintaa, *toisin* olemista. Hengailun radikaali voima nousee siis sitä kehystävästä ja rajoittavasta ideologisesta maisemasta, joka pakotteillaan politisoi kyseisen olemisen tavan (Pyry 2019a). Samalla hallitsevaan maisemaan puhkoutuu repeämiä ja vaihtoehtoisia tilallisuksia.

Osallistuminen (maailmaan) ei ole koskaan täydellistä, vaan sitä luonnehtii myös etäisyys ja kuulumisen kaipuu (ks. Wylie 2009). Tästä näkökulmasta (toisin)tietämisen tapahtumaa ei määritä siis vain yhteinen osallistuminen vaan jatkuva neuvottelu ja myös erimielisyys, jopa riitely. Neuvottelun ja kysymisen liikkeessä oppiva subjekti piiryy: syntyy uusia yhteyksiä, eroamisia ja hajaantumisia. Olen nimennyt tämän ohikiitävässä osallistumisen hetkissä ja niihin liittyvässä epäroinnissa kehkeytyvän affektiivisen ymmärryksen ”hengailutietämiseksi” (Pyry 2015). Useimmiten hengailutietämisessä on kyse pienistä nyrjähdyksistä, jotka eivät ylitä tietoisuuden kynnyistä, mutta kaikesta huolimatta raivaavat tilaa uudenlaisille olemisen asennoille. Brian Massumi (2015) painottaa affektien keskeytyä tietämisen prosessissa. Massumille (2015, 47) affekti on enemmän kuin mikään yksittäinen tunne tai asia: affekti on tapahtuma, tai vähintäänkin jokaisen tapahtuman välttämätön ulottuvuus. Keskittämällä huomio affekteihin on mahdollista kuvata voimaa ja erilaistumisen mahdollisuutta, joka kumpuaa osallistumisesta käsillä olevaan tapahtumaan. Osallistuminen vaatii aina aikaa ja tilaa toiseen ja toisenlaiseen tutustumiselle, uskallusta heittäytyä tapahtuman vietäväksi. Hengailutietäminen nousee tapahtumaa rakentavien suhteiden (leikkisästä) kokeilun ja koettelu liikkeestä.

Pyrkimyksessään maailman representaatioita pakenevan moninaisuuden paljastamiseen ja vaihtoehtoisten tulkintojen avaamiseen hengailutietäminen kytkeytyy niin kutsutun ”utooppisen menetelmän” tavoitteeseen nyrjäyttää ajattelua näivettäviä väistämättömyyskuvitelmiä (Alhojärvi 2021). Idea utooppisessa menetelmässä on olla alistumatta koettujen mahdolluuksien alla ja avata nykyhetkeä uudennaisille olemisen asennoille. Samoin myös hengailutietäminen tähtää nykyisyyden kriittiseen tarkasteluun kokeilemalla arjen toiminnan rajoja ja lainalaisuuksia. Näin se tuo esille arjen valtasuhteita ja itsestäänselvyyksinä pidettyjä totuuksia. Kokeilu tekee tilaa seuraavalle hetkelle: se avaa uusia reittejä olemiselle ja ajattelulle. Siksi hengailutietäminen on kasvatustieteiden perusta sekä tutkimuksessa että siihen kytkeytyvissä pedagogisissa kokeiluissa.

Hengaillessaan nuoret rakentavat mielekästä, omachoista suhdetta maailmaansa ja ovat kiireettömyydessään ja leikkisyydessään avoimia sen ehdotuksille. Kuten opiskelija kommentissaan tämän luvun alussa totesi, ”[...] mielekkääksi koetun toiminnan myötä ihmisen kiinnittyminen maailmaan voimistuu”. Tässä astuu kuvaan osallisuuteen liittyvä huolenpito. Monesti hengailu on myös tylsää, eikä se toki ole kaikille nuorille ensisijainen valinta vapaa-ajan viettoon: hengailu voi liittyä tekemisen puutteeseen ja mahdollisuuksien rajallisuuteen. Päämäärättömyydessään tämä olemisen tapa on kuitenkin toiminnallisesti vastaanottavaista maiseman asettamille kysymyksille ja vaihtoehtoisen tilan tuottamiselle. Tarkoituksena ei tässä ole väittää, että hengaillessa aina opitaan, ainoastaan todeta, että oppiminen vaatii (asioiden äärellä) hengailua. Alttius maailman tapahtumallisuudelle mahdollistaa yllättäviäkin kohtaamisia, joista oppiminen kasvatustieteiden näkökulmasta kumpuaa. Näihin kohtaamisiin osallistuu aina enemmän kuin kaksi selkeästi rajattua entiteettiä (esim. subjekti ja objekti): mukana ovat kohtaamisen moninaiset rakennuspalikat (ks. Wilson 2016). Affektiivisesti latautuneissa kohtaamisissa elämä tönäisee subjektin uuteen asentoon ja hetkeen liittyvä epärointi asettaa jo-tiedetyn kyseenalaiseksi. Tämä oppiminen ei ole yksilön rationaalista harkintaa vaan kokeilevaa neuvottelua vallitsevan maiseman kanssa (myös Pyyry 2019a). Oppiminen viittaa tässä vaihtoehtoisten ajattelun horisonttien avautumiseen ja kysymysten heräämiseen radikaalissa lumoutumisen tapahtumassa, jota lähdän seuraavaksi kartoittamaan.

Lumoutuminen on ovi vaihtoehtoiseen maailmaan

Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja pedagogiikan tavoitteena on ”Maan(-)läheisen ihmisen” kasvatustieteellinen tutkimus. Pyrkimyksenä ei ole artikuloita tyhjentävää agendaa kaikelle kasvatukselle vaan luoda lähtökohtia vaihtoehtoisille tulevaisuuksille antroposeenin ekokriisin äärellä. Kuten Tuomo Alhojärvi (2021, 41) utooppista menetelmää esittelevässä kirjoituksessaan toteaa: ”Kun olemassa oleva, ainoana mahdollisena näyttäytyvä järjestys tuottaa mahdollottomuutta elää, on käännettävä katse utooppiseen horisonttiin...”. Jotta utooppinen voisi olla mahdollinen ”ei-vielä-tässä”, edellyttää Alhojärven mainitsema katseen kääntäminen rohkeaa kokeilua. Thrift (2008, 87) huomauttaakin, että parhaat kokeilut ovat riskialttiita, koska ne sallivat maailman ”puhua takaisin”. Juuri lopputuloksen epävarmuus viittaa uusiin mahdollisuuksiin. Tämä vaatii avoimuutta ja joustavuutta kasvatuksen kentältä, koska kokeilut vievät aikaa ja resursseja, eikä niiden tuloksia välttämättä voida todentaa.

Hengailutietämisen käsite ehdottaa, että radikaalius sisältyy tavalliseen. Radikaalin ajattelun ei siis tarvitse olla suurta, näkyvää tai verbalisoitavissa ollakseen vaikuttavaa (ks. Thrift 2000). Tilaisuuksia oppimiseen, jossa voidaan tuntea maailman moninaisuus ja erilaisten suuntien mahdollisuudet, on kaikkialla. Virittäytyminen ja avautuminen tälle moni-

naisuudelle tuo varmuuden siitä, ettei toivottomuus ole kaiken kattavaa. Jokin aina pakenee vallitsevaa järjestystä ja sen mukanaan tuomaa mahdolltomuutta muutokseen – pakoreittejä on äärettömästi (Massumi 2015). Vaikka kasvatuksen taloudellisteknologinen maisema rajaa tapahtuman tilaa ja tuntuu peittävän alleen jokaisen reitin toisenlaiseen maailmaan, ei mikään systeemi ole totaalinen. Kyse ei ole siitä, että kasvatuksen avulla tulisi synnyttää turhaa toivoa paremmasta tulevaisuudesta tai nojata tyhjästi positiiviseen ajatteluun. Kokeellisen osallistumisen kautta voidaan kuitenkin rakentaa suhdetta ja uskoa maailmaan ja luoda jaettu tunne siitä, että olemme yhdessä toimimassa elinvoimaisen maapallon puolesta. Ilman tätä uskoa on helppo vajota kyyniseen olemisen asentoon, eristää itsensä maailmasta ja katsella sen tuhoa etäältä kuivan nihilistisesti.

Massumin (2015) tavoin Bennett (2001) paikantaa huolenpidon lähtökohdaksi affektiivisen suhteen maailmaan ja sen moninaisiin toisiin. Hän palauttaa länsimaiseen filosofiseen keskusteluun lumoutumisen (enchantment) käsitteen ja väittää, että lumoutuminen ja avoin ihmettely on kuin onkin mahdollista vieraantuneeksi väitetyille modernille, maallistuneelle ihmiselle. Bennett (2001) sijoittaa lumoutumisen vakuuttavasti eettisen olemisen ytimeen. Hänen kuvauksessaan lumoutuminen on voimakas yhteyden hetki, jota värittää elämänilo, innostus ja heittäytyminen käsillä olevaan tilanteeseen. Eettisyys kumpuaa aistien herkistymisestä maailman ihmeellisyydelle ja tätä herkistymistä vahvistaa ”tajunnan räjäyttävä” ymmärrys omasta osallisuudesta maailman loppumattomaan liikkeeseen, jopa tunne täydellisestä sulautumisesta maailmaan. Lumoutumisen hetki on ohikiitävä, se pakenee representaatiota. Lumoutumista onkin vaikeaa kuvailla sanoin. Oleellista on erottaa lumoutuminen viihteen tuottamasta ”vau-fiiliksestä”, joka liittyy kapitalistiseen elämystalouteen.

Bennettin (2001) jälkihanuistisessa teoretisoinnissa lumoutumisen käsite linkittyy ontologisesti ajatukseen maailman kehkeytymisestä tapahtuma tapahtumalta monisuuntaisessa prosessissa, jossa ihminen on vain yksi monista osallistujista – aina kiinni asuttamassaan maisemassa. Toisin kuin maailmastaan irrallinen, sitä staattisena etäältä tarkasteleva moderni tietävä subjekti, kasvatusmaantieteen subjekti muuttuu ja muuttaa maailmaa oppiessaan. Olen aikaisemmissa tutkimuksissani tarkastellut lumoutumista Bennettin teoretisoinnin kanssa keskustellen ja siihen lisäen tavoitteenani ymmärtää lumoutumisen radikaalia voimaa (Pyry 2017; 2019a; 2019b). Lumoutuminen ravistelee maailmaa rakentavia suhteita ja repäisee ihmisen irti hänen totutuista tavoistaan aistia ja ajatella (Pyry & Aiava 2020). Aistiminen ei kuitenkaan ole yksin ihmisen toimintaa, vaikka tapahtuma ravistelevuudessaan tarkentaakin ihmissubjektin ääriiivoja. Tapahtuman affektiivinen voima upottaa subjektin käsillä olevaan hetkeen, mutta samalla kokemusta luonnehtii voimakas irti repiytyminen olemassa olevasta maailmasta. Tähän etäisyyden tunteeseen liittyy lumoutumisen ontologinen selkeys, mikä on oppimisen kannalta keskeinen huomio. Lumoutuminen on Deleuzen ja Guattarin (1994) kuvaama maailmaa ravisteleva kohtaaminen – tapahtuma, jossa on ”paljastuksen” mahdollisuus (Heidegger 1994, 137). Lumoutuminen asettaa maailman uudenlaisen tarkastelun alle, kun jokapäiväinen näyttäytyy hetken ajan outona ja kummallisena: tapahtuma pitää sisällään järisyttävän ymmärryksen siitä, että maailma todella voisi olla perustavanlaatuisesti toinen (Pyry 2017). Lumoutumisessa tunnetut merkitykset katoavat hetkeksi ja oleminen itsessään nousee kysymykseksi. Lumoutumisen radikaali voima liittyy tähän: mikään ei ole tavallista tai tuttua, *kaikki* on ihmeellistä ja kyseenalaista.

Lumoutumisen hetkessä mikään ei tunnu selvältä, koska se katkoo totutut yhteydet. Juuri epäröinnin kautta lumoutuminen tekee mahdolliseksi toisin olemisen ja oppimisen (myös Manning 2020; Manning & Massumi 2014). Tavoite heijastelee Alhojärven (2021, 41) maalailmaa utooppisen menetelmän pyrkimystä ”tuottaa mahdollista keskelle mahdolltomuiksina näyttäytyvää aikaa”. Epäröinnin hetkestä nousee hengailutietäminen, joka on

moniaistillista koettelua ja oman paikan etsimistä maailmassa. Nimensä mukaisesti hengailutietäminen vaatii aikaa ja tilaa, koska oppiminen ja ymmärrys kasvavat yllättävissä kohtaamisissa maailman kanssa. Avoimuus näille kohtaamisille liittyy affektiiviseen virittämiseen, tietynlaiseen herkkyYTEEN kuunnella maisemaa. Kiire, päämäärähakuisuus ja kilpailu sulkevat ulos avautumisen toiselle, ne rakentavat betoniporsaita vaihtoehtoisten tulkintojen reiteille. Kasvatusmaantieteellinen tutkimus kysyykin, jättääkö yksilösubjektin jalostamisen tehokkuus ja nopeatahtiseen uteliaisuuteen kannustava kilpailullisuus tilaa lumoutumisessa keskeiselle epäröinnin hetkelle. Utelaisuus liittyy usein ja houkutteleviin asioihin, ihminen koukuttuu erikoisesta tai yllättävästä, joka nousee esiin arjen tavallisuutta vasten. Tähän perustuvat niin miljoonia jakoja saavat sometarinat ja klikkiotsikot uutisvirrassa kuin yhä uusien ja uusien tuotteiden myyminen vastaavanlaisten muka vanhentuneiden tilalle. Kiirehtiminen asiasta seuraavaan jättää varjoonsa mahdollisuuden tiedettyjen totuuksien kyseenalaistamiseen ihmettelyn kautta (ks. Stone 2006). Utelaisuudella on määritelty suunta, sen kohde on jo ajateltavissa. Utelaisuutta määrittää siis myös voimakas subjekti–objekti-jako: ihminen on utelias jotakin asiaa kohtaan. Näin hyvääkin tarkoittava uteliaisuuden ruokkiminen tulee vahvistaneeksi välineellistä ihmisen ja muun maailman jakoa, jota antroposeenikeskustelussa pyritään kyseenalaistamaan.

Jotta siis voisimme luoda nuorille ”lumoutumisen pedagogisia tiloja” (pedagogical spaces of enchantment, Pyyry 2017), olisi päästettävä irti kvantifikaatioimperatiivista. Perinteisen kouluoppimisen rinnalla olisi luotettava hengailutietämiseen ja herkistyttävä ajattelun tuntuun, koska kaikkea oppimista ei ole mahdollista todistaa evidenssin voimin. Lumoutumisen pedagogiikka vaatii kokeellisen osallistumisen nostamista kasvatuksen keskiöön ja sen ymmärtämistä, että oppimisessa tärkeitä ovat usein ne hämmentävät epäröinnin hetket, jolloin maailma tuntuu sekavalta. Lumoutuminen pakottaa ajattelun uusille reiteille virittämällä oppivan subjektin uudelle taajuudelle avaten näin uusia yhteyksiä. Lumoutumisessa maailma asettaa meille kysymyksensä, kutsuu meitä ihmettelemään ja osallistumaan. Lumoutumisen radikaali energia tuo meidät takaisin myös Bennettin (2001) huolenpidon projektiin, joka on oleellinen antroposeenin ajan kasvatuksessa. Affektiivisyydessään lumoutuminen vahvistaa kehon kykyä toimintaan. Jaetun tunnetilan ei tarvitse olla positiivinen, vaan myös usein negatiiviseksi mielletyt tunnetilat, kuten aggressio tai ahdistus, voivat saada aikaan toimintaa (ks. Wilson 2020). Oli kyse sitten ilmastoaktivismista tai sodan vastustamisesta, ilmapiiri ikään kuin kietoo meidät voimakenttäänsä. Lumoutumisessa subjektin eksistentiaalinen akku latautuu ja suhde maailmaan syvenee (ks. Pyyry 2017). Suhde ja siihen kuuluva vastuunotto vahvistuvat toiminnassa. Osallistumisen kautta opitaan kuuntelemaan muita. L. V. Maa (2021, 68) kuvailee kauniisti, miten maastossa kulkiessa tapahtuu sotkeutumista maiseman toisenlaisiin tietoihin: ”Erilaiset tiedot ja elot rei’ittävät tiensä subjektiin: kohdattu jää loisimaan kokemuksessa omanlaisenaan maakielenä.” Ihminen pitää huolta siitä, mihin on kiinnittynyt. Hän kiinnittyy siihen, minkä tuntee ja tietää.

Kohti kasvatusmaantiedettä

Yhteiskunnassa, ihmisen parhaissa laitoksissa, on helppo paljastaa tietty pikkuvanhuus. Kun meidän pitäisi vielä olla varttuvia lapsia, olemme jo pieniä aikuisia. Antakaa minulle kulttuuri, joka tuo paljon multaa niityiltä ja syventää humuskerrosta – ei sellaista, joka turvautuu vain kasvua kiihottaviin lannoitteisiin, parannettuihin laitteisiin ja pelkkiin sivistystapoihin! (Thoreau 2015 [1862], 59.)

Henry David Thoreau'n sanat 1800-luvulta tuntuvat yllättävän ajankohtaisilta tänään ja resonoivat myös tämän artikkelin avauslainauksen kanssa. Jo pieniä lapsia kannustetaan valitsemaan harrastuksensa ja käyttämään aikaansa hyödyllisesti. Leikki valjastetaan kasvatuskustelussa harmillisen usein kehityksen palvelukseen (pikahaku Google Scholarilla sanoilla "play, development, education" antaa 5 780 000 osumaa). Paine kasvaa, kun lapsista tulee teini-ikäisiä. Leikille ei enää tunnu olevan sijaa, ellei se sitten satu hyödyttämään jotakin ennalta määriteltyä kehityksellistä päämäärää. Tässä tilanteessa jalkoihin jäävät edellä kuvatut kiinnittyminen, osallistuminen ja "humuskerroksen syventäminen". Jalkoihin jää helposti myös oppimisen ilo. Ilman iloa, leikkisyyttä ja osallisuuden tunnetta ei herää todellista avoimuutta uudelle ajattelulle.

Kuten tämän erikoisnumeron kirjoituskutsussa todetaan, planeettamme on astunut uuteen geologiseen aikakauteen, jota määrittävät viheliäät, toisiinsa kytkeytyneet ekologiset ongelmat merten happamoitumisesta lukemattomien lajien sukupuuttoon (esim. Taylor 2017). Tämä antroposeeniksi nimetty aika vaatii kasvatukselta liiakaudesta pois ihmiskeskeisyydestä ja representaatioon nojaavasta oppimiskäsityksestä, koska ne kaventavat ymmärrystä maailman kirjavuudesta ja tapahtumallisuudesta. Siirtymän ytimessä on ihmisen suhde hänen asuttamaansa maailmaan, jonka ekologisessa kriisissä hän on syvästi osallisena (ks. Värri 2019). Antroposeenin vaatima muutos on perustavanlaatuinen, koska moderni yksilösubjekti perustuu erillisyyteen ja pysyvyyteen. Kuten Tere Vadén (2016) ympäristötaidekasvatusta käsittelevässä kirjoituksessaan toteaa: "Pysyvyyteen keskittyyssään subjekti vastustaa kaikkea juuriin menevää uusiutumista." Muutoksen on tästä syystä tapahtuttava subjektiä edeltävällä tasolla, lumoutumisen tapahtumassa. Kyse ei ole reflektiosta tai itsen kehittämisestä vaan nimenomaan fossiilitalouteen nojaavan modernin subjektin syöksemisestä jalustaltaan ja uusien yhteyksien luomisesta jälkhumanistisen sivistyksen pohjalta. Kyse on asumisesta maailmassa, yhdessä toisten ja toisenlaisten kanssa (dwelling with, ks. Pyyry 2016).

Kasvatusmaantiede pyrkii tekemään tilaa lumoutumisen pedagogiikalle tarkastelemalla kriittisesti yksilösuoritukseen ja mitattavuuteen perustuvaa kasvatusta ja kannustamalla opetuksen järjestäjiä vaalimaan kokeellista olemisen tapaa. Teknistaloudellinen kilpailu- ja elämuskulttuuri puskee ideologiaansa myös kouluun ja tuo mukanaan yksilösubjektin kehittämisen nimissä valtavan mitattavuuden paineen, joka saa yhä nuoremmat ihmiset suuntaamaan kiinnostustaan yhä kapeampialaiseksi. Tämän paineen alla monet nuorten hyvinvointiin tähtäävät toimet tulevat yksilökeskeisyydessään vain vahvistaneeksi noidankehää. "Mindfulness"-harjoitukset tuodaan kouluihin, jotta nuoret jaksaisivat paremmin, keskittyisivät tiiviimmin ja pääsisivät työelämään varhemmin. Tietäminen taloudellistetaan ja opiskelu suunnataan pakon edessä pitkälti siihen, mikä on vallitsevassa yhteiskunnassa hyödyllistä. Oppimisen harhapoluille ei ole aikaa tai tilaa. Uusi Lukion opetus suunnitelman perusteet painottaa toki laaja-alaisuutta ja opetuksen yhteyksiä ympäröivään maailmaan (Opetushallitus 2019). Tavoitteena olisi nostaa osallistuminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen lukiokoulutuksen ytimeen, mutta samalla opiskelijat kokevat ristiriitaisesti valtavaa painetta varhaiseen erikoistumiseen. Mikäli yliopistojen ja korkeakoulujen pääsykokeista luovutaan, joutuvat nuoret tekemään opintoihinsa ja elämänsäkuunsa vaikuttavia valintoja yhä nuoremmalla iällä. Yksilö- ja ihmiskeskeisyyden eetos on vaarassa murtaa oppimisen ja ajattelun ilon, kun opiskelu valjastetaan hyödyn ja edistyksen palvelukseen. Samalla puheet laaja-alaisuudesta jäävät taustakohinaksi projektiyhteiskunnan kilpailuintoisen tavoitehakuisuuden alle. Sivistyskoulu jää tässä "kehityksessä" auttamattomasti jalkoihin.

Kasvatusmaantiede pohjautuu ajatukseen ihmisestä perustavanlaatuisesti osana maailman muuttuvia ekologioita. Oppimista lähestytään suorittavan yksilön sijasta tietoa rakentavien suhteiden kautta tarkastellen sitä, miten erilaiset maisemat luovat mahdollisuuksia subjektin (näennäisten) rajojen murtumiseen. Tästä näkökulmasta oppiminen ei näyntyä lineaarisena kehityskulkuna vaan sotkuisena, avoimena tapahtumana, jossa erilaiset teknologiat ja muut ei-inhimilliset osalliset ovat aktiivisesti mukana. Näin kasvatusmaantiede haastaa välineellistä suhtautumista koulutukseen. Ihminen on maantieteellinen olento ja tämä maantieteensä hänen tulisi myös tuntea: sidokset muuhun olevaan olisi otettava kasvatuksen lähtökohdaksi. Siksi kasvatusmaantiede puolustaa laaja-alaista koulutusta ja nojaa sivistyskoulun ideaan, vaikkakin siirtää painopistettä yksilön sivistyksestä kohti relationaalista käsitystä tiedosta, oppimisesta ja eettisestä olemisesta. Kasvatusmaantiede tavoittelee monilajista hyvää tulevaisuutta ja huolenpidon ulottumista koko maapalloon. Pedagogisesti keskeistä on saada aikaan tuntu ”Maan(-)läheisyydestä”, koska ihminen oppii, kun hän on affektiivisesti kiinnittynyt oppimisen maisemaan. Usein oppimisen kehollisuus ja tilallisuus unohtuvat kouluarjessa. Ajatus lumoutumisen pedagogisista tiloista kytkee kasvatusmaantieteellisen tutkimuksen ja oppimisen arjen maantieteeseen ja muistuttaa siitä, että jokapäiväisellä, tavallisella ja toistuvalla toiminnalla on väliä. Lähtökohtana tässä on oltava lasten ja nuorten todellisuuksien tunteminen ja kunnioittaminen, koska he tulevat vastakin olemaan kasvatuksen kohteita. On syytä pohtia, miten kytkisimme formaalin opetuksen entistä paremmin heitä koskettaviin maisemiin. On myös syytä kysyä nuorilta, minkälaista maailmaa koulutuksessa tulisi tavoitella ja kenen ehdoilla tätä maailmaa kohti liikutaan.

Kasvatusmaantieteen hahmottelemalle kokeelliselle ja osallisuuteen perustuvalle oppimiselle on mahdollista raivata tilaa koulutuspoliittisin valinnoin. On ymmärrettävä, että oppiminen on paljon enemmän kuin ihmisen toimintaa: se tapahtuu yhteisessä liikkeessä maailman kanssa. Ihmettely ja kysyminen vievät aikaa, ne vaativat hengailua asioiden ja elämän äärellä. Tämä on kasvatusmaantieteellisen ajattelun perusta. On voitava virittyä maailman puheelle ja avauduttava olemisen keskinäisriippuvuuksille. Samalla akateemisen tutkimuksen performatiivinen voima tulee näkyväksi. Kasvatusmaantieteellisen kokeilun tavoitteena on luoda kohtaamisia, joissa avautuu mahdollisuuksia olemassaolon suhteiden ja ehtojen jäsentymiseen totutusta poikkeavalla tavalla. Lumoutumisen tapahtumassa elämän tönäisy on äärimmäisen voimakas, ja siihen liittyvä epäröinti luo tilaa toisin olemiselle, jonka kasvatusmaantiede paikantaa uuden tiedon, ymmärryksen ja oppimisen keskiöön. Maailmaa rakentavia suhteita nyrjäyttävässä kohtaamisessa subjektin huokoiset rajat liukevat entisestään ja toinen, jokin toisenlainen, läpäisee subjektin. Varmana pidetty ja jo-tiedetty asettuu kyseenalaiseksi.

Kirjallisuus

- Alhojärvi, Tuomo 2021. Utopian kolme työtä. Jälkikapitalismin maanpeitosta. *niin & näin* 2021 (3), 41–51.
- Anderson, Ben 2009. Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society* 2 (2), 77–81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Anderson, Ben 2014. *Encountering affect: Capacities, apparatuses, conditions*. Farnham, UK: Ashgate.
- Anderson, Ben & Harrison, Paul 2010. The promise of non-representational theories. Teoksessa Anderson, Ben & Paul Harrison (toim.), *Taking-place: Non-representational theories and geography*. Farnham, UK: Ashgate, 1–34.

- Barratt, Robert & Barratt Hacking (toim.) 2011. *Children, Youth and Environments* 21 (1). A special issue on place-based education and practice.
- Bennett, Jane 2001. *The enchantment of modern life: Attachments, crossings, and ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400884537>
- Crutzen, Paul J. & Stoermer, Eugene F. 2000. The Anthropocene. *Global Change Newsletter* 41, 17–18.
- Dasgupta, Partha 2021. *The Economics of Biodiversity: The Dasgupta Review*. London: HM Treasury.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix 1994. *What is Philosophy?* London: Verso.
- Dewsbury, J.-D. 2010. Language and the event: The unthought of appearing worlds. Teoksessa Anderson, Ben & Paul Harrison (toim.), *Taking-place: Non-representational theories and geography*. Farnham, UK: Ashgate, 147–160.
- Dewsbury, J.-D. 2015. Non-representational landscapes and the performative affective forces of habit: from "Live" to "Blank". *cultural geographies* 22 (1), 29–47. <https://doi.org/10.1177/1474474014561575>
- Fenwick, Tara, Edwards, Richard & Peter Sawchuk 2011. *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial*. London: Routledge.
- Harrison, Paul 2011. flētum: a prayer for X. *Area* 43 (2), 158–161. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01009.x>
- Heidegger, Martin 1994. *Basic questions in philosophy*. Bloomington: Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shwp>
- Jones, Owain 2020. Pragmatism, anti-representational theory and local methods for critical-creative ecological action. Teoksessa Wills, J. and Lake, R. (toim.), *The power of pragmatism: Knowledge production and social inquiry*. Manchester: Manchester University Press, 210–227.
- Katz, Cindi 2016. Me and my monkey: What's hiding in the Security State. Teoksessa Smith, Susan J. & Pain, Rachel (toim.), *Fear: Critical geopolitics and everyday life*. New York: Routledge, 59–74.
- Krafl, Peter, Taylor, Africa & Pacini-Ketchabaw, Veronica 2020. Introduction to Symposium: childhood studies in the Anthropocene. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41 (3), 333–339. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1779448>
- Latour, Bruno, Stengers, Isabelle, Tsing, Anna, & Bubandt, Nils (2018). Anthropologists are talking—about capitalism, ecology, and apocalypse. *Ethnos* 83 (3), 587–606. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1457703>
- Maa, L. V. 2021. Laho, pimeä, haavat. *niin & näin* 2021 (3), 67–70.
- Malone, Karen 2007. The Bubble-Wrap Generation: Children Growing up in Walled Gardens. *Environmental Education Research* 13 (4), 513–527. <https://doi.org/10.1080/13504620701581612>
- Manning, Erin & Massumi, Brian 2014. *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.001.0001>
- Massumi, Brian 2015. *Politics of affect*. Cambridge, UK: Polity Press.
- McCormack, Derek 2010. Thinking in Transition: The affirmative refrain of experience/experiment. Teoksessa Anderson, Ben & Paul Harrison (toim.), *Taking-place: Non-representational theories and geography*. Farnham, UK: Ashgate, 201–220.
- Moisio, Sami 2018. *Geopolitics of the knowledge-based economy*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315742984>

- OECD 2014. Finland: A non-competitive education for a competitive economy. Teoksessa *Lessons from PISA for Korea*. Paris: OECD Publishing, 169–188. <https://doi.org/10.1787/9789264190672-en>
- Opetushallitus 2021. *Ekosysteemipalvelut*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/luovasti-luonnonvaroista/suomen-luonnonvarat/ekosysteemipalvelut> > (Luettu 12.9.2022).
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkki, Jani 2017. Kilpailun harha – aatehistoriallisilta juurilta kilpailufatalismia vastaan. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 88–101.
- Pulkki, Jani, Varpanen, Jan & John Mullen 2021. Ecosocial philosophy of education: ecologizing the opinionated self. *Studies in Philosophy and Education* 40, 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>
- Pyry, Noora 2019a. Akateeminen hengailu: lumoutumisen tiloja ja radikaalin ajattelun mahdollisuuksia. *Terra* 131 (4), 223–233.
- Pyry, Noora 2019b. From psychogeography to hanging-out-knowing: Situationist dérive in nonrepresentational urban research. *Area* 51 (2), 315–323. <https://doi.org/10.1111/area.12466>
- Pyry, Noora 2017. Thinking with broken glass: creating pedagogical spaces of enchantment in the city. *Environmental Education Research* 23 (10), 1391–1401. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325448>
- Pyry, Noora 2016. Participation by being: Teenage girls’ hanging out at the shopping mall as ”dwelling with” [the world]. *Emotion, Space and Society* 18, 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.01.006>
- Pyry, Noora & Aiava, Raine 2020. Enchantment as fundamental encounter: wonder and the radical re-ordering of subject/world. *cultural geographies* 27 (4), 581–595. <https://doi.org/10.1177/1474474020909481>
- Pyry, Noora & Tani, Sirpa 2019. More-than-human playful politics in young people’s practices of dwelling with the city. *Social & Cultural Geography* 20 (9), 1218–1232. <https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1358823>
- Rautio, Pauliina & Winston, Joseph 2015. Things and children in play—Improvisation with language and matter. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.830806>
- Reveley, James 2016. Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education* 14 (4) 497–511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Sirviö, Heikki & Pyry, Noora (*arvioitavana*). Landscape of competition: education, economisation, and young people’s wellbeing.
- Salminen, Antti 2015. *Kokeellisuudesta*. Helsinki: Osuuskunta Poesia.
- St. Pierre, Elizabeth A. 2016. ”The Empirical and the New Empiricisms”, *Cultural Studies* ↔ *Critical Methodologies* 16 (2), 111–124. <https://doi.org/10.1177/1532708616636147>
- Stone, Brad Elliot 2006. Curiosity as the thief of wonder: An Essay on Heidegger’s critique of the ordinary conception of time. *KronoScope* 6 (2), 205–229. <https://doi.org/10.1163/156852406779751881>

- Taylor, Africa 2017. Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23 (10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, Carol A. 2017. Is a posthumanist *Bildung* possible? Reclaiming the promise of *Bildung* for contemporary higher education. *Higher Education* 74, 419–435. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y>
- Thrift, Nigel 2000. Afterwords. *Environment and Planning D: Society and Space* 18 (2) 213–255. <https://doi.org/10.1068/d214t>
- Thrift, Nigel 2004. Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 86 (1), 57–78. <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x>
- Thrift, Nigel 2008. I just don't know what got into me: Where is the subject? *Subjectivity* 22, 82–89. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.1>
- Thoreau, Henry David 2015 [1862]. *Kävelemisen taito*. Suomentanut Envall, Markku. Helsinki: Basam Books. (Alkuperäisteos ”Walking” ilmestyi *The Atlantic Monthlyn* kesäkuun 1862 numerossa.)
- Vadén, Tere 2016. Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 134–142.
- Väri, Veli-Matti 2019. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino, Tampere.
- Wilson, Helen F. 2016. On geography and encounter: Bodies, borders, and difference. *Progress in Human Geography* 39 (3), 374–384.
- Wilson, Helen F. 2020. Discomfort: Transformative encounters and social change. *Emotion, Space and Society* 37 (4), 100681. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100681>
- Wylie, John 2005. A single day's walking: Narrating self and landscape on the South West Coast Path. *Transactions of the Institute of British Geographers* 30, 234–247. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2005.00163.x>
- Wylie, John W. 2009. Landscape, absence and the geographies of love. *Transactions of the Institute of British Geographers* 34 (3), 275–289. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00351.x>
- Wylie, John 2010. Non-Representational Subjects? Teoksessa Anderson, Ben & Harrison, Paul (toim.), *Taking-place: Non-representational theories and geography*. Farnham, UK: Ashgate.

FT Noora Pyyry toimii maantieteen opettajankoulutuksen apulaisprofessorina Geotieteiden ja maantieteen osastolla Helsingin yliopistossa.