

Petra Panula

# **VASTUULLISEEN LUONTOSUHTEESEEN KASVATTAMISEN MALLIKERTOMUS**

Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien  
näkemys vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Petra Panula: Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus: taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien näkemyksistä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Toukokuu 2023

---

Ympäristökeskustelussa korostuu huoli luonnon monimuotoisuudesta. Ihmisen ja luonnon välineellistä suhdetta on arvioitava uudelleen. Modernistisen, ihmiskeskeisen ympäristösuhteen muuttamisessa kasvatusajattelun uudistaminen on keskeisellä sijalla. Siitä syystä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita kasvatusajattelusta, jossa luontosuhde nähdään tärkeänä. Tutkielman tarkoituksena on ymmärtää, miten lapsia ja nuoria kasvatetaan vastuulliseen luontosuhteeseen. Ensimmäiseksi kysytään, miten opettajat käsittävät vastuullisen luontosuhteen. Toiseksi halutaan tietää, miten opettajat ottavat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mukaan opetustoimintaansa. Kolmantena pohditaan, minkälaisia kysymyksiä opettajat näkevät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa opetustyötään koskien.

Tämän laadullisen tutkimuksen verkkokyselyn vastausaineisto tuotettiin yhdessä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajien kanssa. Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen, joka ymmärretään kerronnallisuutena. Narratiivisen analyysin avulla opettajien yksittäisistä käsityksistä hahmotellaan yhtenäistä synteisiä Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomukseksi.

Tutkimustulosten mukaan vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen perustan muodostavat ihmisen vastuu ympäristöstään ja toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla. Opetustyössä vastuullisuus näkyi ympäristö- ja luontoteemoina. Tärkeänä koettiin myös ulkotyöskentely. Suurimmat kysymykset löytyivät aikuisten yhteistyöstä asenteiden ja kiinnostuksen tasolta. Ongelmien nähtiin pohjimmiltaan kytkeytyvän taiteen kulttuurisiin arvo- ja arvostuskysymyksiin.

Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat osoittivat kiinnostusta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen. Luontoyhteyden luominen nähtiin merkityksellisenä. Siten tulokset vahvistavat aiempaa tutkimusta visuaalisten taiteiden roolista vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa.

Taidekasvatuksen lähtökohdaksi voidaan ottaa ekologisia haittoja huomioivat työskentelytavat ja niiden arvostaminen. Tätä edistävät sitoutuminen ympäristöä huomioiviin toimintatapoihin ja opettajien yhteistyömuotojen kehittäminen. Resursoinnin ja kouluttamisen rinnalla on hyvä kannustaa opettajia vastuullista luontosuhdetta huomioivaan työskentelyyn. Kasvatuksen yhtenä tehtävänä voidaan myös nähdä toisen laatuksen kiinnostuksen herättäminen maailmaan. Siten ekologinen mielikuvitus ja taideperustainen kasvatus voivat tarjota osan ratkaisuista niin kasvatusajattelun muutokselle kuin yksilökeskeisestä ekologisempaan ajatteluun siirtymisellekin.

Avainsanat: Kasvatus, luontosuhde, narratiivinen, vastuullisuus, visuaaliset taiteet, ympäristö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Petra Panula: The model narrative of educating into a responsible relationship with nature: the view of visual arts teachers in basic art education on educating into a responsible relationship with nature

Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Lifelong Learning and Education

May 2023

---

Environmental debate highlights the concern about biodiversity. To alter the human-centred paradigm, change in educational thinking is essential. This thesis is based on educational thinking which emphasizes the importance of the relationship with nature. The research seeks to understand how children and young people are brought up to obtain a responsible relationship with nature (RRN). Thus, the first question asked is how teachers perceive RRN. Secondly, how teachers integrate RRN into their teaching activities. Thirdly, what challenges teachers confront in educating into RRN.

The response material for the online survey of this qualitative study was produced together with the visual arts teachers of the broad syllabus of basic education of art. The approach of the study is narrative. Through narrative analysis a synthesis of single perceptions is outlined as a model narrative for educating into RRN.

The research results indicate that educating into RRN is based on human responsibility for the environment and pro-environmental behaviour. In teaching, environmental and nature themes as well as working outdoors were considered important. Key themes were cooperation, attitudes, and interest of adults. These relate to the cultural value issues of art.

Teachers showed interest in educating into RRN. Creating a connection with nature was considered meaningful. Thus, the results confirm previous research on the role of visual arts in educating into RRN.

Art education should incorporate methods that take ecological disadvantages into account. Along with resourcing and training, this is promoted by a commitment to RRN. Finally, in education, ecological imagination and art-based activities are proposed for the transition from individual-centred to more ecological thinking.

Keywords: Education, environment, narrative, relationship with nature, responsibility, visual arts

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
1.1	Kysymys ympäristöstä .....	6
1.2	Tutkimuksen tausta.....	8
<b>2</b>	<b>YMPÄRISTÖSUHDE KASVATUKSEN KENTÄLLÄ</b> .....	<b>12</b>
2.1	Teknologisesta järjestä ekologiseen älykkyyteen .....	12
2.2	Ympäristösuhde: suhde Maahan .....	15
2.3	Luontosuhteen elvyttäminen kasvatustehtävänä .....	17
<b>3</b>	<b>TAIDE VASTUULLISEN LUONTOSUHTEN VÄLITTÄJÄNÄ</b> .....	<b>21</b>
3.1	Taiteen perusopetus .....	21
3.2	Taiteen välittämä maailmasuhde .....	25
3.3	Eettinen maailmasuhde ja empatia.....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>33</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	33
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	37
4.3	Tutkimuksen aineisto .....	40
4.4	Analyysimenetelmä.....	42
<b>5</b>	<b>VASTUULLISEEN LUONTOSUHTEESEEN KASVATTAMINEN TAITEEN PERUSOPETUKSESSA</b> .....	<b>47</b>
5.1	Opettajien käsitykset vastuullisesta luontosuhteesta.....	47
5.2	Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen opetustyössä .....	49
5.3	Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymykset .....	54
5.4	Synteesi: Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus.....	59
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOSTEN YHTENVETO JA POHDINTA</b> .....	<b>64</b>
6.1	Ekologinen mielikuviutus kasvatustehtävänä .....	64
6.2	Taidekasvatuksen kaksi kulttuurista mallitarinaa .....	70
6.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	73
6.4	Eettisyys ja tietoturva .....	77
6.5	Tutkielma tutkijan kertomuksena .....	78
6.6	Tutkielma oppimisprosessina.....	82
6.7	Jatkotutkimusaiheet .....	84
<b>LÄHTEET</b>	.....	<b>87</b>
<b>LIITTEET</b>	.....	<b>99</b>
	Liite 1: Verkkokyselyn kysymysrunko .....	99
	Liite 2: Saatekirje.....	101

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>KESTÄVYYSKASVATUKSEN PAINOTUKSET JA VAIKUTTAVUUS LAAJENEVAT (TAITEEN PERUSOPETUSLIITTO, 2021C)</b> .....	<b>24</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>VASTUULLISEEN LUONTOSUHTEESEEN KASVATTAMISEN MALLIKERTOMUS</b> .....	<b>35</b>

**KUVIO 3. KARTTA KASVATUSTIETEEN MAASTOSTA (HEIKKINEN YM., 2005) ..... 81**

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Kysymys ympäristöstä

Arkisen toimintamme seuraukset näkyvät ympäristöongelmina, jotka uhkaavat luonnon monimuotoisen elämän eli elonkirjon tulevaisuutta (esim. IPBES, 2019; IPCC, 2021). Ympäristön laajamittainen ylikuormittaminen kasvattaa huolta jopa Maan planetaaristen ääri rajojen (planetary boundaries) ylittymisestä ja planeettamme säilymisestä asuinkelpoisena (esim. Lenton ym., 2019; Rockström ym., 2009). Ympäristöongelmien ratkaisemiseen käytettävä aikamäärä on kuitenkin rajallinen. Ilmastonmuutoksen yhteydessä puhutaan jopa hätätilasta, keikahduspisteistä (tipping points) ja peruuttamattomista muutoksista (ks. Pörtner ym., 2019). Yhtäältä ratkaisuja etsitään kiertotaloudesta ja kuluttamisen kohtuullistamisesta. Toisaalta taas keinona systeemiseen muutokseen nähdään vähäpäästöinen teknologia (esim. Wahlström, 2021). Ilmastonmuutos hidastuu laskemalla älykkäiden koneiden avulla sekä kulutus että päästöt optimitasoille, jolloin myös Ihmiskunnan ”tuho” vältetään. Voidaan silti kysyä: ”Miksi olisi riittävää, että ihminen sopeutuu ympäristöongelmiin samalla kun monet muut eliölajit eivät?” (Välimäki & Torvinen, 2014, s.17.)

Julkisessa keskustelussa ympäristöongelmia käsitellään esimerkiksi niiden ekologisista, sosiaalisista, taloudellisista ja kulttuurisista näkökulmista (esim. Finér, 2022; Geologian tutkimuskeskus, 2022; Hytönen, 2022). Kokoavalla yhteiskunnallisella tasolla keskustelu kuitenkin vaikuttaa omaavan ristiriitaisiakin sävyjä. Siitä syystä on hyvä tiedostaa ensimmäiseksi, että ympäristökysymysten taustalta löytyy kirjava joukko yhteiskunnallisia toimintatapoja, luontokäsityksiä ja luontoarvoja (vrt. Väyrynen, 2021). Luontokäsityksillä viitataan tässä erilaisiin tiedollisiin käsityksiin ja tietopohjaiseen luontosuhteeseen (Haila & Lähde, 2003; Haverinen ym., 2021). Toiseksi tiedon luomisen näkökulmasta tiedollisten käsitysten eroja selittävät esimerkiksi toisistaan erilliset tutkimustulokset, jotka on saavutettu tarkastelemalla tai mittaamalla ilmiöitä erilaisista perspektiiveistä,

erilaisilla havaintovälineillä (vrt. Lähde, 2012). Kolmanneksi tutkimustuloksista tehtyjä tulkintoja erottavat vaihtelevat teoriat, mallit ja oletukset.

Vallitseva hyötyajattelu tukeutuu luontokäsityksiä ihmiskeskeiseen ja luontokeskeiseen jaottelevaan ajattelutapaan (vrt. Haverinen ym., 2021). Hyötyajattelun taustat puolestaan kiertyvät tieteelliseen vallankumoukseen, mekanistiseen maailmankuvaan ja tästä seuranneisiin tiedollisiin käsityksiin. Koska mekanistinen maailmankuva on johtanut luontoa tuhoavaan käyttäytymiseemme, uskomme vastaavasti teknologian myös ratkaisevan elämäntapamme aiheuttamia ympäristöongelmia (vrt. Värrä, 2018). Kehittyvästä tekniikasta ja lupaavista tulevaisuudenkuvista huolimatta on kuitenkin hyvä ymmärtää, että teknologian kehittyminen ei automaattisesti ratkaise ympäristöongelmia. Kehityksestä ei myöskään itseisarvoisesti seuraa luontokäsitystemme tai maailmankuvamme muutosta. Sen sijaan mekanistisessa maailmankuvassa luonto piirtyy ihmisen toiminnan kohteena ja luonto ja ihminen toisistaan erillisinä.

Ekologisen kriisin ratkaisuisissa teknologiaa painotetaan usein ihmisen selviytymisen näkökulmasta. Päästöjen vähentäminen tai ilmaston lämpenemisen hidastaminen eivät silti automaattisesti ratkaise aiheuttamiamme monitasoisia ympäristöongelmia (vrt. Väyrynen, 2021). Siten huomio kiinnittyy kahteen näkökohtaan. Ensinnäkin teknologia painottuu ratkaisuna ihmiskunnan ekologisiin ongelmiin (esim. Valtiovarainministeriö, 2022; Ympäristöministeriö, 2022). Toiseksi luonnon monimuotoisuudella ei ole merkitystä ainoastaan ihmisen, vaan ennen kaikkea koko luonnon kannalta. Monimuotoinen luonto esimerkiksi sopeutuu muuttuviin olosuhteisiin paremmin ja pysyy vastustuskykyisempänä (Suomen ympäristökeskus, 2019). Luonto ei kuitenkaan enää pysty kantamaan toimintamme ekologisia vaikutuksia, joten ympäristöongelmat herättävät huolestuneisuutta.

Ympäristökysymykset läpäisevät kaikkia vuorovaikutukseen perustuvia luonnon prosesseja (Haverinen ym., 2021). Yhteiskunnallista tasoa puolestaan läpäisevät ongelmien taustalla piilevät rakenteelliset ja kulttuuriset kytkökset (vrt. Väyrynen, 2021). Jotta voisimme löytää luontoa paremmin huomioivia toimintatapoja, on ratkaisujen eteen työskenneltävä yhdessä. Yhteistyön tarve koskee erityisesti kasvatusta, sillä ekologisiin uhkiin liittyvät haasteet ovat lopulta pedagogisia (Värrä, 2011, 2018). Kasvatusajattelua on kehitettävä

vastuullisempaan suuntaan. Koska kasvatus ja koulutus muotoavat maailmankuvaamme keskeisesti, on hyvä pohtia vallitsevan kasvatusajattelun, ihmisen vastuun ja luonnonympäristön suhteita (Värri, 2018). Tutkielmassa tarkastellaan erityisesti taiteen mahdollisuuksia ympäristöön uudelleen orientoitumisessa (vrt. Anderson & Suominen GUYAS, 2012). Näin ollen huomiota kiinnitetään taideperustaisen kasvatuksen mahdollisuuksiin luoda uudenlaista ymmärrystä ympäristöstä ja sitä kautta vastuullisempaa luontosuhdetta.

## *1.2 Tutkimuksen tausta*

Ympäristöä kohdannut kriisi koskettaa meitä kaikkia. Useimmilla siihen liittyy ahdistavia tunteita; lähiympäristön toimintamahdollisuudet saattavat näyttäytyä rajallisina, tulevaisuus aukeaa näköalattomana (Ogunbode ym., 2022; Pihkala, 2017; Värri, 2018; Ympäristöahdistus.fi, 2023). Uskomme ihmiskunnan suuriin kertomuksiin horjuu (Värri, 2018). Luonnon kohdalla ei kuitenkaan ole kysymys pelkästä uskosta, vaan siitä, miten pelastamme elämän ehdot yhdessä. Näkymän avartaminen toiveikkaaseen tulevaisuuteen kysyy siten uudenlaisen ymmärryksen rinnalla uudenlaisia ajattelumalleja. Kun välineellinen hyötyajattelu voimistuu, voivat taiteen keinot rakentaa siltaa luonnon, ihmisen ja teknologisen edistysajattelun välille.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelin kestävän tulevaisuuden rakentamista taiteen keinoin vastuullisen kasvatusajattelun viitekehyksessä (Panula, 2020). Tarkastelu kohdentui taiteen perusopetuksen (TPO) kuvataideopettajien vastuullisuuskäsityksiin. Haastatteluaineiston pohjalta piirtyi kuva taiteen perusopetuksen kuvataideopetuksen merkityksellisyydestä rakennettaessa suhdetta ympäristöön, luontoon ja ihmisiin. Vastuullisuuskäsitykset kiteytyivät kahdessa kokoavassa teemassa: ekologisesti kestävässä toiminnassa ja eettisesti kestävässä suhtautumisessa. Kunnioituksen ja empatian käsitteet puolestaan konkretisoituivat vastuussa ohjata lapsia ja nuoria eettisesti ja ekologisesti kestävään ympäristösuhteeseen sekä empaattisen luontosuhteen luomisessa. Pro gradu -tutkielmassani syvennän kandidaatintutkielmani aihepiiriä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen näkökulmasta.

Tutkielmassani olen kiinnostunut taiteellisen työskentelyn välityksellä tapahtuvasta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Taiteen



perusopetuksen toimijoita puhuttaa ihmisen luontoyhteyden katoaminen, jonka taustoja edellä selvitettiin (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Siitä syystä tarkasteluni kohdistuu ihmisen ympäristösuhteen kehittämiseen erityisesti vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen näkökulmasta. Tässä ympäristösuhteen laadulliset ominaisuudet osoittautuvat kiinnostaviksi. Laadullisilla ominaisuuksilla viitataan ymmärrykseen vuorovaikutteisesta luontosuhteesta, jossa luonnon kanssa eletään ikään kuin luontoa kuunnellen ja kokiin (Raus, 2018; Verhagen, 2010). Tarkastelemanani ilmiö juurtuu kolmeen aihepiiriin, jotka ovat kasvatus, ympäristöajattelu ja taide. Niitä voitaisiin lähestyä myös omina tutkimusalueinaan, mutta tutkielmassani ne läpäisevät toisiaan sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnallisesti merkityksellisinä. Ajattelen, että vuoropuhelussa toistensa kanssa, tai toisiltaan oppiessaan, ne voivat tuottaa yhden varteenotettavan lähestymistavan ekokriisin ratkaisuihin.

Lopputyöni on kasvatusfilosofinen tutkielma vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksessa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kokemuksia ja käsityksiä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Tutkielma pohjautuu ensinnäkin tietoon ympäristöä ja elämän monimuotoisuutta uhkaavista ympäristökysymyksistä ja toiseksi niitä seuraavaan muutoksen tarpeeseen, joka kohdistuu kasvatusajatteluun (vrt. Värrin, 2018). Tarkemmin tutkimustehtäväni verkottuu sekä kasvatustieteen teoreettisiin ulottuvuuksiin kokonaiseen maailmasuhteeseen kasvattamisesta että taideperustaisen kasvatuksen käytännön tasoon vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisena. Siten tutkimusongelmani kiteytyy taideperustaisen kasvatuksen mahdollisuuksissa rakentaa kokonaisvaltaista maailmasuhdetta, jonka keskiöön asettuu empaattisempi ja tiedostavampi suhde ympäristöön.

Tutkimuksen kohteena ovat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajien käsitykset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Tutkielman aineisto pohjautuu keväällä 2022 kerätylle verkkokyselyn avointen kysymysten vastausaineistolle. Aineistoni avulla pyrin ymmärtämään, miten taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajat jäsentävät ja tulkitsevat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista opetustyössään. Lähestymistapani tutkimusaiheeseen on narratiivinen, jonka käsitän kerronnallisuutena. Ekokriisiin viitaten Veli-Matti Värrin

(2018) rohkaisee kasvattajia vastaamaan luonnon asettamaan yhteisen kertomuksen tarpeeseen. Jotta tulevaisuutemme olisi toiveikkaampi, on suhdetta luontoon ja kasvatukseen muotoiltava uuteen uskoon. Näin ollen ymmärrän Värin ajattelua seuraillen maailman ekologisen tilanteen kysyvän kasvattajilta sen kaltaista yhteistä kasvatuksen kertomusta, joka edesauttaa viisaamman luontosuhteen löytämistä.

Tutkielmassani pyrin ymmärtämään vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista ilmiönä, joten kysyn: Miten taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen? Tarkemmin pohdin Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen välittämänä, minkälaista kasvatuksen tilaa taideperustainen kasvatusta voi luoda vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiselle. Samalla käsitän Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen eräänä mahdollisuutena muuttaa mekanistiseen maailmankuvaan ja hyötyajatteluun pohjautuvaa kulttuurista kertomustamme luonnon tasapainoa paremmin huomioivaksi taiteen avulla. Tutkimuksen pääkysymys ja sen osakysymykset esitellään tarkemmin alaluvussa 4.1.

Tutkielman rakenne noudattelee seuraavaa järjestystä: Luvuissa kaksi (2) ja kolme (3) tutkielmalle rakennetaan teoriapohjaa kasvatusajattelun näkökulmasta aikaisemman tutkimuksen avulla. Kakkosluvussa tarkastellaan ympäristösuhdetta kasvatuksen kentällä, jossa ilmenee tarve uudistaa kasvatusajattelua teknologisesta järjestä ekologisempaan ajattelutapaan. Tämä vaatii ympäristösuhteen määrittelemistä uusilla tavoilla. Samalla kertaan on pohdittava kasvatuksen roolia ekokriisin valossa. Kolmosluvussa puolestaan avataan taiteellisen työskentelyn ja taidekasvatuksen roolia vastuullisen luontosuhteen välittäjänä. Olennaista on tarkastella, minkälaista ymmärrystä maailmasta voidaan luoda taiteen keinoin sekä pohtia, minkä laatuista vuorovaikutusta ympäristösuhteessamme tavoittelemme. Luku neljä (4) tutustuttaa tutkimuksen toteutukseen ja menetelmiin kerronnallisena tutkimuksena. Lisäksi esitellään tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto sekä aineiston analyysimenetelmä, joka perustuu narratiiviseen analyysiin. Havainnot aineistosta ja samalla kertaan tutkimustulokset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksessa löytyvät koottuna luvusta viisi (5).

Luvun lopussa tarkennetaan synteessissä, minkälainen yhteinen näkemys eli Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus yksittäisten opettajien käsityksistä muotoutuu. Tutkimustulosten yhteenvedossa luvussa kuusi (6) tutkimuksen tuloksia peilataan aikaisempaa teoriataustaa vasten. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, reflektoidaan tutkielmaa oppimisen näkökulmasta sekä käydään läpi ehdotuksia jatkotutkimusaiheista.

## 2 YMPÄRISTÖSUHDE KASVATUKSEN KENTÄLLÄ

Tässä luvussa pohditaan, miten ympäristösuhde ilmenee kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, minkälaisia muotoja se saa kasvatusajattelussa sekä tunnustellaan vastuullisempaan luontosuhteeseen kasvattamisen uusia suuntia. Tarkemmin käsitellään siirtymää vallitsevasta teknologisesta järjestä ekologiseen ajatteluun (2.1), ympäristösuhdetta suhtena Maahan (2.2) sekä luontosuhteen elvyttämistä kasvatustehtävänä (2.3).

### *2.1 Teknologisesta järjestä ekologiseen älykkyyteen*

Tutkielman alussa luotiin kuvaa maailmasta, jossa ympäristöongelmat kärjistyvät ja ekokriisi syvenee. Vaikka olemme huolissamme luonnon kriisiytyvästä tilasta, koemme ja hahmotamme silti itseämme ihmisinä vahvasti kuluttamisen kulttuurin kautta. Tämän kehityskulun taustalla Värri (2018) näkee elämän mittakaavaan ja luonnon kantokykyyn nähden hetkelliset, yksilökeskeiset halut, jotka löytävät yhä uuden halun kohteen. Koska olemme ihmiskuntana syvällä tässä maailmankuvassamme, etsimme ekologisiin ongelmiimme ratkaisuja edistysajattelusta. Tämän kaltaiseen ajatteluun nojautuva kasvatustarjoaa kuvaa maailmasta, joka toimii koneen lailla (Värri, 2014). Keskeisenä tiedon lähteenä toimivat etenkin luonnontieteet; maailmaa hallitaan ja ohjataan teknologian kautta. Kasvatus ja koulutus vaikuttavat keskeisesti maailmankuvaamme ja käsityksiimme, joten olennaista on ymmärtää vallitsevan kasvatusajattelun suhdetta ympäristön tilan kriisiytymiseen.

Teknologia, kasvatus ja koulutus muodostavat kytköksen toisiinsa. Siten C. A. Bowers (2011) nostaa esille koulutuksen vaikutuksia länsimaiseen, kulutuskeskeiseen ja teknologisoituvaan ajattelu- ja kommunikointitapaamme. Bowersin ajattelun taustalla vaikuttaa näkemys yksilön älykkyyden (individual intelligence) kehityskulusta, josta kohoavat myyttiset uskomuksemme

edistyksestä. Edistysajattelu nojaa jatkuvan taloudellisen kasvun pyrkimyksiin, yhä syveneviin välineellisiin käsityksiin elämästä ja sitä kautta uskomuksiin teknologian ylivermaisesta kehityksestä (vrt. Värri, 2018). Saman aikaisesti edistyksen käsitteeseen tiivistyy länsimaisittain olettaus, että muutos aina edustaisi kehitystä (vrt. Bowers, 2005). Tämä olettaus näkyy toisinaan esimerkiksi uusien teknologioiden ja ideoiden oikeuttamisessa (legitimize) edistysajattelun varjolla. Näin ollen teknologinen järki kuvastaa tapaamme hahmottaa ilmiötä maailmassa, joka teknologisoituu, ja jossa tulkintamme niin inhimillisistä kuin luonnonkin ilmiöistä alkavat muuttua saman suuntaisesti (Kiilakoski, 2012). Tämä muutos koskee myös kasvatusta ja oppimista silloin, kun oppiminen aletaan käsittää teknologisenä, tehokkaana prosessina.

Teknologinen maailmankuva yhdistyy teknologisen järjen viitoittamiin kasvatuksen narratiiveihin uusliberalistista mallia myötäillen (Kiilakoski, 2012). Tämän kaltaiset narratiivit koskevat esimerkiksi välineellisiä käsityksiä tulevaisuudesta, edistyksestä ja tehokkaista oppimistuloksista. Jotta teknologisoitua maailma pysyisi liikkeessä, tulee kasvatuksen etsiä oikeat keinot tavoiteltujen identiteettien tuottamiseksi. Tavoitellut identiteetit kiinnittyvät esimerkiksi elinikäiseen oppimiseen, hyvään kansalaisuuteen, menestymiseen ja yrittäjähenkisyyteen. Uusliberalistinen koulutuksellinen (educational) järkipäisyys (rationality) pyrkii myös laajentumaan globaalilla tasolla markkinalogiikan mukaisesti (Martínez-Rodríguez ym., 2018). Koulutuspolitiikan tulevaisuudennäkymät kytkeytyvät pääoman käsitteeseen ja saavat yhä kasvavassa määrin merkityksensä talouden päämääristä. Talouden päämäärien korostumisesta kuitenkin seuraa esimerkiksi biopolitiikan näkökulmasta kaksi merkittävää, erityisesti uuteen julkisjohtamiseen (New Public Management, NPM) linkittyvää koulutuksen ongelmaa. Yhtäältä tieto alkaa irrota asiayhteyksistään (decontextualize) ja toisaalta opiskelijat etäännyvät tai eristyvät (isolate) luonnosta.

Francisco Miguel Martínez-Rodríguezin ja kollegoiden (2018) esittämä tulkinta koulutuksen luontosuhdetta heikentävästä vaikutuksesta saa tukea Bowersilta (2011) kielellisten ja kulttuuristen muutosten pohjalta: olemme menettäneet paitsi muinaisen tiedon ympäristön rajoista, myös tiedostavan suhteemme ympäristön rajallisuuteen. Siitä syystä meidän tulisi tarkastella suhdettamme ja vaikutuksiamme sekä kulttuuriin että luontoon. Koska Bowersin

huolena ovat ajattelumme ja käsitystemme kapeutuminen teknologisoituvassa maailmassa, huomiota kiinnitetään tarkemmin ekokriisin juurisyihin ja siihen, miten tietoisuutemme ympäristöstä on rakentunut kielellisesti ja kulttuurisesti. Bowers (2001) painottaa etenkin kulttuurisen monimuotoisuuden merkitystä, sillä perinteiset taidot, tavat ja moraaliseen vastavuoroisuuden periaatteeseen nojaavat menettelytavat ovat auttaneet rajoittamaan ihmisen vaikutusta luonnonjärjestelmiin. Tästä näkökulmasta nykyistä luontoa tuhoavaa ajattelutapaamme on mielekästä vertailla myös aikaisempiin kulttuurisiin käsityksiin ihmisen ja luonnon suhteesta.

Useiden alkuperäiskansojen kuvaillaan kehittäneen eräänlaista ”ekologista älykkyyttä” (ecological intelligence), jonka ansiosta ne pystyivät elämään oman bioalueensa (bioregion) mahdollisuuksien rajoissa (Bowers, 2011). Bowersin (2013) ajattelussa keskeisenä käsitteenä esiintyvä ekologinen älykkyyys poikkeaa siten vallitsevasta käsityksestämme järjestä tai älykkyydestä yksilön ominaisuutena. Yksilö- ja ihmiskeskeisyyden sijaan ekologinen älykkyyys huomioi niin kulttuuri- kuin luonnonjärjestelmissäkin ihmissuhteet, asiayhteydet sekä ideoiden ja käyttäytymismallien vaikutukset näiden järjestelmien muihin jäseniin (Bowers, 2011). Lisäksi yhteydet erilaisilla mikro- ja makroekologisilla tasoilla jäsentyvät menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiin suhteisiin (Bowers, 2013). Näin ollen tutkielmani yhteydessä ekologinen älykkyyys ymmärretään asioita pelkkää pintatasoa tai syyn ja seurauksen suhdetta syvällisemmin luotaavana ajallisena ulottuvuutena.

Edellä oltiin huolestuneita uusliberalistisen mallin vaikutuksista kasvatukseen ja sitä kautta käsityksiimme. Kasvatuksen kentällä haasteenamme on, miten nykyisten ajattelu- ja käyttäytymismalliemme rajoituksia ylitetään. Ekokriisin ylittämisen vaatimaa tehtävää voidaankin luonnehtia esimerkiksi siirtymäksi yksilökeskeisestä älykkyydestä (individual intelligence) ekologiseen älykkyyteen (Bowers, 2011). Tässä yhteydessä ei käy ilmi, tarkoitetaanko ekologisella ”intelligenssillä” (intelligence) juuri älykkyyttä tai järkeä. Bowersin ajattelusta käy kuitenkin selväksi, että ekologisen älykkyyden käsittäminen vaatii perustavanlaatuisia muutosta ajattelussamme. Sen sijaan, että voisimme turvata kuluttamiseen perustuvaa kulttuuriamme nojaamalla teknologisen järjen ylivertaisuuteen, meidän on muutettava ajattelutapaamme. Ajattelutavan muutos tapahtuu harjoittamalla ekologista älykkyyttä. Ekologisen älykkyyden

harjoittaminen johtaa jälkieteolliseen tietoisuuden muotoon (a post-industrial form of consciousness). Tämän kaltainen tietoisuus ei rajoitu esimerkiksi siihen, kuinka meistä tulee tietoisempia kuluttajia, vaan vaatii ekologisen älykkyyden luonteen syvempää ymmärtämistä. Kysymys on tietoisuuden muutoksesta.

## *2.2 Ympäristösuhde: suhde Maahan*

Olemme jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ympäristömme kanssa, joten tietoisuuden muutos yksinomaan käsitteellisellä tasolla ei riitä ekokriisin ratkaisemiseen. Teknologinen järki, mekanistinen maailmankuva ja ihmisen erillisyyden luonnosta vaativat ympäristösuhteemme avaamista ja ymmärtämistä uusilla tavoilla. Ihmisenä olemisen pohjana on asettuminen erilaisiin ympäristöihin, joissa elämme ja toimimme, joten kasvatuksen kentällä on hyvä tarkastella erityisesti, minkälaiseen ympäristösuhteeseen lapsia ja nuoria kasvatamme (ks. Mykrä, 2021). Tässä keskeistä on ensinnäkin tunnistaa ihmisen ympäristösuhde, sillä tunnistamisen nähdään avaavan erilaisia näkökulmia ekologisesti kestävämpään toimintaan. Koska toimintamme saman aikaisesti muotoaa suhdettamme ympäristöön, on niin ikään arvioitava ympäristösuhteen laatua. Minkälaista ympäristösuhdetta siis tavoittelemme kasvatuksen kentällä?

Yleisellä tasolla ihmisen suhde ympäristöönsä, tai ympäristösuhde, aukeaa laajana ja muuntuvana käsitteenä. Esimerkiksi Leena Rossi (2015) käsittää ympäristösuhteen tarkoittavan ”kaikkea, mitä ihminen tekee ympäristössään, ympäristölleen ja ympäristönsä vaikutuksesta tai innoittamana”. Vaikka ympäristösuhteen erilaisten ulottuvuuksien jäsentäminen tiiviiksi, yksiselitteiseksi tai yleispäteviksi kategorioiksi ei olekaan yksinkertaista, voidaan yksilön ympäristösuhteessa silti erottaa ajallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia yhteyksiä. Ympäristösuhde kattaa siten koko elämänpiirimme ja elää yhteydessä kokemuksiimme ja havaintoihimme ympäristöstämme. Kokemuksemme ja havaintomme puolestaan liittyvät erilaisiin aikoihin, paikkoihin, ihmisiin ja toimintoihin, joissa ympäristösuhde konkretisoituu. Kuten jokainen meistä on ainoa laatuaan, on myös ympäristösuhteemme ainutkertainen. Näin ollen ympäristösuhde muotoutuu elämänmittaisena, jatkuvana ja dynaamisena muuntumisen prosessina, elämällä. Rossi (2015, s. 47) viittaa silti myös Daniela Kolevan (2004) tutkimustulokseen: jatkuva vuorovaikutus ympäristömme kanssa

ei välttämättä tarkoita, että havaitsisimme tai havainnoisimme ympäristöämme tietoisesti. Voimme pitää ympäristöämme, esimerkiksi luontoa, itsestään selvänä asiana.

Edellisten näkemysten rinnalla maailman, ja luonnon sen osana, nähdään rakentuvan toisistaan riippuvaisista järjestelmistä (vrt. Bowers, 2011). Tässä mielessä ympäristöstämme ei ole erotettavissa yksittäisiä erillisiä organismeja tai toimintaa. Siten osa tutkijoista nostaa ajallisten, kulttuuristen ja sosiaalisten yhteyksien rinnalle laajemman käsityksen ympäristösuhteesta. Tässä viitataan erityisesti syväekologiaan (deep ecology) ja maakasvatukseen (Earth education), joiden piireissä ihmistä kuvaillaan kokonaisvaltaisesti osana kaikkia ja kaikkea muuta (Anderson & Suominen Guyas, 2012; van Matre, 1998; Naess, 2005). Samankaltaisen ympäristösuhteen jakavat eräät alkuperäiskansat ja paikallisyhteisöt, jotka edelleen käsittävät ihmisen elimellisenä osana luontoa (as an element of nature) (IPBES, 2019). Toisin kuin länsimaisittain painottuvassa hyöty- ja kulutuskeskeisessä ajattelutavassa elämä jäsentyy hoivaamiselle (nurturing) ja yhteistuotannolle (co-production) pohjautuvaksi, vastavuoroiseksi vaihtamisen toiminnaksi (with reciprocal exchanges) ihmisen ja ei-ihmisen välillä. Vallitsevasta atomistisesta ja itsekeskeisestä näkemyksestä poiketen emme siis ole luonnosta ja toisista ihmisistä erillisiä tai irrallisia olentoja (Aaltola, 2012).

Huolimatta kokonaisvaltaisesta ajattelustaan Tom Anderson ja Anniina Suominen Guyas (2012) eivät pidä itsestään selvänä asiana, että kokisimme enää tai olisimme joskus kokeneet kokonaisvaltaista yhteyttä ympäristöömme. Ympäristösuhteen näkökulmasta ekokriisissä on olennaista ymmärtää, miten ympäristösuhteemme kuvastaa paitsi suhdettamme ympäristöön, pohjimmiltaan myös suhdettamme Maahan. Tästä näkökulmasta tulkittuna vastaavasti ympäristön pilaantuminen kuvastaa paitsi suhdettamme Maahan, myös yhtä lailla etäännyntymistämme luonnosta. Havainnollistaakseen kahta erilaatuista ympäristöajattelun tapaa syväekologian uranuurtaja, norjalainen ympäristöfilosofi Arne Naess (1912–2009), erottaa ajattelussaan pinnallisen ja syvällisen ympäristöajattelun (Naess, 2005). Edellisellä tarkoitetaan esimerkiksi ympäristövaikutusten vähentämistä päästörajoitusten avulla (Aaltola, 2012). Jälkimmäinen ajattelutapa taas kaivautuu pintaa syvemmälle ympäristöongelmien juurisyihin. Vaikka emme enää kokisikaan kokonaisvaltaista yhteyttä ympäristöömme, vaikuttaa toimintamme yksilöinä ja ihmiskuntana



muuhun luontoon. Pohjimmiltaan kysymys on tahdostamme varjella kokonaisvaltaista hyvinvointia laajasti ymmärrettynä.

Ympäristöongelmien juurisyitä ja käsitteiden määrittelyä syvemmällä tasolla Naessin ajattelu pureutuu aina olemassaolon ytimiin asti. Elisa Aaltolan (2012, s. 16) mukaan Naessin ajattelussa on olennaista sen tarkasteleminen ”- - minkälainen olento ihminen on, mitä muut luonnon oliot ovat luonteeltaan, ja minkälaisia suhteita ihmisen sekä muiden olentojen välillä on.” Siitä syystä ympäristösuhdetta voidaan lähestyä myös tapahtumisena, kuten Päivi Takala (2014) tutkimuksessaan esittää. Toisin sanoen ympäristösuhteen tunnistamisen lisäksi ympäristösuhde on tärkeätä nähdä muuttuvana prosessina. Ympäristöön on orientoituttava uudella tavalla (Anderson & Suominen Guyas, 2012). Tässä uudelleen orientoitumisella tarkoitetaan muutosta perustavanlaatuisessa suhteessamme Maahan. Ympäristösuhteen ja ympäristöajattelun suunnan vaihtamisen ehtona nähdään ontologinen paradigman muutos. Kuluttamisen ja omistamisen sijaan ihmisen olemassaolo kytkeytyy silloin kokemiseen, tuntemiseen, samastumiseen (relate) ja luomiseen. Paradigman muutos ei silti suinkaan rajoitu yksinomaan ihmiskeskeiseen näkökulmaan, vaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin käsittäminen vaatii meiltä ihmisinä ensinnäkin kykyä tunnistaa niin kasvien kuin eläintenkin tarpeita ympäristössään ja toiseksi samastumista muun luonnon pyrkimyksiin (Aaltola, 2012). Ihminen voi esimerkiksi kokea huolta toisten luonnon olioiden, vaikkapa eläinten tai metsän estyessä elämästä perusluontonsa mukaista elämää. Näin ollen merkityksellistä ympäristösuhteen laadullisten piirteiden näkökulmasta on erityisesti sen kaltainen hyvinvointi, joka toteutuu erilaisten luonnonolentojen ”perusluontojen” toteutuessa. Tässä Aaltola (2012, s. 17) katsoo Naessin viittaavan teleologiseen käsitykseen kaikkien luonnon olioiden tarpeesta ”elää teloksensa mukaisesti”, kukoistaen.

### *2.3 Luontosuhteen elvyttäminen kasvatustehtävänä*

Tutkielmani näkökulmasta kysymys ympäristöstä heijastelee kasvatustajatteluamme ja maailmankuvaamme. Siten ekokriisiä seuraavat muutosvaatimukset kohdistuvat etenkin kasvattajiin ja kasvatustajatteluun (ks. Värrin, 2018). Opetussuunnitelmissaan ja luokkahuonekeskusteluissa koulu

kuitenkin saattaa uusintaa sellaisia ympäristön rajallisuuteen liittyviä väärinkäsityksiä, joita ei aikaisempina aikakausina ymmärretty (Bowers, 2013). Useimmat meistä on koulutuksen kautta esimerkiksi sosiaalistettu ajatteluun, joka on johtanut ympäristöä tuhoavaan teknologiaan ja kulutuskeskeiseen (hyper-consumer dependent) elämäntapaan (Bowers, 2011). Ympäristön akuutin tilanteen vuoksi emme kasvattajina voi jäädä odottamaan tulevien aikojen parempia ratkaisuja, vaan määrittelemme jatkuvasti työmme kautta, minkälaista maailmankuvaa, olemassaolon ihanteita ja elämäntapaa toiminnallamme mahdollistamme (vrt. Laininen, 2018; Värrä, 2018).

Kasvattajia rohkaistaan tarttumaan tehtäviinsä uudistavalla otteella (Bowers, 2011; Värrä, 2018). Ensimmäiseksi kasvatusajattelun muutoksen voitaneen käsittää viittaavan prosessiin, jossa kasvatuksen kulttuuria pyritään muuttamaan yksilökeskeisestä ekologisempiin ja sosiaalisempiin näkökulmiin. Bowersille, kuten myös Martínez-Rodríguezille ja kollegoille (2018), kasvatusajattelun uudistaminen edustaa paitsi yksilökeskeisen ajattelun muuttamista, myös uudenlaisia kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä. Kasvattajien tavoitteena on etsiä ja löytää käytäntöjä, jotka tukevat ekologisempaan ajattelutapaan siirtymistä. Siitä syystä Martínez-Rodríguezin työryhmä rohkaisee kehittämään transformatiivisia eli uudistavia oppimiskokemuksia (transformative learning experiences) ja kestävämpiä koulutuskäytäntöjä (sustainable educational practises). Tämän kaltaisilla uudistavilla ja kestävämmillä koulutuskäytännöillä tavoitellaan kokonaisvaltaisempaa tietoisuutta niin asioiden ekologisista kuin niiden sosiaalisista, poliittisista ja taloudellisistakin yhteyksistä.

Toiseksi kasvatusajattelun kapeutuminen ei johdata yksinomaan tarpeeseen uudistaa kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä, vaan laajempiin kysymyksiin ihmisen tietoisuudesta ja suhteesta ympäristöönsä. Kun Mykrä (2021) painottaa yleisemmin ympäristösuhteen merkitystä koulutuksessa ja kasvatuksessa laajana, alati läsnä olevana todellisuutena, sekä yhtä aikaa siihen kietoutuvana, jokaista tasoa läpäisevänä toimintana, kehottaa puolestaan Värrä (2018) yhtäältä arvioimaan luontosuhdettamme ja toisaalta taas vallitsevaa kasvatusajattelua. Kasvatusajattelun keskeiseksi tehtäväksi asettuu luontosuhteen elvyttäminen. Näin ollen on hyvä tiedostaa myös toisen laatuista olemisen tapoja ja ympäristösuhteita. Rea Raus (2018) lähestyykin ekokriisiä

paitsi kasvatuksellisenä ongelmana, saman aikaisesti kysymyksenä ympäristösuhteesta esimerkiksi Frans Verhagenin (2010) käsityksiin viitaten. Samaan tapaan kuin Andersonin ja Suominen Guyasin (2012) ajattelussa, ekokriisin näkökulmasta kasvatuksessa asettuu keskeiselle sijalle välineellistä hyötyajattelua läheisempi suhde Maahan (Raus, 2018; Verhagen, 2010).

Kolmanneksi Laurel H. Campbell (2011) painottaa kasvatuksen ja koulutuksen holistista näkökulmaa. Huoli kohdistuu tarkemmin ihmiskäsitysten yksipuolistumiseen. Kun opettajat keskittyvät yksilön kykyihin ja oppimistuloksiin, menettävät he kosketustaan yksilön moninaiisiin ulottuvuuksiin. Holistisella näkökulmalla sitä vastoin viitataan erityisesti kokonaisvaltaisempaan kasvatukseen ja koulutukseen, joka huomioi ihmisen kognitiivisten ulottuvuuksien rinnalla emotionaalisia tarpeitamme ja henkisen tietoisuuden. Tässä yhteydessä ihmisen henkinen toiminta voidaan nähdä esimerkiksi kulttuurisesti kestävästä näkökulmasta yhä uudistuvana ja kehittyvänä yksilöllisenä ja kollektiivisena kasvuna vastuullisiksi, eettisesti tietoisiksi toimijoiksi (esim. Malaska, 1994; Soini, 2013). Kun Rossi (2015) painottaa jokaisen ihmisen ainutlaatuista suhdetta fyysiseen ympäristöönsä, lähestyy puolestaan Campbellin (2011) holistinen näkemys taidekasvatuksesta Joy G. Bertlingin (2012) tutkimustuloksia. Holistinen viittaa tässä henkiseen tai mentaaliseen kytkökseen (spiritual interconnectedness) ympäristön ja yksilön välillä. Samaan tapaan kuin Bertling, käsittää Campbell (2011) kytköksen eräänlaisena henkilökohtaisena eettisenä herkkyytenä ja vastuullisuutena toisista. Lopulta kasvatuseräajattelun uudistaminen aukeaa kasvattajille seuraavan kysymyksen kautta: perustammeko toimintaamme kasvattajina hyötyajattelulle, vai kykenemmekö vaihtoehtoisesti kehittämään intiimimpää suhdetta luontoon, tässä Maahan (Raus, 2018; Verhagen, 2010). Intiimimmällä suhteella Maahan viitataan ymmärrykseen sen kaltaisesta vuorovaikutteisesta luontosuhteesta, jossa luonnon kanssa eletään ikään kuin luontoa kuunnellen ja kokien (to commune with the natural world).

Yhteenvedona edellisistä voidaan esittää, että saman aikaisesti kuin meidän tulisi tarkastella vaikutuksiamme kulttuuriin ja luontoon, tulisi myös edistää luontosuhdetta kehittävää kasvatuseräajattelua (vrt. Bowers, 2011; Värrin, 2018). Tässä keskeiselle sijalle asettuvat kasvatuseräajattelua uudistavat kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt ja kokonaisvaltaisemman tietoisuuden vahvistaminen (vrt. Campbell, 2011; Martínez-Rodríguez ym., 2018). Anderson ja Suominen Guyas

(2012), kuten myös Clammer (2014), ehdottavat vallitsevan sivilisaatiomme uudistamista taiteen avulla. Siitä syystä opinnäytetyössäni olennaista vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen, ekokriisin ylittämisen ja kasvatustajattelu näkökulmasta on, kuinka prosessiin, joka käsitetään ympäristösuhteena, voidaan vaikuttaa taiteen keinoilla (vrt. Takala, 2014). Tutkielmani näkökulmasta rajaan ympäristösuhteen tässä koskemaan erityisesti luontosuhdetta. Taiteen osalta taas lähestyn seuraavaksi luvussa kolme (3) taideperustaisen kasvatuksen mahdollisuuksia vastuullisempaan luontosuhteeseen kasvattamisessa erityisesti visuaalisten taiteiden näkökulmasta.

# 3 TAIDE VASTUULLISEN LUONTOSUHTEEN VÄLITTÄJÄNÄ

Edellisessä luvussa tarkasteltiin ympäristösuhdetta kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Kasvatuksen tehtäväksi muotoutui vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen. Kuten todettua, kasvattajien tulisi löytää sellaisia kasvatuksen ja koulutuksen keinoja, joiden avulla vastuullisempaa luontosuhdetta rakennetaan. Näin ollen tässä luvussa kuvaillaan taiteen perusopetuksen roolia uutta luovan ajattelun luomisessa taiteen keinoin (3.1), pohditaan taideperustaisen kasvatuksen ja taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia kokonaisen maailmasuhteen rakentamisessa (3.2) sekä sivutaan lopuksi eettisen maailmasuhteen ja empatian merkitystä ihmisen kasvussa osaksi maailmaa (3.3).

## *3.1 Taiteen perusopetus*

Tutkielman kohderyhmänä ovat taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat. Taiteen perusopetusta toteutetaan taideoppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Oppilaitokset tarjoavat pääosin lapsille ja nuorille suunnattua eri taiteenalojen tavoitteellista, pitkäjänteistä opetusta osana Suomen koulutusjärjestelmää (TPOPS2017). Taiteen perusopetuksesta säädetään lailla taiteen perusopetuksesta (633/1998) ja asetuksella taiteen perusopetuksesta (813/1998). Opetustoiminnan lähtökohdat ovat koulun ulkopuolelle suuntautuvassa harrastustoiminnassa, mutta toimintaa on myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa (Luoma, 2020). Lisäksi erilaisia yhteistyöverkostoja rakennetaan muiden kulttuurialan toimijoiden kanssa aina paikallistasolta kansainvälisiin projekteihin asti. Taiteen perusopetus tavoittaa vuositasolla likimain 128 000 lasta ja nuorta (Paasikivi ym., 2022).

Taideopetus kehittää eri taiteenaloille ominaista osaamista ja samalla jokaisen oppilaan henkilökohtaista taidesuhdetta (TPOPS2017). Taiteen

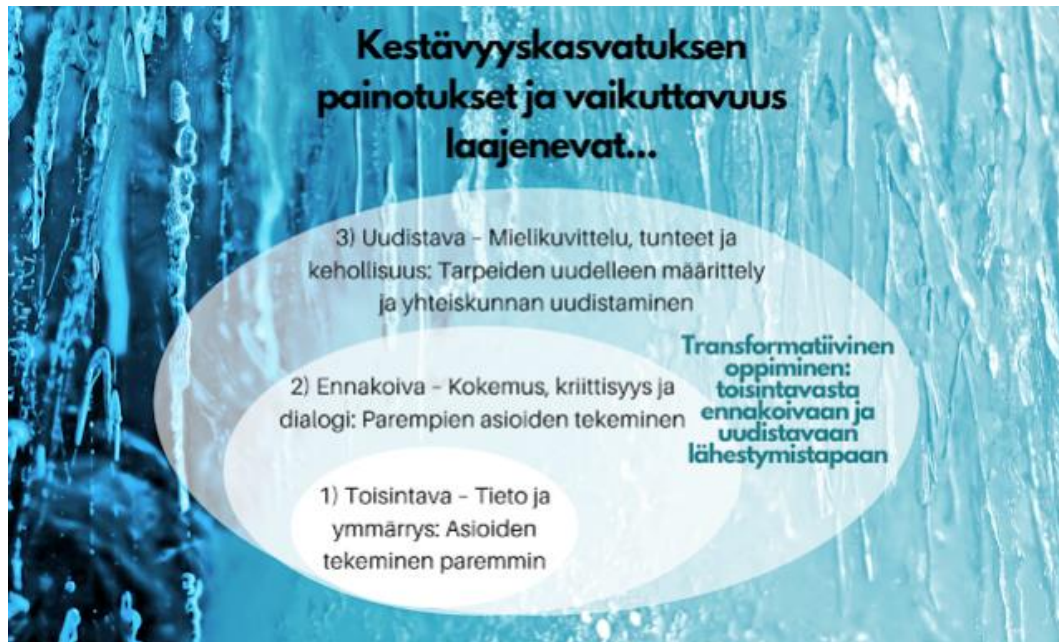
perusopetuksessa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Tavoitteena on paitsi opetella asettamaan tavoitteita, myös herättää innostusta ja kiinnostusta luoviin, yksilöllisiin ja yhteistoiminnallisiin ratkaisuihin. Taideaineilla on siten luovuuteen ja itseilmaisuun kytkeytyvien taitojen ohella yhteys yksilön identiteetin rakentumiseen, hyvinvointiin ja kasvuun ihmisenä. Sosiokulttuurisesti kestävästä näkökulmasta opetuksella tuetaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä huomioimalla yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden näkökulmia. Luovassa toiminnassa ja uusien taitojen oppimisessa harjoittelu ja sen oppiminen ovat keskeisessä roolissa.

Taiteen perusopetuksen tarjoama koulutus nähdään myös tärkeänä osana Opetushallituksen linjaamia tulevaisuuden osaamistaitoja, sillä se tukee luovuusosaamisen kehittymistä (Paasikivi ym., 2022). Luovuusosaaminen auttaa innovoimaan eli tuottamaan jotakin uutta. Vaikka taiteen perusopetuksen tavoitteisiin lukeutuukin vahvasti valmiuksien antaminen myöhempisiin ammatillisiin taideopintoihin, muodostaa nimenomaisesti luovuus tulevaisuuden osaamistaitona olennaisen osan myös muiden alojen ammatillista osaamista. Luovuus viittaa kykyyn ajatella toisin. Paitsi osana ammatillista osaamista, käsitetään luova ajattelu välttämättömänä osana yhteiskunnan muuttamista kestävämpään suuntaan (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Taide tarjoaa välineitä osallisuuteen, vaikuttamiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun vaihtoehtoisista tulevaisuuskuvista.

Tarkastelen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista taidekasvatuksen kontekstissa. Kestävää kasvatusta ja erityisesti ympäristösuhdetta ajatellen taiteen avulla voidaan kehittää taidesuhdetta, jossa huomioidaan ympäristömme esteettisiä, ekologisia ja eettisiä ulottuvuuksia (TPOPS2017). Eri aistit ovat tärkeässä roolissa, kun ihmisenä olemista, luontoa ja kulttuuria havainnoidaan ja tutkitaan visuaalisten taiteiden keinoin. Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opetuksessa omakohtaisen suhteen syntymistä rakennettuun ja luonnonympäristöön on tarkasteltu ja kehitetty esimerkiksi kaksivuotisen arkkitehtuuri- ja ympäristökasvatuksen Salvos-hankkeen puitteissa (Salvos, 2018a). Hankkeessa havaittiin syvenevää vuorovaikutusta ja ympäristöymmärrystä, kun ympäristösuhdetta avarretaan ja vahvistetaan taiteellisen toiminnan keinoin. Saman aikaisesti pohdintaa herättivät kysymykset elämässä merkityksellisinä ja arvokkaina koetuista asioista

kestävemmän elämäntavan kontekstissa. Yksittäisenä esimerkkinä edellisistä, hankkeeseen osallistuneen Valkeakosken kuvataidekoulun opetussuunnitelmassa ympäristötaidekasvatus opetusalueena läpäisee koko opetusta (Salvos, 2018b).

Taiteen perusopetusliitto ja sen oppilaitokset ovat yhdessä OKKA-säätiön kanssa luoneet myös oppilaitosten kestävän kehityksen toimintaa tukevat kestävyysindikaattorit (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Taiteen perusopetuksen kestävyysindikaattoreissa kuvastuvat taidekasvatuksen mahdollisuudet esimerkiksi ajattelun avartamiseen, vaihtoehtoisten tulevaisuuksien kuvittelemiseen, uusien merkitysten rakentamiseen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Teoriataustaltaan kestävyyskasvatus pohjaa transformatiiviselle eli uudistavalle oppimiselle, joka pyrkii olemassa olevaa toisintavasta ennakoivaan ja maailmasuhdetta sekä yhteiskuntaa uudistavaan lähestymistapaan (Taiteen perusopetusliitto, 2021b, 2021c). Hankkeen tuloksena kuviossa 1. kuvataan kolmea oppimisen tasoa, joita vasten oppilaitoksen toimintatapoja voidaan tunnistaa, peilata ja arvioida (ks. Bateson, 1972; ks. Sterling, 2010; Taiteen perusopetusliitto, 2021b, 2021c). Kestävyiden näkökulmasta kaikkia oppimisen tasoa ja toimintatapoja tarvitaan oppilaitosten ja niiden opetustoiminnan kehittämässä (2021b). Kehittämistyössä tavoitellaan yhteisön yhteistä näkemystä yhtäältä vallitsevasta tilanteesta ja toisaalta taas niistä suuntaviivoista, joiden pohjalta kestävämpää taiteen perusopetusta edistetään. Uudistava oppilaitos puolestaan hahmottuu oppivana yhteisönä, joka osana kestävää tulevaisuutta rakentavia verkostoja osallistuu kulttuuriseen muutokseen myös yhteiskunnallisella tasolla.



Kuvakaappaus. Kuvion käyttö Taiteen perusopetusliiton ja hankkeen toteuttajien luvalla

**KUVIO 1.** Kestävyykasvatuksen painotukset ja vaikuttavuus laajenevat (Taiteen perusopetusliitto, 2021c)

Taide voi avartaa horisonttia toisenlaisille vaihtoehdoille ja ”mahdollisille maailmoille”, joten taiteen keinot tulee ymmärtää lasten ja nuorten voimavarana (Tampere, 2018). Paitsi että taiteellinen työskentely ymmärretään taiteen perusopetuksessa yksilöllisenä oppimisprosessina, tarjoaa taide mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen, vuorovaikutteiseen prosessiin, joka voi tukea niin ihmisenä kasvamista kuin yhteisön hyvän elämän rakentamistakin (TPOPS2017). Hankkeen yhteydessä esitelty taiteenalakohtainen kuvaus tuo esille kuvataiteen, käsityön ja arkkitehtuurin suhdetta opetustyön materiaaleihin ja niiden elinkaareen ekologisesta näkökulmasta (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Yleisesti taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa ja kuvataidekasvatuksessa kuitenkin tunnustetaan taiteenalan laajat yhteydet niin ympäristökasvatukseen perinteeseen, ympäristötaiteeseen kuin luontoyhteyden rakentamiseenkin (esim. van Boeckel, 2010; von Boehm, 2016; Kuvis, 2023; Lauronen ym., 2021; Mantere, 1995, 2016; Rastas, 2021; Salvos, 2018a; Salvos, 2018b; Suominen, 2016). Näin ollen yhteiskunnan uudistamisen tasolla kuviossa 1. painotetaan oppimisprosessien keskeisenä elementtinä mielikuvituksen, tunteiden ja kehollisuuden merkitystä (Taiteen perusopetusliitto, 2021c). Näiden



elementtien suhdetta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen tarkennetaan seuraavissa alaluvuissa (3.2, 3.3) tutkielmani näkökulmasta.

### *3.2 Taiteen välittämä maailmasuhde*

Tutkielmani näkökulmasta uudistuvan kasvatusajattelun päämäärät ovat vastuullisemmassa luontosuhteessa osana kokonaista maailmasuhdetta. Edellä sivuttiin myös sekä luovan että kriittisen ajattelun merkitystä välineellistä osaamista laajemman, uutta luovan ja kestävämmän ajattelun perustana. Siitä syystä lähestyn tutkielmassani uudenlaista ymmärrystä paitsi ajatteluun liittyvänä muutosprosessina, samalla myös vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvänä oppimisprosessina. Koska tarkastelen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista taideopettajien kuvailemana, lähestyn aihepiiriä seuraavaksi taideperustaisen kasvatuksen yhteydessä. Käsitän opinnäytetyössäni taideperustaisen kasvatuksen Raisa Fosterin (2017) tapaan nykyaidekasvatuksena, jota avataan seuraavassa.

Nykyaidekasvatus haastaa modernistiseen maailmankuvaan ja ihmiskäsitykseen liitettyjä itsestään selviä olettamuksia ja painottaa taiteen prosessiluonnetta uudenlaisen ymmärryksen välittäjänä (Foster, 2017). Uudenlaisella ymmärryksellä tavoitellaan kokonaisvaltaisempaa maailmasuhdetta. Tänä päivänä ympäristösuhdetta kuitenkin ohjailee mekanistinen maailmankuva, jossa luonto näyttäytyy toiminnan kohteena. Kriittikittömyys mekanistista maailmankuvaa kohtaan ja siten maailman teknologisen hallinnan voimistuminen hämärtää näkymää ympäristöongelmiin, jotka tarkemmin katsottuna ovat pedagogisia. Siten edellä voitiin havaita, etteivät teknologinen järki tai uusliberalismiin nojaavat koulutusmallit vaikuta varsinaisesti vahvistavan vastuullista luontosuhdetta. Näyttää myös siltä, että teknologian kehittämisestä ei itseisarvoisesti seuraa muutosta luontokäsityksissämme tai maailmankuvassamme. Sitä vastoin tutkielman aikana on selvinnyt erillisyytemme muusta luonnosta.

Koska ympäristösuhde on kokonaisen maailmasuhteen rakentumisessa keskeisessä roolissa, kiinnittyy huomio ensimmäisenä välineelliseen suhtautumiseemme niin toisiin ihmisiin, eläimiin kuin luonnonympäristöönkin (Foster, 2017). Ylläpitämämme kulutuskulttuuri rakentuu olennaisilta osin

ympäristön tuottamalle välinearvolle, jossa ihminen ja luonto käsitetään resursseina. Maailmasuhteessamme korostuvat hyötyajattelu ja välineelliset arvot. Toisin on sen sijaan nykyaidekasvatuksen kohdalla. Välineellisen hyötyajattelun sijaan nykyaidekasvatus pyrkii edistämään uudenlaista ymmärrystä ja purkamaan mekanistisen ajattelutavan kytköksiä. Nykyaidekasvatus tarjoaa siten vaihtoehdoisen tulevaisuuskuvan. Se on näkymä kokonaiseen maailmaan, jossa ihmisiä, eläimiä ja muuta luontoa ei valjasteta kehityksen ja tuottavuuden nimissä edistysajattelun rattaisiin.

Pedagogisesta näkökulmasta vaihtoehdot ajattelumallit ja toisintekeminen voidaan siis ymmärtää nykyaiteen vahvuuksina (Foster, 2017). Nykyaidekasvatuksen vahvuus on paitsi sen keinoissa purkaa mekanistisen ajattelutavan kytköksiä, myös sen mahdollisuuksissa avartaa kasvatuksen horisonttia kokonaisvaltaisempaan maailmasuhteeseen uudenlaisen ymmärryksen avulla. Modernistisen maailmankuvan ja uudenlaisen ymmärryksen välillä voidaan kuitenkin havaita jännitteinen suhde. Se kietoutuu modernismin oletuksiin, uudenlaiseen ymmärrykseen ja kokonaisen maailmasuhteen rakentumiseen. Näin ollen kokonaisen maailmasuhteen rakentumisessa osoittautuu merkitykselliseksi taiteen prosessiluonne. Kuten edellä pyrittiin havainnollistamaan, viitataan modernismin oletuksilla tässä yhteydessä esimerkiksi järkipäristämiseen ja yksilökeskeisyyteen, välineellistämiseen ja kulutuskeskeisyyteen sekä uskoon jatkuvaan kasvuun. Taiteen prosessiluonne puolestaan erottuu edellisistä siten, että taiteellisen työskentelyn kautta pyritään antamaan tilaa nimenomaisesti aistien välittämälle kokemukselliselle ja vuorovaikutteiselle maailmasuhteelle. Taiteellisella työskentelyllä ei tavoitella ensisijaisesti niinkään esimerkiksi konkreettista aineellista lopputuotosta, vaan uudenlaista ymmärrystä oppimisprosessina.

Nykyaidekasvatuksen kontekstissa taiteellinen työskentely pyrkii edistämään uudenlaista ymmärrystä, jossa aisteilla on keskeinen rooli. Uudenlaisen ja laajemman ymmärryksen eräänlaisena vastakuvana taas viitataan sen kaltaiseen rationalismiin nojaavaan kahtiajakoiseen ajatteluun, jossa järkipäriäinen ja aistiperäinen käsitetään toisistaan erillisinä (Foster, 2017). Mitä kahtiajakoisesta ajattelusta on hyvä ymmärtää kokonaisen maailmasuhteen yhteydessä, on esimerkiksi sen suhde tietoon ja tietämiseen. Järkipäriäinen tieto rinnastuu objektiiviseen tietoon, joten myös totuus on sen mukaisesti

löydettävissä yksinomaan järkiperaisella ajattelulla. Toisin on sitä vastoin aistiperäisen tiedon suhteen. Järkiperaisesta tiedosta eriävästi aistiperäinen, kehollinen tieto rinnastuu epäluotettavaan tietoon. Sen sijaan, että kehittäisimme kokonaisvaltaista, moniaistista maailmasuhdetta, turvaamme olemistamme yksipuolisesti järkiperaiseen ajatteluun. Juha Varto (2005) kutsuu jälkimmäistä rationalismiksi kutistuneeksi maailmasuhteeksi. Kutistunut maailmasuhde eroaa kokonaisesta maailmasuhteesta siinä, että se edustaa vahvasti ”pääistynyttä” suhdetta maailmaan. Näin ollen orientoidumme maailmaan ensinnäkin varsin yksilökeskeisesti ja toiseksi kokonaisvaltaisesta, moniaistisesta maailmasuhteesta erillisinä olentoina (vrt. Foster, 2017). Saman aikaisesti kuin pääistynyt maailmasuhde korostuu, vaikuttaisi vastaavasti kokonaiskuvamme maailmasta kapeutuvan.

Erotuksena edellä kuvaillusta pääistyneestä maailmasuhteesta taiteellinen työskentely voi auttaa rakentamaan kokonaista maailmasuhdetta (Varto, 2005). Kokonaisen maailmasuhteen rakentumisessa keskeisellä sijalla ovat taiteellisen työskentelyn välittämät kokemukset ja tieto aistimaailmasta (Foster, 2017). Siten kehollinen tieto nähdään mahdollisuutena muodostaa välineellistä hyötyajattelua laajempi suhde maailmaan. Toisin sanoen kokonaisvaltaisessa maailmasuhteessa maailma avautuu kehollisuuden avulla (Varto, 2005). Järkeä painottavassa nykyajassa kehollisuuden kautta aukeava kokemuksellinen maailmasuhde saattaa kuitenkin edustaa tuntematonta aluetta (vrt. Foster, 2017). Siitä syystä vastuullisen luontosuhteen näkökulmasta on hyvä huomioida, että vaikka kokemuksellinen maailmasuhde edustaisikin tuntematonta aluetta, luonnon tapahtumat vaikuttavat (vrt. Raus, 2018). Foster (2017) havainnollistaa kehollista vuorovaikutusprosessia ja sen merkitystä kokemuksellisessa maailmasuhteessa esimerkkinään metsäkävely. Kokemuksellisuus välittyy ihmisen ja luonnonympäristön kohtaamisen kautta. Näin ollen Fosterin ajattelua seuraten ”- - metsäkävelyn kokemuksen merkitys ei synny vain ihmisen mielen psykologisista sisällöistä eikä toisaalta myöskään luonnonympäristön objektiivisista ominaisuuksista vaan minän ja metsän välittömässä kohtaamisessa.”

Paitsi että luonnolla on meihin vaikutusta, on suhteemme luontoon myös vuorovaikutteinen (vrt. Raus, 2018). Vuorovaikutteisella luontosuhteella viitataan elämiseen yhdessä luonnon kanssa sitä kuunnellen ja kokien. Koska voidaan

ajatella, että luonto vaikuttaa sekä meihin että meissä, on vielä hyvä huomioida, että vuorovaikutteinen yhteys luontoon mahdollisesti myös muotoaa (shape) meitä, ja tekee sitä ehkäpä vielä enemmän kuin edes tunnustamme (acknowledge). Siten kokonaisvaltaisen maailmasuhteen rakentamisessa huomio kiinnittyy taiteiden tutkivaan luonteeseen. Prosessiluonteensa kautta ymmärrettynä taide voi heijastella kehkeytyviä (emergent), muotoutuvia elämäkokemuksia ja käsityksiä (vrt. Anderson & Suominen GUYAS, 2012). Taiteen tekemisen ja taiteen kokemisen merkitys ankkuroituu näin ollen kokonaisvaltaisen maailmasuhteen perustaan, taiteen mahdollisuuksiin avata meitä uusille olemisen, ymmärtämisen ja kokemuksen muodoille. Vaikka kokemuksellinen maailmasuhde näyttäytyykin usealle ihmiselle tuntemattomana alueena, voi taiteellinen työskentely luodata väylää kokonaisvaltaiseen, moniaistiseen maailmasuhteeseen. Sen sijaan, että varaamme kasvatustajattelu yksipuolisesti järkiperaiselle, pääistyneelle maailmasuhteelle, voimme huolehtia kokonaisvaltaisen, moniaistisen maailmasuhteen rakentumisesta esimerkiksi nykytaidekasvatuksen välittämänä. Näin ymmärrettynä, samaan tapaan kuin nykytaidekasvatus, myös nykytaidekasvatuksen perustoihin tukeutuva taideperustainen kasvatus voi auttaa luomaan vastuullisempaa luontosuhdetta moninaisessa, moniaistisessa ja vastavuoroisessa maailmassa. Kokonaisessa maailmassa, jonka osana elämme.

### *3.3 Eettinen maailmasuhde ja empatia*

Tutkielmassa on pyritty valottamaan joitakin modernistiseen maailmankuvaan kytkeytyviä ajattelumalleja. Saman aikaisesti on käynyt ilmi, että saatamme nojata verrattain kriitikittömästi erilaisiin oletuksiin, "ismeihin" ja itsestäänselvyyksiin (Foster, 2020). Näkyvissä on ajattelun ja käsitysten kapeutumista (Bowers, 2011). Tämän kaltainen asioiden vähäinen kriittinen tarkasteleminen on johtanut paitsi ekologisesti, myös sosiaalisesti kestävämpään toimintaan (Foster, 2022; Martusewicz, 2015). Vallitsevasta ihmiskeskeisestä ja välineellistä hyötyajattelusta poiketen lopputyössä on kuitenkin painotettu yhteyttämme muuhun luontoon. Erillisyyden sijaan kasvatuksen kentällä tavoitellaan kokonaisvaltaisempaa maailmasuhdetta, jossa olemme osa toisistaan riippuvaisia kulttuurisia- ja luonnon ekosysteemejä. Tässä

näen merkityksellisenä pyrkimyksen myötäelämiseen muun luonnon kanssa, ja siten empatian kehittämisen taiteen avulla.

Kasvatuksen tehtävinä on nähty sekä yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen sosialisoinnin kautta että yhtä lailla individuaatio, itsetietoiseksi yksilöksi kehittyminen (vrt. Keto ym., 2022). Osa tutkijoista kuitenkin muistuttaa, että sosialisointi usein uusintaa vallitsevia modernistisen maailman ajattelumalleja ja kestävämpiä elämäntapaa niiden perustoja kyseenalaistamatta (esim. Keto ym., 2022; Vasko, 2014; Värrin, 2018). Yhtenä ratkaisuna modernin ajattelun piirteisiin, tapoihin, arvoihin ja rakenteisiin kytkeytyviin ongelmiin esitetään ekososiaalista oikeudenmukaisuuskasvatusta (ecojustice education) (Foster, 2022; Martusewicz, 2015). Edellä kuviossa 1. korostettiin mielikuvituksen, tunteiden ja keuhollisuuden merkitystä yhteiskunnan uudistamisen tasolla. Lisäksi nykytaidekasvatuksen yhteydessä avattiin keuhollisuutta ja kokemuksellisuutta kokonaisen maailmasuhteen rakentamisessa. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kannalta ekososiaalisessa oikeudenmukaisuuskasvatuksessa näyttäytyvät kiinnostavana sen kolme tehtävää, kriittisyys, yhteinen hyvä (commons) ja mielikuvitus (Foster, 2020).

Yhteisellä hyvällä viitataan tässä ennen kaikkea yhteisvaurauteen (Foster, 2020). Yhteisvauraus ei rajoitu yksinomaan ihmiskeskeiseen näkökulmaan, vaan se ulottaa piirinsä muuhunkin elämään. Samaan tapaan kuin edellä, merkityksellistä on yhteisvaurauden luonne. Esimerkiksi puhdas vesi ja elämä ovat kaikkien oikeus, jota edistävät yhteistä keuhvää hyvinvointia tukevat toimintatavat ja perinteet. Yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi stereotyyppioita ja teollisessa yhteiskunnassa normalisoituja käsityksiä on tärkeätä tarkastella kriittisesti. Prosessi ei silti pysähdy nykytilan kritiikkiin, vaan muutokseen tarvitaan ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen kolmas tehtävä, mielikuvitus. Mielikuvitus edustaa toisenlaisten mahdollisuuksien kuvittelukykyä. Kuvittelukyky täydentää kriittisen ajattelun prosessia eräänlaiseksi yhteiseen hyvään tähtääväksi kokonaisprosessiksi. Pyrkimyksenä on löytää kaavamaisten totunnaisuuksien sijaan yhteiseen hyvään tähtääviä vaihtoehtoisia ajattelumalleja ja keuhvempiä toimintatapoja.

Yhteisvaurauden esteenä on nähtävä tutkielmassakin pohdittu välineellinen hyötyajattelu (vrt. Foster, 2020). Välineellinen suhtautumisemme niin toisiin ihmisiin kuin luontoonkin vaikuttaisi sekä korostavan että vahvistavan

ihmiskeskeistä näkökulmaa (vrt. Aaltola, 2017). Näemme arvokkaana sen, mistä koemme hyötyvämmä. Tämän kaltaiset hyötynäkökohdat tulevat esille erityisesti luontosuhteessamme. Saatamme toisinaan kokea esimerkiksi hyvin vähän menetyksen tuntemuksia, kun omanlaistansa elämää kantavia, luonnontilaisia alueita raivataan pois (Vasko, 2014). Siitä syystä samalla, kun meidän tulisi kiinnittää enemmän huomiota erilaisten luonnonympäristöjen suojelemiseen niiden itsensä ja niihin kietoutuvan elämän vuoksi, meidän olisi hyvä myös esittää kriittisiä kysymyksiä suhteestamme näihin paikkoihin. Voidaan esimerkiksi kysyä, minkälainen on suhtautumisemme vaikkapa kauniiden, vehreiden paikkojen raivaamiseen välttämättömäksi koetun edistyksen tieltä. Tämä kysymys kietoutuu toisaalta esteettisiin tunteisiimme eräänlaisena kokemuksellisenä sisäisenä herkkyytenä, toisaalta taas se kietoutuu kulttuurisiin käytäntöihin. Kuten edellä sivuttiin, kuvastuvat kulttuurisissa käytännöissä puolestaan yhteiskunnassa jaetut luontokäsitykset ja ympäristölle antamamme arvostus.

Tutkielman alussa sivuttiin mekanistista maailmankuvaa, jossa luonto asettuu ihmisen toiminnan kohteeksi. Välineellinen suhtautumisemme luontoon näkyy siinä, miten suorastaan pakotamme luonnonympäristön palvelemaan jotakin, mitä kutsumme ”kehitykseksi” (vrt. Vasko, 2014). Bowers (2011) esittääkin, että aikaamme leimaa ihmisen kehittyminen autonomiseksi yksilöksi. Tämä kuvaa sitä, miten olemme eräällä tapaa irrottautuneet erillisiksi sivustakatsojiksi maailmassa. Aivan kuin emme olisikaan osa toisistaan riippuvaisia kulttuurisia ja luonnon ekosysteemejä, vaan sen sijaan niistä erillisiä tarkkailijoita ja ajattelijoita. Kriittisimpien äänenpainojen mukaan meitä on jopa kohdannut eräänlainen sisäinen ”henkisen itsemme” (spiritual selves) pienentyminen tai heikkeneminen (diminishment) (Vasko, 2014). Edellä esitetyn tapaan ilmiölle löydetään syitä nyky-yhteiskunnastamme. Nyky-yhteiskuntamme mahdollisesti kiihdyttää meissä sitä aluetta, joka voisi kehittyä arvostamaan esimerkiksi luonnontilaisia ympäristöjä ja kasvamaan vastuullisempaan luontosuhteeseen.

Koska luonto ja ihminen nähdään toisistaan erillisinä, tulee ihmisen ja muun elämän välistä suhdetta arvioida uudelleen ekososiaalisesta näkökulmasta (vrt. Keto ym., 2022). Uudelleenarviointia toteutetaan jo laajalti ihmisen toimintaa koskien, mutta tässä yhteydessä painotetaan nimenomaisesti tarvetta paikantaa uudenlaisia maailmassa olemisen tapoja. Vallitsevasta ihmiskeskeisestä

maailmankuvasta poiketen kasvatuksen uutena tehtävänä nähdään vuorovaikutteisen suhteen luominen monimuotoiseen, monilajiseen maailmaan, jonka osa olemme. Tässä ekososialisaatio tarjoaa edellä sivuttua sosialisaatiota laajemman näkökulman. Ekososialisaatiossa hyvä vuorovaikutus käsitetään eettisen maailmasuhteen luomisena. Vuorovaikutusta tapahtuu elävien olentojen välillä. Saman aikaisesti ympäristö, jossa kasvamme, ja jossa sosialisaatiota tapahtuu, aukeaa monilajisena, ekososiaalisena yhteisönä.

Eettisen maailmasuhteen luomisessa keskiöön asettuu kysymys empatian kokemisesta (Keto ym., 2022). Empatian nähdään rakentavan siltaa toisiin olentoihin (Aaltola, 2017; Keto ym., 2022). Edellä viitattiin myös uudelleen orientoitumiseen suhteessamme Maahan (vrt. Anderson & Suominen Guyas, 2012). Huomiota kiinnitettiin ihmisen olemassaolon kytkeytymiseen kuluttamisen ja omistamisen sijaan kokemiseen, tuntemiseen, samastumiseen ja luomiseen. Tässä yhteydessä todettiin myös, että kasvien ja eläinten tarpeiden tunnistamisen ohella kokonaisvaltaista hyvinvointia edistää pyrkimys samastua muun luonnon pyrkimyksiin (vrt. Aaltola, 2012). Koska empatiakyvyn kehittämisen haasteena on kasvu myötäelämiseen kaiken elollisen kanssa esimerkiksi samastumista laajemmin, on olennaista tunnistaa myös empatian laadullisia piirteitä. Fosterin (2020) mukaan yhteinen hyvä tarkoittaa ihmiskeskeistä laajempaa huolenpitoa ympäristöstä. Samaan tapaan eettinen maailmasuhde viittaa vuorovaikutukseen, jota monilajisessa yhteisössä tapahtuu elävien olentojen välillä (vrt. Keto ym., 2022). Sami Keto (2017) kuitenkin laajentaa myötäelämisen koskemaan vieläkin laajempaa piiriä. Merkityksellistä on koko ympäristön hyvinvointia tukeva myötäeläminen, joka kohdistuu elollisen luonnon lisäksi elottomaan luontoon.

Keto (2017) asettaa pohdittavaksi myös kysymyksen empatian ja ihmisyyden suhteesta. Ihmiskuvamme näyttäytyy siinä, millainen ihmisyyys kertomuksistamme kuvastuu. Siitä syystä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen yhteydessä on ensinnäkin tunnistettava olemisemme laadullisia piirteitä ja mahdollisesti myös kyseenalaistettava niitä. Toiseksi on tärkeitä pohtia ihmisyytemme suuntaa. Tällä hetkellä pohjaamme olemistamme kulutuskeskeiseen maailmankuvaan ja välineellisiin luontokäsityksiin. Huolenpito ympäristöstä sitä vastoin pohjaa ekososiaalisen sivistyksen periaatteille. Tässä keskeisellä sijalla on ihmisen irrottautuminen oman edun tavoittelusta.

Ekososialisaatiossa vuorovaikutuksen pohjan luo kokonaisvaltainen kehollisuus eli aistinen ja emotionaalinen osallistuminen (ks. Keto ym., 2022). Ihminen nähdään osana maailmaa. Tulevaisuuden suuntaan vaikuttaa siten se, miten koemme, tai omaammeko edes ylipäättään kykyä kokea itsemme ulkopuolista maailmaa.

Tutkielman kahdessa ensimmäisessä luvussa olen taustoittanut vastuulliseen luontosuhteen kasvattamista aikaisemman tutkimuksen valossa. Kuten edellä todettiin, ihmis- ja yksilökeskeinen, yksilöllistä älykkyyttä painottava kasvatuseräajattelumme vaikuttaisi vahvistavan kulutuskeskeistä maailmankuvaa ja sitä kautta luontoa tuhoavaa käyttäytymistämme. Tässä pohditun perusteella ihmisen kasvu osana maailmaa näyttäytyy kuitenkin keskeneräisenä ja saman aikaisesti yhä uusiin ympäristösuhteen muotoihin jäsenyvänä. Ymmärrän siten tutkielmassani ihmisen oppivana olemuksellisuutena, jolle myös ajattelun muutos on mahdollinen. Näin ollen muutos kohti ekologisempaa kasvatuseräajattelua vaatii ensinnäkin nykyisen luonnosta etäännyvän maailmankuvamme näkemistä uudessa valossa. Toiseksi mikäli kasvatuseräajattelua tahdotaan uudistaa, on kasvatustoimintaa tarkasteltava kriittisiltä osin. Kolmanneksi kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä on muodottava uudelleen.

Näin ollen kasvatuseräajattelun painopistettä voi olla tarpeen siirtää. Aaltola (2017) esittää kirjallisuuden, taiteiden ja luonnon auttavan irtaantumaa yksilökeskeisestä hyötyajattelusta. Omista oletuksista, valmiista ajatuksista ja haluista irrottautuminen valmistaa tilaa todellisuudelle, joka nousee esille edellisten taustalta. Saman aikaisesti kuin taide antaa mahdollisuuden ottaa etäisyyttä omiin todellisuustulkintoihimme, se myös luo tilaa toisenlaiselle maailmalle (Foster ym., 2019). Siten pyrkimys empaattisempaan, kokonaiseen maailmasuhteeseen voi luoda uutta kertomusta myös ihmisen luontosuhteesta (Keto, 2017). Koska tutkielmassani taiteellinen työskentely nähdään tämän kehitystyön välittäjänä, tarkastelen tutkielmani empiirisessä osuudessa, miten taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen.



# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa neljä (4) käydään läpi tutkimuksen toteutusta esittelemällä tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset (4.1), tutkimusmenetelmät (4.2), tutkimuksen aineisto (4.3) ja analyysimenetelmä (4.4).

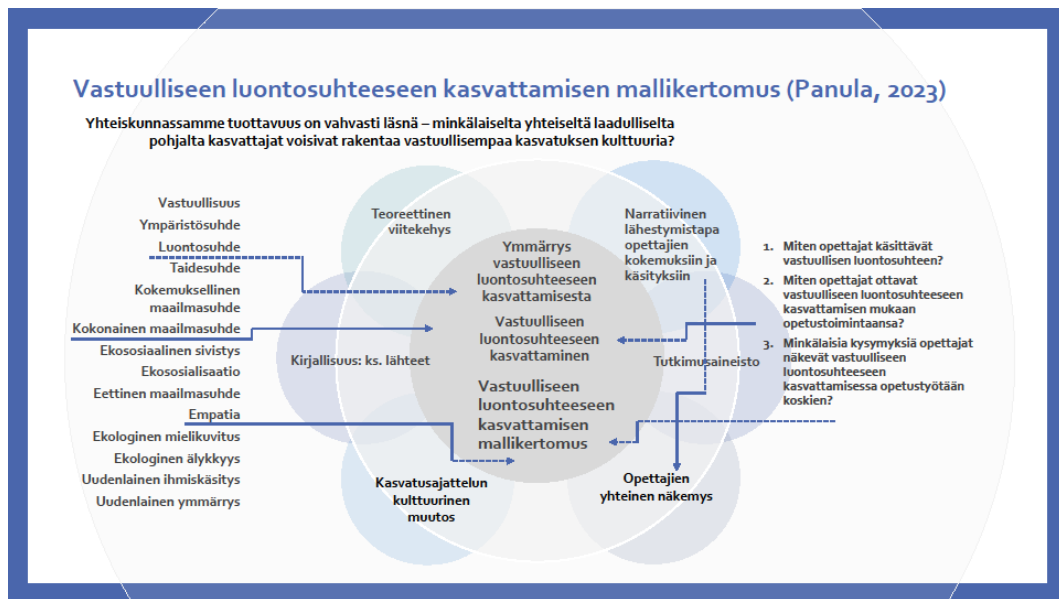
## *4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset*

Tutkin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajien kuvaamana. Tutkimusaineistoni koostuu opettajien tuottamista kirjallisista vastauksista, joissa he kuvailevat käsityksiään vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Taiteen perusopetuksen kestävyyshankkeen yhteydessä nostetaan yleisesti esille alan toimijoiden huoli luontoyhteyden katoamisesta (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Lisäksi kandidaatintutkielmani tulokset viittasivat opettajien kokevan luontoyhteyden rakentamisen ja vastuullisuuden sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnallisesti merkityksellisinä. Näin ollen näen tärkeänä syventää ymmärrystä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Saman aikaisesti käsitän tutkielman mahdollisuutena osallistua kasvatustieteelliseen keskusteluun muuttuvasta kasvatusajattelusta ekokriisin aikakaudella.

Teoreettisilta taustoiltaan tutkielma nojaa kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellistä taustaa on tarpeen muuttaa luontosuhdetta paremmin huomioivaksi (vrt. Värri, 2018). Sen sijaan, että uusliberalistisen mallin mukaisesti koulutus johtaisi esimerkiksi luonnosta etääntymiseen, on tutkielmassani koulutuksen ja kasvatuksen käytännön tasolla kysymys siitä, miten luontoyhteyttä vahvistetaan ja tieto liittyy asiayhteyksiinsä (vrt. Martínez-Rodríguez ym., 2018). Siitä syystä asetan tutkielmani tarkastelun lähtökohdaksi Värriin (2018) painottaman luontosuhteen uudelleen luomisen välttämättömyyden. Samalla kertaa käsitän vastuullisempaan luontosuhteeseen kasvattamisen silloittavan Bowersin (2011)

peräämää siirtymää yksilökeskeisestä ekologisempaan ajattelutapaan. Laajemmassa kuvassa näen pohdintaani taustoittavan kasvatusta koskevan ajankohtaisen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen teeman, jota toinen kandidaatintutkielmassani haastateltu kuvataiteen opettaja sivusi: Yhteiskunnassamme tuottavuus on vahvasti läsnä – minkälaiselta yhteiseltä laadulliselta pohjalta kasvattajat voisivat rakentaa vastuullisempaa kasvatuksen kulttuuria?

Tutkimusasetelmaa kuvaillaan kuviossa 2., Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus. Kuvio koostuu sisäkkäisistä kehistä ja niiden yhteyteen ryhmitellyistä pienemmistä ympyröistä. Laajin kehä kuvaa kasvatuksen yleistä kenttää ja sisäänpäin tiivistyvät kehät kasvatusajattelun muutosta. Sisimmässä kehässä kuvaillaan eräänlaista vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen prosessia. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen kasvaa ja syvenee ymmärryksestä käytännön kasvattamistyön kautta kohti Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen yhteistä mallikertomusta alimpana. Kehien välille ryhmitellyt pienemmät ympyrät vasemmalla kuvaavat tutkielmani teoriataustaa, joitakin keskeisiä käsitteitä sekä alhaalla tavoiteltua kasvatuksen uutta suuntaa kasvatusajattelun kulttuurisena muutoksena. Tutkimusaineistoni pohjaa opettajien käsityksille ja kokemuksille vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Tähän liittyy tutkielman empiirinen tausta kuvion oikealla puolella. Nuolet osoittavat osakysymyksistäni äärimmäisenä oikealla kohti kuvion sisintä kehää, jossa teoria ja empiria kohtaavat. Samalla kertaa opettajien yksittäisistä käsityksistä hahmotellaan Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen yhteistä mallikertomusta. Mallikertomus rakentuu kasvatusajattelun kulttuurisen muutoksen ja opettajien yhteisen näkemyksen kohdatessa sisimmän kehän alaosassa. Siten voidaan myös ajatella, että Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus vastaa edellä esitetyn ensimmäisen kuvion (kuvio 1.) kolmatta tasoa koskevaan kysymykseen yhteiskunnan uudistamisesta (vrt. Taiteen perusopetusliitto, 2021c).



(Panula, 2023)

## KUVIO 2. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus

Tutkielmani näkökulmasta on olennaista hahmotella, miten taideperustaisen kasvatuksen avulla vahvistetaan yhteyttä luontoon ja liitetään tietoa asiayhteyksiinsä niin, että prosessi tukee siirtymää ekologisempaan ajattelutapaan. Siten kiinnostukseni suuntautuu esimerkiksi Bowersin (2011) peräämään siirtymään pikemminkin ympäristösuhteessa tapahtuvana muutosprosessina, kuin vaikkapa täsmällisenä ekologisen älykkyuden määrittelynä. Vastaavasti pääpaino on taiteessa kehollisena, kokemuksellisena, aistien välittämänä prosessina. Tarkasteluni myös kohdistuu erottelevaa, yksittäisen opettajan näkökulmaa laajemmin opettajien yhteiseen näkemykseen eli synteisiin siitä, miten siirtymää välineellisestä hyötyajattelusta vuorovaikutteisempaan, moniaistiseen eettiseen maailmasuhteeseen lähestytään taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opetuksessa.

Tarkastelen esittämiäni näkökohtia visuaalisten taiteiden opetuksen yhteydessä. Siten käsitan vastuullista luontosuhdetta vahvistavan taideperustaisen kasvatuksen linkittyvän kahteen keskeiseen näkökohtaan. Näistä ensimmäinen koskee kysymystä ekologisen tietoisuuden toipumisesta tai jopa tietoisuuden muutoksesta, jonka edellytykseksi katsotaan siirtyminen yksilön älykkydestä ekologiseen älykkyYTEEN (vrt. Bowers, 2011). Toinen näkökohta puolestaan liittyy uudistuvaan kasvatusajatteluun taiteen toimiessa saman

aikaisesti sekä tämän kulttuurisen muutoksen välittäjänä että sen välineenä (vrt. Clammer, 2014; Värrö, 2018). Tarkemmin pohdin, minkälainen kasvattajien yhteinen kertomus saattaisi edistää kasvatusajattelun kulttuurista muutosta ja siten vastuullisempaan luontosuhteeseen kasvattamista taiteen avulla. Huomioni kohdentuu erityisesti siihen, miten taiteellisen työskentelyn avulla luodaan uudenlaista ymmärrystä, jonka tavoitteet ovat vastuullisessa luontosuhteessa osana kokonaista maailmasuhdetta (vrt. Foster, 2017).

Lähestyn ympäristösuhteen tavoiteltua muutosprosessia taiteellisen työskentelyn välityksellä tapahtuvana vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisena. Yhteenvedona tutkimusongelmani kiteytyy taideperustaisen kasvatuksen mahdollisuuksissa rakentaa kokonaisvaltaista, kokemuksellista ja vuorovaikutteista, moniaistista maailmasuhdetta. Sen keskiöön asettuu orientoituminen empaattisempaan ja tiedostavampaan ympäristösuhteeseen. Tässä ymmärrän kasvatuksen tehtävänä etsiä ja löytää sellaisia kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä, joilla ympäristösuhteessa tapahtuvaa muutosprosessia voidaan tukea. Samanaikaisesti ympäristösuhde itsessään voidaan ymmärtää elävänä ja muuntuvana prosessina, johon voidaan vaikuttaa taiteen keinoilla. Näin ollen tutkielmassa painotetaan ymmärrystä vuorovaikutteisesta luontosuhteesta, jossa luonnon kanssa eletään ikään kuin luontoa kuunnellen ja kokien. Tämän lisäksi tärkeänä nähdään taiteen prosessiluonne, jolla tässä viitataan aistien välittämään kokemukselliseen ja vuorovaikutteiseen maailmasuhteeseen eli uudenlaiseen ymmärrykseen oppimisprosessina.

Pääkysymykseni on, miten taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen? Pääkysymys jakautuu seuraaviin kolmeen osakysymykseen:

1. Miten opettajat käsittävät vastuullisen luontosuhteen?
2. Miten opettajat ottavat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mukaan opetustoimintaansa?
3. Minkälaisia kysymyksiä opettajat näkevät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa opetustyötään koskien?

Lopuksi pyrin tarkentamaan synteessissä, minkälainen yhteinen näkemys eli Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus yksittäisten opettajien käsityksistä muotoutuu.

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkielman menetelmälliset ratkaisut pohjautuvat narratiiviseen lähestymistapaan, joka viittaa kerronnallisuuteen (Heikkinen, 2018). Tieto rakentuu kielen avulla kertomuksiksi (Vilka, 2021). Tämä tapahtuu mielessä tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kertojan aiempien tietojen ja kokemusten pohjalta. Kerronnallisuus ja kertomukset linkittyvät keskeisesti ihmisyyteen ja elämän kokemuksellisuuteen, joten kertomisen ja kertomusten tutkimisen avulla yritän ymmärtää ihmistä ja toimintaamme. Toiminta, jota pro gradu -tutkielmassa pyritään tarkemmin ymmärtämään, on vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kertomana. Narratiivinen tutkimusote jättää tutkijalle väljyyttä tehdä tutkimuksensa kannalta tarkoituksenmukaisia valintoja ja rajoituksia myös aineiston muodon suhteen. Esimerkkinä tässä kerronnallisuus, joka kerrontaan perustuvana narratiivisena aineistona voi toimia tutkimuksen materiaalina (Heikkinen, 2018). Materiaalina voidaan käyttää haastatteluja tai vapaita kirjallisia vastauksia. Tutkielman aineistona toimii taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien tuottamat kirjalliset vastaukset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Aineisto kerättiin verkkokyselynä alkuvuodesta 2022.

Ihmisen kokemuksia tutkimalla voidaan hahmottaa, luonnehtia ja yrittää ymmärtää ilmiötä, jotka liittyvät yhteiseen elämismaailmaamme (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkittavaa ilmiötä lähestytään silloin laadullisen tutkimuksen keinojen avulla. Tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiäkin kokemuksia (Vilka, 2021). Kohteena voivat olla myös tutkijan omat kokemukset (Jyväskylä, 2009). Kokemuksista on hyvä ymmärtää niiden omakohtaisuus. Tutkija ei pyri asettumaan esimerkiksi ulkopuoliseksi havainnoijaksi tai tarkkailijaksi, jonka tavoitteena on muotoilla havainnoistaan ”objektiivisiä” selityksiä (vrt. Juhila, 2021). Kokemus on jotakin itse koettua ja elettyä (Vilka, 2021). Olennaista on tavoittaa kuvauksia, jotka kertovat ilmiöstä tutkimuskohteen näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa painottuu tutkittavien oma kokemuksellisuus. Käsitän kokemukset eräänlaisina elettyyn ja koettuun, ”elämismaailmaksi” kutsumaamme todellisuuteen verkottuvina ”säikeinä” (Varto, 1992; Vilka, 2021).

Lisäksi voidaan puhua kokemuksiin liittyvästä prosessista, joka tuo esille kokemusten pohjalta muotoutuvien subjektiivisten käsitystemme luonnetta. Hanna Vilkka kuvaa kokemusten jäsentyvän merkitysyhteyksiksi, jotka ovat henkilökohtaisia ja tuovat esille toimintaamme ohjaavia arvoja, ihanteita, uskomuksia, mielipiteitä ja tunteita. Prosessuaalisuus ilmenee niin ikään käsityksiin liittyvässä sosiaalisessa sidonnaisuudessa. Olemme yhteydessä ympäristöömme, joten toiminta, kokemukset ja merkitysyhteydet muotoutuvat osana yhä uudestaan kutoutuvaa ja jäsentyvää elämismaailmaamme. Näin ollen prosessuaalisuuden ohella kokemusten tutkiminen on käsitettävä myös monitulkintaisena.

Yleensä tutkitaan useamman kuin yhden henkilön henkilökohtaisia tai sosiaalisia kokemuksia (Lana, 2021). Vertailun vuoksi tutkimustehtävääni olisi voitu soveltaa myös esimerkiksi fenomenologista tai fenomenografista lähestymistapaa. En kuitenkaan tällä kertaa ole kiinnostunut fenomenologisessa mielessä yksinkertaistetusti opettajien yksilöllisistä kokemuksista ja elämismaailmasta ilmiönä tai fenomenografian mukaisesti painota osallistujien ilmaisemaa erilaisten käsitysten kirjoa. Sen sijaan narratiivisen lähestymistavan suuntaviivoja seurailen yksittäisiä merkityksiä ja tulkintoja voidaan jäsentää kokonaisuuksiksi käyttäen apuna kertomuksellista näkökulmaa (Löytönen, 2010). Tämä koskee niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin tasoa. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksessa tarkastelen sen kaltaisia käsityksiä yhdistäviä merkitysyhteyksiä, joiden voidaan nähdä jatkuvasti muotoutuvan, jäsentyvän ja kehkeytyvän osana sekä opettajien yksilöllistä että kollektiivista maailmasuhdetta ja kokemuksia.

Narratiivisuudella on myös osuutensa tieteellisten tiedonkäsitysten muutoksissa kohti konstruktivismia (Guba & Lincoln, 2005; Heikkinen, 2018; Heikkinen ym., 2005). Postmodernia ajattelutapaa seurailen opinnäytetyössä painottuu siten tietämisen kontekstuaalisuus eli sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään (Heikkinen, 2018). Tieto nähdään tässä mielessä muuttavana ja kontekstisidonnaisena. Tuotamme todellisuutta vuorovaikutuksessa, joten tutkimuskohteena voi olla myös ihmisten välinen vuorovaikutus ja sen kautta syntyvät kertomukset (esim. Saastamoinen, 1999). Näin ollen ymmärrän tutkielmassani kertomusten välittävän tietoa kokemastamme todellisuudesta. Kertomuksina välittyvä tieto vuorostaan

vaikuttaa meihin ja meissä. Se synnyttää jälleen uutta vuorovaikutusta, kokemuksia ja tietoa. Tässä mielessä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen voidaan nähdä sosiaalisena tiedon rakentumisena ja saman aikaisesti osana kulttuurisen tarinavarannon ehtymätöntä muuntumisprosessia, johon liitytään kokemusten ja käsitysten kautta. Samaan yhteyteen voidaan liittää myös hermeneuttisesta näkökulmasta kokemusten intersubjektiivinen luonne (Backman, 2018). Tällä tarkoitetaan sitä, miten kokeminen tapahtuu viitekehyksessä, joka voidaan ymmärtää yhteisöllisenä. Kääntäen, yhteistä ”kokemuspintaa” voi syntyä jakamalla omaa kokemusta muiden kanssa.

Kertomukset kuvaavat olennaisilta osin myös sitä, miten paikannumme ja paikannamme itseämme maailmassa (Rantala, 2014). Koska tämä koskee niin mennyttä kuin tulevaakin aikaa, tarjoaa kerronnallisuus tutkielmassani välineen laajentaa ympäristösuhteen perspektiiviä ja sitä kautta vastuullisemman luontosuhteen näkymää tulevaan. Saman aikaisesti erotan tutkielmassani Heikkisen (2018) ja Vilkan (2021) tapaan tarinan kertomuksesta. Klassinen tarinamuoto edellyttää kuvauksilta ajallista tapahtumasarjaa alkuineen, keskikohtineen ja loppuineen. Tarinoiden sijaan ymmärrän opettajien kirjalliset kuvaukset kertomuksina, kerrontana vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta, tässä ilman vaatimusta eheästä juonesta tai ajallisesta etenemisestä (vrt. Heikkinen, 2018).

Nykycivilisaation ongelmat omaavat kulttuuriset juuret (Clammer, 2014). Ne kätkevät sisälleen ääneen lausumattomia uskomuksia, oletuksia ja maailmankuvia. Saman aikaisesti kuin käsityksemme rakentavat jokapäiväistä elämäämme, muodostavat ne myös kertomusta, narratiivia. Kerronnallisuutta voidaan käyttää apuna myös tutkittaessa muutosta (esim. Heikkinen, 2015). Kasvatuksen vallitsevat narratiivit toimivat siten osana tutkielman lähtökohtia, mutta samalla kertaa voidaan myös tunnistaa tarve vaihtoehtoisille narratiiveille. Vaikka Värri (2018) painottaakin sekä menetettyä uskoa ihmiskunnan suuriin kertomuksiin että ekokriisin ilmentämää tarvetta yhteiseen kertomukseen, muistuttaa Hannu L. T. Heikkinen (2015) mahdollisuudesta vaikuttaa kulttuurisiin käsityksiin tarinavarantomme kautta: hallitsevien ”suurten kertomusten” muuttaminen on mahdollista. Näin ollen ymmärrän suurten kertomusten heijastelevan esimerkiksi oman aikamme vallitsevaa mekanistista maailmankuvaa. Tutkielmassa kuitenkin tavoitellaan sille vaihtoehtoisia

kertomusta, joten edellisiin voidaan lisätä Clammerin (2014) kaksi muistutusta. Ensinnäkin tulevaisuutemme on riippuvainen nimenomaisesti sellaisista kulttuurisista kertomuksista, jotka muodostavat kollektiivisesti rakennetun kestävä prosessin. Toiseksi kulttuuriset kertomukset rakentuvat olennaisesti taiteiden kautta. Näin ollen kasvatuksen tunnetun ekokriisiä voimistavan nykykertomuksen sijaan hahmottelen vaihtoehtoista merkitysten horisonttia, joka tutkielmassa jäsentyy mallikertomukseksi vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta.

### *4.3 Tutkimuksen aineisto*

Tutkielman aineisto koostuu taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kirjallisista vastauksista, joissa he kertovat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista koskevista käsityksistään vapaasti omin sanoin. Verkkokyselyn avointen kysymysten vastausaineisto tuotettiin yhdessä kohderyhmän eli taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kanssa sähköisellä kyselylomakkeella keväällä 2022. Tutkimuksen kohderyhmä valittiin harkinnanvaraisena näytteenä rajaamalla taiteen perusopetus ensin laajaan oppimäärään (opintojen laajuus 1300 tuntia) ja edelleen visuaalisten taiteiden opettajiin. Kuvataidekoulujen liiton mukaan taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän suuntautumisvaihtoehdot käsittävät arkkitehtuurin, kuvataiteen ja käsityön (Youngart, 2022). Näytteessä havaintoyksiköitä edustavat taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat pois lukien käsityön opettajat.

Kyselylomake lähetettiin 19 oppilaitokseen. Lähettämisen yhteydessä tuotiin esille, että tutkimukseen etsitään vastaajia taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajista, jotka ovat kiinnostuneita tuottamaan tutkimusaineistoa jakamalla omiin kokemuksiinsa perustuvia käsityksiään vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Kyselylomakkeessa huomioitiin strukturoidun kyselyn piirteitä ja teemahaastattelua (Eskola & Suoranta, 2005; Ruusuvoori, & Tiittula, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Strukturointi näkyi kysymysten jäsentelyssä ja järjestyksessä siten, että kaikille osallistujille esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä. Teemat puolestaan ohjasivat kysymysten muotoilua aihepiireittäin. Verkkokäyttöinen



Microsoft Forms lomaketyökalu mahdollistaa kysymyksiin vastaamisen ja niiden täydentämisen myös osallistujan valitsemissa järjestyksessä, joten siinä mielessä vapaampi asettelu kuitenkin viittaa enemmän kysymysten puolistrukturoituun esitysmuotoon kuin strukturoituun kyselylomakkeeseen. Vastausvaihtoehtoja taas rajattiin ainoastaan siltä osin kuin oli tarpeellista esimerkiksi kyllä/ ei -vaihtoehtoissa tai numeraalisissa vastauksissa. Vapaasti vastattavissa kysymyksissä merkkimäärää ei rajoitettu, minkä katsottiin mahdollistavan samalla kertaa sekä tutkijalle vastausten vapaamman strukturoinnin asteen että vastaajille tilaisuuden vaikuttaa kuvailujensa laajuuteen. Verkkokyselyn kysymysrunko esitetään tutkielman lopussa (liite 1).

Tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja tietoturvaa käsitellään tarkemmin tutkielman lopussa (6.3, 6.4). Tässä kuitenkin nostetaan esille joitakin pääkohtia. Opinnäytetyössä pyrittiin noudattamaan kaikissa vaiheissa hyvää akateemista tutkimuskäytäntöä (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2009; TENK, 2023). Esimerkiksi tutkimusluvut pyydettiin oppilaitoskohtaisesti, millä tarkoitetaan pääosin rehtoreita. Lisäksi tutkimuksen osallistujille painotettiin, että vastauslomakkeen lähettäessään he ymmärtävät suostuvansa tutkimukseen. Yksityisyydensuojaa kunnioittaen tutkimuksessa pyrittiin luottamuksellisesti säilyttämään myös osallistujien anonymiteetti. Tutkijalle ei paljastunut vastaajien henkilöllisyys, sillä lomaketyökalu ei näyttänyt vastaajan sähköpostiosoitetta vastausten yhteydessä. Tutkittavien suojaan kuuluvat niin ikään tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, oikeus olla vastaamatta kysymyksiin, keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä oikeus tulla unohdetuksi (esim. Tuomi, & Sarajarvi, 2009).

Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistui seitsemän (7) taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajaa. Kaikilla vastaajilla oli ylempi korkeakoulututkinto ja opetuskokemusta yli seitsemän (7) vuotta. Vastaajien opettamat ikäryhmät kattoivat ikävuodet 1–20 vuotta. Ryhmät painottuivat kouluikäisiin. Analyysissäni seuran opettajien käyttämää yhdenmukaista nimitystä, joten käytän ikäryhmästä riippumatta lapsista ja nuorista yhtenäistä nimitystä ”oppilaat”. Kyselyllä pyrittiin aluksi tavoittelemaan uransa alkutaipaleella ja pidempään opettajana toimineita. Koska vastauksia tuli ainoastaan seitsemän vuotta tai pidempään opettaneilta, ei vertailu pidempään opettaneiden ja uransa alkutaipaleella olevien opettajien välillä ollut mielekäs. Koska aineisto jäi

verrattain pieneksi, tutkimuksessa ei myöskään vertailtu esimerkiksi koulutusohjelman vaikutuksia opettajien käsityksiin. Vaikka opettajat saattoivat painottaa eri näkökulmia, ei merkittäviä käsityseroja silti ollut havaittavissa. Tämä voitaneen tulkita pikemminkin yksilöllisiksi eroiksi, harrastuneisuudeksi tai työorganisaation toimintaan liittyväksi seikaksi kuin esimerkiksi suoraan koulutuksen vaikutukseksi opettajien käsityksiin.

Tutkimuksen aineiston käsitteleminen aloitettiin taulukoimalla vastaukset sarakkeisiin kysymyksittäin. Samalla osallistujille annettiin anonyymit tunnisteet H1–H7 (ks. Ruusuvoori & Tiittula, 2009). Koska aineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa, sitä ei tarvinnut litteroida. Kirjalliset vastaukset koostuivat tiiviisti muotoilluista virkkeistä tai osittaisista lauseista eikä niissä siten ollut esimerkiksi suulliselle haastattelulle tyypillisiä ylimääräisiä katsottuja täytesanoja. Ainoastaan muutama selkeästi vahingossa kirjoitettu väärä kirjain korjattiin tekstikatkelmiin. Aineiston pituus kirjoitettuna kysymyksineen ja vastauksineen oli yhteensä 9 sivua, kirjasintyyli Arial, kirjasinkoko 12 ja riviväli 1,5.

#### *4.4 Analyysimenetelmä*

Tutkielman aineiston analysointi aloitettiin lukemalla opettajien vastauksia vapaasti. Sen jälkeen avuksi tekstin ensimmäiseen jäsentelyyn otettiin mukaan värit. Värien avulla opettajien ilmauksista koodattiin eri pituisia aineiston osasia tiettyjen ominaisuuksien mukaan. Koodaamisella tavoitellaan aineiston yksinkertaistamista, jotta sitä on helpompaa hallita (Juhila, 2022). Yhtäältä koodaamiseen voidaan viitata laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyn ensivaiheessa yleisesti. Toisaalta taas koodaaminen määritellään sisällönanalyysin työvälineeksi. Jouni Tuomea ja Anneli Sarajärveä (2009) seuraillen tässä vaiheessa pyrittiin toteuttamaan laadulliselle aineistolle tehtävää sisällönanalyysia aineistolähtöisesti, joten voidaan puhua myös aineiston pelkistämisestä tai redusoimisesta. Merkitsemällä vastauksista opettajien ilmauksia eri väreillä ilmauksista etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä. Samalla tekstiä tiivistettiin. Tutkielmassani tekstimuotoisen aineiston koodaaminen ilmentää tutkijan apuvälinettä, jonka tarkoitus on auttaa aineiston aktiivisessa jäsennystyössä joustavasti. Aineiston jäsentämisen kautta tutkijalle voi alkaa aueta uusia näkökulmia tutkimaansa aihepiiriin.

Tutustuttuani aineistoon ja pohdittuani, minkälainen kuvailutarkkuus on tutkimustehtävän näkökulmasta tavoiteltavaa, päädyin poimimaan vastauksista eri pituisia katkelmia. Näin ollen huomio kiinnittyi yksittäisiä sanoja enemmän ajatusten ja merkitysten tasolle. Silti tästä poiketen myös jotkin kuvailuissa painotetut yksittäiset termit, kuten esimerkiksi ”ekologia”, kiinnittivät huomion. Ekologiaan viitattaessa ymmärrän sillä tarkoitettavan arkikieleen vakiintunutta laajaa käsitysten kirjoa ympäristöä ja luontoa huomioivia käytäntöjä ja toimintatapoja, pyrkimyksenä rajoittaa tai vähentää esimerkiksi toiminnastamme aiheutuvaa ympäristökuormaa. Samalla lienee syytä huomioida myös aineiston muoto. Kirjallisesti kerätyt vastaukset olivat pääosin melko tiiviisti esitettyjä virkkeitä. Näin ollen puhuttaessa esimerkiksi opettajien ilmauksista eli valitsemistani analyysiyksiköistä, pääpaino oli yksittäisiä sanoja laajemmissa kokonaisuuksissa. Kerronnallista päämäärää vaikutti palvelevan yhdistelmä, joka muotoutui sekä uskollisuudesta opettajien alkuperäisille ilmauksille että ilmausten ydinajatusten tiivistämisestä (ks. Maaranen, 2020). Tämä esimerkiksi silloin, kun havaittavissa oli saman asian kuvailu vähäisin eroin.

Narratiivisesta aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja (Lana, 2021). Tunnistamalla näkemyserojen rinnalla asioita, joista ollaan samaa mieltä, tutkielmassani tavoitellaan käsitysten kirjojen sijaan taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien yhteistä kertomusta eli narratiivia siitä, miten lapsia ja nuoria kasvatetaan vastuulliseen luontosuhteeseen taiteen perusopetuksessa. Vilkka (2021) puhuu narratiivisen analyysin temaattisesta lähiluennasta, joka auttaa tiivistämään tyyppikertomuksia, ydintarinoita tai mallikertomuksia kertomuksista. Laadullisen tutkimuksen aineistoihin liittyy myös tietynlainen monipuolisuus ja runsaus (Juhila, 2022). Mahdollisuuksien rikkaus ilmenee esimerkiksi moninaisina näkökulmina, joista on aktiivisesti tehtävä valintoja ja rajauksia tutkimusongelmaa vasten peilaten. Paitsi että tutkielmassani valintoja oli tehtävä sekä opettajien ilmauksia koskien että aineiston kuvailun tarkkuuden suhteen, tämä vaihe tutkielmassa vaati valintojen tekemistä ja kokeiluja siitä, mitkä osat aineistossa liittyvät toisiinsa ja millä perusteilla. Siitä syystä analyysin edetessä ja ymmärryksen syventyessä valintoja oli tarkennettava tai jopa vaihdettava osiosta tai teemasta toiseen. Valintojen tarkentamisessa käytin edelleen värejä ja tekstin lihavoitinta erottaakseni tekstistä sateenvarjokäsitteitä, joilla tarkoitan laajoja käsitteitä tai kokonaisuuksia. Niiden

alle aineistosta koottiin käsitteitä tarkentavia ja avaavia ydinajatuksia. Ensimmäisen teemoitteluvaiheen lopulliset tulokset esitetään viitosluvun kolmessa ensimmäisessä alaluvussa, joissa teemoja ja saman aikaisesti opettajien käsityksiä sekä tulkitaan että avataan tekstikatkelmin.

Kerronnallisuus liittyy myös tapaan käsitellä aineistoa. Narratiivisen aineiston käsittelytavalla Heikkinen (2018) viittaa Donald Polkinghornen (1995) kahteen määritelmään. ”Narratiivien analyysillä” viitataan tapaan eritellä kertomuksia luokkiin. Tällaista luokittelua edustavat käsitykset tapaustyypeistä, metaforista ja kategorioista. Sen sijaan ”narratiivisella analyysillä” tähdätään uuden kertomuksen muodostamiseen aineiston keskeisten teemojen näkökulmasta. Heikkinen (2018) kuvaa Polkinghornen (1995) tukeutuvan ajattelussaan edelleen Jerome Brunerin (1986) tietämisen tapoihin, joista narratiivinen tiedon muoto eroaa laadullisesti paradigmaattisen tiedon muodon logiikkaan ja matematiikkaan perustuvasta ajattelutavasta. Tästä johtuen narratiivisen analyysin sijaan tutkielmassani tulisi oikeastaan puhua synteesisistä, jossa aineiston osat jäsennetään temaattisesti ja johdonmukaisesti eteneväksi kertomukseksi.

Karkeamman jaottelun ja joidenkin ydinajatusten pelkistämisen jälkeen sovelsin ymmärrystäni temaattisesta lähiluennasta käyttämällä apunani eräänlaista teemoittelua, jossa peilasin tiivistämäni tekstiä ja sen osasia tutkimuskysymyksiäni vasten. Teemoittelua toteutettiin Maarasta (2020) seurailleen etsimällä tiivistetystä aineistosta ensin samankaltaisuuksia ja sitten ryhmittelemällä näitä katkelmia edelleen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen erilaisiksi temaattisiksi osakokonaisuuksiksi tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tätä kohtaa voitaisiin ehkäpä rinnastaa eräänlaiseen luokitteluun, jossa aineistoa tiivistetään muodostamalla yleisempiä luokkia ja yleiskäsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kerronnallisuuden ja temaattisen lähiluennan näkökulmasta luokkien sijaan lienee kuitenkin kuvaavampaa puhua temaattisista osakokonaisuuksista.

Tutkielmassani olen pyrkinyt jäsentämään aineiston pienemmistä osista temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen. Useamman tiivistämis- ja tarkentamiskierroksen tuloksena saivat lopullisen muotonsa viidennen luvun kolme ensimmäistä alalukua Opettajien käsitykset vastuullisesta luontosuhteesta

(5.1), Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen opetustyössä (5.2) ja Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymykset (5.3). Näin syntyneet tutkielman osakysymyksiin vastaavat teemalliset kokonaisuudet jäsennettiin vielä kertaalleen Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen neljän luvun alle. Opettajien tuottamien kuvailujen avulla hahmoteltiin yksittäisten käsitysten kautta syntyvää yhteistä näkemystä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Siten varsinainen Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus muotoutui synteetiksi opettajien käsityksistä. Tämä on luettavissa luvun viisi lopusta alaluvusta Synteesi: Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus (5.4).

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksella pyrittiin vastaamaan tutkielman pääkysymykseen, miten taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen. Siten Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen muodostavat neljä toisiaan tukevaa osiota, jotka esitetään mallikertomuksen neljänä lukuna (1–4). Tutkimustulosten synteesinä mallikertomus koostaa kolmen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ja vastaa samalla kysymykseen siitä, minkälainen yhteinen näkemys eli Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien näkemyksiä tarkastelemalla hahmottuu.

Mallikertomuksesta muotoutui toisaalta pohtiva ja toisaalta tulevaisuuteen suuntaava kokonaisuus. Ensimmäinen mallikertomuksen luku 1) Ihmisen vastuu ympäristöstään luonnehtii ihmisen vastuuta ympäristöstään yleisellä tasolla. Toinen luku 2) Toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla puolestaan pureutuu vastuulliseen luontosuhteeseen opetustyön arjessa. Kolmas luku 3) Kysymyksenä arvot ja asenteet? puolestaan ottaa kantaa opetustyön haasteisiin. Neljännessä luvussa 4) Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ratkaisut pyritään purkamaan vielä joitakin vastuulliseen luontosuhteeseen liitettyjä haasteita sekä suunnataan saman aikaisesti katsetta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen tulevaisuuteen. Luvussa pohditaan, kuinka haasteita voitaisiin ylittää taiteen perusopetuksessa ja minkälaisia ratkaisuja opettajat näkevät esille nostamiinsa vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ongelmiin.

Tutkimustulosten yhteenvedossa (luku 6) tutkimuksen tuloksia peilataan vielä aikaisempaa teoriataustaa vasten. Luvun ensimmäisessä alaluvussa (6.1) Ekologinen mielikuvitus kasvatustehtävänä Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomusta tarkastellaan ja tulkitaan aiemman kirjallisuuden avulla. Tämän prosessin tuloksena vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymysten yhteyteen syntyivät vielä taidekasvatuksen kaksi kulttuurista mallitarinaa (6.2). Ensimmäisellä, öljyn kulttuurisella mallitarinalla, tahdotaan kiinnittää huomiota taiteen ja taidekasvatuksen traditioihin ja arvostukseen kytkeytyviin kulttuurisiin käsityksiin. Sen eräänlaiseksi vasta- ja samalla mekanistisen maailmankuvan ja teknologisen järjen muutostariksi muotoutuu taidekasvatuksen kulttuurinen ekologisen ajattelun mallitarina. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta (6.3), eettisyyttä ja tietoturvaa (6.4), reflektoidaan tutkielmaa tutkijan kertomuksena (6.5), tutkielmaa oppimisprosessina (6.6) sekä luodetaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita (6.7).

# 5 VASTUULLISEEN LUONTOSUHTEESEEN KASVATTAMINEN TAITEEN PERUSOPETUKSESSA

Luvussa vastataan aluksi tutkimuksen osakysymyksiin opettajien vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista koskevista käsityksistä (5.1), vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta opetustyössä (5.2) sekä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymyksistä opetustyössä (5.3). Luvun lopuksi tutkimustulokset jäsennetään synteetiksi, joka vastaa tutkimuksen pääkysymykseen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksessa (5.4). Saman aikaisesti kuin synteesi koostaa opettajien yksittäisiä käsityksiä yhteiseksi näkemykseksi, muodostaa se myös neliosaisen Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen.

## *5.1 Opettajien käsitykset vastuullisesta luontosuhteesta*

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysytään, miten opettajat käsittävät vastuullisen luontosuhteen. Verkkokyselyn ensimmäisessä kysymyksessä taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajia pyydettiin kuvailemaan oman ymmärryksensä mukaan, mitä vastuullinen luontosuhde tarkoittaa. Opettajien samansuuntaisissa vastauksissa korostuivat ihmisen vastuu ympäristöstään ja toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla. H1 kiteyttää tämän seuraavasti:

Vastuullinen luontosuhde on sen ymmärtämistä, että me ihmiset olemme vain yksi osa luontoa, mutta meillä sen suurimpina kuluttajina on suurin velvollisuus toimia parhaan ymmärryksemme mukaan, jotta emme horjuta tasapainoa enää yhtään enempää. Vastuullinen luontosuhde on myös omasta ympäristöstä huolta pitämistä, toimien, keskustellen ja esimerkiksi osallistuen vastuullisiin projekteihin. (H1)

Edellisessä painotetaan ymmärtämistä vastuullisen luontosuhteen perustana (H1). Myös kaksi muuta vastaajaa nosti esille ymmärryksen: ensinnäkin tarpeesta kunnioittaa ja suojella luontoa ja toiseksi oman toiminnan ekologisista vaikutuksista (H3, H4). Tähän rinnastuu niin ikään kuvaus vastuullisesta luontosuhteesta tiedostavana suhtautumisena (H6), jota tarkennetaan esimerkiksi oman käytöksen ja valintojen tiedostamiseksi suhteessa luontoon (H2). Vastuullisen luontosuhteen katsotaan siten kytkeytyvän läheisesti ihmisen käyttäytymiseen, jossa tärkeitä on ekologisten arvojen kunnioittaminen (H2). Näin ollen vastuulliseen luontosuhteeseen lukeutuu ekologisuuden ohella eettisyys (H6), jota vielä tarkennetaan seuraavassa kuvauksessa (H3):

Vastuullinen luontosuhde tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten oma toiminta vaikuttaa ekologisesti ja sen pohjalta käytännöllisten, moraalisten ja eettisten valintojen tekemistä. (H3)

Vastuullisen luontosuhteen yhteydessä yksittäisenä laajempänä käsitteenä mainittiin kestävä kehitys (H6). Kuten edellä esitetään, luonnon suurimpana kuluttajana ihminen omaa velvollisuuden toimia parhaan ymmärryksensä mukaan, horjuttamatta luonnon tasapainoa enempää (H1). Siten luonnosta tulee pitää huolta. Huolenpidon perustana nähdään ihmisen vastuu toimia harkiten, tiedon pohjalta (H4):

- - ihminen voi käyttää luontoa mutta sitä pitää vaalia ja siitä pitää huolehtia. (H5)

Vastuulliseen luontosuhteeseen kuuluu hankkia asiallista tietoa luontoon liittyvistä asioista, jotta osaa toimia oikein erilaisissa tilanteissa ja ymmärtää että luontoa pitää kunnioittaa ja suojella - -. (H4)

Emme kuitenkaan huolehdi luonnosta vain itseämme ajatellen. Luonnosta tulee huolehtia kokonaisvaltaisesti ja pitkällä aikajänteellä, sillä "Ihmisen vastuulla on jättää ympäröivä luonto ja sen eliöt seuraaville sukupolville" (H4). Vastuullinen luontosuhde ja huolenpito tarkoittaa siis myös toimimista ympäristöä huomioivalla tavalla. Siten vastuulliseen luontosuhteeseen lukeutuvat ympäristöteot:

Vastuullinen luontosuhde on myös omasta ympäristöstä huolta pitämistä, toimien, keskustellen ja esimerkiksi osallistuen vastuullisiin projekteihin. (H1)

[Vastuullinen luontosuhde tarkoittaa] Käytännön toimia, jotka edistävät luonnon tasapainoa ja säilymistä (jätteiden lajittelu, veden- ja sähkön kohtuukäyttö, autoilun vähentäminen). (H7)



Samaan tapaan kuin edelliset vastaajat (H1, H7), korostaa myös H5 luonnon vaalimista ja siitä huolehtimista, esimerkiksi:

Kierrättämällä, käyttämällä ympäristöystävällisiä aineita... (H5)

Opettajien käsityksissä vastuullisesta luontosuhteesta korostuivat näin ollen ihmisen vastuu ympäristöstään ja toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla. Vähemmälle huomiolle tässä kohtaa jäi sen sijaan kokemuksellisuus, jonka kuitenkin kaksi vastaajaa nosti esille (H2, H7):

[Vastuullinen luontosuhde tarkoittaa] Luonnon kokeminen ja käyttäytyminen ekologisia arvoja kunnioittaen. (H2)

Luontosuhteen syntyminen tietysti edellyttää luontokokemuksia. Mitä nuorempana lapsi viedään metsään, sitä parempi :). (H7)

## *5.2 Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen opetustyössä*

Toisessa tutkimuskysymyksessä kysytään, miten opettajat ottavat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mukaan opetustoimintaansa. Verkkoaineiston toisessa kysymyksessä opettajia pyydettiin kuvailemaan esimerkkejä siitä, miten he huomioivat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen opetustyössään. Opettajien vastauksissa nostettiin esille oppilaiden ohjaaminen vastuullisiin toimintatapoihin ja oppimisympäristön laajentaminen ulkotilaan. Edelliseen lukeutuvat esimerkiksi erilaisten ympäristöä huomioivien käytäntöjen ja tekniikkojen harjoittamisen ohella keskusteleva ja pohdiskelleva ote. Jälkimmäiseen puolestaan kuuluvat lähiympäristön hyödyntäminen ja työskentely ulkona. Ympäristöä huomioivat toimintatavat ja käytännöt voivat olla esimerkiksi edellä mainittuja materiaalivalintoja, joilla pyritään vähentämään ekologisia haittoja. Tähän ryhmään voidaan lukea myös kierrättäminen, jolla tässä tarkoitetaan paitsi erilaisten materiaalien uusiokäyttöä taiteen tekemisessä, myös oppilaitoksen arkisia jätteiden lajittelukäytäntöjä:

Puhun oppilaille miten käsipapereiden käytön vähentäminen on tärkeää. (H4)

Valitsen usein kierrätysmateriaaleja, kerään ylijääneen värin talteen - -, pyrin opettamaan materiaalien tietoista käyttöä - -. (H6)

Oppilaiden ohjaaminen ympäristöä huomioiviin vastuullisiin toimintatapoihin tapahtuu sekä puheen että käytäntöjen tasolla. Usein sitä toteutetaan luontevana osana työskentelemistä:

Keskustelemme oppilaiden kanssa taiteen vaikuttavuudesta ympäristöasioissa, pohdimme materiaalihukkaa eli käytämme säästeliäästi, hyödynnämme kierrätysmateriaalit, lajittelemme tuottamamme jätteen, pesemme välineet vettä säästäen. (H1)

Puhun oppilaiden kanssa esimerkiksi vesiensuojelusta kun pesemme välineitä ja mietimme miten erilaiset maalit ja liuottimet kuormittavat luontoa. (H4)

Opettajan osaaminen ja hyväksi havaitut toimintatavat näyttelevät merkittävää roolia siinä, millä tavoilla ja miten laajasti ympäristöasioita nostetaan oppitunneilla esille ja minkälaisilla keinoilla toimintaa ohjataan. Sen lisäksi, että yksi opettaja pyrkii vähentämään opetustyössään ekologisia haittoja, hän myös suunnittelee tehtävänantoja vastuullisuutta huomioiden (H6):

- - valitsen aiheita ja tekniikoita joissa otetaan vastuullisuus huomioon tai käsitellään sitä. (H6)

Konkreettisena esimerkkinä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksessa voidaan myös pitää seuraavaa esimerkkiä, jossa esitetään kaksi tärkeätä kysymystä (H3). Ensimmäisenä on kysymys valinnan mahdollisuudesta. Keskiössä on toisaalta pohdinta muovipohjaisen maalin käyttämisen ekologisista seurauksista ja toisaalta ekologisen haitan minimointi valitsemalla orgaanisempia materiaaleja. Toiseksi keskusteluun nostetaan näiden valintojen arvo ja merkitys teokselle sekä yhtä lailla valintojen vaikutus työskentelyyn:

Esimerkki: olen tekemässä maalausta ja pohdin käytäntö maalauksessani muovipohjaisia akryylivärejä tai vaikkapa munatempuraa, jonka valmistan ekologisista pigmenteistä, kananmunasta ja vedestä. Teen valintani ymmärtäen valitun materiaalin käytön seuraukset vesistölle ja muulle luonnolle. Voinko minimoida ekologisen haitan? Miten?

Entä mitä arvoa ja merkitystä valittu materiaali/ tekniikka tuo teokselleni? Miten valittu materiaali vaikuttaa työskentelyyni? (H3)

Esille tahdottiin myös nostaa se, että ympäristöä huomioivat toimintatavat eivät aina ole helpoimpia mahdollisia käytäntöjä. Omien tai yleisten tottumusten

muuttaminen ekologisia haittoja paremmin huomioiviksi saattaa edellyttää niin omalla epämukavuusalueella liikkumista kuin suuritöisemmän prosessin hyväksymistäkin. Parhaimmillaan koulussa on silti voitu tehdä myös yhteisiä päätöksiä ekologisia haittoja vähentävistä tekniikoista tai materiaaleista:

Materiaalien kohdalla opitaan näkemään hieman enemmän vaivaa, vaivannäkö opitaan ottamaan osaksi ja näkemään jopa arvokkaana osana koko työskentelyn prosessia. Esimerkiksi siten, että vajaat väripurkit pyritään käyttämään loppuun, vaikka niistä värien kaapiminen ja värien notkeuttaminen on vaivalloisempaa kuin vanhan heittäminen roskeen ja uuden purkin avaaminen. (H3)

Olemme siirtyneet paljolti liuotinvapaisiin maalaus- ja grafiikantekniikoihin. (H4)

Edellä luonto ja kokemuksellisuus vastuullisen luontosuhteen yhteydessä jäivät vähemmälle huomiolle. Sen sijaan oman opetustyön kontekstissa lähiympäristön ja luonnon roolia painotettiin useammassa vastauksessa. Ensinnäkin luontoon voidaan astua konkreettisesti tekemällä retkiä ja havainnoimalla luontoa. Samalla voidaan opetella paitsi huolehtimaan omasta ympäristöstä, myös kunnioittamaan luontoa ja kokemaan sen kauneus. Luonto voidaan niin ikään liittää työskentelyyn joko työskentelemällä ulkona tai käsittelemällä luontoon liittyviä teemoja yleisesti puheessa ja tehtävänannoissa. Luonnonympäristöt voivat herättää oppilaisissa myös innostusta, kiinnostusta ja kiitollisuutta. Esimerkiksi metsä voidaan kokea inspiroivana paikkana, joka voi puhutella luovuutta uusin tavoin.

Hyödynnämme oppimisessa pihaa, lähiluontoa ja metsiä - -. (H1)

Työskentelemme paljon ulkona, teemme retkiä lähiympäristöön. Retkillä havainnoimme ympäristöä erilaisista näkökulmista ja olemme joskus keränneet roskeita. (H7)

Ympäristötaideteokset ulkona hajoavista materiaaleista (polttamaton savi, luonnonmateriaalit), puheessa otan esille teemoja kuten käyttäytyminen luonnossa, luonnon ihailu ja pienten yksityiskohtien huomiointi. (H2)

- - hyödynnän opetuksessa jonkin verran: retkiä, ulkona työskentelyä. Luonto on aiheena usein tehtävän annoissa, tavalla tai toisella. (H5)

Seuraavaan kysymykseen, joka koski oppilaiden töissään esille nostamia vastuulliseen luontosuhteeseen liitettäviä asioita, vastasi seitsemästä osallistujasta neljä. Lopuista kolmesta osallistujasta yksi ilmoitti, ettei osaa sanoa ja kaksi ei vastannut kysymykseen. Kaikista vastauksista selkeimmin oppilaiden

itse esille nostamiin asioihin viittasi näin ollen H4, joka käsitti oppilaiden töissään esille nostamaksi vastuulliseen luontosuhteeseen liittyväksi asiaksi rakkauden luontoon ja eläimiin sekä eläinten oman elinympäristön säilymisen tärkeyden. Töissä voidaan niin ikään käsitellä paikkoja, joihin ihmisen vaikutus ei ole yltänyt. Katselijassa tämän kaltaiset työt voivat myös herättää kokemuksia esimerkiksi kasvien ja eläinlajien moninaisuudesta ja harmoniasta. Osa vastauksista kuvasti opettajien rajaamia teemoja tai mahdollista tehtävän asettelua, tai esimerkit liittyivät pikemminkin keskustelemiseen osana työskentelemistä kuin suoraan taiteelliseen työskentelemiseen. Useimmiten taiteen perusopetuksen opetustyötä ohjaavatkin opetussuunnitelman tavoitteet ja opettajan rajaamat tehtävänannot, joten havaitsin, että esittämäni kysymys itsessään oli epätarkka ja kysymyksen asettelu olisi vaatinut tarkempaa pohdintaa. Koska opettajien vastauksissaan esille nostamat asiat kuitenkin ovat tärkeitä ja hyviä esimerkkejä vastuulliseen luontosuhteeseen liitettävistä yksittäisistä asioista tai asiakokonaisuuksista, poimittiin esimerkit tähän täydentämään edellistä kuvausta. Vastauksissa painotettiin ympäristökysymyksiä, tietoa ympäristöstä ja ympäristötietoisuuden kehittämistä:

Ympäristön roskaaminen nousee toistuvasti esiin kun puhutaan luonnossa liikkumisesta. (H4)

Paperi tulee ympärillämme olevista puista: tämän tajuaminen on vaikuttanut pienempien oppilaiden käsityksiin siitä, miten paperia ei kannata "tuhlata". Aiheesta on piirretty kuvia, - - jne. (H1)

Toisinaan voidaan myös tehdä kokeiluja, joissa kaikki käytettävät materiaalit ovat joko suoraan luonnosta poimittuja tai ekologisesti valmistettuja. Käytännössä kaikkien oppilastöiden ymmärretään silloin liittyvän vastuulliseen luontosuhteeseen. Ympäristötietoisuuden lisäksi kuvittelukyvyn merkitys vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa nostettiin tarkasteluun. Taiteen keinoin voidaan havainnoida ja tarkastella erilaisia luonnonympäristöjä, eläytyä niiden tunnelmaan sekä tahdottaessa kuvitella ympäristö, vaikkapa roskainen metsä, erilaiseksi. Tämä voidaan muodota yksittäisiksi tehtäviksi, joissa ympäristöä luonnostellaan ensin havaintojen pohjalta ja sen jälkeen mietitään omista lähtökohdista kuvalle vastakohtainen teospari. Kaikki osallistujat vastasivatkin ainakin keskustelewansa vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvistä asioista oppilaidensa kanssa. Vastauksissa painotettiin erilaisia

ympäristönäkökohtia, esimerkiksi ajankohtaisista ympäristöongelmista keskustelemista ja niihin liittyviä eettisiä tai moraalisia kysymyksiä:

Olemme pohtineet mm. kuvataidekoulussa käytettävien materiaalien kierrätystä. (H5)

Keskustelua käydään esimerkiksi käytettyjen tekniikoiden ja materiaalien kuormittavuudesta luonnolle, myös ympäristöongelmista keskusteltu ylipäättään (ajankohtaisuus), taiteen vaikuttavuudesta, voiko taiteella vaikuttaa, materiaalien kierrätyksestä - -. (H6)

Erilaisten metsien suojelu, eläinten oikeus omaan terveeseen elinympäristöön, luonnon ja luonnossa kulkemisen tärkeys ihmisen hyvinvoinnille. Ilmastokysymykset, puhdas ilma ja vesi. (H4)

Eräs selkeimmin erottuva päivän polttava kysymys taiteen perusopetuksessa on mikromuovin ekologiset haittavaikutukset. Näin ollen keskusteluissa pohditaan myös keinoja, joilla luontoon kohdistuvaa kuormitusta voidaan vähentää. Silti pedagogisesta näkökulmasta tarvitaan toisinaan myös asioiden asettamista mittasuhteisiinsa, sillä lapset ja nuoret saattavat olla tuskallisen tietoisia ympäristöön kohdistuvista uhista:

Välineiden huolto kuvataidekoulussa, mitä esim. estetään pääsemästä viemärin kautta vesistöön luokissa. (H2)

Oppilaat saattavat kysyä, miksi esim. liimapurkkeja tai suuria värimääriä ei ole hyvä pestä vedellä viemäriin. Tästä pääsemme keskusteluun mikromuovin kertymisestä organismeihin. Joskus oppilaat ovat myös kyselleet biojäteastian perään, joka meillä nykyisin kyllä on. (H7)

Viimeisin keskustelu liittyi mikromuoviin, joita on akryyliväreissä. - - Aiheesta heräsi nuorten aloitteesta keskustelu mikromuovia vastaan taistelemisesta ja siitä, miten mahdotonta se nykypäivänä on. (H1)

Yleisesti vastauksista voidaan vielä mainita, että vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen liittyviä eri ikä- tai kehitysvaiheita voitiin ymmärtää sivuttavan, joskaan ei varsinaisesti korostettu. Mielestäni tähän olisikin syytä palata tarkemmin. Voitaneen kuitenkin ajatella, että lähtökohtaisesti esimerkiksi ympäristötekoja voidaan soveltaa ja ohjata laajemmin toiminnan ja mielikuvituksen kautta jo leikki-ikäisten oppilaiden kanssa vaikkapa valitsemalla ympäristöhaittoja huomioivia materiaaleja ja tekniikoita, lajittelemalla ja kierrättämällä sekä tutustumalla lähiympäristöön ja suunnittelemalla mielikuvitusta puhuttelevia tehtäväkokonaisuuksia, kuten opettajat tuovat esille.

Laajemmat vastuullisuuteen liittyvät aihepiirit sen sijaan puhuttavat yleensä myöhemmissä ikävaiheissa ja herättävät usein voimakkaita tunteita, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Nuoret totesivat, että akryylivärejä voi käyttää joskus, muuten maalata joillain muilla väreillä. Eli nuorten ajatukset yhteen vetäen, välillä voi käyttää harkitusti "pahoja" värejä ja parhaalla mahdollisella tavalla työvälineet putsaten, mutta asiasta ei voi ottaa niin suurta tuskaa, että lopettaa kokonaan taiteen tekemisen. Asia on ratkaistava toisella yhteiskunnan tasolla ja ottaa vastuu "itsensä kokoisesta" toiminnasta. (H1)

### *5.3 Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymykset*

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kysytään, minkälaisia kysymyksiä opettajat näkevät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa opetustyötään koskien. Opettajat löysivät useita kysymyksiä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa. Osa opetustyön ongelmista oli rajatumpia ja kohdennetumpia, kuten esimerkiksi jätteiden lajitteleminen tai keramiikan lasitteet ja myrkylliset grafiikan ja maalauksen metodit. Ongelmia voi löytyä niin ikään ajankäytöstä tai tottumuksista. Lisäksi käytännön kysymykset, jotka ensi silmäyksellä vaikuttavat liittyvän opetustyössä käytettäviin materiaaleihin, kytkeytyvät pohjimmiltaan laajempiin arvo- ja arvostuskysymyksiin taiteen tekemisestä:

Kuvataidekoulu on pitkälti fyysisen materiaalin varassa ja sitä kuluu ja kuluu, tehokkaampi (uusio)käyttö olisi ihanteellista. (H2)

[Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen kohdistuvia ongelmia ovat] kiire, oppilaitoksen sisäiset käytännöt, jätteiden lajittelun puutos, taidetoimintaan ja koulun - - perinteisiin liittyvät käytännöt ja arvostukset, mikä ja millä materiaaleilla tehty taide on "hyvää taidetta", esimerkkinä keramiikan lasitteet ja myrkylliset grafiikan ja maalauksen metodit. (H1)

Edellisiin haasteisiin todettiin lisäksi, etteivät suurimmat muutokset tapahdu ilman yhteistyötä organisaation tasolla, vaan asian pitää kiinnostaa myös enemmistöä (H1). Toisaalta taas rajallisten resurssien koetaan vaikuttavan siihen, miten vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen pystytään panostamaan oppilaitostasolla:

Osa ongelmista liittyy ajankäyttöön, siis tätä kautta työstä maksettavaan palkkaan ja käytettävissä olevaan budjettiin. Kuvataidekoulussa vastuullinen luontosuhde liittyy vahvasti materiaalipohjaisuuteen ja

työskentelymenetelmiin. Uusien menetelmien opettelu ja materiaalien käyttöönotto vaatii opettelua ja aikaa. (H3)

Taiteellisen työskentelyn ja siinä käytettävien materiaalien ekologisten vaikutusten rinnalle nostettiin niin ikään haasteita, joita liittyy oppimisympäristön laajentamiseen. Opettajien kokemusten ja käsitysten mukaisesti esteet voivat olla kulttuurisia ja käytännöllisiä. Kuvataidekoulussa voi olla esimerkiksi tiettyjä totuttuja tapoja viedä opetusta eteenpäin, jolloin yhteisön koettu tuki ulkona oppimisen kehittämiseksi ei ole näkyvää tai on puutteellista. Käytännön tason arkisia ongelmia puolestaan voivat olla vaikkapa ulkovarusteiden puutteet:

Ulkotyöskentelyä pitäisi lisätä, mutta tässä on usein käytännön hankaluuksia. (H7)

Oppilaat eivät usein ole valmistautuneet menemään ulos oppituntien aikana vaikka varusteista olisi ilmoitettu etukäteen. (H2)

Koululla ei ole ulkona oppimisen kulttuuria kovin vahvana, itse arkailee sen aloittamista. (H2)

Opettajien mielestä etenkin asenteet estävät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista. Yhtäältä puhutaan opettajien asenteista ja kiinnostuksen puutteesta, toisaalta taas oppilaiden kotona vallitsevat asenteet koetaan esteinä:

Ennakoasenteet ja muutosvastaisuus. (H5)

Kodin asenteet ovat ehkä suurin este, ja (em.) käytännön ongelmat, jotka koskevat varmasti myös peruskoulua ja varhaiskasvatusta. (H7)

Opettajien negatiivinen asenne, "ei ole väliä, ei ole kiinnostavaa". (H1)

Asenteisiin liittyvien näkökulmien rinnalla vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen taustavaikuttimina ruodittiin myös vastuulliseen luontosuhteeseen liittyviä tietämiseen ja tietoon liittyviä puutteita tai rajoituksia (H5). Pohdintaa herätti samaan aikaan kysymys luonnosta etäännyttämisestä. Vaikka luonto olisikin lähellä, sitä ei ehkä hyödynnetä omasta mielestä kuitenkaan riittävästi. Yhtä lailla saatetaan miettiä myös jaottelua sisällä opettaminen – suora yhteinen luontokokemus. Silloin, kun esimerkiksi sisätiloissa tapahtuva opetus asettuu oppituntien lähtökohdaksi, voidaan tämän rinnalla luontokokemusten saavuttaminen tai toteuttaminen kokea haasteellisempänä:

Oma epätietoisuus asioista? Yleisesti ottaen varmaankin ihmisen vieraantuminen luonnosta. Meillä tosiaan se luonto on aika lähellä ja enemmänkin sitä voisi hyödyntää oppitunneilla. (H5)

Haasteena voi olla se, että opetus tapahtuu sisällä ja suora yhteinen luontokokemus pitää aina järjestää erikseen. (H4)

Yksi opettajista jäi myös miettimään, mahtaako koko luontosuhde yleensä ottaen edes saada tarpeeksi painoarvoa koko taideopetuksen kentällä:

Luontosuhdetta ei pidetä taideopetuksessa niin tärkeänä että sille annettaisiin tai tehtäisiin tilaa opetuksessa. (H2)

Opettajien kuvailujen perusteella vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen esteet ja haasteet osoittautuvat näin ollen moninaisiksi. Tilanteen muuttamiseksi ja kehittämiseksi ollaan kuitenkin valmiita toimimaan ja löytämään keinoja. Muutoksille on tehtävä aktiivisesti tilaa. Muutoksen lähtökohtana voidaan pitää avoimuutta ja kiinnostusta, jotka aukaisevat mahdollisuuksia vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiselle ja kasvamiselle. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvamisen voidaan opettajien kuvailujen perusteella nähdä koskevan yhtä lailla niin aikuisia kuin lapsiakin. Silti voidaan ajatella, että koska aikuisten kielteiset asenteet ja näkemykset saattavat olla syvään juurtuneita, suhtautuvat lapset ja nuoret luontosuhteeseen liittyviin kysymyksiin ja niiden vaatimiin muutoksiin lähtökohtaisesti aikuisia avoimemmin ja myönteisemmin:

Asenne ratkaisee. On oltava valmis muuttamaan omia asenteita ja näkökulmia ja halua oppia uutta. (H3)

Yleisesti ottaen oppilailla, siis lapsilla ja nuorilla on avoimempi suhtautuminen oman vastuullisen luontosuhteen kehittämiseen kuin aikuisilla. (H3)

Lapsethan ovat pääsääntöisesti hyvin kiinnostuneita ympäristöstään eli he ovat otollista ainesta tähän vastuullisuuskasvatukseen. (H7)

Lopuksi opettajia pyydettiin myös jakamaan näkemyksiään siitä, miten vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista voitaisiin edistää visuaalisten taiteiden opetuksessa. Kuten edellä todettiin, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma sivuaa vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista arvojen osalta. Tämän kysymyksen kohdalla viitattiinkin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kirjatun ”tavalla tai toisella” lähes jokaisen kuvataidekoulun opetussuunnitelmaan. Siten opettajista lähtevän muutoksen edellytyksinä nähtiin



sitoutuminen vastuulliseen luontosuhteeseen liittyviin arvoihin, vuoropuhelu, koulutus sekä yhtenäinen toiminta organisaation tasolla:

Asenne- ja näkökulmamuutokset sekä luontosuhdetta arvostavaan ja ekologiseen arvopohjaan sitoutuminen tapahtuu tiedonhakua ja keskustelua lisäämällä, uusien metodien käyttöön kouluttautumalla, kirjaamalla tavoitteet ja toimenpiteet entistä selkeämmin koulujen toimintastrategioihin ja sitoutumalla noudattamaan niitä. (H3)

Resursoinnin ja kouluttamisen rinnalle lisättiin vielä sekä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista tukevat käytännöt että opettajien kannustaminen sitä tukevaan työskentelyyn:

[Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista voitaisiin edistää] Lisäämällä resursseja sille, että asiasta koulutetaan, otetaan käytännöiksi eko-ystävällinen toiminta, kannustetaan positiivisella tavalla eko-viisaaseen opetukseen. (H1)

H1:n korostamat "eko-ystävällinen toiminta" ja "eko-viisas opetus" käsitteinä osuvatkin epäilemättä niihin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen syviin ytimiin, joita tässäkin tutkielmassa lähdettiin selvittämään. Edellä yksi vastaajista kuitenkin viittasi tiettyyn "arkuuteen" aloittaa esimerkiksi ulkona oppimisen kehittämistä (H2). Siten vastuullisen luontosuhteen ongelmina pohdittiin mahdollista opettajan omaa epätietoisuutta asioista (H5). Tästä seuraa kysymys siitä, miten toimintaa lähdetään viemään eteenpäin esimerkiksi silloin, kun koulun toimintakulttuurin ei koeta suoranaisesti tukevan vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista edistävästä asioista erottuvat näin ollen ensinnäkin ympäristöä huomioivat toimintatavat, joihin sitoudutaan yhteisesti omassa työympäristössä. Toiseksi myös opettajien yhteistyötä ja sen muotoja voidaan kehittää:

[Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista edistää] Yhteisten pelisääntöjen luominen ja noudattaminen esimerkiksi kierrätyksen ja materiaalien valintojen suhteen. Opettajien mahdollisuus keskusteluun ja yhteinen tehtävä-ideointi. Pariopettajuus. (H4)

Opettajat painottivat aiemmissa vastauksissaan niin metsän kuin yleisesti ulkoympäristönkin merkitystä. Saman suuntaisia näkökantoja voidaan havaita myös tässä kohtaa. Ympäristösuhteen rakentaminen edistää vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista (H7). Ympäristöllä viitataan tässä yleisesti

oppilaan omaan ympäristöön ja ulkotilaan, rakennettu ympäristö mukaan lukien. H5 puolestaan näkee tavoiteltavana yhä syvenevän yhteyden luontoon:

[Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista voitaisiin edistää] Viemällä oppilaat ulos ja laatimalla tehtäviä, joissa kohteena on oma ympäristö sekä oppilaan suhde ympäristöön. Ja ympäristöllä tässä tarkoitan myös rakennettua ympäristöä (arkkitehtuuri, puistot, viheralueet ja muu ja kaupunkisuunnittelu). (H7)

Enemmän "olla yhtä luonnon kanssa". (H5)

Kuten edellä pohdittiin, vaikuttaisi opettajan osaaminen näyttelevän merkittävää roolia siinä, millä tavoilla ja miten laajasti ympäristöasioita nostetaan oppitunneilla esille ja minkälaisilla keinoilla toimintaa ohjataan. Esimerkiksi H6:n kuvauksesta välittyi aihepiirin laaja hallinta, sillä hän mainitsee valitsevansa sekä aiheita että tekniikoita, "joissa otetaan vastuullisuus huomioon tai käsitellään sitä". On silti hyvä huomioida, että kaikki opettajat eivät välttämättä hallitse tai koe hallitsevansa aihepiiriä samassa laajuudessa, joten asian edistämiseksi ehdotetaan myös yhteistoiminnallisia hankkeita:

Jokin hanke ja opas voisi olla ensi alkuun hyvä väylä, että jotkut ottaisivat sen asiakseen, ja sitten ehkä pikkuhiljaa osaksi opsia. (H2)

Suurimmat muutokset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa saadaan aikaiseksi yhteistyönä. Kuusi seitsemästä osallistujasta ilmoittikin keskustelewansa tai keskustelleensa joskus vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta työkavereidensa kanssa. Niin ikään kuusi osallistujaa koki keskustelemisen merkityksellisenä kuitenkin niin, että yksi, joka ei "ainakaan muistanut keskustelleensa", painotti silti keskustelun merkityksellisyyttä, kun taas keskustelua ei kokenut merkityksellisenä yksi osallistuja, joka ilmoitti aihepiiriä joskus sivutun. Neljä osallistujaa puolestaan ilmoitti suunnittelewansa yhdessä vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvää opetusta omassa oppilaitoksessaan. Kaksi osallistujista ei ilmoituksensa mukaan ollut suunnitellut tai suunnittele aihepiiriin liittyvää opetusta kollegiaalisesti. Seitsemännessä vastauksessa kuitenkin huomautettiin, että koska taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma sivuaa asiaa arvojen osalta, "tavallaan" vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvää opetusta on suunniteltu tai suunnitellaan yhdessä. Lopuksi onkin vielä hyvä alleviivata, että tahdottaessa taiteen perusopetuksessa itsessään piilee valtava

määrä luovuutta ja potentiaalia edistää vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista. Tämä näkökulma voidaan tulkita paitsi työyhteisön aikuisten asiaksi, myös innostavana ja inspiroivana osana koko kouluyhteisön elävää ja kehittyvää toimintakulttuuria:

Tutkitaan ja ihmetellään, keksitään uusia tapoja tehdä ja opettaa taidetta!  
(H1)

Se ilo ja tietynlainen ekologinen hyvä omatunto, joka luo henkistä hyvinvointia työyhteisöön ja lasten ja nuorten visuaaliseen ilmaisuun tulee selkeästi nostaa esiin. (H3)

#### ***5.4 Synteesi: Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus***

Tutkimustulokset jäsenettiin aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta synteesiksi. Synteesi vastaa tutkielman pääkysymyksen: Miten taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen? Saman aikaisesti synteesi koostaa opettajien yksittäisistä käsityksistä yhteistä näkemystä eli Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen. Mallikertomus on jaettu alle neljäksi Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen luvuksi (1–4). Kukin luku on jäsenelty ja nimetty temaattisen sisältönsä mukaisesti. Selkeyden vuoksi kuhunkin lukuun johdettava otsikko on numeroitu ja kursivoitu. Lukujen ydinajatuksat kiteytyvät otsikoissa seuraavasti:

- 1) Ihmisen vastuu ympäristöstään,
- 2) Toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla,
- 3) Kysymyksenä arvot ja asenteet?
- 4) Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ratkaisut.

*1) Ihmisen vastuu ympäristöstään:* Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen perustana on tiedostava suhtautuminen luontoon. Meidän tulee ymmärtää, minkälaisia ekologisia vaikutuksia toiminnallamme on. Vastuullinen luontosuhde kytkeytyy siten läheisesti ihmisen käyttäytymiseen, jossa tärkeitä on ekologisten arvojen kunnioittaminen. Luontoa tulee huomioida, kunnioittaa ja suojella. Tällä tarkoitetaan toimimista niin, ettei luonnon tasapainoa horjuteta enempää. Luonto ja sen eliöt tulee säilyttää seuraaville sukupolville.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen perustan luovat näin ollen ihmisen vastuu ympäristöstään ja toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla.

Taiteen avulla voidaan rakentaa ja vahvistaa luontoyhteyttä. Opettajien käsityksissä luontosuhteen syntymisen edellytyksenä pidetään luontokokemuksia, joista merkityksellisinä nähdään etenkin varhaiset metsäkokemukset. Tätä aihepiiriä täydentävät ympäristökysymyksiin ja ympäristötietoisuuden kehittämiseen yleisemmin kytkeytyvät aiheet. Opettajien mukaan oppilaiden töissä puolestaan kuvastuu erityisesti rakkaus luontoon ja eläimiin. Yhtäältä tärkeänä koetaan eläinten oman elinympäristön säilyttäminen, toisaalta taas taiteen välittämänä pohditaan ympäristön tilaa yleisesti. Jälkimmäisestä osoituksena luontoaiheen tutkiminen luonnon koskemattomuuden näkökulmasta.

2) *Toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla*: Ihminen on vastuussa omasta toiminnastaan ja toimintansa ympäristövaikutuksista. Kuten alun johdannossa sivuttiin, merkityksellistä on löytää sellaisia toimintatapoja, jotka eivät syvennä ekokriisiä, vaan auttavat ratkaisemaan sen taustalla vaikuttavia ympäristökysymyksiä. Näin ollen toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla näkyy opetustyössä oppilaiden ohjaamisena vastuullisiin toimintatapoihin ja oppimisympäristön laajentamisena ulkotilaan. Vastuullisiin toimintatapoihin lukeutuvat esimerkiksi erilaisten ympäristöä huomioivien käytäntöjen ja tekniikkojen harjoittamisen ohella keskusteleva ja pohdiskeleva ote. Jälkimmäiseen puolestaan lukeutuu lähiympäristön hyödyntäminen ja työskentely ulkona.

Oppilaiden ohjaaminen vastuullisiin toimintatapoihin tapahtuu sekä puheen että käytäntöjen tasolla. Käytännön toimiin lukeutuvat esimerkiksi tieto ympäristöstä, kierrättäminen ja muut ympäristöä huomioivat toimintatavat. Opettajan osaaminen ja hyväksi havaitut toimintatavat vaikuttavat siihen, millä tavoilla ja miten laajasti ympäristöasioita nostetaan oppitunneilla esille ja minkälaisilla keinoilla toimintaa ohjataan. Ympäristövaikutusten vähentämisen rinnalla tehtävänantoja suunnitellaan vastuullisuutta huomioiden. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi aiheita ja tekniikoita, joissa vastuullisuutta huomioidaan tai käsitellään.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen mukaan ympäristösuhteen rakentaminen edistää vastuulliseen luontosuhteeseen

kasvattamista. Ympäristöllä viitataan tässä oppilaan omaan ympäristöön ja ulkotilaan, rakennettu ympäristö mukaan lukien. Erityisesti painotetaan metsän ja yleisesti ulkoympäristön merkitystä. Siten luonto, ja saman aikaisesti vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen, näkyvät opetustyössä ulkona työskentelemisenä ja erilaisina luontoon liittyvinä teemoina keskusteluissa ja tehtävänannoissa. Laajennettuun oppimisympäristöön liittyy läheisesti myös kokemuksellisuus: luonnossa retkeillään ja sitä havainnoidaan. Tavoiteltavana nähdään yhä syvenevän yhteyden luominen luontoon. Tämä näkyy siinä, miten omasta ympäristöstä opetellaan huolehtimaan, kunnioittamaan luontoa ja kokemaan sen kauneus. Myös kuvittelukyvyyn merkitys vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa on tärkeää. Taiteen keinoin voidaan esimerkiksi havainnoida ja tarkastella erilaisia luonnonympäristöjä, eläytyä niiden tunnelmaan sekä kuvitella ympäristö erilaiseksi. Merkityksellisenä nähdään luonnonympäristöihin kytkeytyvät mahdollisuudet oppilaisissa heräävään innostukseen ja kiinnostukseen ympäristöään kohtaan. Luonnonympäristöt voivat puhutella oppilaiden luovuutta uusin tavoin.

3) *Kysymyksenä arvot ja asenteet?* Suurimmat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ongelmat nähdään moninaisina, toisiaan sivuavina näkökulmina. Osa selkeämmin rajatuista ja kohdennetuista ongelmista liittyy ympäristökysymyksiin, kuten esimerkiksi jätteiden lajitteluun tai keramiikan lasitteet ja myrkylliset grafiikan ja maalauksen menetelmät. Lisäksi ongelmia nähdään ajankäytössä tai tottumuksissa laajemmin. Yksittäisenä esimerkkinä taiteellisen työskentelyn ja siinä käytettävien materiaalien ekologisten haittavaikutusten ja niihin liittyvien käytännön kysymysten taustalta paljastuu myös taiteen piirissä käytäviä laajempia arvo- ja arvostuskysymyksiä.

Vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvissä keskustelunaiheissa painopiste on erilaisissa ympäristönäkökohdissa, esimerkiksi ajankohtaisista ympäristöongelmista keskustelemisessä ja niihin liittyvissä eettisissä tai moraalisisissa kysymyksissä. Taiteen perusopetuksessa käytävä keskustelu koskettaa erityisesti mikromuovin ekologisia haittavaikutuksia. Ympäristövastuun näkökulmasta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomukseen kytkeytyy siten kaksi tärkeää kysymystä. Ensimmäisenä on kysymys valinnan mahdollisuudesta. Keskiössä on toisaalta pohdinta taiteen tekemisessä käytettävistä materiaaleista, esimerkiksi muovipohjaisen maalin

käyttämisen ekologiset vaikutukset ja toisaalta ekologisen haitan minimointi valitsemalla orgaanisempia materiaaleja. Toiseksi voidaan keskustella näiden valintojen arvosta ja merkityksestä teokselle sekä yhtä lailla valintojen vaikutuksesta työskentelyyn. Tästä seuraa niin taiteen perusopetukseen yksittäisenä kasvatusalan osa-alueena kuin yleisesti kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin kytkeytyvä perustavanlaatuinen kysymys: Miten ekologisen haitan voisi minimoida?

Edellä ulkona työskentely nähtiin mahdollisuutena luoda ja vahvistaa vastuullista luontosuhdetta. Oppimisympäristön laajentamiseen liittyy silti arkisista hidasteista ja kulttuurisista kysymyksistä muotoutuneita kynnyksiä, joita on ylitettävä. Asiaan liittyy esimerkiksi käytännön ongelmia, vaikkapa oppilaiden puutteellinen varustautuminen ulkona liikkumiseen. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen esteet kietoutuvat siten lopulta verrattain yhtenäisten näkökulmien ympärille. Yhteistyötä kotien ja kollegojen kanssa toivotaan, mutta esteitä nähdään pääosin asenteiden ja kiinnostuksen tasolla. Hallinnollisesta näkökulmasta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kehittäminen osoittautuu asenteiden ja kiinnostuksen ohella myös taiteen perusopetuksen resurssikysymykseksi. Kestävän kasvatuksen kehittämistyö vaatii resursointia niin ajallisesti kuin taloudellisestikin. Jotta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista saataisiin edistettyä, on sille myös tehtävä tilaa opetuksessa.

4) *Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ratkaisut:* Opettajista lähtevän muutoksen edellytyksinä nähdään sitoutuminen vastuulliseen luontosuhteeseen liittyviin arvoihin, vuoropuhelu, koulutus sekä yhtenäinen toiminta organisaation tasolla. Näin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista edistävät ensinnäkin ympäristöä huomioivat toimintatavat, joihin sitoudutaan yhteisesti omassa työympäristössä, ja toiseksi opettajien yhteistyömuotojen kehittäminen. Opettajan osaaminen näyttelee merkittävää roolia siinä, millä tavoilla ja miten laajasti ympäristöasioita nostetaan oppitunneilla esille ja minkälaisilla keinoilla toimintaa ohjataan. Laajimmillaan aihepiirin hallinta näyttäytyy sekä aiheina että tekniikoina, joissa vastuullisuus huomioidaan tai sitä käsitellään. Koska kaikki opettajat eivät kuitenkaan välttämättä hallitse tai koe hallitsevansa aihepiiriä samassa laajuudessa, voidaan osaamista jakaa esimerkiksi yhteistoiminnallisissa hankkeissa.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen näkökulmasta taiteen tekemisen lähtökohdaksi voidaan ottaa ekologisia haittoja paremmin huomioivien työskentelytapojen opetteleminen ja arvostaminen. Omien tai yleisten tottumusten, kuten myös taiteen tekemiseen liittyvien traditioiden muuttaminen saattaa kuitenkin edellyttää niin omalla epämukavuusalueella liikkumista kuin suuritöisemmän prosessin hyväksymistäkin. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen edellytyksenä on näin ollen paitsi ajallinen ja taloudellinen resursointi, pohjimmiltaan myös asialle annettu arvostus eli vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen näkeminen ylipäätään tärkeänä taideopetuksessa.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen katsotaan kirjatun ”tavalla tai toisella” lähes jokaisen kuvataidekoulun opetussuunnitelmaan. Opettajat voivat kuitenkin kokea, että koulun toimintakulttuuri ei suoranaisesti tue vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista. Siten resursoinnin ja kouluttamisen rinnalla on hyvä kiinnittää huomiota vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista tukeviin käytäntöihin unohtamatta kannustaa opettajia sitä tukevaan työskentelyyn. Lopulta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa on kysymys myös omien asenteiden muuttamisesta, jolle luo perustaa ihmisen halu oppia uutta. Taiteen perusopetuksessa piileekin valtava määrä luovuutta ja potentiaalia edistää vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista. Yleisesti ottaen lapsilla ja nuorilla on silti aikuisiin verrattuna avoimempi suhtautuminen oman vastuullisen luontosuhteensa kehittämiseen. Tämä näkökulma voidaan tulkita paitsi työyhteisön aikuisten asiaksi, myös innostavana ja inspiroivana osana koko kouluyhteisön elävää ja kehittyvää toimintakulttuuria.

# 6 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Kuutosluvun ensimmäisessä alaluvussa (6.1) Ekologinen mielikuvitus kasvatustehtävänä Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomusta tarkastellaan ja tulkitaan aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen avulla. Tämän prosessin tuloksena vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymysten yhteyteen syntyivät vielä taidekasvatuksen kaksi kulttuurista mallitarinaa (6.2). Ensimmäisellä, öljyn kulttuurisella mallitarinalla, tahdotaan kiinnittää huomiota taiteen ja taidekasvatuksen traditioihin ja arvostuksiin kytkeytyviin kulttuurisiin käsityksiin. Sen eräänlaiseksi vasta- ja samalla mekanistisen maailmankuvan ja teknologisen järjen muutostariksi muotoutui taidekasvatuksen kulttuurinen ekologisen ajattelun mallitarina. Kahden ensimmäisen alaluvun päätteeksi kiteytetään tutkimuksen johtopäätökset. Tavanomaisista opinnäytetöistä poikkeavasti tutkielma kuitenkin kehkeytyy vielä viime hetkiinsä asti luovana kertomuksellisenä tutkimuksena. Siten tutkijan oma kertomus tulee päätökseensä viidessä viimeisessä alaluvussa, joissa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta (6.3), eettisyyttä ja tietoturvaa (6.4), reflektoidaan tutkielmaa tutkijan kertomuksena (6.5), tutkielmaa oppimisprosessina (6.6) sekä luodataan mahdollisia jatkotutkimusaiheita (6.7).

## *6.1 Ekologinen mielikuvitus kasvatustehtävänä*

Tutkielman pääkysymyksenä kysyttiin, miten taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat kasvattavat lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen. Pääkysymys jakautui kolmeen osakysymykseen: 1. Miten opettajat käsittävät vastuullisen luontosuhteen? 2. Miten opettajat ottavat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mukaan opetustoimintaansa? 3. Minkälaisia kysymyksiä opettajat näkevät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa opetustyötään koskien?



Tutkimustulokset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa osoittivat seuraavaa. Opettajien käsitysten mukaan vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen pohjaa tiedostavalle suhtautumiselle ja ymmärrykselle toimintamme seurauksista eli ekologisista vaikutuksista luontoon. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen lepää siten perustalla, jonka muodostavat ihmisen vastuu ympäristöstään ja toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla. Opetustoiminnassa ympäristötietoisuuden kehittymisestä huolehdittiin jakamalla tietoa ja keskustelemalla, minkä lisäksi kiinnitettiin huomiota työskentelyn ympäristövaikutuksiin. Tarkemmin vastuullisuus näkyi keskusteluissa ja tehtävänannoissa ympäristöön ja luontoon liittyvinä teemoina. Opettajien aihepiirin hallinta näkyi niissä tavoissa ja keinoissa, joilla oppilaita ohjataan ympäristöä huomioiviin käytäntöihin, tekniikoihin ja työskentelytapoihin. Tärkeänä koettiin niin ikään ulkotyöskentely tai lähiympäristön hyödyntäminen muilla tavoilla. Luonnonympäristöjen rooli oppimisympäristönä konkretisoitui luonnon mahdollisuuksissa puhutella oppilaiden luovuutta uusilla tavoilla sekä herätellä innostusta ja kiinnostusta ympäristöön.

Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita myös vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymyksistä. Tässä havaittiin, että osa opettajista koki muiden kouluyhteisön jäsenten kiinnostuksen vähäisenä ja koulun tuen riittämättömänä toiminnalle. Toisaalta taas osa tunnisti vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen yhteydet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien arvopohjaan. Näin ollen opettajien käsitykset viittasivat siihen, että vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen arkisten esteiden ja hidasteiden ohella suurimmat ongelmat löytyvät aikuisten yhteistyöstä asenteiden ja kiinnostuksen tasolta. Yksilöiden asenteiden ja uuden oppimisen halun taustalla ongelmien nähtiin pohjimmiltaan kytkeytyvän myös taiteen kentän kulttuurisiin arvo- ja arvostuskysymyksiin.

Opettajien kertomusten pohjalta tutkimukseni johtopäätöksinä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta voidaan esittää kolme vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen pääjuonetta. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuneet opettajat osoittivat henkilökohtaista kiinnostusta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen ja näkivät opetustyössään luontoyhteyden luomisen sekä merkityksellisenä että löydettävissä olevana. He myös pyrkivät

johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti kasvattamaan lapsia ja nuoria vastuulliseen luontosuhteeseen. Toiseksi ekokriisin aikakaudella vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen on yhä ajankohtaisempaa, joten taiteellisen työskentelyn lähtökohdaksi ylipäätään voidaan ottaa ekologisia haittoja huomioivat työskentelytavat ja niiden arvostaminen. Kolmanneksi vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiselle osoitetaan arvostusta ajallisella ja taloudellisella resursoinnilla. Organisaatiotasolla vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista edistävät sitoutuminen ympäristöä huomioiviin toimintatapoihin ja opettajien yhteistyömuotojen kehittäminen. Näin ollen resursoinnin ja kouluttamisen rinnalla taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opetuksessa on hyvä huomioida vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista tukevia käytäntöjä sekä kannustaa opettajia sitä tukevaan työskentelyyn.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomusta tarkasteltaessa hahmottui niin ikään seuraavaa. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksessa tunnistetaan ympäristön ja luonnon hyvinvoinnin näkökulmasta eräänlainen rajakohta, jota kuvataan toisaalta tasapainona, toisaalta taas säilymisenä. Tämä rajakohta tulisi ensinnäkin tiedostaa ja toiseksi sitä ei tulisi ylittää. Lisäksi tavoiteltavaa on ”olla enemmän yhtä luonnon kanssa”. Kuten tutkimustuloksissa todetaan, meillä on vastuu ympäristöstämme ja toimintamme seurauksista. Tutkielman alun keskeisissä väitteissä kuitenkin esitettiin ihmisen menettäneen paitsi muinaisen tiedon ympäristön rajoista, myös tiedostavan suhteen ympäristön rajallisuuteen. Niin ikään huomiota kiinnitettiin välineellisiin luontokäsityksiin ja ympäristösuhteeseemme, joka ankkuroituu mekanistiseen maailmankuvaan. Tähän keskusteluun voidaan liittää kaksi ihmiskäsityksiä peilaavaa tulevaisuuden kuvaa. Näistä ensimmäinen nojautuu transhumanismiin, jossa keskeisellä sijalla ovat edistysajattelu sekä ihmisen mahdollisuudet ottaa maailmaa hallintaan teknologian avulla (Aaltola & Hänninen, 2020). Käsillämme on mahdollisuus jopa ylittää moninkertaisesti nykyinen inhimillinen ihmisyytemme. Ympäristökysymysten näkökulmasta transhumanismin keskeiseksi ongelmaksi kuitenkin koituu sen tapa lähestyä ihmisen aiheuttamia ongelmia. Sen sijaan, että tarkastelisimme ja kyseenalaistaisimme uskomuksiamme suhteessa luontoon, ihmiskeskeisyyttä korostamalla ylivertaisuutemme vaikuttaisi vain vahvistuvan entisestään.

Ihmisenä oleminen tarkoittaa vallan ohella vastuuta ympäristöstä, joten huomio kiinnittyy transhumanistisen ihmiskäsityksen rinnalla posthumanistiseen näkökulmaan (vrt. Aaltola & Hänninen, 2020). Posthumanistiseen ajattelutapaan liitetään nykyisiä käsityksiämme kyseenalaistava, osin kriittinenkin ajattelutapa. Posthumanismin kysymykset kohdentuvat esimerkiksi erilaisiin rajanvetoihin ja hierarkioihin sekä erotteleviin ja eriarvoistaviin käytäntöihin. Kun transhumanismi painottaa yksilö- ja ihmiskeskeisyyttä, keskittyy posthumanismi enemmän maailman verkottuneisuuteen ja lajienvälisyyteen. Siten posthumanisti ei transhumanistin tapaan asetu olemassaolon keskipisteeksi, vaan pikemminkin muiden olevaisten rinnalle. Tutkielman alussa pohdittiin teknologisoituvan maailman ja uusliberalistisen mallin vaikutuksia kasvatukseen. Kasvatuksen kentällä vaikutukset näkyvät esimerkiksi ajattelun ja käsitysten kapeutumisenä sekä luonnosta etäännyttämisestä. Tutkimustulosteni perusteella taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajat sen sijaan vaikuttaisivat jakavan seuraavat Aaltolan ja Hännisen käsitykset. Teknologiaan nojautuvan yliverlaisen ihmisyyden rinnalla voimme kehittyä toimintamme vaikutuksista tietoisiksi toimijoiksi. Saman aikaisesti voimme liittyä osaksi laajempaa ympäristösuhdetta.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen ensimmäisessä luvussa keskiöön asettuivat ihmiskeskeisyyden korostamisen sijaan muun luonnon tarpeiden tunnistaminen ja samastuminen muun luonnon pyrkimyksiin. Siitä syystä keskustelu kohdistuu vielä kahteen näkökulmaan kasvatukseen ja koulutukseen merkityksestä käsitystemme muotoutumisessa. Värri (2011) nostaa ensimmäisenä esille kasvatukseen merkityksen sopeuttamisen keinona. Kasvatus voi rajautua erilaisiksi välineellisiksi keinoiksi, jotka palvelevat valikoidun ideologian päämääriä. Tämän kaltaista päämäärää voi edustaa esimerkiksi taloudellinen hyöty. Ympäristösuhteen laadullisesta näkökulmasta taas olemme kokevia, tuntevia ja luovia olentoja. Sen sijaan, että ihmisyytemme rajoittuisi kapeasti hyötyajatteluun, kasvatukseen avulla voidaan pyrkiä nykyistä vuorovaikutteisempaan luontosuhteeseen, elämiseen luonnon kanssa sitä kuunnellen ja kokien (vrt. Raus, 2018; Verhagen, 2010).

Vastuullisempaan luontosuhteeseen kasvattaminen tarkoittaa myös uudelleen orientoitumista ympäristöön. Anderson ja Suominen Guyas (2012) ovat hahmotelleet kahdeksan peruseriaatetta, joista tässä sivutaan neljää. Uudelleen orientoitumisessa on tärkeätä ensinnäkin aistimustietoisuuden

herättelemisen eli virittäytyminen siihen, mitä luonnossa on. Toiseksi ympäristösuhteen muutos yksilökeskeisestä ryhmien väliseen, suhteita painottavaan vuorovaikutukseen (from individuals to relational) vaatii empatian kehittämistä. Kolmanneksi painotetaan kehollista, kokonaisvaltaista tietämistä (holistic knowing) eli yhteyden muodostamista luonnonmaailmaan, jolla viitataan Maahan. Neljänneksi vaaditaan myös kriittisen ajattelun prosessia, jossa vallitsevaa materialistista paradigmaa työestetään muotoamalla uusia metaforia olemisesta (new metaphors of being). Lisäksi tulee asettaa kysymyksiä roolistamme ihmisinä ja oikeutuksestamme nähdä maapallo kuluttavan käyttäytymisemme resurssina.

Tutkielmani näkökulmasta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen opetustoiminnan keskiöön asettuvat kriittisen tietoisuuden, tunteiden ja toimintojen yhdistäminen (ks. Anderson & Suominen Guyas, 2012). Opetustyön arjessa yhteys kriittiseen tietoisuuteen ja tunteisiin näkyy olennaisesti ympäristökysymyksiä koskevissa keskusteluissa. Sen lisäksi, että oman toiminnan ympäristövaikutuksia opetellaan tunnistamaan, oppilaita ohjataan ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen. Kasvattajien on silti myös kohdattava nuorissa heräviä ympäristötunteita. Ympäristökysymysten yhteydessä puhutaan ympäristötunteista ja ympäristöahdistuksesta. Ympäristöahdistus viittaa voimakkaisiin huolikokemuksiin, suruun, pelkoon ja ahdistukseen ympäristön heikkenevästä tilasta (Ogunbode ym., 2022). Ympäristötunteiden äärelle on hyvä pysähtyä ja niitä on tärkeitä myös käsitellä (esim. Ympäristöahdistus.fi, 2023). Mahdollisuudet vaikuttaa lähiympäristön tilaan saatetaan kuitenkin kokea vähäisinä (Ogunbode ym., 2022). Vallitseva tilanne on siten kahtalainen: saman aikaisesti kuin ympäristöahdistus linkittyy ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen, nähdään ilmastokriisin ratkaisemattomiin kysymyksiin liittyvät negatiiviset tunteet hyvinvoinnin uhkana. Näin ollen ympäristötunteiden käsittelemistä ei voida jättää yksin nuorten tehtäväksi tai esimerkiksi vaatimuksiksi omaksua erilaisia tunnetaitoihin liittyviä hallintatekniikoita. Rakentavaa toivoa ja merkityksellisyyttä tulee luoda ja ylläpitää ennen kaikkea yhteisöllisesti (ks. Pihkala, 2017). Ympäristökriisin kanssa kamppailu osoittautuu siten yksilöllistä ja rakenteellista tasoa läpäiseväksi yhteistoiminnaksi, jossa merkitykselliseksi osoittautuu etenkin toimintamahdollisuuksien kokemus (vrt. Ogunbode ym., 2022).

Edellä kriittisen tiedostamisen ja tunteiden rinnalla painotettiin toiminnan merkitystä. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen toinen luku Toimiminen ympäristöä huomioivalla tavalla liikkuu siten taidekasvatuksen käytännön tasolla. Ympäristöä huomioivien käytäntöjen, tekniikoiden ja työskentelytapojen ohella opettajat kiinnittivät huomiota luontoretkeilyn ja luonnonhavainnoinnin merkitykseen. Keskeisenä osana vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista nähtiin kokemuksellisuus. Luontoyhteys syvenee huolehtimalla ympäristöstä, kunnioittamalla luontoa ja kokemalla sen kauneus. Tässä Bertlingin (2012) tutkimustulokset tukevat opettajien käsityksiä. Empatiatasot kohosivat olennaisesti ja ympäristömyönteinen suuntautuminen kasvoi, kun nuoret huolehtivat luonnosta, kehittivät ympäristötietoisuutta ja alkoivat ottaa vastuuta ympäristönsä tilasta. Ympäristötietoisuuden lisääntyminen on luettavissa esimerkiksi nuorten kuvauksina ”silmien aukeamisesta” (eye-opening) maailmalle ja lähiympäristölle uusin tavoin. Luokan ja opettajien sosiaalinen dynamiikka tuki oppijoiden myönteisiä kokemuksia.

Luontoyhteyden rakentamisessa ja vahvistamisessa opettajat kiinnittivät huomiota kuvittelukyvyyn merkitykseen. Kuvittelukyky voidaan ymmärtää tässä yhteydessä ekologisen mielikuvituksen (ecological imagination) kehittämisenä (Bertling, 2012). Käytännön opetustyössä ekologisen mielikuvituksen tai kuvittelukyvyyn kehittäminen voi tapahtua luovan työn välityksellä. Nähdäkseni oppimisprosessi tässä voidaan nähdä saman aikaisesti sekä kehollisena, aistimus pohjaisena virittäytymisenä siihen, mitä luonnossa on, että siirtymänä yksilökeskeisestä maailmasuhteesta suhteita painottavaan. Taiteen perusopetuksessa tämä tapahtuu esimerkiksi havainnoimalla luontoa piirtämällä, maalaamalla tai muiden tekniikoiden avulla. Tarkemmin ekologinen mielikuvitus näkyy siinä, miten luonnonympäristöjä havainnoidaan ja tarkastellaan, eläydytään niiden tunnelmaan ja kuvitellaan ympäristö erilaiseksi. Bertling (2012) korostaakin ekologista mielikuvitusta ja taidetta transformatiivisena, uudistavana kasvatuksen ja koulutuksen käytäntönä. Samalla kertaa syntyy kokoava ehdotus ja siten myös eräs ratkaisu siirtymälle ekologisempaan ajatteluun. Taidekasvatuksen tehtävä ympäristöön orientoitumisessa ja kokonaisen maailmasuhteen rakentamisessa tiivistyy ekologisen mielikuvituksen ja empatian merkitykseen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa taiteen keinoin.

Yhtäältä taiteet harjaannuttavat löytämään parempia ekologisia vaihtoehtoja ja uusia vuoropuhelua roolistamme maailmassa. Toisaalta taas ekologinen mielikuvitus omaa läheiset siteet ympäristöä kohtaan koettuun empatiaan, joten se auttaa luomaan yhteyksiä ihmisten ja elävien olentojen välille.

## *6.2 Taidekasvatuksen kaksi kulttuurista mallitarinaa*

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen kolmas luku Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kysymykset kiinnittää huomion vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen keskeisiin kysymyksiin. Taiteelliseen työskentelyyn kytkeytyy kysymys ekologisen haitan minimoimisesta. Tällä viitattiin pohdintaan ekologisempien materiaalivalintojen arvosta ja merkityksestä teokselle sekä näiden valintojen vaikutuksesta työskentelyyn. Opettajat pohtivat myös kysymystä "hyvästä taiteesta" eli siitä, mitä ja millä materiaaleilla tehtyjä taideteoksia arvostetaan. Tämän kaltaisilla arvo- ja arvostuskysymyksillä on yhtymäkohtia taiteen kulttuuriin perinteisiin ja käsityksiin niin taiteilijan henkilökohtaisista kyvyistä kuin tiettyjen taiteenlajien teknisen hallinnankin merkityksestä taideteokselle. Vallitsevien käytäntöjen ja paradigmojen työstäminen näyttäytyy laajemmin kriittisen ajattelun prosessina, jossa on pohdittava myös rooliamme ihmisinä.

Tutkielmassa on tähän asti keskitytty hahmottelemaan taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien käsityksiä yhtenäiseksi Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomukseksi. Narratiivisen analyysin avulla voidaan kuitenkin tunnistaa myös kulttuurisia mallitarinoita. Kulttuuriset mallitarinat tuovat näkyväksi oman alan rakenteita, toimintatapoja, arvoja, uskomuksia ja normeja (Hänninen, 2000; Ylijoki 1998). Tarinoiden avulla yhteisöjen jäsenet voivat vahvistaa yksilöllistä ja kollektiivista identiteettiään toivottuun suuntaan. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksen sisältä on löydettävissä kaksi kulttuurista mallitarinaa. Samalla kertaa on kuitenkin syytä erottaa Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus ja kulttuuriset mallitarinat toisistaan. Kun Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomus yhtyy laajempaan kuvaan kasvatusajattelun ja luontosuhteen muutoksesta yleisesti, paikantuvat rajatummat kulttuuriset mallitarinat tässä lähemmäs taidekasvatuksen käytäntöä.

Ympäristökysymykset kätkevät taakseen rakenteellisia ja kulttuurisia kytköksiä. Tutkielmassani kulttuuristen mallitarinoiden perustan luovat siten taiteen traditiot ja arvostukset. Tarkemmin perinteisen taidekasvatuksen nähdään korostavan esimerkiksi tiettyjä lajeja ja ”lajityypillisten” tekniikoiden opettamista (Foster, 2017). Samojen käsitysten ja toimintatapojen katsotaan kuitenkin kasvavan myös mekanistisen maailmakäsityksen ja modernistisen ajattelun maaperään. Ajankohtaisista aihepiireistä esimerkkinä opettajat nostivat esille globaaleihin ympäristökysymyksiin verkottuvat muovipohjaiset akryylivärit. Akryylivärien ympäristöhaitat verkottuvat aina öljyntuotantoon asti. Ne peilaavat mielikuvaa ympäristöstä, joka yhtäältä on muovin kyllästävä ja toisaalta taas öljyn alkulähde (Kataja, 2018; Kempas, 2023; Soininen, 2023; Sripada ym., 2022; Suomen ympäristökeskus, 2020). Öljy on mahdollistanut edistysajatteluun pohjaavan talouskasvun, teknologisen kehityksen ja kulutusyhteiskunnan, mutta tämän kehityskulun myötä ovat syntyneet myös lukuisat ympäristöongelmamme (ks. Kempas, 2023; Vadén, 2019; Värrä, 2018).

Teknologisen järjen viitoittamat kasvatuksen narratiivit vaikuttaisivat uusintavan välineellistä hyötyajattelua ja mekanistista maailmankuvaa. Tutkielmassa uudistuvan kasvatusajattelun kulttuurisella muutoksella tavoitellaan sitä vastoin vaihtoehtoisia kasvatuksen narratiiveja. Koska öljy läpäisee olemassaoloamme paitsi käytännöllisinä ja taloudellisina, myös filosofisina kysymyksiä, muotoutuu mekanistiseen maailmankuvaan nojaava taidekasvatuksen kulttuurinen mallitarina öljyn kulttuuriseksi mallitarinaksi. (vrt. Salminen & Vadén, 2013; ks. Värrä, 2018). Kulttuurisilla mallitarinoilla voidaan kuitenkin erottaa toisilleen lomittaisia, rinnakkaisia, kerroksisia tai vastakkaisia mallitarinoita (Ylijoki, 1998). Opettajien käsityksiin viitaten taiteen tekemisen ja saman aikaisesti taidekasvatuksen lähtökohdaksi voidaan ottaa myös ekologisia haittoja paremmin huomioivien työskentelytapojen opetteleminen ja arvostaminen. Taidekasvatuksen kulttuurisen muutoksen kysymykseksi muodostuu siten kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjen muuttaminen. Taiteen perusopetuksen visuaalisille taiteille tämä tarkoittaa esimerkiksi uusien toimintatapojen ja tekniikoiden etsimistä. Lopulta taidekasvatuksen perinteisiin nojaavasta öljyn ja sitä kautta mekanistisen maailmankuvan kulttuurisesta mallitarinasta alkaa erottautua eräänlainen taidekasvatuksen uudistuva kulttuurinen ekologisen ajattelun mallitarina.

Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen yhteydessä uudistuva ekologinen ajattelu tarkoittaa sellaisia kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä, joiden välittämänä välineelliset luontokäsitykset vähitellen muuntuvat ympäristöä paremmin huomioiviksi. Tutkielman edetessä on selkiytynyt myös yhteistoiminnan merkitys ekososiaalisen kasvatusajattelun perustana. Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien käsityksissä yhteistoiminnan mahdollisuuksia ilmentävät esimerkiksi opetustyön otolliset kehittämislähtökohdat koulu yhteisöä innostavaan ja inspiroivaan vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen toimintaan. Opettajat kuitenkin tunnistivat omiin tai yleisiin tottumuksiin liittyviä muutoshasteita. Uudet toimintatavat ja tekniikat muodostavatkin oleellisen osan muutoksista taidekasvatuksen käytännön tasolla, mutta eivät silti yksistään vaikuttaisi takaavan taiteenalan laajempaa kulttuurista muutosta.

Muutos ekologisempaan ajatteluun näyttäisi edellyttävän esimerkiksi päästöjen vähentämiseen tai yksipuolisesti ympäristönsuojeluun rajautuvaa pinnallista ympäristöajattelua syvällisempää lähestymistapaa (vrt. Naess, 2005). Koska sama näkökohta koskee niin kasvatusajattelua kuin opetustyön käytäntöjäkin, luontoon kohdistuvaa kuormitusta pienentävien käytäntöjen ja tapojen lisäksi tarvitaan vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen arvostamista ja sen laajemman merkityksen ymmärtämistä osana uudistuvaa kasvatusajattelua. Kasvatuksen kentällä ei näin ollen riitä, että esimerkiksi kestävyys käsitteenä tai tavoitteena vain lisätään opetussuunnitelmaan (Raus, 2018). Liioin sopeutumismme ympäristöongelmiin ei sekään liene riittävää, vaan muutoksia tarvitaan perustavanlaatuisissa käsityksissämme (vrt. Välimäki & Torvinen, 2014; Väri, 2018).

Yhteen vetona tutkielmassa voidaankin esittää, että posthumanismin kontekstissa taiteellinen työskentely voi avata väylää kokonaisvaltaiseen, moniaistiseen maailmasuhteeseen. Tässä taideperustainen kasvatus voi muodostaa varteenotettavan mahdollisuuden uudistaa kasvatusajattelua vastuullista luontosuhdetta paremmin huomioivaan suuntaan sekä tukea siirtymää yksilökeskeisestä ajattelusta ekologisempaan älykkyyteen. Ekologisen älykkyyden voidaan nähdä viittaavan esimerkiksi ihmisen mahdollisuuteen kasvaa vastuulliseksi toimijaksi, joka rajoittaa vaikutustaan luonnonjärjestelmiin ja pystyy siten paremmin elämään ympäristönsä mahdollisuuksien rajoissa.



Vaihtoehtoinen kasvatuksen narratiivi hahmottuu siten ihmiskeskeisestä maailmasuhteesta ja individuaalisesta älykkyydestä poiketen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseksi hyvän vuorovaikutuksen kontekstissa.

Tutkielmassani hyvä vuorovaikutus käsitettiin eettisenä maailmasuhteena, joka vaatii uudenlaisten maailmassa olemisen tapojen etsimistä ja löytämistä. Naess korosti erityisesti pinnallista ympäristöajattelua syvemmän ympäristöajattelun merkitystä. Siten haasteenamme lienee ymmärtää, miten erilaisten luonnonolentojen hyvinvointi saatetaan uuteen kukoistukseen. Tutkielmani näkökulmasta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa ei lopulta ole kysymys yksinomaan esimerkiksi ympäristökuorman vähentämisestä tai tietoisemmasta kuluttamisesta, vaan uudenlaisesta ymmärryksestä. Edellä Aaltola viittasi myös Naessin käsityksiin teloksensa mukaisesti elämisestä. Näin ollen uudenlainen ymmärrys vaatinee myös uudenlaista ihmiskäsitystä, jossa ihmisen ”perusluontoa” läpäisee posthumanismin hengessä ymmärrys vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta, ja siihen kasvaminen.

### *6.3 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkielmani lähestymistapa on narratiivinen, jonka olen ymmärtänyt kerronnallisuutena. Kerronnallisen tutkimuksen arviointiin liittyy erityisiä piirteitä, sillä kuten aiemmin todettiin, kerronnallisuuteen liittyvät leimallisesti esimerkiksi tulkinnallisuus ja konstruktivismi (Heikkinen, 2015). Käsitysten ymmärretään kehkeytyvän tulkinnallisessa prosessissa. Hermeneuttisella tulkintaprosessilla tarkoitetaan dialogista, tarkentuvaa vuoropuhelua, jossa tutkija tavoittelee tutkimuskohteensa mieltä tai ”mielenjuoksua” (Vilkkä, 2021). Käsitykset linkittyvät kulttuurisiin yhteyksiin, joten tutkijan tehtävänä on tavoittaa kuvauksista ja kielellisistä ilmauksista niiden asiayhteyksiä. Koska jaamme saman sosiaalisen todellisuuden, nähdään tutkija jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa. Tämä koskee myös tutkijan omaa tulkintaa tutkimusaineistoa koskevista havainnoistaan, sillä tulkinta tuo esille yhteyksiä tutkijan kokemuksiin, käsityksiin ja kulttuurisiin sitoumuksiin.

Kerronnallinen tutkimus nähdään subjektiivisena prosessina, joten tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta. Tähän tarkoitukseen Heikkinen (2015) kuvailee tulkinnalliselta ja hermeneuttiselta pohjalta viittä validoinnin

periaatetta. Ensinnäkin historiallisen jatkuvuuden periaate viittaa kertomuksen ajallisten ja paikallisten yhteyksien esille tuomiseen. Toiseksi refleksiivisyyden periaate kohdistuu tutkijaan ja tutkimuksen kohdetta koskeviin ymmärtämysyhteyksiin. Dialektisuuden periaatteella taas kiinnitetään huomiota tulkintaan, joka nähdään paitsi dialogisena ja dialektisena, myös moniäänisenä prosessina tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Toimivuuden periaate puolestaan kertoo tutkimuksella tavoiteltavan ”jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista”. Viimeinen, havahduttavuuden periaate, koskee lukijan kokemusta tutkimuksesta. Parhaimmassa tapauksessa lukija näkee uusin silmin maailmaa; horisontti ikään kuin avartuu.

Näen historiallisen jatkuvuuden periaatteen tutkielmani keskeisenä elementtinä. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista on tärkeitä tutkia, koska yhtäältä ekokriisi asettaa vaatimuksia kasvatustieteen muutokselle. Toisaalta taas kasvatustieteet ja koulutus itsessään on osaltaan osallistunut meitä ekokriisin taustalla vaikuttaviin mekaniikkisiin maailmankuvaan ja välineelliseen hyötyajatteluun. Edellisten ajallisena jatkumona ja siten tulevaisuuden kysymyksenämme on, miten kasvattajina huomioimme luonnon (Huttunen ym., 2021). Kasvattajia koskeva tarkempi kysymys tulevaisuudesta paikantuu tällä kertaa taiteen perusopetukseen ja sen visuaalisten taiteiden opettajien käsityksiin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Katson samalla kertaa myös sekä refleksiivisyyden että dialektisuuden vaatimusten toteutuvan. Tutkielmassa olen tarkastellut opettajien käsityksiä. Edellä viitattiin opettajien käsitysten kehkeytyvän osana yksilöllistä ja kollektiivista maailmasuhdetta. Sen lisäksi, että tässä voidaan nähdä dialektisuuden toteutuminen, on oma tulkintani opettajien käsitysten merkitysyhteyksistä kehkeytynyt moniäänisenä vuoropuheluna tutkimusaineiston, kirjallisuuden, kokemusteni ja käsitysteni välillä.

Validoinnin periaatteista kaksi viimeistä koskee nähdäkseni aikaa, jolloin tutkielmani asettuu osaksi kasvatustieteen, koulutuksen ja tieteen kenttiä. Olen kuitenkin tutkimustyölläni pyrkinyt tavoittelemaan ”jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista”. Tämä toivoakseni ilmenee siinä intensiteetissä, jolla olen tutkimustehtävääni suhtautunut. Intensiteetillä tarkoitan ensinnäkin pyrkimystäni perustella vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista johdonmukaisesti sen historiallisista ja ajankohtaisista taustoista. Toiseksi viittaa intensiteetillä tavoitteeseeni sovittaa empiirisen aineistoni avulla vastuulliseen

luontosuhteeseen kasvattamisen teoriaa kasvatuksen ja koulutuksen käytännön tasolle, kuunnellen kasvattajien näkemyksiä ilmiön ympäriltä. Havahduttavuuden periaate, joka koskee lukijan kokemusta tutkimuksesta, jää tutkielman valmistuessa toiveiden tasolle. On pidettävä mahdollisena, että vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen jatkaa edelleen ajallista ja paikallista kehkeytymistään yhä uusin äänin, kertomuksin ja käytännöin, yhä uusin silmin ja toivein. Parhaassa tapauksessa lukijan oma ajattelu alkaa työstää Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomusta eteenpäin, jolloin todennäköisenä on pidettävä myös yhä uusien silmien sekä horisonttien avautumista ekokriisin ratkaisuille.

Vaikka oma vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen kertomukseni tässä tutkielmassa alkaakin lähestyä loppuaan, liittyy tutkielman aineiston pienuuteen ja keruuseen vielä kysymyksiä. Visuaalisista taiteista kohderyhmän ulkopuolelle rajattiin tällä kertaa käsityön ja muotoilun opettajat. Tähän rajaukseen vaikutti arvioni kohderyhmän lähtökohdista suunnitella ja toteuttaa opetustyötä. Myös kandidaatintyöstä saatu aineisto antoi viitteitä siitä, että tutkielmani näkökulmasta visuaalisten taiteiden opettajat painottavat vastauksissaan riittävällä laajuudella luontoyhteyden merkitystä. Havaintonani oli, että huomioimalla visuaalisia taiteita laajemmin aineistoa olisi saattanut kertyä enemmän. Toisen laatusessa aineistossa mahdolliset vastuullisen luontosuhteen materiaaliset ja välineelliset ulottuvuudet olisivat silti saattaneet korostua tavalla, joka ei olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkielmani taiteen prosessuaalista ulottuvuutta painottavasta näkökulmasta. Tämän arvion ja pohdinnan perustan osaltaan kuvataiteen mahdollisuuksiin toteuttaa esimerkiksi hetkellisiä ympäristötaideteoksia tai installaatioita, käsityön opetuksen lähtökohtien ehkäpä painottaessa vahvemmin tehtävän materiaalisia tavoitteita ja pysyviä lopputuloksia. Mitä tulee tutkimustulosten yleistettävyyteen tai siirrettävyyteen, yleissivistävästä näkökulmasta esimerkiksi ympäristösuhteeseen uudelleen orientoitumisen ja uudenlaisen ymmärryksen harjoittamisen voitaisiin nähdä koskevan paitsi muita taiteita, myös innovatiivisesti laajaa kirjoa erilaisia ammattialoja.

Toisaalta taas haluttaessa kohdentaa tutkimusta enemmän vaikkapa vastuulliseen kuluttamiseen tai kiertotalouteen, olisi esimerkiksi juuri käsityön tutkiminen varmasti ollut sekä tärkeätä että tarkoituksenmukaista. Siitä syystä

kohderyhmän väljempi rajaus olisi epäilemättä lisännyt tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta ja saman aikaisesti laajentanut tulosten yleistettävyyttä. Vaihtoehdoisen rajauksen perusteluun antanee viitteitä esimerkiksi Kestävä Taiteen Perusopetus -hankkeen suuntaa antava blogikirjoitus, jossa sivutaan kestävyuden eri näkökulmien painottumista taiteen perusopetuksen eri taiteenaloilla (Taiteen perusopetusliitto, 2021a). Kuvataiteen, käsityön ja arkkitehtuurin yhteydessä painotetaan käytettyjä materiaaleja ja niiden elinkaarta. Silti tutkielmani tulosten valossa lienee kuitenkin ollut perusteltua luoda katse vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen juuriin erityisesti visuaalisten taiteiden opetuksessa, ja sitä kautta taiteenalaan kietoutuvaan osaamiseen luontoyhteyden rakentamisessa.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään tutkimusprosessin kuluessa esimerkiksi erilaisia näkökulmia avaamalla, käymällä aineistoa tarkkaan läpi, pyrkimällä huolelliseen raportointiin sekä peilaamalla tutkimuksen tuloksia aiempaa tutkimusta vasten. Kysymyksiä herättää silti aineiston koko. Vaikka aineistoni olikin kooltaan hyvin rajallinen, loivat vastaajat verrattain saman suuntaista kuvaa käsityksistään. Siinä mielessä pidän tutkielman näkökulmasta pienenkin aineiston riittävyttä kohtuullisena, sillä tavoitteena oli koostaa yksittäisistä käsityksistä yhteistä näkemystä suuntaa antavasti. Mikäli tarkoituksena olisi kuitenkin tutkia käsitysten kirjoa, tulisi kohderyhmän rajauksen olla väljempi. Tavoiteltavaa olisi tuottaa laaja-alaisempaa ja saman aikaisesti moniäänistä tutkimusaineistoa. Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta ilmiönä saattaisi myös olla aiheellista tuottaa yksityiskohtaisempaa tutkimustietoa, jossa paneudutaan syvällisemmin muutamien yksittäisten opettajien tarkempiin käsityksiin. Tällöin esimerkiksi syvähaastattelu saattaisi tehdä paremmin oikeutta tutkittavan ilmiön luonteelle. Aineiston kirjalliseen keruuseen liittyi siten eräitä rajoittavia tekijöitä, esimerkiksi puute esittää tarkentavia kysymyksiä vaikkapa aineistossa sivutuista opettajien asenteista. Miksi vastaajan mielestä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista ei koeta tärkeänä? Tai: Minkälaisia tarkempia kysymyksiä taiteen traditioiden ja arvostusten takana nähdään?

## 6.4 Eettisyys ja tietoturva

Tutkielman tekemisessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä eettisesti kestäväällä ja vastuullisella tavalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja Tampereen yliopiston tutkimuseettisten sitoumusten mukaisesti (ks. TENK, 2023; ks. Yliopistolaki, 2009). Tutkimusaineisto kerättiin sähköisessä verkkoympäristössä yliopiston sähköpostin Microsoft Office-sovelluksen Forms-lomakkeen avulla keväällä 2022. Tutkielmassa pyrittiin noudattamaan esimerkiksi tietosuojalakia (1050/2018) sekä vastuullisen tieteen ohjeistuksia tutkimustyöstä (Leivonen, 2018). Rekisterinpitäjänä tutkielmassa toimi tutkija, joka on myös vastannut aineiston säilyttämisestä sekä sen tuhoamisesta tutkimuksen valmistuttua ja tultua hyväksytyksi. Osallistujia ohjeistettiin tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistumisesta pääasiallisesti oppilaitosten rehtoreiden kautta sähköpostiviestissä sekä tutkimuksen saatekirjeessä sen liitteenä (liite 2). Samalla osallistujia informoitiin tutkielman luonteesta ja sen tarkoituksesta, kyselyyn (saatekirjeessä ”haastattelu”) osallistumisesta ja osallistujan oikeuksista sekä suostumuksesta tutkimukseen ja tutkimuksesta kieltäytymisestä. Tampereen yliopistossa opinnäytetyöt ovat lähtökohtaisesti julkisia ja ne tallennetaan sähköiseen julkaisuarkisto Trepoon, mistä osallistujia myös tiedotettiin.

Tampereen yliopiston opiskelun eettisten ohjeiden (Tampereen yliopisto, 2019) mukaan hyvät opiskelukäytännöt ja hyvä tieteellinen käytäntö edellyttävät opinnäytetyön tekijältä eettistä ja rehellistä toimintaa. Tällä viitataan esimerkiksi raportoinnin asianmukaisuuteen: tutkielmassa tulee esittää selkeästi ilman vilppiä ja plagiointia, missä kohtaa viitataan toisen henkilön tuottamiin sisältöihin sekä pyrittävä esittämään havainnot vääristelemättä siten, että tutkimustulokset eivät muuttuisi. Piittaamattomuus puolestaan ymmärretään laiminlyönteinä, joiden välttämiseksi tulee pyrkiä esimerkiksi huolellisuuteen menetelmissä ja niiden esittämisessä sekä tarkkuuteen tulosten ja aineistojen kirjaamisessa ja säilyttämisessä. Kerronnalliseen tutkimukseen liittyy kuitenkin myös tutkijan tulkintojen korostuminen. Tätä lähestyttiin edellisessä alaluvussa (6.3) esimerkiksi validoinnin näkökulmasta. Eettisyyden näkökulmasta näen tässä tutkijan vastuuna pyrkimyksen raportoinnin tarkkuuteen ja avoimuuteen tekemistään valinnoista, ratkaisuista ja tulkinnoista.

Hyvä tieteellinen käytäntö koskee myös osallistujien anonymiteettia ja osallistumisen vapautta (Kuula-Luumi, 2018). Kuten edellä todettiin, yksityisyydensuojan turvaamiseksi osallistujien vastauksille annettiin anonyymit tunnisteet. Palautetuista vastauslomakkeista ei kuitenkaan käynyt missään vaiheessa ilmi osallistujien organisaatio tai henkilöllisyys. Kyselyn sähköinen linkki välittyi opettajille oppilaitosten vastuuhenkilöiden kautta. Siten tutkijan tiedossa ei ollut missään tutkimuksen vaiheessa, mistä kohderyhmän oppilaitoksista tai keneltä opettajilta vastaukset tarkalleen palautuivat. Saatekirjeessä tuotiin silti esille tunnistamisen riski kuvailtaessa esimerkiksi organisaatioon tai opetukseen liittyviä seikkoja, johtuen opettajan työn verrattain julkisesta luonteesta. Tutkimuksen kannalta tarpeellisia tietoja pyrittiinkin tilannekohtaisesti arvioimaan ja tarkentamaan anonymiteettia kunnioittaen.

## *6.5 Tutkielma tutkijan kertomuksena*

Tutkijan on lopulta myös hyvä tiedostaa, että samalla, kun kokemusperäisen tiedon pohjalta tuotetut kertomukset toimivat tutkimuksen tulkintojen lähteinä ja tiedon välittäjinä, rakentaa myös tutkija toiminnallaan uutta kertomusta maailmasta (ks. Heikkinen, 2015). Näin ollen Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksella ei tavoiteltu sinänsä yhtä ja yleistettävää totuutta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Pikemminkin mallikertomuksen avulla pyrittiin avaamaan ja nostamaan esille taideperustaisessa kasvatuksessa piileviä vaihtoehtoisia ajattelumalleja ja toisin tekemistä. Tällä tahdottiin osallistua ensinnäkin keskusteluun uudistuvan kasvatusajattelun mahdollisuuksista muuttaa mekanistisen maailmankuvan ja hyötyajattelun kulttuurisia nykykertomuksia ja toiseksi tahdottiin ottaa osaa perustan rakentamiseen yhä syvenevän luontoyhteyden luomiselle taiteen keinoin. Tämän pohjana on tutkijan maailmankuva ja ihmiskäsitys.

Vaikka omaankin sekä harrastuneisuutta että omakohtaisia kokemuksia kuvataiteen ja ympäristökasvatuksen alueilta, tarkastelin tutkielmassani muiden ihmisten kokemuksia. Kiinnostukseni kohdistui erityisesti heidän kokemuksiinsa, jotka pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti pohtivat, suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista opetustyössä. Koin tutkimuksen tekemisen siten yhtäältä omaa näkemystäni avartavana ja toisaalta

saatoin nojata luottamuksella osallistujien käsityksiin. Näin ollen ensinnäkin tutkimuksen kohteeksi valikoitui kohderyhmä, jonka kiinnostuksen kohteisiin tai osaamisalueeseen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen voidaan lukea. Toiseksi kysymysten muotoilun kautta osallistujille haluttiin jättää vapautta määrittellä tarkemmin, mitä kukin opettaja esimerkiksi ylipäätään tarkoittaa vastuullisella luontosuhteella. Tässä voidaan nähdä pyrkimykseni käyttää osaamistani ja kokemustani kysymysten muotoilussa, mutta kysymällä vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta heiltä, jotka omaavat siitä näkemystä työnsä kautta, olen ollut kiinnostunut paitsi osallistumaan kasvatusta koskevaan keskusteluun eräiltä osin, myös ennen kaikkea laajentamaan omaa ymmärrystäni merkitykselliseksi kokemastani vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen aihepiiristä.

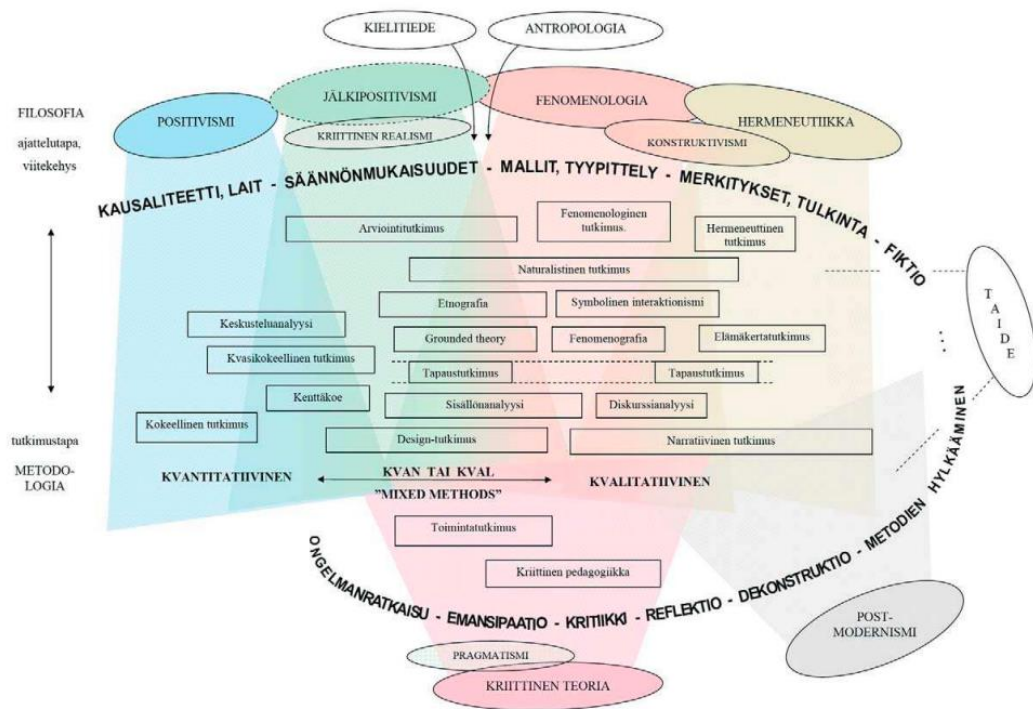
Tutkielman taustalla vaikuttaa tutkijan maailmankuva ja ihmiskäsitys. Nämä ovat vaikuttaneet niihin syihin, miksi olen pyrkinyt löytämään mekanistiseen maailmankuvaan ja hyötyajatteluun nojaavalle kasvatustajatteluun vaihtoehtoisia ajatusmalleja. Tarkasteluni kohdistui kokonaiseen maailmasuhteeseen ja ekologisempaan ajatteluun nojaaviin näkemyksiin. Keskityin kuitenkin tarkastelussani laajempaan yhteiskunnalliseen tasoon, joten yksilöllisen vastuullisuuden kehittyminen jäi tässä vähäisemmälle huomiolle. Edellä sivuttiin silti sitä, miten kasvatuksen tehtäväksi alkaa muodostua tuottaa sellaisia identiteettejä, joilla teknologisoitua maailmamme pysyy liikkeessä. Tutkielman aihepiiri herättää siten niin katsottujen ”toivottujen identiteettien” näkökulmasta ajatuksia myös siitä, minkälaisia kamppailuja tai jännitteitä vallitsevien ja vastustavien kertomusten välillä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä ilmenee (vrt. Saastamoinen, 1999). Kuinka, tai minkälaisena, näemme ihmisen osana historiallista jatkumoa, minkälaista tulevaisuuden kertomusta haluamme vahvistaa?

Tutkielman alussa esitettiin kritiikkiä uusliberalistisen ajattelumallin luontosuhdetta heikentävästä vaikutuksesta. Tulevaisuudenkuva, jota edellä hahmoteltiin Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksena, tarjoaa verrattain erilaisen näkymän kasvatuksen tulevaisuuteen. Vilma Hänninen (2006, s. 14) näkee ihmisen olevan ”- - kaksinainen olento”. Ihmisessä kohtaavina vastapoolina esitetään esimerkiksi jaot ruumiiseen ja mieleen, luontoon ja kulttuuriin, yksilöön ja yhteisöön, järkeen ja tunteeseen, identiteetin

pysyvyyteen tai muuttuvuuteen. Tutkielmani lähtökohdissa voidaan havaita eräänlaisia kaikuja pyrkimyksestä kuroa pienemmäksi välimatkaa näiden tieteen historiaan liitettyjen kahtiajakojen välillä. Siltaa vastapoolien välille on rakennettu tarkastelemalla taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa.

Tutkielmani kautta olen halunnut nostaa esille paitsi ontologisia näkökulmia siihen, mitä ihminen on suhteessa muuhun olevaan, myös epistemologian kannalta luonnontieteeseen ja teknologiseen järkeen nojaavalle tietämisen tavalle vaihtoehtoista tapaa siitä, miten tietoa voidaan saavuttaa ja mikä tieto on tärkeää. Tutkielmassani tärkeänä tieteellisen tiedon rinnalla on nähty taiteellisen työskentelyn kautta välittyvä kokemuksellinen, aistiperäinen tieto. Tämän taustalla on nähtävä aikaisempi harrastuneisuuteni kuvataiteen ja ympäristökasvatuksen alueella. Kokemusteni pohjalta minua on kuitenkin yliopisto-opiskelujeni alkua ajoista asti pohdituttanut kuviossa 3. Heikkisen ja kollegoiden (2005) esittämä jäsennys kasvatustieteen metodeissa ja lähestymistavoissa tapahtuneesta paradigmasiirtymästä. Kuviossa oikealla taide vaikuttaisi ajautuneen fiktiona tieteellisen tutkimuksen marginaaliin, tai jopa kokonaan sen ulkopuolelle. Sitä vastoin taiteellisen työskentelyn harjoittamisen kautta oma kokemukseni havainnoimisesta, ajattelemisen moninaisista muodoista ja tiedon muodostuksesta vaikuttaisi tukeutuvan pikemminkin Varton (2005) käsityksiin taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksista kokonaisen maailmasuhteen rakentamisessa.





**KUVIO 3.** Kartta kasvatustieteen maastosta (Heikkinen ym., 2005)

Marjatta Bardy (1998) viittaaakin vielä ohueksi pirstottuun älyyn. Tällä tarkoitetaan sitä, miten rationaalisuuden ja käytännöllisyyden hallitessa unohdamme "ration" yhdistyvän suhteiden tajuun. Ekokriisin aikakaudella eksistentiaaliset kysymykset esimerkiksi luonnosta, aineellisesta rajallisuudesta ja kehityksestä alkavat kuitenkin näyttäytyä perustavanlaatuisina olemassaolon kysymyksinä. Näistä kysymyksistä on kyettävä kommunikoimaan uusilla tavoilla. Tässä lisäksi Foster (2017) yhtyy Välimäen ja Torvisen (2014) näkemykseen taiteen mahdollisuuksista. Taide auttaa käsittelemään esimerkiksi ympäristöön ja sen muutoksiin liittyviä kysymyksiä ja arvonäkökulmia tieteen totutuista tavoista poiketen. Taide mahdollistaa laadullisesti erilaisia havaitsemisen, kokemisen, ajattelun, tietämisen ja viestimisen tapoja kuin mitä saavutetaan tekniikan ja luonnontieteiden objektivointiin pyrkivillä tavoilla. Liityn näin ollen Fosterin (2017) ajatuksiin modernin oletusten haastamisesta, joka vaatii "pitkäjänteistä ja näkemyksellistä kasvatusta". Saman aikaisesti nostetaan esille nykytaidekasvatus filosofian harjoittamisena. Ontologisten, olemassaoloa koskevien kysymysten rinnalla voidaan pohtia epistemologisesta näkökulmasta, "millaista tietoa arvostamme". Taiteen kautta on mahdollista liittyä tietoon, jonka

aiemmin ehkäpä koimme tuntemattomana alueena. Tämä maailma saattaa kuitenkin jäädä kätkeyksi, mikäli edelleen tukeudumme yksipuolisesti modernismin oletuksiin.

Edellisiin viitaten, tutkielman tekemisen aikana opin, miten vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa vaikuttaisi olevan kysymys sekä uudenlaisesta tai muuttuvasta ihmiskäsityksestä että uudenlaisesta ymmärryksestä. Edellä sivuttiin ekologisen mielikuvituksen kehittämistä arjen opetustyössä. Opetustyön rinnalla uudenlaista ymmärrystä ja kokonaisen maailmasuhteen rakentumista voidaan lopulta lähestyä myös eräänlaisena tieteellisen tiedon ja erilaisten jäsenysten (tieteellinen, kulttuurinen, taiteellinen) välisenä risteämisenä koskien luontoa, esimerkiksi metsiä ja metsäsuhteita (Lummaa, 2021). Karoliina Lummaan (2021, s. 106) mukaan tällä tarkoitetaan prosessia, jossa tieteellinen tieto ja erilaiset jäsenykset ”ihmisen ja luonnon suhteista kietoutuvat toisiinsa ja luovat uudenlaista ymmärrystä - -”. Bardy (1998, s. 60) puolestaan kuvailee, miten ”Tieto joka tulee ruumiin läpi merkitsee ja kestää, eikä jätä niin kuin se tieto, joka ei mene ruumiin läpi.” Näin ollen taiteellinen työskentely ja taiteeseen liittyvä pohdinta voivat auttaa jäsentämään maailmaa eri tavalla, luoda todellisuudelle tilaa taiteellisen maailmasuhteen kautta (Sava, 1998; Tenhu, 2019).

## *6.6 Tutkielma oppimisprosessina*

Värri (2018) kiinnittää huomiota erityisesti kasvattajien kuvittelukyvyyn kehittymiseen, joka liittyy kasvatuksen lähtökohtien toisin näkemiseen ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteessa. Siitä syystä saman aikaisesti kuin tarkastelin opettajien käsityksiä ja kokemuksia vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta, näen tutkielman oman kasvattajan kuvittelukykyäni kehittämisenä. Kuvittelukyvyyn kehittämisessä, kuten esimerkiksi vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisessa, on kysymys kasvatustajatteluun vallitsevista narratiiveista ja niiden muuttamisesta. Siten sosiaalinen tarinavaranto voidaan vielä ymmärtää kulttuuristen kertomusten joukkona (Hänninen, 2002). Sosiaalisella tarinavarannolla viitataan kaikkiin sosiaalisen vuorovaikutuksen, kirjojen sekä tiedotusvälineiden kautta kohdattuihin tarinoihin. Tämä tarinavaranto ei ole staattinen, vaan alati muuttuva. Ymmärrän sosiaalisen

tarinavarannon jatkuvasti muotoutuvana henkilökohtaisten tarinoiden ja kokemusten sekä sosiaalisten vuorovaikutusprosessien ja tarinoiden vuoropuheluna. Näin ollen kasvattajana henkilökohtaiseksi kysymyksekseni muotoutuu: Minkälaisiin kasvatuksen kulttuurisiin sosiaalisiin tarinavarantoihin ja kulttuurisiin kasvatuskertomuksiin kasvatusajatteluni kautta liityn?

Pro gradu -tutkielman alkaessa kuvitin tutkimussuunnitelmani diaesitystä joillakin vuosien takaisilla luontoaiheisilla valokuvillani ja piirustuksillani. Koska tutkin muiden käsityksiä ja kokemuksia, oli päätökseni pitää erillään oma taiteelliseen työskentelyyn liittyvä kokemuksellinen maailmani ja se taiteen perusopetuksen opettajien toteuttama opetustyö, jota tutkin lopputyössäni. Mikä näitä kahta maailmaa silti arvatenkin yhdistää, on yritys tuoda näkyväksi kokemuksellisuutta, jota olen työssäni hahmotellut taiteellisen työskentelyn välityksellä syntyvänä uudenaikaisena ymmärryksenä. Edellä pohditun perusteella vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen tehtävänä on herätellä tai puhutella myötäelämistä muun luonnon kanssa, jotta voisimme tukea koko ympäristön hyvinvointia. Tämä kuitenkin herättää edelleen kysymyksiä sisäisestä henkisestä itsestä (vrt. Vasko, 2014). Pohdin, minkälainen suhde on sisäisen henkisen itsen koetulla pienenemisellä ja ihmisen tarpeella elää teloksensa mukaisesti, kukoistaen. Vastaavasti jäin miettimään, millä tavalla mekanistiseen maailmankuvaan ja sitä kautta teknologiseen järkeen nojaava kasvatusta vastaa ihmisen tarpeisiin eli ei kiihdytä meissä sitä aluetta, joka voisi kehittyä arvostamaan esimerkiksi luonnontilaisia ympäristöjä ja sitä kautta syntyvää hyvinvointia itsessä ja ympäristössä.

Kerronnallisessa tutkimuksessa kertomus rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Ekososialisaatiossa kasvatuksen uusi tehtävä kuitenkin näyttäytyy eettisen maailmasuhteen luomisena ihmiskeskeisyyttä laajemmin (vrt. Keto ym., 2022). Voidaanko siis kasvatusajattelun tulevaisuuden kertomuksen, johon tutkielmanikin osaltaan pyrki osallistumaan, nähdä tulevaisuudessa rakentuvan vuorovaikutuksessa ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä? Paneuduttuani vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen erääseen näkökulmaan ajattelen, että erilaisten kuluttamiseen ja hyötyajatteluun liittyvien tarpeiden rinnalla meillä on tarve kokea sekä esteettisiin tunteisiimme kietoutuvaa sisäistä herkkyyttämme että ylipäätään tarve kasvaa eettiseen maailmasuhteeseen ekososiaalisessa yhteisössä, jossa tunnustetaan hyvän

vuorovaikutuksen merkitys. Siitä syystä palaan vielä Välimäen ja Torvisen (2014) ajatuksiin luontosuhteesta. Parhaassa tapauksessa kokemus kuulumisesta samaan ekosysteemiin kuin ”kaikki oleva” voi auttaa kokemaan luonnon vaalimisen merkityksellisenä. Lopulta taiteen rooli ympäristösuhteessa kiteytyy kysymykseksi siitä, miten nykytaide, ja taiteen välittämänä ihminen, kuuntelee luontoa. Näin ollen näen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen horisontissa kehittyviä mahdollisuuksia uudistuvalla kasvatusajattelulle, jossa ihmisen luontosuhde ja luonnon ääni voivat kietoutua toisiinsa moniäänisiksi kertomuksiksi ja kuviksi kokonaisesta maailmasuhteesta.

## *6.7 Jatkotutkimusaiheet*

Tutkimusaineistossa mainittiin ”eko-ystävällinen toiminta” ja ”eko-viisas opetus”, jotka kuitenkin jäivät käsittelemättä tarkemmin. Käsitteinä ne osuvat silti epäilemättä niihin vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen syviin ytimiin, joita tässäkin tutkielmassa lähdettiin selvittämään. Lisäksi käsitteelin melko pintapuolisesti ekologista älykkyyttä käsitteenä. Lähestyin kuitenkin edellisiä yhdistävää aihepiiriä kasvatuksen ja koulutuksen käytännön toiminnan kautta vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisena. Näin ollen hahmottelin ekologisen älykkyyden harjoittamista erityisesti taideperustaisena kasvatusprosessina, jossa ymmärrän vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen ja siinä etenkin ekologisen mielikuvituksen (ecological imagination) kehittämisen edustavan eräitä ekologisen älykkyyden harjoittamisen käytäntöjä.

Tutkielmani lopuksi jäin edelleen pohtimaan niitä kasvatuksen ja koulutuksen keinoja, joilla vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista voitaisiin edistää. Tulevaisuudenkuva, jota edellä hahmoteltiin Vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen mallikertomuksena, tarjoaa verrattain erilaisen näkymän koulutuksen ja kasvatuksen käytäntöihin verrattuna uusliberalistiseen malliin, josta tutkielman alussa esitettiin kritiikkiä sen luontosuhdetta heikentävän vaikutuksen vuoksi. Tässä mielessä sivuan vielä lyhyesti tutkimustulosteni yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Opinnäytetyössä tutkimuksen kohteena olivat taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien käsitykset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Kuvataiteen keinot muodostavat yhden

tärkeän osan kasvatuksen laajasta kentästä. Sen lisäksi yksinomaan taiteen perusopetus käsittää laajan kirjon taidealan opetusta, jonka avulla kestävämpää elämäntapaa rakennetaan. Kasvatuksen alueella mikään alue tai oppiaine ei silti ole täysin erillinen muista, sillä kasvaaksemme vastuullisiksi, eettisesti tietoisesti toimiviksi ihmisiksi, tarvitsemme kokonaisvaltaista kasvatusta. Kokonaisvaltainen kasvatus edistää eettistä herkkyyttä ja vastuullisuutta toisista. Sen sijaan, että se etäännyttäisi meitä luonnosta, se pikemminkin rakentaa yhteyksiä asioiden välille.

Vaikka olenkin taideperustaisen kasvatuksen määrittelyssä tukeutunut Fosterin (2017) määritelmään nykyaikaisesta kasvatuksesta, olen tutkielmassani halunnut käyttää termiä "taideperustainen kasvatus" laajentamaan ymmärrystä siitä, että taide voidaan ymmärtää uudenlaisen ymmärryksen välittäjänä pyrittäessä oppimaan ekologisempaa ajattelutapaa. Lisäksi siitä huolimatta, että olen kerännyt aineistoni visuaalisten taiteiden opettajilta, näen taiteen mahdollisuudet kasvatuksen kentällä kokonaisuutena, joka voi koskettaa kohderyhmääni laajempaa kasvattajien ammattikuntaa. Tällä viitataan esimerkiksi alussa pohtimiini kasvatuksen ja koulutuksen huoliin ihmiskäsitysten yksipuolistumisesta kasvattajien keskittyessä yksilön kykyihin ja oppimistuloksiin. Siitä syystä ajattelen, että visuaalisten taiteiden opettajien kokemuksia ja käsityksiä edellä voitaisiin hyödyntää paitsi visuaalisiin taiteisiin erikoistuvien opettajien koulutuksessa itsessään, myös yhtä hyvin esimerkiksi kuvataidetta työssään käyttävien luokanopettajien koulutusta kehitettäessä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyviä monialaisia kokonaisuuksia tai yhteistyötä taiteen perusopetuksen eri toimijoiden kanssa unohtamatta.

Katsonkin, että tutkielmani tuloksia voitaisiin käyttää esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä hahmottamaan taideperustaisen kasvatuksen suuntaviivoja. Tämä vaatisi kuitenkin aihepiiriin laajempaa tarkastelemista. Siinä mielessä jään pohtimaan, miten kasvatuksen kentällä voitaisiin yhdessä pyrkiä kehittämään kokonaisvaltaisempaa kasvatusta ja koulutusta, joka tavoittelee yksilöllistä ja kollektiivista kasvua kokonaiseen maailmaan. Maailmaan, jossa vastuullisiksi, eettisesti tietoisiksi toimijoiksi voi ja saa kasvaa kehollista kokemuksellisuutta ja aistien moninaisuutta huomioivassa kasvu- ja oppimisympäristössä. Edellä myös mainittiin, miten ympäristöongelmien ratkaisemisessa korostuu eri tieteenalojen välisen yhteistyön merkitys. Näitä tulisi

tutkia lisää ja myös kehittää käytännön tasolla. Kuten tutkimusaineistossani kehoitettiin, "Tutkitaan ja ihmetellään, keksitään uusia tapoja tehdä ja opettaa taidetta!"

Lopulta hyötyajattelun ja mekanistisen maailmankuvan sijaan ihmisen olemassaolo kytkeytyy luomiseen uudenlaisena metaforana olemisesta. Luomisen ja luovan ajattelutavan keskeisenä kysymyksenä on uudenlainen ihmiskäsitys, joka pohjautuu uudenlaiseen ymmärrykseen kokonaisesta maailmasuhteesta. Vaskoa (2014) mukaillen kuihduttamisen sijaan kasvatuksen ja koulutuksen kentällä voitaisiin arvostaa, elävöittää ja vahvistaa myös sitä sisäistä ihmisyyden aluetta, joka tutkielmassani rakentuu huomioimalla taideperustaisen kasvatuksen, ekologisen älykkyyden ja ekologisen mielikuvituksen periaatteita. Minkälaista voisi siis olla kasvatusajattelu, joka yksilökeskeisen, hyötyajatteluun pohjaavan ihmiskäsityksen ja maailmankuvan sijaan sekä tukeutuu että pyrkii nykyistä ekologisempaan ajatteluun ja siten kokonaisvaltaisempaan maailmasuhteeseen?

# LÄHTEET

- Aaltola, E. (2012). Syväekologia ja yhteiskuntamurros. *Agon* 34. *Pohjoinen filosofiyhdistys- AGON ry.* <http://agon.fi/pdf/AGON-34-2012-2.pdf>
- Aaltola, E. (2017). Ensimmäinen osa. Teoksessa E. Aaltola, & S. Keto, *Empatia: myötäelämisen tiede* (s. 11–142). Into.
- Aaltola, E., & Hänninen, W. (2020). Epilogi. Teoksessa E. Aaltola, & W. Hänninen (toim.), *Ihminen kaleidoskoopissa: ihmiskäsitysten kirjoja tutkimassa* (s. 296–301). Gaudeamus.
- Anderson, T., & Suominen Guyas, A. (2012). Earth education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 223–245. <https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518865>
- Asetus taiteen perusopetuksesta, 813 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813>
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen, & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 25–40). Lapland University Press.
- Bardy, M. (1998). Mieli liikkeessä – käynti Outi Heiskasen taloissa ja kuvissa. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä* (s. 53–60). Atena Kustannus Oy.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler.
- Bertling, J. G. (2012). *The art of empathy: a mixed methods case study of a critical placebased art education program* [väitöskirja, The University of Georgia]. [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/bertling\\_joy\\_g\\_201212\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/bertling_joy_g_201212_phd.pdf)
- van Boeckel, J. (2010). Hidden agendas and utopian wanderings. *Research in Arts and Education*, 2010(4), 65–78. <https://doi.org/10.54916/rae.118721>
- von Boehm, M. (2016). Taidepedagogiikkaa tuulessa. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 99–110). Aalto ARTS Books.

- Bowers, C. A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community*. Johdanto. University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2005, 19. marraskuuta). EcoJustice Dictionary. C. A. Bowers. <https://cabowers.net/dicterm/CAdict022.php>
- Bowers, C. A. (2011). The task facing educational reformers: making the transition from individual intelligence to ecological intelligence. Invited keynote presentation. *Journal of Teaching and Learning*, 7(2), 1–9. <https://doi.org/10.22329/jtl.v7i2.3062>
- Bowers, C. A. (2013). *In the grip of the past: educational reforms that should address what needs to be changed and what needs to be conserved*. Eco-Justice Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Campbell, L. H. (2011). Holistic art education: A transformative approach to teaching art. *Art Education*, 64(2), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519116>
- Clammer, J. (2014). Art and the arts of sustainability. *Social Alternatives*, 33(3), 65–70. [https://socialalternatives.com/wp-content/uploads/2021/02/clammer\\_gen\\_vol\\_33\\_3.pdf](https://socialalternatives.com/wp-content/uploads/2021/02/clammer_gen_vol_33_3.pdf)
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (7. painos). Vastapaino.
- Finér, S. (2022, 1. huhtikuuta). Vihreä siirtymä lisää mineraalien kysyntää, riittävätkö resurssit ja millä hinnalla? *Finnwatch*. <https://finnwatch.org/fi/blogi/915-vihrae-siirtymae-lisaeae-mineraalien-kysyntaeae,-riittaevaetkoe-resurssit-ja-millae-hinnalla?>
- Foster, R. (2017). Nykyaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 35–56. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>
- Foster, R., Salonen, A. O., & Keto, S. (2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajanmerkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 121–143). Tampere University Press.



- Foster, R. (2020, 7. helmikuuta). Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus [blogikirjoitus]. *Raisa Foster*. <https://breakabrain.fi/blogi/ekososiaalinen-oikeudenmukaisuus>
- Foster, R. (2022). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset: ekososiaalinen näkökulma kasvatukseen*. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. [URN:NBN:fi-fe20201221101868](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:fi-fe20201221101868)
- Geologian tutkimuskeskus. (2022, 12. huhtikuuta). GTK:n tutkimus: nykyiset mineraalivarat eivät riitä fossiilittomaan energiaan pohjautuvan infrastruktuurin rakentamiseen. *Geologian tutkimuskeskus*. <https://www.gtk.fi/ajankohtaista/gtkn-tutkimus-nykyiset-mineraalivarat-eivat-riita-fossiilittomaan-energiaan-pohjautuvan-infrastruktuurin-rakentamiseen/>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. painos, s. 191–216). Sage Publications.
- Haila, Y., & Lähde, V. (2003). *Luonnon politiikka*. Vastapaino.
- Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R., & Sillanaukea, O. (2021). Osa 1: Muutoksen tuulia. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki, & O. Sillanaukea (toim.), *Ihminen osana elonkirjoa: luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella* (s. 12–50). Sitra. <https://media.sitra.fi/2021/12/02161503/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf>
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4., uudistettu painos, s. 149–167). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 170–187). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.

- Huttunen, R., Kakkori, L., & Värri, V-M. (2021). Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus*, 52(5), 484–496.  
<https://doi.org/10.33348/kvt.114930>
- Hytönen, T. (2022, 25. lokakuuta). *Vihreä siirtymä vaatii metalleja ja mineraaleja ehkä enemmän kuin maapallolla on meille antaa – metallinsieppari poimii hiputkin jätevesistä*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/74-20001239>
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (Acta Universitatis Tamperensis) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- IPBES. (2019): Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (Version 1). *Zenodo*.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3831673>
- IPCC. (2021). Summary for Policymakers. Teoksessa V. Masson-Delmotte, P. Zhai, A. Pirani, S. L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M. I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J. B. R. Matthews, T. K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, & B. Zhou (toim.), *Climate change 2021: The physical science basis. Contribution of working group I to the sixth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*. Cambridge University Press.  
[https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGI\\_SP\\_M.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SP_M.pdf)
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juhila, K. (2022). Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Jyväskylä. (2009). *Kokemuksen kuvaaminen*. Jyväskylän yliopisto.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kokemuksen-kuvaaminen>

- Kataja, M. (2018, 10. toukokuuta). *Maailman syvimmälle sukeltanut muovipussi – muoviroska on saavuttanut syvänmeren pohjan*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/a/3-10199213>
- Kempas, K. (2023, 17. maaliskuuta). *Tällainen on Tiktokissa huomiota herättänyt Willow-projekti – Asiantuntija: Päästöt samaa luokkaa kuin Suomen liikenteen päästöt vuodessa*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/a/74-20022871>
- Keto, S. (2017). Toinen osa. Teoksessa E. Aaltola, & S. Keto, *Empatia: myötäelämisen tiede*. Into.
- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A. O., & Värri, V-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatus: viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Kiilakoski, T. (2012). *Kasvatus teknologisessa maailmassa: tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta* (Nuorisotutkimusseuran julkaisuja) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Nuorisotutkimusverkosto.
- Koleva, D. (2015). Narrating nature: perceptions of the environment and attitudes towards it in life stories. Teoksessa S. Hussey, & P. Thompson (toim.), *The roots of a new political agenda: environmental consciousness* (s. 63–75). Transaction Publishers.
- Kuula-Luumi, A. (2018, 15. maaliskuuta). *Turvaa tutkittavan anonymiteetti!* Vastuullinen tiede.fi. <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti>
- Kuvis. (2023). Näkymätön luonto [blogikirjoitus]. *Espoon kuvataidekoulu*. <https://www.espoonkuvis.fi/blogi-kategoria/nakymaton-luonto>
- Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.
- Lana. [T Lana]. (2021, 20. kesäkuuta). *What is narrative research*. [Video]. TLanamex. <https://www.youtube.com/watch?v=QiaGYlwsmzw>
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38. <https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lauronen, T., & Viberg, T., & Leppämäki, T. (2021). *Luonnonvärit kuvataiteessa*. Forssan kuvataidekoulu.

<https://www.forssa.fi/client/forssa/userfiles/forssan-kuvataidekoulu-luonnonvarit-kuvataiteessa-svt.pdf>

- Leivonen, R. (2018, 3. toukokuuta). *Tietosuojatyökaluja tutkijalle*. Vastuullinen tiede.fi. <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyot/tietosuojatyokaluja-tutkijalle>
- Lenton, T. M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., richardson, K., Steffen, W., & Schellnhuber, H. J. (2019). Climate tipping points – too risky to bet against. *Nature (London)*, 575(7784), 592–595. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>
- Lummaa, K. (2021). Metsän poeettinen kuvaus – luonnos. *AVA/IN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 17(4), 104–115. <https://doi.org/10.30665/av.102233>
- Luoma, T. (2020). *Taiteen perusopetus 2020: selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen\\_perusopetus\\_2020.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf)
- Lähde, V. (2012). Luontokäsitysten tarkastelun ongelmia. Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä, & T. Vuorisalo, *Monitieteinen ympäristötutkimus* (s. 97–114). Gaudeamus.
- Löytönen, T. (2010). *Narratiivinen tutkimusote*. TEAK. <https://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>
- Maaranen, K. (2020, 10. syyskuuta). *Sisällönanalyysi* [Video]. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/unitube/video/37aa94fc-3ff1-404b-abf8-1a6900fa568f>
- Malaska, P. (1994). *Kestävä kehitys: Raportti määritelmää pohtineen työryhmän keskusteluista 18. huhtikuuta 1994*. Kestavakehitys.fi. <https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Professori+Pentti+Malaskan+johtaman+ty%C3%B6ryhm%C3%A4n+laatima+muistio+kest%C3%A4v%C3%A4n+kehityksen+m%C3%A4%C3%A4ritelm%C3%A4st%C3%A4/28316bb9-f140-4560-bdf0-e6053e5bec16/Professori+Pentti+Malaskan+johtaman+ty%C3%B6ryhm%C3%A4n+laatima+muistio+kest%C3%A4v%C3%A4n+kehityksen+m%C3%A4%C3%A4ritelm%C3%A4st%C3%A4.pdf>

- Mantere, M-H. (1995) *Maan kuva: kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Mantere, M-H. (2016). Kokemuksia yhteiskunnan, ympäristön ja taidekasvatuksen suhteista. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 111–125). Aalto ARTS Books.
- Martínez-Rodríguez, F. M., de los Ángeles Vilches Norat, M., & Fernández-Herrería, A. (2018). Challenging the neoliberal view of education: the center for ecoliteracy as a transformative educational practice. *Globalizations*, 15(3), 422–436.
- Martusewicz, R. A. (2015). *Ecojustice education: toward diverse, democratic, and sustainable communities* (2. painos). Routledge.
- van Matre, S. (1998). *Maakasvatus...: uusi alku*. Rakennusalan kustantajat.
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshaasteesta* (Tampereen yliopiston väitöskirjat 384) [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Naess, A. (2005). The basics of deep ecology. Teoksessa A. Drengson (toim.), *The selected works of Arne Naess: Volumes 1–10* (1. painos, s. 13–20). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4519-6>
- Ogunbode, C. A., Doran, R., Hanss, D., Ojala, M., Salmela-Aro, K., van den Broek, K. L., Bhullar, N., Aquino, S. D., Marot, T., Schermer, J. A., Wlodarczyk, A., Lu, S., Jiang, F., Maran, D. A., Yadav, R., Ardi, R., Chegeni, R., Ghanbarian, E., Zand, S., ..., & Karasu, M. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Paasikivi, L., Adlercreutz, A., & Roberg, S. (2022, 6. syyskuuta). Luovuusosaaminen saavutetaan ainoastaan panostamalla siihen [blogikirjoitus]. *Taiteen perusopetusliitto*. <https://artsedu.fi/2022/09/luovaa-ajattelua-ja-osaamista-kannattaa-vahvistaa/>

- Panula, P. (2020). *Kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin: taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien käsityksiä vastuullisuudesta*. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202005115192>
- Pihkala, P. (2017). *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Kirjapaja.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch, & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer.
- Pörtner, H. O., Scholes, R. J., Agard, J., Archer, E., Arneeth, A., Bai, X., Barnes, D., Burrows, M., Chan, L., Cheung, W. L., Diamond, S., Donatti, C., Duarte, C., Eisenhauer, N., Foden, W., Gasalla, M. A., Handa, C., Hickler, T., Hoegh-Guldberg, O., ..., & Ngo, H. T. (2021). *Scientific outcome of the IPBES-IPCC co-sponsored workshop on biodiversity and climate change*. IPBES secretariat. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4659158>
- Rantala, K. (2014). *Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa: tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta* (Acta Universitatis Tamperensis 1913) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9395-9>
- Rastas, M. (2021, 16. elokuuta). Suunnistusta ympäristötaidekasvatuksen maastoissa – haastattelussa TaT Henrika Ylirisku. *Stylus*. <https://stylus.fi/suunnistusta-ymparistotaidekasvatuksen-maastoissa/>
- Raus, Rea. (2018). *Teacher ecological self: negotiating teacher ecological identity in the context of teacher education* (Acta Universitatis Tamperensis 2361) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0689-2>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ..., & Foley, J. (2015). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2). <https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232>
- Rossi, L. (2015). *Yksilö ja ympäristö: maalari Frans Lindin (1903–1988) elinikäinen ympäristösuhde muistitiedon ja maisemamaalausten valossa* (Annales Universitatis Turkuensis C 405 Turun yliopisto) [väitöskirja, Turun

yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6132-0>

- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2009). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos, s. 9–21). Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html)
- Saastamoinen, M. (1999). Narratiivisuuden tulo sosiaalipsykologiaan. Teoksessa J. Eskola (toim.), *Hegelistä Harréen, narratiivista nudistiin* (s. 165–192). Kuopion yliopisto.
- Salminen, A., & Vadén, T. (2013). *Energia ja kokemus: naftologinen essee*. Niin & näin.
- Salvos. (2018a). *Salvos: arkkitehtuurikasvatusta taiteen perusopetuksen kuvataidekouluissa*. Salvos-hanke. [https://salvoshanke.files.wordpress.com/2018/11/salvos-hanke\\_2016-2018\\_pdf-julkaisu.pdf](https://salvoshanke.files.wordpress.com/2018/11/salvos-hanke_2016-2018_pdf-julkaisu.pdf)
- Salvos. (2018b). Arkkitehtuurikasvatus osana kuvataideopetusta [blogikirjoitus]. *Salvos-hanke*. <https://salvoshanke.wordpress.com/valkeakoski-blogi/>
- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä* (s. 103–121). Atena Kustannus Oy.
- Soini, K. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatusta: kulttuuria etsimässä* (s. 12–25). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Soininen, V. (2023, 15. maaliskuuta). Kaukaiselta saarelta löytyi ”hirvittäviä” muovisia kiviä – ”Saastuminen on saavuttanut geologian”. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000009456002.html>
- Sripada, K., Wierzbicka, A., Abass, K., Grimalt, J., Erbe, A., Röllin, H., Weihe, P., Jiménez Díaz, G., Singh, R., Visnes, T., Rautio, A., Odland, J. Ø., & Wagner, M. (2022). A children’s health perspective on nano- and microplastics. *Environmental Health Perspectives*, 103(1). <https://doi.org/10.1289/EHP9086>
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5.



[https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

Suomen ympäristökeskus. (2019, 10. syyskuuta). *Luonnon kirjo. Miksi luonnon monimuotoisuus on tärkeä?* Suomen ympäristökeskus.

<https://www.luonnonkirjo.fi/fi->

[FI/Mita\\_sina\\_voit\\_tehda/Miksi\\_luonnon\\_monimuotoisuus\\_on\\_tarkea](#)

Suomen ympäristökeskus. (2020, 24. elokuuta). *Mikromuoveja löytyy kaikkialta vesistöissä, määrät vesieliöissä ja kaloissa vaihtelevat.* Valtion ympäristöhallinnon yhteinen verkkopalvelu. <https://www.ymparisto.fi/fi->

[FI/Kulutus\\_ja\\_tuotanto/Mikromuoveja\\_loytyy\\_kaikkialta\\_vesistois\(58322\)](#)

Suominen, A. (2016). Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 8–19). Aalto ARTS Books.

Taiteen perusopetusliitto. (2021a). Kestävä taiteen perusopetus [blogikirjoitus]. *Taiteen perusopetusliitto.*

<https://kestavatpo.blogspot.com/2021/01/kestava-taiteen-perusopetus.html>

Taiteen perusopetusliitto. (2021b). Uudistava oppiminen [blogikirjoitus]. *Taiteen perusopetusliitto.* <https://kestavatpo.blogspot.com/p/uudistava-oppiminen.html>

Taiteen perusopetusliitto. (2021c). Taideopetus ja kestävyysajattelu [blogikirjoitus]. *Taiteen perusopetusliitto.*

<https://kestavatpo.blogspot.com/p/taideopetus-ja-kestavyysajattelu.html>

Takala, P. (2014). Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa E. K. Hyry-Beiheimer, M. Hiltunen, E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 144–169). Lapin yliopistokustannus.

Tampere. (2018). *Opetussuunnitelma: kuvataiteen perusopetus lapsille ja nuorille.* Sara Hildén -akatemia.

[https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-](https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-05/kuvataiteen_perusopetuksen_opetussuunnitelma.pdf)

[05/kuvataiteen\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelma.pdf](#)

Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa: opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua* (Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium) [väitöskirja, Oulun yliopisto].



Jultika Oulun yliopiston julkaisuarkisto.

<http://urn.fi/urn:isbn:9789526223483>

TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023* (1. painos).

[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tietosuojalaki 5.12.2018/1050. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20181050>

TPOPS = Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma. (2017). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017: taiteen perusopetuksen yleiset tavoitteet*. Opetushallitus.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4016946>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

Valtiovarainministeriö. (2022). *Vihreä siirtymä – elpymis- ja palautumissuunnitelma*. Valtiovarainministeriö. <https://vm.fi/vihrea-siirtyma>

Vadén, T. (2019). Öljynpaisumuksesta vedenpaisumukseen. *Niin & Näin*, 2, 53–60. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn192-08.pdf>

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.

Varto, J. (2005). *Kauneuden taito: estetiikkaa taidekasvattajille* (4. painos). Tampere University Press.

Vasko, Z. (2014). *Enlivening our sense of the world: environmental connectedness through artistic engagement* [väitöskirja, Simon Frazer University]. Simon Frazer University. [https://summit.sfu.ca/flysystem/fedora/sfu\\_migrate/15706/etd8475\\_ZVasko.pdf](https://summit.sfu.ca/flysystem/fedora/sfu_migrate/15706/etd8475_ZVasko.pdf)

Verhagen, F. (2010). Ecological identity. Creating sustainable communities. *Earth and Peace Education International*. [http://www.globalepe.org/article\\_print.php?aid=23](http://www.globalepe.org/article_print.php?aid=23)

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

- Välimäki, S., & Torvinen, J. (2014). Ympäristö, ihminen ja eko-apokalypsi: miten nykytaide kuuntelee luontoa? *Lähikuva – Audiovisuaalisen Kulttuurin Tieteellinen Julkaisu*, 27(1), 8–27. <https://doi.org/10.23994/lk.121191>
- Värri, V-M. (2011). Kasvatuksen välineellistämistä vastaan. Teoksessa T. Jantunen, & E. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys: kasvatuksen ytimessä* (s. 245–250). Aurinko Kustannus.
- Värri, V-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari, & V-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatusta: kasvatustilasto aikalaistieteinä* (s. 87–122). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4>
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Väyrynen, K. (2021). Suomalaisen ympäristöajattelun suuntaviivoja valistuksen ajalta 2000-luvulle. Teoksessa E. Ruuskanen, P. Schönach, & K. Väyrynen (toim.), *Suomen ympäristöhistoria 1700-luvulta nykyaikaan* (s. 377–410). Vastapaino.
- Wahlström, M. (2021). *Koneet, joilla pelastamme planeetan: älyteknologialla ilmastonmuutosta vastaan*. Gaudeamus.
- Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. Vastapaino.
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Ympäristöahdistus.fi. (2023). Huoli ympäristöstä ja tulevaisuudesta lisääntyy – pysähdytään ympäristötunteiden äärelle. *Ympäristö ja tulevaisuus mielessä -hanke*. <https://www.ymparistoahdistus.fi/>
- Ympäristöministeriö. (2022). *Mitä on vihreä siirtymä?* Ympäristöministeriö. <https://ym.fi/mita-on-vihrea-siirtyma>
- Youngart. (2022). *Taiteen perusopetus: käsite ja rahoitus*. Kuvataidekoulujen liitto ry. <https://youngart.fi/taiteen-perusopetus/>.

# LIITTEET

## *Liite 1: Verkkokyselyn kysymysrunko*

- X. Oma koulutustaustani (tärkeimmät).
- XX. Opettamieni taiteen perusopetuksen ryhmien ikäjakauma (lapset ja nuoret).
- XXX. Olen opettanut visuaalisia taiteita (x vuotta)
  - 1. Kuvaile, mitä oman ymmärryksesi mukaisesti vastuullinen luontosuhde tarkoittaa.
  - 2. Kuvaile joitakin esimerkkejä siitä, miten huomioit vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisen opetustyössäsi taiteen perusopetuksessa.
  - 3. Kuvaile jokin esimerkki jostakin vastuulliseen luontosuhteeseen liittämästäsi asiasta, jonka oppilaasi ovat halunneet nostaa töidensä kautta esille.
  - 4. Keskusteletko oppilaittesi kanssa vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvistä asioista? (Kyllä/ Ei)
  - 5. Tähän voit halutessasi kuvailla esimerkin/ esimerkkejä vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvästä keskustelunaiheesta/ -aiheista oppilaittesi kanssa.
  - 6. Keskusteletko työkavereidesi kanssa vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta?
  - 7. Koetko merkityksellisenä keskustelemisen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta työkavereittesi kanssa?
  - 8. Suunnitteletko tai oletteko suunnitelleet yhdessä vastuulliseen luontosuhteeseen liittyvää opetusta oppilaitoksessasi?
  - 9. Minkä tai mitkä seikat näet suurimpina ongelmina vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista koskien?
  - 10. Mikä tai mitkä seikat mielestäsi estävät vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista?
  - 11. Miten vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamista voitaisiin edistää visuaalisten taiteiden opetuksessa?

12. Halutessasi voit lisätä tähän jonkin sellaisen vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamiseen liittyvän olennaisen seikan tai näkökulman, jota ei edellisten kysymysten kautta tullut esille.

## *Liite 2: Saatekirje*

Luonnos/ työnimi:

TAIDEPERUSTAINEN KASVATUS KASVATUSAJATTELUA UUDISTAVANA KOULUTUSKÄYTÄNTÖNÄ: Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien näkemys vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Petra Panula [sähköposti]

Pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2022

Ohjaaja: Hanna Toiviainen, professori, aikuiskasvatus [sähköposti]

### Saatekirje

Tarkastelin kandidaatintutkielmassani vuonna 2020 kestäväen tulevaisuuden rakentamista taiteen keinoin. Tarkastelu kohdentui taiteen perusopetuksen (TPO) kuvataideopettajien vastuullisuuskäsityksiin. Haastatteluaineiston pohjalta piirtyi kuva TPO:n kuvataideopetuksen merkityksellisyydestä rakennettaessa suhdetta ympäristöön, luontoon ja ihmisiin. Pro gradu -tutkielmassani syvennän kandidaatintutkielmani aihepiiriä tarkastelemalla luontosuhdetta vahvistavaa taideperustaista kasvatusta. Tutkimuksen kohteena ovat lapsia ja nuoria opettavien taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän visuaalisten taiteiden opettajien näkemykset vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattamisesta. Kiinnostus aihepiiriin on syntynyt harrastuneisuudestani ja koulutuksestani kuvataiteen sekä ympäristökasvatuksen alueilla.

Pro gradu -tutkielmani on laadullista tutkimusta ja sen menetelmälliset ratkaisut pohjaavat narratiiviseen lähestymistapaan. Narratiivisuudella viitataan kerronnallisuuteen. Kerronnallisuus ja kertomukset nähdään olennaisena osana ihmisyyttä ja elämän kokemuksellisuutta, joten kertomisen ja kertomusten tutkimisen avulla voidaan ymmärtää ihmistä ja ihmisen toimintaa. Toiminta, jota pro gradu -tutkielmassani pyritään ymmärtämään, on vastuulliseen luontosuhteeseen kasvattaminen taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kertomana.

Tutkimustani varten haastattelen taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajia. Haastattelut toteutetaan sähköisellä Microsoft Forms-kyselylomakkeella Tampereen yliopiston sähköisten palvelimien kautta. Haastatteluun osallistuva antaa suostumuksensa tutkimukseen palauttamalla valmiin kyselylomakkeen tutkijalle.

Tampereen yliopiston tutkimuseettisten sitoumusten mukaisesti tutkimuksessa pyritään takaamaan haastateltavien anonymiteetti ja haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei paljasteta tutkimuksen missään vaiheessa eikä tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Haastateltavalla on halutessaan myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen

osallistumisesta, ohittaa kysymyksiä tai keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Haastateltaviin viitataan aina litterointivaiheesta alkaen esimerkiksi tunnuksilla H1, H2 tai H3. Lomakkeesta ei käy ilmi esimerkiksi haastateltavan nimi tai oppilaitos. Mikäli osallistuja kuitenkin kuvailee esimerkiksi organisaationsa toimintaan liittyviä seikkoja, voi tähän liittyä tunnistamisen riski. Tunnistamisen riski liittyy taiteen perusopetusta koskien suurimmalta osin oppilaitoksesta tai opettajista saataviin julkisiin tietoihin (esim. verkkosivut, opetussuunnitelmat, haastattelut tai opetustyön julkinen luonne). Mitä tutkimuksen informatiivisuuden ja laadukkuuden kannalta on tarpeellista toistaa sellaisenaan, arvioidaan tilannekohtaisesti anonymiteettia kunnioittaen.

Rekisterinpitäjänä ja henkilötietojen käsittelijänä toimii tutkija. Kyselylomakkeista koostettuja tietoja säilytetään tutkijan henkilökohtaisella koneella ja varmuuskopioita Tampereen yliopiston suojatuilla palvelimilla. Tutkimuksen valmistuttua ja tultua hyväksytyksi aineistoa ei säilytetä. Tampereen yliopistossa opinnäytetyöt ovat lähtökohtaisesti julkisia ja ne tallennetaan sähköiseen Trepo-julkaisuarkistoon.

Kyselyyn vastataan **maalis-huhtikuussa 2022**. Opinnäytetyön suunniteltu valmistumisaika on **keväällä 2022**.

Tampereelta 22.3.2022

Ystävällisin terveisin Petra Panula

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelija, Tampereen yliopisto

LÄHTEET:

Väri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Kandidaatintutkielmaani Panula, P. (2020) ”Kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin: taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien käsityksiä vastuullisuudesta” voi tutustua Trepossa osoitteessa <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202005115192>