LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Eläineettiset kysymykset alakoulussa

Luokanopettajien käsityksiä eläinten moraalisesta asemasta, eläinaiheiden opetuksesta ja veganismista

Pro gradu -tutkielma

Miika Moilanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2026

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Eläineettiset kysymykset alakoulussa: luokanopettajien käsityksiä eläinten moraalisesta asemasta, eläinaiheiden opetuksesta ja veganismista

Tekijä: Miika Moilanen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 77 + 2

Vuosi: 2026

Tiivistelmä

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella, millaisia merkityksiä alakoulun luokanopettajat liittävät eläineettisiin kysymyksiin ja veganismiin osana kasvatusta ja opetusta. Tutkimus kytkeytyy ajankohtaiseen keskusteluun koulutuksen roolista ekologisten kriisien ja eläineettisten kysymysten ratkaisemisessa. Aiemman tutkimuksen perusteella ihmisen ja muiden eläinten välinen hierarkkinen suhde rakentuu sosiaalisesti, ja koululla on keskeinen rooli tämän suhteen uusintamisessa tai haastamisessa. Tästä huolimatta eläineettinen keskustelu on koulukontekstissa ja opettajankoulutuksessa edelleen vähäistä.

Tutkimus on laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Teoreettisena viitekehyksenä toimii kriittinen eläinpedagogiikka, joka tarkastelee kasvatusta ihmiskeskeisiä valtarakenteita purkavana ja uudelleen jäsentävänä toimintana. Aineisto koostuu 14 luokanopettajan avoimiin kysymyksiin perustuvista kirjallisista vastauksista, jotka kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella syksyllä 2025. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla temaattisella analyysilla.

Analyysin tuloksena tunnistettiin neljä opettaja–eläinorientaatiota: välineellinen, neutraali, eläineettisesti reflektoiva sekä kriittinen orientaatio. Nämä kuvaavat opettajien erilaisia tapoja jäsentää eläinten asemaa ja eläinkysymyksiä opetuksessa. Orientaatiot asettuvat jatkumolle, joka ulottuu ihmiskeskeisiä eläinkäsityksiä ylläpitävistä orientaatioista kohti muunlajisten eläinten itseisarvon ja toimijuuden tunnistamista.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että eläinkysymys on koulussa samanaikaisesti sekä arkinen että marginaalinen teema. Vaikka se on opetuksessa jatkuvasti läsnä, sitä käsitellään usein näennäisen neutraalina sisältönä, jolloin sen eettiset ulottuvuudet jäävät taka-alalle. Tulokset osoittavat, että eläineettisten kysymysten käsittely ei ole pedagogisesti neutraalia, vaan siihen kietoutuvat opettajien arvot, eläineettinen tietoisuus sekä laajemmat yhteiskunnalliset valtasuhteet. Näin ollen eläineettisten kysymysten tarkastelu koulussa edellyttää opettajilta refleksiivistä ja tietoista pedagogista otetta.

Avainsanat: eläinsuhde, eläinkuva, eläinetiikka, veganismi, luokanopettajat, eläineettinen kasvatus, kriittinen eläinpedagogiikka

Tutkielma ei sisällä muiden kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto 6

2 Kriittinen eläinpedagogiikka ja eläinsuhteen murros 9

2.1 Ihminen – siis eläin? 9

2.2 Eläinetiikasta eläinten oikeuksiin 11

2.3 Kriittinen eläinpedagogiikka 12

2.4 Eläinkuvan sosiaalinen rakentuminen 14

2.5 Koulu eläinkuvan tuottajana 16

2.5.1 Kouluruokailu ja ruokakasvatus 16

2.5.2 Oppimateriaalien luoma eläinkuva 18

2.6 Opettajan rooli eläineettisesti latautuneiden kysymysten käsittelyssä 19

3 Veganismi eettisenä ja sosiaalisena positiona kasvatuksen kontekstissa 22

3.1 Veganismin määritelmä 22

3.2 Veganismi ravitsemuksellisena kysymyksenä ja eettisenä positiona 23

3.3 Veganismi, kasvatus ja koulu 25

3.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta suhteessa veganismiin 25

3.3.2 Veganismi lapsen toimijuutena ja oikeutena 26

3.3.3 Vegaaniuden sosiaaliset ja psykologiset ulottuvuudet 28

3.3.4 Muihin eläimiin kohdistuva empatia ja suru 29

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset 32

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa 33

4.3 Aineistonhankinta 34

4.4 Teoriaohjaava temaattinen analyysi 36

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus 38

5 Tutkimustulokset 40

5.1 Välineellinen opettaja-eläinorientaatio 41

5.2 Neutraali opettaja-eläinorientaatio 45

5.3 Eläineettisesti reflektoiva opettaja-eläinorientaatio 49

5.4 Kriittinen opettaja-eläinorientaatio 53

5.5 Yhteenveto opettaja-eläinorientaatioista 60

6.1 Tutkimusongelmien ratkaiseminen ja keskeiset tulokset 62

6.2 Tulosten tarkastelu kriittisen eläinpedagogiikan viitekehyksessä 63

6.3 Eläinkysymyksen viheliäisyys ja systeeminen muutostarve 65

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset 67

6.5 Johtopäätökset 68

6.6 Lopuksi 69
Lähteet 70
Liitteet 78

1 Johdanto

Elämme alati vakavoituvan ekokriisin aikaa (Lenton 2025; Ripple 2025). On esitetty, että tilanteen ajautuminen nykyiseen pisteeseen, jossa olemassaolomme edellytykset ovat vaarassa kadota, juontaa juurensa vääristyneeseen kuvaan itsestämme suhteessa muuhun olevaan (Nurmi 2023; Värri 2018). Näemme itsemme erillisinä muusta luonnosta, mikä johtaa muun luonnon näkemiseen miltei loputtoman hyödyntämisen kohteena. Suomessa luonnonvarojen kulutustaso ylittää moninkertaisesti maapallon ekologisen kantokyvyn, ja Värrin (2018) mukaan ympäristöongelmat pyritään usein siirtämään pois yhteiskunnallisesta keskustelusta. Suhteemme muuhun olevaan ei kuitenkaan rajoitu vain ”luontoon” siinä merkityksessä, missä se usein käsitetään, eli metsiin, vesistöihin ja niissä villinä eläviin eläimiin. Ihminen on suhteessa myös kaikkiin niihin eläimiin, jotka se on valjastanut aikojen saatossa käyttöönsä esimerkiksi ruoaksi, vaatteiksi ja viihteeksi. Vaikka eläintieteellinen tutkimus on osoittanut muidenkin eläinlajien olevan tietoisia ja tuntevia subjekteja (Low ym. 2012; Telkänranta 2015), nykyiset yhteiskunnalliset käytännöt perustuvat yhä pitkälti niiden välineellistämiseen.

Kollektiivisen eläinsuhteen mittakaavaa ilmentävät globaalit tilastot: tapamme ruoaksi yli 80 miljardia maaeläintä ja yli biljoona merenelävää vuodessa (Roser 2023). Nykyistä tapaamme suhtautua muihin eläimiin ja siitä kumpuavaa eläinteollisuutta onkin kuvailtu moraaliseksi katastrofiksi (Donaldson & Kymlicka 2023, 621) ja väkivaltaisen eläinsuhteemme on katsottu täyttävän sorron tunnusmerkit (Wahlberg 2020, 257). Tälle eläinsuhteelle on olemassa myös vaihtoehtoja: tässä tutkimuksessa vaihtoehtoista suhdetta kuvastaa veganismi, jonka mukaan jokaisella tuntevalla olennolla on oikeus autonomiaan, minkä vuoksi ihmisen ei tule valjastaa muita eläimiä omien tarkoitusperiensä kohteeksi. Käytännössä veganismi ilmenee pyrkimyksenä välttää eläinperäisten tuotteiden ja palveluiden käyttöä esimerkiksi ravinnossa, pukeutumisessa ja viihteessä (Vegaaniliitto 2025). Laajemmassa mittakaavassa kyseessä on myös yhteiskunnallinen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden liike, joka pyrkii purkamaan eläimiin kohdistuvia alistavia rakenteita.

Nykyinen yhteiskuntamme on siis jäsentynyt ihmiskeskeisen, hierarkkisen maailmankuvan mukaisesti. Ihmiskeskeinen ja hallitsemiseen perustuva maailmankuva ei ole tutkimusten mukaan ihmisen perusasetus, vaan rakentuu sosiaalisesti (McGuire ym. 2023; Neldner ym. 2018; Neldner & Wilks 2022): ympäristö siis vaikuttaa siihen, millaisia uskomus- ja arvomaailmoja lapsi omaksuu ja siten myös siihen, millaisena hän kokee ja ymmärtää suhteensa

luontoon ja muihin eläimiin. Aiemmassa tutkimuksessa onkin korostettu tarvetta ymmärtää, miten kulttuuriset arvot, käsitykset ja sosiaaliset käytännöt muovaavat lasten moraalisia asenteita muita eläimiä kohtaan (Neldner & Wilks 2022, 18).

Koulu on yksi merkittävä instituutio, jossa lasten maailmankuvat jäsentyvät. Nykyisellään lasten eläinsuhteet rakentuvat koulussa antroposentrisesti, ja tilanteen muuttamiseksi vaaditaan laaja-alaista poliittista ja pedagogista uudistusta niin luokkahuoneissa kuin rakenteissakin (Saari 2020; Saari 2021; Valtonen 2022). Suomalaisen opetussuunnitelman arvoperusta ohjaa opettajia tukemaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä pyrkimään totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä rauhaan (Opetushallitus 2014, 15–16). Näiden ihanteiden voidaan loogisesti tulkita ulottuvan myös eläinsuhteisiimme, mutta on käytännössä opettajasta riippuvaista, millä tavoin opetussuunnitelmaa tulkitaan. Opettajat voivat olla merkittäviä tekijöitä oppilaiden eläinsuhteiden ja koulun eläinkuvan muotoutumisessa, mutta heidän omat eläinsuhteensa ovat kuitenkin vielä erittäin vähän tutkittu aihe kasvatustieteissä. Tähän tutkimusaukkoon tutkimukseni pyrkii sijoittumaan.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia tulkintoja ja eettisiä jäsennyksiä opettajat liittävät eläimiin, eläintuotantoon ja veganismiin liittyviin kysymyksiin, sekä millaisia orientaatioita heidän puheessaan näiden teemojen ympärillä rakentuu. Lisäksi tarkastelen, mitä nämä orientaatiot, eli suuntautumiset, kertovat eläinten asemasta koulussa ja sen mahdollisuuksista eettisesti ja ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden rakentamisessa.

Tutkimus on laadullinen, ja sen aineisto koostuu 14 luokanopettajan kirjallisesta kyselyaineistosta. Aineiston analyysimenetelmänä käytetään temaattista analyysiä, jonka avulla jäsennetään opettajien puheessa rakentuvia merkityksiä ja orientaatioita. Aineiston rajaus luokanopettajiin perustuu siihen, että he toimivat alakoulussa keskeisinä pedagogisina toimijoina ja osallistuvat monialaisesti eri oppiaineiden sisältöjen käsittelyyn sekä koulun arjen käytäntöjen toteuttamiseen.

Tutkimukseni nojautuu kriittisen pedagogiikan ja kriittisen eläintutkimuksen tutkimuskentille sijoittuvaan kriittiseen eläinpedagogiikkaan, joka keskittyy kolmeen ydintavoitteeseen: ihmisen eläinsuhteiden ja ihmiskeskeisen ajatteluntavan kriittiseen arviointiin, vaihtoehtoisten eläinsuhteiden esittämiseen ja rohkaisemiseen sekä eläinten itseisarvon kunnioittamiseen (Saari 2020, 129). Kriittinen tutkimus ei siis ole ainoastaan tiedon tuottamisen väline, vaan osallistuu

myös yhteiskunnalliseen keskusteluun, jolloin sen lähtökohtiin sisältyy väistämättä jonkinlainen käsitys toivottavasta tai paremmasta (Kiilakoski ym. 2005, 11). Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa, joka voi tukea eläinsuhteiden kriittistä tarkastelua kasvatuksen kentällä sekä avata mahdollisuuksia vaihtoehtoisten pedagogisten lähestymistapojen pohtimiselle. Tutkielman kriittinen sävy ei siis kohdistu yksittäisiin ihmisiin tai yhteisöihin, vaan vallitseviin käytäntöihin, rakenteisiin ja valtasuhteisiin, mikä vastaa kriittisen tutkimusperinteen perusluonnetta (Kiilakoski ym. 2005, 11).

Tutkielma etenee vaiheittain siten, että johdannon jälkeen jäsennän tutkimuksen teoreettista kontekstia kahdesta toisiinsa kietoutuvasta näkökulmasta: tarkastelen ensin eläinten asemaa yhteiskunnassa ja koulussa, minkä jälkeen syvennän teoreettista tarkastelua käsittelemällä veganismia eettisenä ja sosiaalisena positiona. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen lähtökohdat, aineiston ja menetelmälliset ratkaisut. Empiirisessä osuudessa analysoin luokanopettajien puheessa rakentuvia orientaatioita ja niiden merkitysrakenteita. Tutkielman lopuksi kokoan keskeiset tulokset yhteen ja tarkastelen niiden laajempaa merkitystä kasvatuksen, eettisen toimijuuden sekä eläineettisen murroksen näkökulmista.

2 Kriittinen eläinpedagogiikka ja eläinsuhteen murros

Johdannossa esitetyn tutkimusasetelman taustoittamiseksi on välttämätöntä tarkastella niitä laajempia teoreettisia ja yhteiskunnallisia virtauksia, jotka määrittävät nykyistä eläinkäsitystämme. Seuraavassa luvussa syvennytään kriittisen eläinpedagogiikan perusteisiin ja tarkastellaan koulun roolia eläinsuhteen keskeisenä rakentajana.

2.1 Ihminen – siis eläin?

Filosofi Jacques Derrida on tunnettu muun muassa ihminen-eläinsuhteeseen liittyvistä pohdinnoistaan. Hän kyseenalaistaa *Eläin, joka siis olen* -teoksessaan sanaa ”eläin”: ihmisellä on tapana rajata suunnaton määrä eläviä olentoja tähän yhteen yleiskäsitteeseen, aivan kuin olisimme saaneet oikeuden käyttää sitä perinnöksemme. Sisilisko, koira, delfiini, norsu, kissa ja muurahainen ovat kukin erilaisia olentoja, mutta kaikki ovat mielessämme ennen kaikkea *eläimiä*. (Derrida 2019, 53.) Yhteisellä, hiljaisella säännöllä puhumme eläimestä aivan kuin emme olisi itse eläinlaji muiden joukossa. Vaikka eläin-sanan voi tulkita siis jo itsessään aiheuttamaan ja ylläpitämään erontekoa ihmisen ja kaikkien muiden lajien välillä, käytän sitä tässä tutkielmassa selkeyden vuoksi. Joissakin kohdissa, joissa näen sen luontevaksi, viittaan ”muihin eläimiin” tai ”muunlajisiin eläimiin”.

Yhteiskuntamme perustuukin vahvasti dualistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen ja muun luonnon ja eläinkunnan välille tehdään selvä ero; ihmislaji on poikkeuksellinen, mitä perustellaan muun muassa sen rationaalisuudella, poliittisuudella, itsetietoisuudella tai kielellisyydellä. Ihminen on dualismin mukaan siis ontologisesti, eli olemiseltaan jotain suurempaa kuin muut. (Aaltola 2020, 264). Tähän erontekoon perustamme moraalihierarkian, jonka mukaan olemme arvokkaampia kuin muut eläimet. Hierarkia on kuitenkin keinotekoinen, sillä voimme todeta ihmisellä olevan erityisiä ja erilaisia piirteitä muihin eläimiin ja luontoon nähden, ja olla samanaikaisesti johtamatta näistä vastakkainasetteluita ja hierarkioita ihmisen ja muiden eläinten välille (Aaltola 2020, 272), ja nähdä jokainen laji uniikkina luontokappaleenaan (Aaltola 2020, 273). Aaltolan (2004, 17) mukaan ihmisyys määritetään yleensä suhteessa eläinkäsitykseemme, ja eläinkuva muotoutuu ihmiskuvamme perusteella. Media ja tiede luovat ja vahvistavat tietynlaisia eläinkäsityksiä (Aaltola 2004, 17), samoin talous (Aaltola 2020, 35) ja koulu (esim. Saari 2020; Saari 2021; Gunnarsson Dinker &

Pedersen 2019). Eläinkuva muodostuu osin tulkinnastamme, ja voimme pyrkiä tekemään tästä tulkinnasta *oikeellisemman* – ja eläinten kannalta oikeudenmukaisemman. (Aaltola 2004, 18).

Ympäristö- ja eläinetiikassa ihmiskeskeistä ajattelua ja asennetta kuvataan yleisesti käsitteellä *antroposentrismi*, jolla tarkoitetaan ihmisen kokemaa oikeutusta hallita ja muokata ei-inhimillistä luontoa omien päämääriensä saavuttamiseksi (Oksanen 2012, 141). Antroposentrismiin kytkeytyy eläinoikeusajattelun myötä keskusteluun noussut käsite *spesismi*, eli lajisyrjintä tai lajiennakkoluuloisuus. Samoin kuin esimerkiksi rasismiin ja seksismiin liittyvä syrjintä perustuu ihmisten välisten ominaisuuserojen korostamiseen ja samankaltaisuuksien aliarviointiin, spesismissä on kyse puolueellisesta tai ennakkoluuloisesta asenteesta, joka asettaa tiettyjen ja tietynlaisten eläinlajien intressit etusijalle ja syrjii toisten lajien etuja (Oksanen 2012, 163). Arvotamme länsimaissa usein esimerkiksi koiran tärkeämmäksi kuin sian, vaikka lajit eivät juurikaan eroa toisistaan esimerkiksi kognitiivisilta kyvyiltään. Arvo rakentuu siis mielivaltaisesti lajin perusteella.

Eräs olennainen eläinkäsitykseemme vaikuttava tekijä liittyykin käsitykseemme muiden eläinten mielestä ja kyvystä tuntea. Ihmisille, jotka ovat viettäneet aikaa esimerkiksi lemmikkieläinten kanssa, lienee selvää, ettei eläin ole ikään kuin tunnekyvytön robotti. Tieteenkään mukaan tuntoisuus ja tietoisuus eivät ole ihmisen erityisominaisuuksia, vaan tuntoisia ovat myös kaikki muut selkärankaiset, sekä ainakin osa selkärangattomista eläimistä (Low ym. 2012). Tuntoisuus tarkoittaa, että tarkasteltava olento omaa kyvyn kokea tuntemuksia. Tutkimusten mukaan nisäkkäillä ja linnuilla näihin kuuluvat aidot tunnekokemukset kuten ilo, pelko, suuttumus ja suru (Telkänranta 2015, 61). Eläinten kohtelun kannalta olennaisin tarkasteltava ominaisuus on vähintäänkin kaikilta selkärankaisilta löytyvä kyky; kivuntunto. Kivun vakiintunut määritelmä sisältää kipuun sisältyvän fyysisen aistihavainnon ja mielessä koetun tunteen (Telkänranta 2015, 171), eikä kipu ole kaikilla selkärankaisilla automaattisesti samanlaista. Esimerkiksi kalan tuntema kipu voi aiheuttaa kalalle enemmän kärsimystä kuin ihmiselle, sillä ihmisellä on yleisesti parempi kyky hallita kivuntunnettaan (Telkänranta 2015, 172).

Nykymuotoinen eläinteollisuus, jota voidaan luonnehtia taloudelliseen voitontavoitteluun perustuvaksi eläinten käytöksi (Aaltola & Wahlberg 2020, 12), kytkeytyy tiiviisti kysymyksiin eläinten näkökulman ja tuntoisuuden huomioon ottamisesta sekä niiden laiminlyönnistä. Tuotantoyksiköissä yksilöiden elintila on usein niin rajoitettu, ettei lajityypillisen käyttäytymisen, kuten liikkumisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen tai pesänrakennuksen,

toteuttaminen ole mahdollista (Kaarlenkaski & Latva 2022, 9). Eläinteollisuuden ja siihen liittyvien ongelmien mittakaavaa havainnollistavat tilastot: maailmanlaajuisesti tapetaan vuosittain yli 80 miljardia maaeläintä sekä vähintään satoja miljoonia vedeneläviä päivittäin (Roser 2023). Suomessa maaeläinten vastaava luku on yli 80 miljoonaa maaeläintä vuodessa (Ruokavirasto 2026).

2.2 Eläinetiikasta eläinten oikeuksiin

Ihminen-eläinsuhteen pohtiminen ei ole uusi kehityskulku: eurooppalaisen eläinajattelun juuret ulottuvat varhaiseen antiikkiin, aikaan ennen hyve-etiikan ja tasa-arvokritiikin nousua (Kaski 2020, 43). Esimerkiksi filosofi Pythagoras (n. 500 eaa.), joka tunnetaan ensisijaisesti matemaattisista saavutuksistaan, oli myös aikansa merkittävimpiä eläinten puolustajia. Hänen nimensä yhdistyi niin vahvasti kasvissyöntiin, että “pythagoralainen” toimi pitkään lihansyönnistä pidättäytymisen synonyymina (Kaski 2020, 44–45).

Nykymuotoisen eläinsuojelu- ja eläinoikeusajattelun pioneerifilosofeina voidaan pitää Peter Singeriä ja Tom Regania. Utilitarismia edustava Peter Singer korostaa eläinten intressien huomioon ottamista moraalisessa päätöksenteossa, kun taas Tom Reganin deontologinen lähestymistapa painottaa eläinten itseisarvoa ja siihen perustuvia moraalisia oikeuksia. Näiden teorioiden väliset erot liittyvät erityisesti siihen, voidaanko eläinten intressejä punnita suhteessa toisiin vai nähdäänkö ne lähtökohtaisesti loukkaamattomina. (Aaltola 2013, 65–67.) Eräs tunnetuimmista Singerin ja Reganin jälkeisistä eläinoikeusajattelijoista, Gary Francione (2013, 113) on kiinnittänyt huomiota siihen, että eläimiä koskeva moraalinen ajattelu on usein ristiriitaista: vaikka eläimille tunnustetaan jonkinlainen moraalinen merkitys, niiden asema ihmisen käytössä olevina resursseina säilyy pitkälti kyseenalaistamattomana. Francione esittää, että ”jos eläimillä on moraalista merkitystä, on otettava käyttöön tasavertaisen huomioon ottamisen periaate – moraalisääntö, jonka mukaan samankaltaisia tapauksia kohdellaan samalla tavalla – ja kysyttävä, onko hyviä perusteita myöntää myös eläimille oikeus olla tulematta kohdelluksi omaisuutena”. Jos eläinkysymys otettaisiin vakavasti, Francionen mukaan eläintuotannosta tulisi luopua, ja pitää huolta jäljelle jäävistä eläimistä pohjaten elomme veganismiin selvänä moraalisena lähtökohtana. (Francione 2013, 127–128.)

Suomessa eläinten oikeudellista asemaa edistää muun muassa Suomen eläinoikeusjuristit ry. Yhdistys on vastikään esittänyt perustuslakimuutosta, jonka tavoitteena on tunnustaa eläimet tunteviksi yksilöiksi ja kirjata niiden perusoikeudet oikeudellisesti velvoittavalle tasolle. Ehdotus koskee sekä luonnonvaraisia että ihmisen hoidossa eläviä eläimiä, ja sen keskeisiä elementtejä ovat muun muassa haitallisen jalostuksen kieltäminen sekä velvoite kunnioittaa eläinten hyvinvointivaatimuksia ja yksilöllisiä tarpeita. Eläinten tuntevuus oletetaan, ellei tieteellinen näyttö toisin osoita, mikä vahvistaa lähtökohtaa eläinten intressien huomioimisesta niin julkisessa kuin yksityisessä päätöksenteossa. (Eläinten vuoro 2025). Tämä ajankohtainen oikeudellinen avaus tarjoaa kiinnostavan rinnastuksen eläimiin liittyviin kasvatuksellisiin kysymyksiin, joita käsittelen seuraavaksi.

2.3 Kriittinen eläinpedagogiikka

Eläinetiikan eri suuntaukset tarjoavat siis teoreettisia työkaluja eläinten moraalisen aseman tarkastelemiseksi yhteiskunnassamme. Kasvatuksen kenttä puolestaan on paikka, jossa yhteiskunnalliset normit, asenteet ja arvot osaltaan opitaan ja sisäistetään; nämä prosessit rakentavat osaltaan maailmankuvaamme ja suhdettamme muihin eläimiin. Tähän jännitteeseen asettuu kriittinen eläinpedagogiikka, joka tarkastelee kriittisesti koulun tuottamaa eläinkuvaa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Kriittisellä eläinpedagogiikalla on juurensa kriittisessä teoriassa. Englantilaisen kasvatustieteilijän Rex Gibsonin (1986, 2) mukaan kriittinen teoria suuntaa kasvatuksen tutkimuksessa huomion kysymyksiin siitä, mitä koulussa opetetaan, millaisista lähtökohdista opetetaan ja mitä opetuksen sisältöjen oletetaan merkitsevän. Kriittinen teoria ei siis rajoitu kuvailemaan olemassa olevia käytäntöjä, vaan tarkastelee niitä suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja arvo-oletuksiin. Sen keskeisenä tehtävänä on tehdä näkyviksi sellaisia ajattelutapoja, vinoumia ja rakenteellisia oletuksia, jotka voivat rajoittaa yksilöllistä ja yhteisöllistä toimijuutta. (Gibson 1986, 2.) Siinä missä perinteinen kriittinen pedagogiikka on keskittynyt ihmisten väliseen epätasa-arvoon (esim. Paulo Freire & bell hooks), kriittinen eläinpedagogiikka haastaa sen antroposentrisen lähtökohdan.

Alan keskeinen teoreetikko Helena Pedersen (esim. 2007; 2010; 2019; 2021) on osoittanut, kuinka kouluinstituutio uusintaa spesismiin perustuvaa ideologiaa, jossa muut eläimet näyttäytyvät ensisijaisesti ihmisen intresseille alisteisina objekteina. Pedersenin mukaan

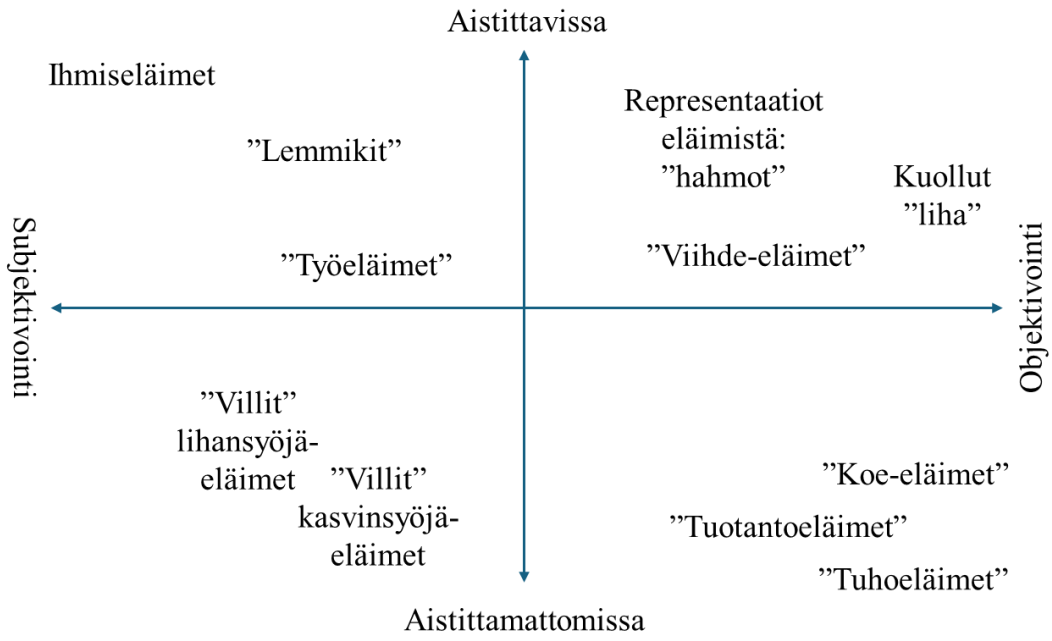
kriittisen eläinpedagogiikan tehtävänä onkin purkaa tätä *lajienvälistä konfliktia* ja tuoda näkyväksi ne piiloiset rakenteet, joiden kautta eläinten välineellistäminen normalisoidaan opetuksessa. Suomalaisessa kontekstissa Maria Helena Saari (esim. 2020; 2021) on soveltanut kriittistä eläinpedagogiikkaa erityisesti perusopetukseen ja opettajankoulutukseen. Saari (2021) esittää väitöskirjassaan, että eläimet tulisi tunnustaa kasvatuksen tasavertaisiksi sidosryhmiksi, mikä haastaa purkamaan pedagogiikan ihmiskeskeisiä rakenteita ja huomioimaan eläinten toimijuuden. Saaren ja Pedersenin työt tarjoavat tässä tutkimuksessa viitekehyksen, jonka avulla analysoidaan niitä jännitteitä, joita syntyy, kun opettajat neuvottelevat antroposentrisen kouluympäristön ja eläinten moraalisen huomioimisen välillä.

Kriittinen eläinpedagogiikka jäsentyy Saaren (2020, 129) mukaan seuraavien kolmen keskeisen tavoitteen ympärille: ihmisen eläinsuhteiden sekä ihmiskeskeisen ajattelun kriittinen tarkastelu, vaihtoehtoisten eläinsuhteiden näkyväksi tekeminen ja edistäminen sekä eläinten itseisarvon tunnustaminen ja kunnioittaminen. Gunnarsson Dinkerin ja Pedersenin (2019, 50–51) mukaan kriittisen eläinpedagogiikan tehtävänä on haastaa eläinteollisuutta ylläpitäviä oletuksia, käytäntöjä ja valtasuhteita. Ne kytkeytyvät olennaisesti kasvatukseen ja koulutukseen, jotka puolestaan ylläpitävät ja tuottavat eläinteollisuuteen perustuvaa yhteiskunnallista hegemoniaa. Repkan (2019, 102) mukaan eläinteollisuus hyödyntää koulujärjestelmää oman ideologiansa vakiinnuttamiseksi nuorten keskuudessa; eläinteollisuudelle hyödylliset arvot siirtyvät oppilaisiin koulujärjestelmän rakenteiden ja toimintatapojen kautta *piilo-opetussuunnitelmassa*, siis implisiittisesti. Varsinaiseen opetussuunnitelmaan kuuluvat ne asiat, jotka kunta- tai valtiotasolla on määritelty oppilaiden opittaviksi, ja asiat, jotka opetussuunnitelmasta on jätetty tarkoituksella pois, tai joiden opettamista rajoitetaan, kuuluvat nollaopetussuunnitelmaan – näiden asioiden ja aiheiden välttelemisellä koulu antaa ymmärtää, etteivät nämä aihealueet ole tärkeitä opittavaksi. (Repka 2019, 102.) Eisnerin (1985, 97) mukaan ei-opetettava asia voi olla yhtä tärkeää kuin opetettava asia; tietämättömyys vaikuttaa yksilön kykyyn tarkastella erilaisia vaihtoehtoja asioihin erilaisista näkökulmista. Ihmiskeskeinen diskurssi leikkaa koulun läpi etenkin käteväksi tehdyissä opetusmateriaaleissa ja ruokana kouluruokalassa (Repka 2019, 102). Lisäksi Repka (2019, 114) kuvailee koulujärjestelmää vaihtoehtoisia näkökulmia ja diskursseja tukahduttavaksi.

2.4 Eläinkuvan sosiaalinen rakentuminen

Kouluruokailun ja oppimateriaalien ohella antroposentrisen eläinsuhteen normalisointi tapahtuu laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissa, jossa kieli ja kulttuuriset representaatiot ohjaavat käsityksiämme eläimistä: esimerkiksi Medinin ym. (2010), Neldnerin ym. (2018), Wilksin (2021) sekä McGuiren ym. (2023) tutkimukset viittaavat siihen, että lapset oppivat arvoluokittelemaan eläimet sosiaalisen oppimisen ja kulttuuristen mekanismien kautta. Cole ja Stewart (2014) korostavat, että tapa kategorisoida muut eläimet erilaisiin luokkiin muuttaa ne omasta näkökulmastamme yksilöistä objekteiksi ja toimijoista ei-toimijoiksi, joita voidaan tämän jälkeen hallita ja manipuloida niin diskursseissa kuin käytännöissäkin. Tämä luokittelun logiikka muodostaa perustan länsimaiselle hegemoniselle ihmisen ja eläimen väliselle suhteelle, jossa eläinten asema määräytyy suhteessa ihmisen intresseihin ja tarpeisiin. Kategoriat rakentuvat siis hyötylähtöisesti: eläimen arvo riippuu sen käyttökelpoisuudesta ihmiselle. (Cole & Stewart 2014, 22.)

Kulttuurisessa kontekstissamme tämä hyötyajattelu konkretisoituu tavassamme ”tuntea” eläimet niiden funktion kautta. Esimerkiksi kana määritellään hyödylliseksi, koska sitä käytetään ravinnoksi niin sanottuna tuotantoeläimenä, kun taas rotta nähdään arvottomana ja haitallisena ”tuhoeläimenä”. Eri käyttötarkoitukset luovat myös eläinten symbolisen ja fyysisen paikan: tuotantoeläimet sijoittuvat tuotantotiloihin, lemmikit koteihin ja villieläimet luontoon. Näin ihmisen määrittämät kategoriat tuottavat ja ylläpitävät hierarkkista järjestelmää, jossa eläimen kohtelu ja moraalinen arvo määräytyvät sen ihmiselle oletetun funktion kautta. (Cole & Stewart 2014, 25.) Kategoriat on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Käsitekartta "toisten" eläinten sosiaalisesta konstruktiosta. Cole & Stewart 2014, 32.

Sosiaalisen konstruktion logiikkaan liittyy olennaisesti Carol J. Adamsin käsite *poissaoleva viittauskohde*. Käsite tarkoittaa mekanismia, joka erottaa lihansyöjän eläimestä ja eläimen lopputuotteesta: eläin on ruokailutilanteessa kirjaimellisesti poissa tapetuksi tulemisen vuoksi, ja lisäksi kielellisesti häivytetty, kun ruumiinosista käytetään eufemismeja kuten ”pihvi” tai ”nugetti”. Myös silloin, kun eläinten ruumiita hyödynnetään ihmisen kärsimyksen vertauskuvina, eläinten omat kohtalot sivuutetaan ja ne redusoituvat inhimillisten kokemusten representaatioiksi. Näin eläimet kiertävät diskursseissa ihmisen hallinnoimina objekteina ja esityksinä, eivät elävinä yksilöinä. Ruokamainonnan eläinhahmot konkretisoivat tätä vääristymää: niissä eläin tehdään näkyväksi antropomorfisoinnin kautta, mutta samalla sen alkuperä ravintona häivytetään. Antropomorfisoidut, eli inhimillistetyt hahmot opettavat erottamaan ”tunne-eläimet” ja näkymättömiksi jäävät tuotantoeläimet. Tällainen varhain käynnistyvä sosiaalinen prosessi muokkaa sekä yksilöllisiä että kollektiivisia tapoja hahmottaa eläimiä. (Cole & Stewart 2014, 32–34.) Policarpo kollegoineen (2021, 213) puolestaan tarkastelevat lapsuutta systemaattisena sosialisaatioprosessina, jossa kulttuuriset tuotteet, kuten ruoka, lelut, vaatteet, kirjat ja elokuvat, rakentavat lasten eläinsuhdetta ja etäännyttävät heitä muista lajeista. Varhaislapsuudessa eläimet esitetään empaattisina vertaisina, mutta vähitellen kuvasto muuttuu mekaanisemmaksi ja välineellisemmäksi, mikä normalisoi eläinten objektivoinnin ja vahvistaa ihmiskeskeistä hierarkiaa.

2.5 Koulu eläinkuvan tuottajana

Samoin kuin kulttuurisissa tuotteissa, eläinrepresentaatiot ovat näkyvästi esillä myös koulussa. Koulu onkin kenties keskeisin instituutio, jossa tätä Policarpon ym. kuvaamaa sosialisaatioprosessia toteutetaan. Eläimet esiintyvät koulussa monin tavoin; esimerkiksi oppimateriaaleissa, kuten oppikirjojen kuvituksissa, satukirjoissa, laulujen sanoituksissa, luokkaretkillä ja ruokalassa. Antropomorfisoiduilla eläinrepresentaatioilla on oppimateriaaleissa selkeä pedagoginen funktio: eläinhahmojen avulla käsitteitä ja ilmiöitä tehdään lapsille ymmärrettäviksi ja lähestyttäviksi. (Tammi ym. 2020, 211.) Samalla symboliset ja kuvitteelliset eläinesitykset voivat etäännyttää oppijoita todellisista eläinyksilöistä ja häivyttää niiden elämän ja kohtalot, erityisesti ravinnontuotannon kontekstissa. Maria Helena Saari (2021, 107) on todennut eläinten hyödyntämisen esitettävän alakoulun kontekstissa helposti luonnollisena, normaalina ja oikeutettuna, ja eläinetiikkaan liittyvät sisällöt lisääntyvät vasta toisella asteella. Kuten muissa antroposentrisen sosiaalistumisen mekanismeissa, alakoulussakin eläimet luokitellaan eri kategorioihin – esimerkiksi tutkimuskohteiksi tai ravinnoksi – mikä ylläpitää ihmiskeskeistä ajattelua ja vallitsevaa yhteiskunnallista järjestystä.

2.5.1 Kouluruokailu ja ruokakasvatus

Saari (2021, 105) esittää kouluruokailun osallistuvan sellaisten käytäntöjen uusintamiseen, joissa eläinten alkuperä ja eläintuotannon eettiset ulottuvuudet jäävät usein näkymättömiksi. Tutkijoiden mukaan aikuisten tulisi ohjata ja auttaa oppilaita tekemään tietoon perustuvia ruokapäätöksiä, ja koska eläinten syömisellä on merkittäviä välittömiä ja pitkän aikavälin vaikutuksia ihmisten terveyteen, ympäristöön ja eläimiin, eläinnäkökulman huomioimisella on kiire (Rice 2013, 117–119; Phillips 2025, 229–230). Kaivattu murros ei ole kuitenkaan yksinkertainen nykyisenlaisessa lihanormatiivisessa yhteiskunnassamme. Osa ihmisistä ei tunne ravinnontuotannossa käytettävien eläinten todellisuutta (Miele ym. 2010; Miele ym. 2011), osa ihmisistä ohittaa siihen liittyvän tiedon (Loughnan, Haslam & Bastian, 2010), ja osa tunnistaa asian merkityksen mutta kokee vaikeuksia toimia sen mukaisesti (Markowski & Roxburgh 2019; Bolderdijk & Cornelissen, 2022). Koska voi olla haastavaa toteuttaa tietoon perustuvaa, aiemmin mainitut vaikutukset huomioivaa ruokakasvatusta samaan aikaan kun kouluruokalat tarjoavat päivittäin eläinperäisiä ruokia, tarvitaan pedagogisten ratkaisujen lisäksi poliittista muutosta: esimerkiksi säätelyä sille, missä suhteessa eläinperäisiä ja

kasviperäisiä ruokia on esillä, ja kuinka houkuttelevia, herkullisia ja terveellisiä kasviperäiset ruuat ovat eläinperäisiin ruokiin verrattuna. (Rice 2013, 120.)

On myös otettava huomioon ruokasuhteen sensitiivinen luonne sekä oppilaiden vaihtelevat valmiudet moraalisten kysymysten käsittelyyn. Eläinperäinen ravinto on juurtunut syvälle kulttuurisiin perinteisiin ja arjen käytäntöihin, mikä herättää kysymyksen siitä, missä määrin koululaitoksen tehtävänä on problematisoida perheiden ja kulttuuristen yhteisöjen uskomuksia ja toimintatapoja. Samanaikaisesti on kuitenkin todettava, että ruokailuun liittyvät tottumukset omaksutaan varhaisessa kehitysvaiheessa, minkä vuoksi kestävyyteen suuntautuvan ruokakasvatuksen olisi perusteltua käynnistyä mahdollisimman varhain yksilön elämänkulussa (Rice 2013, 121–122).

Uusien käytäntöjen vakiintuminen voidaan lisäksi ymmärtää osana minuuden uudelleenmuotoutumista. Ruokailutottumusten kohdalla tämä prosessi on erityisen konkreettinen, sillä keho ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa. Kasvissyönnin tai vegaanisen ruokavalion omaksuminen saattaa ajan myötä vähentää tai poistaa kokonaan halun käyttää eläinten lihaa ravintona. Mikäli kasvipohjaiset ruokavaliot yleistyisivät nuorten keskuudessa, voisi tulevaisuudessa muotoutua kulttuurinen konteksti, jossa eläinten syömistä pidettäisiin vaikeasti ymmärrettävänä tai normatiivisesti kyseenalaisena käytäntönä (Rice 2013, 126).

Kouluruokailun eettisiin kysymyksiin vaikuttaa siis myös koulussa tehtävä ruokakasvatus, jota toteutetaan muun muassa ympäristöopissa. On huomioitava, miten ravitsemustietoa sisältävät oppikirjat representoivat vaihtoehtoisia ruokavalintoja, ja miten ne noudattavat esimerkiksi tutkimustietoon perustuvia ravitsemussuosituksia (ks. Kansalliset ravitsemussuositukset 2024). Esimerkiksi Kätkö-kirjasarjan 2. luokan oppikirjan kappaleessa ”Terveellinen ravinto ja ruuansulatus” todetaan seuraavasti:

> *”Kasviksia kannattaa syödä paljon. Monipuoliseen ruokavalioon kuuluvat myös leipä, kala, liha ja rasva. Maito ja vesi ovat hyviä ruokajuomia.” (Kätkö 2, 2023, 39.)*

Lainaus toisaalta korostaa kasvisten tärkeyttä ruokavaliossa, mutta antaa samalla ymmärtää, että kala ja liha ovat pakollinen osa monipuolista ruokavaliota. Kirjassa ei mainita mitään kasviperäisistä proteiininlähteistä, vaikka monipuolisen ruokavalion voi koostaa myös kokonaan kasviperäisesti, eli vegaanisesti iästä riippumatta (Melina ym. 2016; THL 2019). Edellä mainitun kaltainen toteamus siis käytännössä poissulkee ruokaan liittyvän eettisen

pohdinnan mahdollisuuden niin oppilailta kuin opettajilta, jos sen tulkitsee tarkoittavan, että ihminen tarvitsee terveytensä vuoksi eläinperäistä ruokaa. Koska vaihtoehtoisia proteiininlähteitä ei käsitellä, oppikirjateksti voi vahvistaa käsitystä eläinperäisten tuotteiden välttämättömyydestä osana monipuolista ruokavaliota.

2.5.2 Oppimateriaalien luoma eläinkuva

Diskurssit muotoilevat käsityksiämme todellisuuden kohteista ja rakentavat yhteiskunnallista kognitiota, joka ohjaa yksilöiden vakiintuneita toimintatapoja suhteessa eläimiin (Stibbe 2012, 13; Van Dijk 1997, 27). Eläinten kohdalla nämä ideologiset rakenteet määrittävät niiden roolin joko kumppaneina tai hyödykkeinä, ja koska eläimet eivät voi vastustaa kielellistä rakentumistaan, diskurssit ohjaavat suoraan niiden kohtelua (Stibbe 2012, 27–29). Kasvatustieteellisessä kontekstissa onkin perusteltua tarkastella, miten tämä eläinkuva ja siihen liittyvä valta-asetelma rakentuvat nimenomaan oppimateriaalien välittämien kielellisten valintojen kautta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 203) mukaan diskurssianalyysin hyödyntämistä ideologiakriittisenä menetelmänä voidaankin pitää kasvatustieteiden tärkeänä tehtävänä. Oppimateriaalien sisältämien intressiristiriitojen ja valtasuhteiden tarkastelu liittyy olennaisesti antroposentrisen koulujärjestelmän purkamiseen, mikä on kriittisen eläinpedagogiikan ytimessä (Gunnarsson Dinker & Pedersen 2016, 50). Koska eläinteollisuus toimii vahvana intressiryhmänä koulutuksen kentällä (Repka 2019; Saari 2021), sen taloudelliset tavoitteet asettuvat usein fundamentaaliseen ristiriitaan eläinten omien intressien kanssa. Tämä jännite heijastuu väistämättä oppimateriaalien tapaan rakentaa ja ylläpitää tiettyjä eläindiskursseja.

Laajoja, vertaisarvioituja diskurssianalyysejä eläimiin liittyvistä suomalaisista oppimateriaaleista ei ole tietämykseni mukaan tehty, mutta maisteritasoisia tutkimuksia aiheesta on olemassa. Ville Sutinen tutki pro gradu -tutkielmassaan (2021) eläinten representaatiota ympäristöopin Pisara- ja Tutkimusmatka -kirjasarjoissa, ja teki huomion, että oppikirjoissa eri eläinlajeja koskee erilainen moraalinen merkitys riippuen luokasta, jonka ihminen on lajille määritellyt. Eläimet luokitellaan niissä sen mukaan, onko kyseessä lemmikki- tai kotieläin, villieläin, riista- tai saaliseläin vai tuotantoeläin. Lemmikit omaavat itseisarvon, kun taas muiden eläinryhmien arvo on välineellinen, ja ihmiselle koituvasta hyödystä riippuvainen. Kirjasarjat toisintavatkin valtavirtaista antroposentristä ihmis-eläin-luokittelua,

dualistista ihminen-eläinkäsitystä, sekä spesismiä. Oppikirjojen välittämästä ihmiskeskeisestä eläinkuvasta osoittaa myös Annukka Pekkarisen pro gradu -tutkimus (2023), jossa Pekkarinen analysoi peruskoulun 7.–9. luokan kotitalouden ja terveystiedon oppikirjoja. Hänen tutkimustulostensa mukaan oppikirjat sortuvat vaikenemaan ”hankalista aiheista”, ja esittämään vegaanisen ruokavalion jopa nuoren terveyttä uhkaavana, mikä on osaltaan linjassa edellisessä alaluvussa käsittelemäni 2. luokan oppikirjan lainauksen kanssa.

Koska koulun eläindiskurssit ovat kytköksissä eläinteollisuuteen ja taloudellisiin intresseihin (Repka 2019; Gunnarsson Dinker & Pedersen 2019; Saari 2021), oppimateriaaleja voidaan nähdäkseni tarkastella myös lapsille suunnattuna piilomarkkinointina. Oppimateriaalien tavoissa kuvata eläimiä onkin havaittavissa selkeitä yhtymäkohtia eläinperäisten tuotteiden markkinointistrategioihin. Mathlein (2023, 20–21) jakaa nämä strategiat eläimet häivyttävään sekä eläinten hyvinvointia korostavaan markkinointiin, joissa kummassakin pyritään siirtämään kuluttajan huomio pois tuotannon todellisuudesta. Eläin esitetään joko mekaanisena tuotantovälineenä tai esineellistetään luomalla mielikuvia ihanteellisesta hyvinvoinnista, jolloin todellinen tieto eläimen lajityypillisestä elämästä jää puuttumaan. Smedsin ym. (2015) mukaan lasten ruokaan, eläimiin ja maatalouteen liittyvät arvot ja asenteet muodostuvatkin usein tiedosta, jossa todellisuus ja fiktio ovat sekoittuneet. Tällöin heidän on vaikea ymmärtää ruokavalintojensa yhteyksiä terveyteen, yhteiskuntaan, ympäristöön, kulttuuriin sekä omaan moraaliseen vastuuseensa muita eläviä olentoja kohtaan (Fonseca 2022, 17). Oppimateriaalien eläindiskurssien merkitykset opettajien työssä ovat keskeisessä asemassa myös tämän tutkimuksen empiirisessä osuudessa, jossa tarkastellaan luokanopettajien näkemyksiä aiheesta.

2.6 Opettajan rooli eläineettisesti latautuneiden kysymysten käsittelyssä

Opettajat ovat olleet aina poliittisen puolueettomuuden ja neutraaliuden ihanteiden leiman alaisia (Räisänen 2014, 76), ja opettajantyöhön liittyy usein tietynlainen objektiivisuuden ja vallitsevien sosiaalisten normien mukaisesti toimimisen oletus (Gunnarsson Dinker & Pedersen 2019, 49.) Myös kasvissyöjä- ja vegaaniopettajat näyttävät harjoittavan tietynlaista itsesensuuria etenkin tuotantoelämistä puhuttaessa (Gunnarsson Dinker & Pedersen 2019, 51, 55). Julie Bolkin O’Connorin (2018, 78) tutkimuksessa nousi esille, että eläinten kriittistä huomioimista erityisesti painottavaa *humaanikasvatusta* toteuttavat opettajatkin saavat

oppilaiden vanhemmilta valituksia eläintuotantoaiheiden käsittelystä, ja he voivat kokea aiheen epävarmaksi ja ei-turvalliseksi käsitellä oppilaidensa kanssa. Perinteisessä koulussa aiheiden käsittelyn viheliäisyys korostuu. Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuksessa (Kestilä-Kekkonen ym. 2024) selvitettiin vuonna 2023, millaisena yläkouluopettajat kokevat yhteiskunnallisesti arkojen aiheiden käsittelyn. Tutkimuksen mukaan monet opettajat kokevat paineita välttää aiheita. Niitä syntyy sekä oppilaiden vanhempien ja yhteiskunnan, että hieman vähemmän myös muun paikallisyhteisön ja kollegoiden kautta. Lisäksi opettajat ovat huolissaan poliittisten mielipiteidensä ilmaisemisen seurauksista, mutta opetusluokissa ilmapiiri on heidän mukaansa varsin avoin.

Suomalainen kasvatustieteilijä Aleksi Fornaciari (2020, 59) on esittänyt olevan mahdollista, että luokanopettajat assosioivat esimerkiksi aktiivisen osallistumisen tai vaikuttamisen ulottuvuudet yhteiskunnalliseksi tai ideologiseksi, indoktrinaation riskin sisältäväksi kannanotoksi, kokien tämän siksi luokanopettajan ammattiin sopimattomaksi toiminnaksi. Samalla Fornaciarin (2020, 51) väitöstutkimuksessa opettajat kokivat eettisesti kestävien arvojen välittämisen luokanopettajan tärkeimpänä pedagogisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Ensisijaisena päämääränään he pitivät vastuullisten ja oikeudenmukaisten yhteiskunnan jäsenten kasvattamista, mikä tarkoittaa esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, toisten huomioimisen ja auttamisen, luonnon huomioimisen, työnteon arvostuksen ja rehellisyyden sisällyttämistä kasvattamisen tavoitteisiin (Fornaciari 2020, 53).

Opettajan roolia arvolatautuneissa kysymyksissä on jäsentänyt myös saksalainen kasvatustieteilijä Kai Horsthemke (2017, 280), joka esittää, että opetukseen ei tulisi sisältyä pelkkiä uskomuksia, ennakkoluuloja tai itsestäänselvyyksinä esitettyjä väitteitä, etenkään “tiedon” varjolla, eikä mitään, mikä loukkaa oppijoiden kognitiivisia oikeuksia. Tätä periaatetta vasten tarkasteltuna eläimiin, ravitsemukseen ja eläintuotantoon liittyvien sisältöjen rajallinen ja osin yksipuolinen käsittely koulussa herättää kysymyksen siitä, missä määrin oppilaille tarjoutuu mahdollisuus muodostaa käsityksiään riittävän monipuolisen ja tutkimukseen perustuvan tiedon varassa. Asetelma koskee niin yksittäisten opettajien valintoja, kuin myös laajemmin opetuksen sisältöjä, oppimateriaaleja ja koulun institutionaalisia käytäntöjä.

Opettajan rooli näyttäytyykin eläineettisesti latautuneissa kysymyksissä paitsi tiedon välittäjänä myös tulkitsijana ja mahdollistajana: hän määrittelee, mitä tuodaan esiin, mitä jätetään käsittelemättä ja millaisin ehdoin erilaiset näkökulmat pääsevät kuuluviin. Tätä valtaa ohjaavat aina opettajan omat metafyysiset uskomukset ja ihmiskäsitykset (Värri 2018, 23), vaikka

kasvatuksen arvovalintojen poliittismoraalinen luonne jääkin usein kiireen ja ”puolueettomuuden myytin” alle (Kiilakoski ym. 2005, 16). Koska tieto on aina kytköksissä valtasuhteisiin, ei opettajan passiivisuus eläinkysymyksissä ole puolueeton positio. Päinvastoin se usein uusintaa vallitsevaa antroposentrista eläinkuvaa (Saari 2020, 133–134) ja jättää eläinten itseisarvon näkymättömäksi (Koivunen & Konst 2025). Tällöin pyrkimys tasapuolisuuteen tai lapsen emotionaaliseen suojeluun saattaa kääntyä totuuden ja oikeudenmukaisuuden tavoittelun esteeksi.

Opetuksen ”neutraaliutta” voidaan tarkastella myös Albert Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teorian kautta, jonka mukaan oppiminen tapahtuu toisia ihmisiä havainnoimalla ja mallintamalla. Tämän näkökulman valossa opettajan rooli korostuu eläinkysymyksissä paitsi tiedon välittäjänä myös esimerkkinä, jonka kautta oppilaat omaksuvat tapoja jäsentää eläinten moraalista asemaa. Opettajan omat valinnat, puhetavat ja pedagogiset ratkaisut voivat siten toimia keskeisinä malleina oppilaiden eettisen toimijuuden rakentumisessa. Sosiaalinen oppiminen tapahtuu erityisesti tilanteissa, joissa malli on auktoriteettiasemassa, samaistuttava ja institutionaalisesti legitimoitu, kuten luokanopettaja koulukontekstissa. Mikäli opettaja sivuuttaa eläintuotantoon liittyvät eettiset kysymykset tai kohtelee niitä neutraaleina asiantiloina, hän voi mallintaa oppilaille tapaa, jossa eläintuotantoon liittyvät eettiset kysymykset jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Näin ollen opetuksen näennäinen arvovapaus ei ole neutraalia, vaan se vahvistaa aktiivisesti vallitsevaa antroposentristä normistoa ja opettaa lapsille, mitkä tunteet ja eettiset huolet ovat koulukontekstissa hyväksyttyjä tai merkityksellisiä.

3 Veganismi eettisenä ja sosiaalisena positiona kasvatuksen kontekstissa

Kun eläinkysymys on paikannettu osaksi kasvatuksen rakenteita ja opettajan eettistä vastuuta, tarkastelu tarkentuu seuraavaksi veganismiin. Veganismi näyttäytyy tässä tutkimuksessa paitsi eettissosiaalisena positiona, myös kriittisen eläinpedagogiikan käytännön koetinkivenä alakoulun arjessa.

Veganismi-termin käyttö ja käsittely suomalaisessa ja kansainvälisessä koulukeskustelussa on harvinaista, ja siihen liittyy yleisessä keskustelussa usein varsin voimakkaita mielikuvia ja latautuneisuutta. Samalla eläinteollisuuden ja eläinten käytön normatiivinen asema jää ympäröivän yhteiskunnan tavoin myös koulussa tyypillisesti nimeämättä ja normalisoituu osaksi arkea, mikä heijastaa piilo-opetussuunnitelman toteutumista. Tiedostaen nämä lähtökohdat, veganismin nimeäminen ja käsittely tässä tutkielmassa ei ole kuitenkaan provokaatiohakuinen, vaan analyyttinen valinta. Olisin voinut tehdä valinnan puhua veganismin sijaan esimerkiksi kasviperäisyydestä tai kasvissyönnistä, mikä olisi pehmentänyt tutkielman sävyä, mutta tällöin olisi ollut kyse fundamentaalisesti eri asiasta, kuten tässä luvussa tulee esille. Haluan täten tehdä veganismin eksplisiittisellä käsittelyllä näkyväksi sen taustalla olevan eettisen position, joka muutoin helposti marginalisoituu yksityiseksi elämäntapavalinnaksi tai identiteettikysymykseksi. Tutkielman tavoitteena on osaltaan laajentaa tapaa, jolla veganismia koulukontekstissa ymmärretään, tuomalla esiin siihen liittyviä eettisiä, kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Pyrin ennen kaikkea osoittamaan, miten nämä ulottuvuudet kytkeytyvät lasten oikeuteen saada tietoa ja kehittää kriittistä ajattelua. Tavoitteena on tukea oppilaiden mahdollisuuksia muodostaa perusteltuja moraalisia käsityksiä ja toimijuutta ekologisesti kriisiytyneessä ja monilajisessa maailmassa.

3.1 Veganismin määritelmä

Vegaani- ja veganismi-termeihin liittyy paljon ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä; ne liitetään usein koskemaan yksinomaan ihmisen ruokavalio-, terveys- tai kestävyysmieltymyksiä tai ravintolan ruokalistan sisältöjä. Näitä käsityksiä vahvistavat kulttuuriset diskurssit esimerkiksi mediassa. (Buttny & Kinebuchi 2020; Cole & Morgan 2011.) Koska termit ovat merkityksiltään usein häilyviä mutta samalla latautuneita, niitä voi olla varsin haastavaa käyttää

johdonmukaisesti, myös akateemisessa kontekstissa. Onkin tärkeää selkiyttää, mistä veganismissa on kysymys.

Vegaaniliiton mukaan veganismi on filosofia ja elämäntapa, joka pyrkii torjumaan – niin pitkälle kuin se on käytännössä mahdollista – kaikenlaisen eläimiin kohdistuvan hyväksikäytön ja julmuuden niin ruoan, vaatetuksen kuin muiden käyttötapojen osalta. Vegaani on henkilö, joka pyrkii toimimaan tämän periaatteen mukaisesti esimerkiksi välttämällä eläinperäisten tuotteiden käyttöä ravinnossa ja kulutuksessa. (Vegaaniliitto 2025). Historiallisesti veganismia on kuvattu myös laajempana eettisenä ja yhteiskunnallisena liikkeenä. Esimerkiksi Ison-Britannian The Vegan Societyn alkuperäistoimija Leslie Cross (1951) määritteli veganismin vapautusliikkeeksi, joka koskee paitsi muita eläimiä myös ihmisen ajattelua ja moraalista herkkyyttä. Veganismi ei siis rajaudu yksittäisiin kulutusvalintoihin, vaan liittyy laajempaan pyrkimykseen tarkastella ihmisen suhdetta muihin eläimiin ja oikeudenmukaisuuteen uudelleen. Myös nykykirjallisuudessa veganismia on jäsennetty prosessina, jossa yksilön suhde eläimiin, väkivaltaan ja vastuuseen muotoutuu uudelleen. Cole ja Stewart (2014, 169) kuvaavatkin vegaaniutta sosiaalistumisen muotona, jossa keskeistä on irtautuminen eläinten välineellistämiseen perustuvista ajattelutavoista.

Tässä tutkielmassa veganismia tarkastellaan Crossia, Colea ja Stewartia mukaillen eettisenä positiona ja vapautusliikkeenä, joka kytkeytyy kysymykseen muiden eläinten moraalisesta asemasta. Samalla tunnistetaan, että veganismin käytännön toteutuminen on yksilöllistä ja tilannesidonnaista, eikä tutkielman tarkoituksena ole esimerkiksi määritellä normatiivisesti, ”kuka on vegaani”. Keskiössä on siis sen tarkastelu, miten veganismi jäsentyy suhteessa laajempaan pyrkimykseen laajentaa moraalista huolenpitoa koskemaan kaikkia tuntevia olentoja.

3.2 Veganismi ravitsemuksellisena kysymyksenä ja eettisenä positiona

Syöminen ja ruokavalio ovat keskeinen osa veganismiin liittyvää elämäntapaa, sillä ruokaan liittyviä valintoja tehdään arjessa toistuvasti. Yhtenä merkittävänä esteenä vegaaniseen tai kasvipainotteisempaan ruokavalioon siirtymiselle on tutkimuksissa tunnistettu käsitys sen ravitsemuksellisesta riittämättömyydestä (Corrin & Papadopoulos 2017; Perez-Cueto ym. 2022). Koska ravinnolla on keskeinen merkitys ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille, on aihetta perusteltua tarkastella myös tässä yhteydessä.

Ravitsemustieteellisen tutkimusnäytön perusteella asianmukaisesti koostettu vegaaninen ruokavalio voi tukea terveyttä eri elämänvaiheissa varhaislapsuudesta vanhuuteen (Melina ym. 2016; THL 2019, 99), ja siihen on liitetty myös mahdollisia terveyshyötyjä tiettyjen sairauksien ehkäisyssä ja hoidossa (Tuso ym. 2013; Melina ym. 2016). Samanaikaisesti on kasvatuksen näkökulmasta merkillepantavaa, että nykyinen ruokakulttuuri ei monilta osin vastaa ravitsemussuosituksia. Esimerkiksi Koivuniemen ym. (2022) mukaan vain pieni osa suomalaisista leikki-ikäisistä lapsista syö suositusten mukaisesti kasviksia. Uudet kansalliset ravitsemussuositukset (2024) ohjaavatkin ruokavalion muutokseen kasvipainotteisempaan suuntaan ja suosittavat eläinperäisten tuotteiden käytön merkittävää vähentämistä. Esimerkiksi punaisen lihan kulutusta suositellaan rajoitettavan terveydellisistä syistä korkeintaan 350 grammaan viikossa, ja ympäristön näkökulmasta sen täydellistä korvaamista kestävämmillä vaihtoehdoilla pidetään perusteltuna.

Ravitsemusta koskevan yhteiskunnallisen keskustelun, johon tämä tutkielma osaltaan osallistuu, kannalta on keskeistä tarkastella veganismia systemaattisen tutkimusnäytön pohjalta kokemustiedon sijaan. Edellä käsitellyn tutkimuskirjallisuuden ja ravitsemussuositusten perusteella voidaan todeta, että asianmukaisesti koostettu vegaaninen ruokavalio voi tukea terveyttä eri elämänvaiheissa. Samalla voidaan huomioida, että vegaaniseen ruokavalioon siirtyminen ei ole kaikille yksinkertainen tai yhdenmukainen prosessi. Yksilölliset tekijät, kuten ruoka-aineallergiat, terveydelliset erityispiirteet ja elämäntilanteet, voivat tehdä sen toteuttamisesta joillekin haastavampaa kuin toisille. Tällaiset erot eivät kuitenkaan vaikuta veganismin ytimeen, sen eettiseen ulottuvuuteen, vaan liittyvät sen toteuttamiseen käytännössä.

Kuten olen aiemmin todennut, veganismia ei määritellä ruokavalioksi, vaan laajemmaksi eettiseksi pyrkimykseksi, jossa yksilötasolla keskeistä on eläinten hyödyntämisen välttäminen “niin pitkälle kuin se on käytännössä mahdollista ja toteuttamiskelpoista” (Vegaaniliitto 2025). Tämä määritelmä mahdollistaa veganismin tarkastelun eettisenä positiona, joka ei edellytä täydellisyyttä, vaan suuntautumista kohti eläinten itseisarvon tunnistamista sekä sellaisten käytäntöjen kriittistä arviointia, jotka ylläpitävät muiden eläinlajien alisteista asemaa.

Samalla voidaan katsoa, että vastuu ruokavalintojen mahdollistamisesta ei kohdistu yksinomaan yksilöihin, vaan myös yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Kasvipohjaisten vaihtoehtojen saatavuus, laatu ja saavutettavuus – mukaan lukien erilaisten terveydellisten tarpeiden huomioiminen – ovat keskeisiä tekijöitä siinä, missä määrin yhteiskunnalliset ruokavaliomuutokset ovat käytännössä mahdollisia.

Tämän tutkielman lähtökohtana ei ole ajattelutapojen tai käytäntöjen välitön ja jyrkkä muuttaminen. Sen sijaan se pyrkii nojaamaan oletukseen, että ihmisen suhde muihin eläimiin on tutkimustiedon valossa murroksessa, joka edellyttää avointa, moniulotteista ja eettisesti reflektoivaa keskustelua. Tähän keskusteluun kuuluu myös veganismi laajempana moraalisena ja kasvatuksellisena kysymyksenä. Erityisen keskeiseksi nousee lapsen näkökulma: mikäli lapsi ilmaisee halun siirtyä kohti vegaanista elämäntapaa, siinä määrin missä hänen on mahdollista se tehdä, hänen tulisi saada siihen aikuisilta tukea, joka perustuu tutkimustietoon ja yhdenvertaisuuden periaatteisiin. Näin tarkasteltuna veganismi kytkeytyy myös kysymyksiin inkluusiosta, toimijuudesta ja lapsen oikeudesta tulla kuulluksi. Näihin teemoihin syvennyn tarkemmin seuraavissa luvuissa.

3.3 Veganismi, kasvatus ja koulu

3.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta suhteessa veganismiin

Tässä alaluvussa tarkastelen veganismin ja perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustan mahdollisia yhtymäkohtia. Perusopetuslain (628/1998) 2 §:n mukaan opetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä tarjota elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja”. Opetussuunnitelman perusteissa ihmisyyttä kuvataan pyrkimyksenä totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvuun sisältyvät jännitteet näiden ihanteiden ja vallitsevan todellisuuden välillä, ja sivistys näyttäytyy kykynä kohdata ja käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Se merkitsee taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan pohjalta sekä rohkeutta puolustaa hyvänä pidettyjä arvoja (Opetushallitus 2014, 15–16).

Tätä arvoperustaa vasten tarkasteltuna veganismi voidaan nähdä yhtenä mahdollisena tapana jäsentää näitä jännitteitä käytännön tasolla. Se tuo näkyväksi ristiriidan eläinten hyödyntämiseen perustuvien käytäntöjen ja eettisten ihanteiden välillä, ja voi siten toimia esimerkkinä yksilön pyrkimyksestä sovittaa yhteen tietoon perustuvaa ymmärrystä, eettistä harkintaa ja toimijuutta. Tällöin veganismi ulottuu ruokavaliovalintojen lisäksi myös eettiseksi positioksi suhteessa muihin eläimiin.

Perusopetuksen arvoperustan todetaan lisäksi rakentuvan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle sekä ohjaavan niiden puolustamiseen (Opetushallitus 2014, 16). Vaikka opetussuunnitelmassa ei suoraan käsitellä muiden eläinlajien asemaa, voidaan kysyä, missä määrin nämä periaatteet ovat laajennettavissa koskemaan myös muunlajisia eläimiä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna eläinetiikka ja veganismi kytkeytyvät opetussuunnitelman arvopohjaan ainakin tulkinnallisella tasolla.

Opetussuunnitelmassa mainitut ihmisyyden keskeiset ulottuvuudet – totuus, hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus ja rauha – tarjoavat myös yhden mahdollisen viitekehyksen veganismin eettisen perustan jäsentämiseen. Veganismi nojaa tutkimustietoon eläinten kyvystä kokea esimerkiksi kipua ja mielihyvää, ja sitä voidaan tarkastella pyrkimyksenä vähentää kärsimystä ja toimia oikeudenmukaisesti suhteessa muihin tunteviin olentoihin. Samalla se voi herättää kokemuksia, joita on kuvattu esimerkiksi eläinsuruna, ja jotka voidaan ymmärtää osana eettistä herkkyyttä (ks. Pihkala & Aaltola 2025). Tarkasteluni ei kuitenkaan pyri yksiselitteisesti samaistamaan opetussuunnitelman arvoperustaa ja veganismia, vaan avaamaan mahdollisuutta niiden välisten yhtymäkohtien havaitsemiselle.

3.3.2 Veganismi lapsen toimijuutena ja oikeutena

Hussar & Harris (2010) tutkivat 6–10-vuotiaiden kasvissyöjälapsien syitä valinnalleen kieltäytyä lihansyönnistä. Yksi osallistujaryhmä koostui 16 kasvissyöjälapsesta, joiden vanhemmat eivät olleet kasvissyöjiä, eli lapsi oli itse päättänyt ryhtyä kasvissyöjäksi. Jokainen lapsi näistä kertoi syykseen eläinten hyvinvoinnin (esim. ”En pidä ajatuksesta, että eläin tapetaan”), eli valinta oli moraalinen. Kasvissyöjäperheen kasvissyöjälapsista, joita tutkittiin myös 16, 7 mainitsi ensisijaiseksi syyksi eläinten hyvinvoinnin. Loput heistä, 9, mainitsi ensisijaiseksi syyksi uskonnolliset syyt tai käytännölliset syyt (esim. ”Jos vanhempani eivät olisi kasvissyöjiä, en minäkään olisi”). (Hussar & Harris 2010, 631.) Tutkimus käsitteli siis kasvissyöjiä, mutta huomioitaneen, että vuonna 2010 vegaanius oli huomattavasti nykyistä tuntemattomampaa ja marginaalisemmassa asemassa. Sama moraalinen syy pätee lihansyönnistä kieltäytymisen lisäksi myös muista eläintuotteista kieltäytymiseen, joten tutkimustulokset ovat nähdäkseni relevantteja oman tutkimukseni kannalta. Niistä voidaan päätellä, että nuoretkin lapset tekevät henkilökohtaisia eläimiä koskevia altruistisia ja moraalisia päätöksiä.

Myös kasvatustieteilijä ja eräs kriittisen eläinpedagogiikan pioneereista Helena Pedersen on kohdannut kenttätutkimuksissaan oppilaita, jotka ovat vastustaneet eläinten hyötykäyttöä monin tavoin: kieltäytymällä eläinperäisestä ruuasta ja eläinten ruumiiden tutkimisesta, sekä muun muassa protestoimalla opettajien kritiikittömiä tapoja opettaa eläinmaataloutta. Jotkut oppilaat ovat hyödyntäneet koulunkäyntiä kokonaisvaltaisesti eräänlaisena eläinten oikeuksien edistämisen alustana. (Gunnarsson Dinker & Pedersen 2019, 49.) Lapsen päätöksen ryhtyä kasvissyöjäksi tai vegaaniksi voidaan nähdä myös vitaalisen myötätunnon (Värri 2018, 122) ruumiillistumisena esikielellisen vaiheen jälkeen.

Policarpo kollegoineen (2021, 216–217) esittävätkin veganismin yhtenä uudenlaisen lapsi-eläin-suhteen polkuna; kunnioittava asenne eläimiä kohtaan voisi syntyä, kun niiden syömisestä kieltäydytään jyrkästi. Veganismi voi merkitä myös henkilökohtaista voimaantumista, ja muodostaa uudelleen ihmiseen ja ei-ihmiseen liittyviä käsityksiämme. Voimme oppia ikään kuin nauttimaan muiden eläinten kauneuden, vapauden ja lajienvälisen rikkauden huomioimisesta, sen sijaan että hyödyntäisimme heitä (Policarpo ym. 2021, 218). Näin lasten eläineettinen toimijuus voidaan nähdä myös resurssina, joka haastaa perinteisiä käsityksiä tiedon ja moraalisen ymmärryksen suunnasta sukupolvien välillä. Lasten suhteissa eläimiin ja heidän itsenäisessä toimijuudessaan voi piillä kestävän kulttuurisen muutoksen mahdollisuus, mutta sen toteutuminen edellyttää aikuisilta herkkyyttä ja vastuuta tämän kasvun vaalimisessa, sekä luopumista kulttuurisesta arroganssista (Nurmi 2023, 78).

Fischer ja Fredericks (2024) argumentoivat, että vegaanista kasvatusta voidaan perustella lapsen intressien suojelulla ilman erityisiä uskonnollisia tai eläineettisiä lähtökohtia. Heidän mukaansa kasvatus, joka kannustaa mahdollisimman kasvipohjaiseen ruokavalioon, tukee lapsen moraalista kehitystä, autonomiaa ja fyysistä hyvinvointia. Samalla eläinperäisten tuotteiden käyttöön perustuvat kulutustottumukset voivat vahvistaa spesistisiä asenteita ja sosiaalisen dominanssin orientaatiota, kun taas vegaaninen kasvatus ei näytä aiheuttavan vastaavaa riskiä (Fischer & Fredericks 2024, 2, 5).

Fischerin ja Fredericksin mukaan autonomia edellyttää erilaisten elämäntapojen tuntemista sekä kykyä arvioida niitä kriittisesti. Tästä näkökulmasta arvioituna eläinperäisten tuotteiden käyttöä normina pitävät yhteiskunnalliset käytännöt voivat kaventaa lasten mahdollisuuksia tutustua vaihtoehtoisiin elämäntapoihin ja muodostaa itsenäisiä näkemyksiä niistä (Fischer & Fredericks 2024, 5–6). Lisäksi eläinperäisiin tuotteisiin liittyvät emotionaaliset merkitykset ja

muistot voivat vaikeuttaa omaksuttujen käytäntöjen kriittistä tarkastelua (Fischer & Fredericks 2024, 8).

3.3.3 Vegaaniuden sosiaaliset ja psykologiset ulottuvuudet

Veganismiin liittyvät yksilön sisäiset psykologiset jännitteet eivät tapahdu tyhjiössä, vaan ne kietoutuvat tiiviisti sosiaaliseen ympäristöön ja sen asettamiin normeihin. Kun lapsi tai nuori pyrkii toimimaan eläineettisen vakaumuksensa mukaisesti, hän voi kohdata usein yhteisöllisiä paineita, jotka saattavat ilmetä stigmana tai ulkopuolisuuden kokemuksina. Seuraavassa tarkastelenkin tarkemmin vegaaniuden sosiaalisia ja psykologisia ulottuvuuksia, kuten syrjintää ja eläinsurua, jotka muovaavat vegaanioppilaan kokemusmaailmaa koulussa.

Kuten todettua, koulu on monin tavoin kosketuksissa eläinkysymyksen kanssa. Oppilaalle tämä voi tarkoittaa henkilökohtaisia sekä sosiaalisia jännitteitä luokkakaverien ja opettajien kesken. Vegaanius voidaan nähdä osana koulun katsomuksellista moninaisuutta, ja opettajan tietoisuus omasta eläinsuhteestaan sekä opetuksen eläineettisistä ulottuvuuksista voi vaikuttaa siihen, miten vegaanioppilaiden osallisuus ja yhdenvertaisuus koulussa toteutuvat. Kallioniemen, Honkasalon ja Kuusiston (2016, 114) mukaan opettajat voivat tiedostamattaan sulkea tiettyjä katsomuksia opetuksen ulkopuolelle, mikä voi heikentää oppilaiden kokemusta osallisuudesta; oppilas voi tulla ikään kuin pakotetuksi toimimaan muiden määrittelemässä kulttuurisessa roolissa. Vegaanilapsi voi joutua tällöin toimimaan eläineettisen vakaumuksensa vastaisesti, sekä samalla altistua ulkopuolisuuden kokemukselle ja syrjinnälle.

Vegaanilapsen kokema ulkopuolisuus voi konkretisoitua eräänlaisina mikroaggressioina ja mikroepäoikeudenmukaisuuksina. Mikroaggressiot ovat hienovaraisia, usein tiedostamattomia loukkauksia, jotka voivat olla verbaalisia, nonverbaalisia tai visuaalisia; ne ylläpitävät vallitsevia normeja ja vahvistavat tietämättömyyden kulttuuria. Mikroaggressiot näkyvät esimerkiksi ihmiskeskeisessä kielenkäytössä, jossa eläimistä puhutaan objekteina tuntevien olentojen sijaan, sekä tilanteissa, joissa vegaanit jäävät sosiaalisesti marginaaliin. Mikroepäoikeudenmukaisuus viittaa yksilöön tai ryhmään kohdistuvaan aliarvostukseen ja huomiotta jättämiseen. (Kahn 2011, 5–7.) Tällaisia kokemuksia voi ilmetä esimerkiksi kouluruokailussa, kun vegaanisia vaihtoehtoja ei ole tarjolla, niiden laatu on liharuokaa heikompi, tai kun henkilökunnan tai oppilaiden asenteet heijastavat esimerkiksi vähättelyä tai huvittuneisuutta.

Vegaanilapset ja -nuoret joutuvat usein tasapainottelemaan omien arvojensa ja sosiaalisen hyväksynnän välillä. Jos lähipiirissä ei ole ymmärtäviä aikuisia tai vertaistukea, jatkuva omien valintojen ja eettisten perustelujen selittäminen voi olla uuvuttavaa. Rosenfeldin (2018, 129–130) mukaan vegaanit ja kasvissyöjät kohtaavatkin usein ennakkoluuloja ja elämäntapansa kyseenalaistamista, mikä voi ilmetä esimerkiksi pilkkana, torjuntana tai sosiaalisena syrjintänä. Bresnahanin & Zhangin (2016, 13) mukaan stigma liittyy osin yhteisöllisen ruokailun normatiivisuuteen, jossa lihansyönti oletetaan normaaliksi ja kasvisruokavalio poikkeamaksi. Tämä asetelma on erityisen näkyvä koulukontekstissa, jossa yhteiset ruokailutilanteet ovat keskeinen osa sosiaalista elämää ja ryhmään kuulumista. Stigmalla ja ulossulkemisella on haitallisia vaikutuksia vegaanin psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Bresnahan & Zhang 2016, 13).

Psykologi Clare Mann (2018; 2019) käyttää käsitettä *vystopia* kuvaamaan vegaanien kokemusmaailmaan liittyvää eksistentiaalista ahdistusta. Se liittyy tietoisuuteen eläinten systemaattisesta hyväksikäytöstä sekä kokemukseen siitä, ettei ympäröivä yhteiskunta tunnista tai jaa tätä huolta. Tähän voi liittyä myös kuormitusta, joka syntyy muiden ihmisten vastustuksesta tai välinpitämättömyydestä eläineettisiä kysymyksiä kohtaan.

Tuoreimmat tutkimukset vahvistavat tämän kuormittavuuden: Marshallin väitöstutkimus Isossa-Britanniassa (2023) osoittaa nuorten vegaanien kokevan koulussa merkittävää ahdistusta sosiaalisen eristämisen ja ”ilonpilaajan” leiman pelossa. Syrjintä ja stigma on yleistä, mistä kertovat myös niin Vegan Inclusive Educationin (Lugassy 2022, 17–18) kysely englantilaisista vegaaninuorista, kuin Loarte Castron (2023) kansainväliseen otantaan perustuva maisterintutkimus. Tulokset kuvaavat kouluympäristöä, jossa vegaanioppilaat voivat kohdata vähättelyn lisäksi jopa fyysistä painostusta ja vihamielisiä käytäntöjä, joita tiedon puute ja aikuisten reflektoimattomat asenteet ylläpitävät. Tämä korostaa tarvetta myötätuntoon ja dialogiin perustuvalle kriittiselle arvokasvatukselle.

3.3.4 Muihin eläimiin kohdistuva empatia ja suru

Ympäristö- ja ilmastosurun tutkimus on kasvanut viime vuosina, ja niiden vierelle on sijoittunut hiljattain *eläinsuru* (Pihkala & Aaltola 2025), eli moraalisen eläinsuhteen seurauksena koettu suru, tai ”eläimiin kohdistuvasta moraalisesta sitoutumisesta seuraava suru”. Suru liittyy

etiikkaan, ja se voi käynnistää kokijassaan moraalista transformaatiota, paljastaessaan ihmiselle arvojaan ja emotionaalisia kiintymyksenkohteitaan. (Pihkala & Aaltola 2025, 1.) Eläinsuru on merkittävä tekijä hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä käsittelemätön tai traumaattinen suru voi johtaa moniin psyykkisiin vaikeuksiin (Pihkala & Aaltola 2025, 2). Se on siis kasvatuksellisestikin huomionarvoinen ilmiö, ja usein kytkeytynyt veganismin kokemukseen.

Eläinsurun voi jakaa kolmeen kategoriaan: kumppanieläinsuruun, villieläinsuruun ja tuotantoeläinsuruun. (Pihkala & Aaltola 2025, 6.) Siinä missä kumppani- tai lemmikkieläinten menetykseen liittyvä suru on monille jossain määrin tunnistettava ilmiö, muut surun muodot haastavat merkittävästi nykykulttuureille ominaisia antroposentrisiä normeja. Pihkala ja Aaltola yhdistävät tämän ihmisen tarpeeseen vältellä epämukavia moraalisia kysymyksiä, kuten yksilön omaa osallisuutta muunlajisten eläinten kuolemaan ja kärsimykseen. Tämä voi näkyä esimerkiksi eläimistä ja ympäristöstä välittämisen kyseenalaistamisena. (Pihkala & Aaltola 2025, 7.)

Tuotantoeläinten menetykseen liittyvää surua voidaan tarkastella käsitteiden *jatkuva menetys* ja *krooninen suru* avulla, sillä eläinten teollinen tappaminen jatkuu ilman näkyvää loppua ja siihen liittyy voimattomuuden kokemuksia sekä toistuvia muistutuksia, kuten lihan näkeminen ruokakaupassa. Tämä voi aiheuttaa psykologista kuormitusta ja kokemusta vieraantumisesta valtakulttuurista, mikä on vegaanien kohdalla tavallista. Vaikka tilanteeseen sopeutuminen saattaa psykologisesti helpottaa, moraalisesti se voi olla ongelmallista, koska se normalisoisi eläinten kärsimyksen ohittamisen. Näin jatkuva menetys ja krooninen suru voidaan ymmärtää eläineettisen tietoisuuden moraalipsykologisina ulottuvuuksina, ja välittämisen ja huolenpidon ilmentyminä. (Pihkala & Aaltola 2025, 13.)

Pihkala ja Aaltola (2025, 16) esittävät artikkelissaan kaksi uutta eläinsurun muotoa, *kiistetty suru* ja *vastasävyinen suru*. Kiistetty suru tarkoittaa sellaista surua, jota ei tunnusteta yhteiskunnallisesti oikeutetuksi tai legitiimiksi. Tällöin surija joutuu tunteineen marginaaliin ja hänen kokemuksensa kyseenalaistetaan tai mitätöidään. Vastasävyinen suru viittaa surun muotoon, jossa eläinsurua toiselle aiheuttava tapahtuma voi aiheuttaa toisessa ihmisessä nautintoa ja iloa, esimerkiksi metsästäminen, kalastaminen tai lihakeiton herkullisuus. Vastasävyisessä surussa yksilön kokemus ei siis ainoastaan jää vaille tunnustusta, vaan siihen vastataan tunteellisesti päinvastaisella reaktiolla. Tämä tekee luonnonvarais- ja tuotantoeläinsurusta erityisen monisyistä ja vaikeasti jaettavaa. Maailmassa, jossa eläintuotteet

ja eläinten hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavat teollisuudenalat ja harrastukset ovat normaaleja, kiistetty ja vastasävyinen suru ovat alttiita jäämään käsittelemättä.

Tammen ym. (2020, 185–186) mukaan aikuiset usein pedagogisoivat eläinten kuoleman lapsille kehityspsykologisin tarkoitusperin – auttaakseen lasta kohtaamaan ja käsittelemään aikanaan ihmisen kuolema, niin sanotusti oikea kuolema. Ravinnontuotannossa käytettävien eläinten kuolema pedagogisoidaan tavalla, jonka myötä lapsi oppii ohittamaan ruokaan liittyvät kuolemat tai perustelemaan sen itselleen erilaisten kertomusten avulla. Tuotantoeläinten kuolema onkin aihe, joka voidaan mieltää sellaiseksi, jota ei saisi lasten kanssa käsitellä (Tammi ym. 2020, 195). Lasten kasvamiseen liittyy myös odotus eläinten suremisen unohtamisesta (Tammi ym. 2020, 196). Värrin (2018, 121–122) mukaan olemme lapsena luontaisesti kiinnostuneita muista eläimistä, mutta myötätuntoisuuden etiikka ja vastuullisuus eivät kehity esikielellisen vaiheen jälkeen luonnostaan, vaan ne vaativat kasvatuksellista tukea. Lapsi siis tarvitsee ei-inhimillisen luontoon ulottuvan myötätunnon kehittymiseen vastavuoroisuutta ja tunnustusta ympäristöltään.

Eläinsurua käsitteleviä teoreettisia näkökulmia havainnollistaa tapaus, jossa metsäteollisuusyhtiö UPM:n edustaja vastasi koululaisen huoleen hakkuista kärsivien metsäneläinten kohtalosta toteamalla, ettei eläimille tapahdu mitään. Kommentti herätti julkista kritiikkiä, minkä seurauksena yhtiö pyysi myöhemmin anteeksi vastaustaan (Yle 2023). Tapaus havainnollistaa, miten lapsen eläimiin kohdistuva huoli voidaan sivuuttaa tai ohjata pois varsinaisesta eettisestä kysymyksestä. Samalla siinä on nähtävissä Tammen ym. (2020, 196) kuvaamaa pedagogisointia sekä Värrin (2018, 121–122) korostaman kasvatuksellisen tunnustuksen puutetta: lapsen empaattinen kysymys jää ilman vastavuoroista käsittelyä. Tällaiset tilanteet voivat osaltaan normalisoida eläimiin kohdistuvien haittojen sivuuttamista ja tehdä eläinsurusta marginaalista ja vaikeasti jaettavaa.

4 Tutkimusasetelma ja toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen metodologiset valinnat. Jotta opettajien antamia merkityksiä voidaan ymmärtää suhteessa edellä esitettyyn teoriaan, on tarpeen avata fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan ja temaattisen analyysin tarjoamia mahdollisuuksia aineiston tulkinnassa.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että koulun arjessa rakentuva eläinsuhde on keskeinen osa oppilaiden moraalisen ajattelun ja maailmasuhteen muotoutumista. Se, miten eläimiä opetuksessa kuvataan ja millaisia merkityksiä niihin liitetään, heijastaa, tuottaa ja ylläpitää laajempia yhteiskunnallisia arvoja ja normeja (Dinker Gunnarson & Pedersen 2019; Repka 2019; Saari 2021; Valtonen 2022). Koulu näyttäytyy näin tilana, jossa ihmisen ja muiden eläinten välistä suhdetta tehdään näkyväksi, jäsennetään ja samalla rajataan.

Erityisesti eläintuotantoon ja veganismiin liittyvät kysymykset muodostavat kasvatuksellisesti herkän ja eettisesti jännitteisen alueen. Opetuksessa tasapainoillaan katsomuksellisen sitoutumattomuuden sekä toisaalta totuudenmukaisen ja tieteelliseen tietoon perustuvan opetuksen välillä. Tämä jännite tekee eläinkysymyksestä kasvatustieteellisesti merkittävän tutkimuskohteen. Samalla se tuo esiin, ettei opetuksen “neutraalius” ole annettu tai ongelmaton lähtökohta, vaan jatkuvasti neuvoteltu positio, jossa tietyt näkökulmat tulevat näkyviksi samalla kun toiset jäävät marginaaliin.

Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia käsityksiä alakoulun luokanopettajilla on eläimistä, eläintuotannosta ja veganismista sekä millaisia merkityksiä he liittävät näihin teemoihin opetuksessaan. Tavoitteena on jäsentää opettajien puheessa rakentuvia eläinkäsityksiä ja analysoida niiden kasvatuksellisia ja eettisiä ulottuvuuksia. Näin tutkimus ei rajoitu yksittäisten näkemysten kuvaamiseen, vaan pyrkii tekemään näkyväksi niitä kulttuurisia ja moraalisia kehikkoja, joiden kautta eläinkysymys koulukontekstissa ymmärretään ja tuotetaan.

Tässä tutkimuksessa opettajien suhtautumista erilaisiin eläinkysymyksiin kuvataan käsitteellä ”orientaatio”. Orientaatiolla viitataan opettajien puheessa rakentuvaan, suhteellisen jäsentyneeseen tapaan ymmärtää ja merkityksellistää eläinkysymyksiä. Orientaatiot eivät kuvaa

yksittäisiä mielipiteitä, vaan laajempia tulkinnallisia kokonaisuuksia, joissa yhdistyvät käsitykset, arvot ja oletukset.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia eläinorientaatioita luokanopettajien puheessa rakentuu?
2. Miten nämä erilaiset orientaatiot tuottavat merkityksiä eläinten moraalisesta asemasta, eläinaiheiden pedagogisesta käsittelystä sekä veganismista?
3. Mitä tunnistetut orientaatiot ilmentävät eläinkysymyksen asemasta ja eettisen käsittelyn mahdollisuuksista peruskoulussa?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimus on kriittinen laadullinen tutkimus, joka edustaa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tarkastelun kohteena ovat luokanopettajien eläimiin liittyville teemoille antamat merkitykset sekä se, miten nämä merkitykset rakentuvat ja kytkeytyvät laajempiin kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Kriittisessä laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei tarkastella sellaisenaan, vaan analyysi ottaa interrogatiivisen, kyseenalaistavan otteen suhteessa esitettyihin merkityksiin ja kokemuksiin (Braun & Clarke 2013). Tällöin kiinnostus kohdistuu siihen, millaisia tekijöitä merkitysten taustalla on sekä millaisia vaikutuksia niillä on, eikä aineistoa oteta annettuna, vaan tutkijan tulkinnat nousevat keskeiseen rooliin. Samalla kieli ymmärretään käytäntönä, jonka kautta rakennetaan tietynlaisia versioita todellisuudesta. (Braun & Clarke 2013, 21.)

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa suuntaa huomion siihen, miten ilmiöt jäsentävät merkityksensä toimijoiden tietoisuudessa ja puheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 41) korostavat, että fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tekemään näkyväksi se, mikä arjessa näyttäytyy itsestään selvänä tai jää tiedostamattomaksi. Lähestymistapaa voidaan luonnehtia tulkinnalliseksi, sillä ymmärtäminen rakentuu väistämättä tulkinnan kautta. Tutkimusprosessissa tämä ilmenee aineiston ja teoreettisen ymmärryksen välisenä vuoropuheluna, jossa merkityksiä tarkastellaan suhteessa laajempaan kontekstiin.

Kriittinen tutkimus pyrkii problematisoimaan kasvatuksen eettisiä päämääriä ja yhteiskunnallisia seurauksia (Kiilakoski ym. 2005, 12), ja kriittisen eläinpedagogiikan

näkökulma kohdistaa huomion niihin normatiivisiin oletuksiin ja valtasuhteisiin, joiden kautta eläinten asema ja ihmiskeskeinen eläinkuva rakentuvat koulussa (Pedersen 2019; Saari 2021). Näiden lähestymistapojen yhdistäminen mahdollistaa opettajien puheen tarkastelun sekä merkityksellisenä kokemuksena että kulttuurisesti rakentuneena ja normatiivisesti jäsentyneenä ilmiönä. Tutkimus ei siten rajoitu opettajien näkemysten kuvaamiseen, vaan pyrkii tulkitsemaan niitä osana laajempia merkitysrakenteita ja valtasuhteita.

4.3 Aineistonhankinta

Tutkimuksen aineisto koostuu 14 alakoulun luokanopettajan kirjallisista vastauksista, jotka tuotettiin teemallisesti jäsenneltyyn sähköiseen kyselyyn syksyllä 2025. Kyselyrunko (liite 1) kohdistui opettajien käsityksiin eläimiin liittyvistä teemoista alakoulukontekstissa. Runko sisälsi lyhyen taustatieto-osion (esim. työkokemus vuosina ja yleisimmin opetettu luokka-aste), jota ei lopulta sisällytetty varsinaiseen analyysiin, sekä eläinaiheisia kysymyksiä, jotka etenivät yleisemmistä eläinteemoista kohti veganismia käsitteleviä kysymyksiä. Vastaajille tarjottiin myös mahdollisuus kirjoittaa sellaisista eläimiin liittyvistä asioista, jotka eivät tulleet muuten kysymyksissä esille.

Koska oppimateriaaleihin liittynyt haastatteluteema nousi erityisen merkittäväksi osaksi analyysiä, esittelen tutkimustuloslukua selkeyttääkseni seuraavassa eräät siihen liittyneet haastattelukysymykset. Käytin haastattelussa otteita Kätkö 4 -oppikirjan (2023) ravinnontuotantokappaleesta selvittääkseni opettajien näkemyksiä oppikirjojen tavasta käyttää kieltä ja representoida tuotantoeläimiä. Muotoilin haastattelukysymykset seuraavasti:

> *8: Ympäristöopin Kätkö 4 -oppikirjassa (2023) todetaan seuraavasti: “Maatilalla kasvatetaan eläimiä, joista saadaan ravintoa ihmisille.” Mitä ajattelet tällaisen toteamuksen kielestä ja sen välittämistä merkityksistä oppilaalle? Olisiko sinulle luontevaa käyttää samanlaista ilmausta opetuksessa? Miksi, tai miksi ei?*
>
> *9: Kätkö 4 -oppikirjan (2023) mukaan ruuan elinkaarella tarkoitetaan ”ruuan kaikkia vaiheita pellolta ihmisen ruokapöytään.” Lehmänmaidon elinkaarta kuvattaessa oppikirja keskittyy maitotuotteen käsittelyyn, eikä siinä kuvata naudan elämään ja biologiaan liittyviä asioita, kuten lisääntymistä, vasikan syntymää tai elinkaaren loppua. Mitä mieltä olet oppikirjan ratkaisusta rajata eläimen elämän vaiheet pois lehmänmaidon*

elinkaaresta? Millä tavoin ajattelet rajaamisen vaikuttavan oppilaiden käsityksiin naudoista, maidontuotannosta ja maidosta?

10: Kätkö 4 -oppikirjan (2023) 'Eläinten kasvattaminen' -kappaleessa korostetaan, että "eläinten hyvinvoinnista pitää huolehtia." Kappaleessa ei kuitenkaan tarkenneta, millä tavoin hyvinvointi suomalaisilla eläintiloilla käytännössä toteutuu, eikä siinä käsitellä tuotantoeläinten hyvinvointiongelmia. Millä tavoin kappaleen tapa käsitellä hyvinvointia voisi vaikuttaa lasten käsityksiin eläimistä ja niiden hyvinvoinnista? Huomioisitko yksityiskohdan omassa opetuksessasi (oppikirjan kappaletta käsitellessäsi)? Jos huomioisit, niin miten?

Kysymysten suunnittelussa pyrin muodostamaan tutkimuskysymyksiin kytkeytyvän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Kysymysten ja niihin sisältyvien esimerkkien valinta kuitenkin kehysti osaltaan tarkasteltavaa ilmiötä, eikä aineistonkeruuta voida pitää täysin neutraalina. Erityisesti oppikirjaotteet ja veganismin määritelmä ovat voineet ohjata vastaajien huomiota tiettyihin eettisiin näkökulmiin. Tämä on huomioitava tulosten tulkinnassa. Laadin kysymykset tutustuttuani oppikirjan tarjoamaan kokonaiskuvaan, välttääkseni omalla kohdallani valikoivaa tulkitsemista. En löytänyt kirjasta kappaleita tai osioita, jotka olisivat vaikuttaneet kysymysten relevanssiin tutkimukseni kontekstissa.

Lisäksi veganismin käsite selitettiin auki haastattelulomakkeessa seuraavasti:

Veganismi on katsomus, jonka mukaan ihmisen tulisi elää hyödyntämättä eläimiä. Se on siis "filosofia ja elämäntapa, jossa pyritään sulkemaan pois – niin pitkälle kuin käytännössä mahdollista – kaikki eläimiin liittyvän hyväksikäytön ja julmuuden muodot" (Vegaaniliitto). Se näkyy etenkin henkilön kulutusvalinnoissa, kuten ruokavaliossa. Vegaanista elämäntapaa noudattavat lapset voivat kokea koulussa monenlaisia katsomukseensa liittyviä haasteita.

Pyrin tällä siihen, että vastaukset eivät perustuisi haastateltujen henkilökohtaiseen käsitykseen veganismin määritelmästä, ja että yleisesti käytetty määritelmä olisi vähintäänkin kaikille luettavissa ennen vastaamista.

Aineisto kerättiin kirjallisina teemahaastatteluina sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tiittulan ym. (2005, 267) sekä Braunin ja Clarken (2013, 137) mukaan menetelmä soveltuu tutkimukseen, jossa aiheet voivat olla henkilökohtaisia, arvolatautuneita ja yhteiskunnallisesti

sensitiivisiä. Kirjallinen vastaaminen antaa opettajille mahdollisuuden pohtia kysymyksiä rauhassa ja ilmaista näkemyksiään ilman kasvokkaista haastattelutilannetta, mikä voi lisätä vastausten rehellisyyttä ja reflektiivisyyttä (Tiittula ym. 2005, 267). Samalla kirjallinen vastausmuoto korostaa kielen merkitystä, sillä vastaukset rakentuvat usein harkitun ja punnitun ilmaisun kautta (Tiittula ym., 2005, 268).

Aineistonkeruu suoritettiin julkaisemalla tutkimuskutsu ja haastattelulinkki alakoulun luokanopettajille suunnatussa, Facebookin ”Alakoulun aarreaitta” -nimisessä verkkoyhteisössä. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja vastaajat saattoivat valita, mihin kysymyksiin he halusivat vastata. Tämä lähestymistavan valitsin tukeakseni vastaajien toimijuutta ja edistääkseni aineiston moniäänisyyttä, sillä eläineettiset kysymykset ovat, kuten sanottua, yhteiskunnallisesti marginaalissa. Vastausten yhteenlaskettu laajuus oli noin 6000 sanaa.

Aineisto on luonteeltaan kokemuksellinen ja tulkinnallinen, ja se asettuu siten fenomenologis-hermeneuttiseen viitekehykseen. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut kartoittaa opettajien tietämystä sinänsä, vaan ymmärtää, millaisia merkityksiä, arvoja ja jännitteitä he liittävät eläinkysymyksiin osana omaa toimintaansa kasvattajina. Samalla on huomioitava, että aineistonkeruun tapa on todennäköisesti houkutellut osallistujiksi erityisesti sellaisia opettajia, joilla on ennestään kiinnostusta tai jäsentyneitä näkemyksiä aiheesta, mikä voi osaltaan vaikuttaa aineiston painotuksiin.

4.4 Teoriaohjaava temaattinen analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin temaattista analyysiä (Braun & Clarke 2013, 174), joka tarjoaa joustavan mutta systemaattisen välineen merkitysten jäsentämiseen laadullisessa aineistossa. Sen avulla aineistosta tunnistetaan, analysoidaan ja raportoidaan toistuvia merkityksellisiä kokonaisuuksia eli teemoja. Menetelmä soveltuu erityisen hyvin opettajien antamien merkitysten tarkasteluun, sillä se mahdollistaa aineiston jäsentämisen sisällöllisiksi kokonaisuuksiksi tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin teemoihin. (Braun & Clarke 2013, 175–180.)

Analyysi eteni seuraavin vaihein (Braun & Clarke 2013, 202–203):

1. Aineistoon perehtyminen: Haastatteluaineisto luettiin useaan kertaan kokonaisuutena. Lukemisen aikana kiinnitettiin huomiota erityisesti kohtiin, joissa opettajat kuvasivat kokemuksiaan, epäröintiään, varmuuttaan tai ristiriitaisia tuntemuksia suhteessa kasvatukseen, eläimiin, eläintuotantoon ja veganismiin.

2. Alustava koodaus: Aineistosta koodattiin merkityksellisiä ilmauksia, jotka kuvasivat tapoja ymmärtää eläimiä, opettajan roolia sekä oppilaiden toimijuutta.

3. Teemaehdotelmien muodostaminen: Koodit ryhmiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jotka kuvasivat toistuvia merkityksenannon tapoja ja normatiivisia oletuksia. Tässä vaiheessa huomio siirtyi yksittäisistä kokemuksista laajempiin merkitysrakenteisiin.

4. Teemojen tarkentaminen: Teemoja tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon ja tutkimuskysymyksiin. Osa teemaehdotelmista yhdistettiin, osa rajattiin uudelleen ja osa hylättiin.

5. Teemojen nimeäminen ja määrittely: Lopulliset teemat nimettiin seuraavasti: ”Eläinten moraalisen aseman rakentuminen opettajien puheessa”, ”Eläinaiheiden käsittely koulussa” ja ”Veganismi opettajien puheessa”. Teemojen perusteella luotiin erilaisia kysymyskohtaisia eläinsuhdesuuntauksia, opettaja-eläinorientaatioita, jotka loivat pohjan tulosraportille.

6. Tulosten kirjoittaminen: Teemoja tarkasteltiin suhteessa fenomenologis-hermeneuttiseen ja kriittisen eläinpedagogiikan viitekehykseen, ja niitä havainnollistettiin aineistolainauksin.

Analyysissa tarkasteltiin erityisesti sitä, miten opettajat kuvaavat eläimiä, millaisia eettisiä rajanvetoja heidän puheessaan rakentuu, millaiseksi opettajan rooli jäsentyy sekä miten oppilaan toimijuus asemoituu. Teemojen välisiä suhteita tarkastelemalla aineistosta hahmottui neljä opettaja–eläinorientaatiota: välineellinen, neutraali, eläineettisesti reflektoiva ja kriittinen. Näitä orientaatioita ei tule ymmärtää toisensa poissulkevina kategorioina, vaan analyyttisina jäsennyksinä, jotka tekevät näkyväksi erilaisia ja osin limittäisiä tapoja merkityksellistää eläinkysymystä.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2019). Osallistujien anonymiteetti turvattiin, eikä heiltä kerätty tunnistettavia taustatietoja. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja vastaajilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Koska eläimiin, etiikkaan ja ruokakasvatukseen kietoutuvat aiheet voivat olla erityisen arvolatautuneita ja mahdollisesti herkkiä, haastateltavien anonymiteetti ja suojattavuus olivat tutkimuksessani keskeisiä periaatteita. Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti, eikä osallistujien tarkempia tietoja, kuten paikkakuntaa, ikää tai sukupuolta kysytty. Haastateltaville korostettiin anonymiteettiä, vapaaehtoisuutta sekä oikeutta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Vastaajat vahvistivat toimivansa tai toimineensa luokanopettajina. Sähköisesti kerätyssä kirjallisessa aineistossa ei ole mahdollista täysin varmistaa vastaajien henkilöllisyyttä (Tiittula ym. 2005, 267) eikä siten professiota, mutta vastausten sisällöllinen johdonmukaisuus ja yleinen ammatillinen viittauskieli tukivat vahvasti oletusta vastaajien autenttisuudesta.

Tutkijana olen ollut aktiivinen toimija aineiston rakentumisessa. Haastattelurunko on muotoutunut tutkimuskysymysten, kirjallisuuden ja aiempien kokemusteni ja keskustelujeni pohjalta siten, että se pyrkii tukemaan eläinetiikan ja kriittisen eläinpedagogiikan viitekehystä. Pyrin luomaan turvallisen, avoimen ja reflektiivisyyden mahdollistavan haastattelulomakkeen, jossa opettajat voivat tarkastella myös omia arvojaan ja mahdollisia moraalisia jännitteitään suhteessa aiheeseen.

Tutkimuksen eettinen perusta nojaa Veli-Matti Värrin (2018, 123–124) kasvatusajatteluun, jossa kasvatuksen keskeisenä tehtävänä pidetään yksilön sivistämistä moraalisubjektiksi. Tällöin eettisyyden ytimeen nousee vastuu tunnistaa toisen olennon arvo ja kyky asettua omien välittömien intressien yläpuolelle. Tutkimuseettisesti tämä asettaa minut tutkijana velvoitteeseen paitsi tarkastella koulun roolia eettisen kasvun mahdollistajana, myös pohtia kriittisesti omaa positiotani suhteessa eläinkysymykseen.

Pyrin tutkimuksessa systemaattisuuteen, kriittiseen itsearviointiin ja läpinäkyvyyteen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin välttämätöntä tehdä eksplisiittiseksi oma tutkijanpositioni eli suhtautumiseni tarkastelemaani ilmiöön. Olen ollut vegaani vuodesta 2017 ja toiminut usean vuoden ajan eläinoikeusjärjestöissä. Tiedostan, että henkilökohtainen arvomaailmani ja kokemukseni voivat vaikuttaa aineiston tulkintaan ja painotuksiin. Toisaalta

tämä esiymmärrys tarjoaa myös herkkyyttä tunnistaa aineistosta hienovaraisia eettisiä ja emotionaalisia sävyjä, jotka saattaisivat muuten jäädä huomioimatta. Vaikka tutkimus siis ammentaa kriittisestä eläinpedagogiikasta, eettisenä velvollisuutenani on varmistaa, ettei oma arvopohjani ohjaa analyysia ennalta määritettyihin lopputuloksiin. Pyrkimyksenäni on käsitellä aineisto siten, että opettajien omat käsitykset ja heidän puheessaan rakentuvat merkitykset välittyvät mahdollisimman autenttisina ja heidän omista lähtökohdistaan käsin.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen on myös huomioitava, että haastatteluun on voinut päätyä vastaamaan pääasiassa sellaisia opettajia, joilla on yhteiskunnassamme varsin marginaalissa olevista eläinaiheista tavanomaista vahvempia mielipiteitä. Samalla sellaiset opettajat, joilla on valtavirtaisempia tai ”neutraalimpia” näkökantoja, ovat mahdollisesti vastanneet vähemmän. Lisäksi tutkimus perustuu opettajien kirjallisiin itsekuvauksiin, mikä voi rajata näkökulmaa ja jättää käytännön toiminnan sekä mahdolliset ristiriidat puheen ja toiminnan välillä osin tavoittamatta; joskaan tässä tutkimuksessa ristiriidat eivät olleetkaan tarkastelun kohteena. Avoin kysely ohjaa vastaamista tiettyihin teemoihin, mikä on voinut vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä aineistossa korostuu. Tulokset eivät näin ollen ole yleistettävissä laajasti, vaan pyrkivät ennen kaikkea tarjoamaan uutta, kontekstisidonnaista ymmärrystä opettajien eläinsuhteiden ja heidän koulussa rakentamansa eläinkuvan jäsentymisestä.

5 Tutkimustulokset

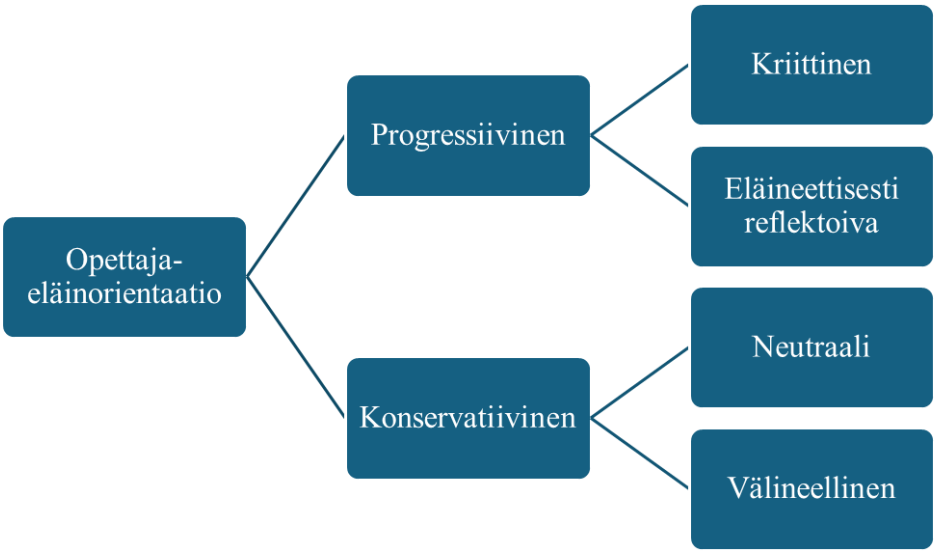
Tässä luvussa analysoidaan luokanopettajien puheessa rakentuvia suhtautumistapoja, jotka on tiivistetty neljäksi toisistaan eroavaksi opettaja–eläinorientaatioksi (Kuvio 2). Orientaatiot on nimetty niiden sisältämän eettisen painotuksen mukaan välineelliseksi, neutraaliksi, eläineettisesti reflektoivaksi ja kriittiseksi. Välineellinen ja neutraali orientaatio edustavat konservatiivisempaa suuntausta, joka tyypillisesti heijastaa ja ylläpitää vallitsevaa ihmiskeskeistä eläinkäsitystä. Näille vastakkaisina näyttäytyvät eläineettisesti reflektoiva ja kriittinen orientaatio, jotka ilmentävät progressiivisempaa ja perinteistä ihmiskeskeisyyttä haastavaa suuntautumista. Käsitteillä ”konservatiivinen” ja ”progressiivinen” ei tässä yhteydessä viitata poliittisiin näkemyksiin, vaan siihen, missä määrin orientaatiot ylläpitävät vallitsevia käsityksiä eläinten asemasta tai pyrkivät haastamaan niitä.

Muodostetut eläinorientaatiot eivät kuvaa opettajatyyppejä tai muuttumattomia persoonallisia kategorioita, vaan analyyttisiä positioita, jotka jäsentävät tapoja suhtautua ja vastata eläinkysymyksiin koulukontekstissa: yksittäinen opettaja voi siis asettua eri orientaatioihin eri tilanteissa tai kysymyksissä. Opettajakohtaista liikkumista eri orientaatioiden välillä analyysissa ei tarkastella, eikä niin sanottuja ristiriitaisuuksia etsitä, ellei opettaja itse kuvaile havainneensa sellaista. Orientaatiot toimivat näin tulkinnallisina välineinä pedagogisten merkitysrakenteiden hahmottamiseen, eivät yksilöiden niin sanottuun moralistiseen luokitteluun. Opettaja voi siis olla toisessa kysymyksessä tai tilanteessa normin uusintaja, ja toisessa normin haastaja. Aineistosta hahmottui toki useita opettajia, joiden vastaukset heijastivat ensisijaisesti yhtä tai kahta orientaatiota. Esimerkiksi V14 orientoitui kriittisesti jokaisessa teemassa. On myös huomioitavaa, että opettajien puhe ei jakautunut aineistossa tasaisesti neljään orientaatioon, vaan sijoittui suurelta osin neutraalin ja eläineettisesti reflektoivan orientaation väliselle akselille. Välineellinen ja kriittinen orientaatio jäivät aineistossa selvästi vähäisemmiksi.

Analyysin teemat ovat osittain päällekkäisiä, sillä käsitykset eläinten moraalisesta asemasta, eläinaiheiden pedagogisesta käsittelystä ja veganismista kietoutuvat opettajien puheessa tiiviisti toisiinsa. Sama puheenvuoro voi rakentaa samanaikaisesti käsitystä eläinten asemasta, oikeuttaa tiettyjä opetuksellisia rajauksia ja tuottaa merkityksiä veganismista. Teemat toimivatkin tässä tutkimuksessa analyyttisina jäsentämisen välineinä, eivät toisistaan erillisinä tai suljettuina kategorioina.

Tutkimuksen neljästätoista osallistujasta kaksi opettajaa identifioitui vegaaniksi ja kaksi kasvissyöjiksi, jotka pyrkivät kohti vegaaniutta. Kolme sekaruokavaliota noudattavaa opettajaa ilmaisi pyrkivänsä vähentämään eläintuotteiden käyttöä, kun taas puolet osallistujista (n=7) noudatti sekaruokavaliota ilman pyrkimystä muutokseen.

Seuraavaksi esittelen orientaatiot ja tarkastelen, miten ne ilmenevät suhteessa tutkimuskysymyksissä esiin nostettuihin eläinkysymyksiin.



Kuvio 2. Aineistosta esiin nousseet opettaja-eläinorientaatiot.

5.1 Välineellinen opettaja-eläinorientaatio

Välineellisessä orientaatiossa eläin määrittyy opettajien puheessa ensisijaisesti ihmisen tarpeita palvelevaksi resurssiksi. Eläintuotanto näyttäytyy tarkoituksenmukaisena ja oikeutettuna toimintana, jossa eläimen arvo kytkeytyy sen hyötyyn ihmiselle, erityisesti ravinnon lähteenä. Tälle orientaatiolle on ominaista ihmiskeskeinen näkökulma, jossa opetuksellisia rajauksia perustellaan esimerkiksi oppilaiden iällä tai opetuksen tavoitteilla, samalla kun eläimen oma näkökulma jää sivuun. Eläinten moraalinen asema rakentuu tällöin implisiittisesti välinearvoiseksi, eikä sitä yleensä aseteta kyseenalaiseksi. Tässä orientaatiossa korostuu myös varauksellinen tai kriittinen suhtautuminen veganismiin tai vegaaniseen ruokaan. Seuraavassa

tarkastelen, miten tämä orientaatio rakentuu opettajien puheessa suhteessa eläinten moraaliseen asemaan, eläinaiheiden pedagogiseen käsittelyyn sekä veganismiin.

5.1.1 Eläinten moraalisen aseman rakentuminen opettajien puheessa

Aineistossa välineelliselle orientaatiolle on ominaista eläinten tarkasteleminen ensisijaisesti ihmisen tarpeiden ja hyötynäkökulman kautta. Ilmaisut, kuten ”kuuluu ihmiselle” ja ”kuuluvat ihmisen ruokavalioon”, rakentavat eläinten moraalista asemaa opettajan puheessa tavalla, jossa eläimet jäsentyvät ensisijaisesti ihmisen käyttöä palveleviksi resursseiksi:

”Sekaruokavalio kuuluu ihmiselle.” V10

”Mielestäni eläintuotteet kuuluvat ihmisen ruokavalioon.” V4

Tällaisessa kielenkäytössä eläintuotteiden kulutus esitetään luonnollisena ja itsestään selvänä osana ihmisen ruokavaliota. Samalla eläinten hyödyntäminen rakentuu puheessa normaalina käytäntönä, jota ei aseteta eettisen tarkastelun kohteeksi. Eläinten kokemuksellisuus, yksilöllisyys ja toimijuus jäävät taka-alalle, jolloin niiden arvo määrittyy ennen kaikkea suhteessa niiden hyödyllisyyteen ihmiselle. Näin eläinten moraalinen asema rakentuu ihmiseen nähden hierarkkiseksi: eläimet näyttäytyvät ennen kaikkea ihmisen tarpeita varten olevina olentoina pikemminkin kuin itsessään moraalisesti merkityksellisinä toimijoina.

Yksittäisten näkemysten kuvaamisen lisäksi tällainen puhetapa tuottaa ja ylläpitää laajempaa kulttuurista normia, jossa eläinten hyödyntäminen näyttäytyy tavanomaisena ja oikeutettuna osana ihmisen toimintaa. Pedagogisessa kontekstissa tämä rajaa myös sitä, millaisena eläinkysymys voi oppilaille näyttäytyä. Kun eläintuotteiden käyttö esitetään luonnollisena ja kyseenalaistamattomana käytäntönä, sen eettiset ulottuvuudet jäävät helposti taka-alalle tai kokonaan käsittelemättä.

5.1.2 Eläinaiheiden käsittely koulussa

Välineellisessä orientaatiossa eläin määrittyy ensisijaisesti ihmisen tarpeita palvelevaksi resurssiksi, ja tätä lähtökohtaa kuvataan, eksplisiittisesti rajataan ja oikeutetaan. Opettajien puheessa eläintuotanto voidaan esittää tarkoituksenmukaisena ja itsestään selvänä toimintana, jossa opetuksen näkökulma kiinnittyy ennen kaikkea ihmisen ravintoon. Tällöin eläin

asemoituu tuotannon kohteeksi, eikä sen omaa näkökulmaa tai elinolosuhteita nähdä opetuksellisesti keskeisinä.

Välineellinen orientaatio rakentuu usein neutraaliksi kehystetyn faktapuheen kautta. Esimerkiksi toteamukset siitä, että "ihminen saa lehmästä ravintoa" tai että "lehmä on Suomessa tuotantoeläin", esitetään yksinkertaisina ja paikkansapitävinä kuvauksina, jotka eivät vaadi lisäperusteluja. Samalla tällaiset ilmaukset kuitenkin rajaavat tarkastelun ihmiskeskeiseksi ja normalisoivat eläimen välineellisen aseman. Näin faktuaaliseksi esitetty kieli ei ole arvoneutraalia, vaan sisältää implisiittisiä oletuksia siitä, mikä eläimen rooli on ja miten sitä on perusteltua tarkastella opetuksessa.

Lisäksi välineellisessä orientaatiossa opetuksellisia rajauksia perustellaan oppilaiden iällä ja tiedollisilla valmiuksilla. Tällöin eläintuotannon tarkastelua kavennetaan tietoisesti, ja esimerkiksi eläinten biologiaan tai elinolosuhteisiin liittyvät kysymykset voidaan jättää sivuun. Tämä rajauksen voi nähdä ylläpitävän tietynlaista eläinkuvaa, jossa eläimen merkitys kiinnittyy ensisijaisesti sen hyötyyn ihmiselle. Näin välineellinen orientaatio tekee näkyväksi, kuinka opetuksen sisältövalinnat ja kielelliset kehykset kytkeytyvät laajempiin kulttuurisiin käsityksiin eläinten asemasta.

> *"Tämän kappaleen tarkoituksena on kuvata ihmisen ravintoa, ei perehtyä lehmän biologiaan. Valitettavasti neljännen luokan oppimateriaaleista joudutaan rajaamaan monia asioita pois, sillä 10-vuotias oppilas pystyy ottamaan haltuunsa rajatun määrän tietoa. Oppilas varmasti tästä kappaleesta saa kuvan, että ihminen saa lehmästä ravintoa, ja tämä on totta. Lehmä on Suomessa tuotantoeläin."* V7

Opettajan näkökulmassa korostuu ajatus siitä, että eläimistä huolehtiminen on tärkeää tuotannon jatkuvuuden kannalta, mutta samalla eläinten hyvinvointiin liittyvää tarkastelua rajataan pedagogisin perustein. Oppilaiden iän ja vaikutusmahdollisuuksien nähdään ohjaavan sitä, mitä eläimiin liittyviä kysymyksiä pidetään merkityksellisinä käsitellä: huomio siirtyy tuotantoeläimistä lähemmäs arkea oleviin eläimiin, joiden hyvinvointiin oppilaat voivat konkreettisemmin vaikuttaa:

> *"Tuotantoeläinten hyvinvointi käytännössä toteutuu Suomessa hyvin (verrattuna muihin maihin, ei verrattuna muihin eläintyyppeihin). Mielestäni on tärkeää, että oppilaille kerrotaan, että eläimistä huolehtiminen on tärkeää, mm. jotta Suomessa jatkossakin tuotantoeläinten hyvinvointi toteutuu. Neljäsluokkalaiset eivät kuitenkaan tarvitse tästä minkäänlaisia yksityiskohtia (saatika mitään saarnaa) ellei heillä herää aiheesta omaa*

kiinnostusta. Neljäsluokkalaisten arkeen kuuluvat kuitenkin muunlaiset eläimet kuten linnut, oravat ja lemmikkieläimet, joiden hyvinvointiin he pystyvät vaikuttamaan enemmän kuin tuotantoeläinten hyvinvointiin. Tästä on siis tärkeämpi puhua tämän ikäisten kanssa." V7

Näin eläinten moraalinen tarkastelu jäsentyy osin välineellisesti ja kontekstisidonnaisesti, ja tuotantoeläinten asema jää implisiittisesti osaksi vakiintunutta ja vähän kyseenalaistettua käytäntöä.

5.1.3 Veganismi opettajien puheessa

Välineellisessä orientaatiossa veganismi näyttäytyy toissijaisena ja ehdollisena suhteessa eläinperäiseen ravintoon, joka rakentuu normatiiviseksi lähtökohdaksi. Opettajien puheessa lapsen vegaaniset valinnat voidaan nähdä ennenaikaisena tai ravitsemuksellisesti kyseenalaisina, jota perustellaan lapsen iällä, kasvulla ja kehityksellä. Tällöin eettinen toimijuus siirretään tulevaisuuteen: lapsen oletetaan voivan tehdä ruokavaliotaan koskevia valintoja vasta myöhemmin, kun hänen koetaan ymmärtävän valintojensa vaikutukset.

Samalla veganismi voi näyttäytyä epäjohdonmukaisena tai arkisissa tilanteissa joustavana käytäntönä, mikä osaltaan heikentää sen asemaa vakavasti otettavana eettisenä positiona. Tällainen puhetapa normalisoi eläinperäisten tuotteiden käytön ja sivuuttaa eläinten moraalisen aseman tarkastelun, jolloin eläimet jäsentyvät implisiittisesti resurssiksi osana itsestään selvää ravintojärjestelmää:

"Yksi oppilas noudattaa vegaaniruokavaliota luokassani ja toisen vanhemman luona, mutta ei toisen vanhemman luona. Lisäksi synttäriherkuissa yms. ei ole niin tarkkaa, saa syödä mitä vaan. Välillä harmittaa että keittiö joutuu näkemään ylimääräistä vaivaa, kun kuitenkin ei ole niin tarkkaa. Toisaalta kiva, etteivät vanhemmat ole niin natseja tässä." V2

Eräiden opettajien puheessa vegaaninen ruokavalio näyttäytyy ravitsemuksellisena riskinä. Kaksi opettajaa esitti näkemyksensä seuraavasti:

"Jos joku haluaa olla vegaani, hän päättää asiasta itse. Pienelle lapselle pitäisi tarjota monipuolista ruoka, joka sisältää myös lihaa. Kun hän ymmärtää valintojen vaikutuksen, hän voi päättää omasta ruokavaliostaan." V6

”Lapsi on poikkeuksellisen pieni ikäisekseen, joskus mietin, että liha voisi tehdä hänelle terää.” V2

Tämä heijastaa laajempaa kulttuurista käsitystä, jossa eläinperäiset tuotteet mielletään helposti välttämättömiksi kasvun ja terveyden kannalta. Opettajien puheessa ravitsemukselliseen riittävyyteen liittyvä epävarmuus toimii varovaisuutta tuottavana tulkintakehyksenä, joka vaikuttaa siihen, miten vegaanisuus huomioidaan kouluruokailua koskevassa ajattelussa. Tämä tuottaa jännitteen opettajien kokemuksellisen tiedon ja ravitsemustieteellisen tutkimusnäytön (Melina ym. 2016; THL 2019) välille. Samansuuntaista epävarmuutta, mutta kouluruokailun järjestämisen näkökulmasta, on havaittavissa myös Korpelan (2024, 40–43) pro gradu -tutkimuksessa, jossa haastateltiin Valtion ravitsemusneuvottelukunnan jäseniä. Ravitsemuksellisesta näkökulmasta vegaanisen reseptiikan, kuten muidenkin ruokien, voidaan katsoa edellyttävän huolellista koostamista. Tätä voidaankin tulkita enemmän rakenteelliseksi kuin yksilölliseksi ravitsemukseen liittyväksi kysymykseksi.

5.2 Neutraali opettaja-eläinorientaatio

Neutraalissa orientaatiossa eläimiin ja eläintuotantoon liittyvät kysymykset jäsentyvät opettajien puheessa ensisijaisesti faktuaalisena ja arvoneutraalina tietona. Eläintuotanto näyttäytyy osana itsestään selvää yhteiskunnallista todellisuutta, jota opetuksessa kuvataan “sellaisena kuin se on”. Tälle orientaatiolle on ominaista tiedollisen ja eettisen ulottuvuuden erottaminen toisistaan: opettajan tehtävänä nähdään faktojen välittäminen, kun taas arvokeskustelu jää toissijaiseksi tai oppilaiden omaksi pohdinnaksi. Näin eläinten moraalinen asema jää usein implisiittiseksi, eikä sitä eksplisiittisesti problematisoida. Siinä missä välineellinen orientaatio tuottaa perusteluja eläinten hyödyntämiselle, neutraali orientaatio käsittelee eläinten hyödyntämistä itsestään selvänä lähtökohtana. Seuraavassa tarkastelen, miten tämä orientaatio jäsentyy opettajien puheessa suhteessa eläinten moraaliseen asemaan, eläinaiheiden pedagogiseen käsittelyyn sekä veganismiin.

5.2.1 Eläinten moraalisen aseman rakentuminen opettajien puheessa

Neutraalissa opettaja-eläinorientaatiossa eläinten moraalinen asema kytkeytyi useimmiten siihen, miten hyvin niitä kohdellaan ihmistoiminnan puitteissa. Eläimiä tulee kohdella eettisesti ja turhaa kärsimystä välttäen, mutta niiden hyödyntämistä ei kyseenalaisteta.

> *”3-4-luokkien valinnaiskurssilla, eräkurssilla, puhuimme eettisestä metsästämisestä ja siitä miten vältetään eläimen turhaa kärsimystä. Ympäristötiedossa asiaa voidaan sivuta myös kun käsiteltävänä lemmikki- ja tuotantoeläimet tai villieläimienkin kohdalla on puhuttu ettei turhaa häiritä esim. linnunpesiä.”* (V10)

> *”En vastusta muunlajisten syömistä ja koen sen normaaliksi, mutta tehotuotannon koen epänormaaliksi, julmaksi ja vääräksi.”* V3

Lainauksissa korostuu ajatus “oikeanlaisesta” käytöstä: esimerkiksi metsästyksen yhteydessä keskeiseksi nousee kärsimyksen minimointi, ei itse toiminnan moraalinen oikeutus. Tällaisessa puhetavassa eläinten moraalinen arvo rakentuu ehdollisena ja suhteellisena. Eläinten käyttö – kuten syöminen tai metsästys – näyttäytyy hyväksyttävänä niin kauan kuin se tapahtuu tietyin eettisin reunaehdoin. Samalla tehdään eroa hyväksyttävien ja ei-hyväksyttävien käytäntöjen välillä, kuten luonnollisena pidetyn eläinten syömisen ja “epänormaaliksi” määritellyn tehotuotannon välillä. Tämä viittaa moraaliseen jäsentelyyn, jossa ongelma ei ole eläinten hyödyntäminen sinänsä, vaan sen tavat ja mittakaava.

Pedagogisesti orientaatio ilmenee käytännönläheisenä ja maltillisena eettisenä ohjauksena: oppilaille välitetään normeja eläinten asianmukaisesta kohtelusta ja kunnioittamisesta, mutta ilman että heitä ohjataan kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä laajemmin. Näin eläinkysymys rajautuu pitkälti hyvinvoinnin ja kärsimyksen vähentämisen tasolle, eikä laajene pohtimaan eläinten oikeuksia tai niiden käytön perusteltavuutta. vähentämisen tasolle, eikä laajene pohtimaan eläinten oikeuksia tai niiden käytön perusteltavuutta. Kriittisen eläinpedagogiikan näkökulmasta tällainen suhtautumistapa voidaan tulkita vallitsevaa ihmiskeskeistä eläinsuhdetta ylläpitäväksi, sillä se ylläpitää erilaista moraalista kriteeristöä eri lajeille: kunnioituksen ja asianmukaisen kohtelun vaatimus koskee usein ensisijaisesti lemmikki- tai villieläimiä, kun taas tuotantoeläinten asema resurssina säilyy muuttumattomana.

5.2.2 Eläinaiheiden käsittely koulussa

Neutraalissa orientaatiossa eläintuotantoa koskeva tieto jäsentyy ennen kaikkea faktuaalisena ja itsestään selvänä kuvauksena maailmasta. Opettajien puheessa oppimateriaalien esitystavat

voidaan tunnistaa yksinkertaistaviksi tai “mutkia suoriksi vetäviksi”, mutta tästä huolimatta niitä pidetään pääosin paikkansapitävinä: eläimiä kasvatetaan maatiloilla ravinnoksi, ja tämä nähdään keskeisenä ja riittävänä kuvauksena ilmiöstä. Tällöin kieli näyttäytyy neutraalina todellisuuden välittäjänä, eikä sen valintoja tai rajauksia välttämättä problematisoida laajemmin:

> *”Sanoma Pron kirjat töksäyttelevät ja vetävät mutkat suoriksi. Mutta noinhan se on. Maatiloilla kasvatetaan ihmisille ja eläimille ruokaa. Ei niitä muustakaan syystä siellä pidetä. Tosiasia tuossa kerrotaan. Siitä voidaan keskustella erikseen, mitä mieltä oppilaat asiasta ovat. Olen myös kertonut oppilaille, paljonko tilaa yhdellä kanalla on laskennallisesti.”* V6

Neutraalissa orientaatiossa korostuu myös opettajan rooli faktatiedon välittäjänä. Opetuksen tehtävänä nähdään “asioiden kertominen sellaisina kuin ne ovat”, minkä jälkeen mahdollinen arvokeskustelu voidaan sijoittaa erilliseksi vaiheeksi. Näin tiedollinen ja eettinen ulottuvuus erotetaan toisistaan: ensin esitetään oletettu neutraali tieto, jonka pohjalta oppilaat voivat halutessaan muodostaa omia näkemyksiään. Tällainen lähestymistapa rakentaa kuvaa opetuksesta arvoneutraalina toimintana, vaikka jo se, mitä esitetään “faktana”, sisältää valintoja ja rajauksia:

> *”Tämä virke on täysin paikkansapitävä eikä siinä myöskään ole mitään väärää. Maatilalla kasvatetaan eläimiä, joista ihmiset saavat ravintoa. Opettajan kuuluu kertoa oppilaille faktoja, ja tämä virke on faktuaalisesti täysin oikein.”* V7

Lisäksi neutraalissa orientaatiossa eläintuotannon käsittelyä perustellaan sen yleisyydellä ja yhteiskunnallisella merkityksellä. Koska eläinperäisten tuotteiden käyttö koskee suurta osaa ihmisistä, sitä pidetään luonnollisena ja relevanttina opetussisältönä. Samalla vähemmistöpositiot, kuten kasvis- tai vegaaniruokavalio, voivat jäädä implisiittisiksi tai marginaalisiksi, ellei niitä erikseen nosteta esiin. Näin neutraali orientaatio tuottaa kuvaa eläintuotannosta normina, jota ei lähtökohtaisesti kyseenalaisteta, vaan joka esitetään osana arkipäiväistä ja itsestään selvää todellisuutta koulun opetuksessa:

> *”Se koskee suurinta osaa ihmisistä ja siksi on aivan relevantti. En muista mainitaanko kappaleessa, että kaikki ihmiset eivät syö lihaa/eläinperäisiä tuotteita.”* V12

> *”Koulujen kirjat, niissä tieto menee valtaväestön mukaan.”* V12

”Opettajan rooli on lisätä tietoisuutta kertomalla oppilaille asioita. Omaa näkökantaa hän ei mielestäni voi oppilaille sellaisena tuputtaa, vaan antaa rakennusaineita oppilaiden oman ajattelun kehittämiseen. Luonto on raaka ja ihminen lajina itsekäs, joten asioita kannattaa tarkastella useasta näkökannasta. Opettaja ei tuputa lapsille uskontoa eikä muitakaan asenteita.” (V6)

”Opettajan tehtävä on ehdottomasti tiedonvälitys. Oman esimerkin kautta toimintaa kuuluu ohjata mutta opettajan ei kuuluu välittää omia arvojaan oppilaille, vaan tukea oppilaan omaa pohdintaa arvoista.” (V7)

Oppimateriaalit ja erityisesti oppikirjat näyttäytyivät opettajien puheessa neutraliteetin konkreettisina välineinä. Kirjojen esimerkit eläimistä, ruoantuotannosta ja ruokavaliosta koettiin annettuina ja opetussuunnitelmaan sidottuina, minkä vuoksi niiden sisältöä ei nähty tarpeelliseksi problematisoida. Oppikirjojen koettu objektiivisuus toimi opettajille perusteluna olla käsittelemättä eläimiin liittyviä eettisiä kysymyksiä syvällisemmin. Eläimet esiintyivät kirjojen kautta osana luonnontietoa, maataloutta tai arkisia esimerkkejä, eikä näitä esitystapoja koettu henkilökohtaisiksi valinnoiksi. Neutraliteetin kokemus liittyi myös huoleen siitä, ettei opetuksessa aseteta oppilaita tai heidän perheitään hankalaan asemaan. Neutraliteetti rakentui opettajien kokemuksissa paitsi ammatillisena velvollisuutena myös keinona säilyttää pedagoginen hallinta. Oppimateriaalien seuraaminen tarjosi turvallisen kehyksen, jossa eläimiin ja ruokaan liittyviä teemoja voitiin käsitellä ilman, että opetuksen koettiin ottavan kantaa tai haastavan vallitsevia käytäntöjä.

5.2.3 Veganismi opettajien puheessa

Neutraalissa orientaatiossa veganismi jäsennetään ensisijaisesti yksilöllisenä elämäntapavalintana ilman vahvaa eettistä kannanottoa suuntaan tai toiseen. Opettajien puheessa korostuu tasapuolisuuden ja yhdenvertaisen kohtelun idea: vegaanilapsia ei nähdä erityistä huomiota vaativana ryhmänä, vaan oppilaina muiden joukossa, joiden yksilöllisiä valintoja kunnioitetaan. Samalla veganismi rinnastetaan muihin henkilökohtaisiin valintoihin tai taustoihin, mikä häivyttää siihen liittyviä laajempia eettisiä ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia.

”Koen että minulla on riittävästi tietoa, enkä koe vegaanilapsen tarvitsevan sen enempää tukea kuin muidenkaan. Hänen on kuitenkin hyvä ymmärtää miten valtaväestö elää ja että hänellä on täysi oikeus omaan elämäntapaan.” V12

”Miksi pitäisi huomioida vegaanit sen enempää kuin esim. maatilojen lapset tai ne, jotka harrastavat moottoriurheilua. Se on jokaisen henkilökohtainen valinta ja asioista keskustellaan asiallisesti.” V6

”Koen sen (veganismin) jollain tasolla ihailtavana elämäntapana, mutten usko, että itse koskaan tähän filosofiaan yhtyisin. Eläinten hyvinvointia tärkeämpiä arvoja itselleni ovat oma terveys sekä ilmaston hyvinvointi. Koen, että näiden arvojen mukaan pystyisin parhaiten toimimaan valitsemalla lähiruokaan ja kasvispainoitteiseen keskittyvän ruokavalion. En halua, että ruokaani tuodaan minulle toisista maista tai pelkistä kasvihuoneista, enkä suostu syömään pelkkiä papuja.” V

Orientaatiossa ilmenee hienovaraista etäisyydenottoa: vaikka veganismi voidaan tunnistaa jossain määrin arvostettavana, sitä ei nähdä itselle relevanttina tai ensisijaisena arvopohjana. Tällöin eläineettiset kysymykset jäävät muiden arvojen, kuten terveyden tai ilmaston, rinnalle tai niiden alle ilman syvempää pohdintaa eläinten moraalisesta asemasta. Pedagogisesti tämä orientaatio rakentaa tilaa asialliselle keskustelulle, mutta ei aktiivisesti edistä kriittistä eläineettistä reflektiota, vaan pitää eläinkysymyksen neutraalina ja yksityisenä valintana.

5.3 Eläineettisesti reflektoiva opettaja-eläinorientaatio

Eläineettisesti reflektoivassa orientaatiossa eläimiin liittyvät kysymykset näyttäytyvät opettajien puheessa eettisesti merkityksellisinä mutta samalla jännitteisinä ja osin vaikeasti käsiteltävinä. Tälle orientaatiolle on ominaista pyrkimys tarkastella eläintuotantoa ja eläinten asemaa kriittisesti, kuitenkaan asettumatta yksiselitteisesti normatiiviseen positioon. Opettajien puheessa tunnistetaan esimerkiksi oppimateriaalien puutteita, eläintuotannon representaation ongelmia sekä tarve käsitellä aihetta rehellisesti, mutta samalla korostuu huoli oppilaiden iästä, herkkyydestä ja pedagogisesta sopivuudesta. Näin eläinkysymys rakentuu alueena, jossa eettinen tietoisuus ja pedagoginen varovaisuus kietoutuvat toisiinsa. Seuraavassa tarkastelen, miten tämä orientaatio ilmenee opettajien puheessa suhteessa eläinten moraaliseen asemaan, eläinaiheiden pedagogiseen käsittelyyn sekä veganismiin.

5.3.1 Eläinten moraalisen aseman rakentuminen opettajien puheessa

Opettajien puheessa eläinten käyttö ei näyttäydy itsestään selvänä, vaan siihen liitetään moraalisia jännitteitä, epämukavuuden kokemuksia ja pyrkimystä kohti eettisesti kestävämpiä valintoja. Esimerkiksi lihansyöntiin liittyvä “hiljainen signaali” kasvissyönnin suuntaan sekä haluttomuus kohdata eläintuotannon konkreettisuutta viittaavat tietoisuuden lisääntymiseen ja eettiseen herkistymiseen, vaikka käytännön toiminta ei vielä täysin vastaa tätä pohdintaa.

Orientaatiossa korostuu myös erottelujen tekeminen hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän eläinten käytön välillä. Tehotuotanto problematisoidaan voimakkaasti “julmana ja vääränä”, kun taas esimerkiksi riistan syöminen tai suomalainen maatalous voidaan nähdä eettisesti perustellumpina vaihtoehtoina. Tämä viittaa pyrkimykseen sovittaa yhteen erilaisia arvoja, kuten eläinten hyvinvointi, kulttuuriset käytännöt ja käytännön realiteetit. Pedagogisesti tällainen orientaatio avaa tilaa eettiselle keskustelulle ja kriittiselle tarkastelulle, mutta siihen sisältyy myös kompromisseja ja käytännön rajoitteita.

> *”Syön lihaa, mutta vähitellen on mielessäni ilmennyt hiljaista signaalia kasvissyönnin suuntaan, en tykkää käsitellä raakaa lihaa enkä mässätä lihalla. Atrian kuljetusauton näkeminen tympäisee, en halua ajatella lihan reittiä lautaselle. En kuitenkaan halua aiheuttaa koulun keittiölle ylimääräistä vaivaa vaatimalla laktoositonta ja gluteenitonta kasvisruokaa.”* V13

> *”Kannatan kuitenkin suomalaista maataloutta, joka kaikesta huolimatta on eettisintä maailmassa, vaikka vakavia merkkejä välinpitämättömyyden lisääntymistä on ilmassa - - En vastusta muunlajisten syömistä ja koen sen normaaliksi, mutta tehotuotannon koen epänormaaliksi, julmaksi ja vääräksi.”* V3

Eräs opettaja kuvaili ruokavalionsa ja eläinsuhteensa rajapintaa seuraavasti:

> *”Olen kasvissyöjä ja vastustan vahvasti tehotuotantoa. Riistan syömisen näen huomattavasti vähemmän ongelmallisena. Näen myös pienet eläimet kuten ötökät tärkeinä enkä tapa niitä (pl. hyttyset).”* V11

Eläineettisesti reflektoivassa orientaatiossa eläinten moraalinen asema laajenee siis koskemaan tuotantoeläinten lisäksi tuotantoeläimiä myös pieneliöitä, mikä kertoo empaattisen ja reflektiivisen suhteen ulottumisesta perinteisten lajirajojen yli.

5.3.2 Eläinaiheiden käsittely koulussa

Eläineettisesti reflektoivassa orientaatiossa oppimateriaalit näyttäytyvät keskeisenä mutta ongelmallisena eläinkuvan välittäjänä. Opettajien puheessa korostuu kriittinen suhtautuminen erityisesti eläintuotantoa käsitteleviin sisältöihin, joita kuvataan usein pintapuolisiksi, vanhentuneiksi tai todellisuutta kaunisteleviksi. Tällöin oppimateriaalit tulevat jättäneeksi käsittelemättä eläintuotannon eettisiä ulottuvuuksia, ja voivat samalla aktiivisesti tuottaa epärealistista kuvaa eläinten elämästä. Tämä tekee näkyväksi jännitteen representaation ja todellisuuden välillä: esimerkiksi idylliset kuvaukset tuotantoeläimistä voidaan tulkita harhaanjohtaviksi suhteessa nykyisiin tuotantokäytäntöihin.

Samanaikaisesti opettajien puheessa rakentuu vahva tietoisuus siitä, että aiheen käsittelyyn liittyy pedagogisia rajoitteita. Eläintuotannon kriittinen tarkastelu nähdään eettisesti tärkeänä, mutta sen esittämistä rajoittaa huoli oppilaiden iästä, herkkyydestä ja kyvystä käsitellä vaikeita sisältöjä. Näin muodostuu jännite rehellisyyden ja lapsen suojelun välillä: opettajat tunnistavat tarpeen tarjota realistista tietoa, mutta kokevat, ettei sitä ole aina mahdollista tai sallittua käsitellä syvällisesti alakoulukontekstissa:

> *”Näitä [eläimiin liittyviä materiaaleja] on tosi niukasti. Eläinten viikon materiaalit saa kivasti tilattua, mutta kyseiselläkin viikolla on selvästi vältelty tehotuotantoaihetta. Aihe on haastava alakouluikäisille myös siksi, että pitäisi löytää sopiva määrä tietoa ilman syyllistämistä/-tymistä aiheesta, josta harvat saavat itse päättää.”* V9

> *”Kritisoin vahvasti maataloudesta ja varsinkin eläintaloudesta kertovia oppimateriaaleja vaikka ymmärrän, että totuus olisi liian raakaa lapsille. Mutta jos jossain on vielä kuva possusta lauta-aidassa pihalla, niin se on jo valehtelua. SEY:n materiaalit oppilaille olivat 2025 eläinten viikolle todella hyvät ja asialliset vaikka opettajan materiaali oli raju (ja hyvä niin). Materiaalit esim. Aarre-kirjassa eläinten oikeuksiin ovat hyvät, mutta koen kuitenkin, että asiaa ei ole lupa viedä kovin syvälle.”* V3

Eräs opettaja nosti esille myös ruoantuotannon poliittisen ja taloudellisen aspektin luoman viheliäisyyden aiheen käsittelyssä. Maria Helena Saaren (2020, 134) mukaan kasvatus- ja koulujärjestelmä onkin poliittisessa ja taloudellisessa kehyksessään hankala yhtälö vaihtoehtoisten näkökulmien esilletuonnin kannalta.

> *”Koen, että ruoantuotanto on poliittisesti ja taloudellisesti liian arka aihe keskustella. Vitosluokalla käytiin uskonnon materiaaleista läpi eläinten oikeuksia, mutta hyvin pintapuolisesti.”* (V3)

Lisäksi aineistossa nousee esiin materiaalien saatavuuteen liittyvä ongelma. Vaikka erilaisia aineistoja on tarjolla esimerkiksi järjestöjen tuottamina, niitä ei välttämättä koeta pedagogisesti sopiviksi tai riittävän tasapainoisiksi, ja toisaalta “asenteettomaksi” koettua, mutta samalla realistista tietoa pidetään vaikeasti löydettävänä. Tämä johtaa siihen, että osa opettajista hakee aktiivisesti vaihtoehtoisia materiaaleja oppikirjojen rinnalle, mikä puolestaan korostaa opettajan omaa roolia eläinkuvan rakentajana.

> *”Netistä löytyy monia erilaisia aktivistien ja yhdistysten materiaaleja, mutta konkreettista asenteetonta täsmätietoa esim. tuotantoeläimistä on vaikea löytää ja oppikirjojen materiaalit pintapuolisia.”* V6

Eläineettisesti reflektoiva orientaatio tekeekin näkyväksi sen, että oppimateriaalit eivät ole neutraaleja tiedonvälittäjiä, vaan osa laajempaa kulttuurista kehystä, jossa eläimiä koskevaa tietoa rajataan, muokataan ja esitetään tietyistä näkökulmista. Samalla orientaatio tuo esiin opettajan työn eettisen ulottuvuuden: opettaja joutuu jatkuvasti neuvottelemaan sen välillä, miten yhdistää totuudenmukaisuus, pedagoginen sensitiivisyys ja institutionaaliset reunaehdot eläimiä koskevassa opetuksessa:

> *”Ajattelen, että nelosluokkalaiselle pitää yksinkertaistaa hyvin monta asiaa vielä tietoteksteissä. Maitotuotantonaudan elinkaaren ja lisääntymisen käsittely tässä yhteydessä voisi sekoittaa heitä. Mutta ymmärrän myös ongelman siinä, että maitotuotannon sivutuotteena tapetaan monta orpoa vasikkaa. Pohdin myös, olisko vielä alakoulussa helpompi aloittaa esim. kanojen olojen käsittelystä ikätasoisesti. Tehotuotantoa ja sen seurauksia olisi hyvä jossakin kappaleessa kyllä käsitellä.*” V9

Valmiiden oppisisältöjen omaksumisen sijaan opettaja pohtii aktiivisesti, mitä eläimiin liittyviä ilmiöitä voidaan käsitellä eri ikävaiheissa ja millä tavoin niitä tulisi esittää oppilaille. Eläinkysymyksiä ei nähdä yksiselitteisinä tai arvovapaina aiheina, vaan opetuksellisina ja eettisinä kokonaisuuksina, joiden käsittelyssä on huomioitava sekä oppilaiden kehitystaso että eläinten kohteluun liittyvät moraaliset ulottuvuudet. Samalla orientaatio ilmentää pyrkimystä lisätä opetukseen myös sellaisia näkökulmia, jotka jäävät oppimateriaaleissa usein marginaaliin, kuten tuotantoeläinten hyvinvointiin ja tehotuotannon eettisiin seurauksiin liittyviä kysymyksiä.

5.3.3 Veganismi opettajien puheessa

Eläineettisesti reflektoivassa puheessa veganismi näyttäytyi tavoiteltavana filosofiana ja päämääränä, myös henkilökohtaisella tasolla. Siinä tunnistetaan myös riski vegaanin kohtaamalle stigmalle. Lainauksissa korostuu pyrkimys tasapainottaa eettinen tietoisuus ja pedagoginen sensitiivisyys. Opettaja tuo esiin veganismiin liittyviä ympäristö- ja eläineettisiä näkökulmia sekä pitää tärkeänä tiedon jakamista ja ajattelun herättämistä, mutta samalla painottaa vahvasti arvottamattomuutta ja oppilaiden kokemusten kunnioittamista. Tämä heijastaa tietoisuutta koulukontekstin vuorovaikutuksellisesta herkkyydestä: vaikka eläineettiset kysymykset koetaan merkityksellisiksi, niiden käsittelyssä vältetään moralisoivaa otetta tai oppilaiden painostamista.

> *”Mielestäni on tärkeää antaa oikeaa tietoa (esim. ruokavalion ilmastovaikutukset) ja vastata rehellisesti, jos lapset kysyvät omista valinnoistani. On kuitenkin myös hyvin tärkeää olla keskusteluissa arvottamatta tai lyttäämättä lasten ruokailutottumuksia tai ajatuksia. Keskustelujen pitää olla ikätasoista ja kunnioittavaa. Monen vähän vanhemman lapsen kohdalla ruokailut voivat olla muutenkin paineisia tilanteita, eikä open ole syytä paineistaa tilannetta yhtään enempää. Ajatuksia on kuitenkin hyvä herättää, sillä kaikki eivät oikeasti ymmärrä syövänsä eläimiä tai eivät ole edes ajatelleet, että ilman lihaa voisi pärjätä.”* V9

Orientaatiossa veganismi ei siis näyttäydy pelkästään yksityisenä valintana, vaan myös eettisenä kysymyksenä, jota voidaan ja tulisi käsitellä kasvatuksessa. Samalla opettajan rooli rakentuu fasilitoijana, joka avaa tilaa pohdinnalle ja tietoisuuden lisäämiselle ilman, että ohjaa oppilaita tiettyyn elämäntapaan. Tämä viittaa siihen, että eläinkysymys tunnistetaan pedagogisesti relevanttina, mutta sen käsittelyä rajaavat opettajan näkökulmasta koulun arjen sosiaaliset ja emotionaaliset realiteetit.

5.4 Kriittinen opettaja-eläinorientaatio

Kriittisessä eli eläinoikeustietoisessa orientaatiossa eläinten moraalinen asema tunnistetaan eksplisiittisesti, ja eläimet nähdään lajista riippumatta yksilöinä, joilla on itseisarvo. Opettajien puheessa tämä ilmenee tietoisuutena eläintuotantoon liittyvistä eettisistä kysymyksistä sekä

veganismin ymmärtämisenä perusteltuna ja tavoiteltavana positiona. Tälle orientaatiolle on ominaista kriittinen suhtautuminen vallitseviin käytäntöihin ja halu tuoda esiin vaihtoehtoisia näkökulmia, vaikka tätä saatetaan pedagogisista syistä ilmaista varovaisesti. Näin eläinkysymys näyttäytyy paitsi eettisenä myös kasvatuksellisena kysymyksenä, joka liittyy laajemmin oikeudenmukaisuuteen, vastuullisuuteen ja monilajiseen yhteiselämään. Seuraavassa tarkastelen tarkemmin, miten tämä orientaatio rakentuu opettajien puheessa suhteessa eläinten moraaliseen asemaan, eläinaiheiden pedagogiseen käsittelyyn sekä veganismiin.

5.4.1 Eläinten moraalisen aseman rakentuminen opettajien puheessa

Kriittinen opettaja-eläinorientaatio tunnistaa eläimet aktiivisina ja autonomisina olentoina, ja osa opettajista toi esille tämän olleen osa heitä jo nuoruudestaan lähtien. Aineiston molemmat vegaaniopettajat kertoivat tehneensä valinnan ryhtyä kasvissyöjäksi eläinoikeussyistä jo nuorena. V14 tuo esille eläinsuhteensa olleen jo varhain empaattinen ja muunlajiset huomioiva, ja hän käyttääkin tuota nimenomaista termiä:

> *"Eläinsuhteeni on aina ollut empaattinen ja kunnioittava. Olen jo varhain kokenut voimakasta herkkyyttä eläinten hyvinvoinnille ja pohtinut heidän tunteita sekä oikeutta lajityypilliseen elämään. - - Minulle muunlajisten arvo ei perustu hyötyyn, vaan heidän omaan elämään ja tahtoon."* V14

Cole ja Stewart (2014, 169) kuvaavatkin vegaaniutta sosiaalistumisen muotona, jossa keskeistä on irtautuminen eläinten välineellistämiseen perustuvista ajattelutavoista. V14:n kohdalla tämä irtautuminen näyttäytyy pitkäkestoisena prosessina, joka on alkanut jo lapsuuden ja nuoruuden eettisistä havainnoista ja johtanut lopulta radikaaliin eroon valtakulttuurin hallitsevasta eläinsuhteesta. Näin ollen vegaanius ei tässä orientaatiossa näyttäydy pelkkänä ruokavaliovalintana, vaan perustavanlaatuisena tapana jäsentää maailmaa ja omaa paikkaansa siinä.

Eläinten itseisarvon tunnistaminen lapsuudesta lähtien ei kuitenkaan rakentunut aineistossa yksinomaan kriittisen orientaation yhteydessä, vaan samankaltaisia kuvauksia esiintyi myös muiden orientaatioiden yhteydessä:

> *"Puhun oppilailleni hyvyydestä eläimiä kohtaan, pohdimme mikä vaivaa ihmisiä, jotka kohtelevat niitä huonosti ja rangaistuksista. Voimme pitää väittelyjä näistä aihepiireistä, roolit: osa puolustaa osa vastustaa. Eläin on paljolti puolustuskyvytön, se ei osaa vedota*

puolestaan. Lapsena koulumatka kesti, kun pelastelin kastematoja kuivalta asfaltilta, nyt opetan oppilailleni samaa ideologiaa ja kerron hajottajien olennaisuudesta." V13

Kouluympäristön eläimet, kuten hyönteiset ja linnut näyttäytyivät monelle opettajalle osana heidän toteuttamaansa eläinkasvatusta, mikä perustui luonnonvaraisten eläinten kunnioittamiseen ja häiritsemisen välttämiseen. Useimmat opettajat toivatkin esille tämänkaltaisia pyrkimyksiä. Näissä kuvauksissa korostuu arjen tasolla toteutuva eettinen orientaatio, jossa eläinsuhde rakentuu pienistä, konkreettisista teoista ja havainnoista käsin. Eläimet nähdään osana yhteistä elinympäristöä, ei opetuksen välineinä tai resursseina, mikä vahvistaa käsitystä niiden itseisarvosta.

Huomionarvoista on, että tällainen lähestymistapa oli varsin yhteneväinen riippumatta siitä, miten opettajat asemoituivat muissa eläinkysymyksissä, kuten opetussisältöihin tai veganismiin liittyvissä teemoissa. Vaikka näkemykset eläintuotannosta tai eläinperäisten tuotteiden käytöstä vaihtelivat, luonnonvaraisten eläinten kunnioittaminen koulun arjessa näyttäytyi laajasti jaettuna periaatteena.

Samalla tällaiset käytännöt näyttäytyvät matalan kynnyksen pedagogiikkana, jossa eläineettisiä kysymyksiä voidaan lähestyä oppilaille läheisten ja helposti havainnoitavien tilanteiden kautta. Luonnonvaraisten eläinten huomioiminen ja suojeleminen arjessa voi toimia perustana empaattisen ja vastuullisen suhtautumistavan kehittymiselle ilman, että aihetta tarvitsee käsitellä abstraktilla tai konfliktialttiilla tasolla. Tämä viittaa siihen, että eläinkysymys on koulussa läsnä myös implisiittisesti, osana arjen toimintakulttuuria, vaikka sen laajempi eettinen käsittely ei olisi systemaattista tai eksplisiittistä.

5.4.2 Eläinaiheiden käsittely koulussa

Kriittisesti orientoituneen opettajan rooli ei siis rajoitu neutraaliin tiedonvälitykseen, vaan hän asemoituu aktiiviseksi eettisen ajattelun herättäjäksi ja toimijaksi, joka pyrkii edistämään empatiaa, oikeudenmukaisuutta ja vastuullisuutta. Eläimet jäsennetään yksilöinä, joilla on tunteita, tarpeita ja oikeus elämään, mikä laajentaa moraalista piiriä selvästi ihmiskeskeisen näkökulman ulkopuolelle. Veganismi näyttäytyy tässä orientaatiossa paitsi henkilökohtaisena valintana myös pedagogisena ja yhteiskunnallisena välineenä, jonka kautta voidaan edistää kestävää tulevaisuutta ja eettisesti kestävämpiä elämäntapoja. V14 kuvailee opettajan roolia eläinaiheiden käsittelyssä seuraavasti:

> *”Opettajalla on tärkeä rooli empaattisen ja eettisen ajattelun herättäjänä. Eläinaiheet koskettavat lapsia syvästi, ja siksi ne tulee käsitellä sensitiivisesti mutta ikätasoisen rehellisesti. Opettajan tehtävä ei ole vain välittää tietoa eläimistä biologisina yksilöinä, vaan auttaa oppilaita ymmärtämään eläinten tunteita, tarpeita ja oikeutta elämään - heidän ekolokeroaan. Näen opettajan myös esimerkkinä – omilla valinnoilla, kuten vegaanisella elämäntavallani, osoitan käytännössä, että myötätunto ja vastuullisuus voivat näkyä arjessa. Jokaisen teoilla on merkitystä ja ainakin omista oppilaistani koitan auttaa aktiivisiksi toimijoiksi, osallistavia ja toisia huomioivia ja välittäviä kansalaisia.”* V14

Kriittiselle orientaatiolle on ominaista myös vallitsevien käytäntöjen ja diskurssien problematisointi. Oppimateriaalit nähdään puutteellisina ja harhaanjohtavina, koska ne ylläpitävät ihmiskeskeistä ja tuotantolähtöistä kuvaa eläimistä sekä sivuuttavat eläintuotannon eettiset ja ekologiset ongelmat. Tähän liittyy kielenkäytön kriittinen tarkastelu: ilmaisujen nähdään muovaavan todellisuutta tavoilla, jotka voivat häivyttää eläinten kokemuksellisuuden ja yksilöllisyyden. Näin ollen opettajat pyrkivät tietoisesti purkamaan näitä merkitysrakenteita ja tarjoamaan vaihtoehtoisia, eläinyksilöitä näkyväksi tekeviä tapoja käsitellä aihetta.

Pedagogisesti orientaatio on muutosorientoitunut ja normatiivinen: tavoitteeksi ei jää vain ymmärryksen lisääminen, vaan myös oppilaiden kasvattaminen aktiivisiksi, eettisesti tiedostaviksi toimijoiksi. Tämä näkyy pyrkimyksenä herättää kriittistä ajattelua, tuoda esiin rakenteellisia ongelmia sekä kannustaa oppilaita pohtimaan omien valintojensa seurauksia suhteessa eläimiin, ympäristöön ja yhteiskuntaan.

Aineistossa nousi esiin myös opettajien henkilökohtaisia kokemuksia eläintuotannosta, joiden kautta oppimateriaalien tuottamaa eläinkuvaa tarkasteltiin kriittisesti. Erityisesti eläintuotannon esittämistapoihin liitettiin huoli siitä, että tuotantoon liittyviä ristiriitoja, kärsimystä ja eettisiä kysymyksiä häivytetään opetuksessa:

> *”Koen oppikirjan ratkaisun törkeänä ja jotenkin valheellisena. Itse olen saanut kasvaa maidontuotannon keskellä ja nähdä niin sen hyvät, kuin julmatkin puolet. Koen, että eläinten osa pyritään häivyttämään, koska se saattaisi tulevaisuudessa aiheuttaa taloudellisia tappioita, vanhemmat joutuisivat vastailemaan ikäviin kysymyksiin ja aihe saattaisi aiheuttaa lapsissa ahdistusta ja surua.”* V3

Kriittisessä orientaatiossa huomio kiinnittyy myös oppikirjojen kuvastoon, jonka nähdään osallistuvan lasten eläinkuvan rakentumiseen yhtä voimakkaasti tai jopa voimakkaammin kuin

varsinainen teksti. Roland Barthesin (1994, 174) mukaan kuva välittää merkityksiä välittömällä tavalla, jolloin sen vaikutus voi olla katsojaan voimakkaampi kuin kirjoitetun tekstin. Eräs opettaja kuvailee näkemystään seuraavasti:

> *”Mutta taas suuntaan katseeni kuvastoon, joka vielä luo monelle lapselle mielikuvia elämästä maatiloilla: onnellisesti laiduntavat eläimet ja kivat tutustumisretket kotieläinpihoille ovat kaukana todellisen ruoantuotannon todellisuudesta. Ja niillä on ympäristöopin kirjan virkettä suurempi painoarvo lasten ymmärryksen ja käsitysten muokkaajina.”* V9

Moni opettaja koki Kätkö-kirjan maidontuotantoprosessin kuvauksen kyseenalaiseksi. He kokivat, ettei ole oikein, että prosessin vaiheita jätetään kuvaamatta. Osa toi esille toimintatapojaan materiaalin kriittiseen käsittelyyn:

> *”Ilman muuta väärin. Olen selittänyt oppilaille tässä yhteydessä että lehmän maito on vasikan ravintoa eikä sitä ole tarkoitettu muiden eläinten käyttöön.”* V8

> *”Mielestäni olisi tärkeää kuvata asiaa myös eläimen näkökulmasta. Mitä menetämme kun saamme maitoa? Mitä se vaatii?”* V11

Oppikirjan hyvinvointipuhe nähdään “kauniina sanahelinänä”, joka ei sellaisenaan takaa eläinten todellisten elinolosuhteiden parantumista, vaan voi päinvastoin peittää alleen rakenteellisia ongelmia. Puheessa korostuu tarve siirtää huomio abstraktista käsitteestä konkreettisiin käytäntöihin ja esimerkkeihin, jotta hyvinvoinnin ehdot ja rajat tulevat näkyviksi.

Samalla orientaatio tuo esiin kriittisen näkökulman lainsäädäntöön ja tuotantorakenteisiin: eläinten suojelun nähdään painottuvan liikaa tuottajien intresseihin yksilöiden kustannuksella. Pedagogisesti tämä ilmenee pyrkimyksenä purkaa itsestäänselvyyksiä ja ohjata oppilaita tarkastelemaan hyvinvointia kokemuksellisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä:

> *”Kaunista sanahelinää, johon joskus toivottavasti pääsemme paremmalla eläinsuojelulailla/ eläinten hyvinvointilailla, joka suojelisi yksilöitä ennemmin kuin tuottajia. Jos hyvinvointia käsitellään vain sanallisesti ilman konkreettisia esimerkkejä, lapset voivat luulla, että hyvinvointi toteutuu automaattisesti. Käsittelen opetuksessa konkreettisesti, mitä hyvinvointi tarkoittaa ja miten sitä voidaan tukea. Tätähän voi lähteä tutkimaan hyvinvoinnin ilmiönä eli ensin pohditaan, mitä se on itselle ja sitten pohditaan mitä se on tehotuotannossa.”* V14

Vertailu oman hyvinvoinnin ja tehotuotannon olosuhteiden välillä toimii keinona tehdä näkyväksi mahdolliset ristiriidat käsitteen ideaalin ja todellisuuden välillä, mikä voi tukea kriittisen ja eettisen ajattelun kehittymistä.

5.4.3 Veganismi opettajien puheessa

Kriittisessä opettaja-eläinorientaatiossa opettaja näyttäytyy aktiivisena eläineettisen keskustelun mahdollistajana, joka pyrkii huomioimaan eläimet kasvatuksessa kokonaisvaltaisesti ja toimii samalla esimerkkinä omasta arvoperustastaan:

> *”Veganismi on minulle sekä elämäntapa että arvovalinta, joka pohjautuu ajatukseen, että yksilöitä ei tule hyödyntää tai vahingoittaa. Se liittyy myös vastuuseen kanssaeläjistä, ilmastosta, vedestä, Itämerestä ja luonnosta yms. tulevien sukupolvien maailmasta. Oppilaat yli luokkarajojen kysyvät usein, miksi olen vegaani – nämä hetket ovat arvokkaita tilaisuuksia keskustella eettisyydestä ja oppilaslähtöistä.”* V14

Bolderdijk & Cornelissen (2022) ovat todenneet, että yksittäishenkilön avoin vegaaniuden ilmaiseminen omassa ympäristössään voi vapauttaa myös muita samalla tavalla ajattelevia ilmaisemaan julkisesti poikkeavia ja lihattomia mieltymyksiään – nopeuttaen samalla laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Markowskin & Roxburgin (2019) mukaan vegaanistigma jarruttaa kasviperäisempään ruokavalioon siirtymistä myös ennakoivasti, eli ihminen voisi haluta tehdä muutoksia, mutta ei tee, koska ennakoi häneen kohdistuvan stigmaa muutoksen myötä. Suurin osa ihmisistä tarvitseekin ympäristönsä, yhteisönsä ja instituutioiden tukea ”eläinystävällisen elämän ylläpitämiseen” (Donaldson & Kymlicka 2016, 76). Donaldson & Kymlicka (2016, 77) esittävätkin, että yksilön kestävän eettisen sitoutumisen tulisi pohjautua sosiaalisen ympäristön tukeen. Näiden tutkimusten valossa opettajan avoin vegaanius näyttäytyy keinona tehdä näkyväksi vaihtoehtoisia elämäntapoja ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia eläineettisten kysymysten tarkasteluun.

Kriittisessä orientaatiossa vegaanilasten asema koulussa näyttäytyy erityisenä eettisenä kysymyksenä, joka kytkeytyy yhdenvertaisuuden ja arvojen tunnistamisen problematiikkaan. Opettajien puheessa vegaanilapset voivat kohdata arjessa monenlaisia haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi kouluruokailuun, retkikäytäntöihin ja vertaissuhteisiin. Näissä tilanteissa veganismi ei näyttäydy ainoastaan yksilöllisenä ruokavaliovalintana, vaan laajemmin

arvopohjaisena positiona, joka ei koulun käytännöissä aina saa vastaavaa tunnustusta kuin esimerkiksi uskonnolliset katsomukset.

Samalla kriittisessä orientaatiossa korostuu tietoisuus siitä, että koulun käytännöt eivät ole neutraaleja, vaan voivat tuottaa ja ylläpitää eriarvoisuutta. Erityisesti ruokailuun liittyvissä käytännöissä rakentuu jännite institutionaalisten rakenteiden ja yksittäisten oppilaiden eettisten sitoumusten välille: vegaaninen vaihtoehto voi näyttäytyä laadullisesti heikompana tai epävarmana, ja sen saatavuus voi riippua hallinnollisista käytännöistä tai huoltajien aktiivisuudesta. Tällöin vastuu eettisen toimijuuden toteutumisesta siirtyy osittain lapsen ulottumattomiin, mikä voi heikentää kokemusta osallisuudesta ja toimijuudesta kouluyhteisössä.

Kriittiseen orientaatioon liittyy myös reflektio opettajakunnan omista asenteista ja koulun kulttuurisista oletuksista. Aineistossa tunnistetaan, että veganismiin voi kohdistua ennakkoasenteita ja vähättelyä, joita ei välttämättä tiedosteta. Näin veganismi näyttäytyy marginaalisena ja osin normalisoidusta eläinsuhteesta poikkeavana positiona, jonka eettisiä perusteita ei aina tunnisteta kasvatuksellisesti merkityksellisiksi:

> *”Lisäksi monilla opettajilla on ikäviä ennakkoasenteita vegaaneita kohtaan eivätkä tule ajatelleeksi monia asioita, koska ei ole omakohtaista kokemusta/ kiinnostusta. Vuosien saatossa nähnyt todella paljon, kuinka vegaanilapsia syrjitään ja vähätellään heidän arvomaailmaansa – myös aikuisten kohtelemana.”* V14

Havainto on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, jotka osoittavat vegaanioppilaiden kohtaavan usein stigmaa, syrjintää ja vieraantumisen kokemuksia oppilaitoksissa (esim. Loarte Castro 2023; Lugassy 2022; Marshall 2023). Toisaalta kriittisessä orientaatiossa nähdään myös mahdollisuus: veganismi voi avata tilaa arvokeskusteluille ja vastuullisuuden käsittelylle osana opetusta:

> *”Vegaanilapsi voi kohdata haasteita ruokailussa, retkillä/ ei retkieväitä ja vertaissuhteissa. Samalla veganismi tarjoaa mahdollisuuden arvokeskusteluihin ja vastuullisuuden esiin tuomiseen. Avoin ilmapiiri ja ennakoiva tuki ehkäisevät syrjintää.”* V14

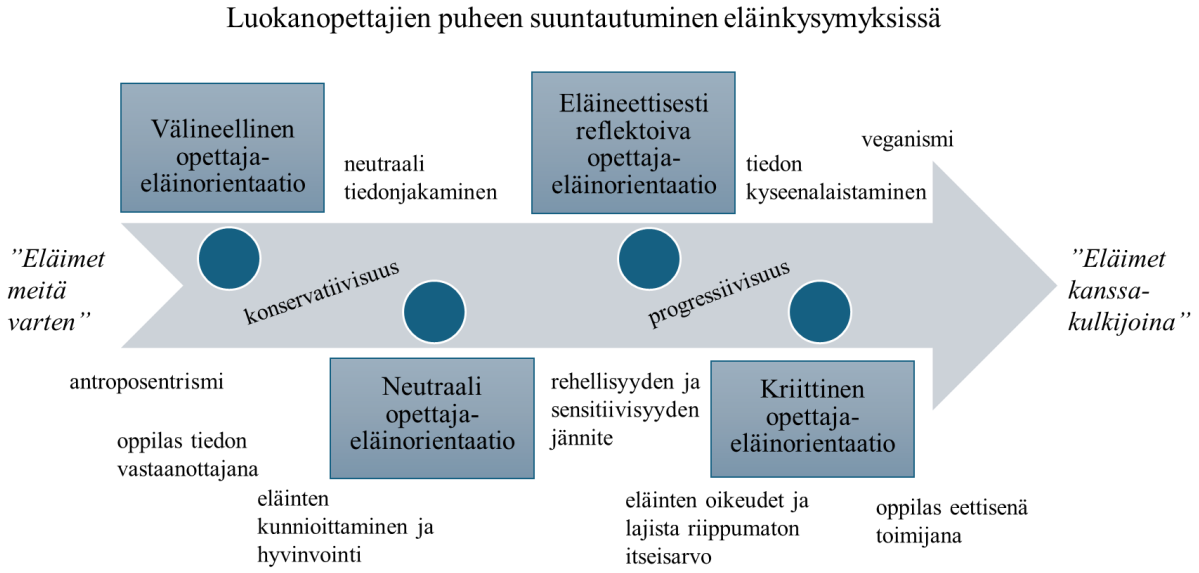
Kriittisessä orientaatiossa opettajan tehtäväksi rakentuu aktiivinen yhdenvertaisuuden edistäminen, joka ilmenee esimerkiksi ennakoivana suunnitteluna, oppilaan kuulemisena ja turvallisen ilmapiirin rakentamisena. Näin vegaanilasten aseman tarkastelu kytkeytyy

laajemmin kysymykseen siitä, miten koulu tunnistaa ja huomioi erilaisia eettisiä positioita osana moninaista ja monilajista kasvatusta.

5.5 Yhteenveto opettaja-eläinorientaatioista

Eläintuotantoa koskeva tieto esitetään usein faktuaalisena ja itsestään selvänä, mutta samanaikaisesti siihen liitetään myös varauksia, epäröintiä ja eettistä pohdintaa. Näin puheessa rakentuu jännite totuttujen käytäntöjen ja niiden kriittisen tarkastelun välille. Selkeämmin eläinoikeustietoinen tai toisaalta vahvasti välineellinen orientaatio näyttäytyy aineistossa harvinaisempana ja usein kontekstisidonnaisena, yhtä selkeästi kriittiseen orientaatioon sijoittuvaa opettajaa lukuun ottamatta, mikä korostaa opettajien puheen tilannesidonnaisuutta ja moniulotteisuutta. Edellä esitettyjen orientaatioiden tarkastelu siis osoittaa, että ne eivät esiinny aineistossa toisistaan erillisinä, vaan muodostavat eräänlaisen jatkumon, jonka varaan opettajien puhe eläimistä, opetuksesta ja veganismista rakentuu. Esittelen seuraavaksi aineistosta syntyneitä johtopäätöksiä.

Analyysiluvun päätteeksi esitän kuviossa 3 kootun synteesin siitä, miten tunnistetut orientaatiot asettuvat suhteessa toisiinsa ja millaisen jatkumon ne muodostavat konservatiivisen ja progressiivisen eläinkasvatuksen välille.



Kuvio 3. Luokanopettajien puheen suuntautuminen eläinkysymyksissä.

Kuvio 3 havainnollistaa, miten aineistosta tunnistetut opettaja–eläinorientaatiot jäsentyvät suhteessa toisiinsa eläinten moraalisen aseman, pedagogisen lähestymistavan sekä yhteiskunnallisen muutossuuntautumisen näkökulmista. Jatkumo kuvaa siirtymää konservatiivisemmasta orientaatiosta kohti progressiivisempaa: vasemmassa päässä painottuu vallitsevien eläinsuhteiden ja -käytäntöjen säilyttäminen, joissa eläinten hyödyntäminen nähdään pääosin hyväksyttävänä, kun taas oikeassa päässä korostuu eläinsuhteiden kriittinen uudelleenarviointi ja pyrkimys muutokseen kohti eläinten vahvempaa moraalista huomioimista. Neutraali orientaatio sijoittuu jatkumon keskivaiheille tasapainottelevana positiona, kun taas eläineettisesti reflektoiva ja kriittinen orientaatio ilmentävät lisääntyvää eettistä tietoisuutta ja muutoshakuisuutta. Kuvio kuvaa orientaatioiden keskinäisiä suhteita eikä yksittäisten opettajien sijoittumista tai kehitystä.

Jatkumon vasen pääty, "Eläimet meitä varten" (Pedersen 2019), kuvastaa vallitsevaa yhteiskunnallista narratiivia, jossa eläimet jäsennetään ensisijaisesti ihmisen käyttöä varten. Toisessa päässä sijaitseva "Eläimet kanssakulkijoina" (Valtonen 2022) puolestaan edustaa vaihtoehtoista narratiivia, jossa eläimet nähdään itseisarvoisina ja moraalisesti huomioitavina kanssaolentoina.

Aineistossa oppilaan rooli eläinkysymyksissä jäsentyi lisäksi jatkumona tiedon vastaanottajasta eettiseksi toimijaksi. Tätä jäsentymistä leikkasi pedagoginen jännite rehellisyyden ja sensitiivisyyden välillä: mitä enemmän oppilasta pyrittiin tukemaan aktiivisena eettisenä toimijana, sitä keskeisemmäksi nousi tarve tasapainottaa avoin tiedonvälitys ja oppilaiden kokemuksellinen suojaaminen.

6 Pohdinta ja johtopäätökset

Luvussa 5 esitellyt orientaatiot tarjoavat pohjan tutkimuksen viimeiselle osuudelle, jossa tuloksia peilataan takaisin kriittiseen eläinpedagogiikkaan. Johtopäätöksissä arvioidaan löydösten merkitystä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä pohditaan eläinkysymyksen tulevaisuutta peruskoulussa.

6.1 Tutkimusongelmien ratkaiseminen ja keskeiset tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien eläimiin liittyville eettisille ja pedagogisille kysymyksille antamia merkityksiä. Analyysissa luokanopettajien suhtautumistavat jäsentyivät neljäksi opettaja–eläinorientaatioksi: välineelliseksi, neutraaliksi, eläineettisesti reflektoivaksi ja kriittiseksi. Orientaatioiden kautta tarkasteltiin eläinten moraaliselle asemalle, eläinaiheiden pedagogiselle käsittelylle ja veganismille annettuja merkityksiä sekä sitä, mitä nämä orientaatiot kertovat eläinkysymyksen asemasta ja sen eettisen käsittelyn mahdollisuuksista peruskoulussa

Tutkimuksessa tunnistetut orientaatiot jäsentävät osaltaan sitä, millaisena eläinkysymys näyttäytyy koulun kontekstissa. Neutraali ja välineellinen orientaatio rakentavat kuvaa eläimistä osana itsestään selvää ja pitkälti kyseenalaistamatonta järjestystä, jossa eläintuotanto näyttäytyy luonnollisena ja opetuksellisesti “faktuaalisena” sisältönä. Näissä orientaatioissa eläimiin liittyvät kysymykset rajautuvat usein ihmiskeskeisesti, ja opetuksen tehtäväksi määrittyy ensisijaisesti olemassa olevan, normatiivisen tiedon ja käytäntöjen välittäminen. Tällöin eläinten moraalinen asema jää implisiittiseksi tai sivuun, ja veganismi asemoituu helposti poikkeavaksi tai toissijaiseksi valinnaksi suhteessa normatiiviseen eläinsuhteeseen. Nämä orientaatiot muodostavat laajemmin konservatiivisen tavan suhtautua eläinkysymykseen.

Eläineettisesti reflektoiva ja kriittinen orientaatio puolestaan tekevät näkyväksi eläinkysymyksen eettisen ja kasvatuksellisen ulottuvuuden. Näissä orientaatioissa tunnistetaan sekä oppimateriaalien että koulun käytäntöjen rooli tietynlaisen eläinkuvan tuottajina, ja opettajat neuvottelevat eläinkysymyksissä aktiivisesti rehellisyyden, pedagogisen sensitiivisyyden ja institutionaalisten reunaehtojen välillä. Samalla veganismi voi näyttäytyä merkityksellisenä eettisenä positiona, joka haastaa vallitsevia käytäntöjä ja avaa tilaa

arvokeskusteluille. Näissä orientaatioissa yhteistä on progressiivisuus; uudenlaisen eläinsuhteen tavoittelu tai sellaisen toteuttaminen.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että eläineettiset kysymykset eivät ole koulussa laajasti vakiintunut opetuksen teema, vaan pikemminkin jännitteinen ja osin marginaalinen aihealue. Aineistossa se näyttäytyy samanaikaisesti sekä arkipäiväisenä ja itsestään selvänä osana opetusta, että eettisesti latautuneena ja vaikeasti käsiteltävänä kysymyksenä. Tämä viittaa siihen, että koulussa välittyvä eläinsuhde rakentuu sekä vallitsevia käytäntöjä normalisoivista että niitä kyseenalaistavista näkökulmista. Eläinkysymys ei siten ole ainoastaan tiedollinen sisältö, vaan siihen kietoutuvat myös arvot, moraaliset näkemykset ja käsitykset ihmisen suhteesta muihin eläimiin. Tästä syystä se muodostaa myös merkittävän kasvatuksellisen kysymyksen.

Tutkimusaineisto osoittaa lisäksi, että eettisen käsittelyn mahdollisuudet alakoulussa riippuvat merkittävästi opettajan herkkyydestä tunnistaa kulttuurin ja koulun rakenteiden sisältämä implisiittinen ihmiskeskeisyys. Vaikka vallitsevat käytännöt voivat usein vaimentaa eläinkysymyksen eettisyyttä, progressiiviset orientaatiot paljastavat, että koulu voi toimia myös tilana, jossa eläinsuhdetta ja siihen liittyviä arvoja neuvotellaan uudelleen.

6.2 Tulosten tarkastelu kriittisen eläinpedagogiikan viitekehyksessä

Useiden opettajien puheessa oli havaittavissa pohdintaa eläimiin liittyvän tiedon ja representaatioiden kytkeytymisestä laajempiin kulttuurisiin ja ideologisiin rakenteisiin. Melanie Joy (2024, 26) on korostanut, että eläinten hyödyntämiseen perustuvat järjestelmät pysyvät yllä pitkälti näkymättömyyden varassa. Koululla ja oppimateriaaleilla on keskeinen rooli siinä, mitä tehdään näkyväksi ja mitä jätetään näyttämättä, sekä siinä, millaisia tulkintakehyksiä eläimiin liittyville ilmiöille tarjotaan. Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee, missä määrin oppimateriaalit esittävät eläintuotannon käytäntöjä kriittisesti ja moniäänisesti sekä millaisia käsityksiä ne rakentavat eläinten asemasta. Gunnarsson Dinker & Pedersen (2019, 50) ovatkin korostaneet, että oppimateriaalien sisältöjen kriittinen tarkastelu on kriittisen eläinpedagogiikan keskeinen tehtävä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan argumentoida, että kasvatuksen eettisen kestävyyden näkökulmasta oppimateriaalien tulisi pyrkiä mahdollisimman läpinäkyvään ja

harhaanjohtamattomaan eläintuotannon kuvaamiseen. Oppimateriaalit voisivat noudattaa esimerkiksi markkinoinnin säätelyssä lakiin kirjattua harhaanjohtavuuskieltoa (Mathlein 2023; Palenius 2025). Tällöin opetuksen rakenteet tukisivat nykyistä paremmin eläintuotantoon liittyvien kysymysten moniulotteista tarkastelua, eikä niiden kriittinen käsittely olisi ensisijaisesti yksittäisen opettajan varassa.

Tutkimusaineistossa oppilaan toimijuus suhteessa eläinkysymyksiin vaihteli tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi eettiseksi toimijaksi, ja näiden välillä korostuivat jännitteet rehellisyydessä ja sensitiivisyydessä. Osassa puhetta oppilas asemoitui ensisijaisesti tiedon vastaanottajaksi, jolle välitetään ikätasoista ja sopivaksi tulkittua tietoa ilman, että häntä ohjataan eettiseen pohdintaan. Tällöin eläinkysymykset saattoivat jäädä implisiittisiksi tai rajautua ihmiskeskeisesti hyvinvoinnin ja oikeanlaisen kohtelun tasolle, mikä ei Saaren (2020, 134) mukaan ole eläinten yhteiskunnallisen aseman kannalta riittävä positio.

Suvielise Nurmi (2023, 78) on esittänyt, että lasten ja nuorten muihin eläimiin liittyvät kokemukset ja merkitykset voisivat olla tärkeä osa yhteiskunnallista luontosuhteemme uudelleentarkastelua – samanaikaisesti arrogantti oletus siitä, että aikuisten käsitys sivistyksestä on aina oikeampi, jarruttaa kestävyysmuutosta. Samoin Veli-Matti Värrin (2018, 121–122) mukaan empatian, luontaisen tasa-arvon ja muihin olentoihin kohdistuvan eettisen suhtautumisen kultivointi voisivat olla osa ekologiseen viisauteen tähtäävää pedagogiikkaa. Värri kuvaileekin kasvatusta aina arvosidonnaiseksi toiminnaksi, jossa hyvä elämä, itsemääräämisoikeus ja osallisuus ovat keskiössä (Värri 2018, 118–119), joten lapsen redusoiminen pelkästään tiedon vastaanottajaksi eläinkysymyksissä asettuu ongelmalliseen valoon.

Aineiston kriittisemmissä puheenvuoroissa rakentui näkemys oppilaasta eettisenä toimijana, jonka ajattelua halutaan herättää ja jonka nähdään kykenevän osallistumaan eläinkysymyksiä koskevaan moraaliseen pohdintaan. Tällöin opetuksessa pyrittiin tekemään näkyväksi eläinten asemaan liittyviä kysymyksiä sekä kannustamaan oppilaita tarkastelemaan omia valintojaan ja niiden seurauksia.

6.3 Eläinkysymyksen viheliäisyys ja systeeminen muutostarve

Tutkimukseni keskeinen havainto liittyy opettajien kokemiin haasteisiin eläinaiheiden käsittelyssä. Näitä jäsensivät erityisesti oppilaiden ikätasoon, aiheen sensitiivisyyteen sekä lapsen suojelun ja rehellisyyden väliseen jännitteeseen liittyvät pohdinnat. Näitä ei kuitenkaan voida tarkastella toisistaan irrallisina tekijöinä, vaan ne muodostavat yhdessä tulkintakehyksen, jonka kautta eläinkysymys näyttäytyy koulussa varovaisuutta edellyttävänä ja osin välteltävänä aiheena. Erityisesti lapsen suojelun ja rehellisyyden välinen jännite nousee keskeiseksi: toisaalta opettajat tunnistavat velvollisuutensa tarjota totuudenmukaista tietoa, mutta toisaalta eläintuotantoon liittyvien käytäntöjen koetaan olevan vaikeasti käsiteltäviä ilman, että ne herättävät voimakkaita tunteita tai koetaan lapsille sopimattomina. Tämä jännite kytkeytyy laajemmin kysymykseen siitä, millaista tietoa koulussa pidetään pedagogisesti tarkoituksenmukaisena ja millaisin ehdoin eettisesti haastavia ilmiöitä voidaan tuoda opetukseen.

Samalla oppimateriaalien rajallisuus ja osittainen yksipuolisuus näyttäytyvät tekijöinä, jotka vahvistavat tätä varovaisuutta. Kun eläinkysymystä käsittelevää, pedagogisesti soveltuvaa ja moniulotteista materiaalia on niukasti saatavilla, opettajien mahdollisuudet käsitellä aihetta monipuolisesti kaventuvat entisestään. Näin ollen eläinkysymyksen marginaalinen asema koulussa näyttäytyy yksittäisten opettajien valintojen lisäksi laajemmin kasvatuksellisena ja institutionaalisena kysymyksenä. Kuten Saari (2020, 134) on todennut, eläinten aseman parantaminen vaatii muutoksia niin luokkahuoneen sisällä, kuin koulujärjestelmän rakenteissakin.

Tutkimuksen tulokset viittaavat lisäksi siihen, että erityisesti veganismiin liittyvät kysymykset näyttäytyvät usein poliittisesti latautuneina ja ristiriitoja herättävinä, mikä voi osaltaan selittää niiden varovaista tai välttelevää käsittelyä. Kuten Gunnarsson Dinker & Pedersen (2019, 54) esittävät, niin sanottu vegaaninen opetus voidaan kokea hegemonista lihanormia haastavana ja siten myös institutionaalisesti hankalana, kun taas terveys- ja ympäristöperusteluihin nojaavat lähestymistavat näyttäytyvät vähemmän uhkaavina. Toisaalta pelkästään opettajan esimerkkinä ja mallina toimiminen vegaanisen elämäntavan toteuttamisesta voi tarjota mahdollisuuksia aiheen epäsuoralle ja helpommalle käsittelylle. On myös huomionarvoista, että ei-vegaanisuus on poliittista siinä missä veganismikin – se vain piiloutuu hallitsevan normatiivisuutensa taakse.

Vegaanilasten huomiointia koulukontekstissa voidaan tarkastella osana laajempaa kysymystä kasvatuksellisesta osallisuudesta ja katsomuksellisesta moninaisuudesta. Vaikka koulujen tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta, koulun arkiset käytännöt ja pedagogiset valinnat rakentuvat usein sellaisten kulttuuristen oletusten varaan, joissa eläinten hyödyntäminen näyttäytyy itsestään selvänä ja normatiivisena. Tällaiset oletukset eivät välttämättä ole tietoisesti poissulkevia, mutta ne voivat muodostaa piileviä esteitä niiden lasten osallisuudelle, joiden eläineettinen katsomus poikkeaa valtavirrasta. Tutkimustulosten pohjalta voidaan lisäksi esittää, että opettajien eläineettinen tietoisuus ja -avoimuus edesauttavat vegaanioppilaan syrjinnän (Loarte Castro 2023; Marshall 2023) havaitsemista ja ehkäisyä.

Colen ja Morganin (2011) analysoima kulttuuristen veganismidiskurssien problematiikka näyttää olevan sovellettavissa myös koulukontekstiin. Mikäli koulu uusintaa yksinomaan antroposentrista eläinkuvaa, voivat vegaaniset kokemukset ja näkökulmat jäädä marginaaliin. Samalla oppilaille voi muodostua rajallinen kuva veganismin eettisistä lähtökohdista. Kriittisen eläinpedagogiikan näkökulmasta tämä osallistuu sellaisen eläinsuhteen uusintamiseen, jossa eläinten hyödyntäminen näyttäytyy normaalina ja kyseenalaistamattomana.

Viheliäisyyden ytimessä on toisaalta perustavanlaatuinen kysymys siitä, kenen mielenrauhaa suojellaan, kun eläintuotannon todellisuutta pehmennetään tai se sivuutetaan. Brooks Pribac (2021) on korostanut, että ymmärrys teollisesta eläinten hyödyntämisestä ravistelee ihmisen psykologisia perusturvallisuuden oletuksia maailman hyvyydestä ja ihmisten hyväntahtoisuudesta. Jos lapselle paljastetaan liian varhain tämä ristiriita – ero hoivan ja teollisen tappamisen välillä – riskinä on altistuminen vystopialle (Mann 2018), eli eksistentiaaliselle kriisille ja vieraantumisen kokemukselle maailmassa, jossa eläinten kärsimys on normalisoitu osa arkea.

Nykyinen malli, jossa eläintuotanto esitetään lapsille usein varsin idyllisenä yhteistyönä, ei ole neutraali ratkaisu, vaan se voi siirtää eläintuotantoon liittyvien moraalisten ristiriitojen kohtaamista myöhempään vaiheeseen. Se voi estää lasta kokemasta eläinsurua (Pihkala & Aaltola 2025), eli moraaliseen sitoutumiseen perustuvaa surua muunlajisten kohtalosta. Jos eläinsuru tukahdutetaan tai se tehdään mahdottomaksi vääristellyn tiedon avulla, lapselta saatetaan tulla viedyksi sen tuoma mahdollisuus eettiseen kasvuun ja myötätunnon kultivoimiseen (ks. Värri 2018, 121–122).

Tämän tutkimuksen sekä aiemman kirjallisuuden perusteella voidaan pohtia, olisiko joissakin tilanteissa eettisesti perustellumpaa siirtää eläintuotannon yksityiskohtaisempaa käsittelyä myöhempiin ikävaiheisiin sen sijaan, että ilmiötä käsitellään yksinkertaistavien tai idealisoivien representaatioiden kautta. Kysymys ei siten ole ainoastaan siitä, mitä lapsille opetetaan, vaan myös siitä, millä tavoin ja missä kehitysvaiheessa eettisesti haastavia ilmiöitä tuodaan heidän tarkasteltavakseen.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimusmenetelmänä käytetty temaattinen analyysi mahdollisti aineiston rikkaan ja tulkinnallisen tarkastelun, mutta siihen liittyy myös tiettyjä menetelmällisiä rajoituksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma esiymmärrys ja kriittisen eläinpedagogiikan viitekehys ovat väistämättä vaikuttaneet teemojen rakentumiseen ja tulkintaan. Tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin vahvistettu refleksiivisyydellä, jonka avulla on pyritty siihen, että analyysi pysyy uskollisena opettajien alkuperäisille merkityksenannoille. Pyrin erottamaan toisistaan vastaajien aineistossa ilmaisemat näkemykset ja niiden pohjalta tekemäni tulkinnat kriittisen eläinpedagogiikan käsitteillä. Refleksiivisyys edellytti myös sellaisten vastausten huomioimista, jotka eivät suoraan vastanneet teoreettisen viitekehyksen painotuksia tai yksinkertaisesti sopineet muodostamiini orientaatioihin. Sähköinen kyselylomake menetelmänä tarjosi osallistujille anonymiteetin suojan, mikä madalsi kynnystä eettisesti latautuneiden aiheiden käsittelyyn. Samalla se kuitenkin rajoitti mahdollisuutta esittää tarkentavia jatkokysymyksiä, jotka olisivat voineet syventää analyysia entisestään.

Aineiston koko (n = 14) on riittävä kuvaamaan ilmiön moninaisuutta, mutta tulokset eivät ole suoraan tilastollisesti yleistettävissä koskemaan yleisesti suomalaisia luokanopettajia ja heidän eläinsuhteitaan. Sen sijaan tulokset voivat olla siirrettävissä samankaltaisiin pedagogisiin konteksteihin: ne tarjoavat käsitteellisiä työkaluja ymmärtää niitä jännitteitä, joita eläinkysymyksen käsittelyyn alakoulun ja myös yläkoulun arjessa liittyy. Jatkotutkimuksissa menetelmällistä otetta voisi kehittää etnografisella tutkimuksella, joka mahdollistaisi eläinkysymysten käsittelyn havainnoinnin aidoissa luokkahuonetiilanteissa. Tämä toisi näkyväksi myös ne rutiininomaiset käytännöt ja piilo-opetussuunnitelman vaikutukset, joita pelkkä reflektointi ei välttämättä tavoita.

6.5 Johtopäätökset

Edellä esitettyjen havaintojen valossa voidaan lopuksi tarkastella, millaisia laajempia kasvatuksellisia johtopäätöksiä tutkimus mahdollistaa. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kriittiset ja eläineettisesti reflektoivat orientaatiot voivat tukea eläinkysymysten eettisesti monipuolista käsittelyä koulussa. Progressiiviset orientaatiot laajentavat ymmärrystä siitä, mitä opetuksessa voidaan pitää merkityksellisenä tietona, ja keitä voidaan hahmottaa moraalisen huomion ja huolenpidon piiriin kuuluvina. Samalla ne tukevat sekä oppilaiden eettisen toimijuuden kehittymistä että sellaisten kasvatuksellisten käytäntöjen rakentumista, jotka mahdollistavat myös inklusiivisemman ja ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden.

Keskeiseksi kysymykseksi nousee, millaiset tekijät mahdollistavat opettajien eläineettisen orientaation kehittymisen kohti kriittisempää tai reflektoivampaa suuntaa. Aineisto viittaa siihen, että varovaisuus eläinaiheiden käsittelyssä ei ole ensisijaisesti yksilöllinen ominaisuus, vaan kytkeytyy laajempiin tiedollisiin, pedagogisiin ja institutionaalisiin reunaehtoihin. Yhtäältä tämä korostaa opettajien tiedollisten ja eettisten valmiuksien merkitystä: ilman riittävää käsitteellistä pohjaa eläinkysymykset näyttäytyvät helposti liian monimutkaisina tai sensitiivisinä käsiteltäviksi. Toisaalta keskeiseen asemaan nousevat opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja koulun käytännöt, jotka osaltaan määrittävät, millaiset näkökulmat ylipäätään tulevat opetuksessa mahdollisiksi. Mikäli eläimiin liittyvä tieto on rajattua tai yksipuolista, myös pedagoginen liikkumatila kaventuu.

Samalla tulokset viittaavat siihen, että orientaation muutos edellyttää opettajalta ammatillista toimijuutta: valmiutta tunnistaa opetukseen sisältyviä oletuksia, tehdä niitä näkyviksi ja avata tilaa moniääniselle eettiselle tarkastelulle. Kyse ei ole siis yksittäisten näkemysten välittämisestä, vaan pedagogisista valinnoista, jotka mahdollistavat myös vaikeiden ja ristiriitaisten kysymysten käsittelyn osana koulun arkea.

Käytännön tasolla tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmien ja -materiaalien kehitystyössä, kun pyritään vahvistamaan opettajien valmiuksia kohdata arvovärittyneitä ja eettisesti sekä pedagogisesti haastavia, eläinsuhteisiimme liittyviä kysymyksiä. Tutkimus tarjoaa myös perusteita tarkastella kriittisesti sitä, miten eläinaiheet kehystetään oppimateriaaleissa ja miten eettiselle pohdinnalle voitaisiin

raivata enemmän tilaa ilman, että vastuu eettisistä linjauksista jää pelkästään yksittäisen opettajan harteille. Tulokset tukevat sellaista eläinkasvatusta, jossa erilaisille eläineettisille näkökulmille annetaan nykyistä enemmän tilaa.

6.6 Lopuksi

Tutkimus osoittaa, että eläinkysymykset kietoutuvat syvälle yhteiskunnallisiin rakenteisiin, arvoihin ja arkisiin käytäntöihin. Vaikka koululla ja opettajilla on mahdollisuuksia haastaa vallitsevia eläinkäsityksiä, eläinsuhteiden muuttuminen ei ole yksin kasvatuksen varassa. Muutokset edellyttävät myös laajempaa yhteiskunnallista keskustelua eläinten asemasta ja ihmisen suhteesta muihin eläimiin.

Esiin nousee useita jatkotutkimuspolkuja, sillä eläinkysymyksen tarkastelu suomalaisessa alakoulukontekstissa on vielä aluillaan. Jatkossa olisi tarpeellista tutkia opettajien ohella oppilaiden omia eläinorientaatioita ja merkityksenantoja, jotta ymmärrettäisiin paremmin, miten lapset neuvottelevat eläinten moraalisen aseman ja veganismin kaltaisten kysymysten kanssa aikuisten luomassa arvomaailmassa. Lisäksi tarvittaisiin toimintatutkimuksellista otetta, jossa kehitettäisiin ja kokeiltaisiin käytännön pedagogisia menetelmiä ja materiaaleja kriittisen eläinpedagogiikan jalkauttamiseksi suomalaisiin luokkahuoneisiin. Tällainen tutkimus voisi tarjota konkreettisia työkaluja opettajille, jotka tunnistavat tarpeen eläinsuhteen murrokseen, mutta kaipaavat menetelmällistä tukea antroposentristen normien haastamiseen opetustyössään. Parhaimmillaan tämä voisi luoda laajempaa heijastusvaikutusta, jonka myötä vakiintuneiden normien kriittisestä tarkastelusta tulisi luonteva ja tuettu osa jokaisen opettajan ammatillista työtä.

Lähteet

Aaltola, E. (2004). Eläinten moraalinen arvo.

Aaltola, E. Johdanto: Ihminen eläin vai molemmat? (2013). Teoksessa Aaltola, E. (toim.). *Johdatus eläinfilosofiaan* (s. 9-28). Helsinki: Gaudeamus.

Aaltola, E. (2020). Ristiriitaisia eläinasenteita – lihaparadoksi ja sekasyöjän akrasia. Teoksessa Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.) *Me & muut eläimet* (s. 309-304). Tampere: Vastapaino.

Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.). (2020). Me & muut eläimet. Tampere: Vastapaino.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Barthes, R. (1994). Mytologioita. Helsinki: Gaudeamus.

Bolderdijk, J. W., and G. Cornelissen. (2022). “How do you know someone’s vegan?” They won’t always tell you. An empirical test of the do-gooder’s dilemma. Appetite 168:105719.

Braun, V. & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for beginners. Los Angeles: SAGE.

Bresnahan, M., Zhuang, J., & Zhu, X. (2016). Why Is the Vegan Line in the Dining Hall Always the Shortest? Understanding Vegan Stigma. Stigma and health (Washington, D.C.), 1(1), 3-15. https://doi.org/10.1037/sah0000011

Brooks Pribac, T. (2021). Enter the animal: Cross-species perspectives on grief and spirituality. 1st ed. Sydney: Sydney University Press.

Buttny, R., & Kinefuchi, E. (2020). Vegans’ problem stories: Negotiating vegan identity in dealing with omnivores. Discourse & society, 31(6), 565-583. https://doi.org/10.1177/0957926520939689

Cole, M., & Morgan, K. (2011). Vegaphobia: Derogatory discourses of veganism and the reproduction of speciesism in UK national newspapers1. The British journal of sociology, 62(1), 134-153. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01348.x

Cole, M. & Stewart, K. (2014). Our Children and Other Animals: The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood. New York, NY: Routledge.

Corbacho-Cuello, I. et al. (2024). ‘Bridging generations: how primary school students and primary school prospective teachers view animals’, Environmental Education Research, pp. 1–19. doi:10.1080/13504622.2024.2432997

Corrin, T. & Papadopoulos, A. (2017). Understanding the Attitudes and Perceptions of Vegetarian and Plant-Based Diets to Shape Future Health Promotion Programs. Appetite 109: 40–47.

Cross, L. (1951). Veganism defined. Saatavilla: https://gentleworld.org/veganism-defined-written-by-leslie-cross-1951/ Viitattu 29.1.2025.

Derrida, J., toim. Mallet, M., suom. Tuomikoski, A. (2019). Eläin, joka siis olen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Donaldson, S. & Kymlicka W. (2016). Make it so: Envisioning a zoopolitical revolution. Teoksessa Paola Cavalieri (toim.) *Philosophy and the politics of animal liberation* (s. 71-116). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Donaldson, S., & Kymlicka, W. (2023). Doing Politics with Animals. Social Research: An International Quarterly 90(4), 621-647. https://dx.doi.org/10.1353/sor.2023.a916348.

Eisner, E. W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (2 ed.). New York: Macmillan.

Eläinten vuoro. (2025). Suomen eläinoikeusjuristit ry. https://www.elaintenvuoro.fi/ Viitattu: 15.9.2025.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fischer, J. & Fredericks, R. 2024. Creating Carnists. Philosophers' imprint, 24, pp. 1-20. doi:10.3998/phimp.3235

Fonseca, R. P. (2022). The Impacts of Animal Farming: A Critical Overview of Primary School Textbooks. Journal of Agricultural and Environmental Ethics 35 (3): 1–22. doi:10.1007/s10806-022-09887-2.

Fornaciari, A. (2020). Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]

Francione, G. (2013). Teoksessa Aaltola, E. (toim.), *Johdatus eläinfilosofiaan*, (s. 113-128). Helsinki: Gaudeamus.

Freeden, M. (2019). Mitä on ideologia? Tampere: niin & näin.

Gibson, R. (1986). Critical theory and education. London: Hodder and Stoughton.

Gunnarsson Dinker, K. & Pedersen, H. (2019). Critical Animal Pedagogy: Explorations Toward Reflective Practice. Teoksessa Nocella II A.J., Drew, K., George, A. E., Ketenci, S., Lupinacci, J., Purdy, I. & Schatz, J.L. (toim.), *Education for total liberation: Critical animal pedagogy and teaching against speciesism* (s. 45–62). New York: Peter Lang.

Horsthemke, K. (2017). '#FactsMustFall'? - education in a post-truth, post-truthful world. Ethics and education, 12(3), pp. 273-288. doi:10.1080/17449642.2017.1343620

Hussar, K. M., & Harris, P. L. (2010). Children Who Choose Not to Eat Meat: A Study of Early Moral Decision-making. Social development (Oxford, England), 19(3), 627-641. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00547.x

Joy, M. (2024). Miksi rakastamme koiria, syömme sikoja ja pukeudumme lehmiin: Johdatus karnismiin. Helsinki: Oppian.

Kaarlenkaski, T. & Latva, O. 2022. Johdanto. Teoksessa Kaarlenkaski, T. & Latva, O. (toim.), *Tunteva tuote: kuinka eläimistä tuli osa teollista tuotantoa?* (s. 7-24.) Tampere: Vastapaino.

Kahn, R. V. (2010). Critical pedagogy, ecoliteracy & planetary crisis: the ecopedagogy movement. New York: Peter Lang.

Kahn, R. V. (2011). Towards an animal standpoint: Vegan education and the epistemology of ignorance. Teoksessa Malewski, E. & Jaramillo, N. (toim.). Epistemologies of Ignorance in Education. Yhdysvallat: Information Age Publishing.

Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansalliset ravitsemussuositukset 2024. (2024). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-405-5

Kaski, L. (2020). Oikeutta sanattomille? Eli mitä oppia antiikin virheistä. Teoksessa Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.), *Me & muut eläimet: Uusi maailmanjärjestys* (s. 43-66). Tampere: Vastapaino.

Kestilä-Kekkonen, E., Sipinen, J. & Tiihonen, A. (2023). Yläkoulun opettajat ja demokratiakasvatus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2024:3.

Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M., Lehtovaara, M., Piattoeva, N. & Varto, J. (2005). Kenen kasvatus? : Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Koivunen, T. & Konst, T. (2025). Eläinten rooli suomalaisessa koulujärjestelmässä. *Ennen ja nyt: Historian tietosanomat 2/2025.* https://doi.org/10.37449/ennenjanyt.148659

Koivuniemi, E., Gustafsson, J., Mäkelä, I., Koivisto, V. J., Vahlberg, T., Schwab, U. & Laitinen, K. (2022). Parental and Child Factors Associated With 2- to 6-

Year-Old Children's Diet Quality in Finland. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 122(1), 129-138.e4. https://doi.org/10.1016/j.jand.2021.06.014

Korpela, L. (2024). Kohti kasviperäistä kouluruokailua : Näkökulmia ravitsemussuositusten ja kouluruokailun kasviperäisyyden mahdollisuuksiin ja eläineettisiin ulottuvuuksiin. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.]

Kätkö 2. 1.-2. painos. (2023) Cantell, H., Horstia-Niemi, S., Jutila, H., Sulonen, M., Hautamäki, J., Kaasinen, A. & Kesler, M. Sanoma Pro Oy.

Kätkö 4. 1.-2. painos. (2023) Cantell, H., Horstia-Niemi, S., Jutila, H., Sulonen, M., Hautamäki, J., Kaasinen, A. & Kesler, M. Sanoma Pro Oy.

Lenton, T. M., Milkoreit, M., Willcock, S., Abrams, J. F., Armstrong McKay, D. I., Buxton, J. E., Donges, J. F., Loriani, S., Wunderling, N., Alkemade, F., Barrett, M., Constantino, S., Powell, T., Smith, S. R., Boulton, C. A., Pinho, P., Dijkstra, H. A. Pearce-Kelly, P., RomanCuesta, R. M., Dennis, D. (toim.). (2025). The Global Tipping Points Report 2025. University of Exeter. Exeter, Iso-Britannia.

Loarte Castro, M. (2023). Vegan students' discrimination and bullying at school. [Pro gradu -tutkielma, Åbo Akademi.]

Low, P. (2012). The Cambridge Declaration on Consciousness. Proceedings of the Francis Crick Memorial Conference, Churchill College, Cambridge University, July 7, 2012, pp 1-2.

Lugassy, H. (2022) Vegan young people in England: an exploratory study on their identity, relationships and educational experiences. [Doctoral thesis, University of East Anglia.]

Mann, C. (2018). Vystopia: The anguish of being vegan in a non-vegan world. Communicate31 Pty Limited.

Mann, C. (2019). Can the Pain of Vystopia Help to Create a More Compassionate World? M/C Journal, 22(2). https://doi.org/10.5204/mcj.1516

Markowski, Kelly L. & Susan Roxburgh. (2019). "'If I became a vegan, my family and friends would hate me:' Anticipating vegan stigma as a barrier to plant-based diets". Appetite 135: 1-9.

Marshall, H. (2023). Vegan children in English secondary schools: Challenging norms and personal impacts. [Doctoral thesis, University of Chester.]

Mathlein, V. (2023). "Tältä maistuu vapaus!" - Hyvinvointipesu ja kuluttajan tiedonsaantioikeuden toteutuminen eläinperäisten elintarvikkeiden markkinoinnissa. [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.]

McGuire, L., Palmer, S. B., & Faber, N. S. (2023). The Development of Speciesism: Age-Related Differences in the Moral View of Animals. Social

psychological & personality science, 14(2), 228-237. https://doi.org/10.1177/19485506221086182

Medin, D., Waxman, S., Woodring, J., & Washinawatok, K. (2010). Human-centeredness is not a universal feature of young children's reasoning: Culture and experience matter when reasoning about biological entities. Cognitive Development, 25(3), 197–207. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.02.001

Melina, V., Craig, W. & Levin, S. (2016). Position of the Academy of Nutrition and Dietetics: Vegetarian Diets. J Acad Nutr Diet. 2016 Dec;116(12):1970-1980. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27886704/

Miele, M. & Evans, A. & Higgin, M. (2010). Dialogue between citizens and experts regarding farm animal welfare: Citizen juries in the UK, Norway and Italy. Welfare Quality Reports No. 16. Cardiff: School of City and Regional Planning, Cardiff University.

Miele, M., Veissier, I., Evans, R. & Botreau, R. (2011). Animal welfare: Establishing a dialogue between science and society. Anima Welfare 20:1, 103-117.

Neldner, K., Crimston, D., Wilks, M., Redshaw, J., & Nielsen, M. (2018). The developmental origins of moral concern: An examination of moral boundary decision making throughout childhood. PLoS ONE, 13(5), Article e0197819. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197819

Neldner, K., & Wilks, M. (2022). How do children value animals? A developmental review. Psychology of Human-Animal Intergroup Relations, 1, . https://doi.org/10.5964/phair.9907

Nurmi, S. (2023). Suhteissa syntyvä toimijuus – kestävyysmuutoksen siemeniä lasten luontosuhteessa. Teoksessa Suvilehto, P., Rautio, P. & Värri, V. (toim.), *Nuorten luonto eläimineen*, (s. 44-80). Tampere: Vastapaino.

O'Connor, J. B. (2018). A qualitative case study of teacher perceptions of the motivation of students in humane education. [väitöskirja, Northcentral University]. Saatavilla: https://www.proquest.com/dissertations-theses/qualitative-case-study-teacher-perceptions/docview/2016788669/se-2

Oksanen, M. (2012). Ympäristöetiikan perusteet: Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. (2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Palenius, O. (2025). Lapsille suunnattu eläinperäisten elintarvikkeiden harhaanjohtava markkinointi: Menettelyn hyvän tavan vastaisuus ja sopimattomuus. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.]

Pedersen, H. (2007). The School and the Animal Other. An ethnography of human-animal relations in education. [Väitöskirja, Göteborgin yliopisto.]

Pedersen, H. (2010). Is 'the posthuman' educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory. Discourse (Abingdon, England), 31(2), 237-250. https://doi.org/10.1080/01596301003679750

Pedersen, H. (2019). The contested space of animals in education: A response to the “animal turn” in education for sustainable development. Education Sciences, 9(211), 1–11.

Pedersen, H. (2021). Education, anthropocentrism, and interspecies sustainability: confronting institutional anxieties in omnicidal times. Ethics and Education, 16(2), 164–177. https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896639

Pekkarinen, A. (2023). Vaarallinen veganismi: Kohti tuottavaa hämmennystä peruskoulun oppikirjoissa. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.]

Perusopetuslaki. 628/1998. Saatavilla: https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628

Phillips, C. (2025). Towards an Ethical Approach to Animals: A Life Learning about Animal Welfare. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85248-0

Pihkala, P., & Aaltola, E. (2025). Animal ethical mourning: Types of loss and grief in relation to non-human animals. Frontiers in veterinary science, 12, 1526302. https://doi.org/10.3389/fvets.2025.1526302

Policarpo V., Líbano Monteiro, T., Truninger, M., Nunes de Almeida, A., & Bettencourt Rodrigues, L. (2018). A life of their own: Children, animals and sustainable development. Teoksessa Delicado, A., Domingos, D. & Sousa, L. (toim.), Changing societies: Legacies and challenges – The diverse worlds of sustainability, 3. Lisbon, Portugal: Imprensa de Ciências Sociais, (s. 203–225).

Repka, M. (2019). Intersecting oppressions: The animal-industrial complex and the educational industrial complex. Teoksessa Nocella II A.J., Drew, K., George, A. E., Ketenci, S., Lupinacci, J., Purdy, I. & Schatz, J.L. (toim.) *Education for total liberation: Critical animal pedagogy and teaching against speciesism* (s. 99–118). New York: Peter Lang.

Rice, S. 2(013). Three educational problems: The case of eating animals. Journal of Thought, 48(2), 112-128.

Ripple, W. J., Wolf, C., Mann, M. E., Rockström, J., Gregg, J. W., Xu, C., Wunderling, N., Perkins-Kirkpatrick S. E., Schaeffer, R., Broadgate, W. J., Newsome, T. M., Shuckburgh, E. & Gleick, P. H. (2025). The 2025 state of the

climate report: a planet on the brink. BioScience, 2025; biaf149. https://doi.org/10.1093/biosci/biaf149

Rosenfeld, D. L. (2018). The psychology of vegetarianism: Recent advances and future directions. Appetite, 131, 125-138. https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.09.011

Roser, M. (2023). "How many animals get slaughtered every day?" Julkaistu osoitteessa OurWorldinData.org. https://ourworldindata.org/how-many-animals-get-slaughtered-every-day Viitattu 23.5.2025.

Ruokavirasto. (2023). Eläinten hyvinvoinnin valvonta 2022. Ruokaviraston raportti. https://www.ruokavirasto.fi/globalassets/elaimet/elainten-hyvinvointi/valvonta/elainten-hyvinvoinnin-valvonta-2022.pdf

Ruokavirasto. (2026). Usein kysyttyä teurastuksesta. https://www.ruokavirasto.fi/elaimet/elainten-hyvinvointi/elainsuojelu-teurastuksessa-ja-lopetuksessa/usein-kysyttya-teurastuksesta/

Räisänen, M. (2014). Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka. Kasvatus & Aika 8 (2). 75-79.

Saari, M. H. (2020). Näkymättömistä näkyviksi: Eläimet tulevaisuuden koulujärjestelmässä. Teoksessa Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.), *Me & muut eläimet: Uusi maailmanjärjestys* (s. 121-138). Tampere: Vastapaino.

Saari, M. H. (2021). Animals as stakeholders in education: Towards an educational reform for interspecies sustainability. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. https://urn.fi/URN:ISBN:9789526231518

Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015). Farm Education and The Effect of a Farm Visit on Children's Conception of Agriculture. European Journal of Educational Research, 4(1), 1-13. https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.1.1

Stibbe, A. (2012). Animals erased: Discourse, ecology, and reconnection with the natural world. Middletown: Wesleyan University Press.

Sutinen, V. (2021). Eläimet ympäristöopin oppikirjoissa. [Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.]

Tammi, T., Hohti, R., Leinonen, R., Rautio, P., Saari, M. H. & Into Kustannus. (2020). Lasten ja eläinten suhteet: Monilajista yhteiseloa. Helsinki: Into.

Telkänranta, H. (2015). Millaista on olla eläin? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Syödään yhdessä – ruokasuositukset lapsiperheille. (2019). https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-254-3

Tiittula, L., Rastas, A., & Ruusuvuori, J. (2005). Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään: Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Aaltonen, T., Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 264-271). Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuso, P. J., Ismail, M. H., Ha, B. P., & Bartolotto, C. (2013). Nutritional update for physicians: plant-based diets. The Permanente journal, 17(2), 61–66. https://doi.org/10.7812/TPP/12-085

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje. Päivitetty 2021. https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakkoarvioinnin-ohje#4

Wahlberg, B. (2020). Tulevaisuuden eläinten suojelu. Teoksessa Aaltola, E. & Wahlberg, B. (toim.), *Me & muut eläimet: Uusi maailmanjärjestys* (s. 237-264). Tampere: Vastapaino.

Van Dijk, T. 1997. Discourse as interaction in society. Teoksessa van Dijk, T. (toim.) *Discourse as Social Interaction* (s. 1-37). Lontoo: Sage.

Valtonen, V. (2022). Kanssakuljeskelua: monilajisen kasvatuksen teoreettisia ja pedagogisia lähtökohtia. [Väitöskirja. Helsingin yliopisto.] http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8531-0

Wilks, M., Caviola, L., Kahane, G., & Bloom, P. (2021). Children prioritize humans over animals less than adults do. Psychological Science, 32(1), 27–38. https://doi.org/10.1177/0956797620960398

Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Yle. (2023). UPM pahoittelee tapaa, jolla se kertoi lapsille metsän hävittämisestä Loviisassa. Yleisradio. Saatavilla: https://yle.fi/a/74-20056373. Viitattu 29.1.2025.

Liitteet

Liite 1 Sähköisen haastattelulomakkeen runko

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?

2. Mitkä luokka-asteet ovat sinulle tutuimpia?

3. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten nykyisen (tai viimeisimmän) koulusi sijaintia?

4. Pohdi ja kuvaile omaa eläinsuhdettasi. Mainitse myös, jos olet vegaani tai kasvissyöjä. *(Tukisanoja, joita voit halutessasi hyödyntää pohdinnassa: kumppani/lemmikkieläimet, villieläimet, tuotantoeläimet, harrastukset, kasvatus, luonto, ympäristö, ilmasto, vastuullisuus, kulttuuri, arvo, ruokavalio, eläinten hyvinvointi, eläinten oikeudet.)*

5. Pohditteko oppilaittesi kanssa "oman toiminnan vaikutuksia eläinten hyvinvointiin" (POPS 2014)? Missä yhteyksissä, millä tavoin?

6. Mikä on mielestäsi opettajan rooli eläinaiheiden käsittelyssä? *(Näkökulmia, joita voit halutessasi hyödyntää pohdinnassa: tiedonvälitys, eettinen kasvatus, keskustelun ohjaaminen, sensitiivisyys, oppilaiden tunteiden tukeminen, oman esimerkin merkitys.)*

7. Millaisia kokemuksia sinulla on eläimiin ja eläintuotantoon liittyvistä oppimateriaaleista? *(Voit halutessasi pohtia tätä esimerkiksi laadun, luotettavuuden ja ajankohtaisuuden kautta tai sitä, millaisia näkökulmia oppimateriaalit tuovat eläimistä esiin.)*

8. Ympäristöopin Kätkö 4 -oppikirjassa (2023) todetaan seuraavasti: “Maatilalla kasvatetaan eläimiä, joista saadaan ravintoa ihmisille.” Mitä ajattelet tällaisen toteamuksen kielestä ja sen välittämistä merkityksistä oppilaalle? Olisiko sinulle luontevaa käyttää samanlaista ilmausta opetuksessa? Miksi, tai miksi ei?

9. Kätkö 4 -oppikirjan (2023) mukaan ruuan elinkaarella tarkoitetaan ”ruuan kaikkia vaiheita pellolta ihmisen ruokapöytään.” Lehmänmaidon elinkaarta kuvattaessa oppikirja keskittyy maitotuotteen käsittelyyn, eikä siinä kuvata naudan elämään ja biologiaan liittyviä asioita, kuten lisääntymistä, vasikan syntymää tai elinkaaren loppua. Mitä mieltä olet oppikirjan ratkaisusta rajata eläimen elämän vaiheet pois lehmänmaidon elinkaaresta? Millä tavoin ajattelet rajaamisen vaikuttavan oppilaiden käsityksiin naudoista, maidontuotannosta ja maidosta?

10. Kätkö 4 -oppikirjan (2023) 'Eläinten kasvattaminen' -kappaleessa korostetaan, että “eläinten hyvinvoinnista pitää huolehtia.” Kappaleessa ei kuitenkaan tarkenneta, millä tavoin hyvinvointi suomalaisilla eläintiloilla käytännössä

toteutuu, eikä siinä käsitellä tuotantoeläinten hyvinvointiongelmia. Millä tavoin kappaleen tapa käsitellä hyvinvointia voisi vaikuttaa lasten käsityksiin eläimistä ja niiden hyvinvoinnista? Huomioisitko yksityiskohdan omassa opetuksessasi (oppikirjan kappaletta käsitellessäsi)? Jos huomioisit, niin miten?

11. Mitä tuotantoeläinaiheiden käsittelyssä alakoulussa tulisi mielestäsi ennen kaikkea ottaa huomioon? Mikä tai mitkä asiat ovat tärkeimpiä ja miksi? *(Voit halutessasi sisältää pohdintaan näkökulmia esimerkiksi opetussuunnitelmaan, ikätasoon, eettisiin kysymyksiin, tunteisiin, arvoihin, ympäristöön, terveyteen tai yhteiskunnallisuuteen liittyen.)*

12. Onko sinulla jokin eläimiin liittyvä teema tai kokemus, jonka koet erityisen tärkeänä jakaa oppilaiden kanssa?

13. Ihmisen kokema eläinsuru voidaan jakaa kolmeen erityyppiseen suruun: kumppanieläinsuruun, villieläinsuruun ja tuotantoeläinsuruun. Eläimiin liittyvät menetykset voivat herättää voimakkaita tunteita niin lapsille kuin aikuisillekin. Oletko kohdannut eläinsurua koulussa? Kuvaile mahdollisia kokemuksiasi. Miten eläimiin liittyvään suruun mielestäsi suhtaudutaan koulussa?

14.Millainen on suhteesi veganismiin? Mitä ajatuksia se herättää sinussa? *Veganismin määritelmä: Veganismi on katsomus, jonka mukaan ihmisen tulisi elää hyödyntämättä eläimiä. Se on siis "filosofia ja elämäntapa, jossa pyritään sulkemaan pois – niin pitkälle kuin käytännössä mahdollista – kaikki eläimiin liittyvän hyväksikäytön ja julmuuden muodot" (Vegaaniliitto). Se näkyy etenkin henkilön kulutusvalinnoissa, kuten ruokavaliossa. Vegaanista elämäntapaa noudattavat lapset voivat kokea koulussa monenlaisia katsomukseensa liittyviä haasteita.*

15. Millaisia mahdollisia haasteita ja/tai mahdollisuuksia näet vegaanilapsen kouluarjessa liittyen esimerkiksi ruokailuun, retkiin, vertaissuhteisiin ja opetukseen? Kuvaile myös mahdollisia kokemuksiasi.

16. Miten opettaja voisi tukea vegaanilasta haastavissa tilanteissa? Koetko, että sinulla on riittävästi valmiuksia (esim. tietoa ja taitoa muokata oppimateriaaleja) ja resursseja (esim. aika, koulun tuki ja ruoka-asiat) huomioida vegaanilapsia koulussa?

17. Onko jotakin, mitä haluaisit vielä lisätä tai tarkentaa liittyen omaan eläinsuhteeseesi, eläintuotannon käsittelyyn koulussa tai veganismiin koulussa?