

Jääkarhuja vai arjen etiikkaa? Ympäristöaiheet nykyisissä us- konnon ja elämänskatsomus- tiedon oppikirjoissa

Johdanto

Ympäristökriisi on ennen muuta ihmisen ja yhteiskunnan kriisi. Ympäristöongelmia, kuten merten saastumista tai ilmas-
ton muuttumista, voidaan tutkia luonnontieteiden keinoin, mutta
niiden ratkaisut ovat ihmisten käsissä. Tästä syystä myös
ympäristöopetuksessa on tärkeä huomioida ihmisen ja yhteis-
kunnan näkökulmat. Ympäristökasvatus määritelläänkin moni-
alaiseksi kasvatuksen osa-alueeksi, joka painottaa sekä tietoa
luonnosta että ympäristökansalaisuutta (Feng 2012). Etiikka
sekä maailmankatsomuksen näkökulma kuuluvat olennaisina
osaksi ympäristökasvatusta (Jickling 2005, Pihkala 2011).

Tässä artikkelissa tarkastelen syksyllä 2012 käytössä olleiden evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppikirjojen ympäristösisältöjä. Missä määrin oppikirjat käsittelevät yhteiskunnallisia ja missä määrin luonnontieteellisiä näkökulmia ympäristöön? Miten käsitellyt näkökulmat suhteutuvat oppimiseen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta (ks. Palmer 1998)?

Ympäristöaiheet kuuluvat osaksi katsomusaineiden opetusta opetussuunnitelman perusteiden nojalla. Sekä uskonnon että elämänskatsomustiedon oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissä

sa mainitaan vastuu ympäristöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004). Näyttää kuitenkin siltä, että siitä, miten ympäristöaiheita olisi katsomusaineissa viisainta käsitellä, on epäselvyyttä. Ympäristöaiheiset tekstit eivät välttämättä käsittele aihepiiriä kyseessä olevan oppiaineen omasta näkökulmasta, vaan enemmän luonnontieteiden näkökulmasta. Oppikirjoissa on ympäristöaiheiden yhteydessä myös selkeitä virheitä.

Etiikka ja maailmankatsomus osana ympäristökasvatusta

Arvojen ja eettisen kasvatuksen merkitystä on korostettu ympäristökasvatuksen kirjallisuudessa jo vuosikymmeniä. Esimerkiksi YK:n ympäristökasvatusjulistuksessa vuodelta 1978 mainitaan arvokasvatus yhtenä ympäristökasvatuksen keskeisenä osa-alueena (The Tbilisi Declaration 1978). Ympäristökasvatus määritellään usein normatiivisesti siten, että sen tavoitteena on kestävän kehityksen periaatteita noudattava yhteiskunta (esim. Parikka-Nihti & Suomela 2014, 31). Ympäristökasvatuksen toteuttaja sitoutuu siis tiettyyn, joskin väljään, arvopohjaan, jota kohti kasvamista pyritään tukemaan. Kestävä kehitys on määritelty osaksi myös perusopetuksen arvopohjaa sekä nykyisissä että tulevaisissa opetussuunnitelmissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: luvut 1-12), joten ympäristökasvatuksen toteuttaminen koulussa on selkeästi perusopetuksen arvojen mukaista.

Toisaalta ympäristöetiikkaan liittyy niin monenlaisia aiheita, että melkein mikä tahansa kasvatus tai opetus liittyy jollakin tavalla kestävään kehitykseen ja sen myötä ympäristöeettiseen kasvatukseen. Koulusta saatava ympäristöeettinen oppi saattaa myös sisältää ristiriitoja, kun toisaalla puhutaan yhtä mutta esimerkiksi arjen käytännöt viestivätkin toista. Raymond J. Benton ja Christine S. Benton (2004) toteavat, että

ympäristöetiikkaa pitäisi koulussa opettaa tietoisesti, koska sitä opetetaan joka tapauksessa jatkuvasti tiedostamatta.

Kanadalainen Bob Jickling (esim. 2005) korostaa ympäristöetiikkaa ympäristökasvatuksen osa-alueena ja kannustaa tutkimaan sen mahdollisuuksia kasvatuksessa. Ympäristöetiikka pitäisi kytkeä oppijan omaan arkeen, jotta tämä pystyy löytämään yhteyden teoreettisen ympäristötiedon ja käytännön välillä. Jickling kannustaa kasvattajia hyödyntämään erityisesti eettisiä tarinoita ympäristöopetuksessa ja keskustelemaan niistä.

Bob Jickling näkee etiikan ihmettelyn ja kyselemisen prosessina, mutta kyseenalaistaa kasvattajan valmiiksi asettamat eettiset johtopäätökset ja poikkeavien johtopäätösten tuomitsemisen. Jicklingin mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena ei voi olla tietynlaisen arvomaailman tuottaminen oppijalle vaan kriittiseen ajatteluun kannustaminen. Tämä eroaa esimerkiksi John Fienin (2000) ja Helen Kopninan (2012) näkemyksistä, joiden mukaan ympäristöeettiseen ajatteluun kasvattaminen ei ole indoktrinoivaa vaan opettajan ammatillista vastuuta toteuttavaa tai välttämätöntä ympäristön kriittisen tilan vuoksi.

Kansainvälisessä kirjallisuudessa henkisyiden tai hengellisyiden ja ympäristökasvatuksen yhteyksiä tarkastelee suuri joukko kirjoittajia (esim. Toh & Kawagas 2010, Orr 1992). Panu Pihkala (2011) kritisoi kotimaista ympäristökasvatuskeskustelua siitä, että arvoista ja asenteista puhuttaessa unohdetaan usein tarkastella henkilön koko maailmankatsomusta, josta arvot ja asenteet nousevat. Pihkala itse tarkastelee suomalaiskoulujen ympäristökasvatushistoriaa ja nostaa esimerkkejä oppikirjateksteistä, joihin sisältyy kristillisiä viittauksia sekä viittauksia luontosuhteen henkilökohtaisuuteen ja tunnepitoisuuteen (Pihkala 2011, 91–99). Lukijalle ei ole yllätys, että Zacharias Topeliuksen teksteissä luontokasvatus limittyy kristilliseen kasvatukseen, mutta kiinnostavaa on esimerkiksi havainto, että suoria viittauksia Luojan luomaan luontoon löytyy vielä 1970-luvulla julkaistuista ympäristöopin oppikirjois-

ta. Uskontojen näkökulman unohtuminen ympäristökasvatuksen kirjallisuudesta ei siis tarkoita sitä, että käytännön ympäristökasvatus olisi ollut vailla yhteyksiä kristinuskoon.

Panu Pihkala (2011, 100–101) kannustaa tutkijoita tarkastelemaan maailmankatsomuksellista näkökulmaa ympäristökasvatukseen aiempaa laajemmin kolmesta syystä. Ensinnäkin se tukee asenteiden ja arvojen syntymisen käsittelyä. Toiseksi Pihkala katsoo jo olemassa olevien ympäristökasvatusta aineistojen maailmankatsomuksellisten sisältöjen ja tavoitteiden arvioimisen tarpeelliseksi, jotta väärintulkintoilta vältytään. Kolmanneksi Pihkala näkee eri maailmankatsomuksia edustavien toimijoiden, kuten kirkkojen, olevan keskeisiä käytännön yhteistyökumppaneita ympäristökasvatustyössä, jossa päämääränä on kestävä kehityksen mukainen yhteiskunta.

Oppiminen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta

Tässä artikkelissa olen käyttänyt keskeisenä teoreettisena viitekehystenä englantilaisen Joy A. Palmerin (1998) paljon viitattua ympäristökasvatuksen suunnittelumallia, ns. Palmerin puumallia. Malli koostuu neljästä osa-alueesta: oppimisesta ympäristöstä (education *about* the environment), oppimisesta ympäristössä (education *in* the environment), toimimisesta ympäristön puolesta (education *for* the environment) sekä merkittävistä elämäkokemuksista (significant life experiences). Oppiminen ympäristöstä sisältää suurimman osan ympäristökasvatuksen tiedollisesta puolesta. Siihen kuuluvat perustiedot ympäristöstä, ymmärrys ihmisen ja ympäristön suhteesta sekä ympäristön monimutkaisten suhteitten ja prosessien ymmärtäminen.

Oppiminen ympäristössä on kaikkea sitä toimintaa, missä kasvava lapsi tai nuori oppii toimiessaan luonnon- tai rakennetussa ympäristössä. Ympäristössä oppiminen tukee erityisesti

ympäristöherkkyyttä. Tähän elementtiin kuuluu myös estetiikan näkökulma: tavoitteena ei ole tutkia ympäristöä ainoastaan tieteen keinoin vaan nähdä ympärillä kauneutta, saada elämyksiä sekä henkisiä ja hengellisiä kokemuksia. Kolmas osa-alue, toimiminen ympäristön puolesta on arvo- ja asennekasvatusta, jota toteutetaan ennen muuta ympäristön kannalta myönteisen toiminnan keinoin. Arvojen selkeyttämistä ja tiedostamista edistävät harjoitukset tukevat tätä päämäärää, mutta elementin kasvatustoiminnassa on tärkeää pitää mukana myös osallistuva toiminta.

Nämä kolme elementtiä muodostavat tasavahvoina ympäristökasvatuksen “puun” oksiston, osittain limittyen ja sulautuen toisiinsa. Joy A. Palmer (1998) kuitenkin korostaa kaikkien kolmen painotuksen huomioimisen tärkeyttä. Palmer täydentää puunsa vielä neljännellä tekijällä, merkittävillä elämäkokemuksilla, jotka sijoittuvat juurakkoon, kaiken oppimisen perustaksi. Hänen mukaansa useimmat kasvatukselliset ohjelmat unohtavat tämän tekijän, vaikka sen vaikutus oppijaan saattaa olla kaikkein voimakkain. Suunnitelluilla ympäristökasvatuserityksillä on vaikea järjestää merkittäviä elämäkokemuksia, mutta kasvatuksen suunnittelijan on tärkeää tiedostaa niiden olemassaolo ja merkitys.

Ympäristöaiheet katsomusaineiden opetussuunnitelmissa

Kuten edellä todettiin, kestävä kehitys on osa perusopetuksen arvopohjaa. Nykyisin voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa “Vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta” on yksi läpäisyperiaatetta noudattavista aihekokonaisuuksista (Peruskoulun... 2004), kun taas tulevan opetussuunnitelman luonnoksessa “Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” sisältyy laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin (Perusopetuksen... Luvut 1-12 2014). Oppiainerajat ylittävänä teemana kestävä kehitys on liitetty

useiden oppiaineiden oppisisältöihin, mukaan lukien evankelisluterilaisen uskonnon (myöhemmin tässä artikkelissa uskonnon) sekä elämänkatsomustiedon oppiaineet.

Voimassa olevissa opetussuunnitelmien perusteissa (Peruskoulun... 2004, 204–208) vastuuseen ympäristöstä viitataan uskonnon kohdalla eksplisiittisesti kahdesti, kerran sekä vuosiluokkien 1-5 sisällöissä (toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen ja vastuullisuus) että vuosiluokkien 6-9 sisällöissä (ihminen oman elämänsä, yhteiskunnan ja ympäristön muokkaajana). Lisäksi joihin muihin sisältöihin, kuten maailmankatsomukselliseen pohdintaan ja elämän arvostamiseen, on mahdollista löytää implisiittisiä yhteyksiä. Teemaa ei voi siis kutsua missään nimessä keskeiseksi tässä oppiaineessa mutta toisaalta opettajan tai oppikirjantekijän ei tulisi sitä ohittaakaan. Teeman merkitys oppiaineessa näyttäisi kuitenkin olevan vahvistumassa, koska uusien opetussuunnitelmien luonnoksissa kestävään kehitykseen viitataan aiempaa useammin ja selkeämmin (esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 3-6 2014, 92–96).

Elämänkatsomustiedon kohdalla kestävä kehitys on sen sijaan keskeisemmässä roolissa. Jari Salmenkiven (2007) mukaan kestävä kehitys voi katsoa olevan kansainvälisesti hyväksytty eettinen periaate, joka käsitteen erilaisiin tulkintoihin liittyvistä ristiriidoista huolimatta soveltuu elämänkatsomustiedon opetuksen sisällöksi. Oppiainekohtaiset opetussuunnitelman perusteet edellyttävät kestävä kehityksen periaatteisiin tutustumista jo vuosiluokilla 1-5 ja näiden periaatteiden omaksumista vuosina 6-9 (Peruskoulun... 2004, 216–220). Teema säilynee oppiaineessa keskeisenä myös jatkossa (esim. Perusopetuksen... Opetus vuosiluokilla 3-6 2014, 97–100).

Oppikirjatutkimuksen aineisto ja menetelmä

Tämä artikkeli pohjautuu aiempaan oppikirjatutkimukseen, jossa tarkastelin syksyllä 2012 markkinoilla olleiden uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppikirjojen ympäristösisältöjä (Aarnio-Linnanvuori 2013).

UE luokat 1-6	ET luokat 1-5	UE luokat 7-9	ET luokat 6-9
Matka Eedeniin 3-4	Miina, Ville ja vintiöt	Eeden 7-9	Etiikkaa elämän- katsomustietoon
Matka Eedeniin 5	Miina, Ville ja kulttuurin arvoitus		
Matka Eedeniin 6	Miina ja Ville etiikkaa etsimässä		
Suuri kertomus 1-2		Lipas 7	Katse
Suuri kertomus 3-4		Lipas 8	
Suuri kertomus 5-6		Lipas 9	
Tähti 1		Majakka	Reilu peli
Tähti 2		Uskontokirja	
Tähti 3			
Tähti 4			
Tähti 5			
Tähti 6		Noviisi 7-9	

Kuvio 1. Tutkimuksessa tarkastellut oppikirjat oppiaineittain ja ikäryhmittäin

Tutkimusaineisto koostuu kaikista markkinoilta löytämistäni peruskouluun tarkoitettuista uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoista, yhteensä 24 kirjasta. Aineistoon sisältyvät kirjat on lueteltu kuviossa 1. Keskityin analyysissäni tekstiin, sisältäen kuvatekstit ja tietolaatikat, mutta nostan tässä artikkelissa esille muutaman esimerkin myös kuvituksesta.

Tutkimusmenetelmä oli laadullinen sisällönanalyysi abduktiivisella tutkimusotteella. Leimallista analyysiprosessille oli aineiston tulkinta jatkuvassa vuorovaikutuksessa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Analyysiprosessin aluksi teemoittelin aineiston melko väljästi induktiivisesti, ilman ennakko-oletuksia, minkä jälkeen vertasin havaintojani aiempaan kirjallisuuteen ja etsin yhtymäkohtia ja ristiriitoja aiempiin tutkimustuloksiin. Päädyin luokittelemaan aineiston uudestaan kirjallisuuden pohjalta luomani viitekehyksen mukaisesti, ja tämän toisen luokittelun pohjalta kirjoitin varsinaisen analyysin.

Keskeisenä pohjana luokittelulle toimi Joy A. Palmerin (1998b) ympäristökasvatuksen puumalli. Tarkastelen oppikirjoista tekemiäni havaintoja kolmesta näkökulmasta: millaista tietoa ympäristöstä oppikirjat jakavat, miten ne kannustavat lukijaa toimimaan ja oppimaan omassa ympäristössään sekä miten ne kannustavat toimimaan ympäristön puolesta.

Miten ympäristöaiheita käsiteltiin oppikirjoissa?

Kaiken kaikkiaan ympäristö tai kestävä kehitys eivät olleet keskeisiä teemoja useimmissa oppikirjoissa. Laajimmin ympäristöasioita käsiteltiin yläkoulun elämäkatsomustiedon oppikirjassa Katse, jossa aihepiiriä tarkasteltiin useaan otteeseen ja sille omistettiin useita lukuja. Tyypillisesti yläkoulun oppikirjoissa kuitenkin paneuduttiin ympäristöasioihin hieman perusteellisemmin vain yhdessä luvussa ja lisäksi viitattiin satunnaisesti lauseella tai parilla muissa yhteyksissä. Poikkeuksen

muodosti Eeden, jossa ei ollut yhtä selkeää ympäristölukua vaan ympäristöetiikka oli integroitu yleiseen etiikkaan useampaan yhteyteen. Esimerkiksi kolmannen käskyn (“Pyhitä lepopäivä”) yhteydessä todettiin, että myös luonnolla on oikeus levätä, ja seitsemännen käskyn (“Älä varasta”) kohdalla nostettiin esille näkökulma, ettei tuleviltakaan sukupolvilta sovi varastaa.

Alakoulun elämäkatsomustiedon Miina ja Ville -oppikirjoissa kestävä kehitys ja luontosuhdetta käsiteltiin toistuvasti, mutta uskonnon oppikirjoissa lähinnä satunnaisesti. Selkein eksplisiittinen ympäristökokonaisuus oli Tähti 6 -kirjassa. Aina ympäristösisällön tunnistaminen ei ollut yksiselitteistä. Alaluokkien oppikirjat hyödyntävät paljon kertomuksia etenkin eettisiä kysymyksiä käsiteltäessä. Huoli ympäristöstä tai luonnon tärkeys saattoivat olla kertomuksessa läsnä implisiittisesti vaikka luvun pääasiallinen aihe olisikin ollut jotakin muuta. Erityisesti Matka Eedeniin -sarjan kirjoissa oli tulkittavissa toistuvia implisiittisiä viittauksia ympäristöön ja luontosuhteeseen, mutta niukasti eksplisiittistä ympäristösisältöä. Esimerkiksi viidennen luokan oppikirjan pitkän fiktiivisen tarinan kylästä, jota uhkaa tulva, voi tulkita käsittävän allegorian ilmastonmuutoksesta mutta eksplisiittisesti tätä ei tarinassa ilmaista lainkaan. Sisällön tulkitseminen jää siis kirjaa käyttävän opettajan vastuulle.

Tieto ympäristöstä

Ei ole yllättävää, että suurin osa oppikirjoista löytyneistä ympäristöön liittyvistä maininnoista oli luonteeltaan informatiivista tekstiä. Tämä oli odotettavissa ottaen huomioon oppikirjan luonteen tietolähteenä. Kiinnostavaa on kuitenkin tarkastella, millaista tietoa katsomusaineiden oppikirjat ympäristöön liittyen tarjoavat.

Laajimmin oppikirjoissa käsiteltiin ihmisen ja luonnon suh-

detta, mikä sopiikin teemaksi katsomusaineiden oppikirjoihin ja tukee opetussuunnitelmaa. Teemaa tarkasteltiin kaikissa elämänskatsomustiedon oppikirjoissa sekä kaikissa yläkouluihin tarkoitetuissa uskonnon oppikirjoissa. Alakoulun uskonnonkirjoissa käsittely oli satunnaista ja yleistä vasta vuosiluokkien 5 ja 6 kirjoissa. Uskonnonkirjoissa luontosuhdetta tarkasteltiin teoreettisesti sekä yleisestä, länsimaisesta näkökulmasta että uskontojen, erityisesti kristinuskon, näkökulmasta. Myös eri maailmanuskontojen, kuten shintolaisuuden tai hindulaisuuden yhteydessä saatettiin kuvata uskontoon kytkeytyviä käsityksiä ihmisen ja luonnon suhteesta. Elämänskatsomustiedon oppikirjat käsittelivät yleensä vain länsimaisen luontosuhteen eri tyyppejä ilman eri uskontojen kontekstia. Sekä alaluokkien Miina ja Ville -sarjasta että yläluokkien Katse ja Etiikkaa elämänskatsomustietoon -kirjoista löytyvät samat länsimaisen ihmisen luontosuhteen tyypittelyt: utilistinen, humanistinen, mystinen ja ekosentrinen luontokäsitys.

Niissä luokkien 1-4 oppikirjoissa, joissa teemaan tartuttiin, teksti oli yleensä yksiäänistä ja normatiivista ja sisälsi kristillisiä viitteitä. Ihmisen suhde luontoon mainittiin useimmiten luomiskertomusta käsiteltäessä. Esimerkiksi Tähti 1 -kirjassa ihminen yhdistetään muuhun luomakuntaan:

“Meidän tulisi elää yhdessä luontoa kunnioittaen. Jumala suojelee jokaista - olemme Jumalan kämmenellä.” (Tähti 1, s. 85.)

Yllättävää oli, että osassa katsomusaineiden oppikirjoista tarjotaan lukijalle myös selkeästi luonnontieteellistä tietoa. Lukijalle selitetään luonnontieteellisiä käsitteitä ja prosesseja, kuten evoluutio, fotosynteesi, jääkausi ja kasvihuoneilmiö. Lisäksi kuvataan ympäristömuutosta luonnontieteellisestä näkökulmasta. Useimmiten tämä tapahtuu asiayhteydessä, jossa käsitteen ymmärtäminen palvelee jonkin toisen, oppiaineen keskeiseen sisältöön liittyvän aihepiirin ymmärtämistä. Esimerkiksi evoluution käsitettä saatetaan käsitellä luvuissa, joi-

den aiheena on tieteellisen tiedon ja uskonnollisen uskon ero. Kasvihuoneilmiötä kuvataan ympäristöetiikan luvuissa, joissa ilmastonmuutos nostetaan esimerkiksi ympäristöongelmasta.

Luonnontieteellisten käsitteiden selventäminen katso-
musaineen oppikirjassa voi olla järkevää, jos oppikirjantekijä ei voi luottaa käsitteen olevan oppilaalle tuttu muiden oppi-
aineiden tunneilta. Erityisesti elämänkatsomustiedon oppilas-
ryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä oppilaista, jolloin oppilai-
den tiedot eivät voi olla yhtenevät. On kuitenkin ongelmallista,
jos katsomusaineen oppikirjaan sisällytetään virheellistä tie-
toa. Erityisesti kasvihuoneilmiötä ja ilmastonmuutosta käsitte-
levissä tekstikohdissa oli virheitä. Käsitteitä käytettiin
harhaanjohtavasti synonyymeinä tai aihepiiristä kirjoitettiin
muuten virheellisesti, esimerkiksi näin:

“Planeettamme ilmakehään leijumaan jäävien hiukkasten on
todettu estävän auringonlämmön normaalin heijastumisen Maan
pinnasta takaisin avaruuteen ja aiheuttavan näin ilmakehän
lämpenemisen eli kasvihuoneilmiön.”¹ (Reilu peli, 114.)

Kyseinen alaluku on otsikoitu naiivin dramaattisesti “Muut-
tuuko planeettamme jätepalloksi?” eli oppikirja rinnastaa
kasvihuonekaasut jätteisiin ja “kuonaan”. Luku on kokonaisuus-
dessaan sekava ja sisältää useita virheitä.

Useissa oppikirjoissa ympäristöaiheen luonnontieteellistä
luonnetta vahvistettiin kuvituksella. Jääkarhu on suosittu kuva-
aihe, joka löytyy kolmesta kirjasta (Tähti 6, Matka Eedeniin 6
ja Etiikkaa elämänkatsomustietoon). Noviisi (329) puolestaan
kuvittaa kestävän kehityksen teemoja useilla maapallon kuvil-
la. Jääkarhu on ilmastonmuutoksen symbolina tuttu ja sikäli
ymmärrettävä kuvavalinta. Toisaalta jääkarhun kautta ei
vahvisteta oppilaan kokemusta siitä, että ympäristöaihe kosket-
taa hänen omaa elämäänsä.



Ilmastonmuutos on maailmanlaajuinen ilmiö. Ilmaston luonnollista muuttumista voimistavat ihmiskunnan tuottamat mittavat kasvihuonekaasumäärät. Arktisilla alueilla ilmastonmuutos vähentää lumen ja jään määrää ja on siten vakava uhka esimerkiksi jääkarhuille. Eläimet kärsivät myös ihmisten tuottamista jätteistä. Meriin joutunut muovisaaste kulkeutuu jääkarhujen elimistöön ja muuttaa niiden hormonitoimintaa sekä kykyä lisääntyä.

Kuva 1. Kuva ja kuvateksti liittävät ilmastonmuutoksen luonnontieteiden alueelle ja etäälle lukijan omasta arjesta. (Kuva: Etiikkaa elämäkatsomustietoon, 55.)

Ympäristöongelmia käsiteltäessä oli tavallista, että tekstin sävy oli varsin synkkä. Esimerkiksi Novii (329) kirjoittaa ekokatastrofista, joka voi tarkoittaa joko “totaalista” tai “paikallista tuhoutumista”. Katse (253-257) käsittelee ilmastonmuutosta luvussa, joka on otsikoitu “Tuhoutuuko maapallo?”. Ympäristöongelmat näyttävät vakavina mutta etäisinä: kotimaisia tai paikallisia ympäristöongelmia ei juuri käsitellä.

Ongelmien syistä tai niihin tarjolla olevista ratkaisuista kirjoitetaan melko vähän. Kaikki yläluokkien oppikirjat mainitsevat ainakin jonkin syyn ympäristöongelmille, mutta eivät

käsittele niitä perusteellisesti. Useimmin mainitaan liikakulutus, jatkuva taloudellinen kasvu ja luonnonvarojen hukkakäyttö. Kiinnostava havainto oli, että toisin kuin yhteiskuntaopin oppikirjoissa (ks. Aarnio-Linnanvuori & Ahvenisto 2013) katsomusaineiden oppikirjoissa saatettiin kritisoida jatkuvan talouskasvun tavoittelua melko suoraan. Esimerkiksi Eeden julistaa äärimmäisen tuottavuuden ja tehokkuuden tavoittelulla olevan varjopuolia:

“Jatkuvan kasvun ideologia uhkaa imeä tyhjiin paitsi ihmisten voimavarat myös maailman luonnonvarat. Se on vienyt maapallon ekologisen tasapainon kuilun partaalle.” (Eeden, 363.)

Ympäristöongelmien ratkaisuja oppikirjat mainitsevat niukasti tai ei lainkaan. Esimerkiksi Tähti 6 -kirjan (95) ympäristöluvussa ratkaisuja ei esitellä lainkaan, vaan kysytään vain, pitäisikö ihmisen osata myös korjata aiheuttamaansa vahinkoa. Useissa muissa kirjoissa keskeisenä ratkaisuna tarjotaan kestävä kehityksen periaatetta, mutta useimmiten jää epäselväksi, mitä se käytännössä tarkoittaa. Kansainväliset neuvottelut mainitaan Majakassa, Noviisissa ja Katseessa, ja niiden todetaan olevan haastavia. Oppilasta lähellä olevista ratkaisuista mainitaan muutamissa kirjoissa kierrätys ja jätteiden vähentäminen.

Yhteenvetona voikin todeta, että katsomusaineiden oppikirjojen perusteella ympäristöongelmat näyttävät uhkaavina mutta etäisinä. Niiden syyt jäävät epäselviksi ja ratkaiseminen samoin. Ihmisen suhdetta luontoon käsitellään kuitenkin osassa kirjoista perusteellisesti mutta etupäässä teoreettisesti.

Oppiminen ympäristössä

Oppikirja opetuksen välineenä on luonteeltaan enemmän sisätiloihin kuin ulkotiloihin soveltuva, minkä vuoksi ei voi olettaa oppikirjan olevan vahvimmillaan ympäristössä oppimi-

sen alueella. Arvioin kuitenkin vaivan arvoiseksi tarkastella myös tätä näkökulmaa oppikirjojen teksteissä. Vaikka teemaa ei käsitelty kirjoissa kovin paljon, aineistoista löytyi joitakin esimerkkejä siitä, miten oppikirja voi kannustaa havainnoimaan ja kokemaan oppilaan omaa elinympäristöä. Laskin tämän kategorian osaksi kohdat, joissa käsiteltiin luontoon kohdistuvia tunteita, luontokokemuksia ja ympäristöestetiikkaa käsittelevät tekstit sekä rohkaisemisen luonnon tai oman elinympäristön tarkkailuun.

Jos tietoa ympäristöstä jaettiin ennen muuta yläluokkien oppikirjoissa, ympäristössä oppimiseen viittaavat tekstit löytyivät useimmiten alaluokkien oppikirjoista. Erityisesti kertomukset luontokokemuksista olivat alakoulun oppikirjojen aluetta. Yläluokkien uskonnonkirjoista ne puuttuivat kokonaan eikä niitä juuri esiintynyt myöskään yläluokkien elämäntutkimustiedon kirjoissa. Sen sijaan alaluokkien elämäntutkimustiedon Miina ja Ville -kirjoissa luontokokemuksiin ja ympäristön havainnointiin palattiin toistuvasti. Monet uskonnonkirjat sisälsivät puolestaan viittauksia luonnon estetiikkaan, mutta ei välttämättä lapsen oman kokemuksen näkökulmasta, vaan luonnonkuvaus on osana esimerkiksi jotakin Raamatun kertomusta. Vaikka eksplisiittistä ympäristöasiaa oli oppikirjoissa vähän, implisiittistä luonnon läsnäoloa saattoi olla jopa melko paljon.

Luontoon ja eläimiin liittyviä tunteita käsiteltiin oppikirjoissa satunnaisesti kaikilla luokkatasoilla. Esimerkiksi Matka Eedeniin 6, Lipas 9 ja Etiikkaa elämäntutkimustietoon viittaavat lemmikin kuoleman aiheuttamaan suruun. Majakka (366) ja Katse (71) nimeävät luonnon arvostamisen osaksi suomalaista kulttuuria. Alaluokkien oppikirjoissa luonto saattaa aiheuttaa pelkoa: esimerkiksi Matka Eedeniin 6 -kirjan kertomuksessa tyttö pelkää törmäävänsä uidessaan sokeisiin kaloihin. Toisaalta kirjoissa kerrotaan myös leikistä ja mukavasta oleskelusta luonnossa. Suuri kertomus 3-4 kertoo tarinan merkittävästä

luontokokemuksesta, kun poika ja villi hanhi kohtaavat toisensa rannalla pelkäämättä.

Suoria kehotuksia tarkkailla luontoa esiintyi harvoin. Tähti 3 (9) kehottaa lukijaa tarkkailemaan luonnon monimuotoisuutta. Elämäkatsomustiedon Miina ja Ville -kirjoissa on useita tehtäviä luonnon tarkkailuun ja tutkimiseen. Lisäksi muutamat kirjat kehottavat lukijaa pohtimaan omaa suhdettaan luontoon ja kirjoittamaan siitä.

Toiminta ympäristön puolesta

Oppikirjoissa oli yleisesti ottaen varsin vähän tietoa yksilön mahdollisuuksista toimia ympäristön puolesta. Alaluokkien oppikirjoista vain Matka Eedeniin 6 sekä Miina ja Ville -sarjan kirjat antavat tietoa aihepiiristä. Yläluokkien uskonnonkirjoissakin tietoa on niukasti. Elämäkatsomustiedon oppikirjoista Reilu peli ja Katse käsittelevät yksilön vaikutusmahdollisuuksia jonkin verran.

Suurin osa lukijalle tarjotuista toimintamahdollisuuksista liittyy jätehuoltoon: kierrätys, jätteiden lajittelu, roskien kerääminen ja jätteiden vähentäminen mainitaan useammassa kirjassa. Esimerkiksi Katse (252) ja Reilu peli (115) kehottavat lukijaa tarkkailemaan päivässä tuottamansa jätteen määrää. Noviisi (332) kannustaa ottamaan selvää kierrätysmahdollisuuksista koulussa. Jätteet saattavat korostua kuvituksessa silloinkin, kun tekstissä käydään läpi myös muita toimintamahdollisuuksia. Esimerkiksi kirjassa Miina, Ville ja kulttuurin arvoitus (97–98) Villen perhe tekee itselleen monipuolisen ympäristöohjelman, mutta kuvittaja on tarttunut ainoastaan jätteiden lajitteluun.

5.2 Minä ja kestävä kehitys



Kuva 2. Kuvitus korostaa jätteiden lajittelua kestävän kehityksen tekona, vaikka tekstissä mainitaan myös muita mahdollisuuksia toimia ympäristön puolesta. (Kuva: Miina, Ville ja kulttuurin arvoitus, 96.)

Muut toimintamuodot saavat lähinnä yksittäisiä mainintoja ja harvoin perusteellisia käsittelyjä. Neljä kirjaa mainitsee kasvissyönnin eettisenä valintana, mutta vain Majakka (368) pohtii motiiveja siihen yksittäistä lausetta perusteellisemmin. Asumiseen ja liikkumiseen liittyvät ratkaisut tai muut kuluttajan valinnat saavat osakseen vain yksittäisiä mainintoja. Seitsemän kirjaa käsittelee kuitenkin ainakin jossakin määrin ympäristö-

toimintaa ja osallistumisen menetelmiä. Suurin osa niistä mainitsee ympäristöjärjestöt. Lisäksi Tähti 6 mainitsee mielipidekirjoitukset ja mielenosoitukset ja Katse ja Reilu peli esittelevät demokratiaa ja yhteiskunnan päätöksentekoa.

Vaikka alaluokkien oppikirjoissa käytetään paljon kertomusta juuri etiikan aiheiden käsittelyyn, ympäristöeettisiä kertomuksia tai esimerkkejä ympäristön puolesta toimivista nuorista kirjoissa on varsin vähän. Katse (252) kertoo rahaa kehitysyhteistyöhön keränneistä koulutyöistä. Suuri kertomus 3-4 puolestaan kertoo pojasta, joka joutuu kohtaamaan koulun pihaa vandalisoivia toisia poikia. Miina ja Ville -sarjan nimihenkilöt osoittavat useassa kohdassa mielenkiintoa ympäristöasioihin ja ympäristön puolesta toimimiseen. Kuitenkin, verrattuna esimerkiksi ihmissuhde-etiikkaan, esimerkkejä hyvistä toimintamalleista ympäristöasioissa oppikirjoissa on erittäin vähän.

Pohdintaa

On luonnollista, että oppikirjojen teksti on tietopainotteista. Sen sijaan oli yllättävää havaita, miten monissa oppikirjoissa ympäristöaiheiset tekstit painottuivat ympäristömuutosta käsittelevään, oppilaan näkökulmasta etäiseen aihepiiriin. Ympäristöetiikkaa ei onnistuttu kytkemään lapsen tai nuoren omaan elämään, kuten Jickling (2005, 26) ehdottaa. Tämä ei kuitenkaan vaikuttaisi välttämättä olevan tietoinen valinta, koska jotkut toiset eettiset aiheet on kirjoissa pyritty käsittelemään oppilasta lähellä olevalla tavalla. Samoin oli yllättävää, miten osa oppikirjoista käsitteli ympäristöasioita luonnontieteellisen näkökulman kautta mutta jätti oppiaineen oman taustatieteen näkökulman varsin vähälle. Onko kysymys siitä, että oppikirjantekijöiden asiantuntemus ei ympäristöaiheiden kohdalla riitä? Vai mielletäänkö ympäristö niin vahvasti luonnontieteellisten oppiaineiden alueeksi, että oman taustatieteen näkökulma ei

tule oppikirjantekijälle edes mieleen?

Ympäristön tulevaisuus esitetään etenkin vuosien 7-9 oppikirjoissa yleensä erittäin synkkänä. Jotkut oppikirjat puhuvat jopa maailmanlopusta. Toisaalta ympäristöongelmien yhteiskunnallinen luonne jää oppikirjoissa useimmiten vähälle huomiolle. Kun teksti korostaa ympäristömuutosta ja kertoo vain vähän ympäristöongelmien ratkaisuksista, lukijalle jää vaikutelma, ettei ongelmille voi tehdä juuri mitään. Tavallisimmin tarjottu ympäristövaikuttamisen menetelmä, kierrättäminen, ei kuulosta uskottavalta ratkaisukeinolta, kun uhkana mainitaan vaikkapa maapallon muuttuminen ihmiselle elinkelvottomaksi.

Mitä pedagogisia perusteita on sisällyttää oppikirjatekstiin erityisen paljon kielteisiä faktatietoja? Itse kyseenalaistan tämän lähestymistavan mielekkyyden. Maria Ojala (2012) esittää nuoren halun toimia ympäristön puolesta syttyvän parhaiten silloin, kun tällä on sekä huoli ympäristön tilasta että toivoa paremmasta. Tästä näkökulmasta olisi tärkeää, että oppikirjatekstiin sisällytettäisiin myös tietoa onnistuneesta ympäristönsuojelusta sekä lapsen tai nuoren omista vaikutusmahdollisuuksista. Tämänhetkisistä oppikirjoista nämä näkökulmat useimmiten puuttuivat.

Globaalien, monitieteisten teemojen sisällyttäminen peruskoulun oppikirjoihin on kiistämättä haastavaa. Oppikirjantekijä joutuu tulkitsemaan oman ydinosaamisalueensa ulkopuolisia teemoja nuorelle lukijalle ymmärrettävään muotoon, täyttämään opetussuunnitelmien velvoitteet ja kytkemään sisällön sekä kirjan muuhun sisältöön että muiden oppiaineiden kirjojen sisältöihin. Nykyisissä oppikirjoissa näitä tavoitteita ei ole kokonaan pystytty täyttämään ympäristöaiheen osalta. Oppikirjoissa on selkeitä virheitä eikä oppiaineen omaa näkökulmaa aihepiiriin aina tavoiteta. Toisaalta kirjoissa on kuitenkin onnistuneita esimerkkejä esimerkiksi ihmisen ja luonnon suhteen käsittelystä tarinan keinoin sekä muutama laajahko ympäristöetiikan ja kestävän kehityksen luku. Implisiittinen

luonnon läsnäolo oppikirjateksteissä on kiinnostava tapa tuoda oppimista ympäristössä luokkahuoneeseen. Koska kestävän kehityksen asema oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa tulee ilmeisesti vahvistumaan, tulevien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittavissa oppimateriaaleissa voidaan odottaa oppiaineitten omien ympäristönäkökulmien olevan nykyistä vahvemmin näkyvissä.

Kirjallisuutta:

Aarnio-Linnanvuori, E. (2013). *Environmental issues in Finnish school textbooks on religious education and ethics*. Nordidactica 2013:1. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:624180>.

Aarnio-Linnanvuori, E. & Ahvenisto, I. (2013). *Koulutuspolitiikka ja realismi ristiriidassa? Kestävä kehitys peruskoulun ja lukion taloustiedon oppikirjoissa*. Teoksessa: K. Juuti & L. Tainio (toim.): *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Benton Jr., R. & Benton, C.S. (2004). *Why Teach Environmental Ethics? Because We Already Do*. *Worldviews: Global Religions, Culture & Ecology* 8, no. 2/3: 227-242. Academic Search Complete, EBSCOhost (luettu 29. lokakuuta, 2012).

Feng, L. (2012). *Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know?* *Environmental Education Research*, Vol. 18:1, (pp. 31-43).

Fien, J. (2000). 'Education for the Environment: a critique'—an analysis. *Environmental Education Research* 6, no. 2: 179. Education Research Complete, EBSCOhost (luettu 13. helmikuuta, 2013).

Jickling, B. (2005). *Ethics Research in Environmental Education*. *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol. 22: 20-34. <http://www.jickling.ca/images/Jickling,%20Ethics%20Research,%20web.pdf> (luettu 11. marraskuuta, 2012).

Kopnina, H. (2012). *Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?* *Environmental Education Research* 18, no. 5: 699-717. Academic Search Complete, EBSCOhost (luettu 12. lokakuuta, 2012).

Ojala, M. (2012). *Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people*. *Environmental Education Research*, 18:5, 625-642.

Orr, D. (1992): *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. State University of New York.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: luvut 1-12. Luonnos 15.4.2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus. http://oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf (luettu 28.8.2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 3-6. Luonnos 15.4.2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus. http://oph.fi/download/156872_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_3_6.pdf (luettu 28.8.2014).

Pihkala, P. (2011). *Maailmankatsomukset ja kristinuskon ympäristökasvatuksessa*. Kasvatus ja aika 4/2011.

Salmenkivi, E. (2007). *Kestävä kehitys ja elämäntutkimustiedon opetus*. Teoksessa: J. Lavonen (toim.). *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006 Osa 1*, (ss. 91-103). Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 285. Helsinki: Helsingin yliopisto.

The Tbilisi Declaration. (1978). Connect. UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter. Vol. III, no 1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001563/156393eb.pdf> (Luettu 31. tammikuuta 2013).

Toh, S. H. & Cawagas, V. F. (2010): *Transforming the Ecological Crisis: Challenges for Faith and Interfaith Education in Interesting Times*. Teoksessa: F. Kagawa & D. Selby (toim.): *Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times*. London and New York: Routledge.

Aineistolähteet:

Halme, L., Parviola, J., Sjöblom, T. & Vaaramo, R. (2008). *Majakka. Uskontokirja*. Porvoo: WSOY.

Heinimäki, J. & Soikkeli, V. (2012). *Noviisi 7-9*. Keuruu: Otava.

Heininen, S., Jolkkonen, J., Ketola, K., Merenlahti, P., Junnonen, A., Jussila, P., Laturi, K., Stenius, M. (2007). *Eeden 7-9*. Helsinki: Edita.

Holm, K., Kronlund, M., Parviola, J. & Vaaramo, R. (2011). *Etiikkaa elämäntutkimustietoon*. Porvoo: WSOYpro.

Holm, K., Kronlund, M., Parviola, J. & Vaaramo, R. (2008). *Lipas 7 Maailmanuskonnot*. Porvoo: WSOYpro.

Holm, K., Kronlund, M., Parviola, J. & Vaaramo, R. (2009). *Lipas 8 Kirkot*. Porvoo: WSOYpro.

Holm, K., Kronlund, M., Parviola, J. & Vaaramo, R. (2010). *Lipas 9 Raamattu ja etiikka*. Porvoo: WSOYpro.

Honkala, S., Sundström, K. & Tuominen, R. (2008). *Miina, Ville ja kulttuurin arvoitus*. Helsinki: Opetushallitus.

Honkala, S., Sundström, K. & Tuominen, R. (2006). *Miina, Ville ja vintiöt*. Helsinki: Opetushallitus.

Honkala, S., Tukonen, A. & Tuominen, R. (2010). *Miina ja Ville etiikkaa etsimässä*. Helsinki: Opetushallitus.

Honkanen, A., Huotari, E., Salmenkivi, E. & Tirkkonen, J. (2010). *Katse*. Helsinki: Edita.

Honkanen, A. & Tirkkonen, J. (2009). *Reilu peli: peruskoulun elämäkatsomustiedon oppikirja kansalaisuus ja hyvä yhteiskunta -kurssia varten luokille 6-9*. Helsinki: Opetushallitus.

Junkkaala, M., Lund, P., Merenlahti, P. & Myllyntausta, S. (2006). *Matka Eedeniin 3-4*. Helsinki: Edita.

Junkkaala, M., Lund, P., Merenlahti, P. & Myllyntausta, S. (2007). *Matka Eedeniin 5*. Helsinki: Edita.

Junkkaala, M., Lund, P., Merenlahti, P. & Myllyntausta, S. (2011). *Matka Eedeniin 6*. Helsinki: Edita.

Niittynen, A., Similä, M. & Vidgren, K. (2008). *Tähti 1 Uskonnon oppikirja*. Keuruu: Otava.

Niittynen, A., Similä, M. & Vidgren, K. (2009). *Tähti 2 Uskonnon oppikirja*. Keuruu: Otava.

Nisonen, R., Pyysiäinen, M. & Töllinen, M. (2003). *Suuri kertomus 1-2 Elämä edessä*. Porvoo: WSOY.

Nisonen, R., Pyysiäinen, M. & Töllinen, M. (2004). *Suuri kertomus 3-4 Matkalla*. Porvoo: WSOY.

Nisonen, R., Pyysiäinen, M. & Töllinen, M. (2005). *Suuri kertomus 5-6 Ihmisten keskellä; Parempi maailma*. Porvoo: WSOY.

Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. (2004). *Tähti 3 Uskonnon oppikirja*. Keuruu: Otava.

Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. (2006). *Tähti 4 Uskonnon*

oppikirja. Keuruu: Otava.

Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. (2007). *Tähti 5 Uskonnon oppikirja*. Keuruu: Otava.

(Footnotes)

¹ Virheellisiä ilmaisuja ovat mm. kasvihuonekaasujen kutsuminen hiukkasiksi ja kasvihuoneilmiön esittäminen ympäristöongelmana.