

Petra Panula

# **KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN TAITEEN KEINAIN**

Taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien käsityksiä  
vastuullisuudesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Toukokuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Petra Panula: Kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin: taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien käsityksiä vastuullisuudesta  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus  
Toukokuu 2020

---

Opetussuunnitelmissa asetetaan oppilaitoksille kestävän kehityksen eteenpäin viemiseksi ekologisia ja eettisiä tavoitteita. Kysymyksiä herää kuitenkin niiden käytännön toteutuksesta. Taiteen perusopetuksen yhtenä tehtävänä nähdään kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin, joten kestävän tulevaisuuden näkökulmasta on tärkeätä ymmärtää, mitä sillä tarkoitetaan. Koska tässä tutkimuksessa vastuullisuus muodostaa kestävää kehitystä läpileikkaavan teeman, kysytään: Mitä taiteen perusopetuksen kuvataideopettajat ymmärtävät ja käsittävät vastuullisuudella? Lisäksi pyritään vastaamaan kysymyksiin: Miten vastuullisuus ilmenee taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien työssä? Mitä ovat ne konkreettiset taiteen keinot, joilla kestävää tulevaisuutta rakennetaan?

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu kahden suomalaisen taiteen perusopetuksen kuvataideopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta, jotka on analysoitu aineistolähtöiseen sisällönanalyyysiin tukeutuen. Haastatteluiden kautta tavoiteltiin taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien vastuullisuuskäsityksiä. Samalla pyrittiin ymmärtämään kestävän tulevaisuuden rakentamisen keinoja.

Kestävän elämäntavan rakentamiseen ja ekokriisin ylittämiseen liittyvät kysymykset ohjaavat kasvatustieteen muutoksen ja ympäristösuhteen äärelle. Näin tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu kasvatustieteen pohdinnalle kasvatustieteen muutoksesta, joka pohjaa luontosuhteen uudelleen luomiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan taidekasvatuksen potentiaalista roolia ja taiteen keinoja toteutettaessa sellaisia muutoksia, jotka voisivat johtaa meidät takaisin luontoyhteyteen.

Vastuullisuus tuli tässä tutkimuksessa näkyviin kahden kokoavan teeman kautta: kuvataideopettajat käsittävät vastuullisuuden ekologisesti kestäväksi toimintana ja eettisesti kestäväksi suhtautumisena. Oleellisena seikkana kuvataideopetuksessa näyttäytyy se, miten taiteen avulla rakennetaan suhde ympäristöön, luontoon ja ihmisiin. Keskeisinä tuloksina voidaan pitää myös kunnioituksen ja empatian merkitystä kestäväksi kasvatustieteen taustalla. Ne näkyvät vastuuna lasten ja nuorten ohjaamisesta eettisesti ja ekologisesti kestävämpään ympäristösuhteeseen ja empaattisemman luontosuhteen luomisena heitä ympäröivään maailmaan.

Vastuullisuus kiinnittyy taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien työhön opetussuunnitelmalinjausten ja oman tulkinnan kautta. Merkittävän tekijän kestäväksi tulevaisuuden rakentamisessa muodostavat toimijoiden dialoginen yhteistyö ja opettajien käsitykset vastuullisuudesta. Tässä tutkimuksessa vastuullisuus näyttäytyy lopulta laadullisesta näkökulmasta eettisyyden ja empatian suhteena, vastuullisuutena toiselle ja vastuuna toisesta. Välineellisen hyötyajattelun voimistuessa taiteen keinoja tarvitaan rakentamaan siltaa luonnon, ihmisen ja teknologisen edistysajattelun välille.

Avainsanat: Kestävä kehitys, kuvataide, vastuullisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>1 KASVATUS KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN AIKAKAUDELLA.....</b>	<b>7</b>
1.1 Taiteen perusopetus: kuvataide.....	7
1.2 Luontosuhde kasvatusajattelun perustana .....	8
1.3 Ympäristösuhde .....	9
<b>2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>11</b>
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	11
2.2 Tutkimusmenetelmät.....	12
2.3 Tutkimuksen aineisto .....	13
2.4 Tutkimusaineiston analysointi .....	15
<b>3 KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN .....</b>	<b>16</b>
3.1 Ydinalue: eettinen kestävyys .....	16
3.2 Ruohonjuuritaso: luonnon rajallisuus .....	19
3.3 Vastuullisuusajattelun kehittäminen.....	21
3.4 Taide siltana kestävään tulevaisuuteen .....	23
<b>4 POHDINTA .....</b>	<b>25</b>
4.1 Luotettavuus ja eettisyys.....	25
4.2 Lopuksi.....	28
4.3 Tulevaisuudenkuvia .....	30
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>32</b>

# JOHDANTO

-- tää yhteiskunta rakentuu aika pitkälti semmosen jonkun tuottavuuden – tai  
- - miten kasvattajat tavallaan tähän sosialisatioon suhtautuvat, se  
tuottavuus tai sellanen on niin vahvasti läsnä, nin ehkä se tavallaan kysymys  
siitä, että voisko siitä vastuullisuudesta jollain tavalla sitä et se ois laadullista  
se jotenki pyrkimys eikä niinkään määrällistä - - kiinnostais, et mikä se  
näkökulma vois olla - - mitä me voitais tavallaan kasvattajina enemmän  
tarjota, ja mikä ois semmonen yhteinen pohja. (H2)

Luonnon monimuotoisuuden köyhtyminen ja muut ympäristökysymykset muodostavat laajalle levinneitä huolenaiheita. Lisäksi käyttäytymisessämme ihmisinä on tapahtunut etäännyttämistä luonnosta ja yritämme vastata itse aiheutettuihin ympäristöongelmiin teknologisilla ratkaisuilla. On myös huomattavissa, miten samalla, kun etäännyimme luonnon välittömästä yhteydestä, asetumme tiiviimpään suhteeseen teknisen edistyksen kanssa. Usko teknologian tarjoamiin vastauksiin ja ekologisiin innovaatioihin yhdessä talouden jatkuvan kasvun kanssa edellyttää tuekseen sellaisia koulujärjestelmiä ja kasvatuskäsityksiä, jotka tukevat haluttua kehitystä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on sitoutunut kestävän kehityksen kokonaisvaltaiseen näkökulmaan ja jatkuvaan kehittämiseen osana valtion hallintoa YK:n Agenda 2030:n mukaisesti (ks. YK-liitto 2019). Ministeriön antamassa yhteiskuntasitoumuksessa huomioidaan kansallisen kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumuksen ”Suomi, jonka haluamme 2050” pyrkimys luonnon kantokyvyn turvaavaan, hyvinvoivaan ja globaalisti vastuulliseen Suomeen (VNK 2016a). Kestävän kehityksen toimeenpanon vaatiessa esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan kaikkien osa-alueiden ja toimijoiden osallistumista omista lähtökohdistaan käsin, muodostaa myös aktiivinen ja pitkäjänteinen yhteistyö osapuolten välillä merkittävän osan toimeenpanoa. Tavoitteita viedään eteenpäin ohjaten ministeriön alaisia virastoja ja laitoksia periaatteiden noudattamiseen (OKM 2018).

Vuonna 2018 OKM:n poikkihallinnollisen yhteistyöelimen sidosryhmätyöskentelyssä luotiin perustaa hallinnonalan kestävän kehityksen

linjauksille. Sidosryhmätyöskentelyä ohjanneiden työpajojen ja niihin liittyvien kuulemisten kaikkia hallinnonaloja läpileikkaaviksi kestävän kehityksen teemoiksi määriteltiin osallisuus, osaaminen ja vastuullisuus. Näistä *osallisuutta* korostettiin linjauksen arvopohjana ja kynnyskysymyksenä kaikkien väestöryhmien osallistamiselle (Gaia 2018, 8). *Osaamista* koskevassa työpajassa puolestaan painotettiin kestävän kehityksen päämäärien tavoittelemiseen liittyviä valmiuksia. Kolmannessa työpajassa kokoavana teemana  *vastuullisuus* kuvasteli sitä konkreettista toimintaa, jota hallinnonalalla on, sekä ennen kaikkea sitä, *mitä vastuullista toimintaa* tulevaisuus toimijoiltaan kysyy.

Nykyiset opetussuunnitelmat nähdään vahvoina ja merkittävinä kestävän kehityksen näkökulmasta (esim. POPS2014, TPOPS2017a). Silti kestävän kehityksen käsitykset ja osaaminen näkyvät vaihtelevuutena eri koulutusorganisaatioiden ja niiden toimijoiden kesken (Gaia 2018, 18). Selityksinä haasteille on esitetty opetussuunnitelmatasolta uupuvia käytännön työkaluja sekä opettajien riittämättömiä tietoja ja taitoja suhteessa kestävän kehityksen monimutkaisiin ongelmiin (Gaia 2018, 23). Vaikka vastuullisuutta tuodaan esille sertifikaatein, strategioissa, suunnitelmissa ja oppimateriaaleissa, perätään myös suunnitelmien viemistä konkretiaan, kestävän kehityksen tiedostamista ja kokonaisvaltaistamista, konkreettisia tavoitteita ja sitoumuksia. Niinpä kestävän kehityksen edistämisen katsotaan vaativan innovatiivisuutta, uusia tapoja ja monipuolista osaamista (Gaia 2018, 16). Lisäksi osallistumiselle ja vaikuttamiselle tulisi luoda uusia rakenteita ja tiloja.

Edellä esitetyn valossa tutkimukseni lähtökohdat ja sen pääkysymykset kiteytyvät johdannon alussa esitetyssä pohdinnassa. Kestävän tulevaisuuden näkökulmasta kasvattaminen ja sille asetetut tavoitteet vaativat kriittistä tarkastelemista. Siitä syystä tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä rakennetaan Veli-Matti Värri (2018) teoksen *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* pohjalta. Pyrkinessämme muuttamaan kasvatusajattelua ja nykyistä elämänmuotoamme keskeiselle sijalle asettuu ennen kaikkea vallitsevien arvojen ja toimintatapojen tarkasteleminen, käsittäminen ja määrittäminen itsenäisesti ja uudistuvien tavoin (Värri 2018, 16).

Päästäkseni lähemmäs kasvatusajattelun muutosta ja sen laadullisia yhteyksiä lähestyn vastuullisuutta kestävän kehityksen eri osa-alueita leikkaavana teemana. Näin vastuullisuus tarkoittaa tässä vastuun ottamista niistä

vaikutuksista, joita omalla tai oman yhteisön toiminnalla on, ja toisaalta vastuullisuuden katsotaan antavan suuntaa sellaiselle konkreettiselle toiminnalle, joka mahdollistaa kestävämmän tulevaisuuden (Gaia 2018, 24). Pohtiessani kandidaatintutkielmalle aihetta mielenkiintoni herätti taiteen perusopetuksen tehtävä kestävästä tulevaisuudesta taiteen keinoin (TPOPS2017a), joten lähestyn kestävästä kehityksestä ja kasvattamisesta erityisesti taidekasvatuksen kontekstissa. Niinpä tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi asettuu taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien vastuullisuuskäsitysten ymmärtäminen kestävästä tulevaisuudesta rakentamisen näkökulmasta. Olen kiinnostunut paitsi kuvataideopettajien vastuullisuuskäsityksistä, myös niistä konkreettisista taiteen keinoista, joilla kestävästä tulevaisuudesta rakennetaan.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden suomalaisen taiteen perusopetuksen kuvataideopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta, jotka on analysoitu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin tukeutuen. Koska tutkimuksessa tavoitellaan kuvataideopettajien näkemyksiä vastuullisuudesta, kysytään: Mitä taiteen perusopetuksen kuvataideopettajat ymmärtävät ja käsittävät vastuullisuudella? Lisäksi pyritään vastaamaan kysymyksiin: 1. Miten vastuullisuus ilmenee taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien työssä? 2. Mitä ovat ne konkreettiset taiteen keinot, joilla kestävästä tulevaisuudesta rakennetaan?

Yhteenvedon, tässä tutkimuksessa tarkastellaan taidekasvatuksen potentiaalista roolia ja taiteen keinoja toteutettaessa sellaisia muutoksia, jotka voisivat johtaa meidät takaisin luontoyhteyteen, josta olemme vieraantuneet (ks. Värrin 2018, 11–12). Näin ollen luvussa yksi rakennetaan polkua kestävästä tulevaisuudesta aikakaudelle, jossa kestävästä elämäntavan rakentamiseen ja ekokriisin ylittämiseen (Värrin 2018, 18) liittyvät kysymykset ohjaavat kasvatustieteen muutoksen ja ympäristösuhteen äärelle. Tutkielman loppua kohden katsetta tarkennetaan taiteen perusopetukseen ja taiteen keinoihin kestävästä tulevaisuudesta rakentamisessa. Samalla pyritään avaamaan kestävästä kehityksestä, vastuullisuudesta ja kuvataiteen suhteita laadullisesta näkökulmasta.

# 1 KASVATUS KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN AIKAKAUDELLA

## 1.1 Taiteen perusopetus: kuvataide

Taiteen perusopetus käsittää harrastustoiminnan, joka kattaa eri taiteenalojen tavoitteellisen ja tasolta toiselle etenevän opetuksen, tutkimuksessani kohderyhmänä lapset ja nuoret. Tässä yhteydessä tavoitteellisuus tarkoittaa paitsi elinikäisen taideharrastuksen tarjoamista ja taidesuhteen kehittämistä, niin myös oppilaiden ammatillisten valmiuksien kehittämistä kunkin taiteenalan ominaispiirteiden välityksellä. Identiteetin rakentumisen ja ammatillisten valmiuksien ohella taiteen perusopetuksessa vahvistetaan oppilaan ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitoja sekä tuetaan luovaa ajattelua ja osallisuutta (TPOPS2017a).

Taidesuhteen kehittämisen lisäksi taiteen perusopetus huomioi ympäristön esteettisen, ekologisen ja eettisen ulottuvuuden ja sen tehtävänä painotetaan *kestävän tulevaisuuden rakentamista taiteen keinoin* (TPOPS2017a). Koska opetuksen perusta rakentuu moniarvoisen, mutta samalla uudistuvan kulttuuriperinnön varaan, painotetaan opetussuunnitelman arvoperustassa ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja kulttuurien moninaisuuden kunnioittamista. Myös jokaisen ainutlaatuisen yksilön elämän rakentuminen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa nähdään merkityksellisenä.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa oppilaat nähdään paitsi aktiivisina toimijoina ja oppivina yksilöinä, myös osallisina yhteisölliseen tietojen ja taitojen rakentamiseen (TPOPS2017a). Kasvatuksen näkökulmasta osallisuudessa on huomionarvoista yhteiskunnallisen merkityksellisyyden kokemus, jota voidaan tukea erityisesti lasten ja nuorten hyvinvointia ja yhteiskunnallista osallistumista vahvistamalla. Merkityksellisyyden avaajana osallisuuteen nähdään yhteisöön kuulumisen kokemus ja kohtaamiskulttuuri, jolla tarkoitetaan esimerkiksi kunnioittavaa, kuuntelevaa vuorovaikutusta ja

erilaisuuden sallimista (Gaia 2018, 13). Siten oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena, vuorovaikutteisena prosessina, joka muodostaa olennaisen osan myös ihmisenä kasvamisesta ja yhteisön hyvän elämän rakentamisesta (TPOPS2017a). Tästä seuraa se, että itse taiteen harjoittamisen lisäksi taiteen avulla voidaan edistää esimerkiksi yhteistyötä, vaikuttamista ja osallistumista. Osallistumisen kautta nähdään rakentuvan mahdollisuuksia vastuun ottamiselle aina globaalitasolle saakka (Gaia 2018, 13). Vastuullisuuden yhteydessä on myös huomionarvoista, miten erilaisista taideopintojen aikana kehittyvistä valmiuksista monilukutaidon katsotaan vahvistavan sekä kriittisen ajattelemisen että oppimisen taitoja (TPOPS2017a). Tämän lisäksi opetuksessa koetaan tärkeäksi taiteiden ja tieteiden yhteen tuominen.

Kokoavasti, taiteen perusopetuksen kuvataiteen laaja oppimäärä painottaa kuvataiteen keinoja ja visuaalista kulttuuria tavoitellen oppilaan oman kokemuksellisuuden, yhteisön ja kulttuurisen ympäristön vuorovaikutuksen kehittämistä ja kohtaamista (TPOPS2017b). Kuvataideopetus pyrkii erityisesti harjaannuttamaan ja vahvistamaan sellaisia taitoja ja toimintatapoja, joiden avulla oppilaat oppivat lähestymään myös erilaisia kuvallisia ilmiöitä niitä tulkiten, arvioiden, arvottaen ja pohtien. Tähän voidaan vielä lisätä, miten visuaalinen kulttuuri ja kuvataide nähdään jatkuvalle muuntumiselle avoimena erilaisten ilmaisukeinojen, sisältöjen ja merkitysten kenttänä, johon oppilaat vähitellen kasvavat, ja jossa he kehittyvät omilla yksilöllisillä tavoillaan.

## *1.2 Luontosuhde kasvatustajatteluun perustana*

Veli-Matti Värrin (2018, 22) lähestyy vastuullisuutta näkökulmasta, jota hän kutsuu ekofilosofiaa edeltäväksi ajatteluksi, *metafilosofiaksi*. Tarkastelunsa lähtökohdaksi hän ottaa vallitsevan globaalin ekologisen tilanteemme, jossa kulutuskeskeinen elämäntapa on osoittautumassa kohtalokkaaksi luonnolle ja sen monimuotoiselle elämälle. Tässä näkymässä on merkille pantavaa esimerkiksi pyrkimyksemme torjua ja etäännyttää aiheuttamiamme ekologisia ongelmia (Värrin 2018, 19). Suhtautumisemme ympäristökysymyksiin kuvastuu erityisesti ydinjätteen hautaamisessa maaperään, sillä tiedoistamme piittaamatta siirrämme jätteen käsittelemiseen liittyvän ongelman tulevien sukupolvien harteille (Värrin 2018 13–15).



Ympäristövaikutusten ohella huomio kiinnittyy kulutuskeskeiseen kulttuuriimme, johon liittyy yhä suuremman tyydytyksen tavoittelemisen yksilökeskeisille haluillemme (Värri 2018, 13). Näin välineelliset käsityksemme edistyksestä saattavat johtaa myös uskomuksiin tulevaisuuden teknologian kaiken ratkaisevasta voimasta. Toisin sanoen, saman aikaisesti, kun pyrimme ratkaisemaan ylikuluttamisen ja ekokatastrofin ongelmaa, luomme yhä suuremman riippuvuuden uusista teknologisista ratkaisuista ja kuvitelman loputtomasta taloudellisesta kasvusta.

Värri (2018, 18) kiinnittääkin huomion vallitsevaan toimintaamme kysellen, miten kasvattajina voisimme ylittää sellaisen sosialisatian, joka edesauttaa ekokriisin säilymistä. Tässä yhteydessä sosialisatioon voitaneen viitata tarkemmin sillä, miten kasvattaessamme toimimme aina sellaisten tulkintojen suuntaisesti kuin käsitämme ihmisyyden päämääräksi yksilöinä, kansalaisina ja moraalisisina toimijoina (Värri 2018, 30). Koska sosialisatian nähdään tarjoavan yksilölliselle kasvulle yhteisöllisiä ihanteita, arvoja, asenteita ja toimintaperiaatteita, Värri (2018, 11–12) esittää kasvattajille kolme kysymystä: Millaisia ihmisiä kasvatamme? Millaiseen maailmaan heitä kasvatamme? Millä edellytyksillä kasvattaminen tapahtuu? Olisi olennaista myös käsittää, kuinka sosialisatio, kansalaisuuskasvatus ja yksilöllinen identiteetti muotoutuvat vallitsevassa historiallisessa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa kulttuurisina ja aikaan liittyvinä prosesseina (Värri 2018, 16). Lopulta voidaan todeta, että pyrittäessä muuttamaan nykyistä kasvatusajattelua olisi tarkastelun alaiseksi asetettava samalla sekä suhteemme luontoon että koko vallitseva kasvatusajattelumme.

### *1.3 Ympäristösuhde*

Kun ympäristökriisiä lähestytään syväekologian (*deep ecology*) ja maakasvatuksen (*earth education*) näkökulmista, ihminen ymmärretään osana kaikkia ja kaikkea muuta (Anderson & Suominen Guyas 2012, 223). Tällaisen yhteyden tai suhteen katsotaan vaativan ihmiseltä uudelleen orientoitumista ympäristöönsä. Taiteen yhteydessä painotetaan silloin kuluttamisen ja omistamisen sijaan olemassa oloa edistäviä uusia vertauskuvia, joiden ilmaisuiksi Tom Anderson ja Anniina Suominen Guyas (2012, 232) esittävät

esimerkiksi kokemista, tuntemista, suhteuttamista yhteenkuuluvuutena (*relate*) ja luomista. Koska olemme osa meitä ympäröivää maailmaa ja samalla ympäristöämme, tarkastelen vielä ihmisen suhdetta maailmaan ympäristösuhteen käsitteen kautta. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan keskity määritlemään esimerkiksi luonnon ja ympäristön käsitteitä, vaan Päivi Takalaan (2014, 145) viitaten, lähestyn ympäristösuhdetta muuttuvana prosessina.

Taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa ihmisenä olemista, luontoa ja kulttuuria tutkitaan taiteen keinoin ympäristön ja luonnon näkökulmista (TPOPS2017b). Työskentelyssä pyritään huomioimaan myös esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja. Havainnoinnin kohteena voivat olla esimerkiksi luonnonympäristöt ja rakennetut ympäristöt eri aisteja monipuolisesti käyttäen. Vaikka ympäristösuhde on Takalan (2014, 145) mukaan abstrakti käsite, jota emme voi nähdä, ilmenee tämä suhde kuitenkin toimintamme kautta niissä teoissa, joita teemme suhteessa ympäristöömme. Tämän vuoksi esimerkiksi empatia yhdistettynä paikkalähtöiseen kasvatukseen toimii yhteyksien rakentajana oppilaiden ja elävien asioiden välille (Bertling 2012).

Kun Joy Gauden Bertling (2012) perustelee ympäristöä kohtaan koetun empatian tutkimista sen esteettisiin kokemuksiin liittyvien yhteyksien kautta, lähestyy Värri (2018, 123) puolestaan empatiakyvyn kehittymistä ja omantunnon herkistymistä eettisen kuvittelukyvyn kehittymisenä, jolla viitataan edelleen arvostelukyvyn kehittämiseen, kykyyn arvoerottelujen tekemiseksi ja kauneuden kokemiseen. Näin lähestymistapana kasvatukseen ja ratkaisuna ekokriisin ylittämiseen voidaan esittää ”ekologista kuvittelukykyä” (*ecological imagination*) ja taiteen keinoja (Bertling 2012). Taide voi silloin toimia väylänä erityisesti myönteisiin ekologisiin näkökulmiin, millä viitataan toisenlaisiin suhteisiin maahan, parempiin ekologisiin vaihtoehtoihin ja uudenlaisiin vuoropuheluihin roolistamme maailmassa. Siispä inhimillisen kulttuurin osana taidekasvatus voi välittää esteettisiä arvoja laajentaen kuvaa yhteiskunnasta ja kulttuurista (Kuvvis 2018, 5). Samalla ihmisen suhde itseensä saattaa muuttua ja käsitys inhimillisistä henkisistä taidoista ja luovista kyvyistä avartua.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kiinnostukseni tässä kandidaatintutkielmassa kohdistuu kestävään kehitykseen ja arjen tasolla kuvataiteen välityksellä tapahtuvaan kasvatustyöhön. Tutkimuksen viitekehys nojaa kasvatustieteelliseen näkemykseen, jossa lähtökohteena toimii Veli-Matti Värri (2018) teos *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tutkimuksessa pohditaan Värri (2018, 27) luonnehtiman kasvatustieteen muutoksen viitoittamana lähtökohteita sellaiselle kasvatukselle, jonka avulla kasvattajat voisivat rakentaa siltaa kestävämpään tulevaisuuteen. Kestävän kehityksen käsitteen ollessa laajan ja monitahoisen tutkimuksen aihepiiriä on kohdennettu vastuullisuuteen ja siihen liittyviin kuvataiteopettajien käsityksiin. Vastuullisuuteen liittyviä käsityksiä tarkastelemalla pyritään ymmärtämään kestävä tulevaisuuden rakentamisen keinoja, sitä, millaista vastuullista toimintaa taidekasvatus on.

Tarkastellessani aiempaa tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuutta en löytänyt suoraan taiteen perusopetuksen kuvataiteopettajien vastuullisuuskäsityksiä koskevia tutkimuksia. Siten vastuullisuuden ja kasvatuksen suhteeseen vaikuttaisi jäävän aukko. Tutkimukseni pyrkii osaltaan täyttämään tätä aukkoa selvittämällä taiteen perusopettajien käsityksiä vastuullisuudesta ja sitä kautta niitä taidekasvatuksen keinoja, joilla kestävä tulevaisuus rakennetaan taiteen perusopetuksessa. Tutkimusongelmakseni muotoutui: Mitä taiteen perusopetuksen kuvataiteopettajat ymmärtävät ja käsittävät vastuullisuudella? Tutkimuskohteesta tavoitellaan nimenomaisesti kuvataiteopettajien näkemyksiä vastuullisuudesta omassa työssään, jonka vuoksi pyritään vastaamaan kysymyksiin 1. Miten vastuullisuus ilmenee taiteen perusopetuksen kuvataiteopettajien työssä? 2. Mitä ovat ne konkreettiset taiteen keinot, joilla kestävä tulevaisuus rakennetaan?

Taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien vastuullisuuskäsitysten tarkastelemista tässä yhteydessä voidaan perustella erityisesti kahdesta näkökulmasta. Ensiksikin taiteen perusopetuksen toiminta pohjautuu opetushallituksen hyväksymään opetussuunnitelmaan ja sen taustalla vaikuttavat esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön koko hallinnonalaansa koskevat kestävän kehityksen linjaukset. Toiminta nojaa monivuotiseen, tavoitteelliseen ikäkausiopetukseen, jota pyritään kehittämään pitkäjänteisesti, suunnitelmallisesti ja vastuullisesti. Toiseksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on selkeästi sanallistettu yhdeksi toiminnan tavoitteeksi kestävän tulevaisuuden rakentaminen nimenomaisesti taiteen keinoin. Jotta tämä toteutuisi, on tärkeää tietää, mitä taiteen keinoilla käsitetään konkreettisesti.

## *2.2 Tutkimusmenetelmät*

Tutkimukseni pohjaa kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2016, 27) mukaan Roger Bullock, Michael Little ja Spencer Millham (1992) viittaavat kvalitatiiviseen tutkimukseen menetelmänä, joka saattaa nähtäville tutkittavien havaintoja. Tässä havaintojen kohteena on vastuullisuus ilmiönä. Sen lisäksi tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimusta, jossa tarkastellaan kuvataideopettajien vastuullisuuskäsityksiä. Edelleen Hirsjärvi ja Hurme (2016, 27) esittävät Julia Brannenin (1992) mukaan kvalitatiivisen otteen antavan tutkittaville äänen. Niinpä ääni halutaan antaa taiteen perusopetuksen kuvataideopettajille, joiden käsityksiä vertailemalla etsitään vastuullisuuden ilmiön ympärille rakentuvia yhteyksiä (Vilkka ym. 2018, 192–193).

Tutkimukseni haastatteluaineiston analysointi pohjautuu sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysin keinoja ovat tekstin erittelemineen, erojen ja yhtäläisyyksien etsiminen ja tiivistäminen. Niitä voidaan käyttää yhdistettäessä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö laajempaan viitekehikseen sekä aikaisempaan tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Tutkimus on aineistolähtöinen siinä mielessä, että haastatteluaineisto ohjaa tutkimusprosessia teorian sijaan (Eskola & Suoranta 2005, 83). Kun tuloksia pyritään tuomaan aiempien tutkimusten yhteyteen, käytetään esimerkiksi teorioita ja käsitteitä tulkinnan apuna (Eskola 2018, 214).

### 2.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta taiteen perusopetuksen kuvataideopettajan haastattelusta, jotka toteutettiin puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden avulla (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 11). Kohderyhmä valikoitui tutkittavaksi asiantuntemuksensa ja työnkuvansa pohjalta. Haastattelemalla taiteen perusopetuksen kuvataideopettajia heidän vastuullisuuskäsityksistään pyrittiin ymmärtämään tarkemmin kestävän tulevaisuuden rakentamisen keinoja (Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 23).

Ensimmäinen yksilöhaastattelu toteutettiin sähköisellä Microsoft forms-lomakkeella helmikuussa 2020. Sähköistä lomaketta käytettiin tutkittavan saavutettavuuden vuoksi. Toinen nauhoitettiin maaliskuussa 2020. Litteroinnissa eli puhutun muuttamisessa kirjoitettuun muotoon ei kiinnitetty erityisesti huomiota taukoihin tai äänenpainoihin. Tekstistä jätettiin litteroimatta sellaisia täytesanoja, kuten esimerkiksi ”niinkun”. Päähuomio kohdistettiin sanojen sisältöön ja tutkittavan ilmaisemiin kuvailuihin. Haastattelun kesto oli 34 minuuttia ja pituus kirjoitettuna 11 sivua kirjasintyyllillä Times New Roman, kirjasinkoko 12, riviväli 1,5.

Luottamuksen säilyttämiseksi (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17, 41; Tenk 2019, 8) tutkimuksessa pyrittiin takaamaan haastateltavien anonymiteetti ja haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuus. Haastattelutallenne litteroitiin eikä äänitallennetta säilytetty. Tutkittavalle myös kerrottiin mahdollisuudesta tutustua omaan litteroituun aineistoonsa niin halutessaan. Forms-kyselystä ei käynyt ilmi henkilöllisyys eikä sitä säilytetty sähköisesti tulostamisen jälkeen. Lisäksi haastateltavia muistutettiin tutkittavien suojasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131) eli esimerkiksi mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, ohittaa kysymyksiä niin kokiessaan ja keskeyttää osallistumisensa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkittaville painotettiin myös tietoa Tampereen yliopiston kandidaatintutkielmien julkisuudesta ja tallentamisesta sähköiseen Trep-julkaisuarkistoon.

Molempien haastatteluiden rungoissa käytettiin pääosin samoja haastattelukysymyksiä ja kysymisjärjestystä, mutta kummassakaan haastattelussa kysymysten järjestys ja kaikki näkökohdat eivät olleet täysin ”lukkoon lyötyjä” (Hirsjärvi & Hurme 2016, 47). Vastausvaihtoehtoja oli rajattu

vain kyllä/ ei/ muu -vaihtoehdoissa, joita oli mahdollista tarkentaa vastauskenttään vapaasti. Vastauksen pituutta rajattiin vain siltä osin, kuin 1–3 esimerkkiä katsottiin riittäväksi. Yleensä ottaen haastattelukysymyksillä tavoiteltiin opettajien käsityksiä vastuullisuudesta omassa arjen työssään rakentuen heidän oman ymmärryksensä ja käsitystensä varaan. Kuvailua pyrittiin kohdentamaan tutkittavan omiin käsityksiin esimerkiksi pyytämällä kuvailemaan käytännön esimerkkejä (Vilka 2015, 128).

Haastateltaviin viitataan lyhenteillä H1 ja H2. Muita haastateltavan tietoja ei tuoda julki anonymiteetin turvaamiseksi (Ruusuvoori & Tiittula 2009a, 17). Tutkittavan sukupuoli, koulutustaustalla tai oppilaitoksella ja sen sijainnilla ei katsota olevan ratkaisevaa merkitystä tämän tutkimusaiheen kannalta. Vaikka tärkeimmistä koulutuksista kysyttiin, aihepiirin puitteissa ei koettu tarpeelliseksi tehdä vertailuja esimerkiksi koulutustaustoista suhteessa vastuullisuuskäsityksiin. Koulutustaustojen vaikutukset vastuullisuuskäsityksiin tai oppilaitoskohtaisten vastuullisuuskäsitysten vertailu olisivat toisen tutkimuksen aiheita ja vaatisivat laajemman aineiston lisäksi erilaisen lähestymistavan.

Edellä esitetyn pohjalta haastattelussa kysyttiin kahdelta kuvataideopettajalta, miten vastuullisuus ilmenee heidän työssään. Kysymykset koskivat sekä työtä laajempaan näkökulmana että opetusta ymmärrettynä työn kapeampana osa-alueena. Lisäksi yksi teema liittyi niihin asioihin, joita lapset ja nuoret ovat nostaneet esille töissään. Tässä oppilaiden töillä tarkoitetaan taiteen perusopetukseen liittyvää taiteellista työskentelyä. Lopuksi opettajille annettiin halutessaan mahdollisuus esittää näkemyksiään hallinnonalansa linjauksia ja täydennyskoulutusta koskien.

Näiden erilaisten kysymysten ja rajausten avulla pyrkimyksenäni oli lähestyä vastuullisuutta monitahoisena ilmiönä ja sitä kautta monipuolisten kuvailujen tuottaminen (esim. Hirsjärvi & Hurme 2016, 11). Näin ollen pyydettäessä haastateltavaa kuvailemaan esimerkiksi vastuullisuutta työssään jätettiin kysymyksen ympärille tilaa kohdentaa vastausta niihin asioihin, jotka haastateltava näki tärkeiksi kuvailuilla. Toisaalta pyydettäessä kuvailemaan vastuullisuutta opetuksessa tavoiteltiin sellaisia kuvailuja, jotka työtä kuvaillessa olivat saattaneet rajautua pois.

## *2.4 Tutkimusaineiston analysointi*

Kuvailen seuraavassa tutkimukseni sisällönanalyysivaihetta aineistolähtöisesti Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009, 105–113) mukaan. Tavoitteena oli ensinnä tiivistää tekstimuotoista aineistoa ja sen jälkeen nostaa esille tutkimuskysymyksen näkökulmasta keskeisimpiä asioita. Litteroidun aineiston pelkistäminen eli redusoiminen aloitettiin merkitsemällä ilmauksia eri väreillä. Näistä ilmauksista eli opettajien kuvailuista tiivistettiin teksti, josta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Tekstistä ryhmiteltiin eli klusteroitiin ilmauksia liittyen alaluokkiin vastuullisuus työskentelyssä ja vastuullisuus opetuksessa. Niistä eroteltiin hallinnon linjauksia ja täydennyskoulutusta koskevat ilmaukset. Edelleen muodostettiin yleiskäsitteitä eli abstrahoitettiin vastuullisuus työskentelyssä ja vastuullisuus opetuksessa -alaluokat yläluokiksi vastuullinen ajattelu ja vastuullinen toiminta. Niiden vielä kaivatessa jäsentelyä luokiteltiin omiin pääluokkiinsa vastuullisia käsityksiä ja vastuullisia keinoja koskevat ilmaukset.

Kuvailuissa vaikutti painottuvan määrällisesti ekologinen näkökulma, joten ekologiseen näkökulmaan viittaavista käsityksistä ja keinoista muodostettiin oma pääluokkansa. Edelleen Tuomeen ja Sarajärveen (2009, 105–113) viitaten, tämän tuloksena muotoutui kaksi luokkaa, joista toisessa painottui eettinen vastuu ja toisessa ekologinen vastuu. Lopulta mukaan otettiin vielä hallinnon linjauksia ja täydennyskoulutusta koskevat ilmaukset omana luokkana. Näin muodostettiin kolme luokkaa: eettinen kestävyys, luonnon rajallisuus ja vastuullisuusajattelun kehittäminen. Kun luokkia peilattiin aikaisempaan tietoon, oli havaintona eettisen kestävyden luokan kietoutuminen kunnioituksen käsitteen ympärille erityisesti sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Luonnon rajallisuuden luokka sen sijaan vaikutti kietoutuvan luontosuhteen ja empatian ympärille ekologisesta näkökulmasta. Analyysin tulokset esitellään alaluvuissa 3.1 Ydinalue: eettinen kestävyys, 3.2 Ruohonjuuritaso: luonnon rajallisuus ja 3.3 Vastuullisuusajattelun kehittäminen. Tuloksia kootaan yhteen alaluvussa 3.4 Taide siltana kestävään tulevaisuuteen.

# 3 KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN

## 3.1 Ydinalue: eettinen kestävyys

Tutkimuksessa kahdelta taiteen perusopetuksen kuvataideopettajalta kysyttiin, miten vastuullisuus ilmenee heidän työssään. Tarkemmin haastattelukysymykset koskivat niin omaa työtä, opetusta, oppilaiden töitä kuin oman työn kehittämistäkin. Seuraavassa luotaan aineistoni avulla, miten opettajat kuvailivat vastuullisuuskäsityksiään ja taiteen keinoja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseksi.

Vastuullisuuskäsityksiä koskevien vastausten perusteella voidaan todeta, että yleensä ottaen opettajat lähestyivät aihepiiriä samasta suunnasta ja samalta laajalta pohjalta kuin H1 seuraavassa katkelmassa.

Vastuullisuus on - - vastuuta ekologisesti kestävästä toiminnasta ja eettisesti kestävästä suhtautumisesta ympäröivään maailmaan, luontoon ja ihmisiin. (H1)

Sen lisäksi, että H1 kiteytti vastuullisuuden vastuuksi maailmasta ympärillämme, hän painotti jokaisen aikuisen, joka on lasten ja nuorten kanssa tekemisissä toistuvasti, vaikuttavan lapsiin ja nuoriin asenteillaan, toiminnallaan ja esikuvallaan. Hän kuvaili vastuullisuuskäsitystään myös sen vastakuvan kautta.

- - olisi vastuutonta jättää joitakin oppiaineisiin tai muihin elämän alueisiin liittyviä asioita vastuullisuusajattelun ulkopuolelle. (H1)

H2 kuvaili samaan tapaan vastuullisuutta koko kasvatustyön ydinalueena. Näin hän koki vastuullisuuden miettimisen hyvänä asiana sinänsä. Koska hän kuitenkin näki vastuullisuuden vahvasti nivoutuneen pedagogiseen työhön ja opettajan rooliin, koki hän myös vaikeaksi sen miettimisen, mitä vastuullisuus erityisesti on.



Joo, tää oli itse asiassa erittäin hyvä, koska sitten tietysti tota vastuullisuutta alko miettiin - - oli sitte minkä tyyppistä kasvatustyötä tekee - - vastuullisuus on ihan sitä - - ydinaluetta. (H2)

Molempien opettajien vastauksissa esiintyi yhteneväisyyttä erityisesti siinä, miten he katsoivat vastuullisuuden olevan jokaisen kunnioittamista. Tähän H2 lisäsi vielä oman itsen kunnioittamisen.

- - kunnioitetaan tietysti itseä, toisia ihmisiä ja sitä ympäristöä, luontoo – ympäristöä, missä eletään. Että sieltä se [vastuullisuus] lähtee - -. (H2)

Opettajia pyydettiin myös kuvailemaan sellaisia vastuullisuuteen yhdistämiään asioita, joita oppilaat ovat halunneet nostaa esille erilaisten projektien tai teostensa kautta. H2:n mukaan oppilaat ovat tuoneet työskentelyyn ja keskusteluihin ympäristöön, luontoon ja sosiaaliin suhteisiin liittyviä näkökulmia. Vastuullisuuden aihepiiriin luettiin kuuluvaksi myös projektityöskentelyssä henkilökohtaisesti arvokkaiksi ja tärkeiksi koettuja itseilmaisuuksiin liittyviä teemoja, kuten musiikki ja taide.

Sen lisäksi, että tulevaisuus ja ilmastonmuutos ovat läsnä töissä tai puheissa, keskustellaan oppilaiden kanssa ihmisoikeuksista ja erilaisista muista oikeuksista. Lisäksi H2 vastasi pyrkivänsä keskustelemaan vastuullisuudesta oppilaittensa kanssa kulloinkin käsiteltäviin aiheisiin liittyen. Vastuullisuuteen yhdistettäviin keskustelunaiheisiin yläkouluikäisten kanssa sisällytettiin myös konkreettisia kokemuksiin ja henkilökohtaisiin mieltymyksiin linkittyviä näkökulmia. Sen osoittaa esimerkiksi H2:n arkinen ja samalla lämpimän humoristinen kuvailu kasvissyönnin ympärillä käydystä keskustelusta:

- - semmosia aika hauskojaki keskusteluja on käyty - - että sitte se on jotenki niinku hirmu tärkeä, et niit asioita voi sit käydä läpi ja tuoda niit erilaisia näkökulmia, et onko - - kasvisruoka aina pahaa, tai söisin todella mielelläni, mutta kun se on niin hirveän pahaa. - - aina nää poikii semmosia hauskoja kannanottoja siellä luokassa. (H2)

H1:n ilmaisuihin vastuullisuudesta oppilaita koskien voitaneen liittää samalla myös vastuun kantaminen oppilaiden tulevaisuudesta siinä, miten hän näki vastuullisuuden kehittämisessä jatkuvaa parantamisen aihetta.

Vastuu ja huoli ympäristöstä korostuu oppilaiden töissä vahvasti. (H1)

Haluaisin vahvistaa oppilaiden positiivista asennetta tulevaisuuteen ja uskoa omien valintojen tekemiseen. (H1)

Opinnoissa matkaa kuljetaan alkaen pienistä oppilaista kohti noin kahdeksantoistavuotiaana tehtävää itsenäistä päättötyötä ja taiteellista työskentelyä. H2 nostikin puheissaan tarkasteltavaksi juuri päättötyöt, joiden aiheiksi tarkennettiin ilmastonmuutos ja omat sosiaaliset verkostot sekä niiden tärkeys ja merkitys, kuten myös oman kasvun läpikäyminen. Tässä itsenäisessä työssä aiheeseen, teemaan ja sisältöön sekä niihin liittyvät valinnat tehdään itse.

- - se ei oo sen opettajan antama ees löyhä teema, vaan se oma tavallaan ihan oma projekti - -. (H2)

Töiden usein käsitellessä edellä mainittuja teemoja H2 pohti toisaalta myös töiden aihepiiriä. Johtuuko suunta vahvasta ohjauksesta, vai nousevatko aiheet esille aidosti omasta tahdosta.

- - että ohjataanko siihen tosi vahvasti, että ne päättötyöt käsittelee jotain semmosii teemoja, vai tuleekohan ne sitten oikeesti niinku tavallaan - -. (H2)

Samalla H2 kuitenkin kuvaili täysi-ikäisten saavuttaneen ajattelussaan tietyn kehitysvaiheen, jolloin paitsi taidekasvatus itsessään, myös monella tapaa kehittynyt ajattelu tukee oman prosessin sujuvaa kannattelemista.

- - silloin he on täysikäisiä kaheksantoistvuotiaita että sitte tietysti tottakai ajattelu on sekä tietysti ton taiteen perusopetuksen kautta, mut et tietysti muutenkin - - kehittyny ja se sen oman prosessin kannattelu yleensä siinä vaiheessa on jo sujuvaa - -. (H2)

Kestävän tulevaisuuden rakentamisen keinot kuvastuivat ryhmätyöskentelyssä vertaisoppimisena. Esimerkiksi töiden yhteisen tarkastelemisen ja töistä keskustelemisen kautta nostetaan esille erilaisia näkökulmia. Vastuullisuus näkyy siten dialogisena tapana opettaa ja ohjata – tehtäviä ja niiden teemaa työstetään keskustelun, kuuntelemisen, yhteisen tiedonrakentelun ja erilaisten käsitysten kautta. H2 myös tähdensi opetukseen käytettävissä olevan aikamäärän ja pienen ryhmäkoon tukevan keskustelemaa lähestymistapaa.

- - siihen on aikaa ja ryhmäkoot on niin pieniä, et se tavallaan mahdollistaa semmosen työskentelytavan. (H2)

Näiden pohdintojen lisäksi H2 liitti taiteen perusopetuksen vastuullisiin keinoihin itsestäänselvyyksien kyseenalaistamisen ja kriittisen ajattelun kehittämisen kaiken ikäisten oppilaiden kanssa.

- - yritän kannustaa siihen, et kannattaa kysyä kysymyksiä ja myös kyseenalaistaa asioita - - että miksi me tehdään ja miten me tehdään ja mikä sille on peruste - - se on sellanen keino ehkä sitä tavallaan sitä vastuullisuutta siihen opetukseen - -. (H2)

H1 painotti vastuullisuuden heijastuvan kuvataideopetukseen myös eri aikakausiin ja eri kulttuureihin sijoittuvien taideteosten tarkastelun välittämänä.

- - keskustelun kautta voim avata teoksien taakse kätkeytyvän yhteiskunnan, tapojen ja uskomusten vaikutuksen. (H1)

Käytännön tasolla, opettamisessa ja ohjaamisessa, H1:lle vastuullisuus tarkoittaakin keskustelemista ja oppilaiden ohjaamista tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja erilaisten kulttuurien hyväksymiseen. H2 katsoi tärkeäksi tarjota lapsille ja nuorille ajattelun välineitä ja kuuntelemisen taitoa. Hän näki opettajana tuovansa keskusteluihin sitä tietoa, jota hänellä on, ja katsoi lisäksi lapsilla olevan tärkeän roolin tiedon tuottajina. Siten tässä keskusteleavassa työskentelytavassa tavoitellaan myös jokaisen oppilaan mahdollisuutta esittää omia näkökulmiaan. H1 painotti vielä, miten jokaisen oppilaan oma tyyli ja tapa toteuttaa asioita on arvokas, toinen tyyli ei ole parempi kuin toinen.

### *3.2 Ruohonjuuritaso: luonnon rajallisuus*

Taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien puheissa vastuullisuus nähtiin edellä kuvailun lisäksi vastuuna ennen kaikkea ekologisesti kestävästä toiminnasta.

- - tavallaan se vastuullisuus, et sit kuitenkin sitä huomaa - - silleen ruohonjuuritasolla, ni mä en tiedä, miten se mulla jotenki ensisijaisesti liittyy aika paljon niihin materiaaleihin ja välineisiin. (H2)

Vastuullisuuteen liitettiin siten rajallisuuden ymmärtäminen, mikä koskee yhtä hyvin niin materiaalien ja luonnonvarojen rajallisuutta kuin materiaalivalintoja ja teknistä kehitystäkin. Vaikka H2 havaitsikin edellä esitetyn huomionsa vastuullisuudesta kohdistuvan materiaaliin näkökulmiin ja koki ajattelunsa ”hassuna” ja liikkuvan ”ruohonjuuritasolla”, hän toisaalta myös painotti ”pienien tekojen” tärkeyttä. Kierrätys- ja lajitteluastioiden sijoittaminen kaikkiin luokkiin tuntui vähäpätöiseltä keinolta monen muun asian rinnalla, mutta silti juuri sellaisten asioiden parantaminen näyttäytyi H2:lle myös merkittävänä toimintana.

Keskustelussa nousivat esille myös asiat, joita ei välttämättä ole aiemmin huomioitu ekologisesta näkökulmasta.

- - ei mul oo tavallaan mitään perusteluja et minkä takia me nyt käytetään jotain jotain tota tietynlaisia materiaaleja, jotka ei oo kyl niinku millään tasolla kestäviä, että tota ehkä niitä käytetään - - nyt pois. (H2)

Luonnon resurssien ja ympäristökysymysten näkökulmasta kuvataideopetuksessa on siten mietittävä esimerkiksi akryylivärien käyttöön liittyviä ongelmia, sillä akryyliväri on muovia, joka kulkeutuu välinehuollon yhteydessä viemäreihin ja vesistöihin. H1 nosti myös esille, miten taideopetuksessa laadullisten tai muiden ominaisuuksien vuoksi materiaaleja voi olla vaikeaa korvata kestävämmillä.

Markkinoilla ei (vielä) ole kovin hyviä vastaavia tuotteita, mutta uskon tämän muuttuvan, koska tämä asia on varmasti tiedostettu monilla eri tahoilla. (H1)

Molemmat opettajat painottivatkin oppimisympäristön kehittämistä kestävämmäksi olennaisena seikkana vastuullisuudessa. Kuvataideopetuksessa käytetään mahdollisuuksien mukaan myös kierrätysmateriaaleja, joten H2 pohti mahdollisuuksia teosten purkamiselle ja materiaalin uusiokäytölle – ja lisäksi kertaalleen kierrätetyn kierrättämistä uudelleen. Olennaista opettajan toiminnassa on silloin myös oppilaan muistuttaminen siitä, miten kolmiulotteisen työnsä voi halutessaan purkaa ja uusiokäyttää.

- - sitten kun ne [teokset] päättyy sinne kotiin, mitä niille tapahtuu - - [onko kerrottu] että älkää nyt nakatko sitä roskeen - -. (H2)

- - että kyllä sitä tietysti sitten tulee sivuuttaneeks tiettyjä asioita silti - -. (H2)

Samalla nostettiin esille käsitteenä myös työtapojen ja materiaalien ”läpinäkyväksi tekeminen”, jolla H2 viittasi esimerkiksi kipsin sisällön ja valmistamistavan selvittämiseen lasten kanssa. Tärkeänä nähtiin koko työskentelymateriaalin elinkaaren pohtiminen raaka-aineen valmistamisesta tulevaisuuden arkeologien löytökohteeksi asti.

H2 kuvaili tarkemmin taiteen keinoina ympäristösuhteen tutkimista taiteen avulla, esimerkiksi työskentelemistä ulkona tai metsässä mahdollisuuksien mukaan. Niinpä pienten oppilaiden kanssa voidaan tehdä metsään pienoiskaupunkeja hyönteisille ja käydä myöhemmin havainnoimassa, mitä niille

on tapahtunut. Tämän kautta ekologisesta näkökulmasta nostettiin esille tietoisuus siitä, miten teokset voidaan jättää metsään, jossa ne muuttuvat, kun savi sulautuu maahan. Ympäristösuhteen kehittämisen tueksi voidaan kehittää myös ympäristöarkkitehtuurikasvatusta. Ympäristöstä tehtyjen havaintojen pohjalta voidaan miettiä ja suunnitella uusia ratkaisuja, jotka toteutetaan kuvankäsittelyn keinoin. Lisäksi erilaisista tekniikoista erityisesti valokuvaus nähtiin helppona keinona lähteä havainnoimaan ympäristöä.

- - lähtee sitä ympäristöä jotenki niinku havainnoimaan ja jotenkin katsomaan jollain tavalla toisella tavalla tai etsimään jotain sellasta, mihin ei kiinnittäis muuten huomioo. (H2)

Oppimisympäristön kehittäminen kestävämmäksi ymmärrettiin oppilaitosten toimijoiden yhteiseksi asiaksi, jossa kehittämiskohteita voidaan jakaa eri tavoin kohdentuviin vastuualueisiin. Huomiota tulisi silloin kiinnittää esimerkiksi materiaalien ekologisuuteen, välineiden huoltamiseen ja niistä huolehtimiseen, niin tuhlaamisen ja kuluttamisen näkökulmista, kuin teknisten välineiden huollettavuuden, pitkäikäisyyden ja kestävyysdenkin kannalta katsottuna.

- - että tehtäis semmosia valintoja - - sen huomaa, että se, se vauhti on niin valtava - - että oikeesti on sellasia laitteita, jotka on huollettavia, ja on pitkäikäisiä, - - kestäviä siinä mielessä - -. (H2)

Lisäksi H2 nosti vielä esille taloudellisen näkökulman, johon hän liitti hienojen toimintamahdollisuuksien ja voimavarojen lisäksi kunnioituksen ja sitä kautta toteutuvan välineistä huolehtimisen. Tässä H1 oli samoilla jäljillä painottaen uusien arkikäytäntöjen muodostamista ja oppilaiden ohjaamista ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen.

### *3.3 Vastuullisuusajattelun kehittäminen*

Kysyttäessä, huomioidaanko vastuullisuus riittävästi omassa oppilaitoksessa, opettajat vastasivat myöntävästi. Kuten todettu, molemmat painottivat myös vastuullisuuden jatkuvaa kehittämistyötä. Vaikka H2 tarkensi vastuullisuuden huomioimisen olevan pedagogisessa työssä ”sisään rakennettua”, hän myös löysi sellaisia asioita, joihin tulisi kiinnittää vielä enemmän huomiota. Tällaisten asioiden osalta, joissa ei kaikilta osin olla vastuullisia, kuitenkin mietitään, miten voitaisiin tehdä paremmin. H1 mainitsi, että esille nousevia, kehitettäviä asioita

voidaan käsitellä esimerkiksi opettajainkokouksissa H2:n viitatessa yhteiseen ideointiin yleisesti.

H1 viittasi vielä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman muodostavan selkeät linjaukset vastuullisuudesta. H2 puolestaan kuvaili opetussuunnitelmaa työkaluksi omaa työtään koskien ja näki merkittävänä osallisuuden ja vaikuttamisen nostamisen tavoitealueiksi. Hän korosti vastuullisuuteen liittyvien asioiden olleen esillä viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen myötä, mutta pohti myös, mitä vastuullisuuteen liittyvät keinot ovat.

- - se [vastuullisuus] tavallaan on siellä sisäänrakennettuna, ja sehän se on, et - - mitä ne keinot on, tai mitä, minkälaisia muutoksia sitte voidaan, voidaan tai pystytään tekeen sen osalta, niin - - se on aina toinen juttu - -. (H2)

Kaiken kaikkiaan, H1 kiteytti jokaisen koulun ja opettajan lopulta toteuttavan opetussuunnitelmia omista lähtökohdistaan ja paikallisista erityispiirteistä käsin.

Lopuksi opettajille esitettiin kysymys myös vastuullisuuteen liittyvän täydennyskoulutuksen tarpeesta ja mahdollisista sisällöistä. H1:n vastatessa ”ehkä”, johti keskustelu H2:n kanssa sen sijaan koulutuksen laajaan ideointiin.

- - siis mun mielestä ehdottomasti sitä koulutusta, koska se [vastuullisuus] on niin vahvasti kuitenkin tuotu siihen opetussuunnitelmaan, ni se, että miten sitä sinne käytäntöön voidaan jalkauttaa. (H2)

Koulutuksen sisältöjä pohdittaessa H2 nosti mahdollisina näkökulmina esille kestäväen kehityksen ekologisen, sosiokulttuurisen ja taloudellisen ulottuvuuden. Koulutustapahtuma voisi olla esimerkiksi tilaisuus, jossa aihepiiriä lähestyttäisiin luentojen, alustusten ja työpajatyöskentelyn keinoin kehitellen teemoja eteenpäin ja samalla pohtien, miten vastuullisuutta voidaan jalkauttaa esimerkiksi kuvataiteen opetukseen.

- - mikä tällä hetkellä on yks semmonen iso kysymys, on se tieteiden ja taiteiden välisyys - -. (H2)

Koska H2 ilmaisi olevansa kiinnostunut erilaisista näkökulmista, mahdollisena tulokulmana aiheeseen voisivat toimia esimerkiksi kestäväen kehitykseen ja vastuullisuuteen liittyvät skenaariot tulevaisuuden tutkimuksen perspektiivistä.

- - tämmösten projektien kautta - - se teema on tai aihe tulee sieltä ja sit sitä työstetään erilaisten taiteiden avulla. (H2)

Lopulta pohdinta taiteidenvälisyydestä sai H2:n toistaiseksi pysyttämään visioinnissaan visuaalisten taiteiden alueella.

- - mut että tottakai sitten vielä ainakin ollaan semmoses tilanteessa, et sitä kuitenkin siellä sen tietyn [taiteen] alueen sisällä toimitaan. (H2)

- - et kuvataiteissa - - voi ajatella, että performanssia, äänitaide ja muut kuuluu kuitenkin kuvataiteen sisään, niin sieltähän löytyy sitä taiteidenvälisyyttä itsessäänkin - - vois olla ihan kiva myöskin semmosella ihan tavallaan visuaalisten taiteiden porukalla miettiä, joo. (H2)

### *3.4 Taide siltana kestävään tulevaisuuteen*

Haastatteluaineistoni perusteella opettajat lähestyivät kestävän tulevaisuuden rakentamista kokonaisuutena, jonka keskiössä voidaan nähdä ekologisesti kestävä toiminta ja eettisesti kestävä suhtautuminen ympäröivään maailmaan, luontoon ja ihmisiin. Sosiaalinen näkökulma painottui aineistossa esimerkiksi dialogisuuteen pohjautuvissa opetuskäytännöissä, ja vastuullisiin taiteen keinoihin luettiin kuuluviksi erilaisten näkökulmien esille nostaminen vertaisoppimisen ja keskustelemisen kautta. Näin keskustelemisen, kuuntelemisen ja yhteisen tiedon rakentelun välityksellä oppilaita ohjataan tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja erilaisten kulttuurien hyväksymiseen. Koska vastuullisuus käsitetään sekä muiden että itsensä kunnioittamisena, voidaan kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävän taidesuhteen perustana nähdä kunnioitus.

”Ruohonjuuritasolla” oppilaitoksen päivittäisessä toiminnassa ekologisuus tarkoittaa omien välittömien ympäristövaikutusten huomioimista arkisissa teoissa ja materiaalivalinnoissa. Tarkemmin esille nostettiin esimerkiksi luonnon rajallisuus ja ekologiset materiaalit. Lisäksi ympäristöstä kannetun huolen ja vastuun nähtiin kuvastuvan myös taiteen perusopetuksen oppilaiden töissä. Haastatteluaineistossa vastuullisena taiteen keinona kuvailtiin esimerkiksi ympäristösuhteen tutkimista taiteen avulla, mikä voi tarkoittaa vaikkapa työskentelemistä ulkona, ympäristön havainnoimista ja katsomista ”uusin silmin” tai toisella tavalla. Opettajat kuvailivat vastuullisuutta ennen kaikkea pedagogiseen työhön ja opettajan rooliin nivoutuneena kasvatustyön ydinalueena. Koska vastuullisuus käsitetään vastuuna eettisesti ja ekologisesti kestävästä suhtautumisesta ympäröivään maailmaan, luontoon ja ihmisiin,

voidaan eettisesti ja ekologisesti kestävän taidesuhteen perustana nähdä empatia.

Sen lisäksi, että opettajat halusivat tarjota lapsille ja nuorille ajattelun välineitä ja kuuntelemisen taitoa, nähtiin oppilaiden omaavan tärkeän roolin myös tiedon tuottajina. Opettajat liittivät vastuullisuuteen keskustelemisen lisäksi niin oppilaiden töissään esille nostamia näkökulmia ympäristöön, luontoon ja sosiaalisiin suhteisiin kuin henkilökohtaisesti arvokkaiksi ja tärkeiksi koettuja itseilmaisun välineitäkin. Siten taiteen perusopetuksessa ennen kaikkea keskustelemaan työskentelytavan katsotaan luovan jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden tuoda oma näkökulmansa yhteiseen tilaan. Lisäksi lasta kannatellaan taiteellisen työskentelyn keinoin erilaisten kehitysvaiheiden kautta täysi-ikäisyyteen ja kohti itsenäisen työskentelyn ja ajattelun vaihetta.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman katsottiin muodostavan selkeät linjaukset vastuullisuudesta, joka nähtiin eräällä tapaa sisäänrakennetuksi myös taiteen perusopetuksen kuvataideopettajan työhön. Huomio kiinnittyikin lopulta siihen, miten kestävän tulevaisuuden rakentamisen keinot eivät vaikuttaisi olevan yksinomaan joitakin opittavia tai opetettavia asiasisältöjä, joita esitetään ekologisesta näkökulmasta. Sen sijaan vastuullisuuteen kasvamisessa ja kasvattamisessa näyttäisivät nousevan merkityksellisiksi näkökulmiksi suhde ympäristöön, luontoyhteys ja yhteenkuuluvuuden kokemus. On vielä todettava, että silloin, kun ihmisen suhde ympäristöön nähdään tapahtumisena, on tähän prosessiin mahdollista vaikuttaa myös taiteen keinoin (Takala 2014, 146). Tästä seuraa, että taidesuhte yhdistettynä ympäristösuhteeseen voidaan nähdä eräänlaisena siltana, joka voi rakentaa yhteyttä ihmisen ja hänen ympäristönsä välille vastuullisuuden laadullisena näkökulmana huomioiden.



# 4 POHDINTA

## 4.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127–130) painottavat eettistä kestävyttä tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena, sillä eettinen sitoutuneisuus näyttää suuntaa hyvälle tutkimukselle. Tutkijan on siis huolehdittava tutkimustoimintaan liittyvien seikkojen rinnalla siitä, että kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat on puntaroitu huolella. Voidaan esimerkiksi tarkastella tutkimusaiheen valintaa: kenen ehdoilla valinta on tehty ja miksi tutkimusta on alettu tehdä. Tämä liittyy tieteenalan arvolähtökohtiin, ihmiskäsitykseen ja toiminnan tavoitteisiin. Kasvatustieteen näkökulmasta tämän tutkimuksen taustalla on siten nähtävä kasvatusajattelun muutos, jolla viitataan välttämättömyyteen muodostaa ihmisen luontosuhde uudelleen (Värrö 2018). Tämä muutoksen tarve nähdään puolestaan seurauksena ihmisen toiminnasta ja globaaleista ympäristöongelmista.

Tutkimuksen arvovapaus puolestaan on yhteydessä tutkijan arvoihin ja niiden läpinäkyväksi tekemiseen (Vilkkä 2015, 198). Katriina Soini (2013, 14) viittaaakin kestäväen kehityksen kulttuurisena ulottuvuutena professori Pentti Malaskan (1994, 5) työryhmän määritelmään ihmisen henkisesti uudistuvasta kehityksestä: ”Kestävä kehitys mahdollistaa vapaan henkisen toiminnan, eettisen kasvun sekä kulttuurien moninaisuuden säilymisen ja kehittymisen sukupolvesta toiseen.” Siten tämän tutkimuksen näkökulmaan on vaikuttanut tutkijan sitoutuneisuus kasvatustieteen ei-välineellisiin arvolähtökohtiin. Tutkijan käsitykset ihmisestä henkisenä olentona ovat vaikuttaneet myös vastuullisuuden tulkintaan, viitaten tässä tutkimuksessa ihmisen mahdollisuuteen kasvaa eettisesti tietoiseksi toimijaksi, samalla kollektiivisia velvollisuuksiansa huomioiden (vrt. Malaska 1994, 5–6).

Silloin, kun pyritään arvioimaan laadullista tutkimusta, on Tuomen ja Sarajärven (2009, 134–136) mukaan myös huomioitava, että laadulliseen tutkimukseen liittyy erilaisia traditioita. Siksi luotettavuustarkastelutkin vaihtelevat

käsityksiltään ja painoituksiltaan. Esimerkiksi epistemologisesta näkökulmasta voidaan miettiä, vastaavatko tutkimuksessa esitetyt väitteet todellisuutta, ymmärretäänkö tieto ehdottoman objektiivisena ja havaintoja vastaavana. Toisaalta on kysyttävä myös, missä määrin tutkijan havainnot ovat luotettavia tai puolueettomia. Onko tutkijalla pyrkimys ymmärtää ja kuulla, mitä tutkittavat sanovat? Näin tutkijan on laadullisessa tutkimuksessa huomioitava arvolähtökohtiensa lisäksi oma asemansa sekä tutkimuksen luojana että sen tulkitsejana. Samalla tutkija näyttäytyy myös tutkimuksensa luotettavuuden arvioijana läpi tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta 2005, 210).

Tutkimuksessani tavoiteltiin tietoa, joka laajentaisi ymmärtämystä vastuullisuudesta. Lisäksi haluttiin tietää niistä taiteen keinoista, joilla rakennetaan kestävää tulevaisuutta. Siitä syystä vastuullisuudesta kysyttiin taiteen perusopetuksen kuvataiteen opettajilta itseltään. Toisaalta tutkimusta olisi voitu myös laajentaa koskemaan taiteen perusopetuksen opettajia yleisesti. Tutkimuskohteen rajaaminen taiteen perusopetukseen ja nimenomaisesti kuvataiteen keinoihin sai kuitenkin lisämerkitystä siitä tiedosta, että esimerkiksi ympäristökasvatuksella on pitkät perinteet kuvataideopetuksessa. Kuvataiteen keinoin on maailmanlaajuisesti tarkasteltu myös sosiaalisia kysymyksiä eettisestä näkökulmasta.

Tutkimukseni alussa pohdin ennen kaikkea sitä, onko tutkimusongelmani ymmärrettävä, kiinnostava tai edes tarpeellinen. Kannattiko juuri tätä tutkimusta tehdä? Vaikka opiskelijan näkökulmasta motiiveinani kandidaatintutkielman tekemiselle olivat oppineisuuden osoittaminen ja opitun syventäminen, muodostivat vastuullisuus ja taidekasvatus myös henkilökohtaisesti kiinnostavan aihepiirin. Tästä huolimatta tärkeimpänä seikkana tämän tutkimuksen mahdollistumisessa on pidettävä taidekasvatuksen ammattilaisten omaa halua osallistua tutkimukseen ja samalla yhteisen tiedon tuottamiseen. Siispä aihepiiri koettiin myös tutkimuksen kohderyhmälle kiinnostavana ja ajankohtaisena kysymyksenä.

Havaintoni omista odotuksistani vaikuttivat siihen, miten rajasin tutkimusongelmaani ja minkälaisia haastattelukysymyksiä lopulta esitin. Päädyin melko avoimiin haastattelukysymyksiin, joilla vastuullisuutta pyrittiin avaamaan eri näkökulmista ja eri yhteyksissä. Tämän voi nähdä pyrkimyksenä luoda tiettyä kerroksellisuutta vastuullisuuskäsitteen ympärille ja samalla kiinnekohtien

luomisena tutkijan oman tulkinnan tarkentamiselle myöhemmin. Kysymällä opettajien käsityksiä siitä, miten lapset ja nuoret ilmaisevat vastuullisuutta töissään, syntyi eräänlaista peilipintaa myös opettajien omista havainnoista tai tulkinnoista toimintaympäristössään.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja hyvin rajattuun aikamäärään, joten haastatteluiden aineiston kerääminen oli sovitettava tiiviisti sekä opettajien kiireiseen aikatauluun että oppilaitosten lukukausi- ja periodiaikatauluihin. Jonakin toisena ajankohtana tai pidemmällä valmistelulla aineistosta olisi ehkäpä voitu saada suurempi. Pienen aineiston vuoksi aineisto pyrittiin kuitenkin käymään tarkasti ja huolellisesti läpi. Analyysin kattavuuden kannalta voitaneen myös ajatella, että tässä aineisto toimi tutkijalle ennen kaikkea ajattelun avaajana rajatusta tapauksesta eli taiteen perusopetuksen kuvataideopettajien käsityksistä. Siten sen voidaan arvioida olevan riittävän, mutta ei kuitenkaan muodostavan pohjaa esimerkiksi todellisuuden kuvaukselle määriteltäessä vastuullisuutta käsitteenä (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 215).

Lopulta tiedostan tutkimukseni rajoitteet verrattain pienen aineiston osalta. Niinpä tuloksista ei pyritty vetämään yleistettäviä johtopäätöksiä suuremman opettajaryhmän käsityksistä tai määrittelemään vastuullisuutta yksiselitteisenä käsitteenä. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi taustateorian muodostamisessa ja tulosten tarkastelemisen apuna käytettiin taiteen perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelmaperusteita ja hieman toisistaan poikkeavia paikallisia opetussuunnitelmia (Kuvvis 2018; Tampere 2018; TPOPS2017a; Valkeakoski 2018). OKM:n sidosryhmätyöskentelyä tarkastelemalla haluttiin myös kiinnittää huomiota kestävänsä tulevaisuuden rakentamiseen koko hallinnonalan yhteisenä asiana (Gaia 2018). Silti on huomioitava, että kestävänsä kehityksen työstöprosessi on aina aloitettava organisaatioiden omista lähtökohdista käsin, joten tässä esitellyt tutkimustulokset eivät olisi sellaisenaan siirrettävissä muihin yhteisöihin.

Tiedostan myös tutkimukseeni liittyvän ajallisen sidonnaisuuden. Toisaalta saattaisi olla mahdollista, että nyt, kaksi kuukautta myöhemmin, jokin ajankohtainen teema vaikuttaisi vastauksiin. Toisaalta opettajat kuitenkin kuvailivat kasvatukseen liittyviä, pohjimmiltaan syviä ekologisia ja eettisiä ydinasioita. Tämän vuoksi vastuullisuuden voidaan ajatella liittyvän sen kaltaisiin

arvoihin, jotka eivät muutu kovin nopeasti, ja jotka muodostavat kestäväälle kasvatusajattelulle perustaa.

## 4.2 Lopuksi

Hyvän elämän kysymykset velvoittavat erityisesti opettajia ja muita kasvattajia kouluttavia yhteisöjä. Pedagogisten yhteisöjen päämäärien kannalta on ratkaisevaa, onko opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtana globaali kilpailu vai globaali vastuu. (Värri 2018, 133.)

Kestävää tulevaisuutta rakennetaan erilaisten kasvatus- ja vastuullisuuskäsitysten, opetussuunnitelmalinjausten sekä tulkinnan kautta. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui erityisesti siihen, miten kestävä tulevaisuutta rakennetaan taiteen keinoin taiteen perusopetuksen kuvataideopetuksessa. Lähestyin vastuullisuutta yhtäältä taidekasvatuksen näkökulmasta kuvataiteen keinoja tarkastellen, mutta toisaalta myös kasvatuksen yleisellä tasolla pohtien vastuullisen kasvatuksen ehtoja. Johdannon aluksi esitin opettajan pohdinnan siitä, minkälaisen näkökulman kasvattajat voisivat tarjota yhteisenä pohjana vastuullisuuteen – voisiko pyrkimys olla laadullista? Niinpä tulevaisuuden perspektiivistä kestävä tulevaisuus vaikuttaisi rakentuvan sellaisilla keinoilla, joissa vastuullisuutta tarkastellaan myös laadullisten ominaisuuksiensa kautta.

Haastatteluaineistostani kävi ilmi, että vastuullisuuteen liittyvät aihepiirit ovat olleet esillä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen TPOPS2017 myötä. Vastuullisuusajattelun rinnalla käydään kuitenkin keskustelua myös koulujärjestelmän tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämispyrkimyksistä (Saari, Jokisaari & Värri 2014). Lisäksi uutisoidaan kehittämishankkeista, joissa taito- ja taideaineiden sisältöjä perustellaan teknologian, yritysten intressien ja kilpailukyvyn kasvattamisen lähtökohdista (Leppänen 2019). Silloin, kun kuvataidetta lähestytään ihmisen luonto- ja ympäristösuhteen, tai vaihtoehtoisesti välineellisen hyötyajattelun kautta, mahdotonta lienee välttyä ristiriitaisilta ajatuksilta taidekasvatuksen perimmäisestä tehtävästä.

Tutkimuksessani kestävä kehityksen kontekstisidonnaisuus (esim. VN 2017; VNK 2016b) näkyi viittauksena koulujen paikallisiin piirteisiin ja lähtökohtiin oppilaitosten toimintaa ja tapoja koskien. Näin OKM:n hallinnonalan

sidosryhmätyöskentelyssä nostettiin esille välimatka politiikan ja käytännön, esimerkiksi opetussuunnitelman ja sen toteutumisen välillä. Osallistujia puhuttivat nimenomaan kestävän kehityksen käsitysten ja osaamisen vaihtelevuus koulutusorganisaatioissa (Gaia 2018, 18). Opettajien voi olla vaikeata hahmottaa kestävän kehityksen käsitettä ja sen yhteyksiä arjen työhönsä (Gaia 2018, 23). Työpajoissa vedottiinkin Seppo Salorantaan (2017, 224–225) erityisesti siinä, kuinka kestävä toimintakulttuuri, johdon sitoutuminen ja esimerkin antaminen tukevat kokonaisvaltaisen kestävän kehityksen kasvatuksen toteutumista. Juuri tästä syystä on hyvä vielä korostaa, että kestävä tulevaisuus rakentuu nimenomaisesti niiden käytäntöjen kautta, joita nyt toteutamme (Värri 2018, 133).

Tutkimuksessani kuvailtiin vielä ideointia vastuullisuuden jalkauttamisesta käytäntöön täydennyskoulutuksen avulla. Tämä tulevaisuusorientoitunut työskentely lähtisi liikkeelle taiteiden ja tieteiden välisen vuoropuhelun kautta yhteisiä teemoja työstäen. Pohdituttamaan kuitenkin jäi yleisellä tasolla se, minkälaiset muutokset ovat lopulta mahdollisia. Näin kestävän kehityksen prosessiluonne tulisi myös huomioida (Gaia 2018, 13). Tästä seuraa, että etsittäessä erilaisia ratkaisuja yhteisen päämäärän eli kestävän tulevaisuuden rakentamiseksi on huomioitava, millaisilla keinoilla esimerkiksi hallinnon eri tasojen ja hallinnon eri alojen näkökulmia voitaisiin tuoda yhteen. Kestävän tulevaisuuden rakentamisen yhteydessä ei voitane liikaa korostaa esimerkiksi oppimisen ja dialogisuuden keskeistä merkitystä myös hallinnon tasolla.

OKM:n sidosryhmätyöskentely koettiin yhteistyötä edistävänä toimintatapana. Opettajien ja muiden toimijoiden nähtiin kuitenkin tarvitsevan työssään konkreettisia ja käytäntöön linkittyviä esimerkkejä, vinkkejä ja toimintamalleja (Gaia 2018, 21). Siten on erityisen merkille pantavaa, että samalla, kun OKM:n sidosryhmien puheissa nostettiin esille korkeakoulujen antaman opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkitys ja välttämättömyys kestävän kehityksen osaamisen juurruttamisessa, toivottiin eritoten kulttuurin ja taiteen parissa toimivia tahoja tuettavan vastuullisuuden eteenpäin viejinä (Gaia 2018, 26). Mikä tärkeintä tässä yhteydessä, nimenomaisesti kaivattiin juuri sen kaltaista yhteiskunnallista vuoropuhelua, jossa taiteilijoiden ääni toimisi muutosvoimana.

Kuvataideopetus kiinnittyy visuaalisen kulttuurin ja erilaisten oppimisympäristöjen kautta ympäröivään yhteiskuntaan painottaen taidetta myös

osallistumisen ja vaikuttamisen välineenä (TPOPS2017b). Tekemissäni haastatteluissa nostettiin esille, miten taiteen avulla on mahdollista avata näkymiä erilaisiin ja eri aikakausien yhteiskuntiin, tapoihin ja uskomuksiin sekä niiden vaikutuksiin. Tähän voidaan vielä lisätä taiteenalan muodostavan oppilaille historiallisen ilmiön rinnalla myös ajankohtaisen yhteiskunnallisen tarkastelukohteen (TPOPS2017a).

Edellä esitetyn valossa kasvatustajatteluun muutoksen ja taidekasvatuksen näkökulmasta onkin tärkeitä vielä huomioida, miten ihmisen olemassaolo ilmenee ajassa ja ympäristössä erilaisten tapahtumien, muutosten ja näkyvien tai näkymättömien prosessien välittämänä (Valkeakoski 2018, 14). Taiteen tekemisen ja taiteen kokemisen kautta ihmisessä voidaan aukaista väyliä sellaisille olemassaolon mahdollisuuksille, joita emme ole aiemmin tienneet, ilmaisseet tai pukeneet sanoiksi (Anderson & Suominen Guyas 2012, 232). Kun taiteen luonne nähdään vielä tutkivana, on sen välityksellä mahdollista heijastella uusia, esiin tulevia ja kasvavia (*emergent*) elämäkokemuksia ja ymmärrystä. Siten taide voi toimia välineenä esimerkiksi elämäkysymysten tai muutoin merkityksellisten ja arvokkaiden asioiden työstämisessä (vrt. esim. Tampere 2018, 4). Näin tulevaisuuden perspektiivistä taiteen keinot nähdään ennen kaikkea lasten ja nuorten voimavarana, sillä niiden avulla voidaan avata väyliä toisenlaisiin vaihtoehtoihin ja ”mahdollisiin maailmoihin”.

Palaan vielä tutkimukseni alkupuolelle muistuttaen, miten toinen haastattelemani opettajista painotti nimenomaisesti aikuisten asenteiden, toiminnan ja esikuvan vaikutusta lapsiin ja nuoriin. Lopulta kestävän tulevaisuuden rakentamisessa merkitykselliseksi osoittautuu se, miten – ja millä tavoin erilaisten pedagogisten yhteisöjen jokainen aikuinen kantaa kasvatustaan osaltaan (Värri 2018, 134). Siitä syystä tässä yhteydessä ekologisella sivistyksellä ja aikuisuudella voitaneen viitata ennen kaikkea omasta vastuustaan tietoisesti tulemiseen, jossa eettisyyden ja empatian suhde kirkastuu vastuullisuutena toiselle ja vastuuna toisesta (Värri 2018, 126).

### 4.3 Tulevaisuudenkuvia

Haastatteluaineistossani nostettiin esille halu vahvistaa oppilaiden luottamusta ja positiivista suuntautuneisuutta tulevaisuutta ja omia valintoja kohtaan. Näin eräs

laaja, mutta sitäkin tärkeämpi osa-alue jäi tutkimuksessani huomiotta. Taiteen perusopetuksessa nimittäin monilukutaito liitetään ensiksikin kriittisen ajattelemisen ja oppimisen taitoihin ja toiseksi tärkeänä pidetään taiteiden ja tieteiden yhteen tuomista (TPOPS2017a). OKM:n sidosryhmätyöskentelyssä monilukutaito taas nähtiin yksilön taitona lukea ja tulkita *yhteiskuntaa, luontoa ja kulttuuria*. Lisäksi nuorten osallisuuden kohdalla nostettiin esille syrjäytymisuhka ja kokemus vaikeudesta vaikuttaa yhteiskuntaan (Gaia 2018, 15–16). Koska tieto liitettiin myös valtakysymyksiin, hyvinvointiin sekä oman elämän hallintamahdollisuuksiin, olisi kaikkien nuorten osallisuutta tuettava ja arvostettava aiempaa paremmin. OKM:n toimijat painottivat osallistumisen edistämässä erilaisten osallistumisen tapojen lisäksi viestinnän kehittämistä, jossa auttavat esimerkit, konkretisoiminen, kannustaminen ja innostaminen, unohtamatta aitoa dialogisuutta.

Edellä viitattiin myös siihen, miten OKM:n työpajoissa painotettiin osallistumisen vaativan nimenomaisesti sekä tilan luomista osallistumiselle että kykyjä ja motivaatiota olla yhteiskunnassa mukana, jotta vaikuttamisen kokemus mahdollistuisi (Gaia 2018, 13). Eritoten ne osallistumisen tavat ja osallistumiselle luotavat tilat, joiden kautta vuorovaikutukselle rakentuva yhteys kaikkiin nuoriin saataisiin muodostettua, herättivät pohdintaa (Gaia 2018, 16). Uusien rakenteiden, tilojen ja tapojen lisäksi myös vertaisoppiminen, yhteiskehittely (*co-creation*) ja koulutuksen suunnitteluun osallistuminen koettiin tärkeiksi.

Tulevaisuudessa tutkimuksessa voitaisiinkin huomioida paremmin lasten ja nuorten näkökulma taidekasvatukseen ja osallisuus kestävän tulevaisuuden rakentamiseen taiteen keinoin. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia saattaisi olla mahdollista hyödyntää esimerkiksi kuvataideopetuksen sisältöjen suunnittelussa ja jatkokysymyksinä tarkemmille tutkimuksille vastuullisista taiteen keinoista ja päämääristä. Kuten sanottu sillä on merkitystä, miten vastuullisuus käsitetään, ja minkälaisia keinoja käytämme kestävän tulevaisuuden rakentamiseen nyt.

# LÄHTEET

- Anderson, T. & Suominen Guyas, A. (2012). Earth education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 223–245. DOI: 10.1080/00393541.2012.11518865.
- Bertling, J. G. (2012). *The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program* (Väitöskirja). Haettu 9.12.2019 osoitteesta <https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1282649017?pq-origsite=summon>.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen aineiston juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (7. painos). Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita* (20. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, P. (2016). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gaia. (2018). *Opetus- ja kulttuuriministeriön kestävän kehityksen ja Agenda 2030 -linjauksen valmistelun fasilitointi*. Haettu 24.1.2020 osoitteesta [https://okmkeke.files.wordpress.com/2018/08/agenda-2030-linjauksen-fasilitointi\\_loppuraportti-29-8-2018\\_final.pdf](https://okmkeke.files.wordpress.com/2018/08/agenda-2030-linjauksen-fasilitointi_loppuraportti-29-8-2018_final.pdf).
- Kuvis. (2018). *Kuvataiteen perusopetus: opetussuunnitelma. Espoon kuvataidekoulu 2018*. Haettu 3.5.2020 osoitteesta [https://dfcoxw2hruzvo.cloudfront.net/file/893333fcf-f6f1-40d1-adb7-1085922e37ab/H1xUZxzOS4\\_Kuvataiteen\\_opetussuunnitelma\\_Espoon\\_kuvataidekoulu\\_syksy\\_2018\\_compressed.pdf](https://dfcoxw2hruzvo.cloudfront.net/file/893333fcf-f6f1-40d1-adb7-1085922e37ab/H1xUZxzOS4_Kuvataiteen_opetussuunnitelma_Espoon_kuvataidekoulu_syksy_2018_compressed.pdf).



- Leppänen, P. (2019, 1. joulukuuta). Tyttöjä innostetaan koodaamaan yhdistämällä ohjelmointiopetusta kuvataiteeseen – Ilkka Paananen: "Koodaus on 2020-luvun käsityötä". *Yleisradio*. Haettu 1.12.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/311094517>.
- Malaska, P. (1994). *Kestävä kehitys: Raportti määritelmää pohtineen työryhmän keskusteluista 18. huhtikuuta 1994*. Haettu 11.2.2020 osoitteesta <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>.
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Kestävä kehitys ja Agenda 2030 opetus- ja kulttuuriministeriössä*. Haettu 24.1.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/kestava-kehitys>.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 9.12.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009a). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos, s. 9–21). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009b). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos, s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.). (2014). *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: University Press.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 26.1.2020 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/216724/Koulunto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Soini. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus: kulttuuria etsimässä* (s. 12–25). Suomen kulttuuriperintökasvatusseuran julkaisuja 6. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- 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). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Tampere. (2018). Sara Hildén -akatemia. *Opetussuunnitelma: Kuvataiteen perusopetus lapsille ja nuorille*. Haettu 3.5.2020 osoitteesta [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwiViKjU\\_pfpAhXB4aYKHc\\_JA80QFjADegQIAhAB&url=http%3A%2F%2F tampere.cloudnc.fi%2Fdownload%2Fnoname%2F%257B266caeda-6c99-4105-8a1c-47ca142a4e90%257D%2F2430211&usq=AOvVaw2fVXBWG58RTjthKbgs tM0k](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwiViKjU_pfpAhXB4aYKHc_JA80QFjADegQIAhAB&url=http%3A%2F%2F tampere.cloudnc.fi%2Fdownload%2Fnoname%2F%257B266caeda-6c99-4105-8a1c-47ca142a4e90%257D%2F2430211&usq=AOvVaw2fVXBWG58RTjthKbgs tM0k).
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Haettu 26.4.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf).
- TPOPS. (2017a). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017: taiteen perusopetuksen yleiset tavoitteet*. Haettu 27.3.2020 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tpo/3689874/tekstikappale/3744421>.
- TPOPS. (2017b). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017: kuvataide*. Haettu 27.3.2020 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tpo/3689874/taiteenala/3746480>.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uudistettu painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Valkeakoski. (2018). *Taiteen perusopetuksen kuvataiteen ja käsityön laajan oppimäärän opetussuunnitelma 1.8.2018 alkaen*. Haettu 3.5.2020 osoitteesta [http://www.valkeakoski.fi/files/images/opetus\\_ja\\_koulutus/kuvataidekoulu/ops\\_emil\\_laaja\\_1.8.2018.pdf](http://www.valkeakoski.fi/files/images/opetus_ja_koulutus/kuvataidekoulu/ops_emil_laaja_1.8.2018.pdf).
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, s. 190–201). Jyväskylä: PS-kustannus.
- VN = Valtioneuvosto. (2017). *Organisaatiot pitävät toimenpidesitoumusta hyvänä tapana edistää kestävästä kehitystä*. Haettu 1.2.2020 osoitteesta [https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/10616/organisaatiot-pitavat-toimenpidesitoumusta-hyvana-tapana-edistaa-kestavaa-kehitysta](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/organisaatiot-pitavat-toimenpidesitoumusta-hyvana-tapana-edistaa-kestavaa-kehitysta).
- VNK = Valtioneuvoston kanslia. (2016a). *Globaalin kestävä kehityksen toimintaohjelman toimeenpano Suomessa*. Haettu 24.1.2020 osoitteesta <https://kestavakehitys.fi/agenda2030/toimeenpano-suomessa>.
- VNK. (2016b). *Kestävä kehityksen yhteiskuntasitoumus*. Haettu 9.12.2019 osoitteesta <https://kestavakehitys.fi/sitoumus2050>.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- YK-liitto. (2019). *Kestävä kehityksen tavoitteet*. Haettu 24.1.2020 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/kestavan-kehityksen-tavoitteet>.