

Tia Tuovinen

”KUN OLEN LUONNOSSA, RIKON SEN HILJAISUUTTA”

4.-luokkalaisten kokemuksia yhteiskunnallisesti
vaikuttavasta ympäristötaideprojektista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tia Tuovinen: "Kun olen luonnossa, rikon sen hiljaisuutta": 4. -luokkalaisten kokemuksia yhteiskunnallisesti vaikuttavasta ympäristötaideprojektista"

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettaja, Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus

huhtikuu 2020

Vuonna 2019 levinnyt ilmastolakkoliike näytti lasten ja nuorten yhteiskunnallisen vaikuttamisen tarpeen. Tässä tutkimuksessa tahdoin luoda perusopetukseen ympäristötaideprojektin täyttämään tätä tarvetta. Tutkimuksessa yhdistelen kriittistä teoriapohjaa, ympäristökasvatusta ja taidekasvatusta. Kriittistä taustaa tarkastelen kriittisen pedagogiikan, taistelevan tutkimuksen ja oppilaslähtöisen kasvatuksen lähtökohdista. Ympäristökasvatusta tarkastelen taas ekososiaalisen sivistyksen ja kriittisen ympäristökasvatuksen kautta. Taidekasvatusta tarkastelen kriittisen taidekasvatuksen ja tutkimusprojektin pohjana toimivan taideperustaisen ympäristökasvatuksen kautta. Lisäksi tutkin oppilaiden luontosuhdetta, sillä se vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin projektista.

Toteutin projektin syyskuussa 2019 pirkanmaalaisen 4.-luokan kanssa. Heidän tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa yhteinen vaikuttava ympäristöprojekti. Tutkimusprojektissa oppilaat toteuttivat mahdollisimman oppilaslähtöisesti ja konsensusmenettelyyn perustuen yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaidenäyttelyn, johon kuvattiin oppilaiden tekemiä teoksia heille itselleen merkityksellisistä aiheista. Näyttely toteutettiin julkisessa tilassa oppilaiden naapurikaupunginosassa.

Tutkimuksen analyysi on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisesti. Tutkimuksen aineistona olen käyttänyt ryhmähaastatteluja, lausetäydennysmenetelmällä kerättyjä oppilaiden luontokäsityksiä, oppilaiden näyttelyä varten tuottamaa kuvallista aineistoa ja siihen liitettyjä tekstejä sekä omia muistiinpanojani. Analyysin perusteella oppilailla on laajasti tietoa erilaisista ympäristöön liittyvistä ongelmista. Teoksensa he toteuttivat kuitenkin hyvin konkreettisista aiheista. Oppilaiden ihmiskeskeinen luontosuhde näkyi heidän suhtautumisensa projektissa esille tuomiinsa aiheisiin. Oppilailla oli hyvin selkeä ja rajattu kuva koulusta ja koulunkäynnistä, eivätkä oppilaat siksi kokeneet projektia osaksi koulua. Oppilaat kuitenkin kokivat projektin hyvin positiivisesti. Oppilaat nostivat tästä esiin erityisesti vapauden tunteen ja vaikuttamismahdollisuuden.

Vaikka oppilaiden luontosuhde olikin enimmäkseen ihmiskeskeinen, oli heidän suhtautumisensa luontomyönteistä. Oppilaiden motivoituneisuus on hyvä lähtökohta, jonka avulla oppilailla voi herätä luontokeskeisempiä ajatuksia kokemuksellisuuden kautta. Luontokeskeisempää ja kriittistä ajattelua tarvitaan viheliäisten ongelmien, kuten ilmastomuutoksen ratkaisemisessa. Jatkotutkimusta voisi toteuttaa erilaisten luokkien ja opettajien kanssa, jotta projektin vaikutuksia voisi tutkia laaja-alaisemmin. Luontosuhdetutkimusta taas voisi toteuttaa koulukontekstin ulkopuolella.

Avainsanat: kriittinen pedagogiikka, ekososiaalinen sivistys, taideperustainen ympäristökasvatus, luontosuhde, fenomenologis-hermeneuttinen analyysi, oppilaslähtöisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	4
1 KRIITTINEN YMPÄRISTÖTAIDEKASVATUS.....	12
1.1. VALTAISTUMINEN JA KRIITTINEN AJATTELU.....	12
1.1.1. <i>Kriittinen pedagogiikka</i>	15
1.1.2. <i>Taisteleva tutkimus</i>	16
1.1.3. <i>Oppilaslähtöinen kasvatus</i>	21
1.2. YMPÄRISTÖKASVATUS.....	23
1.1.1. <i>Ekososiaalinen sivistys</i>	27
1.1.2. <i>Kriittinen ympäristökasvatus</i>	29
1.3. KUVATAIDEKASVATUS.....	30
1.3.1. <i>Taideperustainen ympäristökasvatus</i>	35
1.3.2. <i>Kriittinen taidekasvatus</i>	36
1.4. LUONTOSUHDE.....	38
2 YHTEISKUNNALLISESTI VAIKUTTAVA YMPÄRISTÖTAIDEPROJEKTI.....	42
3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -MATERIAALIT.....	47
3.1. LAUSETÄYDENNYSMENETELMÄ.....	48
3.2. HAASTATELU.....	50
3.3. KUVALLINEN AINEISTO JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKSTIT.....	53
3.4. OMAT MUISTIINPANOT.....	54
3.5. FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN ANALYYSI.....	54
3.6. TUTKIMUSETIIKKA.....	57
4 ANALYYSI.....	60
4.1. ESIYMMÄRRYS.....	61
4.2. LAUSETÄYDENNYKSET ENNEN PROJEKTIA.....	62
4.3. HAASTATELUT, YMPÄRISTÖKÄSITYS.....	67
4.4. LAUSETÄYDENNYKSET PROJEKTIN LOPUTTUA.....	69
4.5. HAASTATELUT, KOKEMUKSET.....	72
4.6. TEOKSET JA TIETOTEKSTIT.....	79
4.7. OMAT MUISTIINPANOT.....	84
4.8. HORISONTTIEN SULAUTUMINEN.....	86
4.9. FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTISEN ANALYYSIN TOIMIVUUDESTA.....	87
5 POHDINTA.....	89
6 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	97
7 LÄHTEET.....	101

JOHDANTO

Vuosi 2019 oli lasten ja nuorten ilmastoliikkeen vuosi. Ilmastolakko nousi voimakkaasti kielenkäyttöön niin Suomessa kuin ulkomaillakin (Kotimaisten kielten keskus 2019; Collins Dictionary 2019). Ilmastolakkoilulla lapset ja nuoret vaativat päättäjiltä ilmastotekoja osoittamalla mieltään koulupäivien aikana. Vuonna 2015 alkanut Koululakko ilmaston puolesta eli ilmastolakko laajeni Greta Thunbergin esimerkin johdolla maailmanlaajuisesti vuonna 2019 (Glenza, Evans, Ellis-Petersen & Zhou 2019).

Suomessakin ilmastolakkoon osallistui tuhansia koululaisia kansainvälisenä toimintapäivänä 15. maaliskuuta 2019 (Orjala 2019). Vaikka suomalaisnuorten yhteiskuntatiedon taso on kansainvälisesti vertailtuna hyvä, on heidän halukkuutensa osallistua politiikkaan ollut aiemmin alhaisempi kuin muissa OECD-maissa (Kupari & Siisiäinen, 2012). Myös Cantellin ja Larnan (2006) tutkimuksen mukaan nuoret eivät toimineet aktiivisissa rooleissa kouluissaan ja alle puolet osallistui järjestötoimintaan. Nuoret kuitenkin toivoivat, että kouluissa todella tehtäisiin jotain ympäristön hyväksi. Ilmastolakkoilun avulla nuoret ovatkin löytäneet mahdollisuuden toimia.

Koulun ja yhteiskunnan suhtautuminen ilmastolakkoihin on ollut ristiriitainen. Kouluissa vierastetaan suhteellisen paljon suoria kansalaisvaikuttamisen keinoja, kuten vetoomuksia ja mielenosoituksia (Cantell 2005). Omassa tutkimusluokassani tämä näkyi jopa niin, etteivät oppilaat olleet kuulleet ilmastolakoista tai Greta Thunbergista lainkaan, vaikka viimeisimmistä suurista, kansainvälisistä, oppilaiden kotikunnassakin järjestetyistä ilmastolakoista oli keskusteluhetkellä alle puoli vuotta aikaa. Peruskoulussa tehty osallistuminen

ja vaikuttaminen onkin jäänyt vähäiseksi, vaikka sen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (myöhemmin myös POPS, 2014, 24) mukaisesti tulisikin sisältyä opetukseen. Peruskoulussa yhteiskunnallinen vaikuttaminen on oppilaan osallistumista yhteisiin asioihin omassa koulussaan ja sen ulkopuolella. Tätä voi olla esimerkiksi oman ajattelun esiintuonti kuvallisesti tai yhteisissä projekteissa. Opetuksessa korostetaan oppilaiden pientenkin valintojen, kuten kulutusvalintojen ja sosiaalisen median kommenttien vaikutusta yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. (Kallio-Tavin 2017.) Louhimaa (2005, 270) kritisoikin näennäisvaikuttamista, jossa vaikuttaminen tyypistyy vastuunannoksi ympäristöstä, mutta jossa ei anneta oikeita mahdollisuuksia asioiden muuttamiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Ilmastolakkokeskustelussa nuoret ovat tuoneet esiin samanlaista ajattelua. Kulutusvalintojen ja pienten tekojen merkitys ei ole lapsille ja nuorille enää riittävää.

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelmana toimineen komiteanmietinnön jälkeen perusopetus kouluissa yhdenmukaistui, jolloin oppimisen ja oman elämän välinen raja hämärtyi ja yhteiskunnassa kouluoppimisesta tuli ainoa hyväksytty oppimistapa (Simola 2015, 32). Vaikka uuden opetussuunnitelman myötä puhutaan paljon oppilaiden toimijuuden tukemisesta, se ei näy käytännössä, sillä ilmastolakkoilu tyypistetään helposti kouluissa ja varsinkin yhteiskunnallisessa keskustelussa pinnaamiseksi, oppilaiden kauppakeskuksissa notkumiseksi, tai jopa ikkunoiden rikkomiseksi. Ilmastomarsseja verrataan jugendjärjestöihin ja niistä puhutaan pohjoiskoreamaisina näkyinä. Oppilaiden kyky ymmärtää, mistä he puhuvat kyseenalaistetaan tai torjutaan täysin mahdottomana. Ilmastolakkoilijoiden sanoman sijaan huomio kiinnitetään oppilaiden ruokavalioihin ja heidän käyttämiinsä älypuhelimisiin. (ks. kommentit mielipidekirjoituksissa esim. Harkki 2019; Huotari 2019; Kanerva 2019.)

Oppilaat ovat kuitenkin ilmeisen kiinnostuneita ilmastokysymyksistä. Koulun ja oppilaiden tulisikin löytää ratkaisu siihen, mitä koulukontekstissa voisi tehdä, jotta vaikuttaminen olisi riittävän merkityksellistä, eikä se tyypistyisi näennäisvaikuttamiseksi. Länsimainen elämäntapa ei ole kestäväällä pohjalla, vaan se uhkaa niin oman lajimme kuin muidenkin eliöiden elinehtoja. Jotta

voisimme selvittää tästä, on meidän löydettävä elämäntapa, joka ottaa huomioon niin muut lajit kuin tulevat sukupolvetkin. Kuluttamisen tilalle on löydettävä uusia keinoja rakentaa onnellista elämää. (von Boehm 2016, 100.) Parhaiten tähän päästään kasvatuksen keinoin, sillä ympäröivään kulttuuriinsa jo sosiaalistuneen aikuisen on vaikeampi muuttaa toimintatapojaan. Koulujärjestelmällä, yhteiskunnalla ja ilmastolakkoilijoilla on siis yhteinen intressi. Koulukontekstissa erityisesti ympäristökasvatuksessa tavoitteena on kasvattaa kestävään elämäntapaan. Ympäristökasvatuksen ja kriittisen kulttuurikasvatuksen merkitys on uudelleen korostunut tämän vuosituhannen puolella ilmastonmuutoksen ja kulutuskulttuurin aiheuttaman huolen vuoksi. Asia ei kuitenkaan ole uusi, vaan hiilidioksidin vaikutusta kasvihuoneilmiöön on tutkittu yli 120 vuotta (Arrhenius 1896) ja fossiilisten polttoaineiden vaikutuksesta ilmaston lämpenemiseen on siitäkin ensimmäisen kerran uutisoitu yli sata vuotta sitten (Rodney and Otamatea Times, Waitemata and Kaipara Gazette 1912).

Martusewiczin, Edmundsonin ja Lupinaccin (2015, 10, 81) mukaan kulttuurimme on erottanut ihmiset välittömästä luontosuhteestamme ja muuttanut luontokäsityksemme symbioottisesta ja tasapainoisesta globaaliin riistotalouteen. Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastelen tätä kahtiajakoa ihmiskeskeisen ja luontokeskeisen luontosuhteen käsitteiden avulla. Louhimaan (2005, 218) mukaan ympäristökriisin syynä on moderni elämäntapamme ja sen asenteiden ja ympäristövastuullisen toiminnan välinen ristiriita. Ihmisen luontosuhde on ihmiskeskeinen, ja ihminen on erottanut itsensä luonnosta.

Tämän johdannon kirjoitushetkellä koronaviruspandemia järkyttää yhteiskunnan luontokäsitystä, jossa ihminen katsotaan luonnosta erilliseksi olioksi, joka on järjestänyt elämänsä toimimaan odotettavasti ja hallitun järjestyksen mukaisesti. Ihminen on myös siirtänyt kuoleman erilleen elinpiiristään (Kaihovaara 2019). Fossiilikapitalismi sekä globalisaatio ovat osasyinä covid-19 -taudin leviämisen laajuudessa ja nopeudessa, eikä näin valmiuslain aikaan ole mahdollista elää tavallisten kulutustottumusten mukaista elämää. Valtioilla oli mahdollisuus varautua, mutta talouden toiminnan turvaamisen vuoksi näin ei useinkaan tehty riittävän aikaisin. Koronaviruspandemia kertoo, että toimeen ei tiedon pohjalta ryhdytä, ennen

kuin on liian myöhäistä. Ympäristöpolitiikan professori Hukkinen kertoo YLE:lle, että pandemia on näyttänyt yhteiskuntajärjestelmän reagoitakyvyn, mutta samalla tuonut ilmi sen täydellisen kyvyttömyyden ennakointiin (Eskonen 2020). Tämä on erittäin huolestuttavaa ilmastonmuutoskamppailun kannalta. Tarvitsimme yhteiskunnassa siis enemmän kriittisiä ajattelutaitoja ja erilaisissa luonnonympäristöissä tapahtuvaa kasvatusta.

Ympäristökasvatuksen malleissa ja tutkimuksessa on Louhimaan (2002, 73) mukaan kuitenkin kaksiosainen perusongelma. Ympäristöongelmia yksilöllistetään ja tieteellistetään, eli oletetaan pelkän tiedon lisäävän ympäristövastuullista toimintaa. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut. Koska tiedon lisääminen, kiellot, uhkakuvat, syyllistäminen ja pelottelu eivät ole olleet toimivia ratkaisuja muuttamaan ihmisten käyttäytymistä, tarvitaan siihen erilaista lähestymiskulmaa.

Räsänen (1993, 83–84) mukaan ajattelun toimintatapojen välinen ristiriita katoaa, kun tieto yhdistetään kokemukseen. Suorannan (2002, 40–41) mukaan oppilaan kokemuksellisessa oppimisessa on mahdollista nähdä, arvioida ja reflektoida omaa oppimista. Käsitteellisen ajattelun rakentumisessa kehollisilla kokemuksilla ja aistimuksilla on suuri merkitys.

Taide tuottaa tällaisia kehollisia kokemuksia. Omaehtoisen taiteellisen työskentelyn avulla voi oppia itsestään, toisista ja maailmasta ja tulla tietoiseksi, aktiiviseksi toimijaksi, joka luovan toiminnan avulla osallistuu yhteiskunnan muuttamiseen. (Anttila 2008, 43–44.) Myös Värri (2018) korostaa ruumiillis-aistillista vuorovaikutusta ympäröivän luonnon arvostamisen lähtökohtana ja myötätunnon kehittäjänä. Olisikin tärkeä pystyä vaikuttamaan ympäristöasenteiden muodostumiseen jo koulussa. Ilmastolakkoilun kautta voidaan nähdä oppilaiden olevan sille avoimia. On siis mietittävä, millainen lähestymistapa olisi toimiva. Yhtenä ratkaisuna on esitetty taiteisiin perustuvaa ympäristökasvatusta.

Taide on asetettu itseisarvoiseksi muun yhteiskunnallisen toiminnan ulkopuolelle. Näin sitä ei tarvitse selittää eikä perustella, eikä siten ottaa vakavasti. Kun taide on erotettu muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta erilliseksi ilmiöksi, voidaan sitä tarkastella ja ihastella etäältä. (Anttila 2008, 36.)

Kuitenkin maailma visualisoituu ja monilukutaitoa ja erilaisia medialukutaitoja tarvitaan koko ajan enemmän (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2017, 11; Tsou & Leitner 2013). Videot, emojiit ja muut kuvalliset merkit ja aineistot ovat niitä, joiden kautta lapset ja nuoret ovat tekemisissä toistensa ja yhteiskunnan kanssa, ja sitä kulttuuria, jota he käyttävät (Derks, Bos & Von Grumbkow 2008; Livingstone & Bober 2004; Zhou, Hentschel & Kumar 2017). Jotta he voisivat ymmärtää ympäröivää maailmaansa, on oppilaiden osattava olla tekemisissä heitä ympäröivän visuaalisen kulttuurin kanssa, lukea ja tuottaa sitä.

Kuvataide oppiaineena on laahannut kehityksessä jäljessä, ja se nähdään usein vain piirustustaitoja kehittävänä, lukuaineiden täyteistä lukujärjestystä keventävänä ja helppona huvinaaineena (Kiil 2009, 59). Kuvataideopetusta perustelevat kouluviihtymisen, vaihtelun, luovuuden ja henkilökohtaisen taidesuhteen ja tunnetaitojen näkökulmasta niin aikuiset ja opettajat (Vainio 2014; Halmetoja 2014), oppilaat (Heino & Käppi 2012), kuin opiskelijatkin (Lahdenkauppi, Lempinen, Käkälä & Kaappola 2019). Kriittisen oppimisen näkökulma jää usein vähemmälle.

Kuitenkin juuri ympäröivään visuaaliseen kulttuuriin painottuvana kuvataide voisi toimia näkökulmana, jonka kautta oppilaille olisi mahdollisuus oppia lukemaan ja tarkastelemaan itseään, muita ja ympäristöään kriittisesti sekä toimimaan aktiivisena toimijana yhteiskunnassa. (POPS 2014, 20, 24, 144.) Tässä tutkimuksessa tätä näkökulmaa hyödynnetään taideperustaisen ympäristökasvatuksen toimintaperiaatteiden mukaisesti muodostetussa yhteiskunnallisesti vaikuttavassa ympäristötaideprojektissa.

Käsitelläksemme ilmastonmuutoksen kaltaisia viheliäitä ongelmia (Värri 2018) tarvitsemme kriittistä lukutaitoa (Suoranta 2005, 130). Kriittinen lukutaito mahdollistaa erilaisten kulttuuristen tekstien ja sanomien käsittelemisen. Tässä tutkimuksessa teoriapohja on kriittisessä pedagogiikassa, joka pyrkii järjestämään opetuksen oppilaan elämäntilanteesta käsin, dialogisesti tämän kanssa (Freire 2005, 102–103). Se pyrkii ehkäisemään marginalisoitumista ja edistämään tasa-arvoa (Suoranta 2016). Tutkimuksessa tämä toteutuu siten, että oppilaat mahdollisimman itsenäisesti tuottavat oman yhteiskunnallisesti vaikuttavan taideprojektinsa, jonka lähtökohdat ovat heille itselleen

merkityksellisissä asioissa. Oma kuvataideopettajuuteni pohjaa kriittiseen pedagogiikkaan, sillä kuten Tervo, (2008, 15) näen peruskoulun kuvataideopetuksen paikkana, jossa sosiaalisen ja kulttuurisen tasa-arvon puolesta on mahdollista työskennellä.

Tämän vuoksi tutkimuksessa tutkin, miten oppilaat kokevat yhteiskunnallisesti vaikuttavan taideperustaisen ympäristökasvatusprojektin ja miten oppilaiden luontokäsitys vaikuttaa siihen. Olen kiinnostunut siitä, miten projekti toimii, ja miten sellaisen voi rakentaa yleisesti koulussa toteutettavaksi. Tutkimus on suunniteltu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, jotta se olisi mahdollista järjestää osana perusopetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tutkimuksessa "toteutetaan yhteinen vaikuttamisprojekti, jossa harjoitellaan osallistumista ja vaikuttamista paikallisella tai globaalilla tasolla" (POPS 2014, 242). Tutkimuksen toteutin toimintatutkimuksena, jossa oppilaat itse mahdollisimman itsenäisesti ja oppilaslähtöisesti kehittivät oman vaikuttavan ympäristötaidenäyttelynsä. Taiteellinen toiminta, sekä tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely edistävät kriittistä ajattelua (POPS 2014, 21, 30, 99). Siksi olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimusprojektin mahdollisimman oppilaslähtöisesti, taideperustaisesti ja kriittisistä lähtökohdista käsin. Koska luontosuhde vaikuttaa siihen, miten ihminen suhtautuu ympäristöönsä ja siihen suuntautuvaan projektiin, tutkin oppilaiden kokemusten osana myös näiden luontosuhteita Milfontin ja Duckettin (2010) Environmental Attitudes Inventoryyn pohjaavan lausetäydennysmenetelmällä kerätyn aineiston avulla.

Koska tämän tutkimuksen aineiston muodostaneessa projektissa on niin moninainen perusta, ei samoista lähtökohdista tehtyä aikaisempaa tutkimusta ollut helppo löytää. Tutkimuksessa yhdistän erilaisia kriittisiä lähtökohtia, kuten lapsilähtöisyyden ja kriittisen pedagogiikan ympäristökasvatukseen ja taidekasvatukseen. Lisäksi tutkin oppilaiden luontosuhteita ja niiden vaikutusta projektiin. Samoja asioita on kuitenkin tutkittu paljon, mutta eri näkökulmista.

Pro gradu -tasoista tutkimusta lasten luontosuhteista ovat Suomessa tehneet mm. Innanen (2008), Jokinen (2011) Rantanen ja Rantanen (2017) sekä Savonen (2019). Muualla maailmassa lasten luontosuhteista tutkimusta on tehty myös (mm. Collado, Íñiguez-Rueda & Corraliza 2016; Tillman, Button,

Coen & Gilliland 2019; Yli-Panula, Jeronen & Rodriguez-Aflecht 2020). Suomessa lasten luontosuhteita ovat tutkineet esim. Rantala ja Puhakka (2019). Yleisiä luontosuhdejaotteluja Suomessa ovat tehneet Pietarinen (1992), Vilkka (1993) ja Willamo (2005). Ihmisen luontosuhteesta on kuitenkin keskusteltu pitkään. Naessin (1984) nostan tähän tutkimukseen yhtenä luontosuhdekeskustelun merkittävimmistä ajatteliijoista. Kaihovaara (2019) taas on viime aikoina herättänyt keskustelua luontosuhdekäsitteestä ja sen mielekkyydestä.

Kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen yhdistävää tutkimusta löytyy paljon ja pitkältä ajalta, erityisesti ympäristöperustaisen taidekasvatuksen osalta (Aho Nieminen, Arola-Anttila & Tirola 1985; Boeckel 2014; Bynoe 2019; Flowers 2012; Flowers ym. 2015; Häggström 2017; Inwood & Taylor 2012; Inwood 2013; Mantere 1995; Mäkivaara & Sarviaho 1999; Nepgen 2008; Song 2008; Sorin, Brooks & Haring 2012). Kriittistä taidekasvatusta on tutkittu jonkin verran, (esim. Gil-Glazer 2020) mutta se on usein toteutettu medialukutaidon näkökulmasta (esim. Latvala 2015).

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan lasten käsityksistä, mutta usein kasvatusta, kuvataidekasvatusta tai ympäristökasvatusta tutkittaessa kokemuksia kerätään aikuisilta (Lemmetyinen & Malinen 2015; Kujanpää 2017; Palomaa & Peltonen 2019). Tutkimuksia oppilaiden kokemuksista taiteesta ja taidekasvatuksesta yleensä on kuitenkin tehty myös (Gibson 2008). Lapsilähtöistä tutkimusta löytyy erityisesti kuvataidekasvatuksen kentältä (Illeris 2017; Water ym. 2017). Taidenäyttelyä on aiemminkin käytetty lapsilähtöisessä tutkimuksessa (Pöyhönen 2016), mutta kuten mainituissa tutkimuksissa muutenkin, tutkimus on lapsille tehtyä, ei lasten itse tekemää. Luontosuhteen ja kuvataiteen yhdistävää tutkimusta on taas tuoreeltaan tehty esimerkiksi kandidaattitasoisena (Oksanen & Vainio 2020).

Omaa tutkimustani parhaiten vastaavia tutkimuksia löysin kaksi. Jokela, Hiltunen ja Härkönen (2015) tutkivat ympäristötaidekasvatusta osallistavana projektina. Staples, Larson, Worsley, Green ja Carroll (2019) taas tutkivat taideperustaisen ympäristökasvatuksen vaikutusta lasten luontosuhteeseen. Kummassakaan ei kuitenkaan ole hyödynnetty lapsikeskeistä tai kriittistä näkökulmaa.

Omalla tutkimuksellani pyrin yhdistämään näiden tutkimuksien aihepiirejä ja tarkastelemaan taiteellista toimintaa ja ympäristökasvatusta kokonaisvaltaisesti kriittisestä, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrkivästä kontekstista. Tahdon myös erityisesti saada oppilaiden oman äänen kuuluviin.

Tässä tutkimuksessa pyrin siis luomaan kouluun käsittelymahdollisuuden oppilaiden ilmastolakkoilun kautta näkyvään ilmastoahdistukseen. Projektin toteutan kokemuksellisen oppimisen keinoin, eli taiteellista työskentelyä hyväksi käyttäen, sillä taiteellinen työskentely mahdollistaa asioiden syvällisemmän tarkastelun. Suunnittelun lähtökohtanani oli taideperustainen ympäristökasvatus, jossa taide sisältyy ympäristöaiheiden käsittelyyn läpileikkaavasti alusta loppuun asti. Koska on tärkeää, että projekti on oppilaiden mielestä hyödyllinen, kysyn nimenomaan oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia siitä. Tällä tavalla toimimalla toivon voivani kuroa yhteen yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja kouluoppimisen välistä kuilua.

Näiden lisäksi tarkastelen, miten fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusanalyysi sopii tällaiseen aineistoon ja tähän projektiin. Tutkimuskysymyksenäni on siis: Miten oppilaat kokevat yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaideprojektin?

1 KRIITTINEN YMPÄRISTÖTAIDEKASVATUS

Tässä tutkimuksessa hyödynnän kriittistä lähestymistapaa, jonka ympärille rakentuvat ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen lähtökohdat ja toimintatavat. Tässä luvussa avaan tutkimukseni teoriataustaa, jonka olen jakanut kolmeen osaan: valtaistumiseen ja kriittiseen ajatteluun, ympäristökasvatukseen ja kuvataidekasvatukseen.

Valtaistumisen ja kriittisen ajattelun osa-alueita käsittelen yleisesti kriittisen pedagogiikan kautta, tutkimuslähtöisesti taistelevan tutkimuksen kautta ja lopuksi oppilaslähtöisen kasvatuksen kautta.

Ympäristökasvatuksen yhteydessä käsittelen ensin lyhyesti erilaisia ympäristökasvatuksen toimintamalleja ja tämän jälkeen tarkemmin tutkimukselle olennaisempia ekososiaalisen sivistyksen ja kriittisen ympäristökasvatuksen käsitteitä.

Kuvataidekasvatuksen osalta käsittelen ensin ympäristötaidetta ja taiteen kokemuksellisuutta. Tämän jälkeen avaan taideperustaista ympäristökasvatusta ja kriittistä taidekasvatusta. Lopuksi kerron tutkimuksessa käyttämästäni luontosuhdejaottelusta.

1.1. Valtaistuminen ja kriittinen ajattelu

Tässä luvussa selitän ensin, mitä tarkoitan valtaistumisella ja kriittisellä ajattelulla, jonka jälkeen avaan tutkimuksen vaikuttamiseen liittyviä lähikäsitteitä. Tämän luvun alaluvuissa tarkastelen kriittistä ajattelua eri näkökulmista, erityisesti kriittisen pedagogiikan, taistelevan tutkimuksen ja lapsilähtöisen pedagogiikan näkökulmista.

Valtaistumisesta voidaan käyttää myös käsitettä voimaantuminen. Valtaistumisella tarkoitan tässä tutkimuksessa sekä sisäisiä prosesseja, että yhteiskunnallista valtaa. Valtaistumisella tarkoitan mahdollisuutta osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, sekä Kivipellon ja Kotirannan (2011) mukaisesti toiminnassa mukana olevien osallistumisen ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääntymistä. Valtauttaminen ja voimaannuttaminen taas käsitteitä merkitsisivät, että aikuisten täytyy voimaannuttaa lapsia, jotta nämä voisivat toimia maailmassa (Gallacher & Gallagher 2008). Tutkimuksen oppilaslähtöisen lähtökohdan mukaisesti kuitenkin pidän oppilaita aktiivisina toimijoina, jotka voivat itse vaikuttaa elämäänsä.

Tällä tutkimuksella on moninaiset aatteelliset lähtökohdat. Näihin liittyy valtaistumisen ohella läheisesti yläkäsite kriittinen ajattelu, jolla tarkoitan tämän tutkimuksen yhteydessä ”taitavaa ja vastuullista harkinta- ja arvostelukykyä, joka kohdistuu sisällöllisesti tai kokemuksellisesti merkityksellisiin ajattelun kohteisiin” (Tomperi 2017, 96). Tomperin määritelmästä tässä tutkimuksessa korostan kokemuksellisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kriittisyys ja kriittinen ajattelu mainitaan 114 kertaa. Kriittisestä ajattelusta kerrotaan, että se on sivistyneen ihmisen ominaisuus. Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on ”oppia kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista”. Kriittisen kuluttajuuden yhteydessä mietitään, miten mm. ympäristön huomioon ottaminen näkyy omassa toiminnassa. (POPS 2014, 16, 18, 100.) Oppilaita myös ohjataan tunnistamaan ja nimeämään arvojaan ja pohtimaan niitä kriittisesti (POPS 2014, 15). Tämä näkyy erityisesti projektin luontosuhdeosuudessa. Luontosuhdetta avaan luvussa 1.4.

Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa pidin keskeisenä lähestymistapaa, jossa oppilaat saavat itse tehdä omaan oppimiseensa ja työskentelyynsä, sekä koko projektiin liittyviä päätöksiä ja valintoja. Näitä lähestymistapoja esittelen erityisesti kriittisen pedagogiikan, taistelevan tutkimuksen ja oppilaslähtöisen oppimisen näkökulmista. Nämä eivät kuitenkaan ole ainoat lähestymistavat, jossa on nähtävissä tällaisia lähtökohtia, vaan myös esimerkiksi tekemällä oppimisen, kokemuksellisen oppimisen ja

tutkivan oppimisen lähtökohdat näkyvät työssä. Näissä kaikissa on päällekkäisyyksiä ja samanlaisia tausta-arvoja, kuten lapsen arvostaminen ja ajatus kokemuksellisen, tekemällä oppimisen hyödyistä. Seuraavaksi kerron lyhyesti näistä lähikäsitteistä.

Tekemällä oppiminen, eli learning-by-doing, on Deweyn kehittänyt käsite. Dewey (2005) puhuu kokemuksesta, oppimisen tärkeydestä ja ympäristön kokemisesta taiteen kautta. Tästä puhun tarkemmin kuvataidekasvatuksen yhteydessä, alaluvussa 1.3. Deweyn (2005, 26) mukaan taiteen olemassaolo on todiste siitä, että ihminen käyttää luonnon materiaaleja laajentaakseen omaa elämäänsä. Taide on elävä ja konkreettinen todiste siitä, että ihmisen on mahdollista palautua tietoisesti, ja siten merkitystasolla aistien, tarpeiden, impulssien ja tekojen yhteys on elävälle oliolle ominaista. On siis luonnollista olla vuorovaikutuksessa ja ymmärtää luontoa paremmin aistien avulla. Felician (2011, 1003) mukaan tekemällä oppimisella tarkoitetaan tarkemmin tekemisen reflektoinnin kautta tapahtuvaa oppimista. Tekemällä oppiminen kietoutuu siis sekä taiteellisen toiminnan kautta ympäristön ymmärtämiseen ja kokemuksellisuuteen, että reflektoinnin kautta kriittiseen ajatteluun, jota avaan lisää tämän luvun alaluvuissa.

Kokemuksellista oppimista tutkinut Kolb kehitti mm. Deweyn lähestymistapojen pohjalta käsityksensä kokemuksellisesta oppimisesta. Kolbin mukaan oppiminen on prosessi, joka perustuu kokemukseen. Oppiminen on kokonaisvaltainen ja kokemisen ja aktiivisen kokeilun välillä liikkuva prosessi. Siinä luodaan tietoa ja se sisältää kanssakäyntiä yksilön ja ympäristön välillä. (Kolb 1984.) Kolbin kokemukselliseen oppimiskäsityksen malliin kuuluu oppimisen kehämäisyys, jossa oppiminen jatkuvasti kehittyy ja syvenee. Välitön omakohtainen kokemus on perusta oppimiselle, jota syvennetään ilmiön havainnoinnilla ja tietoisella pohtimisella. Aktiivisen toiminnan vaihe on myös olennainen osa kokemuksellista oppimista. (Kupias 2001, 16.) Kokemukselliseen oppimiseen liittyvässä tietoisessa pohtimisessa tarvitaan kriittisiä ajattelutaitoja. Kuten edellä mainitsin, tässä tutkimuksessa kerron kokemuksellisuudesta enemmän kuvataidekasvatuksen yhteydessä (luku 1.3).

Tutkiva oppiminen tarkoittaa sellaista oppimista, jossa oppija on vastuussa omasta oppimisestaan ja joka tapahtuu ongelmia asettamalla, omia käsitteitä

muodostamalla ja hakemalla tietoa itsenäisesti. Näin rakentelemalla syntyneestä tiedosta muodostuu laajempia kokonaisuuksia opettajalta tai oppikirjasta saadun tiedon sijaan. (YSO 2020). Tutkivassa oppimisessäkin kriittinen ajattelu on siis olennaista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 268) kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen näkyvät esimerkiksi kuvataideopetuksen tavoitteissa.

1.1.1. Kriittinen pedagogiikka

Kriittiseen pedagogiikkaan kuuluu marginalisoitumisen ehkäiseminen ja sosiaaliseen ja kasvatukselliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pyrkiminen sekä kasvatuksen poliittisuus. Siinä tavoitellaan tekemällä oppimista, joka olisi yhteistoiminnallista, tekemällä oppivaa ja ongelma- sekä prosessikeskeistä (Suoranta 2016). Kriittisen pedagogiikan teoriaa ei voi tarkasti määritellä. Se ei ole tarkasti rajattavissa, vaan sen teoriatausta jakautuu laajalle alueelle.

Teoriataustan lisäksi myös sen erilaiset pedagogiset sovellukset ovat moninaisia. Ei ole mahdollista löytää mitään tiettyä, oikeaa tapaa toteuttaa kriittistä pedagogiikkaa opetuksessa, ja toimintaohjeoppaan sijaan onkin olennaista tutustua ja perehtyä kriittisen pedagogiikan teoreettisiin periaatteisiin ja arvoihin, sekä sen keskeisiin teoreetikkoihin. Kiilakosken (2008, 60) mukaan kriittinen pedagogiikka onkin tietyt päämäärät sisältävä pedagoginen ohjelma. Tämän ohjelman ohjaavina arvoina voi nähdä yhteisyyden, yhteistoiminnan, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden (Heywood 1998, 106–115).

Freire kritisoi kasvatuksen talletuskäsitystä, jossa kaiken tietävä opettaja opettaa tietämättömiä oppilaita. Opettaja on se, joka ajattelee, puhuu, pitää kuria ja tekee valintoja. Oppilaat ovat oppimistilanteessa objekteja, joihin kaadetaan tietoa, kun taas opettaja on tilanteen subjekti. (Freire 2005, 76–77.) Tässä tutkimuksessa pyrin kriittisen pedagogiikan lähtökohdista minimoimaan ne tilanteet, jossa minä puhun tai pidän kuria. Erityisesti valintojen tekemisen olen tutkimuksen aikataulun ja toteutuksen mahdollistamissa rajoissa pyrkinyt jättämään täysin oppilaille. Oppilaat pyrkivät konsensusmenetelmällä, eli yksimielisesti, tekemään kaikki tutkimusprojektin näyttelyä ja toteutusta koskevat päätökset. Kaikkien teokset ja ääni näkyivät ja kuuluivat yhtäläisesti

projektin toteutuksessa ja loppunäyttelyssä. Näin pyrin rakentamaan opetuksen sisällön Freiren (2005, 102–103) mukaisesti yhdessä oppilaiden kanssa, dialogin kautta.

Kriittinen pedagogiikka kutsuu oppilaat ymmärtämään jokapäiväistä elämäänsä yhteiskunnan heikoimpien näkökulmasta, jotta yhteiskunta voisi muuttua inhimillisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi kaikille (McLaren, 2015, 41). Suoranta (2005, 222) taas käyttää termiä radikaali kasvatus, jossa hänen mukaansa pyritään katsomaan asioita suoraan, ilman välittäviä tekijöitä. Kriittisen pedagogiikan kasvattajalle asettama vaatimus on selvä. Kasvattajan on tehtävä näkyväksi yhteiskunnan ja koulukulttuurin valtasuhteita ja edistettävä sellaista oppimista, joka voimaannuttaa oppilaita ja edistää näiden toimijuutta. Tähän pyrin omassa tutkimuksessani. Oppilaat loivat itse, omista lähtökohdistaan kantaottavan taidenäyttelyn heille itselleen tärkeistä, yhteiskunnallisesti merkittävistä asioista, joihin he halusivat vaikuttaa.

Kriittisen pedagogiikan vapauttavista pyrkimyksistä huolimatta on esitetty epäilyksiä kriittisten opettajien tavoista yrittää voimauttaa oppilaitaan (Wildemeersch 2018, 1375). McLarenin (2009, 162–163) mukaan kriittisen pedagogiikan käsite on laimentunut ja laventunut koskemaan erinäisiä hyvänä pidettyjä opetustapoja ja luokkahuonejärjestelyjä samalla, kun globaalin kapitalismin kritiikki on jäänyt lähes täysin syrjään. Uusi tapa käsittää kriittinen pedagogiikka voisikin olla sellainen, jossa se määritellään yhteisesti muovautuvaksi tilaksi, jossa sekä opettaja että oppilas tutkivat ja kokeilevat yhdessä, eikä prosessin lopputulos ole tiedossa etukäteen, mutta se todennetaan, kun sen nähdään toteutuneen (Wildemeersch 2018, 1375). Varsinkin tutkimuksellisessa yhteydessä tällainen näkökulma toimii, sillä tutkija oppii aina samalla tutkimastaan ilmiöstä.

1.1.2. Taisteleva tutkimus

Aineistonkeruuprojektin lisäksi kriittisen pedagogiikan arvot vaikuttivat itse tutkimustoimintaan. Näitä jaottelen Suorannan ja Ryytäsen (2016) taistelevan tutkimuksen teesien avulla. Taistelevaa tutkimusta ja sen teesejä käsittelen tässä luvussa yksityiskohtaisesti, sillä en palaa niihin enää uudelleen tutkimusmenetelmäluvussa.

Taisteleva tutkimus käsitteenä kokoaa yhteen erilaisia tutkimusperinteitä, joilla on yhteisiä piirteitä ja toimintakäytänteitä, joiden katson sopivan yhteen kriittisen pedagogiikan arvoihin. Suorannan ja Ryytäsen (2016, 24) mukaan tutkija päätyy kantaaottavaan, taistelevaan tutkimukseen erilaisista syistä. Näitä voivat olla esimerkiksi henkilökohtaiset arvot ja aiemmin omaksutut ideologiat tai jokin ajankohtainen yhteiskunnallinen ongelma, joiden kautta tutkija päätyy löytämään taistelevan tutkimuksen. Näin on ollut myös minun kohdallani, sillä sekä omat henkilökohtaiset arvoni, että ajankohtainen yhteiskunnallinen tilanne johtivat minut löytämään ja hyödyntämään taistelevaa tutkimusta. Henkilökohtaisuus ja sen kautta esiin tuleva tulkinnallisuus näkyy myös valitsemassani analyysimenetelmässä (luku 4).

Taistelevaa tutkimusta on kutsuttu myös esimerkiksi aktivistitutkimukseksi, radikaaliksi tutkimukseksi, osallistuvaksi tai toimintasuuntautuneeksi tutkimukseksi ja militanttitutkimukseksi (Suoranta & Ryytänen, 2016, 16 –17). Taistelun, aktivismin, militanttiuden ja radikaalin käsitteet voivat tutkimukseen yhdistettyinä termeinä herättää vääränlaisia mielikuvia. Esimerkiksi Halen (2001, 13) mukaan aktivistitutkimuksessa aktivisti-termiä käytetään adjektiivin tapaan, kuvaamaan ja muokkaamaan tutkimusmenetelmien valintaa ja toteutustapaa. Aktivistitutkimus ei ole tarkoitettu kuvaamaan aktivisteina toimivia tutkijoita tai tutkittavia, vaikka sekin on mahdollista. Aktivistitutkimuksen käyttö terminä ei myöskään tarkoita, että tutkijasta tulee sen myötä aktivisti. Sen sijaan aktivistitutkimus auttaa ymmärtämään epätasa-arvon, sorron ja muiden ihmisten kärsimyksen vaikuttavia juurisyitä. Se tehdään alusta loppuun suorassa yhteistyössä asianosaisten ihmisten kanssa, ja sitä käytetään, yhdessä näiden ihmisten kanssa, muodostamaan strategioita muokkaamaan epätasa-arvoon vaikuttavia olosuhteita. Vaikka oman tutkimukseni osanottajat eivät kohtaa sortoa samalla lailla kuin jotkin toiset ryhmät, on aktivisti- tai taistelevassa tutkimuksessa sellaisia piirteitä, joiden käyttäminen hyödyntää myös omaan tutkimukseeni osallistuvia.

Taistelevan tutkimuksen alussa ja koko tutkimusprosessin ajan tutkijat ja tutkimukseen osalliset käyvät keskustelua siitä, millaista tutkimusta he haluavat tehdä, kenelle se on tarkoitettu, mitä merkitystä tutkimuksella on, kuka sitä tekee, kuinka se halutaan tehdä, kuka siitä hyötyy ja kuka sen omistaa

(Suoranta ja Ryyänen, 2016, 277). Tätä keskustelua olen implisiittisesti ja eksplisiittisesti käynyt sekä itsekseni että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kanssa. Omalta osaltani halusin kehittää tutkimusrungon, jonka avulla tutkimukseen osallistuvat pystyisivät kehittämään toimijuuttaan ja omaa luontosuhdettaan. Tutkimukseen osallistuneet taas pyrkivät teoksillaan vaikuttamaan näyttelykävijöihin. Tutkimusprojektin toteutus toteutettiin siis yhteistyössä osallistuneiden kanssa.

Taisteleva tutkimus on eettisesti tiedostavaa, ja se sisältää pohdintaa niin tutkimuksen kuin toiminnankin tavoitteista, sekä siitä, kenen kanssa toimitaan ja millaisella arvopohjalla. Siinä sitoudutaan radikaaliin tasa-arvoon, eli jokaisen lähtökohtaiseen yhdenvertaisuuteen, ja sillä tavoitellaan yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, solidaarisuutta ja ekologista kestävyyttä. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 277.) Ekologinen kestävyys näkyi tutkimuksen käytännön valinnoissa. Teokset toteutettiin luonnonmateriaaleista, kierrätysmateriaaleista ja ympäristöstä löytyneistä roskista, ja töiden aiheet viittasivat ympäristöaiheisiin ja muunlajisiin eläimiin kohdistettuun solidaarisuuteen. Konsensusmenetelmää käyttämällä pyrin tutkimusprojektissa mahdollistamaan oppilaiden välisen yhdenvertaisuuden.

Taisteleva tutkimus on toimintaa, jossa paneudutaan yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja erityisesti yhteiskunnallisiin ongelmiin, ja tavoitellaan niiden ratkaisemista tai näkyväksi tekemistä. Taistelevassa tutkimuksessa tutkitaan maailmaa niiden "äänettömien" ryhmien kanssa, jotka eivät muuten pysty ilmaisemaan itseään yhteiskunnassa. Tutkimuksen vaikuttavuutta ja hyötyä arvioidaan sen kautta, kuinka hyvin se on auttanut ihmisiä tiedostamaan yhteiskunnallista tilannetta tai tarjonnut apua tai ratkaisuja ihmisten käytännön ongelmiin. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 277–278.) Lapsilta ei odoteta yhteiskunnallista vaikuttamista, ja ilmastolakkokeskustelun perusteella sitä ei suuremmin toivotakaan. Lapsien näkökulman nostaminen julkiseen tilaan mahdollistaa sen, että he saavat äänensä kuuluviin myös yhteiskunnallisella tasolla.

Taistelevassa tutkimuksessa olennaista on usko kaikkien ihmisten tasa-arvoon ja oikeuteen elää ihmisarvoista elämää, sekä heidän kykynsä aktiivisina toimijoina. Marginalisoituja tai sorrettuja ihmisiä ei pidetä avun

kohteina, vaan oman tahdon omaavina yksilöinä, jotka voivat muuttaa todellisuutta. Taistelevalle tutkijalle on olennaista pitää tutkimukseen osallistuvia lähtökohtaisesti itsensä kanssa tasa-arvoisina, eikä nostaa itseään muiden ylle asiantuntijaksi. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 278.) Vaikka lapset eivät ihmisryhmänä olekaan yleisesti marginalisoituja, voi heidän nähdä olevan sitä poliittisessa keskustelussa. Olin tutkimusprojektin ajan erittäin tietoinen omasta roolistani tutkijana, ja pyrin joka tilanteessa häivyttämään omaa asemaani. Pyrin näin saamaan kanssatutkijoiden oman näkemyksensä esiin ilman, että he yrittäisivät miellyttää minua tai löytää minulle mieleisen ratkaisun (Alasuutari 2005). Päättävällän antaminen oppilaille mahdollisti sen, että heidän oli pakko ottaa aktiivisempi rooli projektin kehittämisessä ja toteutuksessa.

Taistelevassa tutkimuksessa tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien työnkuvat ovat liukuvammat kuin tavanomaisemmin toteutetussa tutkimuksessa. Tutkijat osallistuvat tutkimukseen avustamalla ja käytännön työssä auttamalla. Tutkimukseen osallistuvat tutkivat, esimerkiksi tekemällä havaintoja. Erityisen vaikuttavaksi taisteleva tutkimus koetaan silloin, kun tutkijat liittyvät yhteen (Suoranta & Ryyänen, 2016, 278.) Omassa tutkimuksessani osallistuin avustamalla oppilaita erinäisissä teosten tekemiseen ja näyttelyyn ja tietoiskuihin liittyvissä vaiheissa. Kasvatustieteellisessä, alakouluikäisiin kohdistuvassa toimintatutkimuksessa tutkija tekeekin käytännön avustustyötä enemmän kuin yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa yleensä. Olennaisemmaksi osaksi nousi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tekemä teemoittelu, sillä analyysityössä tutkimukseen osallistuvat ovat harvoin mukana.

Taistelevan tutkimuksen poliittisuutta tai tutkimuksen lähtökohtia ei pyritä peittelemään. Tutkimusaiheen ja näkökulman valinta on aina poliittinen teko, kuten on sekin, millaisiksi toimijoiksi tutkimukseen osallistuvat nähdään ja määritellään. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 278–279.) Tutkimuksen hermeneuttinen ote tarkoittaa, että tutkimuksen lähtökohtia tai -oletuksia ei peitellä, vaan ne nostetaan esiyymmärryskäsitteen avulla analyysin osaksi. Myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nostaminen kanssatutkijamaisempaan asemaan on tietoinen, poliittinen teko. Oppilaiden osallisuus tutkimuksessa olisi ollut vielä suurempi, jos tutkimuksen olisi voinut toteuttaa suunnitellulla tavalla. Koronaviruspandemian vuoksi tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Taistelevan tutkimuksen piirissä käytetään valtavirtatutkimuksessa hyljeksittyjä käsitteitä, kuten kapitalismi, työväenluokka ja valtaeliitti. Tällaisilla käsitteellisillä välineillä mahdollistetaan itsestäänselvyyksien ja luonnollistuneiden asiantilojen kyseenalaistaminen, tuodaan esiin tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden esteitä sekä kyseenalaistetaan ja lisätään herkkyyttä sille, mitä ympärillä tapahtuu. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 279.) Tämä teesi ei näkynyt tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa, sillä peruskoulun alaluokilla systeemisen ja eettisen ajattelun valmiudet ovat vasta kehittymässä, eivätkä käsitteet tämän vuoksi ole vielä riittävän ymmärrettäviä, jotta niiden käyttäminen olisi tämän tutkimuksen piirissä tarkoituksenmukaista. (POPS 2014, 21).

Taisteleva tutkimus on avoimen reflektiivistä. Kriittisiä kysymyksiä esitetään myös tutkimukselle ja sen tekijälle. Siinä pyritään itsekriittisyyteen ja itsereflektiivisyyteen. Taisteleva tutkija reflektoi omaa arvoperustaansa ja sen muutoksia, sekä tukee kanssatutkijoita omissa reflektioprosesseissaan. Tutkija kysyy, kyseenalaistaa ja on valmis itse muuttumaan. Tutkimus perustuu tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden kokemukseen. Taistelevassa tutkimuksessa on kysymys siihen osallistuvien elämäkokemusten käyttämisestä. (Suoranta & Ryyänen, 2016, 279.) Itsekriittisyyttä pidän ensisijaisen tärkeänä tutkimuksessa yleensä ja omassa tutkimuksessani erityisesti. Tutkimuksen perustumista kokemukseen tukee valitsemani fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä, jonka pohjalla on nimenomaan kokemuksen hyödyntäminen uuden tiedon etsimisessä, tulkinta ja tutkijan muuttuminen horisonttien sulautuessa.

Taisteleva tutkimus on opettavaa ja kasvattavaa toimintaa, sillä se on käytännöllistä, yhteistoiminnallista ja kokemuksellista (Suoranta & Ryyänen, 2016, 279). Oma tutkimusprojektini kiteytyy nimenomaan näihin termeihin. Taistelevaan tutkimukseen osallistuvien tasa-arvoisuus tarkoittaa sitä, että kaikki voivat oppia ja opettaa sekä kehittyä ajattelussa ja toiminnassa kykyjensä ja tarpeidensa mukaan. Taistelevan tutkimuksen tavoitteena on laajentaa käsitystä siitä, mitä tutkimus on tai mitä se voisi olla, ja mitä sillä ylipäänsä tehdään (Suoranta & Ryyänen, 2016, 279–280.) Käytännön hyödyn näen tärkeänä tutkimuksessa yleensä.

1.1.3. Oppilaslähtöinen kasvatus

Lapsinäkökulmaisesta pedagogiikasta käytetään kontekstisidonnaisesti erilaisia käsitteitä, kuten lapsikeskeinen kasvatus, oppilaslähtöinen pedagogiikka tai lapsinäkökulmainen tutkimus, joiden voidaan kuitenkin nähdä tarkoittavan samaa kasvatusperinnettä, jossa lapsen näkökulma nostetaan toiminnan keskiöön. Tutkimuksessani käytän käsitteenä oppilaslähtöistä kasvatusta, sillä tutkimus on toteutettu peruskoulukontekstissa, jossa osallistujat todennäköisesti kokevat olevansa nimenomaan oppilaan roolissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaan oppilaiden tulee osallistua oman oppimisensa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnittelu-, toteutus- ja arviointityöhön (POPS 2014, 24).

Karlssonin mukaan lapsinäkökulmainen tutkimus on monitieteistä ja moninäkökulmaista, ja siinä analysoidaan lasten kokemuksia sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen, ja asioita lähestytään myös lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulma on läsnä koko tutkimusprosessin ajan tutkimustehtävän muotoilusta analyysiin ja johtopäätöksiin asti. (Karlsson 2012, 18.)

Lapsikeskeisen kasvatukseen ovat vaikuttaneet mm. Dewey, Pestalozzi, Rousseau ja Piaget sekä varhaiskasvatuksen osalta erityisesti Montessori ja Fröbel. Seuraavaksi avaan lyhyesti joitain lapsikeskeisen kasvatuksen kehitykseen vaikuttaneita ajatuksia.

Dewey uskoi oppimisen olevan sosiaalinen ja kokeellinen prosessi, ja että sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaat pystyvät ajattelemaan kriittisesti ja ratkaisemaan oikean elämän ongelmia, valmistaa oppijoita parhaiten tulevaan (Crumly, Dietz & d'Angelo 2014). Rousseauun myötä pedagogiseen diskurssiin tuli uusi painotus, jota Dewey vertasi kopernikaaniseen vallankumoukseen. Vanhassa kasvatuksessa painovoiman keskus oli oppijan ulkopuolella, opettajassa tai oppikirjassa. Uudessa pedagogiikassa lapsi on oppimisen painovoiman keskus. Lapsesta on tullut aurinko, jonka ympärille oppiminen rakentuu. (Entwistle 1970, 11.)

Köyhäinkouluja Sveitsin maaseudulla johtanut Pestalozzi kehitti oman jokaisen lapsen ainutlaatuisuuteen ja lempeään hyväksymiseen pohjaavan kasvatustilafilosofiansa Locken ajatusten pohjalta. Pestalozzin käsitys kaikista

lapsista aktiivisina oppijoina, joiden omaehtoista aktiivisuutta opettajien tuli stimuloida ohjaamisen sijaan, on ollut kasvatustieteiden kentällä Pestalozzin ajatuksista vaikuttavin. (Doddington ja Hilton, 2007, 11.)

Fröbelin ajatukset päiväkodista ovat mahdollisesti vaikuttavin institutionaalinen viitekehys, jossa lapsikeskeiset ajatukset ilmentyvät ja niitä edistetään. Pestalozzin kanssa työskennellyt Fröbel vakuuttui siitä, että leikin sivuuttamisen sijaan aikuisten tulisi vaalia ja edistää sitä. Locken ajatusten mukaisesti Fröbelin mukaan vain rikkaan leikin avulla, lapsen omia vaistoja vaalimalla ja rikastamalla, kasvattajat pystyivät auttamaan lapsia saavuttamaan täyden potentiaalinsa toimivina, tuntevina ja ajattelevina ihmisinä. (Doddington & Hilton, 2007, 14.)

Vaikka Rousseau ja myöhemmin Piaget olivat kiinnostuneita kasvatustieteistä ja Pestalozzi ja Fröbel parhaan kasvatustieteen löytämisestä, kaikkien lähtökohtana oli käsitys lapsuuden erityisluonteesta sekä perinteisten lastenkasvatustieteiden haitallisuudesta. Lapsikeskeisen liikkeen kasvatustieteissä voikin nähdä olevan osa laajempaa liikettä ihmisoikeuksien saamiseksi aiemmin alistetuille ihmisryhmille, kuten tehdastyöläisille, naisille ja orjille. Tavalla tai toisella näiden ihmisryhmien nähtiin olevan olemassa toisten hyödyksi. (Entwistle 1970, 18.) Tämän näkökulman avulla sidon tutkimuksen oppilaslähtöisen näkökulman laajempaan kriittiseen perinteeseen ja tutkimuksessa erityisesti kriittiseen pedagogiikkaan (luku 1.1.1.) ja ekososiaaliseen sivistykseen (luku 1.2.1.).

Oppilas- tai lapsilähtöiseen kasvatukseen liittyy myös itseohjautuvuusteoria. Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteorian keskiössä on käsitys ihmisestä aktiivisena toimijana, jonka käytös on sisäisesti motivoitunutta. Heidän mukaansa oppilaille annettu mahdollisuus toteuttaa itseään ja tavoitella itse itselleen asettamiaan päämääriä tekee oppimisesta itsessään tavoittelemisen arvoista. Näin oppijat osallistuvat toimintaan aktiivisesti.

Aktiivinen osallistuminen on harkittua toimintaa. Jotta osallistuminen ei olisi vain passiivista reagoitua, on osallistujan tehtävä tietoinen päätös ottaa osaa projektiin tai aktiviteettiin. Lapsen käytöksestä tätä on kuitenkin vaikea havainnoida. Lapsi voi osallistua näennäisesti passiivisella tavalla, esimerkiksi

ryhmäkeskustelussa sivussa hiljaa istuen, mutta omasta näkökulmastaan tämä voi olla lapsen tietoisien valinnan tulos. Aktiivisesti osallistuva lapsi voi samaan tapaan toimia vain tottumuksesta, ei tietoisien päätöksen seurauksena. Osallistavat menetelmät eivät siis tarkoita samaa kuin vapaus. (Gallacher & Gallagher 2008, 503.)

Osallisuuden tarviin siis oppilaiden aktiivista toimijuutta, oman työskentelyn ja oppimisen suunnittelua ja sen hyväksi toimimista, eikä pelkkää aikuisten suunnittelemaan oppimiskokonaisuuteen osallistumista. Opettajan tehtävänä on asiantuntija-avun antaminen, innostaminen, työskentelyn aloittamisen mahdollistaminen sekä ohjaaminen tiedon lähteille ja vastuullisuuteen. (Kallio-Tavin 2017) Näin osallisuus ei typisty pelkäksi osallistumiseksi.

Oppilaskeskeiset näkökulmat, joissa oppilas on oppimisen aurinkona, ovat toki parempia kuin sellaiset, joissa opettaja kaataa oppilaisiin valmista tietoa (Freire 2005). Kuitenkin tällainen kasvatus on samalla kirjaimellisesti ihmiskeskeistä kasvatusta. Värrin (2018) mukaan perinteisestä humanistisesta kasvatuksesta, jossa ihminen on olemisen keskus, tulisi siirtyä luontokeskeisempään näkemykseen, jossa ymmärrämme riippuvuutemme luonnosta. Tähän liittyviä ajatuksia avaan seuraavassa luvussa, jossa yhdistän kriittisen näkökulman ympäristökasvatukseen.

1.2. Ympäristökasvatus

Tässä luvussa avaan tutkimuksessa käyttämäni ympäristökasvatuksen määritelmää ja lyhyesti muita ympäristökasvatustalleja. Seuraavaksi jaan ympäristökasvatukseen ja ympäristöperustaiseen opetukseen liittyvää tutkimustietoa ja lopuksi käsittelen ympäristökasvatuksen kritiikkiä.

Ympäristökasvatuksen taustalla vaikuttaa osin samoja nimiä kuin lapsikeskeisessä kasvatuksessakin. Deweyn, Pestalozzin ja Rousseauin lisäksi ympäristökasvatuksen syntyyn ja kehitykseen ovat vaikuttaneet mm. Comenius, Leopold, Locke ja Thoreau (Minton 1980). Suomessa ympäristökasvatusta on kehittänyt ja tutkinut erityisesti Cantell (esim. 2004; 2006).

Ympäristöoppi on peruskoulun laajin oppiaine, johon Cantell (2016, 313) laskee kuuluvaksi kulttuurisen, taloudellisen ja sosiaalisen ympäristön käsitteet.

Ympäristökasvatukseen sisään rakentunut arvolataus sitookin itseensä edellisessä luvussa käsitellyt kriittiset näkökulmat. Ympäristöopin tavoitteena on lasten maailmankuvan ja ympäristösuhteen kehittäminen ja aktiivisiksi toimijoiksi kasvaminen. (Cantell 2016, 314.)

Ympäristökasvatus luotiin alun perin yhdistämään biologian biotieteelliseen näkökulmaan keskittynyt opetus ihmisen ja luonnon suhteen pohtimiseen ja ihmisten väliseen sosiaaliseen elämään sekä elottomaan luontoon (Komiteanmietintö 1970). Ympäristökasvatus on siis Suomessa aina sisältänyt myös ympäristötietoa laajemman ulottuvuuden. Tämä ei kuitenkaan aina näy käytetyissä ympäristökasvatuksen malleissa, joista käsittelen tämän tutkimuksen yhteydessä lyhyesti ympäristöopetusta, paikkaperustaista kasvatusta, kestävyyskasvatusta ja ekopedagogiikkaa.

Ympäristökasvatuksessa tai ympäristöopetuksessa annetaan perinteisesti perustietoa ekosysteemeistä. Ympäristöopetus on myös ulkona oleilun arvostamiseen kasvattamista ja ympäristöongelmista opettamista. Sen lähtökohta on luonnontieteissä, joten se on usein teknosentristä, jolloin ongelmiin etsitään ratkaisuja tieteen ja teknologian avulla, eikä huomioida ympäristöongelmien sosiaalisia, poliittisia tai taloudellisia juuria. Ympäristöopetuksen perusta on yksilökeskeinen, mikä näkyy siinä laajasti käytetyissä opetustavoissa, kuten hiilijalanjälkien mittaamisessa. (Martusewicz , Edmundson & Lupinacci 2014, 14.)

Viime vuosina ympäristöopetukseen on kuulunut myös katastrofiopetusta erilaisista ympäristöongelmista. Tämä ei kuitenkaan motivoi muuttamaan toimintaa, vaan tärkeämpää olisi kokea ympäröivä luonto kehollisesti. (Martusewicz ym. 2014, 14.) Koulutuksen tulisi keskittyä vähemmän katastrofiopetuksen survivalismin pedagogiikkaan ja enemmän ihmisyyden pedagogiikkaan. Survivalismin pedagogiikassa ihminen nähdään vain pääomana. Tämä näkyy suomalaisessa koulujärjestelmässä siinä, kuinka suuri painoarvo asetetaan sille, että oppilaita valmistetaan tulevaisuuden työmarkkinoille. Ihmisyyden pedagogiikkaa korostava opetus voisi rakentua esimerkiksi harkitsevien, neuvottelevien taitojen varaan. (Fitzsimmons, Uusiautti & Suoranta 2013, 25.) Ympäristöopetuksessa painotuksen tulisikin siirtyä tiedon

lisäämisestä kokemuksellisempaan ja kriittisiä ajattelutaitoja korostavampaan suuntaan.

Paikkaperustaisessa kasvatuksessa korostuu yhteisön rooli ja oppijan lähiympäristö. Siihen sisältyy sekä sosiaalinen ympäristö että luonnonympäristö ja niiden välinen vuorovaikutus. Oppilaat ja yhteisön jäsenet osallistuvat yhdessä projekteihin, joissa lähiyhteisö ja ympäristö toimivat lähtökohtana, josta käsin opetetaan erilaisia opetussuunnitelmassa esiintyviä käsitteitä. Oppimisesta tulee merkityksellisempää, kun se kietoutuu omaan elämän ja lähiympäristöön. (Martusewicz ym. 2014, 15.) Tämän tutkimuksen lähtökohdan voi nähdä paikkaperustaisena, sillä projekti toteutui oppilaiden lähiympäristössä ja siinä rakennettu näyttely oli kohdistettu lähiyhteisölle.

Kestävyyskasvatus on vaikeampi määritellä, sillä kestävyydellä voidaan tarkoittaa montaa eri asiaa. Se voi tarkoittaa energiatehokkaampia rakennuksia tai parempia kierrätysjärjestelmiä. Kestävyyskasvatus voi tarkoittaa myös ympäristöongelmien asettamista kriittisen, osallistavan kasvatuksen keskiöön. Kestävä kehitys taas on käsitteenä väistämättä talouskasvuun kietoutunutta, sillä siinä on sisään rakennettuna oletus jatkuvasta kasvusta. Kuitenkaan rajallisia resursseja ei ole mahdollista käyttää rajattomasti enemmän, kestävästikään. (Martusewicz ym. 2014, 15–16.)

Ekopedagogiikka yhdistää freireläisen kriittisen pedagogiikan sosiaaliin ja ekologiin ongelmiin (Martusewicz ym. 2014, 16). Ekopedagogiikka tarjoaa mahdollisuuksia ekologisen lukutaidon ohjelmien radikalisoimiseksi niin koulussa kuin yhteiskunnassakin. Sen avulla on myös mahdollista kehittää yhteistyötä tutkijoiden, aktivistien ja suuren yleisön välille. (Kahn 2010, 27.)

Seuraavaksi esittelen ympäristökasvatukseen, ympäristöperustaiseen opetukseen ja ympäristössä oleiluun liittyvää tutkimusta. Liebermanin ja Hoodyn (2008) mukaan oppilaat oppivat tehokkaammin ympäristöperustaisessa kontekstissa kuin perinteisen koulutuksen viitekehyksessä. Yhdysvaltaisten National Environmental Education and Training Foundationin (NEETF, 2000) ja State Education and Environment Roundtablen (SEER, 2000) raportit taas puoltavat osaltaan käsitystä siitä, että ympäristöperustainen kasvatus parantaa akateemista suoriutumista koko opetussuunnitelman tasolla. Kuitenkin ympäristöperustaisen koulutuksen ja akateemisen suoriutumisen välistä

yhteyttä on tutkittu vain vähän (Ernst & Monroe 2008, 508). Sen sijaan tietoa luonnon yleisistä vaikutuksista tutkimustietoa on enemmän. Luonnossa oleilu vähentää väsymystä ja nopeuttaa tarkkaavaisuuden palautumista (Kaplan 2001; Tyrväinen ym. 2014). Luonnonympäristöt edesauttavat yksilön ja yhteisön identiteettityötä ja osallistumisen lisäämistä (Maller 2009; Keniger, Gaston, Irvine & Fuller 2013).

Ympäristökasvatuksen hyvistä puolista puhuttaessa on kuitenkin tärkeä huomioida myös se, että jotkut voivat kokea luonnon stressin lähteenä eivätkä siitä irroittautumisena (Besson 2020). Ympäristökasvatus voisikin Raittilan (2008) mukaan perustua lapsilähtöiselle toiminnalle kaupunkiympäristössä, sillä kaupunkiympäristössä on helppo havaita ihmisen toiminnan merkitys ympäristön muokkautumisessa. Oppilaiden mahdollisia eri ympäristöihin liittyviä mieltymyksiä on kasvattajan vaikea huomioida, minkä vuoksi oppilähtöisen tai -keskeisen toiminnan suunnittelu ja toteutus olisikin tärkeää. Joka tapauksessa kasvattajan omat ajatukset ja arvot vaikuttavat tässä niin kuin muussakin kasvatustyössä.

Rocha-Schmid (2010) pohtii, onko kasvattajien mahdollista irroittaa itsensä ideologioistaan, jotta ne eivät vaikuttaisi ja kontrolloisi luokkakeskustelua. Anttilan (2008, 21) mukaan oppilaan oma kokemus elämäntilanteestaan on ainoa hyväksyttävä lähtökohta kriittisen pedagogiikan mukaiselle opetukselle, sillä opettajan maailmankuva ei saa johdatella kasvatuksen sisältöä ja tavoitteita. Kriittisen kasvatuksen tavoitteena on yhteiskunnallinen muutos, johon päästään oppilaan oman kriittisen ajattelun ja tietoisuuden rakentumisen avulla. Ympäristöperustaisella opetuksella oli merkittävä positiivinen vaikutus oppilaiden kriittisiin ajattelutaitoihin (Ernst ja Monroe 2004).

Silti Aarnio-Linnanvuoren (2018a, 79) väitöstutkimuksen mukaan opettajista ympäristövastuullisuuteen liittyvät asiat ovat yksityisiä ja vastuullisuuteen kasvattaminen kodin asia. Opettajat eivät siksi koe voivansa pyytää oppilaitaan keskustelemaan niistä. Aarnio-Linnanvuori (2018b, 82) on kuitenkin sitä mieltä, että opettaja voi huoletta kertoa oppilaille esimerkiksi tutkijoiden enemmistön näkemyksen ilmastonmuutoksesta, eikä jättää tiedon luotettavuuden arviointia oppilaiden ratkaistavaksi. Myös perusopetussuunnitelman perusteissa sanotaan suoraan, että oppilaille avautuu ympäristön suojelemisen merkitys

oman luontosuhteen kautta (POPS 2014, 24, 158). Luontosuhteista kerron lisää luvussa 1.4.

1.1.1. Ekososiaalinen sivistys

Ekososiaalisesta sivistyksestä käytetään erilaisia käsitteitä, kuten ekologinen tai ekososiaalinen oikeudenmukaisuus (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2014), ekososiaalinen sivistys (Salonen & Brady 2015; POPS 2014) ja ekologinen sivistys (Värri 2018). Kaikkia näitä voi vaihtovuoroisesti, sillä niissä kaikissa on samanlainen tausta-ajatus, jossa ekologisia ja sosiaalisia ongelmia pidetään toisiinsa kietoutuneita. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ekososiaalinen sivistys, sillä tutkimusprojekti on toteutettu peruskoulukontekstissa ja ekososiaalinen sivistys on POPS:issa käytetty käsite.

Martusewiczin ym. (2014, 13) mukaan ekososiaalinen sivistys tai ekologinen oikeudenmukaisuus eroaa huomattavasti siitä, mitä yleensä pidetään ympäristökasvatuksena, sillä ympäristökasvatus ei ota riittävästi huomioon niitä kulttuurisia käytös- ja arvorakennelmia, joita meillä on suhteessa ympäröivään luontoon. Ekologinen oikeudenmukaisuus myös kiistää sosiaalisten ja ympäristöongelmien erillisyyden, sillä niiden nähdään olevan osa samaa kulttuurista historiaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ekososiaalisen sivistykseen voi nähdä sisältyvän Freiren (2005) toivon ajatuksen, sillä ekososiaalinen sivistys toimii oppivalle yhteisölle toivon rakentumisen pohjana (POPS 2014, 29).

Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävä elämäntavan omaksumiseen. --- Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudella. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi. (POPS 2014, 16)

Martusewicz, Edmundson ja Lupinacci (2014, 12) tarjoavat kuusi toisiinsa limittyvää määritelmää ekologiselle oikeudenmukaisuudelle. Heidän mukaansa

ekologinen oikeudenmukaisuus on niiden modernia ajattelua ohjaavien syvien kulttuuristen olettamusten tunnistamista ja analysointia, mitkä heikentävät elämälle olennaisia ekosysteemejä. Siihen kuuluu myös syvien, värillistettyjä ihmisiä, naisia, köyhiä ja muita ihmisryhmiä sekä luontoa alistavien valta-asetelmien tunnistaminen ja analysointi, sekä globaalin pohjoisen ajattelun ja siihen liittyvien ylikulutuksen ajatusrakennelmien analyysi.

Ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluu yhteisen kulttuurisen ja ympäristöllisen hyvän tunnistaminen ja suojeleminen. Se on ihmisten, maan, ilman, veden ja muiden lajien toisistaan riippuvaisen suhteen ymmärtämistä sekä rahasta riippumatonta keskinäistä avunantoa ja tukea. Ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluu vahvojen Maan demokratioiden kannattaminen, eli ajatus siitä, että niiden ihmisten, joihin päätökset eniten vaikuttavat, tulisi tehdä nämä päätökset, ja että näihin päätöksiin tulisi sisällyttää tulevien sukupolvien hyvinvointi ja luonnon oikeus uusiutumiseen. Lopuksi ekososiaalinen oikeudenmukaisuus on pedagoginen ja opetussuunnitelmallinen suuntaus, jossa korostetaan sekä syvää kulttuurista analyysia, että yhteisöllistä oppimista, joka rohkaisee oppijoita tunnistamaan ja ennallistamaan niitä sosiaalisen ja ekologisen väkivallan vaikutuksia, joita he näkevät elinympäristöissään. (Martusewicz ym. 2014, 12–13.)

Yksilön tasolla ekologinen sivistys on omasta vastuustaan tietoiseksi tulemisesta ja siten omien halujen säätelyä. Haluaminen ei lopu, mutta ekologinen kasvaminen merkitsee sitä, että suhde halun kohteisiin muuttuu. Ihmisen ja ympäröivän luonteen suhteen tiedostaminen mahdollistaa syvemmän luontosuhteen ja sen kautta uudenlaista, laadullisesti rikasta mielihyvää. Luonnon huomioiminen ja omien halujen säätely sen avulla ei tapahdu pelkästä velvollisuudentunnosta, vaan antaa mielenrauhaa, iloa ja kiitollisuutta. (Värrin 2018.)

Värrin (2018) mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraalisubjektiksi, missä keskeisenä ovat vastuuntunto ja arvotajunta. Arvojen laadun tunnistaminen on keskeistä arvotajunnan kehittämisessä ja sen olemassaolossa yleensä, mutta se on erityisen vaativaa nykyisessä yhteiskunnassamme. Meidän on muistettava uudelleen kietoutuneisuutemme luontoon, sillä muuten tyydyimme vain korjailemaan tuhoavan luontosuhteen

aiheuttamia jälkiä ja seurauksia samalla kun niiden juurisyy, sitoumuksemme ja uskomuksemme, jää käsittelemättä. Kuten Värri (2018) ja (Martusewicz ym. 2014, 13) sanovat, tarvitaan perustavanlaatuinen kulttuurinen muutos, jos aiomme vakavasti haastaa käsillä olevia kriisejä.

Värriin (2018) mukaan lapsilla on luontainen kiinnostus eläimiin. Tämän luontaisen tasa-arvon ottaminen yhdeksi kasvatuksen lähtökohdaksi mahdollistaa luontosuhteen, jonka päälle voi rakentaa tiedostavan, ekologiseen viisauteen perustuvan pedagogiikan. Empatiakasvatukseen perustuva halun kultivointi, eli halujen ja tarpeiden tarkasteluun kasvaminen sekä eettinen suhtautuminen halun kohteisiin voi muuttaa sitä, mitä haluamme ja miten elämme halujemme kanssa.

1.1.2. Kriittinen ympäristökasvatus

Tässä luvussa tarkastelen kriittistä ympäristökasvatusta ja ympäristöperustaisen opetuksen vaikutusta oppilaiden kriittisten ajattelutaitojen kehittymiseen. Louhimaan (2002, 219) mukaan radikaalin ympäristökasvatuksen tarkoitus on muuttaa arkielämän valtarakenteita ja tarjota vaihtoehtoja nykyisille toimintatavoille. Kriittisessä ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa on kyse ympäristön tilaan liittyvästä kriittisestä arviointityöstä, siihen liittyvine erilaisine tulkintoineen, sekä vaihtoehtojen etsimisestä demokraattisella ja dialogisella tavalla (Wildemeersch 2018, 1373). Siinä on siis nähtävissä samanlaisia piirteitä kuin ekososiaalisessa sivistyksessäkin. Myös, kuten edellä, freireläinen kriittisen pedagogiikan perinne on vaikuttanut sosiaalisiin ja ympäristöliikkeisiin yhteyksissä oleviin ympäristökasvatuksen lähestymistapoihin, varsinkin aikuiskoulutuksen kentällä (ks. Finger and Asún 2001; Sumner 2003; Walter 2013).

Cloverin (2002, 318) mukaan ympäristökasvatuksen perustana on "conscientización", joka tarkoittaa ihmisten joskus piilossakin olevien ekologisten tietojen ja kokemusten huomioimista ja kunnioittamista, sekä näiden tarkastelua aktiivista kansalaisuutta haittaavien ja ympäristöongelmiin osallisena olevien rakenteiden linssin lävitse. Tämä freireläinen lähestymistapa, jossa kasvattajat keräävät kasvatukselliseen toimintaan osaa ottavien

kokemuksia ja tulkitsevat niitä kriittisen linssin lävitse, palauttaen ne osanottajille kriittistä, refleктоivaa prosessia stimuloivalla tavalla on Cloverin mukaan voimaannuttava, sillä vastakohtana ympäristötietoisuutta kasvattaville yrityksille, tässä tavassa ihmisten omaa tietoa ei ohiteta ja näin vahvisteta asiantuntijan asemaa. (Clover 2002, 313). Peruskoulukontekstissa tämä näyttäytyy oppilaslähtöisenä tai -keskeisenä toimintana.

Vuosi ei ole riittävä aika ympäristöperustaiselle opetukselle, jos tarkoitus on parantaa oppilaiden kriittisen ajattelun taitoja. Tämä voi johtua myös siitä, että vuoden aikana kehittyneet kriittisen ajattelun taidot eivät ole vielä sellaisella tasolla, jolla oppilaille olisi kehittynyt taipumuksia käyttää näitä taitoja. Useamman vuoden ympäristöperustainen opetuksen jälkeen oppilaat taas ovat alttiimpia kriittisiä ajattelutaitoja kohtaan. (Ernst & Monroe 2004, 518.)

Ernstin ja Monroen (2014, 514) ympäristöperustaisen oppimisen vaikutusta selvittäneessä tutkimuksessa sekä opettajat että oppilaat olivat johdonmukaisesti sitä mieltä, että ympäristön käyttäminen integroivana aiheena oli tärkeä osa kriittisten ajattelutaitojen ja kriittisen ajattelun taipumuksen rakentamisessa. Ympäristön poikkitieteellinen luonne mahdollisti oppiaineiden välisen oppimisen koordinoinnin ja luonnollisten ja sosiaalisten järjestelmien yhteyksien tutkimisen. Oppilaat ja opettajat pitivät ympäristökontekstia hyödyllisenä myös hämärtämään luokkahuoneoppimisen ja oikean elämän sovellusten välistä rajaa, ja antoi näin mahdollisuuksia kehittää ja käyttää ajattelutaitoja tutkimalla luonnollisten ja sosiaalisten järjestelmien vuorovaikutuksia ja niitä oikean elämän asioita, jotka johtuvat näistä vuorovaikutuksista. Seuraavassa luvussa esittelen kuvataiteen oppiaineen mahdollisuuksia ympäristöperustaisessa, oppiainerajat ylittävässä toiminnassa.

1.3. Kuvataidekasvatus

Kuvataidekasvatusta tarkastelen tässä tutkimuksessa suhteessa kriittiseen perinteeseen ja ympäristökasvatukseen. Tässä luvussa kerron lyhyesti kuvataiteen ja ympäristöopin yhteisestä historiasta sekä ympäristötaiteen käsitteistä. Tämä jälkeen käsittelen kokemuksen ja kuvataidekasvatuksen suhdetta, sekä sitä, miten kokemuksellista taideoppimista voi hyödyntää ympäristötaidekasvatuksen keinoin.

Kuvataideopetuksen tehtäviin on alusta asti, sadan vuoden ajan, kuulunut ympäristöön liittyvää opetusta. Se on näyttäytynyt eri aikoina eri tavoin: kotiseudun suojelemisena, kansallisuusaatteena, elinympäristön viihtyisyyden ymmärtämisenä tai ympäristöaktiivisuuden kehittymisenä. (Pohjakallio 2016, 58.) Kuvataideopetus ja ympäristöopetus on siis syystä tai toisesta nähty toisiinsa sopivina aihealueina. Ne voi myös nähdä saman ilmiön eri ilmenemismuotoina. Kotiseutuylpeys voi näyttäytyä näin globalisaation aikakaudella laajempina, koko maapallon käsittävänä ”kotiseutuna”. Tämä jättää silti epäselväksi sen, miksi taide- ja ympäristökasvatus on nähty toisiaan täydentävinä tai muuten yhteen sopivina.

Von Boehm (2016, 101) sanoo taiteen olevan kaikkialla, ja että se on ”katsomisen, ajattelun ja olemisen tapa”. Taiteen keinoin voi käsitellä rajattomasti erilaisia aihepiirejä. Se myös mahdollistaa välittömämmän ja suoremman kontaktin saamisen käsiteltävään aiheeseen. Pohjakallio (2016, 66) sanookin, että taiteiden avulla voidaan löytää työtapoja erilaisten ilmiöiden käsittelyyn, jolloin ne tulevat lähemmäksi eli näkyvämmäksi. Hän jatkaa, että tällöin niitä on helpompi ymmärtää, tarkastella ja arvioida kriittisesti.

Kuten edellisessä luvussa kerroin, kriittisen ajattelun taitoja parantava ympäristöperustainen kasvatus tarvitsee vuosia (Ernst & Monroe 2004, 518.) Yksittäiset kokemukset on siis helpompi jättää taakseen ja ohittaa erityisinä poikkeustilanteina. Ympäristökokemukset tulisikin yhdistää arkeen, jossa näitä aihepiirejä käsitellään jatkuvasti, osana niin tavallista koulun toimintaa kuin kotielämääkin. Kuvataiteen oppiaine ja kuvallinen työskentely mahdollistaa tällaisen laajan käsittelytavan, sillä kuvallinen ympäristö on niin läpitunkevasti esillä arkielämässämme (ks. Johdanto). On kuitenkin epäselvää, millainen toiminta olisi hyödyllisintä.

Ympäristöhaasteisiin Vadén (2016, 141) tarjoaa ratkaisuksi taidekasvatuksen keinoin tapahtuvaa asubjektivistä modernin maailmankuvan purkamista. Hänen mukaansa erityisesti taiteen avulla on mahdollista päästä asubjektiiivisuuteen, pois länsimaisesta, individualistisesta kuluttajaminästä. Tämä herättää pohtimaan taidekasvatusta erilaisesta näkökulmasta. Vaatiiko ympäristöongelmien ratkaisu asubjektiiivisuutta, ja onko siihen mahdollista peruskoulukontekstissa päästäkään? Luontokokemusten avulla voi kokea

olevansa osa suurempaa kokonaisuutta, yhtä ympäristönsä kanssa (Värri 2018). Tällaisten lainalaisuuksien ymmärtäminen on olennaista, jos halutaan kasvattaa kriittisesti ja kestävästi ajattelevia ja eläviä ihmisiä (POPS 2014, 18).

Koska ylikulutuksen vähentämistä haittaa käsitys modernisoitumisen yleispätevyydestä ja jatkuvuudesta (Vadén 2016, 137), voisi modernin ympäristön ulkopuolella tapahtuva kasvatusta auttaa tasapainottamaan oppilaiden kokemusmaailmaa. Taiteellinen työskentely kesyttömässä ympäristössä antaa mahdollisuuksia tutkiskella omaa suhtautumista ympäristöön aivan erityisellä tavalla. Se toimii myös omien näkemysten ja kokemusten selittäjänä. (von Boehm 2016, 100.) Kesyttömällä von Boehm tarkoittaa sellaista luonnonympäristöä, jota ”ihminen ei ole kokonaan alistanut järjestelmilleen” (von Boehm 2016, 100). Tällaiset mahdollisuudet voisivat toimia riittävän vahvoina herättäjinä, jolloin omaa toimintaa alkaisi tarkastella kriittisemmin.

Yksittäiset kokemukset kesyttömässä ympäristössä eivät kuitenkaan riitä. Perusopetuksen alaluokilla luokanopettajalla on paljon mahdollisuuksia järjestää opetus oppiainerajat ylittävästi. Tässä voi hyödyntää taiteen moninaisia toteutusmahdollisuuksia. Perusopetussuunnitelman perusteiden mukaan kriittisen ajattelun kehittämisen apuna hyödynnetään juuri oppiainerajat ylittävää, kokeilevaa, tutkivaa ja toiminnallista työskentelyä (POPS 2014, 282). Kuten ympäristökasvatuksen (luku 1.2.) yhteydessä kirjoitin, Cantell (2016, 313) näkee ympäristöopin peruskoulun laajimpana oppiaineena, sillä siihen kuuluu niin kulttuurinen, taloudellinen kuin sosiaalinenkin ympäristö. Koska maailma on enenevästi visuaalinen, on hyödyllistä yhdistää näitä laajoja näkökulmia, jotta ympäröivästä todellisuudesta on mahdollista saada yhtenäisempi kuva. Ympäristönäkökulmat, kokemuksen kautta avautuva asubjektiiivisuus ja taiteellinen toiminta kesyttömässä ympäristössä yhdistyvät ympäristötaiteessa, jota käsittelen seuraavaksi.

Ei-esittävää ympäristötaidetta on kuvattu syntymästään lähtien monin erilaisin, toisiinsa osin limittyvin käsittein. Näitä ovat esimerkiksi maataide, paikkasidonnainen taide, ekotaide tai ekologinen taide, paikkasidonnainen taide sekä ympäristötaide. (Thornes 2008, 393.)

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ympäristötaide, sillä käytän ympäristön käsitettä tutkimuksessa muutenkin, ja myös siksi, että sen voi osin nähdä yläkäsitteenä muille käsitteille. Oppilaiden työt eivät myöskään sovi maataiteen tai paikkaperustaisen tai -sidonnaisen taiteen käsitteiden alle, sillä maataiteessa (land art eli landscape art eli maisemataide) maan pinta tai maisema muuttuu teokseksi, ja teoksen materiaaleina käytetään yleensä paikalta löytyviä materiaaleja, kuten maata, kiviä tai vettä (Tieteen termipankki 2016a). Paikkaperustaisen taiteen piirteitä löytyi joidenkin oppilaiden teoksista, mutta kaikkia niistä ei kuitenkaan oltu tehty nimenomaisesti tiettyyn ympäristöön sijoitettavaksi (Tieteen termipankki 2016b).

Ekotaiteessa pyritään suojelemaan ja ennallistamaan luonnonympäristöjä soveltamalla ekosysteemin periaatteita niin rakennettuihin kuin luonnonympäristöihin. Se on suojele- ja ennallistamispyrkimyksensä vuoksi selvästi erillinen muista ympäristötaiteen lajityypeistä. Ekotaiteessa lopullisen tuotteen sijaan tärkeämpää on itse prosessi, pyrkimys yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, yhteistoiminnallisuus ja yhteisön osallistaminen (Spaid 2002; Wallen 2012; Weintraub 2012).

Ympäristötaiteen voi nähdä sekä yläkäsitteenä erilaisille ympäristössä tapahtuville taidemuodoille, että paikkasidonnaisen taiteen alakäsitteenä. Ympäristötaide syntyi 1960- ja 1970-lukujen kriittisten kuvataidesuuntausten piirissä. Koska ympäristötaidetta ei voi kuluttaa gallerioissa tai omistaa samalla tavoin kuin muuta taidetta, nähtiin ympäristötaiteen kritisoivan kapitalistista taidemaailmaa. Moni ympäristötaideteos katoaakin vähitellen luonnonvoimien kulutuksesta. (Tieteen termipankki 2019.) Ympäristötaiteen mielikuvitukselliset, avoimet, esteettiset ja joskus vuorovaikutteiset osa-alueet voivat synnyttää dialogia, herättää tunnereaktioita ja tarjota mahdollisuuksia osallistaviin toimintatapoihin, joiden avulla ihmisten on mahdollista pohtia, mitä pitävät ympäristössä arvokkaana (Chandler, Baldwin & Marks 2014).

Dialogin synnyttämiseksi ja tunnereaktioiden herättämiseksi sekä osallistamisen mahdollistamiseksi tarvitaan kieltä, kehollisuutta ja aistien käyttöä, jotka ovat ajattelun oppimisen kannalta olennaisia (POPS 2014, 17). Näitä kaikkia käytetään myös kokemuksellisessa taideoppimisessä. Tämän tutkimuksen tutkimusprojektissa hyödynnetään kokemuksellista taideoppimista

ympäristötaiteen avulla, sillä se yhdistää ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa yhdistetäänkin erilaisia tiedonaloja ja pyritään laajoihin kognitiivisiin kykyihin ja tietorakenteisiin. Tietoa saadaan niin kuvallisesta ilmaisusta, oppimisesta kuin omasta itsestäkin. Kokonaisvaltainen oppiminen alkaa toiminnasta ja havainnosta, mutta tunteiden avulla tieto henkilökohtaistuu ja tulee merkitykselliseksi. Kokemukset tiedostetaan ja näin kehittyä ilmaisullisten ja teknisten keinojen lisäksi mielikuvitus ja tunne- ja ajattelutaidot. (Räsänen 2000, 14.)

Kriittisyys näkyy taideoppimisessä siinä, että kokemuksellisessa taideoppimisessä tietopohja on oppilaan elämismaailmassa ja siihen liittyvän esiyymmärryksen pohdinnassa. Oppiminen on kokemustiedon ymmärtämistä ja sisäistämistä, joiden kautta oppilas rakentaa tietämystään. Oppimisympäristön tulee innostaa omakohtaiseen osallistumiseen, minkä avulla konkreettinen, yksilöllinen ja itseohjautuva oppiminen mahdollistuu. (Räsänen 1993, 84–85.)

Räsänen (2000, 15) mukaan taiteellinen toiminta syvenee, kun oppilas sitoo omat havaintonsa ja kokemuksensa laajempaan kokonaisuuteen, kuten omaan elämäänsä tai taidehistoriaan. Tämä tapahtui tutkimuksessa lapsilähtöisesti, oppilaiden etsiessä itse tietoa heille henkilökohtaisesti merkityksellisistä aiheista. Lähtökohta oli omassa elämässä ja omissa kiinnostuksen kohteissa, joista työskentelyn jälkeen kerättiin lisää tietoa. Räsänen (2000, 15) jatkaa, että oppilaan tutkimaansa ilmiöön liittäminen ymmärrys muuttaa hänen suhdettaan ympäröivään todellisuuteen. Oppimisessa on oppilaan koko persoonallisuus mukana, koska ymmärtämiseen tarvitaan tiedon pohjalle rakentuvaa merkityksenantoa. Oppiminen on siis oppilaasta ja tämän omasta kokemuksesta lähtöisin olevaa. Suoranta (2002, 46–47) sanookin, että opettajan tehtävänä on kasvamaan saattaminen. Kasvatus tulee käsittää itsekasvatuksena ja identiteettityö muuttuvana prosessina, sillä ihmisenä kasvaminen on elinikäinen prosessi. Tässä tutkimuksessa kasvamaan saattamista ja itsekasvatusta edesauttoi taideperustaisen ympäristökasvatuksen keinoin suunniteltu ympäristötaideprojekti. Seuraavassa luvussa kerron taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta.

1.3.1. Taideperustainen ympäristökasvatus

Taideperustaista ympäristökasvatusta tarkastelen kuvataidekasvatuksen yhteydessä ympäristökasvatuksen sijaan siksi, että taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa yhdistyvät molemmat kasvatuserinteet, mutta taide ja taiteellinen toiminta ovat työskentelyssä, kuten tämänkin tutkimuksen projektissa läsnä sekä läpileikkaavasti että toiminnan lähtökohtana.

Taideperustaisen tai taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen kehitti 1990-luvulla Meri-Helga Mantere (1995). Van Boeckel (2013) on tehnyt Manteren työn pohjalta väitöstudiumuksenaan tästä päivitetyn version. Pohjakallion (2016, 57–58) mukaan taiteeseen perustuvaa ympäristökasvatusta kehiteltiin, koska luonnontieteisiin perustuva ympäristökasvatus ja tiedon jakaminen ei ollut riittävän tehokasta muuttamaan ihmisten toimintaa.

Manteren (1995, 7) mukaan ympäristön havainnointi, aistien herkistäminen ja omien kokemusten ilmaisu ovat sekä taiteelle ominaisia menetelmiä, että osana ympäristövastuullisuuden ja -herkkyyden muodostumista.

Myös Boeckelin (2013, 288–289) mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen avulla voi oppia ja kehittää ympäristötietoisuuttaan ja ympäristövastuutaan. Taideperustainen ympäristökasvatus kehittää havainnointikykyä ja aisteja sekä auttaa ilmaisemaan ajatuksia, havaintoja ja kokemuksia. Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa tärkeintä on auttaa kasvatettavia ymmärtämään maailmaa uudella tavalla taiteen tekemisen avulla.

Manteren (1995) mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen pohja muodostuu ympäristötietoisuudesta ja siihen yhdistyvistä kokemuksista sekä henkilökohtaisesta herkkyydestä. Taideperustainen ympäristökasvatus mahdollistaa vahvemman kokemuksen maailmassa olemisesta ja syventää kokijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Mantere 1995, 16). Myös Mäkivaaran ja Sarviahon (1999, 16) mukaan ympäristötaidekasvatus eroaa muusta ympäristökasvatuksesta esteettisen orientaationsa kautta, ja sillä, että se mahdollistaa kokonaisvaltaisemman oppimisen ja pohtimisen, jotka perustuvat aisteihin, tunteisiin, havainnointiin ja mielikuvitukseen.

Staplesin ym. (2019) tutkimuksessa taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja perinteisemmän ympäristökasvatuksen mallien välillä ei ollut eroja, ja

molemmilla oli positiivinen vaikutus oppilaiden ympäristötietoisuuteen. Taiteen avulla voidaan siis lisätä lasten ympäristötietoisuutta.

Taiteen avulla voidaan kuitenkin käsitellä myös muita ympäristöön liittyviä ongelmia, mutta taiteen tulee siis läpäistä koko ympäristökasvatuksellinen toiminta, eikä siihen tule suhtautua vain välinearvoisesti (Mantere 1995, 11–13.) Tässä tutkimuksessa taideperustainen ympäristökasvatus näkyy siinä, että tutkimusprojektin jokainen osa-alue on toteutettu niin, että ne ovat joko varsinaista taiteellista toimintaa, tai tukevat ja mahdollistavat taiteellisen toiminnan. Projektin luokkahuonemuotoinen toiminta oli joko oppilaiden ympäristötaideharjoitusta, oppilaiden töiden tärkeisiin aiheisiin tai taiteelliseen työskentelyyn taustaa ja pohjaa tarjoavaa. Koska taide on näin sisällytetty kaikkiin projektin osa-alueisiin, voidaan sen sanoa olevan muodostettu taideperustaisen ympäristökasvatuksen periaatteiden mukaisesti.

1.3.2. Kriittinen taidekasvatus

Kriittisestä taidekasvatuksesta käytetään erilaisia käsitteitä, kuten kriittinen taidekasvatus (esim. Yrjölä 2017), visuaalinen kriittinen pedagogiikka (Gil-Glazer 2020) tai kriittinen taidepedagogiikka (Cary 1998). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä kriittinen taidekasvatus, sillä tämän tutkimuksen tutkimusprojektissa kasvatuksen merkitys korostui enemmän kuin pedagogiikan. Kriittistä taidekasvatusta toteutettaessa on ymmärrettävää oppimisen kokonaisvaltaisuus ja sen kehollinen perusta, jotta se voisi tukea oppijan tietoisuuden rakentumista (Anttila 2008, 45). Kokemuksellisuudesta olen puhunut enemmän kuvataidekasvatuseräilyssä (1.3.).

Visuaalisen kulttuurin ja kriittisen pedagogiikan yhdistää kaksi käsitteparia: esiintuonti ja tulkinta (exposure ja deciphering) sekä edustaminen ja näkyvyys (representation ja visibility). Kriittisessä pedagogiikassa esiintuonnilla ja tulkinnalla tarkoitetaan kahta eri asiaa: olemassa olevien implisiittisten valtasuhteisen esiin tuomista sekä formaalin opetuksen piirissä että yleisesti. Kriittisessä taidekasvatuksessa näillä tarkoitetaan sekä taiteen opetussuunnitelmien implisiittisen tiedon paljastamista sekä taloudellisten ja poliittisten valtamekanismien visuaalisten viestien esiin tuomista ja tulkintaa. (Gil-Glazer 2020.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tätä on

nähtävissä kriittiseen kuluttajuuteen kasvamisen yhteydessä (POPS 2014, 100, 283).

Edustamisen ja näkyvyyden käsitteet ovat vahvasti läsnä visuaalisessa kulttuurissa, mutta myös olennaisia kriittisen pedagogiikan yhteydessä. Käsitys siitä, että erilaisista sosiaalisista ongelmista voi lisätä tietoutta ja korottaa aliedustettujen ryhmien statusta visuaalisista kuvista käydyin keskustelun avulla on Freiren ajatusten inspiroimaa. Hän uskoi mm. marginaalissa olevista ihmisryhmistä otettujen valokuvien voivan edustaa heitä, tuoda esiin heidän elinoloiensa ja tyytymättömyytensä. Tähän liittyy myös dialogin käsite, jota tarvitaan, jotta kuvien potentiaali toteutuu ja dialogin sivutuotteena voimaantuminen mahdollistuu. (Gil-Glazer 2020.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään oppilaiden töistä otettuja valokuvia yhteiskunnallisen keskustelun herättäjänä. Dialogi näyttelykävijöiden ja projektin osanottajien välillä mahdollistui kirjallisesti, sekä oppilaiden kirjoittamien tekstien että näyttelykävijöille jätetyn vihon kautta, jonka avulla kävijät pystyivät jakamaan kommenttejaan oppilaiden kanssa.

Julkisissa tiloissa tapahtuvasta, tilassa toimiviin ihmisiin vaikuttavasta tarkoituksellisesta tai sattumanvaraisesta viestinnästä tai kannanotosta käytetään käsitettä julkinen pedagogiikka. Kuvataiteen kentällä on tärkeä tutustua julkiseen taiteeseen ja siihen, miten julkinen tila ja siinä tuotettu kuvallinen toiminta vaikuttaa omaan ajatteluun ja arvoihin. (Kallio-Tavin 2017.) Taiteellisessa oppimisessa, joka kehollisena toimintana pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen, tiedonhankinta on merkityksenantoprosessi, jonka avulla päästään tiedostamiseen ja ymmärtämiseen (Räsänen 1993, 116). Koska oppilaat olivat itse tuottamassa tällaisia julkiseen tilaan tuotettuja viestejä, toteutui oppiminen myös tältä osin kokemuksellisesti.

Kriittinen taidekasvatus voi toimia sosiaalisen tietoisuuden rakentamisen apuna. Se ei kuitenkaan onnistu, jos oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja sen kehollista perustaa ei huomioida. Huomio tulee suunnata ensin omaan kehosuhteeseen ja sen avulla muodostaa dialogista suhdetta toisiin ja maailmaan (Anttila 2008, 45). Tutkimuksen lähtökohtana olikin oppilaiden luontosuhde ja oppilaiden oma taiteellinen toiminta.

Suuri sitoutuneisuus ympäristöön ja luonnon sisällyttäminen itseän ennustavat erikseen korkeaa ympäristön puolesta toimimisen tasoa silloinkin, kun kontrolloitiin sosiaalinen haluttavuus ja ekologinen maailmankuva (Davis, Green & Reed 2009). Kokemuksellisuuden avulla sitoutuneisuutta ympäristöön voi siis lisätä (ks. luku 1.3.). Jotta oppimistilanteet ja -järjestelyt voisi suunnitella ja kehittää toimivammiksi, on hyödyllistä, jos on tietoa siitä, millainen luontosuhde oppilailla on ja kuinka paljon oppilaat sisällyttävät luonnon itseensä. Kun on tietoa siitä, mistä näkökulmasta oppilaat lähestyvät asioita, on mahdollista toimia paremmin kasvamaan saattajana ja oppimistilanteiden mahdollistajana. Tässä tutkimuksessa tutkin siksi oppilaiden kokemusten pohjaksi myös näiden luontosuhdetta. Seuraavassa luvussa kerron erilaisista luontosuhdejaotteluista.

1.4. Luontosuhde

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta” (POPS 2014, 24, 158.) Projektin pohjaksi keräsin tietoa luontosuhteesta, koska ihmisen luontosuhdetyyppi ja luontoyhteyden taso ennustavat ympäristösuuntautunutta käyttäytymistä (Mayer & Frantz 2004), ja lapsuuden luontokokemuksia pidetään keskeisenä ympäristösuuntautuneeseen käyttäytymiseen vaikuttavana tekijänä (Chawla 2007). Ympäristösuuntautuneisuus tai sen vähäisyys taas vaikuttaa kokemukseen ympäristöperustaisesta toiminnasta.

Päädyin käsitteeseen luontosuhde, koska sitä käytetään POPS:issa (2014, 158) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ja luonto on käsitteenä lapsille tuttu. Tutkimusprojekti on myös muodostettu opetussuunnitelman perusteet täyttäväksi. Katson luontosuhdekäsitteen olevan esimerkiksi ympäristösuhdekäsitteeseen verrattuna helpommin intuitiivisesti ymmärrettävä. Luontosuhteella tarkoitetaan yleensä maailmankuvallista, eettistä tai filosofista ilmiötä. Se on siis enemmän luontoasenne tai ajattelutapa kuin varsinainen luonnon ja ihmisen välinen vuorovaikutussuhde. (Valkonen 2013.)

Kaihovaara (2019) taas kritisoi koko luontosuhteen käsitettä, sillä hänen mukaansa luontosuhteesta puhumalla oletamme, että ihminen ja luonto ovat erillisiä. Yrjö Hailan (2003, 195) mukaan taas ihmiset ovat itse raja kulttuurin ja

luonnon välillä. Riikka Kaihovaaran (2019) mukaan ihminen ja tämän kulttuuri ovat osa luontoa mutta ihmisellä on erityispiirteensä, niinkuin kaikilla muillakin luontokappaleilla.

Luontosuhdejaottelun pohjana käytän useiden ajattelijoiden luontosuhdeteorioita. Jaottelu on perinteisesti tehty luontokeskeisten ja ihmiskeskeisten luontosuhteiden välillä. Näin ovat Suomessa tehneet mm. Vilkka (1993) sekä Pietarinen (1992). Vilkan ja Pietarisen luontosuhdejaottelua on yhdistetty aiemminkin (esim. Innanen 2008; Rantanen & Rantanen 2017). Omaan jaotteluuni olen liittänyt lisäksi Naessin ja Sessionsin (1984) syväekologian kahdesta syystä. Ensinnäkin se toimii Vilkan teorian pohjana ja toisekseen Naessin käsitys jokaisen itse, omista lähtökohdistaan kehittämistä henkilökohtaisista ekosofioista, eli syväekologian mukaisista ajattelumalleista, sopii kriittisesti rakentuvaan projektiin ja tutkimukseen. Morton (2016) kuitenkin kritisoi syväekologiaa sanoen, että todellinen syväekologia ei tekisi eroa ihmisen ja luonnon välillä. Ylläolevia näkökulmia laajentaakseni otin jaotteluun lisäksi Willamon (2005) kokonaisvaltaisemman ja Kaihovaaran (2019) kriittisemmän luontosuhdenäkökulman. Näitä jaottelua käytän hyväkseni luontosuhdetta käsittelevässä analyysin vaiheessa.

	ANTROPOSENTRINEN			BIOSENTRINEN		
Naess & Sessions (1984)	Ihmiskeskeinen			Syväekologia		
Vilka (1993)	Tekniikkakeskeinen	Ihmiskeskeinen		Luontokeskeinen		
				eläin-keskeinen	elämä-keskeinen	ekosysteemi-keskeinen
Pietarinen (1992)	Ihmiskeskeinen			Luontokeskeinen		
	utilismi	humanismi	mystismi	naturismi	vitalismi	sentiesmi
Willamo (2005)	Ihminen ei kuulu luontoon			Ihmisessä osa luontoa		Ihminen osana luontoa
				2a. vain ulkopuolinen luonto 2b. ulkopuolinen ja ihmisen sisäinen luonto	3a. vain ulkopuolinen luonto 3b. ulkopuolinen ja ihmisen sisäinen luonto	
Kaihovaara (2019)	Ihminen osana luontoa					

KUVIO 1. Luontosuhdejaottelu Naessin ja Sessionsin (1984), Vilkan (1993), Pietarisen (1992), Willamon (2005) ja Kaihovaaran (2019) pohjalta.

Yllä olevaan taulukkoon olen jäsentänyt, miten käsittelemäni luontosuhdeteoriat suhteutuvat toisiinsa. Seuraavaksi avaan kyseisiä luontosuhdeteorioita lyhyesti. Naessin ja Sessionsin (1984) syväekologinen käsitys luontosuhteesta tarkoittaa siis, että ihminen on osa luontoa, vastauksena kulttuurissa vallalla olevalle käsitykselle siitä, että ihminen ja luonto ovat erillään toisistaan. Tämä luonto- ja ihmiskeskeisyyden välinen eronteko luo pohjan luontosuhdejaottelulle.

Vilka (1993) jakaa luontosuhteen samaan tapaan ihmis- ja luontokeskeisiin. Näiden lisäksi hän puhuu tekniikkakeskeisestä luontosuhteesta, jossa luonto nähdään ihmisten raaka-aineena. Tässä tutkimuksessa luen myös tämän suhteen ihmiskeskeisen luontosuhteen sisään. Luontokeskeisen luontosuhteen Vilka jakaa eläin-, elämä- ja ekosysteemiseen luontosuhteeseen. Eläin-keskeisessä asenteessa nähdään yhtäläisyyksiä ihmisten ja muiden eläinten välillä, elämäkeskeisessä korostuu elämän itseisarvo ja ekosysteemisessä luonnon kauneus ja monimuotoisuus.

Pietarisen (1992) jaottelussa ero tehdään myös luonto- ja ihmiskeskeisten luontosuhteiden välillä. Luontokeskeinen jaottelu naturismiin, vitalismiin ja sentiesmiin noudattelee vastaavasti Vilkan jaottelua ekosysteemiseen, elämäkeskeiseen ja eläinkeskeiseen. Ihmiskeskeiset luontosuhteet Pietarinen jaottelee nekin kolmeen osa-alueeseen: utilismiin, humanismiin ja mystismiin. Utilistisessa luontosuhteessa luonto nähdään Vilkan tekniikkakeskeisen luontosuhteen tapaan ihmisen raaka-aineena. Humanistisessa luontosuhteessa tärkeäksi nousee luonnon rauha ja ihmisen eettinen ja älyllinen kehitys, mystismissä taas luonnon esteettiset arvot, kuten Vilkan ekosysteemisessä luontosuhdejaottelussakin, mutta myös luonnon pyhyys.

Willamo (2005) kritisoi luonnon ja ihmisen sekä villin ja kesyn välisiä jaotteluja, ja pyrkii kokonaisvaltaisempaan luontokäsitykseen huomioimalla myös ihmisen sisäisen luonnon. Tätä hän kuvaa viisiosaisessa luontokäsityksessä, jossa ihminen kuvataan joko osaksi luontoa tai siitä irralliseksi. Ihmisen osallisuutta luontoon kuvataan nelikenttänä sen mukaan, kuinka suuri osa ihmistä katsotaan osaksi luontoa, ja tarkastellaanko ihmisen sisäistä luontoa osana sitä (Willamo 2005, 177).

Kaihovaara (2019) taas kritisoi Willamon tapaan luonnon ja ihmisen sekä villin ja kesyn välisiä jaotteluja. Kaihovaara kokee, että koska ihminen on osa luontoa, ei luontosuhteen käsitettä tai jaottelua ihmisen ja luonnon välille ole mielekäästä vetää ollenkaan. Luontosuhdekäsitettä en tässä tutkimuksessa käytä Kaihovaaran kritiikistä huolimatta, vaan sen huomioon ottaen.

2 YHTEISKUNNALLISESTI VAIKUTTAVA YMPÄRISTÖTAIDEPROJEKTI

Tutkimusprojektin toteutuksessa on pyritty huomioimaan edellä mainittuja näkökulmia: kriittisiä ajattelutaitoja ja valtaistumista sekä oppilaslähtöisyyttä taideperustaisen ympäristökasvatuksen keinoin. Projektin teoriakytköksiä esittelin tarkemmin ko. teorialukujen yhteydessä, luvussa 1. Taideperustaisuus näkyy siinä, että olen suunnitellut tutkimusprojektin kaikki vaiheet taidelähtöisesti. Tutkimuksen kontaktiopetusosuudet muodostuivat joko taiteellisesta toiminnasta tai sitä tukevasta työskentelystä, joita kuvaan tarkemmin alla. Kriittisiä, oppilaslähtöisiä lähtökohtia pyrin käyttämään läpileikkaavasti koko tutkimuksen ajan, suunnittelusta kirjoittamiseen asti. Kirjoittaessani tätä elämme poikkeustilassa, joka on muuttanut tutkimuksen toteutusta joiltain osin. Tutkimusprojektin toteutin kuitenkin jo syyskuussa 2019, joten siltä osin tutkimus toteutui suunnitellusti. Projektin tarkoituksena oli tuottaa oppilaille merkityksellisistä aiheista ympäristötaidetta, joista otetuista valokuvista koostimme näyttelyn julkiseen tilaan.

Perusopetuksen kontekstissa tapahtuvaa yhteiskunnallista vaikuttamista käsittelevässä artikkelissaan Kallio-Tavin (2017) ehdottaa, että opetuksessa pohdittaisiin sitä, miten oppilaille olisi mahdollista toimia julkisessa tilassa aktiivisina toimijoina, ei pelkästään tilojen käyttäjinä. Koska perusopetuksessa käytettävät vaikutusmahdollisuudet ovat usein kouluun ja kotiin rajoittuvia, halusinkin toteuttaa projektin osin julkisessa tilassa. Projektiin liittyvä taidenäyttely toteutui julkisessa tilassa, oppilaiden kotien ja koulun naapurikaupunginosassa.

Valitsin projektiin tämän pirkanmaalaisen koulun siksi, että koulu sijaitsee metsän välittömässä läheisyydessä, jotta projektiin ei kuluisi rajallisia

aikaresursseja siirtymiin, vaan projektin ajan voisi käyttää tehokkaasti työskentelyyn. Työskentelypaikat olivat koululta kävely- ja pyöräilyetäisyydellä, ja ainakin jokseenkin entuudestaan tuttuja oppilaille. Työskentelypaikkojen tuttuus lisäsi paikkaperustaisen työskentelyn mukaisesti työskentelyn mielekkyyttä. Projektiluokaksi valikoitui koulun neljäs luokka, sillä koin projektin teeman ja aihepiirin vaatimustason sopivan paremmin heille kuin esimerkiksi alkuopetukseen. Tällä luokka-asteella opetukseen myös kuuluu ympäristöopin osuudessa yhteinen vaikuttamisprojekti (POPS 2014, 242). Seuraavaksi kerron projektin kulusta pääosin kronologisesti.

Aloin suunnittelemaan projektia keväällä 2019. Ennen projektin alkua kysyin tutkimusluvut sekä rehtorilta että tuolloin luokkaa opettavalta luokanopettajalta. Kävin tutustumassa luokkaan kymmenen tunnin verran sekä keväällä heidän ollessaan vielä kolmasluokkalaisia, että syksyllä ennen projektin alkua. Tahdoin, että oppilaille olisi aikaa sisäistää tuleva tutkimukseen osallistumisensa. Tarkoitukseni oli myös tulla oppilaille pidemmältä ajalta tutuksi, jotta voisimme aloittaa työskentelyn sujuvasti. Ennen projektin alkua hain myös näyttelytilaa, tätä kun ei ollut aikataulusyistä mahdollista tehdä projektin puitteissa oppilaslähtöisesti. Näyttelytila sijaitsee oppilaiden oman kotikaupunginosan viereisessä kaupunginosassa julkisessa tilassa, sillä heidän omassa kaupunginosassaan ei sopivaa tilaa ollut.

Projektin alettua kysyin tutkimusluvut lisäksi vanhemmilta ja oppilailta. Kirjallisten tutkimuslupien pyytämistä oppilailta pidin tärkeänä siksi, että oppilaat kokisivat heillä itsellään olevan sananvaltaa omiin asioihinsa. Oppilaiden sananvaltaa tutkimukseen osallistumiseen painottaa myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 10). Koin, että kirjallisella suostumuksen antamisella on enemmän painoarvoa kuin esimerkiksi yhteisesti koko luokalta suullisesti kysymällä.

Keräsin aineistoa koko projektin ajan: kuvallista aineistoa oppilaiden tekemistä töistä, muistiinpanoja, lausetäydennystehtäviä ja projektin loputtua ryhmähaastatteluja. Projektiin kuului sekä työskentelypäiviä metsäympäristöissä että oppituntimaisia kertoja luokassa. Varsinainen projekti kesti syyskuun ajan, neljä viikkoa. Ensimmäiseksi keräsin oppilailta lausetäydennysmenetelmällä heidän käsityksiään luonnosta. Toteutin tämän aivan ensimmäiseksi, jotta omat

ajatukseni tai projektin alussa käsiteltävät aiheet eivät vaikuttaisi oppilaiden vastauksiin. Teetin oppilailla ennen projektin alkua ja sen loputtua saman, Milfontin ja Duckettin Environmental Attitudes Inventoryn kvantitatiivisen kyselyaineiston pohjalta muokkaamani lausetäydennyslomakkeet. Valitsin valmiin kyselyaineiston, jonka perusteella toteutin lausetäydennyslauseet, jotta saisin kokonaisvaltaisesti tietoa oppilaiden ympäristöasenteiden eri osa-alueista. Lausetäydennysmenetelmän valitsin, sillä se mahdollisti oppilaille vapaamman vastausmahdollisuuden kuin esimerkiksi kirjoitelmatyyppinen vastaaminen. Lausetäydennyksestä menetelmänä kerron enemmän alaluvussa 3.1. Seuraavaksi jaottelen projektin viikko viikolta, sillä projektin viikot rakentuivat toinen toisensa päälle.

Ensimmäisellä viikolla esittelin projektin ja annoin tehtäväksi miettiä omaa tärkeää aihetta tulevaa työtä varten. Halusin aiheiden kumpuavan oppilaiden elämismaailmasta ja näiden itse tärkeinä pitämistä aiheista sekä tutkimuksen taustalla vaikuttavan oppilaslähtöisyyden että kriittisen pedagogiikan ja taistelevan tutkimuksen teesien mukaisesti. Nämä korostavat sitä, että käsiteltävien asioiden tulee kummuta osallistujien omasta elämismaailmasta. (Freire 2005; Suoranta & Rynänen, 2016.) Toisella tunnilla keskustelimme vaikuttamisesta ja jokamiehenoikeuksista. Vaikuttamisesta keskustelimme siksi, että se on koko projektin ja tutkimuksen läpileikkaava teema. Jokamiehenoikeudet oli tärkeä käydä läpi, sillä seuraavana päivänä oli ensimmäinen kerta, kun työskentelimme metsässä, ympäristöstä löytyviä materiaaleja käyttäen.

Metsätyöskentelytunti oli oppilaiden lukujärjestyksestä johtuvista syistä kahden oppitunnin mittainen, kuten olivat seuraavatkin luonnonympäristöissä toteutetut tunnit viimeistä lukuunottamatta. Työskentelyn lähtökohta ei ollut oppilaslähtöinen, vaan valmiin tehtävänannon mukaan toteutettava. Tehtävänannon mukaisesti oppilaiden tuli eläytyä valitsemaansa puuhun ja ilmentää puuta muovailemalla tälle savesta kasvot.

Tämä oli voimakkaimmin kokemuksellinen tehtävänanto. Aikuislähtöisemmän lähtökohdan valitsin, sillä koin, että toimintaympäristön ja toimintamallien muutoksessa oli oppilaille riittävästi sulateltavaa ilman, että heidän tarvitsi alkaa alusta asti miettiä sitä, mitä tällaisessa uudessa

toimintaympäristössä tekisi ja mistä. Kaikille samanlaisen aiheen ja materiaalin avulla oli helpompi heittäytyä tekemiseen. Pidin sitä myös toimivana keinona päästä sisään ympäristötaiteelliseen toimintaan.

Toisella viikolla keskustelimme yhden oppitunnin verran taiteesta, erityisesti nykytaiteesta ja ympäristötaiteesta. Tämän oppitunnin sisällytin projektiin siksi, että oppilaille avautuisi mahdollisuus ajatella taiteesta laajemmin. Lasten käsitys taiteesta on usein mimeettinen, jolloin taiteelta oletetaan esittävyttä (Räsänen 2011). Ympäristötaiteessa taas korostuu usein symbolinen esittäminen. Ympäristötaidetta käsitelimme, jotta oppilaille avautuisi, millaisia materiaaleja ympäristötaiteessa on mahdollisesti käytettävissä ja millä lailla. Projektissa oppilaille tärkeiden aiheiden laajoja käsitteitä ja teemoja tarvitsi osata kuvata visuaalisesti, joten keskustelimme myös siitä, miten sen voisi tehdä.

Jotta oppilaat voisivat harjoitella käsitteiden muokkausta kuvakielelle tuetusti, ja koska selitys voi olla kanssaoppilailta tullessaan oppilaille ymmärrettävämpää, tekivät oppilaat tunnilla ympäristötaideharjoitukset kahdessa ryhmässä. Ryhmät saivat identtiset materiaalit, jotka koostuivat oksista ja jäkälästä. He keksivät itse vastakohtaparin, joiden pohjalta he toteuttivat luokkaan työt. Oppilaat valitsivat tehdä teoksensa vastakohtapareina kylmä ja kuuma. Toinen ryhmä kuvasi kylmän oksista ja jäkälästä muotoiltuna lumihiuksena, kun taas toisen ryhmän kuumaa kuvaava teos oli performanssi, jossa oppilaat istuivat nuotion äärellä. Metsätyöskentelyä oli tällä viikolla kahtena peräkkäisenä päivänä. Oppilaat halusivat toteuttaa yhden suuren työn sijaan monta pientä, jotka muodostaisivat yhdessä pienoismaailman. Osa työskenteli yksin, osa parin kanssa ja osa pienissä ryhmissä. Seuraavana päivänä oli viimeisten töiden suunnittelua ja tiedonhaku tunti omista aiheista.

Kolmannella viikolla oli ajallisesti pisin metsätyöskentelyjakso, jolloin oppilaat tekivät varsinaiset työnsä omista tärkeistä aiheistaan. Oppilaat valitsivat laajemman työskentelyalueen etukäteen, ja paikalle päästyään omien töidensä toteutuspaikat. Töitä tehtiin muun muassa suolle, siirtolohkareen päälle, kuusen alle ja ojaan.

Seuraavana päivänä oli vuorossa projektin purku ja teoksien yhteyteen liitettävien tietotekstien kirjoittaminen. Näistä kerron lisää analyysin yhteydessä luvussa 4.6. sekä luvussa 3.3. Kriittiset, valtaistumista edistävät lähtökohdat

näkyivät esimerkiksi siinä, että oppilaat saivat täysin omista lähtökohdistaan suunnitella omaa työtään ja päättää itse, mitä pitivät tärkeänä ja tahtoivat tuoda esiin oman työnsä yhteydessä.

Neljännellä viikolla oli näyttelyn pystytys, jonka tein aikataulusyistä yksin. Kuvasin kaikki oppilaiden tekemät työt heidän ohjeistuksensa mukaisesti. Näyttelyyn järjestin nämä, kuten muutkin työt, kuvausjärjestykseen, eli sen perusteella, miten oppilaat olivat sijoittuneet metsään. Vaikka kuvataideopettajan koulutuksen puolesta olenkin tutustunut näyttelyn ripustukseen, yritin vähentää omaa valtaani myös sillä, etten vaikuttanut näyttelyn ilmeeseen enempää kuin oppilaatkaan. Kuvallisesta aineistosta yleensä kerron enemmän alaluvussa 3.3 sekä analyysin yhteydessä.

Seuraavana päivänä, kaksiviikkoisen näyttelyn toisena päivänä, teimme luokkaretken näyttelyyn. Tarkoituksena oli purkaa teokset tällöin yhteisesti ja kertoa toisille omista töistä, mutta koska luokanopettaja oli jo ohjeistanut oppilaille, että nämä saavat lähteä käytyään itsenäisesti näyttelyn läpi, ei meillä aikataulullisesti ollut enää tilaisuutta käydä töitä yhteisesti läpi. Näyttelykäynnin jälkeen pidin puolet ryhmähaastatteluista ja jäljelle jääneet haastattelut seuraavana päivänä. Haastatteluissa tekemistäni valinnoista kerron enemmän alaluvussa 3.2.

Näyttelyn päätyttyä vein näyttelyn valokuvat, vieraskirjan, näyttelyn mainosjulisteet ja oppilaiden kirjoittamat tekstit oppilaille. Jotta juuri päättynyt projekti ei olisi oppilailla päällimmäisenä mielessä, kävin kaksi kuukautta projektin päätyttyä vielä tekemässä toiset lausetäydennykset ja teemoittelun oppilaiden kanssa ensimmäisistä lausetäydennyksistä. Analyysin valmistuttua tarkoitukseni oli käydä vielä viimeisen kerran luokassa esittelemässä tuloksia, jotta olisin saanut analyysiin vielä heidän näkökulmansa. Koska koronaviruspandemian vuoksi opetus on siirtynyt etämuotoiseksi, ei tämä ollut mahdollista.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA - MATERIAALIT

Tässä luvussa kerron ensin tutkimuksestani yleensä. Aluksi kerron lyhyesti tutkimukseni piirteistä yleisesti, jonka jälkeen avaan alaluvuissa tutkimusmenetelmiä ja -materiaaleja tarkemmin. Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena toimintatutkimusmuotoisena tapaustutkimuksena, jossa on myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa näkyy myös taisteleva tutkimus, josta kerroin tarkemmin luvussa 1.1.2.

Tätä tutkimusta ei voi nähdä varsinaisena etnografisena tutkimuksena, koska sen kesto oli ajallisesti niin lyhyt. Tutkimuksessa oli kuitenkin etnografisen tutkimuksen tapaan tavoitteena kuvata ja selittää osallistujien toimintaa heidän omassa ympäristössään ja heidän käsityksiään ympäristöstään ja toiminnastaan (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg).

Koska tutkimus tapahtui koulukontekstissa, ja pyrin sillä kehittämään kouluissa hyödynnettävää yhteiskunnallisesti vaikuttavaa ympäristötaideprojektia, on toimintatutkimuksellinen lähtökohta selkeä. Lähtökohtanani oli erityisesti teorian ja käytännön yhdistäminen. Toimintatutkimuksen moninäkökulmaisuus ja sen analyysimenetelmien mahdollisuuksien runsaus tarkoittavat, että toimintatutkimus oli sopiva lähtökohta tutkimukselleni, jossa tarkoituksenani oli saada tietoa siitä, miten hyvin tällainen opetusjakso toimii ja miten oppilaat siihen suhtautuvat. (Lähdesmäki ym.)

Tutkimus on tapaustutkimus projektimuotoisen toteutustapansa vuoksi. Tutkimuksessa pyrin tuottamaan projektista yksityiskohtaista tietoa. Tutkimus ei myöskään pyri yleistettävyyteen, sillä tutkimuksen kohteena on erityinen tapaus.

Koska tutkimuksessa kuitenkin pyrin ymmärtämään tapausta kontekstissaan, on tuloksilla nähtävissä olevan laajempaa kulttuurista merkitystä. (Lähdesmäki ym.)

Tutkimuksessani on käytetty hyväksi triangulaatiota. Erityisesti menetelmätriangulaatio toteutuu erilaisten tutkimusmenetelmien hyväksikäytön vuoksi (Eskola & Suoranta 1998, 69–70.) Tutkimuksessa voi nähdä myös tutkijatriangulaation piirteitä, sillä otin oppilaat kanssatutkijamaisesti mukaan sekä projektin luomisessa, että siitä saadun lausetäydennysaineiston analysoimisessa teemoittelun avulla. Olin sopinut oppilaiden kanssa, että analyysivaiheen valmistuttua käyn vielä jakamassa tietoa siitä oppilaille. Tarkoituksena oli, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat olisivat voineet vielä osaltaan vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen tuloksista kerrotaan. Tämä ei koronaviruspandemian ja etäkoulujärjestelyjen vuoksi luonnollisestikaan onnistunut. Seuraavaksi kerron tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä ja -materiaaleista ja lopuksi fenomenologis-hermeneuttisesti toteutetusta analyysistä.

3.1. Lausetäydennysmenetelmä

Lausetäydennysmenetelmä, eli sentence completion technique, test tai method, on hyvin laajasti käytetty ja erilaisiin aineistoihin sopiva tiedonhankintamenetelmä. Sitä ei yleensä ohjeisteta muuten kuin pyytämällä täydentämään lauseet mahdollisimman nopeasti (Sacks & Levy 1950). Näin tutkimukseen saadaan tutkittavien oma ajatus, jota esimerkiksi ajatus tutkijan toiveista ei ole muokannut.

Erilaisissa lausetäydennysmenetelmää hyödyntävissä testeissä on huomattavia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Niiden yhteisen formaatin lisäksi testit tyypillisesti sisältävät lauseen alkuja, jotka liittyvät minäkuvaan, tunteisiin ja ympäristön olosuhteisiin. Tutkittavat vastaavat näihin alkuihin omien affektiivisten ja kognitiivisten prosessiensa mukaisesti. Testit vaihtelevat siis niin sisältönsä, pituutensa, kompleksisuutensa kuin merkityksensäkin mukaan. (Hart 1986, 246.) Tämä tutkimus on Hartin tyypittelyn mukainen, sillä fokus on

tässäkin tutkimuksessa lausetäydennysten osalta tutkittavien minäkuvaan, tunteisiin ja ympäristöön liittyvissä käsityksissä ja asenteissa.

Lausetäydennysmenetelmää on pitkään käytetty eri väestöryhmien kanssa, kuten lasten, aikuisten, vanhusten, vammaisten ja mielenterveysongelmaisten tutkimisessa (Dykens, Schwenk, Maxwell & Myatt 2007; Holsopple & Miale 1954; Inselberg 1964; Kohli, Jhanda & Padhy 2018; Novogrodsky & Kreiser 2015; Piotrowski 2018; Raes, Hermans, Williams, & Eelen 2007; Vaillant & McCullough 1987.)

Sitä on käytetty kouluympäristöissä ja lasten tutkimisessa, esimerkiksi lasten traumojen tutkimisessa (Kugler ym. 2013), alisuoriutumisessa koulussa (Kimball 1952), kielentutkimuksessa, (Read & Regan 2018) oppilaiden kouluruoan kehittämisessä (Blades & Tikkanen 2009) ja lasten käsityksissä ikääntymisestä (Lichtenstein, Pruski, Marshall, Blalock, Lee & Plaetke 2003).

Koska lausetäydennys menetelmänä on näin monipuolinen, koin sen toimivan myös omassa tutkimuksessani. Lausetäydennysten luokittelu on tehty tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden omien teemojen pohjalta. Näille olen pyrkinyt löytämään teoriakytköksiä, joten aineiston analyysi muodostuu tältä osin teoriaohjaavasti. Näitä teemoja on käytetty hyväksi myös muun aineiston teemoittelussa silloin, kun se on ollut relevanttia.

Lausetäydennysten pohjalla on Milfontin ja Duckettin (2010) Environmental Attitudes Inventory (EAI). Tämä on alun perin kvantitatiivinen kyselyaineisto, jonka skaalojen perusteella muodostin ikätasoiseksi muokaten aineiston täydennyslauseet, joita tuli yhdeksäntoista. EAI:n skaalat ovat enjoyment of nature, conservation policies, environmental activism, anthropocentric concern, confidence in science, environmental fragility, altering nature, personal conservation, dominance over nature, utilization of nature, ecocentric concern ja population growth. Väestönkasvuun liittyvät kysymykset jätin kokonaan pois, sillä sitä en katsonut olennaiseksi tämän ikäisillä vastaajilla. Tekemäni lausetäydennyspohja löytyy tämän tutkimuksen liitteenä.

Valmiin ympäristökäsitysmallin valitsin, jotta lausetäydennykset olisivat kattavia ja monipuolisia. Muita ympäristökäsityksiä mallintavia skaaloja tai pohjia on esimerkiksi Extinction of Experience (Pyle 1978), Inclusion of Nature in Self (Schultz 2001), Children's Environmental Perception Scale tai

Connectedness to Nature Scale (Mayer & Frantz 2004) sekä Connection to Nature Index (Cheng & Monroe 2012).

3.2. Haastattelu

Laine (2010, 37) näkee haastattelun laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemusta maailmasta. Koska olen kiinnostunut tutkimuksessa nimenomaan oppilaiden kokemuksista, valitsin haastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelut toteutin teemahaastatteluina kolmen hengen ryhmissä. Ryhmiä muodostui näin seitsemän. Seuraavaksi kerron lasten haastattelemisesta yleensä. Sen jälkeen kerron lyhyesti siitä, miksi valitsin käyttää teemahaastattelua menetelmänä, miksi toteutin haastattelut ryhmähaastatteluina ja miten haastattelutila vaikuttaa haastatteluun.

Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelu on osa normaalia elämää, ja siihen liittyvät tavalliseen kommunikaatioon liittyvät seikat. Myös Alasuutarin (2005, 152–153) mukaan kysyminen ja kysymyksiin vastaaminen on arkinen, aikuisen ja lapsen välisen kommunikaation piirre. Toisaalta, koska tämä asetelma on lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen, voi lapsen äänen kuuleminen hankaloitua. Aikuisena en pääse epätasa-arvoisesta lähtökohdasta, mutta yritin vakuuttaa oppilaat haastattelun luottamuksellisuudesta esimerkiksi korostamalla sitä, etten kerro oppilaiden vastauksia heidän opettajalleen tai kenellekään muullekaan. (Alasuutari 2005.)

Toisaalta tutkimushaastattelun erosta arkikeskusteluun on puhuttu paljon. Haastattelussa ollaan asiantuntija-asemassa ja siinä käytetty kieli on erilaista. Tämän voi nähdä resurssina tilanteen ja haastattelupuheen keinotekoisuuden korostamisen sijaan. Tällä tavoin ajateltuna haastattelu tarjoaa jotain lisää verrattuna arkikeskusteluun. (Mietola 2007, 160.) Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan tutkimushaastattelu eroaa arkikeskustelusta osallistujaroolien ja haastattelun erityisen tarkoituksen vuoksi. Tutkija, ja tämän kautta tutkimuksen tavoite, ohjaa tutkimushaastattelua ja sen kulkua.

Nauhurin käyttö vaikuttaa myös haastattelutilanteeseen. Tämän vuoksi valitsin nauhuriksi tabletin, joka esineenä olisi ehkä oppilaille tutumpi. Viitasen (2011) mukaan esikouluikäiset haastateltavat usein unohtivat nauhurin olemassaolon haastattelun kuluessa. Mietolan (2007, 159–160) mukaan osa

haastateltavista taas puhui nauhalle kuin radioon, kuuntelijoita puhutellen. Omassa tutkimuksessani huomasin enemmän jälkimmäistä suhtautumistapaa. Esimerkiksi yksi oppilaista oli tietoinen oven takaa tulevasta taustahälystä ja sanoi toistavansa sanomansa uudelleen nauhoituksen vuoksi. Toisessa haastattelussa yksi oppilaista taas kiljui nauhalle. Kun kerroin pelästävänä ääntä haastattelua myöhemmin kuunnellessani, nauroivat kaikki paikalla olleet haastateltavat. Tämä laukaisi jännityksen, ja haastattelusta tuli yksi onnistuneimmista. Tällöinkin nauhuri oli haastateltavilla mielessä, koska vastaavia huudahduksia tuli haastattelussa myöhemminkin.

Teemahaastattelun valitsin, koska projekti muodostuu itsekin toisistaan keskinäisriippuvaisista teemoista, joista piti jokaisesta saada tietoa. Esimerkiksi strukturoidussa haastattelussa olisi ollut mahdotonta saada kaikkia keskinäisriippuvaisuuksia esiin. Teemojen alle tein avoimia alakysymyksiä, jonka koin olevan varsinkin lasten haastattelussa hyödyllistä.

Ryhmähaastattelun valitsin taas osaksi omista tutkimusresursseista ja oppilaiden aikatauluista johtuvista syistä, mutta pääosaksi siksi, että haastattelu ei tilanteena olisi niin hierarkkinen, kun oppilaita olisi enemmän. Näin oppilailla voisi kokea olevansa kokonaisuudessaan vahvemmassa asemassa, sillä he osallistuivat haastatteluun vertaisryhmänä. Ryhmähaastatteluja onkin pidetty lasten ja aikuisten valtasuhteita tasapainottavana ja auktoriteettieroa lieventävänä (Strandell 2010, 103). Valitsin haastatella kolmea oppilasta kerrallaan, jotta kaikki oppilaat pääsisivät ääneen. Näin tilanne kulkisi orgaanisemmin kuin esimerkiksi parihaastatteluissa, joissa voisi tulla oletusvuorotellen vastaamisesta. Litteroidut haastattelut teemoittelin teemahaastattelun teemojen ja lausetäydennysmenetelmästä saatujen teemojen mukaisesti.

Koulun aikataulujen vuoksi tein itse ryhmävalinnat. Tätä tasapainottaakseni oppilaat saivat itse valita ryhmänsä silloin, kun teimme aineiston teemoitteluja. Ryhmät valitsin niin, että samassa ryhmässä olevat eivät olleet läheisimpiä ystäviä, joiden kanssa keskustellessa ryhmäpaine olisi mahdollisesti yhdenmukaistanut vastauksia, mutta kuitenkin sellaisia, joiden kanssa olisi helppo keskustella.

Haastattelut toteutin aikataulusyistä kahtena peräkkäisenä päivänä. Haastattelut toteutuivat niissä tiloissa, jotka kulloinkin olivat vapaina. Oletin, että tilan rauhallisuus riittäisi, mutta molemmat tilat osoittautuivat osaltaan ongelmallisiksi haastattelujen suhteen. Ensimmäisen päivän keskustelut toteutin esikoulun tiloissa erillisessä huoneessa, toisena päivänä pienluokkatilassa. Pyysin oppilaita valitsemaan pöydän ja paikkansa siinä ja istuin jäljelle jääneeseen tuoliin. Heillä oli näin vastuuta tilanteen ja tilan haltuunotossa.

Mietolan (2007, 160) mukaan eräässä haastattelussa haastattelutilannetta verrattiin psykologilla käyntiin. Tässä tutkimuksessa erään oppilaan mukaan ”täällä kuulostaa ihan samalta kun neuvolassa”. Tällaiset kokemukset eivät aina tule sanoitetuiksi, ja ne onkin hyvä ottaa huomioon aineiston analyysissä. Kyseisessä tilanteessa yritin tämän jälkeen olla korostuneen rennosti, mutta tämäkin voi kääntyä itseään vastaan, jos haastateltava lapsi kokee, ettei aikuinen käyttäydy normien mukaisesti.

Kasvatuskeskusteluihin ja tukiopetukseen käytetyllä pienluokkatilalla voi olla oppilaille epäsuotuisia miellelyhtymiä. Yksi oppilaista kuvasikin tilaa vankilamaiseksi. Raittilan (2008) väitöskirjassa aineisto oli kerätty kävelyretkien aikana. Myös Bamberg (2017) on kirjoittanut kävelyhaastatteluista. Jos olisimme kulkeneet niissä paikoissa, joissa oppilaat työskentelivät tai metsäympäristössä yleensä, olisi aineisto voinut olla erilaista. Kuten kappaleessa 1.2. selvitin, luonnossa oleilu lisää tarkkaavaisuuden palautumista ja vähentää stressiä. Ulkona toteutettaessa haastattelutilanne olisi myös mahdollisesti tuntunut epävirallisemmalta.

Vaikka pidän kävelyhaastattelua tai haastattelun järjestämistä parempana ratkaisuna, ei se käytännössä koulun arjessa tai teknisistä syistä ollut mahdollinen. Tähän vaikutti ryhmäkeskustelujen käytännön järjestelyt, kuten nauhurin käytön hankaluudet ja aikataulutukset.

3.3. Kuvallinen aineisto ja siihen liittyvät tekstit

Lapset tuovat kuvallisesti esiin itselleen merkityksellisiä asioita. Kuvallinen ilmaisu ei ole lapselle itsetarkoitus, vaan keino, jolla päästä päämäärään (Salminen 2005, 42). Lapset myös painottavat enemmän ei-kielellisiä piirteitä, sillä lapsi luottaa kielellisiin kykyihinsä vähemmän kuin aikuinen (Mäkivaara &

Sarviaho 1999, 16). Mahdollisuudet ilmaista itseä rajautuvat lapsen suppeampaan kokemusmaailmaan, jonka asioille lapsi asettaa merkityksiään. Tämän vuoksi merkitykset eivät välttämättä aukea selittämättä muille, kuten opettajille tai vanhemmille. Niistä täytyy kysyä lapselta itseltään, minkä olen tässä tutkimuksen osa-alueessa toteuttanut tarkastelemalla oppilaiden töistä kirjoittamia tekstejä kuvien yhteydessä.

Kuvat tai teokset ovat vaillinaisia ja kertovat vain vähän tekijöidensä tarkoituksesta tai kyvyistä, jos ne erotetaan omasta kontekstistaan, johon kuuluu sanat, äänet ja eleet. Kuvallinen tekeminen ei pelkästään tue muita kommunikaation ja ilmaisun muotoja, vaan on olennainen osa monimediaista kokonaisuutta. (Kindler & Darras 1997, 22–23.) Siksi myös ne merkitykset, joita oppilaat töilleen antavat, on nostettava esiin yhdessä töiden kanssa. Näin voidaan luoda mahdollisuuksia sellaiselle kuvalliselle tuottamiselle, jossa oppilaan oma ajattelu on ollut lähtökohtana (POPS 2014, 144). Tämän vuoksi käsittelen oppilaiden kirjoittamia tietotekstejä samassa yhteydessä kuin tekstien kohteitakin.

Koska tutkimuksen aiheena on perusopetuskontekstissa mahdollisesti kuvataiteen oppiaineeseen sisällytettävä projekti, oli kuva-analyysi luonteva valinta yhdeksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Kuva-analyysia hyödynnetään usein valmiita kuvia, kuten taide-, mainos- tai kuvituskuvia tutkiessa (Järvi & Koskela 2005) tai tutkijan oman aineistonkeruun välineenä, kuten tutkijan itse ottamina kuvina tai videoina tutkimustilanteesta (Flick 2007). Oman tietämykseni mukaan lasten tekemää ympäristötaidetta ei ole tällä tavalla analysoitu aikaisemmin. Tässä tutkimuksessa annan lasten itse kertoa, mitä haluavat ympäristötaideteoksillaan sanoa.

Koska pyrin tutkimuksessa oppilaslähtöiseen, kriittiseen otteeseen, en tee tutkimuksessa varsinaista kuva-analyysia itse, vaan annan lasten tekstien puhua puolestaan. Korostan ja nostan oppilaiden omaa toimijuutta sillä, että en etsi omia näkökulmiani töistä, vaan tukeudun ainoastaan siihen, mitä he ovat itse nostaneet töistään esiin. Haastatteluissa ei välttämättä kerrota kaikkea, joten kuvien ja niihin liittyvien tekstien kautta saan tietooni sen, mitä oppilaat töillään todella halusivat sanoa. Koska projektiin kuului useamman teoksen tekeminen, tuon myös aikaisemmat teokset analyysiin, mutta näistä analyysi jää

lyhyemmäksi. Näitä teoksia tarkastelen oppilaiden niille antamien nimien ja hyvin pinnallisen semioottisen kuva-analyysin, eli kuvien merkkeihin keskittyvän analyysin avulla.

3.4. Omat muistiinpanot

Erityisesti tällaisessa kriittisiä lähtökohtia hyödyntävässä tutkimuksessa on pohdittava sitä, millaista lisäarvoa omien muistiinpanojen käyttö tuo tutkimukseen, jonka tutkimuskohteena on toisten kokemus. Toisaalta, jo pelkkä paikallaoloni tutkijana muuttaa oppilaiden käyttäytymistä ja kokemusta. Myös tutkimus sinänsä muuttaa oppilaiden kouluarkea. Tutkijana tulen kuitenkin erilaisessa roolissa oppilaiden elinympäristöön ja tarkkailen sitä eri näkökulmasta. Vilkan (2005) mukaan tutkijan väliintulo kuitenkin tuo esiin sekä tutkijan että tutkimuskohteen elämään kuuluvia itsestäänselvyyksiä. Omat tutkimuspäiväkirjahuomioni voivat siis tuoda esiin sellaista, mitä oppilaat eivät olisi osanneet tuoda itse esiin.

Tutkija toimii koko ajan sekä tutkijan että ihmisen roolissa. Tutkijan on tärkeä erottaa tutkijan havainnot ihmisenä tehdyistä havainnoista, jotka voivat olla liian subjektiivisia ja omien tunnetilojen ja mieltymysten värittämiä tai suurpiirteisiä. (Vilka 2006, 63). Koska tutkimus on tehty fenomenologis-hermeneuttisesti ja oma tulkintani on siten tutkimuksessa väistämättä vahvasti läsnä, koen muistiinpanojen käytön olevan analyysissa perusteltua.

3.5. Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi

Tutkimukseni analyysi toteutuu fenomenologis-hermeneuttisesti, sillä koen sen piirteiden ja periaatteiden sopivan omaan tutkimukseeni. Tutkimuksessani olen kiinnostunut kokemuksesta ja elämismaailmasta ja pyrin tavoittamaan tutkimuskohteen itsenään. Tämänkin tavoitteen vuoksi pidän kriittistä näkökulmaa esillä eri tutkimuksen vaiheissa. Kriittinen näkökulma vaikuttaa myös siihen, että oma tutkijan subjektiveettini näkyy tutkimuksen eri vaiheissa, ja omat uskomukseni, ennakkokäsitykseni ja se, miten väistämättä vaikutan tutkimuksen tuloksiin, näkyvät tutkimuksessani. En rajaa kenenkään kokemusta

ulos, enkä epäile heidän kokemustensa luotettavuutta. Tutkimukseni on projektia kuvailevaa ja ilmentää kokemusta, ja sen aineisto on tuotettu eletystä kokemuksesta kirjoittamalla, haastatteleamalla ja luomalla. Tutkimuksessa esiymmärrykseni merkitys aineiston tuottamisessa, kuvauksessa ja tulkinnassa on keskeistä. Tutkimukseni aineiston moninaisuudesta johtuen tulkinta muotoutuu temaattisesti. (Rouhiainen 2007.)

Tutkimukseni muotoutuu teoriaohjaavasti. Induktiivisen analyysin sijaan tahdon, että tutkimus kytkeytyy aikaisempaan teoriaan. En koe, että puhtaan induktiivista tutkimusta voisi omassa aiheessani edes toteuttaa, sillä kriittisesti toteutettuna oma näkökulmani näkyy voimakkaasti tutkimustyön eri vaiheissa, joten analyysi ei voisi syntyä puhtaasti havaintojen pohjalta. Aineiston analyysi ei siis perustu suoraan teoriaan, mutta teemoille haetaan teoriakytköksiä. Teoriasidonnaista lähestymistapaa pidän siten aineistolleni sopivimpana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99).

Varton (1992, 58) mukaan hermeneuttista tulkintaa varten on pidettävä huolta siitä, että kohteeseen ei tuoda mieltä ulkoapäin, eli tulkinnassa ei voi soveltaa väkisin haluttua teoriaa tutkittavan ajatuksiin ja kokemusmaailmaan. Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin toteutan hermeneuttisen spiraalin keinoin, jossa aineiston eri osa-alueet käsitellään vuorotellen, kokonaiskuvaa ja yksityiskohtia vuorotellen tulkiten. Tällä tavoin pyrin ymmärtämään kokonaisuutta. (O'Leary 2007.)

Hermeneuttinen spiraali muodostuu neliportaisesti. Se muodostuu omasta vaikutushistoriastani, esiymmärryksestäni, ymmärryksestä ja horisonttien sulautumisesta. Analyysin lähtökohtana hermeneuttiseen spiraaliin kuuluu oma tutkimukseen vaikuttava historiani, ne perinteet joihin kuulun ja se kieli, mitä käytän. Tekemääni tulkintaan vaikuttaa aina taustani, joten on tärkeää olla siitä tietoinen. Tämä minuun vaikuttava historiani asettaa minut tutkijana merkityshorisonttiini, joka muodostuu siitä kielestä, jonka olen oppinut, ja siitä kontekstista, josta tulen. Merkityshorisonttini tiedostaminen on edellytys sille, että osaan olla tietoinen minuun vaikuttavista perinteistä ja kielen vaikutuksesta siihen, miten tulkiten maailmaa. Tämän lähtökohtana ovat odotukset ja ennako-oletukset, eli esiymmärrys. (Coghlan & Brydon-Miller 2014.)

Koska jokaisen eletty historia vaikuttaa siihen, miten tämä ymmärtää maailmaa ja millaista kieltä käyttää, on kaikilla jonkinlaisia ennako-oletuksia ja ajatuksia siitä, mitä yrittävät ymmärtää. Esiymmärrys on siis oppimisen lähtökohta. Esiymmärrysten kautta rakentuu merkityshorisontti, josta käsin jokainen kohtaa maailman. Dialogissa esiymmärrys tuodaan etualalle ja kyseenalaistetaan, jotta oppiminen ja muutos mahdollistuu. (Coghlan & Brydon-Miller 2014.)

Ymmärtäminen on tapahtuma, jossa esiymmärrys ja kansakeskustelijoiden väitteet kohtaavat. Toisen kenkiin asettuminen tai neutraalin aseman ottaminen on mahdotonta. Ymmärtämisessä ja analyysissä on sen sijaan kyse siitä, että omat oletukset ja esiymmärrys tuodaan etualalle ja tarkastellaan niitä uutta tietoa vasten. Kun on tulossa yhteisymmärrykseen toisen ajatuksen kanssa, huomaa vahvistavansa toisen argumentteja ja yrittävänsä saada selkoa siitä, mitä toinen tarkoittaa, sekä miten toisen sanomat osat ovat linjassa näiden kokonaiskuvan kanssa. Tätä tarkoitetaan hermeneuttisella kehällä tai spiraalilla. (Coghlan & Brydon-Miller 2014.) Coghlanin ja Brydon-Millerin (2014) mukaan Georgia Warnke kuvaa tätä kolmeosaisena. Ensiksikin hermeneuttisella kehällä tai spiraalilla olija on valmistautunut siihen, että tutkittava teksti tai ihminen kertoo jotain, mitä hän ei vielä itse ole tiennyt. Toisekseen he vertaavat osia kokonaisuuteen ja ymmärtääkseen heijastavat merkityksiä omien oletustensa pohjalta. Kolmanneksi he antavat tutkittavalle mahdollisuuden tarkoittaa jotain itselleen olettamalla, että mitä he sanovat on tai voisi olla totta.

Ymmärryksen horisontit laajenevat, kun ihmiset ymmärtävät, miten tutkittavat ilmiöt ovat erilaisia ja kuinka ne voi yhdistää omaan nykyiseen ymmärrykseen tai muuten vaikuttaa siihen. Toisten horisontit sulautuvat siis osin omiin. Vaikka hermeneuttisen prosessin aikana olisikin eri mieltä toisen kanssa, kyseenalaistamisen kautta käsitys maailmasta ja itsestä muuttuu. (Coghlan & Brydon-Miller 2014.)

3.6. Tutkimusetiikka

Tässä luvussa kerron lyhyesti hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jotta tutkimusetiikka ei typisty pelkiksi tietosuojakysymyksiksi. Tämän jälkeen avaan

enemmän tutkimuksen muita eettisiä kysymyksiä. Tarkastelen lasten tutkimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä tutkimuslupien ja tutkimusympäristön näkökulmasta. Lopuksi pohdin hieman suomea toisena kielenä puhuvien lasten tutkimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Toteutin tutkimuksen hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtien mukaisesti. Noudatin viittauskäytäntöjä ja yleisiä tutkimustyön toimintatapoja huolellisesti. Hankin tutkimusluvut koulun johdolta, luokanopettajilta, huoltajilta ja tutkimukseen osallistuneilta oppilailta itseltään. Säilytän tutkimusaineiston asianmukaisesti. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.)

Eettisesti toteutetun tutkimuksen lähtökohta on, että tutkimukseen osallistuvat tietävät, mihin osallistuvat ja miksi tutkimusta tehdään. Tämän vuoksi selitinkin oppilaille tutkimuksen aluksi eksplisiittisesti, mitä tutkin ja miksi. Toin esiin lapsia osallistavan näkökulman siinä, että toivoin nimenomaan oppilaiden mielipiteitä siitä, miten projektin voisi toteuttaa ja mitä voisi tehdä paremmin. Koska toivoin tietoa oppilaiden kokemuksista, toteutin projektin koulukontekstissa. Gallacherin ja Gallagherin (2008) mukaan lapsilla on tietoa lapsuudesta, jota he voivat muuta paremmin tuoda esiin. Tästä voidaan päätellä, että oppilailla on oppilaana toimimisesta enemmän tietoa kuin heidän opettajillaan tai huoltajillaan. On siis perusteltua kysyä asiasta juuri heiltä.

Eettiseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti tutkimusluvan saaminen tutkittavilta. Tässä tutkimuksessa pyysin luvan kirjallisesti samaan aikaan sekä huoltajilta että oppilailta, jotta oppilailla olisi kokemus siitä, että heillä on omiin asioihinsa tässä suhteessa yhtä paljon sananvaltaa kuin huoltajillaankin. Myös Strandellin (2010, 96–97) mukaan tämä on tärkeä osa eettisesti rakennettua lapsitutkimusta. Strandellin mukaan olisikin eettisesti kyseenalaista osallistaa haluttomia lapsia tutkimukseen vaikka heidän huoltajiltaan olisikin saatu lupa. Myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan uudistettujen ohjeiden (2019, 10) mukaan ”alaikäinen tutkittava antaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen ensisijaisesti itse”.

Tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja näkökulmat vaikuttavat siihen, miten tutkimukseen osallistuvat lapset kokevat sen (Strandell 2010, 106). Koska tutkimus oli teoriaohjaava, ei oppilailla ollut tältä osin kovinkaan paljon mahdollisuuksia vaikuttaa käytettyihin käsitteisiin. Sen sijaan oppilaat

osallistuivat prosessin muuhun kielelliseen päätöksentekoon esimerkiksi nimeämällä itse kaikki projektin vaiheet, sekä tietysti itse lopputyönä toimineen näyttelyn osalta, että teemoittelun osalta nimeämällä analyysissa käytettyjä teemoja.

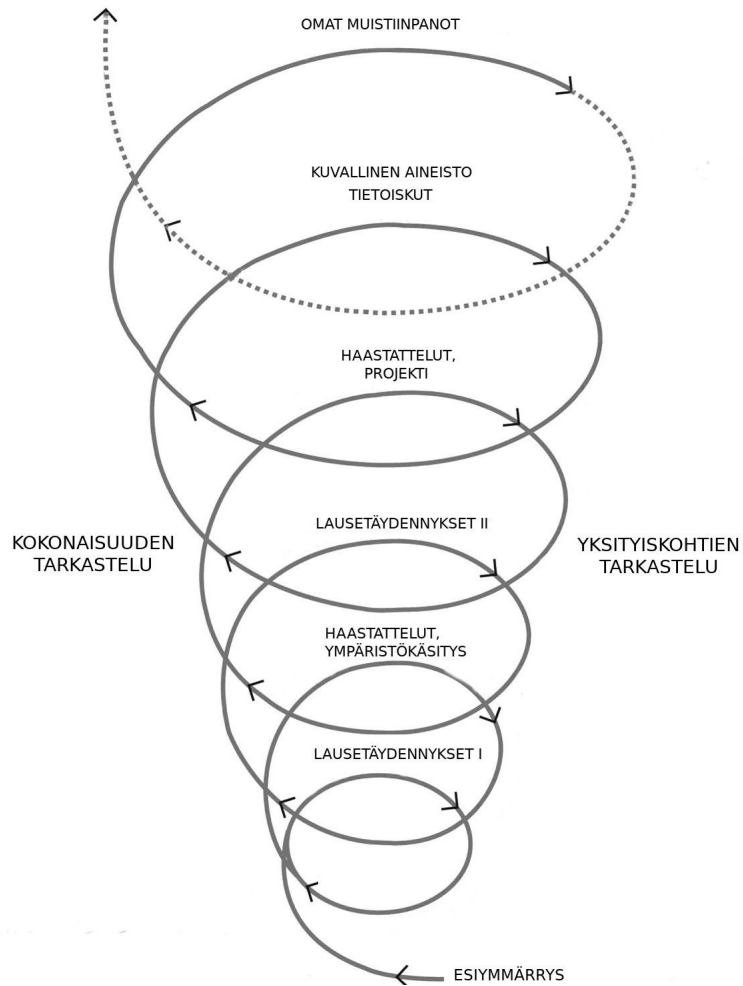
Tutkimuksessa käytän käsitettä oppilas, koska tutkimus on tehty koulussa projektimallisena, jotta sen voisi toteuttaa perusopetuksessa. Tutkimukseen osallistuneet osallistuivat tutkimukseen siis nimenomaan oppilaan roolissa. Tutkimuksessa alkuperäisenä pyrkimyksenä oli mahdollistaa oppilaiden tutkimukseen osallistuminen kanssatutkijoina, mutta tämän termin käyttäminen oppilaiden tekemään työhön verrattuna olisi epärehellistä. Tutkittaviksi en myöskään koe voivani heitä kutsua, sillä he ovat osallistuneet poikkeuksellisen paljon tutkimuksen tekoon. Tätä pohdintaa olisin toivonut voivani käydä yhdessä oppilaiden kanssa, mutta koronaviruspandemian vuoksi tämä jäi minun itseni pohdittavaksi.

Vaikka pyrinkin antamaan oppilaille valtaa heitä koskeissa asioissa, ovat hierarkiat sekä lapsitutkimuksessa että kouluympäristössä aina läsnä. Koulu ei ole metodologisesti katsottuna eettisesti neutraali tutkimusympäristö. Tutkimuksen haasteena on, että koska tutkimus on toteutettu osana koulutyötä, eivät lapset pysty tutkijan ohjeistuksesta ja vakuuttelusta huolimatta tekemään eroa koulutyön ja tutkimuksen välillä. (Strandell 2010, 99–100.) Arnot ja Reay (2007) korostavat, että lasten ja nuorten äänet ovat kirjaimellisesti koulutettuja ja äänien puhtauteen ja aitouteen on suhtauduttava kriittisesti.

Koulukontekstin eettiset kysymykset näkyvätkin erityisesti siinä, että kyseessä on samaan aikaan tutkimus ja oppilaiden kouluarki. Tutkimustulosten validiteettia heikentääkin luokanopettajan luokanhallinnalliset ratkaisut, joiden vuoksi oppilaslähtöisyys ei toteutunut tutkimuksessa suunnitellulla tavalla. Olen pyrkinyt rakentamaan tämän tutkimuksen lähtökohdat niin, että oppilailla olisi mahdollisimman suuri mahdollisuus osallistua tutkimuksen ja projektin tekemiseen ja toteutukseen. Osallistaviin menetelmiin kuuluu se, että osallistujat toimivat odottamattomilla tavoilla (Gallacher & Gallagher 2008). Koulukontekstissa tämä ei toteudu silloin, kun luokanopettaja puuttuu näihin odottamattomiin tilanteisiin. Tästä kirjoitan lisää pohdintaluvussa.

Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden kanssa tutkimuseettiset kysymykset korostuvat. Luokalla oli kaksi sellaista oppilasta, joiden suomen kielen taidot vaikuttivat heidän osallistumiseensa. Oppilaiden mahdollisten kielitaidon aukkojen peittämiseksi käyttämät strategiat hankaloittivat tutkimuksen analyysia. Toisen oppilaan vastaaminen jäi vajaaksi mahdollisesti ymmärtämättömyyden vuoksi, kun taas toisen, apua aktiivisesti pyytäneen oppilaan vastaukset eivät ole kokonaisuudessaan hänen omiaan vaan luokanopettajan vaikutuksen ja ehdotusten vaikutuksesta syntyneitä. Molemmissa tilanteissa kielitaidon puutteet haittaavat sitä, että he voisivat jakaa kokemuksiaan ja osallistua täysipainoisesti tutkimukseen. Tämä korostuu erityisesti kriittistä otetta hyödyntävässä tutkimuksessa ja opetustilanteissa, jotka usein perustuvat oppilaiden väliselle keskustelulle.

4 ANALYYSI



KUVIO 2. Hermeneuttinen spiraali.

4.1. Esiymmärrys

Merkityshorisonttini katson muodostuvan kriittisen pedagogiikan pohjalle, sillä siihen tutustuminen sai minut hakeutumaan opettajankoulutukseen. Koko opetusuran valintani pohjaa siis kriittiseen pedagogiikkaan. Ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen yhdistämistä taas olen lukiosta valmistuttuani tutkinut perustutkintotason opinnäytetyönä jo kymmenen vuotta sitten. En siis voi mitenkään sanoa suhtautuvani neutraalisti näihin aihepiireihin. Ympäristösuuntautunut toimintani on ollut minussa voimakasta jo alle kouluikäisestä, ja katsonkin sen olevan yksi elämäni voimakkaimmin määrittävistä asioista. Syväekologiset aatteeni vaikuttavat jokapäiväiseen elämäni ja tekemiini valintoihin niin työn, asumisen, harrastusten kuin perheenkin osalta. Kuvataideopettajan koulutuksenikin muokkaa sitä, miten näen ympäristöni ja opettajuuteni sekä niiden kautta sen, miten suunnittelin, toteutin ja analysoin tutkimusprojektia.

Tähän tutkimukseen rakentemaani hermeneuttista spiraalia kuvasin analyysiluvun alussa kuviossa 2. Hermeneuttinen analyysi, halusi sen ymmärtää kehänä tai spiraalina, alkaa aina esiymmärryksestä. Oma vaikutushistoriastani kumpuava esiymmärrykseni aiheesta nojaa siis vahvasti kriittiseen pedagogiikkaan. Pidän sitä toimivana metodina opetuksen järjestämisessä ja oletan, että sen mukainen opetustapa on oppilaista hyödyllinen ja mieleinen. Koska oppilailta oli tavalliseen opetustyöhön verraten suuri valta projektin osa-alueiden järjestämisessä, pidän todennäköisempänä, ettei projektiin liittyviin osa-alueisiin tule samanlaista suostuttelua vaativaa vastareaktiota kuin siihen voisi mahdollisesti muuten tulla. Tämä taas mahdollistaa sen, että oppilaat ovat valmiimpia lähtemään projektiin mukaan.

Oletan myös oppilaiden nauttivan siitä, että he työskentelevät luokan ulkopuolella, joskin oletan omien opetusharjoitteluideni ja sijaisena tekemäni opetustyön perusteella sään määrittävän heidän kokemuksiaan siitä. Projektin pohjautuminen tietopohjaisen asian käsittelyyn sijaan kokemukselle mahdollistaa taas asian käsittelyn syvemmin. Oletan lisäksi taiteelliseen työskentelyyn kuuluvan itsekriittisyyttä, ja että niitä oppilaita, jotka eivät ole tavallisesti erityisen innostuneita kuvataidetunneista, tulee enemmän ohjata ja motivoida työskentelyyn, kun taas kuvataiteessa osaavina itseään pitävät innostuvat

työskentelystä enemmän. Oletan siis projektissa näkyvän konventionaalisen jaottelun mimeettisen, esittävän taidekäsitteiden mukaisesti kuvataiteen koetun osaamisen perusteella.

Edellä mainittujen oman esiymmärryksen osa-alueiden katson vaikuttavan siihen, miten projekti onnistui. Oma luontosuhteeni taas väistämättä jollain tavoin vaikuttaa siihen, miten suhtaudun oppilaiden luontosuhteisiin. Projektin onnistumisen taustalla vaikuttavat olennaisesti kuitenkin myös oppilaiden omat käsitykset ympäristöstään. Tämän vuoksi tutkimuksen analyysissä otan seuraavaksi käsittelyyn oppilaiden ennen projektin alkua täyttämät lausetäydennystekstit, joissa käsiteltiin erilaisia ympäristöasenteiden osa-alueita Environmental Attitudes Inventory -skaalojen pohjalta (Milfont & Duckitt 2010). Näiden teemojen kautta saan vahvistusta siihen, millaiselle pohjalle projekti rakentui.

4.2. Lausetäydennykset ennen projektia

Wilhelm Dilthey käytti virkettä esimerkkinä hermeneuttisesta ymmärtämisestä ja painotti merkityksen ja merkityksellisuuden kontekstisidonnaisuutta, sillä hänen mukaansa mitään virkettä ei voi täysin tulkita ellei tunne sen taustalla olevia olosuhteita (Palmer 1969, 120). Siksi tutkimuksessanikin rakennan ensin vahvan pohjan lausetäydennystekstien avulla, ennen kuin lähdän analysoimaan muuta aineistoa tarkemmin. Kirjoitin aiemmin käyttäväni käsitettä oppilas kanssatutkijan tai tutkittavan sijaan. Analyysissä käytän aineistoviitteiden kohdalla oppilaista lyhennettä "O".

Analysoin tässä luvussa ennen projektin alkua tehtyjä lausetäydennyksiä. Oppilaat teemoittelivat osan lausetäydennyksistä kysymyksittäin. Minä teemoittelin loput kysymykset heidän teemojensa pohjalta. Näistä kokosin kattoteemoja koko lausetäydennyslomakkeelle. Näitä teemoja käsittelen sekä itsenäisesti, että luontosuhdejaottelujen pohjalta. Lausetäydennysten perusteella oppilaiden luontokäsitys on hyvin konkreettinen, ja se tekee eron ihmisen ja luonnon, sekä rakennetun ja rakentamattoman ympäristön välille. Tämä mukailee aiemmin tehtyjä luontosuhdejaotteluita, joissa ero tehdään nimenomaan ihmisen ja muun luonnon välille (ks. kuvio 1, luku 1.4.).

Seuraavaksi käsittelemme näitä teemoja luontosuhdejaottelujen ja aikaisemman tutkimuksen kautta.

Lausetäydennysten perusteella tutkittavien käsitys luonnosta oli suureksi osaksi ihmiskeskeinen. Kanadalaisten lasten luontokäsityksiä ja -suhteita tutkineet Tillman, Button, Coen ja Gilliland (2019, 710) huomasivat, että vaikka lapset pitivät luontoa erilaisten elävien olioiden välisenä systeeminä, ihmisten katsottiin olevan siitä erillään. Myös Yli-Panulan, Jerosen ja Rodriguez-Aflechtin (2020) meksikolaisoppilaiden luontosuhteita tutkineessa tutkimuksessa luontosuhde oli enimmäkseen ihmiskeskeinen.

Tässäkin tutkimusaineistossa vahvimmin esiin nousi ihmiskeskeinen luontosuhde, jossa luontoa merkityksellisemmäksi nousivat ihminen, läheiset ja arjen asiat. Luontoa tärkeämmäksi nähtiin esimerkiksi ”perhe, sukulaiset ja lämmin koti” (O9), ”pelit” (O16), ”jalkapallo” (O14) ja ”ruokakaupat” (O8).

Luontokeskeistä luontosuhdetta kuvaavia lausetäydennysvastauksia aineistossa oli vähemmän, mutta sieltä löytyy esimerkiksi Vilkan (1993) eläinkeskeisen luontokäsityksen mukaista ajattelua. Luonnon itseisarvoa kuvaavia vastauksia ei ollut. Lainauksissa olen selkeyden vuoksi kursivoinut oppilaiden tehtävänantona olleet lausetäydennykset.

Luonto on tärkeä, koska muuten ei olisi esim eläimiä (O21).

On tärkeä suojella luontoa, koska luonto on eläinten koti (O6).

Jos luontoa ei olisi, ei olisi mitään ruokaa koska luonnossa on eläimiä joita ihmiset syövät vaikka kannattaisi olla kasvissyöjä (O10).

Luonto koostui tässäkin tutkimuksessa tutkittavien mukaan monista erilaisista, konkreettisista ja näkyvistä elementeistä. Tämä on yhdenmukaista aikaisemman tutkimuksen kanssa (esim. Tillmann ym. 2019, 709). Vaikka Ahon (1987, 67) mukaan kaupunkilaislapset käyttävät ympäristöstä kuvaamiseen abstraktimpia käsitteitä maaseudulla asuviin lapsiin verrattuna, oli tässä tutkimuksessa oppilaiden käyttämä käsitteistö kuitenkin hyvin konkreettista kautta linjan. Lausetäydennyksissä näkyi käsitys siitä, että ihmisen ei katsota kuuluvan luontoon. Tutkittavien mukaan luontoa on mm. ”metsä, suot, järvet,

lammet, meret ja niityt (ainakin.)” (O10), ”puut, kivet, metsät, ruoho, heinät, vesi, marjat, lehdet ja neulaset” (O9) ja ”sellaiset paikat joissa on paljon puita ja jonkin verran polkuja” (O8).

Toisaalta luontoa nähtiin olevan kaikkialla. Tillmanin ym. (2019, 710) tutkimuksessa lapset käyttivät yleistä ja positiivista kieltä kuvatessaan luontoa, joka ei ole sidottua paikkaan, vaan sen nähtiin voivan olla missä vain. Tämä näkyi myös lausetäydennyksissä, joissa luontoa koettiin olevan mm. ”vähän joka puolella maailmaa” (O21), ”kaikkialla” (O14), ”paljon, eriväristä ja erilaista” (O4) ja ”kaunis, kauhea ja vaarallinen” (O11), jossa voi nähdä Kaihovaaran (2019) käsityksen siitä, että luontoon kuuluu olennaisena osana myös sen rumuus, kuolema ja rappio.

Ihminen kuitenkin myös erotettiin luonnosta, sillä vastauksissa, joissa piti täydentää, mikä ei ole luontoa, vastauksiksi mainittiin erilaiset ihmisen tekemät asiat. Luontoa ei myöskään vastauksien mukaan ole ”joka puolella maailmaa, eikä mustaa” (O4), tai ”ihmisen sisällä” (O14). Tässä näkyy selvästi Willamon jaottelun mukaan siis jaottelut 2a ja 3a (ks. kuvio 1, luku 1.4.), joissa ihmisen sisäistä luontoa ei käsitetä osaksi luontoa (Willamo 2005).

Luontokäsityksissä korostui myös aktiivinen tekeminen. Oppilaat vastasivat lausetäydennykseen ”kun olen luonnossa” mm. kirjoittamalla, että ”poimin hyviä marjoja” (O16), ”rakennan majan ja ihailen luontoa” (O4), ”leikin” (O20), ”kävelen poluilla” (O8) ja ”elän hyvin” (O5). Aiemmissä tutkimuksissa ja selvityksissä on saatu samanlaisia tuloksia. Espanjalaisten lasten luontokäsityksiä käsitelleessä tutkimuksessa aktiivinen tekeminen oli yksi neljästä lasten luontokäsitysten teemoista (Collado, Íñiguez-Rueda & Corraliza 2016, 727). Myös Tillmanin ym. (2019, 711) tutkimuksessa lapset liittivät aktiivisen tekemisen luonnon määritelmäänsä ja kuvasivat luontokokemuksiaan näiden kautta. Tällaisia aktiviteetteja oli mm. metsästys, kalastus, uiminen, ulkona leikkiminen, kiipeily, majojen rakentelu, kävely ja erilaiset pelit. Opetusministeriön teettämän raportin mukaan kuudesluokkalaisista 21% sanoi kalastavansa, 20% keräsi marjoja tai sieniä, 27% sanoi kävelevänsä luonnossa ja 4% käyvänsä partioretkillä ja 5% vietti luonnossa muuten aikaa (Loukola, Isoaho & Lindström 2002, 21).

Erilaiset, enimmäkseen positiiviset tunnekokemukset korostuivat aineistossa. Positiivisia luontoon suuntautuvia tunnekokemuksia pidetään merkityksellisinä, sillä ne ennustavat ympäristösuuntautunutta käyttäytymistä. Lasten positiivisten tunnekokemusten tutkimiseksi on kehitetty mm. Connection to Nature Index (Cheng & Monroe 2012). Seuraavaksi käsittelen näitä tunnekokemuksia, joista tutkimuksessa esiintyi erityisesti rauhan ja rentouden kokemukset, vapaus ja pelot.

Lausetäydennyksissä nousi hyvin samanlaisia luontoon liittyviä pelkoja kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Eläimiin, erityisesti käärmeisiin ja karhuihin, ja vähäisemmin hyönteisiin, liittyi pelkoja. Karhujen pelko ilmeni myös kanadalaistutkimuksessa (Tillman ym. 2019, 712–713), hyönteispelko taas suomalaistutkimuksessa (Rantala & Puhakka 2019, 8). Osa vastaajista oli sitä mieltä, ettei pelkää luonnossa mitään.

Lausetäydennysten mukaan tutkittavista tuntuu luonnossa ”rauhalliselta ja ihanalta” (O4), ”vapaalta” (O20), ”rentoutuneelta” (O16) ja ”normaalilta” (O18). Tillmanin ym. (2019, 712) tutkimuksessakin lapset toivat esiin erilaisia kokemiaan luonnon hyötyjä, kuten sen rauhoittavan tai tervehdyttävän vaikutuksen. Colladon ym. (2016, 727) tutkimuksessa taas ilmeni lasten luontokäsityksissä rentouden ja vapauden tunteita. Rantalan ja Puhakan (2019, 8) tutkimuksessa suomalaisperheet ja nuoret kokivat erilaisten miellyttävien aistikokemusten, kuten hiljaisuuden tai luonnon äänien kuuntelun ja muun luonnon aistimisen, kuten kauniiden maisemien katselemisen, lisäävän hyvää oloa. Lausetäydennysaineistossa hiljaisuuden merkitys oli myös oppilaille merkittävää.

Minusta luonnossa parasta on yksinolo metsässä hiljaisuudessa (O1).

Kun olen luonnossa, rikon sen hiljaisuutta (O2).

Jälkimmäisessä lainauksessa on nähtävissä myös luonnon pyhyteen verrattavaa kielenkäyttöä. Tällaista luontosuhdetta Pietarinen (1992) kuvaa mystistisenä. Pietarisen mystistiseen luontokäsitykseen kuuluva luonnon kauneuden arvostus näkyy sekin selkeästi tutkimuksessa, sillä luonnon

kauneuteen liittyviä mainintoja oli paljon. Myös Yli-Panulan ym. (2020) tutkimuksessa oppilaiden käsityksissä nousi esiin luonnon esteettinen arvo. Colladon ym. (2016, 728) tutkimuksen mukaan lapset kokevat aikuisista poikkeavasti, että luontoympäristöllä ja sen kauneuden arviolla on välitön yhteys.

"Minusta luonnossa parasta on luonnon kauneus" (O9)

"Minusta luonnossa parasta on kaikki kauniit paikat ja eläimet" (O10)

"On tärkeää suojella luontoa, koska se on kaunista" (O1, O8)

"Luonto on tärkeä, koska luonnossa on rauhallista ja siellä on kauniin näköistä" (O9)

Lausetäydennyksissä roskilla ja roskaamisella oli kokonaisuudessaan 36 mainintaa (n=21). Se on lapsille näkyvä konkreettinen ja selkeä ympäristöön liittyvä ongelma, joka koulussakin ympäristökysymyksiä käsitellessä nostetaan esiin.

Luontoon liittyvät ongelmat voi ratkaista sillä lailla, että ihmiset eivät enää roskaisi (O13).

Luontoon liittyvät ongelmat voi ratkaista sillä lailla, että kerää roskia luonnosta (O12).

Minusta luonnossa tyhmintä on se, että sitä roskataan (O7).

Minusta luonnossa tyhmintä on roskat >:((O15).

En pidä siitä, että luonnossa on roskia. (O3 ,O14, O6).

Roskaamista korostavat kuitenkin siis myös muut kuin lapset. Ympäristövastuullisuuskysymyksissä lajittelu ja roskaaminen ovat niitä asioita, joiden kautta asiaa usein, varsinkin lasten kanssa toimiessa lähestytään. Connection to Nature Indexin ympäristövastuukysymyksistäkin ainoa konkreettinen, ei yleinen kysymys käsitteli roskaamista (Cheng & Monroe 2012). Opetusministeriön raportin mukaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisen elämän toteuttaminen näkyy selkeimmin lajittelussa ja roskien keräämisessä (Loukola ym. 2002, 22). Colladon ym. (2016, 725) mukaan lasten

vastausten perusteella luonnon haittapuolia voi vähentää nimenomaan kierrättämisellä ja luonnonsuojelulla.

Aineistossa näkyi selkeästi, että oppilaat käsittelivät luonnon merkitystä huomattavan suuressa osassa hapen kautta. Hapesta oli lausetäydennyksissä 21 mainintaa, esim. *"Luontoa tärkeämpää on happi"* (O20) ja *"Luonto on tärkeä, koska se tuottaa happea"* (O17, O13). Hapen merkitys oli oppilaiden vastauksissa suuri mahdollisesti siksi, että lausetäydennykset tehtiin kouluympäristössä, pulpetissa istuen ja monisteeseen täyttäen. Koulussa luonnon merkitystä ja hapen roolia elämän mahdollistajana tuodaan esiin paljon. Aikaisemmassa tutkimuksessa raitis ilma on koettu merkitykselliseksi osaksi luontoa, mutta aineiston perusteella nimenomaan kasvien hapen tuottaminen ihmisille oli se, mitä oppilaat pitivät tärkeänä.

Ensimmäisten lausetäydennysten pohjalta oppilaiden luontosuhde näyttäytyy kokonaisuudessaan ihmiskeskeisenä. Siinä korostuu ihmisen rooli sekä luonnosta nauttijana ja hyötyjänä, että ympäristöongelmien lähteenä, erityisesti roskaamisen kautta.

4.3. Haastattelut, ympäristökäsitys

Alun lausetäydennysteksteistä saatuja teemoja vertaan seuraavaksi loppuhaastatteluihin, jotka tehtiin välittömästi projektin loputtua. Tässä analyysin vaiheessa nostan haastatteluista esiin niitä teemoja, joiden voidaan katsoa liittyvän oppilaiden lausetäydennysteksteissä esiin nostamiin teemoihin. Haastattelujen toiset, itse projektia käsittelevät osat, käsittelen myöhemmin. Aluksi käsittelen oppilaiden haastatteluissa esiin nousutta koulun ja luonnon erillisyyttä, sitten vapauden kokemusta ja sen suhdetta kouluympäristöön, sekä lopuksi sään vaikutusta kokemuksiin luonnosta tai tutkimusprojektista. Ensin käyn lyhyesti läpi niitä asioita, jotka näyttäytyivät samanlaisina kuin lausetäydennyksissä ilmenneet teemat.

Luontokäsitys näyttäytyi hyvin konkreettisena kuten lausetäydennystenkin kanssa. Luontoa olivat metsäympäristön erilliset, luettelomaisesti nimetyt asiat, sekä, kuten lausetäydennyksissäkin, hyvin korostuneesti happi. Myös roskille tuli taas useita mainintoja. Kuten lausetäydennyksissä, haastatteluissakin tärkeäksi nousi tunteiden ja tekemisen merkitys. Luonto koettiin sekä

affektiivisesti, että tekemisen kautta. Myös haastatteluissa arkiset asiat, kuten amerikkalainen jalkapallo, nousivat työskentelyä tärkeämmäksi.

”Mä rakastan muutenkin metsää ja sen rauhaa” (O8)

”Siellä sai hyvää happea” (O18)

Haastatteluissa nousi selvästi esiin koulun ja luonnon erillisyyks ja jopa vastakkainasettelu. Vastauksista välittyi kokemus siitä, että luontokokemukset tapahtuvat ystävien tai perheen kanssa, eivät koulun yhteydessä. Koulua ja luontoa pidettiin lähes yhteensovittamattomina. Osa kertoi, että koulun kanssa kyllä käydään luonnossa, mutta tällöin kyseessä olivat vuosittain järjestettävät tapahtumat, kuten UNICEF-kävely tai hiihtoretki. Vaikka koulu sijaitsee metsän välittömässä läheisyydessä ja koulun välituntialueeseen kuuluu kallioisia ja metsäisiä alueita, ei kukaan maininnut tätä esimerkkinä luonnosta. Myös Tillmanin ym. (2019, 710–711) tutkimuksessa lapset sanoivat, ettei koulun alueella ole ”paljoakaan luontoa” ja että koulussa ei yleensä ole lupa käyttää luontoa.

”En oo koskaan ollu koulun kaa missään metsässä.” (O1)

”Ei tuu läksyjä kun tunteja oli vähemmän.” (O12)

”Ei saa ottaa luokkaan mitään keppejä tai luonnonmateriaalia.” (O9)

Lausetäydennyksiin verrattuna haastatteluissa nousi uutena teemana vapaus. Tämä oli sekä suhteessa kouluympäristöön, että luontoon yleisesti. Tillmanin ym. (2019, 712) mukaan lasten vapauden tunteet voivat kummuta siitä, että luontokontekstissa lapset kokevat toimijuutta, jota he eivät mahdollisesti koe muualla, kuten koulussa tai kotona, näissä vallitsevien valtdynamiikkojen vuoksi.

Tillmannin ym (2019, 711) ja Rantalan ja Puhakan (2019, 8) tutkimusten mukaan sää vaikuttaa lasten kokemuksiin luonnosta niin, että nämä suosivat hyvänä pidettyä säätä, kuten kesäsäätä. Vastakohtaisesti 21 oppilaasta vain yksi puhui mitenkään negatiivisesti säästä, kun muut erikseen kielsivät sen vaikuttaneen mihinkään, tai että säällä olisi ollut heihin mitään vaikutusta.

"No ei oikeen mitenkään kauheesti. Jos sato ni silloin oli vaan vähän kosteempaa." (O3)

"Sateinen sää kuuluu luontoon joten ei sillä paljon mitään." (O2)

"No se oli kiva kun sato niin silloin ei ollut kauheesti muita siellä." (O7)

Kokonaiskuva ihmiskeskeisestä luontokuvasta laajentui haastatteluosion myötä, sillä luonnon lisäksi oppilaat puhuivat kouluympäristöstään. Luonnonympäristöjen vapauden ja koulun kapeuden korostamisen voi nähdä kertovan siitä, etteivät oppilaat koe olevansa koulussa vapaita. Tämän puolesta puhuu esimerkiksi se, että oppilaat kokivat koulutyössä vaihtoehtoista valitsemisenkin negatiivisesti, valinnanvapaudelle vastakohtaiseksi.

Säästä emme puhuneet projektin aikana muuten kuin säänmukaisen varustuksen yhteydessä metsätyöskentelypäivinä. Sateen hyväksyminen osaksi luontoa ja sen kokeminen positiivisena olikin itselleni yllättävää. Tästä herää kysymys, onko sateen hyväksyminen villiyyden hyväksymistä. Luontoon suhtautuminen oli edelleen kautta linjan positiivista, joskin edelleen oppilaat määrittivät positiiviseksi sen, mitä luonto antaa ihmiselle.

4.4. Lausetäydennykset projektin loputtua

Seuraavaksi vertaan projektin alussa tehtyjä lausetäydennyskyselyjä projektin loputtua tehtyihin kyselyihin. Käytin samoja lomakkeita, joista muutin kahden viimeisen lausetäydennyksen sanamuotoja. Sanamuotojen muutoksenkin jälkeen kyseessä olevat lausetäydennykset olivat liian haastavia oppilaille, joten jätin ko. kysymykset analyysistä pois kokonaisuudessaan. Oppilaat tekivät tämän toisen lausetäydennyskyselyn kaksi kuukautta projektin loppumisen jälkeen, jotta heidän vastauksiinsa eivät vaikuttaisi tutkimusprojekti ja siinä käsitellyt teemat.

Lausetäydennyksiä ja niiden teemojen välillä olevia eroja analysoin, jotta haastattelun analyysillä olisi kunnollinen tausta. Seuraavaksi jaottelen lopun lausetäydennysten teemoja painottaen niitä, joissa oli eroavaisuuksia alun lausetäydennyksiin.

Lopun lausetäydennysten teemat olivat suureksi osaksi samoja kuin alun lausetäydennyksillä, mutta luonnonsuojelu sai enemmän mainintoja. Se nousi esiin jopa kohdissa, joissa oli ennen vain lueteltu luonnon elementtejä. Esimerkiksi ”*Luontoa on suojeltava*” mainittiin kahdesti (O13, O17). Luontoa ei ole -kohdassa taas erilaisten ihmisen tekemien rakennusten, materiaalien ja kaupunkien sijaan vastauksissa näkyi myös luonnonsuojelullinen näkökulma. Oppilaiden mukaan luontoa ei ole ”tarkoitus tuhota” (O17), ”loputtomiin” (O20) tai ”liikaa” (O6). Colladon ym. (2016, 725) tutkimuksessa luonnonsuojelun merkitys korostui lasten luontokäsityksissä. Ensimmäisiin lausetäydennyksiin ja haastatteluihin verrattuna oppilaiden vastaukset olivat myös poliittisempia. Tämä oli yllättävää, sillä emme olleet oppilaiden kanssa keskustelleet politiikasta lainkaan.

Omassa elämässäni mietin luontoa, kun kuulen sukunimen Trump.
(O14)

Luontoon liittyvät ongelmat voi ratkaista sillä lailla, että presidentti määrää että luontoa ei saa kaataa eikä vahingoittaa! (O3)

Näissä lausetäydennyksissä näkyi enemmän luontokeskeistä ja kokonaisvaltaisempaa luontokäsitystä, mutta kuitenkin edelleen kokonaisuudessaan luontokäsitys oli ihmiskeskeinen. Varsinkin Vilkan (1993) luontokeskeisistä luontokäsityksistä eläin- ja elämäkeskeinen luontokäsitys näkyivät vastauksissa. Samaten luonnon tärkeyskysymyksessä näkyi, että luonto itseisarvona oli ensimmäisiin kyselyihin verrattuna noussut ja käsitys luonnosta oli laajentunut. Kuitenkaan vastauksissa ei näy syväekologista käsitystä siitä, että ihminen olisi vain yksi laji muiden joukossa. Ihminen myös erotettiin edelleen muusta luonnosta.

Luonto on tärkeä, koska se on tärkeä (O13).

Luontoa on kaikkialla (O14).

Luontoa tärkeämpää on elämä (O12).

Luonto on tärkeä, koska siellä asuu uhanalaisia lajeja, se tuottaa happea. (O2)

Luontoa tärkeämpää ei ole. (O18)

Sama luonnon arvonnousu näkyy siinä, että ihmisen tarpeiden nostaminen luonnon edelle erityisesti ”Jos luonnonsuojelu haittaa ihmisten elämää” -kohdassa vähentyi. Vastauksissa näkyi aikaisempaan verrattuna enemmän ihmisen tarpeiden asettaminen luonnon tarpeiden alapuolelle. Tämä näkyi erityisesti vastauksissa kohtaan ”Jos luonnonsuojelu haittaa ihmisten elämää”. Tämän vastauksissa näkyivät esimerkiksi seuraavat vastaukset: ”niin sitten nostan hattua koska se ei haittaa ketään” (O15), ”niin sitten haittaa” (O17) ja ”niin ne on tyhämeitä” (O20). Myös ruoan merkityksen laskun ”Jos luontoa ei olisi” -kohdassa voi nähdä sellaisena, että luonnon välinearvo olisi vähäisempi kuin aikaisemmin. Ensimmäisiin lausetäydennyksiin verrattuna toisissa lausetäydennyksissä oli myös vähemmän ihmiseen liittyviä ja enemmän luontoon liittyviä vastauksia.

Kuitenkin näkyy, että kuten ensimmäisissäkin lausetäydennyksissä, luonto käsitteenä ymmärretään koskemaan nimenomaan metsää, ja tällaiseksi käsitettynä luonto ei näyttäyty oppilaista olennaisena esimerkiksi elämän ylläpidon kannalta.

Jos luontoa ei olisi, maailma olisi pelkkiä tehtaita ja taloja ja aivan pilalla (O6).

Jos luontoa ei olisi, emme pystyisi hengittämään, eläimet joutuisivat elämään saasteiden keskellä (O2).

Luontoon liittyvät ongelmat voi ratkaista sillä lailla, että ei roskattaisi ja kaadettaisi metsää (O15).

Molemmat lausetäydennystehtävät ja haastattelun luontosuhdeosuus antoivat kuvaa siitä, millainen luontosuhde oppilaille on. Luontosuhdekäsitykset olivat kuitenkin liian moninaisia, että niitä voisi laittaa mihinkään tiettyihin, yhtä asiaa korostaviin luontosuhdekäsityksiin valmiiden luontosuhdejaottelujen pohjalta. Kokonaisuudessaan oppilaiden luontokäsitykset sopivat ihmiskeskeisten ja luontokeskeisten luontosuhteiden jaotteluihin. Oppilaiden luontokäsitykset olivat enimmäkseen ihmiskeskeisiä, mutta niissä näkyi myös hieman eläin- ja elämäkeskeistä näkökulmaa. Vilka (1993, 57) sanookin, että luontosuhteet voivat esiintyä ihmisillä erilaisina yhdistelminä. Varsinkin kun tutkitaan kokonaista koululuokkaa, ei luontosuhdetta voi rajata yhteen tiettyyn osa-alueeseen. Kun nyt on saatu kokonaiskuva oppilaiden luontosuhteesta, voin

alkaa analysoida muita aineiston osia, jotka vastaavat suuremmin varsinaiseen tutkimuskysymykseeni: Miten oppilaat kokivat yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaideprojektin.

4.5. Haastattelut, kokemukset

Seuraavaksi hermeneuttisella spiraalilla otan analyysiin loppuhaastattelujen ne osat, joita en ole vielä käsitellyt. Niissä käsitelimme oppilaiden kanssa heidän kokemuksiaan taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta ja oppilaislähtöisestä vaikuttamisprojektista. Koska käsittelen itse tutkimusprojektin koostuvan toisiinsa kietoutuneista vaikuttamisen, ympäristön ja taiteen osa-alueista, oli näiden pohjalta helppo lähteä rakentamaan haastattelujen teemoja. Haastatteluja tarkastelen suhteessa aiemmista vaiheista saatuun kokonaisymmärrykseen oppilaiden ympäristöasenteista. Haastatteluissa oppilaat saivat eksplisiittisimmin kertoa kokemuksistaan projektista.

Haastattelussa oppilaat toivat voimakkaasti esiin koulun ja luonnon erillisyyden. Tarkoitin luonnolla tässä yhteydessä metsää, sillä tällaisena se oppilaiden vastauksissa näyttäytyi. Tämä on aikaisempien hermeneuttisen spiraalin kierrosten (luvut 4.2.–4.4.) perusteella oletettua, sillä oppilaiden luontokäsitys näyttäytyi niissä ihmiskeskeisenä, ja joissa ihmiset ja luonto koettiin erillisinä. Metsäympäristöissä oppilaat viettävät aikaa haastattelun mukaan ystäviensä, vanhempiensa tai lemmikkiensä kanssa, tai yksin. Kuten edellä selvisi, oppilaiden mukaan ”luokkaan ei saa tuoda mitään luonnonmateriaalia” (O9). Tämän lisäksi oppilaat toivat esiin, että ”oli se aika outoo kun me ei usein olla metsässä, koulun kanssa” (O1), metsässä olo oli ”poikkeus” (O9), eikä ”me olla tehty tommosta ennen. Että oltais menty sinne metsään” (O20). Vaikka erilaisia oppimisympäristöjä painotetaan niin valtakunnallisissa kuin koulukohtaisissakin opetussuunnitelmissa, ei se ainakaan oppilaiden kokemuksessa näkynyt.

Myös koulun määritelmä oli kapea. Oppilaiden mukaan kautta linjan projekti oli ollut ”ymppää”, vaikka projektiin ei kuulunut lainkaan oppilaiden omiin töihin liittämien, itsenäisesti valittujen ja tehtyjen tietotekstien ulkopuolista ympäristötietoon liittyvää toimintaa ja suurin osa tunneista oli suoraan taiteelliseen toimintaan liittyviä. Oppilaat toivoivat, että ”ympän tunnilla olisi kiva

käydä ulkona eikä aina olla sisällä” (O10). Keskusteltaessa opetuksen järjestämisestä enemmän ulkona, oppilaat samaistivat koulun ja oppikirjatyöskentelyn, sanoen, että ”mä varmaan hukkaisin ne kirjat sinne mettään” (O20), ”mä upottaisin ne kirjat sinne suohon” (O14), tai kertoivat nauraen, että ”ei siellä varmaan tarvi tehdä mitään matikan tehtäviä” (O12). Vaikka monesta toiminta metsäympäristössä näyttäytyi positiivisena, vain yksi oppilaista piti opetuksen järjestämistä luonnonympäristössä realistisena, sanoen, että ”kyllä siellä varmaan ois kivempi tehdä” (O21). Koska toteutus oli projektimallinen ja tapahtui metsässä, ei se oppilaiden mukaan ollut koulua.

”Ei tarvinnu tehdä koulujuttuja.” (O12)

”Jos koulu on täällä ja lähdetään johonkin keskellä metsää niin ei se oo enää koulussa.” (O20)

Vapaus ja siihen liittyvät positiiviset tunteet korostuivat haastatteluissakin voimakkaasti. Oppilaista oli ”kiva kun sai ite tehä ja keksiä” (O13), ”oli kiva että sai päättää” (O18) ja ”saatiin vähän niinku puhua” (O3). Oppilailla oli mielestään ”enemmän tilaa” (O15), sillä ”ei ollu koko ajan millin päässä toisesta” (O18). Positiivista oli myös se, että ”sai olla vapaammin ja vapaasti” (O15) ja ”saatiin olla luonnossa eikä tarvi koko ajan kuunnella opettajaa” (O3). Kaksi oppilasta koki oppineensa enemmän kasveista, sillä nyt he näkivät niitä luonnossa.

Toisaalta, vaikka itse tekeminen ja asioista päättäminen oli oppilaista positiivista, ”oli kivaa kun sä vähän autoit” (O3). Vapauden toinen puoli onkin, että tukea pitää olla tarjolla riittävästi ja samalla huolehtia siitä, ettei ota suurempaa roolia, kuin on välttämätöntä. Oppilaat olivat kokonaisuudessaan tyytyväisiä siihen, että työskentelyaikaa oli paljon. Yhdessä ryhmähaastattelussa puhuttiin erityisen paljon ajankäytöstä. Tällä ryhmällä oli ristiriitainen käsitys siitä, oliko teoksien toteutukseen varattu pitkä aika hyvä asia vai ei. Pitkää aikaa kuvattiin hyväksi, koska muuten työskentely on heidän mukaansa sitä, että ”mennään semmoseen yhdessä ryhmässä pienelle alueelle ja ollaan siellä 45 minuuttia ja lähetään poies (O18).” Toisaalta ajan pituudessa hyvää oli se, että ”niin jos me mennään sinne kolmeks tunniks ni vaikka se (matka) venyy puoleks tunniks ei se haittaa koska meil on silti siellä paljon aikaa” ja ”kyllä siellä tuli niitä töitä vaikka kaikki oli että jotain 45 minuuttia

laiskottelemassa että kyllä täs on aikaa viel” (O15). Kun kysyin, olisiko lyhyempi aika auttanut työskentelemään tehokkaammin, oppilaat olivat sitä mieltä, että ajan lyhentäminen ei olisi parantanut tilannetta. Parannusehdotuksena oppilaat puolestaan ehdottivat tilannetta, jossa luokanopettaja olisi valehdellut heille aikatauluista.

”Tai sitten jos ope ois tullu kun se ois huomannu et me aletaan, et kymmenen minuuttia niin me lähetään. Ja sit oltais sillai kaikki alkanu tekee ihan täysii jotain ja sitten kun ois menny puol tuntii, se tulee sanoo, että hyvä, tehkää vielä kaks tuntia. (O18).

Sit kun kuulu kymmenen minuuttia aikaa sit kaikki oli sillai ”Kymmenen minuuttia? Ei kai me lähetä?” Sit heti tapahtu semmonen julmettu mylly ja pum! (O15).

Tämä ei anna kuvaa uskosta omaan sisäiseen motivaatioon tai itseohjautuvuuteen. Oppilaiden koulukäsityksen kapeus voisi avata tämän ajattelun merkityksiä, sillä perinteisesti on koettu, että opettajaa tarvitaan säätelemään oppilaiden työskentelyä.

Projektin ja ympäristön aiheuttamat positiiviset tunnekokemukset näkyivät haastatteluissa. Oppilaat puhuivat esimerkiksi ”suon kiehtovasta outoudesta” (O1) , siitä, että ”voi kuunnella metsän sinfoniaa” (O2) ja sekä siitä, kuinka ”talvella on kiva mennä metsään kun siel on pimeetä. Se tuntuu jotenkin hienolta pimeellä, en tiedä miksi.” (O11) Projektin myötä oppilaat kokivat, että ”sitä ehkä aattelee eri tavalla. Kun me ollaan kaikki kirjottanu eri juttuja siitä mitä siellä on niinku oltu ja tehty” (O6) ja ”Esim. siinä meidän työssä kun siihen perehty enemmän niin sitä ymmärsi” (O7). Metsässä myös saa ”parempaa happee eikä pääätä särje” (O18). Raittiin ilman positiivisesta vaikutuksesta puhuivat lapset myös Tillmanin ym. (2019, 712) ympäristökäsitystutkimuksessa.

Negatiivisia tunteita oppilaat jakoivat siitä, että joku oli käynyt rikkomassa heidän töitään. Kuten aiemmin kerroin, säästä ei ilmaissut negatiivisia tunteita kuin yksi oppilas, tosin tämäkin huomautti, ettei kokemus kosketa kaikkia. ”Siellä on vettä ja paha olla, no ei kaikille.” (O5.) Ainoa maininta tietotekniikan käytöstä ylipäänsä oli odottamattomasti negatiivinen.

”Vähän ehkä monimutkanen. Tollane niinku vaikee keksiä ja löytää tietoo kun piti siel tietokoneella olla.” (O12)

Oppilaiden mukaan projekti poikkesi tavanomaisesta koulutyöstä myös kuvataiteen osalta. Oppilaat kokivat saaneensa ideoita ja ajatuksia, kuten ”mitä kaikkee luonnonmateriaalista voi tehdä” (O12), ”kaikenlaisia koristetyyppejä asioita joita voi tehdä taloihinkin” (O13). Haastatteluissa korostui jälleen erityisesti vapaus.

”Sai tehdä niitä asioita mitä ite sai päättää ja mitä itte halus, koska yleensä koulussa ei oo sillai et voi tehdä sitä mitä haluaa” (O18)

”Pystyy tehdä kaikkee ku koulussa ei saa päättää aihetta” (O15)

”Se on yleensä et piirrä pieni ympyrä paperille” (O3)

Yksi koki onnistuneensa projektin aikana, sillä hänen mukaansa ”mä en oo koskaan aiemmin tehny semmosta hyvää” (O18). Moni olisi mielellään jatkanut työskentelyä enemmänkin. Myös perinteisempi luonnonmateriaalien käyttö näyttäytyi toivottavana. ”Haluaisin tehdä lisää käpylehmiä.” (O16.) Yhden mukaan työskentelyssä näkyi, että ”aika monella on tainnu olla hauskaa kun ne on panostanu niihin paljon” (O3). Osaa se, että teokset olivat tulossa näyttille julkiseen tilaan, motivoi työskentelyyn. ”Nyt mä halusin tehdä hienon koska sitä näkee tosi monet ihmiset ja se meni sinne (näyttelytilan nimi)” (O18)

Oppilaat kokivat taidekäsitteensä laajentuneen projektin myötä, vaikka yhden mukaan ”tiesin jo melkein kaiken taiteesta” (O9). Toisaalta toinen teki eron taiteen ja oman teoksensa välille.

”Ei se oo mitään taidetta se mun työ. Se on vaan semmonen sillei vähän niinku taidetta, mut voiksä sanoa jotain kaupunkia taiteeksi” (O11).

Oppitunnilla käsitellyt työt, varsinkin Michael Deanin kolikkoteos (2016), joka käsitteli brittiläisperheiden köyhyyttä ja Essi Korvan teos ”Eksynyt” (2012) joka on esillä Oranki Artissa ympäristötaidealueella, tuotiin esiin haastatteluissa.

”Mä oon ajatellu että niinku taidetta on vaan niinku patsaat ja niinku maalaukset ja tän suuntaisia, että tällästä mä en ajatellu yhtään, että kolikoista saa jotain taidetta.” (O2)

”Se murentunut siellä metsässä, se oli ihan sataprosenttisen täydellinen” (O18)

"Se kun siellä metsässä oli se juttu joka oli murentunu. Se oli hieno."
(O20)

Näyttelyyn ja sen vaikuttavuuteen oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti, vaikkakin yhden viimeiseltä työskentelykerralta poissa olleen oppilaan mukaan hänen oma teoksensa "ei tarvi paljon vaikuttamista kun se ois jo näyttäny et se tuhoo luontoo kun sinne ois menny oksia" (O11). Näyttelyä oppilaat pitivät vaikuttavana ja merkittävänä asiana itselleen.

"Se vois jotakin niinku ihmistä pysäyttää kun mehän kirjoitettiin et mieli ootko ite roskannu et älä roskaa enää." (O9)

"Mä mietin et kun se näyttely tulee (tilan nimi) julkiselle paikalle ja siinä oli semmonen iso tilaisuus niin mieltikää niin siellä käy moonta monta ihmistä viikossa!" (O12)

Oppilaiden mukaan oli mukavaa, että ihmiset pääsivät näkemään heidän töitään, ja pitivät töitään suureksi osaksi kävijöihin vaikuttavina. Oppilaat kuvailivat näyttelyä ja sen töitä pysäyttäviksi ja kiinnostaviksi. Haastatteluissa he toivat esiin ajatuksiaan siitä, että näyttelykävijät oppivat heidän teoksistaan esimerkiksi roskaamisen haitoista, joskin osa ajatteli, että "jotkut voi lukea meidän ja aatella, et ei me olla tommosii, vaikka niillä on neljäsataaneliöinen talo" (O15). Oppilaista näyttely voi toimia myös kimmokkeena näyttelykävijöiden omalle taiteelliselle toiminnalle. Suurin osa oli sitä mieltä, että näyttely vaikuttaa positiivisesti näyttelykävijöiden toimintaan tai ajatteluun. Oppilaat myös kokivat olevansa ikänsä puolesta jopa mahdollisesti paremmassa tilanteessa vaikuttaakseen.

"Jos niitä ei oo ennen kiinnostanu se ja sit niitä nuoremmat tajuu sen paremmin niin saattaa alkaa miettiin." (O7.)

Yhden oppilaan mukaan kuitenkin kävijät kuitenkin "aatteele et toi on nelosluokan teke...tai no, noi on lapsien tekemät. Tää on jotain ympästä." (O5.) Yksi oppilaista oli huolissaan näyttelykävijöiden lukutaidosta, sillä tällöin he eivät pystyisi lukemaan teoksiin liittyviä tekstejä. Teoksiin liittyvät tekstit olivat siis oppilaista olennainen osa töitä ja näyttelyä. Ristiin menneiden luokanopettajan ja minun antamieni ohjeiden vuoksi töitä ei näyttelyssä käyty

yhteisesti läpi. Oppilaat toivat harmituksensa tästä esiin useammassa haastattelussa.

”Jos oltais kuunneltu niinku mitä toisen työssä on se idea, kun mä en esim kuullu paljon mitään niistä. Mua vähän jäi harmittaan se, kun mä olisin halunnu kuulla et mikä siinä oli se ideana.” (O9)

Oppilaat kävivät runsaasti negatiivissävytteistä keskustelua omasta luokastaan. Heillä oli yhdessä jaettu käsitys siitä, että heidän luokkansa on erityisen huonosti käyttäytyvä, jossa ei saa työrauhaa ja jossa on paljon riitoja, tai ”aina ihan hirvee huutoäänestys” (O1). Oppilaiden mukaan yksi ”tosi tiukka ope” (O10) oli ainoana onnistunut pitämään luokassa kuria, sillä hän mm. antoi lisäläksyjä, jos oppilaat puhuivat tunnilla, mutta muuten tilanne on heidän mukaansa mahdoton.

Oppilaiden kokemus minun toiminnastani oli ehkä osin tästä värittynyt. Heistä olin toiminut hyvin, eikä luokan tilanteen vuoksi mikään tutkimusprojektissa olisi voinut mennä paremminkaan. Oppilaat eivät osanneet antaa minulle omasta toiminnastani palautetta. Tosin Claysonin (2009) tekemän meta-analyysin mukaan oppilaiden tekemillä opettaja-arvioinneilla ja oppimisella ei ole mainittavaa yhteyttä. Halusin itseeni kohdistuvan arvioinnin kuitenkin osaksi myös rikkomaan koulun hierarkioita, joissa opettaja on aina se, joka arvioi. Se oli siis merkittävämpi symbolistisemmassa mielessä kuin minun työskentelyni arviointina.

Tarkoituksenani oli tutkia, miten kriittisen pedagogiikan ja lapsilähtöisen toiminnan mukainen projekti onnistuu tämänikäisillä oppilailta. Olin kiinnostunut siitä, miten oppilaat ottavat vastuuta ja pystyvätkö oppilaat toimimaan itseohjautuvasti ja käyttäen itse valtaa omasta oppimisestaan. Haastattelussa oppilaat toivat esiin asioita, joista minulla ei ollut aiemmin tietoa, ja jotka vaikuttavat siihen, miten oppilaat kokevat projektin ja oman asemansa siinä. Ajankäytön hallinnasta kerroin jo aikaisemmin. Oppilaat kertoivat myös, että luokanopettajan toiminta vaikutti heidän tekemiseensä. ”Mä rupesin auttaan (toista oppilasta) kun sille meinas tulla se lintsaus ja ilmoitus kotiin ja minähän en tole ainakaan haluu ilmoitusta kotiin” (O14). Tämä tapahtui tilanteessa, jossa oppilailta oli vielä runsaasti työskentelyaikaa ja osa esimerkiksi etsi vasta sopivaa paikkaa teoksilleen. Oppilaat toivat esiin epäreiluuden kokemuksiin,

kun ”ope sano (toisen oppilaan samantyylistä, pelkistettyä) työtä hienoks vaikka se oli vaan jotain mulle, että et oo käyttänyt tohon aikaa ollenkaan etkä mitään” (O3).

Kuten yllä kirjoitin, oppilaiden haastatteluissa kävi myös ilmi, että he olisivat halunneet käydä teokset yhdessä läpi. Tämä oli ollut alkuperäinen tarkoitukseni, mutta opettaja oli jo ehtinyt antaa omat ohjeensa näyttelyyn tutustumiskerralla, ennen kuin kaikki olivat ehtineet katsoa itsenäisesti. Heille olisi siis ollut merkityksellistä jakaa kokemuksiaan toisten luokkalaisten kanssa. Tämä ei sovi heidän kokemukseensa huonosti käyttäytyvästä luokasta. Myöskään omaan kokemukseeni luokasta tämä puhe ei sopinut ollenkaan. Minun kokemukseni mukaan luokka oli hyvin tavanomainen, ja luokka esimerkiksi hiljeni täysin pelkällä hyssyttämällä. Tähän palaan vielä omia muistiinpanojani analysoidessani, luvussa 4.7.

Kokonaisuudessaan ryhmähaastattelut toivat samanlaista tietoa kuin hermeneuttisen spiraalin aiemmat kierrokset luvuissa 4.2.–4.4. Oppilat toivat esiin samanlaisia ajatuksia tunteista, vapaudesta ja koulun ja ihmisen sekä luonnon eroista. Uutena oppilaat toivat esiin hierarkiat, joita käsittelin hieman jo vapauden tunteiden kohdalla. Kuitenkin oppilaiden haastatteluissa jakamiensa kokemusten kautta syveni ymmärrykseni heidän käsityksestään koulusta. Oppilaiden käsitys omasta luokastaan, ryhmässä toimimisesta ja itsemääräämismahdollisuuksista ja -kyvyistä oli negatiivissävytteinen. Tämä antaa aihetta miettiä, onko oppilaiden positiivinen käsitys projektista vaikuttanut siihen, että he eivät koe sitä osaksi koulutyötä. Valtahierarkioihin liittyen olin sopinut oppilaiden kanssa, että analyysin valmistuttua olisin vielä käynyt jakamassa heille analyysin tuloksia ja kysymässä oppilaiden mielipiteitä siitä. Näin olisin voinut tuoda heidän mielipiteensä tuloksista omieni rinnalle. Yllä kirjoittamastani koulun ja luonnon eroavaisuudesta ja kapeasta koulukäsityksestä olisin erittäin mielelläni keskustellut heidän kanssaan. Koronaviruspandemian aiheuttamien etäkoulujärjestelyjen vuoksi näin ei kuitenkaan tapahtunut.

4.6. Teokset ja tietotekstit

Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden tekemiä teoksia sekä heidän tekemiään tietotekstejä. Niitä tarkastelen siten, että tutkin niissä esiintyviä aiheita ja niiden taustalle mahdollisesti asemoitavia arvoja, ja vertaan niitä siihen, mitä oppilaat ovat haastatteluissaan ja lausetäydennyksissään tuoneet esille. Tarkastelen, näkyvätkö oppilaiden haastatteluissa esiintuomat asiat heidän töissään.

Ensin käsittelen lyhyesti projektin aikana tehdyt lyhyemmät työt. Ensimmäisessä työssä oppilaiden tehtävänä oli muovailla savesta valitsemalleen puulle kasvot. Ohjeistuksena oli ilmentää valitsemansa puun ajatuksia. Työskentelyalue oli valittu niin, että oppilailta oli mahdollisuus valita paikkoja puhtaasti metsäympäristöstä, mutta myös työmaa-alueen ja räjäytysalueen läheltä. Kukaan ei kuitenkaan valinnut tällaista aluetta, ja työskentely oli hyvin perinteistä kuvataidetunnin työskentelyä.



KUVIO 3 & 4. Naama puussa (O3) ja Yksisarvinen apina (O10).

Kokemuksellinen osa tehtävänannosta ei näkynyt töissä eikä tullut ilmi oppilaiden puheissa, vaan oppilaat muovailivat puulle kasvot, sillä se oli ohjeena. Ihmiskeskeinen suhtautuminen luontoon voikin haitata näin erilaisen elion elämään samaistumista. Toisaalta oppilailta on totunnaiset tavat

käyttäytyä koulussa, jotka painottavat ohjeiden mukaista tuottamista. Kuitenkin luonnonmateriaalien käyttö oli töissä monipuolista ja kekseliästä. Materiaalien käyttöä en ohjeistanut lainkaan, mutta töissä käytettiin hyvin erityyppisesti ympäristöstä löytyneitä materiaaleja, kuten marjoista saatavaa väriä, lehtiä, jäkälää ja puiden omia piirteitä. Oppilaat eivät siis tarvinneet tässä suhteessa ohjausta. Kuitenkin oppilaat tyytyivät noudattamaan ohjetta hyvin pintapuolisesti.

Seuraavat työt, jotka toteutettiin ryhmittäin muutamaa itsenäistä työskentelyä toivonutta lukuun ottamatta, olivat huomattavasti mielikuvituksekkaita kuin aikaisemmat. Töissä harjoiteltiin erilaisia materiaaleja ja yhteistoimintaa sekä mielikuvituksen käyttöä. Niissä käytetty ajattelu oli laajempaa verrattuna edelliseen. Yhteisen pienoismaailman luomisessa oppilaat keskittyivät omiin töihinsä, mutta kokonaisuus oli hyvin moniulotteinen. Töissä tuotettiin kaikkea Poromestari-pormestarista huvipuistolaitteisiin.



KUVIO 5 & 6. Poromestari (O12) ja Roikkuvat talot (O16).

Tämän työskentelyn yhteydessä oppilaat kieltäytyivät etukäteisohjauksesta ja alkoivat suoraan työhön. Tässä näkyy taas vapauden tarve ja arvostus. Projektin aikana aina, kun oppilaille oli mahdollisuus, he kieltäytyivätkin yhteisestä, aikuisjohtoisemmasta tekemisestä. Kuitenkin oppilaslähtöisemmin rakennettuna harjoittelukin oli mieluisaa.

”Aluks mä ajattelin joistan et miten siitä voi tehdä työn, mut sit nyt kun me (harjoittelimme) niin se oli paljon helpompaa.” (O18)

Oppilaiden projektin päätyöt on tehty aihepiireistä, joita on jo käsitelty haastattelun ja lausetäydennysten analyysin yhteydessä. Päätoita oli kaksitoista kappaletta ja ne käsittelivät ympäristöaiheita eri näkökulmista. Työt on toteutettu eläinten oikeuksien, roskaamisen ja muun ihmisen ympäristöön liittyvän toiminnan näkökulmista. Työt ovat tietopohjaan perustuvia ja tunteisiin vetoavia. Pysin projektin aikana tuomaan esiin myös sosiaalista näkökulmaa ekososiaalisen sivistyksen idealla, mutta oppilaat eivät tähän tarttuneet. Yksi oppilaista kommentoikin, että viimeisistä teoksista ”kaikki liittyi jotenkin luonnon säästämiseen”. En rajannut aihealueita mitenkään, enkä ohjannut tiettyihin suuntiin, mutta pyrin avaamaan oppilaille mahdollisuuksia. Koulutyön koettu kapeus ja ympäristöopin oppiaineeseen lukkiutunut näkökulma vaikuttivat mahdollisesti myös aiheiden valintaan.

Koska töiden aihepiirit limittyvät osittain, käsittelen samoja töitä useammassa yhteydessä. Oppilaiden teokset voi lähes kokonaisuudessaan katsoa käsittelevän joko eläimiä tai roskaamista tai näitä molempia. Töiden aihepiirien homogeenisuus oli yllättävää, sillä töiden suunnittelu oli tehty pienissä ryhmissä, enkä havainnut missään vaiheessa oppilaiden saavan tai jakavan ideoita keskenään.



KUVIO 7 & 8. Eläinten suojelu (R8), Vesien roskaaminen, yksityiskohta (R7).

Eläinaiheita oppilaat käsittelivät merien roskaamisen, muoviroskiin tukehtuneen kilpikonnan, eläinsairaalan ja roskia syöneiden eläinten näkökulmasta. Roskia ja roskaamista käsitteli yllä olevista teoksista kaikki muut paitsi eläinsairaalateos. Näiden lisäksi teoksissa näkyi roskaamista käsittelevä, kokonaisuudessaan roskista tehty teos, roskien polttamiseen tarkoitettu kokko, roskaamista välillisesti käsittelevä kierrätyskeskusteos, tehtaiden saasteita käsitellyt teos ja poissaolon vuoksi tekemättä jäänyt roskahirviöteos.

Eläinkeskeinen luontosuhde näkyi jo aikaisemmissa hermeneuttisen spiraalin kierroksissa, luvuissa 4.2–4.4. Samanlainen eläinkeskeinen näkökulma oli näkyvissä myös oppilaiden töissä. Yksi ryhmistä lainasi omaan tekstiinsä eläinsuojelukeskus Tuulispäätä ja toisen ryhmän tekstin yhteyteen oli liitetty kuva kuolleesta hiirestä. Eläinten kuvia löytyi myös muista teksteistä. On mahdollista, että koska oppilaat kokivat projektin ympäristöopiksi, he kokivat, että heiltä odotettiin ympäristöön liittyviä töitä. Värin (2018) mukaan lapsilla on luontainen eläinsuhde. Eläimet ovat oppilaille myös konkreettinen ja tuttu sekä läheinen näkökulma. Eläinnäkökulmaisuuksien pohjalla näkyy kuitenkin ihmisenäkökulmaisuuksia.

”Merissä elää todella paljon eläimiä, jotka kärsivät roskaamisesta. Jos roskaamista ei lopeteta niin ihmisetkin kärsivät.” (R3)

Aiemman tutkimuksen mukaan lapset kokevat, että ympäristöön liittyviä haittoja voi vähentää ehkäisevillä ja lieventävillä toimilla, kuten kierrätyksellä ja luonnonsuojelulla (Collado, Íñiguez-Rueda & Corraliza 2016, 725). Tämän voi nähdä sisältävän molemmat teemat, niin roskateeman kuin eläinten suojelullisen puolen. Kuten aikaisemmissa analyysin vaiheissa, konkreettisuus näkyy niin teosten toteutuksessa kuin niiden aiheissakin. Teksteissä oppilaat puhuttelivat näyttelykävijöitä suoraan ja argumentoivat töidensä aiheiden puolesta tunnepitoisesti ja henkilökohtaisista lähtökohdista käsin.

”Lukuiset eläin lajit kuolevat sukupuuttoon muun muassa ilmastonmuutoksen ja roskien takia. Esimerkiksi Kilpikonnia kuolee joka viikko noin 50. Jos roskaat, tuotat monien eläimien kuoleman! Jos et roskaa ja keräät, roskia pelastat eläimiä! ÄLÄ ROSKAA!” (R8.)

”Ihmisten rakennukset vievät liikaa luontoa. Minun ja kaverin mielestä majoissa ja pienissä mökeissä pystyy elämään hyvin, jos on mukana vaatteita ja elintarvikkeita. Majat ovat hyödyllisiä koska niistä ei tule yhtään saasteita.” (R12.)

Näiden kahden teeman ulkopuolelle jäi vain kolmasosa teoksista: lentokone, syyskuusi ja kaksi asumisen ekologisuuteen liittyvää teosta, joista toisen tekstistä on lainaus yllä. Syyskuusi on teoksena affektiivinen, ja siinä argumentoidaan luonnon ja syksyn kauneuden puolesta. Tämä mystistinen luontokäsitys näkyi sekä aikaisemmassa tutkimuksessa, että hermeneuttisella spiraalilla aiemmin (Pietarinen 1992; Yli-Panula ym. 2020). Konkreettisuutensa ja ihmiskeskeisyytensä puolesta se nivoutuu aikaisempaan kokonaisuuteen, jossa luonto näyttäytyy tärkeänä sen ihmiselle tuottaman ilon kautta.

Lentokonetyöhön liittyi lentokone ja kiitorata. Teoksen merkityksen koin jääneen epäselväksi osin tekijälle itselleenkin, sillä hän ei osannut kertoa teoksestaan mitään, eikä pyynnöistä huolimatta tehnyt sen yhteyteen tarkoitettua tietotekstiä. Osin tähän mahdollisesti vaikutti oppilaan suomen kielen taito, ja tehtävänanto on mahdollisesti jäänyt häneltä riittävästi ymmärtämättä. Koska oppilas kuitenkin sanoi ymmärtävänsä, en pääse asiasta varmuuteen. Jos analysoin työtä suhteessa kokonaisuuteen, voisi työssä nähdä lentoliikenteen kritiikkiä ja saasteidenvastaisuutta. Tästä ei kuitenkaan ole riittävää varmuutta.

Asumiseen liittyviä teoksia oli kaksi, joista molemmissa oli kuvattu ympäristöystävällisempiä asuinmuotoja. Toisen töistä voisi asettaa myös eläinaiheisten töiden alaisuuteen, sillä työssä oli rakennettu laavu kodiksi ihmisille ja eläimille. Laavun saasteettomuuskin tuotiin esiin. Toisessa työssä taas otettiin kantaa asumiseen ja sen saastuttavuuteen, erityisesti ylimääräisten asuineliöiden kautta.

Oppilaiden teokset noudattivat samoja suuntaviivoja kuin heidän aiemmin avaamansa kokemukset ja luontokäsitykset. Itse teoksissa ei käsitelty aikaisemmissa analyysivaiheissa voimakkaasti esiin tullutta vapautta. Tämä ei kuitenkaan ole samalla tavalla konkreettinen aihe, jollaisiin oppilaat olivat enemmän suuntautuneet.

4.7. Omat muistiinpanot

Nyt kun olen käsitellyt asenteita, teoksia ja niistä tehtyjä tietotekstejä sekä oppilaiden haastatteluja, tuon lopuksi analyysiin omat projektin aikaiset päiväkirja- ja tuntihuomiot. Niiden avulla voin tutkia, millaista lisätietoa tai tukea omat muistiinpanoni tuovat projektista.

Oppilaiden innostus työskentelyä kohtaan oli ensimmäisestä varsinaisesta työskentelypäivästä lähtien hyvin selvää. Oppilaat juoksivat hypähdellen ja rallatellen hakemaan savea puidensa luota työskentelyä varten. Haastattelussa esiintunut positiivisuus ei siis ollut vain minun miellyttämistäni (Alasuutari 2005). Tähän innostukseen oppilaiden oma käsityksensä luokkansa hankaluudesta näyttäytyy hyvin vastakohtaisena. Luvussa 4.5. käsittelin sitä, että oppilaat kokivat luokkansa ja luokkahenkensä hyvin negatiivisesti. Oma kokemukseni taas oli hyvin erilainen, sillä minusta kyseessä oli hyvin tavanomainen luokka, joka ei kokonaisuudessaan käyttäytynyt erityisen hyvin, mikä koulukontekstissa tarkoittaa yleensä tottelevaista.

Oppilaiden käytös ei kuitenkaan ollut minun käsitykseni mukaan missään tapauksessa huonoakaan, sillä esimerkiksi hyssyttämällä luokkaan tuli täysi hiljaisuus. Hyvin lievät luokanhallinnalliset keinotkin siis toimivat. Oppilaiden kokemuksiin tutkimusprojektista vaikuttaa myös heidän kokemuksensa luokastaan, sillä projektissa tuli toimia yhteisesti. Oppilaat nostivat teossarjojen ja näyttelyn nimeämiskeskustelut esimerkeiksi toimimattomasta luokasta, sillä he eivät heti päässeet yhteisymmärrykseen nimistä. Konsensusmenetelmää käyttämällä ei kuitenkaan voi odottaa sitä, että kaikki olisivat välittömästi yhtä mieltä. Jäin pohtimaan, mistä oppilaiden yhteinen käsitys oman luokan ”hirveydestä” ja hankaluudesta on tullut. Ainakin osaksi tähän on väistämättä vaikuttanut opettajilta saatu palaute.

Kun näyttelyn mainokset ilmestyivät internetissä ja paikallislehdessä, luokanopettaja kertoi asiasta luokalle sanoen, että ”me ollaan lehdessä”. Oppilaat tarttuivat tähän heti ja korjasivat opettajaa kiistäen tämän osanoton projektissa voimakkaasti. ”Miten niin, ei se oo sun!” Oppilaat siis sulkiivat opettajan pois projektista. Tämän voi nähdä johtuvan siitä, että korostin projektin oppilaslähtöisyyttä luokalle moneen otteeseen. Se voi olla myös koulun valtahierarkioiden ilmentymää. Opettaja on koulun tai luokan

hierarkiassa ylempänä, erillään siitä luokasta, jota opettaa. Opettaja ei oppilaiden mielestä kuulu ”meihin” tai ”meidän luokkaan”, eikä siksi projektiin.

Luokalla ei kokemukseni mukaan ollut luokakeskusteluille otollista ilmapiiriä, eivätkä oppilaat lähteneet keskusteluihin mukaan. Kun mainitsin oppilaille muovin pitkästä hajoamisajasta, ainoa kommentti oli ”ai eikö meillä voi sais olla mitään leluja”. Koska en tahtonut keskustelujen kulkevan aina minun kauttani, ehdotin, että kokeilisimme olla viittaamatta. Oppilaat eivät kuitenkaan halunneet tätä kokeillakaan, joten päädyimme ratkaisuun, jossa oppilaat jakoivat toisilleen puheenvuoroja oman puheenvuoronsa jälkeen. Tämä onnistui erittäin sujuvasti aivan alusta lähtien ja puheenvuorot jakaantuivat tasaisesti halukkaille, ei vain kaverilta toiselle. Tämäkään huomio ei puhu huonosti toimivan luokan puolesta.

Käsitys koulusta ja tuttujen toimintamallien mukaan toimiminen tuli selkeästi esiin myös siinä, että vaikuttamista käsitelleellä tunnilla oppilaiden oli hankala ryhtyä keskusteluun. Tunnin tavoitteena oli luoda oppilaiden ehdotusten pohjalta vaikuttamismahdollisuuksia käsittelevä posterit, josta oppilaat voisivat saada ideoita omiin töihinsä. Olin ehkä vieras, jota oppilaat halusivat koetella ja käyttämäni keinot olivat ilmeisesti myös erilaisia kuin mihin he olivat tottuneet. Yritin rikkoo edessä seisovan, asioista tietävän aikuisen ja tätä katselevien oppilaiden välistä vastakkainasettelua pyytämällä oppilaat istumaan kanssani piiriin. Oppilaat olivat piirissä vaivaantuneita, eikä noin puolet oppilaista halunnut istua alas lainkaan, vaan he seisoskelivat piirin takana. Hetken päästä yksi oppilaista ehdotti pulpetteihin palaamista, jota luokka yksimielisesti halusi. Oppilaat palasivat takaisin omille paikoilleen, jotka oli aseteltu perinteisesti yksitellen luokan etuosaa kohti. Tämän jälkeen oppilaat lähtivät keskusteluun mukaan. Erilaisista vaikuttamismahdollisuuksista tuli oppilailta hyvin laajasti erilaisia ehdotuksia, ja oppilaat jakoivat tietoa esimerkiksi teollisen eläintuotannon päästöistä ja sademetsäpaloista. Oppilailta oli siis jo laaja tietopohja.

Oppilaat ovat siis tietoisia erilaisista ympäristöongelmista, mutta pitävät tilannetta kokonaisuudessaan kuitenkin edelleen hyvänä. Esimerkiksi palatessamme ensimmäiseltä työskentelykerralta metsässä, yksi oppilaista

sanoi koulun ja valtatie välisellä noin 150 metrin metsäkaistaleella, että ”kyllä tätä mettää on vielä paljon jäljellä, vaikka täällä väsätäänkin kaikenlaista koko ajan.” Tällainen freireläinen toivon ajatus voi olla hyödyllinen, sillä sen avulla voi pysyä toimintakykyisempänä. Toisaalta voi miettiä, jääkö ympäristösuuntautunut toiminta vähemmälle, jos asioiden koetaan olevan riittävän hyvin.

Haastatteluissa pyysin oppilailta palautetta ja kehitysehdotuksia omasta toiminnastani. Oppilaat eivät tällaista palautetta osanneet antaa. Se palaute, mitä sain, oli positiivista, mutta hyvin laajaa ja yleisluonteista. Yksityiskohtainen palaute taas kohdistui epäolennaisuuksiin, kuten siihen, että numeroin teokset näyttelyyn. Oppilaiden kapea käsitys koulusta voi vaikuttaa siihen, että palautetta ei osattu antaa. Oppilaita ei välttämättä oltu ennen pyydetty arvioimaan aikuista. Toisaalta arviointia olisi voinut korostaa aikaisemmin vielä enemmän, sillä jälkikäteen mietittynä voi olla hankala nostaa minun toiminnastani esiin mitään, jos sitä ei työskentelyhetkellä ole miettinyt.

4.8. Horisonttien sulautuminen

Pyrin tutkimuksessa tuomaan esiin oppilaiden kokemuksia yhteiskunnallisesti vaikuttavasta ympäristötaideprojektista ja tähän vaikuttavasta oppilaiden luontosuhteesta. Oppilaiden luontosuhde oli analyysin perusteella valtaosaksi ihmiskeskeinen, joskin siinä oli myös luontokeskeisiä piirteitä, erityisesti eläinkeskeisyyttä. Oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti projektin yhteiskunnalliseen vaikuttamispyrkimykseen. Mahdollisuus vaikuttamiseen oli oppilaiden mukaan ”harvinaista” ja ”hieno mahdollisuus”. Sekä vaikuttamisessa että oppilaiden luontosuhteissa esiin tuotiin vapauden tunteita. Oppilaat osallistuivat kuvataiteelliseen toimintaan motivoituneesti ja innostuneesti, eikä jakoa kiinnostuneiden ja ei-kiinnostuneiden välillä näkynyt. Koska projekti toteutui suureksi osaksi luonnonympäristöissä, määrittelivät oppilaat sen ympäristötiedon oppiaineen alaiseksi. Oppilaista projekti ei kuitenkaan ollut osa koulutyötä, sillä heidän mukaansa siitä puuttui koulutyöhön liitettyjä tekijöitä, kuten koulurakennus, oppikirjat ja kotitehtävät.

Omassa merkityshorisontissani luontosuuntautuneisuus näyttäytyi nimenomaan omalle, luontokeskeiselle luontosuhteelleni ominaisena.

Minulla ei ollut oppilaiden luontosuhdetyypistä etukäteiskuvaa, joten en voi sanoa, miten sellainen olisi vaikuttanut aineiston analyysiin. Oppilaiden kertoman perusteella kuitenkin myös ihmiskeskeisessä luontosuhteessa luonto näyttäytyy tärkeänä, vaikka sen kokisikin ihmisen kautta. Ihmiskeskeinen luontosuhde ei siis ole vähäisempää, vaan siinä ympäristön tarkastelukulma on erilainen. Luontosuuntautuneemman käyttäytymisen ja ekososiaalisen sivistyksen ideaalin mukaisen ihmisen kasvamaan saattamiseksi ihmiskeskeistä luontosuhdetta ei siis tarvitse syventää, vaan sen painopistettä voisi siirtää kokemuksellisen toiminnan kautta luontokeskeisempään.

Oppilaat suhtautuivat sekä säähän että luontoympäristöissä työskentelyyn mielestäni yllättävänkin positiivisesti. Peruskouluarjessa ulkona oppiminen on kuitenkin oppilaiden mukaan poikkeus jopa ympäristötiedon oppiaineen kohdalla. Kun oppimista ei tehdä ulkona siksi, että on huono sää ja oppilailla on tylsää, onko kyseessä oppilaiden kokemus vai opettajan? Metsäympäristössä opettaja ei voi samalla lailla hallita tilannetta kuin luokkahuoneessa, eikä opettaja ole oppimisen keskuksessa. Onko luontoympäristöihin yhdistetty villeys perinteiseen koulukontekstiin verrattuna liian vastakohtainen? Koululaitoksen ja peruskouluarjen rajoittavat piirteet nousivat oppilaiden puheissa esiin voimakkaasti. En ollut itse yhdistänyt niitä projektiin, mutta oppilaiden mielikuvissa ne olivat kuitenkin kietoutuneet käsitykseen perusopetuksesta ja luokkahuonemuotoisesta opetuksesta ja siten projektista. Kokonaisuutta tarkastellen on selvää, että on hankala asettua metsässä olemaan dialogissa ympäristön kanssa, jos arkipäivät koostuvat hierarkkisesti.

Oman merkityshorisonttini kautta voin löytää ratkaisuja siihen, miten kouluoppimisen käsitettä voisi avartaa ja millaiset keinot siinä voisivat auttaa. Näistä muodostuu yhteinen horisontti, joka ei ole omani, muttei aineistonkaan. Tässä nousee esiin kokemuksellinen ympäristötaiteellinen toiminta, jonka avulla voisi toteuttaa ekososiaalista sivistystä.

4.9. Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin toimivuudesta

Käsitykseni fenomenologis-hermeneuttisen analyysin toimivuudesta tutkimuksessa on ristiriitainen. Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä on alun perin tarkoitettu sellaisten pienten aineistojen analysointiin, joista ei voi

saada lisätietoa muuten kuin tulkitsemalla sitä. Tämän tutkimuksen aineisto ei ollut vähäinen, ja minulla oli periaatteessa mahdollisuus pyytää selvennystä epäselväksi jääneisiin asioihin. Kuitenkin lapset eivät välttämättä osaa tuoda sanallisesti tai selkeästi esiin niitä asioita, joita haluavat sanoa, jolloin tulkinnan merkitys korostuu. Tulkintojen tekeminen on tutkijalähtöistä, joka taas ei sovi oppilaslähtöiseen näkökulmaan. Toisaalta kaikki kvalitatiivinen tutkimusanalyysi on jollain tasolla tutkijan omaa tulkintaa, jolloin tutkimuksen kriittisiin lähtökohtiin sopii se, että analyysin tulkinnallisuus tuodaan eksplisiittisesti esiin.

Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi on tulkinnan etsimistä, kokemuksellista ja subjektiivista ja siinä verrataan osia kokonaisuuteen, mikä on tämänkaltaisen moninaisen aineiston analyysissä toimiva ratkaisu. Eri aineiston osat syvensivät toisiaan ja näyttivät niitä erilaisessa valossa, joten oli hyvä, että niihin pystyi tukeutumaan.

Jos tutkimus olisi toteutunut alkuperäissuunnitelmieni mukaisesti, olisi oppilaiden osuus kanssatutkijoina korostunut enemmän. Tällöin hermeneuttisen spiraalin käyttäminen ei olisi ollut mielekästä, sillä oppilaat olisivat voineet itse tuoda aineistosta esiin itselleen merkityksellisiä asioita, eikä minun olisi tarvinnut tulkita niitä omien merkityshorisonttien kautta. Tällöin olisi voinut olla selkeämpää jättää aineiston analyysi teemoittelun tasolle, mutta koen, että siinä on riskinä tutkimuksen jääminen pelkän selvityksen tasolle. Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi toimi tutkimuksessa siis mielestäni tyydyttävästi.

5 POHDINTA

Tässä luvussa kertaan aluksi lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen ja vertaan tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen rajoituksia ja vahvuuksia, jonka jälkeen käsittelen oppilaiden koulukäsityksen vaikutusta tutkimusprojektiin ja sen tuloksiin sekä oppilaiden minuun kohdistuvan arvioinnin hankaluutta. Tämän jälkeen pohdin luontosuhdetta ja kriittistä pedagogiikkaa sekä lausetäydennysmenetelmän ja lasten haastattelun haasteita. Lopuksi esittelen analyysin teoreettista ja käytännöllistä antia.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten oppilaat kokivat yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaideprojektin. Tätä selvittääkseni tutkin myös sitä, millainen luontosuhde oppilailla oli. Tutkimuksen analyysissa selvisi, että oppilaiden luontosuhde oli ihmiskeskeinen, joskin siinä oli piirteitä myös eläinkeskeisestä luontosuhteesta. Oppilaiden käsitys koulusta oli hyvin kapea ja perinteinen. Heillä oli myös positiivinen suhtautuminen projektiin ja sen eri osa-alueisiin, mutta he eivät osanneet kriittisesti arvioida projektia. Oppilaiden kokemuksissa luonnosta ja projektista korostui vapaus ja tunteiden merkitys.

Tutkimuksen juuret ovat oman ympäristösuuntautuneen toimintani lisäksi koululaisten ilmastolakkoliikkeessä. Tämä liike näyttää, että oppilaat kaipaavat todellisia vaikutusmahdollisuuksia, joita he eivät koe koulussa saavansa. Cantellin (2005) mukaan kouluissa ei käytetä suoria kansalaisvaikuttamisen keinoja. Tämän kokemuksen toivat esiin tutkimukseen osallistuneet oppilaatkin. Kriittisen pedagogiikan mukainen oppilaiden valtaistumisen mahdollisuus oli kuitenkin oppilaille merkityksellinen (Freire 2005; Suoranta 2005). Parhailleen meneillä oleva koronaviruspandemia näyttää myös, ettei yhteiskunnallisen kriittisen ajattelun taso ole riittävä. Ilmastonmuutokseen ja muihin viheliäisiin ongelmiin tarvitsee siis vaikuttaa kasvatuksen keinoin.

Lapsuuden luontokokemukset vaikuttavat ihmisen ympäristösuuntautuneeseen käyttäytymiseen (Chawla 2007). Oppilaiden luontosuhteiden osalta tulokset mukailivat aikaisempien tutkimusten tuloksia (Collado ym. 2016; Tillman ym. 2019). Oppilaiden luontosuhde oli siis ihmiskeskeinen. Luontosuhteen muuttamiseksi luontokeskeisemmäksi voisi hyödyntää asubjektivistista ja kokemuksellista modernin maailmankuvan purkamista (Vadén 2016, 141; Värrin 2018). Tällaisesta siirtymästä luontokeskeisempään suuntaan näkyi merkkejä projektin loputtua tehdyissä lausetäydennyksissä, mutta todellisen muutoksen tekemiseen tarvittaisiin paljon pitkäkestoisempaa ympäristösuuntautunutta toimintaa (Ernst & Monroe 2004). Yksittäisten projektien sijaan ympäristösuuntautuneen toiminnan tulisi olla osa koulun ja oppilaiden jokapäiväistä arkea.

Ympäristösuuntautuneen toiminnan tulee koostua muusta kuin pelkästä tiedon kartuttamisesta, sillä se ei ole riittävää muuttamaan toimintaa. Mantere (1995) tarjoaa ratkaisuksi kokemuksellisesti rakentuvaa taideperustaista ympäristökasvatusta, sillä taiteen avulla vaikeita ja laajoja aiheita voidaan käsitellä syvällisemmin. Tämä voisi mahdollistaa oppilaiden ekososiaalisen sivistyksen (Martusewicz ym. 2014; Värrin 2018, POPS 2014). Taideperustaisuuden nostamisen välttämättömyyttä korostaa myös yhteiskunnan visualisoituminen, sillä oppilaiden kuvanlukutaitojen ja visuaalisten merkkien ymmärtäminen on entistä tärkeämpää.

Seuraavaksi käsittelen tutkimuksen rajoituksia ja vahvuuksia, sekä sen virhetekijöitä ja yleistettävyyttä. Projektin suhteellisen lyhyt kesto vaikuttaa siitä saataviin tutkimustuloksiin. Tutkimus olisi voinut sisältää esimerkiksi ennen projektia järjestetyn kriittisiä ajattelutaitoja ja keskustelutaitoja harjoittavan jakson, jossa niitä olisi harjoiteltu luokan oppitunteihin sisällytetysti. Tämä olisi mahdollistanut oppilaille tutkimusprojektissa paremman tieto- ja osaamis pohjan, johon peilata kokemuksiaan, ja jonka avulla osallistua projektin toteuttamiseen. Toisaalta, jos kriittiseen ajatteluun olisi perehdytty ennen projektia, olisi sekin vaikuttanut tutkimusprojektin tuloksiin. Anttilan (2008, 22) mukaan älylliset keskustelut voivat toimia korkeakoulussa kriittisen tietoisuuden herättämisessä, mutta lasten kanssa tällainen toimintatapa voi kääntyä itseään vastaan. Tämän tutkimuksen myötä oppilailla oli mahdollisuus rakentaa omaa kriittistä

ajatteluaan ilman paremmin tietävää opettajaa, jonka tietotasoon oppilaat eivät voi yltää ja jonka alapuolelle he siis väistämättä jäävät.

Strandellin (2010, 99) mukaan koulu ei ole neutraali tutkimusympäristö. Tämä näkyi erityisesti oppilaiden lausetäydennyksissä, joiden ympäristötieteellisissä vastauksissa oli nähtävissä kouluympäristön vaikutus. Tämän huomioiminen on luontosuhteen tutkimisen osalta olennaista, mutta tutkimuksen päätarkoituksena oli tutkia kouluympäristöön suunniteltua ja sellaisessa toteutettavaa projektia, ja tutkittavien kokemuksia nimenomaan oppilaina.

Koska tutkimus oli tapaustutkimus, jonka vastaajajoukko koostui yhdestä koululuokasta, eivät tulokset ole yleistettävissä. Jos aineisto koostuisi useammasta luokasta, voisi projektin toimivuuden puolesta puhua painokkaammin, mutta tämän tutkimuksen laajuuden vuoksi muita luokkia ei voinut ottaa tutkimukseen mukaan. Kvalitatiivinen tutkimus muotoutuu aina tekijänsä näköiseksi. Oppilaat olivat projektin aikana minun osaamiseni varassa. Jos tutkimukseen olisi sisällytetty useampia luokkia ja esimerkiksi näiden luokkien omat opettajat, olisi opettajien erilaiset toteutustavat tuoneet esiin, miten tällainen yhteiskunnallisesti vaikuttava ympäristötaideprojekti toimii laajemmassa mittakaavassa. Nyt tutkimus on kuitenkin tehty minun persoonallani ja toimintatavoillani.

Koska projektissa oli läsnä lähes koko ajan luokan oma opettaja, vaikutti myös hän persoonallaan ja toimintatapojensa kautta tutkimuksen muotoutumiseen ja oppilaiden käsityksiin siitä. Luokanopettajan vaikutus näkyi myös minun käsityksessäni tutkimusprojektista. Opettajan vaikutus projektiin näkyi myös tutkimusteknisissä asioissa, kuten siinä, millä tavoin pystyin ottamaan joidenkin oppilaiden lausetäydennysvastauksia analyysiin mukaan. Luokanopettaja esimerkiksi neuvoi yksittäisiä oppilaita ja antoi näille valmiita vastauksia lausetäydennyskysymyksiin. Tässä voi nähdä vaikuttavan myös opettajan käsityksen koulusta, jossa erityisesti monistetyyppisessä työssä on jokin oikea vastaus, joka oppilaiden tulee tuottaa paperille.

Tutkimuksen oppilaslähtöisten lähtökohtien mukaisesti yritin antaa oppilaille tilaa toimia hyvin vapaasti, jotta näkisin miten tällainen toiminta on mahdollista perusopetuksessa laajemmin. Tutkimuksen toteutumiseen vaikutti myös opettajan luokanhallinnalliset ratkaisut. Koska toteutin projektin

koulukontekstissa ulkopuolisena enkä tutkijaopettajana, ei oppilaiden osallistumisen tavoista saa täysin reliaabelia tietoa, koska oppilaiden kertoman mukaan opettaja esimerkiksi sanoi heille soittavansa oppilaiden vanhemmille tai jättävänsä heidät jälki-istuntoon, jos projektitunteihin osallistuminen ei hänen mukaansa ollut riittävää.

Oma roolini oli sanatasolla opettajan roolin ulkopuolinen, mutta oppilaat puhuttelivat minua opettajana. Muutaman kerran korjasin heitä tällaisissa tilanteissa, mutta silloin oppilaat vaikuttivat enemmänkin olevan pahoillaan siltä, että olivat antaneet väärän vastauksen. Tämän vuoksi ohjeistin, että tätäkin nimitystä oli mahdollista käyttää. Oppilaille koko ryhmää puhutteleva, toimintaa ohjaava aikuinen näyttäytyy joka tapauksessa opettajana, eikä ryhmänhallinnallisista toimistakaan kokonaan pääse eroon, vaikka yritinkin minimoida niiden vaikutuksen. Jäin myös pohtimaan, vahvistaako tällainen ulkopuolisen tekemä projektimallinen toiminta oppilaiden käsitystä omaa, hyvin perinteisesti näyttäytynyttä kuvaa koulusta. Oppilaille voi muodostua kuva, että yhteistoiminnallisia, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen pyrkiviä ja oppilaslähtöisiä, aikuisen roolia minimoivia toimintatapoja hyödyntävät nimenomaan koulun ulkopuoliset toimijat.

Oppilaslähtöisen toiminnan katson tässä tutkimuksessa osaksi laajempaa kriittisen ajattelun ja valtaistumisen kokonaisuutta, johon kuuluu myös kriittinen pedagogiikka. Pyrin toteuttamaan projektin hyödyntäen kriittistä pedagogiikkaa ja taistelevan tutkimuksen teesejä (Suoranta & Ryyänen 2016). Kriittistä pedagogiikkaa käsitellessään Rancière käyttää älykkyyden tasa-arvoisuuden käsitettä, joka ei yritä häivyttää tai kieltää psykologien ja sosiologien huomioimia älykkyyksien eroja, vaan se vertautuu ihmisoikeuksien tasa-arvoisuuteen. Rancièren mukaan opetustilanteet alkavat lähtökohtaisesti tilanteesta, jossa toinen tietää asiasta enemmän. Opettajan velvollisuus on pienentää tätä heidän välistään eroa, mutta usein niin tehdessään rakentaa sen aina uudelleen (Rancière 2009, 8). Sen sijaan opetustilanteita voitaisiin lähestyä niin, että molemmat, opettaja ja oppilas, oppivat. Mäkivaaran ja Sarviahon (1999, 8–9) mukaan lasten ennakkoluuloton suhtautuminen saakin aikuisen näkemään asioiden monimerkityksellisyyden.

Tutkimuksen oppilaslähtöisen lähtökohdan kautta yritin ja mielestäni myös onnistuin antamaan oppilaille tutkimusprojektin toteutuksessa paljon valtaa. Koska tutkimus tapahtui projektimuotoisesti lukuvuoden alussa, oli osa siihen liittyvistä toimista ja päätöksistä pitänyt tehdä aikataulusyistä jo aiemmin. Opettajantyössä projektin nämäkin osuudet voisi tehdä yhteistyössä oppilaiden kanssa. Aikuisena lapsijoukossa toimiessa valtasuhteet ovat väistämättä olemassa, mutta oppilaslähtöisempään toimintaan totuneempien oppilaiden kanssa mahdollisuudet projektin toteuttamiseen olisivat olleet jo paljon suuremmat. Vaikka koenkin toteuttaneeni tutkimusprojektin oppilaslähtöisesti, olin kuitenkin itse valinnut näyttelytilan, ympäristötaiteen menetelmäksi ja itselle tärkeät aiheet näyttelytöiden aiheeksi. Annoin myös tehtävänantoja ensimmäisiin taiteellisiin työskentelyihin ja kerroin, kuinka kauan mihinkin sai aikaa käyttää. Tutkimuksen todellista oppilaslähtöisyyden määrää voi siis pohtia.

Projektin toteutukseen vaikutti myös aikatauluihin liittyvä järjestely. Olisin toivonut pidempiä kokonaisuuksia, jolloin oppilaat olisivat voineet paneutua toimintaan syvällisemmin, mutta oppilaiden lukujärjestys ei mahdollistanut tätä, sillä pienryhmätunnit, kieltenopettajan tunnit ja erityisopettajan aikataulut sekä ruokailu tekivät lukujärjestyksen hyvin joustamattomaksi.

Oman luokan kanssa luokanopettajana toteutettaessa ei näitä aikataulutukseen liittyviä ongelmia olisi yhtä paljon, vaan projektin voisi luoda sellaiseksi, että oppilaat rakentaisivat sen alusta asti itse. Tällöin tutkimuksessa kuitenkin korostuu taas opettajan roolin painolasti. Kuitenkaan koulukontekstissa hierarkioista ei voi koskaan päästä kokonaan irti, sillä opettaja on kuitenkin se, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuden toimia oppilaslähtöisesti, ja hänellä on valta lopettaa oppilaslähtöinen toiminta, jos hän kokee, että oppilaiden toiminta ei täytä opetussuunnitelman vaatimuksia.

Palautteen roolista ja toimivuudesta on olemassa erilaisia oletuksia. Oletetaan, että oppijat ymmärtävät kuinka he oppivat, ja että palaute auttaa valitsemaan oikeita opettajia auttamaan oppijoita. Tämän lisäksi on olemassa käsitys siitä, että tyytyväiset oppilaat ovat hyviä oppimaan, ja että palaute auttaa opettajia kehittymään. Kuitenkaan oppijoilla on hyvin vähän tietoa oppimateriaalista tai oppimaan oppimisesta. (Armstrong 2002, 2–3). Omassa

tutkimuksessani olin enemmän kiinnostunut oppilaiden käsityksistä suhteessa siihen, kuinka olin osannut astua sivuun perinteisestä opetuksen keskiössä olevasta opettajan roolista, ja oppilaiden kokemuksista siitä. Tämä voi olla oppilaille yhtä mahdoton arvioida, sillä opettajan rooli on niin normittunut.

Tavoitteenani oli luoda tilanteeseen nähden mahdollisimman lievennetysti hierarkkinen projekti, koska todellisesti hierarkiatonta siitä ei saa. Pyytäessäni oppilaita arvioimaan toimintaani, oppilaat kuitenkin kiinnittivät huomiotaan esimerkiksi näyttelyssä käytössä olleisiin numerolappuihin, ja siihen, että he saivat pyydettyä apua. Opettajan toiminnan arvioiminen voikin olla liian vaikeaa tämän ikäisille, tai heillä ei sitä yksinkertaisesti ole koskaan ollut tapana tehdä. Tällöin opettajan arviointi ei ehkä ole oppilaille edes ajatuksen tasolla olemassa oleva asia, koska valtasuhteet toimivat siinä toiseen suuntaan kuin yleensä. Oppilaille annettu mahdollisimman suuri valta ei myöskään vaikuttanut ulospäin olevan heille niin merkityksellinen asia, kuin mitä se oli minulle itselleni.

Kuitenkin koen oppilaslähtöisen lähtökohdan tutkimukseni vahvuudeksi. Tutkimuksen vahvuutena on myös moninainen aineisto, joka mahdollisti tutkimuksen tarkastelun monelta eri suunnalta. Aineiston moninaisuus kuitenkin myös hankaloitti analyysia. Vahvuutena tutkimuksessa on myös sen moninainen teoria, jonka muuttaminen käytäntöön oli kuitenkin haasteellista.

Tutkimuksen aineiston pohjana tutkin myös oppilaiden luontosuhteita. Värriin (2018) mukaan on luovuttava ihmiskeskeisestä maailmankuvasta, jotta voidaan saavuttaa ekososiaalinen sivistys. Koulussa käytetty luonnostapuhumistapa vaikuttaa merkittävästi siihen, millaista kieltä oppilaat ympäristöstä käyttävät, ja mitä he luontoon sisällyttävät. Koulun ympäristötietoon pohjautuva opetus voi vaikuttaa siihen, että suhde luontoon muodostuu välinearvoiseksi. Pohdin myös sitä, tekeekö ympäristötaiteen tekeminen kuitenkin osaltaan tekijän luontosuhteesta välinearvoisemman, kun luontoa lähestytään sen antaman materian kautta? Kuitenkin kokemuksellisuus ja kunnioittava suhde ympäristöön ehkä lieventävät tätä näkökulmaa.

Myös aineiston analyysissa oli omia haasteitaan. Osaa lausetäydennyksistä oli hankala ymmärtää ja teemoitella. Tämä on lausetäydennysmenetelmän huonoja puolia, koska vastaukset ovat lausetäydennysmenetelmälle ominaisesti avoimia, mutta suppeita. Esimerkiksi ”jos luontoa ei olisi, sen tilalle tulisi toinen

luonto” (O2) voi tarkoittaa vastaajalle esimerkiksi luonnon uusiutumista, kuten hakkuuaukean metsittymistä, tai Kaihovaaran (2019) ajattelun mukaista käsitystä siitä, että luonnon määrittelevä ei ole mielekäs. Toisen vastaajan mukaan taas ”luontoa ei ole Venäjällä yhtä paljon kuin Suomessa” (O16). Yhden mukaan luontoa taas ovat ”metsät, järvet ja pienet puutalot” (O18). Nämä ovat kiinnostavia ajatuksia, joiden analysointiin tarvittaisiin oppilaan lisäselvitystä. Koska lausetäydennyksiin tehtävissä vastauksissa ei ole jatkuvuutta kysymysten välillä, ei muista kysymyksistä saa kontekstia epäselväksi jääville vastauksille. Tällaisia kysymyksiä voisikin käsitellä paremmin haastatteluissa, mutta ne eivät välttämättä nousisi esiin ilman lausetäydennyksiä. Lausetäydennyksiä voisikin käyttää haastattelupohjana, jolloin näitä teemoja pääsisi avaamaan.

Lasten haastattelussa on siinäkin aina omia haasteitaan. Yhdessä ryhmäkeskustelussa aiemmin kovin erillään pysytellyt oppilas olisi jakanut ajatuksiaan, mutta toinen oppilas veti huomion itseensä, kolmanteen haastateltavaan, tilaan ja sen valaistukseen sekä nauhoitukseen. Haastattelutilana käytetty tila oli myös muun muassa erityisopetuksen ja erilaisten välienselvittelytilanteiden käytössä ollut tila, joten se ei ollut oppilaille neutraali. Toinen tiloista oli esikoulun käytössä. Täällä haastattelut onnistuivat paremmin, joskin kyseisessä tilassa oli enemmän asioita, jotka veivät oppilaiden huomion pois haastattelutilanteesta. Haastattelut jakautuivat eri päiville. Ensimmäiset toteutettiin heti näyttelykäynnin jälkeen, jolloin projekti ja sen eri osa-alueet olivat ehkä paremmin oppilaiden mielessä. Koska haastatteluissa oli vuorokausi väliä, on mahdollista, että oppilaat puhuivat toisilleen haastatteluista ennen toista haastattelupäivää. Tämäkin voi vaikuttaa siihen, miten oppilaat suhtautuivat projektiin ja haastatteluun. Tutkimusmenetelmäluvussa kirjoitin haastattelutiloista ja siitä, että haastatteluja olisi ollut periaatteessa mahdollista toteuttaa kävelyhaastatteluina tai niissä ympäristöissä, joissa projekti toteutettiin.

Vastaavissa tulevilla tutkimuksilla voisi kiinnittää huomiota siihen, että haastattelut tehtäisiin siinä tilassa, mahdollisesti samalla työskennellen, kuin missä projektikin toteutettiin. Tämä on tietysti kontekstisidonnaista, mutta vastaavanlaisia projekteja tutkiessa haastattelu- tai muun aineistonkeruuympäristön voisi etsiä tarkemmin toimintaympäristöstä.

Haastattelua varten olisin voinut myös käyttää kuvallisia virikkeitä. Ne ovat konkreettisia asioita, jotka muistuttaisivat, mitä milloinkin on tehty. Koska kuvallinen työskentely oli niin isossa osassa tutkimuksessakin, olisi se voinut tuntua oppilaistakin luontevalta. Vastaavasti nauhurin käytön jännittävyys olisi voinut vähentyä, jos olisin antanut oppilaille mahdollisuuden kuunnella pätkän omasta haastattelustaan sen päätyttyä.

Lopuksi pohdin tutkimuksen analyysin teoreettista ja käytännöllistä antia. Luontosuhteiden tutkiminen vahvisti aikaisempaa, ympäri maailmaa tehtyä luontosuhdetutkimusta, jonka perusteella lapsilla on kasvuympäristöstä ja asuinmaasta tai -mantereesta riippumatta suhteellisen ihmiskeskeinen luontosuhde. Oppilaiden ihmiskeskeisen luontosuhteen tiedostamalla sitä voisi yrittää avartaa, jotta oppilaille syntyisi ymmärrys eliöyhteisön yhteenkietoutuneisuudesta. Tämä mahdollistaisi ekososiaalisen sivistymisen. Ympäristöopetuksessa tulisikin siirtää huomio tasapuolisemmaksi, eikä keskittyä ympäristötietoon, joka on usein hyvin ihmiskeskeistä ja teknistä. Oppilaat nauttivat luonnossa työskentelemisestä. Koska erilaiset luonnonympäristöt ovat niin kokemuksellisesti, kansanterveydellisesti kuin kriittisten taitojen kehittymiseksikin hyödyllisiä, kannattaisi rakentamattomassa ympäristössä tapahtuvaa oppimista siis lisätä.

Tutkimuksen perusteella oppilaiden kriittisten ajattelutaitojen kehittäminen on tärkeää, samoin kapean koulun käsitteen avartaminen. Tätä voisi toteuttaa ottamalla käsittelyyn oppilaiden omasta elämästä kumpuavia aiheita tai oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. Nämä molemmat tavoitteet on jo sisäankirjoitettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Tutkimuksen osallistujaluokalle spesifimmin ja peruskoulussa yleisemminkin tarvittaisiin yhteistoiminnallisuuden lisäämistä ja erilaisten, oppilaiden omaa toimijuutta lisäävien asioiden tuomista kouluarkeen. Tämä voisi kyseisellä tutkimusluokalla korjata heidän käsitystään luokasta ja laajemmin opettaa kriittisiä ajattelun taitoja.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kertaan tutkimuksen tavoitteet ja vaiheet sekä selostan tutkimuksen johtopäätökset. Lopuksi esittelen tutkimuksen pohjalta syntyneitä jatkotutkimusideoita.

Tutkimuskysymykseni tässä tutkimuksessa oli: Miten oppilaat kokevat yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaideprojektin? Halusin tutkia oppilaiden käsityksiä valtauttavasta toiminnasta ja siitä, miten he kokevat ympäristötaidetoiminnan. Tutkimuksen taustavaikuttimena toimi ilmastolakkoliike, joka toi esiin lasten ja nuorten vaikuttamistarpeen ja ympäristösuuntautuneisuuden. Koska ilmastolakkoliike kertoo, etteivät lapset koe saavansa riittävästi vaikutusmahdollisuuksia koulussa, suunnittelin tähän tarpeeseen yhteiskunnallisesti vaikuttavan ympäristötaideprojektin. Perustelen projektin vaikuttavuutta sen kokemuksellisuudella, joka ilmenee taiteellisessa toiminnassa.

Tutkimusprojekti muodostui oppilaslähtöisesti. Projektissa oppilaat tuottivat itselleen merkityksellisten aiheiden pohjalta tehtyjä ympäristötaideteoksia, joista otetuista valokuvista koottiin julkisessa tilassa olevaan näyttelytilaan kaksiviikkoinen taidenäyttely. Projekti toteutetui pirkanmaalaisen peruskoulun 4.-luokkalaisten kanssa syyskuussa 2019.

Tutkimuksen analyysin pohjustamiseksi tutkin myös oppilaiden luontosuhdetta lausetäydennysmenetelmällä kerättyjen lauseiden avulla. Keräsin lausetäydennysaineistoa luontosuhteista ennen projektin alkua ja kaksi kuukautta sen jälkeen. Projektiin kuului alussa aikuislähtöisempää ja sen jälkeen oppilaiden oppilaslähtöistä, omien aiheidensa pohjalta tuottamaa ympäristötaidetoimintaa, josta keräsin analyysiin kuvallista aineistoa ja siihen liittyvää, oppilaiden tuottamaa kirjallista aineistoa. Projektin päätyttyä kysyin ryhmähaastatteluissa oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia projektista, siihen

liittyvästä näyttelystä ja ympäristötaidetoiminnasta sekä yhteiskunnallisesti vaikuttavasta toiminnasta. Ennen aineiston varsinaista analyysia oppilaat teemoittelivat osan lausetäydennyskyselyistä minun avustuksellani. Etsin oppilaiden aineistosta esiin nostamille teemoille teoriakytköksiä. Näitä kaikkia, sekä omia muistiinpanojani analysoin fenomenologis-hermeneuttisen spiraalin avulla.

Analyysin tulokseksi tuli, että oppilaiden luontosuhde oli ihmiskeskeinen, joskin siinä oli piirteitä myös eläinkeskeisyydestä. Oppilaat kokivat vaikuttamisen ja ympäristötaidetoiminnan hyvin positiivisesti. Sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen että luonnossa oleskelu tuottivat oppilaille positiivisia tunteita ja vapauden kokemuksia. Analyysissa nousi voimakkaasti esiin oppilaiden kapea käsitystä koulunkäynnistä. Tutkittavien oli myös hyvin hankala arvioida minun toimintaani.

Analyysin perusteella tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten koulussa puhutaan ympäristöasioista, jotta välinearvoista suhdetta luontoon ei vahvistettaisi. Kouluissa tarvittaisiin myös lisää oppilaslähtöisyyttä ja asioiden kytkemistä toisiinsa. Näin oppilaille ei muodostuisi niin tiukkoja rajoja sille, mitä lasketaan kouluksi, mikä tässä tutkimuksessa näyttäytyi perinteisenä koulurakennuksessa tapahtuvana oppikirjatyöskentelynä.

Myös erilaisten vaikuttamismahdollisuuksien tuominen kouluun näyttää ilmastolakkoliikkeen ja tämän tutkimuksen perusteella olevan tarpeellista. Eläinnäkökulman avulla oppilaiden katsantokantaa voisi laajentaa koskemaan koko eliöyhteisöä, sillä tutkimuksen perusteella eläinnäkökulmaisuus näyttäytyy oppilaille luontaisena lähestymistapana. Oppilaiden valitsemat, itselleen tärkeät aiheet olivatkin luonteeltaan konkreettisia. Keskustelujen perusteella oppilaille kuitenkin on laajaa tietopohjaa, johon kannattaisi paneutua. Oppilaiden omista lähtökohdista rakentuva keskustelu tukisi myös heidän kriittisten ajattelutaitojensa kehittymistä.

Analyysin perusteella oppilaiden luontokäsitys oli siis ihmiskeskeinen. Tällainen ihmiskeskeinen luontosuhde tarkoittaa, että oppilaiden on lähtökohtaisesti hankalampaa suhtautua luontoon itsearvoisesti, jos oppilaiden oma ajattelu luonnosta on välinearvoisempaa. Koska luontosuhde vaikuttaa

luontosuuntautuneisuuteen ja sen myötä oppilaiden ympäristösuuntautuneeseen toimintaan, on oppilaiden luontosuhteen ihmiskeskeisyydestä hyvä olla tietoinen.

Analyysin mukaan oppilaat olivat kuitenkin luontomyönteisiä. Lähtökohdat koulussa järjestetyille ympäristösuuntautuneelle toiminnalle ovat hyvät, koska oppilailla on kiinnostusta luontoympäristöissä työskentelemiseen. Tällainen kokemuksellinen työskentely luontoympäristöissä voisi mahdollistaa oppilaiden ajattelun kehittymisen luontokeskeisempään suuntaan. Myös ilmastolakkoliike näyttää oppilaiden laajemman kiinnostuksen ympäristötoimintaan. Tässä tutkimuksessa oppilaat yhtä lukuunottamatta kokivat, että tämä oli heille mahdollisuus vaikuttaa.

Vaikuttaminen ja luontoympäristöissä oleskelu tuottavat oppilaille analyysin perusteella vapauden kokemuksia ja positiivisia tunteita. Tälle vastakohtaisesti oppilaiden koulukäsitys näyttäytyi tutkimuksessa kapeana ja hierarkkisenä. Uuden opetussuunnitelman mukaiset toimintatavat eivät siis oppilaiden kokemusten perusteella näy riittävässä laajuudessa koulussa. Moninaisempien oppimisympäristöjen ja vaikutusmahdollisuuksien hyödyntäminen voisi vaikuttaa tähän kapeaan koulukäsitykseen.

Seuraavaksi jaan hieman tutkimuksen herättämiä jatkotutkimuskysymyksiä. Jatkotutkimuksen mahdollisuuksista kirjoitin lyhyesti jo edellisessä luvussa. Erilaisten luokkien tai erilaisten opettajien toteuttamana tästä yhteiskunnallisesti vaikuttavasta ympäristötaideprojektista saisi laajemmin tietoa. Olisi kiinnostavaa myös tutkia, mistä oppilaiden perinteinen koulukäsitys rakentuu, mihin se vaikuttaa ja miten sitä voisi avartaa.

Tutkimus näytti oppilaiden luontosuhteen ihmiskeskeisyyden ja sen, että ihmiskeskeisyydestä huolimatta he ovat hyvin avoimia ja innostuneita toimimaan luonnonympäristöissä ja luonnon hyväksi. He myös kokivat luonnon vapauden ja positiivisten tunteiden lähteeksi. Osin oppilaiden luonnosta saamien vapauden tunteiden kautta näyttäytyi myös oppilaiden kokema rajattu käsitys koulusta ja koulunkäynnistä, jonka vaikutuksiin olisi hyvä saada lisää tietoa. Oppilaiden luontosuhteen ihmiskeskeisyys voi näyttäytyä kouluympäristössä tutkien ihmiskeskeisempänä kuin muualla, sillä

tutkimusympäristö vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tätäkin voisi tutkia tarkemmin.

7 LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018a. Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvotautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsingin yliopisto, bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta, ympäristötieteiden laitos. Väitöskirja.
- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018b. Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvotautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. *Ainedidaktiikka* 2(1) (2018). 79–84.
- Aho, L. 1987. *Lapsi, luonto ja kasvat*. Juva: WSOY.
- Ahoniemi, P., Arola-Anttila, A., & Tirola, L. 1985. *Taide- ja ympäristökasvat*. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusu vuori, J. ym. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Anttila, E. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kasvat ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Lamas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 2. 19–50.
- Armstrong, J. S. 2012. "Natural Learning in Higher Education". *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Heidelberg: Springer.
- Arrhenius, S. 1896. XXXI. On the influence of carbonic acid in the air upon the temperature of the ground. *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 41(251). 237–276.
- Bamberg, J. 2017. *Kävelyhaastattelu*. Teoksessa Hyvärinen, M. K., Nikander P., Ruusu vuori J., & Aho A. L. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 256–269.
- Besson, A. 2020. *In Defence of Cities: Aesthetics of Engagement in Everyday Environments*. JYU dissertations.

- Blades, M. & Tikkanen, I. 2009. Maslow's hierarchy and pupils' suggestions for developing school meals. *Nutrition & Food Science*.
- Boeckel, J.V. 2014. At the heart of art and earth: an exploration of practices in arts-based environmental education. Aalto University publication series Doctoral dissertations.
- von Boehm, M. 2016. Taidepedagogiikkaa tuulessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 99–110.
- Bynoe, P. 2019. Promoting Arts Based Environmental Education for Primary School Pupils in Guyana. *Eco-thinking*, 1.
- Cantell, H. 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2005. Nuoret, vastuullisuus ja ympäristövaikuttaminen. Teoksessa Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle: ainedidaktinen symposium 11.2.2005. vol. 75. 11–19.
- Cantell, H. 2016. Ympäristöoppi globaalin vastuun ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Teoksessa Juuti, K. (toim.) Ympäristöoppia opettamaan. Jyväskylä: PS-kustannus. 313–330
- Cantell, H. & Larna, R. 2006. Ympäristövastuullisuus nuorten sanoissa ja teoissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 1: 2006. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Cary, R. 1998. *Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education* (Vol. 17). Taylor & Francis.
- Chandler, L., Baldwin, C. & Marks, M. 2014. Catalysts for change: Creative practice as an environmental engagement tool. *Leonardo*, 47(5). 506–507.
- Chawla, L. 2007. Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results, 144–170. *Children, Youth and Environments* 17:4.
- Cheng, J. & Monroe, M. 2012. Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior* 44. 31–49. 10.1177/0013916510385082.
- Clayson, D. E. 2009. "Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature," *Journal of Marketing Education*, 31 (1). 16–30.

- Clover, D. 2002. "Traversing the Gap: Concientizacion, Educative-activism in Environmental Adult Education." *Environmental Education Research* 8 (3): 315–323.10.1080/13504620220145465
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. 2014. *The sage encyclopedia of action research*, vol. 2. London: SAGE Publications Ltd. 10.4135/9781446294406. (Viitattu 7.4. 2020)
- Collado, S., Íñiguez-Rueda, L. & Corraliza, J. A. 2016. Experiencing nature and children's conceptualizations of the natural world. *Children's Geographies*, 14:6. 716–730. 10.1080/14733285.2016.1190812
- Collins Dictionary. 2019. Word of the Year. <https://www.collinsdictionary.com/woty> (Viitattu 8.4.2020.)
- Crumly, C., Dietz, P. & d'Angelo, S. 2014. *Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground*. Augsburg Fortress Publishers.
- Davis, J.L., Green, J.D. & Reed, A. 2009. Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of environmental psychology*, 29(2). 173–180.
- Dean, M. 2016. United Kingdom poverty line for two adults and two children: twenty thousand four hundred and thirty six pounds sterling as published on 1st September 2016. Tate Museum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, nro Vol. 11, No. 4. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 227–268.
- Derks, D., Bos, A. E., & von Grumbkow, J. 2008. Emoticons in computer-mediated communication: Social motives and social context. *CyberPsychology & Behavior*, 11(1), 99–101.
- Dewey, J. 2005. *Art as experience*. New York: Penguin.
- Doddington, C. & Hilton, M. 2007. *Child-centred education: Reviving the creative tradition*. Sage.
- Dykens, E., Schwenk, K., Maxwell, M. & Myatt, B. 2007. The sentence completion and three wishes tasks: Windows into the inner lives of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(8), pp.588–597.
- Entwistle, H. 1970. *Child-centred education*. London: Methuen & Co Ltd.

- Ernst, J. & Monroe, M. 2004. The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking, *Environmental Education Research*, 10:4. 507–522. DOI: 10.1080/1350462042000291038
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskonen, H. 2020. Päästöt laskevat nyt rytinällä, mutta onko koronavirus hyvä uutinen ilmastonmuutoksen kannalta? Päinvastoin, sanoo tutkija: “Tämä on pelottava oppitunti”. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-11279055> (Viitattu 29.3.2020.)
- Felicia, P. (toim.) 2011. Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches: Multidisciplinary approaches. iGi Global.
- Finger, M. & Asún, J-M. 2001. *Adult Education at the Crossroads: Learning Our Way out*. London: Zed.
- Fitzsimmons, R. & Uusiautti, S. & Suoranta, J. 2013. An Action-oriented Critical Pedagogical Theory. *Journal of Studies in Education*. 3. 10.5296/jse.v3i2.3203.
- Flick, U. 2007. Introduction: Why (not) pictures? Teoksessa Banks, M. (toim.) *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd. 1–18.
- Flowers, A. A. 2012. The effects of an art-based environmental education program on children's environmental perceptions. University of Georgia.
- Flowers, A. A., Carroll, J.P., Green, G.T. & Larson, L.R., 2015. Using art to assess environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 21(6). 846–864.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4). 499–516.
- Gibson, R. 2008. Primary-age children's attitudes to art, art making and art education. *International Journal of Education Through Art*, Volume 4, Number 2, 1 December 2008. 177–193.

- Gil-Glazer, Y. 2020. Visual culture and critical pedagogy: from theory to practice, *Critical Studies in Education*, 61:1, 66–85, DOI: 10.1080/17508487.2017.1292298
- Glenza, J., Evans, A., Ellis-Petersen, H. & Zhou, N. 2019. Climate strikes held around the world – as it happened. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/environment/live/2019/mar/15/climate-strikes-2019-live-latest-climate-change-global-warming> (Viitattu 8.4.2020)
- Haila, Y. 2003. Erämaa ja ympäristöajattelun moninaisuus. Teoksessa Haila, Y. & Lähde, V. (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino. 171–204.
- Hale, C.R. 2001. What is activist research. *Social Science Research Council*, 2(1–2). 13–15.
- Halmetoja, M. 2014. *Kuvataide esi- ja alkuopetuksessa : Lasten ja opettajien kokemuksia ja mielipiteitä kuvataideopetuksesta*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Harkki, S. 2019. Lasten ilmastolakko on kutsu aikuisille olla aikuisia. *Helsingin Sanomat: Mielipide*. (Viitattu 1.4.2020.)
- Hart, D.H. 1986. The sentence completion techniques. *The assessment of child and adolescent personality*. 245–272.
- Heino, M. & Käppi, E. 2012. Taideaineita ei pitäisi laittaa valinnaisiksi.
<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002598692.html>. *HS Mielipide*. (Viitattu 17.2.2020.)
- Heywood, A. 1998. *Political ideologies: An introduction*. 2. ed. Basingstoke: Macmillan Press.
- Holsopple, J.Q. & Miale, F.R. 1954. *Sentence completion: A projective method for the study of personality*.
- Huotari, J. 2019. On helpompi vähätellä nuorten vaikuttamisyrityksiä kuin vastata kysymyksiin planeetan kunnosta. *Helsingin Sanomat: Mielipide*. (Viitattu 1.4.2020.)
- Häggström, M. 2017. An Aesthetic and Ethical Perspective on Art-Based Environmental Education and Sustainability from a Phenomenological Viewpoint. Teoksessa *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development*. 85–103. Palgrave Macmillan, Cham.
- Illeris, H. 2017. Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD).

- Innanen P. 2008. Ihanteena luontokeskeisyys – Kotkan kuudesluokkalaisten luontosuhteet. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Inselberg, R.M. 1964. The sentence completion technique in the measurement of marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*. 339–341.
- Inwood, H. & Taylor, R.W. 2012. Creative approaches to environmental learning: Two perspectives on teaching environmental art education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1). 65–75.
- Inwood, H. J. 2013. Cultivating Artistic Approaches to Environmental Learning: Exploring Eco-Art Education in Elementary Classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2). 129–145.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. 2015. Art-based action research– participatory art for the north. *International Journal of Education through Art*, 11(3). 433–448.
- Jokinen, S. 2011. Ympäristökasvatus on sitä, että tajuaisimme mitä kaikkea luonnossa on: 2. luokkalaiset ympäristökasvatusprojektin osallistujina. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvi, O. & Koskela, M. 2005. Kuvia analysoimaan: kuva-analyysin malleja ja sovelluksia. Vaasan yliopisto.
- Kahn, R. 2010. Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement (Vol. 359). Peter Lang.
- Kaihovaara, R. 2019. Villi ihminen ja muita luontokappaleita. Helsinki: Atena Kustannus.
- Kallio-Tavin, M. 2017. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen. <https://www.oph.fi/fikoulutus-ja-tutkinnot/yhteiskunnallinen-vaikuttaminen>. Opetushallitus.
- Kanerva, S. 2019. En oikein ymmärrä nuorten kannustamista lakkoiluun. *Helsingin Sanomat: Mielipide*. (Viitattu 1.4.2020.)
- Kaplan, R. 2001. The nature of the view from home: Psychological benefits. *Environment and behavior*, 33(4). 507–542.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.): Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura *Kasvatusalan tutkimuksia* (57). 17–63.

- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N., & Fuller, R. A. 2013. What are the benefits of interacting with nature?. *International journal of environmental research and public health*, 10(3). 913–935.
- Kiil, K. 2009. Kielletyt kuvat. Suomalais-ja virolaisnuorten piirtämällä esittämät kielletyt aiheet. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A*, 97.
- Kiilakoski, T. 2008. Koulun käytäviltä yhteisötyöhön–kriittinen pedagogiikka koulun ulkopuolella. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. L. T. & Penttilä, M. (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 59–76.
- Kimball, B. 1952. The sentence-completion technique in a study of scholastic underachievement. *Journal of Consulting Psychology*, 16(5).
- Kindler, A. M., & Darras, B. 1997. Map of artistic development. Teoksessa Kindler, A. M. (toim.) 1997. *Child Development in Art*. Reston, VA: National Art Education Association. 17–44.
- Kivipelto, M. & Kotiranta, T. 2011. Valtaistumisen vaikuttavuuden arviointi. Miten voisimme edistää sitä sosiaalityössä? *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*. 122–142.
- Kohli, A., Jhanda, S. & Padhy, S.K. 2018. The utility of modified version of sentence completion test for children and adolescents. *Industrial psychiatry journal*, 27(2).
- Kolb, D. A., 1984. The process of experiential learning. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 20–38. Prentice-Hall, Inc.
- Komiteanmietintö 1970. Peruskoulun opetusuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A 5. Helsinki.
- Korva, E. 2012. Eksynyt/Lost. *Oranki Art*.
- Kotimaisten kielten keskus, 2019. Sanatietokanta. Vuoden sanapoiminnat. https://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston_sanakirja/uudet_sanat/vuoden_sanapoiminnot/sanapoimintoja_2019 (Viitattu 8.4.2020.)
- Kugler, B. B., Bloom, M., Kaercher, L. B., Nagy, S., Truax, T. V., Kugler, K. M., McGuire, J. F. & Storch, E. A. 2013. Predictors of differential responding on a sentence completion task in traumatized children. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2). 244–252.

- Kujanpää, T. 2017. Metsäryhmissä toteutettava ympäristökasvatus varhaiskasvattajien näkökulmasta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kupari, P. & Siisiäinen, M. 2012. Kodista ja kiinnostuksesta se lähtee. Suomalaisnuorten kansalaispätevyys ja yhteiskunnalliset asenteet. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Lahdenkauppi F., Lempinen A., Käkelä S. & Kaappola, A. 2019. Taito- ja taideaineiden hyödyt. <https://blogit.kaleva.fi/opiskelijan-aani/taito-taideaineiden-hyodyt>. (Viitattu 17.2.2020.)
- Laine T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J, Valli R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 2010. 28–45.
- Latvala, A.-M. 2015. Mediakuvista! : kriittisiä mediakuvanlukutaitoja kehittämässä kuvataiteen keinoin. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lemmetyinen, I. & Malinen, T. 2015. Taidekasvattaja kasvatuksen tehtävien toteuttajana - luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia taideaineiden opettamisesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lichtenstein, M.J., Pruski, L.A., Marshall, C.E., Blalock, C.L., Lee, S. & Plaetke, R. 2003. Sentence completion to assess children's views about aging. *The Gerontologist*, 43(6). 839–848.
- Lieberman, G.A. & Hoody, L.L. 1998. Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study.
- Livingstone, S., & Bober, M. 2004. Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3). 395–419.
- Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus: Tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenne-ehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulun yliopisto.
- Louhimaa, E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen

- kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvamisen mahdollisuus.
Tampere: Vastapaino. 217–244
- Loukola, M. L., Isoaho, S. & Lindström, K. 2002. Education for sustainable development in Finland. Ministry of Education.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T.
Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. (Viitattu 28.11.2019)
- Maller, C. J. 2009. Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. Health education.
- Mantere, M.-H. 1995. Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Image of the earth. Writings about environmental education in visual art.) Publication Series of University of Art and Design Helsinki UIAH. Helsinki: University of Art and Design.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2014. Ecojustice education: Toward diverse, democratic, and sustainable communities. Routledge.
- Mayer, F.S. & Frantz, C.M. 2004. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24(4). 503–515.
- McLaren, P. 2009. Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka. Helsinki: Haka.
- McLaren, P. 2015. Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution. Peter Lang.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 151–176
- Milfont, T. & Duckitt, J. 2010. The Environmental Attitudes Inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*. 30. 80–94.
10.1016/j.jenvp.2009.09.001.
- Minton, T.G. 1980. The history of the nature-study movement and its role in the development of environmental education.

- Morton, T. 2016. Dark ecology: For a logic of future coexistence. Columbia University Press.
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A.-V. (toim.) 2017. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 123.
- Mäkivaara, M. & Sarviaho, M. 1999. Kivi, paperi & sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Naess, A. & Sessions, G. 1984. A Deep Ecology Eight Point Platform. Readings on the Philosophy and Practice of the New Environmentalism. Boston and London: Shambhala.
- National Environmental Education and Training Foundation (NEETF) 2000. Environment based education: creating high performance schools and students Washington, DC: Author.
- Nepgen, S.P. 2008. Integrating children's art and environmental education: exploring a nexus. Doctoral dissertation, University of Cape Town.
- Novogrodsky, R. & Kreiser, V. 2015. What can errors tell us about specific language impairment deficits? Semantic and morphological cuing in a sentence completion task. *Clinical linguistics & phonetics*, 29(11). 812–825.
- Oksanen, J. & Vainio, K. 2020. "Silloin luonnossa oli kivaa ja rauhallista": Kuudesluokkalaisten luontosuhde ja sen kuvastaminen kuvataiteen keinoin. Tampere: Tampereen yliopisto.
- O'Leary, Z. 2007. Hermeneutics. Teoksessa O'Leary, Z. The social science jargon buster. London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9780857020147. 111–112.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Orjala, A. 2019. Nuoret vaativat eduskunnan portailla parempaa ilmastopolitiikkaa päättäjiltä – "Joskus välitämme enemmän kuin aikuiset" Yle Uutiset. (Viitattu 8.4.2020.)
- Palmer, R. 1969. Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Evanston: Northwestern University Press.
- Palomaa, K. & Peltonen, T. 2019. Luontokasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa : Työntekijöiden ja vanhempien kokemuksia aiheesta. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

- Pietarinen, J. 1992. Ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen ympäristöetiikka. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Ympäristökasvatus. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Gummerus. 33–45.
- Piotrowski, C. 2018. Sentence Completion Methods: A Summary Review of 70 Survey-based Studies of Training and Professional Settings. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 25(1).
- Pohjakallio, P. 2016. Ympäristö, taide, kasvatus – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 56–68.
- Pyle R.M. 1978. The extinction of experience. *Horticulture* (1978) 56:64–7.
- Pöyhönen, A. 2016. Kaikkeen saa koskea! : kohti lapsilähtöistä taidenäyttelyä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raes, F., Hermans, D., Williams, J.M.G. & Eelen, P. 2007. A sentence completion procedure as an alternative to the Autobiographical Memory Test for assessing overgeneral memory in non-clinical populations. *Memory*, 15(5). 495–507.
- Raittila, R., 2008. Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (333).
- Rancière, Jacques. 2009. *The emancipated spectator*. London: Verso.
- Rantala, O. & Puhakka, R. 2019. Engaging with nature: nature affords well-being for families and young people in Finland, *Children's Geographies*.
- Rantanen, M & Rantanen, V. 2017. Viidesluokkalaisten luontosuhteita ja käsityksiä kestävästä kehityksestä. *Filosofinen tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu -tutkielma*.
- Read, K. & Regan, M., 2018. The cat has a...: Children's use of rhyme to Guide sentence completion. *Cognitive Development*, 47. 97–106.
- Rocha-Schmid, E. 2010. Participatory pedagogy for empowerment: A critical discourse analysis of teacher-parents' interactions in a family literacy course in London. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 343–358.
- Rodney and Otamatea Times, Waitemata and Kaipara Gazette. 1912. 14 August 1912, Page 7

<https://paperspast.natlib.govt.nz/newspapers/ROTWKG19120814.2.56.5>
(Viitattu 8.4.2020)

- Rouhiainen, L. 2007. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Teoksessa Minäkö tutkija? Johdatus laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu. <http://www.xip.fi/tutkija/0401b.htm> (Viitattu 28.11.2019)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L., 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, pp.9–21.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Lisensiaattityö. Helsinki: TaiK. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja, tutkimus No.4.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.
- Räsänen, M. 2011. Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Helsinki: Opetushallitus, 115–127.
- Sacks, J. M., & Levy, S. 1950. The Sentence Completion Test. Teoksessa L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), Projective psychology: Clinical approaches to the total personality (p. 357–402). Alfred A. Knopf.
- Salminen, A. 2005. Pääjalkainen - kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B77.
- Salonen, A. O., & Brady, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus 35 (2015): 1.
- Savonen, M. 2019. Taide luontosuhteen vahvistajana – Tapaustutkimus viidesluokkalaisten luontokäsityksistä ja ympäristöherkkyydestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.
- Schultz P.W. 2001. Assessing the structure of environmental concern: concern for the self, other people, and the biosphere. J Environ Psychol 21:327–39.10.1006/jevp.2001.0227
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Song, Y. I. K. 2008. Exploring Connections between Environmental Education and Ecological Public Art, Childhood Education, 85:1, 13–19.

- Sorin, R., Brooks, T. & Haring, U. 2012. Exploring children's environmental understandings through the arts. *Creative Approaches to Research*, 5. 15–31.
- Spaid, S. 2002. Ecovention: Current art to transform ecologies.
- Staples, A. F., Larson, L. R., Worsley, T., Green, G. T. & Carroll, J. P. 2019. Effects of an art-based environmental education camp program on the environmental attitudes and awareness of diverse youth, *The Journal of Environmental Education*, 50:3, 208–222.
- State Education and Environment Roundtable (SEER) 2000 California student assessment project: the effects of environment based education on student achievement (San Diego, CA, Author)
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Sumner, J. 2003. "Environmental Adult Education and Community Sustainability." *New Directions for Adult and Continuing Education* 99 (Fall): 39–45. [10.1002/\(ISSN\)1536-0717](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1536-0717)
- Suoranta, J. 2002. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, Juvenes-Print.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatustieteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2016. *Mitä on kriittinen pedagogiikka?* <https://docplayer.fi/10353314-Mita-on-kriittinen-pedagogiikka-juha-suoranta-http-www-youtube-com-watch-v-njg7p6csbcu.html> (Luettu 17.11.2019.)
- Suoranta, J. & Ryyänen, S. 2016. *Taisteleva tutkimus*. 2. painos. Helsinki: Into.
- Tervo, J. 2008. *Kriittinen piste*. Stylus 2/08.
- Thornes, J. E., 2008. A rough guide to environmental art. *Annual Review of Environment and Resources*, 33. 391–411.
- Tieteen termipankki. 2016a. *Estetiikka:Maataide*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:maataide> (Viitattu 3.2.2020.)
- Tieteen termipankki. 2016b. *Estetiikka:Paikkasidonnainen taide*. [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:paikkasidonnainen taide](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:paikkasidonnainen_taide) (Viitattu 3.2.2020.)

- Tieteen termipankki. 2019. Estetiikka:Ympäristötaide.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Estetiikka:ymparistoide>(Viitattu 3.2.2020.)
- Tillmann, S., Button, B., Coen, S. E. & Gilliland, J. A. 2019. 'Nature makes people happy, that's what it sort of means:' children's definitions and perceptions of nature in rural Northwestern Ontario, *Children's Geographies*, 17:6, 705–718, DOI:10.1080/14733285.2018.1550572
- Tomperi, T. 2017. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia: pedagogisia perusteita. *Niin & Näin* 4/2017. 95–112.
- Tsou, M. H., & Leitner, M. 2013. Visualization of social media: seeing a mirage or a message? *Cartography and Geographic Information Science*. 40. 55–60.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Viitattu 10.1.2020.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunnan ohje. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tyrväinen, L., Ojala, A., Korpela, K., Lanki, T., Tsunetsugu, Y., & Kagawa, T. 2014. The influence of urban green environments on stress relief measures: A field experiment. *Journal of environmental psychology*, 38. 1–9.
- Vadén, T. 2016. Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 134–142.
- Vaillant, G.E. & McCullough, L., 1987. The Washington University Sentence Completion Test compared with other measures of adult ego development. *The American journal of psychiatry*.
- Vainio, E. 2014. Taideaineita koko yläkoulun ajaksi. *HS Mielipide*.
<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002766779.html>. (Viitattu 17.2.2020.)
- Valkonen, J. 2013. Johdanto. Teoksessa Valkonen, J. & Salonen, T. (toim.) *Reittejä luontosuhteeseen*. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi, 5–14.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Helsinki.

- Viitanen, M. 2011. Lasten kokemuksia tutkimushaastattelusta. Miten lapset kokemuksistaan kertovat? Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Vilkka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H., 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Wallen, R., 2012. Ecological art: a call for visionary intervention in a time of crisis. *Leonardo*, 45(3). 234–242.
- Walter, P. 2013. "Theorising Community Gardens as Pedagogical Sites in the Food Movement." *Environmental Education Research* 19 (4): 521– 539.
- Water, T., Wrapson, J., Tokolahti, E., Payam, S. & Reay, S. 2017. Participatory art-based research with children to gain their perspectives on designing healthcare environments, *Contemporary Nurse*, 53:4, 456–473, DOI: 10.1080/10376178.2017.1339566
- Weintraub, L., 2012. *To life!: Eco art in pursuit of a sustainable planet.* University of California Press.
- Wildemeersch, D. 2018. Silence – a matter of public concern: reconsidering critical environmental and sustainability education, *Environmental Education Research*, 24:9, 1371–1382, DOI: 10.1080/13504622.2017.1301385
- Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsingin yliopiston biotieteellinen tiedekunta, bio- ja ympäristötieteiden laitos. *Environmentalica Fennica*, 23.
- Yli-Panula, E., Jeronen, E. & Rodriguez-Aflecht, G. 2020. "'Nature Is Something We Can't Replace': Mexican Students' Views of the Landscape They Want to Conserve", *Education Sciences*, vol. 10, no. 1.
- Yrjölä, E. 2017. *Luonnoton lapsuus.* Helsinki: Aalto-yliopisto.
- YSO. 2020. Yleinen suomalainen ontologia. <http://finto.fi/yso/fi/page/?uri=http%3A%2F%2Fwww.yso.fi%2Ffonto%2Fyso%2Fp18173> Viitattu 3.4.2020.
- Zhou, R., Hentschel, J., & Kumar, N. 2017. Goodbye text, hello emoji: mobile communication on wechat in China. *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems.* 748–759.

Ikä: _____

Sukupuoli:

tyttö

poika

muu/en halua sanoa

Jatka lauseita omien ajatustesi mukaisesti. Jos tila loppuu, voit jatkaa paperin kääntöpuolelle.

1. Luontoa on _____

2. Luontoa ei ole _____

3. Luonto on tärkeä, koska _____

4. Luontoa tärkeämpää on _____

5. Jos luontoa ei olisi _____

6. Minusta luonnossa parasta on _____

7. Minusta luonnossa tyhmintä on _____

8. Luonnossa minusta tuntuu _____

9. Luonnossa pelkään _____

10. En pidä siitä, että luonnossa _____

11. Kun olen luonnossa, minä _____

12. Omassa elämässäni mietin luontoa, kun _____

13. Ihmiset kohtelevat luontoa _____

14. Luontoon liittyvät ongelmat voi ratkaista sillä lailla, että _____

15. Puiden kaataminen ja muu luonnon muokkaaminen on _____

16. On tärkeää suojella luontoa, koska _____

17. Jos luonnonsuojelu haittaa ihmisten elämää _____

18. On tärkeämpi ajatella luonnon parasta silloin, kun _____

19. On tärkeämpi ajatella ihmisten parasta silloin, kun _____
