

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 111
Helsinki Studies in Education, number 111

Elina Särkelä

**Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede
osana maantieteen opetusta**

**Eläytymismenetelmä ja valokuvaus nuorten globaalia sukupolvea,
maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevien pohdintojen tutkimisessa**

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Athena-rakennuksen salissa 302,
Siltavuorenpenger 3 A, tiistaina 22. kesäkuuta klo 12.

Helsinki 2021

Esitarkastajat

Tutkimusprofessori Tommi Hoikkala, Nuorisotutkimusverkosto
Professori Maija Lanas, Oulun yliopisto

Kustos

Professori Sirpa Tani, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Sirpa Tani, Helsingin yliopisto
Professori Juha Suoranta, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Apulaisprofessori Sirpa Lappalainen, Itä-Suomen yliopisto

Kannen kuva ja taitto

Johannes Rantapuska

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-7258-7 (nid.)

ISBN 978-951-51-7259-4 (pdf)

ISSN 1798-8322

ISSN 2489-2297 (verkkajulkaisu)

Elina Särkelä

Young people's lifeworld and everyday geographies as a part of geography teaching

Empathy-based stories and photography as methods to research young people's reflections on the global generation and the state and future of the world

Abstract

This dissertation is a qualitative study consisting of four sub-studies and this summary part. The task of my research is to describe and interpret life and future of the "global generation" in the light of qualitative materials produced by 14–19 year old young people, and to consider the development of school and especially geography teaching from the perspective of these materials. The aim of the study is to bring qualitative information about young people's life and thoughts and about the use of the method of empathy-based stories and photography in geography teaching into the discussions about education. The research task is specified by the following research questions:

- 1A. How do young people describe the state and future of the world in their empathy-based stories?
- 1B. What do the issues raised by young people in their empathy-based stories mean for school and geography teaching?
- 2A. What picture of the global generation is based on empathy-based stories written by young people, photographs taken by young people and young people's reflections on the Global South?
- 2B. How can the issues raised by young people in the materials they produced be considered in schools and in geography teaching?
3. What opportunities do the method of empathy-based stories and photography offer for geography teaching?

As early as the 1980s, Ulrich Beck (1986) attached the concept of a risk society to modern, industrialized societies, but descriptions of human-caused risks and problems remain relevant. In the risk society, the processes that previously produced well-being have led to global problems such as climate change; modern has become reflexive modern (Beck 2016). Risks cause uncertainty and insecurity, but the responsibility for their solutions has been individualized. As a result, the young people's only option is often to make the best possible choices for their own lives. This is reflexive learning.

Finnish young people are part of a global generation whose worldview is constructed locally and globally (Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Many of them take climate change seriously and see the state of the world and the future as bleak, but they also trust that their own lives in the future will be good (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). At school and through a variety of life circles young people learn about things that happen near and far. The everyday life of young people and their experiences can also be called the lifeworld (Husserl 1936/2012), and everyday experiences of young people can be described as everyday geographies (Catling & Martin 2011). Young people know a lot about the world but their perceptions of different regions and groups of people are partly stereotypical (Rinne & Kallio 2017). Behind their perceptions, young people have highlighted the role of the media and the school (Cantell 2011). Geography textbooks have also been shown to construct a perception of the Global North as a developed region, and the Global South as an undeveloped region (Mikander 2016; Rinne 2019). Constructing differences and hierarchies between people also takes place in the practices of schools (Juva 2019; Riitaoja 2013) and early childhood education (Lappalainen 2006).

The research was conducted from 2013 to 2020, in the context of geography teaching. In geography teaching, the lifeworld of young people must be considered (National Board of Education 2014; 2015). The data used in the study were produced by young people born between 1995 and 2004 and living in the Helsinki Metropolitan Area ($N = 169$). At the time of the study, the participants were 14–19-year-old secondary and upper secondary school students. The material used in the study consisted of empathy-based stories ($N = 110$), photographs ($N = 160$) and their written interpretations ($N = 160$), written reflection tasks ($N = 19$), written evaluations of the use of photographs ($N = 11$) and writings on photography as a method ($N = 20$).

In sub-studies 1 and 2, the material was produced by using the method of empathy-based stories that was developed by Antti Eskola (1988), and which is based on the participants' ability to imagine something that does not (yet) exist. In the first sub-study, young people were asked to empathize with utopia or dystopia and in the second sub-study, they were asked to reflect on the state of the world from an upper secondary school student's point of view. In the sub-studies 3 and 4, the main method was photography. The third sub-study was conducted in the context of global education as a part of geography and visual arts teaching. Young people were asked to photograph their lives and write interpretations of the photographs they took. In addition, participants wrote about their assumptions about the Global South. The young people reflected on their assumptions using the photos they took and assessed whether the use of the photos supported this. The fourth sub-study was conducted as part of the upper secondary school development geography course. Young people were asked to photograph inequality and write interpretations of the photographs they took, as well as write about photography as a process. When interpreting the meanings of photographs, the aim was to capture the meanings young people gave to the photographs they took – such as in photo-elicitation interviews, in which participants often produce the visual material themselves and in which their interpretations are central and pres-

ent to guide the researcher's interpretations (Leonard & McKnight 2015; Pyry, Hilander & Tani 2021). When analysing the empathy-based stories, the frame stories guided the formation of the first themes, and the analysis proceeded to form new themes from the data. The materials were analysed using qualitative content analysis and thematic analysis (Braun & Clarke 2006; Eskola 2001). In sub-study 1, thematic analysis was followed by constructing two different but typical stories from the material.

Empathy-based stories written by young people were dominated by climate change and other people-caused risks. The world in which environmental problems, conflicts and individualism are present, and its dystopian future, were easier to imagine than a world in which everything is fine now and will be in the future. Empathy-based stories made visible the risk awareness of young people and reflected the uncertainty and insecurity that shades the life of the global generation. The young people's descriptions about risk society can work as a starting point for dialogue between the everyday geography of young people and the school geography. This could clarify the connections between different things, local and global, and support young people in managing uncertainty. Young people also wrote about different coping strategies, several of which were related to it how individuals can act. Related to this, they wondered if even adults know what is happening in the world. Among the despair of the state and the future of the world young people also found hope. The hope was connected especially to their own generation, which respects other people and the environment. However, the role of hope was fragile, and action was not always connected to the notions about grievance. Therefore, it is important in geography teaching to build the hope and reflect the opportunities to take action. In this, the importance of cooperation should be empathized, as global problems cannot be solved individually.

Based on the materials produced by the young people, the picture was drawn of the global generation, its life, and the future. The young people valued their identity, friends and family. School was important to some of them, but also a place where it was not possible for everyone to be themselves. The results show the importance of the assumption of the diversity of young people's identities in all school activities. For young people it was obvious that people are equal, but they recognized that their generation's starting points for life differ both near and far, and how they also have privileges. Young people's assumptions about the Global South were partly stereotypical, but because this was recognized, it opens the opportunity to reflect to them and to deconstruct them. Based on the results, reflecting on one's own assumptions and preconceptions is important in geography teaching, such as when studying issues related to different areas. In this it is also important to present Finnishness as a possible identity for everyone.

The method of empathy-based stories proved to be a teaching method that makes it possible to practise and spark the use of the imagination. The method enabled utopias that could be interpreted as ordinary, as well utopias for which realization does not seem possible so far, but within which the power of change may lie. In geography teaching, the method of empathy-based stories could be used when studying the opportunities to build a sustainable future. Photography directed young people's gaze to

wards visually achievable things, but also made them reflect on the complexity of inequality. The photographs were personal and showed the diversity of young people's appreciations. However, photography did not prove to be a shortcut to reach young people's personal experiences. Some young people felt that the use of photographs made it easier to reflect on their own assumptions about the Global South, but it was not seen as a prerequisite for criticality. With the help of the method of empathy-based stories and photography in geography teaching, it was possible to build a dialogue between the young people's lifeworld, everyday geographies and the academic geography of schools. The results of the study are not generalizable, but they provide insights into the debate on geography teaching and school.

Keywords: Everyday geographies, geography teaching, global generation, lifeworld, method of empathy-based stories, photography, risk society

Elina Särkelä

Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede osana maantieteen opetusta

Eläytymismenetelmä ja valokuvaus nuorten globaalia sukupolvea, maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevien pohdintojen tutkimisessa

Tiivistelmä

Väitöskirjani on laadullinen tutkimus, joka koostuu neljästä osatutkimuksesta ja yhteenveto-osasta. Tutkimukseni tehtävänä on kuvata ja tulkita ”globaalin sukupolven” elämää ja tulevaisuutta 14–19-vuotiaiden nuorten tuottamien laadullisten aineistojen valossa sekä pohtia koulun ja erityisesti maantieteen opetuksen kehittämistä näiden aineistojen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda koulua koskevaan keskusteluun laadullista tietoa nuorten ajatuksista ja elämästä sekä eläytymismenetelmän ja valokuvauksen käytöstä maantieteen opetuksessa. Tutkimustehtävää tarkentavat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1A. Miten nuoret kuvaavat maailman tilaa ja tulevaisuutta kirjoittamisissaan eläytymiskertomuksissa?
- 1B. Mitä nuorten eläytymiskertomuksissa esiin nostamat asiat tarkoittavat koulun ja maantieteen opetuksen kannalta?
- 2A. Millainen kuva globaalista sukupolvesta piirtyy nuorten eläytymiskertomusten, heidän ottamiensa valokuvien ja globaalia etelää koskevien pohdintojensa perusteella?
- 2B. Miten nuorten tuottamissa aineistoissa esiin nostamat asiat on mahdollista huomioida koulussa ja maantieteen opetuksessa?
3. Millaisia mahdollisuuksia eläytymismenetelmä ja valokuvaus tarjoavat maantieteen opetukselle?

Ulrich Beck (1986) liitti jo 1980-luvulla moderneihin, teollistuneisiin yhteiskuntiin riskiyhteiskunnan käsitteen, mutta kuvaukset ihmisten aiheuttamista riskeistä ja ongelmista ovat edelleen ajankohtaisia. Riskiyhteiskunnassa aiemmin hyvinvointia tuottaneet prosessit ovat johtaneet maailmanlaajuisiin ongelmiin, kuten ilmastonmuutokseen; moderni on muuttunut refleksiiviseksi moderniksi (Beck 2016). Riskit aiheuttavat kaikkialle ulottuvaa epävarmuutta ja turvattomuutta, mutta vastuu niiden

ratkaisuista on yksilöllistetty. Tämän seurauksena nuortenkin vaihtoehtoiksi usein jää vain oman elämän kannalta mahdollisimman hyvien valintojen tekeminen, refleksiivinen oppiminen.

Suomalaisnuoret ovat osa globaalia sukupolvea, jonka maailmankuva rakentuu paikallisesti ja maailmanlaajuisesti (Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Heistä useat suhtautuvat ilmastonmuutokseen vakavasti ja näkevät maailman tilan ja tulevaisuuden synkkänä, mutta luottavat oman elämänsä sujumiseen myös tulevaisuudessa (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Koulun ohella nuoret oppivat lähellä ja kaukana tapahtuvista asioista myös muissa elämänpiireissään. Nuorten arkielämää ja siihen liittyviä kokemuksia voidaan kutsua myös elämismaailmaksi (Husserl 1936/2012) ja nuorten arkista kokemustietoa arjen maantieteeksi (Catling & Martin 2011). Siinä missä nuoret tietävät paljon maailmasta, heidän eri alueita ja ihmisryhmiä koskevien käsitystensä on havaittu olevan osin stereotyyppisiä (Rinne & Kallio 2017). Käsitysten taustalta nuoret ovat nostaneet esiin muun muassa median ja koulun roolin (Cantell 2011). Myös maantieteen oppikirjojen on osoitettu rakentavan käsitystä globaalista pohjoisesta kehittyneestä, ja globaalista etelästä kehittymättömänä alueena (Mikander 2016; Rinne 2019). Ihmisten välisten erojen ja hierarkioiden rakentamista tapahtuu myös koulujen (Juva 2019; Riitaoja 2013) ja varhaiskasvatuksen käytännöissä (Lappalainen 2006).

Tutkimus toteutettiin vuosien 2013–2020 aikana pääosin maantieteen opetuksen kontekstissa. Maantieteen opetuksessa on muun muassa huomioitava nuorten elämismaailma (Opetushallitus 2014; 2015). Tutkimuksen aineiston tuottivat vuonna 1995–2004 syntyneet, pääkaupunkiseudulla asuvat nuoret (N = 169). Osallistuessaan tutkimukseen he olivat 14–19-vuotiaita yläkoululaisia ja lukiolaisia. Tutkimuksen aineiston muodostivat eläytymiskertomukset (N = 110), valokuvat (N = 160) ja niiden kirjalliset tulkinnat (N = 160), kirjalliset pohdintatehtävät (N = 19), kirjalliset arviot valokuvien käytöstä (N = 11) ja valokuvausta prosessina koskevat kirjoitukset (N = 20).

Osatutkimuksissa 1 ja 2 aineisto tuotettiin käyttäen Antti Eskolan (1988) kehittämää eläytymismenetelmää, joka perustuu osallistujien taitoon kuvitella jotain, mitä ei (vielä) ole. Ensimmäisessä osatutkimuksessa nuoria pyydettiin eläytymään utopiaan tai dystopiaan, toisessa maailman tilaa pohtivan tai siihen kantaa ottavan lukiolaisen asemaan. Osatutkimuksissa 3 ja 4 keskeisenä menetelmänä oli valokuvaus. Kolmas osatutkimus toteutettiin yläkoulun maantiedon ja kuvataiteen opetuksen globaalikasvatuksen kontekstissa. Nuoria pyydettiin valokuvaamaan elämäänsä ja kirjoittamaan tulkinnat ottamistaan valokuvista. Lisäksi osallistujat pohtivat kirjallisesti globaalia etelää koskevia oletuksiaan. Nuoret tarkastelivat oletuksiaan ottamiensa valokuvien avulla ja arvioivat, tukiko valokuvien käyttö tätä. Neljäs osatutkimus toteutettiin osana lukion kehitysmaantieteen opetusta. Nuoria pyydettiin valokuvaamaan eriarvoisuutta ja kirjoittamaan tulkinnat ottamistaan valokuvista sekä kirjoittamaan valokuvauksesta prosessina. Valokuvien merkityksiä tulkittaessa pyrittiin tavoittamaan nuorten ottamilleen valokuville antamat merkitykset samaan tapaan kuin valokuvahaastattelussa, joissa osallistujat usein itse tuottavat visuaalisen aineiston, ja joissa heidän siihen liittämät tulkinnat ovat keskeisiä ja läsnä ohjaamassa tutkijan tekemiä tulkintoja (Leonard & McKnight 2015; Pyyry, Hilander & Tani 2021). Eläytymiskertomusten kohdalla kehys-

kertomusten muotoilu puolestaan ohjasi ensimmäisten teemojen muodostamista ja analyysi eteni uusia teemoja aineistosta muodostaen. Aineistot analysoitiin laadullisesti, osa laadullisen sisällönanalyysin ja osa temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006; Eskola 2001). Osatutkimuksessa 1 tematisointia seurasi vielä tyypittely, sillä aineistosta rakennettiin kaksi erilaista tyyppikertomusta.

Nuorten kirjoittamia eläytymiskertomuksia hallitsivat ilmastonmuutos ja muut ihmisten aiheuttamat riskit. Tutkimuksen tulokset osoittivat ympäristöongelmien, konfliktien ja yksilökeskeisyyden sävyttämän maailman ja sen dystooppisen tulevaisuuden olevan helpommin kuviteltavissa kuin maailman, jossa kaikki on hyvin nyt ja tulevaisuudessa. Eläytymiskertomukset tekivät nuorten riskitietoisuuden näkyväksi ja heijastelivat mahdollisesti globaalin sukupolven elämää varjostavaa epävarmuutta ja turvattomuutta. Nuorten kuvaukset riskiyhteiskunnasta voivat toimia esimerkiksi arjen maantieteen ja koulumaantieteen välisen dialogin perustana. Tämä voisi selkeyttää eri asioiden sekä paikallisen ja globaalin välisiä yhteyksiä sekä tukea nuoria myös epävarmuuden hallinnassa. Nuoret kirjoittivat myös mahdollisista selviytymisstrategioista, joista useat liittyivät siihen, miten yksilöt voivat toimia. Tässä yhteydessä he pohtivat, tietävätköhän edes aikuiset, mitä maailmassa tapahtuu. Nuoret löysivät kuitenkin maailman tilaan ja tulevaisuuteen liittyvän epätoivon seasta myös toivoa. Toivo kiinnittyi erityisesti heidän omaan, toisia ihmisiä ja ympäristöä kunnioittavaan sukupolveensa. Toivon rooli oli kuitenkin hauras, minkä lisäksi epäkohtiin liittyviin havaintoihin ei aina liitetty toimintaa. Nämä muistuttavat sekä toivon rakentamisen että toiminnan mahdollisuuksien tarkastelun tärkeydestä myös osana maantieteen opetusta. Yhteistyön merkitystä tulisi painottaa, koska globaalit ongelmat eivät ole yksilöllisesti ratkaistavissa.

Nuorten tuottamien aineistojen perusteella piirtyi kuva globaalista sukupolvesta, sen elämästä ja tulevaisuudesta. Nuoret arvostivat identiteettiään, ystäviään ja perhettä. Koulu oli osalle heistä tärkeä, mutta myös paikka, jossa jokaisen ei ollut mahdollista olla oma itsensä. Tulokset osoittivat moninaisuuden oletuksen tärkeyden kaikessa koulun toiminnassa. Nuoret pitivät ihmisten yhdenvertaisuutta itsestäänselvyytenä, mutta tunnistivat sukupolvensa nuorten erilaisia lähtökohtia elämään niin lähellä kuin kaukana, kuten myös omia etuoikeuksiaan. Nuorten globaalia etelää koskevat oletukset olivat osin yleistäviä ja yksipuolisia, mutta niiden ongelmallisuus tunnistettiin, mikä on edellytys niiden purkamiselle. Tulosten perusteella muun muassa eri alueisiin liittyvien oletusten tarkastelu on tärkeä osa maantieteen opetusta, jotta nuorten käsitykset monipuolistuvat. Tähän liittyen myös suomalaisuus on tärkeä esittää jokaiselle mahdollisena identiteettinä.

Eläytymismenetelmä osoittautui opetusmenetelmäksi, jonka avulla oli mahdollista harjoitella ja vahvistaa mielikuvituksen käyttöä. Menetelmän avulla tavoitettiin niin tavanomaiseksi tulkittavia kuin sellaisiakin utopioita, joiden toteutuminen ei toistaiseksi vaikuta mahdolliselta, mutta joiden muutosvoima voi piillä juuri siinä. Maantieteen opetuksessa eläytymismenetelmää voisi hyödyntää muun muassa kestävä tulevaisuuden rakentamista tarkasteltaessa. Valokuvaus osoittautui menetelmäksi, joka suuntaisi nuorten katsetta kohti visuaalisesti tavoitettavia asioita, mutta myös herät-

teli pohtimaan esimerkiksi eriarvoisuuden monimutkaisuutta. Valokuvat olivat myös omakohtaisia ja osoittivat muun muassa nuorten arvostusten moninaisuuden. Valokuvaus ei kuitenkaan osoittautunut oikotieksi nuorten henkilökohtaisten kokemusten tavoittamiseen. Joidenkin nuorten mielestä valokuvien käyttö helpotti omien globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua, mutta sitä ei pidetty kriittisyyden edellytyksenä. Eläytymismenetelmän ja valokuvauksen avulla maantieteen opetukseen avautui dialogin rakentamisen mahdollisuuksia nuorten elämismaailman ja arjen maantieteen sekä koulumaantieteen välille. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne tarjoavat ajankohtaisia huomioita maantieteen opetusta ja koulua koskevaan keskusteluun.

Avainsanat: Arjen maantiede, globaali sukupolvi, elämismaailma, eläytymismenetelmä, maantieteen opetus, riskiyhteiskunta, valokuvaus

Kiitokset

Sydämelliset kiitokset kaikille teille, jotka olette edesauttaneet väitöstutkimukseni valmistumista.

Kiitos ohjaajani, professorit Sirpa Tani ja Juha Suoranta, että olette kulkeneet rinnallani luovuttamatta. Sirpa, kiitos jatko-opintoihin innostamisesta, vapaudesta seurata tutkimuksessa omaa kiinnostustani, kärsivällisyydestä sekä tuesta ja avusta prosessin eri vaiheissa. Taitosi kuvitella tulevaa ja sanoittaa prosessin tulevia vaiheita myös tilanteissa, joissa niitä itse en ole kyennyt näkemään, ovat olleet toiveikkuutta ylläpitäviä ja eteenpäin vieviä. Juha, kiitos mutkattomasta yhteistyöstä kahden artikkelin kanssa ja siitä, että annoit minun ottaa vastuuta samanaikaisesti osoittaen, miten kirjoitusprosessia on mahdollista viedä eteenpäin kanssatutkijoina. Kanssasi käydyt keskustelut ovat olleet inspiroivia ja avanneet minulle kiehtovaa ihmistieteiden maailmaa.

Väitöskirjani esitarkastajina toimineita professoreja, Tommi Hoikkalaa ja Maija Lanasta kiitän siitä, että he syventyivät huolellisesti työhöni ja tekivät tarkkoja huomioita sekä työni vahvuuksista että kohdista, jotka vaativat vielä tarkentamista, muokkaamista ja tiivistämistä. Apulaisprofessori Sirpa Lappalaista kiitän vastaväittäjäkseni lupautumisesta.

Väitöstutkimukseni varhaisin artikkeli syntyi yhteistyössä Reetta Hyvärisen kanssa – kiitos Reetta innostavasta ja antoisasta yhteistyöstä sekä tuestasi koko väitöskirjaprosessin aikana. Väitöstutkimukseeni sisältyvien eri vaiheiden toteutuminen ei olisi ollut mahdollista ilman Eija Kujansuun, Reetta Nisosen ja Sirkka Staffin osaamista, apua ja kannustusta – kiitos! Kiitos Tapio Lahtero ja Marja Martikainen sekä eri vuosien rehtoriitimit, että olette mahdollistaneet työn ja tutkimuksen yhdistämisen. Kiitos tuesta ja kannustuksesta myös Tea Kantola, Juho Moilanen ja Ari Myllyviita sekä koko työyhteisö.

Globaalikasvatusta koskevaan artikkeliin sain arvokasta, eteenpäin kantavaa palautetta Hannele Cantellilta ja Najat Ouakrim-Soiviolta – kiitos! Sirpa Tanin jatko-opintoseminaari on ollut tärkeä vertaistuen paikka, kiitos kokemusten jakamisesta ja inspiroivista keskusteluista Essi Aarnio-Linnanvuori, Liudmila Helanterä, Markus Hillander, Reetta Hyvärinen, Anna Lehtonen, Petteri Muukkonen, Riikka Oittinen, Heli Ponto, Noora Pyyry, Anna-Leena Riitaoja, Virpi Valtonen ja Iida Välimaa. Kiitos globaalikasvatusta koskevan artikkelin tärkeästä vertaispalautteesta Tanja Taivalantti ja Liisa Lavonen.

Väitöstutkimukseni ei olisi ollut mahdollinen ilman nuorten tuottamaa aineistoa. Nuoret, kiitos tutkimukseeni osallistumisesta! Rakkaat ystävät, suku ja perhe – kiitos kaikesta.

Helsinki, 19.4.2021
Elina Särkelä

Taulukot

TAULUKKO 1	Osatutkimusten aineistojen tuottamisen ajankohta, konteksti ja osallistujat.....	24
TAULUKKO 2	Osatutkimuksen aineistot ja niiden tuottamismenetelmät.....	25
TAULUKKO 3	Osatutkimusten kehyskertomusten variaatiot.....	28
TAULUKKO 4	Osatutkimusten aineistot ja analyysimenetelmät	33

Sisältö

1 Johdanto: Havaintoja yhteiskunnan, koulun ja maantieteen opetuksen suunnista	1
1.1 Aihevalinnan taustaa.....	5
1.2 Tutkimuksen tehtävä, tavoite ja tutkimuskysymykset	7
1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta.....	8
2 Riskiyhteiskunta, nuoret ja epävarmuuteen oppiminen	10
2.1 Riskiyhteiskunnan monimutkaisuus ja hallitsemattomuus	10
2.2 Globaalin sukupolven refleksiivinen oppiminen.....	13
2.2.1 Nuorten elämismaailma osana opetusta	15
2.2.2 Globaalit vastakkainasettelut ja kouluopetus	18
3 Tutkimuksen toteuttaminen	23
3.1 Tutkimuksen rakenne, kulku ja konteksti	23
3.2 Aineistojen tuottaminen ja analyysi	24
3.2.1 Eläytymismenetelmä.....	25
3.2.2 Valokuvaus ja siihen liittyvä kirjoittaminen	30
3.2.3 Laadullinen sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi.....	32
3.3 Tutkimuksen etiikka	36
4 Yhteenveto osatutkimuksista	41
4.1 Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen	41
4.2 Eläytymismenetelmä tutkimuksen ja opetuksen työvälineenä.....	43
4.3 Globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua oppilaiden ottamien valokuvien avulla.....	46
4.4 Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta.....	48
5 Nuorten elämismaailman, arjen maantieteen ja maantieteen opetuksen rajapinnoilla	51
5.1 Nuorten riskiyhteiskunnan kuvaukset dialogin perustana.....	51
5.1.1 Yksilöiden selviytymisstrategioista yhteiseen toivoon	53
5.1.2 Tietämisen vaikeudesta sen epävarmuuden hyväksymiseen.....	55
5.2 Havaintoja globaalin sukupolven elämästä ja tulevaisuudesta.....	57
5.2.1 Nuorten moninaisten identiteettien tukemisen tärkeys.....	58
5.2.2 Eriarvoisuudesta kohti globaalia yhdenvertaisuutta.....	60
5.3 Eläytymismenetelmä ja valokuvaus opetusmenetelminä	63
5.3.1 Eläytymiskertomusten toiveikkaiden tulevaisuuskuvien voima.....	63
5.3.2 Valokuvauksen ja valokuvien omakohtaisuus	66
5.4 Lopuksi.....	67
Lähteet	71

Väitöskirjan alkuperäiset artikkelit

Väitöskirjan yhteenveto perustuu seuraaviin osatutkimuksiin:

- I Särkelä, Elina & Suoranta, Juha (2016). Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen. *Nuorisotutkimus* 34 (3), 19–38.
- II Särkelä, Elina & Suoranta, Juha (2020). The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report* 25 (2), 399–415.
- III Särkelä, Elina (2019). Globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua oppilaiden ottamien valokuvien avulla. *Kasvatus* 50 (5), 489–502.
- IV Hyvärinen, Reetta & Särkelä, Elina (2015). Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta. Teoksessa Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*, 159–168. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.

I ja II artikkelin kirjoitin yhdessä Juha Suorannan kanssa, mutta olin päävastuussa osatutkimuksen kaikista työvaiheista. III artikkelin kirjoitin yksin. IV artikkelin kirjoitin yhdessä Reetta Hyvärisen kanssa, kummankin itsenäisen työn osuus osatutkimuksen kaikissa työvaiheissa oli tasan puolet. Kaikki artikkelit on vertaisarvioitu. Artikkelit on uudelleenjulkaistu julkaisuoikeudet omistavien tahojen luvalla.

1 Johdanto: havaintoja yhteiskunnan, koulun ja maantieteen opetuksen suunnista

Nuoret ovat tulevaisuuden toimijoita ja päättäjiä, ja heidän maailmaa koskevat näkemyksensä sisältävät tärkeitä signaaleja sekä nykyhetkestä että tulevaisuudesta (Ratinen & Vettenranta 2018; Rinne 2019). Koulua koskeva tärkeä kysymys on, miten näitä signaaleja huomioidaan. Koulussa opetuksessa tähän kietoutuu myös kysymys tiedosta ja vallasta: ”mikä lasketaan tiedoksi ja mikä on tietämisen arvoista” (Suoranta & Ryyänen 2014, 111; ks. myös Giroux 2011; Vuorikoski 2003). Väitöskirjaprosessiani on vienyt eteenpäin pyrkimykseni pysähtyä nuorten näkökulmien ääreen, syventyä niihin, oppia niistä ja tehdä niille tilaa kasvatuksen kentällä. Tutkimukseni on maantieteen opetuksen kontekstissa toteutettu empiirinen tutkimus, jonka keskeisiä menetelmiä ovat eläytymismenetelmä ja valokuvaus. Tutkimukseni tehtävänä on kuvata ja tulkita ”globaalin sukupolven” elämää ja tulevaisuutta 14–19-vuotiaiden, 2000-luvun taitteessa syntyneiden nuorten tuottamien laadullisten aineistojen valossa sekä pohtia koulun ja erityisesti maantieteen opetuksen kehittämistä näiden aineistojen näkökulmasta.

Maantieteen opetus ei ole irrallaan koulun ja yhteiskunnan kehityssuunnista. Suomen perusopetuslaissa (628/1998, 2 §) on säädetty perusopetuksen tasa-arvoisuutta edistävästä tehtävästä ja koulutuksen yhdenvertaisuuden turvaamisesta. Tästä huolimatta peruskoulujärjestelmän sisällä on käynnissä yksilön oikeuksia korostava valikoituminen, jonka valintamekanismit ovat meritokraattisia, mutta kiinteästi yhteydessä yhteiskuntaluokkaan (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Kalalahti & Varjo 2012). Tasa-arvon ihanne on yksinkertaisimmillaan ”tiettyä kohtelua, joka kaikkien tulisi saada tai jonka kaikki saavat” (Kalalahti & Varjo 2012, 40). Perusopetuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaan ominaisuuksien, perhetaustan tai koulun ei tulisi vaikuttaa koulutukseen osallistumiseen ja siinä menestymisen mahdollisuuksiin (Hildén, Ouakrim-Soivio & Rautopuro 2016). Yläkoululaisten oppimistuloksia ja oppimista tutkittaessa on kuitenkin havaittu, että koulun merkitys ja arvostus ovat heikentyneet erityisesti niiden nuorten keskuudessa, joiden äitien koulutustaso on matala (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013).

Erityisesti hyväosaisten perheiden kouluvalinnan strategioiden kautta eriytymistä tapahtuu sekä koulujen sisällä että niiden välillä (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016). Esimerkiksi painotettuun opetukseen hakevat ja valikoituvat useimmin yliopistokoulutettujen äitien koulussa menestyneet tyttäret (Bernelius 2013; Kalalahti ym. 2015; ks. myös Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015). Kyse on muun muassa sosiaalisesta ja kulttuurisesta pääomasta (ks. Bourdieu & Passeron 1977/1990; Bourdieu 1983), joka rakentuu vanhempien kautta, ja joka siirretään lapsille koulutusjärjestelmän kautta luokka-asemaa uusintaen (Bernelius 2013). Tämä tarkoittaa muun muassa koulumyönteisyyttä, koulussa ja kotona käytettävän kielen samankaltaisuutta sekä koulutuksen erilaisia merkityksiä eri perheissä nuorten siirtyessä toisen asteen opintoihin (Vainikainen ym. 2016; Vanhalakka-Ruoho, Silvonen, Koski, Tamminen & Tuo-

nonen 2018). Sen sijaan koulujen vaikutus oppilaiden osaamiseen on osoittautunut hyvin pieneksi (Vainikainen ym. 2016). On herännyt huoli, periytykö erityisesti vähäinen koulutus (Varjo 2018). Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen ja Tuuli Kurki (2020) tulkitsevat huolidiskurssin kohdistuneen kuitenkin erityisesti vain poikiin, sillä esimerkiksi PISA-tulosten raportointi on painottunut sukupuolieroon ja suunnannut näin keskustelua pois moniperusteisesta eriarvoisuudesta.

Koulutus näyttäytyy edelleen yhtenä keinona estää yhteiskuntaluokasta putoaminen (vrt. Bernelius 2013). Koulu instituutiona rakenteistaa ja yhdenmukaistaa nuorten elämäntarinoita monin tavoin, mutta koulutukselle annetut merkitykset ovat muuttuneet aiempaa yksilökeskeisimmiksi (Hoikkala 2019; Hoikkala & Paju 2008; Laine 2000). Tommi Hoikkala (2019) kuvailee nuorten toisen asteen koulutusvalintoja koskevassa tutkimuksessa, miten nuoret kertoivat tehneensä valintansa oman elämänsä kontekstissa, kokemukseensa nojaten, ja hakeutuneensa hyvinkin tietoisesti ja harkiten alalle, joka oli heille se ”mun juttu”. Nuorten kertomuksista paljastui Hoikkalan mukaan toisten ihmisten pyrkimys sysätä nuoret mahdollisimman korkeisiin päämääriin, mutta tästä huolimatta nuoret kokivat tekevänsä itse valintansa, jotka kyseisessä tutkimuksessa tarkoittivat myös nuorten sukupuolelle ”epätyypillisiä” valintoja. Valintojen taustalla vaikuttavat kuitenkin myös koulutusinstituutio sekä esimerkiksi kaverisuhteet, harrastukset, mediavälitteiset mielikuvat, maskuliinisuutta ja feminiinisyttä koskevat käsitykset sekä sukujen muodostamat ammattien galleriat. (Hoikkala 2019, 124–125.)

Ulrich Beckin (1995; 2016) mukaan koulutukseen ja työmarkkinoihin liittyy paljon mahdollisuuksia, mutta myös uhkia ja vaikeita elämäkerrallisia valintoja, joita ei enää ole mahdollista entiseen tapaan ratkaista esimerkiksi perhe- tai kyläyhteisöissä tai yhteiskuntaluokkaan tukeutuen. Yhteisölliset rakenteet olivat aiemmin paitsi (rajoittavia) sääntöjä, usein myös voimavaroja; nuorten on yksilöinä, yksin, nähtävä, tulkittava ja käsiteltävä nämä uhat omina asioinaan (Beck 1992; 1995; 2016; ks. myös Beck & Beck-Gernsheim 2009). Hoikkala ja Petri Paju (2008; 2013) ovatkin luonnehtineet nuorten sukupolvea yksilöllisen (pakko)valinnan sukupolveksi sekä kilpailun ja suorittamisen nettisukupolveksi muistuttaen kuitenkin, että kaikille nuorille esimerkiksi koulutusta koskevat valinnat eivät vaikuta olevan tärkeä pohdinnan aihe. Nuorten koulukokemukset myös poikkeavat toisistaan. ”Kasvatusinstituutioissa sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta, synnytetään kilpailuasetelmia ja tuotetaan mittaamaton määrä epätoivoa ja pettymyksiä. Jos koulu tarjoaakin mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, se myös tekee hyvin tehokkaasti tyhjäksi unelmia, tuhoaa itseluottamusta ja sulkee monia ovia. Kasvatuksellisten rakenteiden ja tavoitteiden luonnollisuus on asetettava aika ajoin kyseenalaiseksi.” (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 15.)

Globaali riskitietoisuus ja siihen kietoutuva epävarmuus varjostavat myös 2000-luvun taitteessa syntyneiden nuorten elämää ja heidän käsityksiään tulevaisuudesta (Beck 2016; Beck & Beck-Gernsheim 2009; Myllyniemi 2016; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Esimerkiksi ilmastonmuutos, lajien sukupuutot, luonnonvarojen ehtyminen, talouden kriisit, konfliktien uhka, rasismi ja pandemiat ovat samanaikaisesti paikallisia ja globaaleja ongelmia, joiden seuraaminen myös erilaisten medioiden kautta

on aiempaa helpompaa (ks. esim. Beck 2016; Dooly 2010; Euroopan ympäristökeskus 2019; Myllyniemi & Kiilakoski 2019; Pain, Panelli, Kindon & Little 2010; Vornanen & Miettinen 2010; WHO 2021). On mahdollista, että ilmastonmuutoksen aiheuttama kriisi tulee sävyttämään nuorten elämää ja sen suuntaa, sillä koko heidän sukupolvensa on sidottu siihen huolimatta siitä, jakavatko he käsityksen sen vakavuudesta vai eivät (Juntunen, Poutanen & Lahtinen 2019). Nuoret eivät vain seuraa maailman tapahtumia vaan he pyrkivät vaikuttamaan havaitsemiinsa epäkohtiin, joskin ”osallisuus kasautuu voimakkaasti samoille nuorille” (Myllyniemi & Kiilakoski 2019, 28). Koulun kannalta tärkeä havainto on myös se, että kaikki nuoret eivät ole kiinnostuneita esimerkiksi ilmastonmuutoksesta – eikä opetuskaan ole onnistunut herättämään heidän mielenkiintoaan (Ratinen & Vettenranta 2018). Tällä voi olla yhteys muun muassa siihen, että ilmastonmuutoksen ymmärtäminen luonnontieteellisesti on vaikeaa (ks. Ratinen 2016). Toisaalta vaikka kouluopetuksen sisällöt ovat hyvin samankaltaisia koko ikäpolvelle, nuorten mieleen painuvat parhaiten asiat, jotka näyttäytyvät heille myös yksilöllisesti merkityksellisinä (Rinne & Kallio 2017, 29). Tärkeä havainto myös on, että siinä missä epävarmuus kohdistuu myös nuorten omaan elämään liittyviin asioihin, suuri osa suomalaisnuorista suhtautuu kuitenkin omaan tulevaisuuteensa myönteisesti haaveillen niin mieluisasta opiskelupaikasta kuin kumppanin löytämisestä ja tasapainoisesta arjesta (Heikkilä, Nevala, Ahokas, Hyttinen & Ollila 2017; Kallunki 2016; Myllyniemi 2015; 2016).

Suoranta (2008, 51) tulkitsee kriisitietoisuuden heijastuvan myös entisten kasvatusmallien kritiikkinä: ”Kritiikki on osunut sikäli kohteeseensa, että kasvatusta on ryhtytty suhteuttamaan osaksi muuta elämää ja tutkimuksessa on alettu ottaa entistä vakavammin muutkin kuin koulun ylläpitämät kasvatusyhteydet”. Jo pitkään yhä useammat nuorten tärkeäksi kokemat ja heidän elämänsä suuntaan vaikuttavat oppimiskokemukset ovat tapahtuneet koulun ulkopuolella, minkä seurauksena koulu ei enää ole erityinen oppimisen paikka (Aittola, Jokinen & Laine 1994; Aittola ym. 1995; Aittola & Pirttijärvi 1996, 49). Koulu ja perhe ovat saaneet kasvattajaksi rinnalleen nuorisokulttuurin, median, vapaa-ajan harrastukset ja kulutuksen (Laine 2000). Esko Harni (2015, 8) kärjistää oppimisen paenneen koulun fyysisten seinien sisältä internetiin ja sosiaaliseen mediaan. Beck (2016) esittää digitaalisen kehityksen myös muuttaneen koulujen ja opettajien asemaa: oppilaat esimerkiksi voivat tietää monista aiheista opettajia enemmän. Koulun on muututtava, mutta keskustelun on oltava avointa siitä, millä ehdoilla ja mihin suuntaan tämä tapahtuu (Harni 2015). Beckin (1986, 238) rinnastus riskiyhteiskunnan koulujärjestelmän ja ”kummitusjuna-aseman” välillä vaikuttaa siksi edelleen ajankohtaiselta: asemalta lähtee edelleen juna, mutta niiden suunta voi yllättäen poiketa siitä, mitä matkustajille on ilmoitettu. Oppilaat ovat matkustajia, opettajat ja kouluviranomaiset virkailijoita. Matkustajat jonottavat matkalippujaan, virkailijat jatkavat toimintaansa niin kuin siinä ei olisi mitään epäilyttävää. Aika ajoin he myös muistuttelevat matkustajia siitä, että matkustaminen ei ole mahdollista ilman lippua. (Beck 1986.)

Globaalien riskien edessä ja kouluopetuksen roolin murroksessa yläkouluissa ja lukioissa ei ole mahdollista sivuuttaa pohdintaa siitä, mikä eri oppiaineiden opetuksen

merkitys voisi olla nuorten sukupolvelle. Maantieteen opetusta koskevista tutkimuksissa kiinnostus on viime aikoina kohdistunut muun muassa siihen, mitä on se tieteenalakohtainen tieto, joka osaltaan voisi tukea nuorten kasvua omaksi itsekseen ja heidän toimijuuttaan yhteiskunnassa sekä vahvistaa heidän toiveikkuuttaan tulevaisuuden suhteen ja taitoa hahmottaa vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia (Tani, Cantell & Hilander 2018; Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019; ks. myös Lambert, Solem & Tani 2015). Tähän kietoutuu myös pohdinta siitä, mikä maantieteen opetuksessa voisi olla yhtäältä tiedonalakohtaisen tiedon, toisaalta nuorten elämismailman rooli, ja miten opetuksen eheyttäminen esimerkiksi tiedonala- tai ilmiölähtöisesti voisi tukea oppimista (Tani 2017; Tani, Hilander & Leivo 2020). Tutkimukseni osallistuu tähän keskusteluun tuomalla ajankohtaisia näkökulmia nuorten elämismailman huomioimisen tärkeyteen ja eläytymismenetelmän ja valokuvauksen mahdollisuuksiin osana maantieteen opetusta. Erityisesti lukiossa maantieteen opetuksen edellytykset ovat kuitenkin heikentyneet, sillä viimeisimmässä tuntijaossa maantiede menetti toisen pakollisista kursseistaan, kun se muutettiin syventäväksi kurssiksi (Cantell 2018; Tani 2017). Tilannetta on synkettänyt se, että korkeakoulujen todistusvalintajärjestelmässä maantieteen ylioppilaskokeen arvosanojen perusteella määräytyvät valintapisteet ovat useilla aloilla heikot muiden aineiden pisteisiin verrattuna, mikä heijastuu lukion maantieteen kurssien valintaan (Cantell 2018; Tani ym. 2020).

On selvää, että opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät eivät yksin ratkaise globaaleja haasteita, muuta perusopetuksen eriytymiskehitystä tai perustelee oppiaineen tärkeyttä, mutta kehityssuuntiin on silti tärkeä reagoida myös maantieteen opetuksessa (vrt. Thrupp 2018). Ensinnäkin osallistuminen maailman muuttamiseen edellyttää kokemuksia osallisuudesta, mikä on katsottu muun muassa valokuvauksen, yhden väitöstutkimuksessani käyttämäni menetelmän, eduksi (ks. luku 3.2.2). Toiseksi nykyistä yhdenvertaisemman ja oikeudenmukaisemman maailman rakentamisessa taito kuvitella ja reflektoida erilaisia tulevaisuuskuvia sekä asettua toisten ihmisten asemaan vaikuttavat tärkeitä. Väitöstutkimukseni toinen keskeinen menetelmä, Antti Eskolan (1988; 1994) kehittämä eläytymismenetelmä, mahdollistaa eläytymisen niin tämän päivän kuin tulevaisuudenkin maailmaan (luku 3.2.1). Siinä missä utopiat ovat fiktiota, ne Karl Mannheimin (1952) mukaan horjuttavat vallitsevaa todellisuutta ja voivat myös lopulta muuttua todeksi (ks. myös Lakkala 2010; 2014; Virmasalo 2012). Pohdinta siitä, mikä on tarua ja mikä kenties totta, on pettävää, kun tutkitaan ihmisten ajatuksia ja toimintaa, sillä yksikin hyvä ajatus voi pian saada tuulta alleen: ”Tosi-asia olikin se mahdollisuus, joka tuli kaikkien yhteiseksi todellisuudeksi” (Eskola 1984, 29–30).

Globaalien haasteiden äärellä tieteellinen tieto ja ymmärrys ilmiöistä ovat tärkeitä, mutta ne eivät yksin riitä. Esimerkiksi Ilkka Ratisen ja Jouni Vettenrannan (2018) PISA 2015 -aineistoon pohjautuvassa tutkimuksessa selvisi, että nuorten ympäristötietoisuus lisäsi heidän ymmärrystään ilmastonmuutoksesta, mutta myös heikensi heidän toiveikkuuttaan tulevaisuuden suhteen. Tätä vasten toiveikkaiden tulevaisuus-kuvien visiointi sekä niiden pohjalta nuorten kuunteleminen, heidän tunteidensa huomioiminen ja yhteisten matalan kynnyksen ratkaisujen pohdinta osana opetusta näyt-

täytyvät ensiarvoisen tärkeinä (Lehtonen & Cantell 2015; Pihkala 2017; Ratinen 2016; Ratinen & Vettenranta 2018; Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen 2017). Tutkimukseni tuo sekä maantieteen opetusta ja koulua koskevaan keskusteluun ajankohtaista, laadullista tietoa pääkaupunkiseudulla asuvien nuorten ajatuksista ja elämästä sekä siitä, mitä nuorten tuottamien eläytymiskertomusten ja valokuvien avulla on mahdollista tavoittaa ja tuoda osaksi opetusta.

1.1 Aihevalinnan taustaa

Väitöskirjallani haluan rakentaa nykyistä yhdenvertaisempaa ja oikeudenmukaisempaa maailmaa tutkimusperinteessä, jossa yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta pidetään kasvatuksen tärkeinä tavoitteina (ks. esim. Apple, Au & Gandin 2009; Brookfield 2001; Kincheloe 2004; McLaren & Giroux 2001; Suoranta 2005; 2019). Pidän tärkeänä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15–16) erityisesti seuraavia kohtia: ”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä” ja ”Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä”.

Olen viettänyt erilaisissa kouluissa lähes koko elämäni, vuodesta 2008 alkaen pääkaupunkiseudulla biologian ja maantieteen opettajana yläkouluissa ja lukioissa. Vuodesta 2010 alkaen työhöni on sisältynyt myös aineenopettajaopiskelijoiden ohjausta. Kouluvuosien aikana minulle on paljastunut niin koulun yhdenvertaisuutta edistävät ja demokraattiset kuin autoritäärisetkin käytännöt (ks. esim. Kincheloe 2004). Siinä missä minulla on ollut mahdollisuus vaikuttaa erityisesti omaan työhöni opettajana ja osallistua koulujen käytäntöjen rakentamiseen, olen myös sosiaalistunut koulumaailmaan ja mahdollisesti kadottanut osan kriittisyydestäni (vrt. Kincheloe 2004; Raivola 1993; ks. Lanas & Kiilakoski 2013). Tämän väitöstutkimuksen tekeminen on ollut yksi tapa reflektoida opetusta niin opettajan kuin tutkijan roolissa etsien vastauksia koulua ja kasvatusta koskeviin vaikeisiin kysymyksiin.

Erityisesti kriittisen pedagogiikan näkökulmat ovat olleet minulle tärkeitä suunnannäyttäjiä ja brasilialaisen Paulo Freiren teos *Sorrettujen pedagogiikka* (1972; 2005) on avannut silmiäni eriarvoisuuden kysymyksille. 1960-luvulla Freire toteutti maatyöläisten lukutaitokampanjan, mikä johti syytökseen kansankiihotuksesta, tutkintavankeuteen ja lopulta Freiren maanpakoon Chileen (Suoranta & Rynnänen 2014). Freiren (2005) mukaan kasvattajien on tärkeä tutkia ihmisten maailmankuvia ja heidän todellisuudelle antamia merkityksiä. Näin kasvattajat löytävät ihmisten elämämaailmasta aiheita (ns. generatiivisia teemoja), joiden varaan kasvatustalkoot voidaan synnyttää. Prosessissa on tärkeää tarttua osallistujien esiin nostamiin epäkohtiin ja problematisoida ne. (Freire 2005.) Tärkeitä käsitteitä ovat muun muassa praksis ja toivo – ensimmäinen viittaa tietoiseen, maailmaa muuttavaan toimintaan ja sen reflektointiin, jälkimmäinen erityisesti kasvatuksen utooppiseen luonteeseen: yhdessä toimimalla on mahdollista rakentaa todellisuutta, joka on jokaiselle ihmiselle nykyistä parempi (Freire 2005; Suoranta 2019).

Kuitenkaan työkalupakin kaltaisiksi apuvälineiksi kriittisen pedagogiikan näkökulmista ei välttämättä ole, sillä jokaisen on tulkittava itse, mitä kriittinen pedagogiikka tarkoittaa omassa toimintaympäristössä (Suoranta 2019; ks. myös Paakkari 2015). Yksittäisen opettajan on tällä tavoin mahdollista myös työssä ollessaan kirkastaa ajatustaan siitä, mitkä ovat hänen kasvatusta koskevat näkökulmansa, ja muuttaa arkisia toimintatapojaan niiden suunnassa (vrt. Lanas & Kiilakoski 2013). Osa kriittisen pedagogiikan näkökulmista on myös ajattomia, sillä sortavia yhteiskunnallisia rakenteita löytyy edelleen, mutta yritykset muokata niistä pelkkiä käytännön työkaluja voivat pahimmillaan vesittää niiden poliittisen ja kantaa ottavan luonteen (ks. Giroux 2011; Giroux & McLaren 2001; Kincheloe 2004; Kincheloe ym. 2018; Suoranta 2005; 2019; Suoranta & Rynänen 2014). Opettajana on kuitenkin päivittäin tehtävä lukuisia arkisia käytännön ratkaisuja: mitkä opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt koskettavat opetusta, mikä on oppitunnin tarkka aihe ja mitä tavoitteita ja sisältöjä painotetaan, millainen oppimateriaali ja mitkä työtavat ovat tarkoituksenmukaisia, miten motivoida ja innostaa nuoret mukaan oppimisen prosessiin, miten eriyttää opetusta, miten arvioida oppimiselle asetettujen tavoitteiden toteutumista, ja niin edelleen. Vaikka aloitin väitöskirjaprosessin kiinnostuksesta kriittistä pedagogiikkaa kohtaan, se jäi prosessin aikana työni taustalle ja reunamille, sillä en onnistunut tätä tarkemmin vetämään yhteyksiä sen ja pääkaupunkiseudulla tapahtuvan maantieteen opetuksen arkisten käytäntöjen välille.

Scott Lashin (1995, 192) mukaan kriittisen teorian¹ aineksia on kuitenkin löydettävissä myös refleksiivisen moderniuden teoriasta, kun reflektio suunnataan arkikokemuksen lisäksi myös 'järjestelmään'. Tämä yhteiskunnan muutoksia ja riskejä koskeva keskustelu (esim. Beck 1992; 2016) on keskeinen osa väitöstutkimukseni teoriataustaa, mutta myös itselleni tärkeä silta yhteiskunta- ja luonnontieteiden välillä (ks. Massa 1990). Taustani on luonnontieteissä, tarkemmin ympäristöbiologiassa. Ympäristökriisiin suhtaudutaan vakavasti sekä biologian että maantieteen kentällä, ja tämä heijastuu myös oppiaineiden kouluopetukseen. Koen, että tänä päivänä kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä ei ole mahdollista käsitellä ilman, että tarkastellaan myös ihmisen ja muiden lajien olemassaoloa uhkaavaa, ihmisten aiheuttamaa kriisiä. Tähän riskiyhteiskuntateoria tarjoaa yhden mahdollisuuden. Itselleni aihepiirin tekstien ymmärtäminen on kuitenkin ollut myös vaikeaa kenties osaksi luonnontieteilijän taustani vuoksi; esimerkiksi kun Beck (2016, 51) kuvailee globaalien sukupolvien olevan kosmopoliitteja ja vertaa vanhempia sukupolvia neandertalinihmisiin, vertaus ei mielestäni ihmisen evoluutiota koskevien tietojen valossa ole onnistunut.

Biologian yliopisto-opintojen aikana kiinnostuin biologian opetuksen arvo- ja asennetavoitteista sekä piilo-opetussuunnitelmasta, sillä jaoin (luonnon)tieteellisen maailmankuvan ja näkemyksen esimerkiksi luonnon monimuotoisuuden tärkeydestä, mutta aloittamani keskustelu eläinten oikeuksista osoittautui ei-toivotuksi silloisen

¹ 1920-luvun lopulla muotoutuneen Frankfurtin koulukunnan keskeisiä edustajia olivat muun muassa Max Horkheimer ja Theodor Adorno (ks. esim. 2008), jotka alkoivat kutsua yhteiskuntafilosofista, tieteen poliittisluontellisiin valtakäytöksiin kohdistuvaa kritiikkiään kriittiseksi teoriaksi.

biologian yliopistollisen opetuksen piirissä. Biologian ja maantieteen aineenopettaja-opintojen aikana tutustuin kasvatustieteiden maailmaan ja löysin maantieteen ainedidaktiikan opinnoista paikan, jossa kriittinen keskustelu oli tervetullutta. Innostus jatko-opintoja kohtaan jäi kytemään, ja pian aineenopettajan töiden aloittamisen jälkeen jatko-opinnoista tulikin pitkäaikainen harrastukseni. Prosessi on kuljettanut minua useisiin eri suuntiin ja vähitellen olen tutkimusta tehdessä tutustunut esimerkiksi bell hooksin (2007) tekstien avulla myös feminismiin ja kiinnostunut feministisestä tutkimuksesta ja intersektionaalisuudesta (ks. esim. Mietola, Berg, Hakala, Lahelma, Lappalainen, Salo, & Tolonen 2016). Oman tieteellisen ajatteluni kypsyminen ja siirtymä luonnontieteistä ihmistieteiden pariin on ottanut kuitenkin aikansa, ja arvelen yhä yhteiskuntakriittisempien tutkimusotteiden ja -aiheiden tulevan itselleni nykyistä tutummiksi vasta mahdollisten jatkotutkimusten aikana.

1.2 Tutkimuksen tehtävä, tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on kuvata ja tulkita ”globaalin sukupolven” elämää ja tulevaisuutta 14–19-vuotiaiden nuorten tuottamien laadullisten aineistojen valossa sekä pohtia koulun ja erityisesti maantieteen opetuksen kehittämistä näiden aineistojen näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda kasvatusta, opetusta ja koulutusta koskevaan keskusteluun laadullista tietoa nuorten ajatuksista ja elämästä sekä eläytymismenetelmän ja valokuvauksen käytöstä maantieteen opetuksessa.

Tutkimustehtävää tarkentavat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1 A. Miten nuoret kuvaavat maailman tilaa ja tulevaisuutta kirjoittamisissaan eläytymiskertomuksissa?
- 1 B. Mitä nuorten eläytymiskertomuksissa esiin nostamat asiat tarkoittavat koulun ja maantieteen opetuksen kannalta?
- 2 A. Millainen kuva globaalista sukupolvesta piiryy nuorten eläytymiskertomusten, heidän ottamiensa valokuvien ja globaalia etelää koskevien pohdintojensa perusteella?
- 2 B. Miten nuorten tuottamissa aineistoissa esiin nostamat asiat on mahdollista huomioida koulussa ja maantieteen opetuksessa?
3. Millaisia mahdollisuuksia eläytymismenetelmä ja valokuvaus tarjoavat maantieteen opetukselle?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan artikkeleissa 1 ja 2. Muihin tutkimuskysymyksiin vastaan kaikissa artikkeleissa.

Väitöskirjatutkimus koostuu neljästä osatutkimuksesta eli tutkimusartikkelista ja tästä yhteenveto-osasta. Alla on koottuna osatutkimusten tutkimuskysymykset, joihin vastaan tutkimusartikkeleissani (artikkelit liitteinä):

- ARTIKKELI 1 Millaisista asioista nuoret kirjoittavat tulevaisuutta koskevissa kertomuksissaan, ja mitä heidän esiin tuomansa asiat tarkoittavat kouluopetuksen kannalta?
- ARTIKKELI 2 Mikä on eläytymismenetelmä ja miten sitä on mahdollista käyttää tutkimuksessa ja opetuksessa?
- ARTIKKELI 3 Millaisia merkityksiä oppilaat liittävät elämästään ottamiinsa valokuviiin, millaisia oletuksia heillä on globaalissa etelässä asuvien nuorten elämästä, ja miten he arvioivat ottamiensa valokuvien tukevan näiden oletusten tarkastelua?
- ARTIKKELI 4 Minkälaisia mahdollisuuksia valokuvaaminen ja nuorten itse ottamat valokuvat tarjoavat kouluopetukselle?

Seuraavassa alaluvussa avaan lyhyesti tutkimuksen taustalla vaikuttaneita tieteenfilosofisia näkökulmia. Luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimusten näkökulmia. Luvussa 3 kuvaan tutkimuksen toteuttamista ja siihen liittyviä metodologisia valintoja. 4. luvussa esittelen lyhyesti tutkimuksen osatutkimukset ja niiden keskeisimmät tulokset. 5. luvussa tarkastelen koko tutkimuksen tuloksia, esitän päätelmäni ja tuon esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta

Tutkimukseni perustuu erityisesti konstruktivismiin ja sille läheisiin tieteenfilosofisiin suuntauksiin, joissa kontekstin merkitys, ihmisten aktiivinen rooli ja heidän aikaisempien kokemustensa ja tietojensa merkitys tunnistetaan (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015; Suoranta 2008; Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2018). Suuntauksille yhteistä on näkemys siitä, että tieto ja totuus ovat tutkijan rakentamia, ja yhtä lailla myös osallistujat rakentavat omaa todellisuuttaan; kyse on ihmisten eri asioille antamista merkityksistä (ks. Rinne ym. 2015). Konstruktivismille läheisessä suuntauksessa, interpretismissä, korostetaan tiedon tulkinnallisuutta ja tulkintojen merkitystä. Yksi interpretismin keskeisistä suuntauksista on hermeneutiikka, jossa tavoitellaan selittämisen sijaan ymmärrystä, johon on mahdollista päästä osoittamalla, millaiseen merkitysten verkkoon tutkittava asia liittyy. Merkitykset ovat riippuvaisia myös paikasta ja hetkestä, minkä vuoksi merkityssuhteet ovat muuttuvia eikä niitä ole mahdollista selittää millään yleisellä lailla. (Siljander 2014.) Suuntauksia yhdistää ymmärrys siitä, että ihmiset rakentavat todellisuutta antamalla asioille erilaisia merkityksiä, ja näiden

merkityksenantojen avulla ihmiset pyrkivät myös ymmärtämään maailmaa (Creswell 2009). Tutkijan tehtävänä on kuunnella osallistujien kertomuksia ja pyrkiä ymmärtämään, millaista todellisuutta kertojat niillä tuottavat (Eskola 1994).

Tutkimusta ohjaaviin arvoihin ja käsitykseen tutkimuskohteen perusluonteesta viitataan myös paradigman käsitteellä (Kuhn 1962; Rinne ym. 2015). Tutkimukseni perustuu keskeisesti myös edellä kuvatuille tieteenfilosofisille suuntauksille läheiseen, Eskolan (1994; 1999) hahmottelemaan realistiseen paradigmaan. Huolimatta siitä, että paradigman nimessä on ”realistinen”, sillä ei ole yhteyttä tieteenfilosofiseen suuntaukseen nimeltä realismi. Eskola on kertonut antaneensa paradigmalleen kyseisen nimen, koska hän halusi korostaa sen olevan realistisempi käsitys ihmisen toiminnasta kuin behavioristinen (positivistinen) käsitys, jonka mukaan ärsykkeestä seuraa reaktio (osatutkimus 2). Suoranta (2008) tulkitsee tämän yrityksenä ratkaista määräytyneisyyden ja vapaaehtoisuuden välinen jännite, ja paradigmaa onkin kutsuttu myös toimijanäkökulmaiseksi paradigmaksi, jossa toimintojen merkitys on kiinni niiden asiayhteyksistä: todellisuuden objekti X saa merkityksen Y (tulkinta) tilanteessa C (Suoranta 2008).

Realistinen paradigma perustuu Eskolan (1994) näkemykseen ihmisen vapaudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa omaan aktiivisuuteensa, vaikka on olemassa erilaisia lakeja ja sääntöjä, joiden vaikutusta toimija ei voi sivuuttaa. Nämä lait ja säännöt voivat olla yhtä lailla luonnonlakeja kuin toimintaa sääteleviä sosiaalisia normejakin. Siinä missä ihminen jonkin logiikan mukaisesti huomioi toiminnassaan näitä lakeja ja sääntöjä, lait ja säännöt eivät mekanistisesti määrää ihmisen toimintaa vaan toimijalla on aloite. Ihminen ei reagoi ärsykkeisiin mekaanisesti, vaan tulkiten ja niille merkityksiä antaen. Toisin sanoen toiminnassaan toimija ottaa huomioon sen tai tämän logiikan mukaisesti ”jos A, niin B”. Jos toimija ei halua B:tä, hän jää myös ilman A:ta. Ihmiset ovat vapaita, ja tämä on sisällä muotoiluissa ”ottaa huomioon” ja ”jonkin logiikan mukaan”. Ympäröivä todellisuus ei näin ollen suoraan määrää sitä, millainen yksilö on ja miten hän toimii, mutta se voi hyvinkin monimutkaisilla tavoilla rajoittaa yksilön mahdollisuuksia. (Eskola 1984; 1994.)

2 Riskiyhteiskunta, nuoret ja epävarmuuteen oppiminen

Miten yhteiskunnan modernisoitumisen kiihdyttämän muutoksen kanssa voi elää ja selvitä, kun kukaan ei tiedä, mitä tulee tapahtumaan. Mitä tämä kaikki tarkoittaa nuorten sukupolven, heidän itseymmärryksensä ja elämäntapansa sekä toivon ja epätoivon kannalta? ”Kuinka käyttäytyä, jos ’toimivat’ instituutiot epäonnistuvat?” (Beck 2016, 126.)

Sosiologi Beckin (1944–2015) kirjoituksia riskien ja uhkien sävyttämästä yhteiskunnasta pidetään muun muassa aikalaisanalyysinä ja eurooppalaisen ympäristösosiologisen tutkimuksen alullepanijana (Ylönen & Litmanen 2010, 58–59). Kansallisesti järjestäytynyt teollisuusyhteiskunta on muuttunut maailmanlaajuisesti riskiyhteiskunnaksi, jossa riskit ovat globaaleja ja monelta osin tuntemattomia (Beck 2016, 39). Riskin käsitteellä tarkoitetaan muun muassa nykytietämykseen pohjautuvaa ennustetta tulevaisuudesta, potentiaalista vaaran kuvausta tai vaihtoehtoihin kehityskulkuihin nojaavaa tapahtumasarjaa (Litmanen 2010, 181). Siinä missä riskin arviointiin voi liittyä esimerkiksi todennäköisyyksien laskemista, Beckin tulkinnassa korostuvat ihmisten rooli riskien aiheuttajana, niiden kontrolloimisen mahdottomuus ja niihin liittyvä epävarmuus (Lash 2018; Sørensen 2018).

Beck (1986) kuvaili teoksessaan *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne* modernin teollisen yhteiskunnan muuttumista toiseksi, refleksiiviseksi moderniksi¹. Teosta seuranneina vuosikymmeninä yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet nopeita, eikä teos ehkä enää ole yhtä ajankohtainen kuin ilmestytessään. Beck on kuitenkin tarkentanut ja päivittänyt näkökulmiaan teksteissään aina 2010-luvulle saakka. Niissä hän on korostanut muun muassa ilmastonmuutoksen vakavuutta ja digitaalisten ympäristöjen merkitystä ja riskejä (ks. esim. Beck 2015; 2016). Näin hahmotelma riskiyhteiskunnasta tarjoaa kiinnostavia näkökulmia myös keskusteluun, joka koskee 2000-luvun taitteessa syntyneiden nuorten elämää.

2.1 Riskiyhteiskunnan monimutkaisuus ja hallitsemattomuus

Yhteiskunnallisten muutosten – lähinnä Euroopassa – on kuvailtu kulkeneen traditioista ensimmäiseen moderniin ja siitä edelleen toiseen, refleksiiviseen moderniin (Beck & Grande 2010; Lash 1995). Beckin (1986/1992; 1995; 1997; 2015; 2016) mukaan moderni on muuttunut toiseksi moderniksi, sillä siitä on tullut yhä monimutkaisem-

¹ Modernin muuttumisesta ovat kirjoittaneet myös esimerkiksi Anthony Giddens (1995; 2012; 2015), Scott Lash (1995; 2018) ja Zygmunt Bauman (2002), joka suosii tässä yhteydessä notkean modernin (liquid modernity) käsitettä. Myös myöhäismodernin (late-modern) käsitettä käytetään (esim. Aittola 2012). Yhteistä näille käsitteille ja niihin liittyville näkökulmille on nykyajan tulkitseminen modernin jatkumoksi, toiseksi moderniksi sen sijaan, että aikakauden tulkittaisiin olevan uusi (esim. postmoderni, jälkimoderni) (ks. esim. Beck & Grande 2010).

pien ja refleksiivisempien muutosten sävyttämä riskiyhteiskunta. ”Riskiyhteiskunnan käsite tarkoittaa modernin yhteiskunnan kehitysvaihetta, jossa sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja yksilölliset riskit yhä useammin luistavat teollisen yhteiskunnan seuranta- ja turvainstituutioiden otteesta” (Beck 1995, 16). Toisin sanoen riskiyhteiskunnassa ongelmille ei ole institutionaalista vastausta (Beck 2016, 51).

Refleksiivisyys tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että moderni on muuttunut refleksiiviseksi, sillä se on alkanut modernisoida omia perusteitaan eli siitä on tullut siihen itseensä kohdistuvaa (Beck 1995; Beck & Willms 2004). Tämä on aiemmin hyvinvointia tuottaneiden, automatisoituneiden modernisaatioprosessien käänttöpuoli, sillä ne eivät tunnista tuottamiaan uhkia (Beck 1990; 1995; Jokinen 2008). Refleksiivisyys on sekä rakenteellista että itserefleksiivisyyttä eli itsetarkkailu syrjäyttää ennen hallinneen ulko-kohtaisen tarkkailun (Lash 1995). Riskiyhteiskuntateoriaa on kritisoitu muun muassa siitä, että tulkinta yksilöllistymiskehityksestä perustuu lähinnä läntisen maailman, erityisesti Euroopan muutoksiin (Yan 2010; ks. myös Chang & Song 2010). Tähän Beck on vastannut muun muassa tarkentamalla huomioitaan ja kehittämällä edelleen globaalin maailman riskeihin liittyvää käsitteistöä (ks. esim. Beck 2016; Beck & Grande 2010).

Lash (1995, 155) luonnehtii Beckin riskiyhteiskuntateoriaa aikalaisdiagnostiseksi sosiologiaksi, Risto Eräsaari (2019, 229) puolestaan ”arvojen muutoksia ja traditionalismin häviötä korostavaksi sosiologis-poliittiseksi modernisaatioteoriaksi, jonka ytimenä on toisen maailmansodan jälkeinen kaikkia instituutioita ja järjestelmiä koskenut kulttuurinen ja yhteiskunnallinen muutos”. Ilmo Massa (1990) tulkitsee puolestaan riskiyhteiskuntateorian olevan sosiologian perinteestä kumpuava hahmotelma riskien hallitsemasta yhteiskunnasta, mutta myös käsite, jonka avulla on mahdollista ylittää tieteenalojen rajat ja tarkastella ympäristön vaurioitumista erityisesti ympäristökriisin näkökulmasta. Tässä kuitenkin piilee Massan (1990, 14) mukaan omat vaikeutensa: ”Ympäristökriisissä on kysymys koko kulttuuria koskevasta suurvaarasta, jonka käsitteellistäminen riskiksi tai riskien kimpuksi on kuitenkin ongelmallista. Riskin käsitteellä ympäristökriisi voidaan saada näyttämään hallittavammalta kuin mitä se todellisuudessa onkaan.” Beck (1990, 2015; 2016) kuitenkin painottaa, että toteutuessaan riskit voivat aiheuttaa myös pysyvää tuhoa: esimerkiksi ilmastonmuutos voi johtaa elinkelvottomaan planeettaan. Näin ympäristökriisi on myös yhteiskunnallinen kriisi, teollisen yhteiskunnan syvä institutionaalinen kriisi (Beck 1995; 2016; Giddens 1995; Lash 1995). Vastaavasti eriarvoisuus on myös ympäristöongelma; ne ovat kuin saman kolikon käänttöpuolet (Beck 1999; 2010; 2015). ”Epätasa-arvoa ja valtaa ei voi enää käsitteellistää ilman ilmastonmuutoksen seurausten huomioimista, ja ilmastonmuutosta ei voi käsitteellistää ottamatta huomioon sen vaikutuksia eriarvoisuuteen ja valtaan” (Beck 2010, 257).

Eräsaaren (2019) mukaan käsitys riskiyhteiskunnasta pohjautuu ajatukseen siitä, että ”jälleenrakennusta seuranneen aikakauden täytyisi käydä läpi muutos ja nousta omille jaloilleen”. Rachel Carson (1962) nosti esiin ympäristömyrkyjen käytön ongelmat teoksessaan *Silent spring* (Äänetön kevät), joka oli ratkaisevassa roolissa ympäristöliikkeen synnyssä. 1980-luvulla ajankohtaisia ympäristöongelmia ja Beckinkin käyttämiä esimerkkejä olivat muun muassa vaaralliset laskeumat ja Saksan metsäkuo-

lemat, otsoniaukko, Tshernobylin ydinvoimalaonnettomuus ja geeniteknologian riskit (Beck 1990; Eräsaari 2019; Massa 1990). Tiedeyhteisö alkoi varoittaa myös globaalista suurriskistä, ilmastonmuutoksesta, ja näin kaukanakin tapahtuvien asioiden ja toimijoiden vaikutus ihmisten elämään myös paikallisesti, jopa määräävästi, alkoi hahmottua (Beck 1999; 2015; Giddens 1995; 2012; 2015; Litmanen 2010). 2010-luvulla maailmanlaajuisia ongelmia ovat ilmastonmuutos (ja siihen liittyvät ilmiöt, kuten sääääri-ilmiöiden voimistuminen), lajien sukupuuttoaalto, globaali eriarvoisuus, konfliktit, pakkomuutot sekä suhteellisen uusina myös digitaalisiin ympäristöihin liittyvät riskit (Beck 2016). Euroopassa huoli on liitetty myös luonnonvarojen ylikulutukseen ja siihen, pystyvätkö aikuiset vastaamaan nuorten huutoon ongelmien ratkaisujen kiireellisyydestä (Euroopan ympäristökeskus 2019). Vuosia 2020 ja 2021 on näiden lisäksi leimannut covid-19-pandemia (WHO 2021).

Verratessaan 2000-luvun riskejä 1800- ja 1900-lukujen teollisuusyhteiskunnan riskeihin Beck (1990; 2016) kuvailee niiden luonteen muuttuneen. Riskien syyt voivat olla jäljitettävissä, mutta niiden seuraukset ovat ennakoimattomia. Riskejä voidaan pienentää esimerkiksi teknisin ratkaisuin, mutta niiden poistaminen on mahdotonta. Siinä missä riskit olivat aiemmin paikallisesti, ajallisesti tai sosiaalisesti rajattavissa, ne eivät enää sitä ole. Tämä tarkoittaa myös kansallisvaltioiden merkityksen muuttumista, sillä riskit eivät noudata enää niiden – kuten eivät yhteiskuntaluokkienkaan – rajoja. (Beck 1990; 2016.) ”Riskiluokan” (*risk-class*) käsitteellä Beck (2016, 53) viittaa kohtaan, jossa riskipositio ja yhteiskuntaluokka kohtaavat. Tätä Beckin tapaa jättää yhteiskuntaluokan merkitys sivummalle on kuitenkin myös kritisoitu (esim. Curran 2018). Beck (1990; 2016) ei kuitenkaan täysin kiistä, etteivätkö yhteiskuntaluokat (kuten kansallisvaltiotkin) edelleen vaikuta siihen, miten etujen tuottamiseen liittyvät riskit jaetaan, ja ketkä kohtaavat toteutuneiden riskien seuraukset. Vastakkain eivät kuitenkaan ole vain työ ja pääoma vaan esimerkiksi myös palkansaajaryhmät keskenään: ”Taloudellisen olemassaolontaistelun avainkysymykseksi nousee, miten saavuttaa valtaa ja pitää sitä hallussaan, jotta voisi sysätä yhteiskunnallisten riskimäärittelyjen seuraukset toisten niskoille” (Beck 1990, 29). Kuitenkin ilmastonmuutoksen seuraukset, kuten uusiin eriarvoisuuden muotoihin johtava, karttojenkin rajoja uusiksi piirtävä, nouseva merenpinta, ovat niin merkittäviä, että kyse ei ole pelkästään riskiyhteiskunnasta vaan jopa ”metamorfoosiin” (*metamorphosis*) verrattavissa olevista myllerryksistä, joiden hyvänä puolena voi kuitenkin pitää sitä, että katseen on siirryttävä kansallisvaltioiden edun ajamisesta asioiden yleismaailmalliseen tarkasteluun (Beck 2016).

Modernisaation modernisaatioon, teollisen luokkayhteiskunnan riskiyhteiskunnaksi muuttumiseen, kietoutuvat muun muassa traditionaalisten sidosten muuttuminen, kollektiivisuuden murtuminen, yhteiskunnan yksilöllistymiskehityksen voimistuminen ja globalisaatio (Beck 1992; 1995; 2016; Beck & Grande 2010; Lash 2018). Riskien ennakoimattomuus synnyttää työläästi rajattavia epävarmuuksia ja pelkoa, minkä seurauksena turvallisuudesta on tullut vapautta tärkeämpi arvo ja vapaudesta yhteisöllisen päämäärän sijaan yksilöiden tavoite (Bauman 2002; Beck 1992; Furedi 2002). Kun epävarmuus on hajanaista, jatkuvaa ja kaikkialle ulottuvaa, sitä voi kutsua peloksi (Bauman 2002). Siinä missä kollektiivista aikaa kuvasi ajatus yhdessä seisomisesta ja

kaatumisesta, yksilöllistyneessä ajassa ihmiset seisovat erillisinä yksilöinä – ja kaatuvat tai vajoavat yksin (Bauman 2002; Beck 1992; 1997). ”Yksilöllistyminen’ merkitsee ensinnä teollisen yhteiskunnan elämäntapojen riisumista puitteistaan ja toiseksi niiden puitteistamista uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan ja paikkaamaan omat elämäkertansa” (Beck 1995, 27). Heidän, joille esimerkiksi kansallisvaltio tai uskonto ovat tuoneet varmuutta, maailma voi murentua, mistä seurannut epätoivo voi lisätä ääriliikkeiden suosiota (Beck 2016). Toisaalta ilmastonmuutoksen kaltaisissa suurissa kriiseissä Beck (2016, 33) näkee myös toivoa, sillä ihmiskunta ei voi selvitä niistä ilman keskinäisen riippuvuutensa tunnistamista ja yhdessä toimimista.

2.2 Globaalin sukupolven refleksiivinen oppiminen

2000-luvun taitteessa syntyneet nuoret on tulkittu osaksi z-sukupolvea, joista useille koulu on vain yksi oppimisen paikoista, digitaalisissa ympäristöissä toimiminen on luontevaa, työssä keskeistä on sen merkityksellisyys, pysyvät työurat eivät ole itsestäänselvyys, asenteet ja arvot eivät näyttäydy sidottuina poliittisiin ideologioihin, äänestämisen vaikuttamiskeinona ei ole yhtä tärkeä kuin aiemmille sukupolville, ja joka erotuu edeltävistä sukupolvista myös paikasta riippumattomien, globaalien verkostojen osalta (ks. esim. Campeiz ym. 2017; Dolot 2018; Haikkola & Myllyniemi 2020; Kaarakainen & Kaarakainen 2018; Levickaitė 2011; Myllyniemi 2015; Wass & Torsti 2011). Esimerkiksi nuorten sukulaisia voi asua useissa eri valtioissa ja erilaisten pelien kautta nuoret voivat rakentaa myös itse tai paikallisten ystäviensä kanssa tuttavuuksien piirejä ympäri maailmaa (Rinne & Kallio 2017, 25). Beckin (2016) mukaan digitaalisissa ympäristöissä toimiminen ja kommunikointi on nuorille helpompaa ja tutumpaa kuin aiemmille sukupolville. Beck ja Elisabeth Beck-Gernsheim (2009a) luonnehtivat riskiyhteiskunnan nuoria globaaliksi sukupolveksi, joka yhtenäisyyden sijaan on kuitenkin pikemminkin moninainen, toisiinsa kietoutunut, globaalien sukupolvien joukko. Toisaalla Beck (2016, 126) kutsuu uusia sukupolvia myös globaalien riskien sukupolviiksi (*global risk generations*).

Nuorten tulevaisuus on monella tapaa avoin ja epävarma (Beck 2016). Nuorten tulkinnoissa maailmanlaajuiset ja henkilökohtaiset riskit eivät kuitenkaan ole selkeästi erotettavissa toisistaan (Pain ym. 2010). Kuiluja, jännitteitä, ristiriitoja ja konflikteja globaalin sukupolven eri osapuolten välille aiheuttavat erityisesti heidän toisistaan poikkeavat lähtökohdat elämään ja mahdollisuudet elämässä (Beck & Beck-Gernsheim 2009). Tämä tarkoittaa muun muassa hyvin erilaisia kuluttamisen mahdollisuuksia (Beck 2016). Köyhyys on globaalia ja eriarvoisuuden jakolinjat kulkevat sekä valtioiden välillä että niiden sisällä; globaali sukupolvi on näin myös eriarvoisuuden sukupolvi, jonka yhteiseksi kokemukseksi mahdollisesti muodostuu eläminen ja toiminta epävarmuudessa (Beck 1992; 1995; Beck & Beck-Gernsheim 2009; Giddens 1995; Lash 1995). Beck (2016) korostaa globaalin keskinäisen riippuvuuden olevan yhä tiiviimpää, mutta teollisen yhteiskunnan varmuuksien puuttuvan. Riskien hallitsemat-

tomuus saa ihmiset kaipaamaan ratkaisuja ja turvaa. Kun instituutiot (opettajineen ja tutkijoineen) ja valtiot eivät niitä voi tarjota, yksilöt on tuomittu kehittelemään niitä itselleen. Näin keinoksi selviytyä epävarmuuden kanssa, eli tärkeimmäksi oppimismuodoksi, muotoutuu refleksiivinen oppiminen. Tämä tarkoittaa muun muassa yksilöllisten, oman elämän kannalta mahdollisimman hyvien valintojen tekemistä. (Beck 1992; 1995; 2016.) Yksilöille säilytetty tehtävä on kuitenkin mahdoton, sillä riskit ja ristiriidat ovat edelleen yhteisesti tuotettuja ja näin yksilöllisesti ratkaisemattomia, vaikka velvollisuus selviytyä niistä onkin yksilöllistetty (Bauman 2002). Se, kuka tähän pysyy, on yksi yksilöiden elämänkertoja määrittävä, elämänkerrallinen ja poliittinen kysymys (Beck 1995). Beck (2016, 36) kuitenkin muistuttaa mahdollisuudesta kieltäytyä hyväksymästä riskien aiheuttamaa epävarmuutta – muutos kenties tapahtuu vasta pakon edessä, mutta tällöin ei-toivottavilla asioilla olisi myös hyviä seurauksia; toisin sanoen ihmiset ”yhdistyvät vajotessaan” (*“united in decline”*).

Päätösten punnitsemisen oman elämän kannalta on esitetty käyneen yhä vaikeammaksi muun muassa siksi, että yksilön minä on sirpaloitunut useiksi minädiskursseiksi, jotka voivat olla keskenään jopa ristiriidassa (Beck 1992; 1995). Yhtäältä moderniin kiinnittyneet traditiot olivat myös identiteetin välineitä, sillä ne tarkoittivat ajallista jatkuvuutta (Giddens 1995). Toisaalta esimerkiksi perhemuodot ja lasten saamisen keinot ovat moninaistuneet, minkä seurauksena perheen muodostamisen puitteet ovat yhä vapaampia (Beck 2016). Yksilöllistyminen tarkoittaa yksilön kannalta myös sitä, että hänen identiteettiinsä ei suhtauduta valmiina vaan yhtenä hänen tehtävistään, josta (ja jonka seurauksista) hänellä on vastuu (Bauman 2002; 2009). Yksilöllistymiskehitys ja oman, itsensä näköisen elämän eläminen ovat näin ikään kuin toistensa kääntöpuolia (Eräsaari 2019). Joustavien, tilanteen mukaan muuttuvien identiteettien on katsottu olevan kenties nuorten ainoa mahdollisuus yhteiskunnassa, jossa itsensä sopeuttaminen erilaisiin tilanteisiin vaikuttaa yhteiskunnan muuttamiseen verrattuna paremmalta ratkaisulta (Bauman 2009; Rubin 2000). Näiden arvojen ja elämäntapojen muutosten ohella globaalin sukupolven elämänkerrat myös maailmanlaajuistuvat (Beck 1999; 2016; Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Siinä missä osalle nuorista myös paikat ovat valittavissa, toisilla niiden vaihtamiseen liittyy esimerkiksi sotien, konfliktien, köyhyyden ja ympäristöongelmien aiheuttamia pakkoja (Beck 1999).

Lash (1995) tulkitsee Giddensin painottavan yksilöiden elämäntarinoiden järjestämiseen liittyen sitä, että turvautuminen muun muassa psykologian ja psykoterapian kaltaisiin asiantuntijajärjestelmiin on aiempaa yleisempää, ja Beckin esittävän tästä poiketen havainnon, että yksilöt suhtautuvat asiantuntijatietoon aiempaa epäluuloisemmin. Kukaan ei ole riskien asiantuntija, mutta samanaikaisesti kaikki kuitenkin ovat niitä (Beck 1992; 1995). Tähän liittyen Beck (2009) tarkentaa, että se, ettei kukaan tiedä tarpeeksi ja tämän tietämättömyyden kanssa on eletävä, ei johdu tieteellisen tiedon puuttumisesta vaan on pikemminkin tieteellisen tiedon ja sen soveltamisen seuraus. Bauman (1996) kuvailee asiantuntijuuden roolia niin, että edes se ei tuo yhteiskuntaan ja ihmisten elämään heidän kaipaamaansa varmuutta ja turvaa. Tulkintoja asiantuntijuudesta ja asiantuntijatiedon roolista ihmisten elämässä yhdistää kuitenkin turvattomuuden ja epävarmuuden merkitys ja pyrkimys sen minimoimiseen (Lash 1995).

Sukupuolvia yhteensä hitsaavat avainkokemukset hahmottuvat vasta jälkeensä, mutta on mahdollista, että globaalien sukupolven avainkokemukseksi muodostuu turvattomuuden tunne (Beck & Beck-Gernsheim 2009). Avainkokemus on Karl Mannheimin (1952; 1928/1964) käsite, jolla hän viittaa koko sukupolven¹ läpileikkaavaan erityiseen (sukupolvi)kokemukseen, joka vaikuttaa yhteisen iän ja jaetun tietoisuuden ohella nuorten koko elämän suuntaan. Yhteisen toiminnan kautta sukupolven edustajat voivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja heidän muutosvoimansa perustuu erityisesti jaettuun utopiaan (Beck 2015, 84; 2016; Mannheim 1952). Noin 17 vuoden ikä on tulkittu tärkeäksi mahdollisten avainkokemusten muotoutumisen kannalta, mutta eri sukupolvet eivät ole tarkasti erotettavissa toisistaan (Hoikkala & Paju 2008; Mannheim 1952, 300). Sukupolvikokemusten on myös arveltu eriytyneen ja pirstaloituneen (Laine 2000). Tapio Juntunen, Mikko Poutanen ja Mikko Lahtinen (2019) kuitenkin pohtivat, onko ilmastonmuutokseen liittyvä kriisikokemus jo nyt muodostunut yhden sukupolven jakamaksi avainkokemukseksi. Huolimatta siitä, että kaikki nuoret eivät suhtaudu siihen vakavasti, kysymys ilmaston lämpenemisestä ja planeetan selviytymisestä on vaikeasti ohitettava. Näin koko sukupolvi on sidottu tähän avainkokemuksen taustalla vaikuttavaan ongelmaan, joskin huoli ilmastonmuutoksesta on myös ylisukupolisesti jaettu kokemus. (Juntunen ym. 2019.)

2.2.1 Nuorten elämämaailma osana opetusta

Globaalit uhat, kuten ilmastonmuutos, varjostavat myös suomalaisnuorten elämää, ja useat heistä kantavat huolta myös maailman tilasta ja tulevaisuudesta (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Globaalilta (riskien) sukupolvelta edellytetään epävarmuuden ja turvattomuuden sietämistä, oman elämäntarinansa rakentamista ja yhteisistä ongelmista selviämistä yksilöllisin ratkaisuin (Beck 1995; 2016; Beck & Beck-Gernsheim 2009a; Giddens 1995; Lash 1995). Kehityssuuntaa ei Kristiina Brunilan (2012) mukaan kuitenkaan tunnusteta kasvatuksen kentällä, mikä heijastuu muun muassa yhteiskunnallis-

¹ Mannheimin sukupolven käsitteestä on erotettavissa kolme eri tasoa, jotka Matti Virtanen (2001) on suomentanut niitä edelleen kehittämällä: samanikäisten ikäpolvi, kokemuksellinen sukupolvi (vrt. sukupolvi-asema) ja mobilisoitunut sukupolvi (vrt. aktualisoitunut sukupolvi). Samanikäisyys on sukupolven perusta, sillä ihmiset ovat nuoria eri aikoina ja näin heidän kokemusmaailmansa poikkeavat toisistaan. Kuitenkin vasta yhteiskunnallisten murrosten synnyttämä avainkokemus luo yhteenkuuluvuuden tunteen muodostaen kokemuksellisen sukupolven. Mikäli sukupolvi alkaa aktiivisesti edistää esimerkiksi tärkeinä pitämiään asioita, voidaan puhua mobilisoituvasta sukupolvesta. Toiminta yhdistää, mutta myös erottaa: samaan mobilisoituneeseen sukupolveen kuuluvat erilaiset ryhmittymät muodostavat väljiä fraktioita (sukupolviyksiköitä), joiden ytimessä on ydinryhmä. (Virtanen 2001.) Mannheimin käsiteperinnöllä on tärkeä rooli sukupolviutkimuksessa, mutta keskustelu siitä on kriittistä. Esimerkiksi Semi Purhonen (2002) näkee käsitteistön kapeana kyseenalaistaen myös Virtasen tavan korostaa (mobilisoituvia) fraktiota – jos sukupolven sisäisiä eroja korostetaan, mihin sukupolven käsitettä enää tarvitaan. Purhonen (2002) peräänkuuluttaa sukupolven diskursiivisen ulottuvuuden tärkeyttä sukupolvi-tietoisuuden rakentumisen ymmärtämisessä, jotta sukupolvi voisi edelleen olla varteenotettava kollektiivisen identiteetin muoto. Toisin sanoen sukupolvi-tietoisuus on artikuloitava (Purhonen 2007). Hoikkala ja Paju (2008) puolestaan esittävät sukupolven käsitteen sopivan parhaiten suuriin ikäluokkiin ja 60-lukulaisiin esittäen näiden jälkeisten sukupolvien olevan pikemminkin massasukupolvia. ”Yksilöllisen valinnan sukupolvi on kuin yhteisellä kokemuksella erotettu”; valitsemisen pakko on massakokemus, jokaisen tulee olla ainutkertaisesti yksilöllinen, mutta ”not in my backyard” ei täytä mobilisoituneen sukupolven tunnusmerkkejä (Hoikkala & Paju 2008, 294).

ten, rakenteellisten riskien ja ongelmien – kuten koulutuksen puutteen, työttömyyden ja rikollisuuden – tulkittamiseen. Ne nähdään lähinnä yksilön epäonnistumisena ja psykoemotionaalisina puutteina, mistä seuraa myös ratkaisujen etsintä yksilöistä. Yksilöihin kohdistetaan muun muassa terapeutteja interventioita, joihin sisältyy esimerkiksi diagnosointia sekä yksilön itsetuntoon ja vahvuuksiin keskittymistä, jotka ohjaavat yksilöä keskittymään yhä enemmän itseensä. Samanaikaisesti toiminta vahvistaa vallalla olevaa (virheellistä) käsitystä yhteisten ongelmien yksilöllisestä luonteesta. (Brunila 2012.)

Riskiyhteiskunta sävyttää monin tavoin nuorten elämää ja elämismaailmaa. Elämismaailman käsite on alun perin Edmund Husserlin (1936/2012) esittelemä sosiologinen käsite, jolla hän viittaa maailmaan elettyä; ihmisten arkikokemuksista karttuu tilannekohtaista tietoa. ”Ihmiskunnalle elämismaailma on aina jo edeltänyt tiedettä, ja se myös jatkaa olemistapaansa tieteen aikakaudella” (Husserl 1936/2012, 115). Elämismaailman käsitteen avulla Husserl (1936/2012) nostaa kriittisen tarkastelun kohteeksi myös objektiivisuuteen pyrkivien luonnontieteiden ongelmallisen suhteen ihmisten välittömästi kokemaan elämismaailmaan nähden ja painottaa, että (luonnon) tieteen ei tulisi eristäytyä asiantuntijakulttuuriksi vaan rikastuttaa yhteisen kokemuksen elämismaailmaa (ks. myös Lehtinen 2012). Alfred Schütz on puolestaan rinnastanut elämismaailman käsitteen jokapäiväiseen arkielämään, joka toimii ihmisten merkityksenantojen perustana. Tällöin elämismaailma otetaan ikään kuin annettuna toisin kuin tieteellisessä tarkastelutavassa, jossa ilmiöitä tarkastellaan etäännyttämällä ne elämismaailman käytännöllisyydestä (Pyykkönen 2019; Schütz 2019). Toisaalta elämismaailmalla on viitattu myös nuorten perhe- ja ystäväpiireihin ja erotettu ne näin sosiaalisten instituutioiden (koulu, vapaa-aika, mediat, työ) ja yhteiskuntajärjestelmien (valtio, markkinat) muodostamista elämänpiireistä (Aittola, Jokinen & Laine 1994; Aittola ym. 1995; Fornäs 1993). Oma tulkintani elämismaailman käsitteestä on rakentunut väitöskirjaprosessin aikana näiden tulkintojen varaan. Tässä tutkimuksessa tarkoitan nuorten elämismaailmalla nuorten arkielämää ja arkikokemusta, jonka perusteella nuoret antavat asioille merkityksiä. Tässä nuorten arkimaailmassa keskeistä ei ole koulu (ja siellä painottuvat tieteelliset lähestymistavat), vaan nuorten muut elämänpiirit, kuten perhe ja ystävät sekä niihin nivoutuva populaari- ja kulutus-kulttuuri.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 384, 386) nuorten elämismaailman huomioiminen opetuksessa mainitaan maantiedon opetuksen kohdalla: ”maantiedon opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden oma elämismaailma” ja ”työtapoja valittaessa otetaan huomioon oppilaiden elämismaailma”. Sen tunnistaminen, mitä tämä opetuksessa tarkoittaa, ja mitkä asiat ovat myös nuorten tulevaisuuden kannalta tärkeitä, ei ole yksiselitteistä (vrt. Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995; Harni 2015; Tani ym. 2018). Nuoret oppivat tärkeitä tietoja ja taitoja kaikissa elämänpiireissään – ystävien kanssa, harrastusten kautta, medioita seuraamalla, ja niin edelleen (Aittola & Pirttijärvi 1996; Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995). Kaarlo Laine (2000, 181) väitti jo aikaa sitten, että ”nuorten merkittävimmät oppimiskokemukset ja elämänhistoriallisesti tärkeät tapahtumat ovat siirtyneet koulun ulkopuolelle”. Toisaalta esimerkiksi las-

ten ja nuorten arkinen, maantieteellinen kokemustieto voisi tukea myös kouluopetuksen suunnittelua ja toteutusta (esim. Hammond 2020). Aittolan ja Pirttijärven (1996) mukaan niin kutsuttu arkioppiminen voi kuitenkin olla satunnaista ja sirpaleista, kouluissa sen sijaan tavoitellaan yksittäisten tietojen asettamista niitä laajempaan kontekstiin. Näin koulutieto voisi olla myös väline ymmärtää, jäsentää ja täydentää niitä tietoja ja taitoja, joita nuoret oppivat eri elämänpiireissään (Aittola & Pirttijärvi 1996; Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995).

Simon Catling ja Fran Martin (2011) eivät kuitenkaan jaa näkemystä nuorten arkisen kokemustiedon jäsentymättömyydestä. He käyttävät maantieteen opetusta esimerkkinä kuvatessaan nuorten kokemustietoa ”arjen maantieteeksi” (*everyday geographies*), johon ei tulisi suhtautua vain akateemisen oppimisprosessin lähtöpisteenä vaan yhtä merkityksellisenä ja valtauttavana tietona (*powerful knowledge*) kuin akateemiseen maantieteeseen (*academic geographies*). Heidän tulkintansa on, että lasten ja nuorten maantieteellinen arkitieto on akateemisen maantieteellisen tiedon tavoin myös rationaalista, käsitteellistä, systemaattista, johdonmukaista ja jäsentynyttä. Heidän mukaansa olisi tarpeellista rakentaa dialogia näiden erilaisten tietämisen tapojen välille, jolloin ymmärrys kummastakin voisi syventyä. (Catling & Martin 2011; vrt. Young 2008.) Käyttäessäni arjen maantieteen käsitettä nojaan pitkälti Catlingin ja Martinin (2011) tulkintaan: nuorten arjen maantiede tarkoittaa heidän maantieteellistä arkitietoaan. Sen rakentumisessa keskeinen rooli on kokemuksilla, jotka muodostuvat koulun sijaan heidän muissa elämänpiireissään, ja joille nuoret antavat erilaisia merkityksiä.

David Gruenewald (2003a; ks. myös 2003b) tarkastelee nuorten elämismailman huomioimista opetuksessa tukeutuen kriittisen pedagogiikan ja paikkalähtöisen kasvatuksen näkökulmiin. Hän esittää, että erityisesti paikallisuuden huomioiminen sitoo opiskeltavat aiheet siihen ympäristöön, jossa nuoret elävät. Tässä yhteydessä kriittisen pedagogiikan näkökulmat auttavat haastamaan vallitsevia käytäntöjä ja valtasuhteita sekä käsittelemään esimerkiksi kuulumiseen ja nuorten identiteetteihin liittyviä vaikeitakin kysymyksiä (Gruenewald 2003a; ks. myös McInerney, Smyth & Down 2011). Opiskeltavien teemojen ja niihin liittyvien valtasuhteiden tarkastelu paikallisista näkökulmista käsin voi myös tuoda selkeyttä ja konkreettisuutta paitsi siihen, miten nuorten oma elämä kiinnittyy globaaliin kontekstiin, myös siihen, millaisia ratkaisuja on maailmanlaajuisiinkin haasteisiin (Cantell 2011; Hyvärinen 2012). Nuorten kokemusten huomioiminen osana opetusta voi parhaimmillaan tätä kautta tehdä opetuksesta ymmärrettävää ja merkityksellistä, mikä puolestaan voisi sitouttaa oppimisen prosessiin (Gruenewald 2003a; 2003b; hooks 1994/2007; Hyvärinen 2012; Lanas 2008; Rajala, Hilppö, Stenberg, Suvanto, & Mäki 2015; Rinne & Kallio 2017; Välimaa 2012).

bell hooks (1994/2007) tuo esiin, että toisten kuunteleminen on myös heidän olemassaolonsa tunnustamista ja tietämisen tapojen arvostamista. hooks (2007, 223) korostaa äänen merkitystä, sillä ”ääneen pääseminen ei tarkoita vain omasta kokemuksesta kertomista. Siinä käytetään tuota kertomista strategisesti – päästä ääneen niin, että voi puhua myös muista aiheista.” Pahimmillaan koulussa onkin sivuutettu tai kyseenalaistettu esimerkiksi paikan merkitys nuorille, tai yhdenmukaistettu heidän siihen liittämänsä merkitykset (Gruenewald 2003a; Lanas 2008). Esimerkiksi Maija La-

naksen (2008) tutkimuksessa pohjoissuomalaiset osallistujat korostivat erityisesti paikan kokemuksellista puolta, mutta myös sen konkreettisia ja sosiaalis-kulttuurisia piirteitä. Vaikka ihmiset kokivat olevansa oman elämänsä keskiössä, he liittivät koulun lähelle yhteiskunnallista päätöksentekoa paikantaen itsensä siitä syrjään. Osallistujilla oli kokemuksia myös siitä, että koulussa ei arvosteta paikallista tietoa ja elämäntapaa. (Lanas 2008.)

Petteri Muukkosen (2017) tutkimukseen osallistuneet maantieteen opettajat korostivat sitä, että parhaimmillaan nuorten kokemukset moninaisista kulttuureista elävöittävät opetusta, ja siksi he pyrkivät tekemään niille tilaa. Kokemusten jakamisen edellytys kuitenkin on, että nuoret voivat luottaa toisten nuorten ja opettajan kunnioittavaan suhtautumiseen (Muukkonen 2017). Tähän liittyen olisi myös tärkeä varmistaa, että kokemusten esiin nostaminen ei johda siihen, että nuoret nähdään vain heidän edustamiensa kulttuurien tuotteina (Dervin & Keihäs 2013). hooks (2007, 83) katsoo, että kokemus ei tee kenestäkään asiantuntijaa eikä siksi ”syntyperäisen” roolia tule sysätä kenellekään. Eeva Rinteen ja Kirsi Pauliina Kallion (2017) nuorten tilallisia mielikuvia koskeva tutkimus puolestaan osoitti, että nuorten tuottama ja jakama kokemustieto on arvokasta myös siksi, että se voi haastaa hallitsevia mediadiskursseja; nuoret esimerkiksi liittivät Somaliaan myönteisiä käsityksiä kavereidensa kertomusten perusteella, mikä poikkesi uutisten välittämästä, konflikteja korostavasta kerronnasta. Hannele Cantell (2011) kuvailee maantieteen opetusta eläväksi, kun siinä huomioidaan nuorten oma elämismaailma, ajankohtaisuus ja kontekstuaalisuus, joka tarkoittaa maantieteessä usein alueellisuutta. Nämä ovat toisiinsa kietoutuneita, sillä kontekstuaalinen näkökulma korostaa nuorten oman elämismaailman roolia opetuksessa; ”opiskelijat antavat monille opiskeltaville asioille omakohtaisia merkityksiä tulkitessaan niitä arkielämismaailmansa kautta” (Cantell 2011, 4).

2.2.2 Globaalit vastakkainasettelut ja kouluopetus

Anthony Giddens (1995, 146) kuvailee länsimaisen maailmankuvan ja modernin ajan perinteiden muodostaneen ikään kuin vakiintuneen prisman, jonka läpi katsottuna muut elämäntavat vaikuttavat vierailta ja usein jopa vääriltä. Tämän länsimaisen prisman muodostamaan kolonialistiseen käsitystapaan on kietoutunut myös valtasuhteiden luonnollistamispyrkimys, mikä on tarkoittanut esimerkiksi valkoisten valloittajien ”ylempiarvoisuutta” suhteessa ”alempiarvoisiin” alkuperäisasukkaisiin (Beck & Beck-Gernsheim 2009a; Giddens 1995). Beck (2016, 54) toteaa kolonialismin olevan yhtä vanhaa kuin sivilisaatio, mutta liittää länsimaiseen kolonialismiin globaalin hallinnan tavoitteen, maailmankuvaltaan eroavien tuhoamisen ja hierarkioiden rakentamisen toisten primitiivisiksi ja alempiarvoisiksi asettamisen kautta. Siinä missä vihollista koskevien stereotyyppien avulla on oikeutettu esimerkiksi voimankäyttöä, kansallisvaltion yhtenäisyyttä on puolestaan rakennettu yhdenmukaistamalla sen jäsenten tapoja elää (Beck 1997, 74–75, 83). 2000-luvun globaalissa maailmassa toisia kunnioittava dialoginen vuorovaikutus toisistaan kaukanakin asuvien ihmisten kesken on mahdollista, mutta yhtä lailla toiminta ”toisten” kanssa voi olla kasvotonta ja perustua

edelleen hierarkkisiin valtasuhteisiin (Beck 2016, 54). Yksilöiden ja yhteisöjen väliset arvokonfliktit eivät ole kadonneet globalisoituvasta maailmasta vaan edelleen yksi tapa yrittää ratkaista arvokonflikteja vaikuttaa olevan pyrkimys erottautua vihamieliseksi koetusta toisesta – oli tämä toinen sitten maantieteellisesti lähellä tai kaukana (vrt. Giddens 1995).

Anna-Leena Riitaajan (2013, 40) mukaan ”toiseus rakentuu kategorisen ja hierarkkisen eron tekemisen kautta”. Eroista kaikki eivät siis ole toiseutta vaan ongelmallista on, mikäli toiseus tarkoittaa alisteista asemaa (suhteessa arvostettuun ensimmäisyyteen). Tähän ongelmalliseen prosessiin liittyy myös joidenkin ominaisuuksien rakentaminen normaaleiksi, luonnollisiksi ja tavallisiksi, ja niistä poiketen toisiin liitetyt ominaisuudet alkavat vaikuttaa epänormaaleilta, epäluonnollisilta ja epätavallisilta. (Riitaaja 2013; ks. myös Lappalainen 2006.) Tähän usein kietoutuu myös ”toisiksi” tulkittujen ja tuomittujen alisteiseen asemaan suhtautuminen välinpitämättömästi (Bauman 1993). Jako meihin ja toisiin voi tapahtua esimerkiksi suljettujen, kuviteltujen, alueellisten identiteettien rakentamisen kautta, jossa identiteettiin liitetään esimerkiksi stereotyyppisiä käsityksiä alueen rakennetusta ja rakentamattomasta ympäristöstä ja taloudellisesta kehityksestä sekä ihmisistä (vrt. Paasi 2003, 477). Valtasuhteisiin kietoutuu myös erilaisten tietämisen tapojen toiseuttaminen; tieteellinen tieto nähdään päteväenä ja arvostettuna suhteessa arkitietoon (Catling & Martin 2011; Riitaaja 2013; ks. myös hooks 2007). Beck ja Beck-Gernsheim (2009a) kuvailevat, miten globaali sukupolvi – erityisesti sen ei-läntiset edustajat – on alkanut yhä voimakkaammin kyseenalaistaa globaalin eriarvoisuuden ja vaatia osansa hyvinvoinnista. Näin myös vieraaksi koettuja toisia koskevien oletusten pätevyys ja eri alueiden välisten valtasuhteiden pitäminen luonnollisena on alkanut murtua (Beck 2016; Beck & Beck-Gernsheim 2009).

Koulun ohella myös muut sosiaaliset instituutiot, kuten media, tekevät näkyväksi globaaleja riskejä, joiden olemassaolosta ja uhkasta ihmiset eivät kenties muuten tietäisi (Beck 2016). Siinä missä asiat liittyvät näin osaksi nuorten elämää ja avaavat uusia oppimisen mahdollisuuksia, tämä voi tarkoittaa kuitenkin myös päälle tunkevaa, näännyttävää tietotulvaa (Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995). On esimerkiksi käynyt ilmi, että ympäristötuhoille altistuminen myös välillisesti, esimerkiksi median ja opiskelun kautta, voi aiheuttaa monenlaisia mielenterveydellisiä vaikutuksia, kuten stressiä, masentuneisuutta ja ahdistustiloja, toisin sanoen ympäristöahdistusta (Pihkala 2018, 33). Nuorten ainoiksi vaihtoehdoiksi voi jäädä itsensä suojaaminen epämieluisilta asioilta. Mikäli nuorten on reflektoitava asioita alati omasta näkökulmastaan käsin ja oman elämänsä kannalta, tämä voi alkaa vaikuttaa täysin luontevalta suhtautumistavalta maailmaan. Riski on, että myös tämän seurauksena toiset ihmiset ja ihmisryhmät alkavat näyttäytyä itseä vähempiarvoisina. Tätä vasten koulun merkitys voisi olla myös sellaisten kokemusten, ”vastakokemusten” tarjoaminen, jotka vähentävät mahdollista itsekeskeisyyttä (Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995.) Tämän toteuttaminen ei kuitenkaan ole vaivatonta, sillä maailman länsimainen kehystys näkyy yhteiskunnassa laajasti: siinä missä uutiset synnyttävät kielteisiä käsityksiä toisista ihmisistä ja alueista, median ohella myös kouluopetuksen tuottamissa sisällöissä toiseu-

den representaatiot ovat hyvin muuttumattomia (Rinne 2019; Rinne & Kallio 2017). Ulossulkevat, alueellista identiteettiä rakentavat narratiivit on alettu kyseenalaistaa maantieteen kentällä, mutta tämän tapahtumiseen koulujen maantiedon ja maantieteen opetuksessa on vielä matkaa (Paasi 2003).

Cantellin (2011) suomalaisnuorten maantieteellistä maailmankuvaa koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi nuorten maailmankuvien suppeus sekä Suomi- ja Eurooppa-keskeisyys. Nuorilla oli erityisesti globaalista etelästä ja siellä asuvista ihmisistä monella tapaa yksipuolinen ja yleistävä käsitys. He liittivät esimerkiksi Afrikkaan vain negatiivisia asioita. Osa nuorista kuitenkin toi esiin ymmärryksensä käsitystensä yksipuolisuudesta ja tulkitsi erityisesti kouluopetuksen ja median painotusten vaikuttaneen niihin. (Cantell 2011.) Rinteen ja Kallion (2017, 20) nuorten maailmankuvien ja tilallisten mielikuvien rakentumisen konteksteja koskevan tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia valottaen median ja koulun sekä harrastusten ja turismin keskeistä roolia nuorten käsitysten taustalla; ”Henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja kokemukset, sosiaalisissa ympäristöissä vallitsevat näkemykset sekä tietoa levittävien instituutioiden tulkinnat kietoutuvat näissä yhteen, tuottaen maailmankuvien aineksia”. Nuoret liittivät kuvailuissaan tiettyihin alueisiin, erityisesti Afrikkaan (pois lukien Madagaskar) ja joihinkin Aasian valtioihin, kielteisiä mielikuvia, jotka vaikuttivat syntyneen esimerkiksi köyhyyden havaitsemisen ja vieraaksi koetun kulttuurin seurauksena. Nuoret eivät kyseenalaistaneet esimerkiksi omia kulutustottumuksiaan paheksuessaan lapsityövoiman käyttöä. Toiseuden rakentumisen taustalta paljastui Eurooppa-keskeistä ajattelua, jossa länsi kuvautui muuta maailmaa hyväksyttävämpänä. Osa alueista vaikutti jääneen myös pimentoon; nuorten mukaan esimerkiksi Etelä-Amerikasta ei koulussa ollut puhuttu juuri mitään, vaikka oppikirjoissa käsiteltiin myös Etelä-Amerikkaa. Omakohtaisuuden ja yksilöllisen merkityksen puuttuessa teemat olivat jääneet nuorille mieleen vain ulkokohtaisesti. (Rinne & Kallio 2017.)

Eeva Rinne (2019) on tarkastellut väitöskirjassaan 2000-luvulla painettuja peruskoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoja ja nuorten tuottamia laadullisia aineistoja. Oppikirjojen hallitsevat diskurssit olivat hänen mukaansa kansallisvaltio- ja länsimainen diskurssi. Tämä näkyi muun muassa niin, että oppikirjojen näkökulma oli hyvin länsikeskeinen ja maailman eri alueita tarkasteltiin lähinnä läntisten arvojen kautta. Tämän seurauksena muu maailma kuvautui paitsi vieraana myös outona. Nuorilla oli stereotyyppioita erityisesti tietyistä ihmisryhmistä, kuten venäläisistä ja afrikkalaisista. Stereotyyppiat kohdistuivat myös alueisiin ja nuorten värittämissä kartoissa esimerkiksi itä kuvautui inhottavana, ihannoidun lännen vastaparina. (Rinne 2019.) Pia Mikander (2016) on puolestaan analysoinut maantiedon, yhteiskuntaopin ja historian oppikirjoja jälkikolonaalisesta näkökulmasta ja havainnut, kuinka maailma monessa yhteydessä kuvattiin vastakohtien maailmana, jossa länsimaalaiset ihmiset olivat ylivoimaisia ei-läntisiin ihmisiin verrattuna. Ihmisten toisistaan poikkeavat mahdollisuudet liittyivät useaan eri teemaan. Siinä missä läntisten ihmisten liikkuminen, kuten matkustaminen, kuvattiin rationaalisena, ei-läntisten ihmisten liikkumiseen liitettiin irrationaalisuus ja rajoittamisen tarve. Globaalia epätasa-arvoa oppikirjoissa ei kyseenalaistettu. (Mikander 2016.)

Rinne (2019) osoitti tutkimuksessaan myös, miten Afrikkaa tarkasteltiin sekä oppikirjoissa että nuorten kuvauksissa auttamiskeskustelun kautta rakentaen siitä alkeellista ja toivotonta kuvaa. Useimmat nuoret eivät vaikuttaneet olevan tietoisia esimerkiksi Afrikan siirtomaahistoriasta vaan he pitivät köyhyyttä väestönkasvun seurauksena. Suomalaisnuoria koskevien tutkimusten kanssa samankaltaisia tuloksia on tehty myös toisaalla globaalissa pohjoisessa. Esimerkiksi Rowan Oberman ja Fionnuala Waldron (2017) kuvailevat, miten Irlannissa asuvat lapset liittyivät globaaliin etelään ja siellä asuviin ihmisiin, erityisesti afrikkalaisiin, vahvoja stereotyyppioita; Afrikka miellettiin köyhäksi ja ihmiset autettaviksi, tuen kohteiksi. Lasten puheissa korostui jako meihin ja muihin, toisiin. Kaikki lapset eivät jakaneet näkemystä ihmisoi-keuksien yleismaailmallisuudesta vaan toivat esiin, että köyhien pitäisi olla kiitollisia, jos heidän perustarpeensa on tyydytetty. (Oberman & Waldron 2017.) Marina Wager (2018) on puolestaan selvittänyt, mitä Saksassa asuvat nuoret oppivat osana koulunkäyntiä tapahtuvasta globaalissa etelässä asuvan nuoren sponsoroinnista. Hänen mukaansa toiminnan seurauksena nuorten käsitys globaalista etelästä köyhänä ja pohjoisesta rikkaana alueena vain vahvistui eikä ymmärrys kehityskysymysten monimutkaisuudesta lisääntynyt (Wager 2018). On valitettavaa tyypillistä, että koulujen hyväntekeväisyyteen liittyvässä toiminnassa avuntarvitsijat esitetään usein passiivisina ja avuttomina (Simpson 2017). Globaalissa etelässä asuvilla nuorilla voi sen sijaan olla utopistisia käsityksiä globaalista pohjoisesta (ks. esim. Lindgren 2010).

Nuorten käsitykset maailmasta eivät kuitenkaan ole yleistettävissä, sillä ne eivät ole täysin yhtenäisiä (Rinne 2019). Esimerkiksi joidenkin nuorten kuvailuissa Afrikka nähtiin myös omaehtoisena toimijana ja alueen ongelmien yhteydessä pohdittiin esimerkiksi orjakaupan vaikutuksia. Osa nuorista puolestaan koki itselle vieraat alueet myös kiinnostavina. ”Mielenkiintoisen ja arvottavan raja on kuitenkin häilyvä” (Rinne 2019, 278). Kaukanakin sijaitsevat paikat osoittautuivat nuorille läheisiksi, mikäli heillä oli niihin tunnesiteitä (Rinne & Kallio 2017). Nuorten omat kokemukset myös pehmensivät ennakkoluuloja. Viihdemedia vaikutti synnyttävän positiivisia mielikuvia, mutta myös kouluesitelmien tekemisen kautta nuorille oli muodostunut henkilökohtainen kosketus vieraaseen kulttuuriin, mikä oli synnyttänyt myönteisiä mielikuvia kyseisestä alueesta (Rinne & Kallio 2017).

Rinne (2019) muistuttaa, että oppikirjoissa maailman eri alueiden kuvailuihin ki-
toutuu myös se, miten Suomea ja suomalaisuutta rakennetaan. Esimerkiksi ”suomalaisen sisun ideaan saattaa kätkeytyä muiden kulttuurien halveksuntaa” (Moilanen & Räihä 2018, 51–54). Toiseuttamista ei tapahdu vain globaalilla tasolla vaan lapsilla ja nuorilla on monenlaisia toiseuden kokemuksia, sillä toiseuksia rakennetaan niin esiopetuksen kuin koulunkin arkisissa käytännöissä (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä 2014; Lappalainen 2006; Riitaoja 2013). Lappalaisen (2006) kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumista lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä tarkasteleva tutkimus osoitti, miten jo esiopetusikäiset lapset, joiden suomalaisuus ei problematisoitunut, käyttivät suomalaisuutta toisten lasten poissulkemiseksi. Esiopetuksen pedagogiset käytännöt osoittautuivat myös ongelmallisiksi; ”’Toisiin’ kulttuurisiin tutustumisessa pedagogisena käytäntönä oli paitsi erilaisiin tapoihin ja kult-

tuurituotteisiin tutustuminen, myös ohjaaminen kulttuuristen erojen havainnointiin, jolloin 'toinen' asetettiin arvioivan katseen kohteeksi ja havaittiin fundamentaalisesti erilaiseksi" (Lappalainen 2006, 52). Suomalaisuutta rakennettiin Rinteen tutkimissa oppikirjoissa hyvin kapealla tavalla muun muassa myyttien avulla ja yksikulttuurisuutta korostaen, vähemmistöt sivuuttaen (Rinne 2019; ks. myös Rinne & Kallio 2017; Tani 2005). "Mikäli nuoret kokevat suomalaisen identiteetin ja kuulumisen ahtaana ja ulossulkevana, eivät he halua siihen itse samaistua" (Rinne 2019, 291). Näin refleksiiviseen moderniin liitetty nuorten identiteettien tilannekohtaisuus voi olla myös toiseuttamiseen ja yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen liittyvä selviytymiskeino (vrt. Bauman 2002; 2009; Giddens 1995; Rinne 2019). Tähän vastatakseen myös maantieteen opetuksessa olisi mahdollista kyseenalaistaa sekä kollektiivinen suomalaisuus että kuvitteelliset erot meidän ja "toisten" välillä sekä nostaa tarkastelun kohteeksi se, miten eroja ja hierarkioita tuotetaan, ja minkälaisia oletuksia tähän ongelmalliseen prosessiin liittyy (vrt. Lappalainen 2006; Riitaoja 2013; Tani 2005).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin kokonaisuudessaan vuosien 2013–2020 aikana. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologian ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät, joiden avulla tutkimuksessa on hankittu ja analysoitu tietoa. Laajassa merkityksessä metodologialla on yhteys ontologiaan ja epistemologiaan eli kysymyksiin olemassaolon ja tietämisen mahdollisuuksista, joita tarkastelin luvussa 1.3. Tutkimuksen rakenteen, kulun ja kontekstin tiivistän luvussa 3.1. Luvussa 3.2 esittelen tutkimuksen aineistot ja luon kokoavan katsauksen niiden tuottamisen sekä analyysin prosesseihin. Tutkimuksen etiikkaa tarkastelen luvussa 3.3.

3.1 Tutkimuksen rakenne, kulku ja konteksti

”Jostain syystä en ole koskaan voinut tunnistaa omia kokemuksiani siitä tavasta, jolla tutkimusprosessia on lukemissani metodioppaissa kuvattu”, Pertti Alasuutari (1994, 223) kirjoittaa. Ajatus on helppo jakaa, sillä tutkimukseni eri vaiheet – tutkimuskysymysten muotoilu, teoreettisen viitekehyksen rakentaminen, aineiston tuottaminen, analysointi ja tulkintojen tekeminen – ovat olleet pitkälti päällekkäisiä. Tästä huolimatta esitän seuraavaksi pala kerrallaan tutkimuksen rakenteen, kulun ja kontekstin. Tutkimuksen jokaisessa neljässä osatutkimuksessa on oma aineistonsa (taulukko 1). Aineistot tuotettiin pääkaupunkiseudun kouluissa, suurin osa osana yläkoulun maantiedon ja lukion maantieteen opetusta vuosina 2013–2019. Aineistojen tuottamiseen osallistui yhteensä 169 vuosina 1995–2004 syntynyttä nuorta.

Aikajärjestykseltään ensimmäiset osatutkimukset toteutettiin osittain (osatutkimus 1) tai kokonaan (osatutkimus 4) lukion maantieteen opetuksen kontekstissa vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman (Opetushallitus 2003) ollessa käytössä; toinen kurseista oli syventävä kurssi ”Riskien maailma” ja toinen oli koulukohtainen soveltava kurssi ”Kehitysmaantiede”. Aikajärjestykseltään viimeiset osatutkimukset (2 ja 3) toteutettiin vuoden 2014 ja 2015 opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2014; 2015) puitteissa. Osatutkimus 2 toteutettiin lukion maantieteen pakollisella kurssilla ”Maailma muutoksessa” (Opetushallitus 2015). Osatutkimus 3 toteutettiin osana yläkoulun maantiedon ja kuvataiteen opetusta (Opetushallitus 2014).

Opetussuunnitelmat ”kertovat siitä, mitä nuorten halutaan tietävän maailmasta” (Rinne 2019, 291). Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2003; 2014; 2015) mukaan maantiedon ja maantieteen opetuksen lähtökohtana ovat nuorten elämämaailma sekä heidän arkiset kokemuksensa ja havaintonsa. Kurseilla käsitellään muun muassa erilaisia alueellisia riskejä ja niihin varautumisen mahdollisuuksia, alueellista kehitystä ja siihen liittyvien epäkohtien, kuten eriarvoisuuden ratkaisumahdollisuuksia. Erilaisten ilmiöiden ja rakenteiden tarkastelun ohella myös niiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat keskeisiä. Kurssien tavoitteet liittyvät esimerkiksi ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, eri aluetason kysymyksiin kantaa ottamiseen

TAULUKKO 1. Osatutkimusten aineistojen tuottamisen ajankohta, konteksti ja osallistujat

Aineiston tuottamisen ajankohta osatutkimuksissa	Konteksti	Osallistujat
OSATUTKIMUS 1: 2014–2015 Särkelä & Suoranta (2016). Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen	Lukion maantieteen syventävä kurssi: Riskien maailma Yläkoulun ja lukion yksittäiset oppitunnit, joissa aika aineiston tuottamiselle	Vuosina 1995–1999 syntyneet 14–19-vuotiaat nuoret (N = 95)
OSATUTKIMUS 2: 2018 Särkelä & Suoranta (2020). Eläytymismenetelmä tutkimuksen ja opetuksen työvälineenä	Lukion maantieteen pakollinen kurssi: Maailma muutoksessa	Vuosina 2000–2003 syntyneet 15–18-vuotiaat nuoret (N = 15)
OSATUTKIMUS 3: 2018–2019 Särkelä (2019). Globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua oppilaiden ottamien valokuvien avulla	Yläkoulun 8. ja 9. luokan maantiedon ja 8. luokan kuvataiteen kurssit	Vuonna 2004 syntyneet 14–15-vuotiaat nuoret (N = 38)
OSATUTKIMUS 4: 2013 Hyvärinen & Särkelä (2015). Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämämaailma osaksi opetusta	Lukion maantieteen koulu-kohtainen soveltava kurssi: Kehitysumaantiede	Vuosina 1996–1998 syntyneet 16–18-vuotiaat nuoret (N = 20)

ja kestävän kehityksen edistämiseen, kuten myös maailman tapahtumien ja niihin vaikuttavien tekijöiden kriittiseen pohdintaan. Maantiedon ja maantieteen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä löytyy yhteneväisyyksiä myös muiden oppiaineiden kanssa, ja osatutkimus 3 pohjautuikin maantiedon ja kuvataiteen yhteistyöhön. (Opetushallitus 2003; 2014; 2015.)

3.2 Aineistojen tuottaminen ja analyysi

Tutkimuksen aineisto muodostui nuorten kirjoittamista eläytymiskertomuksista, nuorten ottamista valokuvista ja niiden kirjallisista tulkinnoista, valokuvausta prosessina ja valokuvien käyttöä opetuksessa koskevista kirjoituksista sekä pienistä kirjoitus-tehtävistä (Taulukko 2). Aineiston tuottamisessa eläytymismenetelmällä ja valokuvauksella oli keskeinen rooli. Korostaakseni osallistujien aktiivista roolia tutkimuksessa suosin ilmaisua ”aineiston tuottaminen” sen sijaan, että käyttäisin ilmaisua ”aineiston hankinta” tai ”aineiston kerääminen”.

TAULUKKO 2. Osatutkimuksen aineistot ja niiden tuottamismenetelmät

Osatutkimus	Aineiston tuottamismenetelmä	Aineisto
1	Eläytymismenetelmä	Eläytymiskertomukset (N = 95)
2	Eläytymismenetelmä	Eläytymiskertomukset (N = 15)
3	Valokuvaus Tulkintojen kirjoittaminen valokuvista Pohdintatehtäviin vastaaminen kirjoittamalla Valokuvien käytön arviointi kirjoittamalla	Valokuvat (N = 52) Valokuvien kirjalliset tulkinnot (N = 52) Kirjalliset pohdintatehtävät oletuksista (N = 19) Kirjalliset arviot valokuvien käytöstä (N = 11)
4	Valokuvaus Tulkintojen kirjoittaminen valokuvista Valokuvauksesta kirjoittaminen	Valokuvat (N = 108) Valokuvien kirjalliset tulkinnot (N = 108) Kirjoitukset valokuvauksesta (N = 20)

Esittelen seuraavaksi eläytymismenetelmän, valokuvauksen menetelmänä sekä valokuvaukseen ja valokuviin liittyneen kirjoittamisen. Tämän jälkeen kuvaan aineistojen analyysin prosesseja.

3.2.1 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä on Eskolan (1984; 1988; 1999; 2013) kehittämä tutkimusmenetelmä, joka pohjautuu osallistujien ihmisyyden kunnioittamiseen ja heidän ajattelunsa, merkitystenantojensa ja toimijuutensa arvostamiseen, tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Viimeisten vuosikymmenten aikana eläytymismenetelmä on vakiinnuttanut paikkansa erityisesti Suomessa, myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017b; Eskola, Nikanto & Virtanen 2018). Eläytymismenetelmän taustalla on ihmiskuva, jossa ihminen nähdään ajattelevana yksilönä, joka voi suunnitella elämäänsä (ks. luku 1.3).

Eläytymismenetelmän käytöllä tavoitellaan niiden merkitysten valaisemista, joita ihmiset antavat toiminnalle. Samalla on mahdollista saada tietää yhteisesti jaetuista kulttuurisista merkityksistä, kuten myös ihmisten toimintaan liittyvistä säännönmukaisuuksista ja niiden taustalla olevasta, esimerkiksi kulttuuriin tai politiikkaan liittyvästä logiikasta. (Eskola 1988; 1999; Eskola 1991; Eskola ym. 2017a; Eskola & Suoranta 2000; Eskola ym. 2017b; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Wallin ym. 2018.) Eläytymismenetelmän synnyssä keskeistä aikoinaan oli eettisesti kestävän, hyvän tutkimusmenetelmän kehittämisen tavoite (Eskola 1988; Eskola 1992). Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmä valittiin yhdeksi aineiston tuottamisen menetelmäksi, sillä sen avulla on mahdollista saada tietää nuorten ajatuksista ja elämismaailmasta sekä tulevaisuutta koskevista pohdinnoista, minkä lisäksi se sopii myös opetuksen menetelmäksi (vrt. Giroux 2011; Freire 2005).

Keskeinen menetelmä eläytymismenetelmän taustalla on Gerald Philip Ginsburgin (1979) kuvailema *role-playing* -menetelmä, jossa osallistujia pyydetään näyttel-

mään erilaisia tilanteita. Tämä ”aktiivinen” eläytymismenetelmä on kuin roolileikki, jossa osallistuja saa kuvauksen tilanteesta ja siihen liittyvistä roolihahmoista, eläytyy tilanteeseen ja esittää tulkintansa keksien niin vuorosanat kuin tilanteen etenemisenkin (Eskola 1992). Eskola (1988) alkoi kehittää tästä omaa muunnelmaansa, josta hän käytti aluksi nimitystä passiivinen roolinotto (*non-active role playing*) kunnioituksena edeltäjiensä työtä kohtaan¹. Tämä ”passiivinen” tapahtuu kirjallisesti niin, että osallistuja saa kuvauksen tilanteesta, eläytyy siihen ja kirjoittaa esimerkiksi kertomuksen tai ranskalaisin viivoin kuvauksen siitä mitä on tapahtunut, tai mitä tapahtuu (Eskola 1992). Sitten eläytymismenetelmän käsite (*method of empathy-based stories, MEBS*) on vakiintunut, sillä käsitteen kautta on mahdollista korostaa eläytymistä sekä tunteena että toimintana (Wallin ym. 2018). Eläytymismenetelmän avulla kirjoitetuista teksteistä käytän eläytymiskertomuksen käsitettä, mutta niitä kutsutaan myös muun muassa eläytymisteksteiksi tai eläytymismenetelmätarinoiksi. Eläytymiskertomuksen kirjoittavista ihmisistä käytän tässä yhteydessä käsitettä osallistuja, mutta esimerkiksi käsitteet vastaaja, informantti, tutkittava, tutkimuskohde ja koehenkilö ovat myös käytettyjä. (esim. Eskola 1991; Eskola ym. 2017.)

Eläytymismenetelmä perustuu niin tutkijan kuin osallistujien mielikuvituksen käytölle ja kirjoittamiselle (Eskola 1984). Kun eläytymismenetelmää käytetään niin, että osallistujat itse kirjoittavat eläytymiskertomuksensa, osallistumisen edellytyksenä on, että osallistujat pystyvät itse kirjoittamaan (Eskola 1991). ”Eläytymismenetelmän etuna on, että sitä käyttäessä vastaajat voivat käyttää ihmisille tyypillisiä toimintatapoja: ajattelua, punnintaa ja kieltä todellisuutta konstruoivana tekijänä” (Eskola ym. 2017a, 267). Ennen aineiston keräämistä tutkija kirjoittaa tutkimusaiheeseensa liittyvän pienen tekstinpätkän ja muotoilee siitä erilaisia versioita, yleensä kahdesta neljään versiota (Eskola 1992). Käytän tästä tekstinpätkästä käsitettä kehyskertomus, mutta myös instruktio, tilanteen kuvaus, vastaajien orientaatio, käsikirjoitus ja skripti tarkoittavat eläytymismenetelmän yhteydessä samaa asiaa (Eskola 1988; 1999; Eskola 1991; 1998; 2007; Eskola ym. 2017a; Ginsburg 1979; Wallin ym. 2018). Kehyskertomusten varoionnin tausta on laboratoriokokeille tyypillisen tutkimusasetelman jäljittelyssä, joten pyrkimys on muuttaa kehyskertomuksessa vain yhtä asiaa eli sitä, mistä ollaan kiinnos-

¹ Eläytymismenetelmän synty on paikannettavissa 1960- ja 1970-luvuille niin kutsuttuun sosiaalipsykologian kriisikeskusteluun, jolloin tieteenalalle tyypillisiä menetelmiä, kuten laboratoriossa suoritettuja kokeita, alettiin kritisoida niiden taustalla olevasta mekanistisesta ihmiskuvasta, tutkimusasetelmien mielekkyydestä ja tutkimusasetelmiin liittyvästä ihmisten harhauttamisesta, huijaamisesta ja manipuloinnista (Ginsburg 1979; Mixon 1972; Eskola 1988; Eskola ym. 2017a; Eskola & Suoranta 2000). Esimerkiksi Stanley Milgramin (1963; 1963/1984) tunnetussa tottelevaisuuskokeessa osallistujille kerrottiin, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita rangaistuksen vaikutuksesta oppimiseen; tutkija pyysi osallistujaa antamaan sähköiskun toiselle osallistujalle, mikäli tämä vastasi väärin. Tutkijat olivat kuitenkin kiinnostuneita siitä, miten ihmiset toimivat auktoriteetin alaisuudessa. Sähköisku ei todellisuudessa tullut vaan niiden saaja vain näytteli. Tilanne oli osallistujille stressaava ja jälkeenpäin he järkyttyivät omasta toiminnastaan, kun heille kerrottiin, mitä kokeessa itse asiassa tapahtui. Tutkimuksen tulosten kuitenkin tulkittiin kertovan muun muassa siitä, että useimmat ihmiset sivuuttavat omatuntonsa helposti ja ovat valmiita jopa tappamaan auktoriteetin alaisuudessa. (Milgram 1963; 1963/1984.) Tutkimukseen kohdistuvassa kritiikissä kyseenalaistettiin sekä osallistujien kohtelu eettisesti kestämättömänä että tutkimusasetelman onnistuminen; missä määrin laboratoriossa tapahtuneet tilanteet ylipäänsä kertovat ihmisten käyttäytymisestä (esim. Ginsburg 1979a; 1979b; Mixon 1972; 1979; Eskola 1988). Tästä huolimatta Milgramin tutkimusasetelmaa on varioitu vielä 2010-luvullakin (esim. Doliński ym. 2017).

tuneita. Varioinnin avulla tavoitellaan tilanteen rakenteen, sen elementtien ja logiikan löytämistä. Kuitenkaan vain yhden asian muuttaminen kehyskertomuksessa ei ole mahdollista eli kehyskertomuksen muut elementit eivät ole vakioita vaan ne voivat saada erilaisia tulkintoja osallistujien mielessä. Näin jokainen kehyskertomus ohjaa osallistujien ajattelua ja kirjoittamista omaan suuntaansa. Kehyskertomusten variointi on kuitenkin yksi tapa rikastuttaa aineistoa ja kirvoittaa myös tutkijan ajatteluprosessia. (Eskola 1984; 1988; 2013; Eskola 1991; 1992; 1998; 2007; Eskola ym. 2017a; Eskola ym. 2017b; Eskola & Suoranta 2000; Wallin ym. 2018.)

Aiemmissä tutkimuksissa ja kokeiluissa on havaittu, että mitä lyhyempi, selkeämpi, yleispiirteisempi ja niukempi kehyskertomus on, sitä paremmin se yleensä toimii. Kehyskertomuksessa kuvaillaan jokin tilanne, pyydetään osallistujia eläytymään siihen ja kertomaan esimerkiksi, miten siihen on päädytty tai miten tilanne jatkuu. Osallistuja ikään kuin siirtyy mielikuvituksensa avulla jonnekin, esimerkiksi tulevaisuuteen. Täten menetelmä sopii hyvin myös sellaisten asioiden tutkimiseen, joita ei vielä ole olemassa. Näkökulman voi valita vapaasti tai kehyskertomuksessa voidaan pyytää, että tilannetta tarkastellaan esimerkiksi kolmannen osapuolen näkökulmasta. (Eskola 1984; 1988; 2013; Eskola 1991; 1992; 1998; 2007; Eskola ym. 2017a; Eskola & Suoranta 2000; Wallin ym. 2018.) Yleensä jokainen osallistuja kirjoittaa vain yhden eläytymiskertomuksen (vrt. Posti-Ahokas 2013). Noin 10–20 eläytymiskertomusta kehyskertomusta kohden on arvioitu riittäväksi niin kutsutun saturaatiopisteen saavuttamiseksi eli siihen, että esiin tulevat teemat alkaisivat toistaa itseään (Eskola 1988; Eskola 2007; Eskola & Suoranta 2000).

On tyypillistä, että eläytymismenetelmää käytettäessä osallistujien taustassa tai kokemuksissa on jokin yhteinen piirre (Eskola 1992). Eskola nimitti tätä ihmisten elämänkentäksi ja hän pyrki huomioimaan sen myös muodostamisessaan kehyskertomuksissa. Esimerkiksi riskejä ja uhkia koskevassa tutkimuksessaan Eskola keräsi aineistoa muun muassa urheilun parissa toimivilta ihmisiltä ja muotoili tällöin kehyskertomuksen olympialaisten järjestämisen ympärille; niiden järjestäminen esimerkiksi sujui hyvin tai niitä ei kukaan enää edes ajatellut järjestää. Ihmisten elämänkenttä ei kuitenkaan tulosten mukaan näyttänyt vaikuttavan siihen, miten riskien ja uhkien logiikkaa kuvattiin. (Eskola 1984; 1988.) Osatutkimusten 1 ja 2 kehyskertomusten variaatiot on esitetty taulukossa 3.

Taulukkoon 3 olen tiivistänyt vuosiksi vahvistanut osan tekstistä osoittaakseni kohdat, jotka olivat kaikissa kyseisen osatutkimuksen kehyskertomuksissa samat. Osatutkimuksessa 1 oltiin kiinnostuneita nuorten tulevaisuuskuvista ja osallistujia pyydettiin eläytymään tulevaisuuden maailmaan. Kehyskertomusten vuoteen 2030 kuluneet vuodet muutettiin aineiston keräämisen ajankohdan mukaisesti. Kirjoitettavan eläytymiskertomuksen näkökulma oli vapaasti valittavissa. Osatutkimuksessa 2 kaikki osallistajat olivat lukiolaisia ja tämä – ikään kuin heidän elämänkenttensä – huomioitiin kehyskertomuksessa niin, että osallistujia pyydettiin eläytymään maailman tilaa pohtivan lukiolaisen asemaan. Kehyskertomukset oli kirjoitettu A4-kokoisen paperin ylälaitaan ja tulostettu. Kirjoittamiselle oli tilaa paperiarkin kummallakin puolella ja kirjoituspaperia sai lisää pyytäessä. Osallistajat kirjoittivat eläytymiskertomuksensa käsin.

TAULUKKO 3. Osatutkimusten kehyskertomusten variaatiot

Osatutkimus	Kehyskertomuksen variaatiot
1	<p>Kuvittele elämää 15 vuotta tästä hetkestä eteenpäin, eletään kevättä 2030. Auttaminen, ystävyys ja rakkaus ovat lisääntyneet niin Suomessa kuin maailmallakin räjähdysmäisesti. Eläydy auttamisen, ystävyden ja rakkauden maailmaan, ja kirjoita, mitä kuluneina vuosina on tapahtunut.</p> <p>[...] Viha, pelko ja katkeruus ovat lisääntyneet niin Suomessa kuin maailmallakin räjähdysmäisesti. Eläydy vihan, pelon ja katkeruuden maailmaan, ja kirjoita, mitä kuluneina vuosina on tapahtunut.</p>
2	<p>Eräs lukiolainen luki tunnetun kirjailijan haastattelun, jossa kirjailija sanoi, että maailma on ihan vinksallaan eikä kukaan tiedä, miten asiat ovat ja mihin suuntaan ne muuttuvat. Lukiolainen jäi pohtimaan asiaa. Eläydy lukiolaisen asemaan ja kirjoita pieni tarina siitä, miksi lukiolainen jäi pohtimaan kirjailijan sanomia asioita.</p> <p>[...] Lukiolainen oli täysin samaa mieltä. Eläydy lukiolaisen asemaan ja kirjoita pieni tarina siitä, miksi lukiolainen oli kirjailijan kanssa täysin samaa mieltä.</p> <p>[...] Lukiolainen oli täysin eri mieltä. Eläydy lukiolaisen asemaan ja kirjoita pieni tarina siitä, miksi lukiolainen oli kirjailijan kanssa täysin eri mieltä.</p> <p>[...] Lukiolainen jäi pohtimaan asiaa ja päätti alkaa toimia. Eläydy lukiolaisen asemaan ja kirjoita pieni tarina siitä, millaiseen toimintaan lukiolainen ryhtyi.</p>

Osa kirjoittamisesta tapahtui osana maantieteen opetusta, kaikki osana oppituntia. On havaittu, että eläytymiskertomusten kirjoittaminen sopii hyvin tilanteisiin, joissa osallistujat ovat jo lähtökohtaisesti valmistautuneet kirjoittamaan (Eskola 1992; 2007; Eskola ym. 2017a).

Ennen kirjoittamisen aloittamista osallistujille kerrottiin lyhyesti eläytymismenettelmästä, kuinka se on tutkimusmenetelmä, jonka avulla saadaan tietää jotain ihmisten ajattelutavoista, ja jota voi käyttää myös opetusmenetelmänä. Osallistujia pyydettiin eläytymään kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen ja kirjoittamaan haluamallaan kirjoitustyyllillä pieni kertomus, ikään kuin essee. Tässä yhteydessä korostettiin, että kaikki vastaustyylit ovat yhtä oikeita eli halutessaan kirjoittaa sai esimerkiksi ranskalaisin viivoin eikä piirtäminenkään ollut kiellettyä (vrt. Eskola 1991; Eskola & Suoranta 2000). Kehyskertomukset järjestettiin pinoon ennen jakamista niin, että niitä kaikkia tuli mahdollisimman sama määrä. Yhdellä ensimmäisistä aineiston tuottamisen kerroista muutama osallistuja havaitsi, että kehyskertomuksia on useampi kuin yksi, ja tämän seurauksena he pyysivät ja saivat vaihtaa dystooppiseen kehyskertomukseen. Pyyntöään he perustelivat sillä, että dystooppiseen tulevaisuuteen eläytyminen oli heidän mielestään utooppiseen tulevaisuuteen eläytymistä helpompaa. Seuraavissa aineiston tuottamisen tilanteissa kehyskertomukset pinottiin ja jaettiin niin, että vierekkäin istuvat saivat saman kehyskertomuksen, jotta kehyskertomusten variointi ei tässä vaiheessa aiheuttaisi hämmennystä. Toisten osallistujien papereiden vilkaisu ei kuitenkaan ollut kiellettyä, kuten ei niistä keskustelukaan.

Papereiden jaon jälkeen osallistujilla oli vielä mahdollisuus esittää kysymyksiä. Esitetyt kysymykset liittyivät siihen, mistä voi tietää, mitä ja miten kirjoittaa. Tämän jälkeen painotettiin uudelleen, että kaikki kirjoitustyylit ovat yhtä oikein eikä kirjoit-

tamisesta tarvitse ottaa paineita, sillä eläytymiskertomusta ei voi kirjoittaa väärin. Eläytymismenetelmän valintaan liittyi kuitenkin oletus, että osallistujat pystyvät ilmaisemaan itseään ainakin jossain määrin kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kun kirjoittaminen alkoi, osallistujia pyydettiin antamaan toisillensa kirjoitusrauha. Kirjoittamiselle oli varattu aikaa noin 30 minuuttia (vrt. Eskola 1988; Eskola 1992; 2007; Wallin ym. 2018). Osa oli valmis tätä nopeammin, muutamat kertoivat ajan loputtua, että kirjoittamista olisi voinut vieläkin jatkaa. Niissä tilanteissa, joissa eläytymiskertomukset kirjoitettiin osana opetusta, kirjoittaminen oli oletus, mutta silloinkaan ei osallistumisen pakkoa ei ollut. Osa kirjoitti muutaman lauseen, osa muutaman sivun ja muutamat palauttivat tyhjän paperin. Muutamat oppilaat olivat piirtäneet tekstin lisäksi tai pelkästään kuvan, jonka merkitys tulkittiin (luku 3.2.3). Kun nuoret olivat saaneet oman eläytymiskertomuksensa valmiiksi, he saivat valita, odottaisivatko he rauhassa toisia, tekisivätkö he kenties oppitunnin muita tehtäviä tai jonkin toiseen oppiaineiden kotitehtäviä. Tässä kohdin myös esimerkiksi oman matkapuhelimen käyttö oli sallittua.

Kirjoittamisen jälkeen osallistujille kerrottiin, että kehyskertomuksia oli useita (esim. Eskola ym. 2017). Osa osallistujista oli toki havainnut tämän jo ennen kirjoittamista tai sen aikana. Mikäli kirjoittaminen oli tapahtunut osana opetusta, kirjoittamisesta ja eläytymiskertomuksista keskusteltiin pienryhmissä ja koko luokan kesken. Osallistujat toivat esiin, että dystooppiseen tulevaisuuteen ja ”vinksallaan” olevaan maailmaan oli helpompi eläytyä kuin utooppiseen tulevaisuuteen ja maailmaan, jossa asiat ovat hyvin. Osa osallistujista kertoi olevansa helpottuneita kuultuaan kehyskertomusten varioinnista, sillä se oli mahdollinen selitys sille, miksi toiset näyttivät pääsevän kiinni kirjoittamiseen heitä itseään nopeammin. Myös aiemmin on havaittu, että epäonnistuneen tilanteen kuvittelu on helpompaa kuin onnistuneen (Eskola 1984). Luokassa käytyjen keskustelujen pohjalta kuitenkin todettiin, että samat teemat toistuvat riippumatta siitä, mikä kehyskertomus osallistujalle sattui; esimerkiksi ilmastonmuutos oli läsnä useissa eläytymiskertomuksissa. Nuoret kertoivat näkevänsä maailman tilan ja tulevaisuuden synkkänä eikä yhteinen keskustelukaan sitä vaikuttanut muuttavan, vaikka siihen sisältyi pohdintaa myös siitä, mitä asioiden tilan parantamiseksi voidaan tehdä, ja millaiset asiat antavat toivoa. Osa nuorista kuitenkin totesi, että maailmanlaajuiset ongelmat ovat osin kaukaisia, sillä ne eivät päivittäin vaikuta heidän elämäänsä. Osatutkimuksessa 2 palasin alustavien tulosten kanssa vielä ne kurssin lopussa kirjoittaneiden nuorten oppitunnille ja keskustelin heidän kanssaan niistä ennen analyysin viimeistelyä.

”Eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä.” (Eskola & Suoranta 2000, 116.) On esitetty, että eläytymiskertomukset voidaan tulkita kuvauksina siitä, mitä ihmiset – eivät välttämättä kuitenkaan osallistujat itse – todella ajattelevat jostain asiasta (Eskola ym. 2017a). Toisen näkökulman mukaan osallistujien kirjoittamat eläytymiskertomukset ovat mahdollisia kuvauksia siitä, mitä eri asiat merkitsevät, miten asiat voivat olla, mitä on tapahtunut tai mahdollisesti tapahtuu – toisin sanoen ne eivät ole suoria kuvauksia todellisuudesta (Eskola

1992; 2007). Kummassakin tapauksessa eläytymiskertomukset usein sisältävät niin kuvitelmia, luuloja, pelkoja, toiveita kuin selitysmallejakin (Eskola 1984). Siinä missä eläytymismenetelmän avulla voi syntyä yleisiä ja tyypillisiä, stereotyyppiseksi tulkittavia, arkisia kuvauksia ihmisten elämästä, se mahdollistaa myös poikkeuksellisten vastausten tuottamisen (Eskola & Eskola 1995; Eskola 2007). Tutkijan tehtäväksi lankeaa sen selvittäminen, mistä osallistujien kirjoittamat eläytymiskertomukset lopulta kertovat. Selkeiden vastausten sijaan eläytymismenetelmätutkimuksen tulokset lienevät ennen kaikkea kiinnostavia näkökulmia, joiden tulisi antaa ruokkia tutkijan mielikuvitusta ja herätellä uusia kysymyksiä (Eskola & Suoranta 2000; Eskola ym. 2017a; Wallin ym. 2015).

3.2.2 Valokuvaus ja siihen liittyvä kirjoittaminen

Valokuvaus on useissa tutkimuksissa osoittautunut menetelmäksi, joka on useille nuorille mieluinen. Nuoret ovat luonnehtineet valokuvausta tutuksi, luontevaksi ja helpoksi menetelmäksi, jonka avulla saa ilmaistua itseään ja ajatuksiaan. Visuaalisen kulttuurin osuutta nuorten elämässä onkin kuvailtu niin arkipäiväiseksi, yltäkylläiseksi kuin läpätunkevaksikin. (esim. Hyvärinen 2012; Mustola, Kärjä, Böök & Mykkänen 2015; Pyyry 2012; Rose 2016; Tinkler 2013.) ”Elämme silmän kulttuurissa” (Suoranta 1996, 34). Esimerkiksi Madagaskar-animaatioelokuvat on tulkittu jopa 2000-luvun taitteessa syntyneiden suomalaisnuorten sukupolvikokemukseksi (Rinne & Kallio 2017). Nuorten ohella myös lapset ovat valokuvauksen avulla saaneet tuotua esiin kokemuksiaan kouluun ja vapaa-aikaan liittyen (ks. Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2013). Valokuvat voivat olla hyvinkin omakohtaisia, minkä lisäksi nuoret ovat ottaneet valokuvia myös tilanteista, joihin tutkijalla ei ole pääsyä (Tinkler 2013). Toisaalta on pohdittu, ottavatko osallistujat kenties vain valokuvia, jotka antavat heistä hyvän kuvan (Leonard & McKnight 2015). Onkin tärkeä muistaa, että valokuvat ovat rakennettuja; niihin ei tule suhtautua todellisuuden kuvana vaan yhtenä tapana rakentaa todellisuutta (Tinkler 2013). Valokuvien avulla on kuitenkin mahdollista rakentaa todellisuutta myös tavoin, jotka poikkeavat esimerkiksi kirjoittamisesta (vrt. Rose 2016). Aiemmissa tutkimuksissa nuoret ovat innostuneet valokuvauksesta, mutta heistä kaikki eivät ole olleet yhtä kiinnostuneita kertomaan tai kirjoittamaan valokuvistaan (Tinkler 2013). Kuitenkin useat osallistujien valokuviin liittämistä merkityksenannoista avautuvat tutkijalle vasta, mikäli hänellä on mahdollisuus kuulla näistä (ks. esim. Vallius 2016). Tässä tutkimuksessa nuoret valokuvasivat, minkä lisäksi he kirjoittivat tulkinnat ottamistaan valokuvista ja valokuvauksesta prosessina. Nuorten valokuviin liittämät merkityksenannot olivat keskeisiä ja ohjasivat analyysivaiheessa myös tutkijan tekemiä tulkintoja (ks. luku 3.2.3).

Valokuvausta on kuvailtu myös osallistavaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä valokuvatessa osallistujilla on valtaa vaikuttaa siihen, millainen tutkimusaineistosta tulee; osallistavien menetelmien valinnan taustalla on usein pyrkimys horjuttaa valta-asetelmia paitsi tutkimuksessa myös tätä laajemmin yhteiskunnassa (Grant 2017; Leonard & McKnight 2015; Tinkler 2015; vrt. Freire 2005; Giroux 2011). Vaikka tässä tutkimuk-

sessä valokuvaus oli ensisijaisesti tutkimus- ja opetusmenetelmä, tämä tausta-ajatus oli tärkeä. On kuitenkin tiedostettava, että tutkimuksen menetelmälliset valinnat eivät voi poistaa sitä, että tutkija on aina valta-asemassa suhteessa osallistujiin (Grant 2017; Leonard & McKnight 2015; Tinkler 2015). Tutkimuksen tapahtuessa koulukontekstissa valokuvaus ei myöskään ole irrallinen koulun pakottavasta luonteesta (vrt. Pyyry 2012).

Kronologisesti osatutkimus 4 toteutettiin aiemmin kuin osatutkimus 3. Osatutkimus 4 toteutettiin lukion kehitysmaantieteen kurssilla. Lukiolaisia pyydettiin valokuvaamaan eriarvoisuutta omassa elinympäristössään. Valokuvaus tapahtui oppituntien ulkopuolella nuorten omilla kameroilla, mutta kamera oli mahdollista lainata myös koululta. Valokuvausta suunniteltaessa ja valokuvatessa jokainen nuori itse teki tulkinnan siitä, mitä eriarvoisuus hänen mielestään on ja miten sitä voisi valokuvata. Tehtävänannolla tavoiteltiin nuorten elämismaailman huomioimista ja heidän kokemustensa tuomista osaksi opetusta sekä liittämistä globaalin eriarvoisuuden tarkasteluun (ks. esim. Gruenewald 2003a; hooks 2007). Valokuvien määräksi ohjeistettiin noin viisi kappaletta. Nuoria pyydettiin kirjoittamaan tulkinnot ottamistaan valokuvista ja valokuvauksesta prosessina, ja valokuvat ja tekstit liitettiin osaksi kurssilla pidettävää oppimispäiväkirjaa. Kurssin lopussa nuoret esittelivät ottamansa valokuvat pienissä ryhmissä toisilleen. Nuorten valokuviin liittämistä merkityksenannoista ja yleisesti eriarvoisuudesta käytiin myös koko ryhmän kanssa yhteistä keskustelua. Osatutkimusta koskevaan artikkeliin valittiin julkaistavaksi vain valokuvia, joissa ihmiset eivät olleet tunnistettavia, jotta kenenkään yksityisyyttä ja anonymiteettiä ei vaarannettaisi (vrt. Hughes & Cooper 2017).

Osatutkimus 3 toteutettiin yläkoulun maantiedon ja kuvataiteen globaalikasvatukseen liittyvän opetuksen kontekstissa. Valokuvaus valittiin menetelmäksi, sillä sen avulla tavoiteltiin jokaisen nuoren innostamista mukaan oppimisen prosessiin (ks. esim. Hyvärinen 2012; Pyyry 2012). Oppiaineiden välinen yhteistyö sai alkunsa menetelmän valinnan ja opetuksen yhteisten tavoitteiden terävöittämisen kautta, joita olivat muun muassa seuraavat: luoda edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle, syventää laaja-alaista osaamista sekä huomioida oppilaiden elämismaailma ja kokemukset opetuksen perustana. Kuvataiteen opetuksen tavoitteena oli myös ohjata nuoria mielikuvituksen käyttöön, innostaa ajatusten kuvalliseen ilmaisuun ja vahvistaa kuvallisen tuottamisen taitoja. Maantiedon opetuksen tavoitteita puolestaan olivat ohjaaminen toisten näkemysten kuuntelemiseen, omien ajattelutapojen tarkasteluun, ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja alueellisten kehityskysymysten pohdintaan. (Opetushallitus 2014.)

Nuoria pyydettiin valokuvaamaan elämäänsä. 8.-luokkalaiset valokuvasivat kuvataiteen tunnilla ja tehtävänantoa rajattiin sen ymmärrettävyyden vuoksi niin, että heitä pyydettiin valokuvaamaan elämästään sitä, mikä heille on tärkeää. Siinä missä osatutkimuksessa 4 nuoria pyydettiin kiinnittämään valokuvatessa katse eriarvoisuuteen, tällä rajauksella puolestaan tavoiteltiin tätä toiveikkaampaa lähestymistapaa. Ennen valokuvausta kameran käyttö kerrattiin; kuvataiteen kurssilla oli aiemmin opiskeltu muun muassa valokuvien erilaisia lajityyppejä sekä valokuvan rakentamista rajauksen ja lavastuksen keinoin. Nuoret toivat esiin, että valokuvaustehtävä oli heidän mie-

lestään helppo, minkä seurauksena 9.-luokkalaisten tehtävänantoa ei enää rajattu vaan heitä pyydettiin vain valokuvaamaan elämäänsä. Yhdeksännellä luokalla kuvataide on valinnainen oppiaine, mutta oppiaineiden välinen yhteistyö jatkui niin, että kuvataiteen opettaja tuli mukaan maantiedon tunnille. Nuorten anonymiteetin suojaamiseksi valokuvissa mahdollisesti olevat ihmiset eivät saaneet olla tunnistettavissa, ja siksi osaa julkaistavaksi valituista valokuvista myös käsiteltiin (Grant 2017). Valokuvien määräksi ohjeistettiin 1–2 (8. luokka) ja 1–5 (9. luokka). Erot lukumäärissä johduivat siitä, että jälkimmäisellä kerralla aikaa oli enemmän kuin ensimmäisellä kerralla. Nuoret jakoivat koulun kamerat ryhmittäin, mutta valokuvat oli mahdollista ottaa myös yksin.

Maantiedon tunnilla jokainen nuori kirjoitti ottamistaan valokuvista tulkinnat. Nuoret valitsivat ottamistaan valokuvista osan tai kaikki yhdessä katsottaviksi ja kertoivat omat tulkintansa niistä. Valokuvaustehtävää seurasi oletuksia koskeva tehtävä. Nuoret pohtivat, minkälaisia oletuksia he ovat kohdanneet ja vertasivat niitä ottamiinsa valokuviin liittämiinsä merkityksiin miettien, missä määrin ne mahdollisesti ovat totta, ja mihin ne voivat perustuvat. Koska osatutkimuksen fokus oli nuorten globaalia etelää koskevissa oletuksissa, nuorten pohdinnat heidän itse kohtaamistaan oletuksista olivat oppitunnin tehtäviä, mutta eivät osa tutkimusaineistoa. Seuraavaksi nuoret kirjoittivat ylös oletuksia, joita heillä oli globaalista etelästä ja siellä asuvien nuorten elämästä, kuten heille tärkeistä asioista. Tätä seurasi omien oletusten todenperäisyyden arviointi muun muassa omasta elämästä otettujen valokuvien teemoihin niitä verraten. Nuoret pohtivat esimerkiksi, että jos valokuvat olisikin ottanut globaalissa etelässä asuva nuori, miltä omat oletukset vaikuttaisivat. Nuoret tarkastelivat myös omien globaalia etelää koskevien oletustensa alkuperiä. Lopuksi he arvioivat kirjallisesti, nimettöminä, missä määrin itse otettujen valokuvien käyttö mahdollisesti tuki globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua. Lopuksi oletuksista käytiin myös yhteistä keskustelua.

3.2.3 Laadullinen sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi

Tutkimuksen aineistot analysoitiin laadullisesti. Osallistujien ”korvien väliin laadullisen analyysin tekijällä ei ole pääsyä”, vaan tutkija on aineistonsa varassa (Salo 2015, 172). Laadullinen analyysi on avoimesti subjektiivista, tutkijan tai tutkijoiden aineistosta tekemä konstruktio (Eskola & Suoranta 2000). Niin valokuvien kuin eläytymiskertomusten analyysikäytännöt ovat joustavia, sillä aineistot mahdollistavat monenlaisia lukutapoja eli niiden äärelle voisi palata aina uudelleen ja uudelleen, analyysia vaihtaen (Eskola 1992; Eskola ym. 2017a; Rose 2016; Tinkler 2013). Tutkimukseen valitut analyysimenetelmät ovat laadullisen tutkimuksen piirissä hyvin perusmenetelmiä (Aronson 1994; Braun & Clarke 2006; Eskola ym. 2017a; Tinkler 2013; Tuomi & Sarajärvi 2009). Osatutkimusten aineistot ja analyysimenetelmät on koottu taulukkoon 4.

”Inhimillinen todellisuus on merkitysten kyllästämaa” (Moilanen & Räihä 2018, 51). Jari Eskola ja Suoranta (2000, 45) kirjoittavat merkityksen käsitteen viittaavan ”siihen maailmasuhteeseen, joka ihmisenä olemiselle on tyypillinen”. Asioilla ei kuitenkaan ole merkityksiä itsessään vaan kyse on ihmisten merkityksenannoista, joiden avulla he

yrittävät ymmärtää maailmaa ja saada siihen järjestystä. Merkityksenannot voivat olla sekä tiedostettuja että piileviä. Ne myös nivELYVÄT toisiinsa, joten niitä tutkittaessa on huomioitava myös asioiden konteksti; esimerkiksi yhdessä tilanteessa kirjoittaminen voi olla käsialan harjoittelemista, toisessa huoltajan kuittaus koenumeroon. Myös näkökulma on tärkeä; kasvatus voi kasvattajan mielestä olla auttamista, mutta kasvatettavan näkökulmasta holhoamista. Merkitykset ovat kuin viestejä, joten väärinymmärrysten ja virheellisten tulkintojen vaara on suuri. On kuitenkin mahdoton tulkita toisten merkityksenantoja muuten kuin omasta kokemusmaailmasta ja aiemmista tiedoista käsin. Siinä missä merkityksenannot ovat subjektiivisia, yksilöllisiä, niillä on usein kuitenkin yhteisöllinen pohja eli ne rakentuvat muun muassa kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan. (Moilanen & Rähä 2018; ks. myös Creswell 2009.)

TAULUKKO 4. Osatutkimusten aineistot ja analyysimenetelmät

Osatutkimus	Aineisto	Analyysimenetelmä
1	Eläytymiskertomukset (N = 95)	Laadullinen, teoriasidonnainen sisällönanalyysi Tematisointi ja tyypittely
2	Eläytymiskertomukset (N = 15)	Temaattinen analyysi
3	Valokuvat (N = 52) Valokuvien kirjalliset tulkinnat (N = 52) Kirjalliset pohdintatehtävät oletuksista (N = 19) Kirjalliset arviot valokuvien käytöstä (N = 11)	Temaattinen analyysi
4	Valokuvat (N = 108) Valokuvien kirjalliset tulkinnat (N = 108) Kirjoitukset valokuvauksesta (N = 20)	Laadullinen analyysi

Kaikkien osatutkimusten aineistojen analyysissa ja tulkinnassa kiinnostus kohdistui erityisesti siihen, millaisia merkityksiä aineiston tuottaneet nuoret antoivat eri asioille. Aineistoissa yhtä lailla yksittäiset kuin toistuvatkin merkityksenannot olivat kiinnostavia. Määrillä ei ollut merkitystä, mutta osatutkimuksessa 3 päätin kuitenkin mainita, mikäli jokin teema oli selvästi muita yleisempi (Eskola ym. 2017a). Tämä ei kuitenkaan ollut pyrkimys määrällistää aineistoa (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009). Kaikissa osatutkimuksissa aineiston analyysi ja tulkinta alkoivat aineistoon tutustumisella ja ihmettelyllä. Jokaisella kerralla aineisto vaikutti aluksi myös epäselvältä. Muun muassa teoreettinen kirjallisuus, johon oli etukäteen tutustuttu, oli kuitenkin jo osa aineiston analyysia tukevaa esiymmärrystä. (Moilanen & Rähä 2018.) Pertti Alasuutari (2001, 33) kuvailee tätä seuraavasti: ”Jo yksinkertaiseen havaintoon sisältyy kokonainen maailmanhistoria, sukupolvelta toiselle periytynyt käsitys siitä, mikä maailmassa on olennaista ja miten sen eri elementtejä nimetään. Ihminen ei ole koskaan vapaa kaikesta siitä sukupolvesta toiseen kasautuneesta esitiedosta, jonka varassa hän hahmottaa maailmaa.”

Kaikissa osatutkimuksissa aineiston analyysi oli siinä suhteessa aineistolähtöistä, että sitä käsiteltiin sen omilla ehdoilla. Teoreettisen tiedon ja käsitteiden merkitystä analyysiprosesseissa oli kuitenkin mahdoton erottaa, joten niitä voi luonnehtia myös teoriasidonnaiseksi (teoriaohjaavaksi). Teoreettisia käsitteitä oli mahdollista käyttää sekä teemojen muodostamisen apuna että niitä nimitessä; aikaisempi tieto ikään kuin aukoi uusia uria ajattelulle. (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tutkijan on mahdoton kadottaa aiemmat tietonsa, joten analyysin tekeminen täysin aineistolähtöisesti ei Ulla-Maija Salon (2015) mukaan edes olisi mahdollista. Analyysia tehdessä päätelyn logiikka ei ollut selvästi induktiivista (yksittäisestä yleiseen) eikä deduktiivista (yleisestä yksittäiseen) vaan pikemminkin abduktiivista; olemassa oleva tieto vaikutti päätelyyn ja ajatteluprosessissa vuorottelivat aineisto ja valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2009; vrt. Creswell 2009).

Aikajärjestykseltään ensimmäisen osatutkimuksen (osatutkimus 4) aineiston analyysi oli yleisesti laadullista analyysia. Nuorten itse valokuvillensa antamat merkitykset olivat keskeisiä, ja valokuva- ja tekstiaineistoja analysoitiin kokonaisuutena (ks. Creswell 2009; Niemi ym. 2013; Tinkler 2013). Lähestymistavassa on yhtymäkohtia valokuvahaastattelumenetelmään (*photo-elicitation*), joissa olennaista on nimenomaan osallistujien (itse ottamiinsa) valokuviiin liittämät merkitykset, sillä ne ohjaavat myös tutkijan tekemiä tulkintoja (Clark-Ibáñez 2007; Copes, Tchoula, Brookman & Ragland 2018; Leonard & McKnight 2015; Tinkler 2013). Kyseisessä menetelmässä voidaan myös käyttää tutkijan ottamia tai valitsemissa kuvia (Pyyry, Hilander & Tani 2021). Osallistujien merkitystenantojen tärkeydestä huolimatta tutkijan on itse tehtävä lopulliset tulkintansa (vrt. Rose 2016; Seppä 2012). Alasuutari (1994) kuvailee laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että aineiston tarkastelua kokonaisuutena seurasi pelkistäminen eli muun muassa tiivistäminen ja osiin pilkkominen; tämän jälkeen aineistosta tehtiin havaintoja, joita yhdisteltiin havaintojen joukoiksi niitä yhdistävien piirteiden perusteella (Alasuutari 1994; 2001; Eskola & Suoranta 2000). Toisin sanoen aineistosta poimittiin tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä, niitä valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 2000). Näin muodostettiin kaksi yläteemaa: eriarvoisuus nuorten ottamissa kuvissa ja valokuvatessa koettua. Aineistoa käytiin läpi lukuisia kertoja, jotta tulkintaan ei jäänyt sitä kumoavia poikkeuksia (vrt. Alasuutari 1994). Analyysiprosessiin kietoutui myös empirian ja teorian välistä vuorovaikutusta ja tulkintojen tekemistä (Eskola & Suoranta 2000).

Toisessa alkuvaiheen osatutkimuksessa (osatutkimus 1) Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009) esittelemä laadullinen, teoriaohjaava eli teoriasidonnainen sisällönanalyysi valittiin aineiston analyysimenetelmäksi. Analyysi perustui aineistoon, mutta aiempi tutkimus oli avuksi eläytymiskertomusten merkityssisältöjen nimeämisessä. Aineistoa pilkottiin ja ryhmiteltiin sekä siitä valittiin mukaan myös suoria lainauksia, jotta lukija saisi jonkinlaisen kuvan myös siitä. Tarkemmin sanottuna analyysi oli tematisointia, sillä pelkän luokittelun sijaan kiinnostavaa oli, mitä kustakin teemasta oli kirjoitettu. (Eskola 2001; 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Jo kehyskertomuksia muo-
toilla päätettiin ikään kuin ylimmät teemat, utopia ja dystopia, ja analyysi eteni

tästä eteenpäin aineistosta uusia teemoja muodostaen (Eskola 1992). Tematisointia seurasi tyypittely eli vastauksista rakennettiin tyypikertomukset – utopia ja dystopia – jotka olivat mustavalkoisia, liioiteltujakin (ks. Eskola 1992; K. Eskola & J. Eskola 1995). ”Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, niihin tungetaan kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei ole. Parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti aineistoa.” (Eskola & Suoranta 2000, 181.) Näitä aineiston järjestämisen vaiheita seurasi vertailu aiempiin tutkimuksiin ja tulkintojen tekeminen.

Siinä missä laadullisen analyysin ja laadullisen sisällönanalyysin tekemiseen jo sisältyi aineiston tematisointia, temaattinen analyysi alkoi vaikuttaa tutkimusprosessin edetessä näitä sopivimmalta aineiston analyysimenetelmältä. Sisällönanalyysin tausta on määrällisessä tutkimusperinteessä (ks. esim. Silverman 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009). ”Menetelmää onkin kritisoitu siitä, että sisällönanalyysissa käytetään määrällistä analyysia laadullisen aineiston analyysiin” (Salo 2015, 170). Näin temaattinen analyysi valikoitui aikajärjestyksellisesti viimeisten osatutkimusten (2 ja 3) analyysimenetelmäksi. Koen, että tutkimusprosessin aikana analyysimenetelmä näin pikemminkin tarkentui kuin vaihtui. Laadullisessa sisällönanalyysissa ja temaattisessa analyysissa on myös useita samankaltaisuuksia: kummassakin on kyse aineiston pelkistämisestä, sen olennaisten asioiden tunnistamisesta ja teemojen muodostamisesta ja järjestämisestä niin, että tulkintojen tekeminen on mahdollista (Braun & Clarke, 2006; Moilanen & Räihä 2018; Tuomi & Sarajärvi 2009). Kansainvälisissä tutkimuksissa ei myöskään aina ole selvää, tarkoitetaanko temaattisella analyysillä (*thematic analysis*) juuri sitä vai pikemminkin laadullista sisällönanalyysia (*qualitative content analysis*) (Salo 2015).

Aikajärjestykseltään viimeisissä osatutkimuksissa (osatutkimukset 2 ja 3) aineiston tematisoinnin avulla pyrittiin tavoittamaan osallistujien merkityksenantojen ydin (Moilanen & Räihä 2018). Analyysin vaiheita olivat muun muassa teemojen muodostaminen ja niiden merkityssisällön tarkentaminen sekä teemojen ryhmittely ylä- ja alateemoihin. Samanaikaisesti kun tavoitteena oli rakentaa merkityksenantojen verkko, pyrittiin välttämään liian kokonaisvaltaisen tarinan rakentamista. Suoria lainauksia pyrittiin valitsemaan mukaan niin, että ne olivat kiinnostavia, tekstiä elävöittäviäkin esimerkkejä, jotka myös tarkensivat teemoja ja avaisivat tematisoinnin prosessia. (Aronson 1994; Eskola & Suoranta 2000; Moilanen & Räihä 2018; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Osatutkimuksessa 2 eläytymiskertomusaineiston pohjalta muodostettiin kaksi pääteemaa – nuorten maailmaa koskevat havainnot ja nuorten selviytymisstrategiat – ja niiden alle useita alateemoja. Osatutkimuksessa 2 kehyskertomuksen variointi heijastui analyysiin niin, että aineistoa tarkasteltiin sekä kokonaisuutena että pohtien, mikä merkitys kehyskertomuksen varioinnilla mahdollisesti oli aineistoon (Eskola 2009; Eskola ym. 2017b).

Osatutkimuksen 3 valokuva-aineistossa valokuvat ottaneiden nuorten valokuviiin liittämät merkitykset olivat keskeisiä (kuten osatutkimuksessa 4) ja tukivat teemojen muodostamista (Creswell 2009; Niemi ym. 2013; Tinkler 2013). Tässäkin valokuva- ja tekstiaineistoa analysoitiin kokonaisuutena ja yhtymäkohdat valokuvahaastattelumenetelmään ovat selkeät (ks. Clark-Ibáñez 2007; Copes ym. 2018; Leonard & McKnight 2015; Tinkler 2013). Lopulta nuorten merkityksenantojen jäsentämisessä Johan For-

näsin (1993) yksilön elämänpiirien luokittelun rooli oli keskeinen. Yläteemoiksi nostettiin elämismaailma, sosiaaliset instituutiot ja yhteiskuntajärjestelmät niin nuorten valokuviin liittämille merkitystenannoille kuin heidän globaalia etelää koskeville oletuksilleen (vrt. Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995; Fornäs 1993). Osatutkimuksessa kiinnostus kohdistui myös siihen, missä määrin itse otettujen valokuvien käyttö mahdollisesti tuki oletusten tarkastelua; nämä arviot teemoiteltiin käyttöä puoltaviksi ja sitä kritisoiviksi teemoiksi. Tulkintojen tekemisessä aiempien tutkimusten rooli oli keskeinen; tulkinnat pyrkivät vastaamaan siihen, mistä aineistossa oikeastaan on kyse, sen arvoituksen ratkaisemista (Alasuutari 1995; Moilanen & Räihä 2018).

3.3 Tutkimuksen etiikka

Ihmisoikeudet ovat muodostaneet tutkimuksen eettisen perustan ja tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen – yhdessä kanssatutkijoiden kanssa – kunnioittanut osallistujien ihmisarvoa ja noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2020) tutkimusetiikan näkökulmasta määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus. Tutkimuksessa olen tehnyt yhteistyötä toisten tutkijoiden kanssa ja olen avoimesti tuonut esiin heidän osuutensa. Kirjoittaessa olen ollut tarkka siinä, että viittaa aiempiin tutkimuksiin asianmukaisesti.

Position käsite tarkoittaa tutkijan paikkaa tai asemaa, tarkemmin tutkijan tietoisesti valitsemaa roolia sekä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten välistä suhdetta (Ronkainen ym. 2014). Laadullisessa tutkimuksessa pidetään itsestään selvänä, että henkilökohtainen subjektiivisuus kietoutuu tutkijan rooliin, ja näin myös tutkijan omat arvot heijastuvat tutkimuksen tekemiseen (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007; Ronkainen ym. 2014). Laadullisessa tutkimuksessa tästä oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta syntyy tutkimusprosessiin kuuluva objektiivisuus (Eskola & Suoranta 2000). Tutkijan aiempi tieto on osittain hiljaista tietoa, mutta myös sen merkitys tutkimusprosessissa on tärkeä; on mahdotonta eritellä, mitä kaikkea jo tiedämme, ja yrittää aloittaa tutkimusta puhtaalta pöydältä (Guba & Lincoln 1989; ks. Salo 2015). Jo tutkimusaiheen valinta oli eettinen kysymys, sidoksissa omiin arvoihini, ja heijasteli sitä, millaisista kouluun ja opetukseen liittyvistä teemoista olen kiinnostunut (vrt. Silverman 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009). Olen avannut aihealinnan taustaa luvussa 1.1.

Käsittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, aineiston luottamuksellista käsittelyä, osallistujien vahingoittumattomuuden turvaamista sekä tutkijan ja osallistujien välisen luottamuksen varmistamista, jotka David Silverman (2014, 148) on nostanut tutkimuksen eettistä pohdintaa vaativiksi teemoiksi. Jotta tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusaineiston tuottaminen kouluissa olivat ylipäänsä mahdollisia, lupa siihen pyydettiin asianmukaisesti siitä vastaavilta tahoilta (Creswell 2009; Silverman 2014). Tutkimuksessa turvattiin siihen osallistumisen vapaaehtoisuus korostaen sitä useaan otteeseen mahdollisille osallistujille. Mikäli nuoret halusivat osallistua tutkimukseen, toisin sanoen antaa tuottamansa aineiston tutkimuskäyttöön, he antoivat tutkimusluvut. Tutkimusluvut pyydettiin sekä nuorilta

itseltään että alle 18-vuotiaiden nuorten huoltajilta (vrt. TENK 2020; Tinkler 2014). Osatutkimuksissa 3 ja 4 pyydettiin myös valokuvien julkaisuoikeudet (vrt. Tinkler 2013). Nuorille kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tutkimuslupalomakkeen yhteydessä oli saatekirje tutkimuksesta, jotta nuorilla oli mahdollisuus myös yhdessä huoltajiensa kanssa punnita tutkimukseen osallistumista. Tutkimuksesta ja tutkimuslupalomakkeiden jakamisesta tiedotettiin huoltajia myös sähköisesti. Tiedottamisessa kiinnitettiin huomiota myös sanavalintojen ja kieliasun ymmärrettävyyteen (ks. Silverman 2014). Tässä yhteydessä annoin myös yhteystietoni, jotta mahdollisten kysymysten esittäminen olisi mahdollista.

Osatutkimuksessa 1 aineistoa tuotettiin koulussa myös tilanteissa, joihin ei liittynyt opetusta. Tällöin nuoria ohjeistettiin, että kehyskertomuksen sisältävän paperin voi ottaa tai olla ottamatta, ja mikäli paperin ottaa, sen voi palauttaa täytettynä tai tyhjänä. Eläytymiskertomusten antaminen tutkimuskäyttöön edellytti tutkimuslupaa, kuten edellä kuvasin. Osa nuorista halusi osallistua, toiset päättivät heti olla osallistumatta ja muutamat palauttivat tyhjän paperin. Jotkut halusivat kertoa, että kirjoittaminen ei motivoi, koska siitä ei ole itselle mitään hyötyä toisin kuin arvioitavista kurssitöistä. Eläytymismenetelmän vahvuudeksi on laskettu kuitenkin se, että osallistumattomuus ei sotke aineiston tuottamista (Eskola 2007; Eskola & Suoranta 2000). Tilanteissa, joissa aineistoa tuotettiin osana opetusta, osallistuminen koulutyöhön oli oletus (ks. Opetushallitus 2014; 2015), mutta tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin painokkaasti ja vain tutkimusluvan saaneesta aineistosta tuli tutkimusaineistoa. Osana koulutyötä tehtävät arvioitiin vain suoritusmerkinnällä, ei esimerkiksi numeroarvosanoin. Näin haluttiin varmistaa, että osallistujat uskaltavat olla esimerkiksi kriittisiä eikä opettajan arviointivalta vaikuta aineistoon (vrt. Niemi ym. 2013; Rajala ym. 2015). Avoimeksi kuitenkin jää, missä määrin tämä mahdollisesti vaikutti aineistoon; miksi käyttää aikaa aineiston tuottamiseen huolellisesti, jos siitä ei ole itselle suoranaista hyötyä esimerkiksi niin, että se auttaisi saamaan paremman kurssi-arvosanan.

Lähtökohtaisesti koko luokan oppilailta tai ryhmän opiskelijoilla oli kuitenkin mahdollisuus osallistua tutkimukseen eikä ketään rajattu pois; nuorten oma valinnanvapaus ja alaikäisten nuorten huoltajien kanta lopulta sinetöivät sen, ketkä tutkimukseen osallistuivat ja ketkä eivät. Osatutkimuksia koskevien artikkeleiden julkaisuun saakka nuorilla oli myös mahdollisuus vetäytyä pois tutkimuksesta eli kieltää tuottamansa aineiston tutkimuskäyttö, mikäli he olisivat muuttaneet mieltään. Kukaan ei kuitenkaan toiminut näin. Tutkimusaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti niin, että siihen oli pääsy vain kyseisestä osatutkimuksesta vastaavilla tutkijoilla. Osana opetusta tuotettua aineistoa käsiteltiin kuitenkin tätä ennen oppitunneilla yhteisesti nuorten kanssa tavoilla, joista heille kerrottiin ennalta. Opetustilanteissa nuorilla oli mahdollisuus valita, mitä asioita he kertoivat kirjoittamistaan eläytymiskertomuksista, ja mikä tai mitkä heidän ottamistaan valokuvista katsottiin yhdessä. Aineiston käyttö osana opetusta (ja tutkimusta) voi mahdollisesti heijastua aineistoon niin, että nuoret eivät halunneet tuoda esiin esimerkiksi kovin henkilökohtaisia asioita, sillä kouluun ja opetukseen kuuluu aina tietty vieraus (vrt. Huttunen 2008).

Tutkimuseettisessä keskustelussa painotetaan tutkimukseen osallistuvien suojaa. Osallistujien vahingoittumattomuutta varjeltiin turvaamalla heidän yksityisyytensä ja varmistamalla heidän anonymiteettinsä. Mahdolliset nimet poistettiin kaikesta tutkimusaineistosta. Mitään taustatietoja ei kysytty, mutta osallistujien kouluaste (yläkoulu/lukio) käy ilmi. Koulujen, alueiden sekä luokkien ja ryhmien tiedot kerrottiin mahdollisimman yleisellä tasolla, jotta tutkimukseen osallistuneiden nuorten henkilöllisyys on suojattu eikä heitä ole mahdollista tunnistaa. Eläytymismenetelmätutkimuksissa osallistujien anonymiteetin varmistaminen on vakiintunut käytäntö, mitä vahvistaa myös se, että kiinnostus on erityisesti eläytymiskertomusten yleisessä logiikassa (Eskola ym. 2017). Kun taustatietoja ei kysytty, samanaikaisesti mahdollisesti myös sivuutettiin nuorten ja heidän taustojensa moninaisuus ja niiden mahdollinen vaikutus eläytymiskertomuksiin. Osatutkimuksessa 3 nuoret ohjeistettiin ottamaan valokuvia niin, että kuvissa mahdollisesti olevat ihmiset eivät ole tunnistettavissa ja varmistamaan, että valokuvatut ihmiset haluavat olla valokuvissa (Tinkler 2013). Osa nuorista olisi halunnut näkyä valokuvissa tunnistettavasti, mutta tähän ei anonymiteetin varjelmisen vuoksi suostuttu. Osatutkimuksessa 4, joka toteutettiin kronologisesti tätä ennen, julkaistavaksi valittiin vain valokuvia, joissa ihmiset eivät ole tunnistettavia.

Auktoriteetikysymyksiä on välttämätöntä tarkastella erityisesti siksi, että osa nuorista oli alaikäisiä ja heidän asemansa on siksi erityisen haavoittuva. Tutkimusprosessin aikana olin sekä tutkijan (osatutkimus 2, osittain osatutkimus 3) että tutkivan opettajan (osatutkimukset 1 ja 4, osittain osatutkimus 3) roolissa. On mahdollista, jopa todennäköistä, että tutkijat ja opettajat eivät ole osallistujille lainkaan neutraaleja toimijoita vaan heitä arvioidaan koulukontekstissa erityisesti kouluinstituutioon ja opettajuuteen kiinnittyvien sosiaalisten jakojen ja tavoitteiden lävitse. ”Tutkija voi tietoisesti pyrkiä ottamaan tietynlaisen roolin suhteessa tutkittaviin ja tutkimuskohteeseensa. [...] Position valinta ei kuitenkaan ole vain tutkijan päätettävissä, sillä myös tutkittavat ja tutkimuskohdeet sijoittavat tutkijan johonkin asemaan ja säätelevät näin tutkimuksessa syntyvää suhdetta.” (Ronkainen ym. 2014, 72.) Kiinnitin huomiota luotamuksen rakentamiseen kertomalla avoimesti tutkimuksesta ja sen eettisistä periaatteista, kuten osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja anonymiteetin varmistamisesta (ks. myös Silverman 2014). Tunnistin tutkijan ja opettajan institutionaaliset asemat ja kaikessa toiminnassani pyrin käyttämään tätä asemaa taiten (ks. Freire 2005; Giroux 2011; Kincheloe ym. 2018).

Siinä missä osallistujat ovat tutkijoihin ja opettajiin nähden alisteisessa asemassa, tutkijat ja opettajat puolestaan ovat sitä suhteessa instituutioihin (ks. esim. Giroux 2011). Opettajien ja tutkijoiden välinen suhde voi myös sisältää valtaeroja. Joe L. Kincheloe (2004, 17) kirjoittaa, miten opettajien ei tulisi hyväksyä sitä, että vain koulusta kaukana olevat tukijat hallitsevat koulutukseen liittyvän tutkimuksen kenttää: ”Opettajilla täytyy olla enemmän sanottavaa, enemmän kunnioitusta, kasvatuksen kulttuuria kohtaan”. Hoikkala ja Paju (2013) puolestaan muistuttavat, että koulu on liian tärkeä asia siihen, että se jätettäisiin vain kasvattajille. Tutkivan opettajan roolin voi nähdä myös siltana tutkimuksen ja käytännön välillä, jonka avulla opettajat voivat saada jäsenystä havaitsemilleen asioille, mutta joka voi mahdollistaa paitsi koulussa tapahtu-

vien asioiden kriittisen reflektoinnin myös tarjota edellytyksiä havaittujen epäkohtien muuttamiselle (vrt. Kincheloe ym. 2018).

Valokuvaus antaa aineiston tuottamisessa valtaa myös osallistujille (Grant 2018). Osallistajat eivät ole tutkimuskohteita vaan pikemminkin informantteja, parhaimmillaan yhteistyökumppaneita (Ronkainen ym. 2014; ks. myös Freire 2005). Osallistavat menetelmät voivat myös vahvistaa yhteiskuntaan osallistumisen taitoja, mutta mitkään menetelmällisetkään ratkaisut eivät kuitenkaan poista tutkijan kuten eivät opettajan valta-asemaa (Grant 2018). Osallisuuden ajatusta on kritisoitu myös naiiviksi, sillä tutkijan ja osallistujien välistä valtaeroa ei ole mahdollista häivyttää (Cohen ym. 2007). Tutkija päättää usein myös jo sen, mitä valokuvataan (Tinkler 2013). Vaikka osallistujien tulkinnot valokuvista huomioitaisiin, lopulliset tulkinnot ovat tutkijan – ja vaikka tutkimuksessa tavoiteltaisiin osallistujien merkityksenantojen, heidän äänensä esiintuomista, kuuluvain ääni on tutkijan itsensä (vrt. Ronkainen ym. 2014; Tinkler 2013). Tätä ei poista edes se, että osatutkimuksessa 2 palasin alustavien tulosten kanssa aineiston tuottaneiden nuorten oppitunnille ja nuorilla oli mahdollisuus esittää niihin liittyviä huomioitaan. Silvermanin (2014) mukaan tällainen mahdollisuus on kuitenkin yksi tutkimuksen tärkeistä tutkimuseettisistä toimintatavoista. Tästä voi löytää myös yhtymäkohtia jäsenvalidointiin eli toimintatapaan, jossa tutkijan tekemät tulkinnot ja niiden osuvuus asetetaan osallistujien arvioitavaksi ja kommentoitavaksi (Creswell 2009; Ronkainen ym. 2014; Silverman 2014). Jotta osallistajat olisivat aidosti ehtineet tutustua alustaviin tuloksiin ja esittää niihin liittyviä huomioita, aikaa olisi kulunut paljon enemmän. Näin osuvampi luonnehdinta lienee se, että osallistujilla oli mahdollisuus antaa palautetta alustavista tuloksista, mikäli jokin asia niissä olisi erityisesti kiinnittänyt heidän huomionsa (ks. Silverman 2014).

Tutkimuseettinen keskustelu osallistujien kohtelusta tutkimuksessa on ollut ratkaisevassa asemassa eläytymismenetelmän kehittämisessä (ks. luku 3.2.1) (Eskola 1999; Eskola 2007). Eläytymiskertomusta kirjoittaessa osallistuja voi etäännyttää itsensä tilanteesta, mikä voi helpottaa esimerkiksi vaikeiden teemojen käsittelyä. Roolinotto ei kuitenkaan estä tuomasta esiin myös asioita, jotka ovat osallistujalle itselleen tärkeitä, mutta joiden esiin nostaminen anonyymisti on helpompaa kuin niiden esiin tuominen jollain toisella tavalla. Tästä huolimatta myös eläytymismenetelmään liittyviä asioita, joiden eettistä kestävyyttä on pysähdyttävä tarkastelemaan. On nimittäin havaittu, että kirjoitustilanne voi vaikuttaa osallistujiin. Eläytymiskertomusten kirjoittaminen on esimerkiksi laukaissut koulun ainekirjoitustunneilta peräisin olevan ahdistuksen eikä kirjoittaminen ole luonnistunut sen seurauksena (Eskola 1991; Eskola & Suoranta 2000). Tässä tutkimuksessa eläytymiskertomusten kirjoittamisen liittyessä opetukseen kirjoittamisen jälkeen keskusteltiin sekä kirjoittamisesta että eläytymiskertomuksista. Tässä yhteydessä nuoret saivat tietää, että kehyskertomuksia oli erilaisia (vrt. Eskola 1991). Osa nuorista oli kuitenkin havainnut tämän jo kirjoittamisen aikana, mutta eivät kaikki. Kehyskertomuksen varianteista etukäteen kertomatta jättäminen vaikuttaa olevan eläytymismenetelmän vakiintunut käytäntö, jolla ei kuitenkaan ole tarkoitus ohjata osallistujia harhaan (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009). Jäin kuitenkin jälkikäteen pohtimaan, olisiko kaikille osallistujille jo kirjoittamista ohjeistaessa voinut

mainita, että kehyskertomuksia on erilaisia, ja että joihinkin niistä voi olla helpompi eläytyä kuin toisiin. Siinä missä tämä olisi voinut vähentää kirjoittamisen aloittamiseen ja kirjoittamiseen mahdollisesti liittyvää stressiä, avoimeksi jää, olisiko tämä heijastunut jollain tapaa tuloksiin. Yksi mahdollisuus olisi voinut olla myös se, että osallistujat olisivat saaneet itse valita, mihin kehyskertomukseen he vastaavat (vrt. Eskola ym. 2017a).

Eläytymismenetelmää arvioitaessa on myös pohdittu, missä määrin epätoivottuun skenaarioon eläytyminen voi heijastua ihmisten toimintaan. Eskola (1988, 242) kertoo esimerkin opiskelijastaan, joka pelasi lentopalloa menestyvässä joukkueessa, joka oli ennakkosuosikki myös seuraavan pelin voittajaksi. Opiskelija keräsi joukkuekavereiltaan aineistoa pyytäen heitä eläytymään tilanteeseen, jossa he häviävät seuraavan pelin. Yllättäen joukkue myös todellisuudessa hävisi pelin, mikä herätti keskustelua siitä, vaikuttiko eläytymismenetelmän käyttö pelaajiin jollain tapaa. (Eskola 1988.) Mahdollisuuteen, että epätoivottavaan skenaarioon eläytyminen voisi vaikuttaa näin tai jopa uhata osallistujien psyykkistä terveyttä, on suhtauduttava vakavasti (Eskola 1988; Eskola 1991; Eskola & Suoranta 2000). Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisen tapahtuessa osana opetusta tämä mahdollisuus huomioitiin niin, että eläytymiskertomuksista keskusteltaessa pohdittiin yhdessä erityisesti sitä, mitkä asiat – eläytymiskertomuksissa tai muuten – antavat toivoa nykyistä paremmasta huomisesta. Yksi mahdollisuus olisi voinut olla myös se, että nuoria olisi pyydetty eläytymään vain toiveikkaisiin tilanteisiin tai tulevaisuuskuviin, joita kuitenkin olisi varioitu kehyskertomuksissa eläytymismenetelmälle tyypillisellä tavalla.

Tutkimuksen etiikan tarkastelun lopuksi tuon ilmi vielä tutkimuksen rahoituksen merkityksen (Creswell 2009; TENK 2020). Valtaosan tutkimuksestani tein aineenopettajan työn ohella, lähinnä viikonloppuisin ja loma-aikoina. Palkansaajien aikuis-koulutustukea sain 15 kuukautta. Helsingin yliopisto myönsi minulle kolmen kuukauden apurahan väitöstutkimuksen loppuunsaattamiseksi. Työnantajani käytäntöjen mahdollistamana sain keskittyä väitöstutkimukseen palkallisesti yhteensä noin kolmen viikon ajan. Mikään tutkimuksen rahoituslähteistä ei sitonut käsiäni, vaan minulla säilyi vapaus tehdä tutkimusta kuten parhaaksi näin.

4 Yhteenveto osatutkimuksista

Seuraavaksi kertaan lyhyesti tutkimukseni osatutkimusten tutkimuskysymykset, teoreettiset viitekehykset, aineistot ja niiden analyysit sekä tiivistän niiden keskeiset tulokset. Koska osatutkimuksia koskevat artikkelit ovat liitteinä, en toista niitä yksityiskohtaisesti. Koko tutkimuksen tuloksia koskevan tarkastelun ja päätelmien paikka on luvussa 5.

4.1 Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen

Osatutkimuksessa 1 tarkastelin yhdessä Juha Suorannan kanssa, millaisista asioista nuoret kirjoittavat tulevaisuutta koskevissa kertomuksissaan ja mitä heidän esiin tuomansa asiat tarkoittavat kouluopetuksen kannalta. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentui Beckin (1992) riskiyhteiskunnan käsitteen ympärille: teollistuneissa yhteiskunnissa aiemmin hyvinvointia tuottaneet asiat ovat alkaneet tuottaa ennakoimattomia riskejä, moderni on muuttunut refleksiiviseksi, toiseksi moderniksi. Riskiyhteiskunnan nuoret ovat osa globaalia sukupolvea, joiden kokemukset ovat niin paikallisten kuin maailmanlaajuistenkin tapahtumien sävyttämiä. Siinä missä turvattomuus ja epävarmuus yhdistävät globaalia sukupolvea, globaalin pohjoisen ja etelän välinen kuilu on edelleen suuri. Globaalit uhat kuten ilmastonmuutos eivät kuitenkaan tunne kansallisvaltioiden rajoja, mutta niiden ratkaisut on siitä huolimatta yksilöllistetty. Kun yksilöt eivät voi niitä ratkaista, heidän on yritettävä selviytyä. Näin vaihtoehdoksi jää refleksiivinen oppiminen, oman elämänsä kannalta mahdollisimman hyvien valintojen tekeminen pakon edessä.

Tutkimuksen aineisto tuotettiin käyttäen Eskolan (1984) kehittämää eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmä perustuu osallistujien taitoon kuvitella esimerkiksi jotain, mitä ei vielä ole. Aineisto koostui vuosina 1995–1999 syntyneiden 14–19-vuotiaiden nuorten (N = 95) kirjoittamista eläytymiskertomuksista, joista osa kirjoitettiin osana maantieteen opetusta. Osa nuorista eläytyi utooppiseen, osa dystooppiseen tulevaisuuteen: vuoden 2030 auttamisen, ystävyuden ja rakkauden tai vihan, pelon ja katkeruuden maailmaan. Aineisto analysoitiin laadullisen, teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla, ja siihen sisältyi tematisointia ja tyypittelyä. Näin rakennettiin kaksi tyypikertomusta: utopia ja dystopia.

Tulokset

Eläytymiskertomuksissa nuorten kuvailema utopia tarkoitti yhdenvertaista, yhteisöllistä, solidaarista, ympäristöä kunnioittavaa, rauhan maailmaa, jossa jokainen lapsi saa kasvaa omaksi itsekseen. Kirjoittamisen jälkeen keskusteltaessa nuoret toivat esiin, että utopioiden kuvittelu ei ollut helppoa. Eläytymiskertomuksissa ehdotettiinkin esimerkiksi ihmelääkkeen saaneen aikaan sen, että ihmiset ovat ystävällisiä ja rakastavat

toisiaan. Eskolan (1984) tutkimuksissa ehdotettiin myös ihmepilleriä uhkien poistajaksi. Nuoret löysivät toivoa myös epätoivon seasta eläytymiskertomuksissa, joissa jokin katastrofi oli pakottanut ihmiset muuttamaan ajatteluaan ja toimintaansa: ”Jokin suuri muutos (sota, pandemia, ekokatastrofi...?), joka pakottaa toisistaan eriytyneet rikkaat/länsimaalaiset ja köyhemmät ihmiset samalle tasolle. Ilman suhteellisen järkyttävää muutosta on vaikea kuvitella, miten syvälle juurtunut jatkuvan kasvun tavoittelu loppuisi niin vain äkkiseltään.” Eläytymiskertomuksissaan nuoret kuvailivat, miten yhteistyöllä on pysäytetty ilmastonmuutos ja ratkaistu eriarvoisuus esimerkiksi antamalla anteeksi globaalien etelän valtioiden velat. Toivottavien muutosten kuvailtiin olevan erityisesti nuorten oman sukupolven ansiota, sillä he ovat kasvattaneet lapsensa kunnioittamaan toisia ihmisiä ja ympäristöä. Näin globaalien sukupolven toivo löytyi erityisesti heistä itsestään. Vaikka eläytymiskertomukset eivät suoraan kerro, mitä mieltä nuoret ovat kuvailemistaan asioista, niissä on yhdenmukaisuutta aiempien tutkimusten kanssa, joissa useat nuoret ovat korostaneet ihmisten yhdenvertaisuuden tärkeyttä ja kestävä kehityksen välttämättömyyttä (Lukiolaisten Liitto 2012; Sitra & Tekes 2008).

Nuoret kirjoittivat eläytymiskertomuksia erityisesti globaalista, mutta myös oman elämänsä näkökulmasta. Utopia tarkoitti tällöin perhettä, ystäviä ja rakkautta sekä mahdollisuutta opiskella ja tehdä työtä itseä kiinnostavalla alalla. Aiemmin nuoret ovat kuvailleet oman terveyden ja läheisten ihmisten merkitystä niin, että ne tuovat elämään varmuutta ja onnea (Lukiolaisten Liitto 2012; Myllyniemi 2015; Sitra & Tekes 2008). Eläytymiskertomuksissa korostunut yhteisöllisyys oli kuitenkin yllättävää siinä valossa, että viime vuosikymmenten nuorten on katsottu vieroksuvan sitä jopa siinä määrin, että heidän solidaarisuutensakin on tulkittu yksilölliseksi (Hoikkala & Paju 2008). Nuoret kirjoittivat myös esimerkiksi kompromisseista ja neuvottelutaidoista, joiden on katsottu olevan sellaisen moniarvoisen yhteisöllisyyden edellytys, jossa hauraista identiteeteistä on mahdollista pitää kiinni ilman, että ketään jätetään yhteisön ulkopuolelle (Bauman 2002).

Eläytymiskertomusten dystopia oli puolestaan eriarvoisuuden maailma, jossa ihmiset ovat rasisteja ja huolehtivat omasta hyvinvoinnistaan kaikin keinoin. Epätoivottavan kehityksen kuvattiin saaneen alkunsa niin talous- ja pakolaiskriisistä, kariutuneista rauhanneuvotteluista kuin globaalien pohjoisten ylikuluttavasta elämäntavastakin. Ilmastonmuutos ja sukupuuttoaalto ovat kiihtyneet, ympäristöpakolaisuus on yleistä. Valtiot ovat fasistisia diktatuureja, vähäisistä luonnonvaroista soditaan, terrorismi on yleistä ja eriarvoisuus räikeää, mutta pieni globaali eliitti viettää mukavaa elämää. Jokainen ihminen kuitenkin pelkää, sillä turvaa tuoneita yhteiskunnan rakenteita ei enää ole. Ratkaisuna tähän osa ihmisistä on alkanut kannattaa ääriliikkeitä, toiset lakkoilevat ja osoittavat mieltään. Eläytymiskertomuksissa kuvaillut riskit ja uhkat olivat seurausta erityisesti ihmisten toiminnasta, kuten Eskolankin (1984) tutkimuksissa, joissa riskein syyksi osoittautuivat muun muassa ihmisen kehittämät järjestelmät. Dystooppista tulevaisuutta koskevat eläytymiskertomukset osoittivat globaalien sukupolven riskitietoisuuden. Erityisesti ilmastonmuutokseen suhtauduttiin vakavasti ja se hallitsi dystooppisia tulevaisuuskuvia. Ilmastonmuutos on muiden ympäristö-

riskien rinnalla huolettanut nuoria jo pitkään (Myllyniemi 2008; Sisäasiainministeriö 2012). Globaalin sukupolven riskejä ovat talouskriisien ja terrorismin lisäksi erityisesti maailmanlaajuiset ympäristöriskit (vrt. Beck 2006; Dooley 2010; Jokinen 2008).

Yksittäisen ihmisen elämässä dystopia tarkoitti muun muassa epäonnistuneita ihmissuhteita, virheellisiä opiskeluun liittyviä valintoja, työttömyyden uhkaa, terveydenhuollon puuttumista ja turvatonta tulevaisuutta, joista syytettiin erityisesti yksilöitä itseään (vrt. Bauman 2002). Aiempien tutkimusten mukaan epävarmuutta ja pelkoa nuorille aiheuttavat työelämän muutokset ja heidän sekä heidän lähipiirinsä hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavat asiat, kuten väkivalta, rasismi, terrorismi ja sota (Myllyniemi 2015; Pain ym. 2010; Sisäasiainministeriö 2012). Yksilön kannalta on ongelmallista, että myös yhteisistä riskeistä selviytyminen on yksilöllistetty (Bauman 2002). Eläytymiskertomuksissa dystopiaan olivat johtaneet myös turvaa antaneiden yhteisöjen mureneminen ja yhteiskunnan yksilöllistymis- ja eriarvoistumiskehitys. Aiemmissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että nämä kehityssuunnat pelottavat nuoria (Aromaa 2010; Paakkunainen 2010; Vornanen & Miettinen 2010). Kun riskit liittyvät yhteiskuntaan ja ovat maailmanlaajuisia, kukaan ei pääse eroon turvattomuuden tunteesta (Bauman 2001). On esitetty, että globaalien riskien yksilöllistyminen heijastuisi elämänhallinnan tunteeseen sitä vähentäen (Bauman 2001; 2002). Tästä poiketen suurin osa suomalaisnuorista on kuitenkin kokenut, että omaan elämään on mahdollista vaikuttaa (Myllyniemi 2014; 2015). Suurin osa lukiolaisista on toisaalta myös sitä mieltä, että yksilö on vastuussa hyvinvoinnistaan ja hänen kykynsä vaikuttavat syntyperää enemmän elämässä menestymiseen (Lukiolaisten Liitto 2012; vrt. Beck 1995). Hoikkala ja Paju (2008) muistuttavat tämän näkökannan ongelmallisuudesta: kilpailuyhteiskunnassa kaikki nuoret eivät voi pärjätä, minkä vuoksi keskittyminen yksilön omien valintojen rooliin elämässä pitää yllä valheellista kuvaa sekä menestyksen että epäonnistumisten syistä.

4.2 Eläytymismenetelmä tutkimuksen ja opetuksen työvälineenä

Osatutkimuksessa 2 selvitin yhdessä Juha Suorannan kanssa, mikä on eläytymismenetelmä ja miten sitä on mahdollista käyttää tutkimuksessa ja opetuksessa. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuvailtiin Eskolan kehittämää eläytymismenetelmää ja sen syntyyn vaikuttaneita laadullista tutkimusta koskevia näkökulmia erityisesti 1960–1980-luvuilta. Merkittävä sysäys eläytymismenetelmän kehittämiseksi olivat kyseisenä ajanjaksona (kyseenalaista) mainetta niittäneet, laboratorio-olosuhteissa toteutetut ihmisten käyttäytymistä koskevat tutkimukset, jotka perustuivat osin huijaukseen. Eskola ei katsonut näiden tutkimusten kunnioittavan osallistujien ihmisyyttä ja kykyä tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Muun muassa Gerald Ginsburgin (1979) ja Don Mixonin (1972; 1979) esimerkit siitä, miten laboratoriotutkimusten sijaan ihmisiä on mahdollista pyytää eläytymään erilaisiin tilanteisiin roolileikin (*role-playing*) avulla, olivat keskeisiä Eskolan kehittälemälle eläytymismenetelmälle (*non-active role-playing*, sittemmin *method of empathy-based stories* eli *MEBS*).

Eläytymismenetelmässä tärkeää on osallistujien taito asettua toisen ihmisen asemaan, kuvitella erilaisia tilanteita ja kirjoittaa näistä tilanteista ja niihin johtaneista tapahtumaketjuista. Tutkimuksen aineisto tuotettiin eläytymismenetelmällä, ja se koostui vuosina 2000–2003 syntyneiden 15–18-vuotiaiden nuorten (N = 15) maantieteen tunnilla kirjoittamista eläytymiskertomuksista. Osallistujia pyydettiin eläytymään tilanteeseen, jossa lukiolainen pohtii tai ottaa kantaa ”vinksallaan” olevan maailman tilaan ja tulevaisuuteen. Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006; Terry, Hayfield, Clarke & Brown 2007).

Tulokset

Eläytymiskertomuksista muodostettiin kaksi yläteemaa: nuorten havainnot maailmasta ja heidän selviytymisstrategiansa, ja näille alateemoja. Eläytymiskertomusten maailman tilaa koskevissa kuvailuissa nykyinen ilmastonmuutos esitettiin kaikkein vakavimpana uhkana ihmisten ja ympäristön kannalta. ”Tällä hetkellä olemme menossa väistämättömästi kohti ilmastonmuutosta, joka aiheuttaisi maapallolle hirvittävästi ongelmia kuten pakolaisuutta, kuivuutta ja eläinten sukupuuttoon kuolemista”. Ilmastonmuutoksesta kirjoitettiin asiana, joka vaikuttaa jokaisen ihmisen elämään tänä päivänä (vrt. Eskola 1999). Ilmastonmuutoksen syitä ja seurauksia kuvailtiin paljon ja sen yhteyksiä esimerkiksi sotiin, köyhyyteen ja epätasa-arvoon tuotiin esiin. Maailman ongelmista syytettiin ihmiskuntaa, kuten Eskolankin (1984) tutkimuksissa. Syyllinen oli erityisesti etuoikeutettu, vauras, lähinnä valkoisista miehistä rakentuva poliittinen valtaeliitti. Valtaeroista johtuen nuorten kuvailtiin olevan asemassa, josta käsin on vaikea vakuuttaa edes omia vanhempia, saati valtaeliittiä, ilmastonmuutoksen vakavuudesta. Nuorten kuvattiin olevan myös hämmentyneitä maailman tilan ja tulevaisuuden edessä. Nuorten omassa elämässä hämmennystä aiheuttivat puolestaan lukiokurssien suorittaminen, ylioppilaskirjoitukset ja eri oppiaineista saatava pistemäärä yliopistoon hakiessa, minkä vuoksi opiskelua varjosti epäonnistumisen pelko. Tiedosta kuitenkin kirjoitettiin arvostaen, oli se sitten koulussa tai sen ulkopuolella opittua.

Eläytymiskertomuksista muodostetuista yläteemoista toinen oli ”nuorten selviytymisstrategiat”. Siinä missä kehyskertomusten muotoiluissa oli keskitytty ”vinksallaan” olevaan maailmaan ja sen tulevaisuuteen, eläytymiskertomuksia kirjoittaneet nuoret olivat yllättäen kiinnittäneet huomiota myös kohtaan ”eikä kukaan tiedä, miten asiat ovat ja mihin suuntaan ne muuttuvat” esittäen tästä eriäviä näkökantoja. Yhtenä selviytymisstrategiana kuvailtiin luottamus siihen, että jotkut, ainakin valtaeliitti, kyllä tietävät asioiden todellisen laidan. Tämän selviytymisstrategian totuuspohja kuitenkin myös kyseenalaistettiin pohtien, murtuuko aikuiseksi kasvaessa luottamus aikuisten tietämiseen: ”Eikö se ole kuvitteluun perustuva selviytymismekanismi, jonka avulla voimme ajatella, että maailma on järjestyksessä [...]” Illuusiota aikuisten tiedoista kuvailtiin myös edellytyksenä sille, että nuoret uskaltavat irtautua perheen vaikutuspiiristä ja alkaa elää omaa elämäänsä. Selviytymisstrategioina esitettiin myös omaan elämään keskittyminen ja siitä nauttiminen, kuten myös näkemysten rakenta-

minen omien havaintojen pohjalta. Yksi selviytymisstrategia oli puolestaan tiedolle rakentuvaan toivoon ripustautuminen; erityisesti nuorten omalla sukupolvella katsottiin olevan maailman asioista – kuten ilmastonmuutoksen pysäyttämistä ja ydinsodan ehkäisemisestä – riittävästi tietoa, joka mahdollistaa toiminnan. Näiden lisäksi selviytymisstrategiana kuvattiin pienten ympäristötekojen tekeminen, jonka yhteydessä ilmastonmuutosta ei kuvattu täysin väijäämättömänä, sillä jokaisella katsottiin olevan mahdollisuus vaikuttaa sen suuntaan (vrt. Eskola 1999).

Palasin eläytymiskertomusaineiston alustavan teemoittelun kanssa nuorten maantieteen oppitunnille ja heillä oli mahdollisuus esittää huomioitaan. Eläytymiskertomusten teemoista voi löytää yhteneväisyyksiä Freiren (2005) kuvailemiin generatiivisiin teemoihin, sillä ne pohjautuvat nuorten tulkintoihin maailmasta, jossa he elävät. Näin nuorten käyttämistä ilmaisuihin ja heidän esiin nostamista aiheista muodostuu tutkijan (tai opettajan) jäsenysten kautta ”temaattinen universumi”, jota on mahdollista käyttää opetuksen lähtökohtana. Alustavan teemoittelun avaaminen nuorten kommenteille oli myös pyrkimys suhtautua nuoriin aktiivisina tutkimuksen ja opetuksen osapuolina (Eskola 1988; Freire 2005; Kincheloe, McLaren & Steinberg 2012). Tästä huolimatta tutkijoiden ja opettajien valta-asema suhteessa nuoriin kuitenkin säilyy (Lane, Blank & Jones 2019). Eläytymismenetelmää käytettiin opetusmenetelmänä, jonka avulla nuoret, kurssin opettaja ja minä tutkijana otimme osaa opetuskeskusteluun. Keskustelu pienryhmissä ja koko ryhmän kesken oli elävää. Tätä mahdollisesti edesauttoi se, että eläytymiskertomuksia ei voi kirjoittaa väärin, ja kenties myös keskustelun tueksi annetut valmiit kysymykset. Keskusteluissa nuoret mainitsivat, että epätoivottavien asioiden kuvittelu ja niistä kirjoittaminen oli helpompaa kuin toivottavien, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Eskola 1988).

Nuorten tietoisuus ilmastonmuutoksesta läpileikkasi eläytymiskertomukset. Vaikuttaa siltä, että tiedeyhteisön viesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta on saavuttanut nuoret (Rosling, Rosling & Rosling Rönnlund 2018). Eläytymiskertomuksissa olivat läsnä myös muut globaalit uhat, mutta esimerkiksi pelko ydinsodasta ei ollut yhtä laajasti jaettu. Opetuksen yhdeksi tehtäväksi lankeaa näin sekä nuorten riskitietoisuuden laajentaminen että ratkaisujen etsiminen ja toiveikkuuden ylläpitäminen. Eläytymismenetelmän käyttö voi tukea kasvattajia ja opettajia tässä haasteessa, sillä eläytymiskertomuksia lukemalla he saavat tietää nuorten tulkintoja ihmisten ajattelusta ja toiminnasta sekä niiden taustalla olevasta logiikasta (vrt. Eskola 1988; Wallin ym. 2018). Eläytymiskertomuksissa kuvattuja toiveikkaita tulevaisuuskuvia voi luonnehtia Erik Olin Wrightin (2012, 3) mukaan ”todellisten utopioiden” joukoksi, sillä ne edustavat toistaiseksi toteutumattomia, mutta mahdollisia ja saavutettavia vaihtoehtoja nykytilanteelle. Todelliseen utopiaan liittyvistä ihanteista olisi pidettävä kiinni hämmennyttä, mutta samanaikaisesti olisi oltava tietoinen näiden ihanteiden toteutumiseen liittyvistä monimutkaisuuksista (Wright 2012). Nuorten kirjoittamissa eläytymiskertomuksissa kuvaillut ajattelun logiikat voi tulkita melko tavanomaisiksi, mikä muistuttaa ajattelun ja kuvittelun taitojen edistämisen sekä toivottavien kehityskulkujen ja tulevaisuuksien kuvittelun harjoittelun tärkeydestä myös osana opetusta (vrt. Andreotti 2006; Eskola 1988). Eläytymismenetelmää käyttämällä voidaan avata näkymiä tapah-

tumiin, jotka eivät vielä ole toteutuneet, mutta jotka voisivat toteutua. ”Ei vielä” on sekä epävarma mahdollisuus että muistutus asioiden muuttamisen mahdollisuudesta (Bloch 1986/1995; Moisio & Suoranta 2007).

4.3 Globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua oppilaiden ottamien valokuvien avulla

Osatutkimuksessa 3 selvitin, millaisia merkityksiä oppilaat liittivät elämästään ottamiinsa valokuviin, millaisia oletuksia heillä oli globaalissa etelässä asuvien nuorten elämästä, ja miten he arvioivat ottamiensa valokuvien tukeneen näiden oletusten tarkastelua. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui nuorten elämää ja maailman-kuvia sekä koulua tarkastelevien tutkimusten varaan. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että useat nuoret myös Suomessa ottavat vakavasti ilmastonmuutoksen ja muut globaalit uhkakuvat (Myllyniemi & Kiilakoski 2019; ks. Beck & Beck-Gernsheim 2009). Maailmanlaajuisen, paikallisen ja oman elämän väliset yhteydet ovat kuitenkin vaikeasti hahmotettavia (Hyvärinen 2012). Siinä missä nuoret tietävät lähellä sijaitsevista alueista paljon, heillä on havaittu olevan hyvinkin yksipuolisia käsityksiä esimerkiksi globaalista etelästä – alue on köyhä, avun kohde – ja tätä käsitystä on nuorten mukaan vahvistanut myös kouluopetus (Cantell 2011; Rinne & Kallio 2017). Aiemmin maantieteen opetuksen rooli suomalaisuuden rakentamisessa on ollut keskeinen ja samanaikaisesti on syntynyt toisiin ihmisiin ja alueisiin liittyviä stereotypioita (Tani 2005). Edelleenkin maantieteen oppikirjoissa korostetaan ihmisryhmien välisiä eroja (Mikander 2016). Ihmisryhmien kategorisoiminen ja niiden hierarkkisiin järjestyksiin asettaminen on ongelmallista (Riitaoja 2013).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) painotetaan ihmisoikeuksien edistämistä ja kestäväen kehityksen välttämättömyyttä niin maantiedon opetuksessa kuin oppiainerajat ylittävässä globaalikasvatuksessa. Samanaikaisesti kun nuorten elämismaailman huomioiminen osana opetusta on tärkeää, opetus tarjoaa mahdollisuuksia tutustua maailman erilaisiin todellisuuksiin ja tarkastella asioita myös toisten ihmisten näkökulmista (Aittola ym. 1995). Tutkimuksen aineisto tuotettiin osana yläkoulun maantiedon ja kuvataiteen globaalikasvatuksen opetusta valokuvauksen ja kirjoitustehtävien avulla. Valokuvaus on osallistava menetelmä, jonka on havaittu olevan useille nuorille mieluinen. Aineisto koostui nuorten (N = 38) ottamista valokuvista (N = 52) ja niiden tulkinnoista, oletuksia koskevista pohdinnoista ja valokuvien käytön arvioista. Valokuvien rooli tutkimuksessa oli lähellä valokuvahaastattelujen tapaa, jossa osallistujien ottamiinsa valokuviin liittämät merkityksenannot ovat keskeisiä ja ohjaavat tutkijan tekemiä tulkintoja (Leonard & McKnight 2015). Aineistot analysoitiin temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006; Eskola 2001; Moilanen & Rähä 2018).

Tulokset

Nuorten elämästään ottamiin valokuviin liittämien merkitysten yläteemoiksi nostettiin elämismaailma, sosiaaliset instituutiot ja yhteiskuntajärjestelmät (vrt. Aittola ym. 1994). Elämismaailman alateemoja olivat nuori, ystävät ja perhe. Valokuviin liittämiseen merkityksenannoissa tutkimukseen osallistuneet nuoret kuvailivat identiteettiään ainutlaatuisiksi. Aiemmissä tutkimuksissa nuorten identiteettien on tulkittu olevan erityisesti muuttuvia ja mukautuvia, ja yksilöllisyyden pakko (vrt. Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995). Valokuvien tulkinnoissa nuoret kirjoittivat vapaudesta, yhdenvertaisuudesta, sananvapaudesta ja ympäristön kunnioittamisesta itselleen tärkeinä arvoina sekä ystävien ja perheen keskeisestä roolista elämässä, mikä on käynyt ilmi myös aiemmin (Myllyniemi 2014; 2016; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Sosiaalisten instituutioiden alateemoja olivat sosiaalinen media, vapaa-aika ja koulu. Valokuviin liitettyissä merkityksenannoissa sosiaalista mediaa kuvattiin tärkeäksi. Nuorten kuvauksissa vapaa-aika tarkoitti mahdollisuutta olla oma itsensä ja tehdä mitä haluaa – toisin kuin koulussa (vrt. Hyvärinen ym. 2014; Riitaola 2013). Koulunkäynti oli nuorten mukaan uuvuttavaa, tietokoneiden käytön täyteistä ja sääntöjen rajaamaa, mutta myös tärkeää. Menetelmien liiallista korostamista ja sääntöjen vankkumattomuutta koulussa on kritisoitu jo aiemmin (Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995; Thornberg 2008) ja koulunkäynnin väsyttämiin ja sen merkityksen kadottaneisiin nuoriin on kiinnitetty huomiota (Hautamäki ym. 2013; THL 2019). Yhteiskuntajärjestelmän alateemoja olivat markkinavoimat ja valtio, joskin tässä kohdin tulkinta oli varovainen. Kuvaukset rahan välttämättömyydestä ja merkityksestä liitettiin markkinavoimiin. Itselleen tärkeitä arvoja kuvatessa nuoret kirjoittivat niiden toteutumisen tärkeydestä ja tällä heidän tulkittiin tarkoittavan niiden toteutumisen merkitystä myös valtiotasolla (vrt. Myllyniemi 2014).

Nuorten globaalia etelää ja siellä asuvia nuoria koskevat oletukset kiinnittyivät yhtä lailla elämismaailmaan, sosiaalisiin instituutioihin ja yhteiskuntajärjestelmiin. Globaalin etelän nuoria kuvattiin varattomiksi, uskonnollisiksi ja onnellisiksi, perhettä ja ystäviä arvostaviksi. Tässä yhteydessä nuoret kirjoittivat myös tuloeroista ja siitä, miten köyhien nuorten on osaltaan kannettava vastuuta perheestään. Sosiaaliset instituutiot-teemaan kuuluivat vapaa-aika ja koulu, mutta myös työ. Perheiden köyhyyden kuvattiin sysäävän lapset ja nuoret töihin, ja tästä johtuen heidän vapaa-aikansa arveltiin olevan vähäistä. Koulunkäynnistä nuoret kirjoittivat hyvän tulevaisuuden edellytyksenä, jonka toteutumista köyhyys rajoittaa. Yhteiskuntajärjestelmät-teemaan kuuluivat markkinavoimat ja valtio. Markkinavoimiin liittyen nuoret kirjoittivat tavaroiden tarpeesta ja puutteesta globaalissa etelässä. Valtioita kuvattiin köyhiksi, ”länsimaista kehitystä jäljessä” oleviksi, apua tarvitseviksi, ympäristömuutosten ja tartuntatautien uhkaamiksi.

Oletukset, joita nuorilla oli globaalista etelästä ja nuorten elämästä siellä, olivat osin yksipuolisia ja yleistäviä ennakkokäsityksiä: globaali etelä oli heidän näkemystensä mukaan kehittymätön ja autettava sekä siellä asuvat ihmiset köyhiä ja epärationaalisia. Globaali pohjoinen ihmisineen näyttäytyi näiden vastakohtana. Samankaltainen käsitys maailman kahtiajaosta ja näiden alueiden välisestä hierarkiasta on käynyt ilmi myös aiemmin (Cantell 2011; Oberman & Waldron 2017; Rinne & Kallio 2017; Wagener

2018). Nuoret kuitenkin kirjoittivat myös globaalin etelän sisäisestä eriarvoisuudesta, mikä haastaa käsitystä alueen yhtenäisyydestä ja voi näin edesauttaa myös muiden ihmisten ja alueiden välisten kuvitteellisten erojen, kategorioiden ja hierarkioiden hajottamista (Mikander 2016; Riitaola 2013; Tani 2005; Wagener 2018).

Osatutkimuksessa nuoret myös arvioivat, tukiko itse omasta elämästä otettujen valokuvien käyttö globaalia etelää koskevien oletusten tarkastelua. Valokuvien käyttöä puolsi ensinnäkin kokemus siitä, että ne auttoivat vertaamaan esimerkiksi itselle tärkeitä asioita omiin oletuksiin globaalin etelän nuorille tärkeistä asioista. Tämä herätti pohtimaan, että nuoret toisella puolella maailmaa olisivat voineet ottaa hyvinkin samankaltaisia valokuvia. Siinä missä osa koki valokuvien käytön selventäneen omaa käsitystä ihmisten samankaltaisuudesta, osa pohti, miten nuorten elämät itse asiassa eroavat toisistaan paikasta riippumatta; esimerkiksi koulu voi olla tärkeää osalle nuorista, mutta se ei ole sitä kaikille edes globaalissa etelässä. Pohdinnoissa nuoret myös toivat esiin, että omat globaalia etelää koskevat oletukset ovat mahdollisesti vain kärjistettyjä stereotyyppioita. Valokuvien käyttöä kritisoivissa arvioissa nuoret kertoivat, että oletusten kriittinen tarkastelu on tärkeää, mutta siinä ei tarvitse käyttää valokuvia. Tätä näkökulmaa tukivat myös nuorten valokuviiin liittymättömät, omia oletuksia ja niiden alkuperää koskevat pohdinnat. Nuoret mainitsivat oletustensa lähteenä nimeltä kouluopetuksen, mutta myös erilaiset mediat, internetin, viihteen, hyväntekeväisyysjärjestöjen materiaalin ja sukulaisten matkakertomukset. Nuoret ovat myös aiemmissa tutkimuksissa maininneet kouluopetuksen, median ja hyväntekeväisyysjärjestön osuuden heidän usein yksipuolisten mielikuvien ja käsitysten rakentumisessa (Cantell 2011; Rinne & Kallio 2017).

4.4 Kuvassa kokemus ja paikka – valokuvaamalla nuorten elämismaailma osaksi opetusta

Osatutkimuksessa 4 tarkastelin yhdessä Reetta Hyvärisen kanssa, minkälaisia mahdollisuuksia valokuvaaminen ja nuorten itse ottamat valokuvat tarjoavat kouluopetukselle. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui tutkimusten varaan, joissa korostetaan visuaalisuuden merkitystä nuorten elämässä ja nuorten elämismaailman huomioimisen tärkeyttä osana opetusta. Visuaalisuus on erottamaton osa nuorten elämää, ja nuoret myös itse rakentavat todellisuutta kuvia tuottaen ja tulkiten (Rose 2007). Nuorten elämismaailman huomioiminen osana opetusta voi tehdä siitä nuorille heidän lähtökohdistaan riippumatta ymmärrettävää ja merkityksellistä sekä innostaa mukaan oppimisen prosessiin (Freire 2005; Gruenewald 2003a; hooks 2007). Näin myös maailmanlaajuisista haasteista voi tulla konkreettisia ja ymmärrettäviä (Gruenewald 2003a; Hyvärinen 2012).

Aineisto tuotettiin vuonna 2013 osana lukion maantieteen kehitysmaantieteen kurssia niin, että nuoret (N = 20) valokuvasivat lähiympäristössään olevaa eriarvoisuutta. Valokuvien (N = 108) lisäksi nuoret kirjoittivat ottamistaan valokuvista tulkinnot (N = 108) ja valokuvauksesta prosessina (N = 20). Aineiston tuottamiseen ja analyysiin ha-

ettiin tukea sellaisista valokuvahaastatteluista, joissa osallistujien tuottamat visuaaliset aineistot yhdessä niihin liittyvien haastattelujen kanssa muodostavat aineiston (Clark-Ibáñez 2007). Valokuvien analyysissä keskeistä oli tavoittaa nuorten itse ottamilleen valokuville antama merkitys, ja tämän vuoksi analyysissä nuorten kirjallisten tulkin-tojen rooli oli keskeinen. Analyysi oli laadullista analyysia (ks. esim. Alasuutari 2001).

Tulokset

Nuorten valokuvista ja niiden tulkinnoista sekä valokuvausta prosessina koskevista kirjoituksista muodostettiin kaksi yläteemaa: eriarvoisuus nuorten ottamissa kuvissa ja valokuvatessa koettua. Nuorten valokuvaan liittämien merkityksenantojen perusteella eriarvoisuus oli ennen kaikkea taloudellista. Valokuvissa oli muun muassa eri hintaluokan ruokia, vaatteita ja asuntoja. Pohdinnoissaan nuoret kirjoittivat esimerkiksi sukupuolten välisistä palkkaeroista, leipäjonoista ja kodittomuudesta sekä kritisoivat Suomen muuttumista aiempaa enemmän luokkayhteiskunnaksi. Nuoret pohjivat, liittykö eriarvoisuus aiempaa useammin juuri varallisuuteen. On muistettava, että valokuvat ovat aina kaksiulotteisia, rajattuja ja rakennettuja – eivät todellisuuden suoria kuvia (Goldstein 2007; Herkman 2007; Rose 2007). Kuitenkin nuorten ottamien valokuvien voi tulkita myös heijastavan ympäröivää yhteiskuntaa, sillä tuloerojen kasvusta, hyvinvoinnin eriytymisestä, sosiaalisen liikkuvuuden vaikeutumisesta ja etuoikeuksien pysyvyydestä on viitteitä (Erola 2014, Härkönen 2014; SVT 2011). Nuorten pohdinnoista kävi myös ilmi, että taloudellisen eriarvoisuuden valokuvaus koettiin nopeammaksi kuin jonkin muun eriarvoisuuden valokuvaus. Täten valokuvaan vaikutti myös valokuvauksen koulukonteksti ja nuorten valinnat koulutyöhön käytettävän ajan ja vapaa-ajan välillä (vrt. Rose 2007). Kurssilla myös käsiteltiin kehityksen yhteyttä varallisuuteen, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa taloudellisen eriarvoisuuden korostumiseen.

Osa nuorista nosti myös esiin, että valokuvaus menetelmänä ja siihen liittyvä tehtävänanto ohjasivat heitä kiinnittämään huomiota erityisesti taloudelliseen eriarvoisuuteen: ”tehtävänanto ohjaa ajatuksiamme kuvaamaan stereotyyppistä ’eriarvoisuutta’ eli sitä, että ihmisillä on erilainen sosioekonominen tilanne”. Näitä pohdintoja olisi mahdollista käyttää opetuksen lähtökohtana, kun tarkastellaan esimerkiksi sitä, mitä varten valokuvia tuotetaan, ja mikä rooli visuaalisella todellisuudella on eriarvoisuuteen liittyvien käsityksemme rakentumisessa. Nuorten näkökulmien, kokemusten ja elämismaailman käyttäminen opetuksen lähtökohtana voi olla myös vaikeaa, mutta se on yksi rakentavan vuoropuhelun edellytyksistä (hooks 2007). Parhaimmillaan nuorten kokemusten ja kouluopetuksen välisten yhteyksien etsiminen voi tukea oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Valokuvien tulkintojen kautta myös nuorten epäviralliseen kouluun (ks. Tolonen 2001) liittämät arvostukset kävivät ilmi, kun he tarkastelivat esimerkiksi abien ja muiden oppilaiden välistä erilaisuutta ja eriarvoisuutta. Valokuvauksen avulla oli näin mahdollista tavoittaa myös asioita, jotka ovat koulun kulttuurissa vaikeasti havaittavissa (Prosser 2007).

Valokuviinsa liittämässään merkityksenannoissa oli myös teemoja, joita nuoret eivät ainakaan suoraan liittäneet taloudelliseen eriarvoisuuteen. Viheralueista ja roskaisesta ympäristöstä otettuihin valokuvaan liitettyjen tulkintojen perusteella eriarvoisuutta oli, mikäli koskematonta luontoa ja roskatonta ympäristöä ei ole. Pohdinnoissa oli myös ajatuksia, joiden mukaan rahaa enemmän arvostusta saa esimerkiksi ihmisyyden, hyväntahtoisuuden ja solidaarisuuden. Nuoret pitivät eriarvoisuutena myös elämää oravanpyörässä ja kaavamaista ajattelua, jonka vastakohtaksi he nostivat matkustelun ja avaran maailmankuvan. Valokuvaan, jossa nuori on eläinpatsaan päällä, liitetyn tulkinnan mukaan eriarvoisuutta on myös ihmisten ja eläinten toisistaan poikkeava kohtelu, tarkemmin tehotuotanto, jota kuvailtiin nykyajan orjuudeksi, ja jonka toivottiin jäävän historiaan. Ympäristöön ja eläinten oikeuksiin liittyvät asiat ovat monelle nuorista tärkeitä myös aiempien tutkimusten perusteella (Myllyniemi 2014). Ottaessaan kantaa havaitsemiinsa epäkohtiin nuoret korostivat muutoksen mahdollisuutta, mitä pidetään keskeisenä niin kriittisessä kuin paikkalähtöisessäkin pedagogiikassa (esim. Gruenewald 2003; Suoranta 2005).

Toinen yläteema oli ”valokuvatessa koettua”, joka kattaa alleen tulkinnat siitä, mitä valokuvauksen avulla oli mahdollista tavoittaa ja tuoda osaksi opetusta. Valokuvausprosessina osoittautui oppimisen mahdollisuudeksi. Nuoret kirjoittivat, miten valokuvaus sai havaitsemaan, että myös lähellä on paljon eriarvoisuutta. Yhden nuoren suunnitelma valokuvata esimerkiksi kodittomia ja vähävaraisia ihmisiä ei kuitenkaan onnistunut nuoren alkaessa pohtia, voisivatko valokuvattavat ihmiset tulkita hänen vain korostavan omaa hyväosaisuuttansa; ”Yhtäkkiä ’kepeästä’ maantiedon tehtävän kuvaamisesta tulikin suurten kysymysten pohtimista ja omien arvojen tarkastelua”. Havainto muistuttaa myös valokuvauksen kehollisuudesta ja siitä, miten valokuvan ottaja on osallisena siinä tilassa, jossa valokuvaus tapahtuu. Valokuvatessa voi havainnoida sekä ympäristöä että itseään, ja näin avautuu monenlaisia mahdollisuuksia myös kokemukselliselle, situationaaliselle oppimiselle (ks. esim. Lave & Wenger 1991). Esimerkki osoittaa myös nuorten arkiympäristössä tapahtuvan oppimisen merkityksellisuuden (ks. esim. Aberton 2012).

Valokuvatessa nuoret alkoivat myös pohtia eriarvoisuuden suhteellisuutta ja hyvinvoinnin jakautumista myös Suomessa: ”Siinä sitten rupesin pohtimaan, että mikä on ns. ’turhaa’ eriarvoisuutta, ja mille oikeasti kannattaisi tehdä jotain.” Näistä pohdintoja voisi opetuksessa jäsentää esimerkiksi suuren (absoluuttisen) ja pienen (suhteellisen) sarron käsitteillä, joista ensimmäinen viittaa esimerkiksi lapsityövoimaan, jälkimmäinen yhteiskunnalliseen syrjäyttämiseen vauraissa valtioissa (Suoranta & Ryyänen 2014). Lähellä olevaan eriarvoisuuteen vaikuttaminen voi tuntua nuorille mahdolliselta (Gruenewald 2003a), mistä voi seurata myös halu vaikuttaa maailman epäkohtiin.

5 Nuorten elämismaailman, arjen maantieteen ja maantieteen opetuksen rajapinnoilla

Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia käsillä olevan yhteen-
veto-osan tutkimuskysymysten viitoittamana, minkä lisäksi esitän päätelmäni. Lo-
puksi, luvussa 5.4, tarkastelen tulosten luotettavuutta ja suuntaan katseen jatkotutki-
musaiheisiin.

5.1 Nuorten riskiyhteiskunnan kuvaukset dialogin perustana

Tässä luvussa syvennyn siihen, miten nuoret kuvasivat maailman tilaa ja tulevaisuutta kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa, ja mitä nuorten eläytymiskertomuksissa esiin nostamat asiat tarkoittavat koulun ja maantieteen opetuksen kannalta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nuorten on helppo kuvitella ilmastokriisin ja muiden ympäristöongelmien, rasismin ja fasismin, konfliktien ja sotien – kenties myös pande-
mian maailma. Kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa nuoret painottivat maailman mahdollisia ja toteutuneita riskejä enemmän kuin toiveikkaita asioita. Jo aikoinaan Eskolan (1984) tutkimukset osoittivat, että epätoivottavat asiat ovat helpommin kuvitel-
tavissa kuin toivottavat. Nuorten kuvailemaa dystopiaa leimasivat myös räikeä eriarvoi-
suus ja voimistunut yksilöllistymiskehitys, mikä tarkoitti esimerkiksi itsekeskeisyyttä ja omista eduista huolehtimista. Tähän nuoret liittivät myös hyvinvointia tuoneiden yhteiskunnan rakenteiden murtumisen ja siihen kietoutuvan epävarmuuden ja turvattomuuden, joka ylitti niin globaalin pohjoisen ja etelän kuin kansallisvaltioidenkin rajat (vrt. Beck 2016; Eräsaari 2019; Lash 1995). Tulosten perusteella nuorten mahdol-
lista Suomea ja maailmaa koskevilla kuvauksilla on useita riskiyhteiskunnan piirteitä (vrt. Beck 2016; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Vaikka eläytymiskertomuksista saadut tulokset eivät suoraan kerro, miten asiat nuorten mielestä ovat, ne ovat signaaleja siitä, miten ne kenties ovat tai voisivat olla. Tältä osin ne tukevat myös aiemmin esitettyä väitettä, jonka mukaan epävarmuus ja turvattomuus ovat globaalin (riskien) sukupol-
ven elämään vaikuttavia kokemuksia (Beck 2016; Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Nähtäväksi jää, muodostuuko niistä jopa heidän elämänsä suuntaa ohjaavia avainko-
kemuksia (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009a; Mannheim 1952).

Tutkimuksen tulokset tarkoittavat yleisesti koulun ja tarkemmin maantieteen ope-
tuksen kannalta sitä, että nuoria on välttämätöntä tukea siinä, miten epävarmuuden ja turvattomuuden kanssa on mahdollista elää (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009). Kun nuorten elämismaailmassa epävarmuus on hajanaista, kaiken läpi leikkaavaa, eikä sen loppua näy, sitä voi kutsua peloksi (ks. Bauman 2002). Siksi nuorten elämismaailman huomioiminen tarkoittaa myös heidän pelkojensa huomioimista (Cantell 2011). Tähän koulussa ja maantieteen opetuksessa on useita tapoja. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että eläytymiskertomusten kautta saatiin tietää niin nuorten mahdollisista toiveista kuin peloistakin. Kun opiskelvat asiat liittyvät nuorten toimintaympäristö-

jen muuttumisesta nouseviin haasteisiin, tieto on yksi väline ymmärtää niitä ja hallita muuttuvaa arkielämää (Aittola & Pirttijärvi 1996). Samanaikaisesti on kuitenkin hyväksyttävä, että osa opiskeltavista aiheista on sellaisia, joihin opettajillakaan ei enää ole tarjota valmiita vastauksia; ja että nuoret voivat tietää joistain, esimerkiksi digitaalisiin ympäristöihin liittyvistä aiheista, opettajia enemmän (Beck 2016). Koulutiedon ja nuorten arjen maantieteen välinen dialogi näyttää kuitenkin yhdeltä mahdollisuudelta hallita epävarmuutta ja turvattomuutta, jonka keskellä nuoret rakentavat elämänkertojaan.

Tulokset osoittivat, että nuorten tunnistamien riskien skaala on laaja. Tämä heijastellee globaalin sukupolven riskitietoisuutta (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Myös aiemmissa tutkimuksissa nuoret ovat ilmaisseet huolensa esimerkiksi ilmastomuutoksesta, ydinvoimalaonnettomuuksista, terrorismista ja talouskriiseistä (Myllyniemi 2015; Myllyniemi & Kiilakoski 2019; Sisäasiainministeriö 2012). Tulokset osoittivat, että erityisesti ilmastomuutos oli läsnä nuorten kirjoittamissa eläytymiskertomuksissa – erityisesti niissä, jotka lukiolaiset kirjoittivat vuonna 2018. Tuloksien tämän kertovan siitä, että tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät useimpien suomalaisnuorten (ja tiedeyhteisön enemmistön) kanssa ihmisen aiheuttamaa ilmastomuutosta tosiasiana ja ovat huolissaan ilmastokriisistä (Myllyniemi 2015; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Nuorisobarometrien 2016 ja 2018 perusteella nuorten huoli ilmastomuutoksesta on ennätysellisen korkealla, ja nimenomaan ilmastomuutos on nuorten mukaan merkittävin epävarmuutta ja turvattomuutta aiheuttava ilmiö heidän elämässään (Piispa & Myllyniemi 2019). Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että globaalit ekologiset kriisit eivät ole vain nousseet muiden riskien rinnalle vaan muuttuneet hallitseviksi riskeiksi (vrt. Beck 2016).

Esitän tutkimukseni tulosten varovaisesti tukevan Juntusen ym. (2019) näkökulmaa, jonka mukaan ilmastomuutoksen aiheuttamasta kriisistä voisi tulla yksi globaalin sukupolven avainkokemuksista (ks. Beck 2016; Mannheim 1952). Globaaliin (riskien) sukupolveen kuuluvista kukaan ei voi paeta ilmastomuutosta, kuten ei (osin sen aiheuttamaa) epävarmuutta ja turvattomuuttakaan (Bauman 2001; Beck 2016; Piispa & Myllyniemi 2019). Tästä huolimatta voi kuitenkin olla myös mahdollista, että koko sukupolven jakamia avainkokemuksia ei enää synny (Hoikkala & Paju 2008). Mikko Piispa ja Panu Pihkala (2020) painottavat, että siinä missä on mahdollista, että nuorten sukupolvesta jonain päivänä puhutaan ilmastomuutoksen sukupolvena tai ilmastoheräämisen sukupolvena, koronaviruksen aiheuttaman pandemian kaltainen käänne voi myös muuttaa ennalta selvältä vaikuttanutta asetelmaa; siksi tulkinnoissa ei tulisi kiirehtiä. Lisäksi huoli ilmastomuutoksesta on esitetty jo vuosikymmeniä siten eikä se nytkään ole vain nuorten jakama, vaan siinä on myös ylisukupolvisia elementtejä (Piispa & Pihkala 2020).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ilmastomuutos on erityisen tärkeä kouluopetuksen sisältö, sillä se on osa nuorten elämismailmaa – ja se tulee tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin määrittämään sitä (ks. esim. Euroopan ympäristökeskus 2019). Samanaikaisesti koulun tehtäväksi kuitenkin lankeaa myös nuorten riskitietoisuuden laajentaminen, sillä huomisen riskit voivat poiketa tämän päivän riskeistä. Riskit eivät tunnista koulun oppiaineiden rajoja, mutta aiemmat tutkimukset ovat osoitta-

neet, että ilmastonmuutoksen ja muiden oppiainerajat ylittävien ympäristöön liittyvien ilmiöiden opettamisessa ja oppimisessa on vaikeuksia (ks. Aarnio-Linnanvuori 2018; Ratinen 2016; Ratinen & Vettenranta 2018). Tätä vasten maantieteen opetus, jonka keskeiset sisällöt liittyvät globaalien ja paikallisten ilmiöiden syihin, seurauksiin ja ratkaisuihin (ks. Opetushallitus 2014; 2015), näyttäytyy tämän päivän koulussa erityisen tärkeänä.

5.1.1 Yksilöiden selviytymisstrategioista yhteiseen toivoon

Nuorilla on tietoja erilaisista selviytymisstrategioista, joiden avulla epävarmaan maailman tilaan ja tulevaisuuteen voi sopeutua. Eläytymiskertomusten sisällön perusteella ihmiset voivat valita esimerkiksi, pyrkivätkö he unohtamaan maailman ongelmat ja keskittymään omasta elämästä nauttimiseen, rakentamaan omia näkökulmia tai tekemään pieniä ympäristötekoja. Yksi kyseisiä selviytymisstrategioita yhdistävä piirre on niiden yksilökeskeisyys: kuvailut koskivat sitä, miten yksilöt ratkaisevat toimintatapansa. Tulos ei ole yllättävä sitä vasten, että riskiyhteiskunnan on katsottu heijastuvan nuorten elämään riskien hallintaan liittyvinä yksilöllisen valinnan pakkoina, heidän itsensä kannalta parhaiden mahdollisten valintojen tekemisenä, toisin sanoen refleksiivisen oppimisen välttämättömyytenä (Bauman 2002; Beck 2016; Hoikkala & Paju 2008). Esitän, että nuorten selviytymisstrategioissa on yhtymäkohtia Beckin (1995; 2016) ajatukseen siitä, että teollisen yhteiskunnan rakenteiden rapautuessa ainoana vaihtoehtona näyttäytyy riskien yksilöllinen tiedostaminen ja oman toiminnan sopeuttaminen muuttuviin olosuhteisiin. Kehityssuunnan hyvänä puolena voi kuitenkin pitää vapautta – jokainen saa valita oman suhtautumisensa – vaikka sen varjona onkin valitsemisen pakko (Eskola 1999). Tästä huolimatta kehityssuuntaa ei tulisi sellaiseksaan vain hyväksyä, vaan se olisi myös koulussa nostettava kriittisen tarkastelun kohteeksi (vrt. Brunila 2012; Freire 2005; Suoranta 2019). Toisin sanoen myös opetuksessa olisi tunnistettava globaaleja valtarakenteita ja -asetelmia sekä niiden muuttamisen mahdollisuuksia, jotka useimmiten edellyttävät yhteistoimintaa.

”Vinksallaan” olevasta, dystopian uhkaamasta maailmasta nuoret kuitenkin löysivät myös toivoa. Yhtenä selviytymisstrategiana kuvailtiin tiedon ja toiminnan yhteyttä toivoon niin, että tieto ongelmista ja niiden ratkaisuksista mahdollistaa toiminnan, mikä antaa toivoa. Vertaisten innostamista mukaan maailman muuttamiseen kuvattiin helpommaksi kuin aikuisiin vaikuttamista. Maria Ojalan ja Hans Bengtssonin (2018) mukaan sekä nuorten vanhempien että heidän ystäviensä suhtautumistavat ilmastonmuutokseen vaikuttavat siihen, miten nuoret itse asiaan suhtautuvat. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nuoret kuitenkin löysivät toivoa ennen kaikkea omasta sukupolvestaan, jonka he kuvailivat tekevän asioita paremmin kuin edeltävien sukupolvien. Toisin sanoen globaalin (riskien) sukupolven nuoret näkevät toivoa peiliin ja vertaisiaan katsoessaan. Nuoret kuvataan usein lähinnä vain tulevaisuuden toimijoina, mutta João Francan (2019) haastattelussa Giroux korostaa nuorten muutosvoiman merkitystä tässä ja nyt: ”Valta ei aina edellytä ylivaltaa. Siinä on kyse myös vastustuksesta. Nuorilla on paljon valtaa. He voivat sulkea yhteiskuntia. He voivat blokata

katuja, he voivat käyttää suoraa toimintaa, he voivat kouluttaa vanhempansa... He ovat potentiaalinen poliittinen voima ja ajattelen, että heidän tulee tunnistaa itsensä potentiaalisena poliittisena voimana ja heidän tulee toimia.” (Franca 2019.)

Tämän tutkimuksen tulokset myös osoittivat, että nuoret tunnistavat erilaisia ratkaisuja maailman riskeihin ja ongelmiin, mutta tässä yhteydessä maininnat nuorten omista vaikuttamismahdollisuuksista liittyivät lähinnä pienten ympäristötekojen tekemiseen, kuten kasvisyöntiin, kierrättämiseen ja pyöräilyyn. Eläytymiskertomuksissa ei myöskään säännönmukaisesti liitetty toimintaa maailman tilan ja tulevaisuuden epäkohtia koskeviin havaintoihin. Tuloksella voi olla yhteys siihen, että siinä missä useimpien nuorten on havaittu olevan kiinnostuneita maailman tilasta ja ajankohtaisista tapahtumista, tätä pienempi osa heistä on innostunut yhteiskunnallisiin asioihin vaikuttamisesta eikä osallistuminen yhteiseen toimintaan, kuten kansalaisjärjestöjen työhön, ole yleistä (Lukiolaisten liitto 2012; Myllyniemi 2015; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Nuorisobarometrin tulokset puolestaan kertovat sekä toiminnasta, kuten veetörmien ja adressien allekirjoittamisesta (noin 44 % vastaajista, aikuisilla 33 %), mielenosoituksiin osallistumisesta ja tuotteiden boikotoinnista että passiivisuudesta maailman muuttamista kohtaan ja osallisuuden kasautumisesta vain osalle nuorista (Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Nuoret ovat huolissaan ilmastonmuutoksesta ja pitävät esimerkiksi kulutustottumuksien muuttamista välttämättömänä, mutta huolen laajuutta vastaavaa toimintaa ei kuitenkaan ole vielä nähty (Piispa & Myllyniemi 2019). Toisaalta nuorten vähäiset maininnat esimerkiksi kansalaisjärjestötoiminnasta voivat kertoa myös poliittisuuden muutoksesta, sillä Beckin (1997) mukaan aiemmin epäpoliittiseksi miellettyistä asioista, kuten kuluttamisesta, on jo aikaa sitten tullut poliittista. Perinteisiksi koetut vaikuttamisreitit voivat näyttäytyä nuorille myös tehottomina (Lukiolaisten liitto 2012). Tulosten perusteella myös maantieteen opetuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella tiedon ja toiminnan eri muotojen välisiä yhteyksiä esimerkiksi ilmastonmuutosta opiskeltaessa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan nuoret myös epäilevät ihmisten halua muuttaa elämäntapojaan. Osa nuorista esimerkiksi selitti hyviksikin koettujen asioiden toteutumisen katastrofin kautta: ihmisten kuvailtiin muuttavan toimintatapansa vasta silloin, kun muuta mahdollisuutta ei enää ole. Samankaltainen selitysmalli löytyi aikoinaan jo Eskolan (1984) tutkimuksissa. Juuri tässä Beck (2016) kuitenkin näkee myös toivoa: pakon edessä ihmiset ymmärtävät, että yhteistyö on ainoa keino selvitä, ja alkavat toimia yhdessä. Se, mitä tämä havainto tarkoittaa maantieteen opetuksen ja koulun kannalta, ei ole yksiselitteistä. Tulos kuitenkin herättelee pohtimaan, voisiko toivottavien muutosten mahdollisuuden näkemistä tukea esimerkiksi se, että maantieteen opetuksessa eri mittaluokan ja aluetasojen ratkaisut erotettaisiin toisistaan. On kiistatonta, että ilmastonmuutoksen pysäyttäminen edellyttää yksilöiden elämäntapamuutoksia ja siksi myös yksilöiden teoilla on merkitystä (vrt. Andreotti 2006). Kuitenkin vähintään yhtä olennaista olisi tunnistaa yhteistyötä vaativien globaalien ratkaisujen, kuten valtioiden välisten ilmasopimusten, merkitys. Tämä voisi myös hellittää nuorten mahdollista ympäristöahdistusta (ks. Pihkala 2018) □ kukaan nuori kun ei ole yksin vastuussa yhteisten ongelmien ratkaisemisesta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ainakin osa globaalin sukupolven edustajista tavoittelee maailmanrauhaa sekä arvostaa ihmisten moninaisuutta ja luonnon monimuotoisuutta. He haluavat kasvattaa lapsista avarakatseisia ja ymmärtävät kestävä elämäntavan välttämättömyyden. Kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa nuoret esittivät mahdollisina ratkaisuuina maailman ongelmiin erityisesti oman sukupolvensa panostuksen: he ovat torjuneet ilmastonmuutoksen, ohjanneet varallisuutta koulutukseen, antaneet anteeksi köyhien maiden velat ja laatineet lakeja, joiden turvin jokainen ihminen saa vihdoin olla oma itsensä. Huomionarvoista on, että nämä esimerkit edellyttävät globaalin sukupolven yhteistoimintaa. Avoimeksi jää, heijasteleeko tulos nuorten roolin korostumisesta kenties pettymystä aiempiin sukupolviin (ks. Juntunen ym. 2019) vai onko sillä yhteys refleksiiviseen aikaan, jonka pyörteissä nuoret kasvavat ajattelemaan, että heidän tai ainakin heidän sukupolvensa on yksin ratkaistava myös maailmanlaajuiset, yhteiset ongelmat (vrt. Beck 1995; Giddens 1995). Ilmastokriisin ratkaisemisessa sukupolvien välinen yhteistoiminta on kuitenkin nähty tärkeänä (Piispa & Pihkala 2020, 6). Piispa ja Myllyniemi (2019, 67) muistuttavat myös makrotason päätöksissä vallan olevan tällä hetkellä erityisesti päättäjillä ja muilla aikuisilla.

Vaikka tulokset osoittavat, että nuoret näkevät myös toivoa maailman tilassa ja tulevaisuudessa, toivon rooli eläytymiskertomuksissa oli hauras. Ilmastokriisin pedagogiaa koskevassa keskustelussa (Hakala, Ahola, Raudaskoski, Poutanen & Värri 2019) Veli-Matti Värri painottaa, että huolimatta siitä, että aikuisten on usein itse vaikea löytää toivoa ekologisten kriisien sävyttämästä maailmasta, ”aikuisten velvollisuus on ylläpitää lasten turvallisuuden kokemusta ja luottamusta elämän mielekkyyteen; kasvatuksen on luotava toivoa” (ks. myös Värri 2018). Pihkalan (2018) mukaan kasvatuksessa tulisi pyrkiä tasapainottelemaan niin, että samanaikaisesti korostetaan toivon ja toiminnan näkymiä, mutta myös käsitellään maailman ongelmia vakavasti, sillä vain näin se vastaa myös nuorten kokemusmaailmaa. Tavoitteena on voimaantua, ja tässä ”toivo on keskeinen merkityksen ja voimien antaja” (Pihkala 2018, 11). Toivon ja toiminnan yhteys toisiinsa kävi ilmi myös Sitran (2019) tutkimuksessa, jossa Suomen yli 15-vuotiasta väestöä vastaava joukko arvioi toivon yhdeksi niistä tunteista, joka on parhaiten lisännyt omaa aktiivisuutta ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös maantieteen opetuksessa toivon merkitys ja sen rakentamisen tärkeys on otettava tosissaan: toivoa voisi löytyä esimerkiksi yhteistyön tärkeyden ymmärtämisestä, mutta kenties myös ylisukupolvisen toiminnan havaitsemisesta, menneisyyden onnistuneisiin esimerkkeihin huomion kiinnittämisestä ja tulevaisuusnäkökulman huomioimisesta. Lukion opetussuunnitelmat ohjaavat maantieteen opetuksessa tunnistamaan eri puolilla maailmaa tapahtuvaa myönteistä kehitystä (Opetushallitus 2015; 2019), mikä vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten valossa erityisen tärkeältä.

5.1.2 Tietämisen vaikeudesta sen epävarmuuden hyväksymiseen

Tutkimuksen tulosten ehkäpä yllättävimmissä eläytymismenetelmäpohdinnoissa nuoret tarkastelivat sitä, tietääkö kukaan – aikuiset yleensä tai edes pieni eliitti – mitä

maailmassa tapahtuu ja miksi. Yhtenä selviytymisstrategiana esitettiin luottamus siihen, että osalla ihmisistä on tietoa ja asiantuntijuutta. Tähän Juntusen ym. (2019, 188) mukaan perustuu myös ilmastohuolen sukupolven eräänlaisen äänitorven, Greta Thunbergin sanoma: ”kuunnelkaa ilmastotieteen tuloksia ja toimikaa sen mukaisesti”. Toisena keinona kuvailtiin, miten yksilö voi luottaa vain itseensä rakentaessaan käsitystä siitä, miten asiat todella ovat – jokainen on asiantuntija ja asiantuntijuus on rakennettava itse. Nuorten havainnot asiantuntijatiedon roolista ovat kiinnostavia, sillä suhtautuminen asiantuntijatietoon on jakanut myös refleksiivisestä ajasta kirjoittaneiden teoreetikkojen näkemyksiä. Esimerkiksi Giddens (1995) on esittänyt asiantuntijatietoon turvautumisen olevan keino saavuttaa turvallisuuden tunnetta riskiyhteiskunnassa, sillä refleksiivisen ajan riskit ja uhkat eivät liity vain ympäristöongelmiin vaan myös ihmisten psyykeen ja heidän keskinäisiin suhteisiinsa (Giddens 1995; Lash 1995; ks. myös Giddens 1991). Beck (1990, 32) puolestaan on painottanut kaiken tietämisen epävarmuutta todeten kuitenkin, että tietoisuuden siitä ei tulisi johtaa alistumiseen vaan toimintaan: ”Se, joka on havainnut varmankin tiedon hataruuden, voi vaipua mykkyyteen, tulla kyyniseksi ja kangistua rutiineihin. Mutta yhtä lailla hän voi löytää myös kaikkien kantavien ajatusten erehtyvyydestä mahdollisuuden niiden muuttamiseen.”

Tulokset asiantuntijatiedon kiistellystä roolista muistuttavat, että siinä missä useimpiin kysymyksiin opetuksessa ei ole mahdollista antaa täysin valmiita vastauksia, tiedon roolia elämässä on tärkeä tarkastella yhdessä nuorten kanssa (vrt. Bauman 2002; Moisio & Rautiainen 2015). Maantieteen opetuksen kannalta tulokset herättävät myös pohtimaan, voisiko muun muassa ymmärrys tieteellisen tiedon kriteereistä tukea esimerkiksi eri medioiden välittämän tiedon luotettavuuden arviointia. Tulkitsen tulokset signaaleiksi myös siitä, että koulun valta-asema tietämisen paikkana on murtunut, mitä voi pitää refleksiivisen ajan hyvänäkin piirteenä (vrt. Beck 2016; Harni 2015). Globaalin sukupolven nuorten on kenties aiempaa helpompi rakentaa identiteettiään, oppia itseä kiinnostavista asioista, asettaa arvioinnin kohteeksi aiempien sukupolvien ajatuksia ja toimintatapoja, löytää vaihtoehtoisia nuorisokulttuureita ja alkaa elää itsensä näköistä elämää. Näin nuoret voivat jopa ratkaista osan refleksiivisen ajan ristiriitaisuuksia ainakin omassa elämässään.

Tulosten perusteella yhtäältä vaikuttaa siltä, että nuoret tietävät paljon maailman tapahtumista ja hallitsevat esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyviä sisältöjä. Huomionarvoista on, että nuoret kirjoittivat eläytymiskertomuksissa erityisesti ilmastonmuutoksen kohdalla myös ilmiön syistä ja seurauksista. Toisaalta eri ilmiöiden välisiä yhteyksiä olisi voinut tuoda esiin enemmänkin, osa nuorten kuvailemista tiedoista oli hajanaisia ja asioiden tarkastelu esimerkiksi tulevaisuuden näkökulmasta vaikutti olevan osalle heistä vaikeaa (vrt. Mikkonen 2000, 220). Tulosten valossa vaikuttaa siksi mahdolliselta, että globaalin sukupolven nuorten todellisuus rakentuu pikemminkin yksittäisistä tiedoista kuin yhtenäisestä ja laajasta ymmärryksestä. Huoli nuorten maailmankuvien pirstaleisuudesta tai suppeudesta ei kuitenkaan ole uusi (ks. esim. Helve 1997). On myös muistettava, että siinä missä nuorten arjen maantiede voi olla joko sirpaleista tai jäsentynyttä, näitä kumpaakin voi olla myös koulussa opetettava maantiede

(vrt. Aittola & Pirttijärvi 1996; Catling & Martin 2011). Nähtäväksi jää, vähentääkö esimerkiksi uusi, 1.8.2021 käyttöön otettava lukion opetussuunnitelma lukio-opintojen pirstaleisuutta, sillä siinä painotetaan laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2019). Kuitenkin oppiainerajat ylittävien ilmiöiden kohdalla tieteenalan keskeisillä käsitteillä on nähty erityisen tärkeä rooli, sillä esimerkiksi ilmastomuutokseen ilmiönä on havaittu liittyvän runsaasti virhekäsityksiä (Ratinen 2016; Ratinen & Vettenranta 2018). Siksi yhtäältä vaikuttaa tärkeältä, että tapahtuipa dialogi eri oppiaineiden tai nuorten arjen maantieteen ja kouluopetuksen välillä, käsiteltävään ilmiöön liittyviä peruskäsitteitä tarvittaessa selkeytetään. Jos dialogi perustuu virheellisiin käsitteisiin ja käsityksiin, oppimista ei samassa määrin tapahdu (vrt. Ratinen 2016, 63).

5.2 Havaintoja globaalin sukupolven elämästä ja tulevaisuudesta

Tässä luvussa esitän, millainen kuva globaalista sukupolvesta piirtyy nuorten kirjoittamien eläytymiskertomusten, heidän ottamiensa valokuvien ja globaalia etelää koskevien pohdintojen perusteella. Tarkastelen myös näiden huomioimisen mahdollisuuksia koulussa ja maantieteen opetuksessa. Tutkimuksen eläytymiskertomuksia koskevat tulokset ovat signaaleja siitä, millainen toivottava ja epätoivottava tulevaisuus voisi nuorten mielestä olla myös yksittäisen nuoren elämän näkökulmasta. Utopia tarkoitti tällöin erityisesti läheisiä ihmisiä, rakkautta, vapautta olla oma itsensä, mahdollisuuksia opiskella ja tehdä töitä mielekkääksi koetulla alalla sekä tärkeiden arvojen puolustamista. Mahdollisuudesta terveydenhuoltoon kirjoitettiin tärkeänä, mutta hyvien ihmissuhteiden rinnalla oman ja läheisten terveyden tärkeyttä ei korostettu kuten muissa tutkimuksissa (Lukiolaisten Liitto 2012; Myllyniemi 2015; Myllyniemi & Kiilakoski 2019; Sitra & Tekes 2008). Vaikka globaalit ja henkilökohtaiset pelot usein kietoutuvat toisiinsa (esim. Pain ym. 2010), suomalaisnuorista suuren osan on havaittu olevan toiveikkaita oman tulevaisuutensa suhteen; nuoret uskaltavat unelmoida asioista, jotka liittyvät muun muassa opiskeluun, parisuhteeseen ja arjen tasapainoon (Heikkilä ym. 2017; Kallunki 2016; Myllyniemi 2015; 2016).

Siinä missä eläytymiskertomukset eivät suoraan kerro, mitä mieltä nuoret itse ovat asioista, samankaltaiset teemat toistuivat myös niissä tämän tutkimuksen tuloksissa, jotka kertoivat nuorten merkityksenannoista, joita he liittivät omasta elämästä ja itselleen tärkeistä asioista sekä lähellä olevasta eriarvoisuudesta ottamiin valokuviin. Turvaa, tukea, rakkautta ja iloa nuorten elämään toivat ystävät ja perhe. Oma koulu ja mahdollisuus oppia itseä kiinnostavia asioita olivat myös osalle nuorista tärkeitä, vapaa-aikaan liitettiin puolestaan mieluisat harrastukset. Itselle tärkeinä arvoina nuoret mainitsivat muun muassa vapauden, ihmisten välisen yhdenvertaisuuden, hyvätahtoisuuden, solidaarisuuden, sananvapauden, pääsyn puhtaaseen ja koskemattomaan luontoon ja ympäristön kunnioittamisen. Aiemmin on käynyt ilmi, että yleisesti ympäristön tila näyttyy nuorille tärkeämpänä kuin aineellinen hyvinvointi (Piispa & Myllyniemi 2019). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan osa nuorista pohtii ja pitää tärkeänä myös eläinten oikeuksia, mikä aiempien tutkimusten mukaan näkyi esimer-

kiksi kasvisruokavalion yleistymisenä nuorten keskuudessa (Myllyniemi 2014; Myllyniemi & Kiilakoski 2019).

5.2.1 Nuorten moninaisten identiteettien tukemisen tärkeys

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan nuorille tärkeää on myös heidän oma identiteettinsä, yksilöllisyyttä korostava oma tyyli, mahdollisuus olla vapaa toisten ihmisten oletuksista ja omaa elämää koskevista asioista päättäminen. Yhtäältä identiteettiin suhtauduttiin pysyvänä, toisaalta kerrottiin, miten yksilöllisyyttä rakennetaan esimerkiksi oman tyylin avulla. Omaan tyyliin kuuluu muun muassa vaatetus, joka kietoutuu kulluttamiseen. Sen on esitetty olevan yksi nuorten identiteettityön välineistä, sillä siitä merkittävä osa suuntautuu itseilmaisua tukeviin asioihin (Aittola & Pirttijärvi 1996). Tulosten mukaan nuoret eivät kuitenkaan vaikuttaneet jakavan näkemystä identiteettiensä joustavuudesta, mukautuvuudesta ja muuttuvuudesta (Aittola ym. 1995; Rubin 2000). Sen sijaan sateenkaarinuorten nuoruutta koskevassa tutkimuksessa Riikka Taavetti (2015) liitti osallistujien kielteiset koulukokemukset erityisesti koulun kykenemättömyyteen kohdata nuorten moninaiset, muuttuvat identiteetit. ”Nuorten joustavuus ja haluttomuus lukkiutua ulkoapäin nimettyihin identiteetteihin sopii huonosti yhteen koulun vähäisen seksuaalisuuden ja sukupuolen moninaisuutta käsittelevän opetuksen kanssa. [...] Nuorten muuttuvien tunteiden ja myös tietoisien kategorioiden vastustamisen kokemuksiin tällaisella opetuksella ei ole juuri yhtymäkohtia.” (Taavetti 2015, 83.)

Refleksiivisen ajan hyvänä piirteenä voi pitää sitä, että muun muassa sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvät perinteet ovat tulleet tiensä päähän, ymmärrys niiden moninaisuudesta on yhä laajemmin jaettu ja elämisen mahdollisuudet voivat olla monin tavoin myös aiempaa vapaampia (Beck 1995; 2016; Giddens 1995; ks. myös Valkendorff & Sihvonen 2020). Nuorten muuttuvia identiteettejä on kuitenkin selitetty myös sillä, että globaalien haasteiden edessä oman identiteetin rakentamiseen ja kehon muokkaamiseen keskittyminen voivat näyttäytyä mahdottomaksi koettuun maailman muuttamiseen verrattuna varteenotettavana vaihtoehtona (Bauman 2009; Giddens 1991; 1995; Lash 1995). Giddens (1991; 1995; 2009) kutsuu tätä refleksiiviseksi minäprojektiksi (*reflexive project of the self*). Tämän lisäksi itseen keskittymisen ja asioiden tarkastelun omasta näkökulmasta käsin on esitetty olevan myös pyrkimys hallita yksilöön kohdistuvia riskejä (Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995; Beck 1992; 1995). Näkökulmat eivät sulje toisiaan pois, mutta niiden käsittely osana maantieteen opetusta voisi olla kiinnostavaa esimerkiksi siinä yhteydessä, kun tarkastellaan maailmanlaajuisia haasteita ja yksilön vaikutusmahdollisuuksia.

Nuorten vapaa-aikaan liittyy myös mahdollisuus valita ajanviete ja sen paikka siitä käsin, missä voi olla oma itsensä – toisin sanoen jokaiselle se ei ollut mahdollista esimerkiksi koulussa. Myös Taavetin (2015, 81–83) tutkimuksessa nuoret kertoivat valitsevansa sekä paikat että tapaamansa ihmiset mahdollisuuksiensa mukaan niin, että altistumista syrjiville asenteille ei pääsisi tapahtumaan. Tässä yhteydessä Taavetin (2015) tutkimukseen osallistuneet nuoret kritisoivat koulua muun muassa sukupuolituneista käytännöistä ja heteronormatiivisesta puheesta. Se, että tutkimukseeni osal-

listuneet nuoret muun muassa tunnistivat omia etuoikeuksiaan, tarkoittaa myös sitä, että he tunnistivat eriarvoisuuksia myös oman elämänsä kontekstissa. Tulos tukee sen tärkeyttä, että koulussa ja maantieteen opetuksessa kiinnitetään huomiota niihin sisältöihin ja käytäntöihin, jotka voivat aiheuttaa osalle nuorista kokemuksia ei-arvostetusta toiseudesta; niiden tunnistaminen ja kriittinen tarkastelu ovat edellytyksiä niiden muuttamiselle (Hyvärinen ym. 2014; Juva 2019; Riitaoja 2013).

Tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät suoraan kertoneet omista rasismien kokemuksistaan, mutta esimerkiksi eriarvoisuutta koskevien valokuvien merkityksenannoissa rasismia vastustettiin, ja rasismi oli läsnä myös nuorten dystopioissa. Tulkitseen nämä signaaleiksi, jotka muistuttavat sen tärkeydestä, että rasismien mahdollisuus niin maantieteen opetuksessa, koulussa kuin tätä laajemmin yhteiskunnassa on tunnistettava. Vuoden 2019 nuorisobarometrissa nuorilta kysyttiin ensimmäisen kerran suoraan siitä, tunnistavatko he omassa ajattelussaan rasismia. Vastaajista noin puolet ei tunnistanut sitä – toisin sanoen joka toinen nuori koki omissa ajatuksissaan olevan ainakin vähän rasistisia piirteitä. Vastaajista 5 % sijoitti itsensä jakauman rasistiseen päähän. Vaihtoehdon valitsemisella oli selkein yhteys lähinnä maahanmuuttokriittisyyteen ja arvokonservatismiin, mutta ei esimerkiksi koulutustasoon, työttömyyteen eikä syrjinnän kokemuksiin. (Myllyniemi & Kiilakoski 2019, 96–97.) Myös Ina Juvan (2019) tutkimus kertoo antirasismien tärkeydestä koulussa: koulun henkilökunta ja oppilaat rakensivat hänen tutkimuksessaan käsitystä normaalista oppilaasta hyvin kaapeasti, sillä ideaalina oppilaana nähtiin suomalainen oppilas, jonka sosiaaliset taidot olivat ”oikeanlaiset”. Lappalaisen (2006) mukaan jo esiopetuksessa maahanmuuttajataustaisiin lapsiin kohdistuvaa poissulkemista selitettiin lasten sosiaalisten taitojen puutteella, rasismien mahdollisuus sivuuttaen. Mikäli rasismien mahdollisuutta kouluissa ei edes tunnisteta, käytäntöjä on vaikea muuttaa.

Tämän tutkimuksen tulokset muistuttavat myös sen tärkeydestä, että nuorten identiteettien rakentumista tuetaan koulussa ja opetuksessa myös niin, että suomalaisuus esitetään jokaiselle nuorelle mahdollisena identiteettinä. Juvan (2019) tutkimissa kouluissa suomalaisuutta ei tulkittu etnisenä identiteettinä vaan se rakennettiin normaaliudeksi, minkä seurauksena koulu oli mahdollista esittää neutraalina ja tasa-arvoisena. Sen sijaan muut etniset identiteetit tulkittiin mahdollisesti ongelmallisina (Juva 2019; ks. myös Lappalainen 2006). Siinä missä suomalaisuus on aina ollut moninaista, syitä suomalaisuuden kapeaan tulkintaan on löydetty myös maantieteen oppikirjoista (Mikander 2016; Rinne 2019; Rinne & Kallio 2017). Esitän, että maantieteen opetuksessa on tärkeä nostaa nuoria itseään, suomalaisuutta ja muita ihmisiä koskevia oletuksia kriittisen tarkastelun kohteeksi, tunnistaa niihin mahdollisesti liittyviä ongelmallisia erontekoa ja hierarkioita, sekä purkaa ja monipuolistaa niitä (vrt. Riitaoja 2013). Oppimateriaalien ja opetuksen kriittinen tarkastelu siitä näkökulmasta, millaista käsitystä maailmasta niiden kautta rakennetaan, on tärkeä osa tätä (Mikander 2016). Tässä yhteydessä tulisi keskustella myös ”valkoisuudesta” ja valkoisuuden normista (hooks 2007; Rinne 2019). Näin kulttuurinen kerronta voisi moninaistua ja tasa-arvoistua, ja nuorten käsitys maailmasta ja asioiden syistä ja seurauksista voisi muodostua aiempaa laajemmaksi (Rinne 2019). Nuorten arjen maantiede tarjoaa tä-

hän erinomaiset lähtökohdat, ja yksi tapa pohjustaa dialogia koulumaantieteen kanssa on käyttää osana opetusta nuorten tuottamia aineistoja. Vaikeiden valtasuhteiden hahmottaminen voi helpottaa, jos nuorten identiteetteihin ja kuulumiseen liittyviä kipeitäkin kysymyksiä tarkastellaan paikallisesti (vrt. Cantell 2011; Gruenevald 2003a; Lanas 2008). Mikäli nuorten kokemukset ovat osa opetusta, niiden jakamisen on aina perustuttava vapaaehtoisuuteen ja ilmapiiriin on oltava turvallinen (vrt. Muukkonen 2017).

Osalle tutkimukseen osallistuneista nuorista oma koulu ja sen tarjoamat mahdollisuudet oppia uusia asioita olivat tärkeitä, mutta toiset puolestaan liittivät koulunkäyntiin henkisen ja fyysisen väsymyksen, ahdistuksen ja paineet, liiallisen tietokoneiden käytön ja turhiksi koetut säännöt. Teemat olivat samankaltaisia myös nuorten kirjoittamissa eläytymiskertomuksissa: lukiokurssien suorittaminen, ylioppilaskirjoitukset ja eri oppiaineista saatava pistemäärä yliopistoon hakiessa voivat aiheuttaa nuorille hämmennystä ja opinnoissa epäonnistumisen pelkoa. Tuloksilla voi olla yhteys siihen, että yksilöiden tehtävänä on valvoa yhä enemmän itseään ja menestymistään (esim. Suoranta 1996). Huoli korkeakoulujen todistusvalinnassa eri oppiaineista saatavista valintapisteistä on ajankohtainen ja jaettu muun muassa maantieteen opetuksen kentällä (Cantell 2018; Tani ym. 2020). Sekä koulunkäynnin väsyttämiin että sen merkityksen kadottaneisiin nuoriin on kiinnitetty huomiota (Hautamäki ym. 2013; THL 2019). Myös sääntöjen vankkumattomuutta koulussa on kritisoitu (Thornberg 2008).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nuoret pohtivat eläytymiskertomuksissaan yksilön epäonnistumisten syiden löytyvän ennen kaikkea hänen tekemistään virheellisistä valinnoista. Aivan kuin nuorten epäonni (tai onni) olisi vain heistä itsestä kiinni, mutta samanaikaisesti oma toiminta ja tulevaisuuden tavoitteet olisi sopeutettava ympäristön muuttuviin olosuhteisiin (Bauman 2002; Beck 2016; Kallunki 2016; Rubin 2000). Tulkitsen nuorten kuvausten heijastelevan sitä, että tältä osin he ovat sisäistäneet refleksiivisen oppimisen vaatimuksen (vrt. Beck 2016). Beck ja Beck-Gernsheim (2009, 30) kuvailevat, miten tee-se-itse-elämänkerta on itse asiassa aina myös riskielämänkerta, jos esimerkiksi väärin valittu ala tai työpaikka, onnettomuus, avioero tai sairaus voi yhtäkkiä romuttaa sen. Aiemmin nuorista useat ovat kertoneet olevansa sitä mieltä, että elämässä menestyminen on ennen kaikkea yksilöstä itsestään kiinni (Lukiolaisten liitto 2012), mutta näkökulmassa ongelmallisena on pidetty nuorten lähtökohtien ja rakenteellisten seikkojen roolin häivyttämistä taka-alalle (Hoikkala & Paju 2008). Siinä missä koulujen olisi tärkeä tukea nuoria heidän riskielämänkertojensa hallinnassa, myös niiden taustalla vaikuttavia rakenteita olisi tehtävä näkyväksi.

5.2.2 Eriarvoisuudesta kohti globaalia yhdenvertaisuutta

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella eriarvoisuus on läsnä nuorten elämässä monin eri tavoin niin paikallisesti, alueellisesti kuin globaalistikin. Nuorten eriarvoisuudesta ottamiin valokuviiin liittämiin merkitystenantojen perusteella ihmisten välinen eriarvoisuus liittyi esimerkiksi ruokaan, vaatteisiin ja asuntoon, ja siitä näkyvin osa oli nuorten mukaan ainakin jossain määrin taloudellista. Tämän lisäksi eriarvoisuus voi heidän mielestään liittyä myös mahdollisuuksiin elää puhtaassa ympäristössä, liikkuu

vapaasti ja laajentaa omaa maailmankuvaa. Nuorten mukaan eriarvoisuutta etsiessä ei tarvinnut lähteä kauas vaan sitä on kaikkialla, myös Suomessa ja heidän omassa elämässään. Vaikuttaa siltä, että nuoret rakensivat valokuviansa ja niihin liittämiensä merkitysten kautta yhteiskunnallista muutosta heijastelevaa todellisuutta, sillä jo valokuvien ottohetkellä Suomessakin ihmisten tulotasossa, hyvinvoinnissa ja etuoikeuksissa tapahtuvista eroista oli havaintoja ja sosiaalisen liikkuvuuden kuvailtiin hankaloituneen (Erola 2014; Härkönen 2014; SVT 2011). Myös varallisuuserot kasvoivat hieman vuodesta 2013 vuoteen 2016 (SVT 2016). Tämän tutkimuksen tulokset kertovat myös havaintojen ja toiminnan välisistä yhteyksistä – kuten niiden puuttumisestakin. Eriarvoisuutta koskevien valokuviansa tulkinnoissa nuoret päätyivät hyvin erilaisiin toetamiin; siinä missä yksi nuorista totesi ihmisten välisen eriarvoisuuden olevan asia, jota on aina ollut ja tulee aina olemaan, toinen kuvaili juuri maantieteen opetuksen avanneen silmät ympäröivälle todellisuudelle ja vahvistaneen halua osallistua kamppailuun nykyistä yhdenvertaisemmän maailman puolesta. Yhteistä näille pohdinnoille on se, että koulun ja maantieteen opetuksen kannalta ne avaavat dialogin mahdollisuuksia nuorten arjen maantieteen ja koulumaantieteen sekä tiedon ja toiminnan tarkastelun välille (vrt. Catling & Martin 2011).

Eriarvoisuus oli läsnä myös nuorten kirjoittamissa eläytymiskertomuksissa, ja näiden kuvausten perusteella eriarvoisuus on ennen kaikkea maailmanlaajuista hyvinvoinnin keskittyessä globaaliin pohjoiseen ja vaikeuksien etelään. Epätoivottavaan kehityssuuntaan eläytymiskertomuksissa liitettiin myös eri ihmisryhmien väliset ristiriidat, joiden alkuperäksi esitettiin paitsi globaali eriarvoisuus, myös talouden ongelmat ja Suomen rajojen ulkopuolisista konflikteista johtuva, Suomeenkin kohdistuva pakolaisuus. Näin eri ihmisryhmien välisistä suhteista eri aluetasoilla piirtyi myös jännitteinen kuva (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009a). Asiantiloja ei kuitenkaan vain todettu vaan eläytymiskertomuksissa epäkohtiin vaadittiin myös ratkaisuja; esimerkkinä yhteiskunnallisesta aktivismista mainittiin talouskriisejä vastaan protestoiminen. Lisäksi solidaarisuus esitettiin globaalina. Globaalin sukupolven solidaarisuuden puolustuksenkin on kuitenkin katsottu olevan mahdollista vain jo toteutuneen yksilöllistymiskehityksen puitteissa (Beck 1995; Hoikkala & Paju 2008). Ihmisten rauhanomaista yhteiseloä tukevien ratkaisujen skaala oli kuitenkin eläytymiskertomuksissa laaja; esimerkiksi rauhasta neuvoteltiin. Nuorisobarometrin mukaan 80 % nuorista piti rauhaa tahdon asiana, mistä syystä nuorten on tulkittu kannattavan myös Euroopan unionin toiminnassa rauhaa edistäviä diplomatian keinoja (Myllyniemi & Kiilakoski 2019).

Eriarvoisuuden tarkastelua sisältyi myös pohdintoihin, jotka liittyivät nuorten globaalia etelää ja siellä eläviä nuoria koskeviin oletuksiin. Tulokset osoittivat, että nuorille ihmisten yhdenvertaisuus ja ihmisoikeuksien yleismaailmallisuus ovat itsestäänselvyyksiä ja he pitävät tärkeänä esimerkiksi köyhyysongelman ratkaisemisesta. Siinä missä nuoret omasta elämästä kirjoittaessaan painottivat esimerkiksi koulun aiheuttamia paineita ja vapaa-ajan tärkeyttä, he liittivät globaalin etelän nuorten elämään köyhyydestä juontuvat, perheen tukemiseen liittyvät velvollisuudet, kuten työn tekemisen nuoresta saakka. Globaalissa etelässä nuorten perheen ja suvun kuvailtiin näin ennen

kaikkea rajoittavan nuorten mahdollisuuksia parempaan elämään (vrt. Beck 1995). Kiinnostavaa on, että tässä yhteydessä nuoret painottivat lähtökohtien merkitystä elämässä menestymiseen. Erityisesti koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet globaalissa etelässä kuvattiin tärkeänä – kuten jossain määrin nuorten omassakin elämässä Suomessa – sillä nuorten mukaan koulutus voisi mahdollistaa paremman elämän, mutta tätäkään mahdollisuutta köyhillä nuorilla ei aina ole. Tulkitsen tässä yhteydessä koulutuksen yksilöllisenä ratkaisuna, sillä vaikka koulutus voi tarjota nuorille ympäri maailmaa jopa nousun pois köyhyydestä, globaalia epätasa-arvoa se ei yksin ratkaise. Tulokset herättävät pohtimaan, heijastelevatko nuorten oletukset refleksiivisen ajan kaikkialle ulottuvaa tarinaa siitä, että yksilön elämän lähtökohdista ja rakenteellisista seikoista huolimatta elämässä menestyminen ja epäonnistuminen ovat lopulta yksilöstä itsestään kiinni (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009a).

Nuorten globaalia etelää koskevien oletusten tulkitsin liittyvän globaalissa etelässä asuvien nuorten elämismaailmaan, sosiaalisiin instituutioihin ja yhteiskuntajärjestelmiin (vrt. Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995; Fornäs 1993). Siinä missä tulkintani mukaan nuorten oletukset olivat pitkälti yksipuolisia ja yleistäviä rakentaen käsitystä rikkaasta, kehittyneestä pohjoisesta ja köyhästä, kehittymättömästä etelästä, nuoret painottivat erityisesti kouluopetuksen vaikuttaneen niiden rakentumiseen. Aiemmissakin tutkimuksissa lasten ja nuorten pohdinnat ovat heijastelleet käsitystä vastakohtien maailmasta: heidän mukaansa ongelmat keskittyvät globaaliin, autettavaan etelään, ja hyvinvointi vauraaseen, auttavaan pohjoiseen (Mikander 2016; Oberman & Waldron 2017; Riitaoja 2013; Simpson 2019; Wagener 2018). Tässä yhteydessä kuitenkin myös kouluopetuksen ja koulujen toiminnan osuus käsitysten taustalta on nostettu esiin (Cantell 2011; Rinne & Kallio 2017; Wagener 2018).

Tutkimukseni tulosten mukaan nuorten globaalia etelää koskevien oletusten pohdinnoissa oli myös niiden stereotyyppisyyden ja totuudenmukaisuuden reflektointia, minkä lisäksi osa nuorista muistutti, että köyhyys ei kosketa jokaista globaalissa etelässäkään. Eriarvoisuutta koskevien valokuviansa tulkinnoissa nuoret tunnistivat puolestaan omaan elämäänsä liittyviä etuoikeuksia ja toivat ilmi ymmärryksensä niiden ongelmallisuudesta pohtien myös köyhyyden vaikutuksia ja toiseuden kokemusten kipeyttä. Esitän näiden olevan erityisen tärkeitä mainintoja, sillä ne rikkovat oletuksia ihmisryhmien ja alueiden yhtenäisyydestä, ja näin niiden pohjalta oletuksia, erontekoja ja hierarkioita on mahdollista purkaa koulussa ja maantieteen opetuksessa (vrt. Hyvärinen ym. 2014; Riitaoja 2013; Tani 2005). Rinne (2019, 292) muistuttaa, että opettajalla on vastuu siitä, mitkä maailman alueet nostetaan opetuksessa tarkastelun kohteeksi ja miten niitä tarkastellaan. Tutkimukseni tulokset tukevat Rinteen (2019) esimerkkien tärkeyttä myös maantieteen opetuksessa. Hänen mukaansa opetuksen länsikeskeisyyttä olisi mahdollista haastaa tarkastelemalla sen ulkopuolista maailmaa myös muuten kuin eurooppalaisen linssin läpi ja problematisoimalla myös läntisiä arvoja. Positiivisia määreitä tulisi liittää kaikkiin alueisiin, myös globaaliin etelään, ja vastaavasti haasteita olisi nostettava esiin myös globaalista pohjoisesta. Ihmisten omaa toimijuutta tulisi tarkastella kaikkialla, auttamisdiskurssia rikkoen. Asioiden kokonaisuuksia, syitä ja seurauksia, tulisi pyrkiä avaamaan. Kansallisvaltiokeskeisyyteen tulisi

sitoa myös niiden rakentumisprosessin tarkastelu, ja yksikulttuurisesta historian kuvailusta tulisi siirtyä moniääniseen tarinaan. (Rinne 2019.) Cantell (2011, 6) painottaa, että maantieteen opetuksessa nuorten kanssa olisi tärkeä tarkastella myös sitä, mitä alueita ja teemoja esimerkiksi oppimateriaaleissa ja mediassa käsitellään, ja millaisin painotuksin. Yhtä tärkeää olisi havaita, mikä alueet kenties jäävät käsittelemättä ja millainen vaikutus tällä voi olla maailmankuvien rakentumiseen (Cantell 2011).

Tulokset tukevat osaltaan näkökulmaa, jonka mukaan refleksiivisen ajan hyvä puoli on, että toisia ihmisiä ja alueita koskevien oletusten totuudenmukaisuutta on alettu yhä useammin kyseenalaistaa, ja että katse on siirtynyt myös hyvinvointiin ja eriarvoisuuteen liittyviin valtasuhteisiin (vrt. Beck & Beck-Gernsheim 2009). Vihamieliseksi koetusta toisesta erottautumiselle vaihtoehtoinen keino olisi Giddensin (1995) mukaan juuri pyrkimys dialogiin niin globaalissa kontekstissa kuin henkilökohtaisessa elämässäkin. Koulussa ja maantieteen opetuksessa on otettava vakavasti se uhka, että yhteiskuntien yksilöllistymiskehityksestä säikähtäneet yksilöt alkaisivat etsiä syyllisiä esimerkiksi maahanmuuttajista ja yhteisöllisyyttä sekä turvaa poliittisista ääri-ideologioista (vrt. Bauman 2002, 50–51; Beck 2016). Kouluissa nuorten kohtaamista, kuuliksi tuleamista ja ristiriitojen selvittämistä on mahdollista tukea esimerkiksi restoraatiivisella lähestymistavalla, jossa fokus on nuorten omien ratkaisujen löytämisessä sen sijaan, että syylliset ja sanktiot määriteltäisiin ulkoapäin, esimerkiksi opettajien toimesta (Gellin 2019). Lähestymistapa voi sopia hyvin refleksiivisen ajan kouluun, jossa ulkoisen kontrollin sijaan nuorten odotetaan ottavan itse vastuuta (vrt. Harni 2015; Lash 1995). Tämä voisi vähentää myös itsekeskeisyyttä, kun tapahtumien kulku hahmottuu myös toisten näkökulmista (vrt. Aittola ym. 1994; Aittola ym. 1995). Samanlaisesti olisi kuitenkin varmistettava, että mikäli ristiriitojen syyt ovat yhteisiä, myöskään ratkaisuja ei etsitä vain yksilöistä (ks. Brunila 2012; Juva 2019).

5.3 Eläytymismenetelmä ja valokuvaus opetusmenetelminä

Tässä luvussa vastaan kysymykseen, millaisia mahdollisuuksia eläytymismenetelmä ja valokuvaus tarjoavat maantieteen opetukselle. Aloitan tarkastelun eläytymismenetelmästä, minkä jälkeen syvennyn valokuvaukseen ja itse otettujen valokuvien käyttöön maantieteen opetuksessa.

5.3.1 Eläytymiskertomusten toiveikkaiden tulevaisuuskuvienvoima

Eläytymismenetelmä osoittautui tämän tutkimuksen perusteella yhdeksi keinoksi, jonka avulla nuorten pohdinnat maailman tilasta ja mahdollisesta tulevaisuudesta tulivat näkyviksi. Samalla saatiin tietää myös nuorten arvoja ja toiveita koskevista havainnoista sekä eri asioille annetuista selitysmalleista. Eläytymiskertomuksissa mainituilla asioilla saattoi olla yhtymäpintoja sekä nuorten omiin käsityksiin asioista että jaettuun kulttuuriin merkityksiin siitä, miten maailman tämänhetkiseen tilaan voisi reagoida, millainen utopia tai dystopia voisi olla, ja millaisia säännönmukaisuuksia ih-

misten toiminnasta mahdollisesti on löydettävissä (vrt. Eskola 1988; 1999; Eskola 1991; Eskola ym. 2017a; Eskola & Suoranta 2000; Wallin ym. 2015; Wallin ym. 2018). Esitän, että eläytymismenetelmän käyttäminen oli näin myös nuorten ajattelun ja merkitystentantojen sekä toimijuuden arvostamista.

Tulosten perusteella erityisesti utopioiden äärelle on tärkeä pysähtyä, sillä ensiksikin ne olivat tutkimukseen osallistuneille nuorille vaikeammin kuviteltavissa. Toiseksi erityisesti niiden on esitetty voivan muuttaa maailmaa: ”Koska suurin osa tietyistä kursista on tosiasioiden ja tiedon jakamista, on helppo aliarvioida mielikuvituksen rooli. Ja kuitenkin sitä, mitä emme voi kuvitella, ei voi syntyä.” (hooks 2010, 59.) Opetuksen menetelmänä eläytymismenetelmä voi vahvistaa toivoa, sillä asioiden kuvittelu on usein edellytys niiden toteuttamiselle (Eskola 1988; Wallin ym. 2018). Utopiat myös puskevat ihmisiä tavoittelemaan omia unelmiaan; niitä löytyy esimerkiksi muuttoliikkeiden taustalta (ks. Lindgren 2016). Koulussa ja maantieteen opetuksessa eläytymiskertomusten utopioiden kautta voidaan lähestyä yhteiskunnallista, opetussuunnitelmiinkin kiinnittyvää kysymystä siitä, millainen voisi olla oikeudenmukaisuuteen ja kestävään elämäntapaan perustuva maailma, ja mitä tämän eteen olisi mahdollista tehdä (vrt. Giroux 2011; Opetushallitus 2014; 2015). Teppo Eskelinen, Keijo Lakkala ja Maria Laakso (2020) muistuttavatkin utopioiden olevan paitsi mielikuvituksen myös reflektoinnin välineitä eli ne mahdollistavat sekä toisenlaisten maailmojen kuvittelun että yhteiskunnan kriittisen reflektoinnin.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että kuvittelun mahdollisesta vaikeudesta huolimatta nuoret heittäytyivät tilanteeseen, käyttivät mielikuvitustaan ja suhtautuivat eläytymiskertomusten kirjoittamiseen vakavasti. Eläytymismenetelmän käyttö inspiroi näin sekä osallistujien että tutkijoiden mielikuvitusta osoittautuen yhdeksi mahdolliseksi tavaksi vahvistaa kuvittelun taitoa. Tämä on tärkeää myös sitä vasten, että sekä koulutuksen että tutkimuksen kenttää on syytetty luovuuden tukahduttamisesta ja mielikuvituksen kouluttamisesta hyvin kapeisiin (esimerkiksi opetussuunnitelman tai tieteellisen ajattelun muodostamiin) rajoihin (Sauren 2008, 118; Vuorikoski 2007, 43). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että eläytymismenetelmän avulla on mahdollista tavoittaa utopioita, joista löytyy yhtymäkohtia tieteelliseen tutkimukseen, ja joilla nykytietämyksen valossa voisi olla toteutumisen edellytyksiä, mutta myös utopioita, jotka toistaiseksi vaikuttavat mahdottomilta, mutta joiden muutokseen innostava voima piilee juuri siinä (vrt. Bloch 1986/1995; Lakkala 2010; ks. myös Lakkala 2014). Keijo Lakkala (2010, 58) kuvailee seuraavasti Ernst Blochin käsitteellistämien konkreettien ja abstraktien utopioiden eroja ja yhteyttä:

”Siinä missä abstraktin utopian utuinen visio perusteele ja motivoi poliittisen vastarinnan, toimii konkreetti utopia lähitulevaisuuden päivänpoliittisena vaatimuksena. Molemmat olettavat ja vaativat toisensa ollakseen uskottavia. Yksinään konkreetti utopia on puhtaasti mielivaltainen ja vailla abstraktia visiota se jääkin sellaiseksi. Toisaalta pelkkä abstrakti utopia kahlitsee romanttiseen ja passivoivaan haaveiluun.”

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ainakin osalle tutkimukseen osallistuneista nuorista epätoivottavien tapahtumaketjujen ja dystopioiden kuvittelu on helppoa – ja kenties siksi myös mieluisampaa kuin utopioiden kuvittelu. Siinä missä Mannheimin (1952; 1928/1964) mukaan utopioissa on muutosvoimaa, Beck (2015, 85) esittää, että myös riskejä korostavassa dystooppisessa kerronnassa on oma liikkeelle paneva voimansa, sillä kyse on niinkin tärkeistä asioista, kuten ihmislajin säilymisestä. Todellisuuden kriittinen reflektointi on mahdollista näin myös dystopioiden avulla (Eskelinen ym. 2020). Epätoivottavien tapahtumaketjujen kuvitteluun eläytymiskertomuksia kirjoitettaessa liittyy kuitenkin riskejä; se voi vaikuttaa kirjoittajaan epätoivottavalla tavalla (Eskola 1988; Eskola 1991; Eskola & Suoranta 2000). Lisäksi nostan eläytymismenetelmän haasteeksi sen, että kehyskertomusten varianteista ennen kirjoitustilannetta kertomatta jättämistä voi verrata salailuun (ks. luku 3.3). Esitän, että tulevissa eläytymismenetelmätutkimuksissa harkitaan käytäntöä, jossa jo ennen kirjoittamista osallistujille tuodaan avoimesti esiin sekä kehyskertomusten variointi että epätoivottaviin skenaarioihin eläytymisen mahdolliset riskit. Jos osallistujat olisivat tietoisia varianteista ja kenties myös saisivat valita niistä itselleen sen, johon haluavat eläytyä, osallistujien asema aktiivisina toimijoina vahvistuisi. Yksi mahdollisuus olisi myös muotoilla kehyskertomukset niin, että niistä kaikki olisivat vain toiveikkaita skenaarioita. Tällöin kuitenkin menetettäisiin se mahdollisuus, että he, jotka syystä tai toisesta mieluummin eläytyisivät epätoivottavaan skenaarioon, eivät sitä mahdollisuutta saisi.

Eläytymismenetelmä osoittautui opetusmenetelmäksi, joka mahdollisti kirjoittamiseen osallistumisen matalalla kynnyksellä, sillä eläytymiskertomuksia ei yksinkertaisesti voi kirjoittaa väärin (vrt. Eskola 1984; 1988). Tämä mahdollisesti vaikutti myös siihen, että kirjoittamista seuranneet keskustelut eläytymiskertomuksista olivat vilkkaita. Eläytymiskertomusten kirjoittamisen jälkeen käydyllä yhteisellä keskustelulla voisi kenties olla tärkeä rooli myös siinä, että kirjoittamiseen liittyviä tuntemuksia saadaan sanoitettua. Kun eläytymismenetelmää käytettiin osana maantieteen kurssia, se tapahtui kurssin alussa ennen kuin esimerkiksi riskimaantieteen ilmiöitä oli käsitelty yhdessä. Näin tässä tutkimuksessa eläytymiskertomukset heijastelivat erityisesti nuorten elämämaailmaa ja arjen maantiedettä. Avoimeksi jää, mikä kenties oli kirjoittamisen ajankohdan vaikutus siihen, missä määrin nuoret kirjoittavat esimerkiksi mainitsiensa asioiden yhteydessä myös niiden syistä ja seurauksista.

Sekä tutkimuksessa että opetuksessa eläytymismenetelmää voisi soveltaa myös niin, että kirjoittamisen sijaan nuoret kertoisivat tai esittäisivät performanssin kehyskertomuksen pohjalta (vrt. Eskola 1988). Kehyskertomus puolestaan voisi olla myös esimerkiksi videokatkelma tai valokuva (vrt. Ginsburg 1979, 127). Keinoja luovuuteen innostamiseen on toki useita muitakin; esimerkiksi hooks (2010, 62) kuvailee käyttävänsä opetuksessa spontaanisti kirjoitettuja lauseita herättelemään opiskelijoiden mielikuvitusta. Anna Lehtonen, Eva Österlind ja Tuija Leena Viirret (2020) puolestaan korostavat draaman monipuolisia mahdollisuuksia myös ilmastokasvatuksessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella eläytymismenetelmä ja sen variantit tarjoavat kuitenkin yhden mahdollisen lisän opetusmenetelmien kirjoon erityisesti silloin kuin tavoitteena on kuvittelun tukeminen ja mahdollisten tapahtumaketjujen pohdinta.

5.3.2 Valokuvauksen ja valokuvien omakohtaisuus

Nuorten ottamien valokuvien ja heidän niihin liittämiensä merkityksenantojen kautta nuorten elämismaailma ja arjen maantiede tulivat osaksi maantieteen opetusta. Valokuvien kautta lähestyttiin maantieteen opetuksessa kyseisten kurssien teemoja, erityisesti eriarvoisuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä myös siitä, että valokuvien kautta kehityskysymysten tarkasteluun tuli henkilökohtaisiakin ulottuvuuksia. On esitetty, että opiskeltavien teemojen liittyminen nuorten omaan elämään voi saada ne tuntumaan merkitykselliseltä ja selkeyttää paikallisen ja globaalien välisiä yhteyksiä (Cantell 2011; Hyvärinen 2012). Tämä vaikuttaa mahdolliselta ainakin joidenkin nuorten kohdalla, sillä osa heistä kirjoitti maantieteen kurssien teemojen herättäneen tunteita, erityisesti halua osallistua maailmaan vaikuttamiseen. Nuorten kannustaminen heidän havaitsemiensa epäkohtien muuttamiseen on yksi mahdollisuus edistää ihmisten välistä yhdenvertaisuutta (Oberman & Waldron 2017). Tulos on tärkeä maantieteen opetuksen kannalta, koska sen tavoitteena on tukea nuoria omien vaikutusmahdollisuuksiensa tunnistamisessa, minkä lisäksi vaikutusmahdollisuuksien tunteminen on keskeistä myös koko perusopetuksen läpileikkaavassa globaalikasvatuksessa (Opetushallitus 2003; 2014; 2015). Tässä tutkimuksessa globaalikasvatus ja valokuvaus olivat myös maantieteen ja kuvataiteen opetusta yhdistäviä elementtejä.

Valokuvaus osoittautui opetusmenetelmäksi, johon liittyy omakohtaisuutta. Valokuvan ottaja havainnoi ja tulkitsee ympäristöään, ja tekee näiden perusteella valinnan siitä, mistä ja miten hän valokuvan ottaa (ks. esim. Rose 2016). Nuorten elämismaailma, heidän arjen maantieteensä ja merkityksenantonsa vaikuttivat tätä kautta osaltaan siihen, mitä nuoret lopulta valokivasivat. Näin nuorten ottamat valokuvat kertoivat myös heistä itsestään. Samanaikaisesti ympäristö tarjosi ikään kuin puitteet valokuvaukselle; sitä on mahdollista valokuvata, mitä ympäristössä on. Valokuvat oli kuitenkin mahdollista myös lavastaa, minkä lisäksi nuoret tekivät valintoja siitä, mitä jää valokuvaan, ja mitä he kenties rajasivat sen ulkopuolelle. Valokuva on aina rakennettu (Rose 2016; Tinkler 2013). Näin valokuvauksen avulla oli mahdollisuus myös esimerkiksi häivyttää konkreettisten ja abstraktien ilmiöiden rajoja sekä ylittää alueta-voja. Valokuvaus menetelmänä tarjosi nuorille myös mahdollisuuden vaikuttaa siihen, mitkä teemat tulivat näkyväksi osana maantieteen opetusta (vrt. Freire 2005; Grant 2017; Leonard & McKnight 2015; Tinkler 2015).

Nuorten omasta elämästään ja tärkeistä asioista ottamiin valokuviin liittämien merkitystenantojen avulla tuli näkyväksi myös se, että suomalaiset nuoret ovat moninainen joukko ja myös heidän nuoruutensa on moninaista. Tätä kautta oli mahdollisuus kyseenalaistaa sekä kollektiivisen suomalaisuuden myyttiä että nuorten globaalien etelän nuoriin ja heidän elämäänsä liittyviä oletuksia, jotka heijastelivat muun muassa kuvitteellisia eroja eri puolilla maailmaa asuvien nuorten välillä (vrt. Riitaoja 2013; Tani 2005). Nuorten ottamia valokuvia käytettiin myös näiden oletusten tarkastelun apuna, mutta tutkimus osoitti, että ne eivät olleet kriittisyyden edellytys vaan vain yksi mahdollinen tapa lähestyä pohdintaa oletuksista ja niiden todenperäisyydestä.

Maantieteen opetuksessa nuorten valokuviin liittämiä merkityksenantoja on mahdollista yhdessä opettajan kanssa sitoa kurssin keskeisiin sisältöihin ja tavoitteisiin, ja havainto puoltaa tämän tärkeyttä. Nuorten tulkinnat esimerkiksi taloudellisen eriarvoisuuden merkityksestä, syistä ja ratkaisumahdollisuuksista poikkesivat toisistaan, mutta näihin teemoihin olisi mahdollista syventyä opetuksessa. Nuorten kokemustietoa, heidän arjen maantiedettään, ei kuitenkaan tulisi toiseuttaa tieteellisellä tiedolla vaan opetuksen tavoitteeksi tulisi nostaa dialogin rakentaminen näiden välille (Catling & Martin 2011). Arjen maantieteessä on henkilökohtainen ulottuvuus, joka voi olla kivuliastakin. Tämän vuoksi opettajan kunnioittavan suhtautumisen on oltava itsestään selvää (vrt. hooks 2007). Myös ristiriidat ovat mahdollisia, mutta esimerkkejä on myös siitä, että opiskeltavien asioiden merkityksellisyys voi löytyä ristiriitojen kautta (ks. Rajala ym. 2015).

Tämän tutkimuksen tulokset osaltaan tukivat myös niitä havaintoja, että valokuvaus on osalle nuorista luonteva ja mieluinen tapa ilmaista itseään (vrt. Hyvärinen 2012; Mustola ym. 2015; Rose 2016; Tinkler 2013). Samanaikaisesti tulokset kuitenkin myös osoittivat, että valokuvaus ja nuorten ottamat valokuvat eivät vaikuttaneet tekevän näkyväksi kaikkein henkilökohtaisempia, esimerkiksi eriarvoisuuteen liittyviä kokemuksia. Valokuvaus ei kenties ollut jokaiselle sopivin tapa ilmaista itseään, tai valokuva voi tehdä asioista myös liian näkyviä. Valokuvaus sai osakseen myös kritiikkiä esimerkiksi siitä, että se ohjaa havaitsemaan eriarvoisuudesta itsestään selviä asioita, mikä on kiinnostava lähtökohta esimerkiksi sen tarkasteluun, mikä merkitys visuaalisella todellisuudella on käsitystemme rakentumisessa. Valokuvaus ja nuorten itse ottamien valokuvien käyttö opetuksessa osoittautuivat näin vain yhdeksi mahdolliseksi menetelmäksi nuorten kokemusten tavoittamiseen.

5.4 Lopuksi

Tähän tutkimukseen osallistuneiden, pääkaupunkiseudulla asuvien nuorten maailman tilasta ja tulevaisuuksista kirjoittamia eläytymiskertomuksia hallitsivat riskiyhteiskunnan piirteet: epävarmuus ulottui kaikkialle ja ilmastonmuutos oli kiihtynyt. Eläytymiskertomukset osoittivat globaalin sukupolven riskitietoisuuden ja toivat esiin myös nuorille mahdollisia selviytymisstrategioita. Yksi niistä oli heidän oman sukupolvensa tietoon perustuva toiminta, ja erityisesti tähän he ripustivat myös toivonsa. Eläytymiskertomuksissa nuoret tunnistivat erityisesti yksilöille mahdollisia, mutta myös yhteisiä toimintatapoja rakentaa tulevaisuutta, jossa ihmisten yhdenvertaisuus ja kestävä elämäntapa ovat itsestäänselvyyksiä. He eivät aina kuvanneet tarkasti eri asioiden välisiä yhteyksiä, mutta osittain avoimeksi jäi, miksi. Tulokset muistuttavat koulun ja maantieteen opetuksen tärkeästä tehtävästä etsiä nuorten oman elämismailman ja globaalin välisiä yhteyksiä sekä tarkentaa yhteistyön merkitystä, sillä maailmanlaajuiset ongelmat eivät ole yksilöllisesti ratkaistavissa (ks. Beck 2010; 2016; Brunila 2012). Vastatakseen nuorten kokemusmaailmaa globaaleihin ongelmiin on opetuksessa suhtauduttava niiden edellyttämällä vakavuudella, samanaikaisesti toivon

ja toiminnan näkymiä etsien (Pihkala 2018). Näin myös maantieteen opetus voi tukea globaalin sukupolven nuoria siinä, miten refleksiivistä aikaa hallitsevan epävarmuuden kanssa on mahdollista elää.

Kehyskertomusten muotoilu mahdollisesti ohjasi ja kuljetti nuorten eläytymiskertomuksia johonkin tiettyyn suuntaan. Toisaalta nuoret kirjoittivat paljon esimerkiksi ilmastonmuutoksesta, jota ei mainittu yhdessäkään kehyskertomusten varianteista. Osa nuorten kirjoittamista eläytymiskertomuksista oli yleisiksi ja tavanomaiseksi tulkittavissa olevia kuvauksia ihmisten elämästä sekä maailman tilasta ja tulevaisuudesta (vrt. Eskola 2007; Eskola & Eskola 1995). Vaikka eläytymiskertomukset ovat lähtökohtaisesti kuvitteellisia tarinoita, niissä läsnä olevista teemoista useat olivat sellaisia, jotka ovat olleet esillä muun muassa mediassa. Tämä herättelee pohtimaan, missä määrin eläytymiskertomukset heijastelevat myös todellisia tapahtumia, kenties myös nuorten omaa elämää. Eläytymiskertomukset sisälsivät kuitenkin myös esimerkiksi sellaisten utopioiden kuvailuja, joiden toteutuminen ei toistaiseksi vaikuta mahdolliselta, mutta joiden muutosvoima kenties piilee juuri siinä (vrt. Lakkala 2010). Toisin sanoen eläytymismenetelmä ohjasi osallistujia käyttämään mielikuvitustaan. Tulokset osoittavat eläytymismenetelmän sopivan myös yhdeksi maantieteen opetuksen menetelmäksi, sillä asioiden kuvittelu voi olla niiden toteuttamisen edellytys esimerkiksi kestävää tulevaisuutta rakennettaessa.

Nuorten tuottamien aineistojen perusteella eriarvoisuus on globaalia ja hyvinvoinnin selkein jakolinja kulkee globaalin pohjoisen ja etelän välillä. Siinä missä tutkimukseen osallistuneille nuorille ihmisten yhdenvertaisuus ja ihmisoikeuksien tärkeys näyttäytyivät itsestäänselvyyksinä, he myös tunnistivat näiden toteutumiseen liittyviä ongelmia, omia etuoikeuksiaan ja globaalin sukupolven eri osapuolten eriarvoisia lähtökohtia elämään. Nuorten globaalia etelää koskevat oletukset olivat kuitenkin myös yksinkertaistavia ja yleistäviä sekä heijastelivat käsitystä maailmasta, jossa globaali pohjoinen on vauras ja auttava, globaali etelä köyhä avun kohde (vrt. Cantell 2011; Mikander 2016; Riitaoja 2013; Rinne 2019; Rinne & Kallio 2017 ks. myös Paasi 2003). Samanaikaisesti nuoret kuitenkin tunnistivat oletustensa ongelmallisia piirteitä, mikä on hyvä lähtökohta niiden tarkastelulle ja ihmisten välisten (kuvitteellisten) erojen ja hierarkioiden purkamiselle (ks. Riitaoja 2013). Tutkimus myös osoitti, että itse otettujen valokuvien käyttö tuki osaa nuorista omien oletusten tarkastelussa, mutta valokuvien käyttö ei ollut edellytys kriittisyydelle. Nuoret kertoivat oppineensa globaalia etelää koskevia asioita muun muassa koulussa, mikä muistuttaa sen tärkeydestä, että maailman eri alueita ja ihmisryhmiä koskevia oletuksia tulisi nostaa kriittisen tarkastelun kohteeksi myös osana maantieteen opetusta. Oletuksiin voi kietoutua suomalaisuuden rakentaminen kapeasti, jopa ulossulkevasti (Juva 2019; Lappalainen 2006; Riitaoja 2013; Rinne 2019; Rinne & Kallio 2017; Tani 2005). Siksi kouluissa ja maantieteen opetuksessa on kiinnitettävä huomiota myös siihen, että yhtä lailla suomalaisuus esitetään nuorille mahdollisena identiteettinä.

Itse ottamiensa valokuvien ja niihin liitämiensä merkityksenantojen kautta nuoret nostivat osaksi opetusta muun muassa itselleen tärkeitä asioita ja havaitsemiaan epäkohtia. Eriarvoisuutta valokuvatessa valokuvaus vaikutti ohjaavan nuorten katsetta eri-

tyisesti kohti eriarvoisuuden symboleja, jotka ovat visuaalisesti tavoitettavissa ja konkreettisia (Mertala 2018, 112). Nuorten ottamien valokuvien kautta opetukseen kuitenkin tuli omakohtaisuutta, joskaan kaikkein henkilökohtaisimpia kokemuksia esimerkiksi eriarvoisuudesta valokuvien merkityksenantoihin ei liitetty. Näin valokuvaus ei osoittautunut oikotieksi tavoittaa nuorten elämismaailmaa ja arjen maantiedettä. Vaikka tutkimuksen fokus ei ollut oppiaineiden välisessä yhteistyössä, tutkimuksessa osoitettiin, miten valokuvauksen ja valokuvien kautta avautui mahdollisuuksia maantieteen ja kuvataiteen yhteistyöhön globaalikasvatuksen kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä, mutta kuten Eskola ja Suoranta (2000, 65–68) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa yleistäminen rakentuu jo tehtyjen rajausten ja käsitteellistysten perusteella sekä vertaillen omia havaintoja muiden tutkimustuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan yleistämisen sijasta myös tutkimustulosten siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta arvioida tutkimuksen tuloksia suhteessa omaan teoreettiseen tai käytännölliseen kontekstiinsa (Eskola & Suoranta 2000, 68). Oman tutkimukseni tuloksiin voikin suhtautua nimenomaan ajankohtaisina signaaleja, jotka parhaimmillaan herättävät uusia kysymyksiä ja virittävät jatkopohdintoja. Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa jatkaa samojen teemojen parissa syventyen niihin yksi kerrallaan: tarkastella koulun ja koulutuksen merkitystä globaalien sukupolven nuorten näkökulmasta, pysähtyä nuorten tulevaisuuskuvien ääreen ja etsiä merkkejä globaalien sukupolven yhteisöllisyydestä ja yhteistoiminnasta (tai sen puuttumisesta), kenties myös ylisukupolvisesta yhteistyöstä. Myös nuorten kohtaamat oletukset ja heidän käsityksensä esimerkiksi suomalaisuudesta tai maailman eri alueista olisivat tärkeä tutkimuskohde. Eläytymismenetelmän ja valokuvauksen käyttöä kouluun ja yhteiskuntaan vaikuttamisen menetelminä olisi myös kiinnostava tutkia.

Kiinnostus muun muassa nuorten tulevaisuuskuvia ja mielikuvituksen tärkeyttä kohtaan on onneksi jo vahvistunut eri suunnissa. Esimerkiksi Nuorisotutkimusseuran (2020) *Nutopia*-tutkimushankkeessa tarkastellaan nuorten ilmastoaktiivien utopioita ilmastonmuutoksen aikakaudella. Antti Rajalan (2020) tutkimusryhmän *Pedagogy of concrete utopias* -hankkeessa fokus on puolestaan siinä, miten hyvien tulevaisuuksien kuvittelemisen taitoa on mahdollista harjoitella myös osana kouluopetusta. Teppo Eskelisen (2020) toimittama kirja *The revival of political imagination – Utopias as methodology* tuo utopioiden merkitystä koskevaan keskusteluun myös menetelmällisiä näkökulmia. Mielikuvituksen tärkeyteen tieteellisessä tutkimuksessa puolestaan herättelee Sanna Rynnäsen ja Anni Rannikon (2021) toimittama kirja *Tutkiva mielikuviutus*, jossa myös eläytymismenetelmälle (Mönkkönen 2021) ja visuaalisille menetelmille (Häkönängas & Martikainen 2021) on omat lukunsa. Tulevassa *Nuorten elinolot 2022* -vuosikirjassa puolestaan nuoruutta ja nuorten elinoloja lähestytään sukupolvikokemuksena covid-19-pandemian varjostamassa maailmassa (THL 2021).

Tämä tutkimus sai alkunsa koulun merkityksen ja käytäntöjen reflektomisesta, ja siihen tämä myös päättyy. Tutkimuksessa olen tarkastellut nuorten merkityksenantojen ja tulkintojen merkitystä koulun ja maantieteen opetuksen kannalta, myös menetelmällisesti. Tulokset muistuttavat, että maantieteen opetus ja koulu eivät ole irrallaan

yhteiskunnan kehityssuunnista, kuten eivät globaaleista riskeistä ja kriiseistäkään. Tätä kautta tulokset voivat tarjota ajankohtaisia näkökulmia maantieteen opetusta ja koulun kehittämistä koskevaan keskusteluun. Ne myös muistuttavat sekä maantieteen opetuksen että koulun tärkeydestä ja mahdollisuuksista riskiyhteiskunnassa, jossa turvan, yhteisöllisyyden ja toivon roolit ovat hauraita. Kasvatuksessa on kuitenkin vaikea onnistua, jos nuorten kokemukset, todellisuutta koskevat käsitykset ja elämisen puitteet jätetään huomiotta (ks. Freire 2005). Siksi tulokset herättelevät nuorten elämämaailman ja arjen maantieteen huomioimisen tärkeyteen opetuksessa, mutta myös siihen, miten yhteyksiä esimerkiksi koulumaantieteeseen voi olla helpostikin löydettävissä, ja miten eläytymismenetelmä ja valokuvaus voivat tässä olla mahdollisia (joskaan eivät ongelmattomia) menetelmiä.

Tämän tutkimuksen perusteella koulu vaikutti olevan tärkeä paikka vain osalle nuorista. Koulussa on mahdoton olla, jos sieltä ei löydy omaa paikkaa (Paju 2011). Mikäli koulussa tunnistettaisiin refleksiiviseen aikaan kietoutuva nuorten identiteettien muuttuvuus ja joustavuus, ja moninaisuuden oletus läpäisisi sen kaiken toiminnan, koulu voisi kenties olla tärkeä paikka yhä useammalle nuorelle. Koulun, kuten muidenkin instituutioiden, tärkeys tapahtuu jo toteutuneen yksilöllistymisen puitteissa: se on tärkeä, jos se rajoittamisen sijaan tukee nuoria heidän identiteettinsä ja elämänsä rakennusprojektissa (vrt. Beck 2016; Myllyniemi 2017; Myllyniemi & Kiilakoski 2019). Tämä olisi myös yksi keino edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koulussa sekä tukea jokaista nuorta hänen kasvussaan täyteen mittaansa ihmisenä. Missä määrin tämä voisi esimerkiksi horjuttaa yhteiskunnan ja koulun eriytymiskehitystä ja vahvistaa nuorten halua osallistua kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen, jää kuitenkin avoimeksi. Laajemmin kasvatuksessa on kyse paitsi nuorista, myös koko planeetan tulevaisuudesta. Aiheiden pariin on tärkeä pysähtyä myös tulevilla tutkimuksilla, sillä niitä tärkeämpiä koulun tehtäviä on vaikea löytää.

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. *Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. Environmentalica Fennica 34. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aberton, H. 2012. Material enactments of identities and learning in everyday community practices: implications for pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (1), 113–136.
- Aittola, T. 2012. Prologi: kasvatussociologia oman aikakautensa kuvaajina. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Kasvatussociologian suunnannäyttäjiä*, 7–25. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T., Erämies, T., Jauhiainen, J., Joki, H., Lainpelto, V., Partanen, R. & Tikkanen, J. 1995. ”Koulua käydään tulevaisuutta varten, vapaa-ajasta nautitaan nyt”. Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen tarkastelua. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 33–44.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 23, 47–54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review* 3, 40–51.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. 2009. Mapping critical education. Teoksessa M. W. Apple, M. Wm, Au, W. & Gandin, L. A. (toim.) *The Routledge international handbook of critical education*, 3–19. New York: Routledge.
- Aromaa, E. 2010. ”Koti, uskonto ja isänmaa. Vapaus, veljeys ja tasa-arvo” – missä elää suomalainen pasifismi? Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010*, 148–157. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusseura & Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Aronson, J. 1994. A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report* 2 (1), 1–3. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>
- Bauman, Z. 1993. *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. 2001. *Individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Suom. J. Vainonen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2006. *Liquid Fear*. London: Polity Press.
- Bauman, Z. 2009. Identity in the globalizing world. Teoksessa Elliot, A. & du Gay, P. (toim.) *Identity in question*, 19–27. [E-kirja]. London: Sage.
- Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Beck, U. 1990. *Riskiyhteiskunnan vastamyrkyt*. Suom. H. Lempa. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1992. *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. 1995. Poliittikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä*, 11–82. Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1997. *The reinvention of politics: rethinking modernity in the global social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 1999. *Mitä on globalisaatio?* Suom. T. Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 2006. Living in a World Risk Society. *Economy & Society* 35 (3), 329–345.
- Beck, U. 2009. *World at risk*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 2010. Climate for change, or how to create a green modernity? *Theory, Culture & Society* 27 (2–3), 254–266.
- Beck, U. 2015. Emancipatory catastrophism: what does it mean to climate change and risk society. *Current Sociology* 63 (1), 75–88.
- Beck, U. 2016. *The metamorphosis of the world: How climate change is transforming our concept of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2009a. Global generations and the trap of methodological nationalism: for a cosmopolitan turn in the sociology of youth and generation. *European Sociological Review* 25 (1), 25–36.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2009b. Losing the traditional: individualization and "precarious freedoms". Teoksessa Elliot, A. & du Gay, P. (toim.) *Identity in question*, 28–47. [E-kirja] London: Sage.
- Beck, U. & Grande, E. 2010. Varieties of second modernity: the cosmopolitan turn in social and political theory and research. *The British Journal of Sociology* 61 (3), 409–443.
- Beck, U. & Willms, J. 2004. *Conversations with Ulrich Beck*. Cambridge: Polity Press.
- Bernelius, V. 2013. Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen kytkökset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125 (1), 3–18.
- Bloch, E. 1986/1995. *The principle of hope*. Volume one. Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa Richardson, J. (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241–258. Greenwood: Westport, CT.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1977/1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brookfield, S. 2011. *The power of critical theory for adult learning and teaching*. New York: Open University Press.
- Brunila, K. 2012. From risk to resilience. *Education Inquiry* 3 (3), 451–464.
- Campeiz, A. F., Oliveira, W. A., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S. & Silva, M. A. I. 2017. The school from the perspective of adolescents of the generation Z. *Revista Eletrônica De Enfermagem* 19 (a) 58, 1–9.

- Cantell, H. 2011. Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra* 123 (1), 3–15.
- Cantell, H. 2018. Yliopistojen todistusvalinta on uhka maantieteen ja terveystiedon opiskelulle. *Natura* 55 (3), 8–9.
- Carson, R. 1962. *Silent spring*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Catling, S. & Martin, F. 2011. Contesting powerful knowledge: the primary geography: curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-)geographies. *The Curriculum Journal* 22 (3), 317–335.
- Chang, K.-S. & Song, M.-Y. 2010. The stranded individualizer under compressed modernity: South Korean women in individualization without individualism. *British Journal of Sociology* 61 (3), 540–565.
- Clark-Ibáñez, M. 2007. Inner-city children in sharper focus: sociology of childhood and photo elicitation interviews. Teoksessa Stanczak, G. C. (toim.) *Visual research methods. Image, society and representation*, 167–196. Los Angeles: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6. painos. London: Routledge.
- Copes, H. Tchoula, W., Brookman, F. & Ragland, J. 2018. Photo-elicitation interviews with vulnerable populations: practical and ethical considerations. *Deviant Behavior* 39 (4), 475–494.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Curran, D. 2018. Beck's creative challenge to class analysis: from the rejection of class to the discovery of risk-class. *Journal of Risk Research* 21 (1), 29–40.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Doliński, D., Grzyb, T., Folwarczny, M., Grzybała, P., Krzyszycha, K., Martynowska, K. & Trojanowski, J. 2017. Would you deliver an electric shock in 2015? Obedience in the experimental paradigm developed by Stanley Milgram in the 50 years following the original studies. *Social Psychological and Personality Science* 8 (8), 927–933.
- Dolot, A. 2018. The characteristic of generation Z. *e-mentor* 74 (2), 44–50.
- Dooly, M. 2010. Their hopes, fears and reality: introduction. Teoksessa Dooly, M. (toim.) *Their hopes, fears and reality. Working with children and youth for the future*, 9–27. New York: Peter Lang.
- Erola, J. 2014. Yhteen veto: yhteiskuntaluokat 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*, 237–241. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, R. 2019. Ulrich Beckin riskiyhteiskunta. Teoksessa Kauppinen, I., Pyykkönen, M. & Moisio, O.-P. (toim.) *1900-luvun saksalainen yhteiskuntateoria*, 217–237. Helsinki: Gaudeamus.

- Eskelinen, T., Lakkala, K. & Laakso, M. 2020. Introduction: utopias and the revival of imagination. Teoksessa Eskelinen, T. (toim.) *The revival of political imagination: utopias as methodology*, 3–19. London: Zed Books.
- Eskola, A. 1984. *Uhka, toivo ja vastarinta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, A. 1988. Chapter 5. Non-active role playing: some experiences. Teoksessa Eskola, A. (toim.) *Blind alleys in social psychology: a search for ways out*, 239–311. *Advances in Psychology* 48. Amsterdam: North-Holland.
- Eskola, A. 1994. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin...*, 13–53. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, A. 1999. Laws, logics, and human activity. Teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (toim.) *Perspectives on activity theory*, 107–114. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, A. 2013. *Vaikka en niin kuin kirkko opettaa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Eskola, A. 2019. *Vanhanakin voi ajatella: mielikuvista ja niiden voimasta*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 1991. *Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille*. Työraportteja B 33. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 1992. *Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa – esimerkkinä korkeakoulututkimus*. Työraportteja B 35. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 71–86. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017a. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T., & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*, 266–293. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017b. Digitalisoituvaa ja monikielistyvää eläytymismenetelmää aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*, 6–14. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018. Aikamme kasvatusilmiöitä jäljittämässä. Teoksessa Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 377–384.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. & Eskola, J. 1995. Tuottaako eläytymismenetelmä ainoastaan stereotypioita? – esimerkkinä teatterissa käymisen tutkiminen. Teoksessa Eskola, J. & Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatusta- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta*, 149–169. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Euroopan ympäristökeskus. 2019. *Euroopan ympäristö. Tila ja näkymät 2020. Tiivistelmä*. Luxemburg: Euroopan Unionin julkaisutoimisto.
- Fornäs, J. 1993. Sfärernas disharmonier: om ungdomskultur, makt och motstånd. Teoksessa Fornäs, J., Boëthius, U. & Reimer, B. (toim.) *Ungdomar i skilda sfärer: FUS-rapport 5*, 13–101. Stockholm: Symposion.
- Franca, J. 2019. Henry Giroux: "Those arguing that education should be neutral are really arguing for a version of education in which nobody is accountable". CCCB Interviews. <<http://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/>>
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. London: Sheed and Ward.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuorti. Tampere: Vastapaino.
- Furedi, F. 2002. *Culture of fear: risk-taking and the morality of low expectation*. London: Continuum.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1995. Elämä jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä*, 83–152. Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 2012. *The politics of climate change*. 2. uudistettu painos. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. 2015. The politics of climate change. *Polity & Politics* 43 (2), 155–162.
- Ginsburg, G. P. 1979. The effective use of role-playing in social psychological research. Teoksessa Ginsburg, G. P. (toim.) *Emerging strategies in social psychological research*, 117–154. Chichester: John Wiley & Sons.
- Giroux, H. A. 2011. *On critical pedagogy*. New York: Continuum.
- Goldstein, B. M. 2007. All photos lie: images as data. Teoksessa Stanczak, G. C. (toim.) *Visual research methods: image, society and representation*, 61–83. Los Angeles: Sage.
- Grant, T. 2017. Participatory research with children and young people: using visual, creative, diagram, and written techniques. Teoksessa Evans, R., Holt, L. & Skelton, T. (toim.) *Methodological approaches: geographies of children and young people* 2, 261–284. Singapore: Springer.
- Gruenewald, D. 2003a. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32 (4), 3–12.

- Gruenewald, D. 2003b. Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40 (3), 619–654.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Haikkola, L. & Myllyniemi, S. 2020. *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto.
- Hakala, E., Ahola, K., Raudaskoski, M., Poutanen, M. & Värri, V.-M. 2019. Poliitikasta-raati: ilmastokriisin pedagogia. <<https://politiikasta.fi/politiikasta-raati-ilmastokriisin-pedagogia/>> (Luettu 19.9.2020)
- Hakoköngäs, E. & Martikainen, J. 2021. Visuaaliset menetelmät arki ajattelun tutkimuksessa. Teoksessa Ryytänen, S. & Rannikko, A. (toim.) Tutkiva mielikuviutus. *Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*, 82–102. Helsinki: Gaudeamus.
- Hammond, L. E. 2020. *An investigation into children's geographies and their value to geography education in schools*. PhD. Lontoo: University College London.
- Harni, E. 2015. Johdatus kontrollikouluun. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*, 8–19. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. 2013. *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 347.
- Heikkilä, K., Nevala, T., Ahokas, I., Hyttinen, L. & Ollila, J. 2017. *Nuorten tulevaisuuskuvat 2067: näkökulma suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi*. Tutu eJulkaisuja 6/2017. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus* 47 (4), 342–357.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 2019. Mikä työntää pois, mikä vetää puoleensa? Epätyypillisiä valintoja tehneet nuoret ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Lahtinen, J. (toim.) *"Mikä ois mun juttu" – nuorten koulutusvalinnat socialisaatiomaisemien kehyksissä: Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti*, 96–129. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2008. Entä nuoremmat sukupolvet? Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa Purhonen, S. & Hoikkala, T. & Roos, J. P. (toim.) *Kenen sukupolveen kuulut? Suurten ikäluokkien tarina*, 270–294. Helsinki: Gaudeamus.

- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa: ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- hooks, b. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvat*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Kansanvalistusseura.
- hooks, b. 2010. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.
- Horkheimer, A. & Adorno, T. W. 2008. *Valistuksen dialektiikka – filosofisia sirpaleita*. Tampere: Vastapaino.
- Hughes, G. & Cooper, C. 2017. Critical pedagogy and the risks associated with performing lifeworlds. Teoksessa Evans, R. & Holt, L. & Skelton, T. (toim.) *Methodological approaches: geographies of children and young people 2*, 47–66. Singapore: Springer.
- Husserl, E. 1936/2012. *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Niin & näin, 246–282.
- Hyvärinen, R. 2012. Paikkalähtöinen kasvat – mahdollisuus maantieteen opetukselle. *Terra* 124 (3), 151–160.
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A.-L. & Särkelä, E. 2014. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. (toim.) *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*, 63–72. Helsinki: THL.
- Härkönen, J. 2014. Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa Erola, J. (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*, 51–66. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, P. 2008. Riskiyhteiskunta nyt: neljännesvuosisata Beckin aikalaisdiagnoosia. *Futura* 4, 17–25.
- Juntunen, T., Poutanen, M. & Lahtinen, M. 2019. Pääkirjoitus. Ilmastokriisi sukupolvikokemuksena? *Politiikka* 61 (3), 186–191.
- Juva, I. 2019. *Who can be normal? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kaarakainen, S.-S. & Kaarakainen, M.-T. 2018. Tulevaisuuden toivot – digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & viestintä* 41 (4), 235–254.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvat* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvat & Aika* 6 (1), 39–55.

- Kallunki, V. 2016. Nuorten aikuisten elämäntyytyväisyys ja luottamus taloudelliseen pärjäämiseen. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Arjen jäljillä: Nuoriso-barometri 2015*, 151–161. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura.
- Kincheloe, J. L. 2004. *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. 2012. Critical pedagogy and qualitative research: moving to the bricolage. Teoksessa Steinberg, S. & Cannella, G. (toim.) *Critical qualitative research reader*, 14–32. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. & Monzó, L. D. 2018. Critical pedagogy and qualitative research. Teoksessa Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*, 235–260. 5. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 47 (3), 230–244.
- Kuhn, T. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago.
- Lahelma, E., Lappalainen, S. & Kurki, T. 2020. PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus* 33 (3), 5–20.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Lakkala, K. 2010. Utopia ja apokalypsi. *niin & näin* 3, 53–59.
- Lakkala, K. 2014. *Utopia tänään: yhteiskunnallisen mielikuvituksen metodologiaa*. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Lambert, D., Solem, M. & Tani, S. 2015. Achieving human potential through geography education: a Capabilities Approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers* 105 (4), 723–735.
- Lanas, M. 2008. Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat. Teoksessa Lanan, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 2, 51–80. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2012. Growing pains: teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 343–360.
- Lane, D., Blank, J., & Jones, P. 2019. Research with children: context, power, and representation. *The Qualitative Report* 24 (4), 693–704.
- Lappalainen, S. 2006. *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) *Nykyajan jäljillä*, 152–235. Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Lash, S. 2018. Introduction: Ulrich Beck: risk as indeterminate modernity. *Theory, Culture & Society* 35 (7–8), 117–129.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehtinen, M. 2011. Suomentajan jälkisanat. Teoksessa Husserl, E. *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*, 245–255. Suom. M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, A. & Cantell, H. 2015. *Ilmastopaneeli: ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana*. Suomen ilmastopaneeli. Raportti 1/2015.
- Lehtonen, A. Österlind, E. & Viirret, T. L. 2020. Drama in education for sustainability: becoming connected through embodiment. *International Journal of Education and the Arts* 21 (19).
- Leonard, M. & McKnight, M. 2015. Look and tell: using photo-elicitation methods with teenagers. *Children's Geographies* 13 (6), 629–642.
- Levickaite, R. 2010. Generations x, y, z: how social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *LIMES: Cultural Regionalistics* 3 (2), 170–183.
- Lindgren, J. 2016. Diaspora biographies balancing ideology and utopia: on future orientations of immigrant youth in a segregated Sweden. *Nordic Journal of Youth Research* 18 (2), 177–195.
- Litmanen, T. 2010. Riski ympäristösosiologian käsitteenä. Teoksessa Valkonen, J. (toim.) *Ympäristösosiologia*, 167–182. Helsinki: WSOYpro.
- Lukiolaisten liitto. 2012. Tulevaisuuden tekijät. Tutkimus lukiolaisten arvomaailmasta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. *Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimussarja osa 5*. Helsinki: Lukiolaisten liitto.
- Mannheim, K. 1928/1964. Das Problem der Generationen. Teoksessa Mannheim, K. *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*, 509–565. Wolff, K. H. (toim.). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. 1952. The problem of generations. Teoksessa Mannheim, K. *Essays on the sociology of knowledge*, 276–322. London: Routledge & Kegan Paul.
- Massa, I. 1990. Esipuhe. Teoksessa Beck, U. *Riskiyhteiskunnan vastamyrryt*, 9–16. Tampere: Vastapaino.
- McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. 2011. 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (1), 3–16.
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana: kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*, 29–72. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Mertala, P. 2018. Lost in translation?: Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41 (1), 107–116.
- Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U.-M. & Tolonen, T. 2016. Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34 (1), 4–17.
- Mikander, P. 2016. *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 273. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Mikkonen, A. 2000. *Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 57.
- Milgram, S. 1963. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67 (4), 371–378.
- Milgram, S. 1963/1984. Tottelemisen käyttäytymistieteellinen tutkimus. Suom. P. Sauri. Teoksessa. Taipale, I. (toim.) *Ydinsota ja ihmisen mieli*, 206–223. Jyväskylä: Lääkärin sosiaalinen vastuu & Rauhankirjallisuuden edistämisseura.
- Mixon, D. 1972. Instead of deception. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 2 (2), 145–178.
- Mixon, D. 1979. Understanding shocking and puzzling conduct. Teoksessa Ginsburg, G. P. (toim.) *Emerging strategies in social psychological research*, 155–176. Chichester: John Wiley & Sons.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 51–72. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moisio, O.-P. & Suoranta, J. 2007. Hope and education in the era of globalization. Teoksessa Gur-Ze'ev, I. & Roth, K. (toim.). *Education in the era of globalization*, 231–245. Dordrecht: Springer.
- Mustola, M., Kärjä, A.-V., Böök, M. L., Mykkänen, J. 2015. Johdanto. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A.-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*, 11–20. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Muukkonen, P. 2017. Maantieteen oppituntien sisällöt ja niiden käsittely kulttuurisesti moninaisessa luokassa: opettajien kokemuksia mahdollisuuksista ja haasteista. *Terra* 129 (1), 17–27.
- Myllyniemi, S. 2008. Epävarmuus ja turvattomuus. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008*, 96–100. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Myllyniemi, S. 2014. Vastuu ja vaikutusmahdollisuudet. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013*, 43–46. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura.
- Myllyniemi, S. 2015. Tilasto-osio. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Ihmisarvoinen nuoruus: Nuorisobarometri 2014*, 11–102. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura.
- Myllyniemi, S. 2016. Tulevaisuus ja tyytyväisyys. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Arjen jäljillä: Nuorisobarometri 2015*, 89–94. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura.

- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. 2019. Tilasto-osio. Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla: Nuorisobarometri 2018*, 9–112. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 216, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 60.
- Mythen, G. 2018. Thinking with Ulrich Beck: security, terrorism and transformation. *Journal of Risk Research* 21 (1), 17–28.
- Mönkkönen, K. 2021. Eläytymismenetelmä. Teoksessa Rynänen, S. & Rannikko, A. (toim.) *Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistavat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*, 103–131. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2013. Lasten näkökulmia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa Juuso, H., Lindh, A., Hasari, M., Kumpulainen, K., Lapinjoja, K.-P., Pirilä, P., Raappana, S. & Tiainen, O. (toim.) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa: Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2013*, 45–61. Oulun yliopisto & Oulun normaalikoulu.
- Nuorisotutkimusseura 2020. Nutopia – tutkimushanke nuorten utopioista ilmastonmuutoksen aikakaudella. <www.nuorisotutkimusseura.fi/hankkeet/nutopia> (Luettu 14.11.2020)
- Oberman, R. & Waldron, F. 2017. 'They should be grateful to God': challenging children's pre-conceptions of the Global South through human rights education. *Policy & Practice: A Development Education Review* 25, 9–33.
- Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkari, A. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*, 172–188. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Paakkunainen, K. 2010. Tahdittomasta rauhanmarssista (1967) ja ydinsotarealismista (1988–89) kosmopolitiikan valinkauhoihin (2010) suomalaisnuorten käsitykset maailman- ja rauhanpolitiikasta 60-luvun ja 80-luvun kouluaineiden sekä Nuorisobarometrin (2010) aineistojen valossa. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Puolustuskannalla: Nuorisobarometri 2010*, 221–245. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusseura & Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Paasi, A. 2003. Region and place: regional identity in question. *Progress in Human Geography* 27 (4), 475–485.
- Pain, R., Panelli, R., Kindon, S. & Little, J. 2010. Moments in everyday/distant geopolitics: young people's fears and hopes. *Geoforum* 41 (6), 972–982.

- Perusopetuslaki 1998. 2 §. (21.8.1998/628). Opetuksen tavoitteet. <www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 14.11.2020)
- Pihkala, P. 2017. Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1 (1), 2–15.
- Pihkala, P. 2018. Johdatus ympäristöahdistukseen. Ympäristöongelmien psyykkiset vaikutukset. *Tieteessä tapahtuu* 6, 32–38.
- Piispa, M. & Myllyniemi, S. 2019. Nuoret ja ilmastonmuutos: tiedot, huoli ja toiminta Nuorisobarometriä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (1), 61–69.
- Piispa, M. & Pihkala, P. 2020. Onko ilmastonmuutos sukupolvikysymys? *Tieteessä tapahtuu* 38 (4), 3–7.
- Posti-Ahokas, H. 2013. Empathy-based stories capturing the voice of female secondary school students in Tanzania. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (10), 1277–1292.
- Prosser, J. 2007. Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies* 22 (1), 13–30.
- Purhonen, S. 2002. Sukupolvikäsitteen kolme ulottuvuutta. Diskursiivisen dimensio merkitys sukupolvi-tietoisuuden rakentumisessa. *Sosiologia* 39 (1), 4–17.
- Purhonen, S. 2007. *Sukupolvien ongelma: tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvi-tietoisuudesta ja suurista ikäluokista*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 251. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pyykkönen, M. 2019. Elämismaailman rakenteita – johdanto. Teoksessa Kauppinen, I., Pyykkönen, M. & Moisio, O.-P. (toim.) *1900-luvun saksalainen yhteiskuntateoria*, 73–78. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyyry, N. 2012. Nuorten osallisuus tutkimuksessa: menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. *Nuorisotutkimus* 30 (1), 35–53.
- Pyyry, N., Hilander, M. & Tani, S. 2021. Photography and photo elicitation as visual methods. Teoksessa von Benzon, N., Holton, M., Wilkinson, C. & Wilkinson, S. (toim.) *Creative methods for human geographers*, 75–86. London: Sage.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*, 9–30. Helsinki: WSOY.
- Rajala, A. 2020. Pedagogy of concrete utopias -hanke. <www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/hyvien-tulevaisuuksien-kuvittelu-on-vaikeaa-mutta-taitoa-voi-opetella-o> (Luettu 14.11.2020)
- Rajala, A., Hilppö, J., Stenberg, K., Suvanto, T.-E. & Mäki, L. 2015. Leipäjonoja ja inhottavia ötököitä: Osallistavan pedagogiikan esimerkkejä. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*, 173–184. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ratinen, I. 2016. *Primary student teachers' climate change conceptualization and implementation on inquiry-based and communicative science teaching: a design research*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 555. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ratinen, I., & Vettenranta, J. 2018. Oppilaiden ilmastonmuutososaamisen suhde heidän käsityksiinsä omasta ympäristötietoisuudesta ja -optimismista. Teoksessa Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) *PISA pintaa syemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*, 153–173. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Riitaoja, A.-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, E. 2019. *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 100. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rinne, E. & Kallio, K. P. 2017. Nuorten tilallisten mielikuvien lähteillä. *Alue ja Ympäristö* 46 (1), 17–31.
- Rinne, R & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. 1.–3. p. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: SanomaPro.
- Rose, G. 2007. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Rose, G. 2016. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. 4. painos. Los Angeles: Sage.
- Rosling, H., Rosling, O. & Rosling Rönnlund, A. 2018. *Factfulness*. London: Sceptre.
- Rubin, A. 2000. *Growing up in social transition: in search of a late-modern identity*. Turku: Turun yliopisto.
- Ryynänen, S. & Rannikko, A. (toim.) 2021. *Tutkiva mielikuvitus: luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, U.-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, 166–190. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164.
- Saurén, K.-M. 2008. Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka. Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 2, 109–120. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Schütz, A. 2019. Elämismailman rakenteita. Suom. M. Nivalainen. Teoksessa Kauppinen, I., Pyykkönen, M. & Moisio, O.-P. (toim.) *1900-luvun saksalainen yhteiskuntateoria*, 70–92. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppä, A. 2012. *Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 68.

- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. 5. painos. London: Sage.
- Simpson, J. 2017. 'Learning to unlearn' the charity mentality within schools. *Policy & Practice: A Development Education Review* 25, 88–108.
- Sisäasiainministeriö. 2012. Mitä suomalaiset pelkäävät? <<https://valtioneuvosto.fi/fi/-/1410869/finlandarna-oroliga-for-ojamlikhet-och-ensamhet>> (Luettu 17.7.2020)
- Sitra. 2019. Kansalaiskysely ilmastonmuutoksen herättämistä tunteista ja niiden vaikutuksista kestäviin elämäntapoihin. Ilmastotunteet 2019. <<https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotunteet-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf>> (Luettu 19.9.2020)
- Sitra & Tekes. 2008. *Nuorten tulevaisuuskuvat*. Helsinki: Sitra & Tekes.
- Suoranta, J. 1996. Forrest Gump ja informaali kasvatustieteet. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt: opetuksen perusteita ja käytänteitä* 23, 33–46. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatustiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2008. *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa: kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Suoranta, J. 2019. *Sorrettujen pedagogiikka*. Helsinki: Into.
- Suoranta, J. & Rynnänen, S. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- SVT Suomen virallinen tilasto. 2011. *Tulonjaon kokonaistilasto* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. (Luettu 15.5.2014)
- SVT Suomen virallinen tilasto. 2018. *Kotitalouksien varallisuus* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. (Luettu 8.10.2020)
- Sørensen, M. P. 2018. Ulrich Beck: exploring and contesting risk. *Journal of Risk Research* 21 (1), 6–16.
- Taavetti, R. 2015. "Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä...": kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Nuorisotutkimusseuran / Nuorisotutkimusverkoston verkkójulkaisuja 81, Seta-julkaisuja 25. Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto & Seta.
- Tani, S. 2005. Monikulttuurisuus, nuorten arki ja maantieteen opetus. Teoksessa Moisio, S. (toim.) *Maantiede mun silmäni avaa, maapalloa katselemaan: juhla-lehti Jorma Kytömäen maantieteen puolesta tekemän työn kunniaksi*, 93–102. Turun yliopiston maantieteen laitoksen julkaisuja A 171.
- Tani, S. 2017. Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros. *Terra* 129 (4), 211–222.
- Tani, S., Cantell, H. & Hilander, M. 2018. Powerful disciplinary knowledge and the status of geography in Finnish upper secondary schools: Teachers' views on recent changes. *Journal of Research and Didactics in Geography* 7 (1), 5–16.
- Tani, S., Hilander, M. & Leivo, J. 2020. Ilmastonmuutos lukion opetussuunnitelmissa ja maantieteen oppikirjoissa. *Ainedidaktiikka* 4 (2), 3–24.

- Tani, S., Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2019. Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä: kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen. *Kasvatus & Aika* 13 (3), 4–25.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Brown, V. 2017. Thematic analysis. Teoksessa Willig, C. & Sainton Rogers, W. (toim.) *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 17–37. London: Sage.
- THL. 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Terveystieteiden tutkimuskeskus. <sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2>. (Luettu 18.9.2020.)
- THL. 2021. Kirjoittajakutsu: Nuorten elinolot -vuosikirjaan 2022 etsitään artikkelikirjoittajia. <<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/ajankohtaista/julkaisut/nuorten-elinolot-vuosikirja>> (Luettu 8.4.2021)
- Thornberg, R. 2008. 'It's not fair!' – Voicing pupils' criticisms of school rules. *Children & Society* 22 (6), 418–428.
- Thurpp, M. 2018. Opettajat ja sosiaalinen eriarvoisuus: pitäisikö yhteiskunnallisen kontekstin merkitys unohtaa, pitäisikö sitä vähentää vai pitäisikö se ottaa aidosti huomioon? Suom. R. Rinne & N. Haltia. Teoksessa Rinne, R. Haltia, N. Lempiäinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?*, 47–64. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tinkler, P. 2013. *Using photographs in social and historical research*. Los Angeles & London: Sage.
- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä: kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 48 (5), 456–468.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatusta? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 7–28. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2020. Hyvä tieteellinen käytäntö. <www.tenk.fi> [Luettu 16.3.2020]
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Lindfors, P., Rimpelä, A., Asikainen, M., Hotulainen, R. & Hautamäki, J. 2016. Oppimistuloksia ennustavat tekijät Helsingin metropolialueen yläkouluissa. *Kasvatus* 47 (3), 214–229.
- Valkendorff, T. & Sihvonen, E. (toim.) 2020. *Nuorten perheet ja läheissuhteet: Nuorten elinolot -vuosikirja 2020*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Valtion nuorisoneuvosto.
- Vallius, A. 2016. Kuvallistettu kuuluminen: valokuvahaastattelu ja visuaalinen analyysi paikkasuhteiden tutkimuksessa. *Terra* 128 (3), 148–160.
- Vanhalakka-Ruoho, M., Silvonnen, J., Koski, L., Tamminen, M. & Tuononen, M. 2018. Nuori ja perhe – toimintakäytäntöjä, merkityksenantoja ja suunnanottoja

- koulutussiirtymässä. *Nuorisotutkimus* 36 (2), 19–34.
- Varjo, J. 2018. Pääkirjoitus: murtumia peruskoulun hyvällä kehällä. *Kasvatus* 49 (2), 107–109.
- Virmasalo, I. 2012. Karl Mannheim – tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa Aittola, T. (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*, 29–56. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, M. 2001. *Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) julkaisuja. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vornanen, R. & Miettinen, J. 2010. Nuorten turvattomuus ja epävarmuus vuonna 2010. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.) *Puolustuskannalla: Nuorisobarometri 2010*, 205–220. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusseura & Valtion nuorisosiain neuvottelukunta.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M. Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*, 17–54. Tampere: Vastapaino
- Välimaa, I. 2012. Mielipaikoista luokkahuoneeseen: nuorten elämämaailman yhdistäminen maantieteen opetukseen. *Terra* 124 (3), 161–170.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wagener, M. 2018. What do young people learn when sponsoring a child in the Global South?: empirical findings from Germany. *International Journal of Development Education and Global Learning* 10 (1), 90–102.
- Wallin, A. Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2018. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education* 42 (5), 525–535.
- Wass, H. & Torsti, P. 2011. Limittyvät sukupolvet ja jaetut näkemykset: suomalaiset yhteiskunnalliset sukupolvet ja sukupolvittaiset erot poliittisessa käyttäytymisessä. *Politiikka* 53 (3), 167–184.
- WHO 2021. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>> [Luettu 24.3.2021]
- Wright, E. O. 2012. Transforming capitalism through real utopias. *American Sociological Review* 78 (1), 1–25.
- Yan, Y. 2010. The Chinese path to individualization. *British Journal of Sociology* 61 (3), 490–513.
- Ylönen, M. & Litmanen, T. 2010. Sosiologisia lähestymistapoja yhteiskunnan ympäristösuhteeseen. Teoksessa Valkonen, J. (toim.) *Ympäristösosiologia*, 51–82. Helsinki: WSOYpro.
- Young, M. 2008. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.