



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Kuvataidekasvattajana ihmiskeskeistä maailmankuvaa haastamassa:
tutkimus posthumanismin ja uusmaterialismin sovellusmahdollisuuksista

Jenni Määttä, 0367183

Maria Patrikainen, 0555403

Pro Gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus Lapin yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuvataidekasvattajana ihmiskeskeistä maailmankuvaa haastamassa –
Tutkimus posthumanismin ja uusmaterialismin sovellusmahdollisuuksista.

Tekijät: Jenni Määttä ja Maria Patrikainen

Työn ohjaaja: Timo Jokela

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä ja liitteiden lukumäärä: 90 s., 4 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tutkielmamme käsittelee ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämistä peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien sekä nonformaalien kasvatustahojen käyttöön. Teoreettinen viitekehysemme koostuu ympäristötaidekasvatuksen, posthumanismin ja uusmaterialismin tutkimuserinteistä sekä kuvataidekasvattajien roolista 2020-luvulla. Tutkimustehtävänäme on selvittää, kuinka voimme kehittää kuvataidekasvatusta, joka aktivoi osallistujia ja vahvistaa heidän ympäristövastuullista käyttäytymistään. Lisäksi etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin: Millainen taideperustainen sovelluspohja luo mahdollisuuksia yksilön ympäristöherkkyyden kehittymiseen? Millaista on posthumanismiin ja uusmaterialismiin pohjaava kuvataidekasvatus 2020-luvulla? Tutkimusaiheen valinnan taustalla vaikuttavaa henkilökohtainen halumme ympäristötietoisuuden lisäämiseen kuvataidekasvatuksen kautta.

Tutkielmamme menetelmänä toimi taideperustainen toimintatutkimus, jonka reflektioaineisto koostuu tutkimuspäiväkirjamerkinnöistä, valokuvista, kehitystyön lomassa syntyneestä installaatiosta, kerätyistä oppilaskokemuksista sekä tutkijoiden välisestä dialogista. Toimimme prosessissa tutkija-taiteilija-opettaja-positiosta. Tutkimustuloksena syntyi ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohja, jonka sisältöihin nojaten kasvattajien on mahdollista suunnitella ympäristöherkkyttä vahvistavaa opetusta. Sovelluspohjamme sisältöjen lähtökohtana on posthumanistinen näkökulma ihmisen ja luonnon välisestä tasa-arvoisuudesta sekä uusmaterialistinen näkemys materiaalin aktiivisesta toimijuudesta.

Avainsanat: sovelluspohja, taideperustainen toimintatutkimus, kuvataidekasvatus, posthumanismi, uusmaterialismi, paikkasidonnainen kasvatus, ympäristötaidekasvatus, ympäristöherkkyys

University of Lapland,

Faculty: Faculty of Art and Design

The title of the pro gradu thesis: Challenging a people-centered worldview as a visual arts educator -

A study of using posthumanism and new materialism as a base for environmental art education

Authors: Jenni Määttä and Paria Patrikainen

Thesis supervisor: Timo Jokela

Degree programme: Art Education

Type of the work: Master's thesis

Number of pages: 90, attachments (4)

Year: 2022

Abstract

Our pro gradu thesis deals with the development of an application base for environmental art education. The application base is made for elementary school and high school art teachers and non-formal education institutions to use. Our theoretical framework consists of the research traditions of environmental art education, posthumanism and new materialism, and the role of visual arts educators in the 2020's. Our research goal was to find out ways to develop visual arts education that activates participants and reinforces their environmentally responsible behavior. In addition, we looked for answers to the following questions: What kind of art-based application base creates opportunities for the development of an individual's environmental sensitivity? What is visual Arts Education based on posthumanism and new materialism like in the 2020's? The choice of our research topic was influenced by our personal desire to increase environmental awareness through visual arts education.

The method of our research was an art-based action research, the reflection material of which consists of research diary entries, photographs, an installation created during development work, collected student experiences and dialogue between us researchers. In the process we worked from a researcher-artist-teacher position. As a result of the research, an application base for environmental art education was created. Based on the application it is possible for educators to plan teaching that strengthens environmental sensitivity. The content of our application base is founded on a posthumanistic perspective that emphasizes equality between human and nature, as well as a new materialist view of the active role of material.

Keywords: application base, art-based action research, art education, posthumanism, new materialism, place-based pedagogy, environmental art education

Sisällysluettelo

1. Johdanto	6
2. Kasvatus vastaa muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin	10
2.1 Vastuu ympäristöstä osana kasvatusta	10
2.2 Ympäristöahdistus aikamme ilmiönä	12
2.3 Kuvataidekasvattajan muuttuva rooli	14
3. Ympäristökasvatus ja taideperustaiset sovellukset tarjoavat lähtökohtia kestävän elämäntavan edistämiseen	17
3.1 Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys	17
3.2 Ympäristökasvatus pyrkii vahvistamaan vastuullisuutta sekä kriittisen ajattelun taitoja.....	20
3.2 Ympäristötaidekasvatus	24
4. Posthumanistiset ja uusmaterialistiset teorit vaikuttavat kasvatuksen paradigmaan.....	28
4.1 Posthumanismi avaa uudenlaisen näkökulman ihmisen ja luonnon väliseen suhteeseen.....	28
4.2 Uusmaterialistinen taiteentekoprosessi nostaa materiaalin aktiiviseksi toimijaksi.....	31
4.3 Paikkasidonnainen kasvatus posthumanistisesta näkökulmasta	33
5. Tutkimusmetodologia ja aineisto	37
5.1 Taideperustainen toimintatutkimus.....	37
5.2 Tutkimusaineisto ja analyysi.....	40
5.3 Eettiset kysymykset	43
6. Ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämisprosessi	45
6.1 Sovelluspohjan lähtökohdat ja kehittämisprosessin kuvaus.....	46
6.1.1 Hapuilun kautta kohti uudenlaista tietämisen tapaa	49
6.1.2 Oivalluksia materiaalin ehdoilla työskentelemisestä Äkäslompolossa	52
6.1.3 Sovelluspohjan ensimmäisen tehtäväaihion suunnittelu luontoretken pohjalta	54
6.1.4 Tehtävän testaaminen Ranuan yläkoululla	56
6.1.5 Päätöksiä oppilaiden antamien vastausten pohjalta.....	59
6.2 Taiteellinen työskentely osana tiedonrakennusprosessia.....	62
6.2.1 Maalausviikonloppu ja epäröintiä teosten äärellä	63
6.2.2 Päätös installaation tekemisestä johdattaa uusmaterialismin äärelle.....	64
6.2.3 Installaation toteutus	68
6.2.4 Näyttelyn avajaiset	70
6.3. Kehitysprosessin yhteenveto.....	71
6.3.2 Konkreettisista tehtävistä kuvataiteen sovelluspohjan luomiseen.....	74
7. Tuloksena syntyy ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohja	75
8. Pohdinta	81

Lähteet.....	83
Aineistot	93

LIITEET:

Liite 1. Kyselylomake oppilaiden tehtävääihota koskevista kokemuksista.

Liite 2. Aikajana ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämisen vaiheista.

Liite 3. Tutkimuslupalomake koululle.

Liite 4. Tutkimuslupalomake oppilaille ja heidän vanhemmilleen.

1. Johdanto

Tämän tutkielman motiivina on kehittää ympäristötaidekasvatuksen ja nykytaiteen sisältöjen hyödyntämisen mahdollisuuksia kuvataidekasvatuksessa. Tutkimuksemme viitekehyksenä toimii kuvataidekasvattajien rooli 2020-luvulla posthumanistisista ja luontoa arvostavista lähtökohdista tarkasteltuna. Tutkimustehtävämme on selvittää, kuinka voimme kehittää kuvataidekasvatusta, joka aktivoi osallistujia ja vahvistaa heidän ympäristövastuullista käyttäytymistään. Lisäksi etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin: Millainen kuvataidekasvatuksen sovelluspohja luo mahdollisuuksia yksilön ympäristöherkkyyden kehittymiseen? Millaista on posthumanismiin ja uusmaterialismiin pohjaava kuvataidekasvatus 2020-luvulla? Lähdemme selvittämään, millaisia reunaehtoja edellä mainitun arvopohjan ja tematiikan soveltaminen kuvataidekasvatukselle asettaa.

Koemme, että kuvataidekasvatuksen kenttä on nykyisin moninainen ja tulevaisuuden taidekasvattajien rooli ulottuu laajalti perusopetuksen ja formaalin opettajuuden ulkopuolelle. Tämän vuoksi näemme tarpeelliseksi haastaa itsemme pohtimaan työtapoja, jotka sopivat perusopetuksen lisäksi soveltaviin kokonaisuuksiin ja yhteisöihin. Tarve taidekasvattajille esimerkiksi erilaisissa projektimuotoisissa hankkeissa on tunnistettu ja tämän vuoksi opetuskokonaisuuksien soveltaminen on mielestämme teemana ajankohtainen. Tutkimustyössä toimimme opettaja-taiteilija-tutkija positiosta ja pyrimme tästä asetelmasta käsin tarkastelemaan tutkimuskohdettamme monialaisesti. Pro gradu -tutkielmamme taiteellisen osion tavoitteena on ilmentää visuaalisessa muodossa tutkimusprosessin aikana syntyviä oivalluksia.

Oman lisänsä tutkimukselliseen työskentelyyn tuo aiempi koulutuksemme. Jenni Määttä on koulutukseltaan muotoilija ja Maria Patrikainen luokanopettaja. Muotoilijan ammattitaidosta on ollut prosessissamme hyötyä erityisesti näyttelyn rakentamiseen liittyvässä ideoinnissa, suunnittelussa ja organisoinnissa. Luokanopettajan ammatti on taas tuonut useisiin keskusteluihin mahdollisuuden peilata kehitteillä olevia käytäntöjä menneisiin opetuskokemuksiin. Tutkijoina

meitä yhdistää kiinnostus kestävän elämäntavan periaatteiden toteuttamiseen sekä ympäristövastuullisuus omassa tekemisessä.

Pro gradu -tutkielmamme lähti liikkeelle syksyllä 2020 osana Look North -hanketta. Tarkoituksenamme oli suunnitella osallistava ja yhteisöllinen taidepaja Norjaan Vuoreijan kaupunkiin. Vaikeasta Covid19 -tilanteesta johtuen jouduimme kuitenkin luopumaan alkuperäisestä suunnitelmastamme ja koko Look North -hankkeen aloitus siirtyi odottamaan pandemian rauhoittumista. Tilanne pakotti meidät pohtimaan tutkimuksemme toteutusmahdollisuuksia lähtökohdista, joissa yhteisöllisyys jää vähemmälle. Look North -hankkeen kantavia teemoja olivat muun muassa paikkasidonaisuus sekä ympäristöongelmien käsitteleminen taiteen keinoin. Koimme nämä teemat henkilökohtaisesti tärkeinä, joten päätimme sisällyttää ne tutkielmaamme hankkeen peruuntumisesta huolimatta.

Tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut oma henkilökohtainen huolemme ympäristön tilasta. Ilmastonmuutoksen eteneminen on viime vuosina herättänyt meissä tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta. Emme voi mielestämme kuitenkaan rakentaa toimintaamme kuvataidekasvattajina pelolle ja epävarmuudelle. Katsomme, että ympäristökasvatuksen ja posthumanistisen luontosuhteen käsittely voi niin tiedonhaun kuin keskusteluidenkin myötä antaa meille mahdollisuuksia henkilökohtaisten huoliemme käsittelyyn. Tutkimuksen kehittäminen voidaan nähdä prosessina, joka tarjoaa meille keinoja ympäristön puolella toimimiseen, tuoden samalla merkityksellisyyttä lasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön myös tulevaisuudessa. Tutkija Raisa Fosterin (2020) mukaan meidän on parempaa tulevaisuutta rakentaaksemme pystyttävä ensin kuvittelemaan se. Vaikka emme voi kasvattajina ennustaa tulevaisuutta, meidän täytyy säilyttää edessämme usko siitä hyvästä, jota kohti autamme toisia heidän kasvussaan. (Foster, 2020, s. 172.) Tutkielmamme keskeisenä tavoitteena on oppijoiden ympäristötietoisuuden vahvistaminen. Taustalla toimii ennakko-oletuksemme, jonka mukaan ympäristötietoisuutta on mahdollista vahvistaa taiteellisen toiminnan kautta. Näin ollen voimme kuvataidekasvattajina olla edistämässä empaattisen ja kestävän ympäristösuhteen syntymistä. Lisäksi tutkimuksellamme haluamme olla

osaltamme nostamassa esille posthumanistiseen teoriaan pohjaavaa kasvatuksellista näkökulmaa, joka korostaa ihmistä osana ympäristöä, ei siitä erillisenä tai sen yläpuolisena.

Tutkimuksemme lähtee liikkeelle teoriakirjallisuuteen sekä taideperustaisen ympäristökasvatuksen traditioon tutustumisella. Erityiseksi tutkimuksemme teoriaosuuden kannalta osoittautui taiteen tohtori Henrika Yliriskun tuore väitöskirja *Reorienting Environmental Art Education* (2021). Ylirisku tutkii väitöskirjassaan ympäristötaidekasvatuksen käytäntöjä posthumanististen ja uusmaterialististen teorioiden valossa. Posthumanismin ymmärtämisessä apunamme ovat erityisesti tutkija Karoliina Lummaan ja professori Lea Rojolan teos *Posthumanismi* (2014), sekä taidehistorian dosentti Hanna Johanssonin ja professori Anita Sepän toimittama teos *Taiteen kanssa maailman äärellä* (2021). Edellä mainitut teokset avaavat posthumanismin juuria ja pohtivat nykykulttuurin ja taiteen muuntautumiskykyä suhteessa ilmaston lämpenemisen mukanaan tuomiin muutoksiin. Uusmaterialistiseen taiteentekemisen perinteeseen syvennymme professoreina toimivien Estelle Barrettin ja Barbara Boltin toimittaman *Carnal knowledge – Towards a “New Materialism through the Arts”*-teoksen (2013) kautta. Teoksessa taiteilijat ja tutkijat avaavat taiteen materialistisen käänteiden taustatekijöitä ja uusmaterialistisen prosessin erityispiirteitä. Koska tavoittelemme prosessissamme kuvataidekasvatuksen käytäntöjen kehittämistä, meidän on luontevaa valita tutkimusmetodiksemme taideperustainen toimintatutkimus. Tiedonrakentumisprosessin kannalta on olennaista, että avaamme tutkimuksemme teoriaosuudessa taideperustaisen ympäristökasvatuksen ja ympäristökasvatuksen traditioita. Yllä mainittuja teemoja ovat käsitelleet laajasti Lapin yliopistossa työskentelevät professorit Timo Jokela ja Mirja Hiltunen sekä yliopistolehtori Maria Huhmarniemi julkaisuissaan, joihin viittaamme tutkielmassamme useasti.

Käsitlemme teoriaosuudessamme myös ympäristön heikkenevän tilan vaikutusta yhteiskuntaan, kasvatukseen ja opettajan työhön. Pyrimme perustelemaan, miksi ympäristö on mielestämme otettava huomioon kaikessa ihmisen toiminnassa ja viittaamme teoriassamme useisiin tätä teemaa käsitteleviin julkaisuihin. Näitä aiheita käsittelevät esimerkiksi dosentti Hannele Cantell, tohtori Essi Aarnio-Linnavuori sekä professori Sirpa Tani teoksessaan *Ympäristökasvatus - Kestävän*

tulevaisuuden käsikirja (2020). Taidepedagogiikan professori Anniina Suomisen toimittama teos *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (2016) on toiminut yhtenä tutkimuksemme suuntaa viitoittaneena teoksena.

Tutkimuksemme rakentuu kolmesta eri osiosta, jotka kehittyvät toimintatutkimukselle ominaisesti rinnakkain ja yhtäaikaaisesti. Tutkimuksen osiot ovat teoriaosuus, taiteellinen osuus sekä lopputuotteen kehittäminen. Näiden osioiden keskinäinen suhde on työmme kannalta olennainen, sillä jokainen niistä on ollut osaltaan rakentamassa vastausta tutkimustehtäväämme. Tutkimuksemme teoriaosuutta laatiessamme perehdymme tutkielmamme kannalta olennaisiin käsitteisiin, joiden merkitystä pääsemme tarkastelemaan useista eri näkökulmista taiteellisen työskentelyn ja tutkielmamme lopputuotteen kehittämisen myötä. Tutkimustuloksemme muodostuu reflektioina teoriaosuuden antaman tietopohjan, taiteellisen työskentelyn myötä syntyneen tietotaidon sekä oppilailta keräämämme palautteen myötä. Koko tutkimusprojektin ajan pitämämme gradupäiväkirja sekä prosessin aikana otetut valokuvat toimivat osana reflektioaineistoamme.

2. Kasvatus vastaa muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme kannalta olennaisten ilmiöiden kautta, kuinka yhteiskunnalliset muutokset sekä odotukset vaikuttavat kasvatukseen ja sen käytäntöihin. Pohdimme tuoreiden julkaisujen pohjalta sitä, kuinka ympäristön tilaan liittyvät asiat ilmenevät opetuksessa, opetussuunnitelmassa sekä oppilaisissa. Luvussa perustelemme näkemystämme sille, miksi ympäristökasvatuksella on tärkeä paikka osana kuvataidekasvatusta.

2.1 Vastuu ympäristöstä osana kasvatusta

Innostus pro gradu -tutkielmaamme on lähtenyt halusta tuoda ympäristökasvatuksen kestävät periaatteet integroivasti osaksi kuvataidekasvatusta. Koemme, että ympäristökasvatuksella on nykytilanteessa sijansa jokaisessa oppiaineessa. Tulevina kuvataidekasvattajina haluamme olla osaltamme kantamassa vastuuta ympäristökasvatuksen periaatteiden mukaisen toiminnan edistämisestä ja opettaa tulevaisuudessa opetussuunnitelman kestävien elämäntapojen arvopohjaa kunnioittaen. Integroimalla ympäristökasvatuksen osaksi kaikkia opetettavia aineita voimme vahvistaa tulevien sukupolvien vastuullisen ajattelun kehittymistä. Samalla voimme olla omalta osaltamme mukana muuttamassa yhteiskunnallista rakennetta kohti kestävämpää elämäntapaa.

Joka toinen vuosi julkaistava WWF:n Living Planet -raportti (Almond, Grooten, & Petersen, 2020) sisältää useiden tutkijoiden ajankohtaisia artikkeleita luonnon ja samalla koko maapallon nykytilasta. Viimeisin raportti on julkaistu vuonna 2020 ja se antaa ajankohtaisen kuvan ympäristömme monimuotoisuuden heikkenevästä tilasta ja ihmisten kulutustottumusten vaikutuksista siihen (Almond, Grooten, & Petersen, 2020). Kyseisessä julkaisussa tutkija Partha Dasgupt sekä YK:n ympäristöohjelman toiminnanjohtaja Inger Anders (2020) kuvaavat, kuinka edellisten vuosikymmenien aikana saavutetut edistysaskeleet, kuten länsimainen hyvinvointi on saavutettu hinnalla, joka nykyisillä talousjärjestelmillä on luonnon kannalta kestävä. Heidän mukaansa nykyisten elintapojen ylläpitäminen vaatisi jo 1,75 maapallon resurssit. Kulutuksemme on saavuttanut pisteen, jota osa ekosysteemeistämme ei enää kestä. (Dasgupt & Anders, 2020, s. 98–99.)

Nature Research -sivustolla usean tutkijan yhteistyönä julkaistava artikkeli *Climate tipping points - too risky to bet against* (Lenton, Rockström, Gaffney ym., 2019) kuvaa, kuinka luonnon kantokykyä ja ekosysteemien kestävyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi luonnon keikahduspisteiden kautta. Keikahduspiste kuvaa jonkin luonnonilmiön tai luonnontieteellisen alueen tilan heikkenemistä peruuttamattomasti. Englannin kielessä keikahduspisteestä käytetään termiä "tipping point". Näitä kriittisiä keikahduspisteitä on arvioitu olevan noin 10, joista artikkelissa nostetaan esiin esimerkiksi korallien katoaminen, sademetsien tuhoutuminen sekä ikiroudan sulaminen. Keikahduspisteillä on suora yhteys ilmastonmuutokseen, sillä maapallon lämmitessä yhä useampi keikahduspiste aktivoituu ja kiihdyttää entisestään maapallon lämpenemistä. (Lenton, Rockström, Gaffney ym., 2019.) Teoksessa *Kaikesta jää jälki: Puheenvuoroja ympäristöä säästävästä valinnoista* kirjailija Anja Portin (2008) kuvaa, kuinka pelkkä vahinkojen korjaaminen ei enää riitä. Esimerkiksi aiemmin mainittujen keikahduspisteiden aktivoitumisen pysäyttäminen vaatii aktiivisia toimia kaikissa yhteiskunnan rakenteissa, myös perusopetuksessa. (Portin, 2008, s.9.)

2010-lukua on länsimaissa leimannut herääminen ympäristökriisien vakavuuteen. Portinin (2008) mukaan talouskasvumme on perustunut tähän asti luonnonvarojen kestävämpään kulutukseen, mutta vaurautemme on viimekädessä riippuvainen luonnon hyvinvoinnista. Mikäli haluamme muuttaa toimintaamme kestävämmäksi, meidän on hyväksyttävä se tosiasia, että maapallon kantokyvyn rajat ylittyvät, ellei järjestelmää muuteta. Järjestelmän muuttaminen on kaikkien vastuulla. Portinin mukaan ympäristökriiseistä puhuttaessa kohdataan usein yksilön, yritysten ja valtion välisen vastuun vastakkainasettelua. Tällaisen näkökulman ottaminen ei kuitenkaan Portinin mukaan ole hedelmällistä, kun tähdätään pitkän aikavälin tuloksiin. Meidän tulisi mieluummin tavoitella vastuun tasaista jakautumista. Portin kuvailee, kuinka luonnosta ja sen kantokyvystä huolehtiminen tulisi nähdä yhteisöllisenä ongelmana, joka ei rajoitu maiden tai maanosien rajoihin. Hänen mukaansa meidän tulisi pyrkiä ymmärtämään ihmisen ja luonnon välistä suhdetta, jossa ihminen on riippuvainen luonnon hyvinvoinnista. (Portin, 2008, s. 8–10.) Näistä syistä haluamme tutkielmassamme nostaa esille kasvatuksellista näkökulmaa, joka korostaa ihmistä osana ympäristöä, ei siitä erillisenä. Samalla se haastaa meitä tutkijoina miettimään sitä, kuinka kasvatuksen ontologiaa voitaisiin muuttaa kohti asetelmaa, jossa ihminen nähdään osana ekosysteemiä, ei siitä erillisenä osana tai sen yläpuolella.

Ympäristöongelmien vakavuuteen herääminen viimeisten vuosikymmenten aikana näkyy yhä enenevässä määrin muun muassa opetussuunnitelman arvopohjassa. Peruskoulun opetussuunnitelman (2014) mukaan ihminen on osa luontoa ja samalla siitä riippuvainen. Opetussuunnitelmassa kuvataan, kuinka peruskoulun tehtäviin kuuluu ekososiaalisen sivistyksen ja kestävän elintavan välittäminen. Ekososiaalisen sivistyksen edistämisen tavoitteena on vahvistaa elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta sekä ekosysteemien moninaisuutta ja uusiutumiskykyä. Sen tavoitteena on tuoda esiin myös ilmastonmuutoksen vakavuus ja seuraamukset. (OPS, 2014, s. 16.)

2.2 Ympäristöahdistus aikamme ilmiönä

Yhteiskunnallinen herääminen ympäristökriisien vakavuuteen ja niiden tiedostamiseen on vaikuttanut myös ympäristöahdistuksen ja toivottomuuden tunteen kasvuun. Tämä käy ilmi muun muassa vuosittain julkaistavassa Nuorisobarometrissa (2018), jonka tuottavat Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusverkosto. Vuonna 2018 kyseisessä barometrissa selvitettiin esimerkiksi nuorten tulevaisuuden odotuksia sekä luottamusta yhteiskunnallisiin odotuksiin. Tuolloin puhelinhaastatteluin toteutettuun barometriin osallistui 1901 15–29-vuotiasta Suomessa asuvaa nuorta. Vuoden 2018 barometrin mukaan 67 prosenttia haastatelluista nuorista koki turvattomuutta ja epävarmuutta erittäin paljon tai melko paljon ihmisestä johtuvan ilmastonmuutoksen vuoksi. Vastaava tulos oli vuoden 2008 barometrissa 50 prosenttia. (Nuorisobarometri, 2018, s. 2.)

Aina-verkkomedian teemajulkaisusarjaan kuuluvassa artikkelissa *Koulutus yksin ei ratkaise ympäristöahdistusta, mutta on hyvä apu* (Giñan & Hakkarainen, 2019) haastatellun ympäristökasvattaja Pinja Siparin mukaan huoli ympäristöstä on jo ilmiönä tuttu, mutta meiltä puuttuu sen aiheuttaman ahdistuksen käsittelyyn liittyvä malli. Sipari näkee ahdistuksen taustalla ilmasto-ongelmien vastuun ja ratkaisujen sysäämisen yksilölle:

Ongelmallista on, että juuri ilmastonmuutoksen ratkaisusta ja torjunnasta puhutaan yksilökeskeisesti, ja samalla tiedetään, että yksilöiden kulutusratkaisut eivät ole riittäviä. - - Kun vastuu ilmastonmuutoksen ratkaisuista sysätään yksilön päälle,

erityisesti nuoret kokevat tilanteesta ahdistusta. (Pinja Sipari, julkaisussa Griñan & Hakkarainen, 2019.)

Yksilökeskeisyyden sijaan Sipari näkee ratkaisuna muutoksen järjestelmissä ja ajattelussa. Yhtenä ratkaisuna voidaan hänen mukaansa pitää kasvatuksen ontologian muuttamista suuntaan, jossa ihminen nähdään osana luontoa, ei vain kuluttajana ja resurssien hyväksikäyttäjänä. Siparin mukaan on olennaista kehittää myös ihmisten kykyä elää ympäristön tilaan liittyvän ahdistuksen kanssa ja kykyyn säilyttää toimintakyky siitä huolimatta. (Griñan & Hakkarainen, 2019.) Filosofi ja kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri (2018) nostaa esiin tarpeen kasvatuksen ontologian muutokselle. Mikäli haluamme pelastaa maailman ekologiselta romahdukselta, meidän tulee Värriin mukaan ylittää ihmiskeskeisyys ja laajentaa myötä- ja vastuuntuntoamme ei-inhimilliseen luontoon myös kasvatuksen osalta. Värri kuvailee, kuinka voimme muuttaa suuntaa ainoastaan tunnustamalla vallitsevan rationalismin virheet. Värriin mukaan eettisestä luontosuhteesta on tultava yhteiskunnallisen olemisen perusta. Hän kuvailee tämän vaativan ymmärrystä siitä, kuinka kaikki olemassa oleva on yhteydessä toisiinsa ja meidän täytyy huomioida tämä tavassamme elää. Värriin mukaan olemme tietoisia ihmisen maailmassa olemisen erityisestä vastuusta, mutta tähän mennessä emme ole huomioineet tätä tosiasiaa tuhoisissa elintavoissamme. (Värri, 2018, s. 63–65.)

Filosofian tohtori Anja Kaasisen (2020) mukaan positiivinen luontosuhde voi toimia ympäristöahdistusta ehkäisevänä tekijänä. Hänen mukaansa kyky oppia näkemään ihminen eliökunnan hyvinvoinnista riippuvaisena osana on olennainen ympäristökasvatuksellinen tavoite, joka myös kehittää yksilön luontosuhdetta. Kaasisen mukaan positiivisen luontosuhteen kehittyminen vähentää ja ennaltaehkäisee ympäristöahdistusta. Luontosuhdetta tulisi hänen mukaansa vahvistaa havainnointi- ja tutkimustaitoja kehittäville tehtävillä sekä viemällä oppilaita luontoon. (Kaasinen, 2020, s. 134–135.)

Olemme osa luontoa ja siitä riippuvaisia, jonka vuoksi myös luonnon tila tai sen heikkeneminen voidaan kokea todella voimakkaasti. Ympäristötutkija Panu Pihkalan (2017) mukaan ihmisen ruumis on ilmiselvästi osa ekosysteemiä: emme esimerkiksi säilyisi hengissä ilman yhteyttävien kasvien tuottamaa happea. Hänen mukaansa menetyksen tunteet voivat olla vahvoja, kun yksilö havaitsee näiden ekosysteemien haavoittuvuuden. Osalla ihmisistä ympäristöahdistus näkyy akuutteina psykofyysisinä oireina kuten päänsärkynä, unettomuutena ja vatsakipuina. Pihkalan mukaan suurin osa väestöstä kokee asian lievemmin, mutta tässäkin tapauksessa ympäristöahdistus voi vaikuttaa vahingollisesti elämänlaatuun ja yksilön toimintakykyyn. (Pihkala, 2017, s. 21.) Pihkalan mukaan

ympäristöahdistuksen voimistuessa myös ihmisen toimintakyky ja ongelmanratkaisukyky laskevat. Tämän vuoksi on tärkeää löytää keinoja näiden tunteiden käsittelemiseksi. (Pihkala, 2017, s. 24.) Siparin (Griñan & Hakkarainen, 2019) mukaan aikuisten on suhtauduttava varsinkin lasten ja nuorten huoleen sekä ahdistuneisuuteen vakavasti. Sipari kuvailee, kuinka aikuisten on aktiivisesti pyrittävä lievittämään lasten ja nuorten huolta, sekä hakemaan siihen ratkaisuja esimerkiksi kasvatuksen avulla. (Griñan & Hakkarainen, 2019.)

Kuvataidekasvatus tarjoaa mielestämme erinomaisia tapoja yllä mainittujen teemojen käsittelyyn. Taidepedagogiset menetelmät voivat luoda oppilaille vaikutusmahdollisuuksia sekä väylän omien tunteiden ja ajatusten purkamiseen ilmastonmuutokseen liittyen. Kuvataiteessa ympäristön, yhteisön ja globaalin maailman eettisiä ja ekologisia ongelmia on mahdollista tulkita ja käsitellä kuvailmaisun keinoin. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelman (2019) mukaan oppiaineen tavoitteena on, että opiskelija tulee asiasisältöjen myötä tietoisemmaksi omista valinnoistaan ja teoistaan kestävän elämäntavan näkökulmasta (LOPS, 2019, s. 344–345).

2.3 Kuvataidekasvattajan muuttuva rooli

Yhteiskunta on jatkuvassa muutostilassa, mikä luo painetta myös kuvataidekasvatukseen ajalleen ominaisten ilmiöiden mukana kehittymiselle. Yhteiskunnallisten rakenteiden muuttuessa jäykkien instituutioiden tilalle on kehitettävä uusia, joustavampia toimintamuotoja. Lapin yliopistossa työskentelevä professori Mirja Hiltunen (2002) puhui jo pari vuosikymmentä sitten ilmiöstä, jonka mukaan kasvattajien työn uskotaan tulevaisuudessa suuntautuvan koulujen ohella myös muualle yhteiskuntaan. Väitöskirjassaan Hiltunen kuvasi taidekasvatuksen toimintakentän muutosta, jossa kasvatusta ei ulotu ainoastaan luokkahuoneeseen tai perinteiseen taidemaailmaan, vaan myös niiden ulkopuolelle. Hiltusen kuvasi jo silloin näkökulmaa, jonka mukaan taidekasvatusta sovelletaan voidaan hyödyntää yhä enemmän yhteiskunnan eri tahoilla. (Hiltunen, 2002, s. 108.) Kyseinen ilmiö on edelleen ajankohtainen. Suominen (2016) mukaan taidekasvatusta harjoitetaan yhä useammin koulujen ja kasvatuksellisten instituutioiden ulkopuolella. Hänen mukaansa taidekasvattajat, taiteilijat ja tutkijat toteuttavat työtään monen kentän ja tieteenalan risteyksessä ja pyrkivät toiminnallaan vastaamaan yhteisön ja yhteiskunnan tarpeisiin eheyttämällä ja ennaltaehkäisemällä. (Suominen, 2016, s. 9–10.) Hiltunen (2002) kuvailee, kuinka ympäri Eurooppaa yksilöt, paikallisyhteisöt ja eri sektoreiden organisaatiot ovat sitoutuneet toimintaan, jossa selvitetään ja

tutkitaan tapoja parantaa ihmisten kapasiteettia osallistua tulevaisuuden muovaamiseen taiteen ja kulttuurin kautta (Hiltunen, 2002, s.112). Jokelan (2006) mukaan nykyajan haasteet vaativat kuvataideopettajilta tulevaisuudessa uudenlaisia näkökulmia opettajuuteen sekä laajempaa asiantuntijuutta. Hänen mukaansa tulevaisuuden kuvataidekasvattajan roolissa korostuvat yhteistyötaidot sekä projektimainen työskentely. (Jokela, 2006, s. 71–79.)

Suominen (2016) nostaa esiin sen, kuinka erityisesti taiteellisen ja kasvatuksellisen toiminnan tarpeet korostuvat ristiriitaisessa ja jakautuneessa nyky-yhteiskunnassa. Hänen mukaansa taidekasvatus voidaan nähdä kiinteänä osana yhteiskuntaa ja sen hyvinvointia. Yksilöt ja yhteisöt kaipaavat toimintaa, joka pitää sisällään ihmisyyden kokemisen eri osa-alueita: tunteita, kehollisuutta, aisteja, estetiikkaa ja etiikkaa. Suominen mukaan näitä voidaan etsiä välittävistä ja kokonaisvaltaisesta kasvatustyöstä, jossa osallistujia haastetaan käsittelemään ajatteluaan, asenteitaan ja toimintaansa. (Suominen, 2016, s. 10–11, 15.) Pyrimme tutkimuksemme aikana luomaan pohjaa kuvataidekasvatukselle, joka vastaa juuri näihin tavoitteisiin. Samalla kun yksilöiden ja yhteiskunnan toiveet taiteelliselle toiminnalle lisääntyvät, myös taidekasvattajien ja kuvataidekasvatuksen tulee uudistua. Teoksessa *Ympäristö, yhteisö & taide* (2006) tulevaisuuden taidekasvattajien osaamistavoitteita kuvataan seuraavanlaisesti: “Tarvitaan yhteistyökykyisiä spesialisteja - opettajia, taiteilijoita ja taidekasvattajia - jotka osaavat kuunnella, kommunikoida ja olla empaattisia.” (Jokela ym., 2006, s. 4.4.)

Luvussa kaksi käsiteltyjen teemojen ilmentymiä voidaan selkeästi nähdä esimerkiksi lukion opetussuunnitelmassa (2019), jonka mukaan kuvataiteen oppiaineen tehtävänä on visuaalinen kulttuurikasvatus, jossa todellisuutta tulkitaan taiteen keinoin. Sen mukaan opetuksessa tulee tarkastella muun muassa visuaalisen kulttuurin ekologisia ja eettisiä arvoja. Omakohtaisen visuaalisen kulttuurin ymmärtäminen ja ilmaiseminen vahvistavat identiteetin rakentumista, ihmisenä kasvua sekä hyvinvointia. (LOPS, 2019, s. 343–344.) Lukion opetussuunnitelmassa painotetaan kokonaisvaltaista työskentelyä, jolla pyritään kehittämään oppijoiden yhteistoiminnallisia taitoja. Lisäksi siinä painottuvat kuvatulkintojen soveltaminen kuvien tuottamisessa, mikä taas antaa valmiuksia merkitysten jakamiselle ja niistä keskustelemiselle. Lukion opetussuunnitelman mukaan oppisisältöjen tulee rohkaista oppilaita ottamaan kantaa yhteiskunnalliseen keskusteluun. (LOPS, 2019, s. 345.) Tässä tutkimuksessa halusimme haastaa itsemme viemään näitä yhteiskunnallisia tavoitteita lähemmäksi kuvataideopettajan käytännön työtä. Olemme pyrkineet pitämään kehittämistyön keskiössä sekä opetussuunnitelmien korostamat

oppimistavoitteet, että yhteiskunnallisten ilmiöiden esiin nostamat tarpeet kuvataidekasvatukselle. Näemme tarpeelliseksi tällaisen toiminnan ja kasvatuksen jatkuvan kehittämisen, vaikka tulevana taidekasvattajina tiedämme, ettei opetuskokonaisuuksien kehittäminen aikamme tavoitteita peilaten ole aina helppoa.

3. Ympäristökasvatus ja taideperustaiset sovellukset tarjoavat lähtökohtia kestäväen elämäntavan edistämiseen

Ympäristökasvatuksen ja ympäristötaidekasvatuksen traditiot ovat ohjanneet lopputuotteemme kehitystyötä. Yliriskun (2021) mukaan ympäristökasvatuksen menetelmiä hyödynnetään taidepedagogiikassa usein kasvattajan kiinnostuksen kohteiden mukaan eri teoreettisista lähteistä tarkasteltuna sekä niistä ilmiöistä käsin, jotka ovat kasvattajille itselleen merkityksellisiä (Ylirisku, 2021, s. 41). Meille tärkeitä arvoja kasvatuksessa ovat kestävä kehitys, vastuullisuus sekä kriittiseen ajatteluun kasvattaminen, minkä vuoksi ympäristökasvatus ja taideperustainen ympäristökasvatus ovat valikoituneet osaksi teoriapohjaamme. Ympäristökasvatuksen laajan kentän vuoksi tässä luvussa koimme olennaiseksi lähteä liikkeelle avaamalla ympäristökasvatuksen ja sen alle nykyisin kuuluvan kestäväen elämäntavan käsitteitä, sekä niiden historiaa ja luonnetta. Nämä luovat pohjaa myöhemmin luvussa käsiteltävälle ympäristötaidekasvatukselle, joka toimii kehittämämme sovelluspohjan menetelmien lähtökohtana, mutta samalla myös sen arvopohjana.

3.1 Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys

Suomen ympäristökasvatuksen seura FEE - Foundation for Environmental Education:in puheenjohtaja Silja Sarkkinen (2017) määrittelee ympäristökasvatuksen tavoitteeksi kestäväen kehityksen mukaisen elämäntavan edistämisen. Sarkkisen mukaan kestäväen kehityksen mukaisessa elämäntavassa pyritään varmistamaan tulevien sukupolvien tarpeiden tyydyttyminen omiemme lisäksi. Ympäristökasvatuksen takana on perinteisesti ollut ekologiaan, talouden hyvinvointiin sekä kulttuuriin säilymiseen nojaavia intressejä. Sarkkisen mukaan lähtökohdat ovat kuitenkin tähän asti olleet pääasiassa antroposentrisiä eli ihmiskeskeisiä. (Sarkkinen, 2017.) Cantellin, Aarnio-Linnavuoren sekä Tanin (2020) mukaan ympäristökasvatuksen ontologia on kuitenkin viime vuosina ottanut askeleita kohti posthumanistista katsontakantaa, joka pyrkii syrjäyttämään ihmiskeskeisyyden kasvatuksessa. Cantellin ja muiden mukaan termi posthumanismi merkitsee humanismin jälkeistä, ja posthumanistinen näkökulma pyrkii ymmärtämään inhimillisen ja ei-inhimillisen jatkuvaa keskinäistä vuorovaikutusta ja riippuvuussuhdetta, näkemättä ihmistä luonnosta irrallisena tai riippumattomana toimijana. (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani, 2020, s. 37.)

Ympäristökasvatuksella on jo vuosikymmenten perinne ja sen painotukset ja lähtökohdat ovat kehittyneet ajan saatossa. Muun muassa ympäristökasvatuksen dosentti Lili-Ann Wolffin (2004) mukaan yhteiskunnallinen havahtuminen ympäristöongelmiin 1900-luvun puolivälissä sai aikaan tarpeen kehittää ympäristökasvatuksellisia menetelmiä pedagogien käyttöön. 1960-lukua pidetäänkin ympäristökasvatuksen synnyn ajankohtana. (Esim. Cantell ym., 2020, s. 8–9; Wolff, 2004, s. 18–19.) Ymmärtääksemme länsimaalaista tapaamme suhtautua ympäristöön on kuitenkin tarkasteltava yhteiskunnallisia muutoksia jo 1800-luvulta lähtien. Ympäristöfilosofian dosentti Markku Oksasen (2012) mukaan moderni ympäristöajattelu on saanut alkunsa jo 1800-luvulla ja sen perinteet vaikuttavat edelleen tapaamme suhtautua ja tarkastella ympäristöämme. Oksasen mukaan 1800-luvun moderni edistyskäsitys ja kehityksen ihanne sekä teollistuminen loivat pohjaa antroposentriselle tavalle nähdä ihmisrotu luonnon hallitsijana ja hoitajana. Jo tuolloin luonnonvarojen tehokkaan ja kestävä käytön merkitys tiedostettiin (Oksanen, 2012, s. 36), mutta vasta 1950-luvun jälkeen levinnyt tietoisuus ihmisen vaikutuksista luontoon sekä huoli ympäristön tilasta vaikuttivat niin kutsutun ympäristöherätyksen syntyyn (Cantell ym., 2020 s.8). Cantellin ja kumppaneiden (2020) mukaan ympäristöherätyksen syntyä voidaan pitää muun muassa 60-luvulla havaittuja torjunta-aineiden vaikutuksia ekosysteemeihin, 70-luvulla herännyttä keskustelua maapallon kantokyvystä sekä 80-luvulla tapahtunutta Tšernobylin ydinvoimalaonnettomuutta. Cantell, Aarnio-Linnavuori ja Tani nostavat esiin biologi Rachel Carsonin torjunta-aineisiin kantaa ottavan kirjan *Silent Spring* (1962, suom. *Äänetön kevät*), joka usein mainitaan maailmanlaajuisen ympäristöliikkeen alullepanijana herättämänsä keskustelun ja saamansa julkisuuden vuoksi. (Cantell ym., 2020, s. 8–9.)

Wolffin (2004) mukaan ympäristökasvatuksella on haluttu lisätä tietoisuutta länsimaisesta tavasta kuluttaa kohtuuttomasti luonnonvaroja suhteessa muuhun maailmaan. Hänen mukaansa tämän kulutuksen seurauksena nähdään nykypäivänä muun muassa nopeasti etenevä sukupuuttoaalto, eroosio sekä ympäristön saastuminen. (Wolff, 2004, s. 18–25.) Cantellin ja kumppaneiden (2020) mukaan käsitettä ympäristökasvatus (*environmental education*) käytettiin englannin kielessä ensimmäisen kerran pian ympäristöherätyksen jälkeen. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksen pioneereina voidaan pitää aikansa luonnontieteilijöitä, jotka ympäristöasioista huolestuneina vaativat luonnontieteellisen tiedon opettamisen lisäksi yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyn sisällyttämistä ympäristökasvatukseen. (Cantell ym., 2020, s. 9–10.) Wolffin (2004) mukaan myös

kansainvälisten järjestöjen, kuten WWF:n sekä YK:n toiminta vaikuttivat kansainvälisesti ympäristökasvatuksen kehittymiseen. Hän kuvailee, kuinka ympäristökasvatuksen päämääriä sekä sisältöjä linjattiin ensimmäistä kertaa YK:n ympäristökokouksessa Tukholmassa vuonna 1972, sekä Tbilin ympäristökonferenssissa vuonna 1977, jolloin linjattiin ympäristökasvatuksen päätavoitteet. (Wolff, 2004, s. 19.)

Wolffin (2004) sekä Cantellin ja kumppaneiden (2020) mukaan ympäristökasvatuksen käsitettä ryhdyttiin käyttämään Suomessa yleisesti 1980-luvulla. Merkittävänä virstanpylväinä suomalaiselle ympäristökasvatukselle voidaan pitää sen kirjaamista perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 1985, sekä vuonna 1992 laadittua Kansallista ympäristökasvatuksen strategiaa. Kyseinen strategia loi pohjaa maamme ympäristöpedagogiikalle ja nosti esille ympäristökasvatuksen merkitystä osana kaikkea koulutusta. Ympäristökasvatuksen nähdään vakiintuneen osaksi suomalaista perusopetusta 90-luvulla. (Wolff, 2004, s. 20–25, Cantell ym., 2020, s. 8–9.)

Kestävän kehityksen käsite vakiintui osaksi kasvatusta 80-luvun lopulla (Wolff, 2004, s. 20) ja nykyisin sen ajatellaan kuuluvan osaksi ympäristökasvatusta ja niitä voidaan pitää jopa toisiaan täydentävinä opetuksen osa-alueina (Cantell ym., 2020, s. 13). Sarkkisen (2017) mukaan kestävän kehityksen käsitteeseen liitetään usein myös käsite ekososiaalisesta sivistyksestä. Ekososiaalisen sivistyksen katsotaan edistävän kokonaisvaltaisesti vastuullisen ajattelun kehittymistä. Sarkkinen kuvailee sen rakentuvan kohtuullisuudesta, myötätunnosta, vuorovaikutuksesta sekä oman toiminnan seuraamusten tiedostamisesta. Ekososiaalisesti sivistynyt kansalainen osaa Sarkkisen mukaan toimia ympäristövastuullisesti. (Sarkkinen, 2017.) Cantellin ja muiden (2020) mukaan viimeisimpänä ympäristökasvatukseen on vaikuttanut posthumanistinen tutkimus, jonka vaikutukset ovat hiljalleen alkaneet näkyä kasvatuksen paradigman muutoksena ihmiskeskeisyydestä kohti posthumanismia, jonka suosio on alkanut kasvaa 2000-luvulla. Heidän mukaansa muutoksia on nähtävissä myös ihmistutkimuksessa sekä tavassamme suhtautua ympäristöön. Posthumanistinen ympäristökasvatus pyrkii muuttamaan tapaa nähdä ihminen ja ympäristö toisistaan irrallisina tai ympäristömme resurssina, jota ihmisen on oikeus hyödyntää loputtomasti. (Cantell ym., 2020, s. 36.)

3.2 Ympäristökasvatus pyrkii vahvistamaan vastuullisuutta sekä kriittisen ajattelun taitoja

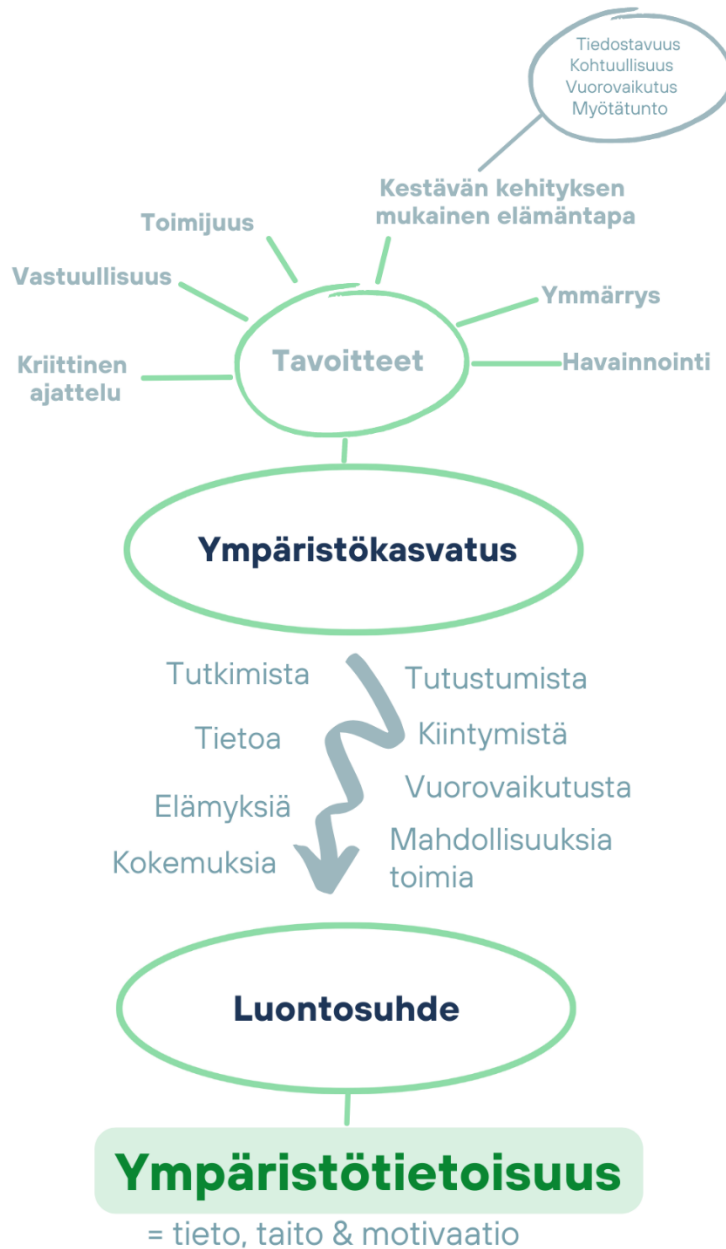
Sarkkisen (2017) mukaan ympäristökasvatuksen taustalla vaikuttaa kysymys siitä, kuinka sovitamme ihmisen toiminnan yhteen luonnon asettamien ekologisten reunaehtojen kanssa. Hän kuvailee ympäristökasvatuksen tähtäävän ympäristötietoisuuden kehittymiseen, jossa yhdistyvät yksilön motivaatio, tiedot ja taidot ympäristön hyväksi toimimiseen. Samalla se luo uusia mahdollisuuksia ympäristövastuulliselle toiminnalle. Sarkkisen mukaan ympäristökasvattajien työn lähtökohtina tulee olla ympäristötuntemuksen, ympäristömyönteisyyden sekä ympäristötietoisuuden lisääminen. (Sarkkinen, 2017.) Ympäristökasvatuksella pyritään vahvistamaan yksilön kompetenssia eli kykyä toimia vastuullisesti ja tiedostaen, mutta yhtä lailla sen pyrkimyksenä on vahvistaa oppijan kykyä kriittiseen ajatteluun. Wolffin (2020) mukaan kasvattajan on tärkeää tiedostaa omat arvonsa ja asenteensa sekä niiden taustalla vaikuttavat tekijät. Hän kuvailee kasvattajan tärkeimmäksi tehtäväksi antaa oppijoille mahdollisuus muodostaa omat tulkintansa maailmasta ja tarjota lähtökohtia sekä näkökulmia oman ajattelun kehittämiseen. Wolff varoittaa kasvattajia omien ajatustensa syöttämistä ainoana totuutena: *“Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa moniäänisyys, kriittinen ajattelu ja omien näkemysten perustelun taito ovat tärkeitä ominaisuuksia, joilla voidaan luoda monipuolinen näkemys ympäristöasioista ja kestävyyydestä.”* (Wolff, 2020, s. 18.) Kasvattajan tehtävänä on siis ennen kaikkea antaa oppilailleen välineitä rakentaa ja tulkita suhdettaan ympäristöön, sekä mahdollistaa näistä asioista keskusteleminen.

Omaehtoisen luontosuhteen rakentumisen voidaan nähdä kehittyvän ympäristötietoisuuden perustana. Kaasisen (2020) mukaan ilman tietoon perustuvaa luontosuhdetta oppijan ymmärrys maailman toiminnasta ei kehity. Tästä syystä luontosuhteen kehittäminen on kirjattu esimerkiksi jo esi- ja alkuopetuksessa ympäristökasvatuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi. Oppijan kehittyvä luontosuhde auttaa Kaasisen mukaan oppilasta ymmärtämään ihmisen riippuvuuden muista eliöistä sekä näkemään ihmisen yhtenä osana eliökuntaa. Kaasisen luontosuhde vaikuttaa lisäksi siihen, kuinka ihminen oppii toimimaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. (Kaasinen, 2020, s. 134.) Omaehtoisen luontosuhteen kehittymistä voidaan siis pitää ympäristötietoisuuden rakentumisen lähtökohtana. Tästä syystä opetuksen tulisi tarjota oppijoille mahdollisuuksia tutustua lähiympäristöönsä. Oppilasryhmät ja oppilaiden perhetaustat ovat heterogeenisiä eikä jokaisella lapsella ole oman kasvuympäristönsä vuoksi välttämättä samanlaista mahdollisuutta omaehtoisen luontosuhteen rakentumiseen. Näin ollen koulun tulisi mielestämme tarjota puitteet lapsen luontosuhteen kehittymisen tukemiselle.

Cantell ja muut (2020) nostavat esille käsityksen, jonka mukaan suomalaisten suhde luontoon on läheinen. Heidän mukaansa ajatuksen taustalla ovat nähtävissä mielikuvat kansallisesta identiteetistämme. On kuitenkin otettava huomioon, että nykyisin valtaosa suomalaisista asuu kaupunkimaisessa ympäristössä ja tämä on vaikuttanut siihen, millaiset ympäristöt miellämme läheisiksi. Cantellin ja kumppaneiden mukaan lapsuuden kokemuksilla on suuri merkitys sille, kuinka suhtaudumme ympäristöön aikuisina. (Cantell ym., 2020, s. 48–49.) Pihkalan (2017) mukaan useimmilla suomalaisilla on tähän asti ollut lapsuudenkokemuksia luonnosta. Hänen mukaansa siirtyä lapsuudesta nuoruuden kautta aikuisuuteen merkitsee useimmiten kuitenkin myös lapsuuden rikkaan luontosuhteen muuttumista. (Pihkala, 2017, s. 35.) Cantell ja kumppanit (2020) kuvailevat, kuinka kaupungistuminen on johtanut urbaanin ympäristökasvatuksen kehittymiseen. Heidän mukaansa urbaani ympäristökasvatus pohtii sitä, kuinka myönteiset luontokokemukset voidaan siirtää kaupunkiympäristöön ja osaksi eläjensä arkea. Taustalla on näkemys, jonka mukaan oppijan omaan elinympäristöön sidottu opetus on vaikuttavampaa. (Cantell ym., 2020, s. 60.) Tarvitaan siis tehtäviä ja opetuskokonaisuuksia, jotka ottavat huomioon paikallisuuden lähtökohdan. Kehittämässämme sovelluspohjassa on pyritty ottamaan huomioon sisältöjen soveltuvuus oppijoiden omaan elinympäristöön. Sovelluspohjamme huomioi paikallisuuden lähtökohdan ohjaamalla oppijan tutkimaan ja havainnoimaan omaa elinympäristöään sekä toimimaan osana sitä.

Kaasinen (2016) sekä Cantell ja muut (2020) kuvailevat, kuinka omakohtaiset merkitykselliset kokemukset ovat tutkimusten perusteella osoittautuneet olennaisimmiksi tekijöiksi ympäristön puolesta toimivien aikuisten ympäristösuhteen kehittymisessä. (Kaasinen, 2016, s. 229–231, Cantell ym., 2020, s. 52.) Esimerkiksi Oulussa toimivan Hönttämäen luontokoulun rehtori Seppo Saloranta puhuu artikkelissaan (2010) siitä, kuinka pedagogisten menetelmien tulisi tarjota lapsille ja nuorille formaalin opettajajohtoisen opetuksen sijaan enemmän kokemuksia ja elämyksiä. Myös Salorannan mukaan kokemukset ja elämykset toimivat perustana omakohtaisen luontosuhteen syntymiselle, joka taas luo pohjaa yksilön ympäristöherkkyyden kehittymiselle. Hän kuvailee ympäristövastuullisen käytöksen kehityksen pohjautuvan ympäristöherkkyyteen ja myönteiseen luontosuhteeseen. Saloranta kuvaa ympäristövastuullisen käytöksen kehittymisen vaativan edellä mainittujen asioiden lisäksi tietoa ympäristöstä sekä mahdollisuuksia toimia ympäristön hyväksi. (Saloranta, 2010, s. 164–165.)

Arja Kaasisen (2020) kuvaa ympäristökasvatusta maailmaan tutustumisena ja sen tutkimisena. Sillä tavoitellaan havainnoinnin sekä ymmärryksen kehittymistä, Kaasinen kuvailee. Hänen mukaansa näiden kautta oppijalla on mahdollisuus oppia ympäristöstään sekä kiintyä siihen. Kaasinen mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteet pohjautuvat ympäristövastuullisuuteen, joka pitää sisällään ympäristöstä huolehtimisen sekä kestävän kehityksen huomioon ottavan elämäntavan. (Kaasinen, 2020, s. 129). Sarkkinen (2017) kuvailee kestävän kehityksen mukaisen elämäntavan rakentuvan kohtuullisuudesta, myötätunnosta, vuorovaikutuksesta sekä oman toiminnan seuraamusten tiedostamisesta. Ekososiaalisesti sivistynyt kansalainen osaa Sarkkisen mukaan toimia myös ympäristövastuullisesti. (Sarkkinen, 2017.) Tässä luvussa esitettyjen teorioiden pohjalta olemme luoneet kuvan 1, joka ilmentää ympäristökasvatuksen tavoitteita sekä käytäntöjä. Kuva tuo esiin niitä käytänteitä, joiden mukaan yksilön luontosuhde voi kehittyä, mikä taas voi toimia ympäristötietoisuuden kehittymisen pohjana.



Kuva 1. Ympäristökasvatuksella pyritään lisäämään ympäristötietoisuutta. Kaasista (2020), Sarkkista (2017) ja Salorantaa (2016) mukaillen. Kuva Jenni Määttä 2022.

3.2 Ympäristötaidekasvatus

Professori Pirkko Pohjakallion (2016) ja taideterapeutti Meri-Helga Mantereen (1995) mukaan ympäristöliikkeen kehittyminen, ekologisten suuntausten sekä ympäristötaiteen synty 1960-luvulla ovat vaikuttaneet myös taideperustaisen ympäristökasvatuksen sovellusten kehittymiseen (Pohjakallio, 2016, s. 57–59; Mantere, 1995, s. 14–15). Ylirisku (2021) kuvailee väitöskirjassaan, kuinka ajan saatossa ympäristöajattelun ja taidekasvatuksen liittymäkohdille on ollut useita nimityksiä, kuten paikkasidonnainen taidekasvatus (place-based art education), ekotaidekasvatus (eco-art education), taideperustainen ympäristökasvatus (arts-based environmental education), maataide (earth art education) sekä kestävän kehityksen taidekasvatus (art education for sustainable development). Näiden lähestymistapojen kesken teoreettiset viitekehykset, kontekstit ja käsitteet voivat vaihdella, mutta tavoitteet ja pedagogiset tavat aiheiden lähestymiseen ovat Yliriskun mukaan samankaltaisia. Ylirisku käyttää näistä lähestymistavoista yläkäsitettä ympäristötaidekasvatus eli EAE (environmental art education). (Ylirisku, 2021, s. 20–21.) Käytämme tutkielmassamme käsitettä ympäristötaidekasvatus kuvaamaan niitä taideperustaisia menetelmiä, joita sovelluspohjassamme hyödynnämme. Tässä luvussa käymme lyhyesti läpi ympäristötaidekasvatuksen kehityksen historiaa, siihen kohdistuvaa tämänhetkistä kritiikkiä sekä niitä taustakysymyksiä, joiden kautta tarkastelemme ympäristötaidekasvatusta omassa tutkimuksessamme.

Cantellin ja muiden (2020) mukaan taidekasvatuksessa on pohdittu luontosuhteen kehittämistä jo silloin, kun ympäristökasvatuksen käsitettä ei oltu vielä keksitty (Cantell ym., 2020, s. 141). Mantere (1995) kuvailee ympäristökasvatuksen tulleen osaksi taidekasvatusta jo 60- ja 70-luvuilla, jolloin valppaimmat taidepedagogit hyödynsivät taidelähtöisiä menetelmiä suuntaamalla oppilaiden huomion tehtävien sisällöissä yhteiskunnallisiin ongelmiin (Mantere, 1995, s. 14). Pohjakallio (2016) sekä Mantere (1995) kuvailevat myös jälkimodernien ilmiöiden sekä kasvattajien väsymistä aikaisempaan uhkakuvia, ongelmia ja polarisaatiota korostaneeseen ”yhteiskunnalliseen” 1970-luvun pedagogiikkaan. Heidän mukaansa tämä on omalta osaltaan vaikuttanut siihen, että taiteeseen perustuva ympäristökasvatus alkoi vakiintua osaksi taidekasvatusta. (Pohjakallio, 2016, s. 57–59; Mantere, 1995, s. 13–14.) Cantellin ja muiden (2020) mukaan kokemuksellisuus sekä henkilökohtaisen ympäristösuhteen tarkastelu ja esiintuominen korostuivat 1980- ja 1990-lukujen kuvataidekasvatuksessa (Cantell ym., 2020, s. 141). Yliriskun (2021) kuvaileekin ympäristöajattelulla,

kasvatuksella ja taiteella olevan toisiaan täydentävää kasvatuksen perinnettä jo vuosikymmenien ajalta, vaikka niiden painotukset ovat vaihdelleet ajan saatossa (Ylirisku, 2021, s. 20).

Vaikka ympäristötaidekasvatuksen painoalueet ovatkin vaihdelleet, voidaan EAE:ta pitää Yliriskun (2021) mukaan nykyisin yhtenä taidekasvatuksen osa-alueena. Erityiset ympäristön ekologisuuteen ja kestäväan kehitykseen liittyvät painotukset linkittyvät usein kasvatustavoitteisiin, teoreettiseen kehykseen, työmenetelmiin tai jopa näihin kaikkiin samanaikaisesti. Tästä syystä ei aina ole selkeästi tunnistettavissa, millaiset käytännöt ja lähestymistavat kuuluvat ympäristötaidekasvatukseen alle. Lisäksi koko nykytaidekasvatuksen ala voidaan nähdä yhteiskunnallisesti aktiivisena ja poliittisena alueena, joka edistää sosiaalista ja kulttuurista muutosta kohti oikeudenmukaisempia ja kestävämpiä kulttuureja. (Ylirisku, 2021, s.21). On kuitenkin tärkeää tarkastella ympäristötaidekasvatusta myös kriittisesti. Ylirisku kohdistaa nykyisen ympäristötaidekasvatuksen kritiikin sen ihmiskeskeisyyteen sekä siihen, kuinka nykykasvatuksen tulisi radikaalisesti kyseenalaistaa ihmisen asema keskeisenä ja poikkeuksellisena toimijana. Ylirisku ei halua kritisoida nykyisiä ympäristötaidekasvattajia tai heidän tekemäänsä työtä, vaan kyseenalaistaa koko ympäristötaidekasvatuksen käsitteistön. Tämä käsitteistö ei hänen mielestään tarjoa vielä tarpeeksi konkreettista tietoa, jonka avulla olisi mahdollista omaksua ajatuksia monilajisista suhteista sekä keskinäisriippuvuuksista. (Ylirisku, 2021, s. 26.)

Yliopistot tekevät jatkuvaa tutkimustyötä kasvatustieteen kehittämiseksi ja tästä syystä myös oma tutkielmamme kietoutuu ajankohtaisesti ihmiskeskeisyyttä kyseenalaistavan kasvatustieteen kehittämiseen. Suominen (2016) kuvailee suomalaisen taidekasvatuksen kestäväan kansainvälistä tarkastelua. Hänen mukaansa suomalaisen taidekasvatuksen traditiota voidaan pitää kehittyneenä ja erityisenä esimerkiksi suhteessa tutkimuksellisiin tarpeisiin. Maassamme kuvataidekasvattajia valmistuu Aalto-yliopistosta sekä Lapin yliopistosta. Vaikka molemmilla korkeakouluilla on omat painotuksensa, molemmissa on nähtävissä sekä ympäristökasvatusta, että taideperustaisen paikkasidonaisuuden korostuminen osana opettajankoulutusta. (Suominen, 2016, s. 11–12.) Cantellin ja muiden (2020) mukaan Lapin yliopiston kuvataidekasvattajien koulutuksen taustalla vaikuttaa vuosien työ, jonka aikana on kehitetty ja testattu kymmeniä yhteisö- ja ympäristötaideprojekteja (Cantell ym., 2020, s. 144). Artikkelissaan *Pöheikön kutsu – taideperustaista ympäristökasvatusta pohjoisen luontokulttuurissa* (2020) Lapin yliopistossa työskentelevät professorit Jokela ja Hiltunen sekä lehtori Huhmarniemi kuvailevat tällaiseen projektimaiseen oppimiseen liittyvän tavoitteita, kuten opettajajohtoisesta ja

oppikirjasidonnaisesta opetuksesta irtautumista sekä oppilaiden toimijuuden ja ilmaisun tukemista (Huhmarniemi, Hiltunen & Jokela, 2020, s.199). Suominen (2016) kuvailee, kuinka Lapin yliopiston taideopintojen muotoutumiseen tuovat oman lisänsä pohjoisen sijainnin omaleimaisuus, paikkasidonnaisuus sekä ilmiöpohjaisuus. Nämä ilmenevät pohjoisen yhteisöjä, taidetta ja ympäristöjä yhdistävässä koulutuksessa, tutkimuksessa sekä taiteellisessa toiminnassa. Lapin yliopistossa on toteutettu useita YTY-projekteja (Yhteisö, Taide, Ympäristö), joiden keskiössä vaikuttaa kestävään kehitykseen tähtäävä koulutus. (Suominen, 2016, s. 11–14.)

Vaikka uusmaterialistiset ja posthumanistiset teoriat puhuttavat aikamme kasvatusjulkaisuissa, on näiden ilmentymiä havaittavissa taidekasvatuksessa jo vuosikymmenten takaa. Jokela (1995) on pohtinut artikkelissaan *Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen* taidekasvatuksen roolia ympäristökasvatuksen osana. Jokela kuvaa artikkelissa neljää erilaista taideperustaista tehtäväkategoriaa, jotka sopivat ympäristökasvatuksen metodeiksi. Näissä metodeissa on havaittavissa viitteitä ihmisen ja luonnon välisen suhteen tarkastelusta sekä uusmaterialistisesta tavasta tehdä taidetta yhdessä luonnon kanssa. Jokelan artikkelissa kuvaamia metodeja ovat: 1. Tehtävät, jotka ohjaavat tarkentamaan ja herkistämään havaintoa. 2. Tehtävät, jotka tuovat esille luonnossa tapahtuvia prosesseja ja auttavat herkistymään niiden havaitsemisessa. 3. Tehtävät, jotka pyrkivät rikkomaan kaavoittuneen ja totutun tavan nähdä ympäristö. 4. Tehtävät, jotka kokeilevat ympäristön mittakaavaa ja ihmisen ”rajoja.” (Jokela, 1995, s. 30–35.)

Samassa teoksessa Mantere kuvaa taidekasvatuksen erityisyyttä ja omaleimaisuutta ympäristökasvatuksen metodien näkökulmasta. Mantereen (1995) mukaan ajatusten ja kokemusten ilmaiseminen taiteen keinoin on yksi mahdollinen tapa edistää ympäristövastuullista käytöstä sekä ymmärrystä ympäristöä kohtaan. Lisäksi aistimukset, havainnot sekä taiteelliset elämykset ja toiminta ovat Mantereen mukaan keinoja tiedon ja ymmärryksen rakentamiseen. Taiteen erityispiirre ympäristökasvatuksellisten kysymysten käsittelyssä on Mantereen mukaan se, että taiteellisella työskentelyllä voidaan käsitellä sellaisia kysymyksiä ja kokemisen alueita, joita ei muiden oppiaineiden tai keinojen avulla tavoitettaisi. Taiteellisesti suuntautunut ympäristökasvatus toteutuu parhaimmillaan silloin, kun taiteellinen toiminta läpäisee opetuskokonaisuuden kokonaisvaltaisesti. (Mantere, 1995, s. 7, 11.) Huhmarniemi kuvaa väitöskirjassaan (2016) ympäristötaidekasvatuksen metodien vastaavan ympäristövastuullisen käytöksen opettamisen tarpeeseen. Huhmarniemen mukaan taideperustaiset ympäristökasvatuksen menetelmät soveltuvat ympäristöherkkyyden kehittämiseen sekä subjektiivisen luontosuhteen rakentumisen

tukemiseen. Hän kuvaa taideperustaisen ympäristökasvatuksen olevan väline, jonka avulla oppijat voivat muodostaa suhteen itselleen merkitykselliseen paikkaan. Tässä metodissa henkilökohtaisten merkitysten lisäksi paikkaan pyritään luomaan ympäristövastuullinen suhde taideperustaisen ympäristökasvatuksen menetelmin. Näissä menetelmissä korostuvat Huhmarniemen mukaan usein luontokokemukset, moniaistisuus sekä henkilökohtaisuus. (Huhmarniemi, 2016, s. 27–28).

Huhmarniemi, Hiltunen ja Jokela (2020) ovat tarkastelleet taideperusteista ympäristötaidekasvatusta posthumanistisista ja uusmaterialistisista teorioista käsin. Heidän mukaansa teorioissa korostuu luonnon toimijuus. He nostavat esiin kaksi erilaista tapaa käsitellä lähiluontoa ja toimijuutta kasvatuksessa. Heidän mukaansa toimintaa voidaan tarkastella yksilön tasolla, jolloin oppija luo henkilökohtaisia suhteita lähiluonnon toimijuuteen. Tämä voi tapahtua muun muassa leikinomaisen taiteen tekemisen avulla, jossa luonnon toimijuutta tunnustetaan, tarkkaillaan ja kunnioitetaan. Toinen tapa on tarkastella oppijaa osana yhteisöä tai ryhmää, jossa hän toimii. Tällöin hän on osa ryhmän luontokulttuuria ja toiminnassa tulisi posthumanistisista ja uusmaterialistisista teorioista tarkasteltuna ilmentyä luonnon toimijuuden tunnistamista ja kunnioittamista sekä empaattista suhtautumista luontoon ja eri luontokulttuureihin. (Huhmarniemi ym., 2020, s. 202–203.) Huhmarniemi ja muut kuvailevat ympäristötaidekasvatuksen toteutuvan parhaimmillaan silloin, kun se vahvistaa oppijan vuorovaikutteista luontosuhdetta, jonka he kuvailevat tukevan hyvinvointia, sekä ekokulttuurisen sivistyksen kasvua. Ympäristötaidekasvatus voi heidän mukaansa olla esimerkiksi leikinomaista, kehollista, toiminnallista, moniaistista ja yhteisöllistä. (Huhmarniemi ym., 2020, s. 216.)

Näemme ympäristötaidekasvatuksen tarjoavan tutkielmallemme muun muassa sovellettavia menetelmiä, mutta myös kasvatuksellista arvopohjaa, jonka perustana toimivat muun muassa eettisyys, ekologisuus ja ihmisen suhde luontoon. Pyrimme kehitysprosessimme aikana tarkastelemaan jo olemassa olevia metodeja kriittisesti, posthumanistista ja luontoa arvostavista näkökulmista. Tavoitteena on luoda sovelluspohja, joka huomioi ympäristöä kunnioittavien arvojen lisäksi oppijoiden ennakkotiedot, heidän kehitysvaiheensa sekä ikäryhmänsä mukaisen kokemusmaailman.

4. Posthumanistiset ja uusmaterialistiset teoriat vaikuttavat kasvatuksen paradigmaan

Tässä luvussa avaamme käsitteet ovat luoneet pohjaa sekä sovelluspohjallemme, että taiteelliselle osuudellemme. Avaamme aluksi lyhyesti posthumanismin juuria, minkä jälkeen tuomme ilmi eroavaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä posthumanistisen ja sitä edeltäneen humanistisen ajatteluperinteen välillä. Posthumanismin käsite on laaja, joten olemme rajanneet sen tarkastelua tutkimuksessamme niiltä osin, kuin olemme kokeneet olennaiseksi pystyäksemme kuvaamaan sen vaikutuksia kasvatuksen paradigmaan. Posthumanismin jälkeen siirrymme käsittelemään uusmaterialismia. Posthumanismi ja uusmaterialismi ovat toistensa lähikäsitteitä, joiden yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä niiden tavassa pyrkiä eroon ihmiskeskeisestä ajattelutavasta. Kerromme alaluvussa lyhyesti myös uusmaterialistisen taiteentekoprosessin erityispiirteistä. Lopuksi tarkastelemme paikan ja paikkasuhteen käsitteitä sekä sitä, millaisia ulottuvuuksia ne saavat kasvatuksessa posthumanismin aikakaudella.

4.1 Posthumanismi avaa uudenlaisen näkökulman ihmisen ja luonnon väliseen suhteeseen

Lummaan ja Rojolan mukaan nimi posthumanismi viittaa humanismin jälkeiseen aikaan, jossa kyseenalaistuu ihmisen erityisasema suhteessa muuhun olevaan. Heidän mukaansa posthumanismille ominaista on tarkastella ihmistä suhteessa ei-ihmiseen ja ei-inhimilliseen niin filosofisesti, sosiaalisesti kuin biologisesti. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 7.) Dosentti Pauliina Raution (2020) mukaan posthumanismi on laaja sateenvarjokäsite, jonka alle voidaan mahduttaa monenlaista tutkimusta ja myös toisistaan eroavaisia käsityksiä siitä, mitä lähestymistavalla tarkoitetaan (Rautio, 2020, s. 40). Lummaan ja Rojolan (2014) mukaan posthumanismin voidaan nähdä jakautuvan ei-organisesti, koneista ja teknologiasta kiinnostuneeseen sekä organisesti, eläimistä ja ei-inhimillisestä luonnosta kiinnostuneisiin suuntauksiin. Heidän mukaansa teknologiasuuntautuneet teoreetikot liittävät posthumanismin tilanteeseen, jossa erot biologisten organismien ja robottiteknologian välillä hälvenevät kehityksen myötä. Eläin- ja ympäristökysymysten parissa työskentelevät posthumanistit näkevät tavoitteena maailman, joka on vapautettu lajismien tuottamasta epäoikeudenmukaisuudesta. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 17, 20.) Me olemme tutkimuksemme yhteydessä kiinnostuneita jälkimmäisen suuntauksen sisältämistä näkökulmista.

Posthumanistista ajattelua pidetään ajassamme uutena ja ajankohtaisena, mutta Lummaan ja Rojolan (2014) mukaan posthumanismin juuret ulottuvat jo 1800-luvun lopun luonnontieteelliseen, psykoanalyttiseen ja taloudellispoliittiseen tutkimusperinteeseen. Posthumanismiin vaikuttaneita lähtökohtia on voitu havaita myös 1900-luvun mannermaisessa filosofiassa, 1940-luvun kybertekniikassa ja 1970-luvun ympäristöherkkyydessä. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 7.) Johanssonin mukaan (2021) viimeaikaisen posthumanismin alle lukeutuvien tutkimussuuntausten lähtökohtana on ollut haastaa ihmisen erityisaseman lisäksi kulttuurin paremmuus suhteessa luontoon. Luonnollista maailmaa ei tule enää nähdä ihmiskulttuurin passiivisena taustanäyttämönä, Johansson kuvailee. Johanssonin mukaan toiset lajit ja luonto, ekologiset järjestelmät ja ilmasto tulee ymmärtää aktiivisina toimijoina, jotka muovaavat maailmaa yhdessä ihmisen kanssa. (Johansson, 2021, s. 150–151.)

Usein posthumanismia määriteltäessä törmätään niihin poikkeavuuksiin, joita posthumanismissa ilmenee suhteessa sitä edeltäneeseen humanistiseen suuntaukseen. Kuvataiteentohtori Teemu Mäen (2021) mukaan posthumanismin päävirtaus pyrkii humanismin hylkäämisen sijaan päivittämään sen aatteet ja käytännöt (Mäki, 2021, s. 204). Lummaan ja Rojolan mukaan myös posthumanismissa kiinnitetään humanismin tavoin huomiota ihmisen erityisyyteen, mutta lähtökohtana on aina se tosiasia, että ihminen on kehittynyt yhdessä erilaisten materiaalien ja teknologisten muotojen kanssa (Lummaa & Rojola, 2014, s. 14). Mäen (2021) mukaan ihminen on humanismin ylistämään järkeen luottaessaan nojannut ympäristön hyvinvoinnin kannalta ongelmallisiin arvoihin, kuten vaivattomuuteen, talouskasvun tavoitteluun sekä teknologiakehitykseen. Hänen mukaansa posthumanismi pyrkii korjausliikkeeseen, jonka myötä järjen rajat tunnustetaan ja moraalien ja hyvän elämän määritelmä perustetaan muihinkin asioihin. (Mäki, 2021, s. 206.)

Professori Cary Wolfen (2009) mukaan posthumanismi pakottaa meidät tarkastelemaan kriittisesti ihmisyyteen liittyviä, itsestäänselvyyksinä pitämiämme asioita. Wolfen mukaan joudumme siirtämään kokemuksemme ihmisinä uuteen kontekstiin ja pohtimaan esimerkiksi sitä, kuinka olemisemme vaikuttaa maailman kulkuun sekä sitä, millainen on osamme evoluutiohistoriassa. Se saa meidät kiinnittämään huomiota lajimme ominaisuuksiin - tapaamme olla, tietää ja kuvata asioita. Wolfen mukaan voimme esimerkiksi huomata ihmisen olevan olento, joka on kehittynyt rinnakkain monien teknologisten innovaatioiden ja epäinhimillisten materiaalien kanssa.

Kehitysympäristömme vaikuttaa osaltaan vahvasti siihen, kuinka suhtaudumme ihmisten arkitodellisuuden ulkopuolisiin elämänmuotoihin, Wolfe kuvailee. (Wolfe, 1999, s. 25–26.) Cantellin ja muiden (2020) mukaan posthumanismissa inhimillisen ja ei-inhimillisen raja ei ole oleellinen, vaan kiinnostuksen kohteena on päinvastoin niiden jatkuva keskinäinen vuorovaikutus (Cantell ym., 2020 s, 37).

Lummaan ja Rojolan mukaan monet ympäristöongelmat, kuten ilmastonmuutoksen etenemiseen liittyvät vahingolliset seuraukset ovat esillä jatkuvasti ja pakottavat meidät näin ollen tunnustamaan ei-inhimillisen luonnon hyvinvoinnin merkityksen. Toisaalla tieteen ja teknologian kehitys tekoälytutkimuksineen ja geeniteknologioineen herättää heidän mukaansa kysymyksen siitä, kuinka paljon lopulta poikkeamme muista elollisista ja ei-elollista olioista. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 13.) Raution (2020) mukaan ihmiskeskeisyyden haastaminen on aina ollut ympäristökasvatuksen ytimessä, mutta posthumanismin avulla on mahdollista tarkastella tätä asetelmaa aiempaa monipuolisemmin. Posthumanismissa lajirajat ajatellaan ikään kuin uusiksi, Rautio kuvailee. Näin ollen ihmistä ei enää tarkastella yksittäisenä toimijanaja eläimiä ja ympäristön elementtejä yksittäisinä toiminnan kohteina. Raution mukaan tässä tarkastelussa nousee esiin myös ihmisen riippuvaisuus suhteessa muuhun olevaan, sillä ihminen pystyy toimimaan ja olemaan olemassa ainoastaan suhteessa toisiin lajeihin. (Rautio, 2020, s. 38.)

Yliriskun (2021) mukaan dualistinen länsimainen kulttuuri haluaa nähdä luonnon ja ei inhimillisen objektiivisena "toisena", jota ihmisillä on oikeus instrumentalisoida ja hyödyntää. Yliriskun mukaan tämän mentaliteetin vaikutusta voidaan pitää yhtenä merkittävimpänä ympäristön pilaantumisen ja muiden vakavien ympäristöongelmien aiheuttajana. Ylirisku kirjoittaa, kuinka välineellistävä lähestymistapa luontoon on ekofeministien teoreetikkojen mukaan sidoksissa muun muassa järjen korostamiseen ja muihin kulttuurisesti hallitseviin dualistisiin oletuksiin ja ihanteisiin. Ylirisku kuvaa, kuinka tämän näkemyksen mukaan ihminen tulkitaan erillisenä ja luontoa parempana, kun taas muut olennot, materiaalit, esineet ja ne, joita ei lasketa ihmisiksi, ovat taustalla ja nähdään alisteisina. (Ylirisku, 2021, s. 25.) Lummaan ja Rojolan mukaan yksi posthumanismin keskeisistä kysymyksistä onkin, ovatko ihmiset täysin eläimistä erillään oleva olentojen ryhmä vai nähdäänkö ihmiset sen sijaan osana ihmisten ja eläinten asteittain toisiksi lajeiksi erottuvaa jatkumoa. Heidän mukaansa eroa kannattavat näkemykset korostavat usein ihmisen kognitiivisia kykyjä, kuten kielen, estetiikan tai leikin tajua. Lummaan ja Rojolan mukaan näkemys joutuu kuitenkin nykyymmärryksen myötä ristiriitaiseen valoon, sillä kaiken aikaa on enemmän tutkimuksiin ja

kokemukseen perustuvaa näyttöä siitä, että ainoastaan inhimillisiksi miellettyjä kykyjä on huomattavan suurella joukolla ei-inhimillisiä eläimiä. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 19–20.)

Kuvataiteilija Terike Haapojan (2021) mukaan ihminen on inhimillistänyt itsensä torjumalla eläimellisyyden itsessään. Tämän ihmisen ja eläimen välisen erottelun purkaminen on hänen mielestään oleellista hahmotellessamme ihmisen käsitettä uudelleen posthumanismin aikakaudella. Haapojan mukaan ihmisen ja eläimen käsitteellinen ihminen-eläin-vastapari tuottaa rakenteet, joissa muiden lajien kohtaaminen tapahtuu. Näin ollen eläimellistäminen vaikuttaa jo ennalta siihen, kuinka lähestymme toisia lajeja. Eläimellistämisen kautta liitämme toisiin lajeihin ominaisuuksia, joiden katsomme poikkeavan omasta lajistamme. Haapoja kuvailee tällaisiksi ominaisuuksiksi esimerkiksi epärationaalisuuden, primitiivisyyden ja verenhimoisuuden. Hänen mukaansa meidän tulisi tavoitella tämän erottelun perustavanlaatuaista kyseenalaistamista. (Haapoja, 2021, s. 107, 110.)

Lummaan ja Rojolan mukaan posthumanismin lähtökohtana on ajatus ihmisestä, joka ei määrity vastakohtaisessa tai väkivaltaisessa suhteessa ei-inhimilliseen maailmaan. He kuvailevat, kuinka ihminen ei ole älyltään, fyysisiltä, psyykkisiltä tai sosiaalisilta ominaisuuksiltaan ylivertainen suhteessa ei-inhimillisiin organismeihin tai koneisiin. Posthumanismin myötä myös historia näyttäytyy uudenaikaisessa valossa: maailma on aina ollut kompleksisempi, kuin millaisena olemme sen tottuneet humanismin pohjalta näkemään. (Lummaa & Rojola, 2014, s. 14.) Mäen (2021) mukaan posthumanismi voidaan nähdä eräänlaisena humanismin reformistisena jatko-osana. Se yrittää pitää kiinni humanismin perusideasta, jonka mukaan ihminen on itseisarvon omaava vapaa olento. Mäen mukaan se väittää kuitenkin samalla, ettei ihmisen paras potentiaali löydy humanismin ylistämästä laskelmoivan järjen käytöstä, vaan niistä toiminnoista, joissa ihminen laajentaa myötätuntonsa vauhdittamana moraalinsa kehää. (Mäki, 2021, s. 206–207.)

4.2 Uusmaterialistinen taiteentekoprosessi nostaa materiaalin aktiiviseksi toimijaksi

Lummaan ja Rojolan (2014) mukaan uusmaterialismi voidaan nähdä lähtökohtiensa vuoksi posthumanismin vahvana liittolaisena. Heidän mukaansa myös se hylkää länsimaista filosofiaa pitkään hallinneen asetelman, jossa inhimillinen rationaalinen subjekti käsitteellistää ympäröivää maailmaa omien kielelliskäsitteellisten keinojensa avulla. Tällaisessa mallissa on Lummaan ja Rojolan mukaan vaarana, että maailma typistyy inhimillisten rakenteiden kokoelmaksi. Tällöin

muiden konkreettisten olentojen, niiden ruumiiden tai materiaalisten prosessien voimien on mahdotonta vaikuttaa maailman olemiseen tai tapahtumiin. (Lummaa ja Rojola, 2014 s. 22–23.) Lummaa (2021) näkee posthumanismin ja uusmaterialismin filosofioina ja tutkimussuuntauksina, jotka pyrkivät eroon olettamuksesta, jonka mukaan ihmisyyden on kaikkivoipaista (Lummaa, 2021, s. 33).

Media- ja kulttuurintutkimuksen apulaisprofessori Rick Dolphijnin sekä kulttuurintutkimuksen professori Iris van der Tuinin (2012) mukaan uusmaterialismi nousi terminä esiin ensimmäistä kertaa 1990-luvun loppupuolella kulttuuriteorian piirissä. Kulttuuriteoria nostaa radikaalisti esiin postmodernin maailmankatsomuksemme sisältämiä dualistisia asetelmia esimerkiksi kulttuurin ja luonnon sekä aineen ja mielen välillä. Dolphijnin ja van der Tuinin mukaan tausta-ajatuksena on, että rakennamme ja ilmennämme näitä vastakkainasetteluja jatkuvasti olemisemme ja käyttäytymisemme kautta. Yksi näistä vastakkainasetteluista ilmenee inhimillisen ja ei-inhimillisen materian välillä. (Dolphijn ja van der Tuin, 2012, s. 93.) Tohtorikoulutettava Hilja Roivaisen (2013) mukaan 1600-luvulta lähtien materialistiset teoriat ovat vaikuttaneet siihen, kuinka objektien ominaisuudet ja materian toimijuus nähdään. Roivaisen mukaan materiaalisuus katsotaan keskeiseksi osaksi ihmisyyttä ja maailmaa. (Roivainen, 2013.) Professori Nick J. Foxin ja professori Pam Alldredin (2019) mukaan uusmaterialismin nähdään syntyneen vastavoimana tieteelliselle materialismille, joka vaikutti aikanaan kasvaneen tuotannon ja kulutuksen taloudellisiin ja poliittisiin yhteiskunnallisiin vaikutteisiin (Fox & Alldred, 2019, s. 3).

Foxin ja Alldredin (2019) mukaan uusmaterialismin ontologia keskittyy tarkastelemaan ja purkamaan luonnon ja sosiaalisten maailmojen välisiä eroja. Tällaisia kahtiajakoja ovat esimerkiksi erot ihmisen ja ei-inhimillisen, elävän ja elottoman sekä mielen ja aineen välillä. Heidän mukaansa uusmaterialismi pohjaa muun muassa feministisiin, postkolonialistisiin ja queer-teorioihin, jotka hylkäsivät taloudellisen ja strukturalistisen determinismin riittämättömänä kritisoimaan patriarkaattia, rationalismia, tiedettä ja modernismia. (Fox & Alldred, 2019, s. 2–3.) Roivaisen (2013) mukaan uusmaterialistista tutkimusta hyödynnetään nykyisin esimerkiksi taideteorian, mediatutkimuksen, feministisen filosofian, sosiologian, sukupuolitutkimuksen ja ympäristötutkimuksen aloilla (Roivainen, 2013).

Alldredin ja Foxin (2019) mukaan termi uusmaterialismi liitetään useisiin nykyaikaisiin näkökulmiin taiteesta, humanismista ja yhteiskuntatieteistä, joille on yhteistä teoreettinen ja käytännöllinen materiaalin uudelleen kuvaaminen. Heidän mukaansa uusmaterialistissa lähestymistavoissa huomioituja olennaisia piirteitä ovat ihmisruumiit, muut elolliset organismit, tilat, paikat sekä niiden sisältämä luonnollinen ja rakennettu ympäristö. Alldredin ja Foxin mukaan uusmaterialismiin liitetään lisäksi aineellisia voimia kuten painovoima ja aika. Mukaan voi kuulua myös abstrakteja käsitteitä ja inhimillisiä ilmiöitä kuten mielikuvitusta, muistia ja ajatuksia, vaikka ne eivät itsessään ole "materiaalia". Näiden nähdään kuitenkin olevan osa aineellisten elementtien syntyä. (Fox & Alldred, 2019, s. 2–3.)

Uusmaterialismi vaikuttaa olennaisesti myös työskentelyprosessiin. Barrettin (2013) mukaan perinteisesti taiteellista työskentelyä ohjaavat usein taiteilijan omat tunteet ja subjektiiviset kiinnostuksenkohteet sekä estetiikka. Tämä asetelma näkyy myös prosessin myötä syntyvässä tiedossa, joka on aina kontekstuaalista ja paikallista, Barret kuvailee. Tuloksena syntynyt teos on eräänlainen jatkumo elämän ja arjen aikana koetuille asioille. (Barret, 2013, s. 64.) Prosessi saa uudenlaisen luonteen materiaalin noustessa keskiöön. Dolfhijnin ja & van der Tuinin (2012) mukaan materiaali nähdään uusmaterialismissa passiivisen objektin sijaan aktiivisena merkityksenluojana, jolloin tekijän ja materiaalin välille muodostuu vuorovaikutuksellinen suhde. Heidän mukaansa materiaalissa on itsessään muuntautumiskykyä ja voimaa. (Dolfhijn & van der Tuin, 2012, 101–102.)

Myös taiteen professori Daniella Boutet (2013) nostaa esiin uusmaterialistisen prosessin ainutlaatuisuuden: Mitä voin oppia taiteentekemisen kautta? Millaisia oivalluksia minulle syntyy materiaalia työstäessäni? Miten nämä ymmärtämisen polut poikkeavat deduktiivisesta ajattelustani? Hän siirtää näkökulman perinteisen taiteentekoprosessin sijaan hieman toiseen suuntaan: tekemisessä korostuu luovan ilmaisun sijaan kokeilujen kautta oppiminen ja tämän opitun tiedon jakaminen eteenpäin esteettisen lopputuloksen sijaan. Hänen mukaansa tällainen prosessi ei välttämättä tarjoa vastauksia ennalta asetettuihin kysymyksiin, vaan täydentää jo olemassa olevaa tietoa ja tarjoaa mahdollisuuksia käsitellä jo kokea erilaisia teemoja ja kompleksisia tunteita. Taiteen tekeminen auttaa meitä tulemaan tietoisiksi ympäröivästä maailmasta, Boutet kuvailee. (Boutet, 2013, s. 29–30.)

4.3 Paikkasidonnainen kasvatusta posthumanistisesta näkökulmasta

Koemme, että paikkasidonnaisuutta tulee käsitellä tutkimuksessamme kasvatuksellisena metodina sen yhteiskunnallisen ajankohtaisuuden vuoksi sekä sen oppimistavoitteiden näkökulmasta. Vaikka paikkasidonnaisuus ei ole terminä tai menetelmänä kasvatuksessa uusi, on siinä nähtävissä posthumanismiin viittaavia piirteitä, jotka tekevät siitä ajankohtaisen tutkimuksemme kannalta. Myös se, kuinka koulujen arvioidaan avautuvan entistä enemmän kohti ympäröivää yhteiskuntaa, vaikuttaa tapaamme tarkastella paikkasidonnaista taidekasvatusta. Jokelan, Hiltusen, Huhmarniemen ja Valkosen (2006) mukaan yhteiskunnassa erilaiset tahot ovat huomanneet tarpeen taiteelliselle toiminnalle esimerkiksi yhteistyöhankkeissa, joissa taide toimii niin sosiaalisena, kulttuurisena, kuin kasvatuksellisena foorumina ja kohtaamispaikkana (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi, Valkonen, 2006, s. 4.4). Taidekasvatuksen mahdollisuudet ja kehittämisen tarpeet koulumaailman ja luokkahuoneiden ulkopuolella on huomattu, mutta menetelmä- ja toimintamalleille nähdään olevan tulevaisuudessa vielä suurempi kysyntä. Tulevaisuuden taidekasvattajan yksi rooli voikin olla enemmän toimija yhteisöllisten hankkeiden parissa, kuin opettajuus koulumaailmassa.

Posthumanistinen paradigman muutos on vaikuttanut siihen, kuinka paikan käsite määritellään ajankohtaisissa kasvatuksellisissa julkaisuissa. Huhmarniemen, Hiltusen ja Jokelan (2020) mukaan paikkasidonnaisen taidekasvatuksen perinteet ovat ihmiskeskeisessä ajattelussa, mutta ekokriisit ovat vaikuttaneet myös paikkakasvatuksen paradigman kriittiseen tarkasteluun. Heidän mukaansa posthumanistisiin teorioihin nojaavan paikkasidonnaisen taidekasvatuksen kannalta on olennaista luonnon toimijuuden tunnistaminen sekä mahdollisuudet havaita ihmisen riippuvuus, tasa-arvoisuus sekä sidonnaisuus muuhun luontoon nähden. (Huhmarniemi ym., 2020, s. 206.) Väitöskirjatutkija Reetta Hyvärisen (2014) mukaan paikkalähtöinen ja paikkatietoinen kasvatus on tunnettu käsitteinä 2000-luvun alusta lähtien, mutta paikan merkitystä kasvatukselle on pohdittu jo kauan. Hyvärisen mukaan käsitteestä on olemassa useita eri termejä, kuten paikkatietoinen- tai paikkasidonnainen kasvatus. Hänen mukaansa innostus paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimiseen ja käyttämiseen voi selittää se, että suuntaus vastaa useaan ajankohtaiseen kasvatusalan haasteeseen, kuten sosiaalisesti ja ekologisesti kestäväen kasvatuksen kehittämiseen. (Hyvärinen, 2014, s.9, 13, 17.) Hiltusen ja Jokelan (2014) mukaan paikkakasvatuksen kehittymiseen on vaikuttanut halu tuoda paikkasidonnaisuus kokemuksellisena lähestymistapana luonnontieteellisen tiedon jakamiseen perustuvan toiminnan rinnalle. Heidän mukaansa paikkasidonnaiseen taidetoimintaan liitetään ominaisuuksia kuten psykososiaalinen hyvinvointi, kansalaiskasvatus ja ympäristön suunnittelu.

(Hiltunen & Jokela, 2014, s. 80, 83.) Hyvärisen mukaan paikkasidonnainen kasvatus nähdään tiedonalasta riippumatta oppimisena, jota tapahtuu kaiken aikaa ja kaikissa ympäristöissä, ei vain luokkahuoneissa (Hyvärinen, 2014, s.9, 13, 17).

Hyvärinen (2014) kuvailee, kuinka käsitys paikan merkityksestä on saanut vuosien varrella monenlaisia eri painotuksia tieteenfilosofisella kentällä. Hänen mukaansa 1960-luvulle saakka tilan ja paikan määritelmään on vaikuttanut voimakkaimmin maantieteen positivistinen näkemys, jossa ne määriteltiin yleisesti absoluuttisena asiana, joita oli mahdollista havainnoida ja mitata objektiivisesti. Myöhemmin humanistisessa maantieteessä kritisoitiin positivismin unohtavan ihmisen elämismaailman ja kokemuksen tutkimuksen ulkopuolelle. Hyvärinen kuvailee, kuinka humanistisessa maantieteessä paikka ja sen olemassaolo saavat merkityksensä vasta ihmisen henkilökohtaisena elämymaailmana. Tällöin paikka ei ole objektiivinen tosiasia, vaan saa merkityksensä vasta ihmisen oman kokemuksen kautta, Hyvärinen kuvailee. (Hyvärinen, 2014, s.14–15, 17.)

Hyvärisen (2014) mukaan paikan ymmärtämisellä viitataan maantieteelliseen käsitykseen sosiaalisesti syntyneestä tilasta sekä yksilöllisestä tilakokemuksesta. Hänen mukaansa tämän näkökulman etuna on kasvatuksen ymmärtäminen yksilöllisiä hyötyjä laajempänä kokonaisuutena, joka palvelee myös sosiaalisia rakenteita. Vaikka paikkasidonnaisen kasvatuksen sosiaalisen ulottuvuuden korostamiseen liittyy joitain riskejä, liitetään siihen vahvasti myös sen tavoitteellisuus tukea kestäväää kehitystä, joka on ajallemme ensisijaisen tärkeää. Hyvärisen mukaan paikkalähtöinen kasvatus ei nojaa varsinaisesti mihinkään tiettyyn teoriaan oppimisesta tai kasvatuksesta, vaikka siinä voidaan nähdä vaikutteita esimerkiksi kokemuskäytöstä oppimisesta sekä ympäristökasvatuksesta. Hänen mukaansa se on laaja kasvatuksellinen lähestymistapa, jota voidaan toteuttaa oppiaineesta riippumatta. Sen eri muodoille on kuitenkin oleellista paikan merkityksen tähdentäminen oppimisprosesseissa sekä käsitys paikallisen tiedon merkityksellisyydestä. Hyvärisen mukaan metodi luo vastapainoa yleiselle näkemykselle kouluista laitoksina, jotka kasvattavat kansalaisista kilpailijoita maailmanlaajuisille markkinoille. Hyvärisen mukaan paikkalähtöistä kasvatusta onkin sovellettu usein juuri silloin, kun kasvatuksen tavoitteena on ollut kestävään tulevaisuuteen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen. (Hyvärinen, 2014, s.9, 18.)

Huhmarniemen, Hiltusen ja Jokelan (2020) mukaan paikkasidonnaisen kasvatuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös kulttuurinen kestävyys. Kun kasvatuksella tähdätään posthumanistiseen tavoitteeseen luonnon toimijuuden tunnistamisesta eri ympäristöissä, on tärkeää aloittaa toiminta fyysisellä paikan kartoituksella sekä yhteisön monitasoisella kuuntelulla, jolloin kasvatusta huomioidaan myös paikalle ominaisen kulttuurin. Huhmarniemi ja muut kannustavat ottamaan oppijat mukaan paikan kartoitukseen. Kartoitus voi tapahtua esimerkiksi leikillisesti, kehollisesti, valokuvaten, tutustuen paikan historiaan tai vaikka haastatteleamalla paikallisia. Huhmarniemi ja muut kuvailevat kuinka paikkalähtöisessä kasvatuksessa monikulttuurisuuden voi ottaa huomioon esimerkiksi kiinnittämällä huomion kosmologiseen maailmankuvaan, johon voi tutustua muun muassa runojen, tarinoiden tai uskomusperinteiden kautta. (Huhmarniemi ym., 2020, s. 202, 208.)

Hyvärinen nostaa esiin, kuinka opetussuunnitelmia on jonkin verran kritisoitu niiden luomasta puolueettomuuden ja yleistämisen harhasta, jossa opetusohjelmat eivät tarpeeksi huomioida eroja, joita paikkojen ainutlaatuinen ekologia, kulttuuri, historia ja politiikka opetukseen luovat (Hyvärinen, 2014, s.9, 13, 17). Kasvatuksellisen toiminnan tulee vastata myös tähän haasteeseen. Näin ollen uskomme, että taidekasvatusta tulee kehittää entisestään, ei vain koulumaailman seinien sisällä tapahtuvassa toiminnassa, vaan myös eri yhteisöihin ja paikkoihin sopivilla metodeilla, joita paikkalähtöinen kasvatusta tarjoaa. Käsite paikan merkityksestä vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiset asiat nousevat paikkalähtöisen kasvatuksen keskiöön. Olemme valinneet sovelluspohjamme lähtökohdaksi posthumanistisen suuntauksen, sillä tavoitteenamme on, että sovelluspohjamme sisällöt tarjoavat kasvattajille tilaisuuksia esimerkiksi ihmiskeskeisen maailmankuvan kriittiseen tarkasteluun lähiympäristöihin tutustumisen yhteydessä.

5. Tutkimusmetodologia ja aineisto

Tässä luvussa avaamme taideperustaisen toimintatutkimuksen lähtökohtia ja sen tyypillisiä kehityskohteita sekä etenemistapaa tiedonmuodostuksessa. Tuomme esiin myös sen, miksi olemme valinneet taideperustaisen toimintatutkimuksen tutkielmamme metodiksi. Lopuksi nostamme esiin tutkielmamme sisällön kannalta oleellisiksi katsomamme eettiset kysymykset.

5.1 Taideperustainen toimintatutkimus

Sekä taiteellista tutkimusta, että taideperustaista tutkimusta voidaan pitää verrattain nuorina tutkimussuuntauksina. Jokelan ja Huhmarniemen mukaan (2020) taiteellinen tutkimus on vakiintunut osaksi taideyliopistoja ja -akatemiaita vasta 1990-luvulta alkaen. Heidän mukaansa taiteelliselle tutkimukselle ominaista on usein taiteilijan oman ilmaisun tai menetelmien kehittäminen. Jokela ja Huhmarniemi mainitsevat toisena suuntauksena niin kutsutun tutkimukseen perustuvan taiteen, jossa taiteilija-tutkijat syventyvät taiteellisissa tuotoksissaan ja niihin liittyvissä julkaisuissa tarkastelemaan esimerkiksi yhteiskuntatieteelliseen alaan linkittyviä teemoja. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40–41.) Jokelan (2017) mukaan taideperustainen toimintatutkimus eli ABAR (Art-Based Action Research) on Lapin yliopistossa kehitetty tutkimussuuntaus, jolle ominaista ovat usein yhteisöllisyys, projektimuotoisuus sekä ympäristötaiteen työtavat. Jokelan mukaan tutkimussuuntaus kehitettiin vastaamaan tarpeeseen, jossa projektimainen toiminta haluttiin organisoida pitkäjänteisemmäksi kehittämistutkimukseksi. Taustalla vaikuttivat Lapin yliopistossa toteutetut useat projektit, kuten YTY-hankkeet (Yhteisö, Taide, Ympäristö), jotka olivat osaltaan vaikuttamassa siihen, että syntyi tutkimussuuntaus, joka tunnisti taiteellisen toiminnan luonteen sekä praktisen tiedonintressin. (Jokela, 2017, s. 53–54, 62.) Huhmarniemen (2016) mukaan toimintatutkimus eroaa taiteellisesta tutkimuksesta esimerkiksi siten, että tutkimuksella tulee olla merkitystä myös muille kuin tekijälle itselleen (Huhmarniemi, 2016, s. 40, 43).

Jokelan ja Huhmarniemen (2018) mukaan taideperustaista toimintatutkimusta hyödynnetään yleensä taidekasvatuksen kehittämishankkeissa. Heidän mukaansa taide voi palvella näissä

kehitysprosesseissa monia tarkoituksia, kuten uuden tiedon ja ymmärryksen hankkimista tai ratkaisuehdotusten etsimistä havaittuihin ongelmiin. Jokela ja Huhmarniemi kuvaavat, kuinka taideperustaisuudella tarkoitetaan taiteen hyödyntämistä tutkimuksessa siten, että organisaation tai yhteisön sidosryhmät ja sen jäsenet voidaan ottaa mukaan tutkimukseen, jolloin heiltä voidaan kerätä aiheeseen liittyvää hiljaista tietoa ja kokemuksia. (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9.) Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan toimintatutkimukselle ominaista on myös sen tavoite kehittää alaa uuden tutkimustiedon luomisen sijaan (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47–48).

Kuten tutkielmamme, myös toimintatutkimuksen tarkoituksena on kehittää uusia käytäntöjä sekä luoda mahdollisesti uutta tietoa taidekasvatuksen kentälle. Tämän vuoksi toimintatutkimus on ollut luonteva valinta tutkimusmenetelmäksemme. Jokela ja Huhmarniemi (2020) kuvaavat toimintatutkimukselle olennaiseksi halun kehittää sekä ymmärrystä että taitoa integroivasti. Tästä syystä toiminnallisessa tutkimuksessa puhutaan usein tutkimustehtävästä tutkimuskysymyksen sijaan. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47–48.) Jokela (2020) kuvaa, kuinka taideperustaisen toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on saavuttaa välitöntä tai käytännöllistä hyötyä toimijoilleen, ja toiminnan aikana kehittyvä teoria perustelee muutosta ja ohjaa sitä (Jokela 2020). Meidän tutkimustehtävänämmä on kehittää kasvattajien käyttöön ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohja, johon rajaamiemme sisältöjen tavoitteena on oppijan ympäristötietoisuuden lisääminen ja materiaalin aktiivisen roolin tunnistaminen. Näin ollen tavoitteenamme on tutkimustehtävämme myötä tuottaa merkityksellisiä sisältöjä alalla toimiville tahoille.

Huhmarniemen (2016) mukaan puhuttaessa toimintatutkimuksesta, kyseessä ei ole varsinainen yhtenäinen tutkimusmenetelmä, vaan ennemminkin strateginen lähestymistapa, joka voi sisältää useita eri tutkimusmenetelmiä. (Huhmarniemi, 2016, s. 42.) Jokelan ja Huhmarniemen (2018) mukaan taideperustainen toimintatutkimus on syklinen tutkimusstrategia, jossa taide toimii kehittämiskohteiden edistämässä (Jokela & Huhmarniemi, 2018, s. 9). Jokelan (2020) mukaan taideperustainen toimintatutkimus kuuluu edelleen laadullisen tutkimuksen alle, mutta on mahdollista, että taideperustainen toimintatutkimus on luomassa jossain vaiheessa myös oman

paradigmansa (Jokela, 2020). Omassa tutkielmassamme emme kuitenkaan koe tarpeelliseksi kyseenalaistaa sitä, etteikö taideperustainen tutkimus kuuluisi laadullisen tutkimuksen alle.

Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustainen toimintatutkimus voi olla joko prosessi- tai produktiokeskeinen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47). Jokelan ja Huhmarniemen esittämä prosessikeskeinen näkökulma on toiminut tutkielmamme perustana. Tämän lähestymistavan mukaan olemme huomioineet projektin koko elinkaaren osana tutkimustamme. Olemme dokumentoineet tutkimusprosessin rakentumisen ja sitä kautta syntyneet oivallukset ja tulkinnat gradupäiväkirjaan kuvien ja muistiinpanojen muodossa. Näiden pohjalta olemme pyrkineet tuomaan ilmi tutkimuksen kehittymisen reflektioina, joissa yhdistyy tutkijoiden välinen vuoropuhelu teorian ja käytännön kanssa. Jokela ja Huhmarniemi (2020) kuvaavat prosessikeskeisen lähestymistavan olevan tyypillinen kehittämishankkeille, joissa pyritään luomaan esimerkiksi uusia toimintamalleja (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47–48).

Taideperustainen toimintatutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kehittää taiteeseen perustuvia menetelmiä ja työtapoja, hakea ratkaisuja ympäristöissä ja yhteisöissä tunnistettuihin ongelmiin tai malleja tulevaisuusvisioihin. (Huhmarniemi, 2016, s.44).

Tutkielmamme myötä syntynyt tieto on rakentunut toimintatutkimukselle ominaisella tavalla tutkimuksen ja toiminnan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Projektiamme voi kuvata hiljalleen edenneeksi tiedonkasvun prosessiksi. Professori Hannu Heikkisen ja kasvatustieteen-tohtori Rauno Huttusen mukaan (2006) toimintatutkimusta voidaan kuvata jopa asenteeksi tai mielentilaksi, sillä se tähtää tiedon hankkimiseen toiminnan kehittämisen avulla ja toiminnan kehittämiseen tutkimuksen avulla (Heikkinen & Huttunen, 2006, s. 200).

Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taiteelliseen toimintatutkimukseen kuuluu olennaisesti reflektiivisyys eli ajattelu, joka tarkkailee itseään. Heidän mukaansa reflektiivisyys liittyy olennaisesti

myös tutkimusmenetelmälle ominaiseen syklisyyteen. Jokela ja Huhmarniemi kuvaavat, kuinka syklisyydellä pyritään toiminnan kehittämiseen jokaisella niin kutsutulla kierroksella. Heidän mukaansa jokaisessa syklissä on neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa perehdytään ilmiöön ja määritellään tutkimustehtävä, sekä suunnitellaan toimintaa ja kartoitetaan taustatietoja. Toiseen vaiheeseen kuuluu taiteellinen työskentely tai interventio. Kolmas vaihe on tutkimusaineiston kerääminen, joka liittyy ajallisesti yhteen varsinkin toisen vaiheen kanssa. Neljäs vaihe on reflektointia, jossa tarkastellaan toteutuneen syklin tuloksia ja vaikutuksia ja tähdätään lisäksi seuraavan syklin tutkimustehtävän asetteluun. (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 45.) Koska kyseessä on pro gradu -tutkielma, on mahdollista, että toteutamme työssämme harjoituksenomaisesti vain yhden toiminalliselle tutkimukselle ominaisen syklin. Jokelan (2020) mukaan tämä on perusteltua, sillä yksi työmme tavoitteista on tutkimuksen tekemisen ymmärtäminen (Jokela 2020).

Huhmarniemen (2016) mukaan taiteellisessa toimintatutkimuksessa tutkija ei ole passiivinen vaan aktiivinen toimija, joka pyrkii interventioon eli muutokseen. Hänen mukaansa on olemassa kaksi eri tapaa taiteellisen toimintatutkimuksen interventiolle. Ensimmäisessä lähestytään aihetta muuttamalla todellisuutta, jotta kyseistä aihetta voidaan tutkia. Toinen havaittu tapa interventiolle on malli, jossa tunnistettavaa todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voidaan muuttaa. (Huhmarniemi, 2016, s. 44–45.) Pro gradu -työskentelyssämme pyrimme syklimme toisessa vaiheessa hyödyntämään intervention ensimmäisenä mainittua tapaa. Tässä tavassa taide voi tuoda esille asioita, sekä auttaa havaitsemaan ja tiedostamaan seikkoja, joita ei ole ennen havaittu. Huhmarniemen (2016) ja Jokelan (2020) mukaan taiteellisella toiminnalla voidaan myös pyrkiä rikkomaan rutiineja ja toteuttaa saamaan aikaan luovaa häirintää, joka voi synnyttää keskustelua ja uusia näkökulmia. Tällöin taidetoiminta voi käynnistää uusia prosesseja, stimuloida ja aktivoida. (Huhmarniemi, 2016, s.44–45; Jokela, 2020.)

5.2 Tutkimusaineisto ja analyysi

Tutkimuksemme on laadullisten menetelmien alle kuuluva taideperustainen toimintatutkimus, jonka aineisto on kertynyt työskentelyn lomassa. Laadullisessa tutkimuksessa johtopäätökset

pyritään tekemään ja perustelemaan aineistosta käsin. Professorit Anu Puusa ja Pauli Juuti (2020) kuvaavat, kuinka laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan jatkuva vuoropuhelu teorian ja aineiston välillä. Heidän mukaansa teoria auttaa tutkijaa aineistojen hankinnan suunnittelussa, analysoinnissa ja tulkinnassa. Tutkittavaan aiheeseen ja sen sisältämään sosiaaliseen maailmaan perehtyminen auttavat tutkijaa tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisen toimintaa ja vuorovaikutusta. (Puusa & Juuti, 2020, s. 11.) Yliopisto-opettaja Sari Videnin (2020) mukaan kerättyyn aineistoon perehtyminen lisää ja syventää tutkijan tietoa entisestään. Hän kuvailee laadullista analyysia prosessiksi, jossa tieto ja ymmärrys lisääntyvät tekemisen myötä, ja näin prosessi syvenee vaihe vaiheelta. (Viden, 2020.)

Koska tutkimuksemme tavoitteena on tiedonhankinnan kautta kehittää uusia taidetoiminnanmalleja, tutkimusprosessi itsessään on luonut aineistoa. Tutkimuksessa kerätty aineisto on niin kutsuttua reflektioaineistoa, jonka avulla teoretisoimme tutkimuksenaikaista toimintaamme sekä sen myötä syntyneitä tuloksia. Taideperustaiselle toimintatutkimukselle ominaisesti työssämme tutkimuksen ja toiminnan samanaikaisuus on ollut tärkeä osa tiedonrakentumisprosessia. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaiselle toimintatutkimukselle on ominaista, että aineistoa analysoidaan jo toiminnan kehittämisen aikana, ei vain tutkimuksen lopussa, kuten monissa muissa tutkimusmenetelmissä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 52). Tämä ilmenee myös omassa tutkimuksessamme, jossa prosessin arviointi on ollut jatkuvaa ja sitä on pyritty kehittämään jo tutkimuksen aikana.

Tutkimuksemme aineistona ovat toimineet tutkimuspäiväkirja, valokuvat, tutkijoiden muistiinpanot käydyistä keskusteluista sekä kyselylomakkeen (LIITE 1) avulla kerätty palaute. Kirjallista tutkimuspäiväkirjaa olemme pitäneet syksystä 2019 lähtien ja merkinneet siihen yhteisiä sekä yksilöllisiä oivalluksia prosessin ajalta. Niin kutsuttu gradupäiväkirja on auttanut meitä palaamaan ajassa taaksepäin ja tarkastelemaan prosessimme eri vaiheita jälkikäteen. Prosessin aikana otettuja valokuvia kertyi yhteensä noin 400. Aineistoja kerätessä tutkijoiden välinen vuorovaikutuksellinen dialogi on ollut tärkeässä roolissa. Tutkimuksen aikana eri teemoihin ja ilmiöihin syventyessämme olemme käyneet vastavuoroisia keskusteluja aiheista ja kirjanneet keskustelujen kautta syntyneitä

päätöksiä ja ydinkohtia tutkimuspäiväkirjaan. Dialogit aiheiden ympärillä ovat auttaneet meitä tarkastelemaan tutkimiamme ilmiöitä laajemmin. Samalla yhteistoiminnallinen työskentely on vaikuttanut siihen, että omaa päätöksentekoa on pystytty tarkastelemaan kriittisesti koko tutkimuksen ajan. Olemme tehneet kirjoitustyötä pääasiassa itsenäisesti ja dialogin kautta olemme pystyneet rakentamaan tutkielmastamme eheän kokonaisuuden. Aineistoon kuuluvan kyselylomakkeen avulla keräsimme palautetta Ranuan yläkoulun 9.-luokkalaisilta, jotka olivat testiryhmänä mukana kokeilemassa yhtä sovelluspohjamme tehtäväaiheista.

Tutkimuksemme alkoi perehtymisellä aihetta tukevaan teoriaan, jonka rinnalle on rakentunut pedagogista materiaalia kehittävää toimintaa sekä omaa taiteellista työskentelyämme. Toisin sanoen tutkimuksemme on rakentunut kolmesta eri osiosta: kirjallisesta osuudesta, taiteellisen työskentelyn myötä syntyneestä taidenäyttelystä sekä luomastamme sovelluspohjasta. Vaikka tutkimuksen jokainen osio voisi toimia omana itsenäisenä produktinaan, niiden keskinäinen suhde on työssämme olennainen, niin kuin myös se, kuinka prosessin aikana näiden yhtäaikainen rakentuminen on vaikuttanut lopputulokseen. Huhmarniemen (2016) mukaan taideperustaiselle toimintatutkimukselle on ominaista teoreettisen, kirjallisen ja taiteellisen toiminnan rinnakkainen kehittyminen (Huhmarniemi, 2016, s. 42).

Teoreettisen viitekehyksen rajaamisen kautta olemme pystyneet hahmottamaan laajemmin tutkimamme aihetta ja lopulta myös refleктоimaan omaa toimintaamme sekä syntyneitä tuloksia suhteessa siihen. Aineiston analysointi näyttäytyy monivaiheisena prosessina, jota olemme havainnollistaneet liitteessä 2. Refleктоivan analyysimme tuloksena syntyi sanallistettu kuvaus tutkimusprosessista, jossa avaamme toimintaamme suunnittelun, tavoitteiden, taiteellisten sekä pedagogisten valintojemme kautta. Analyysimme etenee lineaarisesti, kuvaten prosessin rakentumisen kannalta olennaisimmat oivallukset sekä tutkijoina tekemämme valinnat. Prosessin lähtökohtien taustalla vaikuttavat posthumanistiset ja uusmaterialistiset teoriat, ympäristökasvatuksen perinne sekä Marjo Räsäsen kokoaman kokemuksellisen-konstruktivistisen taideoppimisen mallin tarkasteleminen suhteessa omaan pedagogiseen näkemykseen. Osana

analyysiä kuvaamme myös Elonkehä- installaation kautta syntyneitä omakohtaisia kokemuksiamme materiaalin ehdoilla työskentelystä, sekä taiteellisen toiminnan vaikutuksista tutkimusprosessiin.

Tutkielmamme analyysimenetelmän voi nähdä aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen analyysin välimuotona, jossa tutkimusprosessin aikana käymme jatkuvaa vuoropuhelua empirian, teorian sekä omien reflektioidemme välillä. Tämä vuoropuhelu on avattu sanallisesti prosessinkuvauksessa. Analyysista saadut tulokset olemme pyrkinneet sitomaan tutkimuksen lähtökohtiin ja motiiveihin.

5.3 Eettiset kysymykset

Yhteiskuntatieteen tohtoreiden Riitta-Liisa Kinnin ja Piia Puurusen (2021) mukaan tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on tärkeää ottaa huomioon hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen. Erityistä huolellisuutta vaaditaan tutkimuksissa, jotka kohdistuvat alaikäisiin. Kinni ja Puurusen mukaan tutkimuseettisiä käytänteitä ohjaavat ja säättävät Suomessa sekä kansalliset, että EU-tason säädökset. EU:n yleinen tietosuoja-asetus GDPR (2016/679) vaatii tutkimusluvan lisäksi selvitystä siitä, kuinka mahdollisia henkilötietoja tutkimuksessa käsitellään ja säilytetään. Kinni ja Puurunen korostavat, että on tärkeää ottaa huomioon, ettei henkilötiedoiksi lueta vain nimeä ja henkilötunnusta, vaan lisäksi useat muutkin seikat, joista yksilö voidaan tunnistaa. Näitä tunnisteita kutsutaan epäsuoriksi tunnisteiksi. (Kinni & Puurunen, 2021, s. 313.)

Ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä on laatinut Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2021), jonka mukaan keskeistä on rehellisyys, avoimuus, yleinen huolellisuus sekä tarkoituksenmukaisuus tutkimustulosten esittämisessä, arvioinnissa ja tallentamisessa. Tutkimus tulee aina toteuttaa niin, ettei siitä koidu yhteisölle tai tutkimuskohteille haittaa tai vahinkoa. Keskeistä tutkimuksen toteuttamisessa on osallistujien ymmärrys sekä suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistumisen tulee aina olla vapaaehtoista. Ennen tutkimusta tutkimukseen osallistuvilla on annettava kattavat tiedot tutkimuksesta sekä mahdollisuus saada lisätietoja. (TENK, 2021.) Ennen tutkimukseemme kuuluvan tehtävän iterointia hankimme tutkimukseemme toteutukselle luvan Ranuan koulun rehtorilta (LIITE 3) sekä opetukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta (LIITE 4). Tutkimuslupahakemusten jakamisen yhteydessä kerroimme koulun rehtorille sekä oppilaille, että toiminta on osa opinnäytetyöskentelyämme, kuvaillen työskentelyn tarkoitusta sekä sitä, millaista aineistoa tutkimuksessamme keräämme ja

kuinka sitä käytämme. Tässä tutkimuksessa olemme ottaneet huomioon, että käytettävä aineisto on sellaista, joka tukee yksilön yksityisyyttä suojaavia seikkoja. Esimerkiksi tutkimuksessamme hyödynnettävät kuvat ja kyselyn tulokset esitetään niin, että niistä on pyritty häivyttämään tunnistettavat piirteet. Tutkimuksessa hankittu aineisto säilytetään tukijoiden arkistoissa asianmukaista huolellisuutta vaativalla tavalla, eikä sitä luovuteta eteenpäin.

6. Ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämisprosessi

Avaamme tässä luvussa luomamme ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämisprosessin vaihteita. Kerromme aluksi, millaisista lähtökohdista ryhdyimme sovelluspohjaamme kehittämään. Seuraavissa alaluvuissa kuvaamme sovelluspohjamme rakentumista edistäneitä “välietappeja”. Luvussa 6.2 kuvaamme edelleen taiteellisen työskentelymme olennaisimpia vaihteita tiedonrakennusprosessimme kannalta. Luvussa 6.3 kokoamme sovelluspohjamme lopulliseen muotoon vaikuttaneet tekijät ja tutkielmamme taiteellisena osuutena toimineen installaation myötä syntyneet oleellimmat oivalluksemme.

6.1 Sovelluspohjan lähtökohdat ja kehittämisprosessin kuvaus

Aloitellessamme tutkimuksen tekemistä meillä oli suhteellisen selkeä visio siitä, että työmme tavoitteena on kehittää materiaalia peruskoulun ja lukioiden kuvataideopettajien sekä nonformaalien ja epävirallisten kasvatustahojen käytettäväksi. Cantellin ja muiden (2020) mukaan tällaisia nonformaaleja tahoja ovat esimerkiksi museot, harrastetoiminnan järjestäjät ja kirkot, jotka toteuttavat monimuotoista ympäristökasvatustyötä lasten, nuorten ja aikuisten parissa (Cantell ym., 2020, s. 237–238). Halusimme materiaalin hyödyntävän taideperustaisen ympäristökasvatuksen perinteitä, mutta ihmisen ja luonnon välisen suhteen tarkastelun ja tutkimisen kontekstissa. Vaikka tavoitteemme olivat jo prosessin alkumetreillä selkeät, meidän oli aluksi haastavaa sanallistaa ja konkretisoida suunnitelmiamme. Tutkimuskysymys ja tutkielmamme lopputuote selkiintyivät meille seminaarityöskentelyn ja tutkimusprosessin etenemisen myötä. Lopputuotteemme haki prosessin aikana nimeään ja muotoaan, mutta lopulta päädyimme rajaamaan tutkielmamme myötä kerätyn ja testatun tiedon yhteen sovelluspohjaksi, jota kasvattajat voisivat tulevaisuudessa käyttää ympäristöherkkyyttä tukevaa opetusta suunnitellessaan. Sovelluspohjaamme on mahdollista hyödyntää perusopetuksessa, mutta myös muissa konteksteissa, kuten projekteissa tai harrastetoiminnassa riippumatta fyysisestä sijainnista tai lähiympäristön ominaisuuksista. Tavoitteena on tarjota mahdollisuuksia oppijoiden omien lähiympäristöjen ominaispiirteiden ja erityislaatuisuuden tarkasteluun luoden samalla pohjaa vahvemman paikkasuhteen kehittymiselle ja materiaalin aktiivisen toimijuuden tunnistamiselle.

Posthumanistiset teemat, kestävä kehitys, ihmisen ja luonnon tasavertaisuus sekä huoli ympäristöstä linkittyvät yhteen useissa tämänhetkissä kasvatustieteen ja taiteen julkaisuissa sekä tutkimuksissa. Yliriskun väitöskirja *Reorienting Environmental Art Education* (2021) kuvaa ympäristötaidekasvatuksen käytänteitä ja niissä ilmeneviä käsityksiä ihmisestä ja luonnosta sekä näiden välisestä suhteesta. Juulia Kinnusen vuonna 2021 toteuttama pro gradu- tutkielma käsittelee hieman samantyyppisiä teemoja kuin oma työmme. Kinnunen tutki työssään, kuinka nykytaiteen keinoin voidaan kehittää luontosuhdetta. Hän päätyi tutkimuksessaan mallinteeseen, jossa hän nostaa esiin luontoyhteyttä vahvistavan taidekasvatuksen suunnittelun olennaisia lähtökohtia. Näitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi havainnointia ja uusmaterialistista ajattelua korostava

kasvatus sekä paikkakokemusten syventäminen osana pedagogiikkaa. Myös hän nosti työssään esiin tarpeen posthumanismiin pohjaavien tehtävien kehittämiseksi. (Kinnunen, 2021, s. 79.) Vaikka posthumanismi ja uusmaterialismi puhuttavat tämän hetken julkaisuissa, tutkimuksen edetessä kävi ilmi, että kasvatukseen sovellettavaa materiaalia on tarjolla vielä vähän. Tästä syystä halusimme lähteä kehittämään sovelluspohjaa, joka perustuu kulttuurimme ihmiskeskeisyyttä kritisoiviin teorioihin.

Tutkimuksen rakentumisen aikana huomasimme posthumanismin olevan käsitteenä niin laaja ja humanistista perinnettä rikkova, ettei sen sisäistäminen ja selittäminen tulisi olemaan meille yksinkertaista. Humanismin vaikutteet ovat yhteiskunnassamme vielä syvällä ja ihmiskeskeisyys näkyy arjessamme monella tasolla. Jos konkreettisia keinoja humanistisen maailmankuvan kyseenalaistamiseen ei kehitetä, voi posthumanismi jäädä lopulta vain julkaisujen ja keskustelujen tasolle. Siirtyminen posthumanistisempaan maailmankuvaan vaatii mielestämme konkreettisia tekoja, näkemysten haastamista sekä tehtäviä ja malleja. Sovelluspohjan kehittäminen luo mielestämme mahdollisuuksia tälle kaikelle.

Lähtiessämme luomaan sovelluspohjaa työskentelyämme ohjasi taideperustaiselle toimintatutkimukselle ominainen syklisyys, jossa toiminnan ja teorian vuoropuhelu ohjasi lopputuloksen muotoutumaista. Palautteen kerääminen ja itsereflektio olivat meille alusta saakka tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisia työvälineitä. Taideperustainen toimintatutkimuksemme pohjautuu tiedonhankinnan kautta kerättyyn teoriaan, posthumanismia ja ympäristökasvatusta ilmiönä tutkiviin julkaisuihin, parityöskentelyimme reflektoiiviin keskusteluihin sekä jo olemassa oleviin traditioihin. Sovelluspohjan luominen vaati useita kierroksia keskustelua, palavereja, vertaispalautetta sekä palautetta materiaaleja testanneilta oppilailta. Taiteelliselle toimintatutkimukselle ominaisesti pyrimme parantelemaan kokonaisuutta jokaisen reflektion jälkeen. Suunnittelutyötämme on ohjannut taustalla kaiken aikaa myös päätösemme tehtävien suunnittelusta yläkoulu- ja lukioikäisille. Näin ollen meidän on tullut huomioida myös oppijoiden tieto- ja taitotaso sekä heidän kokemusmaailmansa.

Peilaamme pedagogisia valintojamme taiteentohtori Marjo Räsänen (2008) kokoamaan kokemukselliskonstruktivistiseen taideoppimisen malliin. Näkemyksemme mukaan tämä malli vastaa niin kokonaisvaltaisen oppimisen, kuin yhteistoiminnallisten taitojen kehittämisen tarpeisiin taidekasvatuksessa. Kokemukselliskonstruktivistisessa taideoppimisen mallissa pyritään Räsänen mukaan pohtimaan ja ymmärtämään taiteen tekemisessä, katsomisessa ja sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa syntyneitä havaintoja ja kokemuksia. Räsänen mukaan tässä oppimisen mallissa tavoitellaan ulkoisten havaintojen ja kokemusten suhteuttamista omaan henkilöhistoriaan, jolloin oppiminen perustuu oppijan elämismaailmaan ja transformaatioon, eli omien sisäisten kokemusten assosioimiseen laajempaan kontekstiin. Kun taiteen tekemisen prosesseja reflektoidaan yksin tai yhdessä, on mahdollista, että oppijoiden tekemät havainnot ja kokemukset saavat laajemman merkityksen osana sosiaalista kontekstia. Parhaimmillaan tämä johtaa oppimiseen, joka mahdollistaa uusien teosten, merkityksien ja havaintojen syntymisen. (Räsänen, 2008, s. 104–108.)

Kuten Räsänen kuvailee kokemuksellis-konstruktivistiselle taideoppimiselle ominaiseksi, tehtäväkokonaisuudessa olemme luoneet ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan, jonka sisällöissä limittyvät yksilö ja yhteisö, tiedot ja taidot, sekä tunteet ja käsitteet. Nämä näkyvät sovelluspohjassamme pyrkimyksenä yhdistellä kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutusta, opitun yhdistämistä oppilaan omaan kokemusmaailmaan sekä havaintojen ja tunteiden käsittelynä osana oppimisprosessia. (Räsänen, 2008, s. 106.) Räsänen mallin keskiössä ovat yksilön kokemukset. Tämä voi tuntua ristiriitaiselta suhteessa esimerkiksi sovelluspohjassa hyödyntämäämme uusmaterialistiseen prosessiin, jossa yksilökeskeisyydestä pyritään eroon. Hyödynnämme Räsänen mallia sovelluspohjassamme kuitenkin juuri yksilökeskeisen maailmankuvan tunnistamiseen ja uudenlaisten näkökulmien rakentamiseen. Tavoitteenamme on, että näkökulma laajenee sovelluspohjamme tehtäväaihioiden myötä yksilöstä kohti tilannetta, jossa tämä tunnistaa itsensä osana laajempaa kokonaisuutta, jossa hän toimii ja on olemassa. Katsomme, että yksilön itsereflektiolla ja itsetuntemuksella on merkittävä rooli tavoitellessamme yksilön mahdollisuuksia oman maailmankuvansa kriittiseen tarkastelemiseen. Räsänen malli tarjoaa sovelluspohjallamme välineitä oppimisprosessin syventämiseen, mutta katsomme, että teoriapohjamme mukainen opetus vaatii kyseisen mallin oppimiskäsityksen viemistä vielä hieman pidemmälle. Sovelluspohjaamme sisältävä näkemys lajien välisestä tasa-arvoisuudesta ja materiaalin aktiivisesta roolista nostavat nimittäin elollisen luonnon, ympäristön ja materiaalin oppimisprosessin aktiiviseksi toimijaksi oppijan rinnalle.

Sovelluspohjassamme olemme halunneet korostaa taidekasvatuksen erityislaatuisuutta sen tarjoamien kokemusten, aistimusten ja elämysten valossa. Kuten Mantere (1995, s. 7) kuvailee, taidekasvatus eroaa muista oppiaineista sen kokemuksellisuuden ja käsitteellistämisen erityislaatuisuuden ansiosta. Erityislaatuisuudella viittaamme taidekasvatuksen kykyyn yhdistellä useita eri oppimisen ja tiedonkäsittelyn tapoja saman toiminnan alle. Tällaisia taidekasvatukselle

ominaisia toimintoja voivat olla esimerkiksi teoreettiseen tietoon pohjaava oppiminen, käytännön toiminta, tunteiden ilmaiseminen, oppimisen käsitteellistäminen sekä ympäröivän maailman havainnointi. Sovelluspohjan tavoitteena on tuoda prosessimme kautta omaksumamme tieto lähemmäs käytännön kasvatustyötä ja luoda raamit esimerkiksi uusmaterialistisen työskentelyprosessin hyödyntämiselle opetuksessa. Seuraavassa luvussa kuvailemme tarkemmin sovelluspohjan kehitysprosessia reflektioidemme ja tutkimusprosessimme kautta.

6.1.1 Hapuulun kautta kohti uudenlaista tietämisen tapaa

Tutkielmamme näkökulmaa täytyi muuttaa Look North -hankkeen kariutumisen myötä. Aloitimme uuden aiheen sekä gradunäyttelymme teosten ideoinnin Oulun Hailuodon Marjaniemessä toukokuussa 2021. Tällöin ajatustemme keskiössä oli paikkasuhde, jonka vahvistamista kuvataiteen kautta halusimme reissullamme pohtia. Tavoitteena oli, että ympäröivän luonnon äärelle herkistyminen voisi parhaimmillaan vahvistaa meidän ja tulevien oppilaidemme luontosuhdetta. Pihkalan (2017) mukaan ihminen voi paremmin, kun hänellä on kyky ylläpitää ja vahvistaa ympäristöherkkyyttään. Ympäristöherkkyydellä hän tarkoittaa valmiutta havaita ympäröivän luonnon tapahtumia, joka luo pohjaa myös vahvemmalle luontosuhteelle. Tällainen läsnäolo vahvistaa herkkyyttä myös ympäristönsuojelulle. (Pihkala, 2017, s.190.) Hailuodossa ollessamme testasimme tätä itse käytännössä. Teimme retkiä ympäröivään luontoon, havainnoimme sitä ja teimme luonnosmaisia kokeiluja maalaten näkemästäamme ja kokemastamme.

Hailuodossa ollessamme keskustelimme myös posthumanismiin liittyvistä käsityksistämme, sillä termi ja sen merkityksen ymmärtäminen liittyisi mahdollisesti myös tulevaan tutkimustyöhömme. Termi oli meille molemmille uusi. Keskustelimme siitä, millaisia mielikuvia termiin liitämme lyhyen tiedonhakuprosessimme jälkeen. Pohdimme ihmisen suhdetta ympäristöönsä ja sitä, kuinka laajalle ihmisen vaikutus on maapallolla levinnyt ja kuinka häikäilemättömästi usein käytämme luontoa hyväksemme esimerkiksi teollisuudessa ja ruoantuotannossa. Havahduimme oman maailmankuvamme ihmiskeskeisyyteen ja pohdimme sitä, missä kaikessa se näkyy arjessamme. Tiesimme olevamme haasteen edessä, sillä aloimme tuolloin hahmottamaan, kuinka syvällä antroposentrinen ajattelu on yhteiskuntamme rakenteissa sekä ajatusmaailmassamme. Emme

tässä vaiheessa vielä aavistaneet, kuinka laaja tiedonrakentumisprosessi meillä olisi vastassa ja miten se tulisi vaikuttamaan omaan ajatteluunne.

Viikonlopun päättyessä meillä oli selkeä idea: tutustuisimme tarkemmin posthumanismin näkemykseen ihmisen ja luonnon suhteesta ja lähtisimme tältä pohjalta toteuttamaan kuvataidekasvatuksen tehtäväpakettia. Samalla meissä vahvistui jo alusta asti mukana ollut visio ympäristötaidekasvatuksen ja kestävästä elämäntavan kasvatuksellisten traditioiden hyödyntämisestä osana tulevaa virikemateriaalia. Meitä ohjasi esimerkiksi Kaasisen teoria ihmisestä osana eliökuntaa ja siitä riippuvaisena olentona. Kaasisen (2020) mukaan havainnoimalla ja tutkimalla ympäristöään yksilön on mahdollista kehittää luontosuhdettaan (Kaasinen, 2020, s. 134–135). Tuolloin muotoutui alustava suunnitelmamme siitä, kuinka toteutamme virikemateriaalin kehityksen: loisimme tehtäväpaketin tehtävät keräämämme tiedon pohjalta, testaisimme tehtävät itse ja kokoaisimme tehtävien pohjalta syntyneistä teoksista näyttelyn tutkielmamme taiteelliseksi osuudeksi. Seuraavana tavoitteenamme oli tutustua posthumanismin käsitteeseen selkeämmin ja lähteä ideoimaan virikemateriaalin tehtäviä.



Kuva 2. Työskentelyä ja lähiympäristöön tutustumista Hailuodon Marjaniemessä. Kuvat Jenni Määttä 2021.

6.1.2 Oivalluksia materiaalin ehdoilla työskentelemisestä Äkäslompolossa

Syksyllä 2021 lähdimme opintoihimme kuuluneen Kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti -kurssin mukana Äkäslompolossa järjestettyyn taidetyöpajaan. Työpajassa käsiteltiin paikallisen Hannukaisen kaivoshankkeen vesistövaikutuksia erityisesti uhanalaiseen meritaimeneen. Kolarin taidetyöpajaan osallistuivat lisäksi Lapin yliopiston soveltavan taiteen aloittavat opiskelijat ja Arctic Art and Design -maisteriopiskelijat. Lapin yliopiston henkilökunnasta olivat mukana kuvataidekasvatuksen yliopisto-opettaja Antti Stöckell sekä lehtori Maria Huhmarniemi. Työpajassa mukana oli myös opiskelijakollegamme Laura Saari, joka tutki ja taltioi teoksen rakentamisprosessia oman tutkielmansa aineistoksi. Työskentelimme paikan päällä kolme päivää, joiden aikana Äkäslompolon kylän läheisyyteen rakentui meritaimenta esittävä pajuveistos. Meidän tehtävänämmä oli materiaalin työstämisen lisäksi tutkia soveltavan taidetehtävän avulla, millaisia keskustelu- ja kohtaamispaikkoja pystyimme luomaan ohikulkijoiden kanssa. Keskusteluiden teemana toimi mahdollinen tuleva kaivoshanke.

Työskentely paikan päällä sekä ohikulkijoiden kanssa käydyt keskustelut antoivat konkreettisen esimerkin paikan merkityksestä ihmisille. Lisäksi se nosti esiin paikkalähtöisyyden mahdollisuudet oppimisprosessin rikastajana. Hyvärisen (2014, s.18) esittämät paikkalähtöisen kasvatuksen ominaiset ilmenemismuodot, kuten sosiaalisesti rakentunut oppiminen, prosessimaisuus, aktiivisuuteen kannustavat työtavat sekä kokemuskäyttöisyys osoittautuivat meistä omaa tutkielmaamme täydentäviksi. Vaikka Äkäslompolon työpaja ei varsinaisesti ollut sidoksissa omaan tutkielmaamme, se vaikutti ajatteluunne. Työskentely Äkäslompolossa osoitti meille, että paikkaan tutustuminen ja paikan päällä työskenteleminen lisäsi omaa empatiaamme ympäröivää luontoa kohtaan. Yhteistyön voimalla syntyi vaikuttava teos päivissä opiskelijoille ennalta tuntemattomasta materiaalista. Tämä vaikutti varmasti osaltaan siihen, että koimme uusmaterialismin ja installaation luomisen luontevana jatkumona syksyn aikana syntyneille oivalluksillemme.



Kuva 3. Työskentelyä sään armoilla Äkäslompolossa. Kuvat Jenni Määttä 2021.

6.1.3 Sovelluspohjan ensimmäisen tehtävääihion suunnittelu luontoretken pohjalta

Lähdimme ruskaretkelle tavoitteenamme ideoida tehtäväpaketimme ensimmäinen tehtävä, josta myöhemmin tulisi sovelluspohjamme ensimmäinen tehtävääihio. Retkemme kohteena oli Rovaniemen Keisarinlähde. Retkellä pohdimme ihmisen suhdetta luontoon. Näkeekö ihminen enää itseään osana luontoa ja sen luonnollista kiertokulkua? Jos haluaisimme lisätä oppilaidemme tietoisuutta tällaisista asioista, miten se voisi näkyä myös tehtäväpaketissamme? Paikkasuhteen merkityksen välittäminen oppilaille oli tällä retkellä päällimmäisenä mielissämme. Keskustelimme siitä, millainen tehtävänanto voisi vahvistaa oppilaiden paikkasuhdetta. Pidimme itse tärkeänä luontoon tutustumisessa moniaistisuutta sekä oman lähiympäristön tarkastelua ajan kanssa. Mantereen mukaan (1995) yksilön ympäristöymmärrystä ja vastuullisuutta voidaan kehittää taiteen keinoin. Mantereen mukaan muun muassa aistimusten ja havainnoinnin hyödyntäminen sekä omien ajatusten ja ympäristökokemusten ilmaiseminen taiteen keinoin voivat auttaa edistämään ympäristötietoista käyttäytymistä. (Mantere, 1995, s. 7.)

Tavoitteenamme oli retkemme aikana pysähtyä tietoisesti kohteemme äärelle muodostaaksemme itse jonkinlaisen suhteen vierailemaamme paikkaan. Päätimme näistä lähtökohdista käsin toteuttaa Keisarinlähteellä perinteisen kerää ja järjestä -tehtävän. Keräsimme lähiympäristöstä luonnonmateriaaleja ja lähdimme järjestämään niitä uudelleen vapaan ideoinnin myötä. Luonnonmateriaalien parissa työskenteleminen tuntui hyvältä. Päätimme, että ainakin osa tehtäväpaketimme tehtävistä olisi luonnossa paikan päällä toteutettavia niin oppilaiden ympäristösuhteen, kuin paikkasuhteenkin vahvistamiseksi. Kuvataiteilija Päivi Takala (2017) on tutkinut projekteissaan taidekasvatuksen mahdollisuuksia kiinnittää lapsia ja nuoria kokemuksellisesti lähiympäristönsä kulttuurisesti merkittäviin paikkoihin. Takalan mukaan ihmisen suhde ympäristöönsä voidaan nähdä prosessina, jolloin siihen on myös mahdollista vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin. Paikat tulevat lapsille ja nuorille tutuiksi toiminnan kautta ja näin ollen paikan päällä toteutettu taidekasvatus voi mahdollistaa myös paikkasuhteen vahvistumista. (Takala, 2017, s. 145–146, 166.)

Retken aikana keskustelimme mielekkäistä tavoista tutustua ympäristöön. Jenni sai idean kuvakollaasin hyödyntämisestä ensimmäisessä tehtävänannossa. Päätimme kokeilla oppilaiden kanssa tehtävää, jonka ensimmäisessä vaiheessa heidän tulisi kuvata lähiympäristönsä

merkityksellisiä tai visuaalisesti miellyttäviä yksityiskohtia ja koostaa niiden pohjalta kuvakollaasi. Kollaasi taas toimisi pohjana keskusteluille tärkeistä paikoista sekä myöhemmin toteutettavalle abstraktille maalaukselle. Ennakkotehtävät kuvattaisiin puhelimilla, sillä tavoitteenamme oli näin sitoa tehtävänanto myös välineen osalta osaksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Valitsimme abstraktin teoksen, sillä tavoitteena oli edelleen lähiympäristössä kuvattujen kuvien tarkastelun syventäminen. Oppilaiden tehtävänä olisi poimia kuvistaan värejä ja muotoja, joita heidän tuli edelleen toteuttaa maalauspaperille akryylivärein. Akryylivärit valikoituivat tuttuutensa vuoksi, sillä tiedossamme oli, että ne olivat oppilasryhmän ahkerassa käytössä, sekä oppilaille mieleinen tapa työskennellä.

Retkemme aikana olimme keskustelleet muun muassa siitä, kuinka nykyihminen joutuu harvemmin sään ja luonnonilmiöiden armoille ja myös tämä voi omalta osaltaan saada meidät kokemaan erillisyyttä luonnon kanssa. Kun pisteenä iin päälle, meidät yllätti kotimatkamme aikana ukkosmyrsky, joka kasteli vaatteemme läpimäräksi.



Kuva 4. Lähiympäristöön tutustumista ja ympäristötaiteen kokeiluja Rovaniemen Keisarinlähteellä. Kuvat Maria Patrikainen 2021.

6.1.4 Tehtävän testaaminen Ranuan yläkoululla

Suunnittelimme tässä vaiheessa tehtäviä yläkoulu- ja lukioikäisille, minkä vuoksi halusimme testata suunnittelemamme tehtävänannon kyseiseen ikäryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa. Valitsimme tämän ikäryhmän, koska sille suunnattuja ympäristötaidekasvatuksen tehtäväkokonaisuuksia ei ole tarjolla yhtä laajasti, kuin esimerkiksi peruskoulun alaluokille. Testasimme tehtävää Ranuan peruskoululla syksyllä 2021. Testaajina toimi valinnaisen kuvataiteen ryhmän 16 9.-luokkalaista. Tehtävä toteutettiin kolmella kuvataiteen kaksoistunnilla, jotka olivat kukin kestoltaan 90 minuuttia.

Ensimmäisellä kerralla oppilaille annettiin kotitehtäväksi kuvata yksityiskohtia heille tärkeistä lähiympäristön paikoista, kuten kodin pihapiiristä tai koulumatkalta. Kuvia tuli ottaa 9–12 ja niissä tuli tarkastella itselle tärkeän lähiympäristön yksityiskohtia, kuten pintoja tai värejä. Oppilaille näytettiin muutamia esimerkkikuvia siitä, millaisia yksityiskohtia he voisivat valitsemistaan paikoista kuvata. Oppilaille tarjottiin myös luokan tabletteja käyttöön, ellei heillä ollut mahdollisuutta käyttää esimerkiksi omaa kameraa tai puhelinta. Tehtävämme tavoitteena oli, että itselle tärkeän paikan äärelle pysähtyminen paitsi nostaisi oppilaiden työskentelymotivaatiota, loisi myös mahdollisuuden paikkasuhteen vahvistamiselle. Jokelan ja Hiltusen (2014) mukaan nuorten omiin paikkoihin sekä heidän elämänsä maailmaansa kiinnittyvä toiminta vahvistaa kokemuksen merkityksellisyyttä (Jokela ja Hiltunen, 2014, s. 101).

Ensimmäisen tunnin alussa oppilaat ohjeistettiin kokoamaan ottamistaan kuvista digitaalinen kollaasi, johon he valitsivat 6–9 ottamaansa kuvaa. Kollaasit tehtiin käyttäen selainpohjaisia sovelluksia, kuten Canvaa ja Fotor:ia. Oppilaat saivat käyttää myös muita sovelluksia, mikäli heillä oli sellainen ennalta käytössään. Tämän jälkeen oppilaat lisäsivät tekemänsä kollaasit luokan yhteiselle Padlet-sivulle, joka on selainpohjainen virtuaalinen seinä. Oppilaiden tekemiä kollaaseja tarkasteltiin yhdessä ja jokainen oppilas kertoi, millaisin perustein kuvattava paikka oli valikoitunut.

Oppitunti jatkui lyhyellä katsauksella abstraktin taiteen historiaan sekä abstrahointiin. Tämän jälkeen siirryimme tehtävän viimeiseen osioon, jossa oppilaat toteuttivat abstrakteja teoksia kollaasiensa pohjalta. Tehtävä toteutettiin akryylimaalilla maalaten A3 –kokoisille arkeille. Oppilaat valitsivat kuvakollaasin pohjalta värisävyn, jonka he sekoittivat maalauksensa pohjaväriksi. Heitä kannustettiin etsimään kollaaseistaan inspiroivia värejä ja muotoja ja sommittelemaan niitä maalaten pohjasävyn päälle. Lopuksi oppilaat nimesivät teoksensa. Teoksen nimessä tuli ilmetä jollain tavalla paikka, jota oppilaat olivat ennakkotehtävänä kuvanneet. Valmiit teokset koottiin

näyttelynomaisesti koulun seinälle ja niiden yhteydessä oli esillä Jenni Määtän luoma digitaalinen juliste oppilaiden kollaaseista.



Kuva 4. Digitaalinen juliste, joka oli esillä Ranuan yläkoululla oppilaiden maalausten yhteydessä. Julisteessa oppilaiden luomat kuvakollaasit. Kuva Jenni Määttä 2021.

Tehtävän toteutus sujui mielestämme jouhevasti ja suurin osa oppilaista tuntui säilyttävän motivaationsa hyvänä alusta loppuun saakka. Tehtävän käytännöllinen puoli tuntui siis jo nyt toimivalta. Toimivan käytännön lisäksi tehtävän tärkeimpänä päämääränä oli kuitenkin ilmentää posthumanistisen ajattelun lähtökohtia. Ohjaajamme oli neuvonut meitä useaan otteeseen huomioimaan tehtävänannoissamme posthumanistisen tiedonmuodostusprosessin eli sen, että luonto olisi aktiivisessa roolissa taiteen kautta syntyvän tiedon rakentumisessa. Olennaista oli, että luonnon aktiivinen rooli ja merkittävyys ilmenisi myös tehtävän lopputuloksissa. Tehtävää suunnitellessamme näiden tavoitteiden huomioiminen tuntui meistä etenkin kiireisen aikataulun puitteissa todella haastavalta, joten käänsimme huomiomme paikkasuhteen vahvistamiseen. Tavoitteenamme oli erityisesti, että tutun paikan äärelle pysähtyminen saisi oppilaat pohtimaan omaa luontosuhdettaan tai tuntemaan syvempää yhteyttä luonnon kanssa. Ennakkotehtävä voisi ohjata oppilaat rakennetun ympäristön sijaan luonnon äärelle. Tavoitteenamme oli saada oppilaat

tehtävänannon ja sen lomassa käydyn keskustelun kautta huomaamaan, kuinka voimakkaasti ihminen on toiminnallaan muovannut myös oppilaiden lähiympäristöjä.

Tehtävän toteuttamisen jälkeen jouduimme toteamaan ohjaajamme kanssa ennako-oletustemme mukaisesti, ettei tehtävänanto sellaisenaan vastannut tavoitteitaan posthumanistisena tehtävänä. Palautekeskustelun jälkeen totesimme, että meidän täytyy edelleen syventää posthumanismia koskevaa tietoaamme, jotta sen voisi tulla jatkossa luontevammin esille luomissamme tehtävissä. Koimme olevamme niin kiinni humanistisessa maailmankuvassa, että meidän oli vaikeuksia oivaltaa, kuinka kuvataiteen tehtävä voisi olla muuta, kuin luonnon tarkastelemista ja kuvaamista yläviistosti ihmisen valta-asetelmasta käsin. Alla aihetta koskeva lainaus gradupäiväkirjastamme:

Yritämme tänään ymmärtää, mitä posthumanismi on

Voiko posthumanismi olla ihmisen palaamista luontoon?

Ihmisen haavoittuvuutta suhteessa muihin eläimiin?

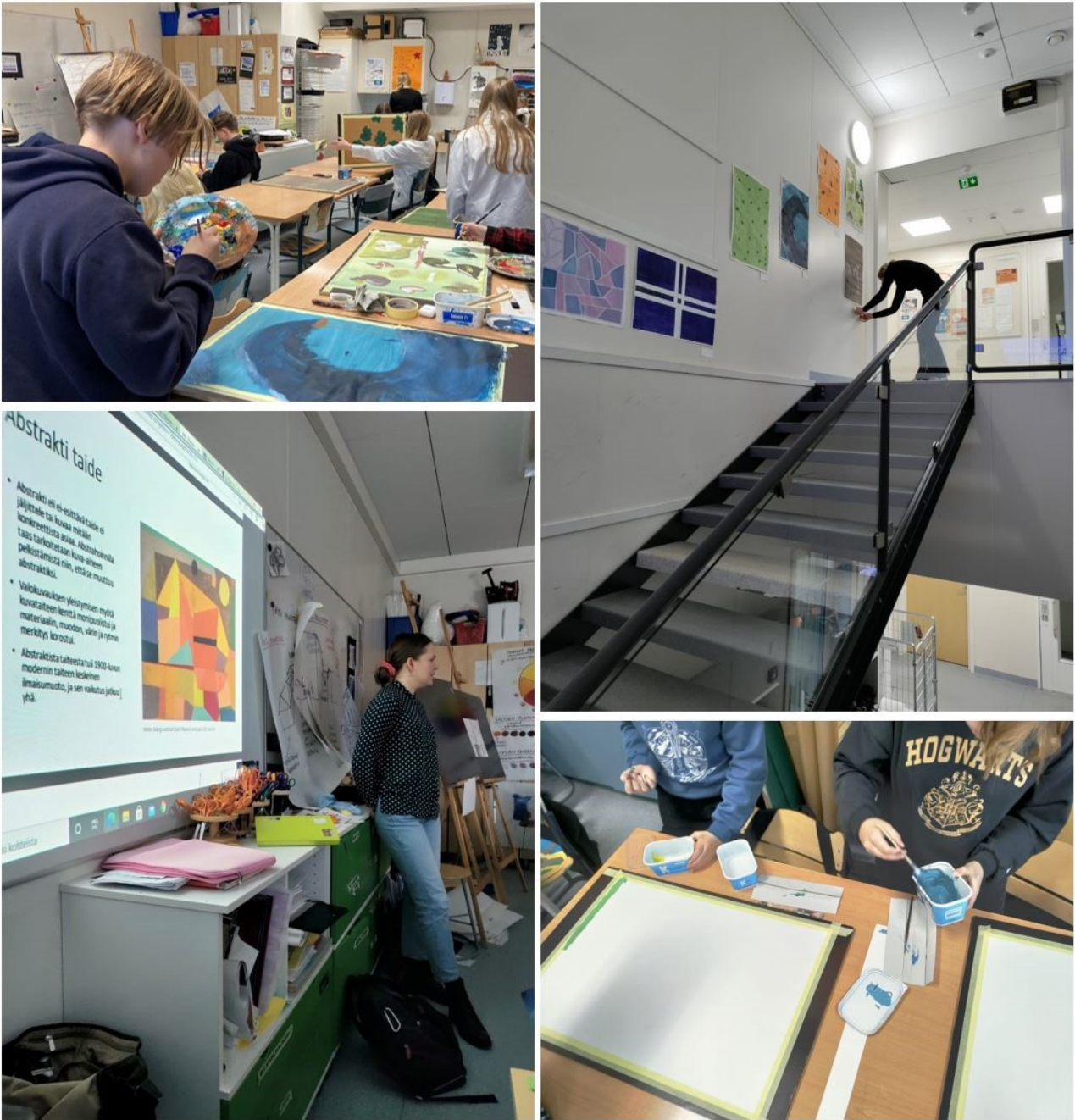
Onko se pelkkää ympäristötaidetta?

Ihmiselämän hauraus

Valtaako luonto lopulta tilansa takaisin?

Gradupäiväkirja 4.10.2021

Vaikka posthumanismia koskeva tietotaitomme oli vielä ensimmäisen tehtävän suunnittelun ja toteutumisen jälkeen vajavaista, onnistuimme mielestämme tavoitteessa tarjota oppilaille mahdollisuus pysähtyä lähiympäristönsä äärelle ja samalla paikkasuhteen syventämiselle. Katsomme, etteivät esimerkiksi tavoittelemamme vahvempi paikkasuhte tai ympäristösuhde rakennu yhdessä yössä. Tämän vuoksi on mielestämme perusteltua, että ensimmäinen tehtävä vasta herättelee aiheen äärelle ja rakentaa näin pohjaa seuraaville. Tehtävän tavoitteet sopivat esimerkiksi Jokelan (1995 s.32) artikkelin pohjalta taideperustaisen ympäristökasvatuksen piiriin tehtäväksi, joka tuo esille luonnossa tapahtuvia prosesseja ja auttaa näin herkistymään niiden havaitsemisessa.



Kuva 5. Tehtäväihion testaaminen Ranuan yläkoululla. Kuvat Jenni Määttä 2021.

6.1.5 Päätöksiä oppilaiden antamien vastausten pohjalta

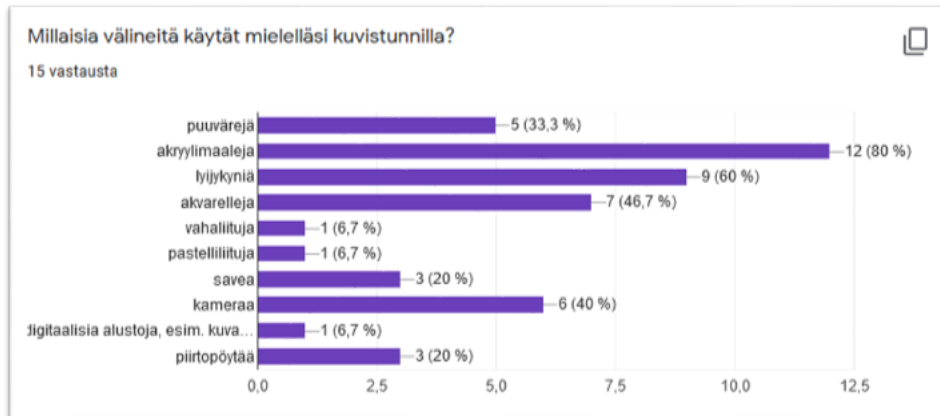
Halusimme kuulla oppilaiden kokemuksia tehtävästämme ja loimme heille lyhyen kyselyn Google Forms-alustalle (LIITE 1). Kyselyn tavoitteena oli saada tietoa siitä, olimmeko onnistuneet luomaan tehtävän, joka syventäisi oppilaiden suhdetta heille ennalta tuttuun paikkaan. Tämän lisäksi

kaipasimme tietoa ikäryhmälle mieluisista työskentelytavoista. Luokassa oli 16 oppilasta. Saimme kysymyksestä riippuen kuhunkin 11–15 vastausta. Kysyimme oppilailta seuraavat kysymykset:

1. Jos kuvasit ennakkotehtävän kotona, miksi valitsemasi paikka on sinulle tärkeä?
2. Jos kuvasit ennakkotehtävän koulussa, miksi valitsemasi paikka on sinulle tärkeä?
3. Millaisia ympäristöjä ja aiheita kuvaat vapaa-ajallasi?
4. Tekemäsi tehtäväkokonaisuuden tavoitteena oli 1.) Havainnoida sinulle tärkeää ympäristöä tai paikkaa, 2.) Tutkia ja kuvata valitsemaasi ympäristöä ei-esittävän taiteen avulla, 3.) Olla helposti toteutettava ja onnistumisen kokemuksia antava. Oliko tehtävä mielestäsi näiden tavoitteiden mukainen
5. Millaiset kuvataidetunnilla tehdyt tehtävät ja käsiteltävät aiheet ovat olleet sinulle mieluisia?
6. Millaisia välineitä käytät mielelläsi kuvistunnilla?
7. Vapaa palaute tai terveiset Jennille ja Marialle

Tehtäviemme kehittämisen kannalta olennaisimmat vastaukset liittyivät oppilaille mieluisimpiin työskentelytapoihin (kysymykset 5 ja 6). Odotimme saavamme kehitystyön kannalta olennaista tietoa myös kysymysten 1–4 vastauksista, mutta kysymyksenasettelun vuoksi vastaukset eivät tarjonneetkaan meille käyttökelpoista tietoa.

Kuvataidetunnilla toteutettavia tehtäviä ja aiheita koskevaan kysymykseen oli vastannut yhteensä 15 oppilasta. Heistä 4 mainitsi pitävänsä erityisesti aiheen vapaasta päättämisestä. Esiin nousivat myös realistiset aiheet (2/15 vastausta) sekä aiheet ja tekniikat, joiden toteuttaminen on haastavaa kotona (2/15 vastausta). Oppilaiden vastausten perusteella haluamme tuoda tehtäväpakettiin riittävän paljon valinnanvapautta ja välineiden soveltamisen mahdollisuuksia. Näiden asioiden huomiointi on mielestämme oleellista myös tehtäväpaketin kohderyhmän huomioiden. Lukion opetussuunnitelmassa (2019) lukioikäisten kuvataideopetus antaa edellytyksiä luovan ja kriittisen ajattelun kehittämiseksi. Opiskelijat osallistuvat aktiivisesti sisältöjen ja ilmaisukeinojen valintaan ja heitä kannustetaan välineiden ja materiaalien kokeilemiseen ja luovaan soveltamiseen. (LOPS 2019, s.344)



Kuva 6. Koonti mieluisimmista työskentelyvälineistä oppilaiden vastausten pohjalta. Kuva Jenni Määttä 2021.

Välineitä koskevaan kysymykseen oli vastannut yhteensä 15 oppilasta. Vastausten pohjalta suosituimmiksi välineiksi valikoituivat akryylimaalit (12) ja seuraavaksi suosituimpia olivat puuvärit (9), akvarellivärit (7) sekä kamera (6). Näihin tuloksiin vaikuttaa varmasti vahvasti oppilaiden kouluhistoria ja opettajan tekemät välinevalinnat. Tutuus voi mielestämme kuitenkin tehdä asioista helpommin lähestyttävää ja tämän vuoksi esimerkiksi oppilasryhmälle tutujen välineiden ja tekniikoiden hyödyntäminen tehtäväpaketin ensimmäisessä tehtävässä on perusteltua. Näkemys sisältyy kognitiivisiin taideoppimisen sovelluksiin, joihin pohjaa myös hyödyntämämme Marjo Räsänen kokoama kokemuksellisen-konstruktivistiseen taideoppimisen malli. Räsänen (2008) mukaan opettamiseen kuuluu keskeisesti käsite transfer eli siirto, jolla tarkoitetaan kykyä soveltaa aiemmin opittua tietoa uusissa tilanteissa. Transferin ja samalla syväoppimisen edistämiseksi opettajan on kiinnitettävä tietoisesti huomiota oppilaan mahdollisuuksiin hyödyntää aiemmin opittuja tietoja ja taitoja taiteeseen liittyen. (Räsänen, 2008, s.104.)

Tehtävän tavoite paikkasuhteen syventäjänä ei ilmennyt vastauksista. Räsänen mukaan (2008) opettajalla onkin harvemmin tilaisuus päästä näkemään, kuinka taiteen avulla saavutettu ymmärrys lopulta ilmenee oppilaan asenteissa ja toimintamalleissa (Räsänen, 2008, s. 105). Ennen tehtävän toteuttamista tavoite paikkasuhteen syventämisestä tuntui realistiselta, mutta oppituntien jälkeen ja kyselyn vastauksia lukiessa mieleen nousi se tosiasia, että esimerkiksi paikkasuhteen syventämisen havaitseminen oppilaiden asenteissa ja toimintamalleissa vaatisi varmasti hyvinkin paljon laajemman ja pitkäaikaisemman seuraamisen. Meidän tulee tästä huolimatta olla mielestämme tietoisia siitä, millaiset arvot tehtävien suunnittelua ohjaavat.

Testaamisen ja vastausten analysoinnin myötä päätimme soveltaa tehtävää osana lopputuotettamme. Päätimme jättää tehtävän tässä vaiheessa hautumaan ja palata sen pariin myöhemmin.

6.2 Taiteellinen työskentely osana tiedonrakennusprosessia

Tutkielmamme taiteelliseksi osuudeksi muotoutui lopulta installaatio, jonka syntyvaiheita kuvaamme tässä luvussa. Päätös installaation tekemisestä ei ollut itsestäänselvyys, sillä kummallakaan meistä ei ollut installaatioiden rakentamisesta aiempaa kokemusta. Jälkikäteen tarkasteltuna päätös tuntuu kuitenkin hyvin mielekkäältä sekä ammatillisesta näkökulmasta, että tiedon rakentumisen kannalta.

Kuvataiteen alalle on nähtävillä muutos, jonka myötä painopiste on siirtymässä yksilökeskeisyydestä kohti yhteisöllistä tekemistä. Näin ollen myös meidän on kyettävä tulevina kuvataidekasvattajina luomaan mahdollisuuksia tällaisten yhteisöllisten prosessien toteuttamiselle opetuksessamme. Samalla pyrkimyksenämme on ymmärtää ja soveltaa opetustyössämme nykytaiteelle ominaisiin ilmaisumuotoja, joihin myös installaatio lukeutuu. Jokelan (2019) mukaan taidekasvatuksessa käytetään nykytaidetta usein lähtökohtana sen prosessimaisuuden, dialogisuuden sekä kontekstuaalisuuden vuoksi. Hänen mukaansa nykytaide pyrkii eroon modernin ajan kasvatukselle ominaisesta teknisten taitojen ja itseilmaisun korostamisesta. Jokela kuvailee nykytaiteen paradigman muutoksen vaikuttaneen myös taiteilijan rooliin, joka voidaan nähdä nykyisin yhteisöllisempänä ja dialogisempana. (Jokela, 2019, s. 601–602.)

Kuvaamme tässä luvussa rinnakkain teoksemme sekä uusmaterialismia koskevan ymmärryksemme samanaikaista rakentumista teoksen suunnitteluvaiheesta avajaisiin saakka.

6.2.1 Maalausviikonloppu ja epäröintiä teosten äärellä

Toukokuussa 2021 tavoitteenamme oli koota gradun taiteelliseksi osioksi näyttely Galleria Hämärään tammikuuksi 2022. Olimme päättäneet maalata kumpikin näyttelyyn 3–4 teosta, joiden aihevalinnat ja teosten lomassa käyty keskustelu syventäisivät oletustemme mukaan tietojamme posthumanismista. Tässä vaiheessa keskusteluissamme pyörivät tiuhaan myös paikkasuhteeseen ja ympäristökasvatukseen liittyvät teemat. Maria lähti käsittelemään ensimmäisessä teoksessaan suhdettaan lapsuutensa lähiympäristöön. Jenni lähtökohtana oli nostaa teoksensa keskiöön eläin ihmisen sijaan.



Kuva 7. Ensimmäiset teoskokeilut aluillaan. Kuvat Jenni Määttä 2021.

Teoksia maalatessamme keskustelimme kyllä posthumanismista, mutta myös siitä, kuinka sen merkitys ei tullut meille selemmäksi työskentelymme kautta. Asetelma oli tämä: yritimme välittää aiheidemme kautta ihmisille ajatuksiamme posthumanistista maailmankuvaa koskien. Aihe oli uusi, mutta asetelma mielestämme hyvin perinteinen ja yksilökeskeinen. Mäen (2021) mukaan posthumanismiin liittyy kiinteästi näkemys, jossa ihmisyksilöä tai minkään muunkaan lajin yksilöä ei

tule liiaksi korostaa. Posthumanismi haluaa nähdä lajit tasavertaisina ja siirtää syrjään kulttuurimme yksilökeskeisyyden. (Mäki 2021, 207.)

Maalausviikonlopun lopuksi pohdimme sitä, millainen tekemisen prosessi voisi tuoda meille enemmän ymmärrystä ja välittää posthumanismin arvomaailmaa parhaimmillaan myös katsojalle. Päätimme harkita, voisiko näyttelymme koostua maalausten sijaan jostakin muusta. Päätimme tutustua posthumanistiseen taiteeseen ja edelleen syventyä sen merkitykseen kirjallisuuden kautta. Alla aiheeseen liittyvää pohdintaa gradupäiväkirjastamme:

Posthumanismi on itsellemme vaikea käsite, joten sitä se on myös varmasti muille opettajille. Puolen vuoden jälkeenkään emme ole päässeet kovin syvälle käsitteeseen, joten sen selittäminen on haastavaa. Siksi tarvitaan työskentelytapaa, joka avaa käsitettä meille ja luo tehtäväpakettiimme käytänteitä, joita myös muut opettajat voivat työssään hyödyntää.

Gradupäiväkirja 23.11.2022

6.2.2 Päätös installaation tekemisestä johdattaa uusmaterialismin äärelle

Maalausviikonlopun jälkeen päätimme, että meidän täytyy vaihtaa suuntaa teostemme suunnittelussa. Tässä vaiheessa esille nousi molempien kiinnostus installaation tekemiseen. Aloitimme aktiivisen suunnittelun ja ideoinnin, jonka pohjalla oli halu tarkastella kriittisesti ihmisen valtaa suhteessa luontoon sekä ihmisen riippuvuutta luonnon hyvinvoinnista. Lisäksi halusimme nostaa esiin eläinten ja ihmisen välistä yhtäläisyyttä. Syntyi esimerkiksi idea installaatiosta, jonka avulla ilmentäisimme luonnonvaraisten ja tehotuotannossa kasvavien eläinten määrää maailmassa.



Kuva 8. Installaation ideointia. Kuvat Maria Patrikainen 2021.

Kaipasimme apua ja ohjaajamme sekä graduseminaarilaisten kanssa käymiemme keskustelujen myötä päädyimme tutustumaan uusmaterialismin käsitteeseen. Uusmaterialismissa tekoprosessissa keskiöön nousee taiteilijan henkilökohtaisten päämäärien sijaan työskentely materiaalin ehdoilla. Uusmaterialismiin tutustumisen myötä myös posthumanismin suhde materiaaliseen maailmaan alkoi aueta meille. Oivalsimme, että materiaalin ehdoilla työskenteleminen “pakottaisi” meidät luopumaan asetelmasta, jossa määrittelemme itse halutun lopputuloksen ennalta. Valitsemamme materiaali tulisi näin vaikuttamaan merkittävästi koko tekoprosessiimme alusta alkaen. Samalla siitä tulisi myös aktiivinen toimija. Rautio (2020) nostaa esiin posthumanismia määritellessään intention kyseenalaistamisen. Olemme ihmisinä tottuneet suunnittelemaan toimintaamme ja etenemään valintojemme kautta kohti tavoitteitamme. Raution mukaan tarkemmin katsottuna meillä kuitenkin on vain harvoin intentioita, joihin ulkopuoliset tekijät eivät vaikuttaisi. Näin ollen emme voi useinkaan kutsua tekemisiämme täysin omiksemme. (Rautio, 2020, s. 45–46.)

Alla gradupäiväkirjaan kirjattua pohdintaa materiaalivalinnasta:

Omissa töissäni työn lopullinen muoto määrittyy yleensä ennalta valitsemani aiheen mukaan. Päätän teeman, hankin tarvittavat välineet ja aloitan työskentelyn. Nyt järjestys onkin vastakkainen, sillä valikoitu materiaali määrittää prosessin etenemistä alusta saakka. Samalla roolini tekijänä ei ehkä olekaan enää niin keskeinen. Työskentely ei lähdekään liikkeelle ainoastaan minun ehdoillani, vaan myös materiaalin.

Gradupäiväkirja 2.12.2021

Päätimme valita installaatiomme päämateriaaliksi kierrätyspaperin. Alla perusteluita materiaalivalinnallemme gradupäiväkirjastamme:

Valitsimme teoksemme materiaaliksi kierrätyspaperin, sillä sitä ovat kierrätyshyllyt pullollaan. Olemme molemmat opiskelleet vuosia ja materiaali on varmaankin meille molemmille aika arkipäiväinen. On hauskaa leikitellä ajatuksella, kuinka käyttötapa ja tarkoitus voi saada näkemään juuri näin arkisen materiaalin ihan uudessa valossa.

Gradupäiväkirja 2.2.2021

Ensin suunnitelmana oli hyödyntää paperia rypistettynä lattialla osana installaatiota (Kuva 8). Paperin rypistäminen ei kuitenkaan ollut luontevaa, sillä tekotapa tuntui ikävältä käsissä, eikä paperi asettunut helposti muotoonsa. Tämän jälkeen pohdimme, miten paperia voisi hyödyntää kaikista luontevimmin pakottamatta sitä väkisin haluamaamme muotoon. Halusimme lähteä seuraamaan, mihin suuntaan paperin ominaislaadun ehdoilla eteneminen meidät työskentelyssämme veisi. Tekemisemme rinnalla tutustuimme myös muiden taiteilijoiden uusmaterialistisiin prosesseihin, joiden kuvauksista löysimme samaistumis pintaa. Tutkija Katve-Kaisa Kontturi on käsitellyt väitöskirjassaan taiteen merkitystä suhteessa taiteilijan tekemiin materiaalsiin valintoihin. Kontturi

seurasi väitöskirjaansa varten useiden taiteilijoiden työskentelyä, joista yksi oli kuvataiteilija Susana Nevado. Hän kuvaa Nevadon työskentelyä väitöskirjassaan seuraavasti:

Susana Nevadon ateljeessa vieraillessani pääsin tarkkailemaan eri materiaalien käyttäytymistä. Maalit, vernissa, pitsi ja paperipalat elivät teoksen pinnalla toisiinsa reagoiden ja yhdessä muotoaan muuttaen. Vaikka mukana oli tunnistettavaa kuvamateriaalia esimerkiksi pin up -esiintyjistä ja uskonnonharjoittajista, nämä eivät nousseet erityisen keskeisiksi elementeiksi valmiissa teoksessa. Ne kuuluivat sen sijaan 42:n materiaalikappaleen aktiiviseen joukkoon, joiden yhteistyönä lopullinen teos valmistui. Samaan tapaan voidaan nähdä myös Nevadon itsensä rooli prosessin aikana: vaikka hänen kätensä olivat konkreettisesti kiinni teoksessa ja hän oli tehnyt teoksen suhteen joitakin alustavia suunnitelmia, teoksen lopullinen muoto oli yllätys myös taiteilijalle itselleen. (Kontturi, 2012, s.41–42.)

Oman pohdintamme tuloksena syntyi ensin päätös seinämien ompelemisesta, joka taas johti ideaan labyrintista. Labyrintti kiehtoi meitä, sillä se muuttaisi tapaa, jolla ihmiset liikkuisivat tilassa. Halusimme luoda teoksen, johon katsoja pääsisi konkreettisesti sisälle. Tavoitteena oli tuoda labyrintin sisälle jotakin, joka ilmentäisi ihmisen ja luonnon välistä yhteyttä ja riippuvuussuhdetta. Raution (2020) mukaan posthumanismissa ihmistä ei tarkastella yksittäisenä toimijana, eikä eläimiä tai ympäristöä yksittäisinä toiminnan kohteina. Sen sijaan mietitään erilaisia yhdistelmiä, joiden avulla voidaan tuoda esille esimerkiksi yksilöiden ja materiaalien välisiä riippuvuuksia. Taustalla on näkemys, jonka mukaan ihminen ei ole olemassa yksinään, vaan kykeneväinen toimimaan ainoastaan yhdessä ja suhteessa muihin. (Rautio, 2020, s. 45.) Posthumanistisiin teoksiin tutustuessamme löysimme kasviäänittimen avulla tuotettua musiikkia ja päätimme, että tämä voisi olla installaatioomme sisältyvä linkki yksilön ja luonnon väillä. Kuvataiteilija Kalle Hamm (2018) kuvailee kasviäänittimen toiminnan perustuvan mikrovolttisensoreihin, joiden avulla kasviäänittimet tallentavat mikrovolttisensoreilla kasvien sähkömagneettista värähtelyä ja muuntavat värähtelyn ääniaalloiksi (Hamm, 2018). Valmiit kasviäänittimet ylittivät budjettimme, mutta onneksemme tuttavapiiristämme löytyi henkilö, joka lähti kokoamaan ja koodaamaan kasviäänitintä puolestamme installaatiotamme varten.

6.2.3 Installaation toteutus

Aloitimme installaation suunnittelemisen vasta kaksi kuukautta ennen avajaisia, joten meidän oli tehtävä nopeita päätöksiä. Päätimme materiaalikokeilujen myötä toteuttaa labyrintin paperiseinämät ommellen. Työ lähti liikkeelle kierrätyspaperin etsimisestä. Hyödynsimme koulun kierrätyshyllyistä löytyneitä kirjoja, jotka valitsimme paperin ulkonäön ja kestävyys pohjalta. Valintaa seurasi kirjojen sidosten purkaminen ja varsinainen ompelutyö, joka vei meiltä molemmilta yhteensä noin 6 työpäivää. Koimme, että paperin työstäminen ommellen toi materiaalin ikään kuin lähemmäksi, sillä jokainen paperi oli sommiteltava ja aseteltava paikoilleen huolellisesti ajan kanssa. Paperi pakotti materiaalina kiireettömyyteen, sillä liian nopea työtahti näkyi välittömästi vinoina seinäminä tai repeäminä. Gallerian vapauduttua alkoi runkojen rakentaminen. Rakennustyötä ohjasivat tilan ominaisuudet ja teoksen mittasuhteet määräytyivätkin näin katon ripustusmahdollisuuksien mukaan. Materiaalin ja tilan ehdoilla työskentely kannatti, sillä teos asettui tilaan mielestämme hyvin luontevasti.

Viime metreillä suurimmaksi ongelmaksi koitui kasviäänittimen virtalähteessä tapahtunut oikosulku vain kaksi päivää ennen näyttelyn avajaisia. Onnekaasti koululta löytyi korvaavaksi laitteeksi Makeymakey-rakennussarja, jonka avulla mitä tahansa sähköä johtavaa asiaa voidaan hyödyntää tietokoneen ohjaimena. Laitteen toiminta perustuu suljettuun virtapiiriin. (MakeyMakey, 2022.) Näyttelyssämme hyödynsimme laitetta kytkemällä sen kiinni onnenbambuihin. Kun näyttelyvierailija kosketti sekä laitteeseen kytkettyä metallilaattaa, että kasvia, virtapiiri sulkeutui ja tietokone tuotti sovelluksen kautta ennalta valitsemaamme melodiaa. Makeymakey:n hyödyntämisen tavoitteena oli edelleen yhteyden luominen näyttelyvierailijan sekä luontoelementin välille.

Koska ompelukoneet olivat oleellinen osa installaation rakentamista, päätimme tuoda niiden äänen osaksi teostamme. Ääniteos toisi esiin ompelukoneiden merkittävän roolin teoksemme syntyprosessissa. Taidetta katsoessamme olemme perinteisesti tottuneet näkemään teoksen taustalla erityisesti aktiivisessa roolissa toimivan ihmisen. Performanssitaiteilija ja taiteentutkija Pilvi Porkolan (2018) mukaan uusmaterialismin keskiössä on materian merkityksellisyys eli se, että materia ymmärretään aineellisuuden sijaan prosessina. Hän on pohtinut uusmaterialismin ja

posthumanismin viitekehyksessä kysymystä materian ja ihmisen aktiivisen roolin välittymisestä performanssitaiteessa. Hän pohtii, millä tavalla katsojan huomio voidaan kiinnittää ihmisen sijaan materiaan. (Porkola, 2018.) Ääniteoksemme tavoitteena oli nostaa esiin prosessissa aktiivisesti työskennelleet muut toimijat, eli ompelukoneet.



Kuva 9. Installaation rakentamisen vaiheita. Kuvat Jenni Määttä ja Maria Patrikainen 2022.

6.2.4 Näyttelyn avajaiset

Avajaisten koittaessa olimme saaneet teoksen kaikki elementit tavoitteidemme mukaisesti paikoilleen. Avajaisissa oli kiinnostavaa nähdä, millä tavalla ihmiset reagoivat teokseen ja mitä ajatuksia se heissä herätti. Rakennusprosessi oli vaikuttanut olennaisesti omaan tiedonrakennusprosessiimme posthumanismia ja uusmaterialismia koskien. Avajaisissa pohdimme, välittyikö oma ymmärryksemme teoksemme kautta katsojille. Alla pohdintaa aiheesta gradupäiväkirjastamme:

Itselle yksi keskeisimmistä asioista teoksessa on se yhteys, joka siinä muodostuu ihmisen ja kasvin välille. Tuntui, että suurimmalle osasta näyttelyvieraita kasvien soittaminen oli kyllä jännä kokemus, mutten tiedä, kokivatko se sen suurempaa yhteyttä soittamiensa kasvien kanssa. Huomaan itsestäni, että haluaisin luoda jokaisen teokseni merkitystä alleviivaten ja niin, että jokainen tekijän ajatus tulisi katsojalle täysin selväksi. Kuitenkin pidin lopputuloksesta, joka oli sellainen ehkä vähemmän ilmeinen.

Gradupäiväkirja 17.1.2022

Tehdessä syntyneet oivallukset tuntuivat suuremmilta, kuin vierailijoiden reaktiot. Installaation toteuttamisen myötä syntyi päätös myös rakentamisen myötä syventyneen tiedon hyödyntämisestä sovelluspohjassamme. Hiltusen ja Rantalan (2013) mukaan teoksen visuaaliset ominaisuudet, kuten muodot ja rytmi tuovat konkreettisesti esiin merkityksiä ja rakentavat niitä katsojassaan jälleen lisää. Taideteos ei kuitenkaan välttämättä välitä katsojalleen ehyitä kokonaisuuksia, vaan erilaisia tulkintahorisontteja. (Hiltunen & Rantala 2013, s. 33.)

Vaikka teoksen lähtökohtina ovat esimerkiksi huoli ympäristön tilasta ja halusimme teoksemme kautta tarkastella kriittisesti ihmisen asemaa, teoksen tekeminen oli meille antoisaa ja välillä jopa leikinomaista. Mäen (2021) mukaan posthumanismi on muutakin, kuin moraalista huolta ja ekokatastrofin käsittelemistä. Posthumanismin ei-moraalisesta ulottuvuudesta voidaan löytää esimerkiksi sitä taiteilijan kokemaa innostusta ja uteliaisuutta, jota tämä kokee tutkiessaan ja

pohtiessaan ei-inhimillisen maailman ilmiöitä. Taiteen tekemisen ja kokemisen paras potentiaali on Mäen mukaan sen mahdollisuudessa eläytyä voimakkaasti toisen asemaan kehomme ja kieleemme avulla. Samalla taide antaa meille mahdollisuuden ottaa kriittistä etäisyyttä ympäröivään maailmaan ja tarkastella itseämme suhteessa siihen ikään kuin lintuperspektiivistä. Nämä prosessit voivat edelleen voimistua posthumanistisen taiteen äärellä, joka laajentaa toiseen eläytymisen koskemaan myös ei-inhimillisiä olentoja. Samalla kasvavat myös kriittisen perspektiivimme rajat, jotka ulottuvat posthumanistisessa taiteessa ihmislajin tuolle puolen. (Mäki, 2021 s. 212–214.)



Kuva 10. Yksityiskohtia valmiista installaatiostamme. Kuvat Maria Patrikainen 2022.

6.3. Kehitysprosessin yhteenveto

Kerromme tässä luvussa, millä tavalla tutkielmamme taiteellisena osana toiminut installaatio vaikutti sovelluspohjamme rakentumisen sekä siitä, millaisia uusia näkökulmia se tarjosi meille taiteen tekemiseen ja opettajuuteen. Luvussa 6.3.2 avaamme taustasyitä sille, miksi tutkielmamme lopputuote muotoutui konkreettisia tehtäviä sisältäneestä ympäristötaidekasvatuksen virikemateriaalista sovelluspohjaksi.

6.3.1 Näyttely osana tiedonrakentumisprosessia

Koemme, että installaation luominen auttoi meitä erityisesti uusmaterialismin lähtökohtien ymmärtämisessä nostaten samanaikaisesti esiin asioita, joita voimme soveltaa kuvataidekasvattajina toimiessamme. Lähdekirjallisuus (esim. Barret & Bolt, 2013) sekä uusmaterialismia hyödyntäneiden taiteilijoiden kokemuksiin tutustuminen auttoivat meitä prosessimme alussa. Koemme kuitenkin, että installaation suunnittelu ja toteutus omin käsin antoi meille eniten ymmärrystä tulevaisuuden varalle.

Tieto rakentui käsillä tekemisen lisäksi keskusteluidemme kautta, joissa olennaista oli tietojemme rehellinen tarkastelu. Kun myönsimme sen, mitä emme ymmärtäneet, meidän oli mahdollista esittää jälleen uusia kysymyksiä itsellemme ja lähdekirjallisuudellemme. Tiedon rakentaminen vuorovaikutuksessa oli olennaista, sillä prosessin edetessä oivalluksia synti ”kahden edestä”. Käytännön tekemisen ja keskusteluidemme kautta tulimme tietoiseksi humanismiin pohjaavista valinnoistamme ja ajattelumalleistamme sekä meille uudenlaisesta, uusmaterialistisesta taiteentekemisen prosessista.

Ajattelimme aluksi, että meidän kuuluu välittää näyttelyvieraillemme teostemme kautta ikään kuin valmiiksi pureskeltua tietoa posthumanismista. Aika pian installaation tekeminen havahdutti meidät materiaalin ehdoilla työskentelemiseen ja samalla näkökulmamme muuttumiseen. Huomasimme, että olimme aiemmin tottuneet malliin, jossa taiteellisen prosessin keskiössä on materiaalin sijaan tekijä ja tämän itseilmaisuu. Asetelma oli vaikuttanut vahvasti niin omaan tekemiseemme, kuin tapaamme tarkastella muiden tekemää taidetta. Emme usko, että posthumanismin sisältämä yksilökeskeisyyden kritiikki olisi auennut meille ilman uusmaterialistista taiteentekemisprosessia. Valmista installaation tarkastellessamme koimme materiaalin johtaneen meitä kohti lopputulosta vahvana kanssavaikuttajana.

Huomasimme, että olemme molemmat tottuneet aloittamaan luovan työskentelyn tarkan, ennalta määritellyn suunnitelman turvin. Prosessi sai meidät kyseenalaistamaan myös oman toimijuutemme riippumattomuuden. Olemme tottuneet ajattelemaan, että prosessin lopputulos on riippuvainen ainoastaan meistä itsestämme. Installaatiomme rakentamisen myötä osaamme kuitenkin tiedostaa paremmin, mikä kaikki lopputulokseen vaikuttaa omien päämääriemme lisäksi:

esimerkiksi materiaalin ominaisuudet, työskentely-ympäristö, oma mielialamme sekä tarve itsekontrolliin vaikuttavat siihen olennaisesti. Tiivistetysti voimme sanoa, että installaatio vaikutti voimakkaasti omaan tapaamme tarkastella taiteentekemisen prosessia. Ilman materiaalia, kasveja, kasviäänitintä tai ulkopuolisilta saamaamme tukea teos ei olisi yksinkertaisesti edes valmistunut.

Vaikka taiteellinen työskentely oli installaation valmistumisessa keskiössä, voimme mielestämme soveltaa opittua myös kuvataidekasvattajina. Materiaalin ehdoilla työskentely vaatii tekijältään kontrollista luopumista. Kierrätysmateriaalia hyödynnettäessä ja materiaalin ehdoilla toimittaessa joustavuutta vaaditaan jo materiaalivalinnassa. Vaikka tämä on haastavaa, voi kontrollista luopuminen taas omalta osaltaan vapauttaa sellaisten oppilaiden toimintaa, jotka suhtautuvat erityisen kriittisesti esimerkiksi omaan kuvalliseen ilmaisuunsa. Kun tekijä ikään kuin siirretään prosessissa taka-alalle, vapautuu energiaa käsillä tekemiseen ja luoviin ratkaisuihin yhdessä ryhmän kanssa. Myös kompromissien tekeminen voi olla materiaalien ehdoilla työskenneltäessä osalle oppilaista haastavaa. Katsomme kuitenkin, että suunnitelmien muuttuminen kuuluu olennaisena osana elämään ja joustavuuden harjoittelulla on paikkansa myös koulutyöskentelyssä.

Installaatiomme myötä meidän täytyi löytää keino ilmentää ihmisen ja luonnon välistä yhteyttä. Ideoidessamme huomasimme, että tuo yhteys on läsnä päivittäisessä arjessamme, mutta emme ole aiemmin pysähtyneet asian äärelle. Prosessin myötä tuntuu yhä luontevammalta tarkastella aihetta myös oppilaiden kanssa. Alla pohdintaa gradupäiväkirjastamme:

Lähtöoletuksenani on, että teoksen toteuttaminen voisi saada minut pohtimaan suhdetta luonnon materiaaleihin uudella tavalla. Kasvien äänittäminen tuntuu nyt aika vieraalta, mutta kiehtovalta ajatukselta. Vähintäänkin minun on tällaisessa prosessissa pysähdyttävä uudella tavalla luonnon äärelle, pohdittava suhdetta niihin (kasveihin) täysin uudenlaisesta näkökulmasta.

Gradupäiväkirja 2.12.2021

6.3.2 Konkreettista tehtävistä kuvataiteen sovelluspohjan luomiseen

Alussa tavoitteenamme oli luoda ympäristötaidekasvatuksen virikemateriaali, jonka tehtävät tarjoaisivat mahdollisuuksia lähiympäristön tarkasteluun ja loisivat samalla pohjaa oppijoiden vahvemman paikkasuhteen kehittymiselle. Virikemateriaalimme tehtävissä posthumanismin maailmankuva ja uusmaterialismin käytännöt välittyisivät oppilaille hyvin käytännönläheisellä tavalla.

Virikemateriaalimme kehitystyö eteni syklisesti edeltävissä alaluvuissa kuvailemamme prosessin muodossa. Tavoitteena oli keskusteluiden, kokeilujen, teoriaan tutustumisen ja taiteen tekemisen kautta rakentaa tietotaitoa, jota voisimme soveltaa virikemateriaalin tehtävien kehittämiseen. Meidän tutkielmaamme varaamamme rajallinen aika kului kuitenkin pääasiassa uudenlaisen kuvataidekasvatuksen paradigman ymmärtämiseen. Optimaalisessa tilanteessa meille olisi jäänyt aikaa kehittää uudenlaisen ymmärryksemme pohjalta vielä käytännönläheinen virikemateriaali, mutta tähän ei valitettavasti ollut nyt mahdollisuutta. Käytännössä jäimme siis prosessissamme kohtaan, jossa meille on jo kertynyt tietopohjaa opettamista varten, muttei vielä konkreettisia tehtäviä oppimamme tiedon soveltamiseen.

Aluksi virikemateriaalin kehittämisestä luopuminen tuntui vaikealta. Hetken sulattelun jälkeen olemme kuitenkin päätökseemme tyytyväisiä. Meille oli tärkeää toteuttaa prosessimme jokainen vaihe kunnolla alusta loppuun niin, että ehdimme myös sulatella oppimaamme kunnolla. Näin ollen meistä tuntui loogiselta luopua virikemateriaalin luomisesta, sillä olisimme joutuneet kuromaan sen kasaan hätiköidysti.

7. Tuloksena syntyy ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohja

Tutkielmamme tavoitteena oli kehittää sovelluspohja ympäristötaidekasvatuksen ja nykytaiteen menetelmiä ja perinteitä hyödyntävälle kuvataidekasvatukselle. Käytämme sanaa sovelluspohja, sillä tutkimuksemme tuloksena syntynyttä tietoa ei voida sellaisenaan hyödyntää opetuksessa, vaan se on ennemminkin väline, jonka pohjalta voidaan lähteä ideoimaan ja luomaan käytännön opetusta. Tutkimuksemme viitekehyksenä toimi kuvataidekasvattajien rooli posthumanistisista ja luontoa arvostavista lähtökohdista tarkasteltuna. Tutkimuksemme kysyi, millainen kuvataidekasvatus vahvistaa ympäristöherkkyyden kehittymistä ja edistää ympäristövastuullista käyttäytymistä? Millaista on posthumanismiin ja uusmaterialismiin pohjaava kuvataidekasvatus 2020-luvulla? Miten ja millaista toimintaa voimme näiden lähtökohtien puitteissa kehittää jo olemassa olevia pedagogisia työkaluja hyödyntäen?

Olemme luoneet sovelluspohjan, joka ilmentää niitä reunaehtoja, joita posthumanistisia ja uusmaterialistisia lähtökohtia sisältävän ympäristötaidekasvatuksen tulisi tekemämme tutkimuksen perusteella noudattaa. Havainnollistamme tuloksemme taulukossa 1. Halusimme sitoa tuloksen kuvataidekasvattajan kokemusmaailmaan, minkä vuoksi päätimme määrittää kolme tehtäväaihiota, joiden tavoitteet, sisältö ja pedagogiset lähtökohdat ovat määrittäneet tutkimiemme ilmiöiden ja käsitteiden pohjalta. Sovelluspohjamme sisältö on suunnattu yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden opetuksen tueksi. Sovelluspohjassamme ovat esillä tehtäväaihiotamme koskevat ikätasoiset, peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmasta poimitut oppimistavoitteet sekä ne arvioinnin kriteerit, jotka olemme katsoneet sisällön kannalta olennaisiksi.

Räsäsen (2008) esiin nostama kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppimisen malli toimii sovelluspohjassamme ikään kuin välikappaleena oppilaan ja tämän ympäristösuhteen vahvistamisen välillä. Ilmennämme sovelluspohjamme tehtäväaihiossa tilanteita, joiden kautta oppilaalle aukeaa Räsäsen mallin mukaisesti taideopetuksen lomassa mahdollisuuksia liittää taiteen parissa havaitut, ymmärretyt ja koetut asiat osaksi omaa kokemusmaailmaansa. Sovelluspohjamme tehtäväaihiossa oppijan tarkastelun kohteeksi nousevat kulttuurimme ihmiskeskeisyys, ympäristön havainnointi muiden eliöeläinten näkökulmasta sekä materiaalin toimijuuden tunnistaminen installaation rakentamisen yhteydessä. Tavoitteenamme on, että tehtäväaihioidemme sisällöt

voisivat Räsänenin mallin tavoin saada oppilaat havainnoimaan paitsi omaa kokemusmaailmaansa, myös omaa asemaansa ihmisenä laajemmin ja tässä tapauksessa myös osana muuta elollista luontoa. Olemme halunneet tuoda sovelluspohjassamme ilmi sen, mitä meidän on kasvattajina erityisesti huomioitava soveltaessamme kokemuksellisesti-konstruktivistista mallia tutkielmamme arvopohjan mukaiseen ympäristötaidekasvatukseen. Näkökulma lajien välisestä tasa-arvoisuudesta ja materiaalin aktiivisesta roolista nostaa nimittäin oppimisprosessiin oppijan rinnalle myös muun elollisen luonnon, ympäristön ja materiaalin. Tieto ei tällaisessa oppimistilanteessa rakennu vuorovaikutuksessa ainoastaan ihmisten välillä, vaan myös yhdessä edellä mainittujen toimijoiden kanssa.

Sovelluspohjamme oikeassa laidassa ovat esillä tehtävääihioimme, sekä niiden luomisen taustalla vaikuttava osa teoriapohjastamme. Seuraavista sarakkeista löytyvät kutakin tehtävääihiota koskevat osaamistavoitteet, sisältö, arviointi sekä se, mitä erityistä pedagoginen lähestymistapamme tuo kokemuksellisesti-konstruktivistisen mallin oppimisprosessiin. Viimeiseen sarakkeeseen olemme koonneet konkreettisista esimerkkejä tehtävääihoiden mukaisista tehtävistä.

Taulukko 1. Kuvataidekasvatuksen sovelluspohja. Jenni Määttä ja Maria Patrikainen 2022.

Tehtäväaiho Ja taustateoria	Osaamistavoite (Pops, 2014 ja Lops, 2019)	Arviointi (Pops, 2014 ja Lops,2019)	Kokemuksellis- konstruktivistisen mallin hyödyntäminen	Tehtävähedo- tuksia ja esimerkkejä
<p>Lähiympäristön havainnointi taiteen tekemisen kautta</p> <p>Ympäristötai- dekasvatus: lähiympäristöön tutustuminen edistää ympäristövas- tuullisuutta</p>	<p>Pops: Oppija havainnoi ympäristöä moniaistisesti ja ilmaisee ajatuksiaan kuvallisesti. Hän osallistuu keskusteluun ja perustelee näkemyksiään.</p> <p>Lops: Oppija kehittää ympäristönlukutaitoa visuaalisen kulttuurin tuottamisessa ja tulkinnassa. Hän ymmärtää ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen elämässään, yhteiskunnassa ja globaalissa maailmassa. Hän hyödyntää tutkivaa lähestymistapaa suunnittelussa ja työskentelyssä.</p>	<p>Pops: Ympäristön havainnointi ja näiden havaintojen vaikutusten pohdinta ja kuvallinen ilmaisu. Tutkivan lähes- tymistavan käyttö.</p> <p>Lops: sama, kuin alla</p>	<p>Oman kokemusmaail- man, asenteiden, tietojen ja lähtökohtien tiedostaminen (reflektiivisyys)</p> <p>Oppijan aiemman tietotaidon hyödyntäminen</p>	<p>Valokuvia/ luonnoksia lähiympäristön yksityiskohdista</p> <p>Paikankartoitus</p> <p>Kerää ja järjestä- tehtävä (kerätyt luontoelementit järjestetään uudelleen teokseksi)</p>
<p>Luonnon toimijuuden tunnistamiseen liittyviä ympäristötai- teen tehtäviä luontoretkeillä</p> <p>Posthumanismi ihmiskeskeisen maailmankuvan kriittinen tarkastelu</p>	<p>Pops: Oppija havainnoi ympäristöään moniaistisesti ja ottaa kantaa siinä ilmeneviin arvoihin.</p> <p>Lops: Oppija hyödyntää mielikuvia kuvallisessa ajattelussa, luomisprosessissa ja vaihtoehtoisten toimintatapojen kuvittelussa. Hän kehittää kriittistä ajatteluaan ympäristön havainnoinnissa ja omassa toiminnassaan.</p>	<p>Pops: Ympäristön havainnoiminen sekä näiden havaintojen vaikutusten pohdinta. Tutkivan lähestymistavan käyttö.</p> <p>Lops: Kuvataiteellisen osaamisen kehittyminen ja työskentelytaidot. Arvioinnilla ohjataan työtapojen ja opiskeluympäristöjen soveltamiseen yksin ja ryhmässä.</p>	<p>Konkreettisten yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutus</p> <p>Tunteiden ja havaintojen suhteuttaminen omaan henkilöhistoriaan</p> <p>Erityistä: oppimisprosessiin nousevat oppijan omien kokemusten lisäksi eläytymisharjoitusten kautta toisten lajien kokemukset.</p>	<p>Ympäristön havainnointi eläimen perspektiivistä/ moniaistisesti</p> <p>Ihmisestä riippumattomien toimintojen ja muutosten havainnointi ympäristössä</p> <p>Oman pesän rakentaminen luontoympäris- töön</p>
<p>Yhteistoimijuus uusmaterialis- tisen teoksen luomisessa</p> <p>Uusmateria- lismi: materiaalin nostaminen prosessin keskiöön yksilön sijaan</p>	<p>Pops: Oppija käyttää tutkivaa lähestymistapaa yhteistoiminnallisessa työskentelyssä. Hän tarkastelee taiteen merkitystä historian ja kulttuurin näkökulmasta ja osallistuu työskentelymenetelmien ja välineiden valintaan.</p> <p>Lops: Oppija kehittää kriittistä ajatteluaan ympäristön havainnoinnissa ja toiminnassaan. Hän tulkitsee kuvataiteen esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja. Hän syventää kuvailmaisuaan materiaalien, tekniikoiden ja toimintatapojen kautta.</p>	<p>Pops: Tutkivan lähestymistavan käyttö. Havaintojen ja näkemysten ilmaiseminen ja niiden avulla vaikuttaminen.</p> <p>Lops: sama, kuin yllä</p>	<p>Intuition hyödyntäminen</p> <p>Tiedon rakentuminen sosiaalisessa vuoro- vaikutuksessa</p> <p>Opitun tiedon jakaminen</p> <p>Erityistä: Vuorovaiku- tuksellisen tiedon rakentuminen tapahtuu ihmisten lisäksi ihmisen ja materian välillä. Intuition rinnalle nousee materiaalin “oma tahto”.</p>	<p>Installaatio, tilataide, ympäristötaide</p> <p>Materiaalin kerääminen lähiympäristöstä / kierrätysmateriaalit</p> <p>Materiaalin toimijuuden tunnistamista keskustelujen ja harjoitteiden kautta</p>

Ilmennämme tutkimustuloksiamme seuraavien tehtäväihoiden kautta:

- Lähiympäristön havainnointi taiteen tekemisen kautta
- Luonnon toimijuuden tunnistamiseen liittyviä ympäristötaiteen tehtäviä luontoretellä/lähiympäristössä
- Yhteistoimijuus uusmaterialistisen teoksen luomisessa

Avaamme seuraavaksi tehtäväihoiden muodostamiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Taulukkomme ensimmäisenä tehtäväihiona on lähiympäristön havainnointi taiteen tekemisen kautta. Tehtäväihio pohjaa teoriassamme erityisesti Kaasisen (2020) esiin tuomaan ympäristötaidekasvatuksen näkökulmaan, jossa ympäristöön tutustuminen sekä sen myötä tavoiteltu havainnoinnin ja ymmärryksen kehitys voivat auttaa oppijaa kiintymään ympäristöönsä edistäen samalla tämän ympäristövastuullista käyttäytymistä. (Kaasinen, 2020, s. 129.) Tehtäväihion rajaukseen vaikutti taustalla myös prosessimme aikana toteutunut matka Äkäslompoloon, johon kuului olennaisena osana paikkaan tutustuminen paikankartoituksen, retkeilyn ja paikallisten kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Päätimme ottaa tämän tehtäväihion mukaan, koska koimme ympäristöön tutustumisen lisäävän omaa empatiaamme Äkäslompolon kylää ja sen luonnon hyvinvointia kohtaan. Ensimmäisessä tehtäväihiossa Räsäsen (2008) kokoama kokemuksellis-konstruktivistinen malli näkyy oppijan oman kokemusmaailman, asenteiden, tietojen ja lähtökohtien tiedostamisena sekä oppijan aiemman tietotaidon hyödyntämisenä. Malli sopii tämän tehtäväihion kohdalla hyödynnettäväksi sellaisenaan.

Käytännössä tehtäväihion sisältöjä voi toteuttaa esimerkiksi niin, että oppilasryhmä tekee havaintoja lähiympäristöstään valokuvauksen tai luonnostelun muodossa. Tehtäväihion retki voi sijoittua esimerkiksi koulupihaan, lähimetsään tai oppilainen kotiympäristöön. Olennaista on, että opettaja ohjaa tehtävien kautta oppilaiden huomion lähiympäristön yksityiskohtiin ja keskustelee oppijoiden kanssa heidän ennakkokäsityksistään ja tehtävän aikana syntyneistä oivalluksistaan. Huomio voidaan suunnata esimerkiksi ympäristön lajistoon ja ihmisen ympäristöön jättämiin jälkiin tai vuodenajan vaihtumiseen liittyviin merkkeihin. Lähiympäristöön voidaan lähteä tutustumaan luokkahuoneessa jo etukäteen paikankartoituksen metodia soveltaen. Paikankartoitus voi tulla kyseeseen etenkin silloin, jos kohde on oppilaille entuudestaan tuntematon esimerkiksi oppilaiden tutustuessa uuteen kouluympäristöönsä. Jokelan ja muiden (2005) mukaan paikankartoituksessa

tiettyä paikkaa tarkastellaan monitasoisesti esimerkiksi sen historiaan ja oppilaiden omiin ennakkokäsityksiin ja kokemuksiin syventymällä. Lisäksi tutustutaan saatavilla olevaan tietoon paikan fyysisistä ominaisuuksista ja lajistosta. (Jokela ym., 2005.)

Toisena tehtävääihionamme ovat luonnon toimijuuden tunnistamiseen tähtäävät ympäristötaiteen tehtävät, joita voidaan toteuttaa esimerkiksi luontoretken yhteydessä tai oppilaiden omassa lähiympäristössä. Tehtävääihio pohjaa teoriassamme erityisesti posthumanismiin sisältyvästä tarpeesta tarkkailla elinympäristömme muustakin, kuin ihmisen kokemuksesta ja tarpeista käsin. Rautio (2020) nostaa esiin konkreettisen esimerkin aikakäsityksestämme, joka perustuu meillä ihmiselämän kiertokulkuun. Miellämme sukupolven noin 30 vuoden mittaisena ajanjaksona, mutta vaikkapa torakoilla samainen ajanjakso kestää muutaman kuukauden ja esimerkiksi tammen kohdalla puhutaan jo sadoista vuosista. (Rautio, 2020, s.45.) Koimme sovelluspohjan kehittämisprosessin muokkaavan konkreettisesti käsitystämme ihmisen asemasta suhteessa toisiin lajeihin ja ympäristöön. Katsomme tämän tehtävääihion tarjoavan oppilaslähtöisen tavan eri lajien aseman ja elinpiirin tarkastelemiseen uudenaikaisessa valossa.

Kokemuksellis-konstruktivistinen malli näkyy tehtävääihiossa oppimisen rakentumisena konkreettisten yksilöllisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden vuorovaikutuksessa sekä tunteiden ja havaintojen suhteuttamisena oppijan omaan henkilöhistoriaan. Abstrakti taso saavutetaan tehtävääihiossa toisen eläinlajin asemaan eläytyen. Pedagoginen viitekehysemme vaikuttaa oppimisprosessiin niin, että reflektiiviseen oppimisprosessiin nousevat oppijan omien kokemusten lisäksi eläytymisharjoitusten ja keskustelujen kautta myös toisten lajien kokemukset.

Käytännössä tehtävääihion sisältöjä voi toteuttaa esimerkiksi koulun lähiympäristössä tai kauemmas sijoittuvan luontoretken osana. Olennaista on, että opettaja ohjaa tehtävien kautta oppilaiden huomion ihmiskeskeisen maailmankuvan kriittiseen tarkasteluun ja keskustelelee oppijoiden kanssa heidän ennakkokäsityksistään sekä tehtävän aikana syntyneistä oivalluksistaan. Tämä voidaan toteuttaa tarkastelemalla ympäristöä esimerkiksi eläimen tai hyönteisen perspektiivistä. Tarjoaako ympäristö eläimille suojaa tai mahdollisuuksia pesänrakentamiseen? Miten ihminen on vaikuttanut muiden lajien elinympäristöihin? Nostimme tehtäväesimerkiksi myös pesänrakennuksen löydetyistä luonnonmateriaaleista. Olemme tottuneet elämään sisätiloissa. Millä tavalla ihmisen asema näyttäytyisi suhteessa muihin lajeihin silloin, jos myös meidän tulisi pärjätä edelleen osana luonnonkiertoa?

Kolmantena tehtävähionamme on uusmaterialistisen teoksen luominen yhteistyönä oppilasryhmän muiden oppilaiden kanssa. Tehtävähio pohjaa teoriassamme erityisesti uusmaterialistisen taiteentekoprosessin asetelmaan, jossa materiaali nostetaan prosessin keskiöön tekijän sijaan. Boutetin (2013) mukaan prosessissa korostuvat tällöin luovan ilmaisun ja esteettisen lopputuloksen sijaan sen aikana syntyneet oivallukset, kokeilujen kautta oppiminen ja tämän opitun tiedon jakaminen eteenpäin (Boutet, 2013, s.30). Tämä tehtävähio on saanut inspiraationsa suoraan tutkielmamme taiteellisesta osuudesta. Koemme, että materiaalin ehdoilla yhdessä toimiminen siirsi meidät yksilöinä voimakkaasti syrjään prosessin keskiöstä. Tätä asetelmaa halusimme tämän tehtävähion myötä toisintaa. Räsänen (2008) kokoama malli ilmenee tehtävähiossa siten, että tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sitä jaetaan aktiivisesti toisten oppijoiden kanssa. Pedagoginen viitekehysemme vaikuttaa oppimisprosessiin niin, että vuorovaikutuksellisen tiedon rakentuminen tapahtuu ihmisten lisäksi ihmisen ja materiaalin välillä. Teoksen syntymiseen ei vaikuta ainoastaan tekijää perinteisesti ohjaava intuitio, vaan rinnalle nousee materiaalin ”oma tahto”, joka vaikuttaa olennaisesti lopputulokseen.

Käytännössä installaatiota voidaan lähteä toteuttamaan montaa eri reittiä. Olennaista on, että opettaja ohjaa tehtävänannon kautta huomion materiaalin aktiiviseen toimijuuteen ja keskustelee oppijoiden kanssa heidän ennakkokäsityksistään sekä tehtävän aikana syntyneistä oivalluksistaan. Prosessi lähtee liikkeelle installaation tarkan aiheen rajaamisen sijaan materiaalivalinnasta. Materiaalivalinnassa voidaan jättää tilaa luovuudelle ja hyödyntää ympäristöstä löytyviä luonnonmateriaaleja tai esimerkiksi kierrätysmateriaaleja. Loppuvaiheessa voidaan keskustella yhdessä siitä, mikä kaikki vaikutti lopputulokseen oppijoiden itsensä lisäksi.

8. Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millainen kuvataidekasvatus vahvistaa oppilaiden ympäristöherkkyyden kehittymistä. Näkökulmaamme suuntasi paitsi ympäristötaidekasvatuksen perinne, myös posthumanismin ja uusmaterialismin sisältämä näkemys luonnon ja muun materiaalisen maailman aktiivisesta ja tasa-arvoisesta roolista suhteessa ihmiseen. Katsomme, että luomamme sovelluspohja vastaa sille asettamiimme tavoitteisiin. Suunnittelutyössä hyödyntämämme teorian perusteella voimme olettaa, että sovelluspohjan sisältöjen avulla kehitetty opetus vahvistaa oppijoiden ympäristöherkkyyttä. Tutkielman tekeminen on mahdollistanut ajankohtaiseen, kuvataidekasvatuksen paradigmaa tutkivaan ilmiöön perehtymisen. Koemme, että olemme tutkielmamme myötä pystyneet nostamaan esille ja perustelemaan kestävän elämäntavan ja ympäristövastuullisuuden opetuksen merkitystä osana kasvatusta. Prosessin jokainen vaihe on omalta osaltaan lisännyt ympäristötietoisuuttamme ja tämä tulee varmasti vaikuttamaan tulevaisuudessa valintoihimme kasvattajina. Kun opettajan ympäristötietoisuus kasvaa, välittyy se jatkossa myös oppilaille.

Taideperustainen toimintatutkimus on ollut mielestämme toimiva metodi sovelluspohjamme kehittämiseen, sillä siinä ovat yhdistyneet taiteellinen työskentely, käytännön tekeminen sekä teoreettinen tieto tasavertaisina työkaluina. Prosessi olisi saanut toki vielä lisäsyvyyttä, jos meillä olisi ollut mahdollisuus testata tehtävääihioita käytännössä. Hienointa olisi, jos tutkielmamme ja tutkimustuloksemme voisi innostaa myös muita alalla toimivia ihmisiä aiheen pariin. Luomamme sovelluspohja voisi toimia ikään kuin lähtöpisteenä kuvataidekasvatuksen opiskelijalle, jolla olisi halu viedä sen sisältöjä vielä pidemmälle ja konkreettisemmalle tasolle. Olisimme halunneet toteuttaa prosessin osana isompaa yhteisöä tai koululuokkaa, mutta nyt tutkimuksemme jäi yksilötason kehittämisenarratiiviksi. Vaikka emme itse päässeet tutkimustyössämme luomaan vielä konkreettisia tehtäviä, voimme jatkaa aiheen parissa käytännön kasvatustyössä myöhemmin. Sovelluspohjan myönteisenä puolena voidaan lopullisten tehtävien kehittämisen sijasta nähdä se, että lopputuottemme on tässä muodossaan jatkokehittelyiden kannalta riippumattomampi esimerkiksi kouluympäristön välineistä, tiloista tai materiaalinkäyttömahdollisuuksista. Vaikka työmme aihe eli ja kasvoi prosessin aikana useaan otteeseen, lopputuloksen valmistuttua olemme tyytyväisiä aikaansaannokseemme.

Prosessi on saanut meidät pohtimaan ihmisen ja luonnon välistä riippuvuussuhdetta sekä ihmisen tapaa käyttää ja hyödyntää luontoa. Se on herkistänyt meidät tulevana taidekasvattajina tarkastelemaan kriittisesti niitä rakenteita, jotka korostavat ihmistä eliökunnasta erillisenä. Mielestämme opetuksen on tärkeää kehittää valmiuksia kriittiseen ajatteluun. Sovelluspohjaamme voisi mielestämme soveltaa tähän tarkoitukseen myös toisissa yhteyksissä, esimerkiksi monikulttuurisuuden kontekstissa. Tällöin tarkastelun kohteena olisivat toisten eliölajien sijaan esimerkiksi toisten kulttuurien edustajat, jolloin esimerkiksi lähiympäristöä voitaisiin tarkkailla toisenlaisesta taustasta tulevan yksilön perspektiivistä käsin tai tarkastella luonnon sijaan esimerkiksi yhteiskuntamme rakenteita ja pohtia, millaiset lähtökohdat ne tarjoavat paikalliselle väestölle suhteessa kulttuurin ulkopuolelta tuleviin.

Taiteella ja sen tekemisellä on ollut tutkimuksemme kannalta merkittävä rooli. Se sai meidät kiinnittämään huomiota totuttuun yksilökeskeiseen taiteentekemisen malliin. Materiaalin ehdoilla työskentely pakotti luopumaan kontrollista, mikä oli välillä haastavaa, mutta opettavaista. Arvelemme, että harva historiallisestikaan merkittävä teos on syntynyt tyhjiössä ainoastaan taiteilijan oman intention johdattamana. Kokemuksen myötä haluamme tarjota tällaisia taiteilijan roolin merkitystä pohtivia ja heittäytymistä vaativia tehtäviä tulevaisuudessa myös oppilaillemme.

Vasta installaation rakentaminen sai meidät oivaltamaan asioita uusmaterialismista. Käsillä työskennellessä keskustelu aiheen ympärillä oli luontevampaa. Yhteisen teoksen rakentaminen tarjosi meille monia tilaisuuksia oman toimintamme reflektointiin. Teoksen ympärillä käydyt keskustelut auttoivat meitä käsittelemään tutkimusaihettamme ja ymmärtämään tutkimuksemme lähtökohtia lopulta ratkaisevalla tavalla. Koemme siis, että taiteellisen työn kautta syntynyt ymmärrys oli syvempää, kuin se olisi ollut pelkästään teoreettiseen tietoon pohjautuvana. Kuvataidekasvattajana on ilahduttavaa nähdä taiteen oppimista syventävä vaikutus tällä tavalla käytännössä. Tämä luo merkityksellisyyttä paitsi oman urapolun valinnalle, myös intoa muiden oppiainesältöjen integroimiseen osaksi kuvataidekasvatusta. Prosessin pohjalta koemme, että kuvataidekasvatukselle ominaisissa kokonaisvaltaisissa oppimisen prosesseissa voidaan yhdistää monipuolisesti tietoa, taitoa, tunteita, käsitteitä, keskusteluja, yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä.

Lähteet

Almond, R. E. A., Grooten, M. & Petersen, T. (2020). *WWF (2020) Living planet report 2020 - bending the curve of biodiversity loss*. WWF Gland. Switzerland. Haettu 20.10.2020 osoitteesta: https://wwf.fi/app/uploads/1/1/4/z99zz5imr2hmjaszg08n4i/lpr20_full-report_spreads_embargo-10-09-20.pdf

Anders I. & Dasgupt P. (2020). Human wealth depends on nature's health. Teoksessa R. E. A. Almond, M. Grooten & T. Petersen (toim.) *WWF (2020) Living Planet Report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss*. (98–101). WWF Gland. Switzerland. Haettu 20.10.2020 osoitteesta: https://wwf.fi/app/uploads/1/1/4/z99zz5imr2hmjaszg08n4i/lpr20_full-report_spreads_embargo-10-09-20.pdf

Barret, E. (2013). Materiality, affect and the aesthetic image. Teoksessa E. Barrett & B. Bolt (toim.) *Carnal knowledge: Towards a "new materialism" through the arts*" (s.63–73). I.B Tauris & Co Ltd.

Boutet, D. (2013). Metaphors of the mind: Art forms as modes of thinking and ways of being. Teoksessa E. Barrett & B. Bolt (toim.) *Carnal knowledge: Towards a "new materialism" through the arts*" (s.29–41). I.B Tauris & Co Ltd.

Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus - Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.

Datta, R. (2016). How to practice posthumanism in environmental learning: Experiences with North American and south asian indigenous communities. *The IAFOR Journal of Education*, 4(1), (52–64). <https://doi.org/10.22492/ije.4.1.03>

Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012) *New materialism: Interviews & cartographies*. Open humanities press.

Foster, R. (2020). Taiteella kohti ympäristöviisautta. Teoksessa H. Cantell, E. Aarnio-Linnanvuori & S. Tani. *Ympäristökasvatus - kestävän tulevaisuuden käsikirja* (s.170–172). PS-Kustannus.

Fox, N. J. & Alldred, P. (2019). New materialism. Teoksessa P. A. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug & M. Williams (toim.) *SAGE research methods foundations*. (s.1-16)

<https://doi.org/10.4135/9781526421036768465>

Griñan, A. & Hakkarainen S. (2019). *Aina media / Teemat / Ympäristöhuolesta tuli arkea / Koulutus yksin ei ratkaise ympäristöahdistusta mutta on hyvä apu*. Haettu 30.11.2021 osoitteesta:

<https://ainamedia.fi/2019/06/13/koulutus-ei-ratkaise-ymparistoahdistusta-mutta-on-hyva-apu/>

Haapoja, T. (2021). Kohti “eläimen” jälkeistä aikaa. Teoksessa H. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä - Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastonmuutoksesta* (100–127). Kustannusosakeyhtiö Parvus.

Halttunen-Riikonen, K. & Ovaska, A. (2015). Humanismin jälkeensä jättämät ihmiset, eläimet ja objektit. *Niin & näin julkaisuja*. 2/15. Haettu 23.11.2021 osoitteesta:

<https://www.netn.fi/artikkeli/humanismin-jalkeensa-jattamat-ihmiset-elaimet-ja-objektit>

Hamm, K. (2018) *Terveiset Jäämereltä*. Koneen säätio – verkkosivusto / Tarinat ja julkaisut / Kaivolla blogi. Haettu 16.3.22 osoitteesta: <https://koneensaatio.fi/tarinat-ja-julkaisut/terveiset-jaamerelta/>

Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2006). Kohti omaa toimintatutkimusta. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, (toim.), E. Roivio & L. Syrjälä. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (85–87). Kansanvalistusseura.

Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039>

Hiltunen, M. & Rantala, P. (2013) Angstisen mummon potkukelkasta keskinäisen kehumisen klubiin - Taidetyöskentelyä asiantuntijaorganisaatiossa. Teoksessa P. Rantala & S-M. Jansson (toim.) *Taiteesta toiseen - Taidelähtöisten menetelmien vaikutuksia* (11–36). Lapin yliopisto.

Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Nykyaikainen ympäristöpoliittisten keskustelujen osallistujana pohjoisessa*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>

Huhmarniemi, M., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2020). Pöheikön kutsu – taideperustaista ympäristökasvatusta pohjoisen luontokulttuurissa. Teoksessa T. Kyrölämpi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (199–219). PS-kustannus.

Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. Estola (toim.), M. Hiltunen & E. Hyry-Beihammer. *Paikka ja kasvatus* (9–31). Lapin yliopistokustannus.

Johansson, H. (2021). Antroposeenin aika ja taidehistoria humanistisena (luonnon) tieteenä. Teoksessa H. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä - Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastonmuutoksesta* (146–171). Kustannusosakeyhtiö Parvs.

Jokela, T. (2019). Arts-based action research in the North. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. (600–609). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.522>

Jokela, T. (2006). Nurkasta ulos –kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (71–85).

Jokela, T. S. (2018). Suhteessa talveen. teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina* (Sivut 53–81). Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>.

Jokela, T. (2020). *Taideperustainen toimintatutkimus*. Kuvataidekasvatuksen metodikurssi. Luento Lapin yliopistolla 28.10.2020.

Jokela, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M. Mantere (toim.) *Maan kuva – Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (25–37). Lapin yliopisto.

Jokela, T. & Hiltunen, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Estola (toim.), M. Hiltunen & E. Hyry-Beihammer. *Paikka ja kasvatus* (78–107). Lapin yliopistokustannus.

Jokela T., Hiltunen M., Huhmarniemi M. & Valkonen V. (2006). *Ympäristö, yhteisö ja taide*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 11.4.2020 osoitteesta: <http://ace.ulapland.fi/yty/?osio=1>

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. (39–61). Lapin yliopisto.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa G. Coutts, E. Härkönen, M. Huhmarniemi & T. Jokela. *The lure of Lapland: A handbook of arctic art and design*. (9–25). Lapin yliopisto. Haettu 16.10.2020 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902074246>

Kaasinen, A. (2020). Ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa - löytöretkiä maailmaan. Teoksessa T. Kyrölämpi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (129–150). PS-kustannus.

Kaasinen, A. (2016). Maasto-opetus luonnon monimuotoisuuden arvostamisen lähtökohtana. Teoksessa K. Juuti (toim.) *Ympäristöoppia opettamaan* (154–163). PS-kustannus.

Kinni, R.-L. & Puurunen, P. (2021). Tutkimusetiikka tieteellisen tutkimuksen erottamattomana osana. *Janus Sosiaalipolitiikan Ja Sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 29(4), (313–314). <https://doi.org/10.30668/janus.112654>

Kinnunen, J. (2021). *Mielenmetsä rikastuu myös näihin todellisiin metsiin” Taideperustainen tutkimus luontosuhteen kehittämisestä nykytaiteen keinoin*. Pro gradu tutkielma. Lapin yliopisto. Haettu 26.1.22 osoitteesta: https://luc.finna.fi/ulapland/Record/lauda.10024_64761

Kinnunen K. (2021). *Aalto-yliopisto / Ajankohtaista / Uutiset / Ympäristötaidekasvatuksessa pitäisi pureutua ihmiskeskeisyyden ongelmallisuuteen*. Haettu 1.2.22 osoitteesta:

<https://www.aalto.fi/fi/uutiset/ymparistotaidekasvatuksessa-pitaisi-pureutua-ihmiskeskeisyyden-ongelmallisuuteen>

Kontturi, K-K. (2012). *Following the flows of process: a new materialist account of contemporary art*. Turku: University of Turku

Lenton, T., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W. & Schellnhuber, H. (2019). *Nature Research / Comment / Article / Climate tipping points — too risky to bet against*.

Haettu 26.11.2020 osoitteesta: <https://www.nature.com/articles/d41586-019-03595-0>

Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin*. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2019). Opetushallitus.

Lummaa, K. (2021) Peili ja diagrammi. Teoksessa J. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä - Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastonmuutoksesta* (24–47). Kustannusosakeyhtiö Parvs.

Lummaa, K. & Rojola L. (2014). *Posthumanismi*. Eetos-yhdistys.

MakeyMakey (2022). Käyttöohje: https://sites.tuni.fi/uploads/2021/08/b86a5a0f-makyemakey_kayttoohje.pdf

Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M. Mantere (toim.) *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (11–23). Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Mäki, T. (2021). Ihminen on vasta tulossa – taide ja posthumanismi. Teoksessa H. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä - Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastonmuutoksesta* (192–222). Kustannusosakeyhtiö Parvus.

Nuorisobarometri. (2021). *Valtion nuorisoneuvosto / Julkaisut / Nuorisobarometri*. Haettu 30.11.2021 osoitteesta: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/>

Nuorisobarometri. (2018). *Valtion nuorisoneuvosto / Julkaisut / Nuorisobarometri / Nuorisobarometri 2018*. Haettu 30.11.2021 osoitteesta: <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri/nuorisobarometri-2018/>

Oksanen, M. (2012). *Ympäristöetiikan perusteet – Luonne, historia ja käsitteet*. Gaudeamus.

Pihkala, P. (2017) *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Kirjapaja.

Pohjakallio, P. (2016) Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. (56–68). Aalto – yliopiston julkaisusarja. Aalto ARTS Books.

Porkola, P. (2018) Pyykkiä - Näkökulmia uusmaterialismiin ja performanssiin. *RUUKKU - Studies in Artistic Research*, 8 <https://doi.org/10.22501/ruu.365813>

Portin, A. (2008). Kaikesta jää jälki. Teoksessa A. Portin (toim.) *Kaikesta jää jälki: puheenvuoroja ympäristöä säästävästä valinnoista* (6–18). Avain.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rautio, P. (2020). Ihmiskeskeisyyttä haastamassa. Teoksessa H. Cantell, E. Aarnio-Linnavuori & S.

Tani. *Ympäristökasvatus - Kestävän tulevaisuuden käsikirja* (38–41). PS-kustannus.

Roivainen, H. (2013). *Tahiti – Taidehistoria tieteenä / 04/2013 / Kentältä & arkistosta / Ihminen ja luonto: elämänvoimaa sekä katajan ja pilvien tahdittamaa taiteellista tutkimusta kansainvälisessä Uusmaterialismi-konferenssissa*. Haettu 8.12.2021 osoitteesta:
<http://tahiti.fi/?s=uusmaterialismi&submit=Haku>

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu.

Saloranta, S. (2010). Ympäristökasvatus ja seikkailu: käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A., Karppinen (toim.) *Seikkailun elämyksiä. II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (163–176). Lapin yliopistokustannus.

Sarkkinen, S. (2017) *Ympäristökasvatus-lehti* / 2/2017 / Artikkelit / Mitä ympäristökasvatus on?

Haettu 1.12.2021 osoitteesta: <https://feesuomi.fi/lehti/mita-ymparistokasvatus-on/>

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

Takala, P. (2017) Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa E. Estola (toim.), M. Hiltunen & E. Hyry-Beihammer. *Paikka ja kasvatu.* (144–170). Lapin yliopistokustannus.

TENK. (2021). *TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta* / Etusivu / Tiedevilppi / Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Haettu 9.2.2022 osoitteesta: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>

Viden, S. (2020). *Laadullinen analyysi*. Luento Lapin yliopistolla 19.11.2020.

Ylirisku, H. (2021). *Reorienting Environmental Art Education*. Aalto yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0245-1>

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Wolfe, C. (2009). *What is posthumanism?* University of Minnesota Press.

Wolff, L. (2020). Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen uranuurtaja. Teoksessa H. Cantell, E. Aarnio-Linnavuori & S. Tani. *Ympäristökasvatus - Kestävän tulevaisuuden käsikirja* (16–20). PS-kustannus.

Wolff, L. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (18–27). PS-kustannus.

Aineistot

Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice - Social Research and the Creative Arts*. New York: Guilford Publications.

Look North 2020. *Look more often to the North, project ID: KO5033*. [application for funding 2020, rahoitushakemus 2020] Application form Kolarctic CBC Programme 2014–2020.

Liite 1. Kyselylomake oppilaiden tehtävääihota koskevista kokemuksista.

Kokemuksia Lapin yliopiston opiskelijoiden toteuttamista tehtävistä

Sähköpostiosoitteesi tallennetaan, kun lähetät tämän lomakkeen

***Pakollinen**

Toteutitko valokuvaustehtävän (9-12 kuvaa) kotona vai koulussa? *

Kotona

Koulussa

Jos kuvasit kotona: Miksi kuvakollaasiin valitsemasi paikka on sinulle tärkeä?

Oma vastauksesi _____

Jos kuvasit koululla: Miten kuvauspaikka valikoitui?

Oma vastauksesi _____

Millaisia ympäristöjä ja aiheita kuvaat vapaa-ajallasi? *

Oma vastauksesi _____

Tekemäsi tehtäväkokonaisuuden tavoitteina oli: 1.) Havainnoida sinulle tärkeää ympäristöä tai paikkaa, 2.) Tutkia ja kuvata valitsemaasi ympäristöä ei-esittävän taiteen avulla, 3.) Olla helposti toteutettava ja onnistumisen kokemuksia antava. Oliko tehtävä mielestäsi näiden tavoitteiden mukainen? *

- Tehtäväkokonaisuus vastasi mielestäni hyvin sen tavoitteita
- Tehtäväkokonaisuus vastasi mielestäni ainakin kahta sen tavoitteista
- Tehtäväkokonaisuus vastasi mielestäni ainakin kahta sen tavoitteista
- Tehtäväkokonaisuus vastasi mielestäni ainakin kahta sen tavoitteista
- Muu: _____

Millaiset kuvataidetunnilla tehdyt tehtävät tai käsiteltävät aiheet ovat olleet sinulle mieluisia? *

Oma vastauksesi _____

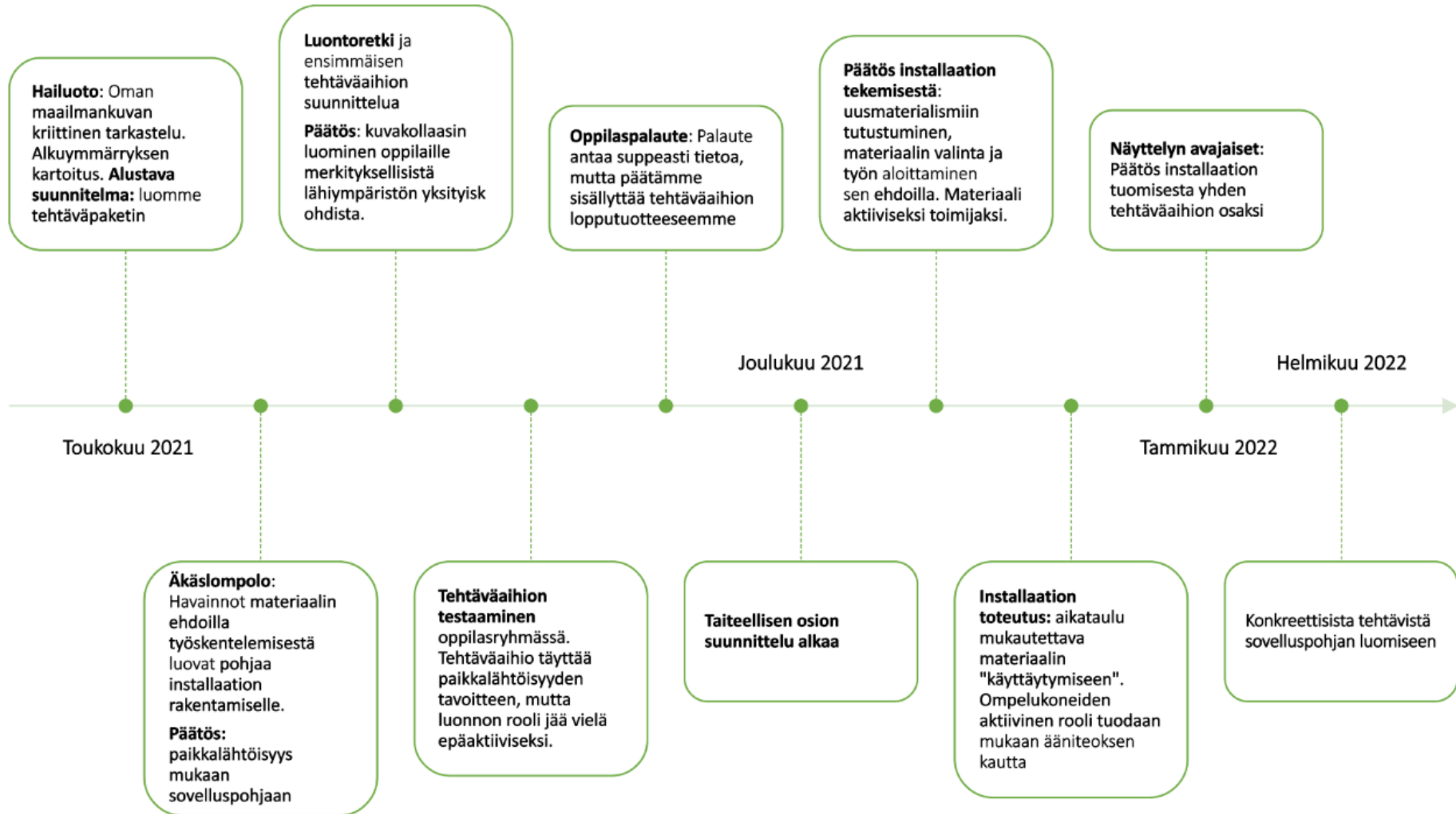
Millaisia välineitä käytät mielelläsi kuvistunnilla? *

- puuvärejä
- akryylimaaleja
- lyijykyniä
- akvarelleja
- vahaliituja
- pastelliituja
- savea
- kameraa
- digitaalisia alustoja, esim. kuvankäsittelyohjelmia
- piirtopöytää
- Muu: _____

Vapaa palaute tai terveiset Jennille ja Marialle

Oma vastauksesi _____

Liite 2. Aikajana ympäristötaidekasvatuksen sovelluspohjan kehittämisen vaiheista.



Liite 3. Tutkimuslupalomake koululle.

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN KOULUN SUOSTUMUS

Opiskelemme kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa ja pyydämme lupaa toteuttaa Pro gradu-tutkielmaamme liittyvän tehtävän koulussanne osana kuvataidekasvatuksen oppitunteja. Tutkimuksen aiheena on kuvataiteen verkkovirikemateriaalin kehittäminen taideperustaisen ympäristökasvatuksen metodeja hyödyntäen. Tutkimustamme ohjaa taiteen tohtori Timo Jokela Lapin yliopistosta. Luethan hakemuksen huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoja jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää taidekasvatuksen verkkopohjainen opetuskokonaisuus. Tarkoituksenamme on testata yksi virikemateriaalimme osista Ranuan yläkoululla 9-luokkalaisten kuvataiteen valinnaisryhmän kanssa viikkojen 41-44 aikana kuvataiteen valinnaistunneilla. Oppilaat osallistuvat tuntien aikana toteutettavan henkilökohtaisen kuvataidetyön tekemiseen sekä palautteen antamiseen. Osallistuminen ei aiheuta oppilaille haittaa, vaaraa tai uhkaa. Taidetoiminta, jota tutkimuksessa tarkastellaan, on osa kuvataiteen opetusta. Näin ollen oppilas osallistuu opetukseen ja tekee tehtävät huolimatta siitä, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei.

Tutkimuksessa kerätään seuraavanlaista aineistoa: kuvia oppilaiden valmistamista teoksista, oppilaiden kokemuksia nimettömillä palautelomakkeilla ja suullisesti, sekä kuvia työskentelystä (kasvot sumennetaan tai kasvoja ei kuvata). Kerättyä aineistoa säilytetään tutkimusta tekevien henkilöiden henkilökohtaisissa arkistoissa, joihin ainoastaan heillä on pääsy. Osa kerätystä aineistosta tulee olemaan esillä pro gradu- tutkielmassamme. Aineistoa tai osia siitä voidaan raportoida, esittää tai julkaista osana Pro gradu-tutkielmaa sekä Pro gradu-seminaaria, jonka yleisönä toimivat opinnäytetyökurssin opiskelijat sekä ohjaava opettaja.

Lähtökohtaisesti aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Jenni Määttä, Maria Patrikainen ja Lapin yliopisto ovat sitoutuneet oppilaiden yksityisyyden sekä ja henkilötietojen suojaamiseen. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen.

Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

Koulumme antaa luvan tutkimuksen toteuttamiselle

SUOSTUMUKSEN ANTAJAN ALLEKIRJOITUS, PÄIVÄYS (pp/kk/vvvv) JA NIMENSELVENNYS

_____ ALLEKIRJOITUS / Maria Patrikainen

_____ ALLEKIRJOITUS / Jenni Määttä

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä:

Maria Patrikainen, mpatrika@ulapland.fi, 040 7439870, tai Jenni Määttä, jemaatta@ulapland.fi, 044 2050456

Liite 4. Tutkimuslupalomake oppilaille ja vanhemmilleen.

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN SUOSTUMUS

Tutkimuksen aihe: Kuvataiteen verkkovirikemateriaalin kehittäminen taideperustaisen ympäristökasvatuksen metodeja hyödyntäen

Lastasi on pyydetty osallistumaan Jenni Määttä ja Maria Patrikaisen pro gradu tutkimukseen, joka tähtää maisterintutkintoon Lapin yliopistossa. Luethan suostumustekstin huolellisesti ennen allekirjoittamista ja kysyt, mikäli kaipaat lisätietoja jostakin yksityiskohdasta.

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää taidekasvatuksen verkkopohjainen opetuskokonaisuus. Tarkoituksenamme on testata yksi virikemateriaalimme osista Ranuan yläkoululla 9-luokkalaisten kuvataiteen valinnaisryhmän kanssa, viikkojen 41-44 aikana kuvataiteen valinnaistunneilla. Oppilaat osallistuvat tuntien aikana toteutettavan henkilökohtaisen kuvataidetyön tekemiseen sekä palautteen antamiseen. Osallistuminen ei aiheuta lapsellesi minkäänlaista haittaa, vaaraa tai uhkaa. Taidetoiminta, jota tutkimuksessa tarkastellaan, on osa kuvataiteen opetusta, joten oppilas osallistuu opetukseen ja tekee tehtävät huolimatta siitä osallistuuko tutkimukseen vai ei.

Tutkimuksessa kerätään seuraavanlaista aineistoa: Kuvia oppilaiden valmistamista teoksista, oppilaiden kokemuksia nimettömillä palautelomakkeilla ja suullisesti, sekä kuvia työskentelystä (kasvot sumennetaan tai kasvoja ei kuvata). Kerättyä aineistoa säilytetään tutkimusta tekevien henkilöiden henkilökohtaisissa arkistoissa, joihin ainoastaan heillä on pääsy. Osa kerätystä aineistosta tulee olemaan esillä pro gradu- tutkielmassamme. Aineistoa tai osia siitä voidaan raportoida, esittää tai julkaista osana pro gradu tutkielmaa sekä pro gradu seminaaria, jonka yleisönä toimivat opinnäytetyökurssin opiskelijat sekä ohjaava opettaja.

Lähtökohtaisesti aineistossa esiintyvien henkilöllisyys salataan ja luottamuksellisuus turvataan siten, etteivät osallistujat ole tunnistettavissa julkaistavista tai julkisesti esitettävistä aineisto-otteista. Jenni Määttä, Maria Patrikainen ja Lapin yliopisto ovat sitoutuneet yksityisyytesi ja henkilötietojesi suojaamiseen. Aineistoa käsitellään lainmukaisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita kunnioittaen.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Sinulla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen milloin tahansa ilman seurauksia. Suostumuksesta on laadittu kappale sekä tutkijalle että osallistujalle. Tutkijalle luovutettu allekirjoitettu suostumus säilytetään osana tutkimusaineistoa.

NIMENSELVENNYS / Osallistuja PÄIVÄYS (pp/kk/vvvv)

ALLEKIRJOITUS / Osallistuja

ALLEKIRJOITUS / Maria Patrikainen

ALLEKIRJOITUS / Jenni Määttä

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä:

Maria Patrikainen, mpatrika@ulapland.fi, 040 7439870, tai Jenni Määttä, jemaatta@ulapland.fi, 044 2050456