

sen globaalien ongelmien ratkaisuja yksilöllistetään, sillä se ei ole yksilöllisesti ratkaistavissa. Näin opetuksessa mietittäväksi jää, miten painottaa globaalien yhteistyön merkitystä ja rakenteellisten muutosten välttämättömyyttä ilman, että yhteys nuorten arkeen karkaa liian kauas.

Toinen tutkimuksestani kumpuava havainto, jonka haluan nostaa tässä esiin, liittyy stereotyyppioihin. Tutkimukseeni osallistuneilla nuorilla oli globaalista etelästä ja siellä asuvista ihmisistä pitkälti stereotyyppinen kuva: alue on köyhä ja kehittämätön, ihmiset avun tarpeessa. Vaikka oppiminen ei rajoitu kouluun, nuoret toivat esiin myös opetuksen roolin oletuksensa ja käsityksensä taustalla. Tämän lisäksi he kuitenkin tunnistivat myös stereotyyppien ongelmallisuuden, mikä voi helpottaa niiden muuttamista. Maantieteen opetuksella on oma painolastinsa stereotyyppien ja jakolinjojen rakentajana – mutta tänä päivänä sillä on mitä parhain mahdollisuus myös purkaa niitä. Tämänkin aihepiirin yhteys nuorten omiin kokemuksiin ja heidän elämismaailmaansa on selkeä, sillä osaksi opetusta on mahdollista nostaa myös nuorten itsensä kohtaamia oletuksia ja ennakkoluuloja. Maantieteen opetuksessa on mahdollista näin myös tukea esimerkiksi sitä, että suomalaisuus ei näyttäyty ulossulkevana vaan kaikille oppilaille mahdollisena identiteettinä.

Maantieteen opetuksesta puhuttaessa on välttämätöntä ottaa kantaa myös siihen, miksi osassa lukioita maantieteen syventäviä opintoja valitsee vain pieni joukko. Koulun arjessa syynä ei näyttäyty se, etteikö maantiede kiinnostaisi nuoria, vaan se, että muiden oppiaineiden opintojaksot täyttävät heidän lukujärjestyksensä. Vaikka nuoret huomioivat valintoja tehdessä omat kiinnostuksen kohteensa, he tekevät valintoja tiedostaen, että ylioppilaskirjoitusten rooli heidän tulevaisuutensa kannalta voi olla merkittävä yliopistojen todistusvalinnan pisteetyksestä johtuen. Vaikutusta on myös sillä, että lääketieteen opiskeluun tähdätessä tietyt oppiaineet, kuten biologia, ovat välttämättömiä, ja lukujärjestys yksinkertaisesti täytyy. Toi-

saalta on edelleen nuoria, jotka valitsevat jokusen kurssin maantiedettä ilman, että kirjoittavat sitä ylioppilaskokeessa. Tässä on hyviäkin puolia: kun ylioppilaskokeet eivät varjosta maantieteen opiskelua, nuoret useimmiten suhtautuvat siihen hiukan rennommin. Täten maantieteen ylioppilaskokeen poisvalinta ei yksiselitteisesti näyttäyty huonona vaihtoehtona maantieteen opiskelun kannalta.

Tutkimukseeni osallistuneet nuoret näkivät toivoa erityisesti heidän omassa sukupolvessaan. Minun ja kollegoideni on helppo yhtyä tähän – myös me pysymme toiveikkaana maailman tulevaisuuden suhteen erityisesti siksi, että pääsemme seuraamaan, miten valtaosa nuorista suhtautuu vakavasti maailman haasteisiin. Kuitenkin haluaisimme ripustaa toivomme erityisesti aiempiin sukupolviin, ja varjella nuoruuden huolettomuutta. Tavallisina koulupäivinä erityisesti toivon, että maantieteen tunneille on mukava tulla. Että luokassa on turvallista ja jokainen tulee kohdatuksi omana itsenään. Että kenenkään ei tarvitse jännittää. Että opiskelun lomassa nuoret tutustuvat myös toisiinsa eikä kukaan jää yksin. Että kurssien työ määrä ei kuormita eikä uuvuta ketään. Että nuoret eivät alati mieti kokeita tai ylioppilaskoetta vaan pitävät maantiedettä kiehtovana. Että maantieteen opiskelulla on heidän elämässä jokin, mutta ei missään nimessä tärkein rooli.

KIRJALLISUUS

Särkelä, E. (2021) *Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede osana maantieteen opetusta. Eläytymismenetelmä ja valokuvaus nuorten globaalia sukupolvea, maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevien pohdintojen tutkimisessa*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7259-4>

ELINA SÄRKELÄ
Viikin normaalikoulu,
Helsingin yliopisto

Geografiundervisningen i antropocen och att bemöta andra

Ordet geografi lyfter huvudsakligen fram bilder på planeten jorden, kartor och navigationsinstrument, åtminstone i de flesta söktjänster jag använt. Att man lätt associerar geografi till topografi och kartografi framkom även i en studie om allmänhetens uppfatt-

ning om geografi i Tyskland (Gans m.fl. 2018: 29). Det var förvisso geografer som beskrev planetens former och kartlade var haven slår mot stränder, men att ordet geografi nästan enbart väcker tankar om god kännedom om landformer, kartor och plats-

namn är ett tecken på en tämligen bristfällig uppfattning om geografins betydelse idag. Blicken från ovan, en planet att betrakta på avstånd, döljer alla de livsviktiga detaljer och geografiska kopplingar som tillsammans formar livet nere på jorden. Människan har alltså lärt sig att följa och beskriva fenomen, placera dem i koordinatsystem med allt större pricksäkerhet, men paradoxalt nog har en stor del av oss glömt bort var vi bor. Sociologen och vetenskapsfilosofen Bruno Latour (2015: 8) skriver att synen på globen är som en blick från ingenstans, där betraktaren på något sätt befriats från sin spatioalitet. Samtidigt som många av oss fortsätter att leva som om vi varken är bundna till Jorden eller till de val vi gör, har vi glidit in i en ny tidsepok. Vi befinner oss i antropocen, en tidsålder som beskriver människans förödande kraft, en tid där människor inte enbart befinner sig i krigstillstånd med varandra men även med det mer-än-mänskliga (Latour 2017: 247–248). Det är därmed tid att utforska och lyfta fram en geografi och pedagogik som betonar våra geografiska kopplingar och som lär oss att bemöta alla som formar Jorden tillsammans med oss.

Antropocen är ett omdiskuterat begrepp som härstammar från geologin men som under det senaste årtiondet alltmer tillämpats i andra discipliner. I detta inlägg ligger fokus på ett mer-än-mänskligt närmande och de frågor antropocen ställer kring människans plats på Jorden – frågor som utmanar var och en att kritiskt begrunda de strukturer som ligger bakom tendensen att avskilja ”oss” från andra. Att vara utanför sin geografi är en omöjlighet, men samtidigt har det moderna västerländska sättet att förstå människan som en helhet, åtskild från andra, lyckats skapa denna illusion. Att kultur anses vara skilt från natur, subjekt från objekt och tankar från känslor, är en följd av bland annat språkbruk, modern vetenskapstradition, teknologiska framsteg, samt en gnutta mytologi (Barad 2003; Wall Kimmerer 2017; Pulkki m.fl. 2021). Biologen Robin Wall Kimmerer (2013: 7) lyfter exempelvis fram hur historien om Evas (och därmed Adams) utvisning från Edens trädgård stöder en ontologi där människan inte hör hemma på denna mark, dömd att leva bland odjur och misär. Alltsedan dess verkar det som om människan strävat efter att frigöra sig från denna dom, befria sig från jorden, nå himlen, och att inte stanna förrän hon blivit en utomjording som äntligen vunnit kontroll över planeten. Vi har tagit över Atlas förbannelse, uppgiften att hålla globen på plats (Latour 2017: 122).

Den moderna vetenskapen, och därmed det västerländska skolsystemet, har haft en roll i skapandet av denna förenklande och oftast destruktiva syn på människan som planetens förvaltare (Taylor 2017). Krasst kan man säga att det humaniora traditionellt

fokuserar på en värld bestående av (människo)subjekt, där betoningen på ”jag” och ”vi” bildar separata organismer och enheter (Braidotti 2019: 6–7). Fysikern Karen Barad (2003: 812) menar också att naturvetenskapernas strävan efter objektivitet och ultimata sanningar orsakar en liknande effekt; när man söker representationer i en livlig och rörig situation reduceras relationer till saker. Detta är såklart en generalisering av mycket heterogena vetenskapsområden, men likväl gör dessa fixeringar att vi lätt betraktar människan som aktiv och avskild agent mot en objektiv bakgrund (Latour 2017: 275–276). Kombinationen av åtskildhet och hybris är destruktiv eftersom den tillåter oss att leva på ett sätt som utgår från människan och dess *behov*, en term som ofta döljer begäran (Wall Kimmerer 2013: 184). Majoriteten av oss fortsätter därmed att leva som förut, tillväxt är fortfarande på agendan och hållbar utveckling syftar på försök att stabilisera ett system som från början var ruttet.

Med denna kritik för modern vetenskapspraxis och tillhörande språkbruk vill jag inte på något vis undervärdera den viktiga forskning som sker idag. Geografer bör med fjärranalys fortsätta att kartlägga det som sker på planeten och med noggranna mätinstrument kan man i siffror lyfta fram sådant som lätt skulle förbli obemärkt, exempelvis de ökade koldioxidhalterna i atmosfären och mikroplasterna i haven. Det går inte heller att neka att olika tekniska uppfinningar bidragit till ett bekvämare liv för oss som har tillgång till dessa innovationer. Med kritiken vill jag inte heller stöda en utveckling som frångår kunskap och vetenskapliga fakta. De som hävdar att allting är relativt, eller rentav nekar fakta och framkommer med alternativa sanningar, är något vi allt för ofta stöter på idag. Det som behövs är snarare ett vetenskapligt sätt att hanteras med en värld som inte kan reduceras till representationer, en värld som aldrig kommer att vara fullständig. Det är omöjligt att verkligen känna till sin plats på Jorden om synen förblir fixerad från ovan, om vårt gemensamma hem blir reducerat till en stabil bakgrund där människan med ensamrätt får styra och ställa. Som Alison Jones och Te Kawehau Hoskins (2016: 78) poängterar, handlar förespråkandet av ett mer-än-mänskligt närmande i undervisningen om att tillföra kunskap nya dimensioner med fokus på relationer och transformationer.

Inför människans framfart har Jorden ofta gjorts mållös och idag verkar det endast vara i skönlitteraturen den moderna människan beviljar liv åt den mer-än-mänskliga värld vi lever i: trädet sträcker sig mot skyn, berget reser sig och floden ringlar. En kritisk läsare må beskylla detta för antropomorfism; trädet, berget och floden har väl inget intresse för att bli tilldelade ”mänskliga” egenskaper? Men

dessa aktörer, som allt för ofta blir reducerade till resurser, formar dock Jorden tillsammans med oss. Agenskap föds i möten med andra, det är ingen kapacitet som kan innehållas. Vi är aldrig skilda från varandra, vi föds och formas ständigt i en mängd olika relationer (Manning 2013). Att vara aktiv i världen är därmed inte människans ensamrätt och kritiken gällande antropomorfism är endast valid i en värld där människan är separat från andra (Latour 2017: 110).

Att reducera världen till resurser, objekt, kategorier, ord och modeller motarbetar försök att leva ett bättre liv här på Jorden. Den antropocentriska världssynen, enligt vilken många av oss människor lever, gör oss lätt till tjuvar: vi roffar åt oss, söndrar och smutsar ner. Sällan ger vi något tillbaka, och varför skulle vi göra det om den övriga världen från början är död? Med detta i åtanke kanske vi borde fokusera på att återskapa en balans mellan den överanimerade människan och de som allt för länge blivit underanimerade, eller till och med klassade som döda (Latour 2017). Att animera det icke-mänskliga kan hjälpa oss att frånga en världssyn där jorden endast är en bakgrund för människans skådespel och i stället lägga fokus på hur vi bemöter varandra. Nya former av etik föds då världen inte längre betraktas som en resurs. Så som Wall Kimmerer (2013: 26–29) poängterar, vem tar från *någon* utan att fråga och vem lämnar en *gåva* obesvarad?

Ett mer-än-mänskligt närmande i undervisningen innebär en revision av den moderna syn där kunskap och fakta verkar finnas i en objektiv (till och med utomjordisk) sfär, medan kunande och vetenskap betraktas som ett mänskligt åtagande. Kunskap är i själva verket något som väller upp från geografin; tanken föds och uttrycks i en spatialt bunden handling, den ena föregår inte den andra (Pyyry 2019: 316). I motsats till inläring av färdiga beskrivningar och representationer bör kunande och kunskap därmed ses som något förkroppsligat och lokaliserat (Barad 2003; Pyyry 2016). För pedagoger och planerare av geografiundervisningen innebär detta att vi måste frånga tanken om inläring som en linjär process och i stället fokusera på att skapa stunder där tveksamhet och tankar kan gro. Dessa stunder, där inga rätta svar finns till hands, tvingar en att tänka och känna efter vad det är som binder oss till vår geografi och att möta dem som formar den tillsammans med oss. Med olika pedagogiska sätt, såsom sagoberättande, experiment, konst, fotopromenader och lekfulla skiften av perspektiv, har man försökt bryta ner förutfattade uppfattningar om människans plats på Jorden och skapa nya förhållningssätt till sin geografi (Taylor m.fl. 2013; Lapworth 2015; Taylor & Hughes 2016; Pyyry 2016). Fokuset för ett mer-än-mänskligt närmande

ligger alltså på att göra, att experimentera och att producera nya frågor i möten med andra. Då man ställs inför vardagliga situationer från nya perspektiv skapas även potential för nya associationer och former av omvårdnad. Liksom handling föds etik sällan enbart på rationella och analytiska grunder.

Trots att fokuset på aktiviteter och lekar ibland kan verka lättsamma och affirmativa är mer-än-mänskliga teorier väl medvetna om att livet inte alltid är en dans på rosor. I möten med andra kommer man förr eller senare att möta på stunder som är problematiska och motstridiga. Det räcker därmed inte att enbart fokusera på det goda, för i likhet med hopplöshet kan hopp utgöra en förlamande kraft; man fortsätter som förut. Ett mer-än-mänskligt närmande i geografiundervisningen kan således inte bara hjälpa unga att känna tillhörighet, frändskap och gemenskap av att tillhöra Jorden men även att bli sensitiv inför problem och hjälpa begrunda dem. Vetenskapsteoretikern Donna Haraway (2016) betonar att ett fokus på svåra förhållanden innehar potentialen för ett ökat ansvar och omsorg. Törnarna på vägen utgör en påminnelse om hur man deltar i världen och om de eventuella sår man orsakar; en inbjudan till försiktighet men även till handling.

Separationen mellan människa och natur, som ännu verkade möjlig i holocen, är inte längre ett alternativ i antropocen (Latour 2015). Så som Eva och Adam kommer människan bli tvungen att landa på Jorden, men denna gång inte i exil. Att släppa taget om Atlas förbannelse, återvända hem och bli jordbunden är dock ingen lätt uppgift. Denna omsättning kräver enligt filosofen Rosi Braidotti (2020: 3) en omvärdering av vad det innebär att vara människa; att förstå ”oss och vi” som ett kollektiv bundet till Jorden, men som samtidigt alltid kommer att vara differentierat och lokaliserat. Det finns därmed ingen helhet (en orsak till att symbolen av den blå planeten inte lyckats förverkliga sitt budskap om enighet, harmoni och fred), men inte heller några enskilda delar. Gränserna mellan ”oss” och ”andra” har alltför länge använts för att berättiga krig eller skymma konsekvenserna av dem. I geografiundervisningen vore det därmed viktigt att ta tillbaka de för geografin typiska sätt att forska, följa och begrunda alla de relationer som binder oss till Jorden (Latour 2017: 275). Till skillnad från på den blå planeten, kommer den öppna, aktiva och affektiva värld vi lever i aldrig att vara färdigt kartlagd. Solen må stiga i öst, men geografernas jobb fortsätter, för dagen på Jorden kommer alltid att innebära en förändring.

LITERATUR

- Barad, K. (2003) Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter.

- Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(3) 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Braidotti, R. (2019) *Posthuman knowledge*. Polity Press, Cambridge.
- Braidotti, R. (2020) “We” are in this together, but we are not one and the same. *Journal of Bioethical Inquiry* 17(4) 465–469. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>
- Gans, P., Hemmer, I., Hemmer, M. & Miener, K. (2018) The perception of geography among the German population. Findings of a representative survey. *Erdkunde* 72(1) 23–40.
- Haraway, D. (2016) *Staying with the Trouble*. Duke University Press, Durham.
- Jones, A. & Hoskins, T. K. (2016) A mark on paper: The matter of indigenous-settler history. I verkett Taylor, C. A. & Hughes, C. (red.) *Posthuman research practices in education*, 75–92. Palgrave Macmillan, London.
- Lapworth, A. (2015) Habit, art, and the plasticity of the subject: The ontogenetic shock of the bioart encounter. *Cultural Geographies* 22(1) 85–102. <https://doi.org/10.1177/1474474013491926>
- Latour, B. (2015) Telling friends from foes in the time of the Anthropocene. I verkett Hamilton, C., Gemenne, F. & Bonneuil, C. (red.) *The Anthropocene and the global environmental crisis*, 145–155. Routledge.
- Latour, B. (2017) *Facing Gaia: Eight lectures on the new climatic regime*. Polity Press.
- Manning, E. (2013) *Always more than one: Individuation's dance*. Duke University Press, Durham.
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. (2021) Ecosocial philosophy of education: Ecologizing the opinionated self. *Studies in Philosophy and Education* 40(4) 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>
- Pyry, N. (2016) Learning with the city via enchantment: Photo-walks as creative encounters. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(1) 102–115. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.929841>
- Pyry, N. (2019) From psychogeography to hanging-out-knowing: Situationist dérive in non-representational urban research. *Area* 51(2) 315–323. <https://doi.org/10.1111/area.12466>
- Taylor, A. (2017) Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23(10) 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, A., Blaise, M. & Giugni, M. (2013) Haraway’s ‘bag lady story-telling’: Relocating childhood and learning within a ‘post-human landscape.’ *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34(1) 48–62. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698863>
- Taylor, C. & Hughes, C. (2016) *Posthuman research practices in education*. Springer, London. <https://doi.org/10.1057/9781137453082>
- Wall Kimmerer, R. (2013) *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Penguin Books, London.
- Wall Kimmerer, R. (2017) Learning the Grammar of Animacy. *Anthropology of consciousness* 28(2) 128–134. <https://doi.org/10.1111/anoc.12081>

WILLIAM SMOLANDER

*Avdelningen för geovetenskaper och geografi,
Helsingfors universitet*

Tiedeluokkaympäristöjen mahdollisuudet maantieteen oppimisen näkökulmasta

Koulujen ulkopuoliset tiedeluokat ovat oppimisympäristöjä, joissa tapahtuvien vierailuiden avulla tuetaan muun muassa kouluopetusta ja lisätään nuorten kiinnostusta luonnontieteitä, matematiikkaa ja teknologiaa kohtaan (esim. Aksela & Ikävalko 2006; Affeldt ym. 2015; Garner ym. 2015). Toiminnallisten ja ohjattujen vierailujen aikana oppilaat pääsevät esimerkiksi itse tekemään tutkimuksellisia tehtäviä ja saavat näin kurkistuksen tieteen maailmaan. Maantieteen tiedeluokkaopetus on vielä melko vähäistä ja sitä pitäisi kehittää. Tämä on tärkeää, koska esimerkiksi oppilaiden kiinnostusta maantiedettä kohtaan voidaan vahvistaa tuomalla vahvemmin esiin maantieteen tutkimuksellista puolta tiedeluokkavierailujen aikana. Tämä vaatii

maantieteen opetusmateriaalin kehittämistä ja tarjonnan saavutettavuuden parantamista.

Suomen kouluopetuksessa maantiedettä opetetaan omana oppiaineenaan perusopetuksen yläluokilla (maantieto) ja lukiossa (maantiede). Perusopetuksen luokka-asteilla 1–6 maantiede on osa laajempaa ympäristöoppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Maantiede luetaan Suomen kouluopetuksessa kuuluvaksi luonnontieteisiin ja luonnontieteillä on perinteisesti ollut vahva rooli tiedeluokatoiminnassa. Maantieteen asema toiminnassa on ollut kuitenkin verrattain pieni. Tämä johtunee siitä, että muista kovista luonnontieteistä poiketen maantieteessä yhdisty-