



SALMIVAARA MAIKKI

Kestävä kehitys ja maisema
– Living in the Landscape 2 -koulu kestävyyskasvatuksena

PRO GRADU -TUTKIELMA

LAPIN YLIOPISTO / TAITEIDEN TIEDEKUNTA / KUVATAIDEKASVATUS

Syksy 2023

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
2	KONTEKSTI	7
2.1	ARKTINEN NEUVOSTO	7
2.2	ARKTINEN YLIOPISTO.....	7
2.3	ARKTISEN KESTÄVÄN TAITEEN JA MUOTOILUN VERKOSTO ASAD	8
2.4	LIVING IN THE LANDSCAPE -KESÄKOULU	9
3	TEOREETTINEN TAUSTA	11
3.1	IHMISEN JA YMPÄRISTÖN TASAPAINO – KESTÄVÄ KEHITYS	11
3.1.1	<i>Tieteellinen keskustelu kasvun rajoista</i>	11
3.1.2	<i>Kestävän kehityksen käsite</i>	12
3.1.3	<i>Vuosituhattavoitteet ja kestävän kehityksen tavoitteet</i>	13
3.2	KESTÄVYYTTÄ KASVATUKSELLA: YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA KESTÄVYYSKASVATUKSEEN	13
3.2.1	<i>Kasvatus ratkaisuna ympäristöongelmiin</i>	14
3.2.2	<i>Kestävyyskasvatus</i>	15
3.2.3	<i>Käsitteiden monitulkintaisuudesta</i>	17
3.2.4	<i>Maailman lopun kohtaamisen kasvatus</i>	18
3.3	KUVATAIDEKASVATUS – KESTÄVYYDEN AVOIN AVAIN	18
3.3.1	<i>Ympäristötaidekasvatus</i>	18
3.3.2	<i>Ympäristötaidekasvatuksen muotoutuminen</i>	20
3.3.3	<i>Taiteen ja taidekasvatuksen anti ympäristötaide- ja kestävyyskasvatukselle?</i>	21
3.3.4	<i>Kuvataidekasvatuksen lähestymistapoja kestävään kehitykseen</i>	22
3.4	YMPÄRISTÖ JA KESTÄVYYS LAPIN YLIOPISTON KUVATAIDEKASVATUKSESSA	29
3.5	YHTEENVETO: KESTÄVYYDESTÄ JA SIIHEN (TAIDE)KASVATTAMISESTA	30
4	TUTKIMUSMETODIT JA AINEISTO	32
4.1	TUTKIMUSMETODOLOGIA JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	32
4.1.1	<i>Osallistuva havainnointi</i>	34
4.1.2	<i>Autoetnografia</i>	35
4.2	AINEISTON KERUU: OSALLISTUVA HAVAINNOINTI KEVÄTKOULUSSA	36
4.3	KOOTUT AINEISTOT JA NIIDEN ANALYYSI	36
4.3.1	<i>Aineistojen ryhmittely</i>	36
4.3.2	<i>Aineistojen analyysi</i>	38
5	KESTÄVYYS JA KESTÄVYYSKASVATUS LILAN HANKEKUVAUKSISSA	40
5.1	JOHDANTO	40

5.2	LILA-HANKKEEN HANKEHAKEMUS 2016: KESTÄVÄN KEHITYKSEN HAASTEET POHJOISISSA	40
5.2.1	<i>Ajatus kestäväyydestä ja kestävästä kehityksestä.....</i>	40
5.2.2	<i>Kestävyys ja kestävyyskasvatus: hankkeen lähestymistapa.....</i>	41
5.3	LILA2 -PROJEKTISUUNNITELMA 2020: KESTÄVYYSKASVATUS	48
5.3.1	<i>Kevätkoulun kurssikuvaus keskittyy maisemantutkimukseen.....</i>	49
5.4	YHTEENVETO: TAIDEPERUSTAINEN KESTÄVYYSKASVATUSMALLI EDISTÄMÄÄN POHJOISTA KESTÄVYYTTÄ	50
6	KESTÄVYYS OPETUSSISÄLLÖISSÄ JA NÄKÖKULMISSA.....	52
6.1	JOHDANTO	52
6.2	LUENNOT: KESTÄVYYS JA KESTÄVYYSKASVATUS KURSSIN TOURETTISISSA NÄKÖKULMISSA.....	52
6.2.1	<i>Kevätkoulun esittely.....</i>	52
6.2.2	<i>Teoreettisia ja taideperustaisia tulokulmia maisemaan ja kestävyteen</i>	53
6.2.3	<i>Affektiot ja kestävyyskasvatus</i>	55
6.2.4	<i>Komin tasavalta on... poishäipymistä, traditioita, uudistumista, jatkuvuutta, nykyisyyttä...</i>	56
6.2.5	<i>LiLa1 inspiraatioksi.....</i>	57
6.2.6	<i>Luentojen ”Yhteenveto”: kurssin teoreettinen pohja</i>	58
6.3	LUKEMISTOT, TEHTÄVÄT JA YHTEINEN REFLEKTIO	58
6.3.1	<i>Maisemasuhteen ja -kokemuksen pohtiminen valokuvan avulla.....</i>	59
6.3.2	<i>Maiseman hahmottaminen Tim Ingoldin ”taskscapena”.....</i>	60
6.3.3	<i>Taideperustaisten lähestymistapojen kehittäminen: Lukupiiri ja kokeiluja</i>	63
6.4	TYÖPAJAVIIKKO.....	66
6.4.1	<i>Interventio: taiteellisen prosessin ja oman elämän materiaalisuus?</i>	66
6.4.2	<i>Yhteinen taideperustainen toiminta kurssilla.....</i>	67
6.4.3	<i>Yhteiset panokset itsenäisiin teoksiin.....</i>	69
6.5	YHTEENVETO: KESTÄVYYS KURSSIN TOTEUTUKSESSA	70
7	KESTÄVYYS NÄYTTELYTÖIDEN OHJAUKSESSA JA ESITTÄMISESSÄ.....	72
7.1	NÄYTTELYTÖIDEN OHJEISTUS	72
7.2	TYÖSKENTELYN SEURANTA 28.4.	74
7.2.1	<i>Prosessin näyttäminen: taideperustainen lähestymistapa</i>	74
7.2.2	<i>Maiseman tarkastelu kulttuuriperinnön kautta.....</i>	75
7.2.3	<i>Tarkastelukulmana kurssi: yhteisöllisyys, jakaminen, kokemus, tilannesidonnaisuus</i>	75
7.2.4	<i>Maiseman kriittinen reflektio.....</i>	76
7.2.5	<i>Ingoldin taskscape näkökulmien kokoojana.....</i>	77
7.3	TEOSTEN OPPONINTI.....	78
7.3.1	<i>Yhteisöllisyys</i>	78
7.3.2	<i>Kokemuksellisuus ja aistisuus ja materiaalisuus</i>	79
7.3.3	<i>Perinne, käsityö ja nykytaide.....</i>	80

7.3.4	<i>Posthumanismi – ihmisten ja eläinten yhteistyö ja kansataiteilijuus</i>	80
7.3.5	<i>Interventiomme kommentit: Globaali taskscape – lokaali tarkastelu</i>	81
7.4	YHTEENVETO: ITSENÄISTEN TÖIDEN OHJAAMINEN	82
8	KESTÄVYYS KURSSIN TULOSTEN ESITTÄMISESSÄ	85
8.1	VIRTUAALINÄYTTELY	85
8.1.1	<i>Kokemuksellisuuden välittäminen – dwelling</i>	87
8.1.2	<i>Kestävyttä kulttuuriperinnön revitalisaatiolla</i>	88
8.1.3	<i>Kurssi arktisen yhteistyön rakentamisena</i>	88
8.1.4	<i>Kehityksen kestävyys: yhteismuovautuminen – elinkeinot ja co-dwelling</i>	88
8.1.5	<i>Kehityskriittisyys – posthumanistinen näkökulma</i>	89
8.2	NÄYTTELYN AVAAVA PANEELIKESKUSTELU: LiLA ESIMERKINÄ ASAD -YHTEISTYÖSTÄ.....	89
8.3	KATALOGI – LiLA-KURSSIN AIKAANSAANNOSTEN LÄHEMPI TARKASTELU.....	90
8.3.1	<i>Kurssin esittely: maisemantutkimusta kehittävä prosessi ja taideperustaiset tuotokset</i>	90
8.3.2	<i>Yhteistyö, dialogi ja jakaminen koulun pedagogisena käytäntönä</i>	92
8.3.3	<i>Ingoldin maisemankäsitys luontosuhteen tarkastelemiseksi</i>	92
8.3.4	<i>Kestävyyskasvatuksellisia pohdintoja</i>	93
8.3.5	<i>Humanismin rajat ja antroposentrismien eettisyys</i>	95
8.4	YHTEENVETO KURSSIN TULOKSISTA: KESTÄVYYS TULOSTEN ESITTÄMISESSÄ	96
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	100
10	POHDINTA	104
11	LÄHTEET	106

1 JOHDANTO

Ihmiset ovat rakentaneet yhteiskuntiaan ja muokanneet samalla elinympäristöjään, aluksi paikallisin, mutta väestönkasvun ja globalisaation myötä yhä planetaarisemmin seurauksin. Tämän muokkaamisen kestävydestä alettiin huolestua jo 1800-luvun lopulla, mutta viimeistään kolmisenkymmentä vuotta sitten kestävyys nousi kansainvälisen keskustelun keskiöön, kun YK:n alainen Brundtlandin komissio esitti ajatuksen *kestävästä kehityksestä*. Tämä tarkoitti, ettei nykyisten sukupolvien elinolojen parantaminen saa vaarantaa tulevaisuuden elinmahdollisuuksia. Sittemmin kestävä kehitys on jalkautunut yhteiskuntien eri osa-alueille, myös kasvatukseen, joskin kestävyyskasvatukseksi ymmärrettävää opetusta annettiin jo ennen kestävä kehityksen termin yleistymistä. Monen kompleksisen käsitteen tavoin kestävä kehitys on arkipäiväistyessään alkanut vesittyä, ja sen merkitys näyttää venyvän käyttäjän tarpeiden mukaan (esim. Pohjakallio, 2016, s. 57; Waas ym., 2011, s. 1638, 1656). Kestävä kehitystä tavoitellessamme ja siihen liittyvää kasvatusta toteuttaessamme onkin tärkeää tarkentaa katse siihen, mitä oikeastaan kestävyydellä tavoittelemme.

Tässä tutkielmassa tarkastelen kestäväälle kehitykselle (*sustainable development*) sekä sitä edistämään pyrkivälle kestävyyskasvatukselle (*education for sustainable development, ESD*) kuvataidekasvatuksen kontekstissa annettuja merkityksiä ja lähestymistapoja, analysoimalla keväällä 2021 järjestetyn Arktisen alueen yliopistojen taiteiden- ja tieteidenvälisen kansainvälistä maisemantutkimuskurssia *Living in the Landscape* (LiLa). Tarkastelemalla kurssin hankesuunnitelmaa, toteutusta ja tuloksia pyrin selvittämään, miten kestävä kehitystä kurssilla lähestytään, millaisia painotuksia ja rajoituksia se saa kurssin pedagogisessa lähestymistavassa.

LiLa-kesäkoulu on osa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen oppiaineen kehittämistyötä ja Arktisen alueen yliopiston (*University of Arctic, UArctic*) alaisen Kestävä taiteen ja muotoilun verkoston, *Arctic Sustainable Art and Design network:in* (ASAD) toimintaa. Tutkimusintressinä on osallistua näiden tahojen tarjoaman kestävä kasvatuksen kehittämistyöhön, erityisesti edelleen jatkuvan LiLa-hankeen puitteissa. Tutkimukseni sivuaa myös laajempaa keskustelua taidekasvatuksen erityisistä mahdollisuuksista ja toisaalta rajoitteista kestävä kehityksen edistäjänä. Tämä kiinnostus juontaa juurensa omasta yhteiskuntatieteellisestä taustastani

kriittisessä globaalien kehitystutkimuksen opinnoissa. LiLa-kevätkoulun päämäärinä projektikuvauksessa vuodelta 2016 mainitaan vaikuttaminen arktisen alueen kehityksen kestävyysglobalisaation ja ilmastonmuutoksen paineiden alla, joten kysymys on myös koulun kehittämisen kannalta relevantti.

Tutkielmani hyödyntää sekä kestävän kehityksen että siitä johdetun kestävyyskasvatuksen käsitteistöä. Taustoitan tutkimustani katsauksella kestävän kehityksen tematiikkaan sekä keskusteluun kestävyyskasvatuksen tavoitteista, perusteluista ja käytännöistä erityisesti kuvataidekasvatuksen/taidekasvatuksen kontekstissa.

Tutkimusaineisto koostuu kevätkoulun virallisista materiaaleista, kurssin sisällöistä sekä kurssin tuloksena esitellystä näyttelystä ja katalogista, joita analysoin tutkimuskysymysten valossa, eritellen rajauksia, teemoja ja näkökulmia kestäväan kehitykseen sekä näiden muotoutumista opetusprosessin painotuksissa ja valinnoissa. Tutkimukseni on autoetnografiaan ja osallistavaan havainnointiin perustuva laadullinen tutkimus, jonka aineistoanalyysissä on hyödynnetty teoriapohjaista sisällönanalyysia. Oman interventioni ja sen tarkastelun osalta tutkimus on taideperustaista toimintatutkimusta, mutta tutkimukseni tarkastelu kohdistuu omaa interventiotani laajempaan kokonaisuuteen (LiLa).

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen kontekstia: LiLa-kesäkoulua osana arktista yhteistyötä ja Arktisen yliopiston ja sen Kestävän taiteen ja muotoilun verkoston (ASAD) toimintaa. Luvussa 3 käsittelen kestävästä kehityksestä ja kestävyyskasvatuksesta käytyä teoreettista keskustelua. Luvussa 4 esittelen tutkimukseni metodologian ja aineistot, joiden analyysi muodostaa luvut 5–8. Luvussa 9 esittelen tutkielmani keskeiset johtopäätökset ja vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Lopuksi luvussa 10 pohdin taideopetuksen erityispiirteisiin liittyviä mahdollisuuksia kestäväan kehitykseen tähtäävän opetuksen kannalta ja ehdotan jatkotutkimusaiheita kestävän taidekasvatusmallin hiomiseksi.

2 KONTEKSTI

LiLa-kesäkoulu on esimerkki arktisen alueen yhteistyöstä, jota tehdään Arktisen neuvoston aloitteesta perustetun Arktisen yliopiston (*University of the Arctic, UArctic*), ja sen taiteen ja muotoilun temaattisen verkoston ASAD:in puitteissa. Tässä luvussa kuvaan koulun kontekstia tästä näkökulmasta.

2.1 ARKTINEN NEUVOSTO

Arktinen neuvosto on arktista yhteistyötä, koordinaatiota ja vuorovaikutusta vuonna 1996 Ottawan julistuksella edistämään perustettu hallitustenvälinen foorumi, joka tarjoaa arktisille alkuperäiskansoille ja muille arktisen alueen asukkaille mahdollisuuden osallistua ja tulla kuulluiksi arktista aluetta koskevissa asioissa (Arctic Council, n.d.a). Neuvosto toimii globaalissa kontekstissa tiedon välittäjänä ja arktisten aiheiden puolestapuhujana (Arctic Council, n.d.b). Sen jäseniä ovat arktisen alueen kaikki kahdeksan valtiota sekä kuusi valtioiden rajat ylittävää, tai useampaa alkuperäiskansaa edustavaa arktisten alkuperäiskansojen järjestöä (Arctic Council, n.d.c).

Arktisen neuvoston piirissä tapahtuva yhteistyö rakentui alun perin alueen ympäristönsuojeluyhteistyölle, ja toiminta liittyy edelleen ennen muuta ympäristöasioihin ja kestäväan kehitykseen (Arctic Council, n.d.c). Työn ytimessä on kuusi asiantuntijatyöryhmää, jotka toimivat eri ympäristösektoreilla tuottaen tietoa alueesta, monitoroiden ja arvioiden sen ympäristön tilaa sekä tehden suosituksia päätöksenteon pohjaksi (Arctic Council, n.d.c; n.d.d).

2.2 ARKTINEN YLIOPISTO

Vuonna 2001 Arktisen neuvoston aloitteesta perustettiin pohjoisen alueen koulutuksesta ja tutkimuksesta kiinnostuneiden yliopistojen, korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja muiden organisaatioiden välille yhteistyöverkosto, Arktinen yliopisto (UArctic, 2001). Sillä on virallisen tarkkailijan asema Arktisessa neuvostossa, ja pysyvä läsnäolo-oikeus sen kokouksissa. Verkosto voidaan nähdä jatkumona arktisen alueen 1800-luvulta alkaneelle tutkimusyhteistyölle. Sen tarkoituksena on edistää pohjoisiin alueisiin liittyvää koulutusta, tutkimusta ja tiedonjakamista; toimia yhteistyöfoorumina yliopistojen, korkeakoulujen, tutkimuslaitosten ja muiden organisaatioiden välillä pohjoisia alueita koskevissa asioissa; sekä edistää pohjoisten alueiden

kestävää kehitystä kansainvälistä yhteistyötä vahvistamalla (UArctic, 2019). Lisäämällä inhimillistä kapasiteettia, edistämällä elinkelpoisia yhteisöjä ja kestäviä talouksia sekä luomalla globaaleja kumppanuuksia se pyrkii rakentamaan ja vahvistamaan yhteisiä resursseja ja yhteistyömuotoja, jotta sen jäsenet voisivat palvella paremmin omia sidosryhmiään ja ympäröiviä alueita (UArctic, n.d.a).

Verkostoon kuuluu yli kaksisataa jäsenorganisaatiota arktiselta alueelta ja sen ulkopuolelta. Hajautetun organisaation kansainvälinen sihteeristö toimii Lapin yliopiston yhteydessä Rovaniemellä ja yliopisto on kirjattu voittoa tavoittelemattomaksi yhdistykseksi Suomen yhdistysrekisteriin. Verkoston toimistot, ohjelmat ja muut toiminnot sijaitsevat ympäri pohjoisen napapiirin jäseninstituutioita (UArctic, n.d.b).

Arktinen yliopisto organisoii muun muassa opiskelijavaihtoa ja temaattisia tutkimusverkostoja. Vuonna 2021 sillä oli kuutisenkymmentä temaattista verkostoa (UArctic, 2021a), jotka pyrkivät edistämään monitieteisten ratkaisujen kehittämistä arktisen alueen ongelmiin ja kysymyksiin (UArctic, n.d.c). Verkostot ovat tutkijoiden itsensä muodostamia ja yhteisen tutkimuksen lisäksi niissä kehitetään koulutustarjontaa sekä vahvistetaan yhteistä tietopohjaa ja tiedonjakoa eri maiden ja arktisten alueiden välillä (UArctic, n.d.c). Lapin yliopisto osallistuu 25 temaattisen verkoston toimintaan ja koordinoi niistä kymmentä (Lapin yliopisto, n.d.).

2.3 ARKTISEN KESTÄVÄN TAITEEN JA MUOTOILUN VERKOSTO ASAD

Yksi Lapin yliopiston koordinoimista Arktisen yliopiston temaattisista verkostoista on taiteen ja muotoilun alojen *Arctic Sustainable Arts and Design* (ASAD), joka kokoaa yhteen pohjoisen napa-alueen taide-, muotoilu-, ja taidekasvatuksen opintoja tarjoavia yliopistoja. ASAD-verkoston päämääränä on ”tunnistaa ja jakaa nykyaikaisia ja innovatiivisia opetuksen, oppimisen, tutkimuksen ja tiedonvaihdon käytäntöjä taiteen, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin koulutuksen aloilla,” (ASAD, n.d.a) tukemalla yhteistyötä yliopistojen instituutioiden ja yhteisöjen välillä ja kehittämällä opetusta näillä aloilla; (ASAD, n.d.a; UArctic, n.d.d).

Verkosto tarjoaa mahdollisuuksia yhdistää perinteistä tietoa ja moderneja akateemisia tietokulttuureja pohjoisen akateemisissa instituutioissa (ASAD, n.d.a). Sen johtajana toimiva Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokela näkee sukupolvien saatossa alueella rakentuneen tietotaidon potentiaalina pohjoisen tulevan taiteen muotoilun ja

visuaalisen kulttuurin kehittämiseksi. Hän korostaa ASADin jakavan Arktisen yliopiston tavoitteen voimaannuttaa alkuperäiskansoja ja muita pohjoisen asukkaita vahvan ja kestävä pohjoisen napa-alueen luomiseksi (Jokela, n.d.).

ASAD-verkosto kolmesta eturyhmästä (*Special Interest Group*), joiden työskentely jakautuu arktisen taiteen ja visuaalisen kulttuurin koulutuksen, kestävä arktisen muotoilun sekä alkuperäiskansojen taiteen ja käsityön alalle (UARctic, n.d.d). Jäsenorganisaatiot voivat osallistua näistä yhteen tai useampaan. Vaikka ryhmillä onkin yhteinen päämäärä ja toiminnot, niiden toiminta on järjestynyt eri areenoille – muotoilu teollisuuden ja yhteiskunnallisen suunnittelun, ja taide taidealan laitosten, rahoittajien ja toimijoiden yhteyteen (UARctic, n.d.d).

Verkostolla on yhteisiä tutkimusprojekteja ja sen piirissä kehitetään kontekstipohjaisia tutkimusmenetelmiä sekä taiteen ja muotoilun käytäntöjä arktisella alueella (UARctic, n.d.d). Vuosittain ASAD järjestää Relate North -symposiumin ja näyttelyn sekä toimittaa näiden teemasta julkaisun, joka sisältää johtavien tutkijoiden kirjoittamia esseitä (ASAD, n.d.b). Verkosto tukee jäsentensä osallistumista myös muihin kansallisiin ja kansainvälisiin symposiumeihin ja kongresseihin. Lisäksi se järjestää opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden yhteistyötyöpajoja ja seminaareja, tukee opetusyhteistyötä, tuottaa näyttelyitä, tapahtumia ja julkaisuja (UARctic, n.d.d).

2.4 LIVING IN THE LANDSCAPE -KESÄKOULU

Living in the Landscape (LiLa) -kesäkoulu on osa ASAD-verkoston opettamisen kehittämistyötä. Verkoston nettisivujen kuvauksen mukaan hankkeen keskeisenä tavoitteena on yhteisten paikka- ja yhteisölähtöisten yliopistopedagogisten käytäntöjen pitkäjänteinen kehittäminen taiteen ja muotoilun opinnoille monitieteisissä oppimisympäristöissä (ASAD, 2022). Osallistujat ovat eri tieteenalojen tutkijoita, luennoitsijoita sekä maisteri- ja tohtoriopiskelijoita. LiLa-hankkeen tavoitteita analysoidaan tarkemmin luvussa kuusi.

Idea LiLa-kouluille syntyi ASADin vuosikokouksissa 2013 ja 2015, joissa pohdittiin aihetta uudelle kumppanien väliselle verkostoyhteistyölle. Kesäkoulutoteutus nousi esiin Arktisen yliopiston rahoittamassa suunnittelukokouksessa Rovaniemellä vuonna 2016 (LiLa-hankehakemus, 2016) ja hankkeen rahoittajaksi löytyi Pohjoismaiden ministerineuvoston alaisen tutkimusrahoitusorganisaation Nordforskin Pohjoismais-venäläinen koulutus- ja

tutkimusyhteistyöohjelma, joka tukee koulutuksen ja tutkimuksen alojen kontakteja kestävän sosiaalisen ja taloudellisen kehityksen edistämiseksi Venäjällä ja Pohjoismaissa (Nordforsk, 2016).

Ensimmäinen kesäkoulu järjestettiin Komin tasavallassa Venäjällä neljän pohjoismaisen yliopiston – Lapin yliopiston, norjalaisen Nord-yliopiston, Norjan Arktisen yliopiston sekä Uppsalan yliopiston – ja venäläisen Syktyvkarin yliopiston sekä paikallisten museoiden ja tutkimus- ja koulutusinstituuttien välisenä yhteistyönä kesällä 2018 (LiLa-hankehakemus, 2016).

Tässä tutkimuksessa käsiteltävä toinen LiLa-koulu siirrettiin koronavirusepidemian johdosta kesältä 2019 keväälle 2021. Norjan Nesnan sijaan se järjestettiin Lapin yliopiston ja Norjan Nord-yliopiston koordinoimana hybridiopetuksena Lapin yliopiston, Nord-yliopiston ja Syktyvkarin yliopiston yhteistyönä (UArctic, 2021b).

3 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi kestävän kehityksen käsitettä ja sen historiaa. Tämän jälkeen kuvaan kestävyyskasvatuksen¹ kehittymistä. Kolmannessa osiossa käyn läpi kestävyyskasvatusta taidekasvatuksen kontekstissa tarkastellen tutkimuskirjallisuudessa identifioituja painotuksia sekä Lapin yliopistossa kehitettyjä metodia.

3.1 IHMISEN JA YMPÄRISTÖN TASAPAINO – KESTÄVÄ KEHITYS

Kestävän kehitys ei ole ajatuksena uusi, vaan asioilla, ideoilla ja toimilla, joita nyt luokittelemme kestävän kehityksen sateenvarjon alle, on monituhatuotiset juuret. Kestävän kehityksen ideaa ja käsitettä tutkinut Tom Waas kollegoineen (2011, s. 1638–1639) muistuttaa, että tasapainosta ihmisen tarpeiden tyydyttämisen ja ympäristön kantokyvyn välillä on jouduttu huolehtimaan läpi ihmiskunnan historian. Waasin ja kollegoiden mukaan kestävään kehitykseen liittyvä terminologiakin voidaan jäljittää aina 1700-luvulle saakka (Waas ym., 2011, s. 1640).

3.1.1 TIETEELLINEN KESKUSTELU KASVUN RAJOISTA

Kehitysjattelun historiaa kartoittaneen Justice Mensahin (2019, s. 6–7) tavoin moni tutkija sijoittaa tieteellisen keskustelun maapallon luonnonvarojen väestönkasvulle asettamista rajoista 1800-luvun alun malthusilaiseen väestöteoriaan. Tämän tunnetun teorian esittäneen Thomas Malthusin mukaan väestö tulisi kasvamaan eksponentiaalisesti ja ruoantuotanto lineaarisesti, joten ihmiskunta kohtaisi ennen pitkää ravinnontuotannon rajat. Luonnonvarat ehtyisivät ja ihmiset kärsisivät, ellei toimenpiteisiin ryhdyttäisi (Mensah, 2019, s. 6–7).

Malthusilainen ennustus jäi 1900-luvulla teknologiauskon varjoon, kunnes vuosisadan puolivälissä uusiutumattomien luonnonvarojen ehtymisen sekä ympäristön saastumisen ja tuhoutumisen taloudelliset seuraukset herättivät kiinnostuksen Malthusin hypoteesia kohtaan uudelleen. Tällä kertaa teoria yhdistettiin keskusteluun kehityksen kestävydestä (Mensah, 2019, s. 7).

Globaalin talouskehityksen paradigman "kestävyyttä" käsiteltiin näkyvästi Rooman klubin tilaamassa *Kasvun rajat*-raportissa. Sen mukaan maapallon kantokyvyllä oli rajansa, jotka

¹ Ellen toisin mainitse, käytän tekstissä Opetushallituksen käytännön mukaisesti suomenkielistä termiä *kestävyyskasvatus* viittaamaan englanninkieliseen termiin *education for sustainable development*.

riippuivat kolmesta avainmuuttujasta: väestönkasvusta, teollisesta tuotannosta ja saastumisesta (Meadows, 1972).

Kestävän kehitysjattelun läpimurtona voidaan pitää Tukholmassa vuonna 1972 järjestettyä YK:n ympäristökongressia, jossa syntyi kansainvälinen konsensus siitä, että ympäristö- ja kehityksiasioiden käsittely yhdessä olisi hyödyllistä (Mensah, 2019; Nygren ym., 2016). Konferenssin perintönä syntynyt ekokehityksen malli muodosti vastavoiman siihen asti kehityspolitiikkaa määrittäneelle talouskasvua ja modernisaatiota tavoittelevalle mallille (Nygren ym., 2016, s. 294).

3.1.2 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KÄSITE

Kestävän kehityksen käsite tuli yleisesti tunnetuksi niin sanotun Brundtlandin komission raportin myötä 1980-luvun lopulla (Soini, 2013, s. 13). Tietoisuus globaaleista ympäristöongelmista ja vakavista ympäristökatastrofeista oli saanut YK:n perustamaan Ympäristön ja kehityksen maailmankomission arvioimaan tilannetta sekä esittämään siihen ratkaisuja. Johtajansa, Norjan pääministeri Gro Harlem Brundtlandin nimellä kulkeneen komission raportissa *Yhteinen tulevaisuutemme* ympäristö- ja kehitysongelmien ratkaisuksi esitetään kestävä kehitystä, ”joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa” (Brundtland, 1987, s. 41). Komission myötä vakiintui ajatus kestävyden neljästä ulottuvuudesta: sosiaalisesta, taloudellisesta, ympäristöllisestä ja kulttuurisesta kestävydestä (Suomen YK-Liitto, n.d.).

Brundtlandin raportin tiimoilta järjestettiin vuonna 1992 Rio de Janeirossa YK:n ympäristö- ja kehityskongressi, jonka tavoitteena oli sopia taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen sovittamisesta luonnonvarojen määräämiin puitteisiin. Anja Nygrenin ja kollegojen (2016, s. 296) mukaan Rion kokouksen merkitys oli siellä luoduissa kansainvälisissä sopimuksissa. 178 maan allekirjoittaman yleisluontoisen julistuksen lisäksi Riossa allekirjoitettiin kestävä kehityksen keskeiset kansainväliset sopimukset — ilmastopöytäkirja, biodiversiteettisopimus ja aavikoitumisen vastainen sopimus — sekä konkreettinen toimintaohjelma Agenda 21 kestävä kehityksen edistämisestä politiikassa, tutkimuksessa ja yhteiskunnan eri aloilla.

3.1.3 VUOSITUHATTAVOITEET JA KESTÄVÄN KEHITYKSEN TAVOITTEET

Jo Rion kokouksessa Globaalin etelän maat olivat vaatineet pohjoisen maita tunnustamaan oman vastuunsa ympäristöongelmien aiheuttamisesta ja sitoutuivat omien tuotanto- ja kulutustapojensa muuttamiseen (Nygren ym., 2016, s. 296). Tämä ei toteutunut, ja kansainvälistä kehityspolitiikkaa vuosina 2000–2015 määrittäneet vuosituhattavoitteet koskivat lähinnä vain kehittyviä maita.

New Yorkin huippukokouksessa syyskuussa 2015 Rion Agenda 21 ja vuosituhattavoitteet yhdistettiin uudeksi kestäväen kehityksen toimintaohjelmaksi, joka nimettiin Agenda 2030:ksi (Nygren ym., 2016). Se koskee myös rikkaita teollisuusmaita ja edellyttää niidenkin sopeuttavan talouskehityksensä ympäristökehityksen ja ihmisten hyvinvoinnin rajoihin. Agenda 2030 sisältää 17 maailmanlaajuista kestäväen kehityksen tavoitetta (*sustainable development goals, SDG*), jotka tulisi saavuttaa vuoteen 2030 mennessä (Suomen YK-liitto, n.d.).

Akateemisessa keskustelussa kestäväen kehityksen terminologiaa on kritisoitu heikoksi ja sen on pelätty mahdollistavan kestäättömän talouskasvun tavoittelun jatkamisen, kauniista lupauksista huolimatta. Sosiologi Anthony Giddensin (2011, s. 61) mukaan kestäväen kehityksen voi nähdä pikemmin sloganina kuin analyttisenä käsitteenä. Kriittisen kehitystutkimuksen piirissä on ehdotettu kasvun tavoittelusta luopumista, esimerkiksi Latinalaisen Amerikan alkuperäiskansojen *buen vivir*-ajattelusta ja luontosuhteesta inspiraatiota hakevassa *degrowth*-teorisoinnissa (Escobar, 2015; Kothari ym., 2014).

Huolimatta kritiikistä, joka on kohdistunut kestäväen kehityksen käyttöön merkityksettömänä muotiterminä, on sen merkitys ollut tärkeä globaalissa politiikassa. Kestäväen kehityksen käsite syntyi radikaalina kritiikkinä talouskasvuun pyrkivälle kehitysajattelulle, ja herätti kansainvälistä yhteisöä huomaamaan, ettei talouskasvua tule tavoitella luonnon, sosiaalisen ja kulttuurin säilymisen uhalla.

3.2 KESTÄVYYTTÄ KASVATUKSELLA: YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA KESTÄVYYSKASVATUKSEEN

Ympäristökasvatus ja kestävyyskasvatus ovat muotoutuneet yllä kuvattujen kehityskulkujen myötä. Ympäristökasvatus (*environmental education*) sai alkunsa 1960-luvulla syntyneissä ympäristöliikkeissä, osana kansainvälistä ympäristöheräämistä. Myös sen perinteestä

amentava kestävä kasvatusta on seurannut globaalin kehityskontekstin viitoittamaa kokonaisvaltaista ympäristö- ja kehitysajattelua (Cantell ym., 2020, s. 53–54).

Ennen 1960-lukua ympäristö huomioitiin kasvatuksessa lähinnä paikallisen luonnon tutkimisessa ja suojelussa. Cantellin ja kollegoiden (2020, s. 12) mukaan yhteiskunnallisen ympäristöherätyksen kontekstissa luonnontieteen puolelta nousseet vaatimukset ympäristöopetuksesta ja -kasvatuksesta edellyttivät aiheen lähestymistä nimenomaan yhteiskunnallisena kysymyksenä.

3.2.1 KASVATUS RATKAISUNA YMPÄRISTÖONGELMIIN

Ympäristöjärjestöillä on ollut keskeinen rooli ympäristökasvatuksen määrittelyssä. Maailman luonnonsuojeluliitto IUCN tuotti esityksen ympäristökasvatuksesta Tukholmassa vuonna 1972 pidettyyn YK:n ympäristökongressiin, jossa ihmisen vaikutus luonnon tasapainon järkkymiseen tunnustettiin ja laadittiin kansainvälisiä toimenpide-ehdotuksia. Tässä yhteydessä kasvatusta alettiin nähdä olennaisena pitkän aikavälin ratkaisuna ympäristöongelmiin. Vain tietoinen ja vastuullinen väestö voitaisiin saada toteuttamaan toimintaohjelmia. (Saloranta 2017, s. 29). Tukholman kongressista käynnistyi kansainvälisen ympäristökasvatustiedon (International Environmental Education Programme, IEEP) johtanut prosessi.

Ympäristökasvatuksen päätavoitteet määriteltiin YK:n ympäristöjärjestön UNEP:in ja YK:n kasvatusta-, tiede- ja kulttuurijärjestön Unescon Belgradissa järjestämän kongressin tuloksena syntyneessä Belgradin peruskirjassa ja hyväksyttiin YK:n ympäristökongressissa Tbilisissä vuonna 1977. Tbilisin tavoitejulistus suosituksineen määrittää ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä edelleen. Julistuksessa ympäristö käsitettiin laajasti – luonnollisena ja rakennettuna sekä teknologisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena, ja ympäristökasvatuksen tavoitteissa näkyy ajatus taloudellisesta, sosiaalisesta, poliittisesta ja ekologisesta keskinäisriippuvuudesta (UNESCO, 1977). Julistuksen pääperiaatteita ovat tieteidenvälisyys sekä ympäristöaiheiden kompleksisuuden ymmärtäminen, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen tärkeys sekä ihmisen toiminnan muuttamisen välttämättömyys. Seuraavassa alaluvussa kuvaamani kestävyyskasvatuksen käsite (*education for sustainable development, ESD*) rakentui pitkälti tämän perusajatuksen ympärille (Saloranta 2017, s. 30).

1970-luvulta alkaen ympäristökasvatus voidaan Cantellin ja kollegoiden (2020, s. 13) mukaan jakaa kolmeen lähestymistapaan: kasvatus ympäristöstä (*education about the environment*), kasvatus ympäristössä (*education in the environment*) sekä kasvatus/toiminta ympäristön puolesta (*education for the environment*). Wals ja kollegat (2008) puolestaan korostavat, että 1970-luvulla ympäristökasvatus nojautui luonnontieteisiin ja välineelliseen ”tietoisuudesta toimintaan”- malliin. Oletettiin, että ympäristökasvatuksen tulokset voidaan tietää ja määrittää ennalta ja opetuksen tuloksena voidaan tuottaa etukäteen määritellyn mukaista käyttäytymistä (Wals ym., 2008, s. 56) 1980-luvulla vallalla oli voimakkaan behavioristinen fokus, joka keskittyi ympäristövastuullisen käyttäytymisen edistämiseen. Tämä muuttui 1990-luvulle tultaessa yhteiskunnallisempaan tulokulmaan – kriittiseen ajatteluun, arvokasvatukseen ja todellisen elämän ongelmien ratkomiseen yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi (Cantell ym. 2020, s. 13).

3.2.2 KESTÄVYYSKASVATUS

Brundtlandin raportin muotoileman kestävän kehityksen käsitteen vakiintuminen kansainvälisiin keskusteluihin 1980-luvun lopulla vaikutti olennaisesti ympäristökasvatukseen. Raportin esipuhe painotti koulutuksen merkitystä arvo- ja asennemuutokselle (Brundtland, 1987). Myös kestävä kehitys jalkauttamaan pyrkineen Rion julistuksen toimintaohjelman Agenda 21:n koulutusta ja kasvatusta käsittelevässä luvussa todettiin — linjassa aiemman Tbilisin julistuksen kanssa — että koulutuksen avulla voidaan kasvattaa ihmisten tietoisuutta ja parantaa heidän valmiuksiaan käsitellä ympäristöön ja kehitykseen liittyviä asioita (United Nations, 1992). Kasvatus ja koulutus alettiin nähdä ratkaisevan tärkeänä tekijänä kestävän kehityksen toteuttamiseksi, ja siksi niitä alettiin suunnata kestävän kehityksen edistämiseen.

Kestävyyskasvatuksen käsite syntyi Rion Agenda 21:n 36. luvun tavoitteista ja toimenpidesuosituksista kestävä kehitys edistävän kasvatuksen ja koulutuksen toteuttamiseksi, joiden toimeenpanoa valvomaan nimitettiin UNESCO (Leicht ym., 2018 s. 28). Unescon määritelmän mukaan kestävä kehitys edistävä kasvatus (*education for sustainable development, ESD*) ”antaa valmiudet tehdä tietoon perustuvia päätöksiä ja vastuullisia toimia ympäristön eheyden, taloudellisen elinkelpoisuuden ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan luomiseksi nykyiselle ja tuleville sukupolville” (UNESCO, 2017, s. 7). Tässä tutkielmassa käytän ESD:sta Opetushallituksen tavoin (Honkala, n.d.) suomenkielistä termiä kestävyyskasvatus.

Unescon mukaan kestävyyskasvatuksen tavoitteena on kehittää yksilöiden itsereflektion taitoja omien toimintojensa nykyisten sekä tulevien sosiaalisten, kulttuuristen, taloudellisten ja ympäristövaikutusten tarkastelemiseksi niin paikallisesta kuin globaalistakin näkökulmasta. Lisäksi se pyrkii voimaannuttamaan heitä toimimaan kestävällä tavalla monimutkaisissa tilanteissa sekä osallistumaan yhteiskunnallis-poliittisiin prosesseihin, jotka vievät yhteiskuntia kohti kestävästä kehitystä (UNESCO, 2017, s. 7). Unescon hahmottelema kestävyyskasvatus pitää sisällään kestävästä kehityksen neljä pilaria, joihin pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti oppijan käytöstä muuttamalla (Honkala, n.d.). Tarkoituksena on vahvistaa oppimisen kognitiivista, sosio-emotionaalista ja käyttäytymisulottuvuutta, ja voimaannuttaa tietoiseen päätöksentekoon sekä toimintaan yhteiskunnan muuttamiseksi ja planeetasta huolehtimiseksi (UNESCO, 2023).

Kestävyteen liittyvän sisällön lisäksi Unescon kestävyyskasvatuksen määritelmä viittaa oppimisen tuloksiin, pedagogiikkaan ja oppimisympäristöihin, joilla pyritään vaikuttamaan tietojen ja taitojen lisäksi arvoihin sekä luomaan toimijuutta vastata toisiinsa kietoutuneihin globaalihaasteisiin.

Kestävyyskasvatuksen pedagogiikassa keskiössä on opettamisen sijaan oppiminen. Se on toimintalähtöistä, transformatiivista pedagogiikkaa, joka tukee itseohjautuvaa oppimista, osallistumista sekä yhteistyötä. Se hyödyntää ongelmalähtöistä, tieteidenvälistä ja poikkitieteellistä lähestymistapaa sekä muodollisen ja arkioppimisen yhdistämistä (UNESCO, 2017, s. 7).

Kestävyyskasvatus sai merkittävän sysäyksen YK:n Johannesburgin huippukokouksesta vuonna 2000, jossa kestävästä kehityksen sosiaalista ja kulttuurista kestävyttä korostettiin aiemmin painotetun ympäristö-talous-akselin rinnalla (Saloranta, 2017, s. 31). Konferenssista käynnistyi kansainvälisen koulutukseen painottuvan hankkeen valmistelu, joka johti YK:n Kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmeneen (2005–14) ja sitä seuranneeseen Globaaliin kestävyyskasvatuksen toimintaohjelmaan. Ne pyrkivät integroimaan kestävästä kehityksen periaatteita ja toimintoja kaikkiin koulutuksen ja oppimisen osa-alueisiin, ja rohkaisemaan tiedon, arvojen ja asenteiden muutoksiin kestävämmän ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan mahdollistamiseksi kaikille (Unesco, 2017, s. 7).

3.2.3 KÄSITTEIDEN MONITULKINTAISUUDESTA

Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen (2005–14) aikana kestävyyskasvatuksen käsitteen käyttö levisi poliittisista asiakirjoista käytäntöön. Ongelmakeskeisyyden sijaan termi nähtiin positiivisen ratkaisukeskeisenä, ja se kattoi ympäristökasvatusta laajempia ja monimutkaisempia sisältöjä. Erona luonnonympäristöön keskittyvään ympäristökasvatukseen, ekologisuuksi ei korostettu yli taloudellisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Lisäksi kestävyyskasvatuksessa keskityttiin yksilön voimaantumiseen ja yhteisölliseen muutokseen (Cantell ym., 2020, s. 15).

Helen Kopninan (2012, s. 699) mukaan käsitteen tarkka sisältö ja sen epäselvä suhde ympäristökasvatukseen käsitteeseen ovat kuitenkin herättäneet ristiriitaisen vastaanoton niin tutkijoiden kuin käytännön toimijoidenkin keskuudessa. Myös ympäristökasvatuksessa oli painotettu laajasti sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia ulottuvuuksia, joiden oli nähty sisältyvän ympäristön käsitteeseen. Kestävyyskasvatuksen pelättiin siirtävän kasvatuksen fokusta ympäristönäkökohdista kehityksen muihin ulottuvuuksiin. Kuten Adams (2006, s. 4) huomauttaa, eivät kestävä kehityksen ulottuvuudet ole keskenään samantarvoisia, vaan muut kestävyuden ulottuvuudet ovat riippuvaisia ekologisesta kestävydestä. Tästä perspektiivistä kestävä kehityksen käsitteen voi siis nähdä lisäävän ristiriitoja ja tulkinnanvaraisuutta.

Cantellin ja kollegoiden (2020, s. 16) mukaan ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteitä voidaan pitää lähes synonyymeinä, toistensa osa-alueina tai hyvinkin erillisinä kasvatuksen suuntauksina. On kuitenkin tärkeää huomata, että käsitteen määrittelytavan mukaan myös tavoitteet muuttuvat ja alkuperäinen merkitys voi heikentyä (Pohjakallio, 2016). Monitulkintaisuus mahdollistaa kestävä kehityksen käsitteen käyttämisen kunkin omien tarkoitusperien mukaisesti. Ihmiskeskeisestä näkökulmasta lähestyttäessä saattavat ympäristönäkökohdat jäädä sivuun (Cantell, 2020, s. 15).

Ympäristötaidekasvatuksen filosofista perustaa osana väitöskirjaansa tarkastellut Henriikka Ylirisku (2021, s. 65–66) erottaa ympäristökasvatusmallien pohjalta kolme toisistaan poikkeavaa ympäristöeettistä näkemystä. Ne eroavat toisistaan sen mukaan, kuinka ihmisen ja ympäristön suhde käsitetään. Luonnon itseisarvosta lähtevän biosentrismen ajatuksena on, että kaikkia lajeja, ihmiset mukaan lukien tulisi kohdella samantarvoisesti. Antroposentriseen –

ihmisen ja luonnon erottavaan – ajatusrakennelmaan perustuvat humaani (*humanist*) ja humanistinen (*humanistic*) ja suuntaus. Näistä ensimmäinen, humaani suuntaus heijastuu Yliriskun (2021, s. 65) mukaan Unescon kestävässä kasvatuksessa, jossa maailman pelastaminen nähdään ihmisen vastuulla olevana eettisenä velvollisuutena. Jälkimmäinen heijastuu perinteisen luonnonsuojelujattelun suuntauksessa ihmistä hyödyttävästä luonnon kestävästä käytöstä.

3.2.4 MAAILMAN LOPUN KOHTAAMISEN KASVATUS

Kestävää kehitystä talouden jatkuvana kasvuna kritisoivien ja tältä pohjalta myös kestävän kasvatuksen rajallisuutta artikkelissaan tarkastelleet Stein ja kollegat (2022) ehdottavat kestävän kasvatuksen sijaan ”meidän tuntemamme maailman lopun kohtaamisen kasvatusta” (*education for the end of the world as we know it*). Tällä he tarkoittavat ”nykykolonialistisen” olemassaolomme tarkastelua nykyisen tilanteen kieltämisen sijaan (Stein ym. 2022, s. 272). Kasvatuksen pyrkimyksenä tulisi heidän mukaansa olla kasvua tavoittelevan kehityksen rajojen tunnustaminen ja irrottautuminen kuluttavista tai vetäytyvistä tavoista olla maailmassa. Haasteena ei Steinin ja kollegoiden mukaan ole tietämättömyys tai moraalittomuus vaan koko tilanteen kieltäminen. He liittävät tämän haluun ylläpitää nauttimaamme nykykolonialismin tuottamaa turvaa ja tyydytystä (Stein ym., 2022, s. 274).

Steinin ja kollegojen malli nojaa Biestan ja Noguera-Ramírezin (2019) käsitteeseen ”kasvatuksesta aikuistumista varten” (*education for growing up*) (Stein ym. 2022, s. 272). Biestan ja Noguera-Ramírezin (2019, s. 53) mukaan kasvatuksen tarkoituksena on herättää ”halu olla olemassa maailmassa aikuisena,” millä hän viittaa siirtymiseen minäkeskeisyydestä vastuulliseen olemiseen osana maailmaa. Stein ja kollegat (2022, s. 274) peräänkuuluttavat kasvatuksen tavoitteena aikuisen vastuuntunnon lisäksi ennen kaikkea konkreettista vastuunkantoa, johon he viittaavat termillä *education for showing up* – ilmaantumista työskentelemään globaalien haasteiden ratkaisemiseksi.

3.3 KUVATAIDEKASVATUS – KESTÄVYYDEN AVOIN AVAIN

3.3.1 YMPÄRISTÖTAIDEKASVATUS

Henriikka Ylirisku on tuoreessa taidekasvatuksen alan väitöskirjassaan (2021) kartoittanut ympäristötaidekasvatusta (*environmental art education*), jolla hän viittaa ympäristöön,

ekologisuuteen ja kestäväan kehitykseen liittyviä aiheita käsittelevään taidekasvatukseen. Pohjaan alan lähestymistapojen ja pedagogiikan kehityskulkujen tarkastelussani paljolti hänen kartoitukseensa, joka ilmestyi oman tutkielmaprosessini aikana.

Ylirisku määrittelee ympäristötaidekasvatuksen taidekasvatuksen alalajiksi (*subfield*), jolla on erityinen ympäristöpainotus aiheissaan, tavoitteissaan, teoreettisessa rajauksessaan ja/tai työskentelytavoissaan (Ylirisku, 2021, s. 21). Hän lukee käsitteen alle monia viime vuosikymmenten aikana kehittyneitä taiteen, koulutuksen ja ympäristöajattelun risteämiä, jotka poikkeavista taustateorioistaan, käsitteistään ja konteksteistaan huolimatta näyttäisivät tavoitteiltaan ja pedagogiselta lähestymistavoiltaan olevan lähellä toisiaan, esimerkiksi ekotaidekasvatus (*eco-art education*) paikkaperustainen taidekasvatus (*place-based art education*), taideperustainen ympäristökasvatus (*arts-based environmental education*), maataidekasvatus (*earth art education*) ja kestävä taidekasvatus (*art education for sustainable development*) (Ylirisku, 2020, s. 19-22).

Näitä yhdistävät Yliriskun (2021, s. 21) mukaan ainakin yhteistyön ajatus sekä monialaisuus. Ekologisten/ympäristöllisten/kestävyyteen liittyvien haasteiden kohtaaminen vaatii yhteistyötä, ja moniulotteisen ilmiön ymmärtäminen monialaisuutta ja -näkökulmaisuuutta. Tämän Ylirisku näkee johtaneen taidekasvattajat korostamaan taiteiden ja tieteiden integroimisen tärkeyttä ympäristökysymysten opiskelussa (s. 21).

Ympäristötaidekasvatuksen alla hän käsittelee myös kestäväan taidekasvatuksen suuntauksia, jotka hänen mukaansa jakavat ympäristökasvatuksen tavoitteet, mutta eroavat siitä antroposentrisen luontokäsityksensä osalta (Ylirisku, 2021, s. 74).

Ylirisku näkee ympäristötaidekasvatuksen myös osana laajempaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän taidekasvatuksen kenttää, joka on yhteiskunnallisesti aktiivinen ja poliittinen myötävaikuttaja muutoksessa kohti oikeudenmukaisempia ja kestävämpiä kulttuureja (Ylirisku 2021, s. 21—22 ja 60—61). Siinä, mitä muutoksessa fokusoidaan, Ylirisku näkee kuitenkin eroja: henkilökohtaisen muutoksen; paikalliset ympäristö- ja sosiokulttuuriset haasteet; sekä ekologiset ongelmat ja ihmisen vaikutuksen planeettaan (Ylirisku 2021, s. 60—61).

3.3.2 YMPÄRISTÖTAIDEKASVATUKSEN MUOTOUTUMINEN

Myös taidekasvatus on kehittynyt ympäristöheräämisen ajoista sisältämään yhä moniulotteisempia kestävyden teemoja. Taidemaailman muutoksilla on ollut niin ikään tärkeä merkitys taidepedagogiikkaan ja ympäristötaidekasvatuksen muotoutumiseen.

Näistä merkittävimpinä Ylirisku (2021, s. 62–63) nostaa yhtäältä 1960-luvulla syntyneen, taidetta sosiaalisena tekona (practise) lähestyneen eko- ja ympäristötaiteen, jonka menetelmien ja taktiikoiden hän näkee inspiroineen taidekasvattajia. Pohjakallio (2016, s. 57) korostaa 1960–70-lukujen ympäristöliikkeen vaikutuksen rinnalla semiotiikan, kulttuurintutkimuksen ja yhteiskuntatieteiden roolia.

Toisaalta Ylirisku (2021, s. 62) painottaa 1990-luvulla modernista postmoderniksi muuttuneen taidekäsityksen merkitystä ympäristötaidepedagogiikalle. Erityinen vaikutus tässä on hänen mukaansa ollut Suzi Gablikin (1991) holistisella taideajattelulla, joka esitti vanhan kartesiolaisen ja kantilaisen autonomiaan ja mestaruuteen perustuvan esteettisen tradition korvaamista uudella maailman ekologiseen ja prosessinomaiseen luonteeseen perustuvalla estetiikalla. Myös Gablikin ajatukset taiteen yhdistämisestä jokapäiväisiin kokemuksiin sekä taiteen käyttämisestä yhteiskunnallisen muutoksen ajurina vaikuttavat Yliriskun (2021, s. 62) mukaan laajalti ympäristötaidekasvatuksellisen ajattelun teoreettisena pohjana.

Ympäristötaidekasvatuksen sisällön muuttumista taiteen rinnalla on analysoinut esimerkiksi J. Ulbricht (1998), erityisesti korkeakoulujen ympäristötaidekasvatuksen osalta. Hän kuvaa muutosta realismia korostavasta kuvauksesta tavoitteellisiin ympäristökuvauksiin ja yhä laajempiin ekologisen, rakennetun ja sosiaalisen ympäristön kattaviin lähestymistapoihin (Ulbricht, 1998, s. 34). Pohjakallion (2016, 57) mukaan postmodernistisen taiteen ilmiöt ja toisaalta väsymys 1970-luvun uhkakuvia rakentavaan yhteiskunnalliseen taiteeseen vaikutti voimakkaasti ympäristötaidekasvatuksen kehitykseen.

Myös taiteen rooli ympäristökasvatuksessa sekä ympäristötaidekasvatuksen pedagogiset lähestymistavat ovat muuttuneet. Mantereen (1995) mukaan luonnontieteelliseen ajatteluun perustuneessa 1970-luvun ympäristökasvatuksessa taiteen rooliksi jäi lähinnä havainnollistaa sisältöä, tai toimia opetuksesta erillisinä lämmittelyharjoituksina.

Uudemmassa kuvataidekasvatuksessa ympäristökasvatuksen näkökulmat ovat laajentuneet. Kuvataideopettajakoulutuksen tavoitteita tutkinut Pohjakallio (2016, S. 58) näkee 2010-luvun tavoitteina tiedon, ymmärryksen, taitojen ja kokemuksen kasvattamisen niin taiteista, ympäröivästä visuaalisesta kulttuurista, ihmisen suhteesta ympäristöönsä kuin opettamisesta ja oppimisestakin.

Yliriskun (2021, s. 23) korostaa uudemman ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen pedagogiin emansipatorista lähestymistapaa, jossa oppimista tavoitellaan transformatiivisten prosessien, sosiaalisen merkityksenannon ja osallistaviin käytäntöihin pohjaavan aktiivisen dialogin avulla. Tämän voi nähdä avaavan mahdollisuuksia löytää yhteisiä intressejä ja yhteistyön käytäntöjä taiteen taidekasvatuksen ja ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen yhdistämiseksi (Ylirisku, 2021, s. 22-24).

3.3.3 TAITEEN JA TAIDEKASVATUKSEN ANTI YMPÄRISTÖTAIDE- JA KESTÄVYYSKASVATUKSELLE?

Vaikka taide ja taiteen tekeminen käsitetäänkin eri tavoin, korostuu alan tutkimuskirjallisuudessa Yliriskun mukaan usko taiteen ja taidepedagogiikan luovaan potentiaaliin edistää erilaisia tavoitteita ja toimia yhteiskunnallisen muutoksen välineenä (Ylirisku, 2021, s. 63). Hän kuvaa miten kirjallisuudessa on käsitteellistetty taiteen laajempaa antia kestävyyskasvatukselle (Ylirisku, 2021, s. 63–64): Taide voi esimerkiksi antaa voimaa, luoda epäilystä ja lisätä tietoisuutta tai uusia globaaleja näkökulmia (Tereso, 2012), mahdollistaa avautuminen aiemmin tuntemattomille tai artikuloimattomille olemisen, ymmärtämisen ja kokemisen tavoille (Andersonin ja Suominen-Guyas, 2012). Sen ilmaisuvoima voi myös auttaa tavoittamaan laajempia yleisöjä (Huhmarniemi, 2012). Tähän liittyy ajatus taiteen potentiaalista perinteisten ajattelutapojen haastajana myös (Graham, 2007) ja yhteyden ja sukulaisuuden luojana kaikkien elävien olentojen välille (Erzen, 2005). Jónsdottir (2015) korostaa taiteen roolia yleisten asennemuutosten aikaansaamisessa ja Hicks ja King (2007) ideoiden kommunikoimisen lisäksi taiteen parantavaa ja palauttavaa potentiaalia. Huhmarniemi (2016, s. 155) nostaa esiin myös taiteen keinona nostaa esiin syrjään jääneiden näkökulmia ja avata vuorovaikutusta esimerkiksi ympäristökonfliktien yhteydessä.

Taiteen rooli ja pedagogiikka ympäristötaidekasvatuksessa riippuvat Yliriskun (2001, s. 22) mukaan näkökulmasta. Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksesta käsin tarkasteltuna taidetta ja

taideperustaisia lähestymistapoja saatetaan pitää ympäristökasvatusta rikastuttavana ja elävöittävänä lisänä, joka edesauttaa oppimista tuomalla siihen oppimista edesauttavaa kokemuksellisuutta, henkilökohtaista merkityksenantoa, ja aistinvaraista tietoa ja tunteita. Taidekasvatuksen piirissä tämä ”lisä” nähdään nimenomaan kuvataidekasvatuksen erityisenä antina ympäristö- ja kestävyyskasvatukselle. Myös Inwood (2010) näkee taidekasvatuksen keinona stimuloida opiskelijoiden aisteja, ja Jónsdóttirin (2015, 2017) mukaan se on olennaista kestävyteen mutta myös tietoisuuteen ja henkilökohtaiseen toimintaan liittyvien arvojen käsittelyn kannalta (Ylirisku, 2021, s. 23).

Taidekasvatuksen piirissä on vallalla myös näkemyksiä, joissa taiteen ja taiteen tekemisen ensisijaisuutta taidekasvatuksessa korostetaan tai taidetta itsessään lähestytään erityisenä tietämisen tapana (Mantere, 1995), joka pitäisi ulottaa kaikkeen ympäristöoppimiseen Ylirisku 2021, s. 23). Marjo Räsänen (2010, s. 48) näkee taidekasvatuksen erityisyyden kokonaisvaltaisessa oppimisessä, jossa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa. Hänen mukaansa taidetta, taitamista ja tietämistä ei ole syytä erottaa toisistaan. Muutoin vaarana on opetuksen tyypistyminen suoritusluontoiseen toimintaan, jolloin ajatteluun liittyvä luova osuus unohtuu (Räsänen, 2010 s. 49). Suominen (2016) korostaa kokonaisvaltaisuutta tärkeänä vastauksena yhteiskunnan näyttäytymiseen ristiriitaisena, jakautuneena ja uhattuna. Taidekasvatus tavoittelee hänen mukaansa ”ihmisyyskokemisen kaikkia osa-alueita tunteiden, kehon, aistien, estetiikan ja etiikan keinoin” (s. 15). 32

Toisaalta kokonaisvaltaisen, päämääriltään avoimen taidekasvatuksen ja kestävyyskasvatuksen suhteessa voi olla tiettyjä jännitteitä. Helena Illeris (2012, s. 77) on tiivistänyt tämän kysymykseen siitä, kuinka hyväksyä kestävyyskasvatukseen kuuluva opetuksen eettinen normatiivisuus, välttämällä taidekasvatukselle vierasta dogmaattisuutta.

3.3.4 KUVATAIDEKASVATUKSEN LÄHESTYMISTAPOJA KESTÄVÄÄN KEHITYKSEEN

Ympäristötaidekasvatuksen painotuksia ja pedagogiikkaa

Henriikka Ylirisku (2021, s. 45–52) pyrkii väitöskirjassaan systematisoimaan ympäristötaidekasvatuksen tavoitteisiin ja käytäntöihin liittyviä painotuksia. Alan kirjallisuudesta hän erittelee viisi osittain päällekkäistä temaattista painopistealuetta.

Vastuullinen materiaalisuus liittyy kuvataiteen opiskelussa käytettävien materiaalien ja käytäntöjen ekologisuuteen, esimerkiksi materiaalien myrkyttömyyteen, niiden elinkaareen ja eettisyyteen sekä energian säästämiseen. Tällä pyritään edistämään taidekasvatuksen ympäristöystävällisyyttä ja kestävyyttä, vaikkei vastuullinen materiaalisuus olisi opetuksen pääasiallinen fokus (Ylirisku, 2021, s. 45–46). Yliriskun mukaan lähestymistapa on vakiintunut ainakin osaksi suomalaista taidekasvatusta: luonnonmateriaalien ja löydettyjen sekä kierrätetyn materiaalin käyttö on arkipäivää.

Ympäristöherkkyyden lisäämisellä Ylirisku (2021, s. 46) viittaa lähestymistapoihin, joissa painotetaan ympäristöherkkyyttä ja pyritään henkilökohtaisten ympäristökokemusten kautta lisäämään yhteenkuulumisen tunnetta maailmaan. Kokemuksessa keskitytään aistihavaintoihin ja keholliseen läsnäoloon, joiden ajatellaan vahvistavan henkilökohtaista maailma/luonto/paikkasuhdetta.

Ylirisku (2021, s. 46) mainitsee esimerkiksi Gruenewaldin (2003), Sobelin (2004) ja Tuanin (1977) soveltaman paikkaperustaisen lähestymistavan, joka pyrkii syventämään paikkasuhdetta, eli paikantumista tiettyyn paikkaan. Suorien luontokokemusten ja havainnoinnin uskotaan lisäävän tietoisuutta luonnonilmiöistä ja houkuttelevan esiin herkkyyttä, löytämisen iloa sekä ihmetystä (Ylirisku 2021, s. 47).

Ympäristöherkkyyden yhteydessä Ylirisku (2021, s. 46) nostaa esiin myös Tereson (2012) ja van Boeckelin (2013) lähestymistavan, jossa korostuu taiteen tekeminen erityisenä tapana muodostaa kehollisuuteen ja herkkyyteen perustuva suhde luontoon/paikkaan. Taiteen ja luonnon huomioonottaminen edellyttää tietynlaista esteettisestä sitoutumisesta ja herkkyyttä.

Merkityksenrakentamisen, sitoutumisen ja yhteisöllisyyden painotus liittyy taiteen käyttämiseen henkilökohtaisten kokemusten ja merkitysten prosessoinnin sekä niiden kommunikoinnin ja jakamisen keinoina. Kuten Mantere (1995) sekä Randazzo ja Lajevic (2013) luonnehtivat, voi taiteellisella merkityksenannolla kehittää henkilökohtaista suhdetta myös abstraktimpien ja vaikeampiselkoisten teoreettisten käsitteiden ja globaali-ilmiöiden ymmärtämiseksi (Ylirisku, 2021, s. 47).

Hilary Inwood (2010) on korostanut aistihavaintoja ja niiden käsitteellistämistä taiteen keinoin tapahtuvana sitoutumisena. Sitoutuminen yhteisöön ja osallistumisen sekä osallisuuden

painotus on ollut mukana voimakkaasti Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa (Jokela ym., 2015). Muun muassa Mirja Hiltunen näkee taiteellisen toiminnan ja oppimisen kautta rakentuneen yhteisöllisyyden ja symbolisen yhteisyyden tukevan yksilöä ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita. Huhmarniemi (2012, s. 155) korostaa symbolista yhteisyyttä ja osallisuuden kokemusta kulttuurienvälisissä ja heterogeenisissä yhteisöissä.

Kriittisen reflektion painotuksella Ylirisku viittaa ympäristötaidekasvatuksen kritiikkiin olemassa olevia normatiivisia arvoja ja tapoja kohtaan. Taiteen ja visuaalisen kulttuurin koulutusta voi hyödyntää keinona refleктоivaan ja transformatiiviseen ajatteluun ja kestävän kehityksen arvopohjan, ideologioiden ja maailmankatsomusten sekä taiteen ja taidekasvatuksen tarkasteluun (Ylirisku 2021, 47). Sillä voi paljastaa kolonisaatiota ja, etnosentrismiä ja muita valtarakenteita.

Muutoksen tekemistä ja aktiivista toimijuutta painottavassa taidekasvatuksessa kriittinen reflektio viedään toiminnan tasolle ja tuotetaan kokemuksia paikalliseen ympäristöön vaikuttamisesta taiteen keinoin. Yliriskun mukaan tämä painotus rakentuu muissa painopisteissä kuvatulle tietoisuuden kasvamiselle ja ihmisen toiminnan globaalien, ekologisten vaikutusten ymmärtämiselle. Graham (2007, s. 384) kiteyttää ajatuksen taiteen tekemisestä yhteiskunnallista tietoisuutta ja muutosta edistävänä kannanottona.

Yliriskun mukaan muutoksen luonne voi olla emansipatorinen, vallankumouksellinen, rakentava tai transformatiivinen. (Ylirisku, 2021, s. 60–61). Toiminnan pyrkimyksenä on voimaannuttaa ja aktivoida osallistujia toimimaan paremman maailman puolesta, esimerkiksi osallistamalla projekteihin, vaikkapa paikallisympäristön parantamiseksi (Ylirisku, 2021, s. 57). Häiritsevämmät, rakenteita rikkovat strategiat hyödyntävät erilaisia mikrotaktiikoita, kuten taiteellisia interventioita, joilla voi olla positiivinen vaikutus yhteisön hyvinvointiin, vaikei muutosta korkeammalla tasolla saataisikaan aikaan. Radikaalimpi lähestymistapa tähtää yhteiskunnan ja sen ydinarvojen uudistamiseen, mikä edellyttää muutosta myös tavoissa, joilla opetus ymmärretään ja järjestetään.

Ympäristötaidekasvatuksen painopisteet näkyvät myös sen pedagogiikassa. Ylirisku pohjaa aihetta tutkineen Hilary Inwoodin (2008) jaotteluun, jossa Inwood erottaa

ympäristötaidekasvatuksessa transformatiivista, kokeellista, paikkaperustaista, yhteisöperustaista, tieteidenvälistä, vuorovaikutteista ja ideologisesti tiedostavaa pedagogiikkaa. Näihin Ylirisku (2021, s. 60) lisää kriittisen pedagogiikan.

Näiden pedagogiikkojen voi nähdä vastaavan edellä esiteltyjä ympäristötaidekasvatuksen tavoitteisiin ja käytäntöihin perustuvia painotuksia. Yliriskun kriittisen reflektion painotuksen voi nähdä heijastelevan Inwoodin transformatiivista ja ideologisesti tiedostavaa pedagogiikkaa. Inwoodin paikkaperustainen pedagogiikka taas vastaisi ympäristöherkkyyden painotusta. Vuorovaikutteinen ja yhteisöperustainen pedagogiikka näkyvät Yliriskun kuvaamassa yhteisöllisessä painotuksessa. Inwoodin erittelemät tieteidenvälisyys ja kokeellisuus eivät sen sijaan ole suoraan sijoitettavissa minkään tietyn painotuksen alle. (ks. Taulukko 1)

Kestävän kuvataidekasvatuksen painotuksia ja pedagogiikkaa

Vaikka Ylirisku erottaakin ympäristötaidekasvatuksen ja kestävyyskasvatuksen toisistaan niiden taustalla vaikuttavan ihminen-luonto- suhteen pohjalta, on niillä hänen mukaansa selkeä yhteys päämäärissä (2021, S. 2). Yliriskun ympäristötaidekasvatusta kuvaavat painopisteet ovatkin pitkälti yhteneviä kestävä kehityksen kuvataidekasvatusta eritelleiden tutkimusten kanssa.

Myös Helene Illeris (2012) on pyrkinyt hahmottelemaan tutkimukseen perustuvaa "epistemologista pohjaa" pohjoismaiselle kestävä kehityksen kuvataidekasvatukselle (*Art Education for Sustainable Development, AESD*). Sen kulmakiviksi hän ehdottaa neljää pohjoismaisen taidekasvatuksen suuntausta: kriittistä taidekasvatusta, poststrukturalistisia strategioita, visuaalisen kulttuurin pedagogiikkaa ja yhteisölähtöisiä visuaalisia käytäntöjä. Näiden kulmakivien piiristä Illeris on koonnut ideavarannon hyödynnettäväksi kestävä taidekasvatuksen tutkimuksessa ja opetuksessa. Varanto koostuu kahdeksasta käytäntöön perustuvasta käsitteestä, avainsanasta: praxis ja muutos; performanssi ja refleksiivisyys; visuaalisuus ja tapahtuma sekä tilannesidonaisuus ja yhteistyö.

Kriittisen taidekasvatuksen rooli on Illeris'n mallissa yhdistää toisiinsa käytännön toiminta (praxis), pohjana halulle muuttaa olemassa olevia sosiaalisia ja yhteiskunnallisia käytäntöjä. Tämän voi nähdä heijastelevan yhtäältä Yliriskun ympäristöherkkyyttä korostavaa ja toisaalta kriittistä reflektiota painottavaa lähestymistapaa.

Poststrukturalistiset strategiat kuten performanssin, jossa eri positioita voidaan esittää ja suhteellistaa, Illeris (2012) näkee keinona eettiselle itsereflektiolle ja totuusjärjestelmien kyseenalaistamiselle – asenteiden ja toisten implisiittisen asemoinnin tarkastelulle.

Visuaalisen kulttuurin pedagogiikan voi ajatella vastaavan Yliriskun merkityksenantoa. Illeris'n mallissa visuaalisten ilmiöiden tutkiminen ja tuottaminen sosiaalisten katsomistilanteiden kautta, ja niiden sisällä, on tapa visualisoida kestävyyttä ja pohtia katsoja-positiota vuorovaikutuksen kautta.

Illeris'n yhteisölähtöiset visuaaliset käytännöt – jotka perustuvat todellisiin sosiaalisiin tilanteisiin tai niihin luotuihin interventioihin – tähtäävät molemminpuolisen ymmärtämiseen ja reflektioon monimutkaisissa ja haavoittuvissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa todellisuuksissa.

Myös Ásthildur Jónsdóttir on arvioinut väitöskirjassaan (2017) taiteen potentiaalia kestävyyskasvatukselle (*Education for Sustainability, EfS*) opettajankoulutuksen ja taiteen tekemisen kontekstissa. Hänen mukaansa yhdistämällä taiteellista lähestymistapoja ja liittämällä käytäntö teoriaan – muun muassa hyödyntäen kriittistä paikkaperustaista lähestymistapaa – taiteella on huomattavaa potentiaalia kestävyyskasvatukselle (Jónsdóttir, 2017, s. VIII ja 112).

Jónsdóttirin mukaan kestävä kehitys on kiistelty käsite, jonka määrittely värittää myös kestävyyskasvatuksen ymmärtämistä. Itse hän määrittelee kestävyiden tasapainon löytämisenä ”hyvinvoinnin ja luonnon integriteetin välillä”, jota taideperustaisilla menetelmillä voidaan tukea vaikuttamalla *kestävyysarvoihin*. Tätä helpottamaan Jónsdóttir on kehittänyt ”heuristisen aparaatin”, joka tarkastelee arvoja **oppimisen, pedagogian, yhteisön dynamiikan ja (luonnon)ympäristön linssien läpi**. (s. 182). Arvojen lisäksi tärkeitä kestävyyskasvatuksen elementtejä ovat hänen mukaansa vankka kokemukseen perustuva tieto – joka luovassa työkentelyssä voi merkityksellistää tieteellistä tietoa arkielämään – sekä osallistuminen, muun muassa oppimisen ja jaettuun vastuuseen perustuvan yhteiskunnan rakennuspalikkana (Jónsdóttir, 2017, ss. 186, 261, 283, 289).

Yliriskun painotuksiin verrattuna Jónsdóttirin mallin voi nähdä painottuvan ympäristöherkkyyden lisäämiseen, luonnonympäristön kunnioittamisena kestävyysarvona. Toiseksi hänen mallinsa painottaa yhteisöllisyyttä, korostaessaan yhteisön dynamiikkaa

osallistumista ja osallisuutta edistävänä kestävyysarvona. Nämä yhdistyvät paikkaperustaisessa oppimisessa.

Yhteenveto kestävän kuvataidekasvatuksen painotuksista

Kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistapoja havainnollistaakseni olen koonnut taulukkoon 1 (ks. s.28) yllä käsitellyt Yliriskun (2021) ympäristötaidekasvatuksen tavoitteiden ja käytäntöjen pohjalta erottamat painotukset, hänen Inwoodin (2008) tutkimuksen pohjalta erottamansa pedagogiset lähestymistavat, sekä Illeris'n (2012) kestävän kuvataidekasvatuksen avainsanat ja Jónsdóttirin (2017) taideperustaisen kestävyyskasvatuksen komponentit ja tärkeät käsitteet. Kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistapoja havainnollistava taulukko toimii tutkimukseni analyysin pohjana eriteltäessä tutkimuksen kohteena olevan LiLa-kevätkoulua kestävän kuvataidekasvatuksen tulokulmasta.

Kuten taulukosta näkyy, vastaavat Yliriskun ympäristökasvatuksen tavoitteiden ja käytäntöjen pohjalta erittelemät painotukset hänen Inwoodilta lainaamiaan ympäristötaidekasvatuksessa hyödynnettyjä pedagogiikkoja, joihin Ylirisku on lisännyt kriittisen pedagogiikan. Paikkaperustaisella pedagogiikalla voidaan tavoitella ympäristöherkkyyttä, ja yhteisöperustainen ja vuorovaikutteinen pedagogiikka tukevat merkityksenantoa ja yhteisöllisyyttä. Ideologinen tiedostaminen ja kriittinen pedagogiikka tähtäävät kriittisen reflektion aikaansaamiseen ja transformatiivinen pedagogiikka muutokseen.

Myös Illeris'n ja Jónsdóttirin erittelemät kestävän taidekasvatuksen keskeiset ominaisuudet resonovat Yliriskun painotusten kanssa, tuomatta niihin merkittävästi lisättävää. Merkityksenanto ja yhteisöllisyys sisältyvät molempien kuvailemaan visuaalisen kulttuuriin pedagogiikkaan. Jónsdóttir korostaa yhteisön dynamiikkaa nimenomaan kestävyysarvona, kun taas Illeris'lle yhteisölähtöiset käytännöt liittyvät molemminpuolisen ymmärryksen kehittämiseen. Sosiaalinen vastuu, joka Yliriskun painotuksissa liittyy yhteiseen merkityksenantoon, on Illeris'n näkemyksessä osa kriittistä kasvatusta.

Yliriskun mukaan ottama vastuullinen materiaalisuus ei erotu muilla omaksi kategoriakseen.

Taulukko 1 Vertailu kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistavoista

Ylirisku (2021): ympäristötaidekasvatuksen painotukset	Illeris (2012): kestävän kuvataidekasvatuksen avainsanat	Jónsdóttir (2017): taideperustaisen kestävyykskasvatuksen komponentit ja käsitteet	Ylirisku (2021) / Inwood (2008) ympäristötaidekasvatuksen pedagogiikat
Vastuullinen materiaalisuus, ympäristövastuullisuus, materiaalien ja käytäntöjen ekologisuus			
Ympäristöherkkyys, aistihavainnot ja kehollisuus, ihminen- luonto-suhde, paikkaperustaisuus	Praksis, aisti- ja materiaperustaisuus	Luonnonympäristön kunnioittaminen ”kestävyyksarvona”. Paikkaperustaisuus	Paikkaperustaisuus
Merkityksellisyys, sitoutumisen ja yhteisöllisyys; vastuullisuus ja (ympäristö)tietoisuus, keskinäisriippuvuus; taiteellinen merkityksenanto.	Tilannesidonnaisuus, sijoittuminen sosiaalisiin tilanteisiin	Yhteisön dynamiikka ”kestävyyksarvona”	Yhteisöperustaisuus
	Yhteistyö, kollaboratiiviset tutkimukset ja interventiot; pyrkimys molemminpuoliseen ymmärrykseen	Osallistumisen/ osallisuuden edistäminen	Vuorovaikutteisuus
	Visuaalisuus, visuaalisen kulttuurin pedagogiikka Tapahtuma, katsojan ja katsotun vuorovaikutus	Visuaalisen kulttuurin pedagogiikka	
Kriittinen reflektio, olemassa olevan haastaminen, transformatiivinen ajattelu, valtarakenteiden kritiikki; myös taiteen ja taidekasvatuksen ympäristökriittinen reflektio.	Kriittinen taidekasvatus, kritiikki, halu muuttaa käytäntöjä	Kriittinen pedagogia	Kriittinen pedagogia
	Sosiaalinen vastuu		
	Refleksiivisyys, asenteiden eettisyyden jatkuva tarkastelu Performanssi		Ideologinen tiedostaminen
Muutoksen tekeminen, ympäristöön vaikuttaminen taiteen keinoin, voimaannuttaminen, aktivismi	Muutos		Transformatiivisuus
		Kokemusperäinen tieto	
			Kokeellisuus
			Tieteidenvälisyys

3.4 YMPÄRISTÖ JA KESTÄVYYS LAPIN YLIOPISTON KUVATAIDEKASVATUKSESSA

Lapin yliopiston lähestymistavassa ympäristötaidekasvatus ei näydy ainoastaan kuvataidekasvatuksen alalajina (*subfield*) vaan määrittelee ja antaa suuntaa taidekasvatuksen roolille ylipäätään, kuten Ylirisku (2021, s. 56-57) asian näkee. Ympäristö- ja yhteisötaiteella on merkittävä rooli kuvataidekasvatuksen opinnoissa muun muassa laitoksella kehitetyssä Yhteisö, taide ja ympäristö (YTY) -opintokokonaisuudessa, sekä Lapin yliopiston kansainvälisen *Arctic Art and Design*- maisteriohjelmassa. Kuten Huhmarniemi, Jokela ja Hiltunen (2021, s. 1) kertovat, on YTY-opintoja kehitetty Arktisen yliopiston kansainvälisen ASAD-verkoston puitteissa arktisen alueen kestävyden lisäämiseksi, verkoston käynnistämivuodesta 2012 saakka. Tutkijat luonnehtivat sitä ”globaalisti ajateltuina kansainvälisten verkostojen sekä paikallisyhteisön ja luonnon elementtien yhteistyössä toteuttamina paikallisina toimintoina” (Huhmarniemi ym., 2021, s. 8).

Jokelan ja kollegoiden (2015, s. 434, 437) mukaan Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen oppiaineen perustamisesta lähtien laitoksella on kehitetty taidepedagogisia yhteistyöprojektiopintoja, sekä toimintatutkimusta ja taiteellista toimintaa yhdistävää taideperustaista toimintatutkimusmenetelmää (*Art-based-action research*, ABAR). Huhmarniemi ja kollegat (2021, s. 2) kuvaavat metodin pohjaavan prosessorientoituneeseen dialogiseen, tilanne- ja paikkaperustaiseen taiteeseen. Esimerkkejä tästä ovat ympäristö- ja yhteisötaide sekä yhteisöllinen taidekasvatus. Sidosryhmät ja yhteisön jäsenet osallistuvat tutkimusprosesseihin. Aineistona hyödynnetään prosessien visuaalista dokumentaatiota sekä kokemuksia havainnollistavia ja arvomuutoksia symboloivia taideteoksia, osallistuvia havaintoja ja haastatteluja (Huhmarniemi ym. 2021, s. 2).

Jokela ja kollegat (2015, s. 441) kuvaavat pyrkimyksenä olevan vaikuttaa ihmisiin taiteen kautta: päämääränä on usein yhteiskunnallinen muutos, ympäristövastuullisuus, osallistava ajattelu sekä lisääntynyt yhteisöllisyys toiminnassa. Metodin on tarkoitus tarjota tila toimintayhteisölle ja symboliselle yhteisöllisyydelle, jotka tukevat niin yksilön kuin yhteisönkin toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatiota (Hiltunen, 2009, s. 4, 255–257; Jokela ym., 2015, s. 441).

Ympäristö- ja taidekasvatuksen painotukset Lapin yliopistolla ovat siirtyneet ympäristöesteettisistä kokemuksista maisemien, paikkojen sekä ihmisten, luonnon ja

kulttuurien välisen suhteen tarkasteluun. Tämän rinnalle on noussut pohjoisten yhteisöjen kulttuurista kestävyttä painottava kestävä kehityksen kasvatusta (*education towards sustainable development*), (Huhmarniemi ym., 2021, s. 8).

Tämänhetkessä lähestymistavassa Huhmarniemi ja kollegat (2021, s. 8) korostavat ekosysteemipalveluajattelua ja dekolonialistista kasvatusta. He liittävät ne posthumanistiseen paradigmanmuutokseen ympäristöajattelussa. Jónsdóttiriin ja kollegoihin (2018) sekä Leavyyn (2009) nojaten tutkijat toteavat taiteen voivan lisätä sanatonta tietämistä, ja tietämistä luonnon kanssa taideperustaisessa tutkimuksessa (Huhmarniemi ym., 2021, s. 2).

Globaaleihin ympäristökriiseihin liittyen Huhmarniemi, Jokela ja Hiltunen (2021, s. 8) korostavat taidekasvatusta ja YTY-opintoja ekoahdistuksen lieventämisen keinona sekä transformatiivisten kokemusten fasilitointina ja yhteisöjen kestävyden lisäämisenä.

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen lähestymistavassa voi näin ollen nähdä useita Yliriskun (2021) luonnehtimia painotuksia. Posthumanististen painotusten voi nähdä edustavan toisaalta kriittistä reflektiota, toisaalta painottavan ympäristöherkkyyttä. Yhteisöllisyyteen ja prosessiin painottaminen liittyy yhteisen merkityksen rakentamisen ohella nimenomaan muutoksen luomiseen erityisesti osallistujissa.

3.5 YHTEENVETO: KESTÄVYYDESTÄ JA SIIHEN (TAIDE)KASVATTAMISESTA

Tässä kappaleessa olen käynyt tutkielmaani taustoittaakseni läpi kestävä kehityksen tematiikkaa, kasvatusta ja taidekasvatusta viime vuosisadan ympäristöheräämisestä tähän päivään. 1970-luvulla ympäristöongelmat nousivat globaaleiksi huolenaiheiksi, joihin lähdettiin hakemaan ratkaisua muun muassa ympäristökasvatusta kehittämällä. 1980-luvulla ne alettiin ymmärtää osana globaalikehityksen kokonaisuutta ja vuonna 1987 julkaistun Brundtlandin raportin myötä alettiin puhua *kestävästä kehityksestä*, joka koostuu neljästä ulottuvuudesta: sosiaalisesta, taloudellisesta, ympäristöllisestä ja kulttuurisesta kestävydestä (Suomen YK-Liitto, n.d.). Kestävä kehityksen toteuttamiseksi Unesco on luonut suuntaviivat kestäville kasvatukselle, joka pyrkii muuttamaan kestäättömiä ympäristöarvoja ja -asenteita ja näin edistämään kestävyden ulottuvuuksia.

Kestävä taidekasvatus on muovautunut kestävä kehityksen ja kestävä kasvatuksen rinnalla. Näiden lisäksi erityisesti sosiaalisia käytänteitä hyödyntävä ympäristötaide sekä postmoderni taidekäsitteet ovat vaikuttaneet kestävä taidekasvatuksen muotoutumiseksi nykyiseen muotoonsa. Dogmaattisuutta välttelevälle taidekasvatukselle ympäristötaidekasvatus vaikuttaa näyttäytyvän kestävä kasvatuksen normatiivisuutta helpompana vaihtoehtona, vaikka niiden tavoitteet ovatkin yhteneviä. Henriikka Ylirisku (2021) on erottanut ympäristötaidekasvatuksessa viisi painotusta: 1) vastuullisen materiaalisuuden; 2) ympäristöherkkyyden, 3) merkityksellisyyden, sitoutumisen ja yhteisöllisyyden; sekä 4) kriittisen reflektion ja 5) muutoksen tekemisen, jotka ovat yhteneviä kestävä taidekasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien kanssa.

4 TUTKIMUSMETODIT JA AINEISTO

Tutkimuskohteenani on keväällä 2021 järjestetty LiLa2 –kevätkoulu, ja sen aineistona on käytetty kurssin suunnittelua, sisältöä ja tuloksia kuvaavia aineistoja.

LiLan lähestymistapojen ja rajausten kartoittamiseen on käytetty kahdenlaista aineistoa. Yhtäältä tarkastelin kurssin virallisia dokumentteja: kurssin hankesuunnitelmia, kutsukirjettä, kurssimateriaaleja ja luentodioja sekä kurssista tuotettua näyttelyä ja katalogia sekä näyttelyn avajaisten yhteydessä järjestettyä paneelikeskustelua. Toisaalta käytin aineistona kurssin kaikille yhteisiä tehtäviä, taideperustaisia toimintoja ja näiden yhteistä reflektiota sekä itsenäisten teosten ohjausprosessia, virtuaalinäyttelyä ja siihen liittynyttä paneelia sekä kurssikatalogin esseitä.

Tässä luvussa kuvaan, millä menetelmillä keräsin aineistoni ja analysoin sitä, ja miten tuotin sen pohjalta tietoa.

4.1 TUTKIMUSMETODOLOGIA JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tutkimusmetodologiani koostuu laadullisista menetelmistä: autoetnografian, osallistavan havainnoinnin ja taideperustaisen toimintatutkimuksen yhdistelmästä. Aineiston analyysissä hyödynnän teoriapohjaista sisällönanalyysia tyytitellen ja teemoitellen keräämäni ja tuottamaani aineistoa edellisessä kappaleessa esittelemieni kestävän kehityksen käsitteen, kestävän kasvatuksen lähestymistapojen ja kestävän kuvataidekasvatuksen painotusten pohjalta.

Tutkimuksellani on Habermasin (1978, s. 308–310) tieteenfilosofisin termein kommunikaatioon liittyvä praktinen tiedonintressi: pyrin hermeneuttisen aineiston kuvailun, ja teoreettisen kategorisoinnin kautta inhimillisten merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan – hahmottamaan kurssin tulokulmia ja tuomaan analyyseni oman panokseni seuraavien LiLa-hankkeen vaiheiden sekä ylipäätään kuvataiteen alan kestävän kasvatuksen kehittämiseen. Tavoitteena on muodostaa kommunikaatioyhteys itsen ja tekstin välille ja pyrkiä toimintasuuntautuneeseen ymmärrykseen intersubjektiivisuutta hävittämättä, eli toisin sanoen luoda itseymmärrykseen perustuvaa yhteisymmärrystä (Habermas 1978, s. 310).

1.1.1 TAIDEPERUSTAINEN TOIMINTATUTKIMUS

LiLa-kevätkoulu on Arktisen yliopiston ja Lapin yliopiston taideperustainen kehittämisprojekti. Se noudattaa taiteiden tiedekunnan tutkijoiden Jokelan ja Huhmarniemen (2018, s. 14) kuvailemaa taideperustaiselle toimintatutkimukselle tyypillistä tutkimus- ja kehittämisprosessin sykliä — tavoitteiden ja tutkimustehtävien määrittelyn, suunnittelun ja teoreettisen taustatyön kautta taiteellisen tai muun intervention toteuttamiseen, sen osallistavaan havainnointiin ja dokumentointiin tutkimusmateriaaliksi ja edelleen tulosten analyysiin ja reflektioon, sekä seuraavan syklin tavoitteiden määrittelyyn.

Jyrkämän (2021) mukaan toimintatutkimus on teoreettis-metodologinen lähestymistapa, jossa tutkitaan todellisuutta pyrkimyksenä sen muuttaminen. Keinona tässä ovat toiminnalliset interventiot, eli muutokseen tähtäävät väliintulot (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 44). Toiminta on niin tutkimuskohde, sen väline kuin päämääräkin (Jyrkämä, 2021). Toimintaa siis tutkitaan, sillä tutkitaan ja sitä tutkitaan.

Myös oma tutkimukseni nivoutuu LiLa-kehittämisprojektiin – olen hankkeessa osallistujana ja pyrin tutkimuksellani kontribuoimaan seuraavaan hankesykliin informoiden sitä kestäväään kasvatukseen rajaamillani löydöksillä. Vaikka tämä tuo taiteellisen toimintatutkimuksen elementtejä tutkimukseeni, tutkimukseni itsessään ei ole rajattavissa puhtaasti taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi, sillä tutkimusstrategiani ei ole ollut *interventio ja sen reflektio* vaan osallistumani *hankkeen lähestymistapojen tutkiminen*.

Osallistumiseni kurssiin kuitenkin piti sisällään myös taideperustaisen intervention, jonka valmistelimme yhdessä toisen maisteriopiskelijan, Virva Kanervan kanssa. Tätä interventiota tarkastelen osana omaa kurssiin osallistumistani, yhtenä tutkimuskysymyksen valossa tarkastelemanani äänenä sekä kurssille tuotuna lähestymistapana kestävyteen yhtenä kurssin muiden lähestymistapojen joukossa.

Kuten edellä kuvasin, taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tutkija on tyypillisesti aktiivinen ja pyrkii vaikuttamaan tutkimuksen kulkuun erityisellä ”interventiolla”, itseään ja prosessia samalla havainnoiden, minkä jälkeen tapahtunutta ja sen tuloksia reflektoidaan teorian valossa. Tästä syntyneiden ajatusten pohjalta prosessia kehitetään ennen seuraavaa

vaihetta ja uutta sykliä. Tällaisessa prosessissa oma kiinnostuksen ja kehittämisen kohde tuodaan tyypillisesti mukaan, ja prosessia suunnataan sen huomioimiseksi.

Meidän interventiomme suuntasi kanssaopiskelijoitamme kehityskriittiseen suuntaan – tarkastelemaan oman elämänsä kytkeytymistä globaaliin tehtävämaisemaan tarkoituksenamme laajentaa näin maiseman tarkastelua globaalikapitalismin kestävämpiin lainalaisuuksiin kohdistamalla kriittinen katse myös omaan rooliimme (maailman)kuluttajina. Interventiomme lisäksi kouluun osallistujana tein myös oman teokseni kurssin loppunäyttelyyn interventiossamme antamamme tehtävänantoa seuraten. Se on yksi näkökulma kurssin muiden näkökulmien joukossa, joka nosti näyttelyyn ja yhteisiin näyttelyä edeltäviin ideointi-, ohjaus- ja palautekeskusteluihin käsiteltäväksi intressieni mukaisia teemoja ja tulokulmia.

4.1.1 OSALLISTUVA HAVAINNOINTI

Havainnointi eli observointi on aineistonhankintamenetelmä, jossa tutkittavasta ilmiöstä kootaan tietoa osallistumalla, seuraamalla ja tekemällä havaintoja. Kuten Paalumäki ja Vähämäki (2020, s. 132–133), mahdollistaa havainnointi yhtäältä tiedon hankkimisen vuorovaikutustilanteista ja toisaalta edesauttaa myös ilmiötä kuvaavien dokumenttien välittämän tiedon todentamista. Riippuen tutkijan suhteesta tutkittavaan ilmiöön, havainnointi voi olla luonteeltaan osallista, osallistuvaa tai täysin ulkopuolista (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 132). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalla on selvästi ulkopuolinen rooli tutkittavaan ilmiöön, johon hän pyrkii olemaan vaikuttamatta, kun taas osallinen havainnoitsija on aktiivisesti mukana vaikuttamassa tutkimaansa ilmiöön – kuten toimintatutkimuksessa (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 132–133). Paalumäki ja Vähämäki (2020, s. 132) toteavat myös, että havainnoitsijan suhde tutkittavaan voi vaihdella tutkimuksen aikana. Näin oli myös omassa aineistonkeruussani, jossa roolini vaihteli aktiivisesta osallistumisesta kurssilla toimintojen ja keskustelujen hiljaiseen seuraamiseen sekä vuorovaikutuksen havainnointiin. Havainnot ja niiden tulkinta onkin tärkeä pitää erillään toisistaan, kuten Hirsijärvi kollegoineen (2009, s. 217) huomauttaa.

Osallistuvan havainnoinnin ja toimintatutkimusstrategian taustalla vaikuttavat erilaiset tutkimusotteet. Osallistavaan havainnointiin liittyy yleensä hermeneuttinen, maailman ja sen ilmiöiden ymmärrykseen pyrkivä tutkimusote, kun taas toimintatutkimuksen kontekstissa

pyrkimys ymmärtää ei ole päämäärä itsessään, vaan se mahdollistaa jonkin asian kehittämisen hankitun tiedon ja lisääntyneen ymmärryksen pohjalta.

Omassa tutkimuksessani nämä tutkimusstrategiat ja niiden intressit yhdistyivät. En ole osallistunut täysivaltaisesti LiLa2-projektin suunnitteluun, toteutuksen tai sen raportointiin, vaan pyrin jäsentämään kurssin lähestymistapoja. Toisaalta olen ollut mukana osallistumassa kurssille, miettimässä sen sisältöjä ja toteutustapoja, minkä lisäksi olen järjestänyt kurssilla yhteisen intervention kollegani kanssa. Tasapainoilu kriittisen ja hermeneuttisen tutkimusintressin välillä toimintatutkimuskehikossa, jota tutkielmani ohjaaja on ollut kehittämässä, asettaa minut graduntekijänä varsin haastavaan tilanteeseen: Joudun tarkastelemaan kriittisesti myös oman ohjaajani työtä.

4.1.2 AUTOETNOGRAFIA

Kurssin osallistujana havainnointini on kohdistuttava myös itseeni ja toimintaani, sekä huomioitava niiden vaikutukset tutkimukseeni. Tältä osin tutkimusstrategiani voi nähdä lähentyvän autoetnografiaa, Dadid Hayanon (1979, s. 99) lanseeraaman termin mukaista etnografiasta juonnettua tutkimusmenetelmää, joka Pattonin (2015, s. 102) mukaan kehittyi postmodernismin kyseenalaistettua tutkimuskohteen ja tutkijan suhteen objektiivisuuden, mahdollistaen oman kulttuurin tutkimisen oman itsen kautta. Hayanon mukaan kyse on oikeastaan tutkimustekniikan, menetelmän ja teorian yhdistelmästä, jota värittää tutkijan osallisuus ja läheisyys aiheisiinsa (Hayano 1979, s. 99).

Kuten Ellis ja kollegat (2011, s. 273) kirjoittavat, autoetnografiassa tutkija kuvaa ja systemaattisesti analysoi (*grafia*) omia kokemuksiaan (*auto*) ymmärtääkseen kulttuurisia kokemuksia (*ethno*). Ajatellaan siis, että tutkimalla yksityistä ja yksittäistä sekä sijoittamalla oman kokemuksen laajempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin voidaan ymmärtää yleistä. Kuten Uotinen (2010, s. 88) idean kiteyttää: Tämä on mahdollista koska itse kunkin elämä on samanaikaisesti paitsi ainutlaatuista, myös yleistä ja yleistettävää: Henkilökohtainen on aina liitoksissa yleiseen, ympäröivään yhteiskuntaan. Uotinen (2021) kuitenkin muistuttaa, että autoetnografisen aineiston äärellä selkeät tutkimuskysymykset ovat edellytys sille, että kokemansa joukosta osaa paikantaa ja analysoida tutkimusaiheen ja näkökulman kannalta olennaisen.

Tämän vuoksi pyrin läpi aineistoanalyysin kirjoittamaan auki ja kuvailemaan mahdollisimman tarkasti ja avoimesti omat havaintoni, ja eksplikoimaan niiden osuutta aineiston tulkinnassa.

4.2 AINEISTON KERUU: OSALLISTUVA HAVAINNOINTI KEVÄTKOULUSSA

LiLa2 -kevätkoulu järjestettiin alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen hybridimallisena kevätkouluna Zoom-ympäristössä keväällä 2021. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti kurssi olisi koonnut Norjan Nesnaan kesäkuun 2020 alussa kansainvälisen yhteisön, joka olisi tutustunut norjalaisen kalastajakylän maisemaan, työskennellyt yhdessä ja rakentanut näyttelyn esitettäväksi paikan päällä sekä myöhemmin Rovaniemellä.

Vuonna 2021 hybridimuotoisena realisoitunut kurssi koostui alkuperäissuunnitelman mukaisen yhteisen intensiivijakson sijaan kevätlukukauden aikana järjestetyistä yksittäisistä virtuaalisista seminaarikerroista, viikon mittaisesta työpajajaksosta, sekä itsenäisestä valmistautumisesta, seurantakerrasta ja koonnista yhteistä virtuaalisesti järjestettyä näyttelyä varten. Kurssin osallistujat osallistuivat toimintoihin kukin omasta sijainnistaan käsin. Itse olin yliopiston koronasulun takia kotonani Helsingissä ja osallistuin kurssille Toukolan kaupunginosasta käsin. Seminaarit järjestettiin Zoom -sovelluksessa, jonka lisäksi kurssin aineistojen jakamista varten oli luotu ilmoitustaulumainen Padlet-sivusto.

Läpi koulun osallistuin sen toimintoihin ja osallistumiseni ohessa tein havaintoja ja kirjoitin muistiinpanoja. Näiden lisäksi toiminnoista on olemassa nauhoitteita ja muita dokumentteja, joita olen hyödyntänyt. Liitteenä 3 on lista kurssin toiminnoista ja niihin liittyvistä dokumenteista, joihin analyysini pohjaa.

4.3 KOOTUT AINEISTOT JA NIIDEN ANALYYSI

4.3.1 AINEISTOJEN RYHMITTELY

Yllä kuvatuissa koulun toiminnoissa syntyi paljon materiaalia, jota hyödynnän tutkimukseni aineistona. Olen jaotellut aineistot ja käsitellyt niitä erillään voidakseni tarkastella yhtäältä koulun virallisia suunniteltuja lähestymistapoja kestävyys- ja kestävyyskasvatukseen, ja toisaalta kurssilla käytännössä esille nostettuja näkökulmia, joihin järjestäjien lisäksi kurssin osallistujat ovat vaikuttaneet. Koulun tuloksena syntyneitä näyttelyä ja koulua tuloksineen esittelevää katalogia pyrin tarkastelemaan diskurssin ja käytännön sulautumana:

virtuaalinäyttelyn teokset ovat osallistujien tuomia näkökulmia, jotka on punottu rungon, alustusten ja järjestäjien omien puheenvuorojen avulla kokonaisuudeksi, joka tarjoaa koulun tuloksista myös yleisölle suunnatun virallisen esityksen.

Kurssin virallisia, suunniteltuja lähestymistapoja tarkastelen ensimmäisessä analyysiluvussa (luku 5) seuraavien aineistojen pohjalta::

- hankehakemus vuodelta 2016
- projektisuunnitelma vuodelta 2020
- kevätkoulun kurssikuvaus infokirjeessä 2021

Kurssin käytännön toteutusta tarkastelen kappaleessa 6 seuraavaan aineistoon nojaten:

- luennot
 - diat, ja omat muistiinpanoni
- kurssitehtävät ja -lukemistot
 - kirjalliset tehtävänannot
 - tehtävien alustukset, keskustelut ja moderoinnit sekä näistä tekemäni muistiinpanot
- taideperustaiset toiminnot
 - suulliset ja kirjalliset ohjeet, muistiinpanoni niistä
 - työpajojen tallenteet
 - yhteisen reflektion tallenteet ja muistiinpanoni siitä
- oma interventiomme
 - luentodiat ja muistiinpanoni
- yhteisiä panoksia vaatineiden teosten tehtävänannot
 - kirjalliset tehtävänannot, muistiinpanoni tehtävänannosta

Näyttelyyn koostettavien itsenäisten teosten ohjausta tarkastelen luvussa 7. Aineistona ovat:

- näyttelytöiden itsenäisen työstämisen ohjaus
 - tallenteet ja muistiinpanoni kurssin aikana annetuista näyttelytöiden kirjallisista ja verbaalisista ohjeista

- tallenteet 28.4.2021 ja 10.5.2021 käydyistä palautekeskusteluista sekä niistä tekemäni muistiinpanot

Koulun tulosten esittelyä analysoin luvussa 8 seuraavien aineistojen pohjalta:

- virtuaalinäyttely
 - näyttelyn runko, alustus ja otsikointi
 - LiLan kehittäjien ja kurssijärjestäjien teostekstit
- paneelikeskustelu
 - näyttelyn avaamisen yhteydessä järjestetyn luennon luentodiat ja omat muistiinpanoni paneelikeskustelusta
- katalogi
 - katalogin runko ja alustus
 - LiLan kehittäjien ja kurssijärjestäjien visuaaliset esseet

4.3.2 AINEISTOJEN ANALYYSI

Analysoin edellä kuvattua ja lueteltua aineistoa tutkimuskysymysten valossa eritellen rajauksia, teemoja ja näkökulmia kestävään kehitykseen, sekä näiden muotoutumista opetusprosessin painotuksissa ja valinnoissa. Tyypittelin nämä teorian pohjalta kategorioihin kestävä kehityksen ja kestävään kasvatukseen liittyvien sisältöjen, sekä erityisesti Henriikka Yliriskun (2021) pohjalta koottujen kestävä kuvataidekasvatuksen painotusten mukaisesti.

Kävin läpi eri aineistot kestävä kehityksen ja sitä edistämään pyrkivän kestävyyskasvatuksen sekä kestävä kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Kurssin hankesuunnitelmaa, toteutusta ja tuloksia tarkastelemalla pyrin selvittämään, miten kestävä kehitystä kurssilla lähestytään, millaisia painotuksia ja rajauksia se saa kurssisuunnitelmissa, toteutuksessa ja tuloksissa. Sosiaalisen konstruktioismin ja siihen nojaavan pedagogiikan mukaan – joka myös LiLan pohjalla vaikuttaa – oppimista syntyy oppimistilanteiden vuorovaikutuksessa (x LÄHDE). Tästä perspektiivistä osallistujien kurssille tuoma kestävyysajattelu suodattuu ja osallistujat osallistuvat mitä suuremmassa määrin oppisisällön luomiseen ja opitun muodostumiseen. Huomioni kiinnittyi siihen, kuinka kurssikoordinaattorit ja kehittämishankkeessa mukana olevat henkilöt osallistuivat, ohjasivat, suuntasivat ja rajasivat kestävä kehityksen sisältöjä ja näkökulmia kurssin materiaalien valinnalla, tehtävänannoilla ja keskusteluja fasilitoimalla, sekä

LiLan tuloksia esittelevään näyttelyyn tulevien töiden ohjauksessa. Näyttely, näyttelyn avajaisten yhteydessä järjestetty paneelikeskustelu, ja kurssikatalogi tarjoavat näkökulman koulun tavoittelemasta ja toteuttamasta kestävyyskasvatuksen ehdotuksesta.

Yllä kuvatun aineiston analysoimiseksi jaoin kevätkoulun dokumentit aikajärjestykseen suunnitelmien, kurssilta kerätyn aineiston sekä tulosten kansioihin ja aloin kartoittaa niissä heijastuvia näkökulmia ja rajoituksia ympäristöön- ja kestävyteen liittyen. Poimin aineistoista ne kohdat, jotka toivat esille kestävyteen ja kestävyyskasvatukseen liittyviä näkökulmia, koodaten samalla pätkät käsitellyn aiheen ja tulokulman mukaan.

Tämän jälkeen kävin aineistoni uudestaan läpi heijastellen siitä nousevia teemoja teorian rinnalla, verraten aineistossa ilmeneviä näkökulmia kestävä kehityksen osa-alueisiin, kestävyyskasvatuksen painotuksiin ja erityisesti kestävä kuvataidekasvatuksen lähestymistapoihin.

5 KESTÄVYYS JA KESTÄVYYSKASVATUS LILAN HANKEKUVAUKSISSA

5.1 JOHDANTO

Tässä kappaleessa käyn läpi LiLan virallista diskurssia kestävään kehitykseen ja kestävään kasvatukseen liittyen, tarkastelemalla hankkeen suunnitelmia kolmen hankedokumentin perusteella: hankehakemus vuodelta 2016, projektisuunnitelma vuodelta 2020 ja keväällä 2021 toteutuneen kevätkoulun infokirjeessä ollut kurssikuvaus. Pyrin selvittämään sitä, mitä kestävällä kehityksellä hankkeessa tarkoitetaan ja millaista kestävää kuvataidekasvatusta hankkeessa pyritään tarjoamaan. Tätä varten tutkin yhtäältä sitä, miten ajatus kestävästä kehityksestä on hankkeen asiakirjoihin kirjattu, ja mitä merkityksiä sille on annettu. Toiseksi selvitän, kuinka kestävyyttä aitoaan näiden asiakirjojen mukaan kurssilla lähestyä: mitä kestävä kehityksen ulottuvuuksia kurssisisällöiksi aiotaan nostaa ja miten niitä painotetaan, sekä sitä, millaista pedagogisia lähestymistapoja kestävyteen kurssilla suunnitellaan hyödynnettävän.

5.2 LILA-HANKKEEN HANKEHAKEMUS 2016: KESTÄVÄN KEHITYKSEN HAASTEET POHJOISESSA

Hankehakemus on olennainen dokumentti kurssin alkuperäisen idean ja aikomusten selvittämiseen – ja näin ollen myös kurssin sisältöjen ja lähestymistavan tarkasteluun suhteessa kestävyteen. LiLan alkuperäinen hankehakemus on vuodelta 2016, jolloin sille haettiin rahoitusta Pohjoismaiden ja Venäjän yhteistyöohjelmalta. Dokumentissa hanke kantaa nimeä *Living in the Landscapes: Environmental Humanities, Arts and Education for Sustainability in the North*, suomennettuna “Maisemassa eläminen: humanistiset ympäristötieteet, taide ja kestävyyskasvatus Pohjoisessa”.

5.2.1 AJATUS KESTÄVYYDESTÄ JA KESTÄVÄSTÄ KEHITYKSESTÄ

Kurssin tavoitehorisontissa keskeisessä asemassa on pohjoisten yhteisöjen kestävä kehitys erilaisine ulottuvuuksineen. Hakemuskirjoituksen alussa (kohta B1.1.) kerrotaan eksplisiittisesti, että hanke pyrkii löytämään ratkaisuja kestävä kehityksen tarpeeseen Pohjoisessa:

“LiLa pyrkii löytämään kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestäviä ratkaisuja, täyttääkseen kestävän kehityksen tarpeet ja hyödyttääkseen näin sen asukkaita, yhteisöjä ja muita sidosryhmiä².”

Vaikka hakemuksessa ei erikseen määritellä mitä kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan, on käsitteen moniulotteinen tulkinta luettavissa hankkeen perimmäisestä tavoitteesta (hankedokumentin kohta B1.1.). Tavoitteena kerrotaan olevan monitieteistä yhteistyötä tukevan kesäkoulumallin kehittäminen, joka vastaa ”arktisen alueen ympäristöä, väestöä ja talouselämää kohtaaviin, ilmastonmuutoksen ja globalisaation aiheuttamiin haasteisiin”.

Kestävyyden käsite täsmentyy ja rajautuu edelleen hankeen konkreettisempien päämäärien sekä sen tarjoamien ratkaisujen kuvauksessa. Projektiyhteenvedossa (kohta B.1.1) puhutaan erityisesti ”maaseutuyhteisöjen kestävyden tukemisesta”. Tämän mainitaan olevan myös ASAD-verkoston tutkimusintresseissä, kytkettynä taiteilijoiden ja muotoilijoiden mahdollisuuksiin (B2.2.). Yhteenvedon (B1.1.) mukaan LiLa vastaa yllä mainittuun kestävä kehityksen tarpeeseen tarjoamalla nimenomaan ”kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestäviä” ratkaisuja, joilla pyritään ”hyödyttämään (arktisen alueen) asukkaita, yhteisöjä, ja muita sidosryhmiä”.

Perimmäisiltä tavoitteiltaan hankehakemus vastaa siis Unescon määrittelemää kestävä kehityksen tähtäävää kasvatusta, jonka ylös kirjatut yhteiskunnalliset pyrkimykset heijastelevat kestävä kasvatuksen ulottuvuuksista toimijuutta, yhteiskunnan muuttamista, joka on myös kriittisen taidekasvatuksen päämäärä ja vastaa Yliriskun (2021) muutoksen tekemisen painotusta: voimaannuttamista, osallistamista ja yhteiskuntaan vaikuttamista.

5.2.2 KESTÄVYYS JA KESTÄVYYSKASVATUS: HANKKEEN LÄHESTYMISTAPA

Hankeyhteenvedon (B1.1.) mukaan LiLan pääasiallisena keinona edistää kestävyysaasteisiin vastaamista on yhtäältä tuottaa ”uutta ymmärrystä ja tutkimustietoa” ja toisaalta ”esteettisiä tuotteita ja prosesseja tukemaan ihmisten kestävä elämää pohjoisessa.” Konkreettisena tavoitteena on suunnitella ja kehittää vuosittainen kesäkoulu maisteri- ja jatko-opiskelijoille. Koulun tulokset on tarkoitus jakaa yleisön kanssa näyttelyin ja artikkelein. Kyseessä kerrotaan

² Eng. *LiLa aims to find culturally and socially sustainable solutions to meet the need of sustainable development and thus benefit its inhabitants, communities and other stakeholders.*

olevan kehityshanke, jonka vuosittaisia tuloksia hyödynnetään seuraavan kesäkoulun kehittämisessä.

Hankedokumentin kohtaan B.3. Projektikuvaus sisältyvästä hankkeen päämäärien, tulosten ja aktiviteettien kuvauksesta selviää hankkeen logiikka, eli se, kuinka kurssi pyrkii käytännössä kestävyttä edistämään. Hankedokumentin kohdan B.3.1. perusteella koko hankkeen päämäärät ovat tiivistetysti:

1. käynnistää pitkäaikaisia kumppanuuksia parantamaan pohjoisen muutoksiin liittyvää tutkimusta ja opetusta
2. helpottaa monenvälistä yhteistyötä tutkimuslähtöisessä asiantuntijakoulutuksessa ja edistää innovaatioita monitieteisen lähestymistavan pohjalta
3. kehittää yhteisiä opintoja ja kursseja, jotka auttavat osallistujia ymmärtämään paremmin Venäjän ja Pohjoismaiden pohjoista ekososiaalista ympäristökulttuuria ja löytämään paikka- ja yhteisökohtaisia tapoja tukea pohjoisen kestävyttä
4. kehittää yhteisiä tutkimuksia sosiaalisen osallisuuden, nuorten työllisyyden ja koulutuksesta työmarkkinoille siirtymisen tukemiseksi.
5. kehittää menetelmiä tarkastella ympäristöä ja yhteisöä osallistavasta ja inhimillisen toimijuuden näkökulmasta
6. tutkia, kuinka yhteisöjen perinteinen tietämys, perinteinen ekososiaalinen kulttuuri (esim. alkuperäiskansojen tieto) sekä maisemien luonnon- ja kulttuuriperintö voisivat kestävämmiin edistää uusia toimialoja, kuten ekosysteemipalveluja
7. edistää koulujen kautta paikkasidonnaisia esimerkkejä monitieteisistä toiminnoista, jotka kohottavat maaseutu- tai haja-asutusalueita Venäjällä, Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa.

Yhteenvedon voidaan sanoa, että hankkeen päämäärät liittyvät monitieteisen koulutusyhteistyön, -menetelmien ja tutkimuksen kehittämiseen pohjoisen alueen palvelemiseksi. Tähän pyritään yhtäältä tuottamalla innovaatioita ja ymmärrystä pohjoisen muutoksista, perinteistä ja ekosysteemipalveluista, mikä vastaa kestävyyskasvatuksen kognitiivista ulottuvuutta. Toisaalta luomalla osallisuutta ja nostamalla esimerkkejä vastaten kestävyyskasvatuksen taito-ulottuvuutta ja lisääntyntä toimijuutta .

Seuraavissa kappaleissa tarkastelen näissä päämäärissä kuvastuvia lähestymistapoja ja temaattista sisältöfokusta kestäväen kasvatuksen perspektiivistä.

Pedagogisia painotuksia

Edellä listatuista päämääristä erityisesti viides ja seitsemäs kuvastavat hankkeen metodisia lähestymistapoja, eli sitä *miten* halutaan luoda oppimista ja ymmärrystä: monitieteisesti sekä osallistavasta ja toimijuuden näkökulmasta yhteisö- ja paikkaperustaisesti.

Ajatus monitieteisyydestä on kirkas jo hankkeen nimessä, johon on eksplisiittisesti sisällytetty humanistiset ympäristötieteet, taide ja kestävyyskasvatus. Hankeyhteenvedo (kohta B1.1.) tarkentaa hankkeen monitieteisyyden määritelmää edelleen. Sen mukaan hanke kokoaa yhteen luonnontieteiden, ekologian, humanististen ympäristötieteiden, antropologian, kirjallisuuden, kuvataiteen, viestintäteknologian ja kestävyyskasvatuksen metodologiaa ”investoimaan ja tutkimaan pohjoisia ympäristöjä sekä tukemaan maaseutuyhteisöjen kestävyttä yhteistyössä näiden kanssa”.

Monitieteisyyttä perustellaan hankedokumentissa usealla tavalla. Hankkeen täyttämää tarvetta kuvattaessa (*hankedokumentin kohta B.1.3*) se liitetään arktisten haasteiden moniulotteisuuteen: monitieteisyys on keino hahmottaa erilaisten ilmiöiden sekä pohjoisen sopeutumiskyvyn välisiä suhteita kompleksisessa systeemissä, jossa ne ovat toisistaan riippuvaisia. Hankeyhteenvedossa (*kohta B.1.1*) monitieteisyyttä kuvataan keinona kehittää kulttuurisensitiivisen tutkimuksen lähestymistapoja. Monitieteisyyttä perustellaan tässä osiossa myös osallistujien perspektiivin laajentamisen keinona: ajatuksena on koota eri tieteenalojen edustajat yhteen oppimaan toisiltaan. Sama ajatus toistuu kohdassa B.1.3.: monitieteisyys mahdollistaa monipuolisemman ja käytännöllisemmän opetusohjelman, joka kehittää opiskelijoiden asiantuntijuutta.

Hankkeen monitieteisessä lähestymistavassa painottuvat taiteiden lisäksi humanistisen alan näkökulmat; varsinaisia luonnontieteitä edustaa ainoastaan ekologia. Muutoin luonnontieteellinen näkökulma siivilöityy kasvatustieteen ja humanististen tieteiden läpi. Yhteiskuntatieteet eivät ole edustettuina hankkeen monitieteisessä osallistujajoukossa, vaikkakin hankedokumentin kohdassa B.3.1.1. mainitaan politiikan tutkimus yhtenä tarkastelukulmana.

Yhteisöllisyys

Hankedokumentissa dialogisuus ei viittaa tarkoita vain vuoropuhelua eri tieteenalojen edustajien välillä, vaan keskeisesti myös vuoropuhelua (maaseutu)yhteisöjen kanssa. Kestävää kehitystä on tarkoitus edistää monitieteisesti, yhteistyössä heidän kanssaan. Kuten hankeyhteenvedossa (kohta B.1.1) kuvataan, tarkoituksena on ”luoda dialogia ja tukea pohjoisissa maisemissa asuvia ihmisiä ja perinteistä kulttuuria”. Tämä heijastelee yhteistyöhön ja dialogiin perustuvaa yhteisöllistä ja osallistavaa pedagogiikkaa.

Projektikuvauksessa (B.3.1) osallistavan, taideperustaisen lähestymistavan merkitys arktiselle ja pohjoiselle alueelle liitetään alkuperäiskansojen kulttuurien ja taiteen sekä kulttuurituotannon väliseen suhteeseen. Hankkeen odotettuja tuloksia kuvattaessa (Hankedokumentin kohta B.3.1.3.) kerrotaan, että hankkeessa kehitetyillä humanistisilla tieteillä ja osallistavilla taiteellisilla menetelmillä pyritään tuottamaan ”terävöitettyä, kokempohjaista tietoa pohjoisen ja arktisen alueen kansalaisten sosiaalisesta ja kulttuurisesta tilanteesta ja heidän käsityksistään ja odotuksistaan hyvästä elämästä”.

Hankkeen päämäärien kuvauksessa (B.3.1) todetaan, että yhteistutkimuksella ja osallistavilla menetelmillä voidaan parhaiten saavuttaa paikallista ja hiljaista tietoa sekä alueellista osaamista, jota kestävyysratkaisujen löytäminen edellyttää. Tavoitteena on kehittää metodeja, joissa kulttuurisensitiivinen tutkimus yhdistyy uudistavan tutkimukseen, taiteeseen ja koulutukseen, sekä menetelmiä ympäristön ja yhteisön tarkastelemiseksi osallistavasta ja ihmisen toimijuuden perspektiivistä.

Hankkeen tulosten kuvauksen yhteydessä (kohta B.3.1.3) tuodaan esiin, että ”yhteisöperustaiset taidetoimintametodit” eivät ole vain keino tuottaa konkreettisia tuloksia, kuten taiteeseen ja muotoiluun perustuvia palveluja. Lisäksi niiden odotetaan toimivan ”voimaannuttavana tekijänä, joka lisää kulttuurista ja sosiaalista hyvinvointia”.

Hankkeen pedagogiikassa dialogisuus on siis läsnä kahdella tasolla: monitieteisen yhteistyön rakentamisessa ja toisilta oppimisessa, sekä suhteessa paikallisyhteisöihin. Yhteisö- ja paikkalähtöisyys on olennaista niin sisällöllisesti – pohjoisten kysymysten ymmärtämisessä – kuin paikallisyhteisön osallistamisessakin. Paikallisyhteisöä ei nähdä vain informantteina vaan myös hankkeen tulosten hyödynsaajina.

Taideperustaisuus

Näiden lähestymistapojen integroimiseksi hankkeessa sovelletaan taideperustaista työskentelyä. Sen tarkoituksena on yhtäältä edesauttaa yhteisöllistä monialaista työskentelyä, kommunikaatiota ja dialogista prosessissa oppimista. Toisaalta taideperustaisuus toimii välineenä ympäristö- ja kulttuuriherkistymiselle sekä paikkaperustaisen ja kokemuksellisen tiedon reflektiolle taiteellisen merkityksenannon kautta. Kolmanneksi taideperustaisen toiminnan tulokset välittävät prosessin aikana muokkautuneita kulttuurillisia ilmaisuja kestävydestä yleisölle, ja voimaannuttavat näin sekä tekijää että osallistunutta yhteisöä. Hankkeesta karttunut pedagoginen ymmärrys toimii pohjana kestävän pedagogiikan jatkokehittämiselle.

Taideperustaisuuden keskeinen rooli hankkeessa heijastaa siihen osallistuvien instituutioiden tutkimuksellista näkökulmaa. Hankedokumentin osiossa B.2. kuvataan hankkeen yhteyttä kumppani-instituutioiden omaan sekä niiden yhteiseen tutkimukseen, ja kuvaillaan instituutioiden taideperustaista toimintaa. Lopuksi kerrotaan taideperustaisesta toimintatutkimuksesta (art-based action research, ABAR) metodina, ja kerrotaan, että ”painopisteenä tulee olemaan ihmisten aktiivinen osallistuminen taide-/design-pohjaisten ratkaisujen kehittämiseen”, jotka ”voivat olla skaalautuvia ja soveltuvia muihin yhteyksiin.”

Taideperustaisuus heijastuu myös kesäkoulun opiskelijoille määritellyissä tavoitteissa (B.3.1.1.). Heidän odotetaan tutkivan aistihavaintojen, visuaalisen ja spatiaalisen ajattelun, sosiokulttuurisen tulkinnan sekä esteettisten arvojen yhteyttä luovaan prosessiinsa sekä ymmärtävän kuinka osallistavat tutkimusmenetelmät ja taide kohtaavat esteettisten arvojen, hyvinvoinnin ja kulttuuristen identiteettien yhdistelmän muuttuvassa yhteiskunnassa. Hankkeen tuloksena (kohta B.3.1.3) osallistujien odotetaan kykenevän käyttämään analyyttisiä, käsitteellisiä ja taiteellisia metodeja maiseman ja yhteiskunta-ympäristö suhteen analysoimiseen, sekä esittävän ja visualisoivan oppimaansa ja tutkimustuloksia.

Koulun yhtenä tuloksena odotetaan ”pohjoisen kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimukseen ohjaavia taiteellisia dokumentaatioita ja esityksiä” (Hankedokumentin kohta B.3.1.3). Mikä auttaa ymmärtämään koulun opiskelijoilta tuloksena odotettujen ”julkaisujen tai taideteosten” sisältöä ja näinollen myös niiden merkitystä kestävyden näkökulmasta.

Hankkeen pedagogiset painotukset heijastelevat kestävyyskasvatukselle ylipäätään hahmoteltua pedagogista fokusta: taideperustaisuus on toimintalähtöistä ja itseohjautuvaa oppimista, yhteisöllisyys koostuu osallistumisesta, osallistamisesta ja yhteistyöstä. Monitieteinen lähestymistapa tukee tieteiden välistä vuorovaikutusta.

Taideperustaisuudella pyritään tukemaan tieteidenvälistä, muodollista ja arkioppimista yhdistävää transformatiivista pedagogiikkaa.

Sisällöllisiä painotuksia

Monitieteisyys, yhteisöperustaisuus ja taideperustaisuus määrittävät metodien lisäksi hankkeen sisällöllisiä painotuksia. Hankkeen päämääristä erottuvissa (B.3.1.1) LiLan sisällöllisissä painotuksissa – *mistä* halutaan luoda oppimista ja ymmärrystä ja *mitä* halutaan nostaa esiin - korostuvat paikallinen, pohjoinen ekososiaalinen ympäristökulttuuri sekä paikka- ja yhteisökohtaiset tavat edistää kestävyttä Pohjoisessa. Merkittävänä sisällöllisenä painotuksena ja ymmärryksen aiheena hankkeessa korostuvat kulttuurisen monimuotoisuuden ja herkkyyden kysymykset: perinteisen tietämyksen ja perinteisen ekososiaalisen kulttuurin kuten alkuperäiskansojen tiedon sekä maisemien luonnon- ja kulttuuriperinnön kestävä kontribuutio uusille aloille, kuten ekosysteemipalveluille.

Projektikuvauksessa (kohta B.3.) hankkeen näkökulma keskittyy selvästi kulttuuriin ja sosiokulttuuriseen kestävyteen. Pohjoisen muutoksen tutkimuksessa ympäristöä kerrotaan lähestyttävän nimenomaan ”taiteen ja kulttuurin luomina symbolisen yhteisön tiloina ja paikkoina”, ”ei ainoastaan tieteen ja maantieteen käsittein”. Valitulla humanistisesti painottuvalla lähestymistavalla perustellaan edelleen ”ympäristökulttuurin ilmaisujen” – ”taiteen , käsityön , kertomusten ja luonnossa elämisen” nostamista projektin pääteemaksi ympäristökysymysten rinnalle. Kulttuurisen ympäristön kestävyden tematiikkaa kuvataankin hankehakemuksessa laajasanaisemmin kuin luonnonympäristöön liittyvää tematiikkaa ja kestävyden ekologista ulottuvuutta.

Hakemuksessa (B.3.1.1.) rajataan eksplisiittisesti myös projektin sisällöllistä painopistettä, tulevaisuusorientoituneeseen perinteiden ja nykyajan kohtaamisen tarkasteluun:

”Projektin painopiste on perinteiden ja nykyajan kohtaaminen: perinteiset kulttuurimuodot ja nykykäytännöt; luonnonmateriaaleihin perustuva taide ja muotoilu ja

uusi teknologia; sukupolvien vuorovaikutus ja yhteisöjen hallinto, jotka elävät rinnakkain ja joiden lomittaisuus mahdollistaa tiedon tuottamisen muutoksentuottamisesta tulevaisuuteen suuntautuvalla tavalla."

Erityisinä kiinnostuksen kohteita projektin tavoitteiden yhteydessä (B.3.1.1.) nostetaan esiin ”pohjoista ja arktista olemista säätelevät tekijät” ja ”estetiikan vaikutus olemassaoloon, jokapäiväiseen elämään ja kulttuurin muotoihin.” Suorina esimerkkeinä hankkeessa tulkittavista tekijöistä mainitaan vuodenaajat, lumi, valo ja pimeys.

Myös opiskelijoille määritellyissä kurssin oppimistavoitteissa korostuvat yhtäältä ekososiaalisten haasteiden ja muuttuvien arktisten sosiokulttuuristen- ja luonnonolosuhteiden ymmärtäminen, sekä toisaalta jokapäiväisen elämän estetiikkaan vaikuttavien tekijöiden merkitys. Opiskelijoiden toivotaan tarkastelevan sosiokulttuurisen kontekstin ja arkipäivän estetiikan vastuullista ja kestävästä linkittämistä luovaan yrittäjyyteen ja ekosysteemipalveluihin.

Kurssin tuloksena odotetaan, että opiskelijat kehittävät ymmärrystään Pohjoisen luonnosta, maisemasta ja sosiokulttuurisesta ympäristöstä, sekä siitä, miten ihmisen toiminta ja kulttuuri näihin vaikuttaa. Lisäksi heidän odotetaan pätevoitävän maiseman, yhteiskunnan ja ympäristön suhteiden analysoimisessa. Hankkeen tuloksena esitetään myös opiskelijoiden vahvistunut kyky punaroida tapaustutkimusten kautta ”paikallisten, kansallisten ja globaalien prosessien vuorovaikutuksia”. Tiedon, ymmärryksen ja taitojen kohenemisen lisäksi kurssin tuloksena odotetaan niin ikään muutosta opiskelijoiden arvostelukyvyyssä (*judgement and approach*): heidän odotetaan tulevan tietoisiksi vinoutumista käsityksissämme tieteestä, luonnosta ja ekologiasta sekä pohtivan eettisiä kysymyksiä luonnon, ihmisen, hallituksen ja alkuperäiskansojen vuorovaikutukseen liittyen.

Sisällöllisten painotusten voi nähdä heijastelevan luvussa 3.2 esitetyä kestävyyskasvatuksen ajatusta: voimaannuttamisesta tietoiseen päätöksentekoon ja toimintaan yhteiskunnan muuttamiseksi ja planeetasta huolehtimiseksi paikalliselta globaalille tasolle, joskin toiminta tässä yhteydessä viittaa taiteeseen ja ymmärrys painottuu kulttuuriseen kestävyyskasvatukseen (Unesco, 2023). Mukana ovat kaikki Unescon kestävyyskasvatuksessa erittelemät kolme ulottuvuutta: tiedot, taidot ja arvot.

5.3 LILA2 -PROJEKTISUUNNITELMA 2020: KESTÄVYYSKASVATUS

LiLa-hankkeen toista - ja tämän tutkimuksen kohteena konkreettisesti olevaa - Nordlandin kesäkoulua varten laaditussa hankekuvauksessa (Project description, 2020) hankkeen fokus siirtyy *kestävän kehityksen* haasteisiin vastaamisesta *kestävään kasvatukseen*. Hankkeen logiikka lähestyy kestävyttä arktisen yhteistyön ja pedagogisen kehittämisen tarpeiden kautta, mutta kuvattaessa LiLan laajempaa yhteiskunnallista vaikutusta (vaikutukset laajempaan yhteiskuntaan), se määritellään keinona ”löytää ratkaisuja kestävän kehityksen kasvatuksen tarpeisiin pohjoisessa”.

Tämän hankesuunnitelman konkreettiset tavoitteet keskittyvät suoraan kesäkouluun. Suunnitelmassa LiLan tavoitteeksi ja kontribuutioksi kuvataan kestävän kasvatuksen kehittäminen:

”Kehittää monialaisia ja pedagogisia menetelmiä kesäkouluun, jotka auttavat osallistujia ymmärtämään paremmin Venäjän ja Pohjoismaiden pohjoista ekososiaalista ympäristökulttuuria ja löytämään paikka- ja yhteisökohtaisia tapoja tukea Pohjoisen kestävän kehityksen koulutusta³”

Myös osallistujille asetettuihin oppimistavoitteisiin on lisätty kestävyyskasvatukseen liittyvä tavoite lisääntyneestä ymmärryksestä paikkaperustaisten ja taideperustaisten metodien potentiaalista kestävyyskasvatukselle (education for sustainability) Pohjoisessa ja Arktisella alueella, sekä kyky hyödyntää osallistavia menetelmiä esteettisten arvojen, hyvinvoinnin ja kulttuuri-identiteettien lisäksi muuttuvan yhteiskunnan kestävyteen liittyen. Pedagoginen päämäärä näkyy myös projektin tuotoksissa, jotka näyttelyn ja julkaisun lisäksi pitävät sisällään kaksi tutkimusartikkelia hankkeen *pedagogisista tuloksista*.

Kestävä kehitys terminä on läsnä dokumentissa lähinnä osana ’Projektin perustelut’- osiossa kuvattua ASAD-verkostoa. Verkoston kerrotaan tekevän tunnetuksi luovan alan roolia kestävässä kehityksessä. Sen kuvataan tukevan arktisten kansojen kestävästä kehitystä tutkimalla kestävien paikallisten tuotteiden ja palveluiden kehittämispotentiaalia. ASAD-yhteisön yhteisen

³ *To develop multidisciplinary and pedagogical methods for the Summer School, which help participants to better understand Northern eco-social environmental culture of Russia and the Nordic countries and find place- and community specific ways to support education for sustainability of the North.*

pedagogisen kehittämistyön esittelyssä kestävyyskasvatukseen viitataan ”kestävän kehityksen kulttuurikasvatuksena.” Tässä yhteydessä korostetaan, että pohjoisia ympäristöjä lähestytään hankkeessa maantieteellisten ja tieteellisten käsitteiden ohella taiteen ja kulttuurin luomina symbolisen yhteisön paikkoina ja tiloina. Tätä jo edellisessä LiLa-hankedokumentissa valittua lähestymistapaa perustellaan tässä dokumentissa keinona vahvistaa ASAD:in vaikutusta arktisen alueen taide- ja muotoilukasvatuksessa. Millä perustellaan myös kurssin temaattista fokusta: pohjoisen ympäristökulttuurin ilmaisut – taide, käsityöt, kertomukset ja luonnossa eläminen.

Perusteluissa kuvataan monitieteisen lähestymistavan tarpeellisuutta taideperustaisen prosessin eri vaiheissa samaan tapaan kuin aiemmassa LiLa-hankedokumentissa. Koulun sisällöiksi on nyt lisätty verkkosisältö ja alkuperäiskansoja koskevat aiheet. Myös perinteiden ja nykyaikojen kohtaamisen fokus on eritelty omaksi tavoitteekseen, jota tarkennetaan luonnonmateriaaleihin ja toisaalta uuteen teknologiaan perustuvana taideopetuksena.

Hankkeen yhteiskunnallisina vaikutuksina esitetään pohjoismaiden statuksen nouseminen arktisen kestävä kehityksen kasvatuksen asiantuntijana ja toimijana.

5.3.1 KEVÄTKOULUN KURSSIKUVAUS KESKITTY MAISEMANTUTKIMUKSEEN

Ennen kurssin alkamista keväällä 2021 osallistujille lähetettiin kurssikuvaus, ohjelma sekä ennakkotehtävät lukemistoineen. Kirje on rajattu käsittelemään tulevaa kurssia ja sen sisältöjä. Viittauksia kestävyteen tai kestäväan kasvatukseen ei tässä opiskelijoille suunnatussa dokumentissa ole, vaan koulua kuvataan ainutlaatuisena mahdollisuutena liittyä kansainväliseen joukkoon, ja ”tavata opiskelijoita eri tieteenaloilta oppien toisilta maisemaa tutkiessa.”

Kurssin lähestymistapa kiteytetään tässä yhteydessä kulttuurimaisemien monitieteiseksi, dialogiseksi kulttuurisensitiiviseksi tarkasteluksi, joka tapahtuu ”aktiivisen tutkimisen, tutkimuksen, taiteen ja yhteisöllisen osallistumisen” kautta. Teemoja kerrotaan lähestyttävän taiteen, käsityön ja narratiivien kautta ”elämällä ja tutkimalla”. Kurssin sisältöinä mainitaan ”kulttuurin, maisemien ja yhteisöjen eri aspektit”, ja fokuksena ”perinteisten kulttuurin muotojen ja nykyaikaisten käytäntöjen kohtaaminen.”

Kurssikirjeen piirtämä kurssikuvaus viittaa kestäväan kehitykseen ja kestävyyskasvatukseen lähinnä oppimisympäristönsä ja pedagogisen – prosessuaalisuutta, toimintalähtöisyyttä, poikkitieteisyyttä, yhteistyötä sekä muodollista ja arkioppimista yhdistävän lähestymistapansa osalta. Kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistavoista korostuvat ympäristöherkkyys, johon viittaa aiheen lähestyminen ”elämällä” sekä yhteisöllisyys, joka on mukana painotuksessa oppimisesta osallistamalla monitieteiseen yhteisöön.

5.4 YHTEENVETO: TAIDEPERUSTAINEN KESTÄVYYSKASVATUSMALLI EDISTÄMÄÄN POHJOISTA KESTÄVYYTTÄ

LiLa2 -kevätkoulu kuvaavien dokumenttien, erityisesti hankesuunnitelmien analyysi osoittaa, että hanke pyrkii vastaamaan Pohjoisen maaseutuyhteisöjen kestäväan kehityksen taloudellisiin, ekologisiin ja sosiokulttuurisiin haasteisiin. Sen päämääränä on tuottaa yhteisöjä, paikallista kulttuuria ja perinnettä hyödyntävää ja hyödyttävää tutkimusta, kestävyiden pedagogiikkaa ja kulttuurituotteita, sekä kohottaa pohjoisten alueiden identiteettiä. Kestävä kehitys kaikkine ulottuvuuksineen näkyy siis selvästi hankkeen alkuperäisissä tavoitteissa.

Alkuperäisen hankehakemuksessa laajempaa tavoitehorisonttina on Pohjoisen kestävä kehitys, mistä fokusta on terävöitetty LiLa2 -projektisuunnitelmassa nimenomaan kestävyyskasvatuksen kehittämiseen. Kesäkoulun lopullisesta kurssikuvauksesta viittaukset kestävyteen ovat kuitenkin rajautuneet ulos, ja kuvauksesta välittyy kuva taideperustaisesta kulttuuritutkimuksesta. On kiinnostavaa pohtia, onko tämän eron taustalla se, että rahoittajalle suunnattu hankehakemus on muotoiltu tämän toiveet huomioon ottaen.

Dokumenttien analyysi osoittaa, että LiLa pyrkii edistämään kestävyttä kestäväälle kuvataidekasvatukselle tyypillisesti monitieteisesti taideperustaisen työskentelyn kautta. Työskentely pohjaa osallistavaan paikka- ja yhteisöperustaiseen lähestymistapaan, jossa heijastuvat kestävyttä tukeva oppimisympäristö sekä kestäväan kasvatuksen pedagogiikka. Se varioi muodollista oppimista, on toimintalähtöistä ja transformatiivista sekä osallistumista ja yhteistyötä painottavaa. Transformatiivisuus ja itseohjautuvuus näkyvät siinä, että kestävyttä suunnitellaan edistettävään taiteella ja oppimalla taiteen kautta. Taideperustaisena kehittämishankkeena LiLasta pyritään kehittämään monitieteisen kestävyyskasvatusyhteistyön mallia.

Yliriskun (2021) kuvaamista kestävästä kuvataidekasvatuksesta painotuksista viittauksia on niin metodin tuomiin ympäristöherkkyyden ja yhteisöllisyyden painotuksiin, kuin oppimistavoitteiden sosio-emotionaalisiin päämääriin kytkeytyvän kriittisen reflektion, sekä yhteiskunnallisen muutoksen perimmäinen tavoite.

Pohjoisen kestävyyskasvatuksen tarkastelussa keskitytään erityisesti ihminen-ympäristö – vuorovaikutuksen kulttuurisiin aspekteihin. Ympäristön symbolista ulottuvuutta painotetaan ja huomion keskiössä ovat yhteisö, traditiot sekä perinteen ja nykyajan kohtaaminen. Tämä heijastaa ASAD-verkoston lähestymistapaa ja ajatusta luovan työn valjastamisesta ja integroimisesta pohjoisten yhteisöjen kehitykseen. Hanke on osa akateemista kehittämistyötä, jolla haetaan myös kansainvälistä profiloitumista pohjoisen kestävyyskasvatuksen saralla.

Unescon kestävyyskasvatuksen ulottuvuuksista kognitiivinen ulottuvuus käsittää pohjoisten kulttuurien kohtaamisen muutoksen ja sosio-emotionaalinen ulottuvuus painottuu paikka- ja taideperustaisessa lähestymistavassa. Toimijuuden taitoja haetaan yhteisöllisyyden ja taiteellisen työskentelyn kautta.

6 KESTÄVYYS OPETUSSISÄLLÖISSÄ JA NÄKÖKULMISSA

6.1 JOHDANTO

Tässä kappaleessa tarkastelen keväällä 2021 toteutunutta LiLa-kevätkoulu kestävän kehityksen ja kestävän kasvatuksen kannalta. Pyrin vastaamaan kysymyksiin siitä, mitä kestävän kehityksen ulottuvuuksia kurssin sisällöt kattoivat ja millaisia lähestymistapoja hyödynnettiin. Pohdin myös, millaista kestävän kasvatuksen lähestymistapaa kurssi heijasti.

Hybridimuotoisena järjestetty kurssi koostui ennakkotehtävistä, luennoista, lukupiiritehtävistä ja yhteisöllisestä taideperustaisesta toiminnasta sekä teosten työstämisestä näyttelyä varten. Se eteni taideperustaista kehittämisprojektin logiikkaa heijastaen sykleissä: ajattelua suuntaavien tehtävänantojen kautta itsenäiseen ja/tai yhteiseen työskentelyyn, tulosten dialogiseen reflektioon ja uusiin tehtävien määrittämiseen yhdessä, ja lopulta itsenäisten teosten työstämiseen yhteistä, kurssin tuloksia esittelevää näyttelyä varten.

Tässä luvussa käsittelen kurssin yhteisiä sisältöjä: luentoja ja lukemistoja, tehtävänantoja ja niiden yhteistä käsittelyä. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät opiskelijoiden itsenäisesti tekemät tehtävät, joiden voi odottaa nousseen yhteisiin keskusteluihin. Tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle jäävät myös ne yhteisöperustaisen taidetoiminnan osuudet, joihin osallistumiseni Helsingistä käsin oli rajoittunutta. Kurssinäyttelyssä esitellyin osin käsittelen niitä kuitenkin seuraavassa, tuloksiin ja ohjausprosessiin keskittyvässä analyysiluvussa 7.

6.2 LUENNOT: KESTÄVYYS JA KESTÄVYYSKASVATUS KURSSIN TEOREETTISISSA NÄKÖKULMISSA

Kurssin aikana pidettiin yhteensä viisi luentoa, joista neljä ensimmäisenä kurssipäivänä. Sisältöinä käsiteltiin kestävää kehitystä, kulttuuria ja kulttuuriperintöä, joita lähestyttiin niin teoreettisia käsitteitä avaamalla, kuin konkreettisten esimerkkienkin kautta.

6.2.1 KEVÄTKOULUN ESITTELY

Ensimmäisellä luennolla hankkeen vetäjä, Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professori ja ASAD verkoston johtaja Timo Jokela (Jokela 2021a) esitteli ASAD-verkostoa, valottaen sen roolia kulttuurin edistämässä pohjoisessa. Verkoston nimessä olevaa kestävyyden käsitettä sivuttiin lyhyesti, mainiten sen ”monet ulottuvuudet”: ekologinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja

ekonominen. LiLa-koulun päämäärät esiteltiin linjassa edellisen luvun projektikuvauksesta tutun pedagogisen painotuksen kanssa. LiLaa kuvattiin ASAD:in alaisena aktiviteettina, jonka tarkoitus on kehittää uusia pedagogisia menetelmiä korkeakoulujen kestävyyskasvatukseen arktisella alueella, sulauttamalla yhteen ”taide- ja muotoilukasvatus, käsityökasvatus, luonnontieteet, humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet”. Esityksensä lopussa luennoitsija mainitsi toiveen kehittää kurssista ASAD-LiLa -pedagoginen malli.

Kurssin painotukset tulivat esiin luennoitsijan kuvauksessa oppisisällöistä. Koulussa opittaisiin Jokelan mukaan kartoittamaan ja analysoimaan maisemia ja ihmisten jokapäiväistä elämää yhdistämällä taideperustaisuutta, monitieteisyyttä ja erilaisia teoreettisia lähestymistapoja. Kevätkoulu näyttäisi näin hyödyntävän kestävyyskasvatukselle ominaista muodollisen ja arkioppimisen yhdistelmää, monitieteisyyttä ja prosessiluonnetta. Luennoitsija esitteli hankkeen kolme päätuotosta, joissa heijastuivat hankesuunnitelmista tutut teemat: taide- ja muotoilukoulutuksen luonnonmateriaaleihin ja uuteen teknologiaan perustuva perinneyksikäyttö -fokus; paikkakohtaiset esimerkit monitieteisistä toiminnoista maaseutu - tai haja-asutusalueiden kehittämiseksi sekä pedagogisesti ja taiteellisesti korkeatasoinen näyttelykurssin tulosten levitystä varten. Oppimistavoitteista ei puhuttu eksplisiittisesti, ja mainittujen tuotosten osalta yhteys kestävästä kasvatuksesta tuloksiin jäi aluekehitystä tavoittelevaa kohtaa varsin vähäiseksi.

Jokela korosti matalaa hierarkiaa, painottamalla kaikkien osallistujien, myös opettajaosallistujien, olevan mukana oppijoina. Luennon lopulla huomio kiinnitettiin verkkoympäristön luomiin haasteisiin LiLan paikkaperustaisille ja osallistaville menetelmille, kokemusten jakamiselle sekä tulosten esittämiselle, jotka niin ikään ovat keskeisiä kestävästä kasvatuksesta onnistumiselle.

6.2.2 TEOREETTISIA JA TAIDEPERUSTAISIA TULOKULMIA MAISEMAAN JA KESTÄVYYTEEN

Myös toinen luento *Pohjoiset maisemat, paikat, ekosysteemipalvelut ja taide*, oli Timo Jokelan pitämä. Jokela (2021b) esitteli maisemantutkimuksen käsitteellisiä ja teoreettisia lähestymistapoja sekä paikkaperustaista tutkimusprosessia ja sen hyödyntämistä taideperustaisessa työskentelyssä, tuoden kurssille kestävästä kasvatuksesta teoreettista puolta.

Kurssin pääteeman, maiseman kautta luennoitsija käsitteli ihmisen luontosuhdetta, esittäen maiseman käsitteen ihmisen ja luonnon käsittävänä kokonaisuutena. Hän korosti käsitteen perustavanlaatuisista kulttuurista ja fenomenologista luonnetta viittauksella Malcolm Andrews'iin (1999), jonka mukaan jo maisemahavainto itsessään on aina jäsenyys ja tulkinta maisemasta. Näin kurssille tuotiin ajatus lähestymistavasta maisemaan taiteen ja kulttuurin luomana symbolisen yhteisön paikkana ja tilana, jolla myös hankehakemuksissa perusteltiin ympäristökulttuurin ilmauksille kurssiteemana annettua keskeistä roolia.

Länsimaisen luontosuhteen antroposentrisyyttä Jokela havainnollisti maisemataiteen avulla. Hänen mukaansa siinä esitetään tyypillisesti ideaali ihmisen ja luonnon tasapainosta, jonka hän rinnasti Unescon kestävän kehityksen ajatukseen. Tämän voi nähdä myös hienovaraisena kritiikkinä teorialuvussakin esitellystä kestävästä kasvatukseen perustavanlaatuisesti liittyvästä ihmiskeskeisyyden dilemmasta, joka Yliriskun (2021) mukaan erottaa kestävän taidekasvatuksen ympäristötaidekasvatuksesta.

Ekosysteemipalveluajattelun kautta Jokela fokusoiti tarkastelua kulttuuriseen kestävytyteen. Ekosysteemipalveluiden mukana kurssille nostettiin myös kestävyden taloudellinen ulottuvuus. Jokela esitteli ekosysteemipalveluajattelun perustan: Ihmisen ekosysteemeistä saamat hyödyt ryhmitellään erityyppisiksi palveluiksi, josta yksinkertaisena esimerkkinä voidaan nähdä taiteessa käytettävät luonnonmateriaalit. Jokela korosti kestävän kehityksen edellyttävän palveluiden kestävästä hyödyntämisestä. Tässä hän keskittyi kulttuurisiin ekosysteemipalveluihin – esteettiset, henkiset, henkilökohtainen kasvu sekä vapaa-aika ja hauskanpito (esimerkkinä turismi) – ja niiden hyödyntämiseen kestäväällä tavalla, esimerkiksi taiteessa ja kulttuurintuotannossa. Esimerkkinä kestävästä käytöstä Jokela mainitsi pohjoisten kulttuurien eksotisoinnin. Hänen mukaansa kulttuurisen kestävyden edistäminen edellyttää kulttuurisen kolonialismin dekolonisaatiota, jota hän avasi Linda Tuhiwai Smithin (1999) termin, ”hallinnollisen, kulttuurisen, kielellisen ja psykologisen kolonialismin purkamisena”. Kulttuurisena dekolonisaationa esiteltiin myös revitalisaatio, jota Jokela kuvasi Irja Seurujärvi-Kariin nojaten pyrkimyksenä palauttaa perinteiden arvot nykyaikaisessa kontekstissa.

Teoriaosassa avatuista käsitteistä – pohjoiset maisemat, paikat, ekosysteemipalvelut, dekolonisaatio, revitalisaatio – annettiin esimerkkejä taiteen ja taidekasvatuksen kontekstissa.

Tässä yhteydessä esiteltiin myös Lapin yliopiston YTY-opintokokonaisuutta, joka hyödyntää nykytaidetta dialogisten tilojen ja tilanteiden luomiseksi sekä paikkojen tutkimiseksi eri perspektiiveistä, ja tukee interventioilla niiden kestävyttä. Tämän voi nähdä pohjustavan hankesuunnitelmien ajatusta perinteiden, kulttuurin ja kulttuuriperinnön kestävästä hyödyntämisestä.

Paikkaperustaiseen lähestymistapaan Jokela johdatti tarkemmin esittelemällä paikkaperustaisen työskentelyn viisivaiheista prosessia: 1) paikan fyysisten elementtien, 2) koetun/emotionaalisen paikan, 3) tekstuaalisen narratiivisen paikan ja 4) ekokulttuurisen paikan/paikan sosiaalisen tilanteen kartoituksen kautta 5) paikan visuaalisen kartoittamiseen. Viimeistä vaihetta Jokela kuvasi ”kuvataiteilijan askeleena” eli paikkasidonnaisen taiteen paikankartoituksena, jossa huomio kiinnitetään paikan visuaalisen olemukseen.

Fenomenologiaan ja ympäristöherkkyyteen liittyvän kokemuksen merkitystä maiseman hahmottamisessa korostettiin nostamalla esimerkkejä taideperustaisista toiminnoista, jotka hyödyntävät maiseman jatkuvaa muutosta. Luonnon, maiseman ja ympäristön virtaus heijastelevat muun muassa ajallisuutta, tilannesidonnaisuutta, taskscapea, ruumiillistumista. Konkreettisina esimerkkeinä esiteltiin jään hyödyntämistä taiteen materiaalina, valon näyttämönä ja kulttuurisena ekosysteeminpalveluna.

Luennolla esitetyt näkökulmat ovat löydettävissä hankesuunnitelmista lukuun ottamatta luennon loppuun nostettua posthumanistista näkökulmaa. Jokela päätti esityksensä kysymykseen posthumanismin potentiaalista maiseman ymmärtämisessä. Tällä hän kertoi viittaavansa siihen, että ”tietämällä maiseman kanssa” voidaan pyrkiä eroon humanistisen tarkastelun rajoittuneesta näkökulmasta.

6.2.3 AFFEKTIOT JA KESTÄVYYSKASVATUS

Kolmannella luennolla norjalaisen Nord-yliopiston opettajat Mette Gårdvik taiteen ja käsityön laitokselta sekä Karin Stoll ja Wenche Sørmo luonnontieteiden laitokselta esittelivät kestävyyskasvatusta korostaen kestävyyskasvatukselle tyypillistä toiminnallista lähestymistapaa: ”kuinka opettaa ympäristöstä toimimaan oppimiseksi” (Gårdvik ym. 2021). Luennolla nostettiin esimerkkejä norjalaisten kumppanien eri koulutusasteille kehittämistä taiteellista työskentelyä hyödyntävistä tieteidenvälisistä kestävyyskasvatuksellisista

opettajankoulutusprojekteista ja esiteltiin teoretisointia näiden taustalla. Luennoitsijat korostivat kulttuurista kestävyttä kestävyyskasvatuksen näkökulmana ja esittelivät Soiniin ja Desseiniin nojaavan mallin kestävyiden ulottuvuuksista – talous, sosiaalinen, kulttuurinen ja ympäristökestävyys – jotka yhdessä muodostavat maapallon kantokyvyn ja hyvinvoinnin. Taiteellisten käytäntöjen roolia kestävässä kasvatuksessa teoretisoitiin Korsagerin ja Scheien (2015), sekä Sinnesin (2015) pohjalta tunteiden ja affektioiden synnyttämisessä kestävyyskasvatuksen ulottuvuuksien – tietojen, taitojen ja asenteiden välille, jotta toimintakyky kestävyyskasvatuksen päämääränä toteutuisi.

Luennoitsijat kertoivat kestäväan kehitykseen ja erityisesti kulttuuriseen kehitykseen keskittyvistä projekteista, joissa hyödynnetään luonnon- ja sosiokulttuurista ympäristöä ja kehitetään kokemuksellista ulkoilmaprosessia, empatian, ilmaisun ja osallistumisen lisäämiseksi. Kestävyyskasvatuksen lähtökohtana painotettiin kestävyttä kokonaisuutena, johon vaikuttamiseksi opetuksen on oltava läheisesti sidoksissa paikkaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Projekteissa keskityttiin vuorovaikutukselliseen prosessiin yhteisöjen, ryhmien, materiaalin ja paikan välillä. Näin pyrittiin tuottamaan kehollista oppimista, ymmärrystä ja voimaantumista. Aiheet yhdistelivät luonnontieteitä ja humanistisia tieteitä, esimerkiksi lunta materiaalina, lumen ja jään fysiikkaa sekä toisaalta lunta arktisen alueen kulttuuri-identiteetin, estetiikan ja taiteen perustana kautta aikojen. Kriittisempää perspektiiviä voi nähdä edustaneen viimeisenä esitelty merten roskaantumista käsittelevä projekti, jossa rannalta siivotusta roskasta rakennettiin roskahirviöitä. Roskahirviöiden kautta tarkoituksena oli yhtäältä ilmaista ongelma ja toisaalta käsitellä siihen liittyviä tunteita.

Kaiken kaikkiaan luento tarjosi kattavan, joskin pikaisen perehdytyksen kestävyyskasvatuksen ideaan ja esimerkkeihin tavalla, joka on linjassa teorialuvussa esiteltyjen Unescon kestävyyskasvatuksen elementtien kanssa, painottaen kognition ohella arvojen merkitystä kestäväan toimintaan ohjaamisessa.

6.2.4 KOMIN TASAVALLTA ON... POISHÄIPYMISTÄ, TRADITIOITA, UUDISTUMISTA, JATKUVUUTTA, NYKYISYYTTÄ...

Neljäs luento muodostui Komin tasavallasta kertovasta kuvasarjasta, jossa näytön kokoisin kuvin esitettiin komilaisen maiseman eri aspekteja, matkaopasmaisesti kulttuuria ja luontoa romantisoiden. Jokaiselle dialle oli laitettu teksti jatkamaan ensimmäisen dian tekstiä – ”Komin

tasavalta on...” – muun muassa: ”valkoisia sokeritalvia”, ”joen ja metsän lahjoja”, ”poishäipymistä”, ”uudistumista”, ” innovaatioita, ”traditioita”. Alkuperäinen luennoitsija jäi pois, minkä varmasti vaikutti siihen, että esityksen metodologinen anti ei ollut aivan kirkas. Esityksessä heijastui kulttuurinen kestävyys ulottuvuus ja kurssiteemoista kulttuuriperinnön vaaliminen ja sen revitalisaatio pohjoisten alueiden kestävyys turvaamiseksi.

6.2.5 LILA1 INSPIRAATIOKSI

Toisella seminaarikerralla toinen LiLan koordinaattoreista Elina Härkönen kertoi edellisestä Komissa järjestetystä LiLa1-kesäkoulusta inspiraatioksi ja pohjaksi tämänkertaiselle koululle. Hän kuvasi, miten maisemaa oli hyödynnetty monitieteisessä taideperustaisessa työskentelyssä suuntaamaan huomio kestävyteen sekä kulttuuriin ja kulttuuriperintöön, joiden kerrottiin olevan ”niin kulttuurisen kestävyys, kuin LiLankin päämäärienkin ydin” (Härkönen 2021). Työskentelyprosessissa hän painotti maisemassa läsnäolon tärkeyttä – havaintoja, ja tunteita, sekä niistä muistiinpanoja tekemistä – käyttäen kurssin ennakkolukemistosta tutun Tim Ingoldin maisemassa asumisen (*dwelling*) käsitettä⁴. Hän korosti ympäristöherkkyyttä lausuaan: ”Toivottavasti tälläkin kertaa on aikaa asua (*dwelling*) maisemassa” (Härkönen, 2021).

Omaa tulokulmaansa LiLa1 kurssilla Härkönen kuvasi maiseman, ihmisen ja ihmisten välisen dialogisen tilanteen tarkasteluna. Yhdessä Antti Stöckellin kanssa hän oli osana väitöstutkimustaan kartoittanut LiLa1-kurssin teoksia kulttuuriperinnön ja dialogisuuden näkökulmista, tutkien kulttuurisen kestävyys muotoja taideperustaisessa monitieteisessä dialogissa. Myös kurssin tuloksista koostettua näyttelyä hän korosti dialogisena kulttuuriperinnön uudistamisena (revitalisaationa): Töiden tuominen yhteen teki Härkösen mukaan kulttuuriperinnön ja maiseman ilmaukset näkyväksi, esimerkiksi tästä hän nosti teoksen, johon kurssin aikana otetuista valokuvista oli koottu joki heijastelemaan osallistujien välistä neuvottelua.

LiLa1-koulun jälkeen jatkettuja etäyhteistyöprojekteja – kirjeenvaihtoa ja värjäysprojektia – nostettiin inspiraatioksi tavoista rakentaa yhteyttä paikkojen välillä. Opiskelijoita kehoitettiin vielä alkamaan miettiä, mitä taidetta tästä koulusta voitaisiin tehdä. Muun muassa lumi ja

⁴ Ennakkolukemistoa käsitellään kohdassa 6.3.2.

verkkotyöskentely mainittiin esimerkkeinä osallistujia yhdistävistä tekijöistä, tilanteista ja maisemista.

6.2.6 LUENTOJEN ”YHTEENVETO”: KURSSIN TEOREETTINEN POHJA

Kurssilla pidetyt luennot käsittelivät kestävästä kehityksestä, kestävästä kasvatuksesta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä niin teoreettisten käsitteiden, kuin konkreettisten esimerkkienkin pohjalta. Monet hankesuunnitelmissa yleiselle tasolle jääneet ilmaisut saivat luennoilla konkreettisen muodon. LiLan yhteyttä pohjoisen kestävästä kehityksestä laajempaan tavoitehorisonttiin ei luennoilla avattu, mutta koulu esiteltiin kestävyyskasvatuksen kehittämisenä.

Timo Jokelan luento tarjosi käsitteellisiä, teoreettisia ja taideperustaisia tapoja lähestyä maisemaa. Hän esitteli maiseman ja paikan käsitteet korostaen niitä maailman jäsentävinä tulkintoina, sekä kuvasi ekosysteemipalveluita keinona kestävyteen, kulttuurin dekolonisaatioon ja revitalisaation Pohjoisen kontekstissa. Hän myös esitteli seikkaperäisesti paikkaperustaista tutkimusprosessia ja sen hyödyntämistä taideperustaisessa työskentelyssä.

Mette Gårdvikin, Wenche Sørmon ja Karin Stollin kontribuutio oli kestävästä kasvatuksesta näkökulmassa – linjassa Unesconkin määritelmän kanssa. He antoivat esimerkkejä emootioita ja affektioita aktivoivaa taiteellisen toiminnan kehollisuutta hyödyntävistä projekteista. Nämä motivoivat ympäristötiedon hyödyntämistä ja edesauttavat kestävästä kehityksestä edellyttämää asennemuutosta ja toimintaa.

Elina Härkösen esitys fokusoiti kulttuuriin ja kulttuuriperintöön kulttuurisen kestävyden ja LiLan päämäärinä. Hän esitteli LiLan maisemantutkimuksellista lähestymistapaa taiteelliseen työskentelyyn, korostaen yhteisön, kulttuuriperinnön ja dialogisuuden näkökulmia sekä työskentelyä kulttuurisena revitalisaationa.

6.3 LUKEMISTOT, TEHTÄVÄT JA YHTEINEN REFLEKTIO

Ennen kurssia osallistujille lähetettiin kaksi ennakkotehtävää, jotka johdattivat reflektoimaan maisemaa yhtäältä oman kokemuksen ja toisaalta teorian kautta. Ennakkotehtävät palautettiin padlettiin, ja niitä hyödynnettiin ensimmäisellä seminaarikerralla ryhmäytymisessä sekä kurssin lähestymistapaan fokuosoinnissa. Tehtävät käsittelivät maisemaa. Ensimmäisessä seminaarissa

keskustelua suunnattiin ihminen-luonto -suhteeseen myös ennakkotehtävään liittäväällä Icebreaker-tehtävällä.

Toista seminaarikertaa varten maaryhmille annettiin lukupiiritehtävä taideperustaisen toiminnan ideoimiseksi. Tulokset esiteltiin seminaarissa koko ryhmälle ja niistä keskusteltiin yhdessä. Yhteisöllistä taideperustaista työskentelyä kokeiltiin myös käytännössä, samanaikaisena työskentelynä eri sijainneissa, minkä jälkeen dokumentaatiot prosesseista jaettiin koko ryhmän kesken zoomissa. Virtuaalisen lukupiirin ja taiteellisten työskentelyn pohjalta ideoitiin taideperustaista toimintaa työpajaviikolle ja keskusteltiin näyttelytöistä.

6.3.1 MAISEMASUHTEEN JA -KOKEMUKSEN POHTIMINEN VALOKUVAN AVULLA

Ensimmäisenä ennakkotehtävänä oli pohtia omaa maisemasuhdetta valokuvasta käsin. Tehtävänä oli pohtia omaa maisemasuhdetta lataamalla padlettiin valokuva, jonka esittelee ensimmäisellä seminaarikerralla. Ohjeistuksena oli valita kuva ”joka kuvaa itseä ja omaa tapaa olla itselle merkityksellisessä maisemassa (se voi sisältää tietyn puvun (special costume / outfit), työkaluja tai asioita, askareita, ihmisiä, eläimiä, jotka kuvaavat suhdetta maiseman kanssa.”

Tehtävänanto suuntasi tarkastelua yhtäältä henkilökohtaisen luontosuhteen ja -kokemuksen tarkasteluun ja toisaalta sanalliseen ja kuvalliseen merkityksenantoon. Tehtävää tarkennettiin ennakkolukemistosta tutun taskscapen tarkasteluun korostamalla kulttuurista perspektiiviä. Vastausten sisällöissä korostuikin kokemuksellisuus ja henkilökohtainen maisemasuhde erityisesti taskscapen muodossa.

Kaikki osallistujat käsittelivät kokemuksellisuutta, olihan tehtävänä itsen esittely maisemassa. Osa korosti fyysisistä tuntemuksia – ”Olen kiivennyt pienelle vuorelle” –, osa emootioita – ”Pidän kaikesta, minkä voi värjätä”. Taskscape nousi esiin muun muassa luonnonmateriaalien työstöä esittävässä kuvissa. Suurin osa kurssin opettaja-osallistujien kuvista esitti opetustilanteita, joista nousi maisemasuhteen yhteisöllinen aspekti. Luonnon ja kulttuurin ulottuvuudet korostuivat, mutta myös sosiaalisia ja yhteiskunnallisia teemoja nostettiin kuviin ja kuvauksiin, esimerkiksi saamelaisalueilla sijaitsevaa kansallisvaltioiden välistä siltaa ja opiskelijayhteisön anonymiteettia ilmaisevissa kuvissa. Kestävä kehityksen sisältöteemoja ei suoraan sivuttu, mutta kestävän kasvatuksen voi nähdä sisältönä opetustilanteista otetuissa kuvissa.

Yhteinen reflektio

Ensimmäisellä seminaarikerralla kaikki kertoivat vuorollaan kuvistaan. Lapin yliopiston maisteriopiskelijat olivat miettineet aloituskerraksi myös tunnelmaa keventävän tehtävän, joka matalalla kynnyksellä ohjaisi osallistujia pohtimaan maisemaa moniaistisesti. Pyysimme osallistujia miettimään omaa vaatetustaan edellisen tehtävän valokuvissa ja kuvailemaan paikan fyysisiä olosuhteita sekä sitä, miltä vaatteet tuntuivat päällä. Tällä johdateltiin pohtimaan materiaalisuutta ja ihmisen sopeutumista olosuhteisiin, ja moni päätyikin odotetusti kuvaukseen vaatetuksen ja luonnonolosuhteiden vuorovaikutuksesta: ”Yleensä pukeudun tuulen- ja sateenkestäviin vaatteisiin”, ”pitkä takki suojasi lumelta istuttaessa” tai ”suosikkivaatteeni, jotka ovat tuulen- ja vedenpitävät”. Myös kehollisia tuntemuksia kuvattiin: saappaiden kireyttä taivutettaessa, valokuvaa ottaessa jäätyneitä sormia, häikäisevää aurinkoa, jäätiköltä puhaltavaa tuulta. Osa vastauksista käsitteli kulttuuria ja emootioita: komilainen metsä, venäläisen sadun inspiroimassa perinteisessä vaatetuksessa tai vanha itse kudottu pipo ”joka on aina ärsyttänyt, koska ei ole koskaan ulottunut korville saakka”. Myös aktiviteetteihin, taskscapeen, tehtiin viittauksia: ”Olen metsässä päälläni itse värjäämäni kangas”, ”sama takki, jota käytän hiihtäessä” tai ”takin väri estää lintuja näkemästä minua, kun metsästään”.

Icebreakeria edeltäneessä ennakotehtävän reflektiossa oli harjoiteltu merkityksenantoa ja keskitytty henkilökohtaiseen luontosuhteeseen sekä maiseman kulttuurisiin ja sosiaalisiin aspekteihin, ennakkolukemistona olleen Ingoldin tarkastelukulman hengessä. Yhteisessä keskustelussa näkökulma fokusoitui icebreakerin kautta tiiviimmin ihmisen ja luonnon väliseen vuorovaikutukseen, kokemuksellisuuteen, kehollisuuteen, aistihavaintoihin ja materiaalisuuteen, minkä voi nähdä yhtäältä heijastelleen ympäristöherkistämistä kestävyyskasvatuksen strategiana ja toisaalta hyödyntäneen yhdessä jakamiamme pohjoisen luonnon elementtejä yhteisöllisyyden ja dialogisuuden luomisessa osallistujien välille.

6.3.2 MAISEMAN HAHMOTTAMINEN TIM INGOLDIN ”TASKSCAPENA”

Toisena ennakotehtävänä oli hahmottaa maisema-käsitettä visuaalisessa esseessä otsikolla ”Maiseman ulottuvuudet” antropologi Tim Ingoldin *World Archeology* -lehdessä vuonna 1993 julkaistun artikkelin ”The Temporality of the Landscape” pohjalta (Ingold, 1993).

Arkeologian ja antropologian näkökulmia yhdistävässä artikkelissaan Ingold (1993) tarkastelee ihmisen ja luonnon vuorovaikutussuhdetta ja pyrkii havainnollistamaan näiden yhteiskietoutuneisuutta ajallisuuden perspektiivistä. Argumenttiaan selkeyttääkseen Ingold erottelee käsitteellisesti toisistaan maiseman (*landscape*) ja elämis-/asumistoimintojen (*dwelling activities*) muodostaman tehtävämaiseman (*taskscape*) (1993, s. 153). Ingold (1993, s. 161) kuitenkin korostaa, ettei maisema ole yhtä kuin luonto eikä taskscape kulttuuri. Kyse on jatkuvasti muutoksessa olevasta vuorovaikutteisesta kokonaisuudesta: Ihminen on osa tarkastelemaansa maisemaa ja sen muutosprosessia, joka hahmottuu hänelle kokemuksena maisemassa asumisen (*dwelling*) kautta (Ingold, 1993, s. 156). Tässä piilee myös maiseman ajallisuus: ihmisen rajoittuneesta ajallisesta tarkasteluperspektiivistä maisema näyttäytyy hänestä erillisenä, vaikka ihmisen elämisen toiminnot ja ihminen itse ovat osa jatkuvaa vuorovaikutteista muutosta – ”maailmaksi tulemisen prosessia” (Ingold, 1993, s. 164). Ingoldin mukaan ”maisema muodostuu jatkuvana tallenteena menneiden sukupolvien elämästä ja tekemisistä, jotka ovat asuneet siinä ja jättäneet siihen jotain itsestään”, ja kun se ymmärretään ajallisena prosessina, ei erottelua maiseman ja tehtävämaiseman välillä edes tarvita (Ingold, 1993, s. 164).

Vaikka Ingold ei artikkelissaan varsinaisesti käsittelekään kestävyttä, tarjoaa teksti kestävän kasvatuksen kurssille tärkeitä tulokulmia kestävään kehitykseen. Ajallinen näkökulma maisemaan korostaa yhtäältä ihmisen ja luonnon yhteiskietoutuneisuutta ja tarjoaa avaimet ympäristöherkistymiseen ja maiseman jatkuvan muutoksen tarkasteluun. Toisaalta Ingoldin erottama taskscapen käsite soveltuu kulttuurin tarkasteluun erottamattomana osana maisemaa – vuorovaikutuksena sen kanssa. Tämä tuo kurssille kulttuurisen tulokulman, jossa tutkimuskohteeksi soveltuvat nimenomaan hankehakemuksessakin mainitut maiseman kulttuuriset ilmaisut. Tämä perspektiivi on implisiittisesti läsnä hankehakemusten, sekä luentojen yhteisö- ja paikkaperustaisessa lähestymistavassa ja sen kulttuurisen kestävyden painotuksessa.

Tehtävänanto ja yhteinen reflektio

Kurssin ennakkotehtävässä osallistujia pyydettiin perehtymään Ingoldin artikkeliin ja käsittelemään itselleen merkityksellisen maiseman aspekteja erityisesti artikkelin esittelemästä taskscapen näkökulmasta käsin. Tätä selvennettiin: ”maisemaa muokanneet sosiokulttuuriset

ja maantieteelliset ulottuvuudet ja niiden ilmentymät.” Näkisin tämän suunnan tarkastelua vastaamaan LiLan hankedokumenteissa ja luennoilla korostettua kulttuuri- ja kulttuuriperintöpainotusta. Tehtävänannosta voi erottaa myös kurssille olennaisia pedagogisia lähestymistapoja. Kurssin monitieteisyyttä varmisteltiin kehotuksella pohtia maisemaa eri tieteenaloista käsin. Henkilökohtaiseen maisemasuhteen tarkasteluun voi nähdä ohjattaneen pyytämällä omia tulkintoja. Yhteisölliseen työskentelyyn innostettiin ohjeella kiinnittää huomio oman kiinnostuksen lisäksi panokseen osana ryhmää.

Ensimmäisessä seminaarissa yhteistä reflektiota Ingoldin artikkeliin ja omaan maisemasuhteeseen liittyen käytiin pienryhmissä. Tulokset esiteltiin muulle ryhmälle ja koottiin padlettiin. Suullisessa ohjeistuksessa pienryhmäkeskustelua tarkennettiin taskscapen tarkasteluun, ja osallistujia kehoitettiin myös konkreettisesti ideoimaan taideteoksia.

Yhteisessä koonnissa pienryhmäkeskusteluista kirjattiin ylös 12 ideaa työpajaviikon töiden pohjaksi. Nostot painoutuivat luonnon ja/tai kulttuurimaiseman ilmiöiden ja elementtien muutosten esteettiseen tarkasteluun ja ne vastasivat erityisesti ympäristöherkistymisen temaattista painotutusta (vrt. Ylirisku, 2021). Suurimman osan nostoista voi nähdä tarkastelevan ihmisen-luonto-vuorovaikutusta ja fokuoituvan ingoldilaiseen maiseman ajallisuuden estetiikkaan. Keskiössä olivat kulttuurin ja luonnon yhteismuokkautuvuuden ilmenemät, kuten ”vesi ja lumi muokkaavat rakennuksia, puita, luontoa” tai ”rauniot maisemassa, aikaisemmat taskscapet, jotka ovat kadonneet”.

Osan ajallisuuteen liittyvistä nostoista voi nähdä heijastelleen johdantoluennon esimerkkejä maiseman virtauksia tutkivasta taiteesta, painottaen aistihavaintoihin keskittyvää maiseman fyysisten elementtien esteettistä tarkastelua: ”joen virtaus”, ”maiseman muodostumisen timelapse” ja ”äänet, hajut”. Ympäristöherkistymistä on nähtävissä myös ideoissa, joissa luonnon tarkastelu yhdistyi materiaalisuuteen: ”lumen ajallisuus materiaalina”, ”materiaalin resonanssi maisemaan.”

Sosiokulttuurisia tulokulmia maisemaan nousi selvästi vähemmän: ”maiseman ajallisuus suurten kaupunkien ja pienten kaupunkien/kylien välillä”; ja toisaalta ”maiseman tarkastelu paikallisten ihmisten kautta”, jossa voi nähdä hankedokumenteista ja luennoilta tuttua paikka- ja yhteisöperustaisuuteen liittyvää osallistamista ja dialogisuutta. Kriittisempää

lähestymistapaa edusti suoraan oikeastaan vain ”ulkopuolisten näkökulma dwelling-perspektiiviin”, joka muista ideoista poiketen ei ehkä korostanut taskscapen keskeistä ominaisuutta, ajallisuutta ja muutosta. LiLan perimmäisen ajatuksen Pohjoisen maaseudun kestävästä voi nähdä heijastuneen ajatuksessa ”koronan mahdollistamasta maalle muuttamisesta”.

Kaiken kaikkiaan kurssilaisten ideoissa painottui ehkä Ingoldin artikkelin inspiroima retrospektiivinen näkökulma maisemaan ja jollain tapaa pysähtynyt, tietyllä tavalla kritiikitön, jopa romanttinen katse tai katse taaksepäin: luonnon muotoihin ja ajallisiin muodostumiin. Kuvataidekasvatuksen lähestymistavoista (Ylirisku, 2021) osallistujien yhteisessä reflektiossa ja ideoinnissa painottui näkökulmana ympäristöherkistyminen.

6.3.3 TAIDEPERUSTAISTEN LÄHESTYMISTAPOJEN KEHITTÄMINEN: LUKUPIIRI JA KOKEILUJA

Ensimmäisen seminaarikerran lopussa annettiin lukupiiritehtävä. Padlettiin oli koottu lista artikkeleista, joista osallistajat saivat valita itseään kiinnostavan. Artikkelit ohjeistettiin käsittelemään maaryhmissä, ja niiden pohjalta ehdotettiin ideoimaan taideperustaisia työskentelytapoja – maaryhmän taidot ja taiteellinen kunnianhimo huomioon ottaen – esitettäväksi seuraavassa seminaarissa koko ryhmälle.

Relate North- kirjallisia esimerkkejä taideperustaisuudesta

Lukemisto koostui ASAD-verkoston vuosittaisen Relate North -julkaisun artikkeleista. Jokelan yhdessä Glen Coutts’in toimittama sarja hahmottelee tekijöidensä mukaan ”taide- ja muotoilukasvatusajattelua ja potentiaalia kestäväälle kehitykselle erityisesti pohjoisessa ja arktisessa kontekstissa” pyrkien ”edistämään ymmärrystä” ja ”parantamaan taiteen, muotoilun ja visuaalisen kulttuurin koulutusta” pohjoisilla ja arktisilla alueilla asuvien keskuudessa (Jokela & Coutts, 2020, s. 7)”.

Lukemistoon oli valittu yhtäältä itsenäistä taideperustaista työskentelyprosessia ja toisaalta osallistavia yhteisötaideprojekteja kuvaavia tekstejä. Kestävää kehitystä tai kasvatusta sivuttiin noin puolessa lukemistoa. Globaalimuutos ja ympäristöongelmat olivat keskiössä muutamassa lukemiston artikkelissa, mutta vain yksi näistä valikoitui luettavaksi.

Suurin osa luetuista artikkeleista keskittyi paikkaan ja yhteisöön. Näiden lisäksi artikkeleissa esiteltiin kestävää kasvatusta, yhteisötaideprojekteja sekä kriittistä ympäristötaidetta ja ympäristötaidetta itsereflektiona. Artikkelien tarkastelukulmat fokusoivat oppimisprosessiin, ja taideperustaista toimintaa esiteltiin reflektion – yhteisen tai itsereflektion – strategiana. Kestävä kehitys tarkasteltiin lähinnä kulttuuriperinnön perspektiivistä.

Luettujen artikkelien lähestymistavoissa painottuivat herkistyminen ja esteettinen kokemus transformaation lähteenä sekä vuorovaikutus ja dialogi voimaantumisenä. Osallistamista käsiteltiin yhtäältä tiedonsaantikeinona sekä dekolonisoivana äänen antamisena, toisaalta osallistujia voimaannuttavana ja vuorovaikutusta kehittävänä strategiana. Muutoksessa keskityttiin henkilökohtaiseen transformaatioon prosessissa. Vain muutama artikkeli käsitteli yhteiskunnallista muutosta.

Artikkelien dialoginen reflektio ja taideperustaisen työskentelyn ideointi

Maaryhmät esittelivät lukupiiriensä tulokset, joiden pohjalta ideoitiin taideperustaista toimintaa työpajaviikolle. Yksi voimakkaimmin esiin nousseita teemoja oli taiteellinen toiminta reflektiona, niin maiseman ymmärtämisessä taiteellisen tutkimuksen ja ilmaisun kautta kuin kompleksisuuden käsittelyssäkin. Taidetta ja käsityötä pohdittiin myös dialogina yhteiseen teemaan keskittyessä ja osallistamisena avoimeen merkityksenantoon. Käsitöitä mietittiin myös tapana yhdistää sukupolvet ja siirtää tietoa sukupolvelta toiselle. Myös toiminnan dialogista estetiikka pohdittiin. Kolmantena teemana esiin nousi artikkeleissa käsitelty kokemuksellisuus: omiin aisteihin nojautuminen ja oma keho työskentelyn paikkana. Erityisesti kokemusten ja tunnelmien välittäminen pohditutti. Myös virtuaalisen kommunikaation mahdollistamaa kansainvälisyyttä sivuttiin.

Lukupiirikeskustelun pohjalta syntyi myös konkreettisia ideoita taideperustaisista toiminnoista työpajaviikolle. Norjalaiset osallistujat pohtivat virtuaalisesti jaetun leirinuotion järjestämistä Treanan rannalla. Siihen osallistettaisiin paikallisia ihmisiä tehtävämiesemiseen ja pohdintoineen maisemasta. Myös virtuaalisen vierailun järjestämistä Helgelandiin pohdittiin. Sen kautta voitaisiin pohtia nykyistä maisemaa yhteiskunnallisesta perspektiivistä: omistussuhteita, rahan merkitystä ja uusia elinkeinoja, sekä väestökatoa ja vaikutuksia paikalliseen kulttuuriperintöön ja identiteettiin. Komilaiset osallistujat ideoivat virtuaalista

pelmenijuhlaa yhteisten muistojen luomiseksi, ja paperin tekoa eri materiaaleista. Maiseman jakaminen ja aistisen kokemuksen välittäminen herätti yhteisiä ideoita muun muassa reseptien jakamisesta ja yhdessä syömisestä sekä maisemasta kerättyjen lahjojen postittamista.

Toisella seminaarikerralla järjestetyn työpajan ohjeistuksena oli tehdä työpajaviikon ideoimiseksi maaryhmissä kokeiluja ulkoilmassa, esittää ne muulle ryhmälle ja kertoa niiden aikana nousseista ajatuksista, sekä ideoida tulevaa työskentelyä yhdessä. Valmiin teoksen sijaan korostettiin työskentelyprosessia: ”Voidaksenne jakaa sen, sen ei tarvitse olla valmis taideteos”. Tehtävänannossa fokuoitiin jälleen katsetta kulttuuriin ja taskscapeen: ”Tutkikaa maisemaa, jossa olette, valitkaa lähestymistapa, tai kokoelma erilaisia lähestymistapoja, liittyen yhteen tai useampaan taskscapeen tai muihin maiseman elämää määrittäviin ominaisuuksiin.” Menetelmän voi nähdä painottaneen paikkaperustaisuutta, kokemuksellisuutta, ulkoilmaoppimista ja ennen kaikkea yhteisöllisyyttä: oppimista yhteisessä työskentelyprosessissa, sen jälkeisessä virtuaalisessa jakamisessa sekä tätä seuranneessa yhteisessä ideoinnissa. Sisältönä oppimisessa oli taskscape, tehtävämaisema, mutta ennen kaikkea taideperustaisen työskentelyn harjoittelu.

Taskscapen pohjalta tehdyt taideperustaiset kokeilut videoitiin ja maaryhmien tuotokset katsottiin yhdessä. Norjalaisten projekti pyrki sävelletyn äänimaailman ja liikkuvan kuvan kautta välittämään kehollista ja mentaalista kokemusta maisemasta ja sen tunnelmasta. Myös komilaiset kurssilaiset tekivät paikkansa taskscapen kokemusta ja tunnelmaa välittävän esteettisen tutkielman maisemasta välittäen ”pohjoisen ääntä, Komin tasavallan ääntä”. Suomalaisista vain osa osallistui yhteiseen työpajaan Rovaniemen kampusalueella, mutta myös itsenäiset kokeilut tehtiin yhteisestä aiheesta, vaikkei niitä saatukaan lopulta jaettua muille. Ajatuksena oli Antti Stöckellin ehdotuksesta tehdä kesä talven keskelle. Inspiraationa toimi hänen lukemansa ilmastonmuutosta kommentoivasta teoksesta kertova lukupiiriartikkeli.

Vaikka kokeiluja ei sen enempää refleктоitu yhdessä, oli niiden tarkoitus toimia mallina koulun yhteisölliselle tekemiselle. Yhteisen katselmuksen jälkeen osallistujia kehoitettiin kehittämään ideoitaan pidemmälle ja miettimään muiden osallistujien inklusiota projekteihinsa. Koordinaattorit esittivät selkeän toiveen, että osallistujat tekisivät jotain yhteisöllistä tai yhteisiä projekteja, tai tuottaisivat yhdessä jotain työpajojen aikana tai niiden jälkeen.

Käsiteltäviä sisältöjä ei tarkennettu kurssiteemana olleen maiseman sisällä. Kokeilujen mainittiin voivan muodostaa osan tulevasta näyttelystä.

6.4 TYÖPAJAVIIKKO

Koulun puolivälissä 22.–26. maaliskuuta 2021 järjestetty työpajaviikko koostui kaikille osallistujille järjestytystä toiminnasta, jota osallistujat olivat kehittäneet maaryhmissä edellisen seminaarikerran yhteisen reflektion pohjalta. Viikon ohjelmaa toteutettiin hybridimallisesti, niin että lähekkäin asuvat osallistujat työskentelivät ryhminä, virtuaaliyhteydessä muihin maaryhmiin sekä itsenäisesti työskenteleviin osallistujiin. Yhteisten toimintojen ohessa osallistujat työstivät myös omia näyttelytöitään, joista osa edellytti panostusta myös muilta osallistujilta.

6.4.1 INTERVENTIO: TAITEELLISEN PROSESSIN JA OMAN ELÄMÄN MATERIAALISUUS?

Työpajaviikon aluksi järjestimme Virva Kanervan kanssa intervention, jossa suuntasimme osallistujien reflektiota Ingoldin artikkelin kestävän kehityksen kannalta mielestämme olennaiseen teemaan: ihmisen ja luonnon yhteiskietoutuneisuuteen ja meihin jokaiseen aktiivisena vuorovaikuttajana tässä. Toimme myös esiin Ingoldin myöhempiä ajatuksia kestävydestä ja taiteen roolista sen edistämisessä (Ingold 2019).

Interventiomme sisälsi alustuksen omien tutkimustemme kannalta kiinnostaviin aihealueisiin sekä taiteellisen tehtävänannon ja ohjeet taiteellisen prosessin havainnointiin ja dokumentointiin. Kollegani Kanervan kuvauksen (2022, s. 33) mukaisesti tarkoituksemme oli ”avata käsitteitä, joiden toivoimme osallistujien mieliin jäävän ja vaikuttavan taiteellisessa työskentelyssä, erityisesti sen refleктоimisessa”. Kuten Kanerva (2022, s. 33) kertoo, nostimme esityksessämme Ingoldin maiseman ja taskscapen uudelleen käsittelyyn, ja avasimme niiden kautta posthumanistisia ja uusmaterialistisia lähestymistapoja.

Antamanamme kaksiosainen tehtävä oli luoda joko 1) kolmiulotteinen taideteos aiheesta oman ”asujuuden tarkastelu osana maisemaa – ”me as a dweller”” tai 2) tuoda näitä pohdintoja osaksi jo aloitettuja taiteellisia projekteja tarkastelemalla materiaalisuutta omassa taiteellisessa työskentelyprosessissa (Kanerva 2022, s. 34).

Halusimme suunnata kanssaosallistujien tarkastelua ingoldilaisittain oman arjen toimintojen materiaalisuuden kautta niihin aktiviteetteihin, joihin me kaikki osana globaalia kulutusyhteiskuntaa osallistumme. Yhtäältä pyrimme suuntaamaan ingoldilaisen asujuuden perspektiiviä kulttuuriperinnön esteettisen tarkastelun sijaan nykytodellisuutemme lainalaisuuksiin sekä kriittiseen reflektioon siitä, millaisia jälkiä oma elämisemme jättää esimerkiksi osana globaaleja tuotantoketjuja, joihin kaikki päivittäin osallistumme. Toisaalta pyrimme myös suuntaamaan osallistujien katsetta omaan aistiseen ja kokemukselliseen taiteelliseen prosessiinsa ja tarkastelemaan työskentelyä posthumanistisesta perspektiivistä interaktionä työstetyn materiaalin kanssa. Perimmäisenä ajatuksena tämän uusmaterialistisen juonteen mukaan ottamisessa meillä oli kyseenalaistaa vallalla olevan näkökulman antroposentrisyyttä. Halusimme tuoda ajatteluun Ingoldinkin artikkelista tutun ympäristöherkkyyttä heijastelevan yhteiskietoutuneisuuden aspektin posthumanistisena tulokulmana yhteistoimijuuteen materiaalin kanssa. Uumaterialismi oli kollegallani Kanervalla tutkimuksellisenä fokuksena.

6.4.2 YHTEINEN TAIDEPERUSTAINEN TOIMINTA KURSSILLA

Interventiomme lisäksi työpajaviikolla järjestettiin myös muita yhteisiä toimintoja, joista osa työstettiin teoksiksi näyttelyyn.

Pelmenityöpaja ja kevätseremonia

Komilaisten osallistujien johdolla työpajaviikolla järjestettiin kaksi nykyajassa elävää kulttuuriperinnettä sisältävää toiminnallista työpajaa. Toisessa juhlittiin perinteiden mukaisesti kevättä kokoontumalla yhdessä avoimeen paikkaan ja valmistamalla jaettujen ohjeiden pohjalta Zoomin välityksellä nukkeja. Yhteisen Zoom-tapaamisen jälkeen nuket poltettiin osana perinnettä. Perinteen mukaan jokaisen tuli valita kevääseen mielessään liittämänsä laulu ja laulaa se nukkea polttaessaan. Videot jaettiin muulle ryhmälle padlettiin, mutta niitä ei käyty läpi.

Toinen työpaja oli yhteinen pelmenityöpaja, johon osallistujia oli ohjeistettu ennen yhteistä sessiota valmistamaan pelmenitaikina ja täytteitä. Osallistujat osallistuivat omista keittiöistään käsin videoyhteydellä työpajaan keskustellen yhdessä muun muassa ruokaperinteistä,

valmistaessaan ja syödessään samalla pelmenejä tahoillaan. Videot ja muut prosessista laaditut dokumentaatiot ladattiin padlettiin.

Kalastajan lapaset

Mette Gårvik piti esityksen perinteisistä norjalaisista kalastajanlapasista kuvaten seikkaperinteisesti niiden materiaaleja, valmistamista ja käyttöä, heijastumana ankaraan pohjoiseen ilmastoon ja elinkeinon sopeutumisesta. Luennon pohjalta koulun osallistujia pyydettiin tekemään tällaiset lapaset ja lähettämään ne Norjaan. Tämän lisäksi heitä pyydettiin lähettämään kuvia prosessista ja valmiista lapasista sekä jakamaan kirjallisesti jokin oma lapsiin liittyvä muisto. Työskentelyä helpottamaan jaettiin kutomis- ja huovuttamisohjeet ja järjestettiin kaksi virtuaalista kutomistyöpajaa zoomissa. Niiden tarkoitus oli kutomisprosessin tukemisen ohella rakentaa yhteisöä osallistujien välillä. Neulomiseen liittyvän keskustelun lisäksi käydyt keskustelut olivat varsin arkipäiväisiä, mutta pajojen ensisijainen tehtävä yhteistyön ja dialogin rakentamisena ja osallistujia voimauttavina tiloina toteuttivat kurssin dialogista ja yhteisöllistä lähestymistapaa.

Troll Mountains in Helgeland

Norjalaiset myös kuljettivat koulun osallistujat virtuaalisesti kurssin alkuperäisen idean mukaiseen paikkaan Traenön saarelle ja järjestivät siellä leirinuotion Antti Stöcklin kanssakäymistä ja lusikoiden vuolemista leiritulella käsitelleen artikkelin inspiroimina. Osallistujille oli linkitetty katsottavaksi nopeutettu video moottorivenematkasta saarelle; Trollfjell Geoparkin esite-lukumateriaalina vuorten geologiasta sekä akvarellein kuvitettu ja norjaksi laulettu lapsille suunnattu animaatio saaren liittyvästä saagasta. Osallistujille jaettiin myös saksalaisen valokuvablogin englanninkielinen postaus alueen geologiasta ja mytologiasta, luettavaksi yhteisellä leirinuotiolla, johon saattoi osallistua zoomiin välityksellä. Lukumateriaalissa kuvattiin alueen geologiaa ja asutushistoriaa, elinkeinoja viikinkiajalta kalastaja-viljelijöihin, alueen kävelyreitit, myyteistä ja vanhoja matkakertomuksia. Tämän jälkeen tehtävänä oli työstää (maa)ryhmissä tarina uudelleen maataiteen keinoin ja dokumentoida prosessi ja lopputulos kuvin tai videolla padlettiin. Itse en päässyt osallistumaan leirinuotioon eikä viereisen kaupunginosan metsiköissä työstämäni video koskaan löytänyt tietään padlettiin.

Helgeland-kokonaisuus oli konkreettinen esimerkki Ingoldin käsittelemästä maiseman ajallisuudesta ja yhteismuokkautuvuudesta luonnonvoimien ja ihmistoiminnan yhteistyönä, joskaan työpajan materiaalit eivät sisältäneet informaatiota yhteiskunnan nykytilanteesta ja elinkeinojen päättymisestä, jolla olisi voitu luoda linkki pohjoisen kestävän kehityksen kysymyksiin. Videoidun venematkan voi nähdä pyrkimyksenä jakaa maisemankokemusta virtuaalisesti. Leirinuotiolle kokoontuminen laajensi yhteisöllisen oppimisen ja kokemisen tilaa.

6.4.3 YHTEISET PANOKSET ITSENÄISIIN TEOKSIIN

Myös kaksi näyttelyyn tulevista itsenäisistä teoksista vaati osallistumista ja panoksia muilta osallistujilta, ja tehtävänantojensa kautta niiden voisi olettaa muovanneen kurssilla toteutunutta lähestymistapaa kestävyteen ja kestävään kasvatukseen.

Sandra Bencomon teos pohjasi työpajaviikon työskentelyn ohessa virtuaalisesti pidettyjen ”teehetkien” aiheiden kuvittamiseen. Hän pyysi osallistujilta spesifisti kuvia eikä vaatinut suurempaa reflektion suuntaamista.

Gary Hoffmannin tehtävänanto sen sijaan suuntasi osallistujia lähestymään maisemaa määritellyistä perspektiiveistä. Hän pyysi osallistujilta kolmea valokuvaa, mainiten uskovansa monella olevan ennestään ”paljon kauniita kuvia, joista valita”: 1) kuvan omasta luonnonmaisemasta, esimerkiksi asuinalueen panoraamakuva tai kuvan spesifimmästä luonnonalueesta, joka heijastelee sijaintiasi; 2) kuvan paikallisesta ”taskscapesta” joka heijastelee yhteisön toimintoja, esimerkiksi lapset puistossa, paikallinen juhla, ihmisiä kävelemässä kaupungin keskustassa, työläisiä paikallisessa tuotantolaitoksessa; ja 3) kuvan itsestä asujana (dweller), näyttäen sinut ennakkotehtävänä Padletiin ladattujen kuvien tavoin ”tekemässä sellaista, johon suhtaudut intohimoisesti: kutomassa, vuolemassa, tanssimassa, poimimassa sieniä, retkeilemässä, uimassa jne.” Lisäksi Hoffman pyysi osallistujia nauhoittamaan sanan tai lauseen omalla kielellään ”kuvaten maisemaasi tai tuntemuksia maisemastasi”. Tehtävänanto täsmennyksineen painotti paikkaperustaisuutta, esteettisyyttä, kokemuksellisuutta sekä kehotti tarkkailemaan maisemaa eritellen sitä luonnon, yhteisön ja omaan toiminnan kategorioihin. Yhteisöllinen lähestymistapa näkyi tavassa viitata yhteiseen jaettuun arktiseen maisemaan.

6.5 YHTEENVETO: KESTÄVYYS KURSSIN TOTEUTUKSESSA

Tässä kappaleessa olen tarkastellut kurssin sisältöjä ja lähestymistapoja luentojen ja kursilla esitellyn teorian, kurssilukemistojen ja niiden käsittelyn sekä kurssille tuotetun taideperustaisen toiminnan kautta. Kuten edellisessä luvussa kuvasin, ei osallistujille lähetetyssä kurssikuvauksessa viitattu kestävyys, vaan kurssista puhuttiin maisemantutkimuksena lukitsematta kurssin päämääriä. Kurssin aikana, ennakkotehtävistä päättöseminaariin ja lopulliseen tulosten esittelyyn saakka työskentelyä voi kuitenkin nähdä suunnatun kohti tiettyjä näkökulmia ja lähestymistapoja kestävyys sekä Yliriskun ja Unescon määritelmistä tuttuja temaattisia painopisteitä.

Ennen kurssin alkamista lähetetyn infokirjeen mukana osallistujille jaettiin ennakkolukemisto ja tehtävät, jotka suuntasivat opiskelijoiden näkökulmaa kokemuksellisuuteen ja ihmisen ja luonnon yhteiskietoutuneisuuden tarkasteluun. Tim Ingoldin artikkelissa esitelty taskscapen käsite nostettiin keskeiseksi tulokulmaksi maisemaan tehtävänannoissa.

Kurssin luennot tarjosivat tiiviin paketin kestävästä kehityksestä ja kestävästä kasvatuksesta, painottaen kulttuurista kestävyttä ja esitellen kulttuurista dekolonisaatiota ja revitalisaatiota esimerkkeinä kulttuuristen ekosysteemipalveluiden mukaisesta kestävästä hyödyntämisestä. LiLan yhteyksiä pohjoisen kestävään kehitykseen ei luennoilla varsinaisesti tuotu esiin, mutta koulun funktio kestävyyskasvatuksen kehittämisessä mainittiin. Taide- ja paikkaperustaisesta taidetoiminnasta ja kestävyyskasvatuksesta annettiin teoretisoinnin lisäksi paljon konkreettisia esimerkkejä.

Lukupiirin lukemisto koostui taideperustaista ja taiteellista työskentelyä kuvaavista visuaalisista esseistä. Tehtävänannon myötä huomio kiinnitettiin niiden metodologisiin aspekteihin linjassa LiLan hankekuvauksen kanssa, jossa taideperustainen metodi asetettiin oppimistavoitteeksi. Artikkeleista yhteiseen keskusteluun nousseet näkökulmat painottuivat yhteisöllisyyteen ja ympäristöherkistymiseen. Erityisesti käsitöiden ja taiteellisen toiminnan lähestyminen reflektiona, dialogina ja osallistamisena merkityksenantoon herättivät keskustelua, samoin taiteellisen prosessin kokemuksellisuus ja sen välittäminen.

Työpajaviikolla järjestetty yhteinen ohjelma kiertyi temaattisesti kulttuuriperinnön ja käsityön ympärille rakennettuihin yhteisöprojekteihin. Alustuksia seuranneissa yhteisissä työskentely- ja

purkutilanteissa perinteen ja käsityön suhdetta kestävyteen ei juurikaan käsitelty, vaan pääpaino oli yhteisöllisen taidetoiminnan suorittamisessa. Yhteisöllisyys, ryhmän sisäinen dialogi ja siihen osallistaminen tuntuivat erottuvan työskentelyn itsearvoisina päämäärinä kokemuksellisuuden ja aististen kokemusten jakamisen ohella. Työpajojen temaattinen sisältö jäi vähemmälle käsittelylle – kestävä kehitys mukaan lukien.

Virva Kanervan kanssa tekemämme interventio koostui luennosta ja tehtävänannosta, joiden avulla pyrimme kiinnittämään kanssaosallistujiemme huomiota omassa työskentelyssään posthumanismista ammentaviin uusmaterialistisiin näkökohtiin, ja viemään ajattelua oman arjen kautta paikallistasolta globaalille tasolle, oman toiminnan kestävyysaspektien kriittiseksi reflektointiseksi.

Yliriskun erottelemista kestäväen kuvataidekasvatuksen painotuksista kurssin toteutuksessa korostuivat erityisesti ympäristöherkkyys, yhteisöllisyys sekä kriittinen reflektio. Unescon kestäväen kasvatuksen ulottuvuuksista tarkasteltuna kurssin toteutus painottui sosio-emotionaalisiin ja toiminnan ulottuvuuksiin. Kestävyyskasvatuksen kognitiivisena sisältö oli teoriaan ja metodologisiin aspekteihin keskittyvää.

7 KESTÄVYYS NÄYTTELYTÖIDEN OHJAUKSESSA JA ESITTÄMISESSÄ

LiLa-kurssi päättyi yhteiseen näyttelyyn, jonne kaikki osallistujat tekivät teoksen yksin tai ryhmätyönä. Näyttelytöitä ja itsenäistä työskentelyä pohjustettiin seminaareissa, ja työpajaviikolla itsenäisiä töitä työstettiin yhteisen ohjelman rinnalla. Sen jälkeen itsenäinen työskentely jatkui, ja sen seuraamiseksi, ohjaamiseksi ja opponoimiseksi järjestettiin kaksi seminaarikertaa ennen näyttelyä. Tässä kappaleessa käsittelen tätä LiLa 2 -kurssin itsenäisten näyttelyteosten ohjausta.

Koska tutkimukseni tavoite on tarkastella LiLa-koulun mallia kestävästä taidekasvatuksesta, tarkasteluni kohteena on tässä luvussa osallistujien työskentelyn ja heidän teostensa sijaan opettajien ja koordinaattorien kontribuutiot: ohjaus, opiskelijoiden töiden kommentointi, mutta myös opettajien omien töiden esittelyt. Tekijänsä perspektiivin ohella ne edustavat kurssille valittuja lähestymistapoja, ja kurssin hierarkiattomuuden ideaalista huolimatta niiden voi otaksua myös toimivan mallina näyttelyteoksista ja linjaavan teostekstien sisältöjä.

Pyrin tarkastelemaan, kuinka kestävyiden teemat ja kestävä kasvatuksen lähestymistavat heijastuvat kurssin avoimissa ohjausprosesseissa ja teosten suuntaamisessa.

7.1 NÄYTTELYTÖIDEN OHJEISTUS

Osallistujille oli infokirjeestä lähtien kerrottu, että heidän tulisi tuottaa itsenäinen teos kurssista koostettavaan näyttelyyn. Ohjeistusta tarkennettiin seminaareissa. Kurssin maisteritason vaatimuksissa oli mainittu lopullinen taiteellinen produktio ja/tai omaan tutkimusalaan pohjaava ja monitieteisiä lähestymistapoja sisältävä pohdiskeleva essee maisemasta. Tohtoritason vaatimuksena oli lopullinen taiteellinen teos ja yhteistutkimusartikkeli tai visuaalinen essee esimerkiksi *Relate North* -lehden vuoden 2021 ”Distances” -numerossa julkaistavaksi. Monilla kurssin osallistujilla olikin teoksen aihio jollain tapaa olemassa jo kurssin ensimmäisellä seminaarikerralla.

Ensimmäisen seminaarin luentojen päätteeksi osallistujia ohjattiin suuntaamaan huomiotaan tilanteisiin ja maisemiin ja heitä yhdistävien kokemusten tarkasteluun, kuten lumeen tai virtuaaliseen työskentelymuotoon. Myös ennakkolukemistoa käsittelevissä pienryhmäkeskusteluissa osallistujia kehoitettiin alkaa pohtia ”mitä taidetta tässä koulussa

voitaisiin tehdä”. Keskusteluissa nousi yksittäisten teosten ideoita. Vaikka niiden syvällisempi kommentointi oli vähäistä, ohjauksellista linjausta on silti erotettavissa. Esimerkiksi Sandra Bencomo esitti teosidean ulkopuolisen perspektiivistä ingoldilaiseen asumiseen (dwelling), jonka kurssin koordinaattori satoi tilanteeseen kommentoimalle sen ”resonoivan hyvin näytön läpi lähestyttävien maisemien kontekstissa”.

Toisella seminaarikerralla koordinaattorit johdattelemaan osallistujia työpajaviikon yhteisten taideperustaisisten toimintojen ideointiin, mutta myös itsenäistä työskentelyä sivuttiin. Ohjeistuksessa korostui yhteisöllinen ja taideperustainen lähestymistapa. Koordinaattorit kehottivat pohtimaan, kuinka osallistujat eri maista voitaisiin osallistaa teoksiin. He muistuttivat, että taiteellinen prosessi ja osallistuminen vaativat aikaa, ja pyysivät jakamaan teoksiin osallistumista varten kurssin padletissa ohjeet tai teksti projektista.

Työpajaviikolla, yhteisten taideperustaisien toimintojen ohessa, työstettiin jo eteenpäin itsenäisiä projekteja. Myös osa taideperustaisista toiminnoista koostettiin teoksiksi loppunäyttelyyn. Työpajaviikolta kertynyttä video- ja kuvamateriaalia hyödynnettiin niin ikään joidenkin teosten materiaalina. Viikon alussa käytiin läpi itsenäisten töiden ja yhteisen työskentelyn aiheita ja annettiin lisäohjeistusta taiteellisten prosessien aloittamiseen ja työskentelyyn. Osallistujia kannustettiin dialogiin ja yhteistyöhön sekä ”pitämään prosessit avoimina ja työskentelemään aikarajaa vasten omassa tahdissa”.

”Teoreettisten käsitteiden sijaan” kehoitettiin keskittymään ”omaan maisemakäsitteeseen, omaan kulttuuriin, ja materiaalien merkityksiin”, eli ohjattiin henkilökohtaisen, kokemuksellisen lähestymistavan valintaan sekä kulttuurin ja materiaalisuuden tutkimiseen. Taideperustaisuuden ja yhteisöllisyyden merkitystä korostettiin kehottamalla havainnoimaan muiden toimintaa maisemassa, taiteen kautta ja yhteisöperustaisesti. Prosessin avoimuutta, prosessissa oppimista ja taiteellista merkityksenantoa korostettiin kehotuksella keskittyä vastausten etsimiseen itselle tärkeisiin kysymyksiin omasta näkökulmasta, rakentaen näin ymmärrystä maisemasta. Kuten Jokela asiaa korosti: ”Lopputulosta ei voi tietää!”

Työpajaviikon lopussa näyttelyyn tulevista töistä keskusteltiin Bencomon, Kanervan ja itseni fasilitoimissa pienryhmissä melko vapaasti. Yhteyttä työpajaviikolla Kanervan kanssa pitämäämme luentoön posthumanismista ja siihen liittyvää uusmaterialismiin liittynyttä

tehtävänantoa sivuttiin kevyesti. Osallistajat kertoivat teoksistaan, ja me muistutimme heitä lähinnä pohtimaan omaa työskentelyään tehtävänantomme⁵ suunnassa tätä varten luomassamme padletissa. Alustan tarkoitus oli toimia virtuaalisena yhteisöllisenä tilana, jossa töiden edistymistä voitaisiin seurata ja kommentoida matalalla kynnyksellä. Tällä haluttiin simuloida paikkaperustaista monitieteistä työskentelyä, jossa oppiminen syntyy vuorovaikutuksen ja dialogin tuloksena. Työpajaviikon jälkeen työskentely jatkui itsenäisiä teoksia yksin ja ryhmissä työstäen, ja osallistajat jakoivat jonkin verran työskentelyään ja siitä kirjoittamiaan narratiiveja Padlet-alustalla. Alustan käyttöaste kuitenkin vaihteli, eikä tavoittelemamme avointa yhteisöllistä prosessia ja spontaania interaktiota – kommentointia ja ajatustenvaihtoa – suuremmin syntynyt.

7.2 TYÖSKENTELYN SEURANTA 28.4.

Itsenäisen työskentelyn tueksi ja näyttelyn kokoamiseksi järjestettiin kaksi seminaarikertaa ennen näyttelyä. Ensimmäinen näistä keskittyi taiteellisten prosessien seurantaan ja valmisti näyttelyyn. Istunnon aluksi koordinaattori Härkönen esitteli virtuaalisen näyttelytilan layoutia, kertoi prologiksi näyttelyyn nostetun edellisen LiLa-koulun materiaalia ja pyysi näihin kommentteja. Ennen osallistujien teosten läpikäymistä hän muistutti materiaalisuuden välittyvän taiteen tekemisen kautta. Tämän voi nähdä painottavan ympäristöherkistymistä ja henkilökohtaisella tasolla transformatiivista prosessia. Toisaalta materiaalisuuden välittämisen kautta painotetaan myös yhteisöllisyyttä, maisemien ja kokemusten yhteistä jakamista. Osallistujia pyydettiin esittelemään prosessiensa tilannetta sekä sitä, miten ja missä muodossa he aikoivat teoksensa virtuaalisessa näyttelyssä esitellä. Tässä vaiheessa teosten käsittelemät pääsisällöt olivat muotoutuneet, vaikka työt olivatkin vielä kesken.

7.2.1 PROESSIN NÄYTTÄMINEN: TAIDEPERUSTAINEN LÄHESTYMISTAPA

Teoksia kommentoivat lähinnä koordinaattorit sekä Lapin yliopiston professorit. He kyselivät osallistujilta töiden virtuaalisesta esillepanosta ja ehdottivat sisällöllisiä nostoja teosten kuvauksiin. Teosten tarkastelussa taideperustainen lähestymistapa oli vahvana. Osallistujia rohkaisti prosessien reflektioon ja sen esittämiseen näyttelyssä. Teoksia ohjattiin esitettäväksi

⁵ ”Tee kolmiulotteinen teos asujuudesta omassa maisemassasi tai reflektoi omaa LiLa-projektiasi asujuuden perspektiivistä”.

nimenomaan taideperustaisina töinä, prosessia aiheenaan tarkastelevina tai prosessia vähintäänkin näyttämällä tai kuvailemalla.

Tarkastelun fokus kohdistui ensisijaisesti prosessien esittämiseen, mitä kommentoitiin lähes kaikkiin töihin liittyen, niiden sisältöfokuksesta riippumatta. Esimerkiksi Hoffmannin emotionaalisella tasolla liikkuvan ääntä ja kuvaa yhdistävän videoteoksen tekstiä kiiteltiin perspektiivin laajentamisesta työskentelyprosesseihin. Sörmon perinteistä haahkojen pesintää auttavaa elinkeinoa tarkastelevaa teosta taas pidettiin kiinnostavana ”kokeiluna” ja ”tarinana”. Prosessikuvauksen yhdistämistä työn esillepanoon peräänkuulutettiin töissä, joista se puuttui, kuten Lihachevan, Litvintcevan, ja Vakushkinan sekä oman työni kohdalla.

7.2.2 MAISEMAN TARKASTELU KULTTUURIPERINNÖN KAUTTA

Prosessin ohella töiden tarkastelussa fokuoitiin kurssisuunnitelmassa mainittuun perinteisten kulttuurimuotojen ja nykyaikaisten käytäntöjen kohtaamisen tulokulmaan. Jokelan norjalaisten osallistujien töitä käsittelevä kommentti tiivistää tämän perspektiivin maisemaan. Hän piti teoksia kiinnostavina erityisesti ”taiteen ja käytännön välisen tarkastelun ansiosta, jotka ovat yhteydessä maisemaan tai maisemassa elämiseen.” Norjalaisten teokset käsittelevät perinteiden tuomista nykyaikaan, ja Jokela kehotti nostamaan niiden yhteyteen kulttuuriperinteestä kertovia aspekteja. Anne Mette Rosølle ehdotettiin perinteeseen liittyvän tarinan liittämistä teoksen yhteyteen sekä hänen Ingoldin artikkelista kirjoittamansa pohdinnan mukaan tuomista. Wenche Sörmon haahkojen pesintää tukevaan perinteeseen elinkeinon liittyvän projektin yhteyteen kaivattiin ”vanhoja kuvia haahkoista”. Vaikka molemmat esittelivät teostensa kautta ympäristökestävyyden teemoja - merten saastumista ja elinkeinon kuvaamaa ihmisen ja luonnon yhteen kietoutumista – ohjaajien kommentit ja teosten tarkastelu keskittyivät enemmän kulttuuriperinteiden esilletuomiseen.

7.2.3 TARKASTELUKULMANA KURSSI: YHTEISÖLLISYYS, JAKAMINEN, KOKEMUS, TILANNESIDONNAISUUS

Kulttuuriperinnön rinnalla keskeiseksi sisällölliseksi tarkastelukulmaksi nousi kurssin toteutuksen tarkastelu. Molemmat koordinaattorit, Gårdvik ja Härkönen, kuvasivat omia teoksiaan yhteisöprojekteina ja korostivat niiden esittelyissä kurssin toteutuksen yhteisöllisyyttä. Gårdvik muistutti projektinsa yhteisestä prosessista, johon kaikki olivat

osallistuneet. Härkönen kuvaili aistikokemuksia ja materiaalisuutta ilmaisten Lundstedtin ja Zemtsovan kanssa tekemänsä yhteisteoksen olevan ”runollinen, maukas video höyrystä värjäysprosessissa”. Hän kuitenkin painotti yhteisöllisyyden oleellisuutta teoksen nimeen *Meeting in Landscape* viitaten: ”pitää jollain tapaa vielä yhdistää *kokous*, niin että vierailemme toistemme paikoissa”.

Bencomon kurssia visualisoivaa videoteosta kurssikoordinaattorit kommentoivat toimivana ideana tarkastella kurssin hybridiä dialogia ja siinä välittyvän maisemankokemuksen fragmentaarisuutta. Myös Kanervan globaalin kuluttajan taskuscapea käsittelevän teoksen tarkastelussa huomio suunnattiin ennen kaikkea teoksen tilannesidonnaisuuteen ja kokemukseen LiLan kontekstissa. Hänen tarkasteluaan keuhuttiin ”etenkin liittyen tähän aikaan ja tähän kouluun, ja siihen että on oltu omissa rajoitetuissa paikoissamme ja kommunikoimme virtuaalitalanteissa”.

7.2.4 MAISEMAN KRIITTINEN REFLEKTIO

LiLa-hankkeessa alusta asti mukana ollut Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltunen ja Timo Jokela nostivat keskusteluun kriittisiä näkökulmia omien töidensä kuvauksissa. Myös itse pyrin teoksellani laajentamaan maisemakeskustelua kehityskriittisillä äänenpainoilla.

Mirja Hiltunen nosti teoksellaan keskusteluun posthumanistisen näkökulman maisemaan. Hän kuvaili lähestyvänsä maisemaa koiran perspektiivistä, ja kertoi teostensa liittyvän samanaikaisesti esillä olevaan näyttelyyn, jossa hän käsittelee Alzheimerin tautia ja sitä ”kenen perspektiivistä terveys on määritetty”. Hiltunen taustoitti teostensa nimissä esiintyvän *Rewilding*-termin viittaavan villiinnyttämisen luonnonsuojeluperiaatteeseen, joka korostaa ”etteivät pirstaloituneet ja uhanalaiset ekosysteemit tarjoa riittäviä elinympäristöjä uhanalaisille lajeille”. Tämän käsitteen kautta Hiltusen voi nähdä rakentavan analogian elinympäristöjen tuhoamisen ja ihmisyyden kirjon kaventamisen välille. Kestävän kehityksen perspektiivistä keskusteluun nousee tämän myötä antroposentrisen maailmankuvan ongelmallisuus ja humanistisen lähestymistavan rajat kestäväälle kehitykselle. Hiltusen tarkastelussa ihmisen aiheuttama lajikato laajenee koskemaan myös ihmislajin itseään, jota

ihminen kaventaa, ei vain kulttuureja ja elinkeinoja tuhoamalla, vaan terveysnormeihin kytkeytyvällä biopolitiikalla.

Myös Jokela nosti teoksensa esittelyyn posthumanistisen tason, kuvaamalla työskentelyprosessiaan dialogina entisten sukupolvien kanssa: ”Näiden kanssa työskentelen nyt: suku, esi-isät jäähän painettuina, aittojen sisällä olevia tekstejä vanhat puukolla, sitten kynällä.” Jokela toi teoksensa yhteydessä esiin myös luennollaankin käsittelemäänsä pohjoisen kolonisaatiota, kertomalla teoksena maisemaa uhanneista toteutumattomista patosuunnitelmista, jotka olisivat jättäneet kylän alleen Lapin kehittämisen nimissä.

Niin ikään kolonisaatiota – nykyistä globalisoitunutta *taskscapea* ja sen näkymistä/näkymättömyyttä maisemassa – tarkasteleva oma teokseni herätti Härkösen kommentoimaan maiseman globaalia kietoutuneisuutta. Hän kommentoi esiin nostamani palmuöljyn esimerkin osoittavan, että ”meidän maisemissamme olemme itse asiassa kytköksissä näihin asioihin; riippumatta siitä missä olemme, ne ovat kytköksissä maisemaan meidän elämiimme”. Härkönen ei kuitenkaan ulottanut reflektiotaan omaan toimijuuteemme ja vastuuseemme kestävässä kehityksessä, globaaleina maisemaa muualla muokkaavina voimina.

7.2.5 INGOLDIN TASKSCAPE NÄKÖKULMIEN KOKOOJANA

Seminaarin päätteeksi koordinaattori Mette Gårdvik veti keskustelun yhteen todeten olevansa vaikuttunut ”kaikista eri näkökulmista *taskscapeen* ja Ingoldin ajatuksiin *asujista* ja *taskscapesta*.” Gårdvik myös kiitti osallistujia myös näiden näkemyksistä ”tähän yhteiseen *taskiin*.” Näin hänen voi nähdä tulkitsevan teokset ja näyttelyn sisällöllisesti Ingoldin perspektiivistä käsin, yhtäältä kietoen työt yhteen *taskscape*-termin alle, ja toisaalta viitaten näyttelyyn/kurssiin yhteisenä *taskina*. Tätä voisi pitää kurssin metatason ingoldilaisena tarkasteluna, jossa *taskscapea* edustaa yhteinen työskentely ja *landscapea* sen hybridit puitteet, jotka avautuvat meille aistivan osallistumisemme, asujuutemme kautta.

Näin LiLa-koulun tarkastelusta ja tilannesidonnaisuudesta tulee relevanttia sisältöä näyttelyteoksille metodologisen kestävyyskasvatuksen kehittämisen lisäksi myös ingoldilaisena maisemantutkimuksena. Kurssin valitseminen maisemaksi – todellisten maisemien sijaan – ei

kuitenkaan välttämättä edesauta Ingoldin tarjoamien ajallisen yhteismuokkautumisen tarkastelukulmien hyödyntämistä kestäväen kehityksen käsittelyssä.

7.3 TEOSTEN OPPONINTI

Päätösseminaari, jossa teokset opponointiin, järjestettiin viidentenä seminaarikertana toukokuun alussa. Teokset oli tällöin jo palautettu näyttelyn koostamista varten, ja niihin saattoi tehdä ”vain pieniä korjauksia”. Seminaarin tarkoituksiksi koordinaattorit kertoivat näyttelyn sisällön läpikäymisen sekä töiden esillepanon. Teokset esiteltiin virtuaalisella näyttelyalustalla, jonne ne oli tuotu, järjestetty ja alustavasti teemoitettu. Virtuaalisen näyttelyn muotoa ja järjestystä sekä omien töiden esillepanoa pyydettiin kommentoimaan. Kommentteja osallistujilta ei tähän kuitenkaan tullut.

Opponentteja oli kehoitettu tutustumaan teoksiin etukäteen ja kommentoimaan niin prosessia, valmista teosta, kuin sen esittämistäkin. Myös Elina Härkösen ja Timo Jokelan kerrottiin antavan palautetta. Kaikkien ilmaistiin olevan vapaita kommentoimaan, mutta käytännössä muu kommentointi oli vähäistä ja rajoittui yliopisto-opettajiin. Kommentit vaihtelivat teosten sisältöjen mukaan, mutta tarkastelussa korostuivat tietyt teemat ja näkökulmat. Opettajat pyrkivät aktiivisesti viemään tarkastelua pintaa syvemmän reflektion tasolle, toisinaan syventäen tekijöiden tai opponenttien nostamia lähestymistapoja, toisinaan tarjoten aiheeseen uusia näkökulmia. Joitakin osallistujia pyydettiin syventämään pohdintaa tai esittämään teoksensa näyttelyssä tai esseessä tietyistä tulokulmista.

7.3.1 YHTEISÖLLISYYS

Eniten huomiota keskusteluissa kiinnitettiin teosten yhteisöllisyyden aspekteihin, joita kommentoitiin lähes jokaisen teoksen yhteydessä. Huomiota kiinnitettiin muun muassa LiLan tarkasteluun sekä teosten LiLa-yhteisöä rakentaviin aspekteihin, kuten Sandra Bencomon LiLan kokemuksta suoraan käsittelevän teoksen sekä Mette Gårdvikin yhteisöprojektin kohdalla.

Yhtäältä yhteisöllisyys nousi esiin jaettujen olosuhteiden, tilannesidonnaisuuden perspektiivin korostamisessa. Teokset linkitettiin koronaepidemiaan ja LiLan kontekstiin. Tilannesidonnainen lähestymistapa oli ilmeinen muun muassa Jokelan kommentoimissa omaani ja Kanervan teoksia: ”Virvan tapaus on samanlainen kuin Maikin; tilanne pakotti meidät pysymään ja elämään eri tavoilla kuin normaalisti: *taskscape* on paljon pienempi.” Härkönen pohti Kanervan

teoksen kautta vieraantuneisuutta omasta *taskscapesta* korona aikana: ”työskentelen vain ja käyn kaupassa, ja siinä se”.

Toisaalta linkkiä yhteisöllisyyden suuntaan voi nähdä luodun myös prosessin näyttämiseen ja välittämiseen liittyvillä kommentteilla. Yhteisöllisyyden tärkeys nousi esiin esimerkiksi Jokelan kommentteissa Antti Stöckellin työskentelystä, jota hän kommentoi ja kahdella tasolla: ihmisen ja luonnon välisenä kommunikaationa, sekä kommunikaationa ja jakamisena virtuaaliyhteisön kanssa.

Monitieteinen ja -taiteinen yhteistyö nostettiin keskiöön Gary Hoffmanin säveltämän videoteoksen tarkastelussa. Häneltä kaipailtiin syvempää pohdintaa ”paikkaperustaisesta musiikin ja visuaalisen taiteen yhdistämisestä.” Myös Härkösen, Lundstedtin ja Zemtsovan teosta tarkasteltiin monitieteisyyden näkökulmasta. Anelia Lyantsevichia ohjattiin huomioimaan työpajaviikon pelmenityöpajan pohjalta koostamansa teoksen monitieteinen arvo: ”(teos) voisi olla tosi tärkeä meidän yhteistyömaiden monitieteisestä tavasta katsoa” ja kehoitettiin esittämään pelmenityöpaja teoksessaan esisijaisesti LiLa kurssiin liittyvänä kommunikaationa ja taideperustaisena tapahtumana, jonka fokuksena ei olisi ”niinkään komilainen taideteos, vaan digitaalinen kommunikaatiomme”. Jokela painotti myös teoksen hyödyntäneen digitaalista kommunikaatiota, teemoittaen sen yhteen Gårdvikin ja Härkösen teoksen kanssa. Hän kuvasi näitä kolmena eri työnä ”jotka kaikki hyödyntävät kommunikaatiota, tällä kertaa digitaalista, mutta eri välinein.”

7.3.2 KOKEMUKSELLISUUS JA AISTISUUS JA MATERIAALISUUS

Huomiota tarkastelussa kiinnitettiin myös kokemuksellisuuteen ja aistisuuteen. Sandra Bencomon työtä lähestyttiin esityksenä LiLan yhteisesti jaetusta tunnelmasta käsin, ja Gary Hoffmanin kurssiosallistujien maisemista koostamaa musiikkivideoteosta sekä Litvintceva, Vakushkina & Lihachevan paperinvalmistusprosessia kuvaavan teoksen luomaa tunnelmaa ihailtiin. Härkösen, Kostareva ja Lundstedtin sekä Anne-Metten Rosøn teosten välittämiä aistittavia tunnelmia ja nyansseja kommentoitiin fyysisen maisemankokemuksen perspektiivistä. Fyysisiä luontokokemuksia kuvaavien ja välittävien teosten sisältöön kaivattiin kommentteissa kuitenkin muutakin, mikä kiteytyy Jokelan kommenttiin Stöckellin teosten ehkä liiallisesta estetisoinnista.

Materiaalisuuden painotus jäi sen sijaan tässä seminaarissa aiempaa vähemmälle kommentoinnille. Ainoastaan Stollin ja Zemtovan käyttämiä materiaaleja kommentoitiin suoraan. Stollin kohdalla peräänkuulutettiin kengissä käytetyn materiaalin ja maiseman välistä linkkiä, ja Zemtovan teoksen perinteisten kierrätysmateriaaleja hyödyntävien akan-nukkien yhteydessä esiin nostettiin nykyinen kertakäyttökulttuuri.

7.3.3 PERINNE, KÄSITYÖ JA NYKYTAIDE

Tärkeänä sisällöllisenä teemana kommentoissa erottui kurssikuvauksesta tuttu perinteen ja nykyajan kohtaaminen. Tästä näkökulmasta esimerkkinä Jokela nosti Härkösen, Kostarevan, ja Lundstedtin teoksen, jota hän kuvaili hyvänä esimerkkinä ”LiLan dimensioista”, joilla hän viittasi kurssin virtuaaliseen työskentelyyn sekä maisemassa tapahtuvaan perinteisten tekniikoiden soveltamiseen nykytaiteessa. Myös muissa käsityöhön perustuissa teoksissa tarkastelu kiinnitettiin käsityön ja taiteen tai/sekä maiseman suhteeseen. Mikäli kuvailu jäi käsityön tai perinteen esittelemiseksi ilman nykytaiteen lähestymistapoja, tarkastelua kehoitettiin syventämään. Muun muassa Karin Stollin teos onnistui Jokelan mukaan revitalisoimaan perinteisen käsityön tavan hyödyntää luonnonmateriaalia. Hän kuvasi teosta yksinkertaisena tapana ”herättää kengät henkiin” mutta pohti samalla nykytaiteen lähestymistavan puuttumista.

Myös perinteitä käsittelevien teosten yhteyttä maisemakeskusteluun peräänkuulutettiin. Härkönen esimerkiksi ehdotti että Lyantsevich, kirkastaisi tätä näkökulmaa: ”Pelmenit ovat perinteinen asia, mutta onko niillä syvällisempi yhteys komilaiseen maisemaan?” Myös Irina Zemtsovaa kehoitettiin Akan-nukkien valmistusta kuvaavan teoksensa yhteydessä laajentamaan fokustaan käsityöperinteestä maisemakeskusteluun. Teostekstiin kaivattiin tradition ohelle ”muutamaa lausetta” siitä kuinka ”kuinka nämä nuket, värit ja muut liittyvät ympäristöön ja maisemaan.”

7.3.4 POSTHUMANISMI – IHMISTEN JA ELÄINTEN YHTEISTYÖ JA KANSATAITEILIJUUS

Luennoilla ja myös omassa interventiossamme sivuamamme posthumanismi nousi keskusteluun Mirja Hiltusen esitellessä koiran kanssa tekemänsä teokset koiran näkökulmana ja ”posthumanistisena ajatuksena”. Kuten Hiltunen muistutti, ”sen tyyppisiä asioita” oli opittu myös kurssilla. Jokela kommentoi Hiltusen työn posthumanistista panosta kurssiin: Koiran

näkökulman esittäminen synnytti hänen mukaansa keskustelun ”ajattelutapojen eroista ihmisten ja muiden asioiden välillä” sekä toi esiin ”kysymyksen tietämisen rajoista ja taiteen roolista”. Hän piti tärkeänä mahdollisuutta ajatella toisin, ”nostaa esiin asioita ja mahdollisuuksia, joista voi keskustella.”

Myös Wenche Sørmon teosta, jossa hän pyrkii auttamaan haahkojen pesintää perinteistä elinkeinoa revitalisoimalla, käsiteltiin ihmisen ja eläimen yhteistyön näkökulmasta. Sørmoa pyydettiin kirkastamaan yhteisasujuuden näkökulmaa esseessään pohtimalla villinakkojen kanssa yhteiselämisen saamia merkityksiä ja tärkeyttä. Tässä voi erottaa Ingoldin *dwelling*-termin fokuksen laajentamisen ihmiskeskeisestä asujuudesta posthumanistiseen yhteisasujuuteen (*co-dwelling*).

Samaan tapaan Jokelan kehotuksen Rosølle pohtia työhönsä liittyen ”kuinka elää näiden keräämiesi asioiden kanssa” voi tulkita ehdotukseksi teoksen lähestymistavasta. Oman työnsä esittelyssä Jokela antaa toimijuuden esi-isilleen kuvatessaan teostaan sukupolvien välisenä dialogina ”yhteistutkimuksena edellisten sukupolvien kanssa”. Tämänkin voi nähdä laajentavan Ingoldin ajallisuuden avaamaa näkökulmaa maisemasta. Ihmisen ja luonnon yhteismuokkautumisen arkeologiasta näkökulma laajenee posthumanistiseksi dialogiksi maiseman kanssa. Tämä nostaa kurssifokukseen ihminen-luonto -suhteen tarkastelun rinnalle posthumanistisen näkökulman.

7.3.5 INTERVENTIOMME KOMMENTIT: GLOBAALI TASKSCAPE – LOKAALI TARKASTELU

Kurssin vetäjien painottamat teemat heijastuivat myös kommenteissa, joita oman interventiomme tehtävänannon pohjalta Kanervan kanssa toteuttamamme teokset herättivät. Teokset käsitelivät oman elämämme ja tehtävämaisemamme globaaleja rihmastoja. Oman työni opponenttina toiminut Gårdvik näki teokseni ”hauskana ja groteskina” alueen historiaa, omaa arkeani ja surrealistista elämäntapaa kadunnimien kautta kommentoivana vastauksena paikkaan. Käsitelmän perspektiivistään Gårdvik kiinnitti huomionsa teokseni materiaaliseen toteutukseen – neulegraffitiin –, mutta nosti esiin myös reflektioni roolistani globaalina kuluttajana. Hän näki sen avaavan tilaa myös syvemmälle reflektiolle: ”Teet kaukaisen maiseman näkyväksi yhdistämällä ne langalla omaan maisemaasi.”

Jokela tarkasteli teostani ”esimerkkinä taideperustaisesta tekemisestä urbaanissa ympäristössä”, jossa sovellettiin ”arktisia paikkaperustaisia lähestymistapoja.” Hän nosti esiin myös tarkastelun kriittisen näkökulman ”läntisen kulttuurin kolonialistiseen historiaan meidän nyky-ympäristössä.” Härkönen kertoi pitävänsä ”tämän aspektin tuomista maisemantutkimukseen tärkeänä”, mutta painotti henkilökohtaista tulokulmaa: ”Olet lähestynyt sitä briljantilla tavalla – miettinyt näitä oman elämäsi kannalta.”

Kanervan teosta Jokela pohti kommenteissaan tekijän reflektion suunnassa ja nosti reflektioon myös taloudellisen vallan aspektin: ”Tämä meidän jokapäiväinen elämämme on myös yhteydessä globaaliin... ja näihin verkostoihin, jotka kontrolloivat tekojamme, kuten Sokos ja K-market ja muut.” Jokela ehdotti, että Kanerva voisi keskittyä globaalivaikutusten tarkasteluun syvemmin opinnoissaan. Hän piti globaalin kuluttajuuden tarkastelua taskscapena kiinnostava näkökulmana teokselle, johon taskscapen ajallisuuden tarkastelu appelsiinin kautta oli tässä yhteydessä riittävä.

Jokelalta itseltään oli tulossa näyttelyyn myös kolonialismia tarkasteleva teos alueelle rakennettavasta kultakaivoksesta, mutta sitä ei käsitelty seminaarissa.

Seminaarin loppuksi koordinaattorit kiittivät osallistujia syväluotaavasta kritiikistä ja korostivat kaikkien töihin pysähtymisen lisäarvoa. He arvioivat koulun onnistumista. Härkönen kertoi ”nauttineensa matkasta” ja olevansa tyytyväinen ”tulokseen ja yhteisötunteen luomiseen.” Gårdvik kertoi oppineensa toisten teoksista ja online-työskentelystä. Hän korosti ihmistä fyysisenä, materiaalisesti konnektoituneena olentona mutta arvioi ”varasuunnitelman” – kurssin toteutuksen virtuaalisessa ympäristössä – toimineen varsin hyvin.

7.4 YHTEENVETO: ITSENÄISTEN TÖIDEN OHJAAMINEN

LiLa-kurssin itsenäisten taideteosten työstämistä ohjattiin avoimessa prosessissa, jossa yhteinen reflektio oli keskeinen osa oppimista. Keskustelujen yhteydessä tapahtuneella hienovaraisella ohjauksella osallistujien huomiota suunnattiin tilanteisiin ja maisemiin, osallistujia yhdistävien kokemusten tarkasteluun sekä sitomaan ideansa tilanteeseen ja LiLan kontekstiin. Muiden osallistamista ja kokemusten jakamista sekä dialogia ja yhteistyötä painotettiin erityisesti. Teoreettisten käsitteiden sijaan työskentelyssä kehoitettiin keskittymään omaan maisemäkäsitykseen, omaan kulttuuriin ja materiaalien merkityksiin.

Kuvataidekasvatuksen painotuksista (Ylirisku, 2021) viitattiin siis ympäristöherkistämiseen ja yhteiseen merkityksenantoon.

Näyttelyä edeltäneissä seminaareissa esiteltiin taiteellisia prosessien etenemistä ja pohdittiin teosten näytteillepanoa. Osallistujia kehoitettiin painottamaan materiaalisuutta. Tarkastelun näkökulmia terävöitettiin ja töitä suunnattiin kysymyksillä esillepanosta ja ehdotuksilla kuvauksiin nostettavista aspekteista. Kaikkia osallistujia ohjattiin suuntaamaan tarkasteluaan taideperustaisten prosessiensa reflektioon ja niiden esittämiseen näyttelyssä. Keskeisenä tarkastelun sisältönä maiseman kulttuuriperinnön ja kulttuuristen ilmaisujen rinnalla korostettiin kurssin tarkastelemista.

Kriittisinä tarkastelukulmina maiseman reflektiossa erottui posthumanismi, erityisesti maisemantarkastelun antroposentrisyys ja humanismin rajat ymmärrykselle. Myös sukupolvien välinen dialogi, kolonisaatio ja globaali taskscape toivat kriittistä reflektiota kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistapana.

Viimeisessä seminaarissa viilausta vaille valmiit teokset opponoitiin, minkä lisäksi Härkönen ja Jokela kommentoivat teoksia ja niiden esillepanoa. Tarkoituksena oli saada aikaan syvempää yhteistä reflektiota, mikä on keskeistä yhteiseen merkityksenantoon painottuvana kestävän kuvataidekasvatuksen lähestymistapana. Joidenkin teosten esittelytekstejä kehoitettiin syventämään ja toisiin ehdotettiin sisällytettäväksi tiettyjä tarkastelukulmia. Yhteisöllisyyden kiinnitettiin huomiota lähes kaikkien teosten yhteydessä. LiLan tarkastelu yhteisön rakentamisena ja teosten linkittäminen LiLaan tilannesidonnaisuuden kautta korostuivat. Myös taideperustaisen prosessin näyttämistä painotettiin yhteisöllisyyden, kommunikaation ja jakamisen perspektiiveistä. Monitieteistä ja -taiteista näkökulmaa korostettiin.

Yhteisöllisyyden lisäksi kestävän kuvataidekasvatuksen painopiteinä painoutuivat ympäristöherkistymisen painotukset: kokemuksellisuuden, aistisuuden, materiaalisuuden ja tunnelmien välittäminen. Sisältöinä kommenteissa painoutuivat kurssin suunnitelmien mukaisesti yhtäältä perinteet ja käsityöt – nykyaika sekä kulttuurin revitalisaatio – sekä toisaalta maisemien tarkastelu perinteisten ja nykyisten elinkeinojen ja taskscapen kautta. Posthumanistisina näkökulmina pohdintaan nostettiin toisinajattelun mahdollisuus sekä

ihmisten ja eläinten, sekä ihmisten ja esi-isien co-dwelling Ingoldin temporaalisena näkökulmana.

Omani ja Kanervan taskscapen tarkastelua globaalivaikutuksiin laajentamaan pyrkineiden teosten tarkastelussa huomioitiin kuluttajan taskscape -aspekti, mutta teoksiamme lähestyttiin ensisijaisesti historiallisuuden, paikkaperustaisuuden ja taideperustaisuuden sekä maiseman ajallisuuden näkökulmista.

8 KESTÄVYYS KURSSIN TULOSTEN ESITTÄMISESSÄ

Tässä luvussa tarkastelen LiLa2–kurssin teoksista koostettua näyttelyä sekä kurssia ja sen tuotoksia esittelevää katalogia kestävän kehityksen ja kestävän kasvatuksen näkökulmasta. Kuten edellisessä luvussa tarkastellussa näyttelytöiden ohjauksen kohdalla, myös tässä luvussa keskityn osallistujien teosten tarkastelun sijaan ensisijaisesti kurssin vetäjien kontribuutioihin.

Ensin tarkastelen kurssista koottua virtuaalinäyttelyä ja näyttelyn julkistamisen yhteydessä käytyä paneelikeskustelua, jonka jälkeen käyn läpi kurssikatalogin johdantoa ja visuaalisia esseitä. Kiinnitän yhtäältä huomiota siihen, miten kurssista kootut näyttely ja katalogi teoksineen on kontekstualisoitu ja mitä nostoja ja painotuksia niitä kokoavissa johdannoissa, loppukoonneissa ja otsikoinneissa on löydettävissä. Toisaalta tarkastelen kurssiopettajien ja hankkeessa mukana olevien henkilöiden kirjallisten tuotosten sisältöä ja niissä heijastuvia lähestymistapoja kestävyyden ja kestävän kasvatuksen perspektiivistä. Pysin tarkastelemaan, kuinka tulokset esitellään ja kiedotaan takaisin kestävyysdiskurssiin: millaisia kestävyiden ulottuvuuksia ja lähestymistapoja niistä nostettiin esiin ja kuinka niiden esitettiin tuottavan kestävyttä ja kestävää kasvatusta.

Katalogeissa esitetty julkinen pohdinta on ymmärrettävästi suunnattu suurelle yleisölle ja toisaalta rahoittajille, mutta uskon, että siinä esitetään myös sitä taideperustaisen prosessin reflektion tulosta, jonka pohjalta seuraavaa sykliä ja seuraavaa LiLa-koulua suunnataan, eli kehitetään koulun kestävän kasvatuksen metodia.

8.1 VIRTUAALINÄYTTELY

Kevätkoulun tulokset esiteltiin ArcGIS- Story maps -alustalle rakennettuna virtuaalinäyttelynä.

Näyttelyllä ei ole omaa nimeä, vaan sivun otsikkona on ”LIVING IN THE LANDSCAPE.” Sivun kerrotaan olevan virtuaalinäyttely LiLa-koulun keväältä 2021, ja vuosittainen kurssi esitellään Arktisen yliopiston temaattisen Kestävän taiteen ja muotoilun verkoston järjestämänä yhteisöllisenä, monitieteisenä taideperustaisena opiskeluna. Kuten hankedokumenteissa, kurssin kerrotaan kokoavan ”yhteen eri alojen tutkijat, luennoitsijat sekä maisteri- ja tohtoriopiskelijat oppimaan toisiltaan arktisten ympäristöjen, yhteisöjen ja maisemien taideperustaisessa tutkimuksessa”.

Hankkeen projektidokumenteissa mainittua laajempaa pohjoisen kestävyysden tavoitehorisonttia tai kestävyyskasvatuksen kehittämisen tavoitetta ei tuoda esiin. Kestävyteen viittaa vain temaattisen verkoston nimi. Kurssin kestävyysnäkökohdat niputtava maiseman käsite ei myöskään erotu kuvauksesta ylätasoksi, vaan se on listattu yhdeksi sisällöksi *arktisten ympäristöjen ja yhteisöjen* rinnalla. Ennen varsinaista virtuaalinäyttelyä sivulla on ”Prologi”, jossa kerrotaan ensimmäisestä LiLa-koulusta Komissa ja tarjotaan mahdollisuus tutustua linkin kautta ensimmäisen koulun tuloksiin. Kurssin teokset on esitelty alempana ”LiLa 2021: taideperustaiset tulokset” -otsikon alla. Tällä johdannolla ja asettelulla näyttely esitetään yhtenä osana LiLa-hanketta ja se on kontekstualisoitu osaksi ASADin kesäkoulujen sarjaa.

Näyttelyosuuden lyhyt johdanto kuvailee kurssin hybriditoteutusta painottaen *taideperustaisten tutkimusten* tapahtuneen osallistujien asuinpaikoissa. Johdannon yhteydessä on töiden sijaintikartta, jonka voi myös nähdä korostavan kurssin toteutuksen hybridiä paikkaperustaisuutta ja visualisioivan hankkeen arktisuutta ja kansainvälisyyttä.

Johdanto esittelee näyttelytyöt ”*valikoima[na]* pohjoisten maisemien taskascape’ien ja ajallisuuden taideperustaisia reflektiota” ja asettaa näin teosten tarkastelukulmaksi *taskscapen* käsitteen. Se avataan tekstissä yleisölle viittaamalla antropologi Tim Ingoldin termiin, joka ”selittää kuinka maisemat ovat muodostuneet niissä elävien aktiviteettien kautta.”

Vaikkei pohjoisten alueiden kestävä kehitys tässä yhteydessä nouse eksplisiittisesti esiin, voisi *taskscapen* käsitteen maiseman yhteismuokkautumisena erottaa näyttelyn kokoavana implisiittisenä kestävä kehityksen tarkastelukulmana.

Viittausta Ingoldin taskscapeen kuitenkin tulkitaan tekstissä edelleen, ja sen kerrotaan merkitsevän ”ajan ja ajallisuuden prosesseja monin tavoin”. Tämän voi ajatella laajentavan teosten tulkintakehystä ihmisen ja maiseman muiden tekijöiden *aktiivisesta yhteismuokkautumisesta* maiseman ajan ilmentymien passiiviseen tarkasteluun. Tämän voi otaksua heikentävän vuorovaikutusta ja yhteismuokkautuvuutta fokuoivaa tulokulmaa ja vaikuttavan näin taskscapen käytettävyyteen ihminen-luonto -vuorovaikutusta hyödyntävänä kestävyyskasvatuksen lähestymistapana.

Teokset on ryhmitelty viiden otsikon alle, joissa on hankepapereista ja kurssilta tuttuja tulokulmia: Dialogisia lähestymistapoja maisemaan, Arjen maisemia, Käsityötaito/Maiseman

materiaalisuus, Yhteisöprosessien etsimistä verkkoympäristöstä ja Posthumaani yhteistyö maiseman kanssa.

Otsikoita ei ole avattu, mutta ne vaikuttavat kohottavan näyttelyn ja maiseman tarkastelukulmiksi yleisölle dialogisuuden, kokemuksellisuuden, materiaalisuuden, tilannesidonnaisuuden ja prosessuaalisuuden sekä posthumanismin. Otsikoissa voi nähdä heijastuvan luennoilla käsitellyt kestävän kehityksen ja kestävyyskasvatuksen perspektiivit: etenkin norjalaisten pedagogiikassaan korostama kokemuksellisuus; edellisen LiLa-koulunkin fokuoima käsityöperinne maiseman revitalisaationa, Härkösen edellisessä koulussa tarkastelemat yhteisöllisyyteen ja pedagogiikkaan liittyvät yhteisöprosessit ja dialogi sekä Jokelan maisemantutkimukseen kurssilla nostama posthumanistinen ulottuvuus.

Kurssin lähestymistapojen joukkoon on nostettu uutena Arjen Maisemia, joka vaikuttaisi viittaavan omakohtaisuuteen ja kokemukselliseen lähestymistapaan. Sen alle on ryhmitelty Kanervan kanssa tekemämme nykymaisemien globaalia kietoutuneisuutta kriittisesti tarkastelevat työt sekä Anne Mette Rosøn osallistuva tutkielma paikallisesta kulttuuriperinteestä.

Kurssikoordinaattoreiden ja LiLa-kehittämishankkeeseen osallistuvien teosteksteissä nostetaan kurssilla ja opponoinnin yhteydessä nousseita teemoja.

8.1.1 KOKEMUKSELLISUUDEN VÄLITTÄMINEN – DWELLING

Kaikkien kurssikoordinaattorien ja luennoitsijoiden teosteksteissä heijastuu fenomenologia ja kokemuksellinen lähestymistapa, joka näkyy maisemien ja niiden työstämisen kuvauksissa henkilökohtaisessa perspektiivissä sekä aistimusten ja materiaalisuuden välittämisessä. Anna Mette Rosøn vuorovesirannikon paikallista pääsiäisperinnettä käsittelevän *The Good Friday walk*:in teosteksti kuvaa tätä hyvin. Siinä hän kuvailee hänen osallistumistaan kävelyperinteeseen vuorovesirannalla: vuorovesirannan tuoksua, ääniä ja hajuja. Tekstissä hän kertoo pyrkivänsä selvittämään ”käytännön esteettisten kokemusten kautta, missä kulttuuriperinnöllä on edelleen merkitystä”. Lähestymistapa tukeutuu Ingoldin ajatukseen yhteen kietoutumisesta ja asujuudesta. Rosø kirjoittaa: ”Maisemassa eläessä siitä tulee osa meitä, niin kuin meistä tulee osa sitä.”

8.1.2 KESTÄVYYTTÄ KULTTUURIPERINNÖN REVITALISAATIOILLA

Rosøn teoksen yhtenä aspektina on paikallisen pääsiäisperinteen revitalisaatio. Myös muiden norjalaisten teokset käsittelevät kulttuuriperintöä paikkaan sidottuna tietona, joka on vaarassa hävitä perinteen mukana. Gårdvik kuvaa lapasten kutomista kalastuselinkeinon tarpeisiin ”jotta ne olisivat vedenpitäviä, eivätkä liian kovia oikeaan käyttöön”. Stoll sanoo valmistamiinsa olkikenkkiin viitaten: ”Materiaaleihin, työkaluihin ja tekniikoihin liittyvä tieto on valitettavasti kadonnut.” Kaikkien kolmen tekijän töissä on erotettavissa voimakas pyrkimys perinteen kautta välittyvän maisemaan liittyvän tiedon revitalisaatioon.

8.1.3 KURSSI ARKTISEN YHTEISTYÖN RAKENTAMISENA

Myös Härkösen, Kostarevan ja Lundstedtin teoksessa on mukana käsityöperinteen (kasvivärjäyksen) revitalisaatio, mutta teostekstissään he painottavat maiden välistä yhteistyötä teoksensa keskeisenä sisältönä. He kuvaavat tekstissä teostaan jatko-osana aiemmassa LiLa-koulussa työstetylle teokselle. Fokuksen kerrotaan siirtyneen värjäämisen kulttuuriperinteestä värjäysprosessin materiaalisuuteen ja dialogisuuteen, minkä voi nähdä heijastelevan nykyisen kurssin painotuksia ja Härkösen luennolla esiin nostamaa tutkimuksellista tulokulmaa. Yhteistyötä kuvataan prosessissa tapahtuvana jakamisena ja oppimisena ”värjäyksestä ja naapurimaiden kulttuureista.”

Myös Mette Gårdvikin tekstissä painotetaan lapasia luonnonolosuhteisiin sopeutumisenä, mutta samalla työskentelyyn osallistuneita yhdistävänä ja arktista maisemayhteyttä painottavana tekijänä: ”Olemme kaikki yhteydessä muistojemme kautta, jotka liittyvät kylmiin käsiin ja lämmittävään lapaspariin”.

8.1.4 KEHITYKSEN KESTÄVYYS: YHTEISMUOVAUTUMINEN – ELINKEINOT JA CO-DWELLING

Timo Jokelan teostekstit heijastelevat Ingoldin artikkelin näkökulmaa: hän kertoo tarkastelevansa kotikylänsä Könkään maisemaa muovautumisena ihmisen elinkeinojen ja luonnon vuorovaikutuksessa. Myös Mette Gårdvikin revitalisaatioon keskittyvässä Kalastajan lapaset -teokseen sisältyy yhteismuovautumisen teema. Paino on pikemminkin ihmisen sopeutuman (käsityö) tulokulmassa, kun taas Jokelan teokset *Hay Barn Diaries* ja *In the Landscape with Capercaillies* lähestyvät aihetta muovautumisen maisemaan jättämistä jäljistä käsin. Jälkimmäisessä teoksessa Jokela nostaa metsästysperinteen kautta fenomenologiseen

tarkasteluun ihmisen nykyisten elinkeinojen, tuhoavan ympäristösuhteen ja luonnonvarojen riiston toteamana aistisesta kokemuksestaan muuttuneen metsän äänimaista.

Sørmo kuvaa kylänsä perinteistä elinkeinoa teoksessaan *The Precious Eggs Of The Eider Duck*. Hän esittää villihaahkojen untuvan keräämisen vastavuoroisena yhteistyönä lähes uhanlaisten lintujen kanssa, ja tuo teokseensa myös luonnonsuojelullisen aspektin: ”Uudet [puu]munat voivat auttaa lajia tuottamaan jälkeläisiä”. Myös Jokelan *In the Landscape with Capercaillies* tuo esiin yhteenkietoutuneet elinkeinot metsästyksen ja kaivostoiminnan, sekä niiden muutoksen merkityksen maiseman muillekin lajeille. Teostekstissään Jokela kuvailee tutussa metsässä kohtaamaansa ”Euroopan suurimman kultakaivoksen huminaa, melua sekoitettuna muuttolintujen, kurkien ja joutsenten huutoon [. nykyään monet metsojen kokoontumispaikat [...] ovat hiljaisia, koska kova puunkorjuu on tuhonnut vanhan metsän”.

8.1.5 KEHITYSKRIITTISYYS – POSTHUMANISTINEN NÄKÖKULMA

Mirja Hiltusen kertoo teoskuvauksessaan pyrkivänsä teoksellaan *Rewilding 2.1*. laajentamaan maisema-teemaa posthumanistisen ”ei-ihmisen kokemuksen” lisäksi ihmisyyteen ja ihmisen normaaliuuden tarkastelemiseen osana luontoa. *Rewilding*-luonnonsuojeluperiaatteen kautta hän korostaa elinvoimaisten ekosysteemien keskeisyyttä uhanalaisten lajien selviämiseksi ja rinnastaa köyhtyvät ekosysteemit ihmisyyden kirjon kaventumiseen. Toisen teoksensa *Rewilding 2.2*. teostekstissä Hiltunen pohtii maiseman arvottamisen kautta laajemmin, kriittisesti myös terveyden määrittelyä ja normaalin kaventumista kyseenalaistaen, ”pitäisikö yleinen ajattelutapamme vammaisuudesta ja sairaudesta villiinnyttää?”

8.2 NÄYTTELYN AVAAVA PANEELIKESKUSTELU: LILA ESIMERKKINÄ ASAD -YHTEISTYÖSTÄ

Näyttelyn lopputekstissä palataan vielä kurssiin esimerkkinä ASADin tavoista luoda pohjoisen napa-alueen yhteisöä. Tekstissä kerrotaan kurssin yhteisöllisistä virtuaalisen jakamisen aktiviteeteista, joilla luotiin pohja verkostoitumiselle, tieteidenväliselle taideperustaiselle työskentelylle ja käsitysten jakamiselle tehtävämaisemista erilaisissa maisemissa.

Virtuaalinäyttely avattiin Arktisen yliopiston kongressin yhteydessä 11.5.2021. Se esiteltiin kongressin ohjelmassa yliopistojen monitieteisen yhteistyön kontekstissa. Kurssin tavoitteita, sisältöä ja metodeja kuvattiin LiLan virallisten dokumenttien mukaisesti.

Näyttely avattiin paneelikeskustelulla, jossa kurssin opettajat keskustelivat omista teoksistaan ja työskentelytavoistaan. Muiden osallistujien teoksista tai näyttelyn sisällöistä ei muutoin keskusteltu. Paneelikeskustelu vaikutti olevan suunnattu tiedeyhteisölle, ja LiLan tarkoituksena esiteltiin ”dialogin luominen tieteen ja taiteen ja maisemissa elävien ihmisten välillä verkko/hybridi/digitaalisia välineitä käyttäen”. Kuten näyttelytekstissä, tässäkin yhteydessä sisällöksi esiteltiin maiseman sijaan myös luonto, ympäristö ja ihmisten arki. Näyttelyesittelystä poiketen Tim Ingoldiin ei tällä kertaa viitattu. Lähestymistapana korostettiin monitieteisyyttä luonnontieteen, kasvatustieteen ja taiteen teoreettisista tulokulmista.

Kurssin fokuksena mainittiin jälleen perinteiset kulttuurimuodot ja nykyaikaiset käytännöt, mutta muuten tulosten tarkastelukulmaa suunnattiin monitieteisyyteen ja yliopiston välisen kehittämistyöhön: näyttelystä poiketen teosten kerrottiin taskscapen sijaan käsittelevän samanaikaisesti ”maisemien luonnontieteellisiä, sosiaalisia, humanistisia аспектеja” sekä ”kehitettyjä korkeakoulupedagogiikan monitieteisen yhteistyön menetelmiä”.

Paneelissa keskityttiin panelistien töiden ja joissakin tapauksissa työskentelyn esittelyyn. Lopuksi esitetyillä yhteisprojekteilla huomio palautettiin LiLan yhteistä kokemusta painottavaan lähestymistapaan, päättyen Mette Gårdvikin yhteenvedon: ” Arktisen maiseman asukkeina meitä kaikkia yhdistää muisto kylmistä käsistä ja lämmittävästä lapasparista”

8.3 KATALOGI – LILA-KURSSIN AIKAANSAANNOSTEN LÄHEMPI TARKASTELU

Kurssista laadittiin näyttelyn lisäksi julkaisu *Online Living in Landscapes: The Spring School 2021*, joka valmistui näyttelyä seuraavana syksynä 2021 (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021a). Julkaisu kirkastaa hankkeen tarkoitusperiä ja logiikkaa. Se sisältää kuvauksen kurssista, virtuaalinäyttelyn teostekstit ja kuvat teoksista. Lisäksi katalogissa on kurssiopettajien ja jatko-opiskelijoiden artikkeleita, joissa he syventävät teostensa ja työskentelynsä reflektiota visuaalisen esseen muodossa.

8.3.1 KURSSIN ESITTELY: MAISEMANTUTKIMUSTA KEHITTÄVÄ PROSESSI JA TAIDEPERUSTAISET TUOTOKSET

Mette Gårdvikin, Timo Jokelan ja Elina Härkösen kirjoittama johdanto (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021b, s. 2–5) reflektoi kurssia osana ASAD-verkoston LiLa-hanketta. Tekstissä kurssi esitetään osana kesäkoulujen sarjaa, jotka tuovat osallistujia yhteen ”kehittämään

kulttuurisensitiivistä ja kestäväää tutkimusta Euroopan arktisen alueen sosiokulttuurisista maisemista” (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021b, s. 3). Tarkoituksena esitetään ennen kaikkea alueen tutkimuksen kehittäminen. Kurssin käytännöillä kerrotaan pyrittävän ”luomaan kohtaamisia ja dialogia perinteisten kulttuurimuotojen ja nykyaikaisten käytäntöjen välille ja selvittämään, miten niitä voitaisiin esittää taiteen kautta” (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021b, s. 3). Lähestymistapana tutkimuksen kehittämistyöhön on siis taideperustaisten ilmausten tuottaminen perinteisten ja nykykulttuurien välisestä dialogista. Tämän voi nähdä kehystävän kurssin yhtäältä sosiokulttuurista taideperustaista maisemantutkimusta kehittäväksi prosessiksi, ja toisaalta teokset tulkittavaksi kulttuurin taideperustaisena revitalisaationa, mikä selvittää kurssin kestävyyskasvatuksellista lähestymistapaa.

Koulun sisällön ja kurssitoimintojen tulkintakehikon keskiöön nousee artikkelissa kiteytys Ingoldin *taskscapesta* ”jokapäiväisinä maisemaan liittyvinä askareina” (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021b, s. 4)

Toteutuneiden kurssitoimintojen kuvailussa painottuvat yhtäältä kuvataidekasvatuksen yhteisölliseksi painotukseksi tulkittavissa olevat yhteisöllisyyden ja dialogin ideaalit sekä ympäristöherkistymiseen viittaava maisemien kokemisen keskeisyys. Tekstissä kuvaillaan jakamisen ideaalia: ” maisemien kokeminen ja jakaminen” pyrittiin mahdollistamaan virtuaalisesti (Härkönen, Jokela & Gårdvik, 2021b, s. 3). Myös kurssin toimintojen kuvailussa korostetaan yhteisöllistä lähestymistapaa: fyysisissä lokaatioissa tehdyt *ryhmätyöt, kokemusten jakaminen* ja *pienryhmien* laatimat *ryhmäytymistä* tukevat oheistehtävät (s. 3).

Tekstissä kerrotaan työpajaviikon keskittyneen ”samanaikaisesti sosiokulttuuristen maisemien jakamiseen ja verkkokäytäntöihin” (s. 2–3) Työpajojen sisällön kuvataan liittyneen paikkojen perinteisiin tai kertomuksiin. Tämä selvittää sitä, mitä hankesuunnitelmissa ilmaistut *kohtaamiset ja dialogi perinteisten kulttuurimuotojen ja nykyaikaisten käytäntöjen välille* käytännössä merkitsi: osallistujien välistä keskustelua ja taideperustaista työskentelyä perinteistä ja kertomuksista. Työpajat esitetään lopputyötä varten luotuina vuorovaikutuksellisia inspiraation lähteinä, joissa jaettiin ja työstettiin kokemuksia sosiokulttuuristen maisemien aspekteista. Esittelyn voi tulkita painottavan yhteisöllisyyttä ja kansainvälisen monitieteisen yhteisön rakentamisesta. Johdannon loppurefleksiossa koulu

kiedotaan takaisin LiLa-projektin kehittämissykliin pohdinnalla koronaepidemian vaikeuttamien kurssijärjestelyjen onnistumista.

Katalogissa teokset on järjestetty uuteen järjestykseen, ilman näyttelyssä otsikoinnilla luotua ryhmittelyä.

8.3.2 YHTEISTYÖ, DIALOGI JA JAKAMINEN KOULUN PEDAGOGISENA KÄYTÄNTÖNÄ

Johdantoa seuraa Härkösen Kostarevan, ja Lundstedtin yhteisteos, jonka näyttelyssäkin olleen kuvauksen *Meeting in Landscape* (ks. edellä), voi nähdä toisintavan johdannossa esitetyt kurssin viralliset suunnitellut lähestymistavat sekä kiteyttävän kurssin keskeiset näkökulmat (Härkönen, Lundstedt & Kostareva, s. 4). Tekstin mukaan tekijöiden Komissa käsitöiden kautta kulttuuriperintöä käsitellyt yhteistyö on jatkunut taideperustaisena virtuaalisena maisemien ja prosessin jakamisena, jota nykyinen teos tarkastelee, ja jonka kokemusta se pyrkii välittämään. Ympäristön ja ihmisen yhteistyö on mukana luonnonmateriaalien hyödyntämisenä värjäyksessä, ja myös (tausta)maisemat asettuvat aistittavaksi osaksi prosessia.

Tekstin päähuomio kiinnittyy kuitenkin kurssiin: ihmisten väliseen maisemien jakamiseen. ”Yhteistyömme on viime kädessä jakamista ja oppimista toistensa prosesseista ja ajatuksista värjäyksestä ja naapurimaiden kulttuureista.”(s. 4) Kestävän kuvataidekasvatuksen painotuksista lähestymistapa on ympäristöherkistymistä ja yhteisöllisyyttä yhdistävä. Esseestä ei löydy selvää viittausta kestävään kehitykseen. Ihminen-luonto –suhdetta demonstroidaan tekemällä luonto käsin kosketeltavan aistittavaksi luontoon perustuvassa kasvivärjäysprosessissa. Teos tarkastelee kurssin yhteistyötä ja tematiikkaa.

8.3.3 INGOLDIN MAISEMANKÄSITYS LUONTOSUHTEEN TARKASTELEMISEKSI

Timo Jokela (Jokela, 2021c) avaa artikkelissan omien näyttelyteostensa lisäksi kiinnostavalla tavalla LiLa-koulun taustoja. Hän kuvaa Tim Ingoldin fenomenologisen, aistihavaintojen keskeisyyttä korostavan maisemäkäsityksen – ”jatkuvasti muuttavana” suhteena, jossa ihminen organismina on mukana tunnustellen tiensä maailman liikkeessä” (Jokela 2021c, s. 21) – sekä luontoon keskittyvän nykytaiteen inspiroineen koulun monialaista ja taideperustaista toimintaa (Jokela 2021c, s 21,24). LiLa-projektin johtajana Jokela kertoo unelmoineensa järjestävänsä vuosittaisen mahdollisuuden oppia arktisesta ja pohjoisesta ”ylipäätään vierailemalla aidoissa paikoissa, yhteisöissä ja tilanteissa yliopistokampuksilla opiskelemisen sijaan” (Jokela 2021c, s.

21) Tämän kokemuksellisen painotuksen voi tulkita edustavan ympäristöherkistymiseen pohjaavaa kestävästä kuvataidekasvatusta, ja heijastelevan myös kestävyyskasvatukselle tyypillistä pedagogista lähestymistapaa ja oppimisympäristöä.

Jokela mainitsee Ingoldin (1993) *taskscape*-käsitteen olleen LiLa-kurssin ”perusta” ja selittää sitä käytetyn maisemakäsitystemme ja ymmärrysten uudelleenmuokkaamiseen (Jokela 2021c, s. 24). Ingoldia lainaten Jokela kuvaa olevan ”hedelmällisempää tarkastella maisemaa ajallisesti prosessina, jota elävien organismien toiminta jatkuvasti muuttaa” (Jokela 2021c, s. 24). Hän kuvaa *taskscape*n käsitteen olleen kuitenkin Ingoldille vain tätä näkökulmaa selventävä työkalu, jota ei tarvita ”jos ymmärrämme, että maisema on ajallinen prosessi (Jokela 2021c, s. 24). Jokelan kertoma tuo esille maisemakäsityksen kriittisen tarkastelun kurssin kirjoittamattomana tavoitteena, jonka voi myös tulkita kriittistä reflektiota painottavaksi kestävyyskasvatukselliseksi päämääräksi totutun antroposentrisyyden ja ihminen-luonto – dualismin kyseenalaistamisen.

Jokelan essee heijastelee muodossaan fenomenologiaa ja se on kirjoitettu henkilökohtaisen kokemuksen ja reflektion näkökulmasta. Näyttelyn yhteydessä esitettyjen aspektien ohella Jokela kertoo lopussa pohtivansa Ingoldin (1993) motivoimana omia henkilökohtaisia suhteitaan maisemaan: ”Mietin, antavatko kylän vanhemmat sukupolvet minulle yhä mentaalisen tehtävän mennä metsään ja heinäpelloille joen varressa, vai tuleeko kunnioittamani tehtävä taiteen maailmasta, jossa nyt työskentelen” (Jokela 2021c, s. 25).

8.3.4 KESTÄVYYSKASVATUKSELLISIA POHDINTOJA

Anne Mette Rosø, Mette Gårdvik ja Karin Stoll laajentavat esseitään kestävyyskasvatuksellisiin näkökulmiin. Rosø nostaa teoksensa pohdintoihin kestävyyskasvatuksellisia аспекteja ja pohtii uusmaterialismin ja revitalisaation pedagogista käytettävyyttä. Mette Gårdvik pohtii oman projektinsa pedagogista antia ja tarkentaa revitalisaation kautta oppimiseen sekä yhteisöllisyyteen. Karin Stoll tarkastelee omaa oppimisprosessiaan ja samalla uusmaterialismin ja Ingoldin kanssa-asujuuden käytettävyyttä oppimisessa.

Anne Mette Rosøn pohdinnassa (Rosø 2021, s. 34–39) katalogiin nousee tärkeitä näkökulmia kestävästä kehityksestä ja kestävyyskasvatuksen perspektiivistä. Rosø kietoo esseessään teokseensa *Good Friday Walk* useita kurssin teemoja ja lähestymistapoja –uusmaterialismin,

perinteen ja nykyajan sekä kulttuurin ja luonnon– ja tarkastelee näitä pedagogisesta tulokulmasta. Hän kuvaa projektiaan niin revitalisaationa kuin kestävyyskasvatuksenakin: ”Haluan käsitellä rannikon lastenkulttuuria, koska se tarjoaa mahdollisuuden tutustua mereen ja ympäristöön ja mahdollisuuksien mukaan edistää kunnioittavampaa suhdetta luontoon” (Rosø 2021, s. 34). Hänen mukaansa ympäristöherkkyttä voidaan kehittää ”esteettisin ja käytännön prosessein” (Rosø 2021, s. 35). Russellin ja Irviiniin (2020) viitaten Rosø huomauttaa uusmateriaalisuuden käytettävyyden riippuvan siitä, ”missä määrin taiteilijasta tulee tarkkaavainen ja vastaanottavainen yhteistoimijuudelle” (Rosø 2021, s. 35). Pedagogisissa ja taiteellisissa yhteyksissä Rosø näkee olevan välttämätöntä kiinnittää huomio maailman ympäristöhaasteisiin (Rosø 2021, s. 35). Linjassa teorialuvussa esittelemäni Unescon kestävyyskasvatuksen määritelmän kanssa Rosø:n näkemyksessä korostuu tarve nivoa ympäristöherkistämisen luomista affektioista ponnistava kestävyyskasvatus globaalitason ongelmien kriittiseen reflektioon.

Rosø (Rosø 2021, s. 36) nostaa Russellin ja Irvinin (2020) huomion ympäristötaidepedagogiikasta taiteellisena ja avoimena prosessina, joissa ”tuotetaan oppimista osallistumalla ympäristöön ja luovien kokeilujen kautta”. Hän korostaa myös norjalaisten luennolla yhdessä esiin tuomaa tunteiden, liikkeen, materiaalisuuden ja kehollisen kokemisen tärkeyttä oppimisessa ja opetuksessa. Oman teoksensa tavoitteista kirjoittaessaan Rosø:n voi nähdä tasapainoilevan kestävyyskasvatuksen dogmaattisuuden kanssa: ”Tarinalaatikko kutsuu tutkimaan, tarjoaa tarinan ihmisistä, paikoista ja toiminnoista sekä rohkaisee ajatuksia merenrantaympäristöstä. Ehkä se tuo esiin myös kestävään kehitykseen liittyviä näkökohtia”(Rosø 2021, s. 37).

Revitalisaatio ja yhteistyön pedagogiikka

Mette Gårdvik esittelee esseessään kalastuselinkeinoa ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksena näyttelytekstiä syvällisemmin (Gårdvik 2021, s. 56–61). Hän vetää yhteen projektinsa pedagogisen annin: ”Vilauksella klassiseen norjalaiskalastajien elämään ja ottamalla osaa naisten käyttöesineen valmistusprosessiin saavutettiin tietoa, syvempää ymmärrystä, mestaruuden tunnetta ja pohdintaa arktisella alueella elämisestä” (Gårdvik 2021, s. 59) Tässä on tunnistettavissa kaikki Unescon kestävyyskasvatuksen ulottuvuudet: tieto, taito ja voimaantuminen toimintaan.

Vaikka Gårdvikin teos kuvaa maiseman ja elinkeinon yhteenkietoutuneisuutta, kohdistaa Gårdvik huomionsa luontosuhteen sijaan kestävyysn sosiokulttuurisen perinteen tarkasteluun. Hän kuvaa projektin revitalisoineen, ”antaneen uuden elämän” naisten perinteelle ja vahvistaneen suhdetta ”omaan historiaamme ja käsityöperinteeseen” (Gårdvik 2021, s. 59). Gårdvik korostaa projektia myös mahdollisuutena kokea ”nykyaikaista yhteisötaidetta ja yhteisön rakentamisprojektia” (Gårdvik 2021, s. 59) sekä luoda yhteisen keskinäisen oppimisen ja jakamisen tilaa. Tämä heijastelee yhteisöllisen pedagogisen painotuksen ohella kurssin fokuksiksi kirjoitettua perinteitä ja nykyaikaisia käytäntöjä.

Uusmaterialismi ja saraheinältä oppiminen

Stoll kuvailee esseessään teoksensa nostavan ”heinäkengänvalmistuksen käsityöperinnettä ja sen merkitystä tiiviiden siteiden luomisessa luonnon, kulttuurin ja oman identiteetin välille” (Stoll 2021, s. 51). Hän kuvailee oppimisprosessiaan yhteistyönä, Ingoldilta (1993) lainaamallaan termillä yhteisasujuutena. Hän kertoo oppineensa materiaalinaan käyttämältään saraheinältä niin käsitöistä, kuin tehtävämaisemien ja perinteiden yhtäläisyyksistä eri kulttuureissa pyrkien osoittamaan kuinka piilevää tietoa maisemasta ja yhteisöstä tietoa ”voi rakentaa tekemällä” (Stoll 2021, s. 51).

8.3.5 HUMANISMIN RAJAT JA ANTROPOSENTRISMIN EETTISYYS

Mirja Hiltunen ja Wenche Sørmo laajentavat esseissään teostensa posthumanistista kritiikkiä.

Hiltusen tekstissä (Hiltunen 2021, s. 40–43) ovat mukana hänen jo näyttelyn yhteyteen liittämänsä posthumanistiset pohdinnat ei-inhimilliseen tarkasteluun sisältyvästä mahdollisuudesta uusille näkökulmille; sekä ihmisen ja muiden olioiden välisen vuorovaikutuksen epätasa-arvoisuudesta ja (epä)eettisyydestä. Kestävän kuvataidekasvatuksen painotuksina näiden nostojen voi nähdä edustaan kriittistä reflektiota, joka kyseenalaistaa humanistisen perspektiivin rajat ja antroposentrisen maailmankuvan eettisyyden.

Hiltunen (2021, s. 41) on sisällyttänyt tekstiinsä myös opponenttinsa Sørmon kommentin omasta työstään. Kommentti konkretisoi Hiltusen posthumanistisen perspektiivin kestävän kehityksen kannalta: ”Ajattelutapamme pitäisi todellakin ”mennä villiksi” jotta voimme täysin ymmärtää ”luonnon luonteen”, josta me kaikki olemme niin riippuvaisia.” Sørmo pohtii

kommenteissaan myös Hiltusen nostamaa antroposentrisyyden eettistä dilemmaa ihmisestä muuta planeettaa dominoivan uhkana: ”Valtameret ovat saastuneet ja täynnä muovia; savusumu saa ihmiset ja muut organismit sairaaksi; metsät, keuhkot maata kaadetaan; ja kasvien ja eläinten luonnollisen elinympäristön kutistuminen lähettää yhteisasujat sukupuuttoon” (Hiltunen 2021, s. 41).

Wenche Sørmon oma teos käsittelee myös ympäristöeettisiä teemoja. Hän pohtii esseessään *The Precious Eggs Of The Eider Duck* (Sørmo 2021) untuvankeruuelinkeinoa haahkan ja ihmisen yhteistyönä – yhteisasujuutena. Haahkan näkökulma tuo ihmisen tekemät valinnat eettiseen tarkasteluun: ”Ihmisillä ja haahkoilla on samat tarpeet kuin 74 vuotta sitten” mutta ihmiset ”ovat muuttaneet elintapojaan tehdäkseen omasta elämästään helpompaa ja mukavampaa muiden lajien kustannuksella” (Sørmo 2021, s. 49) Ympäristön nykytilan Sørmo kuvaa haahkan perspektiivistä ”aktiivisempänä ja häiritsevänä taskscapena” (Sørmo 2021, s. 49).

8.4 YHTEENVETO KURSSIN TULOKSISTA: KESTÄVYYS TULOSTEN ESITTÄMISESSÄ

Näyttelyn fokuksena on koulun prosessi ja yhteisön ja maiseman yhteisen muokkautumisen historiaa painottava Ingoldin revitalisaationa hyödynnetty tulokulma, joihin osallistujien teokset esitetään näkökulmina.

Kontekstointia kestävyiden aspekteihin näyttelyn virallisista teksteistä tai teosryhmien otsikoista ei eksplisiittisesti löydy. Kestävyteen viittaa suoraan vain temaattisen verkoston nimessä oleva taiteen ja muotoilun määrittelyä kuvaava sana kestävä⁶. Johdannossa korostetaan taideperustaista opiskelua ja yhdessä oppimista, mutta kurssin nimen *landscape* – maisema – tarkastelun kokoavana tarkastelukulmana ei erotu kurssia kokoavaksi sisällöksi vaan se on lueteltu yhtenä sisältönä arktisten ympäristöjen ja yhteisöjen ohella. Kurssin hybridi, paikkaperusteinen toteutus nostetaan esille.

Näyttelytyöt liitetään Ingoldin *taskscapeen* ”*valikoima[na]* pohjoisten maisemien *taskscape*’ien ja ajallisuuden taideperustaisia reflektioita.” Kurssin kestävyyskasvatuksellisen perusta, maiseman yhteismuokkautuminen, näkyy viittauksessa Ingoldin määritelmään *taskscapesta* yrityksenä ”selittää kuinka maisemat ovat muodostuneet niissä elävien aktiviteettien kautta,”.

⁶ Kestävän arktisen taiteen ja muotoilun verkosto (eng. Arctic Sustainable Art & Design Network)

mutta juuri tätä keskeistä aspektia kuitenkin hämärretään tekstissä tulkitsemalla Ingoldin lainausta passiiviseksi ”ajan ja ajallisuuden prosess[ei]ksi]” ”elävien aktiviteettien” sijaan.

Kurssin teoksiin viitataan taideperustaisina tuloksina ja ne on jaoteltu viiden otsikon alle, jotka heijastelevat kurssilla esiin nousseita kestävyyskasvatuksellisia näkökulmia. Etenkin norjalaisten pedagogiikassaan korostama kokemuksellisuus; edellisen LiLa-koulunkin fokuoima käsityöperinne maiseman revitalisaationa ja Härkösen edellisessä koulussa tarkastelemat yhteisöllisyyteen ja pedagogiikkaan liittyvät yhteisöprosessit ja dialogi, sekä Jokelan maisemantutkimukseen kurssilla nostama posthumanistinen ulottuvuus erottuvat selkeästi.

Otsikoiden näkökulmissa voi erottaa myös Yliriskun kestävän kuvataidekasvatuksen painotuksia yhteisölliseen lähestymistapaan liittämät dialogisuuden ja tilannesidonnaisuuden sekä henkilökohtaista ympäristöherkistymistä heijastelevat kokemuksellisuuden ja materiaalisuuden sekä posthumanismin, joka heijastelee Yliriskun kriittisen reflektion ulottuvuutta.

Teosten ja näyttelyn näkemisen revitalisaationa voidaan tulkita osana Yliriskun aktiivisen ”muutoksen tekemisen” ulottuvuutta, eli ympäristöön vaikuttamisena taiteen keinoin. Tavoitetta ei kuitenkaan kurssilla implikoida. Revitalisaation voi tulkita pyrkimyksenä paikallisten yhteisöjen kulttuurisen kestävyuden tukemiseen. Kanervan sekä omat ja teokseni pyrkivät houkuttelemaan yleisöä kehityskriittiseen pohdintaan keskittymällä oman toimintamme kestävyden reflektioon ja ulottamalla se globaalitason tarkasteluun n, mutta myös niiden voi nähdä esitetyn kurssin fenomenologisen ontologian mukaisesti kokemuksellisuutta ja omaa prosessiamme painottavina *Arjen Maisemina*.

Kaikissa kurssikoordinaattorien ja luennoitsijoiden teosteksteissä heijastuu fenomenologinen painotus ja kokemuksellinen lähestymistapa. Se ilmenee maisemien ja teosten työstämisen ja materiaalisuuden kuvauksista sekä henkilökohtaisesta perspektiivistä, joka välittyy materiaaliseen työskentelyyn liittyvien aistimusten kuvaelmina heijastellen Yliriskun kuvaamaa ympäristöherkistymisen painotusta. Tämän ohella erottuu maisemaan liittyvän perinteisiin ja käsitöihin kytköksissä olevan tietotaidon revitalisaatiopyrkimyksiä, arktisen yhteistyön tarkastelua, ja maiseman hyödyntämistä ihminen-luontosuhteen kriittiseen tarkasteluun (Ylirisku), jossa Ingoldin yhteismuokkautumista viedään posthumanistiseen suuntaan pyrkien

tarkastelemaan ihmisen toimintaa ”ei ihmisen perspektiivistä” dialogina niin aikaisempien sukupolvien, kuin eläintenkin näkökulmasta.

Töissä on erotettavissa kestävän kehityksen kulttuurisia ulottuvuuksia. Perinteisiin kytkeytyvän maisematiedon häviämistä pyritään estämään perinteisten käsitöiden revitalisaatiolla (Gårdvik, Stoll) ja perinteisiä ihmisen ja luonnon yhteistyöhön pohjaavia ympäristökestäviä elinkeinoja pyritään revitalisoimaan (Sørmo). Kestävyyden ekologisista ulottuvuuksista reflektioon nostetaan ihmisen nykyinen tuhoava ympäristösuhde ja luonnonvarojen riisto (Jokela) sekä elinympäristöjen katoaminen ja lajikirjon köyhdyttäminen – ihmislaji mukaan lukien (Hiltunen).

Härkösen tarkastelu on yhteisössä ja pedagogiikassa, joiden voi nähdä pikemminkin yhteisöä tarkastelevana pedagogisena kontribuutiona kurssilla kehitettävään arktisen alueen yhteistyöhön. Tarkasteltu sisältö kestävän kehityksen perspektiivistä jää avoimeksi, joskin Jónsdottirin yhteisön dynamiikka ”kestävyysarvona ” on ilmeinen. Kestävän kuvataidekasvatuksen tavoitteista on Härkösen työssä, kuten myös Gårdvikin teoksessa erotettavissa Yliriskun kuvaama yhteisöllisyys, sekä Inwoodin yhteisöperusteisuus ja vuorovaikutteisuus ympäristötaidekasvatuspedagogisina lähestymistapoina (Ylirisku).

Näyttelyn lopputekstillä kurssi kiedotaan ASADiin pohjoisen napa-alueen korkeakoulu yhteistyön kehittämiprojektiksi. Myös näyttelyn avaamisen yhteydessä järjestetty paneelikeskustelu heijasteli LiLan virallista diskurssia painottaen kurssia kansainvälisenä yhteistyönä.

Kurssikatalogissa ” Online Living in Landscapes: The Spring School 2021 on visuaalisen esseen muodossa esitettyjä pohdintoja kurssiopettajilta ja jatko-opiskelijoilta, joissa teosten, työskentelyn, kurssin ja pedagogiikan reflektiota syvennetään .

Johdannossa kurssia ja sen toteutusta tarkastellaan ASAD-verkoston liittyvänä pohjoisen alueen tutkimuksen kehittämisenä, jota tavoitellaan luomalla dialogia perinteisten ja nykykulttuurien välille sekä kehittämällä taideperustaista ilmaisua. Teokset voidaan tässä kontekstissa tulkita kulttuurin taideperustaisena revitalisaationa. Ingoldin taskscape nostetaan kurssitoimintojen tulkintakehikon keskiöön. Kurssin toteutusta esitetään yhteisöllisyyden ja dialogin perspektiivistä : yhteisö- ja paikkaperustaisena jakamiseen perustavana oppimisena. Työpajaviikko tiivistetään ”sosiokulttuuristen maisemien jakamiseen ja verkkokäytäntöihin.”

Kestävyyskasvatuksellisista tai muista oppimistavoitteista työpajaviikolle ei suoraan kerrota vaan työpajoihin viitataan lopputyötä varten luotuina vuorovaikutuksellisia inspiraation lähteinä, joissa jaetaan sosiokulttuurisia kokemuksia maisemista.

Johdannon loppurefleksio kietoo koulun takaisin LiLa projektin kehittämissykliin, korostaa yhteisöllisyyttä kurssin onnistumisessa – etenkin järjestäjien, sekä heidän aikaisemman yhteistyönsä merkitystä onnistumiselle.

Kurssin luennoitsijoiden ja koordinaattoreiden töissä teosten reflektiota viedään lyhyitä teostekstejä syvemmälle ja kytketään teoksia luennoilla esiteltyihin teorioihin.

Jokela taustoittaa LiLa-koulun Ingoldin fenomenologiseen aistihavaintoja korostavaan maisemankäsitykseen ja kuvailee kokemusta painottaen avointa lähestymistapaa ja Ingoldin taskscape-käsitteen käyttöä maiseman käsityksen ja ymmärryksen uudelleen muokkaamiseen.

Gårdvik, Rosø ja Stoll reflektivat projektinsa pedagogista antia. Rosø esittelee teoksensa eksplisiittisesti kestävyyskasvatuksena ja taustoittaa teostaan luennollakin esittelemiinsä kestävyyskasvatuksen pedagogisiin lähtökohtiin. Gårdvik esittää teoksensa kuvauksena LiLa2—kurssin yhteisöllisestä oppimisesta ja yhteisön rakentamisesta. Hän kuvailee projektinsa yhtäältä lisäävän ymmärrystä arktisella alueella elämisestä, historiasta ja käsityöperinteestä. Toisaalta hän esittää projektinsa revitalisoivan käsityöperinnettä ja kohottavan naisten työn statusta osana perinteistä kalastuselinkeinoa.

Hiltunen ja Sørmo laajentavat esseissään teostensa posthumanistista kritiikkiä ja eettistä pohdintaa ympäristön muuttamisesta tarkastelemalla ihmisen ja luonnon suhdetta ei-ihmisen perspektiivistä käsin.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut kestäväälle kehitykselle (*sustainable development*) sekä sitä edistämään pyrkivälle kestävyyskasvatukselle (*sustainability education*) kuvataidekasvatuksen kontekstissa annettuja merkityksiä ja käyttötapoja, analysoimalla keväällä 2021 järjestetyn Arktisen alueen yliopistojen taiteiden- ja tieteidenvälistä kansainvälistä maisemantutkimuskurssia Living in the Landscape (LiLa).

Olen pyrkinyt hahmottamaan LiLa2-kesäkoulua kestävyyskasvatuksena selvittäen yhtäältä, kuinka kestävää kehitystä kurssilla lähestytään ja miten sitä rajataan kurssisisällöissä. Toisaalta olen pyrkinyt erottamaan kurssin pedagogisessa lähestymistavassa erottuvia kestäväälle kuvataidekasvatukselle tyypillisiä painotuksia. Vastatakseni näihin kysymyksiin olen perehtynyt LiLan hankesuunnitelmiin, kurssisisältöihin, opetukseen ja itsenäisten näyttelyteosten ohjaukseen, sekä kurssin tulosten esittelyyn virtuaalinäyttelyssä sekä kurssista kootussa katalogissa.

Luvussa 2 esittelin tutkimukseni kontekstin: Arktisen neuvoston, Arktisen yliopiston ja sen temaattisen Kestävän taiteen ja muotoilun verkoston ASADin, sekä tutkimani LiLa-hankkeen.

Luvussa 3 kontekstualisoin tutkielmani teoreettisiin keskusteluihin ympäristöstä ja kestävästä kehityksestä. Avasin kestäväen kehityksen ja kestäväen kasvatuksen käsitteitä tarkentaen näihin kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Kuten luvussa esittelin, Unescon määrittelemänä kestävyyskasvatus on voimaannuttamista tietoiseen päätöksentekoon ja toimintaan yhteiskunnan muuttamiseksi sekä planeetasta huolehtimiseksi. Tässä on kolme keskeistä elementtiä: vahvistaa oppimisen kognitiivista, sosio-emotionaalista ja käyttäytymisulottuvuutta (Unesco, 2023). Esittelin myös Henriikka Yliriskun väitöskirjassaan identifioimat kestäväen kuvataidekasvatuksen viisi painopistettä: 1. Vastuullinen materiaalisuus (Responsible materiality), 2. Ympäristöherkkyyden lisääminen (Advancing sensitivity to the environment), 3. Merkityksenrakentaminen, sitoutuminen ja yhteisöllisyys (Building and strengthening meanings, engagement, and communality), 4. Kriittinen reflektio (Critical reflection) ja 5. Muutoksen tekeminen (Making change). Teorialuvun lopussa esittelin Lapin yliopiston ympäristö- ja yhteisötaiteellista painotusta.

Luvussa 4 kuvailin tutkimukseni metodologian, joka koostui autoetnografian, osallistavan havainnoinnin ja taideperustaisen toimintatutkimuksen yhdistelmästä. LiLa2–kurssilla tein havaintoja ja muistiinpanoja kurssista ja omasta osallistumisestani. Osallistuvan havainnoinnilla ja autoetnografisella lähestymistavalla pyrin oman toiminnan kuvauksen kautta kuvaamaan ympäröivää kulttuuria. Kuvasin myös tutkimukseni toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Oman interventioni ja sen tarkastelun osalta tutkimus on taideperustaista toimintatutkimusta, mutta tutkimukseni tarkastelu kohdistuu omaa interventiotani laajempaan kokonaisuuteen (LiLa).

Luvussa 5 siirryin analysoimaan kestävästä kuvataidekasvatusta LiLassa tarkastelemalla hankesuunnitelman ja projektikuvauksen sekä kutsukirjeen virallisia muotoiluja.

Kuten luvussa kuvasin, oli kestävyyskasvatus mukana jo hankkeen nimessä. Hankedokumenttien valossa LiLa pyrkii kehittämään kestävyyskasvatusta ja kohottamaan ASADin roolia pohjoisessa kestävyyskasvatuksessa. Kestävän taiteen ja muotoilun verkostona ASAD ja myös LiLa-kurssi lähestyvät kestävyttä kulttuurisen kestävyden viitekehyksestä. Vaikka alkuperäisen hankesuunnitelman mukaan projektin laajempina tavoitehorisonttina on pohjoinen kestävyys, rajautui LiLa2–kurssin hakemuksen liitteenä olleessa projektikuvauksessa kurssin päämäärä kestävyyskasvatuksen kehittämiseen ja kurssin fokus tarkentui ennen kaikkea kestävyden kulttuurisen ulottuvuuden ympärille. Kurssin osallistujille suunnatussa kirjeessä viittaukset kestävyteen eivät näkyneet, ja kurssiin viitattiin maisemantutkimuksena, jonka keskiössä ovat hankehakemuksissakin kuvatut monitieteisyys, yhteisö- ja taideperustaisuus.

Luvussa 6 analysoin toteutuneen LiLa2–kurssin kestävästä kehityksen ja kestävyyskasvatuksen sisältöjä, painotuksia ja lähestymistapoja opetuksessa tarkastelemalla luentoja ja lukemistoja, tehtävänantoja sekä niiden yhteistä käsittelyä. Ennakkotehtävät ohjasivat tarkastelemaan maisemaa kokemuksellisesta perspektiivistä, eli keskittymään omaan vuorovaikutukseen maiseman kanssa ja havainnoimaan maisemaa aistisena kokemuksena. Ennakkolukemistona annetun Tim Ingoldin maiseman ajallisuutta käsittelevästä artikkelista lohkaistiin taskscape-käsite tulkintakehykseksi ennakkotehtävänannolla ja yhteisen reflektion myötä. Kurssin luennoilla tarjottiin teoreettisia ja metodologisia lähestymistapoja maisemantutkimukseen ja kestävästä kasvatukseen ja valotettiin LiLan toimintatapoja. Kestävästä kehitystä kuvattiin ekosysteemipalveluajattelun kautta ja tarkennettiin kulttuurisen kestävyden strategioihin,

revitalisaatioon ja dekolonisaatioon. Paikka- ja taideperustaista prosessia kuvattiin seikkaperäisesti ja paikkaperustaisesta taiteesta annettiin esimerkkejä. Kestävyyskasvatusta esiteltiin teorian sekä tiedettä ja taidetta yhdistäneiden projektien kautta. Tässä painotettiin taideperustaisen toiminnan roolia affektioiden syntymisessä, ja tämän merkitystä korostettiin kestävyyskasvatuksen ulottuvuuksia, tietoa, taitoa ja toimintaa yhdistävänä tekijänä.

Kurssitoiminnoissa keskityttiin paikka- ja taideperustaisen metodin haltuunottoon, johon tutustuttiin lukupiirin ja käytännön taideperustaisten harjoitusten avulla. Työpajaviikon itsenäistä taiteellista työskentelyä inspiroiviksi tarkoitetut yhteiset taideperustaiset toiminnot rakentuivat kulttuuriperinnön ympärille. Tekemisen ja sen reflektion fokus oli ennen kaikkea metodologinen: yhteisöllisyyttä ja taideperustaisuutta korostava sekä käytännön osallistujayhteisöä rakentava. Kestävä kehitys sisältönä ei noussut mainittavaan rooliin yhteisessä reflektiossa. Työpajojen sisältöjä ei myöskään kontekstualisoitu kestävään kehityksen tai kulttuurisen kestävyteen, lukuun ottamatta kalastajan lapaset -projektia. Kokemuksellisuuteen ja aistihavaintojen välittämiseen kiinnitettiin erityisesti huomiota.

Analyysiluvussa 7 tarkastelin kurssin näyttelytöiden itsenäisen työskentelyn. Kuten luvussa esitin, itsenäisissä töissä sekä niiden esittelyssä kannustettiin kiinnittämään huomiota omaan taide- ja paikkaperustaiseen oppimisprosessiin, yhteisöllisyyteen sekä tilannesidonnaisuuteen. Sisältöfokuksiksi nostettiin maiseman kokemuksen tarkastelun lisäksi kurssi itse, sekä posthumanismi.

Kurssin tulokset esitettiin virtuaalinäyttelyssä Ingoldin taskscapen taideperustaisina reflektioina. Tarkastelukulmiksi nostettiin dialogi, arki, käsityö/materiaalisuus, yhteisöprosessit ja posthumanismi. Näyttelyn avaamisen yhteydessä järjestetyssä paneelikeskustelussa huomio painottui hankeen monitieteiseen kansainväliseen yhteistyöhön.

Kurssikatalogissa kurssin taustoja ja teosten näkökulmia selkeytettiin, ja omia teoksia refleктоitiin teorian valossa. Tarkastelua laajennettiin myös kestäväen kehityksen sekä kestäväen kasvatuksen teemoihin. Kestäväen kasvatuksen perspektiivistä erityisesti teosten käsittelyn nostaminen henkilökohtaiselta, paikalliselle ja globaalille tasolle, sekä antroposentrisen maailmankuvan ongelmallisuus nousivat teemoina esiin. Myös tekijöiden (ja ihmisen yleensä) oman roolin ja vastuun reflektiota kestävyydelle tuotiin teksteihin aiempaa näkyvämmiin.

Analyysini perusteella LiLa2-kurssin voi nähdä vahvasti kokemuksellisuutta ja ympäristöherkistymistä sekä yhteisöllistä työskentelyä ja merkityksenantoa painottavana kuvataidekasvatuksena, jonka kestävyyskasvatuksellinen ydin ammentaa Tim Ingoldin ajallisesta maiseman käsityksestä, mikä avaa tarkasteluperspektiiviksi ihmisen- ja luonnon vuorovaikutteisen muokkautumisprosessin. Kurssin fokus on taideperustaisen prosessin haltuun ottamisessa ja maisemaa ilmentävien kulttuurin ilmaisujen tarkastelussa, joilla pyritään revitalisoimaan pohjoisen alueen kulttuuria. Kurssi nojaa ei-dualistiseen maailmankuvaan ja fenomenologiaan. Reflektio fokusoi maiseman kokemukseen ja omaan prosessiin, eikä sitä kaikissa tapauksissa viedä käytännöllistä ja esteettistä tarkastelua kurssin teoreettisen pohjan ja kurssilla esiteltujen käsitteiden mahdollistamaan laajempaan teoreettiseen tai eettiseen pohdintaan ihmisen ja maiseman suhteen kestävyydellisistä aspekteista.

LiLa2 kurssilla kestävä kehitys nähdään moniulotteisena kysymyksenä, jota tarkastellaan ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksena. Kurssisisällöissä painotetaan kulttuurista ulottuvuutta, sekä taideperustaisen metodin hyödyntämistä kestävyyskysymysten tarkastelemisessa. Unescon kestävyyskasvatuksen ulottuvuuksista kurssilla painottuvat sosio-emotionaalinen ja käyttäytymisulottuvuus. Kestävään kehitykseen liittyvä kognitiivinen sisältö vaikuttaisi sen sijaan jäävän ohueksi – lähinnä luennoilla esitettyjen käsitteellistysten varaan. Kestävänä kuvataidekasvatuksena kurssi on kuitenkin monipuolinen. Yliriskun (2021) kuvaavista kuvataidekasvatuksen painopisteistä kurssin pedagogiikassa painotetaan maisemasuhteen pohtimisen kautta ympäristöherkkyyden lisäämistä ja yhteisöllisen pedagogiikan mahdollistamaa merkityksenrakentamista, sitoutumista ja yhteisöllisyyttä sekä taideperustaista työskentelyä kriittisenä reflektiota. Yhteisen näyttelyn voi nähdä muutoksen tekemisen painotuksena, paikalliseen ympäristöön vaikuttamisena taiteen keinoin.

10 POHDINTA

Kuten johdannossa mainitsin, oma taustani on globaalien kehityskysymysten parissa – ja vaikuttaisi, etten pääse varjoani pakoon. Alkuperäinen ajatukseni oli tutkia LiLassa aistikokemusten välittämistä taiteen kautta, mutta päädyin tutkimaan kestävän kehityksen ja kasvatuksen sisältöjä ja lähestymistapoja. LiLa on vienyt minut globaalitason pohdinnoista henkilökohtaiselle tasolle ja kansainvälisen kehitysyhteistyön kontekstista kasvatuksen kontekstiin, mikä on ollut tärkeä oppimisprosessi. Olen oppinut paljon siitä, miten lähestyä kestävyyskysymyksiä kasvatuksen kontekstissa, mikä on myös kestävän kasvatuksen keskeinen perusta. Osallistuminen LiLaan on opettanut minulle taidekasvatuksen lähestymistavoista globaaleihin kehityskysymyksiin, ja mahdollistanut aiemman osaamiseni yhdistämisen kuvataidekasvatuksen opintoihini. Erityisesti taiteen rooli affektioissa ja kestävyyskasvatuksen sosio-emotionaalisen puolen keskeisyys on valjennut minulle osallistumiseni ja tutkielmaprosessin myötä.

Kuten mainitsin johtopäätöksissä LiLa tuo erinomaisella tavalla yhteen kestävyyskasvatukselle tärkeät sosio-emotionaalisen ja toiminnan tasot – maiseman käsite avaa ympäristöherkistymiselle, jota taideperustaisella työskentelyllä päästään syvemmin refleктоimaan ja yhteisöllisessä merkityksenannossa oppimaan ja kasvattamaan uusiin suuntiin. Siihen millaisia kestävyteen liittyviä kysymyksiä henkilökohtaisen silmienavautumisen jälkeen voi prosessissaan työstää – ja tuoda edelleen yhteiseen reflektioon – riippuu kuitenkin olennaisesti osallistujien taustoista ja taustatiedoista. Tässä näkisin, että LiLaa olisi mahdollista kehittää.

Monitieteisyys kestävyyskysymysten ratkaisun edellytyksenä on myös LiLan keskeinen näkökulma. Tämän toteutumiseksi voisi olla hedelmällistä laajentaa LiLan osallistujien profiilia etenkin luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden suuntaan. Kestävyyskasvatuksen kognitiivisen ulottuvuuden vahvistamiseksi myös LiLan sisältöjä olisi hyödyllistä laajentaa jo nyt sisällytettyjen teoreettisten käsitteiden lisäksi Arktisen alueen keskeisiin kestävyyskysymyksiin. Itse asiassa tässä valossa hankepapereiden tavoitehorisontti näyttäytyy keskeisenä kysymyksenä. Kysymys on oikeastaan siitä, onko LiLassa kyse kestävyyskasvatuksen kehittämisestä vai Pohjoisten kestävyysshaasteisiin vastaamisesta. Nämä ovat eri tason

kysymyksiä, eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia. Ne kuitenkin vaikuttavat olennaisesti koulun sisältöihin. Suunnataanko reflektion keskeinen fokus henkilökohtaiselle tasolle ja taideprosessien reflektioon ja kehittämiseen? Vai laajennetaanko reflektion fokusta aktiivisesti kestävyysisältöihin nostaan reflektion keskiöön kestävä kehitys ja käsittelyyn paikalliset haasteet, joita käsitellään pyrkien vaikuttamaan paikallisella tasolla ja ulotetaanko kestävä kasvatuksen reflektiota LiLan hankehakemuksissakin tavoitellulle globaalikysymysten tasolle? Tätähän myös kestävyyskasvatus määritelmällisesti edellyttäisi.

LiLa on erinomainen esimerkki kuvataidekasvatuksen potentiaalista kestävyyskasvatuksessa. Se hyödyntää yhteisö-, paikka- ja taideperustaista oppimisprosessia, jossa affektio edesauttaa aktuaalia toimintaa. Tällaisena sillä on erinomaiset mahdollisuudet toimia käyttöliittymänä monitieteiselle työskentelylle ja yhdessä oppimiselle. Tämä on myös Ingoldin kestävyysajattelussa ensisijaisen tärkeä tie kestävyteen. Taideteos itsessään voi olla kommentti, puheenvuoro ja yksi lähestymistapa kestävyttä ratkottaessa, ja näyttely kokonainen uutta avaava keskustelu kestävydestä. Se, voidaanko taiteessa keskusteltuja sisältöjä rajata tiettyjen kestävyysaspektien käsittelyyn vai pitääkö taidetta ajatella itsearvona ja sen päämäärät avoimina on olennainen kysymys kuvataidekasvatuksen potentiaalia kestävyyskasvatukselle arvioitaessa. Taiteellinen työskentely mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen, ja onkin tärkeä tutkia edelleen mahdollisuuksia voimistaa sen tiedollista ulottuvuutta rajoittamatta prosessin avoimuutta.

Tarkastellakseni LiLa-kurssia kokonaisuutena olen joutunut tekemään tiettyjä rajouksia tutkimuksessani. Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista käsitellä kaikkien kurssiosallistujien töitä, vaan tutkimus rajautuu kurssin vetäjien ja kurssia ohjanneiden henkilöiden sekä oman interventioni tarkasteluun. Etenkin oman interventioni kautta nostamani globaalien kehityskysymysten ja oman eettisen vastuun nostaminen kestävään taidekasvatukseen Tämän tutkimuksen rajoissa en ole myöskään voinut tarkastella syvemmillä esittämiäni avoimia kysymyksiä. Niistä avautuvat pohdinnat voisivat toimia siemeninä kestävä kuvataidekasvatuksen jatkotutkimukselle.

11 LÄHTEET

Adams, W. M. (2006). The future of sustainability. Re-thinking environment and development in the twenty-first century. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, Zürich, 29–31 January 2006. IUCN. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-2006-002.pdf>

Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.

Anderson, T., & Suominen Guyas, A. (2012). Earth art education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 223–245.

Andrews, M. (1999). *Landscape and western art* (Vol. 10). Oxford University Press.

Arctic Council (n.d.a). *The history of the Arctic Council*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://arctic-council.org/about/timeline/>

Arctic Council (n.d.b). *How we work*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://arctic-council.org/explore/work/>

Arctic Council (n.d.c). *About the Arctic Council*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://arctic-council.org/about/>

Arctic Council (n.d.d). *Monitoring*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://arctic-council.org/explore/work/monitoring/>

Arctic sustainable arts and design ASAD (2022). *Spring school 2021*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.asadnetwork.org/spring-school-2021.html>

Arctic sustainable arts and design ASAD (n.d.a). Arctic sustainable arts and design – Home. Haettu 23.5.2023 osoitteesta <https://www.asadnetwork.org/>

Arctic sustainable arts and design ASAD (n.d.b). *Relate North*. Haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://www.asadnetwork.org/relate-north/>

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Biesta, G., & Noguera-Ramírez, C. E. (2019). What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. *Pedagogía y Saberes*, (50), 63–74.

van Boeckel, J. (2013). *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education* (Väitöskirja, Aalto-yliopisto). <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.959474>

- Brundtland, G.H. (1987). *Our common future*. Report of the World Commission on Environment and Development. UN Document A/42/427.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
<https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Erzen, J. (2005). An ecological approach to art education: Environmental aesthetics. *International Journal of Education through Art*, 1(2), 179–186.
<https://doi.org/10.1386/etar.1.2.179/1>
- Escobar, A. (2015). Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. *Sustainability Science*, 10(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0297-5>
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. Thames and Hudson.
- Giddens, A. (2011). *Politics of climate change (2. painos)*. Cambridge. Polity.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375–391. <https://doi.org/10.2307/25475843>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189x032004003>
- Gårdvik, M. (2021). The fishermen's mittens of Helgeland. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), 2021, *Online living in the landscapes: The spring school 2021*, (s. 56–61). Lapin yliopisto.
- Gårdvik, M.; Stoll, K.; Sormo, W. (2021). *From abominable snowmen and Munch's "The Scream" to shore crabs in the tidal zone* [[uento LiLa2-kurssilla 2.2.2021].
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests (2. painos)*. Heinemann.
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human organization*, 38(1), 99–104. <https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v>
- Heikkinen & Jyrkämä (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, Rauno., & Moilanen, Pentti (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä : toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, (s. 25–62). Atena.

Hicks, L. E., & King, R. J. H. (2007). Confronting environmental collapse: Visual culture, art education, and environmental responsibility. *Studies in Art Education*, 48(4), 332–335. <https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650111>

Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus: performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta electronica Universitatis Lapponiensis. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201111141039>

Hiltunen, M. (2021). Rewilding mind. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 40–43). Lapin yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Honkala (n.d.). *Agenda 2030 -tiekartta kestävään tulevaisuuteen*. Opetushallitus. Haettu 12.6.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/agenda-2030-tiekartta-kestavaan-tulevaisuuteen>

Huhmarniemi, M. (2012). Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 287–303. https://doi.org/10.1386/eta.8.3.287_1

Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykytaiteen keinoin*, (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Acta Universitatis Lapponiensis. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-898-5>

Huhmarniemi, M.; Jokela, T. & Hiltunen, M. (2021). Paradigm shifts in Northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4(1), 100181, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100181>

Härkönen, E. (2021). *Landscape as multidisciplinary artistic process* [luento LiLa2-kurssilla 2.2.2018.]

Härkönen, E., Jokela, T., Gårdvik, M. (toim.) (2021a). *Online living in the landscapes: The spring school 2021*. Lapin yliopisto. Publications of the Faculty of Art and Design of the University of Lapland Series D. Opintojulkaisuja, no. 33.

Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (2021b). Online living in the landscapes : The spring school 2021. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 2–3). Lapin yliopisto.

Härkönen, E.; Lundstedt, L. & Kostareva, L. (2021). Meeting in Landscape. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 4–5). Lapin yliopisto.

- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for art education for sustainable development (AESD). *Nordic Journal of Art & Research*, 1(2). <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Ingold, T. (1993). The temporality of the landscape. *World archaeology*, 25(2), 152–174. <https://doi.org/10.1080/00438243.1993.9980235>
- Ingold, T. (2019). Art and anthropology for a sustainable world. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 25(4), 659–675. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.13125>
- Inwood, H. (2008). Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education*, 35, 57–73.
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63(6), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Jokela, T. (2016). Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella*, (s. 69–83). Aalto ARTS Books.
- Jokela, T. (2021a). *Living in the Landscape* [luento LiLa2-kurssilla 2.2.2021]
- Jokela, T. (2021b). *Northern Landscapes, places, ecosystem services and art* luento LiLa2-kurssilla 2.2.2021]
- Jokela, T. (2021c). Hay barn diaries and Capercailzies' tails. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 20–36). Lapin yliopisto.
- Jokela, T. (n.d.). *What is ASAD? Arctic sustainable arts and design – Home*. Haettu 21.9.2023 osoitteesta <https://www.asadnetwork.org/>
- Jokela, T., & Coutts, G. (2020). Preface. Teoksessa Jokela T. and G. Coutts (toim.) *Relate North: tradition and innovation in art and design education*, (s. 6–13). International Society for Education Through Art (InSEA). <https://doi.org/10.24981/2020-7>
- Jokela, T., Hiltunen, M., & Härkönen, E. (2015). Art-based action research– Participatory art for the north. *International Journal of Education Through Art*, 11(3), 433–448. <https://doi.org/10.1386/eta.11.3.433>
- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. Teoksessa Coutts, G., Härkönen, E., Huhmarniemi, M. & Jokela, T. (s. 9–21). *The lure of Lapland: A handbook of Arctic art and design*. Lapin yliopisto.
- Jónsdóttir, Á. B. (2015). Teaching and learning for sustainability: An Icelandic practice-based research. *International Journal of Education through Art*, 11(3), 391–406.

Jónsdóttir, Á. B. (2017). *Artistic actions for sustainability: Potential of art in education for sustainability* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Lapland University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-016-6>

Jónsdóttir, A., Macdonald A., & Jokela T. (2018). *Artistic action for sustainability: Developing practice-led and practice-based expertise through a joint degree from Iceland and Finland*. Teoksessa Sinner A., R. L. Irwin & T. Jokela (Toim.) *Visually provoking: Dissertations in art education*, (s. 30–39). University of Lapland Press.

Jyrkämä J. (2021). *Toimintatutkimus*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Haettu 25.11.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/toimintatutkimus/>

Kanerva, V. (2022). *"Emme koskaan tavanneet kasvokkain. Kuinka outoa."*: Taideperustaisen toiminnan materiaalis-kehollisuus hybridimallisessa *Living in the Landscape -kevätkoulussa*. (Pro gradu, Lapin yliopisto). Lapin Yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65056>

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from “environment” in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>

Kothari, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2014). Buen vivir, degrowth and ecological swaraj: Alternatives to sustainable development and the green economy. *Development*, 57(3–4), 362–375. <https://doi.org/10.1057/dev.2015.24>

Lapin yliopisto (n.d.). UArctic. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/FI/Yliopisto/Tietoa-meista/Arktinen-yliopistoverkosto-UArctic#:~:text=Temaattiset%20verkostot&text=Ne%20pystyv%C3%A4t%20vastaamaan%20arktisiin%20ongelmiin,maiden%20ja%20arktisten%20alueiden%20v%C3%A4lill%C3%A4>

Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.

Leicht A., Combes B., Byun W.J., & Agbedahin A.V. (2018) From Agenda 21 to Target 4.7: The development of education for sustainable development. Teoksessa Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (toim.). *Issues and trends in education for sustainable development (Vol. 5)*, (s. 25–38). UNESCO publishing.

LiLa-hankehakemus (2016).

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

Meadows, D. (1972). *The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Earth Island Ltd.

Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent social sciences*, 5(1), <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531>

Nordforsk (7.3.2016). *Joint Nordic-Russian research activities*. <https://www.nordforsk.org/calls/joint-nordic-russian-research-activities> (Haettu 12.6.2023)

Nygren, A. Ylhäisi J., Koponen J. & Käkönen M. (2016). Ympäristö ja kehitys. Teoksessa Koponen, J., Kervinen, A., Lanki, J., & Sato, M. (toim.) *Kehityksen tutkimus: johdatus perusteisiin*, (s. 283–309). Gaudeamus.

Olsen, M. (2012). *Unlearn, Rewild*. New Society Publishing,

Paalumäki & Vähämäki (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 131–140). Gaudeamus.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4.painos). SAGE.

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

Project Description, 2020

Randazzo, G., & Lajevic, L. (2013). Cleaning our world through reverse graffiti. *Art Education*, 66(5), 39–45.

Rosø, A.M. (2021). The Good Friday walk. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), 2021, *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 34–38). Lapin yliopisto. (Publications of the Faculty of Art and Design of the University of Lapland Series D. Opintojulkaisuja; Nro 26).

Rousell, D. & Irwin, R. L. (2020). Propositions for an environmental art pedagogy. A/r/tographic experimentations with movement and materiality. Teoksessa Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (toim.) *Research handbook on childhood nature*, (s. 1815–1844). Springer International Publishing AG.

Räsänen M. (2010). Taide, taitaminen, tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Research in Arts and Education*, 2010(3), 48–61. <https://doi.org/10.54916/rae.118732>

Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://hdl.handle.net/10138/216724>

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society, Nature Literacy Series, No. 4, 2004.

Soini, K. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa Toivanen, P. (toim.) *Kestävä kasvatusta – kulttuuria etsimässä*, (s. 12–25). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.

Spivak, G. C. (1988). "Can the subaltern speak?". Teoksessa Lawrence Grossberg & Cary Nelson (toim.), *Marxism and the interpretation of culture*, (s. 271–313). University of Illinois Press

Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & Čajková, T. (2022). From "education for sustainable development" to "education for the end of the world as we know it." *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835646>

Stoll, K. (2021). Grass shoes – A walk in landscapes Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 53–58). Lapin yliopisto.

Suomen YK-liitto (n.d.). *Kestävä kehitys - Historiaa ja toiminnan taustoja*. Haettu 29.4.2022 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/historiaa-ja-toiminnan-taustoja>

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

Sørmo, W. (2021). The precious eggs of the Eider duck. Teoksessa Härkönen, E.; Jokela, T. & Gårdvik, M. (toim.), *Online living in the landscapes : The spring school 2021*, (s. 44–49). Lapin yliopisto.

Tereso, S. (2012). Environmental education through art. *International Journal of Education Through Art*, 8(1), 23–47. https://doi.org/10.1386/eta.8.1.23_1

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Toward a broader definition. *Art Education*, 51(6), 22–34. <https://doi.org/10.2307/3193748>

University of the Arctic (UARctic) (2001). *Launching the University of the Arctic: From ideas to action*. Report to the Senior Arctic Officials of the Arctic Council Rovaniemi June 13, 2001.

University of the Arctic. <https://oaarchive.arctic-council.org/server/api/core/bitstreams/5fc63abd-ddb1-4edc-8777-00a481bc06e7/content>

University of the Arctic (2019). *Constitution*. Translation of version approved by the Finnish Patent and Registration Office (PRH) on August 7, 2019. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/media/1600214/uartic-constitution-final-eng-fin-2019.pdf>

University of the Arctic (2021a). *Thematic networks' and institutes' activities in 2021*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/media/zcqbn24x/uartic-thematic-networks-and-institutes-activities-2021.pdf>

University of the Arctic (2021b). *Online multidisciplinary Living in the Landscape school*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/news/2021/4/online-multidisciplinary-living-in-the-landscape-school>

University of the Arctic (n.d.a). *About us*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/about-us/> (2022a).

University of the Arctic (n.d.b). *Organization*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/about-us/organization/> (2022b)

University of the Arctic (n.d.c). *Thematic networks and institutes*. Haettu 26.11.2023 osoitteesta <https://www.uarctic.org/activities/thematic-networks/>

University of the Arctic (n.d.d). *Thematic network on Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD)*. Haettu 21.9.2022 osoitteesta <https://www.uarctic.org/activities/thematic-networks/arctic-sustainable-arts-and-design-asad/> (2022d)

Unesco (1977). *Tbilisi Declaration*. Intergovernmental Conference on Environmental Education. UNESCO. Haettu 23.5.2023 osoitteesta <http://unesdoc.Unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>

Unesco (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Unesco (2023) *What you need to know about education for sustainable development*. Haettu 20.5.2023 osoitteesta <https://www.Unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

United Nations (1992). *Agenda 21*. United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. United Nations. Haettu 20.10.2022 osoitteesta <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/Agenda21.pdf>

Uotinen, J. (2010) "Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen." *Elore* 17(1). <https://doi.org/10.30666/elore.78851> 86–65

Uotinen, J. (2021). Autoetnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/autoetnografia/>

Waas, T., Hugé, J., Verbruggen, A., & Wright, T. (2011). Sustainable Development: A bird's eye view. *Sustainability*, 3(10), 1637–1661. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su3101637>

Wals, A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., & Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and emancipatory learning toward a more sustainable world: Considerations for EE policymakers. *Applied Environmental Education and Communication*, 7(3), 55–65. <https://doi.org/10.1080/15330150802473027>

Ylirisku, H. (2021) *Reorienting environmental art education* (Väitöskirja, Aalto-yliopisto). Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0245-1>