

Jaana Oksanen & Karoliina Vainio

**”SILLOIN LUONNOSSA OLI KIVAA JA
RAUHALLISTA”**

Kuudesluokkalaisten luontosuhde ja sen kuvastaminen
kuvataiteen keinoin

TIIVISTELMÄ

Jaana Oksanen & Karoliina Vainio: ”Silloin luonnossa oli kivaa ja rauhallista” – Kuudesluokkalaisten luontosuhde ja sen kuvastaminen kuvataiteen keinoin
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata kuudesluokkalaisten luontosuhdetta sekä kirjallisten vastausten että kuudesluokkalaisten tuottaman kuvallisen aineiston avulla. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä avattiin luonnon ja luontosuhteen sekä kuvataide- ja ympäristökasvatuksen käsitteitä sekä tarkasteltiin oppiaineiden integrointia. Tutkimuksen taustalla oli myös samaa aihepiiriä käsitelleitä tutkimuksia, joita peilattiin tuloksiin tutkimuksen pohdinnassa.

Tavoitteena oli selvittää, millainen on kuudesluokkalaisten lasten luontosuhde, ja miten he kuvastavat luontosuhdettaan kuvataiteen keinoin. Aineisto muodostui sekä kirjallista informaatiota että kuvataidetoita sisältäväksi siksi, että se tarjoaisi mahdollisimman monipuolisen näkökulman kuudesluokkalaisten luontosuhteeseen.

Aihe on jatkuvasti ajankohtainen ja kyselyitä luontotottumuksiin liittyen tehdään vuosittain. Luontokokemukset ovat merkittävässä roolissa luontosuhteen syntymisessä ja luontosuhde muodostuu usein jo lapsena. Tässä tutkimuksessa lasten luontosuhdetta selvitettiin laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin käyttäen sekä fenomenologista että fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto koostui tutkimuslomakkeen avulla saaduista vastauksista sekä kuudesluokkalaisten itsensä tekemistä kuvataidetoista. Kuvataidetoissa ohjeistuksena oli piirtää itselle merkityksellinen luontokokemus jatkaen virkettä ”Silloin luonnossa oli...”.

Tulosanalyysissä muodostui useita erilaisia kuvauskategorioita, joiden pohjalta selvitettiin sekä kuudesluokkalaisten käsityksiä luonnosta käsitteenä että oppilaiden varsinaista luontosuhdetta. Kirjallisen lomakkeen vastausten perusteella oppilaat näkivät luonnon itseisarvoisesti tärkeänä paikkana, jossa oli mahdollista muun muassa kerätä marjoja ja sieniä, kuunnella luonnon ääniä, haaveilla tai rauhoittua. Välinearvoisia vastauksia tuloksissa ilmeni vain vähän, joissa kaikissa korostui mopoilun tärkeys. Mopoilussakin luonto liitettiin osaksi harrastuksen mahdollistumista.

Kuvataidetoita analysoitiin sisällön ja visuaalisen ilmaisun näkökulmista. Luontosuhteen ilmentymiskeinoina nousivat vahvimmin esiin sommittelun ja värien käytön vaikutus. Kuudesluokkalaisten luontosuhde oli pitkälti myönteinen, johon tutkimuksessa voi osaltaan vaikuttaa tutkimuksen aineistonkeruuseen käytetty maalaiskoulu sekä tutkimuslomakkeeseen ja kuvataidetyön ohjeistukseen liittyneet kysymystenasettelut.

Avainsanat: luonto, luontosuhde, kuvataidekasvatus, ympäristökasvatus, oppiaineiden integrointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYYS	6
2.1	LUONTO JA LUONTOSUHDE.....	6
2.1.1	<i>Luonto</i>	6
2.1.2	<i>Luontosuhde</i>	8
2.1.3	<i>Luontosuhteen jaottelu</i>	10
2.2	YMPÄRISTÖKASVATUS	13
2.3	KUVATAIDEKASVATUS.....	14
2.4	OPPIAINEIDEN INTEGROINTI.....	17
2.5	AIEMPI TUTKIMUS	18
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
3.1	TUTKIMUKSEN TAUSTA, TARKOITUS JA TAVOITTEET.....	22
3.2	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
3.3	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	23
3.4	AINEISTONKERUUMENETELMÄ.....	24
3.5	AINEISTONKERUU	25
3.6	AINEISTON ANALYYSI	27
3.6.1	<i>Fenomenografinen tutkimusote</i>	28
3.6.2	<i>Fenomenologinen tutkimusote</i>	29
3.6.3	<i>Tutkimuslomakkeen ja kuvataidetoiden analysointi</i>	30
4	TUTKIMUSTULOKSET	32
4.1	KUUDESLUOKKALAISTEN LUONTOSUHTEET	32
4.2	LUONTOSUHDE KUVATAIDETOIDEN POHJALTA.....	37
5	LUOTETTAVUUSTARKASTELU	47
5.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	47
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	48
6	POHDINTA	50
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	53
	LÄHTEET	55

1 JOHDANTO

Luonto tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden rentoutumiseen esimerkiksi luonnon helmassa tehtyjen kävelyretkien muodossa. Luonnossa voi poimia marjoja tai sieniä, ulkoiluttaa koiraa tai vain kuunnella luonnon ihmeellisiä ääniä. Luontoon vahvasti yhteydessä on ihmisen ja luonnon välinen yhteys, josta käytetään termiä luontosuhde. Luontosuhteesta puhuminen on perusteltua nyt ilmastohuolen aikakaudella, sillä ilman myönteistä luontosuhdetta, luonnonsuojelullekaan ei löydy perusteltua syytä. Ylen uutisissa vuonna 2016 luontosuhde nostetaan hyödykkeeksi, jonka puuttumisesta voi seurata jopa vaikutuksia terveyteen. Luontosuhde muodostuu jo lapsena ja siihen vaikuttavat lapsena koetut luontokokemukset. Vain muodostuneen luontosuhteen kautta voimme oppia yhteyden oman toimintamme, luonnon ja luonnonsuojelun välillä. (Marjakangas 2016.)

Ylen vuonna 2019 tekemässä luontokyselyssä jopa 78 prosenttia vastaajista luokitteli itsensä luontoihmiseksi eli ihmiseksi, joka viettää mielellään aikaa luonnossa ja pitää luontoa tärkeänä. Kyselyssä kävi ilmi, että iästä riippumatta suomalaiset olivat huolissaan luonnon monimuotoisuuden heikkenemisestä. Vastausten pohjalta voidaan todeta, että luonnossa liikkumiseen on useita tapoja. Luonnon tarkkailu, maisemien katselu sekä luonnossa urheilu vuodenaikaan sopien olivat kyselyyn vastanneille suomalaisille tyypillisiä harrastuksia luonnossa. Myös lasten kanssa luonnossa liikkuminen mainittiin vastauksissa. Vaikka luontosuhteen sanotaan kehittyvän lapsuudessa, voi luontoon jäädä koukkuun myös aikuisena. (Salumäki 2019.)

Lasten luontosuhde puhututtaa ympäri maailmaa. Isossa-Britanniassa RSPB:n mukaan jokaisen lapsen tulisi olla yhteydessä luontoon säännöllisesti. Lasten luontokokemukset vaikuttavat positiivisesti lasten oppimiseen, tutkivaan elämäntapaan sekä terveyteen niin henkisesti kuin fyysisestikin. Yksilökohtaisten positiivisten vaikutusten lisäksi luontokokemusten kautta lapsista kasvaa ympäristövastuullisia kansalaisia. (The Royal Society for the

Protection of Birds 2010.) Norjassa vastaavasti luonnon koetaan olevan vahvasti yhteyksissä lasten terveydellisiin hyötyihin, kuten fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Luonto nähdään laajan oppimisympäristön tarjoajana. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan Norjassa riittävästi hyödynnetä. (Skår, Wold, Gundersen & O'Brien 2016.) Yhdysvalloissa, Coloradon osavaltiossa, lasten luonnossa liikkumattomuus yhdistetään lasten lisääntyneeseen ylipainoon ja muihin terveysongelmiin (Strife & Downey 2009). Voidaankin todeta, että luonnon ja luontosuhteen merkitys on monien yhteiskunnallisten aiheiden taustalla niin hyvässä kuin pahassa, ja sen vaikutukset ovat laajat.

Turun Sanomissa vuonna 2018 ilmestyneessä uutisessa korostetaan luonnossa liikkumisen merkitystä. Lasten nähdään luonnossa liikkueensa alkavan ymmärtää luonnossa vallitsevia lainalaisuuksia ja eliöiden merkityksiä. Lisäksi lapsi saa luonnossa liikkueensa liikuntaa sekä kehittää motorisia taitojaan ja immuunijärjestelmäänsä. Metsässä oleskelu alentaa ihmisen stressitasoja ja vähentää masennusoireita. Luonnossa liikkuminen ei kuitenkaan ole lapsille itsestään selvää, sillä kaupungistuminen ja elektroniikan lisääntynyt käyttö ovat vähentäneet luonnon aitoa kohtaamista. (Salomäki 2018.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella kuudesluokkalaisten luontosuhteita ja kuvallisen ilmaisun tapoja. Tutkimusongelmaan vastataksemme aineistoa kerättiin oppilaiden luontosuhteista niin kirjallisesti kuin kuvallisen ilmaisunkin kautta. Tutkimuksen tekijöiden oma suuntautuminen kuvataiteeseen luokanopettajakoulutuksen sivuaineopinnoissa vaikutti päätökseen laajentaa tutkimusta myös kuudesluokkalaisilta kerättyjen kuvataideteiden analysointiin. Tutkimusaineisto kerättiin yhden päivän aikana erään, alle 2000 asukkaan, pirkanmaalaisen kunnan yhtenäiskoulussa. Tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen ja aineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenologista sekä fenomenografista tutkimusstrategiaa. Aineiston analyysissä tutkimusaineistoa luokiteltiin aineistoa selventäviin kuvauskategorioihin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Luonto ja luontosuhde*

2.1.1 Luonto

Jokaisella ihmisellä on omat luontokokemuksensa, joiden pohjalta hän määrittelee luonnon ja sen, kuinka merkityksellinen se hänelle on. Vaikka luonto käsitteenä voi tuntua yksinkertaiselta, se on monimutkainen määritellä. Willamo (2004, 32) pitää erittäin tärkeänä luonnon määrittelyä ja vetoaa siihen, kuinka ihmisten tulee tietää, mitä hänen tulee suojella, kun puhutaan luonnonsuojelusta. Lisäksi kun tavoitellaan luonnonmukaista tai luonnontilaista, ei välttämättä edes tiedetä, mihin niitä tulisi verrata. Jotta luonnosta voidaan ylipäättään puhua, se tulee määritellä. (Willamo 2004, 32.) Ympäristötietoisuuden näkökulmasta luonto määritellään siten, että ihminen itse on osa luontoa ja yksi toimijoista luonnonjärjestelmien toiminnassa. Ihminen on väistämättä vaikuttamassa ulkoiseen luontoon ja vastavuoroisesti ulkoinen luonto vaikuttaa ihmiseen. (Oksanen 2012, 51.)

Jo ennen Darwinia (1809-1882) luontokäsitykset olivat puheenaiheena. Vallitseva luontokäsitys oli kreationistinen. Se korosti muuttumattomuutta ja pysyvyyttä, eikä antanut sijaa sukupuuton mahdollisuudelle. Sitä voitiin kuvailla staattisena luomiskäsityksenä, jossa luonto on täydellisen Jumalan täydellinen luomus, jossa yksikään laji ei voinut kadota. Luonnontutkimuksen avulla saatiin kuitenkin selville, ettei peruuttamaton muutos ollutkaan pois suljettu. Ajan luontokäsitys ei kuitenkaan onnistunut synnyttämään ihmiskunnassa huolta lajien monimuotoisuudesta tai pelkoa ekokatastrofia kohtaan. Evoluutioteoria, josta Darwin tuli tunnetuksi, merkitsi todellista vallankumousta ihmiskunnan ymmärryksen lisääntyessä elollisesta luonnosta. (Oksanen 2012, 53—55.)

Nykypäivänä luontokäsitykset nähdään ennemminkin heijastelevan kunkin ihmisen omaa subjektiivista näkemystä, kuin yleistettävää ja vallalla olevaa

luontokäsitystä. Willamo (2004, 33) jaottelee luonnon kahteen osaan: luontoon ja ei-luontoon. Mutta mihin vedetään raja näiden välillä? Tarkastelussaan Willamo määritteli luonnon sisältävän jotain, minkä syntyyn ihminen ei ole vaikuttanut. Ei-luontoa olivat selvästi esimerkiksi autot, talot ja asfaltoitu tie. Näiden kahden väliin asettuivat pellot, puutarhat sekä esimerkiksi leikkipuistot. (Willamo 2004, 33.) Vaikka jaottelu voidaan luonnon ja ei-luonnon välille tehdä, sitä ei tulisi nähdä niin yksiselitteisenä. Willamo (2004, 35) haluaakin antaa tilaa ajattelulle koskien sitä, tulisiko luokittelu nähdä ennemminkin jatkumona luonnon ja ei-luonnon välillä kuin jyrkkänä kahtiajakona. Ehdottomia kriteereitä rajakohdan löytymiseen ei pystytä määrittelemään (Willamo 2004, 35).

Kielitoimiston sanakirja (2018) määrittelee luonnon maaperäksi sekä vesi- ja ilmakehäksi kasveineen ja eläimineen, varsinkin vain vähän tai ei ollenkaan ihmisen muokkaamaksi elinympäristöksi tai luomakunnaksi. Määrittely on luontokäsitettä yksinkertaistava. Aho (1987, 27) pitää luonnon käsitettä moniulotteisempänä. Hän sisällyttää luontokäsitteeseen kokonaisen biofyysisen ympäristön, joka pitää sisällään elävät ja elottomat tekijät, mukaan lukien myös ihmisen aikaansaannoksineen. Luonto voidaan nähdä eräänlaisena ekologisenä ympäristönä, mutta se voidaan myös tulkita osana ihmistä ja ihmisen kulttuuria. (Aho 1987, 27.)

On myös huomattavaa, että luonto on aikojen saatossa muuttunut suhteessa siihen, millaisena sen nyt koemme. Myös vertailussa kaupungissa ja maaseudulla asuvien ihmisten kesken nähdään eroja. Aho (1987, 29) mainitsee maaseudulla asuvien lasten sisällyttävän kaupunkilaislapsia useammin luontokäsitteeseen myös rakennetun ympäristön. Eckart (2017) pohtii artikkelissaan, mikä lasketaan luonnoksi. Hän osallistaa lukijaa miettimään viime hetkeään luonnossa. Luontokokemukseen saattoi liittyä leirytymsaluetta, rantaa tai vuoria. Pohtiessamme millaiset paikat olisimme valinneet, jos eläisimme omien vanhempiemme lapsuutta tai peräti omien isovanhempiemme aikaa, olisivat puistot ja rannat olleet kehittymättömämpiä mitä nykyään. Nämä kokemukset kuitenkin tuntuvat aidosti luonnolta. (Eckart 2017.) Erot sukupolvien välilläkin ovat siis merkittäviä. Eckart (2017) muistuttaa luonnon kokemisen tärkeydestä. Iso puisto on parempi kuin pieni puisto, mutta pieni puisto on parempi kuin ei puistoa ollenkaan (Eckart 2017).

Koska tämä tutkimus pohjaa nimenomaan lasten luontosuhteeseen, on syytä tarkastella myös hieman sitä, miten lapset näkevät luonnon. Parikka-Nihti (2011, 59) muistuttaa, että lapsi on luontaisesti kiinnostunut luonnosta. Ahon (1987, 29) mukaan lapset kokevat nuoremmalla iällä luonnon kaikkena, mitä he näkevät katsoessaan ympärilleen. Iän karttuessa lapset alkavat supistaa näkemyksiään koskemaan vain luonnonvaraista ympäristöä, kuten kasveja, eläimiä sekä elottomamman luonnon tekijöitä. Lasten luontokäsitykset ilmenevät samankaltaisina myös heidän luontoaiheisista piirroksistaan. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lapsi muovaa luontokäsitteelle aikuisen ajatusmaailmaa vastaavat merkityssuhteet ja alkaa nähdä luonnon kuten aikuiset. (Aho 1987, 29; 31.)

2.1.2 Luontosuhde

Ihmisen luontosuhteen ei sanota olevan järin vahvoilla kantimilla. Sitä horjuttavat jatkuva kiire, stressi ja luonnosta vieraantuneisuus. Ihmiset kärsivät fyysisistä ja psyykkisistä oireista, joita ylenpalttinen kuluttaminen ei helpota, vaan korkeintaan pahentaa. Yritys ymmärtää ilmastonmuutosta ja maapallon luonnonvarojen alati pahenevaa hupenemista on läsnä. Kun pääsee lähelle oman luontosuhteensa tulkintaa, voi se järkyttää ollen yhtäaikaisesti sekä raju että ristiriitainen. (Pajanen, Green & Soulanto 2016.)

Salonen määrittelee luontosuhteen tarkoittavan ihmisen suhdetta ympäröivään luontoon (ks. Koskimäki 2018, 12). Se voidaan myös ymmärtää ihmisen asenteeksi luontoa koskeviin asioihin. Jotta luontosuhde voi muodostua, tarvitaan emotionaalisia ja tiedollisia tekijöitä. Näitä tekijöitä yhdistävät arvot ja asenteet ovat mukana vaikuttamassa luontosuhteen rakenteeseen. Merkittävintä luontosuhteen muodostumisessa ovat emootiot, joiden vaikutuksesta ihmisen halu tuntea luontoa ja kasvattaa tietoisuuttaan luonnosta voimistuu. Tiedon kautta ihminen saavuttaa kyvyn eläytyä kokemaan luonto syvemmin. (Paukkeri 2014, 6.) Lapsena saadut kokemukset luonnosta ovat tärkeässä roolissa siinä, millainen on ihmisen luontosuhde. Muistot dinosaurusta esittävästä puusta, käpylehmistä metsän siimeksessä sekä aurinkoisesta heinäpellosta päivänkakkaraseppele päässä vahvistavat osaltaan suhdetta luontoon. Kaikista näistä muistoista jää rauhallinen mielikuva ja lämmin

tunne. Lyytisen mukaan luontosuhdetta kuvattaessa on keskityttävä tutkimaan tunteita (ks. Paukkeri 2014, 6).

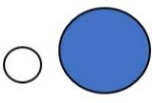
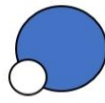

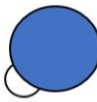

Myös Paukkeri (2014, 6) mainitsee luontosuhteen syntyvän juuri kokemusten ja elämysten kautta. Mikä olisikaan parempi aika saada näitä elämyksiä kuin lapsuus? Laaksoharju & Rappe (2010) tutkivat 9—10-vuotiaiden lasten suhdetta luontoon, erityisesti kasveihin. Artikkelin alussa todetaan, että nyky-yhteiskunnassa elävät lapset ovat menettämässä yhteyttään luontoon ja erityisesti vihreisiin kasveihin (Laaksoharju & Rappe 2010, 689). Stenvall on teettänyt tutkimuksen ajankäytöstä 9—13-vuotiaille lapsille ja tutkimustulokset paljastivat karun totuuden siitä, kuinka lapset mieluummin viettivät aikaansa esimerkiksi kauppakeskuksissa tai vain kotona television ääressä sen sijaan, että he viettäisivät vapaa-aikaansa ulkona (ks. Laaksoharju & Rappe 2010, 690). Myös Strife & Downey (2009, 104) kirjoittavat lasten valitsevan tavallisena päivänä kuusi kertaa todennäköisemmin videopelin pelaamisen kuin polkupyörällä ajamisen.

Lapset tarvitsisivat elämyksiä luonnosta, jotta se voisi tulla lähemmäksi heidän omaa kokemusmaailmaansa. Luonto ja sen kokeminen eri muodoissa ei ole ainoastaan itseisarvoltaan tärkeää, vaan se tarjoaa ihmismielelle myös muuta hyödykettä. Useiden tutkimusten mukaan luonto ympäristönä lievittää stressiä ja lisäksi sillä on virkistävä vaikutus ihmisiin (Gill 2014, 11; Laaksoharju & Rappe 2010, 689). Esimerkiksi Wells (2000, 783) mainitsee luontokokemusten olevan positiivisesti yhteydessä ihmisen psykologisiin, fyysisiin sekä kognitiivisiin ominaisuuksiin. Luonto ympäristönä on kytköksissä myös parempaan motoriseen koordinaatioon ja tarkkaavaisuuteen esikouluikäisten keskuudessa (Wells 2000, 783). Gillsin (2014, 11) mukaan luontokokemukset ovat yhteydessä myös lasten itseluottamuksen kasvuun, luovuuteen sekä oppimiseen.

Luontosuhde on vahvasti subjektiivinen kokemus. Nykyajan tietoyhteiskunnassa ilmastokriisien keskellä olisi toivottavaa, että emme täysin vieraantuisi luonnosta, vaan pystyisimme pitämään luontosuhtemme elossa ja yhteytemme luontoon voimakkaana. Uskomme, että juuri lasten ympäristöherkkyyden ylläpito ja tätä kautta vahvistunut luontosuhde voisi olla mahdollisuus herättää tulevaisuuden aikuisissa se myötätunto luontoa ja sen suojelua kohtaan, mitä se tarvitsee.

2.1.3 Luontosuhteen jaottelu

Luontosuhde voidaan jaotella eri jaottelutapojen mukaan. Willamo (2004, 39) määrittelee luontosuhteen viiteen kategoriaan, jotka riippuvat siitä, kuuluuko ihminen luontoon ja miten luontosuhdetta tarkastellaan. Näitä luontosuhteiden viittä eri kategoriaa on kuvattu tarkemmin kuviossa 1.

Kuuluuko ihminen luontoon? Miten luontosuhdetta tarkastellaan?	Ihminen ei kuulu luontoon	Ihmisessä on sekä luontoon kuuluva että sen ulkopuolinen ulottuvuus	Ihminen kuuluu luontoon
Kyseessä on ihmisen suhde pelkästään itsensä ulkopuoliseen luontoon	1. Ihmisen suhde ulkopuoliseen luontoon 	2a. Ihmisen suhde itsensä ulkopuoliseen ekolog. ympäristöön 	3a. Ihmisen suhde muuhun luontoon 
Kyseessä on ihmisen suhde myös hänen sisäiseen luontoonsa		2b. Ihmisen suhde ekologiseen ympäristöön 	3b. Ihmisen suhde luonnon kokonaisuuteen 

KUVIO 1. Willamon (2004, 39) viisi näkemystä ihmisen luontosuhteesta. Ympyröiden asemat symboloivat ihmisen asemaa luonnossa.

Ihmisen ja luonnon eriytyneen suhteen voisi Willamon (2004, 40) mukaan asettaa nykyisen länsimaisen ajattelun perusmalliksi. Teknologian ja koneellistumisen myötä ihmisen suhde luontoon on vieraantunut. Suhde alkaa hiljalleen tuntua suhteelta johonkin itsen ulkopuoliseen. Tämä ”ihminen ei kuulu luontoon” –tyyppi ei kuitenkaan ole mahdollinen, sillä ekologisuutensa vuoksi ihminen on aina osa luontoa. (Willamo 2004, 40.)

Tyyppejä ”ihminen kuuluu luontoon” ja ”ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon” määrittää tarkemmaksi valittu luontosuhteen näkökulma. Suhdetta muuttava näkökulma voi olla luonnon ja itsen erillisyyden tai toisaalta itsen sisältyminen luontoon. Ihmisestä ja ympäristöstä voidaan erottaa kaksi

ulottuvuutta (2a ja 2b), jotka ovat inhimillinen ja ekologinen ulottuvuus. Erottelu saattaa aiheuttaa ristiriitaa. Toisaalta ihminen kuuluu ekologiseen ympäristöön, toisaalta hän toimii inhimillisen ympäristön edustajana, luonnosta ulkopuolisena. 3a-tyyppin edustaja ajattelee luonnon olevan jotakin ulkopuolista yhdistäen kuitenkin ihmiselämän olevan lähtöisin jostakin luonnonmukaisesta. 3b-tyyppin ajattelijat edustavat kokonaisvaltaista luontoon kuulumista niin sisäisen kuin ulkoisenkin luonnon suhteen. (Willamo 2004, 40-41.)

Oksanen (1994) esittää, että ihmisen luontosuhde pohjautuu luonnolle annettuihin arvoihin ja siihen liitettyyn moraaliin. Henkilöön alkaa kohdistua velvollisuuksia, kun hän tunnistaa luonnon arvon. Luonnolla voidaan nähdä olevan itseisarvoa tai välinearvoa. Itseisarvo on itsessään arvokas ja se voi toimia päämääränä. Välinearvo taas toimii apuna päämäärän saavuttamisessa. (Oksanen 1994, 45; 47.)

Innanen (2008) jakaa pro gradu -tutkielmassaan luontosuhteen arvojen ja asenteiden pohjalta erilaisiin luokkiin. Arvot jakautuvat itseisarvoihin ja välinearvoihin. Asteet sen sijaan jaetaan utilismiin, humanismiin, mystismiin, eläinkeskeisyyteen, elämäkeskeisyyteen ja ekosysteemikeskeisyyteen. (Innanen 2008, 11—13; 21; 24.) Luontoasenteiden jaottelussa Innanen (2008) yhdistää kahden suomalaisen ympäristöfilosofin, Juhani Pietarisen ja Leena Vilkan, ajatuksia luontosuhteen luokittelusta. Kuudesta luontoasenteesta kolme on ihmiskeskeisiä ja kolme luontokeskeisiä. Erilaiset luontosuhteet eivät kuitenkaan ilmene täysin toisistaan irrallisina, puhtaina, vaan ne sekoittuvat keskenään yhdistelmiksi kunkin henkilön ja tämän asennoitumisen mukaan. (Innanen 2008, 19—21.)

Utilismissa luonnolla on ihmiselle vain välinearvoa. Aatteen keskiössä ovat vahvasti ihmiskeskeisyys ja ihmisen hallintavalta esimerkiksi tekniikkaa hyödyntäen. Ihmisen hyvinvointi on keskeistä, joten luonnon olemassaolon ainoa tarkoitus on sen lisääminen. Utilisti pyrkii luonnon avulla tehostamaan tuotantoa maksimaaliseksi ja näin nostamaan yhteiskunnallista hyvinvointia. Luontoa käytetään tehokkaasti ihmiskeskeisten päämäärien saavuttamiseksi, usein ympäristön kustannuksella. (Innanen 2008, 21.) Toinen ihmiskeskeinen luontoasenne on humanismi. Luonnon ajatellaan palvelevan vain ihmisen älyllistä ja eettistä kehitystä. (Pietarinen 1987, 46.) Parhaimmillaan luonto tukee ihmisen henkistä kehitystä ja sivistystä. Humanismin mukaan luontoa ei

kuitenkaan saa käyttää harkitsemattomasti, tuhlaten tai vain tavoitteenaan ylenpalttisuuden lisääminen. Kuitenkin luonnon tehtävänä nähdään ihmisen tarpeiden tyydyttäminen. (Innanen 2008, 22—23.) Mystismissä luontosuhteeseen liitetään erottamattomasti henkisyys ja jumalaisuus. Mystismin tavoitteena on kokea ihmisen ja luonnon ykseyttä sekä luonnon pyhyyttä. Nämä kertovat aatteen ihmiskeskeisyydestä. Mystismi eroaa suuresti utilismista ja humanismista, sillä aatteen tavoitteena on suojella luontoa pitäen se mahdollisimman koskemattomana. (Innanen 2008, 23—24.)

Eläinkeskeisyydessä ihmisellä nähdään olevan vastuu eettisestä huolenpidosta kaikkiin tunteviin olentoihin. Aatteen pohjana on olentojen tuntevuus, kuten kyky kokea mielihyvää tai kärsimystä. (Vilkkä 1998, 44.) On esitetty, että myös eläimet voivat kokea vastaavia tuntemuksia. Näin eläimillä voidaan nähdä olevan yksilöarvo ja ihmisen tulee kunnioittaa toimillaan niin eläimiä kuin niiden hyvinvointiakin. Eläinkeskeisyys lukeutuu luontokeskeisiin asenteisiin. (Innanen 2008, 24—25.)

Toinen luontokeskeinen asenne on elämäkeskeisyys. Aate kunnioittaa jokaista elävää organismia ja elämää itsessään. Kaikella elävällä on itseisarvo, ja täten elämän kunnioittaminen on ihmisen velvollisuus. Jokainen elävä organismi on yhtä tärkeä, ihminenkään ei ole mitään organismia ylempi. (Innanen 2008, 26.) Linkolan (1989, 166) mukaan elämän itseisarvon lisäksi tärkeää on vaalia myös elämän moninaisuutta sekä sen monimuotoisuutta. Ekosysteemikeskeinen luontoasenne ulottuu kaikkein laajimmalle luonnon arvostuksen ja kunnioittamisen suhteen. Itseisarvoina nähdään luonnon luontainen elämänrytmi, siihen liittyvä eheys, harmonia sekä monimuotoisuus. Kun eläin- ja elämäkeskeisyys keskittyvät elolliseen luontoon, ekosysteemikeskeisyys laajentaa suhteen koskemaan myös elotonta luontoa. Ihminen kuuluu osaksi ekosysteemiä ollen täysin tasavertainen sen muiden osien kanssa. Ihmisellä ei ole oikeutta vaikuttaa ekosysteemin toimintaan sitä kiihdyttämällä tai estämällä, vaan tavoitteena on luonnon itseisarvoinen toiminta ilman ihmisen vaikutteita. Tämä on kuitenkin lähes mahdotonta, sillä tällä hetkellä ihmisen asema maapallolla on hyvin keskeinen. (Innanen 2008, 27.)

2.2 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus on kehittynyt huimasti 1960-luvulta alkaen. Ympäristökasvatuksella tarkoitetaan elinikäistä oppimisprosessia, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä ylipäätään sekä ymmärtävät paremmin ympäristökysymyksiä sekä omia roolejaan vallitsevan ympäristön hoitajina ja säilyttäjinä. Ympäristökasvatukselle on asetettu tiettyjä tavoitteita, joissa päämääränä on ihmisen toiminnan muutos maapallon tulevaisuuden parantamiseksi. (Wolff 2004, 18—19.) Parhaimmillaan ympäristökasvatus on luonteva osa kaikkea koulun toimintaa ja heijastuu myös koko opetussuunnitelmaan. Ympäristökasvatuksen piirissä ei tunneta oppiainerajoja. (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 5; Cantell 2004, 12.) Jääskeläisen & Nykäsen (1994, 5) mukaan ympäristökasvatuksen tulisi olla vaikuttamassa kouluissa eräänlaisena arvoulottuvuutena.

Uusissa opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus ei kulje enää vanhalla nimellään, vaan tilalle on valikoitu kestävän kehityksen käsite. Koska ympäristökasvatus ei ole oma oppiaineensa, se on vaarassa jäädä koulun arkisten käytänteiden alle. (Cantell 2004, 12.) Käpylä (1994, 7) korostaa, että ympäristökasvatus on sitä onnistuneempaa, mitä paremmin se sulautuu yleiseen kasvatukseen. Ympäristökasvatus muovautuu kasvatusyhteisöjen toimintaa mukaillen ja on jatkuvasti mukana arjessa (Käpylä 1994, 7). Ympäristökasvatuksen tarkoituksena ei ole olla instituutiossa vain muutamien aiheesta innostuneiden työntekijöiden harteilla, vaan nimenomaan kaikkien yhteinen agenda (Cantell 2004, 12).

Ympäristökasvatus koetaan helposti kaukaisena aiheena, joka saattaa olla myös todellisuudesta irrallaan. Kasvattajat kaipaavat konkreettista mallia siitä, kuinka ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa. Edellä kuvatusta toimintatavasta voidaan puhua nimellä käytännöllinen ympäristökasvatustyö. Monien ympäristökasvatushankkeiden päämäärinä ovat ihmisten osallisuuden kehittyminen, voimaantuminen sekä ihmisten kasvaminen aktiivisiksi ja vastuullisiksi kansalaisiksi. Ympäristövastuullisuuden tavoitteeseen pääsy ei ole helppoa, minkä vuoksi ympäristökasvatus pyörii usein tämän aiheen ympärillä. (Cantell 2004, 12—14.)

Ympäristökasvatus yhdistyy väistämättömästi ympäristöfilosofiaan. Ympäristöfilosofia on luontoon kohdistuvaa teoreettista pohdintaa, jossa huoli kohdistuu ympäröivään maailmaan sekä omaan kohtaloon. Filosofiaan liittyy vahvasti usko vastausten löytämiseen ihmettelyn kautta. (Oksanen 2012, 38—39.) Ympäristöfilosofiset näkemykset voivat jakaantua esimerkiksi niiden luontokeskeisyyden, yhteiskunnallisuuden tai tieteellisyyden pohjalta. Lähemmin tarkasteltuna jokaisesta aiheesta löytyy alaluokkia, joiden näkökulmat eroavat toisistaan tuoden mahdollisuuden hyvinkin erilaisiin ympäristöfilosofisiin näkemyksiin. (Vilka 1998, 167—168.) Tärkeää onkin ymmärtää, millaiseen ympäristökasvatukseen kukin sitoutuu ja millä perustein.

Ympäristöfilosofiaa voidaan tarkastella kestävän kehityksen filosofiana, mikä lähtökohtaisesti tukee myös Opetushallituksen (2014) läpileikkaavia tavoitteita oppilaiden ohjaamisesta kestävämpään elämäntapaan. Vilkan (1998, 198) mukaan kestävä kehitys on usein ymmärretty väärin, ainoastaan antropologisesta näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että oikeuden tulee toteutua vain ihmisyhteisöjen välillä suhteessa luonnonvarojen käyttöön ja niiden jakamiseen. Tämänkaltainen suhtautuminen on ekologisesti ja moraalisesti hyvin pinnallista. Tärkeämpää olisi tarkastella ihmisen ja luonnon kriisissä olevaa suhdetta, kuin pohtia luonnonvarojen oikeudenmukaista jakamista. Kestävän kehityksen edellytyksenä on luonnon itseisarvon tunnustaminen ja elämäntapojen muuttaminen ekologisesti, sosiaalisesti sekä taloudellisesti kestävämpään suuntaan. Ihmisen tulee ymmärtää asemansa vastuullisena toimijana, jotta jokainen tehty valinta johtaisi lähemmäs kestävä elämäntapaa. (Opetushallitus 2014, 9; 16; 18—24; Vilka 1998, 198—199.)

2.3 Kuvataidekasvatus

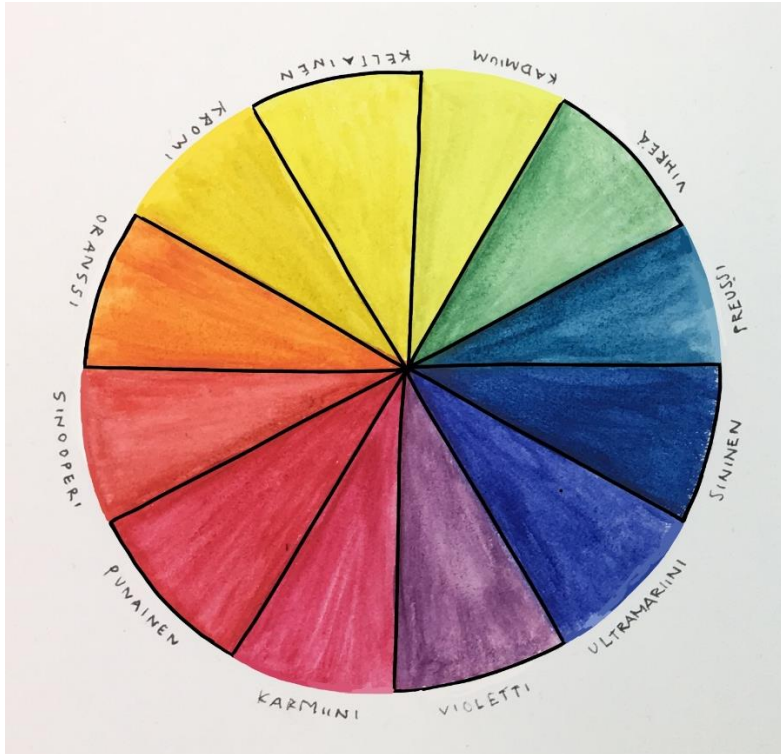
Kuvataidekasvatus on luonnollisesti kuvataiteen oppiaineen parissa tapahtuvaa kasvatusta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataide oppiaineena ”ohjaa oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” (Opetushallitus 2014, 143; 266; 426). Kuvataidekasvatus on muovaantunut viimeisten 150 vuoden aikana taiteen ja yhteiskunnan mukana. Kuvataidekasvatuksessa kyse on ajattelusta. Kun maalaamme tai työöstämme jotakin materiaalia uudelleenlaisiksi, joudumme

ajattelemaan. Taidetta tehdessämme joudumme väkisin kyseenalaistamaan ja koettelemaan. Peruskoulussa kuvataiteen tehtävänä on auttaa ja tukea oppilaan kuvallisen ajattelun kehittymistä ja lisätä hänen esteettistä ja eettistä tietoisuuttaan. Lisäksi kuvataideopetuksen tulisi antaa oppilaalle valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. (Heino-Fihlman 2009, 34—36.) On olennaista oppia herkistämään havainnointikykyä, sillä taide voi parhaimmillaan toimia linssin tavoin avaten ympäröivää todellisuutta uudella tavalla (Pohjakallio 2008, 160).

Kuvataiteessa ilmaisun keinoja on lukematon määrä. Kuva on tärkeä työkalu. Itse asiassa Hietalan (1996, 12) mukaan ”-- joitakin asioita voidaan esittää vain kuvan avulla” ja Hiltunen (2009, 52) täydentää taiteen luonteen korostavan nimenomaan dialogisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Kuvalle luodaan erilaisia merkityksiä niin tekijän kuin tarkastelijan toimesta. Kuvataiteessa ilmaisua voidaan tukea värien avulla. Väreillä voidaan kuvastaa esimerkiksi todellisuutta vastaavia muotoja ja värejä, tunteita tai mielikuvia. Tämänkaltaista värien käyttöä voidaan kutsua ekspressiiviseksi. Jokainen näkee ja kokee värit hyvin henkilökohtaisesti, mikä toisaalta haastaa kuvien tulkitsemista, mutta toisaalta antaa laajemman mahdollisuuden sisällyttää kuviin useitakin merkityksiä. Näin värit toimivat tuoden esiin erilaisia merkityksiä riippuen katsojasta. Voidaankin todeta, että väreille on lähes mahdotonta antaa yleispäteviä määritelmiä. (Enckell 2006, 40—42.) Ylikarjula (2014) on kirjoittanut teoksen, jossa hän käsittelee jokaista väriä omanaan kertoen niihin yleisesti liitettävistä tunteista ja symboliikasta. Esimerkiksi keltaisen värin hän kertoo liitettävän aurinkoon, valoon ja lämpöön, kun musta väri yhdistyy mielikuvissa usein tiedostamattomaan ja pelkoon (Ylikarjula 2014, 27; 83).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, miten oppilaiden kuvataiteen parissa työskentelyyn kuuluu kuvallisten ilmaisukeinojen harjoittelu ja käyttäminen (Opetushallitus 2014, 144; 269). Tämänkaltaiseksi ilmaisukeinoksi voidaan luokitella muun muassa värien, sommitelmien ja kiinnekohtien ymmärtäminen ja niiden hyväksi käyttäminen. Värien ilmaisuvoima on merkittävä. Värien avulla voidaan herättää niin voimakkaita kuin helliä tunteita, aina disharmoniasta harmoniaan. Harmonialla viitataan tasapainoon ja se luodaan käyttäen väriympyrän samassa osassa olevia värejä, jolloin toisiaan läheiset sävyt saavat aikaan sopusointuisen

kokonaisuuden. Värikontrasteja taas voidaan luoda käyttäen vastakohtaisia värejä eli komplementtivärejä, jotka sijaitsevat väriympyrässä (Kuvio 2) vastapäätä toisiaan. (Gair 1999, 173—185; Itten 1961, 19—22.)



KUVIO 2. Väriympyrä ja vastavärit.

Sommitellessa tavoitellaan visuaalista tasapainoa, joka pohjautuu teoksen eri elementtien tarkkaan järjestelmään. Kuva on visuaalisesti tasapainossa, kun se sisältää tarpeeksi vaihtelua siten, että sekä katsojan mielenkiinto että työn ykseys säilyvät. Yhtenäisyys ja moninaisuus, asymmetria, rytmi sekä positiiviset ja negatiiviset muodot toimivat sommittelun keinoina. (Gair 1999, 188—189.) Camp (1981, 72—75) lisää vielä edelliseen sävyjen, mittasuhteiden ja perspektiivin tärkeyden kuvan suunnittelussa. Sommittelusta lähtien taitelijan tulee pohtia, mitä työssään haluaa korostaa eli minne sijoittaisi kuvan kiinnokohtan. Kiinnekohta vangitsee katsojan huomion teoksessa tiettyyn pisteeseen. Tämänkaltaisen korostuksen voi luoda piirteitä korostamalla ja kiinnittämällä katsojan huomiota esimerkiksi vahvojen värien tai sävykontrastien kautta. Muita keinoja ovat katseen johdattaminen visuaalisten polkujen, kuva-alueen jaon, vastavuoroisuuden, leikattujen kuvien tai sommittelukuvien

avulla. Myös matemaattisia ja geometrisia sääntöjä rikkomalla kuvataiteessa välttää usein ikävyyttävän kaavamaisuuden. (Gair 1999, 190—193.)

Gairin (1999) teos kokonaisuudessaan kertoo kattavasti siitä, miten yllä esitettyjen teoreettisten näkökulmien sisäistäminen antaa taiteilijalle iästä riippumatta mahdollisuuden ilmaista kuvissaan jotakin syvällisempää merkitystä kuin ainoastaan realistisen maailman toisintamista. Kuvalliseen ilmaisuun vaikuttaa tietenkin myös tekijän luontaisen kuvailmaisun kehityksellinen vaihe (Salminen 2005, 38). Laukka (2005, 13) painottaa, että erityisesti kuvataiteen parissa työskentelevän olisi tärkeää ymmärtää nämä vaiheet, jotta pedagogiikka olisi mahdollisimman hyvin kuvallista kehitystä tukevaa.

2.4 Oppiaineiden integrointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan integroimaan eri oppiaineita toisiinsa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet toimivat samalla opetuksen eheyttäjinä ja oppilaille on mahdollisuus syventyä tarkoituksenmukaiseen sisältöön tavoitteellisesti, monipuolisesti ja pitkäjänteisesti. Oppiainerajat ylittävät oppimiskokonaisuudet myös auttavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa mainittujen tavoitteiden saavuttamista. (Opetushallitus 2014, 31.) On muistettava, että myös oppimisympäristöllä on suuri vaikutus siihen, millaiseksi oppimistilanne muodostuu (Räsänen 2008, 98).

Kun edellisissä kappaleissa käsiteltyjä käsitteitä, kuvataidekasvatusta ja ympäristökasvatusta, yhdistetään, voidaan puhua taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Käsitettä käytti Meri-Helga Mantere vuonna 1995 julkaistun teoksensa *Maan kuva yhteydessä*. Mantere koki oppivansa voidessaan jakaa ympäristökokemuksensa ja havaintonsa muiden ihmisten kanssa muun muassa kuvataiteen keinoin. Opettajan tulisi tällaisessa opetustilanteessa suhtautua opetustilanteeseen samalla intensiteetillä kuin omaan taideteokseensa. Taideperustaista ympäristökasvatusta voidaan verrata taiteeseen ja ympäristötaiteeseen. Kumpaakin tulee lähestyä avoimena käsitteenä ja tapahtunutta toimintaa sekä taustalla esiintyneitä ajatuksia käsitellään yhdessä tilanteessa mukana olleiden kesken. Muun muassa Aalto-yliopiston kuvataideopettajat suorittavat opinnoissaan taidetta, ympäristöä ja

pedagogiikkaa yhdistäviä ympäristöpedagogiikan opintoja. (Pohjakallio 2016, 60—61.)

Kuvataiteen opetuksen tavoitteissa mainitaan esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen kohdalla tavoite, jossa ”pyritään kannustamaan oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan” (Opetushallitus 2014, 267; 269). Tämä voidaan nähdä ympäristökasvatukseen kytköksissä olevana, vaikka se ei olekaan kuvataiteen tavoin oma oppiaineensa. Heino-Fihlman (2009, 41) mainitsee, että kuvataide oppiaineena integroituu muihin oppiaineisiin lähes poikkeuksetta, vaikka yhdistämistä ei olisi tietoisesti tehty. Taiteellinen oppiminen pitää sisällään useita työvaiheita ja tässä prosessissa oppilas voi sitoa työhönsä omaa elämismaailmaansa, mutta myös jo ennalta opetettuja asioita yhteen (Heino-Fihlman 2009, 41).

Kaikille oppilaille oppiaineiden integroinnista ei välttämättä ole vastaavaa hyötyä. On tärkeää säilyttää tiettyjä rutiineja, jotka takaavat turvallisen oppimisympäristön. Jokainen oppilas tarvitsee toisinaan tilaisuuden opiskella itselleen parhaiten sopivalla tavalla, joka voi olla esimerkiksi parityöskentely, toiminnallinen työskentely tai projektityöskentely. (Tenhunen, Heikkilä & Keskinen 2009, 189.) Aina ei ole tarvetta integroida tietoisesti kahta oppiainetta keskenään, vaan kyseessä voi olla eräänlainen integroiva taideopetus, jossa oppilas voi hyödyntää kuvataiteen tunneilla opittua tietoa myös muissa oppiaineissa sekä elämässään ylipäätään (Räsänen 2008, 102). Kyseessä on synteesi, jossa integroidaan eri oppiaineiden sijaan erilaisia taidekasvatusmalleja, sisältöjä ja menetelmiä (Räsänen 2008, 98). Myös integroivassa taideopetuksessa tulisi pyrkiä tarjoamaan oppilaille kokemuksia, joissa vanha tieto tulee kyseenalaistetuksi ja oppimiselle asetettuja rajoja laajennetaan (Räsänen 2008, 103).

2.5 Aiempi tutkimus

On mielenkiintoista, että vaikka Suomi maana onkin tunnettu luonnonvaraisesta ja pilaantumattomasta luonnostaan, ei lasten yhteydestä luontoon tiedetä paljoa (Laaksoharju & Rappe 2010, 689—690). Laaksoharjun & Rappen (2010, 690) tutkimuksessa 9—10-vuotiailta lapsilta kysyttiin kyselylomakkeen avulla heidän

kokemuksistaan kasveista ja luonnosta. Kyselylomakkeen lisäksi mukana oli piirustustehtävä, jossa lasten tuli piirtää puu tai kukka. Tehtävässä tutkittiin lasten kykyä piirtää kasvi ja kuvata sen anatomiaa. Koska tutkimuksessa oli mukana sekä kaupunki- että maalaiskoulun oppilaita, oli arvattavissa, että tutkimustuloksissa heidän välillään oli eroa. Maalaiskoulun lapset osasivat esimerkiksi paremmin nimetä eri puulajit ja he olivat myös tietoisia siitä itse. Luonnon merkitys oli myös suurempi maalaiskoulun lapsilla, kun he luettelivat lempiaktiviteettejaan: maalaiskoulun lapsilla korostuivat marjojen poiminta ja majojen rakennus metsään. Puisto nousi esiin yhtenä lempipaikoista vain kaupunkikoulun oppilailla, kun taas metsä tuli esiin kummassakin ryhmässä. (Laaksoharju & Rappe 2010, 691—692.)

Koskimäki (2018, 36) tutki pro gradu –tutkielmassaan oppilaiden käsityksiä luonnosta ja erityisesti heidän luontosuhdettaan heille merkityksellisen luontokokemuksen kautta. Koskimäen (2018, 24—25) tutkimuksen aineisto kerättiin 5.- ja 6.-luokkalaisilta lapsilta kirjoitelman muodossa. Analyysi käsitti useita erilaisia analyysikysymyksiä, joista tässä tarkastellaan, mitä paikkoja lapset kirjoitelmissaan mainitsivat. Koskimäen (2018, 35—36) aineistossa nousi esiin mielenkiintoinen näkökulma siitä, kuinka lapset esittivät luonnon paikkana, jonne ”mentiin”. Lapset näkivät siis luonnon erillisenä tilana, jonne siirryttiin. Karkeasti jaettuna paikat voitiin jakaa lähiympäristöön ja retkeilyalueisiin (Koskimäki 2018, 36—37). Kuten Laaksoharjun & Rappenkin (2010, 692) tutkimuksessa, myös Koskimäen (2018, 37) aineistossa toistui vahvasti metsän käsite. Oppilaat käyttivät ”lähimetsän” käsitettä halutessaan korostaa metsän olevan lähellä ja heille hyvin tuttu paikka. Lähimetsä oli alueena lapsille turvallinen ja merkittävä, jossa oli helppo kokea luonto lähellä itseä. (Koskimäki 2018, 36—37.)

Koskimäen (2018, 47) aineisto kerättiin kaupunkikoulujen lapsilta. Tutkimustuloksista paljastui, etteivät kaikki tutkimukseen osallistuneista lapsista ole täysin vieraantuneita luonnosta. Koskimäen (2018, 46) tutkimuksessa luonto näyttäytyi lapsille suurimmaksi osaksi rauhallisena ja esteettisenä tilana, jossa luonto nähdään koskemattomana ja luonnontilaisena. Toisaalta lapset arvostivat suuresti juuri luonnon esteettisyyttä, joka osaltaan kielii luonnosta vieraantumisesta. Luonto kuitenkin näyttäytyi lapsille myös tunnekokemusten mahdollistajana. (Koskimäki 2018, 48—50.) Vaikka Laaksoharjun & Rappen

(2010) tutkimuksessa huomattiinkin runsaasti luonnosta vieraantumista, oli kyseisessä tutkimuksessa myös paljon lapsia, joille luonto oli merkittävässä roolissa eikä osa lapsista olisi esimerkiksi voinut kuvitella elämää ilman kasveja.

Myös Innanen (2008) on pro gradu –tutkielmassaan tutkinut lasten luontosuhteita selvittäen Kotkan kuudesluokkalaisten luontoasenteita sekä luonnolle annettuja arvoja. Jaottelu tapahtui kuuden erilaisen luontoasenteen välillä, joista kolme oli ihmiskeskeisiä ja kolme luontokeskeisiä (Innanen 2008, 19—20.) Innanen muodosti jaottelun mukaillen kahden ympäristöfilosofin Vilkan (1993; 1996; 1998) ja Pietarisen (1987; 1993) esittämiä luontosuhteeseen liittyviä määritelmiä ja jaotteluita. Aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla ja sen analysoinnissa käytettiin kvantitatiivista menetelmää (Innanen 2008, 37). Tutkimuksen avulla selvisi, että tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli myönteinen luontosuhde. Asenteet olivat luontokeskeisiä, eläinten hyvinvointi nähtiin tärkeänä ja luonnolle annetut arvot pohjautuivat niin luontoon itseensä kuin sen elintärkeisiin vaikutuksiin. Tutkimuksen pohjalta nähtävissä oli vain muutamia välineellisempiä asennoitumisia. (Innanen 2008, 60—61; 78—79.)

Norjassa lasten luontosuhteita taas ovat tutkineet Skår, Wold, Gundersen ja O'Brien (2016). Tutkimus toteutettiin vuonna 2013 valtakunnallisena kyselynä 3160 vanhemmalle, joiden lasten iät olivat 6—12 vuoden ikähaarukassa. Tutkimuksessa etsittiin syitä, jotka ovat esteenä lasten luontosuhteen syntymiseen. Kuten Laaksoharjun & Rappen (2010, 689—690) tutkimuksessa mainittiin Suomesta, myös Norjaa kuvaillaan 'vihreänä' maana, johon liitetään vahvat perinteet luonnonläheisyydestä. Silti myös Norjassa vanhemmat ovat huomanneet suuria eroavaisuuksia verratessaan lapsuudenkokemuksiaan omien lastensa kokemuksiin nykypäivänä. Kun ennen ympäröivä luonto toimi leikkipaikkana, korostuvat kyselyyn vastanneiden vanhempien omien lasten elämässä näytön tuijottaminen tai ohjatun urheilun harrastaminen. Monissa läntisissä maissa huoli lasten mahdollisuuksista leikkiä ulkona johtuu vihreiden ulkoalueiden häviämisestä. Norjassa lasten luontosuhteen heikkeneminen ei kuitenkaan johdu samasta syystä, sillä useimmat Norjan kaupungeista on ympäröity metsillä. (Skår ym. 2016, 1-3.)

Norjassa tehdyn tutkimuksen tuloksissa yhdeksi tärkeimmäksi lasten luontosuhdetta heikentäväksi tekijäksi ilmeni lasten ajanpuute, sillä ylimääräinen aika priorisoidaan enemmän kotitehtäviin, ohjatun urheilun harrastamiseen tai

muihin vapaa-ajan aktiviteetteihin kuin luonnossa liikkumiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden vanhempien vastauksissa korostui huoli liikenteestä ja sen vaaroista, minkä vuoksi osa lapsista ei välttämättä pääse muodostamaan niin vahvaa yhteyttä luontoon kuin mitä ilman tätä pelkoa olisi mahdollista. Vähemmän tärkeinä esteinä vanhempien vastauksissa esiin nousivat muun muassa pitkäksi koettu etäisyys luonnosta, luonnon kokeminen turvattomana paikkana sekä varusteiden ja motoristen taitojen puute. (Skår ym. 2016, 6.) Tutkimuksessaan Skår ym. (2016, 11) tulevat siihen johtopäätökseen, että voidaksemme parantaa lasten luontosuhdetta, tulisi meidän olla yleisesti tietoisempia ajankäytöstä arjessa. Tutkimuksen tuloksissa ehdotetaan kyseenalaistavaa asennetta siihen, onko lapsilla liikaa järjestettyä vapaa-ajan aktiviteettia ja onko koulunkäynnin asettamat vaatimukset liian korkeita (Skår ym. 2016, 11).

Visuaalisten tuotosten tutkiminen ei ole helppoa ja tutkimustulokset ovat usein tutkijan omia subjektiivisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Kuvallisesta ilmaisusta tutkimusta on tehnyt muun muassa Kiil (2009), joka perehtyi suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esitettyihin kiellettyihin aiheisiin. On mielenkiintoista, että Aarnoksen (2018, 180) mukaan lasten tutkijoille tekemät kuvalliset aineistot ovat kertoneet useimmiten pelottavista asioista, kuten sodasta, kuolemasta ja väkivallasta. Kiilin (2009) tutkimuksen aineisto sisälsi 186 nuoren piirroksia sekä seitsemän eri opettajan haastatteluita. Haastattelujen tavoitteena oli saada selville, oliko nuorille asetettu opettajan tai koulun toimesta joitakin kiellettyjä aiheita. Piirrosten analysointia ohjasi vahvasti niiden sisällön tarkastelu sekä muodostuneiden aihekokonaisuuksien ryhmittely. (Kiil 2009.) Tutkimuksessa ei kiinnitetä tarkempaa huomiota kuvallisen ilmaisun tapoihin, kuten sommitteluun tai värien käyttöön. Kiinnostus kohdentuu kuvallisten töiden sisältöihin, jotka nekin ovat eräänlaisia katsojan tulkintoja.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimus toteutettiin integroiden kuvataiteen ja ympäristöopin oppiaineita nykyisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden innoittamana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 31) korostetaan opetuksen eheyttämisen tärkeyttä. Siihen kuuluu olennaisena osana erityisesti oppiainerajat ylittävä opetus, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuuksina. Tämä voi tapahtua esimerkiksi muodostamalla eri oppiaineista integroituja kokonaisuuksia. (Opetushallitus 2014, 31.)

Tutkimuksessa integroidaan toisena oppiaineena kuvataidetta johtuen tutkimuksen tekijöiden kuvataiteeseen suuntautumisesta omissa luokanopettajan opinnoissaan. Katukuvassa näkyvän luonnosta vieraantumisen vuoksi oli luonnollista valita kuvataiteen pariin ympäristöoppi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15) mainitaan, että oppilas luo opetuksen kautta suhdetta paitsi itseensä, myös ympäröivään luontoon. Tämän lisäksi biologiassa oppiaineen yhtenä asenne- ja arvotavoitteena 7.-9.-luokkalaisilla on ”innostaa oppilasta syventämään kiinnostusta luontoa ja sen ilmiöitä kohtaan sekä vahvistamaan luontosuhdetta ja ympäristötietoisuutta” (Opetushallitus 2014, 380; 384).

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvata kuudesluokkalaisten lasten luontosuhdetta ja samalla saada selville, miten he tuovat sen kuvallisesti esiin. Tutkittaviksi valikoituivat kuudesluokkalaiset lapset, koska heillä on paremmat valmiudet suhteessa nuorempiin lapsiin ikänsä puolesta vastata tutkimuslomakkeen kysymyksiin sekä tuottaa kuvataiteen työ, jossa he ilmaisevat itseään ja suhdettaan luontoon. Kuudesluokkalaiset ovat siirtymäasteella yläkouluun, jossa opetussuunnitelma yllä kuvatun mukaan asettaa asenne- ja arvotavoitteeksi juuri muun muassa luontosuhteen vahvistumisen.

3.2 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella kuudesluokkalaisten lasten luontosuhteen näyttäytymistä ja perehtyä lasten luontosuhteen kuvalliseen esitystapaan. Jotta tutkimusongelmaan voidaan vastata, tulee kerätä aineistoa oppilaiden luontosuhteista ja luontosuhteen kuvallisesta ilmaisusta. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat teorian ja aikaisempien tutkimusten pohjalta seuraavat kysymykset:

1. Millainen kuudesluokkalaisten lasten luontosuhde on?
2. Miten kuudesluokkalaiset kuvastavat luontosuhdettaan kuvataiteen keinoin?

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tutkimusmetodi on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Kasvatustieteiden kentällä on yleisesti ollut ajatuksena, että kasvatustieteissä on tavanomaisempaa tehdä laadullista tutkimusta. Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005) tutkivat karttaa kasvatustieteen maastosta ja selvittivät, ovatko yleistävät puheet kasvatustieteissä erityisen paljon käytetystä laadullisesta menetelmästä tosia. Esimerkiksi 1990-luvun alkupuolella tehdyistä kasvatustieteen tutkimusrekisteriin kirjatusta tutkimuksista täysin kvalitatiivisia tutkimuksia oli kolmannes, kvantitatiivisia eli määrällisiä tutkimuksia neljännes ja kumpaakin tutkimusmenetelmää yhdistäviä lähes kolmannes (Heikkinen ym. 2005, 344—345). Jo tästä voidaan päätellä, ettei ole järkevää yleistää kvalitatiivista tutkimusmenetelmää erityisesti kasvatustieteissä käytetyksi metodiksi.

Vaikka kvalitatiivista tutkimusmenetelmää ei olekaan tarkoituksenmukaista yhdistää vain kasvatustieteisiin, sisältää se kuitenkin paljon piirteitä, jotka sopivat juuri kasvatustieteiden tutkimiseen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tarkastellaan usein ihmisten välisiä tapahtumia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155). Vilkka (2005, 78) kuvailee kvalitatiivista tutkimusta tutkimukseksi, jossa tarkastellaan merkitysten maailmaa. Tämä merkitysten maailma on juuri ihmisten välinen ja sosiaalinen. Laadullisen tutkimuksen

tavoitteena on kuvata ihmisten omia kuvauksia koetusta todellisesta maailmastaan. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tutkimustaan tekevän tutkijan tulee täsmentää itselleen, tutkiiko hän kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. Mikäli kyseessä on kokemuksiin painottava tutkimus, on kyse aina tutkittavan omakohtaisesta asiasta. Mikäli taas tutkitaan käsityksiä, voivat ne omakohtaisuuden sijaan kertoa enemmänkin siitä, mitä tutkittava joukko pitää tyypillisenä tai jopa suositeltavana vastauksena. (Vilka 2005, 78.) Kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään mitä moninaisempia tutkimuksia, eikä sen parissa ole syytä rajoittaa tutkimuksen kulkua vain tietynlaiseen menettelytapaan (Hirsjärvi ym. 2004, 153).

Laadulliselle tutkimukselle erityistä on se, että tavoitteena ei ole löytää totuutta tutkittavasta kohteesta (Vilka 2005, 79). Edellä esitetty tulee tässä tutkimuksessa esiin siten, että tutkimuskysymyksissä etsitään vastauksia kysymyksiin *millainen* ja *miten*. Vilka (2005, 79) kuvaa laadullisen tutkimuksen olevan hedelmällisintä silloin, kun tavoitteena on tutkimuksen avulla muodostuneiden tulkintojen kautta löytää ihmisestä tai hänen toiminnastaan jotakin, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa. Juuri näiden tulkintojen etsimisestä on kyse tutkimuksessamme, jossa laadullisen tutkimuksen keinoin selvitetään pienen tutkimusotoksen avulla kuudesluokkalaisten luontosuhdetta sekä sitä, miten he tuovat sitä kuvataiteen keinoin ilmi. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) luonnehtivat laadullisen tutkimuksen erityispiirteiksi suhteellisen pienet aineistokoot, sosiaalisen todellisuuden tutkimisen, hypoteesittomuuden sekä luovienkin ratkaisujen mahdollisuuden esimerkiksi tuloksia esitettäessä. Hirsjärven ym. (2004, 155) mukaan tyypillistä on myös valita kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, jotta tulokset vastaisivat tutkimusongelmiin parhaalla mahdollisella tavalla. Satunnaisotoksen käyttö ei ole laadullisessa tutkimuksessa perusteltua (Hirsjärvi ym. 2004, 155).

3.4 Aineistonkeruumenetelmä

Ennen aineistonkeruumenetelmän valintaa, tulee pohtia tutkimukselle asetettuja tutkimusongelmia, sillä ne määrittävät osaltaan tutkimusaineiston hankinnan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koska tässä tutkimuksessa pyritään

selvittämään kuudesluokkalaisten lasten luontosuhdetta ja sitä, miten he kuvaavat sitä kuvataiteen keinoin, oli luontevaa lähteä keräämään aineistoa nimenomaan kuvataidetyön avulla. Kuvataidetyöstä itsessään on vaikea tulkita lasten luontosuhdetta, minkä lisäksi kuvataidetyössä korostuu mahdollisuus tutkijan subjektiivisuuteen. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) muistuttavat, että tutkijan tulisi pyrkiä objektiivisuuteen, vaikka täydellinen objektiivisuus ei olekaan tutkimuksen kentällä mahdollista. Tämän tulkintaongelman vuoksi tutkittavilta päädyttiin keräämään vastauksia myös muutamia ennalta päätettyihin avoimiin kysymyksiin. Nämä vastaukset avaavat enemmän lasten luontosuhdetta eikä niiden tulkinta jää kuvataidetoiden tapaan subjektiivisiksi näkemyksiksi.

Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, 83) määrittävät yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi erilaisista dokumenteista kootun tiedon. Aineistonkeruumenetelminä laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein laadullisia metodeja. Aineistonkeruussa olisi otettava huomioon, että tutkittavien omat näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esiin. Yleisiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovatkin juuri erilaiset dokumentit ja tekstit, teemahaastattelut, osallistuvat havainnoinnit sekä ryhmähaastattelut. (Hirsjärvi ym. 2004, 155.)

3.5 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu toteutettiin erään pirkanmaalaisen, alle 2000 asukkaan kunnan, yhtenäiskoulun kuudennella vuosiluokalla syksyllä 2019. Ennen aineistonkeruuta oppilaille lähetettiin tiedote tutkimuksesta. Kukaan oppilaista tai heidän vanhemmistaan ei ollut kieltänyt tutkimukseen osallistumista, mutta valitettavasti muutama oppilas oli kyseisenä päivänä poissa koulusta. Tutkimukseen osallistui 16 oppilasta kuudennelta vuosiluokalta, joista 9 oli tyttöjä ja 7 poikia. Tuomi & Sarajärvi (2018, 98) esittävät, että opinnäytetöiden aineistojen kokoa ei tule pitää opinnäytteen tärkeimpänä kriteerinä, sillä opinnäyte on oman alansa oppineisuutta esittävä tutkijan harjoitustyö.

Aineisto kerättiin yhden päivän aikana siten, että oppilaat ohjeistettiin ensin kuvataidetyön tekemiseen. Tutkimukseen osallistuville oppilaille oli varattu runsaasti aikaa tuottaa tutkimuksemme kerättävä aineisto. Koulu, jossa

tutkimusaineisto kerättiin, oli joustava tutkimuksen aikataulua kohtaan. Oppilailla oli käytössään vähintään kaksi oppituntia aikaa tehdä kuvataidetyö. Näiden kahden oppitunnin välissä oppilailla oli välitunti. Mikäli oppilas ei saanut työtään valmiiksi tässä ajassa, hän sai jatkaa sitä kolmannella oppitunnilla. Vain muutamalla oppilaalla työn tekeminen venyi kolmannen oppitunnin alkuun. Kun kuvataidetyö oli valmis, oppilas siirtyi toiseen luokkaan täyttämään kirjallista tutkimuslomaketta.

Kuvataidetyötä varten kuvataideluokka valmisteltiin siten, että esillä olivat kaikki tarvikkeet, joita työssä saattaisi tarvita. Oppilaat ohjeistettiin työn pariin näyttämällä heille samalla käytössä olevat materiaalit. Oppilailta varmistettiin, että työn ohjeistus oli heille selvä, ennen kuin he saivat aloittaa työskentelyn. Vaikka kyseessä oli tutkimustilanne, oli ennalta sovittua, että oppilaat saavat työskennellä kuin kuvataidetunnilla eli istua haluamissaan pöytäryhmissä. Menettelyllä haluttiin toteuttaa oppilaille mahdollisimman rento työskentely, mikä osaltaan edesauttaa unohtamaan tutkimustilanteen. Luokassa pyrittiin pitämään tutkimustilanteen ajan rauhallinen tunnelma. Hiljainen keskustelu oli sallittua. Kuvataidetyön tekemisen aikana luokassa soi rauhoittava musiikki.

Oppilailla oli kuvataidetyön tekemiseen käytössään suttupaperia, A4-paperi varsinaiselle työlle, lyijykynät, värikynät, mustat kuitukärkitussit, siveltimet sekä vesivärit. Kuvataidetyö ohjeistettiin aloittamaan kirjoittamalla varsinaisen A4-paperin kääntöpuolelle oma nimi sekä työn nimi. Työn lähtökohtana oli virke *"Silloin luonnossa oli ..."*, joka oppilaan tuli jatkaa loppuun ja tehdä sen innoittamana kuvataidetyönsä. Virkkeen jatkon tuli linkittyä oppilaan omiin kokemuksiin luonnossa. Oma nimi tuli kirjoittaa paperiin siksi, että analyysivaiheessa olisi mahdollista yhdistää oikean oppilaan kuvataidetyö oikeaan tutkimuslomakkeeseen. Kuvataidetyöhön kirjoitettu nimi tuli siksi paperin kääntöpuolelle, että anonymiteetti tutkimuksessa säilyisi, vaikka töitä käytettäisiin tutkimuksen tukena. Kuvataidetyön ohjeistus oli suhteellisen vapaa. Oppilaille annettiin muutamia vinkkejä työn tekemiseen tekniikan osalta. Ehdotuksena työn tekoon oli luonnostella työtä lyijykynällä, maalata sen jälkeen työtä vapaasti vesivärejä käyttäen ja viimeistellä työ kuitukärkitusseilla piirtäen. Kuitukärkitussien ja vesivärien käyttö oli mahdollista myös eri järjestyksessä. Työn teossa painotettiin kuitenkin oppilaiden omaa vapautta valita tekniikka oman kiinnostuksen ja taitotason mukaan.

Jotta kuudesluokkalaisten lasten luontosuhdetta voidaan tutkia avointen kysymysten kautta, tulee ensin operationalisoida käsite luontosuhde. Operationalisoinnilla tarkoitetaan käsitteen muuttamista tutkittavaan muotoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineistonkeruussa käytetty tutkimuslomake (Liite 2) muodostettiin luetun teorian pohjalta. Oppilaita pyydettiin kirjallisessa lomakkeessa kertomaan tarkemmin tilanteesta, jonka he piirsivät tai maalasivat kuvataideteoksessaan. Lisäksi oppilaita pyydettiin kertomaan, minkä he käsittävät luonnoksi, kuinka usein he käyvät luonnossa sekä mitä luonto heille merkitsee tai viihtyvyyttä he siellä. Avoimet kysymykset valikoituivat lomakkeeseen siksi, että kuvallisen ilmaisun lisäksi oli tarkoituksenmukaista selvittää myös kuudesluokkalaisten luontosuhdetta, jota pelkkä kuvallinen työ ei paljastaisi.

Tutkimuslomakkeen täyttö tapahtui sen jälkeen, kun oppilas oli saanut kuvataidetyönsä valmiiksi. Kultakin oppilaalta varmistettiin hänen palauttaessaan työtään, että kääntöpuolelta löytyy oppilaan nimi sekä täydennetty virke, jonka pohjalta hän on työnsä tehnyt. Tämän jälkeen toinen tutkijoista jäi kuvataidetyötään tekevien oppilaiden kanssa kuvataideluokkaan ja toinen tutkijoista johdatti valmiit oppilaat toiseen luokkaan täyttämään tutkimuslomaketta. Tutkimuslomakkeen täyttötilanteessa oppilaat sijoitettiin luokan pultetteihin kukin omaan rauhaansa. Lomakkeen täytössä tärkeää oli, että oppilas täyttäisi sen täysin omien mielipiteidensä pohjalta eikä ottaisi huomioon vierustoverin vastauksia tai juttelisi muita asioita. Kukin oppilas ohjeistettiin lomakkeen täyttöön käyden läpi lomakkeen avoimet kysymykset ja rohkaisten oppilasta vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Tutkimuslomakkeen täytön yhteydessä oppilaita muistutettiin siitä, että kyseessä ei ole koetilanne eikä kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia.

3.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiä varten tutkimukselle tulee valita tutkimusstrategia eli tutkimustyyppi. Tutkimustyypeistä tunnetuimpia laadullisen tutkimuksen kentällä ovat diskurssianalyysi, etnografinen tutkimus, fenomenologia, toimintatutkimus, grounded theory -menetelmä, elämäkertatutkimus sekä fenomenografia. (Hirsjärvi ym., 180.) Aarnos (2018, 182) listaa lasten tutkimiseen parhaiten

soveltuviksi tutkimusstrategioiksi fenomenologisen, fenomenografisen sekä etnografisen tutkimusotteen. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään sekä fenomenografista että fenomenologista tutkimusotetta.

Fenomenografiassa tavoitteena on selvittää ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2014, 381; Rissanen 2006). Tutkimusotteessa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien löytämiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Rissanen 2006) ja tutkitaan ihmisten kuvauksia, käsityksiä sekä ymmärtämisen tapoja (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Fenomenologia sen sijaan selvittää ilmiön olemuksellista merkitysrakennetta (Laine 2010, 43). Tässä työssä pyritään selvittämään, millaisia erilaisia luontosuhteita kuudesluokkalaisilla on ja miten he kuvastavat luontosuhdettaan kuvallisessa työssä. Vastausten saamiseksi kirjallisten dokumenttien analysoinnissa hyödynnetään sekä fenomenografista että fenomenologista tutkimusotetta, kun taas kuvataidetyöt analysoidaan käyttäen pelkästään fenomenologista tutkimusotetta.

3.6.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografista tutkimusstrategiaa voidaan käyttää selvittäessä oppilaiden käsityksiä eri ilmiöistä (Aarnos 2018, 184). Fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluu tutkimusaineistosta laadittavat erilaiset kuvauskategoriat. Näiden avulla tutkimusaineisto voidaan jakaa erilaisiin käsityksiin ryhmittäin. Kuvauskategorioiden välillä esiintyviä loogisia suhteita toisiin kategorioihin voidaan analyysivaiheessa jäsentää sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. Kuvauskategorioiden jaottelussa vertikaalisiin ja horisontaalisiin kategorioihin on kyse käsitysten luokittelusta. Horisontaalisiin kuvauksiin luokitellaan samanarvoiset käsitykset ilmiöstä, kun taas vertikaalisiin kuvauksiin kuuluvat teemat, joissa käsitysten järjestyksellä on merkitystä. Käsitykset voivat vaihdella esimerkiksi ajan, kypsyyden, muutoksen tai yleisyysasteen näkökulmasta. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä luomaan tulkinta tutkittavien käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Rissanen 2006.)

Kakkorin ja Huttusen (2014, 381) mukaan fenomenografia ei tunnusta tiettyjä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumetodeja omakseen, vaan

tutkimusotteessa käytetään aineiston keräämiseen monipuolisia tapoja. Huusko ja Paloniemi (2006, 163—164) muistuttavat, että fenomenografisen tutkimuksen aineistot ovat kirjalliseen muotoon muokattuja. Ne voivat olla esimerkiksi kirjoitelmia, dokumentteja tai kyselyitä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksemme aineisto koostuu kirjallisista dokumenteista, joissa tutkittavalle on annettu vapaus kirjoittaa avoimiin kysymyksiin haluamallaan tavalla. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 164) pitävät aineistonkeruussa keskeisimpänä sitä, että kysymystenasettelu on avointa. Tällä tavoin aineisto voi antaa parastaan ja tuottaa erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografista tutkimusta on mahdollista toteuttaa myös havainnoimalla tai käyttämällä aineistona piirroksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

3.6.2 Fenomenologinen tutkimusote

Fenomenologinen tutkimusstrategia soveltuu Aarnoksen (2018, 183) mukaan lasten kokemusten tutkimiseen. Fenomenologiassa on kyse kokemusten tai toisin sanoen ilmiöiden olemusten tutkimisesta (Laine 2010, 29; Kakkori & Huttunen 2014, 367). Tässä yhteydessä kokemus voidaan nähdä ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemusta ei voi tapahtua ilman vuorovaikutusta todellisuuden kanssa ja se muotoutuu merkitysten mukaan. Fenomenologiassa tavoitteena on tutkia ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, mutta koska kokemus pohjautuu merkityksiin, tutkii fenomenologinen tutkimusote siis varsinaisesti merkityksiä. (Laine 2010, 29—30.)

Aarnos (2018, 183) kuvaa erityisesti ihmisen omiin kokemuksiin painottavaa tutkimusstrategiaa eksistentiaaliseksi fenomenologiaksi. Yleisesti ottaen fenomenologinen merkitysteoria pohjaa ajatukseen, että ihminen on lähtökohdiltaan yhteisöllinen. On kuitenkin huomattava, että jokainen yksilö on samalla myös erilainen. Fenomenologinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavien ihmisten merkitysmaailmaa tutkimushetkellä. (Laine 2010, 29—30.) Tässä tutkimuksessa ymmärrämme fenomenologian omana filosofisena oppinaan, josta löytyy oma tietoisuutensa, minuutensa ja kokemuksensa (Kakkori & Huttunen 2014, 369).

Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys saa uuden merkityksen, sillä tarkoituksena ei ole asettaa tutkimukselle jotain ennalta määritettyä teoreettista mallia. Fenomenologinen tutkimusote syrjäyttää teorian aineistonkeruun ja analyysin ajaksi. Tutkijalle annetaan rauha tulkita tutkimusaineistoa ja suorittaa tutkimustulosten esittäminen. Fenomenologiassa ennalta selvitettyyn teoriatietoon palataan tutkimuksen loppuvaiheessa, kun tutkimuksen tuloksia verrataan aiempiin tutkimuksiin. Tutkimustuloksille annetaan tällöin mahdollisuus keskustella keskenään. (Laine 2010, 35—36.)

Tutkimuksen aineisto koostuu 16 kirjallisesta lomakkeesta ja 16 kuvallisesta työstä. Kumpikin aineistokokoelma analysoidaan erikseen. Kirjallisen lomakkeen kysymykset analysoidaan riippuen siitä, koskeeko kysymys tutkittavan henkilön käsityksiä ilmiöstä vai ilmiötä itseään. Ainoastaan tutkimuslomakkeen kysymys ”Mikä luonto on?” analysoidaan fenomenografisella tutkimusotteella, koska tutkittavat ovat kysymykseen vastatessaan kertoneet luontokäsityksistään. Muiden kysymysten sekä kuvataidetojen analyysissä on hyödynnetty fenomenologista tutkimusotetta. Luokittelemme teoriapohjan ja aineistosta itsestään esiin tulevien teemojen avulla erilaisia kuvauskategorioita. Sana kuvauskategoria viittaa terminä fenomenografiaan (Rissanen 2006), mutta tässä tutkimuksessa saman termin käyttö perustellaan käytettäväksi myös fenomenologisessa analyysissä. Vilkan (2005, 111) mukaan fenomenologista lähestymistapaa käytettäessä tutkijalla on valta valita tutkimusotteelle tutkimustilanteesta riippuen sopiva soveltava muoto. Koska kuvauskategorian termi on helposti ymmärrettävä ja samalla voidaan välttää samaa asiaa tarkoittavien termien sekoittuminen, se valikoitui tutkimuksessa käsitteeksi kuvaamaan sekä fenomenografisen että fenomenologisen tutkimusotteen analyysikategorioita.

3.6.3 Tutkimuslomakkeen ja kuvataidetojen analysointi

Tutkimuslomakkeesta saatavien vastausten teemoittelu tehtiin kysymyksiä yhdistellen, sillä jokaista kysymystä ei ollut perusteltua analysoida erikseen. Lisäksi tutkimuslomakkeesta jätettiin kokonaan teemoittelun ulkopuolelle oppilaiden kuvataidetoja inspiroineet omakohtaiset kokemukset, joita

kuvauskategorioiden sijaan avataan esimerkkien avulla tulosten esittelyn yhteydessä.

Ainoa tutkimuslomakkeessa esitetty tutkittavien käsityksiä selvittävä kysymys oli ”Mikä on luonto?”. Tämä kysymys analysoitiin fenomenografista tutkimusotetta käyttäen. Vastausten pohjalta muodostettiin neljä erilaista kuvauskategoriaa, jotka ovat elollinen luonto, eloton luonto, ei-rakennettu ympäristö sekä rentouttava ja raikas paikka.

Tutkimuslomakkeen avulla selvitettiin fenomenologista tutkimusotetta käyttäen, viihtyvätkö kuudesluokkalaiset luonnossa ja miksi. Vastauksista ilmeni sekä positiivisia että negatiivisia suhtautumisia luonnossa viihtymiseen. Myös kysymys luonnossa viihtyvyydestä oli aseteltu tarkoituksenmukaisesti avoimeksi kysymykseksi, jolloin se mahdollisti oppilailta vapaammat vastaukset.

Tutkimuksen aineistoa analysoitaessa huomattiin kysymysten ”Miksi viihdyt luonnossa?” ja ”Mitä luonto sinulle merkitsee?” vastausten samankaltaisuus, minkä vuoksi oli perusteltua teemoitella nämä kysymykset yhdessä. Kysymysten teemoittelussa käytettiin fenomenologista tutkimusstrategiaa. Näiden edellä mainittujen kysymysten pohjalta muodostettiin viisi kuvauskategoriaa, jotka ovat rentouttava ympäristö, fyysinen hyöty, mopoilu ja muu tekeminen, raikas ilma sekä esteettisyys ja äänimaisemallisuus.

Kysymystä ”Miten usein käyt luonnossa?” tulkittiin analyysissä sekä lasten luonnossa liikkumisen määrän näkökulmasta että vastausten pohjalta nähtävissä olevien tulkintojen näkökulmasta. Luonto voitiin nähdä sekä ihmisiä ympäröivänä että heistä erillisenä alueena. Näiden käsitysten pohjalta muotoutui kaksi eri kuvauskategoriaa, jotka ovat ympäröivä luonto ja erillinen luonto.

Analyysissä muodostuneita kuvauskategorioita avataan tutkimustulosten esittelyn yhteydessä kappaleessa 4.1. Samassa kappaleessa esitellään lisäksi tutkimuslomakkeesta esiin nousseita esimerkkejä kustakin kuvauskategoriasta.

Tutkimusaineiston kuvataidetyöt analysoitiin fenomenologista tutkimusotetta käyttäen. Kuvataidetoista esiin nousevat teemat jaettiin kahteen yläkäsitteeseen, jotka ovat visuaalinen ilmaisu ja kuvallinen merkityksenanto. Visuaalisen ilmaisun kuvauskategorioiksi muodostuivat sommittelu, valittu tekniikka sekä värien käyttö. Kuvallinen merkityksenanto jakautui välinearvon ja itseisarvon kuvauskategorioihin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Kuudesluokkalaisten luontosuhteet

Tutkimuslomakkeen kysymys ”Mikä on luonto?” jakautui neljään kuvauskategoriaan, jotka ovat elollinen luonto, eloton luonto, ei-rakennettu ympäristö sekä rentouttava ja raikas paikka (Taulukko 1). Elollinen luonto - kuvauskategoria sisältää oppilaiden mainitsemista aiheista esimerkiksi eläimet, kasvit, puut, pensaat sekä luonnon antimet, kuten marjat. Mainintoja elollisesta luonnosta oli yhteensä 19 ja ne koostuivat eläimiin (5), kasveihin, puihin ja pensaisiin (10) sekä luonnon antimisiin (4) viittaavista maininnoista. Mainintojen määrä on mahdollista olla tutkittavien määrää suurempi avointen kysymysten luonteen vuoksi, jolloin samasta vastauksesta löytyy teemoja useamman kuvauskategorian alle. Seuraavat lainaukset toimivat esimerkkeinä elollisen luonnon kuvauskategorialle:

”Kiva paikka koska siellä on rauhallista ja eläimiä ja marjoja ja metsää.” (P5)

”On metsä, jossa on eläimiä, kasveja esim: puita, ruohoa, heinää, marjoja, kukkia ja pikku pensaita.” (T8)

Oppilaat nimesivät luonnoksi myös kalliot, polut, järvet ja joet, joiden pohjalta muodostettiin elottoman luonnon kuvauskategoria. Elottoman luonnon kuvauskategoriaan sopivia mainintoja kuudesluokkalaisten vastauksista löytyi neljä ja niissä viitattiin kallioihin, polkuihin ja vesistöihin. Tyyppivastauksessa oppilas kuvasi elotonta luontoa näin:

”Metsiä, peltoja, järviä, jokia ja kallioita.” (T3)

Luonto määritettiin joissain vastauksissa ei-rakennetuksi ympäristöksi, joka muotoutui yhdeksi kategorioista. Kolmessa tutkimuslomakkeessa ilmaistiin luonnon tarkoittavan täsmällisesti vain ei-rakennettua ympäristöä. Lisäksi yhdessä vastauksessa määritelmää täydensi viittaus luonnon rauhoittavasta

vaikutuksesta. Ei-rakennetun ympäristön kuvauskategoriaa ilmentävät hyvin seuraavat lainaukset:

”Luonto on se mitä ihminen ei ole tehnyt.” (T4)

”Luonto on paikka johon voi mennä rauhoittumaan. Se ei ole rakennettua ympäristöä.” (T1)

Edellisessä viittauksessa tutkittavan oppilaan vastaus sisältää myös neljännen kuvauskategorian aihetta. Kattegoria nimettiin rentouttavaksi ja raikkaaksi paikaksi, koska oppilaiden vastauksissa toistuivat luonnon kokeminen hyvin rauhallisena ja virkistävänä. Rentouttavan ja raikkaan paikan kuvauskategoriaan oppilaiden vastauksista saatiin kahdeksan mainintaa. Seuraavissa esimerkeissä tärkeänä nähdään luonnon raikkaus:

”Luonto on rauhallinen paikka, jossa ei ole roskia ja sielä on luonnon antimia. Puhdasta ilmaa.” (T9)

”Raikas, hiljainen, kuuluu linnun sirinää, puita, pensaita, suota, polkuja, erilaisia kasveja, marjoja.” (P6)

TAULUKKO 1. Kysymyksen ”Mikä on luonto?” pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat ja maininnat

Kuvauskategoria	Mainintojen määrä
Elollinen luonto	19
Eloton luonto	4
Ei-rakennettu ympäristö	3
Rentouttava ja raikas paikka	8

Tutkimuslomakkeessa oppilailta kysyttiin ”Viihdytkö luonnossa?”. Kuvauskategoriat ja mainintojen määrät on kuvattu taulukossa 2. Suurin osa vastaajista (14) vastasi viihtyvänsä luonnossa. Ainoastaan yksi tutkittava (P2) ilmaisi luonnossa viihtymättömyytensä, minkä lisäksi toinen tutkittava (P6) koki viihtyvänsä luonnossa vain toisinaan:

”Viihdyn, koska voin olla siellä yksin ja luonnossa on paljon tekemistä: kerätä marjoja/sieniä. Viedä koira metsälle.” (T8)

”En koska siellä ei ole tekemistä ← booring =(” (P2)

”Joo koska siellä on kaunista mutta joskus en viihdy kun siellä ei ole kivaa tekemistä paitsi mopolla ajaminen” (P6)

TAULUKKO 2. Kysymyksen ”Viihdytkö luonnossa?” pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat ja maininnat

Kuvauskategoria	Mainintojen määrä
Kyllä	14
Ei	1
Joskus	1

Kysymysten ”Mitä luonto sinulle merkitsee?” sekä ”Miksi viihdyt luonnossa?” vastaukset yhdistettiin viiteen erilaiseen kuvauskategoriaan, jotka ovat rentouttava ympäristö, fyysinen hyöty, mopoilu ja muu tekeminen, raikas ilma sekä esteettisyys ja äänimaisemallisuus (Taulukko 3). Näiden kuvauskategorioiden ulkopuolelle jäivät maininnat mielikuvituksen valloilleen pääsystä sekä luonnon merkityksettömyydestä tutkittavan vastatessa kysymykseen ”Ei mitään” (P6). Kysymyksessä ”Mitä luonto sinulle merkitsee?” yksi vastaajista (T6) jätti kohdan kokonaan tyhjäksi. Muita tyhjiä vastauksia ei koko aineistossa esiintynyt.

Rentouttavan ympäristön kategoria muotoutui teemoittelussa vastausten pohjalta oppilaiden mainitessa luonnon olevan rauhallinen paikka. Rentouttavan ympäristön kuvauskategoriaan sopivia vastauksia aineistossa esiintyi kymmenen. Vastauksissa viitattiin luonnon rauhoittavaan ja rentouttavaan vaikutukseen. Esimerkkeinä kuvauskategoriaan kuuluvista vastauksista ovat:

”Viihdyn koska siellä on rauhallista.” (T7)

”Rauhallista paikkaa, jossa voi käydä kävelyllä ja olla.” (T5)

”Rauhaa ja rentouttavaa ja kaunista” (T4)

Fyysiseen hyödyn kuvauskategoriaan teemoiteltiin liikuntaan ja luonnosta saataviin hyödykkeisiin liittyvät vastaukset. Fyysiseen hyötyyn liittyviä mainintoja aineistosta löytyi kahdeksan. Vastauksissa korostuivat liikunta ja urheilu sekä marjojen ja sienten poimiminen. Liikuntaan liittyvissä kirjoituksissa korostui luonnon näkeminen oivana ympäristönä urheilulle. Esimerkkeinä fyysisen hyödyn kuvauskategoriaan liitetystä tekstikatkelmista ovat:

”Se on tärkeää, siellä on rauhallista, voi kerätä marjoja, nähdä eläimiä.” (T8)

”Luonto merkitsee paljon. Rakastan olla ulkona, juosta metsässä ja jotain muutakin. Viihdyn koska tykkään urheilla luonnossa. Tykkään kuljeskella metsissä ja pelloilla.” (T3)

Mopoilun ja muun tekemisen kuvauskategoria koostuu suoraan mopoiluun viittaavista vastauksista sekä pohdinnoista, joissa tekemisen laatua ei ole tarkemmin kuvattu. Mopoiluun ja muuhun tekemiseen oppilaiden vastauksista nähdään kuuluvaksi maininnat ”touhuilusta” ja moporeiteistä. Näitä vastauksia löytyi kuusi, joista useimmat olivat tutkimukseen osallistuneiden poikien mainintoja:

”Viihdyn luonnossa koska siellä on kiva touhuta.” (P5)

”Kyllä luonnossa on kiva ajaa mopolla.” (P4)

”Viihdyn. Koska siellä on aina hyvä olla. Paljon muistoja kun olin vielä 7-8-vuotta ja piileskelin metsässä ♡” (T2)

Oppilaiden maininnat luonnon hapekkuudesta ja raittiista ilmasta sisältyvät raikkaan ilman kuvauskategoriaan. Kuvauskategoriassa ilmenivät vastaavanlaiset maininnat luonnon raikkaudesta kuin ”Mikä on luonto?” -kysymykseen liittyvässä rentouttavan ja raikkaan paikan kuvauskategoriassa. Raikkaan ilman kategorian alle meneviä vastauksia aineistossa oli viisi. Seuraavat esimerkit vastauksista ilmentävät hyvin kyseisen kuvauskategorian mainintoja:

”Joo happi raikas.” (P7)

”Viihdyn luonnossa. Luonnossa on puita ja hyvä ilma.” (P1)

”Kyllä, siellä on raitista ilmaa ja mukava käydä kävelemässä.” (T6)

Esteettisyys ja äänimaisemallisuus -kategoria yhdistää oppilaiden vastaukset luonnon kauneudesta sekä sen äänistä. Esteettisyyttä ja äänimaisemallisuutta kuvattiin kolmessa vastauksessa. Eräs oppilas kirjoittaa vastauksessaan tämän kuvauskategorian hyvin kiteyttäen seuraavalla tavalla:

”Se on rauhallinen paikka ja tykkään kävellä sielä ja kuunnella luonnon ääniä.” (T9)

TAULUKKO 3. Kysymysten ”Mitä luonto sinulle merkitsee?” ja ”Miksi viihdyt luonnossa?” pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat ja maininnat

Kuvauskategoria	Mainintojen määrä
Rentouttava ympäristö	10
Fyysinen hyöty	8
Mopoilu ja muu tekeminen	6
Raikas ilma	5
Esteettisyys ja äänimaisemallisuus	3

Tutkimuskysymyksen ”Miten usein käyt luonnossa?” avulla pyrittiin selvittämään lasten tottumuksia luonnossa liikkumiseen. Vain kahdessa tutkimuslomakkeessa oppilas mainitsi käyvänsä luonnossa ”aika harvoin”. Toisessa vastauksessa luonnossa liikkumattomuutta selitettiin ajanpuutteella, kun toisessa vastauksessa perusteluja ei mainittu ollenkaan. Muissa vastauksissa (14) oppilaat kertoivat käyvänsä luonnossa useita kertoja viikossa, enimmillään monesti päivässä.

Kysymykseen kirjoitettujen vastausten pohjalta nousikin ajatus siitä, miten luonto voidaan nähdä lapsia ympäröivänä elementtinä tai erillisenä paikkana, jonne ”mennään” sen sijaan että se on jatkuvasti läsnä. Vastaukset jakautuivat lähes tasan, sillä oppilaista yhdeksän koki, että olemme luonnon ympäröimiä ja seitsemän oppilaista näki luonnon kohteena, jonne ”pitää mennä”. Näiden kahden näkökulman pohjalta muotoutui kaksi eri kuvauskategoriaa, jotka nimettiin ympäröivän luonnon ja erillisen luonnon kategorioihin (Taulukko 4).

Ympäröivän luonnon kategoriassa vastauksia kuvasi ”melkein aina”- ja ”joka päivä” -tyyliset vastaukset. Erillisen luonnon kuvauskategoriaa kuvaavat seuraavat lainaukset:

”Neljä kertaa viikossa.” (P4)

”Noin 2-4 kertaa viikossa.” (T9)

”Melkein joka viikonloppu ja viikollakin käyn ja silloin, kun kerään marjoja” (T8)

TAULUKKO 4. Kysymyksen ”Miten usein käyt luonnossa?” pohjalta muodostuneet kuvauskategoriat ja maininnat

Kuvauskategoria	Mainintojen määrä
Ympäröivä luonto	9
Erillinen luonto	7

4.2 Luontosuhde kuvataidetoiden pohjalta

Kuvataidetoita kuvasivat yläkäsitteet visuaalinen ilmaisu ja kuvallinen merkityksenanto. Visuaalista ilmaisua tarkastellaan sommittelun, valitun tekniikan sekä värien käytön näkökulmista. Kuvallista merkityksenantoa tutkittiin kuvataidetoissa esiintyvien väline- ja itseisarvoisten sisältöjen pohjalta.

Visuaalisen ilmaisun kautta tarkastellessa oppilaiden kuvataidetoissa toistui tiedostaen tai tiedostamatta tehdyt sommitelmalliset ratkaisut, kuten kuvan kiinnkohdan asettaminen tai geometrinen sääntöjen noudattaminen. Kiinnkohtien luomisessa on käytetty apuna kiinnkohdan ympärille jätettyä tyhjää tilaa, värien kontrastieroja sekä selkeitä, kiinnkohtaan johtavia linjoja. Myös oppilaan valinta asettaa paperi vertikaalisesti tai horisontaalisesti on osa työn sommittelua.

Visuaalinen ilmaisu on monitulkintainen kokonaisuus, minkä vuoksi tutkimuksessa ei ole koettu tarpeelliseksi luokitella jokaista aineiston kuvataidetyötä täsmällisesti eri kuvauskategorioiden alle lukuun ottamatta

valitun tekniikan kuvauskategoriaa (Taulukko 5). Sen sijaan töistä on nostettu esimerkinomaisesti ilmi teoksia, jotka kuvastavat kuvauskategorioita parhaiten. Kuvallisen merkityksenannon pohjalta muodostettiin taulukko (Taulukko 6), josta käy ilmi yläkäsitteen alle kuuluvat kuvauskategoriat ja kuvataidetoissa ilmenneiden sisällöllisten teemojen määrät.



KUVA 1. Kiinnepohdan ympärille jätetty runsaasti tyhjää tilaa. Työstä voi havaita useampia kiinnepohdita. (T8)



KUVA 2. Vahvojen linjojen käyttö katseen johtamisessa kiinnepisteeseen. (T4)

Valittu tekniikka -kuvauskategoria muodostui oppilaiden tekemistä välinevalinnoista esimerkiksi puuvärien käytön (5) sekä vesiväreillä maalaamisen (11) välillä. Tämän lisäksi yksityiskohtia työhönsä kuitukärkitusseja käyttäen lisäsi kuusi oppilasta. Kuitukärkitusseilla tehtyjen lisäysten lisäksi kuitukärkitussien tapaan lyijykynää oli käytetty viiden oppilaan töissä. Kuitukärkitussien tavoitteen huomattiin olleen selvästi viimeistelevämpi, kun taas lyijykynällä tehdyt yksityiskohdat on tehty jo luonnosteluvaiheessa. Havainto tehtiin aineistoa kerätessä, kun lyijykynämerkinnät näkyivät jo luonnostelussa.

Lisäksi kuvataidetyöhön valittu tekniikka vaikutti työn ilmaisun syvyyteen, sillä vesivärejä käytettäessä sävyt näyttävätyvät vahvempina. Puuväritöissä värien käyttö oli hennompaa. Mielenkiintoista oli, että kaikki aineistossa esiintyneet puuväriytyöt olivat poikien toteuttamia. On huomattavaa, että valitun tekniikan kuvauskategoria limittyy värien käytön kuvauskategoriaan.



KUVA 3. Kuitukärkitussien monipuolinen käyttö. (T5)



KUVA 4. Puuväritöissä korostui vaaleampi värien käyttö. (P4)

TAULUKKO 5. Valitut tekniikat

Valittu tekniikka	Määrä
Puuvärit	5
Vesivärit	11
Kuitukärkitussi	6

Visuaalisen ilmaisun yläkäsite jakautui lisäksi värien käytön kuvauskategoriaan, jossa tutkitaan teosten värien käyttöä. Kuvauskategoriaan sisältyy vertailu töiden välisistä sävy- ja kontrastieroista. Nämä linkittyvät kuvataidetoissa myös siihen, ovatko oppilaat hakeneet töissään realistista vai liioittelevaa ilmaisutapaa. Kuvataidetoita tarkastellaan lisäksi muun muassa harmonisuuden ja disharmonisuuden näkökulmista.



KUVA 5. Pyrkimys kuvantaa todellisuutta mahdollisimman realistisesti. (T6)



KUVA 6. Liioitteleva värien käyttö. (T1)



KUVA 7. Lähivärien käyttö ja puiden asettelu luovat harmoniaa. (T2)



KUVA 8. Disharmonia muodostuu vahvasta vastavärien käytöstä. (P7)

Kuvallisen merkityksenannon yläkäsite pitää sisällään välinearvon kuvauskategorian, jonne teemoiteltiin kuvataidetoista löytyvistä sisällöistä luonnon käyttäminen apuna päämäärän tavoittelemisessa. Esimerkiksi mopoilu tai oman fyysisen kunnon parantaminen voidaan nähdä eräänlaisina itseisarvoisina hyötyinä, joissa luonto toimii välinearvona tavoitteen saavuttamisessa. Välinearvo ilmenee kuvallisessa muodossa vain kahden oppilaan työssä luonnon ollessa paikka mopoilun harrastamiseen. Muut huomiot luonnon välinearvona toimimisesta linkittyivät tutkimuslomakkeen vastauksiin. Erään oppilaan kuvataidetyössä korostui luonto välinearvona ja hän avasikin työtään kertoen siitä seuraavaa:

”Silloin luonnossa oli kuraista. Ajoin mopolla. Oli vähä märkää silloin ja sukat kastu.” (P2)



KUVA 9. Luonto välinearvona. (P2)

Itseisarvon kuvauskategoriassa luonto nähdään itsessään arvokkaana. Teemoitteluun päädyttiin oppilaiden kuvataidetoista esiin nousevien luonnon kauneutta korostavien aihealueiden kautta. Kuvataidetoiden pohjalta selvästi luontoa itseisarvona pitäviä töitä aineistossa oli 14. Teoksissa kuvataan luontoa

ja luontomaisemia moninaisilla tavoilla korostaen luonnon kauneutta tai siellä koettua tunnetta. Seuraavissa esimerkeissä oli kuvattu hetkeen liittyvää tunnetta:

”Silloin luonnossa oli kaunista. Katselin tähtiä illalla pimeällä. Silloin oli rauhoittava olo.” (T9)

”Silloin luonnossa oli revontulia. Olin vuorella ja näin revontulet. Silloin oli hienoa.” (P3)



KUVA 10. Itseisarvona luonnon rauhoittava vaikutus. (T9)



KUVA 11. Luonto itseisarvona. (P3)

TAULUKKO 6. Yläkäsitteeseen ”Kuvallinen merkityksenanto” sisältyvät kuvauskategoriat ja määrät

Kuvauskategoria	Määrä
Välinearvo	2
Itseisarvo	14

Kuvataidetoissa lähtökohtana oli täydentää virke ”Silloin luonnossa oli...”. Oppilaat täydensivät virkkeen oman kokemusmaailmansa pohjalta. Aineistosta löytyi kuusi työtä, jotka oli nimetty ”Silloin luonnossa oli kaunista”. Kaikki kauneuteen viitaten nimetyt kuvataidetyöt olivat tyttöjen tekemiä. Töissä korostui luonnon itseisarvoisuus. Yhden kuvataidetyön taakse kirjoitettu työn nimi poikkesi tutkimuslomakkeeseen kirjatusta nimestä. Kuvataidetyössä (Kuva 2) nimi oli ”Silloin luonnossa oli puu joka oli vaahtera, josta tuli minun lempi puuni.”, kun taas tutkimuslomakkeeseen oppilas kirjoitti työn nimeksi ”Silloin luonnossa oli kaunista”. Työ laskettiin kuitenkin lukeutumaan kuuteen kauneutta korostavaan työhön. Kauneutta korostettiin myös tutkimuslomakkeen

ensimmäisen kysymyksen vastauksissa, josta alla esimerkkinä erään oppilaan maininta:

”Oltiin meidän lautalla menossa kotiin, silloin oli todella kaunista.” (T3)



KUVA 12. Itseisarvona luonnon kauneus. (T3)

5 LUOTETTAVUUSTARKASTELU

5.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen eettisiin näkökulmiin, sillä tutkimusprosessin aikana tutkija tekee huomaamattaankin ratkaisuja, joilla voi olla merkitystä tutkimuksen eettisyyteen. Mikäli tutkimuksessa käytetään hyvin standardoituja tiedonhankintamenetelmiä, eettisiin ongelmakohtiin on helpompi puuttua ja ne ovat varmemmin ennakoitavissa. Mikäli taas tutkimus noudattelee vapaamuotoisempaa tapaa hankkia tietoa, on myös tutkijan ja tutkittavan suhde epämuodollisempi. Tällöin tutkijan tulee tarkastella huolellisemmin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja muistaa, että tutkija itse on vastuussa niistä seuraamuksista, joita tutkimus voi tutkittavalle aiheuttaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Jotta tutkimus olisi eettisesti oikeutettua, tulee tutkijan myös noudattaa hyvää tutkimuskäytäntöä.

Tutkimus tulisi siis tehdä hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Vain tällöin se voi olla eettisesti hyväksyttävää. Hyvän tieteellisen käytännön (HKT) perusteltuna lähtökohtana on muun muassa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen käyttö. Tähän kuuluu tutkijan rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Hirsjärvi ym. (2004, 27) korostavat tutkimuksen teossa anonyymiuden takaamista, joka on eräs eettisyyteen vaikuttava tekijä. Lisäksi hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijan käyttävän eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja kunnioittavan muiden tutkijoiden työtä omaa tutkimusta tehdessään. Tutkimukselle tulee olla hankittu tarvittavat tutkimusluvut ja sen teossa noudatetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä tulee saada tutkimukseen osallistumisestaan suostumus. Tutkittavien tulee saada kaikki oleellinen tieto siitä, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan ja heillä tulee olla mahdollisuus perua osallistumisensa tutkimukseen. On huomattava, että tutkijalla on kaikki tieto ja valta päättää siitä, mitä hän tutkittavalle kertoo. Tällöin tutkijan rooli muuttuu eettisesti vastuulliseksi tutkittavasta joukosta. (Saaranen & Puusniekka 2006.) Hirsjärven ym. (2004, 27) mukaan tutkittaville on annettava sitä enemmän tietoa, mitä suurempi on tutkittavan tutkimukseen osallistumisesta koituva riski.

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistumisesta annettiin tietoa koulun käytössä olleen opiskelijahallinto-ohjelma Wilman kautta. Kyseisen kunnan käytäntöihin ei kuulu tutkimusluvan hakeminen, minkä vuoksi tutkimuslupaa ei tutkimuksen teolle haettu. Koulun rehtori lähetti tutkimukseen osallistuville kuudesluokkalaisille ja heidän vanhemmilleen tutkimusta varten muotoillun tiedotteen (Liite 1). Myös Vilka (2005, 33) mainitsee yhtenä suostumuksen pyyntötapana tiedotteen. Oppilailla ja heidän perheillään oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kaikki olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, mutta jokaiselta luokan oppilaalta ei saatu tutkimusaineistoa johtuen muutamista poissaolijoista aineistonkeruupäivänä. Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden anonymiteetti turvattiin säilyttämällä tutkimusaineisto asiaankuuluvasti poissa ulkopuolisten nähtäviltä. Tutkimusaineistoon merkityt oppilaiden nimet kirjoitettiin kuvataidetoiden kääntöpuolille, jotta anonymiteetti säilyy myös kuvien skannaamisvaiheessa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen teon yhteydessä tulee arvioida tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuus voidaan jakaa reliabiliteettiin ja validiteettiin. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen luotettavuustarkastelussa tulosten toistettavuutta. Kyseessä on siis menetelmä, jolla tarkastellaan tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2004, 216.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliutta ei ole helppo osoittaa, sillä tutkimus on kohdistettu pieneen otantaan vain yhdellä paikkakunnalla Suomessa. Tämän vuoksi ei ole varmuutta siitä, olisivatko tutkimustulokset samankaltaisia, jos

sama tutkimus toistettaisiin uudelleen. Tutkimuksen asettelu on kuitenkin luotettava siinä suhteessa, että tutkimus olisi helppo toistaa myös uudelleen.

Laadullisessa tutkimuksessa ylipäätään luotettavuuteen vaikuttaa eniten tutkija ja hänen oma rehellisyytensä, sillä tutkija on tutkimuksessa tehnyt tietyt teot, valinnat ja ratkaisut. Näillä valinnoilla on merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen ja luotettavuustarkastelua tulee tehdä läpi tutkimuksen suhteessa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, luokitteluun, tutkimiseen, tulkintaan ja johtopäätöksiin. Tutkimus on luotettava, mikäli tutkija pystyy perustelemaan tutkimustekstissään valintansa ja arvioimaan ratkaisujensa tarkoituksenmukaisuutta tai toimivuutta tutkimukselle asetettujen tavoitteiden kannalta. (Vilka 2005, 130.)

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Kyse on siis siitä, että tutkimusmittari tai -menetelmä mittaavat sitä, mitä tutkimuksessa on ollut tarkoituksenakin mitata. Kyselylomakkeissa tutkija on voinut ajatella kysymykset hyvin eri tavalla kuin miten tutkittava asian tulkitsee. Näin ollen tutkijan tulkitessa vastauksia oman ajattelutapansa mukaan, tulokset eivät voi olla päteviä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei ole aina kannattavaa puhua tutkimuksen validiudesta, mutta tutkijan tulisi tällöin pyrkiä perustelemaan tutkimuksen luotettavuutta tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkka analyysi tutkimuksen aineistonkeruusta perustelee itsessään lukijalle tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 216—218.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytetty tutkimuslomake vaikutti osaltaan siihen, millaisia vastauksia tutkimuksen aineisto tuotti. Lomakkeen kysymystenasettelut olivat joissain määrin tulkintaa ohjaavia. Esimerkiksi kysymyksessä ”Miten usein käyt luonnossa?” kysymyksenasettelu viittaa vahvasti jo ajattelutapaan siitä, että luontoon tulee erikseen ”mennä” eikä se ole meitä jatkuvasti ympäröivä elementti. Lisäksi tutkimuslomaketta ei testattu etukäteen koeryhmällä, minkä vuoksi sen toimivuus tässä kontekstissa saattoi jäädä vajavaiseksi.

6 POHDINTA

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään kuudesluokkalaisten luontosuhteita sekä kuudesluokkalaisten visuaalisen ilmaisun muotoja heidän esittäessään luontosuhdetta kuvallisesti. Kuudesluokkalaisten luontosuhteita tarkasteltiin oppilaiden tutkimuslomakkeeseen kirjoittamien vastausten perusteella. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemykset luonnosta keskittyivät luonnon kokemiseen rauhallisena ja luonnontilaisena paikkana. Luonto koettiin yksinkertaisesti paikkana, jonka syntyyn ihminen ei ole vaikuttanut. Koskimäen (2018) pro gradu –tutkielmassa kaupunkikoulujen lapsilta saatiin samankaltaisia vastauksia, joissa 5.-6.-luokkalaisten lapset kuvailivat luontoa rauhallisena, esteettisenä ja koskemattomana tilana.

Koskimäen (2018) pro gradu –tutkielmassa lapset korostivat luonnon esteettisyyttä. Viittaukset esteettisyyteen omassa tutkimuksessamme ilmenivät muutamista kirjallisista vastauksista, mutta ennen kaikkea kuvataidetoista sekä niiden nimistä. Yhdistimme esteettisyyden tutkimustuloksissamme äänimaisemallisuuteen, jota oppilaat kuvasivat tutkimuslomakkeissa mainiten linnun sirinän sekä muut luonnon äänet. Äänimaisemallisuutta ei mainita teoriaosuudessa avaamissamme aiemmissa tutkimuksissa.

Aiemmista tutkimuksista poiketen tutkimuksessamme korostui luonnon merkitys raikkaan ilman mahdollistajana. Vastausten pohjalta muodostui rentouttavan ja raikkaan paikan sekä raikkaan ilman kuvauskategoriat kahden eri tutkimuslomakkeeseen kirjatun kysymyksen pohjalta. On selvää, että oppilaat antavat luonnolle suurta arvoa myös luonnon mahdollistaman puhtaan ilman vuoksi. Tutkimusaineistostamme nousi lisäksi esiin ajatus luonnosta elollisena tai elottomana ympäristönä. Innasen (2008) kuudesluokkalaisten luontosuhteita käsittelevässä pro gradu –tutkielmassa korostuivat luontokeskeiset asenteet, jotka käsittävät sekä elollisen että elottoman luonnon sisällyttämisen arvokkaaksi koettuun luontokokemukseen.

Kun aineistossamme luonto nähtiin vahvasti luonnontilaisena, Laaksoharju & Rappe (2010) huomasivat tutkimustuloksissaan kaupunkilaislasten korostavan ennemminkin puistoympäristöä linkkinään luontoon. Tutkimuksen tuloksissa korostuivat erot maalais- ja kaupunkilaislasten välillä, sillä maalaislapset toivat vastauksissaan esiin marjojen poiminnan sekä majojen rakennuksen metsään (Laaksoharjo & Rappe 2010). Omassa tutkimuksessamme esiintyi myös useampia mainintoja luonnon antimien keräämisestä, mutta majojen rakennuksen sijaan lapset korostivat mopoilua ja muuta luonnossa touhuilua.

Aiemmista tutkimuksista poiketen tutkimusaineistossamme mainittiin useita kertoja luonnossa liikkuminen ja urheileminen. Oppilaat näkivät luonnon tarjoavan paikan spontaanille liikkumiselle eikä luontoon menemistä nähty pelottavana. Skårin ym. (2016) Norjassa toteutetussa maanlaajuisessa tutkimuksessa urheilu nähtiin ennemminkin ohjattuna toimintana eikä urheilun harrastamista liitetty luontoympäristöön. Norjalaisvanhemmat olivat huolissaan luontoympäristön turvattomuudesta sekä liikenteen vaaroista. Syynä lasten luonnossa liikkumattomuudelle oli myös lasten ajanpuute, sillä vapaa-aika vietettiin koulutehtävien ja ohjattujen harrastusten parissa. (Skår ym. 2016.) Laakso-Harju & Rappe (2010) mainitsevat lasten käyttävän aikansa ennemmin kauppakeskuksissa tai ruudun ääressä. Sekä Skårin ym. (2016) että Laakso-Harjun & Rappen (2010) mukaan vapaa-ajan vietto luonnossa rajoittui joko vanhempien asettamien rajojen tai lasten mieltymysten myötä, kun taas omassa tutkimuksessamme suurin osa lapsista kertoi liikkuvansa luonnossa viikoittain.

Kuten Koskimäen (2018) pro gradu –tutkielman aineistosta, myös oman tutkimuksemme aineistosta oli tulkittavissa näkemys siitä, että luonto voidaan nähdä erillisenä paikkana, jonne ”mennään”. Koskimäen (2018) tutkimuksessa tämä näkyi jakona lähiympäristöön ja retkeilyalueisiin, kun taas tutkimuksessamme vastaava ilmiö ”luontoon siirtymisestä” oli tulkittavissa siitä, ilmaisivatko oppilaat olevansa vai käyvänsä luonnossa. Riippumatta oppilaan ajatusmallista, suurin osa oppilaista kertoi viihtyvänsä luonnossa. Tulkitsemme tuloksissa (4.1) esitetyn, luonnossa viihtymättömän oppilaan (P2) vastauksen myös eräänlaiseksi näkökannaksi siitä, että luonto on erillinen tila eikä siis jatkuvasti läsnä. Aiemmissa tutkimuksissa ei oteta kantaa luonnossa viihtymiseen, vaan tutkimusten mielenkiinnon kohteet olivat toisaalla.

Kuvataidetyö toi lisää syvyyttä tekstissä ilmaistuihin merkityksiin luontosuhteesta. Lisäksi se antoi mahdollisuuden tulkita visuaalista ulosantia. Kuvataidetoiden visuaalinen analysointi pohjautui sommittelun osalta Gairin (1999) teokseen Taiteilijan opas sekä Campin (1981) ajatuksiin perspektiivistä, sävyistä ja mittasuhteista. Aineiston luokittelu sommitteluun, valittuun tekniikkaan ja värien käyttöön tarjosi tilaisuuden harjoittaa kuvataiteelle ominaista, Hiltusenkin (2009) korostamaa kuvan tulkintaa dialogisin keinoin tutkijoiden pohdintojen sekä oppilaiden tekemien kuvataidetoiden välillä.

Sommittelussa korostuivat kuvataidetoista esiin tulevat erilaiset kiinnekohdat. Gair (1999) luettelee kiinnekohtien luomiseen useita eri keinoja, joista oppilaat käyttivät tutkimuksessamme vain katseen johdattamista visuaalisten polkujen, sävykontrastien sekä vastavuoroisuuden avulla. Sävykontrastien käyttö nähtiin oppilaiden töissä vastavärien ja kiinnekohdan ympärille jätetyn valkoisen tilan hyödyntämisenä. Oppilaat hyödynsivät myös perspektiivin sijoittelua, jonka Camp (1981) mainitsee yhdeksi tärkeäksi aspektiksi kuvan sommittelussa.

Heti aineiston kerättyämme ja analyysin aloitettuumme, huomasimme kuvataidetoista värien käyttöön liittyviä ratkaisuja. Oppilaat käyttivät värejä ekspressiivisesti, kuten Enckell (2006) nimeää termin, jossa väreillä pyritään ilmaisemaan esimerkiksi tunteita tai mielikuvia. Aineistossamme esiintyi myös kuvataidetoita, joissa luonnossa koettua tunnetta kuvattiin liioitellun harmonisin värein. Vastakohtana harmonialle on disharmonia, joka luotiin aineistomme yhdessä teoksessa vastavärien avulla, kuten myös Gair (1999) toteaa.

Toiseksi lähtökohdaksi kuvallisiin tuotoksiin valitsimme kuvien sisällöllisen tarkastelun, jota on tutkinut myös Kiil (2009). Vaikka Kiilin (2009) tutkimus poikkeaa runsaasti omastamme, löytyy tutkimuksesta yhtäläisyys kuvataidetoiden sisältöjen teemoittelusta. Tutkimusaineistomme kuvataidetyöt jaettiin luontoa itseis- ja välinearvoistaviin sisältöihin. Myös Innanen (2008) jakoi tutkimuksessaan luontoon liitettävät arvot itseis- ja välinearvoihin. Aineistostamme löytyi vain kaksi välinearvon kategoriaan luokiteltavaa kuvataidetyötä. Tutkimuksemme pohjalta voidaan sanoa, että kuudesluokkalaisten luontosuhteet olivat myönteisiä. Näin oli myös Innasen (2008) tutkimuksessa, josta välineellisempiä asennoitumisia löytyi vain muutamia.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kuudesluokkalaisten luontosuhteita ja kuvallisen ilmaisun tapoja. Tutkimuksessa selvitettiin, millainen on kuudesluokkalaisten lasten luontosuhde, ja miten he kuvastavat luontosuhdettaan kuvataiteen keinoin. Kaiken kaikkiaan kuudesluokkalaisilla voidaan sanoa olevan myönteinen luontosuhde, mikä ilmeni niin kirjallisten kuin kuvallistenkin tuotosten kautta.

Tutkimuksemme osoittaa, että kuudesluokkalaiset ymmärtävät luonnon laajana kokonaisuutena. Luonto nähtiin tärkeänä niin yksittäisinä elementteinä, kuin myös tunnekokemusten mahdollistajana. Oppilaskohtaista oli, näkikö oppilas luonnon paikkana, joka ympäröi ihmistä jatkuvasti, vai niin sanotusti erillisenä tilana. Luonto sai merkityksiä oppilaiden harrastusten pohjalta, mutta myös itseisarvoisesti tärkeänä ympäristönä, jossa oppilaat saattoivat esimerkiksi kerätä marjoja tai vain rauhoittua. Oppilaiden vastauksissa korostui luonnon näkeminen rentouttavana paikkana, joka tarjoaa myös raikkaan ilman. Lisäksi urheilun harrastaminen luonnossa nousi esiin kirjallisen lomakkeen tulosanalyysissä. Myös Ylen luontokyselyssä (Salumäki 2019) suomalaiset arvostivat luonnossa liikkumisen moninaisia mahdollisuuksia.

Tutkimuksemme pohjalta voidaan myös sanoa, että kuudesluokkalaiset kuvastavat visuaalisessa muodossa luontosuhdettaan yhtä myönteisesti kuin he tuovat sen ilmi kirjallisessa tutkimuslomakkeessa. Kuvataidetoissa korostuivat sommittelun ja värien käytön merkitys kuvan sisällöllisen merkityksenannon lisäksi, mitkä kaikki tukivat oppilaiden luontokeskeistä käsitystä. Oppilaiden kuvataidetoissa toistuivat luontomaisemat. Vain muutamissa töissä sisältöön liitettiin luonnon ulkopuolinen objekti, kuten mopo. Tutkimuksemme osoittaa, että tutkittavien oppilaiden luontokokemukset ovat moninaisia ja oppilaille on muodostunut jo jonkinlainen luontosuhde. Tämä huomio tukee Ylen uutisissa 2016 nostettua ajatusta siitä, että luontosuhde muodostuu jo lapsena (Marjakangas 2016).

Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena luontosuhteen tarkasteluun näemme mahdollisuuden tutkia samaa aihetta vertaillen maalaiskoulun ja kaupunkilaiskoulun oppilaita. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko lasten elinympäristöllä vaikutuksia heidän luontosuhteensa muodostumiseen ja sen laatuun tai olisivatko tuotetut kuvataidetyöt sisällöllisesti tai visuaalisesti poikkeavia. Jatkotutkimusehdotus olisi perusteltu, koska aiemmissa tutkimuksissa kaupunkilaiskoulun oppilaat toivat muun muassa puiston esiin useammin kuin maalaiskoulujen oppilaat (Laaksoharju & Rappe 2010).

Toisena jatkotutkimusmahdollisuutena olisi tarkastella kirjallisten töiden ja kuvataideteiden yhteyksiä toisiinsa, joka jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle laajuutensa vuoksi. Pohdimme itse aineiston analyysimme yhteydessä, korreloiko kuvataideteissä esiin tulleiden harmonisten värien käyttö saman oppilaan kirjallisen lomakkeen vastausten luontokeskeisyyteen. Lisäksi voitaisiin tutkia, tuovatko kuvalliset tuotokset lisäarvoa kirjallisille töille tai toisinpäin.

Viimeisenä jatkotutkimusehdotuksena on määrällisen tutkimuksen teko lasten luontosuhteen selvittämisessä suomalaisissa kouluissa. Näin saataisiin yleistettävämpi käsitys lasten luontosuhteen tämänhetkisestä tilasta ja mahdollisesti myös sen suunnasta, mikäli tutkimustuloksia verrataan aiempiin tutkimuksiin. Näiden jatkotutkimusideoiden pohjalta voitaisiin kehittää keinoja vaikuttaa lasten muodostuvaan luontosuhteeseen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Keuruu: PS-kustannus, 174—189.
- Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Camp, J. 1981. DRAW. How to master the art. Verona: A. Mondadori.
- Eckart, K. 2017. What counts as nature? It all depends. UW News. Luettu 14.11.2019. <https://www.washington.edu/news/2017/11/15/what-counts-as-nature-it-all-depends/>
- Enckell, C. 2006. Taiteen katse. Väristä. Teoksessa J. Hautanen, J. Lintinen ja E. Nummelin (toim.) Taiteen kielet. Turku: Finepress, 40—42.
- Gair, A. 1999. Taiteilijan opas. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Gill, T. 2014. The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. Children, Youth and Environments 24(2), 10—34.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36:5, 340—354.
- Heino-Fihlman, M. 2009. Kuvataideopetuksen merkitykselliset kokemukset. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö ja S. Kullas (toim.) Monialainen

opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turku: Uniprint, 34—44.

Hietala, V. 1996. Kuvien todellisuus – Johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37:2, 162—173.

Innanen, P. 2008. Ihanteena luontokeskeisyys. Kotkan kuudesluokkalaisten luontosuhteet. Pro gradu –tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Itten, J. 1961. Värit taiteessa. Suomentanut A. Kare. Helsinki: Kustannus Oy Taide.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari ja V-M. Värrö (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: University Press, 367—400.

Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201434. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/luonto>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [viitattu 14.11.2019].

Kiil, K. 2009. Kielletyt kuvat. Suomalais- ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet. Jyväskylä: Gummerus.

- Koskimäki, A. 2018. Oppilaiden luontosuhteen näyttäytyminen luontokokemuksissa. Pro gradu –tutkielma. Luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Käpylä, M. 1994. Ympäristökasvatus – opetussuunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus? Teoksessa L. Jääskeläinen ja R. Nykänen (toim.) Koulu ympäristön vaalijana. Helsinki: Painatuskeskus, 7—15.
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. 2010. Children’s Relationship to Plants among Primary School Children in Finland: Comparisons by Location and Gender. *HortTechnology* 20(4), 689—695.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus, 28—45.
- Laukka, M. 2005. Kuvailmaisuus ja tulkinta. Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Linkola, P. 1989. Johdatus 1990-luvun ajatteluun. Juva: WSOY.
- Marjakangas, T. 2016. Ystävät ja harrastukset vaikuttavat luontosuhteeseen enemmän kuin asuinpaikka. Yle.fi. Luettu 2.12.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9338264>
- Oksanen, M. 1994. Luonto ja moraaliset arvot. Teoksessa L. Vilkkä (toim.) Ympäristöongelmat ja tiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.

- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 13.11.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pajanen, K., Green, M. & Soulanto, M. 2016. Yllättävän äärellä. Teoksessa A. Suominen (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Unigrafia, 32—36.
- Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävää kehitystä. Lasten keskus.
- Paukkeri, K. 2014. Näkymiä lapsen luontosuhteeseen ja luonnon hyvinvointivaikutuksiin. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pietarinen, J. 1987. Ihmisen luontoa koskevat filosofiset perusasenteet. Teoksessa L. Aho ja S. Sivonen (toim.) Oikeutemme ympäristöön. Puheenvuoroja eri tieteenaloilta. Juva: WSOY, 42—60.
- Pietarinen, J. 1993. Ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen ympäristöetiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäntieteen tutkimuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 86—114.
- Pohjakallio, P. 2008. Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena. Teoksessa I. Palmberg & E. Jeronen (toim.) Sopusointua vai ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa. Vaasa: Åbo Akademi pedagogiska fakulteten, 153—164.
- Pohjakallio, P. 2016. Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Unigrafia, 56—66.

- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 20.11.2019. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 18.11.2019. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/>
- Salminen, A. 2005. Kuvallisen ilmaisun kehityspiirteitä. Teoksessa I. Koskinen (toim.) Pääjalkainen. Kuva ja havainto. Hollola: Salpausselän kirjapaino.
- Salomäki, A. 2018. Lapsen luontosuhde tuo turvaa läpi elämän. Ts.fi. Luettu 2.12.2019. <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/3995579/Lapsen+luontosuhde+tuo+turva+a+lapi+elaman>
- Salumäki, T. 2019. Yle Luonnon kysely: Suomalainen on yllättävän vahvasti luontoihminen – sienestys, kalastus ja kansallispuistot eivät silti kiinnosta useimpia. Yle.fi. Luettu 2.12.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/09/27/yle-luonnon-kysely-suomalainen-on-yllattavan-vahvasti-luontoihminen-sienestys>
- Skår, M., Wold, L. C., Gundersen, V. & O'Brien, L. 2016. Why do children not play in nearby nature? Results from a Norwegian survey. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.
- Strife, S. & Downey, L. 2009. Childhood Development and Access to Nature. A New Direction for Environmental Inequality Research. Organization & Environment 22(1), 99—122.

- Tenhunen, A., Heikkilä, I. & Keskinen, S. 2009. Oppimistyyli – pedagoginen keino huomioida oppijan yksilöllisyyttä. Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turku: Uniprint, 184—196.
- The Royal Society for the Protection of Birds. RSPB. Every child outdoors. Children need nature. Nature needs children. Luettu 2.12.2019. <https://www.rspb.org.uk/globalassets/downloads/documents/positions/education/every-child-outdoors.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettu 18.11.2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilka, L. 1996. Ympäristöetiikka – luonnon arvot ja ihmisen asenteet. Teoksessa L. Vilka ja P. Pitkänen (toim.) Ihmisen suhde luontoon. Luonnon arvottamisen filosofiaa. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 18, 29—50.
- Vilka, L. 1998. Oikeutta luonnolle. Ympäristöfilosofia, eläin ja yhteiskunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Willamo, R. 2004. Luonto ja ei-luonto. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 32—36.

Wells, N. 2000. At home with nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning. *Environment & Behavior* 32(6), 775—795.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus, 18—19.

Ylikarjula, S. 2014. Värillä on väliä. Värien symboliikkaa ja merkityksiä. Viro: Katharos.

Hei kotiväki!

Teemme pienimuotoista kasvatustieteen kandidatin tutkielmaa liittyen oppilaiden luontosuhteeseen ja tulemme keräämään aineistoa tehtävän avulla (koulun nimi) kuudesluokkalaisilta tiistaina 8.10.2019. Tutkimus keskittyy kertomaan yleisellä tasolla oppilaiden luontosuhteesta, sekä siitä, miten oppilaat kuvastavat sitä erilaisin kuvataiteen keinoin. Aineistoa käsitellään anonyymisti, eivätkä oppilaiden kuvalliset tai kirjalliset työt tule olemaan tunnistettavia. Jos kuitenkin haluat, että lapsesi ei osallistu tutkimukseen, ilmoitathan siitä rehtorille (rehtorin nimi). Kiitämme suuresti jo etukäteen tutkielmaamme osallistumisesta!

Saat halutessasi lisätietoa tutkimuksesta lähettämällä kysymyksesi sähköpostiimme:

jaana.oksanen@tuni.fi TAI karoliina.vainio@tuni.fi

Syksyisin terveisin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat,

Jaana Oksanen ja Karoliina Vainio

Liite 2(1)
Tutkimuslomake

Kandidaatin tutkielma, syksy 2019
Kirjallinen lomake
Jaana Oksanen ja Karoliina Vainio

Nimi _____

Työn nimi: Silloin luonnossa oli _____

Kerro, millaista tilannetta teoksesi kuvastaa. Mitä tapahtui? Millaista silloin oli olla luonnossa?

Mikä on luonto?

Miten usein käyt luonnossa?

Mitä luonto sinulle merkitsee?

Viihdytkö luonnossa, miksi?