

# **Metsään meni!**

Lasten luontosuhdetta vahvistavan kuvataidekasvatuksellisen tehtäväkirjan suunnittelu

Anni Keskipoikela

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Syksy 2024

# Sisällys

<b>Johdanto</b> .....	<b>0</b>
<b>1.Ympäristökasvatus</b> .....	<b>3</b>
1.1 Ympäristökasvatuksen määrittelyä .....	3
1.2 Ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen suhde .....	5
1.3 Taideperustainen ympäristökasvatus .....	6
1.3 Ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus Lapin yliopistossa .....	10
<b>2. Luontosuhde</b> .....	<b>11</b>
2.1 Luontosuhteen määrittelyä .....	11
2.2 Metsäsuhde osana luontosuhdetta .....	12
2.3 Luontosuhteen muodostuminen .....	16
2.4 Posthumanistinen luontosuhde.....	17
<b>3. Ympäristötaide</b> .....	<b>20</b>
3.1 Taidetta ympäristöstä ja ympäristössä.....	20
3.2 Ympäristötaiteen muotoja.....	22
<b>4. Lapsen suhde luontoon ja lasten luontokirjallisuus</b> .....	<b>25</b>
4.1 Lapsen luonto- ja metsäsuhteen muodostuminen.....	25
4.2 Luonto lastenkirjallisuudessa .....	27
4.3 Kuvakirja lajityyppinä.....	29
4.4 Lasten luontokirjallisuus 2020-luvulla.....	31
<b>5. Metodologia</b> .....	<b>34</b>
5.1 Taideperustainen toimintatutkimus .....	34
5.2 Realistinen evaluaatiotutkimus.....	36
5.3 Aineisto.....	38
<b>6. Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>40</b>
6.1 Suunnittelu.....	40
6.2 Kohderyhmän huomioiminen .....	42
6.3 Tehtävien suunnittelu ja testaus.....	45
6.3.1 Kuka kävi? Jälkien tunnistuksen harjoittelua .....	45
6.3.2 Nuotiohiilet.....	48
6.3.3 Maisemaikkuna.....	51
6.4 Kirjakonseptin ilmeen ja lopullisen sisällön toteutus .....	54
6.4.1 Kokonaisuuden hahmottelu: kieli, hahmot ja kuvituksen tekniikka.....	54
6.4.2 Kuvitusratkaisut ja luonnostelu .....	56

6.5 Evaluaatiokierros .....	69
<b>7. Pohdinta.....</b>	<b>74</b>
<b>8. Lähteet.....</b>	<b>76</b>

## **Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta**

Työn nimi: Metsään meni! Lasten luontosuhdetta vahvistavan kuvataidekasvatuksellisen tehtäväkirjan suunnittelu

Tekijä: Anni Keskipoikela

Koulutusala: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82

Vuosi: Syksy 2024

### **Tiivistelmä**

Luonto- ja ympäristöaiheet ovat nousseet viime vuosina nykytaiteen ja kuvataidekasvatuksen keskiöön. Ekologisesti kestävä, ympäristöä kunnioittava toimijuus on yksi kuvataidekasvatuksen alalla tavoiteltavista asioista. Vahva luontosuhde voi olla kestävään toimintaan johdatteleva tekijä. Tutkimukseni tavoite on lapsen luontosuhteen vahvistaminen kuvataidekasvatuksellisesti. Tästä olen johtanut tutkimistehtäväni, joka on kuvataidekasvatuksen ja ympäristötaiteen keinoilla lapsen luontosuhdetta vahvistavan, kuvitetun tehtäväkirjakonseptin luominen.

Kokosin tutkimukseni teorian kuvataidekasvatuksen, ympäristökasvatuksen ja luontosuhteen kirjallisuudesta. Posthumanismi ja ympäristötaiteen menetelmät ovat näiden yhdistäviä tekijöitä, joten niistä muodostui tutkimuksen kannattelevat teemat ja keskeiset käsitteet. Tutkimukseni soveltaa taideperustaisen toimintatutkimuksen ja realistisen evaluaatiotutkimuksen menetelmiä. Tutkimukseni loppuprodukti on konsepti kuvitetusta lasten tehtäväkirjasta nimeltä *Metsään meni*. Reflektioaineistoni koostuu kirjakonseptin tekoprosessin aikana syntyneistä havainnoista, muistiinpanoista, valokuvista, luonnoksista sekä asiantuntijapalautteesta.

Tutkimukseni mukaan luontosuhteen keskeisiä tekijöitä ovat osallisuus, toimijuus ja kehollisuus, toistuvuus sekä ympäristön ja sen muutosten havainnointi. Näistä olen muodostanut kirjakonseptin tehtävät, tekstin ja kuvituksen. Tutkimuksen tulos on nähtävillä sen taiteellisessa osassa eli kirjakonseptin kuvissa ja sisällössä. Kirjakonsepti on suunniteltu yksityishenkilöiden käyttöön, mutta soveltuu hyvin myös esimerkiksi kuvataide- tai ympäristökasvattajan käyttöön tai työpajatoimintaan.

Asiasanat: kuvataidekasvatus, ympäristötaide, luontosuhde, posthumanismi, lastenkirjallisuus

## **University of Lapland, Faculty of Arts**

Title: Into the Woods! Designing a children's activity book that aims to strengthen the child's relationship with nature

Author: Anni Keskipoikela

Degree programme: Art Education

Type of Work: Master's thesis

Number of pages: 82

Year: Fall 2024

### **Summary**

Interest in the natural world and environmental art has in recent years become a central part of contemporary art and art education. Ecological awareness and action are one of the issues that art education aims to address, and a strong relationship with nature can be key in striving to sustainable action in art. The aim of my research is to strengthen a child's relationship with nature by designing a concept of an illustrated activity book that's based in the practices of art education and environmental art.

I assembled my theory from the literature of art education, relationship with nature and environmental education. The concepts of posthumanism and environmental art were linked to all three, and they became central themes and concepts of my research. My research strategy is based on the tradition of art-based action research and realistic evaluation research. The final product of this research is a concept of an illustrated activity book called *Into the Woods*. Research data is derived from the process of designing the book concept and assembled from notes, perceptions, photographs, sketches and analysis of existing children's nature literature.

My key findings were that central factors in a relationship with nature are involvement, agency and physicality, repetitiveness and observation. Based on these I designed the activities, illustrations and text displayed in the book concept. The findings of my research can be seen in its final product.

The activity book concept is designed to be used by individuals, but can well be used in art education, environmental education or in workshops.

Keywords: visual arts education, relation to nature, environmental art, posthumanism, children's literature

## Johdanto

Pro gradu -tutkimuksessani olen kiinnostunut lapsen luontosuhteesta, sen muodostumisesta ja siitä, kuinka sitä voidaan tukea. Pyrin luomaan konseptin lasten tehtäväkirjalle, jonka tavoite on lapsen luontosuhteen vahvistaminen kuvataidekasvatuksen keinoja hyödyntäen. Tutkimustehtäväni on kuvataidekasvatuksen ja ympäristötaiteen keinoilla lapsen luontosuhdetta vahvistavan, kuvitetun tehtäväkirjakonseptin suunnittelu. Tutkimustani ja sen lopputuotetta määrittäviä lähtökohtia ovat posthumanistinen luontokäsitys ja ympäristötaide.

Posthumanismi tarkoittaa tutkimuksessani suhtautumista luontoon vertaisena. Tavoite on irrottautua ajatuksesta, että luonto on olemassa ihmistä varten ja meistä erillisenä. Hyödynnän tutkimuksessani esimerkiksi Vadénin (2016) ja Karjalaisen (2014) ajatuksia posthumanismista.

Ympäristötaiteella tarkoitan tutkimuksessani taidetta, joka tehdään luonnonympäristöissä luonnon ehdoilla ja sieltä löytyvillä materiaaleilla. Omassa tutkimusprosessissani nojaan paikan määrittelemän ympäristötaiteen traditioon.

Kestävän kehityksen periaatteet näkyvät tutkimukseni taustavaikuttimissa. Tiiviin luontosuhteen omaaminen paitsi lisää yksilön omaa hyvinvointia, myös motivoi luonnonsuojelun ja aktiivisen toimijuuden kehittymisessä. Granön ja kollegoidensa (2018) mukaan:

kiinnittyminen paikkaan tuottaa vastuullista ympäristökompetenssia, jossa omaan ympäristöön liittyvä tietäminen ja taitaminen yhdistyvät tunteisiin ja kokemuksiin. Paikkakokemuksen vahvistaminen voi vahvistaa myös lapsen osallisuuden kompetenssia (Granö ym. 2018, s. 8).

Tutkimuksellani pyrin etsimään ratkaisua siihen, kuinka lasten luontosuhdetta voitaisiin tukea ja kehittää taidekasvatuksella. Sivutuotteena toivon kuitenkin löytäväni ratkaisuja ja vaihtoehtoja myös tukemaan kestävän kehityksen periaatteiden toteutumista lasten päivittäisessä elämässä.

Kiinnostus tutkimusaiheeseen nousee omista luontokokemuksistani. Varhaisimpia muistojaani ovat lapsuudenperheeni retket lähimetsään ja merenrantaan. Retkeily, marjastus ja kalastus olivat kiinteä osa lapsuuttani ja kasvatustani. Metsästä tuli tuttu ja turvallinen ympäristö, elämää ympäröivä ja siihen tiiviisti kuuluva osa. Erityisesti isäni jalanjäljissä opin sanomatta, kuinka tulet tehdään, makkaratikku vuollaan ja suolla liikutaan. Vasta aikuisena olen ymmärtänyt, kuinka valtava määrä hiljaista tietoa minulle on näillä retkillä siirretty.

Muutettuani Rovaniemelle ja aloitettuani kuvataidekasvatuksen opinnot luontokokemuksista, luontosuhteesta ja metsästä ammentamisesta tuli myös osa omaa opettajuuttani ja taiteilijuuttani. Hyödynnän usein omissa teoksissani luontoaiheita ja luonnonmateriaaleja, kuten varpuja, maasta poimittua naavaa tai sieniä. Käytän luontoa, sen vuodenkiertoa, materiaaleja ja värejä mielelläni lähtökohtana myös kuvataideopetuksessani. Tutkimukseni aikana pyrin löytämään myös uusia kulmia omaan työhöni kuvataidekasvattajana.

Vanhemmiten olen kuitenkin myös ymmärtänyt, että kaikki eivät ole lapsuudessaan istuneet marjamättäillä ja onkineet ahvenia lähirannassa. Luonto saattaa näyttäytyä lapsille myös kaukaisena asiana. Se voi tuntua jopa uhkaavalta, pelottavalta ja epämääräiseltä. Luonnossa toimiminen saattaa olla vaikeaa, kun hiljaista tietoa siitä ei ole. Laaksoharju (2020, s. 18) kertoo, että lasten vapaan liikkumisen ja luonnossa vietetyn ajan on havaittu vähenevän länsimaissa, ja tietämys ja kokemukset luonnonympäristöistä näyttävät vähentyneen; luonto mielletään yhä useammin meistä erillisenä, pahimmillaan pelottavana asiana. Laaksoharju (2020, s. 18) on puhunut jopa ”luonnonpuutoshäiriöstä” (engl. nature deficit disorder).

Ylirisku (2016b) kokoaa tekstissään lukuisten tutkijoiden ajatuksia posthumanismista. Hän viittaa Vartoon (1992), joka puhuu länsimaisesta subjektiivisuudesta, joka tarkoittaa suhdetta maailmaan, jossa kaikki koettu tulkitaan ihmisen omasta näkökulmasta. Yliriskun tekstissä viitataan myös Vadéniin (2000, 2010) joka sanoo, että subjektiivinen kokemus pyrkii luonnon ja itsen hallitsemiseen. Ylirisku viittaa lisäksi Lummaahan (2014) jonka mukaan subjektin kontrolloiva suhde ympäristöön luo ja ylläpitää erillisyyttä. Tätä tutkimukseni posthumanistinen luonne pyrkii purkamaan.

Tutkimukseni sijoittuu taideperustaisen toimintatutkimuksen traditioon, sillä se käsittelee luontosuhteen vahvistamista taidekasvatuksellisin keinoin, ja päättyy lopputuloksenaan taiteelliseen tuotokseen. Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 42) kirjoittavat, että taideperustainen toimintatutkimus myös mahdollistaa kokemuksellisen, kehollisen sekä hiljaisen tiedon tutkimisen. Nämä ovat oman tutkimukseni keskiössä. Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on realistinen evaluaatiotutkimus. Siinä tutkija toteuttaa produktin, jota asiantuntijataho arvioi, ja produktia kehitetään palautteen

perusteella. Omassa tutkimuksessani ulkopuolisena asiantuntijatahona toimii luontoaiheisiin erikoistunut lastenkirjailija Kaisa Happonen.

Oman tutkimukseni produkti on konsepti lasten tehtäväkirjasta. Tulen suunnittelemaan kirjan yksityishenkilöiden käytettäväksi, ja sitä voivat yhdessä käydä läpi esimerkiksi lapsi ja vanhempi. Kirja sijoittuu taide- ja ympäristökasvatuksen risteyskohtaan. Tämä tekee siitä helposti sovellettavan monenlaiseen toimintaan. Yksityishenkilöiden lisäksi se soveltuu esimerkiksi kuvataidekasvattajan, ympäristökasvattajan tai luokanopettajan käyttöön.

# 1. Ympäristökasvatus

## 1.1 Ympäristökasvatuksen määrittelyä

Cantell (2004) kertoo, että ympäristökasvatuksen synty sijoitetaan jo 1960-luvun lopulle, mutta painokkaammin ja näkyvämmiin siitä on alettu puhumaan 1970- ja 80-lukujen taitteessa. Hän toteaa, että ala on yhä verrattain nuori, ja sen määrittely on käsitteen laajuuden vuoksi haasteellista. Ympäristökasvatuksella on yhteneviä piirteitä niin kasvatustieteiden, filosofia, estetiikan, kuin ympäristötieteidenkin kanssa, ja sen muoto vaihtelee kontekstin mukaan (Cantell 2004, s. 12–13). Cantell (2004) luettelee vuonna 1977 järjestetyssä Tbilisin ympäristökasvatuskonferenssissa määriteltäviä tavoitteita, joiden mukaan

ympäristökasvatus pyrkii auttamaan yksilöitä ja ryhmiä tiedostamaan ympäristö kokonaisuutena ja herkistymään sen ongelmille, hankkimaan tietoja ja kokemuksia ympäristöstä ja sen ongelmista, selkiyttämään arvojaan ja tunteitaan suhteessa ympäristöön, motivoitumaan aktiiviseen osallisuuteen ja ympäristön suojeluun, sekä tietojen- ja taitojen kartuttamiseen sekä saamaan mahdollisuuksia aktiiviseen ja vastuulliseen työskentelyyn ympäristöongelmien ratkaisemiseksi (Cantell 2004, s. 60).

Vaikka ympäristökasvatuksen päämääristä voi päätellä, että luonnonsuojelu ja luonnonympäristöjen arvostus on alusta alkaen ollut alan merkittävä osa-alue, on myös itse ympäristö käsitteenä monitulkintainen. Cantellin (2004) mukaan sen voidaan ymmärtää tarkoittavan kulttuurista-, sosiaalista-, taloudellista-, esteettistä-, eettistä- tai -luonnonympäristöä (Cantell 2004, 13). Ympäristökasvatuksen rinnalle on tullut myös termi luontokasvatus, joka viittaa luonnonympäristöihin keskittyvään ympäristökasvatukseen, johon myös oma tutkimusprojektini keskittyy. Termit ovat monin paikoin limittäisiä ja päällekkäisiä, ja omassa tutkimuksessani viittaan myös ympäristökasvatuksesta puhuessani nimenomaisesti luonnonympäristöissä ja niihin liittyen tapahtuvaan ympäristökasvatukseen.

Ympäristökasvatuksen piiriin kuuluu useita erilaisia malleja ja lähestymistapoja. Omassa tutkimuksessani pyrin voimauttavan ja vahvan luontosuhteen sekä ympäristövastuullisen käyttäytymisen edistämiseen. Hyödynnän tämän vuoksi erityisesti Cantellin (2004) esittelemää

Koskisen (1999) osallistavan ympäristökasvatuksen mallia, joka painottaa osallisuuden ja voimaantumisen tavoitteita ja keskittyy luonnonympäristöissä tapahtuvaan ympäristökasvatukseen. Cantell (2004) kirjoittaa, että Koskisen mallissa osallisuuden kautta syntyvää voimaantumista pidetään lukuisissa alan tutkimuksissa ratkaisevina ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntymisessä. Cantell kertoo, että Koskisen mallissa osallisuudessa olennaista on kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa ja todella saada aikaan muutoksia omassa elämässään ja ympäristössään. Koskisen malli perustuu Cantellin mukaan osallisuuteen, voimaantumiseen ja ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisuuteen, ja tunteet ja arvot kytkeytyvät mallissa toisiinsa. Lähtökohtana siinä on kontekstuaalinen eli paikkasidonnainen oppimiskäsitys. Cantell kirjoittaa, että mallissa oppiminen tapahtuu Koskisen mukaan yhdessä toimimalla sekä omakohtaisten kokemusten ja niiden reflektion kautta. Cantell jatkaa, että sen keskeisenä tavoitteena on Koskisen mukaan myös ekologisesti vastuulliseksi toimijaksi kasvaminen (Cantell 2004, s. 65–66).

Kaasinen (2020) kirjoittaa, että teemme luonnostaan jatkuvasti havaintoja ympäristöstämme. Havaintoja tehdään kaiken aikaa ja kaikilla aisteilla. Osa havainnoista jää Kaasisen mukaan tiedostamattomiksi, mutta osa on niin kiinnostavia, että ne tulevat tiedostetuiksi. Jotta havainto johtaisi tiedostettuun ymmärrykseen, tarvitaan hänen mukaansa kuitenkin muistia, tietopohjaa ja luokittelutaitoja, joihin havainto voidaan kytkeä. Hän kirjoittaa, että tiedostetut ympäristöhavainnot vaativat tietoa havaintoon liittyvästä aihepiiristä sekä siitä, kuinka tehtyä havaintoa voi tutkia. Kaasinen sanoo, että ympäristökasvatuksessa tavoitellaan sekä tiedostamattomien että tiedostettujen havaintojen ja ymmärtämisen lisäämistä ja kehittämistä. Jotta tämä toteutuisi, tulee havaintojen tekemistä harjoitella yhä uudelleen ja uudelleen (Kaasinen 2020).

Kaasisen (2020) mukaan ilman tietoon perustuvaa luontosuhdetta lapsi ei voi ymmärtää, miten maailma toimii. Luontosuhteen kehitys tapahtuu havainnointi- ja tutkimustaitoja edistämällä ja viemällä lapset luontoon (Kaasinen 2020). Kaasinen (2020) viittaa Jerosen (2016), jonka mukaan syvällinen luontosuhde auttaa ymmärtämään ihmisen aseman yhtenä luonnon eliöistä, ja lisää aktiivista kestävän kehityksen mukaista toimijuutta. Kestävän kehityksen periaatteet ja ekologiseen toimijuuteen kasvattaminen on yksi kirjakonseptini tavoitteista, sekä merkittävä tekijä omassa opettajuudessani.

## 1.2 Ympäristökasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen suhde

Ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus ovat molemmat suhteellisen nuoria tutkimusaloja, joilla on takana lyhyehköön historiaansa nähden pitkä yhteinen taival. Ylirisku (2016a) kirjoittaa, että ympäristökasvatukseen liittyvät kysymykset ovat näkyneet kuvataidekasvatuksen tavoitteissa 1970-luvulta saakka. Tuolloin kuvaamataidonopettajien koulutusohjelmassa lisättiin hänen mukaansa ympäristötietoisuutta ja ekologista näkökulmaa, jonka seurauksena ympäristökasvatus levisi myös uusien peruskoulujen opetussuunnitelmiin (Ylirisku 2016a, s. 42–52). Yliriskun (2016a) mukaan kuvaamataito oli uuden peruskoulun ensimmäinen oppiaine, jonka sisältöihin ympäristökasvatus määriteltiin. Hän kertoo, että tuolloin ympäristökasvatukselliset sisällöt painottuivat paljolti erilaisten ympäristöjen analysointiin ja esteettisten elämysten tarkasteluun. 1980- ja -90-luvuilla ympäristökasvatusta alettiin kuvaamataidon oppiaineessa käsitellä henkilökohtaisten ympäristökokemusten kautta, ja vuosikymmenen vaihteessa vaikutteita otettiin runsaasti ympäristötaiteellisista työskentelytavoista ja näkökulmista. Ylirisku kertoo, että myös kuvaamataidonopetuksen koulutusohjelmaan lisättiin ympäristökasvatuksen kurssi. 2000-luvun aikana keskeiseksi teemaksi muotoutuivat kestävän kehityksen periaatteet sekä konstruktivistis-kokemuksellinen pedagogiikka, jotka ovat kuluneina vuosikymmeninä vain kasvattaneet merkitystään kuvataidekasvatuksen sisällöissä (Ylirisku 2016a, s. 42–52).

Nykyään ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus kytkeytyvät toisiinsa lähes erottamattomasti. Suominen (2016a) nostaa esiin kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ekososiaalisen tasa-arvon ja ekologisen demokratian edistäjänä osana laajempaa tasa-arvokasvatuksen paradigmat. Suominen mukaan sosioekologiselle tasa-arvolle rakentuvan yhteiskunnan perustana on ihmisen oikeus merkitykselliseen ja monitasoiseen luontosuhteeseen. Hän kuvaa kuvataidekasvattajien merkitystä ja mahdollisuuksia ympäristökasvatukselle kompostimetaforalla: maailman kompostiin on maatuvan jätteen lisäksi kipattu haitallisia kemikaaleja ja myrkkyjä kerroksittain koko ihmiskunnan voimin. Luonnollinen maatuminen on rajoittunutta, sillä suuri osa jätteestä ei hajoa. Kompostin haitalliset ainekset saavat ihmisen ja ympäristön voimaan huonosti. Suominen mukaan taidekasvattajat, taiteilijat, tutkijat ja ympäristöaktivistit voivat toimia kompostin kääntäjinä ja sekoittajina. Tätä työtä tehdään hänen mukaansa rakentamalla pedagogista ja tutkimuksellista kehystä vaihtuviin tarpeisiin ja muuttuviin tarpeisiin (Suominen 2016a, s. 9).

Suomisen (2016a) mukaan suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa on kautta aikojen säilynyt sama, yhteiskunnallisen vastuun ja tiedostavan eettisyyden painottamisen traditio. Hän kirjoittaa, että oppijan suhde ympäristöönsä ja henkilökohtaisen kokemusmaailman merkitys yksilön esteettisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumiselle ovat olleet toistuvia teemoja kuvataidekasvatuksen kentällä. Viime vuosina taidekasvatuksen piirissä on keskusteltu hänen mukaansa erityisesti ympäristökasvatuksesta, ympäristötaiteesta, ympäristötaidekasvatuksesta, ympäristöpolitiikasta ja kierrätyskäytännöistä suhteessa maailmantilanteeseen. Suominen kertoo, että kestävän kehityksen periaatteet näkyvät uusimmissa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa keskeisinä. Myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmissa sekä Aalto-yliopistossa, että Lapin yliopistossa on painotettu paikkasidonaisuutta ja ympäristökasvatusta keskeisenä osana koulutusta (Suominen 2016a, s. 10–11).

Valkeapää (2014) kirjoittaa, että luontosuhteen käsitteleminen on noussut yhdeksi keskeisistä nykyaikaisen taiteen teemoista (Valkeapää 2014, 142). Oman havaintoni myötä erityisesti koronapandemian jälkeisinä vuosina on näkynyt kasvanut kiinnostus paitsi retkeilyyn ja luonnossa liikkumiseen, myös halu tuoda luonto lähemmäs itseä esimerkiksi taiteen keinoin. On mielestäni tarkoituksenmukaista, että myös kuvataidekasvatuksen kentällä kuullaan tämä tarve ja reagoidaan siihen.

### 1.3 Taideperustainen ympäristökasvatus

Paikan määrittämisen ympäristötaiteen prosessilla on yhteneväisyyksiä myös luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen prosesseihin. Jokela ja kollegansa (Jokela ym. 2006) kertovat, että kuten niissäkin, teoksen toteuttaminen vaatii laajan paikan kartoituksen, jossa kokemuksellinen tiedonhankinta on keskeisessä roolissa. Heidän mukaansa se ymmärretään paikassa olemisena ja sen kokonaisvaltaisena aistimisena. Heidän mukaansa paikkamääritteeseen ympäristötaiteeseen liitetään myös tutustuminen paikkaan liittyvään historiaan, tarinoihin ja sille annettuihin merkityksiin (Jokela ym. 2006, 2.3). Tämä muistuttaa monelta osin esimerkiksi Valkeapään (2014) kuvailevaa luontosuhteen muodostumista.

Yksi merkittävä yhtymäkohta luontosuhteen ja ympäristötaiteen välillä on kokemuksellisuus. Tässä kohtaa yhtälöön voidaan liittää myös taidekasvatus. Jokela kollegoineen (2006) kertoo, että havainnointitaitojen kehittäminen on yksi taidekasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä. Heidän mukaansa taide sekä luo että rikastuttaa havainnointitapoja. He puhuvat myös

ympäristöherkkyydestä; se on termi, jolla kuvataan kykyä aistia ja havaita ympäristöä (Jokela ym. 2006, 5.1). Katson, että sekä luontosuhteen rakentamisessa, ympäristökasvatuksessa että ympäristötaidekasvatuksessa se on yksi keskeisistä päämääristä, ja kuten luontosuhdetta rakentaessa, myös ympäristötaidetta tehdessä prosessi käynnistyy paikan moniaistisella havainnoinnilla. Jokela ja hänen kollegansa (2006) kuvaavat ympäristötaiteilijan paikkaan tutustumista siellä olemalla; katsomalla, kuulemalla, kokemalla. Myös valmiit ympäristöteokset koskettavat heidän mukaansa monia aistialueita ikään kuin pakottaen tarkastelijan aktiiviseksi. Jokela kollegoineen kirjoittaa, että ympäristötaideteokset ja niiden tekeminen voi saada luonnossa liikkujan tarkastelemaan ympäristöä uudella tavalla aistit herkistyneenä tai suuntaamaan huomionsa paikkaan, johon sitä ei normaalisti suuntaisi (Jokela ym. 2006, 5.1.).

Räsänen (2015) kirjoittaa ympäristötaiteesta esteettisen havainnon välineenä. Hän sanoo, että ympäristötaide esittämisen ja tulkinnan muotona ohjaa oppilaita kokonaisvaltaiseen, moniaistiseen havainnointiin. Räsänen mukaan se nostaa esiin esteettisen havaitsemisen merkityksen ympäristön tutkimisessa. Hänen mukaansa esteettinen havaitseminen muistuttaa lapsen tapaa kokea ympäristö; kun aikuisille on ominaista pyrkiä jäsentämään ympäristöä ulkopuolisena kohteena, lähestyy lapsi sitä kokonaisvaltaisesti. Tämä ei Räsänen mukaan kuitenkaan tarkoita havaitsemisen olevan jäsentymätöntä; toisin kuin rutiininomaiseen katsomiseen, esteettiseen havaitsemiseen kuuluu perusteellinen tarkkaileminen ja emotionaalisuus. Räsänen sanoo, että omakohtaisuuden lisäksi ympäristötaiteessa korostuu ympäristösuhteen käytännöllisyys ja vuorovaikutus. Hän kuvaa ympäristöä koskevan tiedon perustuvan oman toiminnan saamien konkreettisten vaikutusten havaitsemiseen, ja tästä syystä taiteelliseen työskentelyyn perustuvalla ympäristön luennalla on mahdollisuus vaikuttaa henkilökohtaisen ympäristösuhteen muodostumiseen (Räsänen 2015, 359–360).

Kokemuksellisuuden ja havainnoinnin kautta ympäristötaiteellinen työskentely voi siis nähdäkseni toimia myös luontosuhteen rakentamisprosessin käynnistäjänä, tai toisinpäin. Tätä yhteyttä hyödynnän omassa tutkimusprosessissani.

Myös kestävän kehityksen periaatteet ja ympäristötaidekasvatus limittyvät toisiinsa. Jokela kollegoineen (2006) kertoo, että samalla, kun kuvataiteessa on siirrytty kohti paikkasidonnaista taidetta, ollaan kuvataidekasvatukseen integroitu ympäristökysymysten ja yhteisöllisen toiminnan piirteitä. Nämä toimintaperiaatteet ovat heidän mukaansa sidoksissa ympäristökysymyksiin ja ekologiin arvoihin ja tekoihin (Jokela ym. 2006, 2.3.). Räsänen (2015) kirjoittaa, että ympäristötaiteen tarkastelu ja sen keinojen hyödyntäminen vaatii oppilailta arvovalintoja. Räsänen mukaan näkökulmien vaihtelu on ympäristötaiteen tarkastelussa ja sitä tutkimuskeinona käytettäessä

keskeistä, ja se voi parhaimmillaan auttaa huomaamaan muutokset ympäristössä ja pohtimaan niiden syitä ja seurauksia. Ympäristötaide saattaa hänen mukaansa laajentaa ymmärrystä oman elämän ulkopuolelle ja avata historiaan tai tulevaisuuteen liittyviä näkymiä (Räsänen 2015, s. 360). Räsänen (2015) mukaan taideperustaisessa ympäristön luennassa edetään moniaistisesta kokemuksesta käsitteellistämiseen ja sitä kautta henkilökohtaiseen merkityksenantoon, jossa painottuu arvonäkökulman merkitys. Näiden tulkinnassa esteettiset ja eettiset näkökulmat kietoutuvat hänen mukaansa toisiinsa. Räsänen tiivistää vielä, että ympäristön taiteellisessa luennassa korostetaan vastausten sijaan kysymyksiä ja tulkintaprosessin jatkuvuutta (Räsänen 2015, s. 363).

Huhmarniemi ja hänen kollegansa (2020) kirjoittavat, että taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa tai ympäristötaidekasvatuksessa tavoitteena ovat toiminnot, joissa lapsi luo uusia itselleen tärkeitä merkityksiä ja symboleita suhteessa lähiluontoon. Luonnonmateriaaleilla ja niiden aistimisella, havainnoinnilla ja kokemisella on tällöin prosessissa merkittävä rooli (Huhmarniemi ym. 2020). Koostan, että taideperustainen kuvataidekasvatus voi siis sisältää esimerkiksi erilaista luonnonmateriaalien järjestelyä, keräämistä tai muovaamista. Samalla syntyy suhde, muistijälki ja ymmärrys oman elinympäristön tuoksuista, äänistä tai tuntumista.

Huhmarniemi kollegoineen kirjoittaa, että taideperustainen lähestyminen ympäristökasvatukseen korostaa kehollisuutta, luonnon esteettistä kokemista ja moniaistisuutta oppimisen välineenä. Heidän mukaansa 1990-luvulta alkaen korostunut on myös paikka opetuksen lähtökohtana: tällöin paikalla käsitetään olevan myös sosiaalisia ja yhteisöllisiä tasoja. He viittaavat tekstissään Karjalaiseen (2006), jonka mukaan tällöin paikka ymmärretään tilana, johon kerrostuu historiaa, muistoja, kokemuksia ja kerrottuja ja kuviteltuja ulottuvuuksia. Taidetoiminnalla taas voidaan tukea tai tuottaa paikallista luontokulttuuria (Huhmarniemi ym. 2020). Taideperustainen ympäristökasvatus voi nähdäkseni siis toimia myös kuuluvuuden tunteen voimistajana ja liittää tekijänsä kiinteämmin osaksi kotiseutuaan ja sen ympäristöjä.

Kaasinen (2020) kirjoittaa, että ihminen tutkii ympäristöään näön lisäksi kuulon, hajujen, makujen ja tuntemuksien kautta. Kaasisen mukaan moniaistisen lähestymisen avulla opittavat asiat jäävät paremmin muistiin, ja ne voi myöhemmin palauttaa mieleen moniaististen muistijälkien avulla. Hänen mukaansa moniaistisuuteen liittyy kiinteästi tutkivuus ja toiminnallisuus. Kaasinen viittaa Vuoriseen (2001) joka kuvaa toiminnallisuutta pedagogisena ajatuksena siitä, että lapsi oppii parhaiten tekemällä (Kaasinen 2020). Huhmarniemi ja hänen kollegansa (2020) kirjoittavat, että ympäristö- ja yhteisötaide menetelminä antavat oppimisprosessissa tilaa lapsen omille kokeiluille, leikille ja kehollisuudelle. Heidän mukaansa samalla toteutuvat Pirosen (2004) kuvaavat leikin ja taiteen yhteiset tekijät: luovuus, mielikuvitus, uteliaisuus ja assosiativinen ajattelu (Piironen 2004, s.

316). Huhmarniemen ja hänen kollegoidensa mukaan takapihat, pöheiköt ja metsänreunat voivat toimia luontokulttuurin oppimispaikkoina ja tarjota tilan ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle taidekasvatukselle (Huhmarniemi ym. 2020).

Huhmarniemi kollegoineen (2020) kirjoittaa, että taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa keskitytään taiteen aistimellisiin, aineellisiin ja esteettisiin ulottuvuuksiin, ja irtaudutaan liiasta käsitteellistämisestä. Työskentely luonnonmateriaalien kanssa kytkeytyy uuteen tietämisen ja olemisen tapaan, jossa myös ruumiillisuus ja hiljainen tieto ovat läsnä (Huhmarniemi ym. 2020). Esimerkin antaakseni tällaista hiljaista tietoa voi olla esimerkiksi ymmärrys itsestä suhteessa ympäröivään luontoon, tieto vuodenvaihtuksen muutoksista tai käsitys siitä, miten vaikkapa suolla liikutaan turvallisesti. Tämä voi kuvataidekasvatuksessa tarjota uuden väylän itseilmaisuuksiin oppijoille, joille perinteiset käsitteellistämisen keinot ovat vaikeita. Naukkarinen (2003) kirjoittaa, että ympäristötaidetta tehtäessä sanat eivät välttämättä ole mukana; kaikesta ei tarvitse puhua tai kirjoittaa (Naukkarinen 2003, s. 8). Joskus vain kokeminen riittää.

Kuvataidekasvattajana katson, että yksi keskeisistä kuvataidekasvatuksen tavoitteista on kasvattaa ekologisesti ja kulttuurisesti tiedostavia kansalaisia, ja edistää kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumista oppijan elämässä. Tämä määrittellen myös opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa (OPS 2014). Naukkarisen (2003, s. 82 & 97) mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen menetelmät voivat kannustaa ja tukea lapsen luontaista tapaa suhtautua luontoon vertaisena, jopa tiedostavana tai inhimillisenä entiteettinä. Hän kertoo, että yksi tapa tutustua ja luoda suhde luontoon on sen havainnointi, johon ympäristötaidetyöskentely on oiva väline. Naukkarinen kuvailee, että jos taide on tapa hahmottaa maailmaa, on ympäristötaide tapa hahmottaa ympäristöä. Hän mainitsee muutoksen havainnoinnin, joka on väistämätöntä ympäristötaidetta tehdessä ja tulkitessa: ruoho kasvaa, lämpötila vaihtelee, ihmiset tulevat ja menevät (Naukkarinen 2003, s. 82 & 97). Taiteellisella lähestymistavalla voidaan kenties myös purkaa mahdollisia pelkoja tai huolia, joita luonnonympäristöihin saattaa liittyä.

Naukkarinen (2003) puhuu sanallistamisen tärkeydestä ympäristötaiteen opetuksessa. Hänen mukaansa sanojen käyttö niin ympäristötaiteen opetuksessa, tekemisessä ja tarkastelussa toimii luonnostelunomaisena mielikuvien kartoittamisen työkaluna. Tärkeää hänen mukaansa on myös teoksen perustelu: miksi tämä teos on tekemisen arvoinen (Naukkarinen 2003, s. 89)? Tämä liittyy nähdäkseni olennaisesti myös kestävyysajatteluun ja siihen, miten luontoa ja sen elementtejä käytetään taiteen tekemisessä. Haasteena taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa- tai ympäristöperustaisessa taidekasvatuksessa- onkin huolehtia siitä, että luonnonympäristöissä

toimiessa luonto ei kärsi siellä tapahtuvasta toiminnasta; tämä on yksi huomioonotettavista seikoista myös oman tutkimukseni lopputuotteessa eli kirjakonseptissa ja sen tehtävissä.

### 1.3 Ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus Lapin yliopistossa

Jokela (2016) kirjoittaa, että Lapin yliopistossa on jo pitkään kehitetty pohjoisten yhteisöjen, taiteen ja ympäristöjen huomioivaa kestävään kehitykseen tähtäävää koulutusta, tutkimusta ja taiteellista toimintaa. Toiminnasta käytetään nimitystä YTY-toiminta (Yhteisö, Taide, Ympäristö). Niin kutsuttuja YTY-opintoja on Jokelan mukaan yliopistossa tarjolla runsaasti: pakollisissa opinnoissa kursseja on neljä, ja lisäksi valittavissa on YTY-opintojen sivuaine (Jokela 2016, s.70). Lisään, että kurssien puitteissa ja niiden ulkopuolella on lisäksi mittavasti erilaista tutkimus- ja hanketoimintaa, joissa tutkitaan ja kehitetään ympäristötaidekasvatuksen ja kestävä kehityksen periaatteiden integroimista kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan.

Kokemukseni pohjalta uskon, että pohjoisella sijainnilla ja luonnonympäristöjen läheisyydellä on ollut merkittävä rooli siinä, millaiseksi ympäristökasvatus ja ympäristötaidekasvatus on Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa muotoutunut. Jokelan (2016) mukaan alkuperäiskulttuurien ja muiden pohjoisten elämäntapojen sekoittuminen on pohjoiselle alueelle tyypillistä. Hänen mukaansa tästä syntyneet kulttuuriset ja kolonialismiin pohjautuvat konfliktit ja kysymykset liittyvät voimakkaasti ympäristön ja kulttuuri-identiteetin välisiin suhteisiin, joissa keskeinen rakennusväline on taide (Jokela 2016, s. 76–77).

Toinen leimallinen piirre Lapin yliopiston ympäristökasvatukselle on pohjoinen ilmasto ja vuodenaajat. Erityisenä pohjoisen ulottuvuutena voidaan mielestäni pitää esimerkiksi talvitaide, kuten lumi- ja jäärakentamista, joilla on Lapin yliopistossa pitkät traditiot. Jokela (2016) kirjoittaa, että talvitaiteeseen on liittynyt kiinteästi yhteisöllisyys ja yhteisötaide, jonka tavoitteena on ollut kehittää alueen asukkaiden omia vahvuuksia ja tukea yhteisön ja yksilöiden identiteetin säilymistä ja rakentumista. Hän jatkaa, että pohjoisen asukkaiden erityinen suhde ympäristöönsä on tässä työssä ollut keskeisessä asemassa. YTY-pedagogiikan, ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen suhteisiin liittyy kiinteästi ympäristöherkkyyden ja -tietoisuuden ohella toimintaherkkyys ja toimijuus (Jokela 2016, s. 77–79). Myös omassa tutkimusprosessissani ja sen lopputuotteessa hyödynnän Lapin yliopiston talvitaideosaamista ja traditiota.

## 2. Luontosuhde

### 2.1 Luontosuhteen määrittelyä

Tutkimuksessani ja nähdäkseni myös ympäristötaidekasvatuksessa yksi keskeisimmistä termeistä on luontosuhde. Valkonen (2013) määrittelee sen luontoa koskevaksi asenteeksi tai ajattelutavaksi. Luontosuhteen voi hänestä ymmärtää myös maailmankuvalliseksi, eettiseksi ja filosofiseksi ilmiöksi (Valkonen 2013, s. 6). Kilpijärven (2013) mukaan luontosuhde näkyy ihmisen tavassa suhteuttaa itsensä ja oma toimijuutensa luontoon (Kilpijärvi 2013, s. 83).

Termi kuitenkin pakenee tarkkaa määritelmää. Valkeapään (2014) teksteissä luontosuhde on itsessään kysymyksen tila, joka muuttuu ja elää. Erilaisten ulottuvuuksien kanssa eläminen vaatii hänen mukaansa erilaisia tietämisen tapoja, ja ymmärrys eri eliöiden yhteydestä ja riippuvuuksista on myös tunnekokemus, jossa ihminen hahmottuu olentona muiden rinnalla. Luontosuhde voidaan tähän peilaten Valkeapään mukaan määrittää myös valppautena ja olosuhteiden kuuntelemisena (Valkeapää 2014, s. 148–151). Valkeapää (2014) kuvailee luonnon kohtaamista valintana, jossa ihminen antaa luonnon olla äänessä ja kuuntelee. Tämä taas vaatii pysähtymistä. Hänen mukaansa kohtaamiseen liittyy yhteenkuuluvuuden tunne, läsnäolo ja rinnakkaisuus samassa maailmassa, missä tutuus ja vieraus limittyvät. Erilaisten olioiden vierelle asettuessaan ihminen näyttäytyy Valkeapään mukaan luontokappaleena muiden joukossa. Kohtaamisen ja pysähtymisen myötä ympäristöstä tulee hänen mukaansa erityinen, siihen muodostuu siis suhde. Yksi väline luontosuhteen löytämiseen Valkeapään kuvailun mukaisesti on taide, joka tarjoaa ”mahdollisuuden hahmottaa kuvittelemalla, nähdä uusia sävyjä ja tunnistaa eläytyen” (Valkeapää 2014, s. 148–151).

Luontosuhde on myös ajassa muuttuva käsite ja ilmiö. Yksi viime vuosikymmeninä keskiöön noussut suhtautuminen luontoon lienee ihmisestä erillistävänä näkemys luonnosta raaka-aineena, joka on korostunut teollistumisen ja kapitalismin seurauksena. Valkonen (2013) kuitenkin kertoo, että erityisesti pitkälti teollistuneissa maissa, jossa tehdään siirtymää tai on jo siirrytty teollisesta myöhäisteolliseen aikaan, myös välineellinen luontosuhde on muuttunut yhteiskunnan mukana. Luonnonympäristöjen merkitys kulutuksen ja virkistäytymisen paikkana on hänen mukaansa korostunut, kun teollisen luonnonkäytön rinnalle on noussut muita käyttötarkoituksia. Luonto on

alkanut hahmottua yksilöllisen kulutuksen kohteena ja elämysten tuottajana. Valkosen mukaan luontoturismien kasvu on johtanut myös luontosuhteen muutokseen: sitä määrittävät yhä enemmän turistiset käytännöt ja palvelut, kuten kiipeily tai ohjattu koskenlasku (Valkonen 2013, s. 5–6). Muutos ei kuitenkaan omasta mielestäni muuta luonnon alistamista välineelliseen asemaan. Valkosen (2013, s. 6) mukaan luontoturismi on toisaalta edistänyt ympäristötietoisuutta ja luonnon kokemista tuomalla sen saavutettavammaksi: retkeily voi parantaa ja elvyttää sekä ihmisen ymmärrystä luonnosta, että kasvattaa ympäristömyönteistä asenneilmapiiriä ja ympäristötietoisuutta. Tämän voisi mielestäni nähdä välivaiheena Valkeapään (2014) kuvailemaan kokemukselliseen ja tasa-arvoiseen luontosuhteeseen.

## 2.2 Metsäsuhde osana luontosuhdetta

Tutkimuksessani käytän rinnakkain termejä luontosuhde ja metsäsuhde. Sanojen merkitykset ovat monilta osin limittyviä, ja niitä saatetaan käyttää myös toistensa korvaajina. Tämä liittyyne osaltaan siihen, että eri tahojen laskelmien mukaan metsä peittää noin 60–75 prosenttia Suomen pinta-alasta, ja suurelle osalle suomalaisista lähiluonto mieltyy nimenomaa metsäympäristöksi. Metsäsuhde on kuitenkin oma terminsä, joka on myös tässä tutkimuksessa syytä määrittää tarkemmin.

Jotta voidaan määrittää, mitä tarkoittaa suhde metsään, on määriteltävä, mikä metsä itse asiassa on. Mielikuva metsästä on voimakas ja tulee mieleen välittömästi: puiden tiheästi peittämä, vihreä maa-alue. Metsän määrittely ei kuitenkaan ainakaan virallisesti ole näin yksinkertaista, vaan riippuu esimerkiksi määrittelevän tahon näkökulmasta. Vaikkapa Europarlamentin (2023) käyttämä YK:n elintarvike- ja maatalousjärjestö FAO:n määritelmä on seuraava:

metsä on maata, jolla puiden latvuspeittävyys (tai vastaava puuston tiheys) on yli 10 prosenttia ja jonka pinta-ala on yli 0,5 hehtaaria. Puiden olisi täysikasvuisina voitava saavuttaa kasvupaikallaan vähintään 5 metrin korkeus” (Europarlamentti 2023).

Tällaista Europarlamentin määritelmän mukaista metsää on Suomen pinta-alasta Luken (2024) laskelmien mukaan 66,2 prosenttia. Sieltä kerrotaan, että Suomessa metsäpinta-alaan luetaan myös kitumaa, eli harvapuisempi metsäalue, jolloin metsäpinta-alaa on noin 69,2 prosenttia (Luk 2024). Numero kuitenkin putoaa merkittävästi, jos metsä määritelläänkin sen luonnonmukaisuuden mukaan. Edellä kuvatun määritelmän mukaisesta, valtaosan Suomen pinta-alasta peittävästä metsästä suurin

osahan on prosenttien valossa talousmetsää, eli aluetta, jolla ihminen on hakannut luonnontilaisen metsän ja istuttanut tilalle toivottuja puulajeja taloudellisista syistä myöhemmin kaadettavaksi. Voitaisiin puhua myös puupellosta.

Luonnonmetsien määrää tai prosenttiosuutta Suomen pinta-alasta on vaikea määritellä, sillä metsäkartoitustyötä tapahtuu koko ajan. WWF (2024) kertoo, että kartoittamisella on tarkoitus selvittää luonnontilaisten ja vanhojen metsien määrää, jotta arvokkaita metsäalueita voitaisiin suojella. 80 % luonnonmetsätyypeistä, kuten korpimetsistä ja lehdoista on uhanalaisia (WWF 2024). Vanhojen metsien osuus koko maan metsistä on suomalaisten ympäristöalan tutkimuslaitosten ja viranomaistahojen yhdessä kehittämän ja ylläpitämän luonnontila-fi-sivuston mukaan alle viisi prosenttia. Eniten vanhoja luonnontilaisen kaltaisia metsiä on sivuston mukaan Lapissa, Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa. Käytännössä kaikki jäljellä olevat luonnontilaiset tai sen kaltaiset metsät ovat vanhoja metsiä, sillä uusia luonnontilaisia metsiä ei enää viime vuosikymmeninä ole juuri syntynyt (Luonnontila 2023). Vanhan metsän määrittely ja suojelutarve on myös tutkimuksen tekemisen aikana herättänyt kiistaa Suomessa eri tahojen eriävien näkemysten vuoksi. Suomen ympäristökeskukselle Syrjäsen ja hänen kollegoidensa (2024, s. 28) tekemän määritelmän mukaan riittävä ikä puustolle vanhaksi ja suojeltavaksi määritellyssä metsässä on metsätyypistä ja sen sijainnista riippuen 80–220 vuotta. Ympäristöministeriön vuonna 2024 julkaiseman tiedotteen määritelmä taas on tiukempi, ja alkaa 140 vuodesta (YM 2024).

Luonnontila.fi (2023) kertoo, että metsätalouden näkökulmasta metsä määritellään sen tuottavuuden eli vuosittaisen puunkasvun mukaan. Sivulla sanotaan, että esimerkiksi valtakunnan metsien inventoinnissa (VMI) sovelletun luokituksen mukaan metsiä ovat kaikki sellaiset puustoiset elinympäristöt, joiden kasvupotentiaali on yli kuutiometri puuta vuodessa hehtaaria kohti (Luonnontila 2023).

Metsä on siis arkisuudestaan huolimatta itse asiassa monisyinen ja monitulkintainen käsite. Yhteistä määritelmille on runsas puusto. Puuston mukana tulee väistämättä suuri oheislajisto kasveja, sieniä ja eläimiä, vaikka niiden määrä ja monimuotoisuus metsän luonnonmukaisuudesta, iästä ja tyyppistä riippuen vaihtelee. Puhuessani metsäsuhteesta tutkimuksessani miellän sen tarkoittavan suhdetta metsään rakentamattomana runsaan puuston sekä eliö- ja kasvilajiston kasvupaikkana. Tämän määritelmän rinnalla pidän lukijan omaa kokemusten, mielikuvien ja tunteiden luomaa määritelmää siitä, mitä metsä tarkoittaa, toivoen käyttäjän kuitenkin myös kyseenalaistavan omia mielikuviaan metsän määritelmästä.

Jos metsä itsessään on käsitteenä monitulkintainen, sitä on myös metsäsuhteen käsite. Aivan aluksi on syytä huomata ero jo aiemmin sivuamaani luontosuhteeseen. Julkaisussa Metsäkulttuurinen näkökulma Kansalliseen metsästrategiaan Matila kollegoineen (2018) määrittelee metsäsuhteen yksilön tai yhteisön suoraksi tai välilliseksi eläväksi suhteeksi metsään, siinä missä luontosuhteella voidaan kuvata suhdetta mihin tahansa luonnonympäristöön. Metsäsuhde on julkaisun mukaan osa ihmisen henkilökohtaista laajempaa ympäristösuhdetta ja identiteettiä, ja se muuttuu ihmisen elämänvaiheiden mukana ja voi näyttäytyä eri tavoin eri rooleissa tai ympäristöissä. Metsä erityislaatuisena luonnon- ja kulttuuriympäristönä erottaa metsäsuhteen luontosuhteesta (Matila ym. 2018, s.14).

Metsäsuhteen käsite voidaan erotella vielä myös sitä lähellä olevasta metsäkulttuurin käsitteestä. Paaskoski kollegoineen (2018) määrittelee sen yksilöiden ja yhteisöjen metsään liittyviksi ja sosiaalisissa yhteyksissä jakamiksi toimintatavoiksi, käytännöiksi, käsityksiksi, merkityksiksi ja arvoiksi. Metsäsuhde voi heidän mukaansa olla vain elävällä toimijalla; esimerkiksi esi-isien metsäsuhteesta puhuttaessa puhutaan sen sijaan metsäkulttuurista (Paaskoski ym. 2018, s. 5–6). Myös metsäsuhdetta itsenäisenä terminään on tarkennettu ja kuvailtu usean tekijän toimesta eri vuosikymmeninä. Tässä luvussa avaan hieman näitä määritelmiä, ja peilaan niitä suhteessa omaan tutkimukseeni.

Karhunkorva kollegoineen (2017) kirjoittaa, että metsä ei ole ihmiselle koskaan pelkästään vain fyysinen ympäristö. Hän sanoo, että se on monilla tavoin myös resurssi sekä raaka-aineiden lähde. Lisäksi siihen liittyy aina myös mielikuvia ja tunteita (Karhunkorva ym. 2017, s. 6–7). Erilaisia metsäsuhdetyyppejä onkin viime vuosina määritelty juuri emootioiden näkökulmasta. Vuonna 2018 toteutettiin Suomalaisten metsäsuhteiden tila -selvitys osana maa- ja metsätalousministeriön rahoittamaa ja Suomen Metsäyhdistyksen ja Suomen Metsämuseo Luston toteuttamaa Kestävästi metsäsuhteessa -hanketta. Selvityksessä tutkittiin suomalaisten metsiin liittämiä emootioita, joiden pohjalta luokiteltiin kuusi metsään liittyvää tunnetyyppiä: huoleton haahuilija, energinen seikkailija, määrätietoinen sijoittaja, harkitseva hyödyntäjä, seesteinen ylläpitäjä ja yhteisöllinen huolehtija (Kantar 2018). Kantarin (2018) toteuttamassa selvityksessä tyypittely perustui erilaisiin metsäsuhdetta määrittäviin tunnetiloihin. Eri tunnetilojen korostuminen vaikutti tutkimuksen mukaan myös siihen, mitä hyötyjä metsästä koki saavansa, ja mitä metsässä tehtiin (Kantar 2018).

Selvityksen (Kantar 2018) mukaan tunnetyypeistä yleisin oli seesteinen ylläpitäjä. Tätä tunnetyyppiä edustaa tutkimuksen mukaan n. 25 % suomalaisista. Tämän tyyppin edustaja käy metsässä melko usein, ja kokee sen hoitavana, jopa pyhänä paikkana. Selvityksen mukaan seesteiselle ylläpitäjälle

keräily, metsän tarkkailu, siellä liikkuminen ja muu virkistyskäyttö on ensisijaista taloudelliseen hyötyyn verraten, mutta myös talouskäyttö hyväksytään. Metsien suojelua pidetään erittäin tärkeänä (Kantar 2018).

Toiseksi yleisin tunnetyyppi selvityksen (Kantar 2018) mukaan oli yhteisöllinen huolehtija, jota edustaa n. 23 % suomalaisista. Tässä tunnetyyppissä suojeluhalu korostuu eniten. Selvityksessä todetaan, että tälle tunnetyypille metsien luonnonmukaisuus on tärkeää, ja metsän kunnioittaminen on keskiössä. Talouskäyttö on hyväksyttävää, kunhan metsien suojelu otetaan vakavasti (Kantar 2018).

18 % osuudelle suomalaisista metsän hallinta ja talouskäyttö ohittavat Kantarin (2018) selvityksen mukaan muut arvot, vaikka myös luonnonmukaista metsää arvostetaan. Tätä tunnetyyppiä kutsutaan tuloksissa harkitsevaksi hyödyntäjäksi. Selvityksen mukaan tälle tunnetyypille metsien virkistyskäyttö on mukavaa, mutta taloushyödyistä ollaan hyvin tietoisia. Koetaan, että ollaan itse metsän rakentajia (Kantar 2018). Selvityksessä 11 % metsien hallitseminen on vielä keskeisempää, ja metsien tehokas käyttö koetaan erityisen tärkeänä. Tätä tunnetyyppiä kutsutaan tuloksissa määrätietoiseksi sijoittajaksi. Luonnonmukaista metsää arvostetaan, mutta metsäsuhde on etäisempi kuin muilla (Kantar 2018).

15 % edustaa Kantarin (2018) tuloksissa huolettoman haahuilijan tunnetyyppiä. Tässä tyypissä metsää pidetään mukavana ajanviettopaikkana, mutta suhde siihen ei ole kovin syvälinen. Selvityksen mukaan kysymykset talouskäytön ja luonnonsuojelun välillä ovat tälle tunnetyypille vaikeita, eikä omaa metsäsuhdetta osata oikein määrittellä (Kantar 2018).

Selvityksessä (Kantar 2018) tunnetyyppi energinen seikkailija kuvaa suomalaisista 8 % metsäsuhdetta. Tätä tunnetyyppiä leimaa selvityksen mukaan urheilullisuus ja itsensä haastaminen metsässä. Luonnonmukaisuus koetaan tärkeäksi, ja taloushyötyä arvostetaan keskimääräistä vähemmän (Kantar 2018).

Metsäsuhdetta on luokiteltu myös aiemmin. Pietarisen (1987, s. 323–331) mukaan ihmisellä voi olla neljä erilaista perusasennetta metsään: utilismi, mystismi, humanismi sekä primitivismi tai biosentrismi. Pietarinen (1987) kertoo, että utilistisella asenteella ihminen hyödyntää metsää raaka-ainelähteenään lisätäkseen omaa hyvinvointiaan. Pietarinen jatkaa, että kun ihminen etsii henkistä yhteyttä luontoon, hänellä on mystinen asenne metsään. Humanistisessa asenteessa metsä palvelee Pietarisen mukaan kasvatuksellisten ihanteiden toteuttamista. Primitivistisen tai biosentrisen asenteen omaavilla ihmisillä on näkemys siitä, että muut eliölajit ovat samanarvoisia ihmisen kanssa (Pietarinen 1987, s. 323–331).

Pietarisen määritelmät ovat jo iäkkäitä, mutta samat aiheet ovat pinnalla myös nykydiskurssissa metsä- ja luontosuhteista puhuttaessa. Pietarisen utilistiseksi kuvaamaa metsäsuhdetta voisi kutsua myös antroposentriseksi tai ihmiskeskeiseksi metsäsuhteeksi, ja primitivistisen metsäsuhteen tilalle on tullut posthumanismin käsite. Pietarisen ajatus humanistisesta eli kasvatuksellisesta metsäsuhteesta on kuvataidekasvattajalle kiehtova, ja näyttää myös tutkimukseni uudessa valossa. Kirjakonseptia suunnitellessani ja toteuttaessani tosiaan huomaan suhtautuvani metsään eri tavoin, kuin silloin kun vietän siellä aikaa ilman erityisiä tavoitteita. Kenties tutkimukseni ytimessä onkin osaltaan perustella, että kasvatuksellinen suhde metsään voi olla yhtäaikaisesti olemassa posthumanistisen asenteen kanssa ainakin silloin, kun se tähtää posthumanistisen ja syvän luontosuhteen luomiseen kasvatuksen kohteessa.

### 2.3 Luontosuhteen muodostuminen

Tutkimukseni keskittyy erityisesti lapsuuden luontokokemuksiin ja lapsuudessa tapahtuvaan luontosuhteen rakentumiseen. Edellä viittasin Valkeapähän (2014), jonka mukaan luontosuhde on muuttuva ja elävä kysymyksen tila. Kilpijärven (2013) mukaan myös luontosuhteen muotoutuminen on elävä ja jatkuva prosessi, joka voi muuttua eri elämänvaiheissa. Hänestä lapsena ja nuorena koetut asiat kuitenkin muovaavat suhdetta luontoon pohjustaen myös aikuisuuden luontosuhdetta (Kilpijärvi 2013, s. 83). Pynnönen (2018) kirjoittaa, että luontosuhteen muodostaminen ei ole ihmiselle synnynnäistä, vaan se edellyttää oppimista, joka on sidonnaista kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Luontosuhteen muodostuminen edellyttää hänen mukaansa siis sekä tietoisuutta ekosysteemien toiminnoista että niiden tunneperäistä arvostamista (Pynnönen 2018, s.10). Nämä ajatukset ovat tutkimukseni tuloksen, eli kirjakonseptini keskiössä.

Kilpijärvi (2013) on tutkinut erityisesti nuorten luontosuhdetta. Nuorilla on hänen mukaansa monia keinoja tarkkailla ja muuttaa luontosuhdettaan, mutta sosiokulttuurinen tausta ja esimerkiksi perhetausta vaikuttavat siihen, millaiseksi luontosuhde muovautuu. Kilpijärvi nostaa esiin toiminnallisuuden merkityksen luontosuhteen muodostumisessa: luonnossa tekeminen edistää rakentavaa ja osallisuutta edistävää tapaa suhtautua luontoon. Luontosuhde muotoutuu hänen mukaansa seurassa, ja esimerkiksi perheen tai kouluyhteisön merkitys on suuri. Myös asuinpaikalla on Kilpijärven mukaan merkitystä, sillä luonto on luonteeltaan tilannesidonnaista; luonto näyttäytyy

erilaisena kaupungissa ja luonnonympäristöissä katsottuna (Kilpijärvi 2013, s. 85–89). Voidaan nähdäkseni katsoa, että samoilla tekijöillä on merkitystä jo lapsuuden luontosuhteen rakentumiseen.

Lienee selvää, että luontosuhteen muodostuminen vaatii luonnossa liikkumista ja siellä olemista. Olen havainnut, että usein retkeilyyn tai luonnossa olemiseen liitetään tavoitteita, tarkoitus tai materiaallinen hyöty: metsään mennään metsästämään, sienestämään tai koettelemaan ihmisen rajoja esimerkiksi pitkän vaelluksen tai hurjan koskenlaskun muodossa. Salosen (2013) mukaan pelkkä välineellinen suhde luontoon on kuitenkin kestävä: marjapaikan tai muun nautintoalueen ehtyessä ihminen vain vaihtaa seuraavaan ilman todellisen ympäristösuhteen muodostumista. Hän korostaa päämäärättömän luonnossa oleilun merkitystä luontosuhteen syntymiselle: välineellisen ajattelun vähetessä ajatus luonnon vapaasta nautinto-oikeudesta alkaa muuttua ymmärrykseksi eri olioiden välisistä yhteyksistä ja keskinäisistä välttämättömyyksistä. Parhaimmillaan nautintosuuntautuneisuus vaihtuu Salosen mukaan yhteydeksi toisiin eliöihin, ja ympäristöään ymmärtäessään ihminen osaa ikään kuin luontevasti kulkea siinä (Salonen 2013, s. 38–46).

Marjastus, kalastus ja sienestys eivät kuitenkaan suinkaan ole Salosen (2013) mukaan haitallisia luontosuhteen rakentumiselle. Hän mainitsee itse pyydetyn tai poimitun ruuan nauttimisen myös luontosuhteen rakentajana: syödessään itse hankittuja luonnontuotteita yksilö ei etäännytä itseään teollisten ruuanvalmistusprosessien taakse, vaan on tietoinen tekemisestään (Salonen 2013, s. 39). Myös Valkonen (2014) korostaa tekemisen merkitystä: toiminnalliset suhteet vaikuttavat hänen mukaansa merkittävästi ihmisen luontosuhteeseen. Hän kirjoittaa, että ihmiset tulkitsevat luontoa ja siihen liittyviä asioita käytännöllisten ja paikantuneiden vuorovaikutussuhteiden kautta, jonka vuoksi luontosuhteen pohdinta on luonteeltaan hyvin käytännöllistä (Valkonen 2014, s. 6). Näen, että juuri toiminnallisuus ja tekeminen on yksi keskeinen yhdistävä tekijä luontosuhteen, ympäristötaiteen ja kuvataidekasvatuksen välillä. Tästä yhtymäkohdasta käsin rakennan myös oman tutkimukseni tavoitteena olevaa kirjakonseptia.

## 2.4 Posthumanistinen luontosuhde

Ihmiselle luontainen tapa hahmottaa ympäristöään tuntuu olevan sen lajittelu ja nimeäminen. Olemme luoneet lähes jokaiselle havaitulle eliölle, eläimelle ja kasville oman lokeronsa ja latinankielisen nimensä sekä kirjanneet ylös niiden tuntomerkit. Olemme luoneet karttoja, joissa määrittelemme ja pyrimme hahmottamaan maaston muotoja ja pisteiden välisiä etäisyyksiä. Tämä

kaikki voidaan kuitenkin nähdä ihmisen pyrkimyksenä eriyttää itsensä muusta luonnosta. Karjalainen (2014) tuo esiin radikaalin luontoaktivisti Pentti Linkolan kritiikin: ”Minusta tuntuu, että Linnaeuksen täytyi vihata luontoa, kun hän rupesi panemaan sitä mieleiseensä järjestykseen, tituloimaan ja arkistoimaan”. Karjalainen esittää luonnon keinotekoisien järjestämisen ontologisena kysymyksenä ensi- ja toissijaisuuden suhteesta. Hänestä arkistoitu luonto ei ole ihmiselle ensi- vaan toissijainen (Karjalainen 2014, s. 22).

Karjalaisen (2014) esiin nostama ontologinen kysymys kiinnittyy posthumanismin käsitteeseen. Posthumanismi on hänen mukaansa biosentrinen luontokäsitys, joka korostaa ihmistä osana luontoa, ei siitä erillisenä entiteettinä (Karjalainen 2014, s. 23).

Ylirisku (2016b) kirjoittaa posthumanistista kooten eri tutkijoiden ajatuksia. Hän viittaa tekstissään Vartoon (1992), joka puhuu länsimaisesta subjektiivisuudesta, joka tarkoittaa suhdetta maailmaan, jossa kaikki koettu tulkitaan ihmisen omasta näkökulmasta. Ylirisku jatkaa, että Vadénin (2000, 2010) mukaan subjektiivinen kokemus pyrkii luonnon ja itsen hallitsemiseen. Ylirisku viittaa seuraavaksi Lummaan (2014) ajatukseen, jonka mukaan subjektin kontrolloiva suhde ympäristöön luo ja ylläpitää erillisyyttä. Ylirisku kertoo Bryantin (2011) katsovan tämän johtavan siihen, että muut olennot ovat tällöin olemassa vain subjektia varten, objektina tai resursseina (Ylirisku 2016b, s. 155). Erillisuus, ihmiskeskeisyys ja dualistinen jako subjektin ja objektin välillä kuuluvat Yliriskun (2016b) mukaan länsimaisen ajattelun perusrakenteisiin. Hän viittaa Vadéniin (2000, 2010), jonka mukaan asubjektiivisuus on tämän subjektin rajojen murtumista; kokemukseen osallistuu joku toinenkin, jota ihminen ei voi ennakoita tai määrätä; puhtaimmillaan asubjektiivisuus on elämän riemun kokemista, osallisuutta ja jatkuvuutta (Ylirisku 2016b, 155).

Ylirisku (2016b) kuvailee Varton (1992) näkemystä siitä, että ihmisen oman totaliteetin, subjektiivisen kokemisen tavan murtuminen on portti eettisempään maailmasuhteeseen. Ylirisku kirjoittaa, että Varton (1992) mukaan eettinen oleminen on kokemuksellista, kehollista ja aistillista; kehosta tulee kosketuspinta maailman kanssa sen sijaan, että se olisi pelkkä instrumentti sen kokemisessa. Ylirisku viittaa seuraavaksi Vadéniin (2000; 2010) jonka mukaan kestävämpi maailmasuhde vaatii subjektiivisten kokemustapojen purkamista, ja uusien kokemisen tapojen luomista, ja näihin tapoihin tottuminen taas vaatii sisukasta toistoa ja säännöllisyyttä (Ylirisku 2016b, s. 156). Tähän toistoon myös tutkimukseni tuloksena oleva kirjakonsepti perustuu.

Posthumanismiin liittyy kiinteästi myös ihmisten luontoa tuhoavien elintapojen kritiikki. Länsimainen elintapa on ekologisesti kestävä, ja luonnonvarojen ylikulutus on viime vuosina ollut esillä voimakkaasti myös kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen kentällä. Vadén

(2016) kertoo, että ekologinen kestävyys vaatii subjektin ja yksilön purkamista. Hän kohdistaa kritiikin modernistiseen kehitysajatteluun: ongelma ylikulutuksen vähentymisen tiellä on käsitys eteenpäin kulkevasta ja jatkuvasta kehityksestä, joka on johtanut ylikulutukseen ja riippuvuuteen fossiilisista polttoaineista. Ratkaisuksi ekokriisiin ja ihmislähtöiseen luontokäsitykseen Vadén esittää niin kutsuttua uudelleenalkuperäiskansaistumista, josta englanniksi käytetään termiä *going native*. Vadén puhuu syntyiedosta, jonka voisi tiivistää yhteydestä syntyväksi ymmärrykseksi ja tietämykseksi ympäristön toiminnasta (Vadén 2016, s. 137–140).

Käsitys ihmisen suhteesta luontoon on ollut murroksessa, ja tämä on näkynyt myös taidekentällä. Hiljalleen on edetty kohti posthumanistista ajattelutapaa ja luonnon toimijuuden korostamista. Tästä kirjoittavat Huhmarniemi ja hänen kollegansa (2020), ja puhuvat tässä yhteydessä myös lapsen luontaisesta suhtautumisesta luontoon toimijana. Laajemman luonnon toimijuuden tunnistamisen odotetaan heidän mukaansa johtavan empaattisempaan luontosuhteeseen niin yksilön kuin yhteisön tasolla (Huhmarniemi ym. 2020). Vadén (2016) katsoo, että mikäli taidekasvatuksella halutaan vaikuttaa ekologisesti kestäväen elämänmuodon syntyyn, täytyy toimia asubjektivisen kokemuksen alueella modernia maailmankuvaa purkaen ja alkuperäiskansaistuen (Vadén 2016, s. 141). Omassa tutkimuksessani lähestyn luontosuhdetta posthumanistisesti ja asubjektivisesti. Pyrin kirjakonseptillani ympäristötaidekasvatuksen kautta luomaan kokemuksellista yhteyttä ja ykseyden kokemusta luonnon parissa.

### 3. Ympäristötaide

#### 3.1 Taidetta ympäristöstä ja ympäristössä

Kuten monet ihmisen ja ympäristön suhteeseen liittyvät termit, myös ympäristötaide on käsitteenä monitulkintainen. Kaikki ympäristötaide ei suinkaan ole luonnonympäristöissä, kuten metsissä tai vaikkapa suoalueilla, tapahtuvaa taidetta, mutta oman tutkimukseni kontekstissa keskityn ympäristötaiteen määrittelyyn nimenomaa luonnonympäristöihin paneutuen. Lapin yliopistossa tehdään ja on tehty aiheen parissa merkittävää tutkimusta, ja nojaan ympäristötaiteen määrittelyssä voimakkaasti Lapin yliopiston ympäristötaidetraditioon sekä minua opettaneiden Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professorien Jokelan ja Hiltusen sekä lehtori Huhmarniemen kirjoituksiin ympäristötaiteen piirteistä.

Ympäristötaiteen ilmiötä kuvataan useilla rinnakkaisilla termeillä. Ympäristötaidetta kuvataidekasvatuksen kentällä runsaasti tutkinut Jokela kollegoineen (2006) kertoo, että Suomessa ympäristötaiteen käsitteeseen liittyvät läheisesti myös maataide ja yhteisötaiteen käsitteet. Englanniksi ympäristötaiteen kenttää on heidän mukaansa jaoteltu esimerkiksi *earth art*, *land art*, *field art*, *site-specific art*, *environmental art* ja *art in nature*-käsitteillä. Näillä kuvataan ympäristötaiteilijoille ominaista kokeilevaa ja tutkivaa työtä luonnon elementtien, kuten esimerkiksi lumen, jään tai kivien, sekä luonnonvoimien, kuten tuulen, parissa (Jokela ym. 2006, 2.1.).

Naukkarinen (2003) pohtii taiteen ja ympäristöteosten suhdetta toteamalla, että se on yksi laaja taiteen sektori, jonka rajat muihin sektoreihin ovat epäselviä. Naukkarinen tuo esille, että esimerkiksi installaatioteoksen voisi usein määrittää myös ympäristötaideteokseksi. Hän jatkaa, että taiteuden ongelma on kuitenkin useammin läsnä ympäristötaiteen kohdalla, kuin vaikkapa maalaustaiteessa; ympäristötaide ei välttämättä erotu ympäristöstä selkeällä rajauksella tai yksinkertaisella aistitasolla, vaan se saattaa olla hyvinkin hienovaraista tai huomaamatonta (Naukkarinen 2003, s. 28). Usein luonnonympäristöjä ja maisemia kuulee verrattavan taiteeseen kauneutensa vuoksi. Naukkarinen (2003) kommentoi tätä ilmiötä toteamalla, ettei ole vaarallista, jos tulkitsee taiteeksi jotakin, joka ei ehkä ole sellaiseksi tarkoitettu – olennaisempaa on, mitä kohtaamisesta seuraa (Naukkarinen 2003, s. 29).

Jokela kollegoineen (2006) kirjoittaa, että ympäristötaiteen juuret ovat 1960-luvun Yhdysvalloissa ja Englannissa, aikana, jolloin esimerkiksi feminismin, hippiliikkeen, äitimaa-myytin ja zeniläisyyden ja minimalismin suuntaukset vaikuttivat yhteiskuntaan. Yhdysvalloissa taiteilijoilla oli käytössään paljon koskematonta maata, mikä loi suuntaa taidesuunnan muodostumiselle. Esimerkkeinä he mainitsevat Robert Smithsonin, Michael Heizerin ja Walter De Marian, jotka toteuttivat kaivinkoneiden avulla suurikokoisia, ympäristön tilaan kantaottavia teoksia (Jokela ym. 2006, 2.1.). Jokela ja hänen kollegansa (2006) kertovat, että formalismin suosio vaikutti suuntauksen visuaaliseen muotoon, ja aiheiden pelkistyminen ja massiivinen tekotapa johtivat valtaviin teoksiin, jotka saivat heti kritiikkiä osakseen ympäristölle haitallisina. Toisaalta he mainitsevat, että monet ympäristötaiteen pioneerit tekivät taidetta vain hyvin pienillä puuttumisilla luontoon: esimerkiksi Andy Goldsworthy, Richard Long ja Hamish Fulton työskentelivät hyvin hienovaraisilla, herkällä tavoilla, ja heidän taiteensa perustui kävelyyn, jäljen jättämiseen ja luonnonmateriaalien hienovaraiseen järjestelyyn (Jokela ym. 2006, 2.1.). Tällainen luonnonkulkuun mahdollisimman vähän vaikuttava, performatiivinen ote lähentelee ympäristötaiteen nykyisyyttä, ja tämänkaltaiseen työskentelyyn myös omassa tutkimuksessani nojaan.

Jokelan ja kollegoidensa (2006) mukaan ympäristötaiteessa keskiössä olevaa taideteoksen, ympäristön ja yhteisön suhteen voi jaotella kolmeen kategoriaan. He jakavat kategoriat seuraavasti; *Paikkaa hallitseva taide* perustuu ympäristön alistamiseen ja valloitukseen, *paikalle ominainen taide* ympäristöön sopeutumiselle, ja *paikan määrittelemä ympäristötaide* on itse ympäristön synnyttämää. Heidän mukaansa paikan määrittämien ympäristötaideteosten olemassaolo perustuu kokonaisuudessaan ympäristöönsä: teoksen muoto, materiaalit ja syntyprosessi ovat paikkalähtöisiä. Muodoltaan teos voi olla esimerkiksi veistos, materiaalien järjestelyä, performatiivinen teko, kuten puun istuttaminen, tai päätös olla tekemättä yhtään mitään. Jokela ja hänen kollegansa kuvailevat ympäristön synnyttämää taidetta jopa ainoana ”todellisena ympäristötaiteena (Jokela ym. 2005, 2.3). Omassa tutkimuksessani hyödynnän paikan määrittelemää lähestymistapaa, joka sopii parhaiten posthumanismin ja kestävä kehityksen periaatteiden rinnalle.

## 3.2 Ympäristötaiteen muotoja

Koska ympäristötaide on luonteeltaan paikkasidonnaista, kokeilevaa ja hetkellistä, myös sen muodot vaihtelevat runsaasti. Huhmarniemen ja Jokelan (2018) mukaan ympäristötaiteella on yhtymäkohtia myös muihin taiteenlajeihin, kuten veistotaiteeseen, installaatioon ja performanssiin. He kuvaavat veistotaiteen ja ympäristötaiteen eroa juuri sen suhteessa ympäristöön tai luontoon ja lainaavat Andrewsia (1999) jonka mukaan ympäristötaideteokset eivät ole objekteja, vaan pikemminkin taiteilijan ja ympäristön suhteita; ympäristötaiteessa teoksen merkitys syntyy suhteesta ympäröivään tilaan (Huhmarniemi & Jokela 2018, s. 108).

Huhmarniemi ja Jokela kertovat, että installaatiotaiteen yleistyminen 1980-luvun jälkeen vaikutti merkittävästi myös ympäristötaiteeseen, ja käsitteet ovatkin paikoin limittäisiä. He kertovat, että installaatiotaiteessa teoksia toteutetaan kokoamalla tai keräilemällä yhteen erilaisia elementtejä, kappaleita ja materiaaleja tilallisuutta ja moniaistisuutta korostaen. He kuvaavat, että teokset koetaan moniaistisesti; ajallisesti, kehollisesti ja tilallisesti (Huhmarniemi & Jokela 2018, s. 110). Moniaistisuus ja kokemuksellisuus ovat siis piirteitä, joita installaatio ja ympäristötaide jakavat.

Naukkarinen (2003) kirjoittaa, että siinä, missä taiteessa yleensä pyritään pysyvyyteen, ja sitä korostetaan ylläpitämällä ja restauroimalla teoksia; koko museojärjestelmän ydin on pitkälti säilyttämässä. Hän nostaa esiin, että ympäristötaiteessa korostuu katoavaisuus; teokset eivät välttämättä ole pysyviä, vaan enemmän tai vähemmän jatkuvassa muutoksessa. Hänen mukaansa teoksen sanoma, kauneuskäsitys ja tekniikka liittyvät kaikki kolmiulotteisuuteen ja tilan käsittelyyn (Naukkarinen 2003, s. 77).

Yksi katoavan ympäristötaiteen muodoista on performanssi. Jokela ja hänen kollegansa (2006) kirjoittavat, että luonnonympäristöissä tapahtuvissa performansseissa ihmisen yhteys luontoon on keskeistä. Performanssi on usein paikasta riippumatta kehollista vuoropuhelua paikan kanssa, joka saa lähtökohtansa ympäristön ominaisuuksista, materiaaleista, tunnelmasta ja historiasta. Jokelan ja hänen kollegoidensa mukaan luonnossa esiintyjä sisäistää ympäröivän luonnon ja välittää kokemuksen muille läsnäolijoille (Jokela ym. 2006, 5.3.). Ympäristössä tapahtuvan taiteen hetkellisyys tekee siitä mielestäni lähtökohtaisesti performatiivista. Näkisin, että ympäristötaide ja performanssi liittyvät toisiinsa lähes erottamattomasti, ja raja näiden kahden välillä on usein häilyvä. Useimpia ympäristötaiteen muotoja, kuten vaikkapa kävelytaidetta, voidaan pitää myös performanssina.

Yksi tunnettu performatiivisen ympäristötaiteen muoto on niin sanottu vaellustaide, jossa käveleminen on valjastettu taiteen tekemisen muodoksi. Tästä tunnettuja taiteilijoita ovat esimerkiksi jo edellä mainitut Richard Long ja Hamish Fulton, joiden taide perustuu kävelemällä jäljen tekemiseen. Jokela kollegoineen (2006) kirjoittaa, että toisin kuin kulkuvälineillä matkustettaessa, kävellessä paikkakokemus rakentuu kehollisesti, moniaistisesti ja omakohtaisesti. Kun kävely nähdään taiteellisena toimintana, huomio kiinnitetään kokemusten ja havaintojen dokumentointiin ja prosessointiin. He jatkavat, että vaellustaiteeseen saatetaan liittää myös matkan varrelle tehtyjä pienempiä teoksia. Usein vaellustaide kuitenkin saavuttaa katsojansa vain dokumentoinnin välityksellä (Jokela ym. 2006, 5.4.).

Jokela kollegoineen (2006) esittää, että kun kävelytaide valjastetaan ympäristötaidekasvatukseen, siihen on syytä liittää jokin konkreettinen, tuottava osuus. Tällainen voi heidän mukaansa olla esimerkiksi mielikuvakartta, jossa on mukana joitakin kuvallisia tuotoksia, valokuvia tai tekstejä. Lähtökohtana voi olla myös tavallinen kartta, jota sovelletaan uudella tavoin. Tarkoituksena on keskittyä intensiivisesti läsnäoloon, maisemaan ja matkan kokemiseen. Aktiivinen tuottaminen tämän ohessa tukee Jokelan ja hänen kollegoidensa mukaan ymmärrystä (Jokela ym. 2006, 5.4.).

Naukkarinen (2003) tuo esille, että myös teoksen vastaanottamiseen liittyy usein liike; teosten ympärillä ja lomassa liikutaan, ja tämä johtaa lähestymiskulman ja aistihavainnon liikkeeseen, myös silloin, kun teos itsessään olisi paikallaan. Hänen mukaansa teokseen vaikuttavat myös sitä ympäröivät olosuhteet. Naukkarinen kirjoittaa, että ympäristötaiteen tekemisen ja tarkastelun lähtökohtana on ajatus, että teos ei sijaitse vain tietyssä tilassa, vaan myös ajassa, eli jatkuvassa muutoksessa olevissa ajallis-paikallis-kulttuurisissa olosuhteissa (Naukkarinen 2003, s. 78). Parhaimmillaan ympäristötaide voi Naukkarisen (2003) mukaan saada huomaamaan ympäristön muutoksia tarkemmin muuallakin, ja miettimään sen syitä ja seurauksia. Hän jatkaa, että se saattaa jopa virittää ajattelemaan muutosta ja ajan kulua yli oman elämän rajojen (Naukkarinen 2003, s. 82).

Myös fyysinen työn teko voi olla taidetta. Jokela kollegoineen (2006) kuvailee taiteellista fyysistä työskentelyä keskittyneeksi, kokonaisvaltaiseksi ja raskaaksi. Väsymyksen koetaan heidän mukaansa herkistävän aisteja ja tunteita, ja näin syventävän paikkakokemuksen syntyä. Myös paikan materiaalit suhteutuvat omaan kehoon työskentelyn kautta (Jokela ym. 2006, 5.5.). Naukkarinen (2003) kirjoittaa, että kaikki aistit voivat olla ympäristötaiteessa tärkeitä. Hänen mukaansa ympäristötaide on selkeästi kokonaisvaltaista taidetta, mitä kosketaan, kuunnellaan, jopa haistetaan tai maistetaan; sisältöä, tekniikkaa ja muita ominaisuuksia tarkastellaan kaikkien aistien avulla (Naukkarinen 2003, s. 82). Suomalaisista ympäristötaiteilijoista esimerkiksi Antti Laitisen työskentelyyn liittyy nähdäkseni usein voimakas raskaan fyysisen työn aspekti. Laitinen esimerkiksi soutaa tai raivaa,

järjestelee tai pinoaa luonnonympäristöjen materiaaleja teoksissaan. Olennaista teoksille on hetkellisyys: ne ovat olemassa vain sen aikaa, kunnes luonto peittää ne alleen, tai performanssin keston ajan. Pysyväksi jäljeksi työstä jää dokumentti, joka Laitisella voi olla joko video tai kuva.

## 4. Lapsen suhde luontoon ja lasten luontokirjallisuus

### 4.1 Lapsen luonto- ja metsäsuhteen muodostuminen

Karhunkorvan ja hänen kollegoidensa (2018) mukaan yksilön metsäsuhde syntyy tavallisesti lapsuudessa. Tällöin tapahtuvat kokemukset metsästä voivat heidän mukaansa olla perustavanlaatuisia koko elämälle, ja metsästä paikkana voi tulla ihmiselle ja hänen koko identiteetilleen tärkeä. Metsäsuhde ei ole Karhunkorvan mukaan kuitenkaan asia, joka luodaan vain kerran, vaan metsäsuhde elää ja kehittyy yksilön elämänvaiheissa. Siihen vaikuttavat hänen mukaansa esimerkiksi sen hetkinen elämäntilanne, aika, paikka, rooli ja silloinen ympäristö. Lapsuudessa muodostunut metsäsuhde voi eri elämän vaiheissa vahvistua ja heiketä, ja siihen vaikuttavat Karhunkorvan mukaan myös oma elämäntarina, sukutausta, työ ja vapaa-aika (Karhunkorva ym. 2018, s. 113). Kuulostaa siltä, että toisaalta myös näihin tekijöihin saattaa vaikuttaa lapsuuden luontokokemukset: jos metsä ja luonnonympäristöt muodostuvat jo lapsuudessa tärkeiksi, on kenties todennäköisempää, että ihminen hakeutuu myös myöhemmin elämässään niiden läheisyyteen, näin edesauttaen ja vahvistaen luonto- ja metsäsuhdetta. On myös todettu, että lapsuuden metsäkokemuksilla on voimakkaampi vaikutus metsäsuhteeseen, kuin aikuisuuden vastaavilla. Tuuva-Hongiston (2018, s. 30) mukaan lapsuudessa koetut sijainnit ja ympäristöt koetaan omiksi ja niihin liitetään onnellisuutta.

Pynnönen kollegoineen (2018) on tutkinut, että kaupungistuminen ilmiönä on vaikuttanut lasten luontoaltistuksen määrään ja metsäsuhteiden muodostumiseen, korostaen vapaa-ajan ja harrastusten merkitystä metsäsuhteen luomisen kannalta. Tekeminen ja kokeminen sekä metsässä oleminen ovat heidän mukaansa keskeinen osa metsäsuhteen rakentumista etenkin lapsilla ja nuorilla (Pynnönen ym. 2018, s. 10–12).

Pynnönen kollegoineen (2018) on tutkinut partioharrastuksen vaikutuksia lasten ja nuorten metsäsuhteeseen. Tuloksissa partiolaiset kuvasivat metsäsuhdettaan toiminnan ja harrastamisen kautta ja metsää erityisenä ympäristönä, joka auttaa rentoutumaan ja rauhoittumaan. Etenkin nuorempien vastaajien vastauksissa partioharrastus metsäsuhteen mahdollistajana korostui, kun vanhemmilla vastaajilla pääpaino oli metsäluonnon itseisarvossa ja hyvinvointia lisäävässä

ominaisuuksissa (Pynnönen ym. 2018, s. 10–16). Voitaisiin päätellä, että metsäsuhde on kehittynyt partiolaisilla harrastuspaikasta syvemmin merkitykselliseksi ympäristöksi. Pynnösen ja kollegoidensa (2018) mukaan tutkimuksessa neutraalia tai passiivista metsäsuhdetta kuvaaville vastauksille yhteistä oli selkeän syy- tai paikkayhteyden puuttuminen. Kiinnittyminen tiettyihin luonnonympäristöihin ja niiden henkilökohtaisten merkitysten jakaminen on todettu tärkeäksi osaksi myös luontosuhteen vahvistamisessa (Pynnönen ym. 2018, s. 16).

Tuuva-Hongisto (2018) kertoo, että kaupunkilaislasten arjessa metsä on kaukaisempi paikka, johon luodaan suhdetta partion kaltaisissa harrastuksissa. Maaseudulla asuville lapsille ja nuorille metsä on hänen mukaansa sen sijaan osa arkista elinympäristöä ja arjen toimintoja. Toiminnallisuus luo perustan metsäsuhteelle ollen myös kytköksissä ruumiillisuuteen ja affektiivisuuteen (Tuuva-Hongisto 2018, s. 7). Maaseudun nuorille lähimetsä tarjoaa Tuuva-Hongiston (2018) mukaan harrastusmahdollisuuksia, kuten kalastusta, hiihtoa, lenkkeilyä ja metsästystä, tai paikan vain viettää aikaa tai kuljeskella. Metsä liittyy syrjäkylillä myös voimakkaasti ylisukupolviseen ketjuun, ja metsässä liikutaan Tuuva-Hongiston mukaan usein nimenomaa sukulaisten kanssa. Asiaan liittyy Tuuva-Hongiston mukaan myös sukupuolittuneisuutta: metsiin, erityisesti metsästämään tai metsätöihin mennään erityisesti isän, isovanhempien tai muiden sukulaismiesten kanssa (Tuuva-Hongisto 2018, s. 29–30). Tämä herättää kysymyksen siitä, millainen metsäsuhteen luonne maaseudun lapsilla ja nuorilla on. Vaikka metsä koetaan myös itseisarvoisen tärkeänä, voitaisiin olettaa, että siihen liittyy maaseudulla myös enemmän omistajuus ja talousnäkökulma, joka kaupunkilaisnuorilta todennäköisesti puuttuu.

Viime vuosina lasten vähentynyt metsäaltistus on herättänyt myös yhteiskunnallista huolta. Tilastokeskuksen (2022) mukaan Suomen lapsista 60 % asuu sisemmillä tai ulommilla kaupunkialueilla (Tilastokeskus 2022), joilla etenkin luonnonmetsien ja muiden luonnonympäristöjen määrä on vähäinen. Vähäinen metsä- ja luontoaltistus johtaa vähäisempään mikrobialtistukseen, jonka taas on tutkimuksissa (Hanski ym. 2012; Haahtela 2019; Grönroos ym. 2019) todettu kiihdyttävän esimerkiksi allergioiden ja erilaisten immuunisairauksien, kuten ykköstyypin diabeteksen ja suolistosairauksien, kasvua. Lääketieteessä puhutaan ilmiöstä biodiversiteettihypoteesina (Hanski ym. 2012; Haahtela 2019; Grönroos ym. 2019). Lasten metsä- ja luontosuhteen vahvistusta on pyritty tukemaan erilaisilla hankkeilla, kuten Allergia-, iho- ja astmaliiton käynnistämällä Kansallisella luontoterveysohjelmalla (Allergia-, iho- ja astmaliitto 2023) ja perustamalla niin sanottuja terveystaivaita (terveystaiva.fi 2024). Oman havaintoni perusteella suomalaiset ovat hyvin tietoisia metsän ja muiden luonnonympäristöjen tarjoamista terveyshyödyistä,

ja moni vannoo esimerkiksi perinteisen pihkavoiteen, tai vihtomisen nimeen. Laaja tutkimus aiheesta kertonee myös sen kulttuurisesta merkityksestä.

## 4.2 Luonto lastenkirjallisuudessa

Lastenkirjallisuudella ja luontosuhteella on olemassa pitkä, historiallinen yhteys. Lastenkirjallisuutta tutkinut Laakso kollegoineen (2011) on kirjoittanut oivallisen tiivistyksen suomalaisen lastenkirjallisuuden historiasta. He kertovat, että lapsen ja luonnon käsitteet ovat läheisiä, ja usein toisiinsa yhdistettyjä tai rinnastettuja. Heidän mukaansa suuri merkitys oli 1700-luvun lapsikäsitteiden murroksella; viktoriaanisen ja romantiikanajan filosofiassa korostettiin lapsen luontoyhteyttä ja moraalista puhtautta (Laakso ym. 2011, 13–14). Laakso kollegoineen (2011) ottaa esimerkiksi John Locken ja Henri Rousseau, jotka jo aikoinaan pohtivat lastenkirjallisuuden ja luonnon yhteyttä. He kertovat, että Rousseau ajatteli lapsen edustavan puhdasta, turmeltumatonta luontoa. Toisaalta lapsi nähtiin eräänlaisena tyhjänä tauluna, ”jalon villin” kaltaisena astiana, joka tuli täyttää tiedolla. Laakson ja hänen kollegoidensa mukaan tähän kasvatustarpeeseen syntyi lastenkirjallisuus, jossa pedagogiikka oli keskiössä etenkin 1700–1800-luvuilla. Erityisen suosittuja heidän mukaansa olivat niin sanotut robinsonadit, seikkailukertomukset, jossa ihminen pyrkii kesyttämään villin luonnon. Luonto koettiin Laakson ja hänen kollegoidensa mukaan lastenkirjallisuudessa pitkään eräänlaisena taustakankaana, jolle heijastaa ihmisen sisäistä maailmaa tai ideologiaa (Laakso ym. 2011, 13–15).

Lastenkirjallisuuden isäksi Suomessa katsotaan usein 1800-luvulla vaikuttanut Zacharias Topelius, jonka satuja löytyy yhä monen kirjahyllystä. Laakso kollegoineen (2018) nostaa Topeliuksen merkittäväksi osaksi varhaista luonnonsuojeluaatehistoriaa Suomessa. He kirjoittavat, että Topelius yhdisteli teksteissään, kuten Luonnonkirjassa (1855) faabelia ja kristillis-isänmaallisia piirteitä, ammentaen myös saksalaisesta romantiikasta ja H-C. Andersenilta. Vaikka Topeliuksen sadut olivat monella tapaa ajan hengen mukaisia, oli niissä Laakson ja hänen kollegoidensa mukaan myös melko radikaaleja ajatuksia, kuten Vattumato-sadun eläinsuojeluaate. He mainitsevat, että Topelius myös käsitteli jo varhain huolia metsien tulevaisuudesta teknologian ja sahteollisuuden yleistyttyä, mikä on nähtävillä esimerkiksi sadussa Tapion ukko (Laakso ym. 2011, 19–20).

Laakso kollegoineen (2018) kertoo, että 1900-luvulla toinen maailmansota synnytti lastenkirjallisuuteen idyllikuvauksia. Sodan nähtiin heidän mukaansa uhkaavan ihmisten lisäksi koko

luomakuntaa, ja sodan kauhuja käsitteli esimerkiksi Yrjö Kokko sadussaan Pessi ja Illusia (1944), jossa sota näytettiin romantisoidussa luonnonympäristössä. Laakson ja kollegoidensa mukaan Kokko antoi samalla äänen luonnolle itselleen, ja eläinten ja kasvien puheenvuoroista syntyi kirjoittajien mukaan parhaimmillaan eettisiä ja moraalisia kannanottoja luonnon puolesta (Laakso ym. 2011, 22).

Laakso kollegoineen (2011) kertoo, että 1970- ja 90-luvuilla puhututtanut ympäristöherätys ja tasa-arvokysymykset tulivat näkyviksi myös lastenkirjallisuudessa: saduista tuli kantaaottavia, ja lasten ja nuorten ympäristökirjallisuuden tarjonta kasvoi. Aihepiireiksi lastenkirjoihin nousivat esimerkiksi autoistuminen, ympäristömyrkyt ja vesien saastuminen. Laakso ja hänen kollegansa kirjoittavat, että 1970-luvulla lapsesta tuli lastenkirjallisuudessa aktiivinen luonnonsuojelija ja poliittinen toimija, ja erityisesti tytöt nousivat tasa-arvoaateen vaikutuksesta useammin kirjojen päähenkilöiksi luontokirjoissa. Suomalaiseksi esimerkiksi he nostavat Leena ja Inari Krohnin Vihreän vallankumouksen (1970), joka ilmestyi vuotta ennen kuin dr. Seussin luonnonsuojelukirjallisuuden käännekohtana pidetty Lorax (1971) julkaistiin (Laakso ym. 2011, 23).

Laakso kollegoineen (2011) kirjoittaa 1990–2000-lukujen olleen lastenkirjallisuuden radikaalia vaihetta. Heidän mukaansa eläinsuojeluliikkeen aktivoituminen ja esimerkiksi turkistarhauksen nouseminen puheenaiheeksi näkyi myös lastenkirjallisuudessa, jossa lasten ja nuorten luonnonsuojeluun tuli mukaan vaaraelementti, kapinallisuus ja jopa rikollisuus aivan uudella tavalla. Tyypillistä heidän mukaansa oli erityisesti yhden lajiyksilön nostaminen suojelun kohteeksi ja tarinoiden keskiöön, kuten Ville Suhosen teoksessa Poika ja ilves (1999). Radikaalimman luonnonsuojeluaatteen lisäksi 1990–2000-luvuilla lastenkirjallisuuden aiheena näkyi kenties hieman ristiriitaisesti Laakson ja kollegoidensa mukaan myös vieraantuminen luonnosta, kuten Antero Nevanlinnan teoksessa Antero joutuu luontoon (2004). 2000-luvulla luonnonsuojelun keskiöön tuotiin heidän mukaansa yksilön kulutusvalinnat ja luonnonsuojelu, ja luontoa suojeltiin nyt kotoa käsin arjen teoilla. Erilaiset arjen ekoteot ja kierrätys näkyivät lastenkirjallisuudessa. Laakso kollegoineen kuvaa lastenkirjallisuuden muuttuneen tuolloin täysin epäpoliittiseksi verrattuna 1970-luvun kirjallisuuteen (Laakso ym. 2011, 25–26). Muutos muistuttaa pohtimaan omaa asemaani, jossa yhdistyy tutkijan ja taiteilijan asema; taiteilijalta ei vaadita neutraaliutta, vaan kannanottaminen on päinvastoin suotavaa. Toisaalta kirjakonsepti syntyy tutkimuksen kontekstissa, ja edellyttää siis pyrkimystä neutraaliuteen.

### 4.3 Kuvakirja lajityyppinä

Loppuproduktini on pohjimmiltaan konsepti kuvakirjasta. Lastenkirjallisuuden tutkijat Styles ja Salisbury (2012) lainaavat Baderin (1976) luonnehdintaa:

Kuvakirja on tekstiä ja kuvituksia, se on täysi paketti. Kuvakirja on kaupallinen tuote sekä sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen dokumentti. Ennen kaikkea se on kuitenkin kokemus lapselle. Taidemuotona se nojaa kuvien ja sanojen riippuvuuteen toisistaan, kahden vierekkäisen sivun yhtäaikaiseen esitykseen ja kääntyvän sivun draamaan (Styles & Salisbury 2012, s. 75).

Karasma kollegoineen (2013) taas lainaa teoksessaan Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita -lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma Gregersenin (1974) kolmijakomääritelmää. Sen mukaan kuvakirja:

- 1) voi olla kaunokirjallinen teos, joka kertoo tarinan kuvien ja tekstin avulla siten, että vähintään, joka aukeamalla on yksi kuva
- 2) kuvakirja voidaan määritellä kohderyhmänsä mukaan ”lasten kuvakirjaksi”
- 3) kyseessä on kirjan sisältämän kuvan ja tekstin keskinäinen suhde (Karasma ym. 2013, s. 18).

Karasma kollegoineen (2013) jatkaa, että Gregersen (1974) erottelee toisistaan katselukertomukset, kuten vauvojen ensikirjat, jotka eivät välttämättä muodosta loogista tarinaa, kuvakertomukset, pienet tarinat, joissa kuvien mukana kulkee lyhyt teksti, kuvitetut lastenkirjat, eli teokset, joissa vain muutamat kohdat kuvitetaan, ja kuvakirjat. Kuvakirjan Gregersen kuvaa Karasman ja Suvilehdon mukaan teokseksi, jossa kuvat ja sanat muodostavat luontevan kokonaisuuden ja ovat siten vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen yhdessä erilaisia merkityksiä (Karasma & Suvilehto 2013, s.18). Omassa teoksessani kuva ja sana ovat tasa-arvoisia kertojia sekä pedagogisia keinoja, ja ne muodostavat saumattoman kokonaisuuden tukien toistensa viestejä.

Myös kuvakirja voidaan jaotella alalajeihin. Rhedin (1992) on jaotellut kuvakirjan kolmeen alalajiin. Eeppinen kuvakirja on teos, jossa kuvan tehtävänä on selventää tekstiä ja kuvata tarinan tärkeitä kohtia. Laajennetussa kuvakirjassa kuvat antavat tekstille oman lisänsä, ja pyritään jopa minimoimaan tekstin määrä, mikäli asian voi viestiä kuvalla. Alkuperäinen kuvakirja taas on Rhedinin mukaan teos, jossa tekstillä ja kuvalla on kiinteä suhde, tekstiä ei voi ajatella ilman kuvia ja taitolla on oma merkityksensä (Rhedin 1992, s. 15–16).

Styles ja Salisbury (2012) kirjoittavat myös kuvan ja sanan suhteesta. Heidän mukaansa kuvakirjoissa kuva ja sana yhdistyvät välittämään kirjan viestin; kumpikaan ei välttämättä pärjäisi yksinään. Parhaat kuvakirjat luovatkin heidän mukaansa dynaamisen suhteen kuvien ja sanojen välille, missä elementit keskustelevat ja haastavatkin toisiaan. Kuvan ja sanan raja saattaa heidän mukaansa myös hämärtyä, ja teksti itsessään voi olla kuvallinen elementti. Kuvan ja sanan suhde on Stylesin ja Salisburyin mukaan keskiössä siinä, onko kuvakirja hyvä, huono vai mitäänsanomaton; parhaissa tapauksissa kuva ja sana toimivat yhdessä täydellisesti (Styles & Salisbury 2012, s. 89).

Omassa kuvakirjassani keskeisessä osassa on pedagogiikka, ja nimenomaa kuvataidekasvatus. Opettaminen on Karasman ja Suvilehdon (2018, s. 22) mukaan ollut yksi kuvakirjan tehtävistä, ja edelleen osa lastenkirjallisuutta on vaikuttaa lasten asenteisiin ja maailmankuvaan. Tämä on omassa teoksessanikin kiistatta pyrkimyksenä. Karasma ja Suvilehto (2018, s. 22) kuitenkin nostavat tämän tavoitteen rinnalle hyvän huomion: jos opetuksellinen tehtävä on kuvakirjassa kovin ilmeinen, se ei voi olla vaikuttamatta teoksen kokonaisuuteen ja sen sisällölliseen uskottavuuteen. Tästä huolimatta yksi tärkeä kuvakirjan lajityyppi on tietokuvakirja, jonka alalaji omakin teokseni on. Kårelundin (1994, s. 51) mukaan lajityyppi kehittyi 1970-luvulla Ruotsissa, kun peruskoulun opetuksessa tarvittiin uudenlaista oheismateriaalia. Suomessa kehitys on Karasman ja Suvilehdon (2018, s. 41) mukaan ollut suunnilleen samanlainen.

Kuvakirjalla on pitkä historia. Styles ja Salisbury (2012) sanovat, että sitä mukaa kun käsitys lapsuudesta on muuttunut, on muuttunut myös kuvakirjojen kuvitustyyli. He nostavat esimerkiksi A.A. Milnen Nalle Puhin, jonka visuaalinen hahmo on hyvin nostalginen, viaton kuvaus lapsuudesta sen ajan ihanteiden mukaisesti. Postmodernissa ajassa, jossa nyt elämme, on taas yleistä leikkisyys, sääntöjen rikkominen ja sirpaleisuus. Styles ja Salisbury jatkavat, että yhteiskunnallisten muutosten heijasteleminen on ymmärrettävää; kuvakirja on tapa osallistaa lapset yhteiskuntaan (Styles & Salisbury 2012, s. 75). Omassa teoksessani pyrin osallistamaan lapset osaksi luontoa ja luomaan suhdetta ympäröivään luontoon.

Heinimaan (2001) mukaan kuvakirja on myös usein lapsen ensikosketus kuvataiteen maailmaan, ensimmäinen käynti taidegalleriassa. Niinpä kuvakirjalle tulisi hänestä asettaa erityiset laatuvaatimukset, olipa kirjan sisältö tai tarkoitus mikä tahansa. Heinimaa kirjoittaa, että kuvakirjan avulla lapsi tutustuu kuvalliseen kieleen. Hän sanoo, että kuvakirja vetoaa lapsen aisteihin, havaintokykyyn ja eläytymiskykyyn (Heinimaa 2001, s. 155). Kysymys on Heinimaan (2001) mukaan kokonaisvaltaisesta elämyksestä, jonka sivuvaikutuksena omaksutaan esteettisiä periaatteita ja arvoja. Hän sanoo, että ajatus lapsen kykenemättömyydestä ymmärtää tai nauttia abstrakteista kuvista on harhaluuloa. Hänen mukaansa pienille lapsille kannattaisi tarjota kaikenlaisia kirjoja:

hauskoja ja vakavia, esittäviä ja abstrakteja, vanhoja ja uusia; oleellista olisi pyrkiä välttämään yksipuolisuutta ja kaavamaisuutta. Heinimaa kritisoi kuvallisia stereotypioita, jotka usein hallitsevat lasten tiloja siitä syystä, että aikuiset ajattelevat lapsille sopivan vain ”imelät värit ja sievistelevät kuva-aiheet” (Heinimaa 2001, s. 155).

Tutkijana ja lastenkirjan tekijänä, jonka tavoite on vaikuttaa lukijaan, minua kiinnostaa luonnollisesti erityisesti kohderyhmän suhtautuminen heille suunnattuihin teoksiin. Styles ja Salisbury (2012) kirjoittavat tutkimuksesta, jossa Styles ja Arzipe tutkivat lasten suhtautumista kuvakirjoihin vuosina 1999–2001. Tutkimuksessa aineistona oli sadan lapsen reaktiot kolmeen kuvakirjaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset pitivät kuvituksia yhtä tärkeinä tai jopa tärkeämpänä, kuin tekstiä. He ovat taitavia analysoimaan värien merkityksiä ja se tuntuu tutkimuksen mukaan olevan heille luontaista. Myös kehonkielen lukeminen tuntui olevan lapsille luontaista, ja he analysoivat kuvitettujen hahmojen ilmeitä ja eleitä vaivatta. Tutkimuksessa lapset piirsivät myös itse, ja huomattiin, että kuvitukset tuntuivat inspiroivan lapsia. Piirtäminen auttoi lapsia tulkitsemaan teoksia ja kertomaan tulkinnoistaan. Lapset tulkitsevat tutkimuksen mukaan visuaalisia metaforia ja ovat niistä kiinnostuneita myös silloin, kun he eivät kykene verbaalisesti kuvaamaan näkemäänsä. Tutkimuksen mukaan lapset haluavat viihtyä kuvakirjojen parissa, mutta kaipaavat myös haastetta. Kuvakirjat voivat kannustaa lapsia ajatteluun ja vaikeiden aiheiden käsittelyyn (Styles & Salisbury 2012, s. 79–82). Koen, että oman tutkimukseni kannalta on olennaista ymmärtää, miten tutkimuksen keskiössä oleva ihmisryhmä, lapset, kokee ja tulkitsee tutkimuksen tavoitetta, kuvakirjaa. Tätäkin tärkeämpää on kuitenkin ymmärtää omaa kohderyhmääni kirjan tekijänä ja taiteilijana.

#### 4.4 Lasten luontokirjallisuus 2020-luvulla

Tutkiakseni sitä, miten luonto ja luontokasvatus näyttäytyy lastenkirjallisuudessa nykyään, tutustuin lähikirjastoni lastenkirjahyllyyn. Luonto ja retkeily -osastolta poimin tutkittavaksi kaikki teokset, jotka pyrkivät jollain tapaa vastaamaan samankaltaiseen tarpeeseen, kuin mihin itse pyrin graduni taiteellisella osuudella vastaamaan; lasten luontosuhteen ja luonnossa liikkumisen edistämiseen. Materiaalia löytyi runsaasti, ja aihe vaikuttaa olleen varsin suosittu 2010- ja 2020-luvuilla, kun ilmastohuoli ja huoli lasten luontoaltistuksesta on kasvanut. Kevyeen kirjallisuuskatsaukseen päätyi teokset Seikkailijan retkikirja (Ovaskainen & Venho 2022), Ellan ja Veikon tutkimusmatkat: Pikku erämies (Otava 2009), Villin luonnon puuhakirja (Runesson & Bergman 2019), Iloinen metsäretki (Wiberg & Heikkilä 2022), Retkeillään luonnossa (Sundsten ym. 2012) ja Seikkailijan käsikirja

(Keen 2020). Kaikki kirjat olivat lapsille suunnattuja opastaviksi kirjoja luontoon ja retkeilyyn liittyen.

Kuvitus oli lähes kaikissa kirjoissa värikästä ja selkeää, ja lähes kaikissa kirjoissa oli kuvitettuna jonkinlainen varustelista tai repun pakkaamisohje. Silmiinpistävältä tuntuu se, ettei varustelista ole tutkimissani teoksissa eritelty retken tarkoituksen tai vuodenaajan mukaan, vaan lukijan täytyy itse osata koostaa sopiva paketti. Kaikista kirjoista löytyy myös kuvallinen ohje tulenteeseen. Kuvituksissa toistui myös lajitunnistuksen opettaminen kuvitusten kautta, tämä piirre löytyi neljästä kirjasta kuudesta. Myös jälkien tunnistus kuvitusten perusteella toistui usein. Kuvitusten hahmot noudattelivat lastenohjelmista tuttua muotokieltä pehmeine, pyöreine ja pelkistettyine piirteineen. Myös eläimet ja kasvillisuus oli kuvattu samaan tyyliin, ja eläinten piirteitä oli usein personifikoitu. Tämä tuntui vahvistuvan, mitä uudempaa kirjallisuus oli. Tästä kuvitustyylistä poikkesivat *Retkeillään luonnossa* (2012) ja *Seikkailijan käsikirja* (2020). *Retkeillään luonnossa* -teoksessa (2012) kuvitus oli niukkaa ja vähäeleisempää, pääpaino oli tekstissä. *Seikkailijan käsikirjan* kuvitukset perustuivat tuntemattoman tekijän löydettyihin piirroksiin, ja kenties siitä syystä kuvituksissa oli hyvin erilainen, viitteellisempi, vähävärisempi ja hienovaraisempi ote verrattuna muihin aineiston kirjoihin.

Luonnonsuojelun näkökulma oli kirjoissa läsnä, ja jokaisenoikeudet sekä retkietiketti käsiteltiin tavalla tai toisella kaikissa kirjoista. Kaikissa teoksissa oli mukana myös jonkinlaisia retkiruokaohjeita. Kirjoissa oli myös runsaasti puuhakirjamaisia askarteluja ja muita tehtäviä, lukuun ottamatta *Seikkailijan käsikirjaa* (2020) ja *Retkeillään luonnossa* -teosta (2012). Merkillepantavaa on mielestäni se, että vaikka askarteluissa ja tehtävissä hyödynnettiin ehkä luonnonmateriaaleja tai -aiheita, niiden teko sijoittui lähes aina kotiin tai muuhun sisätilaan. Itse luonnonympäristössä ei juurikaan toimittu tehtävien parissa, muutamat poikkeukset huomioiden. Tämä oli mielenkiintoinen havainto, kun pidetään mielessä 1990–2000-lukujen lastenkirjallisuuden poliittinen laimentuminen ja luontoajattelun tyypistyminen kodin ja arjen ekotekoihin; sama linja tuntuu ainakin jossain määrin jatkuvan myös 2010- ja 2020-lukujen lasten luontokirjallisuudessa.

Jaottelu vuodenaikoihin oli toistuva piirre, joka löytyi neljästä kirjasta, poikkeuksina jälleen *Retkeillään luonnossa* (2012) sekä *Seikkailijan käsikirja* (2020). Yllättävä tekijä, joka yhdisti kaikkia tutkimiani teoksia, oli vaativa osaamisen taso. Vaikka kirjat oli suunnattu lapsilukijoille, ja moni vieläpä selkeästi melko nuorille, alakoulun alaluokilla oleville lukijoille, oli niiden ohjeistus jo melko kokeneelle retkeilijälle sopivaa. Kaikissa teoksissa tuntui olevan oletus siitä, että lukija suunnittelee jo vaellusta tai vähintään vuorokautta maastossa telttayöpymiseen ja retkikeittämiseen. Tällainen on ainakin nykyään tasoltaan jo vaativaa retkeilyä, ja vaatii huomattavaa varmuutta ja osaamista, jota

monelta aikuiseltakaan ei löydy. Vaikka mikään ei tietenkään estä lukemasta teosta vanhemman kanssa tai sitä, että vanhempi tutustuisi kirjaan yksin, ei siihen teoksissa kannustettu tai ohjeistettu. Oletus tuntui olevan, että retkiseurue koostuu lapsista. Tästä poikkeuksena Iloinen metsäretki, jossa kerran vinkattiin tarkistamaan, ”aikuisilla on mukana kahvia” (Wiberg & Heikkilä 2022).

Vaikka lasten luonto-oppaita on runsaasti ja valinnanvaraa löytyy, koen, että myös omalle teokselleni on paikka niiden joukossa. Toistaiseksi en ole törmännyt teokseen, joka vastaisi juuri samaan tarpeeseen, kuin oma kirjani, joka pyrkii lapsen luontosuhteen vahvistamiseen nimenomaa kuvataiteen keinoin. Ympäristötaiteen, luontokasvatuksen ja ympäristökasvatuksen menetelmiä yhdistävät harjoitteet ovat jotain, jota lasten luontokirjallisuudessa ei vielä tässä muodossa ole. Oma teokseni eroaa tutkimistani kirjoista myös siinä, että se pyrkii tavoittamaan nimenomaa ne lapset ja perheet, joille luontoon lähteminen ei vielä ole helppoa tai luontevaa. Kynnys aloittaa on pidetty mahdollisimman matalana, ja lukija saa hyvin konkreettiset, räätälöidyt ohjeet kullekin retkelle. Koen tärkeäksi kuvataidekasvattajana ja luonnonystävänä tuomaan luontoelämyksiä juuri heille, joille se on tällä hetkellä kaukaisinta. Omaleimaista teokselleni on myös panostus moniaistisuuteen ja paikkasidonnaisuuteen tehtävissä sekä näiden rinnalla ja taustalla oleva posthumanistinen näkökulma.

## 5. Metodologia

### 5.1 Taideperustainen toimintatutkimus

Jokela ja Huhmarniemi (2020) kertovat, että taiteellisen toiminnan potentiaalinen vaikutus kasvatukseen, oppimiseen, sekä hyvinvoinnin edistämiseen ovat nousseet huomion kohteeksi taideperustaisen toimintatutkimuksen kontekstissa. Heidän mukaansa taideperustainen tutkimus sijoittuu taiteen, kasvatuksen ja yhteisöllisyyden välimaastoon, ja sen tavoitteena on usein osallistujien voimaantuminen, identiteetin vahvistuminen, oppiminen ja hyvinvoinnin tukeminen (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 41–48). Sosiologian tohtori Leavy (2018) luonnehtii, että taideperustainen tutkimus kulkee taiteen ja tieteen risteyskohdassa. Ne on perinteisesti nähty jopa toistensa vastakohtina, mutta pohjimmiltaan niiden tavoitteet ovat samankaltaiset: tutkia, selventää ja uudelleen esittää elämää ja sosiaalisia suhteita (Leavy, 2018, s. 3–10). Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 39) kirjoittavat, että soveltavan taiteen ja kuvataidekasvatuksen alojen tutkimusta leimaakin muutoshakuisuus ja ratkaisukeskeisyys: tavoitteena on usein työ- ja koulutusmenetelmien kehittäminen tai yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaaminen. Leavy (2018, s. 9) kuvaa osuvasti, että taideperustaisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole niinkään eksakti, yksiselitteinen tieto ja totuus, vaan sen ydin on ilmiöiden kokonaisvaltaisessa tutkimuksessa ja kuvailussa.

Tutkimuksessani pyrin sivutuotteena hyvinvoinnin edistämiseen luontosuhteen vahvistamisen kautta. Jokelan (2018, s. 73) mukaan on todettu luonnossa oleskelun vaikuttavan lasten ja nuorten hyvinvointiin, terveyteen ja esimerkiksi tarkkaavaisuuteen. Lisäksi käsittelen kestävään kehitykseen ja siinä kannustamiseen liittyviä kysymyksiä. Näillä kysymyksillä on Jokelan ja Huhmarniemen (2020, s. 39) mukaan myös kiinteä yhteys soveltavan taiteen ja kuvataidekasvatuksen tutkimusintresseihin ja tätä kautta taideperustaiseen toimintatutkimukseen. Jónsdóttir kollegoineen (2018) korostaa taideperustaisen tutkimuksen tarjoamaa mahdollisuutta keskittyä oppijan tai opiskelijan omiin aloitteisiin. Tutkimusmalli mahdollistaa hänen mukaansa tilan, jossa oppija voi johtaa omaa oppimistaan ja kehittää itsetuntemustaan (Jónsdóttir ym. 2018, 34).

Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 42) kirjoittavat, että taideperustaisella toimintatutkimuksella on myös erityisesti Lapin yliopistossa ollut kiinteä side ympäristö- ja yhteisötaiteeseen, joiden työtapoihin alan tutkimus Lapissa aluksi kiinnittyi. Huhmarniemen (2016, s. 232) mukaan

taideperustaiset tutkimusmenetelmät ympäristötutkimuksessa innostavat ja haastavat kehittämään myös ympäristökasvatusta. Tätä yhteyttä hyödynnän myös omassa tutkimuksessani, jossa taidekasvatuksen menetelmät nivoutuvat ympäristö- ja luontokasvatuksen tavoitteisiin.

Huhmarniemi (2016) kertoo, että Barone ja Eisner (2012) ovat määritelleet taideperustaisen tutkimuksen metodiksi, jonka tavoite on lisätä inhimillistä ymmärrystä, ja mahdollistaa empaattinen kokemus tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Huhmarniemi kirjoittaa Baroneen ja Eisneriin perustuen, että taideperustainen tutkimus syventää käsitystämme tarkastelun kohteena olevasta aiheesta. Huhmarniemen mukaan Baronen ja Eisnerin määritelmä korostaa metodin kasvatuksellista potentiaalia; Eisnerin mukaan tutkimuksen vahvuus on mahdollisuus muuttaa näkökulmia ja tapoja, joilla havaitsemme ja tulkitsemme maailmaa (Huhmarniemi 2016, s. 237). Juuri tämä on tavoitteena myös omassa tutkimuksessani, jonka pyrkimyksenä on taidekasvatuksen keinoin uudistaa luontoon suhtautumisen tapaa ja luoda empaattinen ja syvälinen suhde luontoon.

Jokelan ja Huhmarniemen (2020) mukaan taideperustaisen toimintatutkimuksen perusta on toimintatutkimuksen prosessissa, jolla tarkoitetaan suunnittelun, toiminnan ja havainnoinnin jaksoa, joka johtaa parannettuun käytäntöön. He jatkavat, että taideperustaisessa tutkimuksessa prosessiin yhdistyvät taiteen toimintatavat, intentiot ja käytännöt (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 42). Omassa tutkimuksessani taiteen rooli näkyy lopputuloksena olevassa kirjakonseptissa. Taiteelliselle työskentelylle ominainen pohdinta, luonnostelu ja kuvallinen hahmottaminen ovat kuitenkin merkittävässä asemassa ja kommunikaation välineenä läpi prosessin.

Jokela ja Huhmarniemi (2020) kertovat, että toimintatutkimuksen luonne on syklinen. Taideperustainen toimintatutkimus eroaa perinteisestä siinä, että myös prosessin aikana syntyneet aineistot, kuten dokumentit, luonnokset ja muistiinpanot, ovat osa tutkimusaineistoa (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 45–46).

Jokelan ja Huhmarniemen (2020, s. 47) mukaan taideperustaiset toimintatutkimukset jaetaan yleensä prosessi- ja produktiokeskeisiin soveltamisalueisiin. Oman tutkimukseni päämääränä on taiteellinen tuote, eli tutkimus on produktiokeskeinen. Jokelan ja Huhmarniemen (2020) kuvauksen mukaan produktiokeskeisissä tutkimuksissa taiteen kehittäminen tapahtuu yhteistyössä asiantuntija- ja käyttäjäryhmien kanssa. Toiminnan syklit muodostuvat tällöin suunnittelusta, testeistä tai arvioinnista ja palautteen mukaisesti tehdyistä parannuksista produktiin (Jokela & Huhmarniemi 2020 47–48). Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa yhteistyötä luontoaiheisiin perehtyneen lastenkirjailija Kaisa Happonen sekä graduohjaajani Timo Jokelan kanssa, joka on itse työskennellyt vuosikymmeniä kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen risteyskohdissa.

## 5.2 Realistinen evaluaatiotutkimus

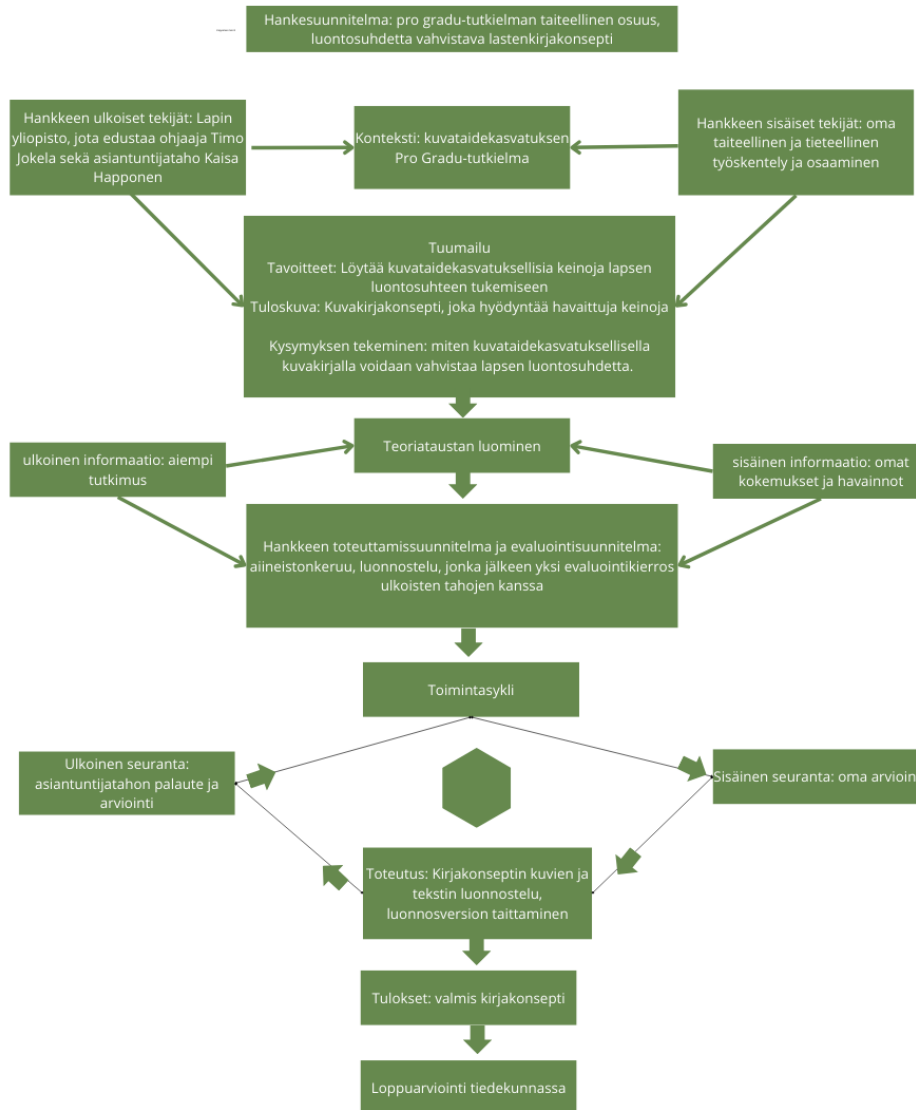
Taideperustaisen toimintatutkimuksen sisällä on useita tutkimussuuntauksia, joita sovelletaan erilaisiin tutkimusasetelmiin. Omassa tutkimuksessani olen valinnut metodiksi realistisen evaluaatiotutkimuksen. Anttila (2007) puhuu realistisen evaluaatiotutkimuksen yhteydessä tietotaidon käsitteestä, jota hän nimittää toimintatiedoksi. Tällä hän tarkoittaa tietoa siitä, miten jokin tehtävä tai toimenpide suoritetaan. Yksi toimintatiedon osa-alue on Anttilan mukaan hiljainen tieto. Sillä hän kuvaa toimintojen taustalla olevaa tietoa, jota ei ilmaista sanoin, tai välttämättä edes tiedosteta (Anttila 2007, s. 10). Tutkimukseni keskiössä olevat luontotaidot ja sanaton tieto siitä, miten luonnonympäristö toimii, täyttää Anttilan määritelmän hiljaisesta tiedosta.

Anttila (2007) määrittelee myös prosessuaalisen tiedon, jolla tarkoitetaan hänen mukaansa taidollista ja toiminnallista ymmärrystä siitä, kuinka jokin tehdään. Anttilan mukaan tieto on prosessuaalista, jos osaamista osaa hyödyntää käytännössä, oikeassa kontekstissa ja oikealla tavalla (Anttila 2007, s. 10). Esimerkiksi kyky tehdä nuotio tai liikkua jäillä virrat huomioiden, toimintoa sen kummemmin miettimättä, olisi siis prosessuaalista tietoa. Anttilan (2007, s. 10 & 83) mukaan tieto voi tutkimus- ja kehittämishankkeessa latautua tuotteeseen, jolloin se avautuu käytettäväksi ja eteenpäin siirrettäväksi, ja tulokseen pyrkivä hanke taas vaatii evaluointitietoa. Oman tutkimukseni pyrkimys on paikantaa luonnossa liikkumiseen liittyvää hiljaista tietoa, ja siirtää se erityisesti kuvataidekasvatuksen käyttöön.

Anttilan (2007) mukaan realistisen evaluaatiotutkimuksen lähtökohta on, että tutkimus tehdään jotakin varten. Keskeistä on Anttilan mukaan arvioiva työote, jossa omaan työhön suhtaudutaan tutkivasti ja muuttavasti; jatkuvassa muutoksessa oleva tutkimus tarvitsee jatkuvasti käynnissä olevan kehittämisprosessin. Anttila kirjoittaa, että materiaali on toisaalta hankkeen toimintaympäristöä, toisaalta sen sisältä tulevaa, toiminta arvioivaa tietoa. Tavoitteena on kerätyn tiedon hyödyntäminen välittömästi, mutta myös sen siirtäminen muihin vastaaviin ja tuleviin tutkimuksiin (Anttila 2007, s. 83).

Käytännössä realistinen evaluaatiotutkimus etenee Anttilan (2007) mukaan kehämäisesti hankkeen ulkoisten tekijöiden, kuten sidostahojen ja yhteistyökumppaneiden, sekä hankkeen sisäisten tekijöiden vuoropuhelussa. Tämän vuoropuhelun perusteella toimintaa arvioidaan ja uudistetaan

(Anttila 2007, s. 83). Alla oleva, Anttilan (2007) versiota mukaileva kaavio kuvaa oman prosessini etenemistä.



Kuva 1. Tutkimusprosessin eteneminen. Kaavio: Anni Keskipoikela Anttilan (2007) mukaan 2024.

Koska tutkimukseni lopputuloksena on taiteellinen tuotos, on syytä olla tietoinen tutkijan poikkeuksellisesta asemasta. Vaikka tieteellisen työn tavoitteena on pysyä neutraalina, on taiteilijan rooli aina subjektiivinen. Taiteilija-tutkijan rooli, josta käsin tutkimusta toteutan, on siis ikään kuin kaksijakoinen. Vaikka pyrin toimimaan keräämäni kirjallisuuden ja tutkimusaineiston ohjaamana ja sen mukaisesti, ei voida täysin häivyttää omien taiteellisten intressien ja tyylin vaikutusta

tutkimuksen lopputulokseen. Samaten on huomioitava, että taiteellisen työn lähtökohtina on taiteilijan oma intohimo, intressi ja usein pyrkimys vaikuttaa; oma suhteeni luontoon ja ajatukseni sen asemasta vaikuttavat työskentelyni taustalla, ja pyrkimyksenä on muuttaa tai vahvistaa kirjakonseptin lukijan mielikuvia ja asenteita. Tämä kuuluu taideperustaisen tutkimuksen luonteeseen, mutta vaatii silti tutkimuksen toteuttajalta avoimuutta ja reflektiokykyä.

### 5.3 Aineisto

Olen nyt perehtynyt tutkimusaiheeni olemassa olevaan teoriataustaan, ja niiden perusteella suunnitellut tutkimusaineistoni. Jokela kollegoineen (2020) kirjoittaa, että taideperustaiseen toimintatutkimukseen usein sisältyy jo prosessin aikana tapahtuvaa, jatkuvaa prosessiarviointia. Tämä prosessiarviointi on heidän mukaansa luonteeltaan paitsi toimintaa korjaavaa ja suuntaa antavaa, että tuloksiin kohdistuvaa loppuarviointia. Jokela kollegoineen kertoo, että tällä tavoin kerättyä aineistoa kutsutaan usein reflektioaineistoksi. Tällä viitataan heidän mukaansa siihen, että aineistoa käytetään kehittämissuorituksen arviointiin ja jatkokehittämisen tueksi. Jokela kollegoineen kirjoittaa, että prosessissa arvioidaan muun muassa tutkimuksen toimenpiteiden ja prosessin onnistumista (Jokela ym. 2020, s. 52–53). Oma aineistoni on reflektioaineisto, ja koostuu kirjakonseptini prosessin vaiheista teorian keräämisestä aina valmiiseen konseptiin saakka. Osa aineistoa on siis myös oman prosessini analysointi ja arviointi.

Oman tutkimukseni tavoitteena ja lopputuloksena on tutkimustehtävääni vastaava kirjakonsepti, eli taiteellinen työ. Jokela kollegoineen (2020) kirjoittaa, että taideproduktioiden arviointi on olennainen osa, kun muodostetaan tietoa käytetyn menetelmän toimivuudesta. He jatkavat, että toteutuneet teokset osoittavat prosessin toimivuutta ja onnistuneisuutta. Arviointikriteerijä ovat heidän mukaansa muun muassa teoksen ja tutkimuksen kyky herättää ajatuksia, tunteita ja mielikuvia (Jokela ym. 2020, s. 53). Oman tutkimukseni kontekstissa arvioitavana tulee olemaan kirjakonseptista tehty painettu versio.

Reflektioaineistoni tulee olemaan laaja ja monipuolinen, kuten taideperustaisille tutkimuksille on ominaista. Tutkimuksen käytännön osuus, eli aineiston keruu, tarkoittaa omassa tutkimuksessani kirjakonseptin tekemisen prosessia. Aineiston keruu ajoittuu tutkimuksen kokoon nähdessä suhteellisen pitkälle aikavälille, kevättalvesta 2023 loppusyksyyn 2024.

Tutkimuksen aikana tulen tutustumaan lastenkirjallisuuteen ja erityisesti lapsille suunnattuihin luontokirjoihin, sillä omakin teokseni tulee olemaan osa tätä joukkoa. Tutkimuksen kannalta on olennaista tehdä selvitystä siitä, millaista materiaalia on jo tehty ja mitä mahdollisesti puuttuu. Yksi osa aineistoani tulee siis olemaan pieni vapaamuotoinen aineistoanalyysi lasten luontokirjallisuudesta ja sen kuvituksesta.

Lisäksi aineistossani tulee olemaan omia tutkimuspäiväkirjamerkintöjäni ja muistiinpanojani tutkimusprosessin ajalta. Tähän sisältyy esimerkiksi ideoita, luonnoksia, valokuvia ja havaintoja, joita olen tehnyt paitsi kirjakonseptia työstäessäni, myös työskennellessäni tutkimuksen aikana lasten parissa.

Osa aineistoani on oma taiteellinen työskentelyni: millaisia taiteellisia ratkaisuja teen saavuttaakseni tavoitellun lopputuloksen. Konkreettisesti tämä näkyy prosessipäiväkirjan muistiinpanoina, joissa perustelen tekemiäni valintoja, sekä luonnoskuvina ja pohdintoina.

## 6. Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Suunnittelu

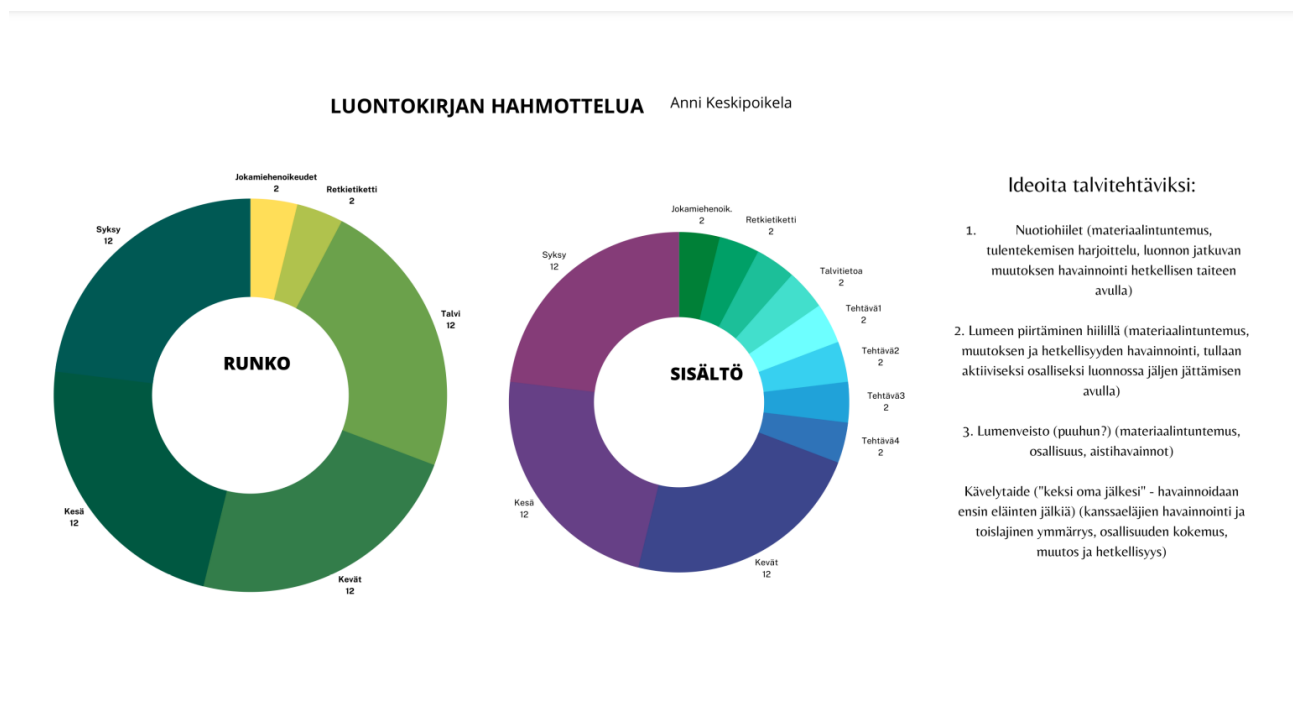
Kirjan tehtäväsällön suunnittelu alkoi tavoitteiden kartoittamisella. Teoria-aineistossani korostuvat toistuvasti ja voimakkaasti tietyt elementit, jotka tukevat ja rakentavat luontosuhdetta ja sen syntymistä. Yksi niistä on toiminnallisuuden merkitys luontosuhteen muodostumisessa (Kilpijärvi 2013, s. 85–89; Valkonen 2013, s. 6; Salonen 2013, s. 39; Huhmarniemi ym. 2020; Cantell 2011, s. 333; Karhunkorva ym. 2018, s. 113; Tuuva-Hongisto 2018, s. 7 & 30; Pynnönen ym. 2018, s. 10–12). Toimintaa voi olla esimerkiksi kävely, marjastus, kalastus, retkeily tai ympäristötaiteen menetelmät. Kirjakonseptissani toiminnallisuus on keskiössä, ja kokonaisuuden kantava tekijä: kirja tavoittelee luontosuhteen vahvistumista ja erätaitojen karttumista nimenomaa luonnossa tekemisen kautta.

Toinen luontosuhdetta rakentava, kokoamassani teoriassa toistuva vaatimus on valppaus, olosuhteiden huomioiminen, havainnointi ja luonnon kuunteleminen ja kohtaaminen. Tästä muodostuu yhteenkuuluvuuden tunne, rinnakkaisuus ja kokemus yhteisyydestä. Kokemuksellinen, kehollinen ja aistillinen oleminen voi toimia myös väylänä posthumanistiseen luontosuhteeseen (Valkeapää 2014, s. 148–149; Ylirisku 2016b, s. 156; Jokela ym. 2006, 5.1.; Kaasinen 2020). Olosuhteiden muutokset ja liike ovat myös ympäristötaiteen keskiössä (Naukkarinen 2003, s. 78). Omassa kirjakonseptissani tekemisen kehyksenä on vuoden kierto. Lukijaa ohjataan havainnoimaan ja huomioimaan ympäristön olosuhteita muun muassa kiinnittämällä huomio vuodenajan mukanaan tuomiin muutoksiin sekä aineen olomuodon muutoksiin, kuten puun palaminen hiileksi tai jään sulaminen vedeksi. Myös toistuvuuden ja jatkuvuuden merkitystä korostetaan luontosuhteen rakentamisessa (Ylirisku 2016b, s. 156; Huhmarniemi ym. 2020). Myös tämä tulee kirjakonseptissa näkyväksi vuodenvaihteen ja sen havainnoinnin kautta.

Kokemuksen ja toimijuuden risteyskohdassa on osallisuuden ja voimaantuneisuuden kokemus, johon perustuu Koskisen osallistavan ympäristökasvatuksen malli Cantellin (2004) mukaan. Kokemuksellisuuteen pyrkii myös ympäristötaide ja taideperustainen ympäristökasvatus (Cantell 2004, s. 65–66; Jokela ym. 2006, 5.1.; Huhmarniemi ym. 2020). Kokemuksellisuus näkyy suunnittelemissani tehtävissä esimerkiksi kehollisena osallisuutena luonnonympäristöön. Tehtävissä lukijaa kannustetaan erilaisten materiaalien, kuten lumen tai kaarnan, koskettamiseen.

Näiden toimintojen ja lähestymistapojen lisäksi menetelmävalinnoissani vaikuttivat erityisesti paikasyntyisen ympäristötaiteen menetelmät, kehollisuus, hetkellisyys, performatiivisuus ja vuoropuhelu valitun ympäristön kanssa (Jokela ym. 2005, 2.3; Huhmarniemi & Jokela 2018, s. 108; Jokela ym. 2006, 5.5; Naukkarinen 2003, s. 77–78 & 82). Kaikki kirjakonseptin tehtävät on suunniteltu niin, että materiaali tai vähintään ehdoton valtaosa siitä on paikasta lähtöisin, ja teos tulee ikään kuin osaksi ympäristöä. Teokset ovat myös luonteeltaan hetkellisiä ja olosuhteiden mukaan muuttuvia; ne pyyhkiytyvät pois, sulavat tai hajoavat.

Yhdistämällä edellä mainitut lähestymistavat, elementit ja teoreettiset lähtökohdat, loin ensimmäisen hahmotelman kirjan rungosta (ks. kuva 3).



Kuva 2. Kirjarungon hahmotelma. Kaavio: Anni Keskipoikela 2024

Jotta havainnot ja kokemukset johtaisivat tiedostettuun ymmärrykseen, tarvitaan aiempaa pohjatietämystä, kykyä luokitella ja muistia havaituista asioista. Jotkin havainnot vaativat perustietoa ja toteutuakseen. Lisäksi luonnossa liikkumiseen liittyy tietoa, joka on olennaista ymmärtää, ettei tahattomasti vahingoita luonnonympäristöjä. Tässä valossa on perusteltua, että kirjan alkusivuille tulee kootusti perustietoa luonnonympäristössä, kuten metsässä liikkumisesta. Yleisesti esimerkiksi kansallispuistoissa käytössä olevat ohjenuorat ovat Retkietiketti (Metsähallitus 2023) sekä Jokaisenoikeudet (YM n.d) joten perustan kirjan faktaosuuden niille. Näin kirjan tieto on suoraan sovellettavissa niihin paikkoihin, joissa tehtäviä mahdollisesti tehdään.

Haluan, että kirja antaa myös konkreettisia ohjeita siihen, miten luontoon mennään. Tämä toteuttaa myös Kaasisen (2020) kertomaa tiedon merkityksestä luonnon kokemisessa. Näin pyrin madaltamaan kynnystä lähteä kohti luontokohtauksia. Tahdon, että kirja sopii eritoten käyttäjälle, jolla on hyvin vähäinen tai olematon kokemus luonnossa liikkumisesta. Ei voida olettaa, että tämän päivän ihmisillä on enää automaattisesti tieto esimerkiksi eri vuodenaikojen mukaan pukeutumisesta ja turvallisuuden varmistamisesta luonnonympäristöissä. Esimerkiksi talviretkeilyyn liittyy yllättävän paljon ylisukupolvista hiljaista tietoa: kuinka suunnistaa lumisessa maisemassa, kuinka pukeutua, taukovaatteiden merkitys ja vaikkapa eväiden jäätyksen estäminen. Tämän vuoksi koin tärkeäksi ja perustelluksi lisätä ohjeet retkelle varustautumiseen ennen jokaista vuodenaikakokonaisuutta. Tämä lisää paitsi kirjan käyttömukavuutta ja -mahdollisuuksia, myös turvallisuutta. Varustautumisohjeet tulevat Retkireppu-nimisen osion muodossa, jossa kuvitaan kuvalliset ohjeet kirjan käyttäjälle niistä tarvikkeista, joita reppuun kannattaa pakata mukaan.

Jaan kirjan vuodenvieron mukaisesti. Tämä suuntaa käyttäjän tehtävien lomassa tarkkailemaan luonnon muutoksia eri vuodenaikoina, näin vahvistaen luontosuhdetta havainnon ja kokemuksen kautta. Spiraalimaisesti etenevä kirja on myös mahdollista aloittaa mistä kohtaa tahansa, joka madaltaa kynnystä paitsi luontoon lähtemiseen, myös kirjan käyttöönottoon. Samalla muoto tukee ajatusta jatkuvuudesta ja luonnon toimivuudesta: lukija havaitsee, että vuodenaikat vaihtuvat ja luonto muuttuu ja korjaa itseään meistä riippumatta. Vuodenaikojen mukaan etenevä kokonaisuus tarjoaa myös mahdollisuuksia monipuolisille ympäristötaidetehtäville, ja antaa lukijalle tilaisuuden löytää itselleen mieleinen luonnon kokemisen tapa: toiselle se voi olla kesäinen suo, toiselle talvinen tunturi. Gradututkielmaani liitän neljäsosan eli yhden vuodenaikan kokonaisuuden kirjastani. Valitsin kokonaisuudeksi talven, sillä se sopi parhaiten sen hetkiseen tutkimusaikatauluuni, ja pääsin kokeilemaan tehtävät käytännössä.

## 6.2 Kohderyhmän huomioiminen

Tutkimukseni lopputuloksena oleva kirjakonsepti on suunnattu esi- ja alkuopetusikäisille lapsille. Yksi syy kohderyhmän valikoitumiseen on oma mielenkiintoni kuvataidekasvattajana. Minulla on eniten kokemusta juuri kyseisen ikäryhmän lasten kanssa työskentelystä. Koen sen antoisaksi ja mielenkiintoiseksi, joten oli luontevaa rajata kohderyhmän ikä noin 6–9-vuotiaisiin lapsiin.

Toinen syy rajaukselle on pedagoginen ja kasvatuksellinen. Alakouluikäinen lapsi on sekä kuvalliselta että psykologiselta kehitykseltään sopivassa iässä positiivisen ja vahvan luontosuhteen

rakentamiselle. Perustan kasvatuspsykologisen pohjani Lowenfeldin (1987) kuvallisen kehityksen teorialle. Teoria on lähteenä jo iäkäs, mutta merkittäväyhtensä vuoksi yhä kuvataidekasvatuksen alalla ajankohtainen ja siksi perusteltavissa.

Lowenfeldin (1987) klassisen kehitysteorian mukaan 7–9-vuotias lapsi alkaa hiljalleen muodostaa skeemoja ja hahmottaa asioiden suhteita toisiinsa. Lapsi alkaa Lowenfeldin teorian mukaan tuolloin hahmottaa itsensä suhteessa maailmaan ja sen muihin olentoihin. Samalla empatia ja kiinnostus muiden kokemuksiin laajenee. 7–9 vuoden iässä aletaan Lowenfeldin mukaan hahmottaa ja etsiä järjestystä sekä syitä ympäristön toiminnalle, ja abstraktin hahmottamisen ja ajattelun kehitys alkaa (Lowenfeld 1987, s. 281). Nämä ovat ympäristökasvatuksen näkökulmasta taitoja, joita tarvitaan luonnossa toimimiseen ja luontotapahtumien ymmärtämiseen.

Lowenfeldin (1987) teoriassa psykologinen kehitys heijastuu kuvalliseen ja taiteelliseen kehitykseen. Nähtävissä on Lowenfeldin mukaan selkeä tahto ja kyky yhdistää tilanteita, ihmisiä ja esineitä toisiinsa. Piirustuksiin tulee mukaan tilallisuutta maata kuvaavan viivan muodossa. Yleistä teorian mukaan on sarjana etenevien tapahtumien kuvaus, varhainen kolmiulotteisuus ja liikkeen tavoittelu. Lapsi alkaa kuvaamaan selkeitä tilanteita ja paikkoja ja havaitsemaan itsensä suhteessa niihin (Lowenfeld 1987, s. 260–270). Itsen ja ympäristön suhteen pohtiminen taiteessa on alakouluikäiselle mieluisaa. Niinpä lapsen ja luonnon suhteen hahmottaminen ja luominen taiteellisen toiminnan kautta on mielekästä.

9–12 vuoden iästä Lowenfeld (1987) puhuu ”jengi-ikästä”: ajatus kuuluvuudesta ja yhteisöllisyys korostuu. Lapsi alkaa Lowenfeldin mukaan nähdä itsensä osana suurempaa joukkoa tai järjestelmää, ja alkaa hahmottaa ympäristön merkityksiä syvällisemmin ja luoda niitä itse, minkä takia on tärkeää tarjota mahdollisuuksia kokea luonnonympäristöjä. Lowenfeld mainitsee, että eri luonnonmateriaalien havainnointi on mielekästä, ja 9–12-vuotiaalle lapselle on ominaista keräillä ja järjestellä erilaisia luonnonmateriaaleja, kuten käpyjä tai keppejä. Koska lapsi on itse suuntautunut ympäristöönsä ja sen elementtien tutkimiseen, on otollista tarjota taiteellisia luontoelämyksiä. Lowenfeldin mukaan pienikin kannustus voi johtaa ympäristövastuullisuuteen ja innostukseen luonnonympäristöistä. Monet tässä iässä luodut käsitykset seuraavat lasta aikuisuuteen saakka (Lowenfeld 1987, s. 306–321). Tutkimukseni näkökulmasta luontosuhteen vahvistamisella pyritään nimenomaa kauaskantoisiin vaikutuksiin, jotka parhaassa tapauksessa johtavat positiiviseen luontosuhteeseen vielä aikuisiällä. Tavoite on luontosuhteen kautta kannustaa ekologisesti kestävään elintapaan. Luonto- ja ympäristökasvatus on nähdäkseni erityisen merkityksellistä juuri alakouluikäisellä, joka on luontokokemuksille vastaanottavaisimmillaan. Myös Kaasinen (2020)

toteaa, että esi- ja alkuopetusikäinen lapsi on luonnostaan kiinnostunut ympäristöstään, ja siksi kyseinen ikä on kiitollinen juuri ympäristökasvatukselle (Kaasinen 2020).

Lapsuuden kokemukset muokkaavat paljon sitä, miten suhtaudumme maailmaan aikuisina. Luontosuhteen perusta luodaan lapsuudessa, ja se kehittyy leikkimällä, luonnonilmiöitä seuraamalla ja tutkimalla sekä luonnossa liikkumalla (Cantell 2011, s. 333; Karhunkorva ym. 2018, s. 113; Tuuva-Hongisto 2018, s. 7 & 30; Pynnönen ym. 2018, s. 10–12). Näihin toimintoihin nojaa myös virikekirjani materiaali. Sen tehtävät on suunniteltu niin, että lapsi konkreettisesti koskettelee, tutkii ja havainnoi luontoa moniaistisesti. Tehtyjen havaintojen ja kokemusten pohjalta lapsi muodostaa mielikuvia ja käsityksiä sekä lopulta emotionaalisen sidoksen ja muistijäljen. Kokeilemalla, järjestelemällä ja pohtimalla kirjan käyttäjä saa käytännön kokemusta ja tietoa luonnossa liikkumisesta. Tämä poistaa ennakkoluuloja ja pelkoja, joita luonnonympäristöihin kuten metsään saattaa liittyä. Kirja seuraa ja noudattaa vuodenkiertoa, jonka ansiosta lähiluonto tulee tutuksi ja havainnoiduksi monissa muodoissa.

Alakouluikäinen lapsi on vielä leikki-iässä. Ympäristökasvattaja Cantellin (2011) mukaan leikkimiseen liittyy olennaisesti aistien käyttö, joka on yksi tärkeimpiä luonnontutkimisen taitoja. Kyky havainnoida ja huomata lähiluonto on hänen mukaansa tärkeää luontosuhteen kehitykselle. Cantellin mukaan hyvän luontosuhteen synnylle on tärkeää, että lapsi saa omia ja myönteisiä luontokokemuksia, ja positiivisen luontosuhteen syntyä vahvistaa kokemuksellinen ja elämyksellinen pedagogiikka (Cantell 2011, s. 333). Taiteelliselle työskentelylle ovat ominaisia juuri havainnointi, kokeilu ja leikki. Viemällä lapset taiteen ja leikin varjolla luonnonympäristöjen äärelle annetaan mahdollisuus terveen ja myönteisen luontosuhteen synnylle. Myös Huhmarniemen kollegoineen (2020) mukaan ympäristö- ja yhteisötaide menetelminä antavat oppimisprosessissa tilaa lapsen omille kokeiluille, leikille ja kehollisuudelle (Huhmarniemi ym. 2020). Samalla toteutuvat Piironen (2004) kuvaavat leikin ja taiteen yhteiset tekijät: luovuus, mielikuvitus, uteliaisuus ja assosiatiiivinen ajattelu (Piironen 2004, s. 316). Huhmarniemen ja kollegoidensa (2020) mukaan takapihat, pöheiköt ja metsänreunat voivat toimia luontokulttuurin oppimispaikkoina ja tarjota tilan ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle taidekasvatukselle (Huhmarniemi ym. 2020).

Kirjaani vaikuttavia pedagogisia lähtökohtia ovat kokemuksellisuus, toimijuus ja tutkiva ote taiteen tekemiseen ja ympäristöön. Kaasinen (2020) kirjoittaa, että ilman tietoon perustuvaa luontosuhdetta lapsi ei voi ymmärtää, miten maailma toimii. Hänen mukaansa luontosuhteen kehitys tapahtuu havainnointi- ja tutkimustaitoja edistämällä ja viemällä lapset luontoon Kaasinen kirjoittaa, että Jerosen (2016) mukaan syvällinen luontosuhde auttaa ymmärtämään ihmisen aseman yhtenä luonnon eliöistä, ja lisää aktiivista kestävä kehityksen mukaista toimijuutta (Kaasinen 2020).

Vaikka tärkein kohderyhmä kirjalle on juuri lapset, on merkittävässä roolissa kirjan tavoitteen toteutumisessa aikuinen, joka lapsen kanssa kirjaa käyttää. Aikuisen tehtävä kirjan käyttäjän on olla lapsen turvana, apuna ja tukena kirjan retkillä, joille kirja johdattelee. On tärkeää, että mukana on aikuinen, joka huolehtii turvallisuudesta esimerkiksi puukon käsittelyä tai tulen tekemistä vaativissa tehtävissä, ja joka tietää lapsen taitotason näihin liittyen. Samoin on merkityksellistä lapsen turvallisuuden ja näin myös turvallisen luontosuhteen synnyn kannalta, että mukana on tuttu aikuinen, jonka seurassa lapsella on hyvä ja turvallista olla.

Kirja on suunnattu vanhemman tai muun lähiaikuisen kanssa käytettäväksi. Kynnyksen pyrin pitämään mahdollisimman matalana. Aiempia erätaitoja ei tarvita, ja suurimman osan tehtävistä voi toteuttaa lähes missä vain luonnonympäristössä – vaikka kirja kannustaa tutkimaan metsiä ja luonnonympäristöjä, omaa lähipuistoa kauemmaksi ei välttämättä tarvitse mennä. Välineitä ja varusteita ei juurikaan tarvita. Lapsen luontosuhteen vahvistamisen ohella kirjan on tarkoitus toimia tukena myös aikuiselle, jolla ei välttämättä itsellään vielä ole taitoja tai tietoja lapsen luontokasvatukseen tai luonnossa liikkumiseen.

## 6.3 Tehtävien suunnittelu ja testaus

### 6.3.1 Kuka kävi? Jälkien tunnistuksen harjoittelua

Kevättalvella 2023 aloin testaamaan kirjaan tulevia tehtävääihioita. Ensimmäinen tehtävä, jonka kokeilin käytännössä, oli kävelytaiteen traditioon nojaava jälkientunnistustehtävä. Siinä tavoitteena on harjoitella tunnistamaan eri eläinten lumeen jättämiä jälkiä, ja sitä kautta synnyttää toislaajista ymmärrystä ja käsitys siitä, että me jaamme luonnonympäristöt lukuisten muiden eliöiden kanssa. Tehtävä kannustaa tutkimaan ympäristöä eri näkökulmista ja toteuttaa posthumanistista ajatusta siitä, että me olemme luonnon ja siinä elävien muiden eläinten kanssa tasa-arvoisia. Tehtävässä pyrin purkamaan subjektiivista luonnon kokemista, ja luopumaan kontrolloivasta suhteesta ympäristöön. Nämä korvaantuvat tehtävässä kohtaamisena, uteliaisuutena ja yhteyden hakemisena. Tehtävässä näkyy Vadénin (2016, s. 137–140) ajatus luonnon kanssa yhteydestä syntyväksi ymmärrykseksi ja tietämykseksi ympäristön toiminnasta. Tehtävässä hyödynnän lapselle ominaista tapaa nähdä luonto toimijana (Huhmarniemi ym. 2020), ja pyrin vahvistamaan ja laajentamaan tätä näkemystä niin, että kirjan käyttäjä tulee itse siihen osalliseksi, ei pelkästään tarkkailijaksi. Tehtävä on kirjan

ensimmäinen, ja ikään kuin avaus lukijan matkaan luontosuhteen vahvistamiseksi. Tehtävä johdattaa lukijan metsään tai hänen valitsemaansa luonnonympäristöön, ja toimii lempeänä aloituksena retkeilyyn. Kirjassa ohjeistetaan lukijaa talviretkeilyn varusteista, ja tarkoitus on aloittaa tutustuminen luonnossa liikkumiseen.

Vaikka posthumanistinen ajattelu kyseenalaistaa lajien ja luonnon elementtien kategorisoinnin ja lajittelun (Karjalainen 2014, 22), on lajintunnistus mielestäni perusteltavissa. Tieto ja ymmärrys siitä, mitä tai ketä muuta samoilla poluilla kulkee, lisää empatiaa ja aktiivista halua suojella (Cantell 2004, 65–66). Tehtävässä lasta kannustetaan pohtimaan ja kuvittelemaan itse, millaisilla tassuilla tai varpailla syntyy millainen jälki, ja kuka tai mikä jäljen on mahdollisesti jättänyt. Vasta oman kuvittelun ja pohdinnan jälkeen kirja paljastaa, millaisia jälkiä mikäkin eläin lumelle jättää. Eräänlainen suhde jäljen jättäjään on siis luotu jo ennen, kuin sen laji paljastuu.

Tehtävä testattiin Rovaniemellä sijaitsevalla Ounasvaaran talvikävelyreitillä. Kohteen valitsin sillä perusteella, että se voisi vastata sitä ympäristöä, missä kirjan käyttävä tehtävän toteuttaisi. Ounasvaaran talvikävelyreitti ja sen varrella oleva näköalatorni ja laavu ovat suosittuja lähiluontokohteita, joihin on helppo pääsy. Paikka on erityisen suosittu lapsiperheiden keskuudessa.

Jälkitehtävä on kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa kirja kehottaa käyttäjää lähtemään mihin tahansa lumiseen ympäristöön. Lukija viritetään ensin kuvituksen kautta tutkimaan talvista ympäristöä uteliain silmin: millaisia jälkiä lumella näkyy? Millaisia ominaispiirteitä talviluonnossa on?

Seuraavalla aukeamalla on erilaisten eläinten jättämiä jälkiä. Kirja kehottaa lukijaa pohtimaan, mille mitkäkin jäljet kuuluvat. Seuraavalta aukeamalta löytyvät vastaukset.

Pyrin testatessani tehtävää eläytymään kirjan käyttäjän rooliin, ja tarkkailemaan ympäristöä siitä näkökulmasta. Hyvin pian silmä harjaantui etsimään erilaisia jälkiä ympäristöstä, ja esimerkiksi oravan ja jäniksen jälkiä löytyi paljon. Näiden lisäksi kävelyreitin varrella oli runsaasti koirien tassujen jälkiä. Dokumentoin havaitsemiani jälkiä valokuvaan (kuvat 3–5).



Kuva 3. Jälkiä Ounasvaaralla.



Kuva 4. Oravan jälki



Kuva 5. Jälkiä eri valoissa.

Jälkien havainnointia testaamisvaiheessa. Kuvat: Anni Keskipoikela 2023.

Kolmannessa vaiheessa kirja antaa lukijalle osallistavan tehtävän, jossa kehoitetaan jättämään oma, keksitty jälki löydettyjen jälkien rinnalle. Kirja ohjaa keksimään oman, kuvitteellisen jalanjäljen, joka toteutetaan lumelle. Tehtävä kehottaa kokeilemaan erilaisia välineitä jäljen luomiseksi: jäljen voi tampata kengillä, painella sormin tai piirtää vaikkapa kepillä tai oksalla. Lopuksi aukeamalla on tilaa, johon saa piirtää jättämänsä jäljen. Jälkeä tehtäessä käyttäjällä muodostuu kehollinen suhde tilanteeseen ja paikkaan aistihavaintojen ja osallisuuden perusteella, kuten esimerkiksi Ylirisku kuvaa (Ylirisku 2016, 156). Piirtämisen kautta tilanteeseen voi palata myöhemminkin. Testasin itse lumeen jälkien piirtämistä sormin ja tikulla (kuvat 6 ja 7).



Kuva 6. Testaaminen sormella.



Kuva 7. Lopputulos.

Jälkitehtävän kokeilu. Kuvat: Anni Keskiopikela 2023.

Ennen testauksen päättämistä söimme retkiseurueen kanssa lounaan nuotiopaikalla. Tämä kuului olennaisena osana testaukseen, sillä minun täytyi saada realistinen käsitys siitä, kauanko tehtävän toteuttamiseen kuuluisi lukijalta. Taukoineen tehtävän toteuttamiseen kului n. 2,5 tuntia, joka on sopiva ja toteutettavissa oleva aika.

### 6.3.2 Nuotiohiilet

Seuraava testaamani tehtävä oli nuotiohiilitehtävä. Tehtävä pyrkii kasvattamaan lapsen ymmärrystä metsissä olevista erilaisista materiaaleista ja niiden kiertokulusta: puu kasvaa, tekee siemeniä ja sitä kautta uusia puita, kuolee ja muuttuu palaessaan hiileksi. Toinen tavoite on luoda osallisuuden kokemus luontoon: lapsi jättää oman, katoavan jälkensä jatkuvasti muuttuvaan ja elävään ympäristöön muiden eliöiden jättämien jälkien joukkoon.

Tehtävä ohjaa lukijan lähiulkoilualueelle, laavulle tai muuhun metsäympäristöön, jossa on tulentekopaikka. Teksti ohjeistaa poimimaan tulentekopaikan lähietäisyydeltä maahan pudonneita tikkuja, jotka kuoritaan joko käsin tai puukolla voilemmalla. Tehtävä jatkuu siten, että nuotiopaikalla tikut laitetaan mukaan otettuun ilmatiiviiseen peltipurkkiin, kuten esimerkiksi keksi- tai kynäpurkkiin, ja

poltetaan nuotiossa piirustushiiliksi. Kirja ohjeistaa kokeilemaan hiiliä piirtämällä kivelle, lumelle tai puun runkoon, ja lopuksi kirjan tyhjälle sivulle.

Tehtävä nojaa toiminnallisuuden (Kilpijärvi 2015, s. 85–89; Valkonen 2014, s. 6) luonnossa rauhassa oleskelun (Salonen 2013, s. 38) ja vuorovaikutuksen (Valkonen 2014, s. 6; Valkeapää 2014, s. 148–149) merkitykseen luontosuhteen muodostumisessa. Nämä tekijät synnyttävät ymmärrystä ja osallisuutta eri olioiden välisiin yhteyksiin ja tekevät esimerkiksi metsissä kulkemisesta luontevampaa. Aistien käyttö ja havainnointi ovat tärkeitä luontosuhteen kehitykselle, ja kokemuksellisuus ja elämyksellisyys vahvistaa positiivisen luontosuhteen syntyä (Cantell 2011, s. 333). Tutkimustaitojen karttuessa myös luontosuhde syvenee, ja syvälinen luontosuhde lisää ymmärrystä itsestä osana ekosysteemiä ja kestävän kehityksen toimijuutta (Kaasinen 2020).

Tehtävässä aletaan myös hiljalleen harjoittelemaan erätaitoja. Kirjassa on tehtävän ohessa kuvitettu ohjeistus erilaisten nuotiotyyppeiden tekoon, ja teksti luettelee niiden eri ominaisuuksia. Aukeama opastaa myös turvalliseen puukon käyttöön kuvallisesti ja sanallisesti esimerkiksi kiehisten teon kautta jo ennen tehtävänantoa. Erätaitojen opettelu kasvattaa varmuutta luonnossa liikkumiseen ja tekee siitä miellyttävämpää: taitojen karttuessa retkeilystä tulee helpompaa. Kyse on kuitenkin myös turvallisuudesta ja välttämättömistä taidoista, joita paljon luonnossa liikkuva tarvitsee.

Myös tämän tehtävän päädyin testaamaan Ounasvaaran talvikävelyreitillä. Talvikävelyreitti on minulle helposti saavutettavissa, ja se on luontokohteena monipuolinen. Poimin matkan varrelta puutikkuja maasta. Totesin metodin toimivaksi, sillä se kuormittaa elävää luontoa mahdollisimman vähän, ja tikut ovat lumisesta maastosta helposti löydettävissä.

Perillä laavulla vuolin tikut puukolla kuorettomiksi. Osiin jätin kuoret nähdäkseni sen vaikutukset lopullisiin hiiliin ja niiden käytettävyyteen. Pysin keräämään eri paksuisia ja eri puulajia olevia tikkuja. Tikussa oli mäntyä, pajua ja koivua. Vuoltuani tikut suljin ne peltisen keksipurkin sisään, jonka päälle rakensin kirjassa esitellyn viuhkanuotion. Peltipurkki oli nuotiossa n. 30 minuuttia. Polttoaikaan vaikutti huomattavasti turistiryhmä, joka piti tulipaikalla suurta nuotiota lisäten puita tiuhaan tahtiin – en siis saanut purkkia tulesta aikaisemmin.

30 minuutin kuluttua poistin purkin nuotiosta ja asetin sen hangelle jäähtymään hetkeksi. Tässä kohtaa tein huomion siitä, että lukijaa pitää muistuttaa käsittelemään kuumaa purkkia varoen – poltin itse nahkakintaani tässä puuhassa.

Purkin jäähtyttyä avasin kannen ja tarkastelin lopputulosta. Havaitsin, että kuoritut tikut olivat huomattavasti miellyttävämpiä ja jäljeltään tasalaatuisempia, kuin kuorimattomat. Totesin myös, että

tikuista ohuimmat olivat taipuneet niin, että niillä piirtäminen katkaisematta piirrintä oli lähes mahdotonta. Hieman pikkurillin paksuutta ohuimmat tikut olivat onnistuneimpia. Puulajien kesken en huomannut eroja, vaikka pajua hiilten valmistukseen usein suositellaan.



Kuva 8. Vuoleminen.



Kuva 9. Poltto.



Kuva 10. Valmiit hiilet.

Nuotiohiilten valmistusprosessi. Kuva 8: Milja Rummukainen 2023. Kuvat 9-10: Anni Keskipoikela 2024.

Alun perin olin suunnitellut hiilten valmistuksen ja niillä piirtämisen eri tehtäviksi. Nuotiohiiliä tehdessäni tulin kuitenkin huomanneeksi, että innostus niiden kokeilemiseen on suurimmillaan niiden juuri valmistuttua - ei olisi lukijan kannalta mielekästä tai järkevää olettaa tämän odottavan seuraavaan tehtävään niiden testaamista. Niinpä testasin lopuksi piirtää hiilillä tampattuun lumeen ja puun runkoon. Testipäivänä oli noin 10 astetta pakkasta, ja puuterimaiselle pakkaslumelle piirtäminen oli vaikeaa lumen huolellisesta tamppaamisesta huolimatta. Totesin, että testaan lumelle piirtämisen uudelleen nuoskalumelle. Puun runkoon piirtäminen sen sijaan onnistui hyvin.



Kuva 11. Hiilen testaaminen lumelle. Kuva 12. Hiilen testaaminen kaarnalle.  
Nuotiohiilten testaaminen eri pinnoille. Kuvat: Anni Keskipoikela 2024.

Tehtävää testatessa heräsin pohtimaan kestävästä nuotioontekemisestä. Minun kanssani yhtä aikaa laavulla ollut turistiryhmä poltti valtavan määrän puuta ilman varsinaista syytä – he eivät keittäneet tai paistaneet tulella mitään. Nuotio oli myös tarpeettoman suuri. Aloin kyseenalaistamaan myös omaa toimintaani: hiilien tekoon valitsemani keksipurkki oli kooltaan tarpeettoman suuri, ja vaati siksi ympärilleen ison nuotion. Pienempi purkki olisi säästänyt puuta ja päästöt niiden polttamisesta olisivat olleet pienemmät. Syyksi turistien toiminnalle epäilen tietämättömyyttä, en niinkään välinpitämättömyyttä. Tämän ja oman toimintani valossa päätin, että nuotion tekemisen lisäksi ohjeistan kirjassa vastuulliseen tulentekoon ja säästeliääseen puiden käyttöön.

### 6.3.3 Maisemaikkuna

Viimeisen tehtävän testaaminen osoittautui tutkimukseni kannalta mielenkiintoisimmaksi. Tehtävän koko idea muuttui testaamisen ja siitä tehtyjen havaintojen myötä, ja luonnon ja vuodenvaihtuksen ymmärryksen merkitys näyttöä myöskin itselleni.

Alun perin lähdin testaamaan tehtävää, jossa lukija tekisi puiden oksille ja kaarnalle lumesta pieniä veistoksia, esimerkiksi lumipalloja. Päätin, että testaan myös viimeisen tehtävän samalla paikalla, Ounasvaaran talvikävelyreitillä Rovaniemellä. Kävin myös muissa talvisissa retkikohteissa, mutta lopulta päätin, että on perustellumpaa testata viimeinen tehtävä samalla paikalla. Pohtiessani omia ja

tuttavapiirini retkeilykokemuksia ja -tottumuksia tulin siihen päätelmään, että kirjan käyttäjä ei todennäköisesti ala heti retkeilyyn tutustuuksaan kokeilemaan lukuisia eri sijainteja ja reittejä. Etenkin talvella lumipeitteen aikaan myös turvallisempaa pitäytyä tutuilla reiteillä, mikäli suunnistustaito on vielä harjoitteluasteella.

Tutunkin ympäristön vaihtelevuuden huomasi itsekkin testauksen alkaessa. Maaliskuinen, keväinen lumi ei odotuksista huolimatta pysynyt puussa tai kaarnalla suunnittelemani tavalla: se oli liian monta kertaa sulanut ja jälleen jäänyt, ja näin päätyi rakeiseen tekstuuriin, jota oli vaikea työstää. Kevätauringon loisteessa teokset olisivat myös sulaneet todella vikkellä, kenties jo työstövaiheessa. Aloin pohtimaan tehtävän toteutettavuutta: lumen pitää olla hyvin tietyn tyyppistä, että se tarttuisi ja toimisi toivotulla tavalla. Aiheuttaako tämän kaltainen tehtävä siis ennemminkin turhautumista ja ärsyyntymistä, jos toivottua lopputulosta ei saavuteta?

Päädyin siihen, että hylkään aiemmin suunnittelemani tehtävän. Sen sijaan päätin kokeilla jotakin, jota olin suunnitellut mahdollisesti kirjan sulan maan osioon. Siirryin puiden oksilta ruohonjuuritasolle Maisemaikkuna-tehtävän pariin. Tehtävän idea on hautunut jo pari vuotta, ja se syntyi alun perin kokemuksesta päiväkotikäisten taidekasvatuksessa. Suunnittelin ja toteutin kuvataidekasvatuksen opintojen kenttäharjoittelussa tehtävän, jossa lähiympäristöä havainnoitiin pienten pahvista askarreltujen kehysten kautta. Lapset ohjattiin käyttämään kehyksiä kameran tavoin, ja ”tähtäämään” kehykset kiinnostaviin yksityiskohtiin, jota läheisestä Saukonpuistosta löytyi. Tehtävä oli menestys, ja oli mieleenpainuvaa, miten nopeasti ja miten paljon heppoinen pahvikehys avasi lasten käsitystä omasta lähiympäristöstään. Kameraleikki ja kehykset jäivät joidenkin lasten touhuihin vielä pitkäksi aikaa tehtävän toteutuksen jälkeen.

Vaikka kehystehtävä toteutettiin paljon pienemmille lapsille, sen toimivuus oli niin kiistaton, että uskon sen olevan sovellettavissa myös vanhemmille lapsille. Lisätakseni haptisuutta ja kontaktia ympäristöön hylkäsin valmiin kehyksen, ja kehitin tehtävän, jossa lukija rakentaa ympäristöön maisemaikkunan samalla idealla. Kirja kehottaa lukijaa tarkkailemaan ympäristöä yllättävistä näkökulmista; juurten alta, maan tasalta, kenties kaatuneen puun rungon alta tai päältä. Kiinnostavan kohdan löydyttyä kirja ohjeistaa rakentamaan lumesta ja löytämistään luonnonmateriaaleista ikkunan, joka johdattaa katseen haluttuun maisemaan.

Tehtävä perustuu osallisuuteen ja kokemuksellisuuteen luontosuhteen ja posthumanistisen luontosuhteen rakentajana (Valkeapää 2014, s. 148–149; Ylirisku 2016b, s. 156; Jokela ym. 2006, 5.1.; Kaasinen 2020). Tehtävässä hyödynnetään monia aisteja: näköhavainto on tärkeässä roolissa, ja sitä vah-

vistetaan ohjaamalla katse yllättäviin tai aiemmin huomaamatta jääneisiin kohteisiin. Kuulo- ja tuntoaistia tarvitaan erityisesti rakentamisessa: lumen kylmyys ja narskuva tuntuma ja muiden mahdollisten materiaalien sileys, pehmeys tai karheus herättävät tuntoaistin ympäristölle. Lumeen täytyy rakentaessa löytää myös tuntuma: miten sen saa tukevaksi, kuinka sen saa pysymään kasassa, mihin se taipuu. Tutussa paikassa toteutettuna tehtävä toimii myös toistona ja luonnonkierron havaitsemisen välineenä: huomasin itse tehtävää testatessani ohjautuessani automaattisesti tutkimaan kevään merkkejä ja vuodenajan muutosta ympäristössä. Nämä ovat tärkeitä elementtejä luontosuhteen rakentamisessa (Ylirisku 2016b, s. 156; Huhmarniemi ym. 2020). Aloin pohtimaan, tulisiko se jopa ottaa tehtävän kantavaksi teemaksi. Lopulta päätinkin siirtää tämän viimeiseksi tehtäväksi, ja ikään kuin portiksi kirjan seuraavaan, kevättä käsittelevään osioon.

Testaamiseen meni kaikkiaan noin neljä tuntia. Tämä kuitenkin sisälsi myös epäonnistuneen kokeilun. Varsinaisen kirjaan päätyvän tehtävän testaamiseen kului noin kaksi tuntia taukoineen.

Ensimmäiseksi valitsin kiinnostavan kohteen. Valitsin paikan ruohonjuuriperspektiivistä, sillä etenkin talvisaikaan se on näkökulma, joka usein jää näkemättä. Paikaksi valikoitui kohta, jossa tuntui siltä, kuin kevät ja talvi kohtaisivat sulan ja lumipeitteisen maan rajalla (kuva 13). Paikan valittuani aloin rakentaa. Työstin ikkunan kokoamalla samankokoisia lumipalloja yhteen, ja tukemalla niiden liitoskohdat irtolumella (kuva 14). Tehtävän luomiselle oli olennaista selvittää, kuinka haastavaa kirjan käyttäjän olisi työstää ikkuna täysin lumesta. Päädyin lisäämään pylväiden väliin kepin, jonka sitten päällystin varoen lumella (kuva 15).



Kuva 13. Paikan valinta,



Kuva 14. Kuva: Rakennusvaihe.



Kuva 15. Valmis ikkuna.

Maisemaikkunan prosessi kuvina; paikan valinta, rakentaminen, lopputulos. Kuvat: Anni Keskipoikela 2024.

## 6.4. Kirjakonseptin ilmeen ja lopullisen sisällön toteutus

### 6.4.1 Kokonaisuuden hahmottelu: kieli, hahmot ja kuvituksen tekniikka

Kevättalven 2023 ja tehtävien testaamisen jälkeen työskentelyssäni oli pitkä, noin puolen vuoden mittainen tauko sairastuttuani vakavasti. Sairastuminen esti konkreettisen työskentelyn, mutta toi toisaalta uusia näkökulmia tutkimukseeni ja konkretisoi vahvan luontosuhteen merkityksen henkiselle hyvinvoinnille. Sairastaessani koin metsissä ja jokien varsilla liikkumisen parantavana ja voimaa tuovana. Kun en kyennyt itse liikkumaan, läheiseni kyyditsivät minua autolla vaarojen päälle ruskaa katsomaan. Tämä toi myös kirjakonseptiin uuden näkökulman, ja sai minut pohtimaan myös esteettömyyttä retkeilyssä. Koin tärkeäksi sen, että kirjan lukijalle painotetaan, ettei retken tarvitse olla kaukana tai erityisen vaativa ollakseen merkityksellinen.

Vaikka työskentelyssä oli pitkä tauko, ajatusprosessi oli jatkuvasti käynnissä, ja kirjan visuaalinen ilme hioutui mielessäni varsin teräväksi suunnitelmaksi. Syyskuussa 2024 palasin työskentelyyn ääreen ja ryhdyin hahmottelemaan kirjan kokonaisuutta. Pedagogiikkani on kuvataidekasvattajana kuvälähtöistä, ja lähdin myös kirjakonseptin suunnitteluun visuaalisuus edellä. Halusin ensiksi määrittää työlle kantavan visuaalisen ilmeen ja ohjenuorat, joita seurata kuvituksia luonnostellessa.

Työskentelin prosessin aikana päiväkodissa, jossa luin paljon lasten kuvakirjoja, monet niistä luontoaiheisia. Pyrin löytämään lukemistani kirjoista tekijöitä, jotka tekevät niistä lapsia innostavia. Yksityiskohtaisuus ja värikyvyys kuvituksissa tuntui olevan tärkeää siinä, miten lapset kiinnittyivät lukuhetkeen. Kuvilla oli myös suuri merkitys tarinalle, ja niiden kautta lapset muodostivat merkityssuhteita kertomusten hahmojen ja tapahtumien välillä. Kiinnitin itse paljon huomiota myös siihen, miten erityisesti eläinhahmot oli kuvattu. Monessa kirjassa eläimet kuvattiin pitkälle personifikoituina tai suorastaan inhimillisinä. Tämä tuntui tekevän niistä helposti lähestyttäviä ja tuovan tarinan ikään kuin lähemmäs lasta. Pohdin kuitenkin paljon tämän suhdetta oman tutkimukseni posthumanistiseen luonteeseen: syntykö luontokappaleisiin todellista, tasavertaista suhdetta, jos ne esitetään ihmisen kaltaisina? Totesin jo varhain, että posthumanismin ja lähestyttävyyden tasapainon hakeminen on kirjakonseptin visuaalisen ilmeen kulmakivi, johon haluan kiinnittää erityistä huomiota.

Posthumanismi oli kantavana ajatuksena myös kirjan hahmojen suhteen. En halunnut tehdä nimettyjä tai ihmisenkaltaisia eläinhahmoja, koska koin sen luonnosta etäännyttävänä ja eriyttävänä ratkaisuna. Nimetyt eläinhahmot tekisivät kuvauksesta myös nopeasti sadunomaisen ja romantisoidun, jota halusin välttää. Pyrkimyksenä on päinvastoin luoda suhdetta luontoon vertaisena ja osana sitä (ks. Karjalainen 2014, s. 23; Ylirisku 2016b, 155–156; Huhmarniemi ym. 2020).

Koin kuitenkin, että jonkinlainen pysyvä hahmogalleria olisi hyvä, jotta kirjaan olisi helpompi kiinnittyä. Päätin valita muutaman toistuvan eläinhahmon, jotka seikkailevat kirjan sivuilla, mutta joita ei erityisesti esitellä lukijalle tai nimetä – ne vain ikään kuin sattuvat olemaan samaan aikaan paikalla, kuten luonnossakin kohtaamamme eläimet. Olin valinnut kirjaan tulevan jälkientunnistustehtävän eläimet etukäteen, ja päätin, että siinä olevat eläimet ovat myös kirjan hahmogalleria. Näin kirjaan tulee toistuvuutta, joka on luontosuhteen luomisessakin tärkeää (Ylirisku 2016b, s. 156). Eläinhahmoiksi valitsin tämän perusteella karhun, hirven, jäniksen ja oravan.

Pyrin pitämään kirjan mahdollisimman monelle lähestyttävänä. Tästä syystä en tehnyt toistuvasti esiintyviä ihmishahmoja: pyrkimys on, että millainen lapsi vain voi samaistua kirjaan ja kokea, että se on juuri hänelle tehty. Jos olisin tehnyt kirjaan nimettyjä henkilöitä, tehtävät ja tietopaketit olisivat peilautuneet heidän kauttaan. Tämän hylkäämällä poistin ikään kuin välikäden ja siirsin sen sijaan kokemuksen suoraan lukijalle. Tässä ratkaisussa yhtenä vaikuttimena oli sukupuolikosymys, joka nousi esiin teoria-aineistossani (Tuuva-Hongisto 2018, s. 29–30). Ei ole tarkoituksenmukaista, että kirja henkilöityy minkään sukupuolen edustajaan, vaan tavoitteena on, että kirjan päähenkilönä on ikään kuin lukija itse.

Hahmojen luonteen lisäksi päätin kiinnittää erityistä huomiota kuvitusten yksityiskohtaisuuteen ja väreihin: pyrin siihen, että kuvitukset ovat huomion kiinnittäviä ja värikkäitä, mutta kuitenkin niin, että käytetty väripaletti on luonnosta lähtöisin. Kuvitusten toteutustavaksi valikoitui akvarellit ja puuvärit. Olen kuvittanut näillä aiemminkin, ja ne tuntuivat välineenä luontevalta. Koen myös, että akvarellit ja puuvärit olivat ikään kuin varma väline, jolla pystyn toteuttamaan kuvitukset tyydyttävällä tavalla ja saavuttamaan haluamani lopputuloksen. Valinnan pohja on siis omissa intresseissä ja osaamisalueissa. Sillä on kuitenkin myös viestinnällinen perustelu. Lapset kohtaavat päivän aikana valtavasti visuaalista sisältöä, ja valtaosa siitä on digitaalisesti tuotettua videoa ja kuvitusta. Koen itse käsin tehdyn kuvituksen rauhoittavana ja jopa pysäyttävänä nykyajan digitulvassa. Pyrkimyksenä on, että kuvitus viestii lukijalle rauhaa, pysähtyneisyyttä ja lempeyttä – asioita, joita luonnossa liikkeessa oman kokemukseni mukaan saa. Koen, että käsin tehdyt kuvitukset välittävät viestin haluamallani tavalla. Alusta saakka suunnittelin kirjaan tyhjiä kohtia, joita lapsi saa

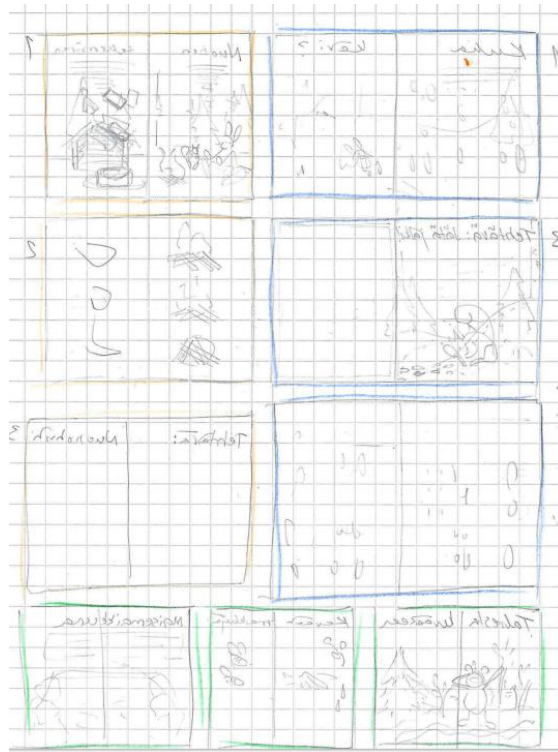
täyttää omilla merkinnöillä ja piirustuksilla – kokonaisuudesta tulee mielestäni eheämpi, jos kirjan muutkin kuvat ovat alun perin käsin tehtyjä.

Kirjakonseptissa käytetty kieli tarkoin harkittua. Tarkoituksena on luontosuhteen vahvistaminen kuvataidekasvatuksellisesti, mutta myös erätaitojen opettaminen sen osana. Tarkoitus ei ole, että tavoite toteutuu tekstin kautta, vaan nimenomaa luonnossa toimimisen ja kokemuksellisuuden avulla (ks. Kilpijärvi 2013, s. 85–89; Salonen 2013, s. 39; Valkonen 2014, s. 6). Tekstin tehtävä taas on ohjata lukijaa näiden pariin. Tämän vuoksi käytän yleistajuista, selkeää pedagogista kieltä, jossa ei ole voimakasta valmiiksi annettua tunnelatausta. Sen sijaan jätän tekstissä tilaa kirjan käyttäjän omille kokemuksille ja havainnoille sekä niistä muodostuville tunteille. Pyrin myös säilyttämään posthumanismin teeman käyttämässäni kielessä. Koin, että tähän ei sovi se, että tekstissä inhimillistäisi luontokappaleita luomalla niille romantisoituja ajatuksia tai puhetta. Päädyin siihen, että neutraali ja asiapitoinen, kuitenkin lapsen tasoinen ja innostamaan pyrkivä, suoraan tekijältä lukijalle kohdistettu teksti toteuttaa tämän parhaiten. Ensimmäiseen versioon tulleen tekstirungon kirjoitin vasta, kun kuvitukset olivat valmiit.

#### 6.4.2 Kuvitusratkaisut ja luonnostelu

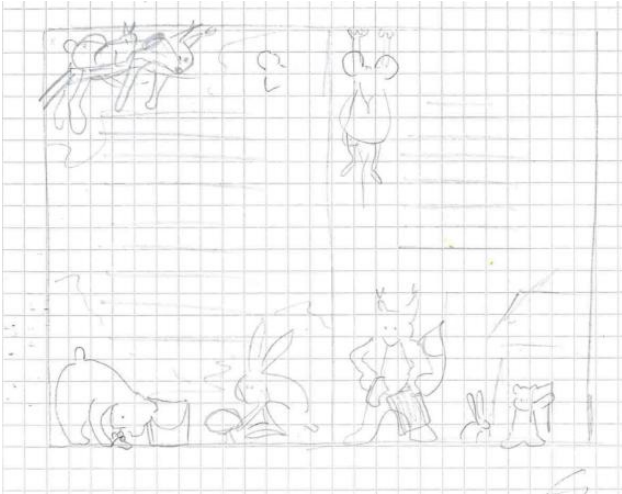
Syys-lokakuussa 2024 aloin hahmottelemaan kuvituksia. Tein päätöksen siitä, että kuvituksissa tekstin ja kuvan viestit vastaisivat toisiaan, eikä kuvissa olisi erityisesti omaa kerronnan tasoaan. Tämä sopii kirjakonseptin pedagogisiin tarkoituksiin; näin tekstin viesti tehostuu ja on myös kevyempi lukea ja sisäistää. Olin suunnitellut kuvia jo kauan mielessäni, ja taiteellinen työskentelyni on yleisesti ottaen hyvin intuitiivista. Luonnostelu oli siis nopeaa, ja suurin osa kuvista syntyi muutaman viikon aikana.

Aloitin tekemällä hyvin raajan suunnitelman visuaalisesta kokonaisuudesta piirtämällä aukeamista janan muistiinpanovihkooni (kuva 16). Jo tässä vaiheessa kävi selväksi, että alkuperäisen runkohahmotelman (kuva 1) mukainen sivumäärä olisi liian tiivis. Päätin lisätä mukaan niin sanotut ”johdantoaukeamat”, jotka edeltävät tehtäväkokonaisuuksia. Näin tekstimassaa saa jaettua useammalle sivulle keventämään kokonaisvaikutelmaa.



Kuva 16. Runkoluonnos. Piirroksat: Anni Keskipoikela 2024.

Työskentelin kronologisessa järjestyksessä, koska arvelin, että siten havaitsisin tehokkaimmin erilaiset puutteet ja haasteet kirjakonseptin juoksutuksessa, eli siinä, miten aukeamat toimivat suhteessa toisiinsa. Aloitin siis työskentelyn kirjassa johdannon jälkeen ensimmäisinä aukeamina olevista jokaisen oikeuksista ja retkietiketistä. Luonnostelin koko aukeaman kuvan, jossa karhu, jänis ja hirvi havainnollistavat jokaisen oikeuksiin kuuluvia toimintoja (kuvat 17–20). Pyrin posthumanismin hengessä siihen, että tehtävät asiat ovat eläimille jokseenkin lajityypillisiä. Valitsin kuvittaa eläimet marjastamassa ja sienestämässä, sillä kaikki kuvissa näkyvät eläimet keräävät sieniä ja marjoja ravinnokseen. Lisäsin kuvaan kuitenkin hauskuutta ja samastuttavuutta laittamalla eläimet marjastamaan ja sienestämään ihmisen tavoin koriin ja ämpäriin. Samastuttavuuden ja havainnollistuksen lisäksi ajattelen, että sienikorin ja marjaämpäriin lisääminen eläimille korostaa yhteneväisyyttä ihmiseen; me, kuten muutkin eläimet, syömme samoja luonnonantimia. Niiden kerääminen nauttiminen on myös yhteydessä luontosuhteen syntyyn (Salonen 2013, s. 39). Ensimmäisen kuvituskuvan työstin valmiiksi asti, sillä se tuli muiden kuvien visuaaliselle tyylille määrittäväksi vertailukohdaksi.



Kuva 17. Ensimmäinen luonnos aukeamasta 1.



Kuva 18. Piirros: Toinen luonnos aukeamasta 1.



Kuva 19. Karhun viimeistelty luonnos.



Kuva 20. Valmis aukeama 1.

Kuvitusprosessi luonnoksista valmiiksi kuvaksi. Piirroksiset ja kuvitukset: Anni Keskipoikela 2024.

Seuraavalle, retkietikettiä käsittelevälle aukeamalle toistin saman kaltaisen konseptin kuvaamalla retkietikettiin kuuluvia ja kiellettyjä toimintoja eläinten toimien avulla. Ensimmäisessä kuvassa tehostetaan kehotetta olla roskaamatta. Siinä jänis heittää roskan maahan, ja orava poimii sen kiukustuneen oloisena roskasäkkiin. Tämän takana oli ajatus siitä, että juuri oravan ja jäniksen kaltaiset pieneläimet löytävät ja helposti myös maistelevat ihmisen levittämiä roskia metsässä, ja ne häiritsevät niiden luontaisia elintapoja. Valitsin juuri tällaisen kuvan siksi, että se on ikään kuin naamioitavissa eläimelliseksi käytökseksi; kuvasta on tulkittavissa, että jänis olisi löytänyt ihmisen jättämän suklaapatukan, jonka kääreen on juuri heittänyt. Kuvitin roskaamisen ja roskien keräämisen kuitenkin eläimille luonnottomassa pystyasennossa, sekä havainnollistamaan ja luomaan samastuspintaa, mutta toisaalta myös korostamaan roskien ja eläinten yhteen kuulumattomuutta ja tilanteen luonnottomuutta (kuva 21).



Kuva 21. Valmis kuvitus roskaamisesta. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024.

Aukeaman toisessa kuvassa tehostuu kehote leiriä vain sallituille paikoilla. Kuvassa karhu nukkuu sille selvästi liian pienessä teltassa. Teltan vieressä on kyltti, jossa lukee ”TELTTAILUALUE”, ja kuvan taka-alalla on säikähtäneen näköinen retkeilijä. Kuvan tarkoitus on viestiä hausalla tavalla siitä, millaiselle paikalle retkeilijä saa leiriä. Tein kuvan ensiksi ilman taustalla olevaa retkeilijää, mutten ollut siihen tyytyväinen. Havaittiin, että se inhimillistää karhuhahmoa liikaa; eläin ei tietenkään tarvitse telttaa, eikä sillä sellaista voisi tulla ollakaan. Päätin luoda kuvaan tilanteen, jossa karhu on uteliaisuuttaan vallannut retkeilijän majoituksen; tämä antaa ikään kuin perusteen muutoin lajille luonnottomalle tilanteelle.



Kuva 22. Ilman ihmishahmoa.

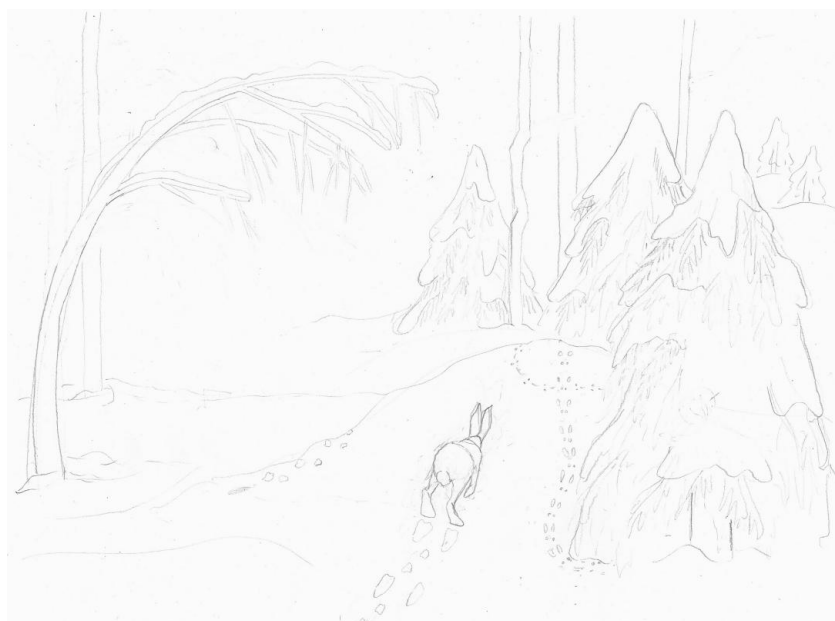


Kuva 23. Ihmishahmon lisääminen.

Kuvitusprosessi luonnoksesta valmiiksi kuvaksi. Kuvitusluonnos: Anni Keskipoikela 2024

Kahdesta ensimmäisestä aukeamasta muodostui ikään kuin ohjenuoria kuvituksille. Edellä kuvattu harkinta ja tasapainon lajityypillisyyden ja posthumanistisuuden sekä samastuttavuuden välillä toistui samankaltaisena läpi kuvitusprosessin, ja toistin saman kaltaisia perusteluja kaikissa kuvituksissa. Pysin asettamaan eläimet samastuttaviin ja havainnollistaviin tilanteisiin, mutta kuitenkin niin, että kuvasta olisi tulkittavissa jokin lajityypillinen toimi tai syy siitä poikkeamiselle, usein niin, että kuvista on tulkittavissa ihmisen vaikutus tilanteeseen. Samalla havainnollistuu luontosuhteelle oleellinen vuorovaikutus (Valkonen 2014, s. 6; Valkeapää 2014, s. 148–149). Lukukokemuksen ja lukijan sitouttamisen vuoksi kuitenkin pyysin pitämään lukukokemuksen hauskana ja keveänä, ja tämän vuoksi päätin, että en ulota lajityypillisyyden vaadetta eläinhahmojen keskinäisiin suhteisiin. Tämän vuoksi eläimet esiintyvät kuvissa todellisuutta sosiaalisempina ja esimerkiksi toistensa päällä kiipeilevinä, kuten kevättalven saapumista kuvaavalla, maisemaikkunatehtävää edeltävällä aukeamalla.

Kolmas aukeama on johdantoaukeama, jonka tarkoituksena on alustaa lukijalle talviretkeilyä. Pysin luomaan kuvaan kauniin ja hieman taianomaisen lumipeitteisen maiseman. Toiveena on, että tämä tekee talviretkeilystä lukijalle houkuttelevaa ja innostavaa, ja virittää seuraaviin tehtäviin. Lisäsin kuvaan juoksevan jäniksen ja eri suuntiin risteileviä jälkiä, jotka enteilevät tulossa olevaa jälkeä liittyvää tehtävää (kuva 24).



Kuva 24. Kuvitusluonnos talviaukeamasta. Piirros: Anni Keskipoikela 2024.

Aukeamalla neljä ohjeistetaan lukijaa siinä, miten talviretkelle tulee varustautua. Pyrin siihen, että pakkauslista on mahdollisimman selkeä, ja kuvitusten on tarkoitus lisätä ymmärrettävyyttä. Kuvassa on retkireppu ja sinne pakattavat tavarat. Tein repusta kaksi luonnosta. Toisessa kuvitettuna on tunnettua Fjällrävenin reppumallia mukaileva oranssi reppu, joka on ollut viime vuosina suosittu koulureppuna. Tausta-ajatuksena oli, että tunnettu reppu vahvistaisi ajatusta matalasta kynnyksestä ja toisi tuttuutta lukijalle. Toisessa versiossa on romanttisempi, hieman vanhanaikaisen näköinen, jääkärimallia mukaileva reppu, joka taas viestii arjen yläpuolella olevasta romanttisuudesta ja seikkailusta. Päätin, että innostavampi ja houkuttelevampi valinta on ajatukset seikkailuun vievä vihreä reppumalli. En kuitenkaan nähnyt tarkoituksenmukaiseksi viedä kuvitusta liian kauas arkitodellisuudesta, joten loin kahdesta luonnoksesta eräänlaisen yhdistelmän, jossa on vihreä jääkärireppu, mutta hieman siistittynä ja modernimman näköisenä versiona (kuva 25).



Kuva 25. Retkirepun hahmottelua. Piirros: Anni Keskipoikela 2024.

Viidennelle aukeamalle kuvitin hahmogalleriasta tuttujen eläinten jäljet (kuva 26). Aukeamalla arvuutellaan lukijalta, mikä eläin minkäkin jäljen on mahdollisesti jättänyt. Seuraavalla aukeamalla on sama kuvitus, mutta jäljen jättäjä paljastuu tekstissä. Hahmogalleria muotoutui näiden jälkien perusteella, ja jäljet valikoituivat paitsi tuttuuden, myös jännittävyyden mukaan. Oravan, jäniksen ja ketun jälkiä lukijan on helppo havaita, ja niitä varmasti löytyy lähes mistä vain, myös kaupungista.

Karhu, ja hirvi taas ovat jännittäviä ja Suomessa kulttuurillisesti merkittäviä eläimiä, ja lisäsin ne sen vuoksi mukaan, vaikka erityisesti karhun jälkiä on talviunten takia harvinaista havaita lumella.



Kuva 26. Kuvitusta lumijäljistä. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024.

Seuraavaksi kirjassa edetään Jätä jälki! -tehtävään, jossa lukijaa kehoitetaan suunnittelemaan oma jälki ja tekemään se lumeen. Kuvassa orava tutkii suurennuslasilla jäniksen jättämiä jälkiä (kuva 27). Vieressä on tyhjä aukeama, johon lukija saa itse piirtää jälkensä. Pysin vahvistamaan kuvalla tutkimisen ja havainnoinnin teemaa. Suurennuslasi tekee tilanteesta salapoliisimaisen, jonka toivon lisäävän kuvaan paitsi selkeyttä siitä, mitä tapahtuu, myös jännitystä ja hauskuutta.



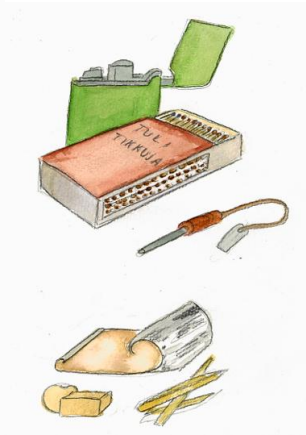
Kuva 27. Kuvitusta. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024.

Kahdeksannella aukeamalla lukijaa opastetaan tulenteon saloihin. Kuvassa jänis ja orava lämmittelevät nuotiopaikalla pimeässä metsässä (kuva 28). Pyrkimyksenä oli tehdä kuvasta tunnelmallinen ja rauhaa henkivä. Tulen tekeminen ja vahtiminen on rauhallisuutta vaativaa puuhaa, ja toisaalta tuli myös luo elementtinä tietynlaista hartautta. Näitä pyrin myös kuvituksessa välittämään. Jälleen laitoin eläimet ei-tyypilliseen tilanteeseen, mutta tulen sytyttäjää ei kuvassa paljasteta, joten voisi tulkita, että eläimet ovat voineet vain saapua paikalle ihmisen sytyttämää tulta ihmettelemään. Seuraavalla aukeamalla opetetaan nuotion tekoa ja listataan siihen tarvittavat välineet, ja kuvitusten on tarkoitus toimia tekstiä tukevana ja muistijälkeä vahvistavana elementtinä.

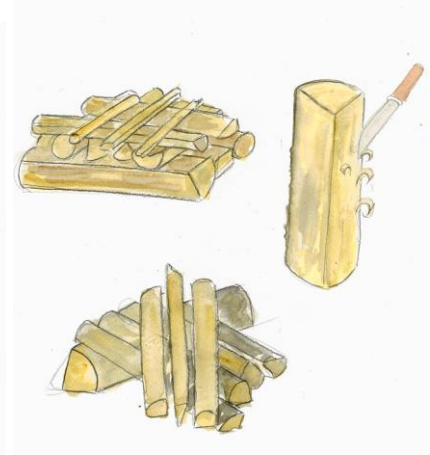
Yhdeksännellä aukeamalla keskitytään tulentekotarvikkeisiin ja erilaisiin nuotiomalleihin, ja opetetaan lukijalle nuotion sytyttäminen ja siihen liittyvät taidot. Kuvituksena on kuvat tarvikkeista ja nuotiotyypeistä, ja niiden tehtävä on lisätä luettavuutta ja tekstin ymmärrettävyyttä (kuvat 29–30).



Kuva 28. Hahmotelma nuotiokuvasta.



Kuva 29. Tulentekovälineiden kuvitus. Kuva 30. Nuotiotyyppien kuvitus.

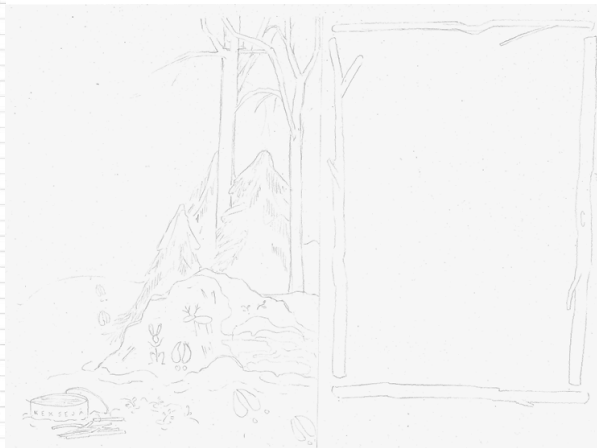


Kuvituskuvia tulentekokokonaisuudesta. Piirroksat ja kuvitukset: Anni Keskipoikela 2024.

Seuraavalla aukeamalla annetaan lukijalle Nuotiohiili-tehtävä. Kuvassa on luminen maisema, jossa etualalla näkyy tehtävään tarvittava peltipurkki, ja sen vierellä tuloksena ovat hiilipiirtimet (kuvat 31–32). Taka-alalla kuvassa on kivi, johon on piirretty hiilellä luolamaalauksia mukailevia kuvioita sekä hirven sorkan jälki. Tarkoituksena on luoda lukijalle kokonaiskuva tehtävästä. Tässä kuvassa on poikkeuksellisesti mukana myös oma tarinallinen tasonsa; on lukijan tulkittavissa, kuka tai mikä kuvat ja jäljen on kiveen jättänyt. Yksi tulkinnan mahdollisuus on, että kivessä on sekä ihmisen piirtämiä hiilipiirroksia että hirven sorkallaan painama jälki; tämä luo ajatuksen toislajisten kanssa jaetusta luonnonympäristöstä. Seuraavalla aukeamalla on jälleen tyhjää tilaa lukijan omalle piirrokselle.



Kuva 31. Hahmotelma nuotiohiilikuvituksesta.



Kuva 32. 2. Hahmotelma nuotiohiilikuvituksesta.

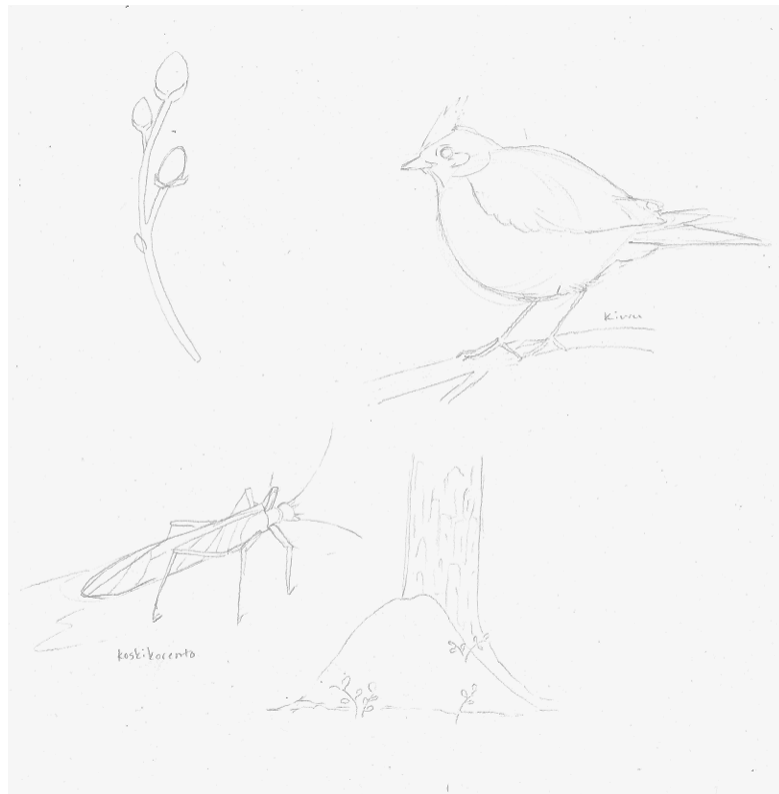
Luonnosprosessi. Piirroksat: Anni Keskipoikela 2024.

Yhdestoista aukeama on jälleen tehtävään johdattelleva. Siinä aiheena on vuodenkierron mukaan muuttuva ympäristö ja kevään hidas saapuminen. Kuvassa hirvi auttaa jäniksen ja oravan sulaneen puron tai pienen joen ylitse toimimalla siltana sen ylitse (kuva 33). Taustalla on pajukkoa ja rantakivikkoja. Sulaneen vesistön ja toisaalta lumisen maiseman on tarkoitus herkistää lukija ympäristön jatkuvalle muutokselle ja toisaalta myös talven moninaisuudelle; sula, vuolaana virtaava vesi ja paksut hanget voivat olla olemassa yhtä aikaa.



Kuva 33. Kuvitusluonnos keväältävesta. Piirros: Anni Keskipoikela 2024.

Seuraavalla aukeamalla esitellään varhaisimpia kevään merkkejä, ja kuvitus on yksinkertaisesti tukemassa tekstin viestiä ja tuomalla lukijalle näkyväksi lajit, joista siinä puhutaan. Nämä kuvittamalla lukijalle aukeaa myös mahdollisuus alkaa havainnoimaan ja etsimään esiteltyjä kevään merkkejä omasta ympäristöstään. Kuvitettuina on muurahaiskeko, koskikorento, kiuru ja pajunkissa (kuva 34).



Kuva 31. Kuvitusluonnos kevään merkeistä. Piirros: Anni Keskipoikela 2024.

Viimeinen kirjakonseptiin suunnittelemani aukeama on Maisemaikkuna-tehtävä. Kuvassa on juuri talviunilta herännyt, venyttelevä ja haukotteleva karhu, joka näkyy tehtävässä ohjeistetun kaltaisen maisemaikkunan läpi (kuva 35). Karhuhahmo on tietoisesti puuttunut muista talvikauden tehtävistä, sillä se on talvikauden aikana talviunilla. Kuvituksen on tarkoitus vahvistaa ajatusta kevään tulosta ja virittää lukija pohtimaan, millaisia ympäristön muutoksia siihen liittyy ja mitä voisi omalla maisemaikkunallaan havainnoida. Kuvassa on jälleen myös yhdistetty ihmisen ja eläimen jälkiä luonnossa, mikä toiston kautta vahvistaa ajatusta siitä, että jaamme luonnon muiden eläinten kanssa.

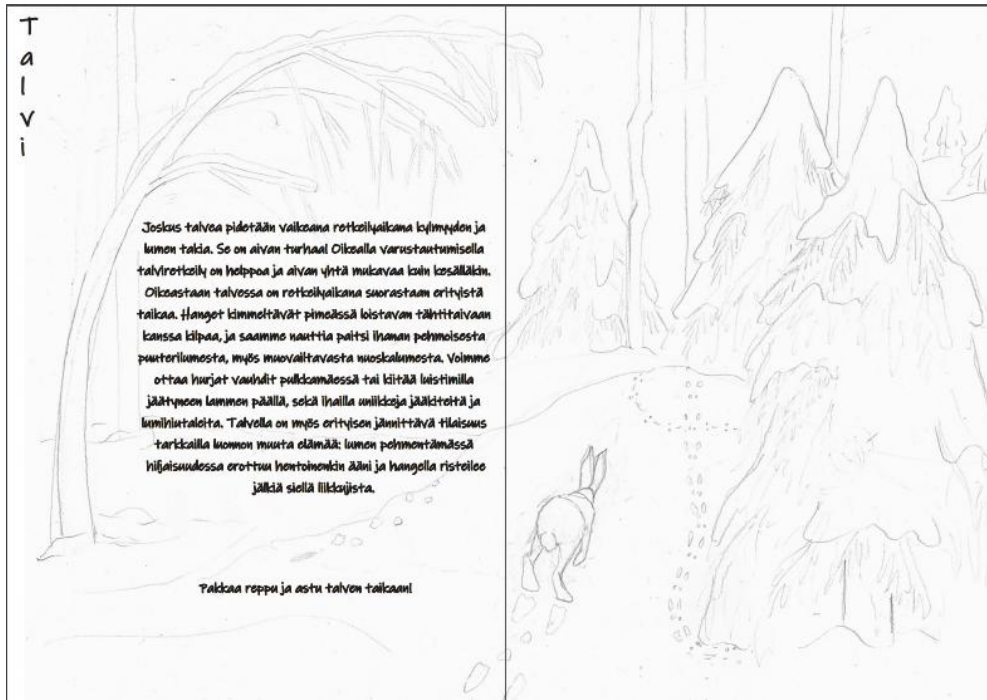


Kuva 35. Kuvitusluonnos maisemaikkunasta. Piirros: Anni Keskipoikela 2024.

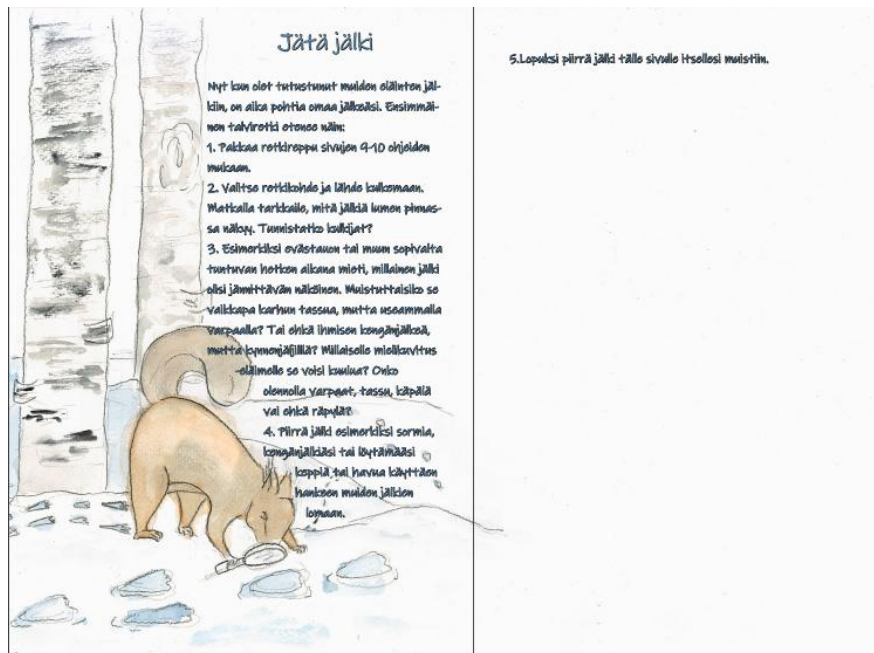
Saatuani kaikki kuvitukset ja tekstirungon valmiiksi, yhdistin nämä ja loin taitosta ensimmäisen version. Lähetin luonnoksen kirjakonseptista ulkopuoliselle asiantuntijataholleni lastenkirjailija Kaisa Happoselle. Alla otteet Happoselle lähetetystä luonnoksesta (kuvat 36–38).



Kuva 36. Taittoluonnos aukeamasta 1. Kuvitus ja taitto: Anni Keskipoikela 2024.



Kuva 37. Taittoluonnos talvieupeamasta. Piirros ja taitto: Anni Keskipoikela 2024.



Kuva 38. Taittoluonnos jälkitehtävästä. Kuvitus ja taitto: Anni Keskipoikela 2024.

## 6.5 Evaluaatiokierros

Evaluaatiokierroksella sain palautetta tutkimukseni asiantuntijataholta kirjakonseptini ensimmäisestä luonnoksesta.

Kaisa Happonen kommentoi keskustelussamme 18.11.2024, että kuvitukset ovat ”viejättäviä”, ”todella tunnelmallisia”, ja että ”niistä huokuu ihanasti ulkoilma ja retken tunnelma”. Hänkään ei löytänyt niistä kehitettävää. Happonen kehui myös tekstin tyyliä onnistuneeksi; hänen mukaansa se oli innostavaa ja samanaikaisesti selkeää ja ohjeistavaa. Myös Happonen parannusehdotukset kohdistuivat taitollisiin kysymyksiin. Hän huomioi, että kuvalla tuntuu olevan liian vähän tilaa. Hän suositteli vaihtamaan yksinkertaisempaan fonttiin, jotta kuvat nousisivat paremmin esiin. Se parantaisi Happonen mukaan myös luettavuutta. Teksti oli ensimmäisessä versiossa Happonen mukaan kuvitusten kaltainen elementti, joka voi olla makuasiakin. Hän kuitenkin suositteli yksinkertaistamaan fonttia fokuksen siirtämiseksi kuviin. Fontti itsessään oli Happonen mielestä miellyttävä, ja hän toikin esille mahdollisuuden käyttää sitä esimerkiksi otsikoinnissa tai tehokeinona.

Saamani palautteen pohjalta suunnittelin seuraavat työvaiheet. Koska kuvituksissa itsessään ei ollut erityistä paranneltavaa, päätin viimeistellä kuvitukset sellaisinaan, enkä tehdä niistä enää useampia luonnoksia. Halusin suunnitella taittoa uudelleen saamieni kommenttien perusteella, mutta totesin nopeasti, että oma osaamiseni taitto-ohjelman käytössä ei ole riittävä haluamani lopputuloksen saamiseen. Otin yhteyttä kuvajournalisti Kaisa Hietalahteen, ja hän lupautui auttamaan minua taitossa ja sen teknisessä toteutuksessa, jotta lopputulos vastaisi visuaalisesti suunnitelmaani.

Tapasimme Hietalahden kanssa Tampereella marraskuussa 2024, ja suunnittelin Hietalahden neuvojen avulla uuden taiton. Uuteen taittoon valittiin ensimmäiseksi uusi formaatti eli kirjakonseptin painotuotteen koko ja muoto. Koko valikoitui paitsi Happonen suositusten, myös kokeilujen mukaan. Testasimme Hietalahden kanssa useaa erilaista lastenkirjaa käteen ja pohdimme niiden luettavuutta ja kannettavuutta; pyrin siihen, että painetun kirjakonseptin koko olisi sellainen, että sen voisi ottaa retkelle myös mukaan.

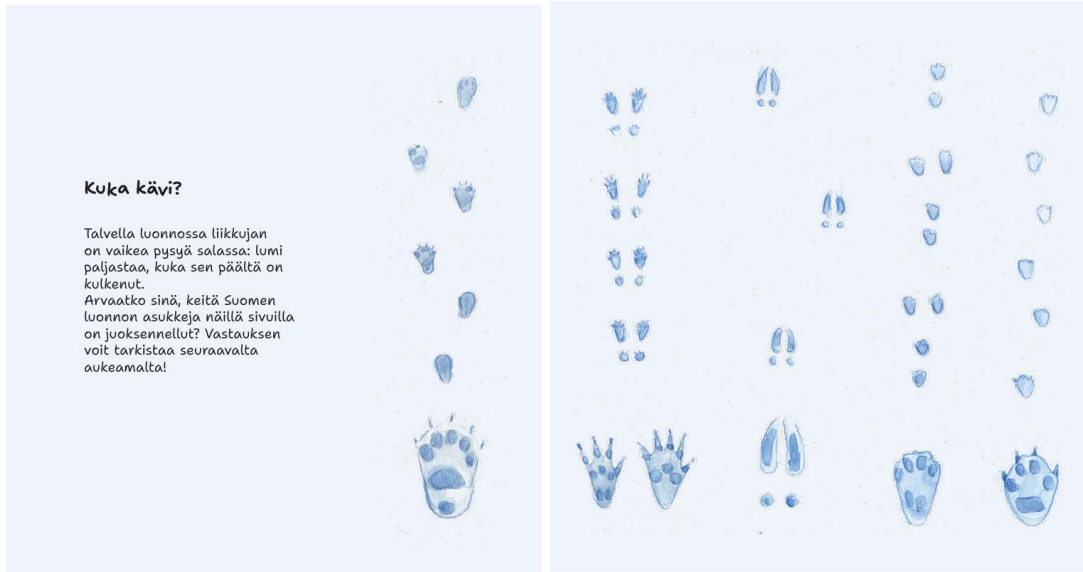
Etsimme myös uuden fontin. Päätin pitää kiinni rennosta, käsin kirjoitetun oloisesta fontista, sillä mielestäni se tekee kirjasta lapselle lähestyttävämmän, ja saa lapsen omat muistiinpanot istumaan kokonaisuuteen paremmin. Valitsimme kuitenkin luonnosversiota ilmavamman ja helppolukuisemman fontin, jossa käsin kirjoituksen tuntu kuitenkin säilyi.

Kuvien asettelua avarrettiin ja sivumäärää lisättiin. Kuvia hajautettiin enemmän tekstin sekaan luettavuuden lisäämiseksi, ja esimerkiksi jälkitehtävissä yksittäisiä jälkiä hajautettiin useammalle sivulle. Tässä kohtaa päätin myös tehdä lisäkuvitukset jäljet jättäneistä eläimistä selkiyttääkseni lukukokemusta ja vahvistaakseni lukijan ymmärrystä.

Muutaman päivän päästä tapaamisestamme Hietalahti lähetti minulle suunnitelmien pohjalta työstämänsä luonnoksen taitosta. Alla olevat kuvat (kuvat 39–42) havainnollistavat taitossa tapahtuneita muutoksia. Edellä on ensimmäisessä luonnoksessa ollut versio, ja sitä seuraa Hietalahden ohjeideni mukaan luonnosteleva malli.



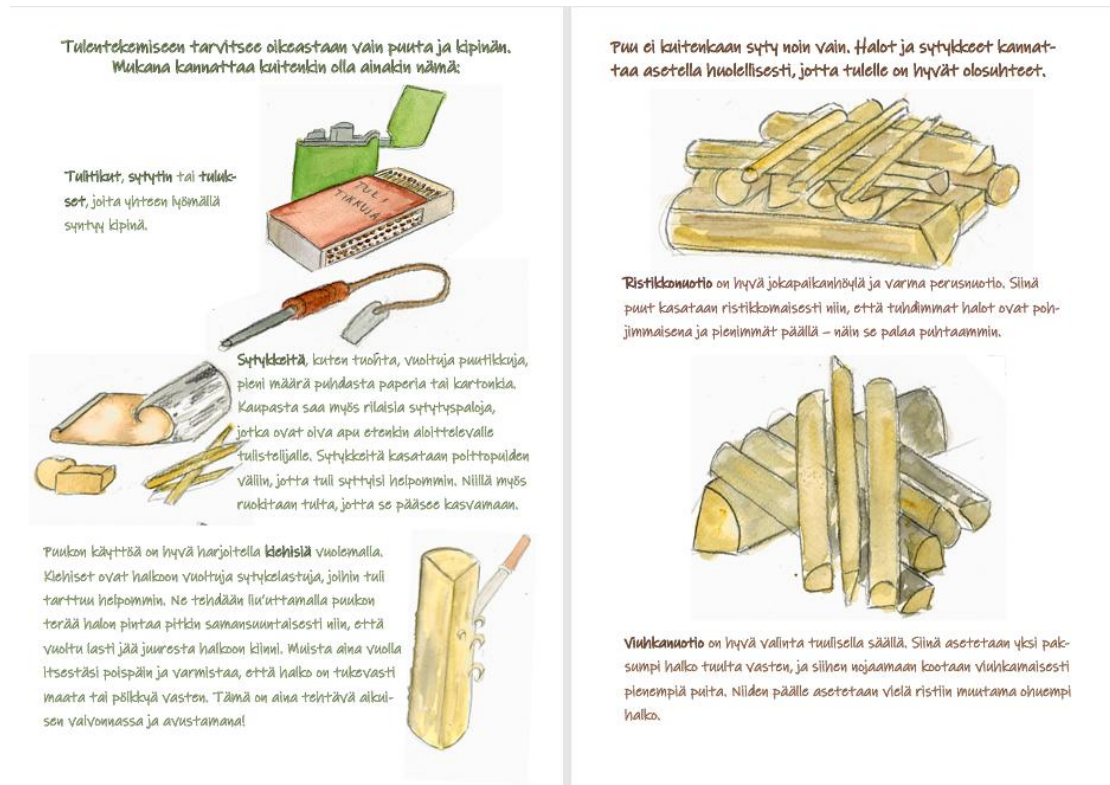
Kuva 39. Ensimmäinen taittoversio lumijäljistä. Kuvitus ja taitto: Anni Keskipoikela 2024



Kuva 40. Toinen taittoversio lumijäljistä 1. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024. Taitto: Kaisa Hietalahti 2024.



Kuva 41. Toinen taittoversio lumijäljistä 2. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024. Taitto: Kaisa Hietalahti 2024.



Kuva 42. Ensimmäinen taittoversio tulenteko-ohjeista. Kuvitus ja taitto Anni Keskipoikela 2024.



Kuva 43. Toinen taittoversio tulenteko-ohjeista. Kuvitus: Anni Keskipoikela 2024. Taitto: Kaisa Hietalahti 2024.

Tapasimme Hietalahden kanssa toisen kerran Helsingissä 24.11.2024. Jatkoimme taiton kehittämistä toisesta taittoversiosta tekemiäni huomioiden perusteella. Fontti vaihtui yksinkertaisempaan Haposen ohjeiden mukaisesti, ja aiempi fontti säilyi otsikoissa. Osioita selkeytettiin väreillä, jotka toistuvat tietyn teeman yhteydessä ja vaihtuvat sen muuttuessa. Tulenteko-osuuden tummuutta

vähennettiin luettavuuden vuoksi, mutta tumman sininen teemaväri säilytettiin ikään kuin kehystämällä sivuja sillä. Joitakin tekstiosuuksia tiivistettiin, ja kuvitin lisäksi pieniä yksityiskohtakuvia, kuten havun oksia ja käpyjä, täyttämään tyhjiä kohtia ja elävöittämään visuaalista ilmettä. Kirjakonseptille valmisteltiin myös kansiluonnos. Lähetin valmiin kirjakonseptin Lapin yliopistopainoon tiistaina 26.11.2024, ja se toimitettiin tarkastettavaksi 28.11.2024.

## 7. Pohdinta

Taideperustainen tutkimukseni sijoittuu kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen rajapinnalle hyödyntäen lopputuloksessaan molempien keinoja ja traditioita. Lisäksi moniulotteisuutta tutkimukseen luo oma tutkija-taiteilijan roolini. Se mahdollistaa monipuolisen ja monialaisen tiedonhankinnan, jossa osana tutkimusaineistoa on myös oma taiteilijuus, taiteellinen prosessi ja hiljainen tieto, jota olen sekä taidekasvattajana että luonnossa liikkujana vuosien varrella kartuttanut. Tutkija-taiteilijan roolini itsessäänkin on moniulotteinen, ja yhdistelee eri taiteen aloja. Tutkimukseni taiteellisessa prosessissa yhdistelen ympäristötaiteen traditioita ja menetelmiä kuvitustaiteen vastaaviin ilmaisemalla ympäristötaidetehtäviä kuvituksin.

Ympäristötaide ja luontoaiheet ovat tärkeä ja jatkuvasti merkitystään kasvattava osa nykytaiteen kenttää, ja niiden paikka kuvataidekasvatuksen alalla on varsin perusteltu. Koen, että kuvataidekasvatuksen tieteenalan pyrkimys on paitsi tutkia visuaalista kulttuuria ja tarjota keinoja sen luomiseen ja tulkitsemiseen, myös etsiä ja tarjota keinoja luovaan itseilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn. Yhdet aikamme merkittävistä ilmiöistä ovat luontokato ja ilmastokriisi, ja ne aiheuttavat suuria tunteita niin lapsissa kuin aikuisissa. Kuvataidekasvatus voi tarjota tapoja ilmaista ja käsitellä ympäristöhuolta ja omaa luontosuhdetta, sekä toimia ponnistuslautana myös kestävään elämäntapaan ja kestäväen kehityksen periaatteiden omaksumiseen. Mielestäni oman tutkimukseni tulos vastaa tähän kuvataidekasvatuksen tarkoitukseen. Tutkimuksen tuloksena oleva kirjakonsepti on suunniteltu yksityishenkilön käyttöön sopivaksi, joka tekee siitä yhden työkalun, jolla kuvataidekasvatus voi toteutua ja laajentua myös niin sanotun strukturoidun taideopetuksen ulkopuolelle. Se kuitenkin sopii kuvataidekasvattajan käyttöön esimerkiksi ympäristötaiteen opetuksen osaksi tai lähes suoraan myös opetuskokonaisuudeksi. Kirjakonseptin tehtävät sopivat myös kuvataiteen oppiaineen opetus suunnitelman mukaisiin tavoitteisiin, ja käy näin myös luokanopettajan käyttöön.

Taidekasvatuksen, ympäristökasvatuksen sekä kuvitus- ja ympäristötaiteen rajapinnoilla työskentely tekee tutkimuksesta monialaisesti merkittävän. Vaikka kirjakonsepti on tehty kuvataidekasvattajan näkökulmasta, se vastaa myös ympäristökasvatuksen tavoitteisiin, ja sopii näin hyvin keinoksi toteuttaa ympäristökasvatusta koulun ulkopuolella, tai kouluympäristössä tai muussa vastaavassa kontekstissa työskentelevän ympäristökasvattajan käsiin. Peruskoulussa kirjakonseptia voisi hyvin hyödyntää esimerkiksi kuvataidetta, ympäristöoppia ja luontokasvatusta yhdistelevässä monialaisessa oppimiskokonaisuudessa.

Kirjakonseptin valinnat nojaavat tutkimusaineistoon ja teoriaan. Tutkimuksen tulos olisi voinut olla luotettavampi, jos se olisi päästy kokeilemaan viiteryhmän kanssa käytännössä. Tällainen pilotointi olisi tuonut käyttäjänäkökulman, joka olisi voinut kehittää tehtäviä tai esimerkiksi kerronnan tyyliä ymmärrettävämmäksi. Kirjakonseptia olisi voinut hioa myös lisäämällä evaluaatiokierroksia; yksi evaluointikierros on melko suppea, ja näkökulmia ja parannusehdotuksia olisi varmasti useamman kierroksen kautta löytynyt lisää.

Jatkotutkimusmahdollisuuksina näen kirjakonseptin kehittämisen jatkamisen muihin vuodenaikoihin ja kirjakokonaisuuden testaamisen koeryhmällä. Taiteilijana ja kuvataidekasvattajana näen jatkomahdollisuuksia myös luontosuhteen ja taiteen välisen yhteyden tutkimuksessa. Luontokokemusten välittäminen ja luontosuhteen vahvistaminen muun kuin ympäristössä tapahtuvan taiteen kautta esimerkiksi liikuntaesteisten parissa on yksi suunta, johon tutkimusta voisi laajentaa.

## 8. Lähteet

- Allergia-, iho- ja astmaliitto (2023): Kansallisella luontoterveysohjelmalla säästetään sotekustannuksissa miljoonia. <https://www.allergia.fi/uutiset/kansallisella-luontoterveysohjelmalla-saastetaan-sote-kustannuksissa-miljoonia/>.
- Anttila, P., & Kataikko, M. (2007). *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Akatiimi.
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 12–4). PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–65). PS-kustannus.
- Europarlamentti (2023). Järjestön kotisivut. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/105/euroopan-unioni-ja-metsat>
- Grönroos, M., Parajuli, A., Laitinen, O. ym. (2019): Short-term direct contact with soil and plant materials leads to an immediate increase in diversity of skin microbiota. *MicrobiologyOpen*, 8(3). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mbo3.645>
- Haahtela, T. (2019): A biodiversity hypothesis. *European Journal of Allergy and Clinical Immunology* 74(8). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/all.13763>
- Halla, T., Karhunkorva, R., Kärkkäinen, S., Laine, J. & Rautio, A. (2018): Suomalaisten metsäsuhteiden tila. Teoksessa M. Rikala (Toim.), *Vuosilusto 12. Suomalaisia metsäsuhteita* (s. 112–122). Suomen Metsämuseo Lusto.
- Hanski, I., Von Hertzen, L., Fyhrquist, N. ym. (2012): Environmental biodiversity, human microbiota, and allergy are interrelated. Helsingin yliopisto. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1205624109>
- Heinimaa, E. (2001): Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa M. Suojala (Toim.), M. Karjalainen (Toim.), *Avaa lastenkirja* (s. 142–163). Avain.

Huhmarniemi, M. (2016). Taideperustaista ympäristötutkimusta Lapin marjamailta. Teoksessa A. Suominen (Toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 231–239). Lapin yliopisto.

Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (2018). Taidemaailman ja taiteilijan näkökulma. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, C. Haataja & T. Issakainen (Toim.), *Ympäristötaidetta Lapin matkailuun* (s. 107–122). Lapin yliopisto.

Huhmarniemi, M., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2020). Pöheikön kutsu: taideperustaista ympäristökasvatusta pohjoisen luontokulttuurissa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.  
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700499>

Jokela, T. (2006): Ympäristötaidetta talvessa. The Snow Show-hankkeen oppimateriaalisivusto. Lapin yliopisto. [http://ace.ulapland.fi/talvitaide/oppimateriaalia/ymparis\\_talvissa.html](http://ace.ulapland.fi/talvitaide/oppimateriaalia/ymparis_talvissa.html).

Jokela, T. (2016): Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta pohjoisessa. Teoksessa A. Suominen (Toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 69–83). Aalto ARTS Books.

Jokela, T. (2018): Suhteessa talveen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (Toim.), *Suhteessa maailmaan* (s. 53–83). Lapin yliopisto.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2006): Taide, yhteisö & ympäristö. Luvut 2–5. Lapin yliopisto. <http://ace.ulapland.fi/yty/index.html?osio=6.1>

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020): Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (Toim.), *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. (s. 39–63). Lapin yliopisto.

Jónsdóttir, A. ym. (2018). Artistic action for sustainability: developing practice-led and practice-based expertise through a joint degree from Iceland and Finland. Teoksessa A. Sinner, R. Irwin, T. Jokela (Toim.), *Visually provoking: Dissertations in art education* (s. 30-40). Lapland University Press.

Kaasinen, A. (2020): Ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa: Löytöretkiä maailmaan. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (Toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-Kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700499>

Kantar TNS (2018): Suomalaisten metsäsuhteiden tila -selvitys. Kestävästi metsäsuhteessa -hanke. [http://metsasuhteita.fi/wpcontent/uploads/Suomalaisten\\_metssuhteiden\\_tila\\_14.3.2018.pdf](http://metsasuhteita.fi/wpcontent/uploads/Suomalaisten_metssuhteiden_tila_14.3.2018.pdf)

Karasma, K. & Suvilehto, P. (2018): Lasten kirjallisuus: katselu- ja kuvakirjat. Teoksessa K. Karasma & P. Suvilehto: *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita* (s.17–47). Avain.

Karhunkorva, R., Kärkkäinen, S. & Paaskoski, L. (2017): *Metsäsuhteiden kenttä*. Luston julkaisuja 1. Metsämuseo Lusto. [https://issuu.com/luston\\_julkaisuja/docs/metsasuhteiden\\_kentta](https://issuu.com/luston_julkaisuja/docs/metsasuhteiden_kentta)

Karjalainen, P.T. (2013): Ympäristön eletty mieli: Humaanin maantieteen polkuja. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (Toim.), *Reittejä luontosuhteeseen* (s. 15–37). Lapin yliopistokustannus.

Keen, T. (2020): *Seikkailijan käsikirja*. Otava.

Kilpijärvi, M. (2013): Luonnossa yöpymisen käytännöt nuorten luontosuhteen muovaajina. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (Toim.), *Reittejä luontosuhteeseen* (s. s. 83–103). Lapin yliopistokustannus.

Kåreland, L. (1994): *Möte med barnboken*. Bokförlaget Natur och Kultur.

Laakso, M., Lahtinen, T. & Heikkilä-Halttunen, P. (2011): Johdatus lasten- ja nuortenkirjallisuuden luontoon. Teoksessa M. Laakso, T. Lahtinen & P. Heikkilä (Toim.), *Tapion tarhoilta turkistarhoille – Luonto suomalaisessa lastenkirjallisuudessa* (s. 9–31). Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Laaksoharju, T. (2020): A children's garden: Connectedness to place through affordances: a Grounded theory. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f18a7d82-cc3d-4a24-b4b8-bd8eebc34b3a/content>

Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based Research. Teoksessa P. Leavy (Toim.): *Handbook of Arts-Based Research* (s. 3–21). The Guilford Press.

Luke (n.d.): Miten Suomen metsien suojelua tilastoidaan. <https://www.luke.fi/fi/blogit/miten-suomen-metsien-suojelua-tilastoidaan>.

Luonnontila.fi (2023): Metsät. <https://luonnontila.fi/indikaattorit-elinymparistoittain/metsat/>

Matila, A., Paaskoski, L., Karhunkorva, R., Arnkil, N. & Matveinen, K. (2018): Metsäkulttuurinen näkökulma kansalliseen metsästrategiaan. Teoksessa A. Matila, L. Paaskoski, R. Karhunkorva, N. Arnkil & K. Matveinen: *Tapion raportteja nro 25* (s. 10–14). Tapio.

Metsähallitus (2023): Retkietiketti. <https://julkaisut.metsa.fi/wp-content/uploads/sites/2/2023/12/retkietiketti.pdf>

Naukkarinen, O. (2003): Johdanto. Teoksessa O. Naukkarinen: *Ympäristön taide*. (s. 7–13). Taideteollinen korkeakoulu.

Naukkarinen, O. (2003): Miten taide tiedetään taiteeksi. Teoksessa O. Naukkarinen: *Ympäristön taide*. (s. 17–31). Taideteollinen korkeakoulu.

Naukkarinen, O. (2003): Mutta mistä puhuisi juuri ympäristötaiteen yhteydessä? Teoksessa O. Naukkarinen: *Ympäristön taide*. (s. 68–86). Taideteollinen korkeakoulu.

Naukkarinen, O. (2003): Sanojen voima. Teoksessa O. Naukkarinen: *Ympäristön taide*. (s. 86–97). Taideteollinen korkeakoulu.

Paaskoski, Roiko-Jokela & Marko Rikala (2018): Suomalaisia metsäsuhteita. Teoksessa M. Rikala (Toim.), *Vuosilusto 12. Suomalaisia metsäsuhteita* (s. 5–10). Suomen Metsämuseo Lusto.

Pietarinen (1987): Ihminen ja metsä: neljä perusasennetta. *Silva Fennica* 2016 (6), 323–331. Suomen Metsätieteellinen seura.

Piironen, L. (2004). Leikin voima taidekasvatuksessa. Teoksessa L. Piironen (Toim.), *Leikin pikkujättiläinen* (s. 316–327). WSOY.

Pynnönen, S., Nippala, J., Lähtinen, K., Toppinen, A., Roschier, T. & Berghäll, S. (2018): ”Nukkua ja oleskella frendien kaa”. Partioharrastuksen vaikutus lasten ja nuorten metsäsuhteeseen. Teoksessa M. Rikala (Toim.), *Vuosilusto 12. Suomalaisia metsäsuhteita* (s. 10–24). Suomen Metsämuseo Lusto.

Rhedin, U. (1992): *Bilderboken på väg mot en teori*. Alfabeta bokförlag Ab.

Runesson, K. & Bergman, E. (2019): *Villin luonnon puuhakirja*. Galazo.

Räsänen, M. (2015): Ympäristönlukutaito. Teoksessa M. Räsänen: *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja* (s. 335–367). Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Salisbury, M. & Styles, M. (2012): The Picturebook and the Child. Teoksessa Salisbury, M. & Styles, M. (Toim.), *Children’s Picturebooks* (s. 73–86). Laurence King Publishin Ltd.

Salisbury, M. & Styles, M. (2012): Word and Image, Word as Image. Teoksessa Salisbury, M. & Styles, M. (Toim.), *Children’s Picturebooks* (s. 87–108). Laurence King Publishin Ltd.

Salonen, T. (2013): Luontokosketuksista luontoa tuntemaan. Teoksessa Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (Toim.), *Reittejä luontosuhteeseen* (s. 37–65). Lapin yliopistokustannus.

Sundsten, B. & Jäger, J. (2012): *Retkeillään luonnossa*. Kustannus-Mäkelä.

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

Syrjänen, T., Korhonen, K.T., Puntila, P. & Siitonen, J. (2024): *Luonnontilaiset metsät ja vanhat metsät Suomessa*. Suomen ympäristökeskus.

Terveysmetsä. Hankkeen kotisivut. <https://terveysmetsä.fi>

Tilastokeskus (2022): Suurin osa lapsista asuu pienkerrostaloissa – kerrostaloasuminen yleistyy. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/suurin-osa-lapsista-asuu-pientaloissa-kerrostaloasuminen-yleistyy/>.

Tuuva-Hongisto, S. (2018): Luontoa lähellä – Syrjäkylien nuoret ja metsäsuhde. Teoksessa M. Rikala (Toim.), *Vuosilusto 12. Suomalaisia metsäsuhteita* (s. 24–38). Suomen Metsämuseo Lusto.

Vadén, T. (2016): Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa A. Suominen (Toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 134–142). Aalto ARTS Books.

Valkeapää, L. (2014): Nils-Aslak Valkeapään taiteen maisemissa. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (Toim.), *Uusi taidekasvatusliike* (s. 141–155). Aalto-yliopisto.

Valkonen, J. (2013): Johdanto. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (Toim.), *Reittejä luontosuhteeseen* (s. 5–15). Lapin yliopistokustannus.

Venho, J. & Ovaskainen, E. (2022): *Seikkailijan retkikirja*. WSOY.

Ylirisku, H. (2016a): Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (Toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 40–55). Aalto ARTS Books.

Ylirisku, H. (2016b): Metsään menemistä, poluilta pois astumista. Teoksessa A. Suominen (Toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 154–164). Aalto ARTS Books

Ympäristöministeriö (n.d): *Jokaisenoikeudet*. <https://ym.fi/jokaisenoikeudet>

Ympäristöministeriö (2024): Valtion maille uusi suojelupäätös ja vanhojen metsien kansalliset kriteerit lausuntokierrokselle. <https://ym.fi/-/valtioon-maille-uusi-suojelupaatos-ja-vanhojen-metsien-kansalliset-kriteerit-lausuntokierrokselle>

Wiberg, J. & Heikkilä, C. (2022): *Puuhaa lähiluonnossa ympäri vuoden*. Kustannus-Mäkelä.

WWF (n.d.): Suomen metsät. <https://wwf.fi/alueet/suomen-metsat/>.