

YMPÄRISTÖ-
TAIDE-
KANSALAIS-
KASVATUS

Taiteen kandidaatin tutkielma

Satu Sipilä 2014

Ohjaajat: Minna Haveri & Riikka Haapalainen

Opponentti: Anniina Ala-Ruona

Tekijä Satu Sade Sipilä		
Työn nimi Ympäristötaidekansalaiskasvatus		
Laitos Taiteen laitos		
Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus		
Vuosi 2014	Sivumäärä 35	Kieli suomi

Tiivistelmä

Taiteen kandidaatin tutkielma

Ympäristö-
taide-
kansalais-
kasvatus

käsittelee taideperustaista ympäristökasvatusta.

Tutkimuskysymyksenä on, miten taideperustaista ympäristökasvatusta voidaan kehittää aktiivista ympäristökansalaisuutta tukevaksi kasvatuksesi työkaluina Juho Hollon kolmiosainen jaottelu taiteen asemasta taidekasvatuksessa ja Joy Palmerin about / in or through / for - ympäristökasvatusmalli. Tutkielmassa kartoitetaan myös aineistokirjallisuudesta löytyviä erilaisia malleja taideperustaiselle ympäristökasvatukselle.

Tutkimusote pohjautuu kriittiseen teoriaan: analyysi on subjektiivista, syvällistä sekä kriittistä ja tutkielman tavoitteena on luoda uudenlaista teoriaa taideperustaiselle ympäristökasvatukselle. Aineistona on neljä merkittävää tekstiä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Analyysissa eritellään valittujen teorioiden avulla aineiston tekstien näkemyksiä taiteen asemasta taidekasvatuksessa ja ympäristön asemasta ympäristökasvatuksessa. Teorioiden yhdistäminen aineiston analyysissa luo neljä erilaista taideperustaisen ympäristökasvatuksen mallia.

Tutkielmassa kehitetään taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen käsitettä ja luodaan sille teoriaa taidekäsitysten ja ympäristökasvatuskäsitysten näkökulmista. Esiin nousevat erityisesti osallistumisen ja valtautumisen sekä taidekasvatuksen laajan taidekäsityksen merkitys onnistuneelle taideperustaiselle ympäristökansalaiskasvatukselle. Lopulta tutkielmassa pohditaan valittujen teorioiden näkökulmista myös käytännön esimerkkejä ympäristökansalaisuutta tukevasta taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta.

Avainsanat taidekasvatus, ympäristökasvatus, kansalaiskasvatus, aktiivinen kansalaisuus, ympäristökansalaisuus, taidekäsitys, kriittinen teoria

Sisältö

1 Johdanto	1
1.1 Nyrkkisääntö	1
1.2 Kysymykset ja oletukset	1
2 Tutkimusote ja -kohde	4
2.1 Kriittinen teoria	5
2.2 Aineisto	6
2.3 Analyysi	9
3 Teoreettiset työkalut ja keskeinen käsite	10
3.1 Taidetta varten, taiteen avulla ja taiteeseen	11
3.2 About / in or through / for ympäristökasvatuksen mallina	12
3.3 Ympäristökansalaiskasvatus	13
4 Taideperustainen ympäristökasvatus	14
4.1 Ympäristö, paikka ja tila	15
4.2 Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena	16
4.3 Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa	17
4.4 Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen	19
4.5 Taideperustaisen ympäristökasvatuksen malleja	20
4.6 Eklektismi	22
5 Taideperustainen ympäristökansalaiskasvatus	23
5.1 Ympäristökansalaiskasvatuksen teoriat	24
5.2 For the environment ympäristökansalaiskasvatuksessa	25
5.3 Taiteen avulla kasvatus ympäristökansalaiskasvatuksessa	26
5.4 Taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen mahdollisuudet	28
6 Lopuksi	30
6.1 Tutkielmasta	31
6.2 Toiminnasta	32
Lähteet	33

”...sosiaalinen oppiminen ja kokemuksellisuus tarjoavat hallinnollisten toimien ohella merkittävän panoksen ilmastonmuutoksen hillintään.” (Virtanen 2011, 38)

1 Johdanto

1.1 Nyrkkisääntö

Lokakuussa 2013 osallistuin Suomen Ympäristökasvatusseuran järjestämille Ympäristökasvatuspäiville, jossa huomasin ennen kaikkea sen, miten paljon ympäristökasvatuksen laajalle kentälle mahtuu kehitettävää. Esimerkiksi yhdessä seminaarissa lähes puolet noin sadasta osallistujasta allekirjoitti väitteen, että lapsille ei saa kertoa ympäristöongelmista, sillä kertominen vaikeuttaa tasapainoisen luontosuhteen syntymistä. Seminaarissa esiteltiin ympäristökasvatuksen nyrkkisääntö: lapsille ei saa puhua ympäristöongelmista enempää kuin sen, mihin he voivat itse vaikuttaa. Pohdin, miten edes hyvää tarkoittava ympäristökasvattaja voi määritellä toisen puolesta mihin hänen vaikutusvaltansa ulottuu ja mihin ei.

Kaksi viikkoa myöhemmin Greenpeacen Arctic Sunrise -aluksen toiminta nosti arktisen öljynporauksen isoimpiin otsikoihin suomalaisen Sini Saarelan jouduttua vankilaan Venäjällä. Julkisuudessa kuultiin lukuisia puheenvuoroja, joiden mukaan aikuisten parasta ja tehokkainta kansalaistoimintaa ja vallankäyttöä on äänestämisen vaaleissa.¹ Huomasin, että jos lapsilla ei nähdä olevan valtaa vaikuttaa ympäristöönsä, eivät aikuisetkaan ymmärrä mahdollisuuksiaan toimia aktiivisina kansalaisina, vaikka se olisi meidän velvollisuutemme koska poliittinen päätöksenteko ympäristönsuojelussa on täysin epäonnistunut. Näkisin, että edellä mainitsemani nyrkkisääntö kumpuaa juuri kasvattajien vaikeuksista ymmärtää omaa vastuutaan valtavien ympäristökriisien kuten ilmastonmuutoksen äärellä.

Aloittaessani taidekasvatuksen opinnot vuonna 2010 pidin taidetta itseisarvona taidekasvatuksessa, sen tärkeimpänä sisältönä, mutta taidekäsitykseni on muuttunut huomattavasti välineellisemmäksi opintojeni aikana. Taideperustaiset menetelmät ovat kasvatustyössä loputtoman käyttökelpoisia, mutta en enää näe kaikkia taidekasvatuksen sisältöjä yhtä kiinnostavina ja tärkeinä. Mielestäni taideperustainen ympäristökasvatus on tulevan ammattini parasta sisältöä, mutta sen teoria ja käytäntö ei aina tyydytä minua. Haluan tietää, miten kuvataidekasvatus voi ottaa tavoitteekseen opettaa toimimaan ympäristön puolesta pelkän taiteenteon käytäntöjen opettamisen sijaan, miten kasvatetaan ympäristökansalaisia eikä ympäristötaiteilijoita.

1.2 Kysymykset ja oletukset

Tutkielmassani pohdin taideperustaisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa. Esittelen ja analysoin taideperustaisen ympäristökasvatuksen nuorta traditiota ja sen sovellusmahdollisuuksia kasvatuksessa. Aineistonani on neljä keskeistä taideperustaista ympäristökasvatusta käsittelevää tekstiä Suomesta 1990- ja 2000-luvuilta. Koulun kuvataideopetukseen kuuluvan taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulma on tutkielmassani vahva, mutta en rajaa käsitystäni taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta vain koulumaailmaan.

¹ Esim. HS 4.10.2013; HS 5.10.2013; HS 22.10.2013

Tutkimuskysymykseni on, miten taideperustaista ympäristökasvatusta voidaan kehittää ympäristökansalaisyhteistyön suuntaan työkaluina Juho Hollon kolmijakoinen käsitys taiteen asemasta taidekasvatuksessa (Hollo 1932, 141) ja Joy Palmerin (1994, 26) kehittämä about / in or through / for -ympäristökasvatusmalli. Alakysymyksinä on, millaisia taidekasvatustyylejä ja ympäristökasvatusmalleja valitsemassani taideperustaisen ympäristökasvatuksen teoriakirjallisuudessa voidaan nähdä ja miten erilaiset taidekasvatusmallit ja ympäristökasvatusmallit linkittyvät toisiinsa. Tutkielmani rakenne on kaksiosainen: ensimmäisessä osassa kartoitan erilaisia ympäristökasvatusmalleja, toisessa syvennyn yhteen niistä.

Operoin kahden käsitteellisen työkalun avulla. Arvioin taiteen roolia erilaisissa ympäristökasvatuksen malleissa Juho Hollon ajattelun pohjalta. Hollo määritteli taidekasvatuksen kasvatuksiksi taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen (Hollo 1932, 141). Vastaavaa mallia ympäristökasvatusta varten on hahmotellut Ison-Britannian kouluhallituksen Project Environment 1970-luvulla, ja suurelle yleisölle esitellyt Joy Palmer. Malli määrittelee ympäristön suhdetta ympäristökasvatukseen kolmen haaran avulla: education about the environment, education in or through the environment ja education for the environment. (Neal & Palmer 1994, 26.) Nämä mallit, jotka määrittelevät taiteen aseman taidekasvatuksessa ja ympäristön aseman ympäristökasvatuksessa, ovat syntyneet hyvin erilaisista lähtökohdista eikä niitä ole alun perin tarkoitettu yhdistettäväksi, mutta ne keskustelevat mielestäni hyvin taideperustaisen ympäristökasvatuksen kontekstissa.

Tutkielmani lähtökohta on kokemukseni siitä, että taideperustainen ympäristökasvatus käsitetään monesti niin kuin se olisi yksi yhtenäinen kasvatusmalli, jolla on yksi oikea teoria. Esioletukseni mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen käsitteen alla on kuitenkin hyvin erilaisia ajattelutapoja. Analyysissä tarkoitukseni on käyttää käsitteellisiä työkaluja siten, että ne tuovat erilaisia ympäristökasvatusmalleja esille ja tekevät mahdollisimman selkeästi näkyväksi mallien keskenäisiä eroavaisuuksia. Pyrin ymmärtämään syvällisesti erilaisia vaikuttimia taideperustaiselle ympäristökasvatukselle. Toinen lähtökohta tutkielmalleni on myös esioletukseni, että taideperustainen ympäristökasvatus ei pyri kasvattamaan ympäristökansalaisuuteen. Esioletan kuitenkin, että taideperustaisen ympäristökasvatuksen keinoinla voitaisiin kasvattaa ympäristökansalaisia. Tähänastiset kokemukseni taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta turhauttavat minua sisäänpäin kääntyneisyydessään. Pohdin, onko yksilöön yhteisön sijaan suuntautuneen taidekasvatuksen vaikuttimena muistot aikaisempien vuosikymmenten yhteiskunnallisten taidekasvatusprojektien kariutumisesta tai kouluympäristön ja kasvatuksen pyrkimys epäpoliittisuuteen.

Esioletuksiani ovat luoneet muun muassa omat kokemukseni kasvatettavan asemassa, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet sekä taidekasvattaja Meri-Helga Mantere, joka on ensimmäisiä taideperustaisen ympäristökasvatuksen teoreetikoita Suomessa. Hänen teoksensa Maan kuva oli ensimmäinen kosketukseni taideperustaiseen ympäristökasvatukseen kun aloitin taidekasvatuksen opinnot. Mantere kirjoitti 1990-luvun lopulla 1970-luvun lopun taidekasvatuksen ajautuneen umpikujiaan:

”Tiedostetut ympäristölliset uhkakuvat ja poliittinen ajankohtaisuus taidekasvatuksen henkisenä ravintona osoittautuivat kyseenalaiseksi ajatuksiksi. --- Vastareaktiota yhteiskuntakriittisyydelle leimasi monen kuvaamataidon opettajan paluu oppiaineen turvalliseen traditioon. --- Yhteiskunnallisuudesta katse kääntyi paremminkin taiteen tekijän tai harrastajan mielen sisäisiin liikkeisiin...”
(Mantere 1995, 14.)

Tutkielmassani esitän taidekasvatuksen taidekäsitteiden laajentamisen työkaluna edellä mainitun ympäristökasvatuksen umpikujan kiertämiseen ja luon uuden käsitteen, taideperustainen ympäristökansalaiskasvatus, jonka määrittelen ja perustelen luvussa 3.

Ajattelen, että opettaja on oppilaille tai kasvattaja kasvatettaville ennen kaikkea vastuussa siitä, että opetuksen sisällöt ovat pohdittuja ja perusteltuja. Tällaista eettisesti kestävästä kasvatuksesta ei voida tehdä vain opetussuunnitelmaa toteuttamalla. Ympäristökriisien käsittely kasvatuksessa ei ole valinta, joka pitäisi jättää tekemättä sen mahdollisen poliittisen luonteen vuoksi, vaan itsestään selvästi kaikkien hiilidioksidia uloshengittävien, syövien, liikkuvien ja kuluttavien yksilöiden vastuunkantoa. Ekologisen kestävyden teemat kuuluvat eettisesti kestävästä kasvatuksesta. Ympäristökasvatuksen kriitikot Saylan ja Blumstein (2011, 34, 45) ymmärtävät John Deweyn ajattelun ympäristökasvatukseen sovellettavaksi: vastuu yhteisistä asioista ei kuulu vain poliittisen vallan käyttäjille vaan yksilöille, jotka elävät päättäjien kanssa samassa sosiaalisessa järjestelmässä. Kasvatuksen tulee koulua kykyä tämän vastuun kantoon yhteisönä, ympäristökasvatuksen tulee osoittaa, kuinka ”*yksilöiden äänet voimistuvat kuorossa.*”

2 Tutkimusote ja -kohde

Tutkielmani taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta on luonteeltaan laadullinen. Tutkielmani tiedonintressi² on sekä praktinen eli ymmärtävä että emansipatorinen eli vapauttava tai muutokseen pyrkivä. Tutkielmassani se ilmenee siten, että kuvailen valitsemani aineiston luomaa kuvaa taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta, mutta tarkoitukseni on kritisoida tätä kuvaa siltä osin kun se on perusteltua ja hahmotella vaihtoehtoista käytäntöä luomani teorian pohjalta. Myönnän, että esioletukseni tutkielman alkuvaiheessa ovat vahvat, mutta annan taideperustaiselle ympäristökasvatukselle mahdollisuuden olla vastaamatta niitä. Tämä näkyy valitsemani tutkimusotteen painopisteissä sekä tutkimusaineistoni valinnassa: kiinnitän erityisesti huomiota aineiston laatuun ja valintojen perusteluun, jotta tutkielmani luotettavuus ei kärsi.

2.1 Kriittinen teoria

Tutkimusotteeni pohjautuu kriittiseen teoriaan. Kriittinen teoria on tiedonmuodostuksen tapa ja tutkimuksen teon lähestymistapa. Tutkimusotteena kriittinen teoria pyrkii valitun ilmiön kuvailemiseen sen yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa ja näkee tutkijan tehtävänä pyrkiä muuttamaan ilmiön kulkua (Anttila 1998, 140). Kriittisen teorian tiedonkäsitely on hyvin kiinnostunut tutkijan paikasta tiedonmuodostuksessa. Teorian mukaan subjekti tuottaa kaiken tiedon, niin arkikokemukset kuin tieteelliset teoriat. Subjektit eivät ole samassa asemassa tuottamaan havaintoon pohjautuvaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 37.) Eri tutkijat tuottavat siis erilaista tietoa, ja tämä näkyy kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa tutkimusaiheen valinnasta loppupäätelmiin.

Nykyaikaista kriittiseen teoriaan pohjaavaa tutkimusta on kehittänyt erityisesti Jürgen Habermas (Tuomi & Sarajärvi 2009, 38). Anttilan (1998, 142-143) mukaan Habermas kritisoi tieteen instrumentaalista rationaliteetikäsitystä eli uskoa tiedon objektiivisuuteen. Habermasin kritisoima positivistinen tiedonkäsitely ei huomioi tiedon rakentumista kulttuurillisessa kontekstissa: moni objektiivisena pidetty tieto on todellisuudessa subjektiivisesti tai sosiaalisesti konstruoitua. Todellisuus on helppo nähdä siten kuin omat esioletukset tai muiden näkemykset ohjaavat näkemään ja väritynyttä käsitystä on helppo pitää totuutena.

Kriittiseen teoriaan pohjaava tutkimusote edellyttää myös kommunikatiivista rationaliteettia: argumenttien laadun tarkka arviointi on tärkeää ja tiedon luotettavuutta arvioidaan sen pohjalla olevin argumenttien eikä esimerkiksi tietolähteen asiantuntijastatustuksen pohjalta. Tässä yhteydessä Habermas puhuu Anttilan (1998, 198-199) mukaan myös tutkijan itsereflektion tärkeydestä. Koska teorian mukaan tieto ei ole objektiivista vaan subjektin rakentamaa, tutkijan täytyy olla tietoinen asemastaan tiedon muodostumisessa ja kirjoittaa tutkimusteksti läpinäkyväksi, omia näkemyksiään ja esioletuksiaan reflektoiden.

Käytännössä kriittiseen teoriaan pohjaavassa tutkimuksessa tulkitaan aineistosta mahdollisesti löytyviä kommunikaation ja argumentoinnin ongelmia, sekä ajattelumalleja, jotka saattavat löytyä vain aineiston rivien välistä. Ajattelutapojen kriittisessä tulkinnassa pohditaan esimerkiksi sitä, minkälaiset tiedostetut tai tiedostamattomat arvot ja ideologiat vaikuttavat niiden taustalla ja miten ne ovat syntyneet.

² Tiedonintressi on kriittiseen teoriaan kuuluva käsite, jonka kehitti Jürgen Habermas teoksessaan *Knowledge and Human Interests* 1972. Teoriassa esitellään kolme intressiä: tekninen, praktinen ja emansipatorinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 38.) Tekninen tiedonintressi kuvaa tutkittavaa ilmiötä, praktinen pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä ja emansipatorinen eli kriittinen tiedonintressi tähtää vapautumiseen ja sitä kautta muutokseen. Vapautuminen on esimerkiksi valtarakenteiden kriittistä tulkintaa. (Anttila 1998, 21, 145.)

”...jos ilmiön voidaan osoittaa olevan problemaattinen --- ja problemaattisuus voidaan todeta yksisuuntaisten tai yksipuolisten tai dominoivien ajatusten tai vahvojen vaikuttajaryhmien vaikutusten tulokseksi, on vahvoja perusteita kriittisen tulkinnan suorittamiseen.” (Anttila 1998, 203.)

Oman tutkielmani aloitan aineiston analyysillä, jossa pyrin käsitteellisten työkalujen kautta aineiston syvään analysointiin ja taideperustaiseen ympäristökasvatukseen vaikuttavien rakenteiden kuvailuun. Analyysini pohjalta hahmottelen mallin, jonka nimeän taideperustaiseksi ympäristökansalaiskasvatukseksi. Luon mallille teoriaa ja käytännön sovelluksia, ja perustelen mikä tekee siitä mielekkään taidekasvatuksen kannalta.

Tutkimusotteeni pohjautuu kriittiseen teoriaan, sillä se vastaa hyvin pitkälle omaa käsitystäni tiedon rakentumisesta suhteessa todellisuuteen. Lisäksi kriittiseen teoriaan pohjautuvaa tutkimusta ja omaa tutkielmaani yhdistää muutokseen tähtääminen ja vallitsevien näkemysten kriittinen arviointi. Se sopii myös tiedonalaani, sillä taidekasvatuksen tiedonkäsitteelle on luonteenomaista subjektiivisuuden korostaminen ja positivismin kritiikki. Lisäksi kriittinen teoria soveltuu ympäristötematiikan käsittelyyn. Teoria tarjoaa esimerkiksi työkaluja arvioida ympäristöongelmien yhteyksiä ja eroavaisuuksia sosiaalisiin ja taloudellisiin rakenteisiin. Habermasin emansipatorisen tiedonintressin yhdistämisestä ympäristökasvatukseen on kirjoittanut Riitta Wahlström. Hän ei puhu ympäristökasvatuksen tutkimisesta, vaan käytännön kasvatustyöstä: Wahlströmin (1994, 23) mukaan reflektio ja emansipatorisen tietoisuuden synty on keskeistä kaikessa ympäristökasvatuksessa ja oppilaita tulee rohkaista reflektimaan kokemuksellisten oppimisen avulla.

Tutkielmani on ennenmin ottanut vaikutteita kriittiseen teoriaan pohjautuvasta tutkimusotteesta kuin edustaa sitä tyylipuhtaasti. Valitsemani tutkimusote ei mahdu yhden taiteen kandidaatin tutkielman sivuille. Sovellan tutkielmassani valitsemaani tutkimusotetta laajalti, mutta en väitä oman kommunikatiivisen kompetenssini venyvän kriittisen teorian laajuiseksi. Tutkielmani kaksiosainen rakenne sekä oma asemani ja tavoitteeni tutkielman tekijänä noudattaa selvästi kriittisen teorian koulukuntaa, mutta esimerkiksi aineiston analyysi tutkielmassani ei yllä niin syvälle kuin kriittinen teoria edellyttäisi. Tämä on perusteltua, sillä haluan keskittyä uuden teorian luomiseen vaikka se tapahtuisi vanhojen teorioiden analysoinnin kustannuksella.

2.2 Aineisto

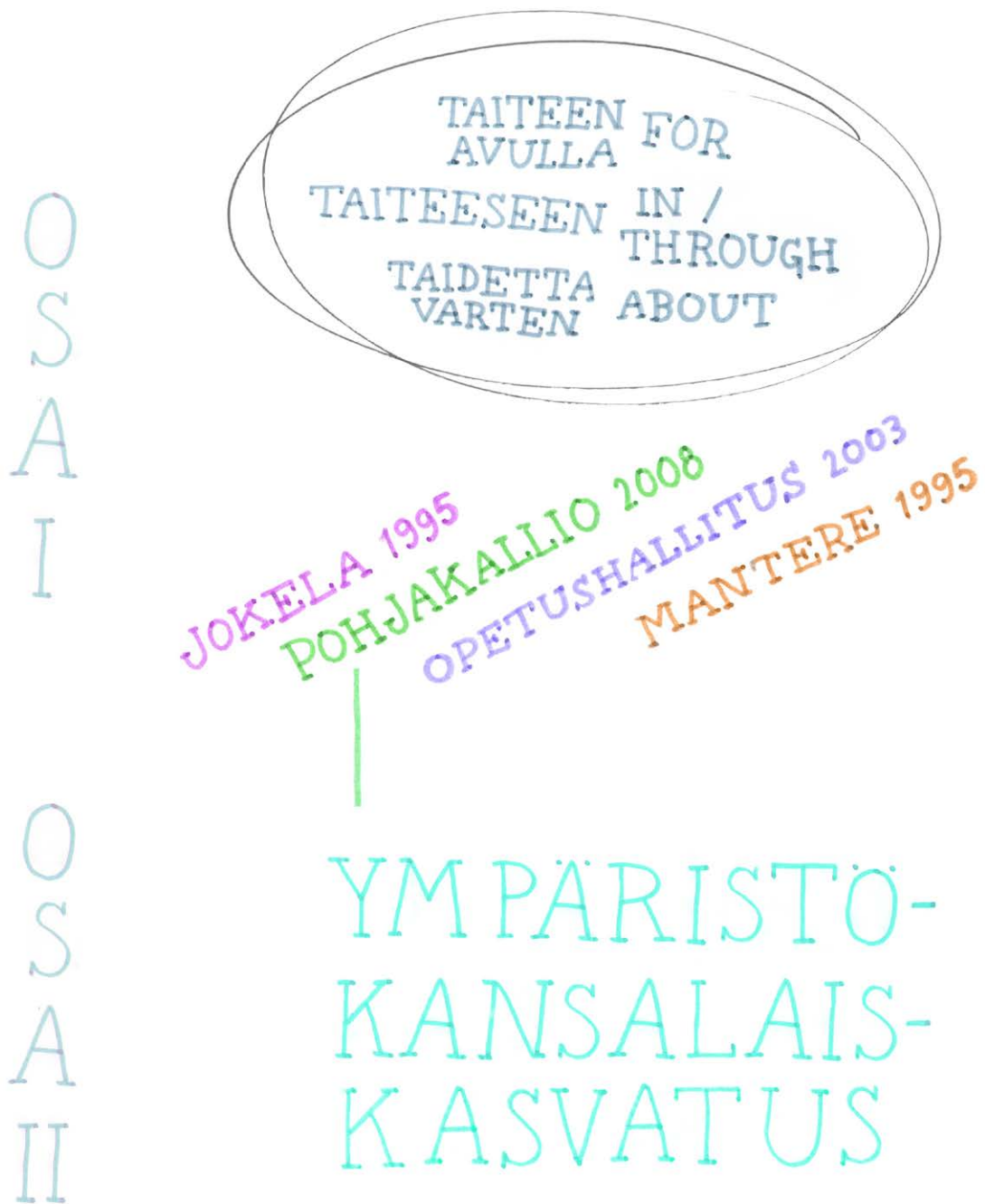
Kriittinen teoria tutkimusotteena tarjoaa mahdollisuuden käyttää lähes mitä tahansa laadullisen tutkimuksen luonteelle soveltuvaa aineiston hankintatapaa (Anttila 1998, 200). Tutkielmani aineiston muodostavat lukion opetussuunnitelman perusteiden luku sekä seuraavat kolme artikkelia.

Mantere, Meri-Helga 1995 Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa.
Teoksessa Maan kuva.

Jokela, Timo 1995 Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen.
Teoksessa Maan kuva.

Pohjakallio, Pirkko 2008 Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena, viimeinen luku, sivut 160-162.

Opetushallitus 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteet.
Luku 5.18 Kuvataide, kurssi 2. Ympäristö, paikka ja tila, sivut 201-202.



Kuva 1.
Tutkielman rakenne

Kuvassa näkyy tutkielmani rakenne: ensimmäisessä osassa ovat teoreettiset työkalut ja aineiston analyysi, toisessa osassa kirjoitan teoriaan ja analyysiin pohjautuen taideperustaisesta ympäristökansalaiskasvatuksesta.

Valikoima, josta nostin nämä neljä tekstiä, oli melko rajattu. Suomessa ei ole kirjoitettu paljoa taideperustaisen ympäristökasvatuksen perusasioihin kuten taidekäsitteeseen kantaa ottavia tekstejä. Joidenkin ympäristökasvatuksen menetelmäoppaiden tekstit taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta saattoivat käsitellä näitä perusasioita, mutta ne eivät välttämättä olleet taidekasvatuksen ammattilaisten kirjoittamia. Pidin aineiston valinnassa kuitenkin ehdottomana kriteerinä sitä, että kirjoittajat ovat taidekasvattajia, ja koska taideperustainen ympäristökasvatus on mielestäni myös kulttuurisidonnaista, valitsin vain suomalaisia tekstejä.

Valitsin Maan kuva -teoksesta kaksi artikkelia, sillä se on ensimmäisiä suomalaisia teoksia taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Teos on suunnattu ”*kaikille ympäristö- ja ympäristökasvatusasioista kiinnostuneille*”. Meri-Helga Mantere oli teoksen ilmestymisaikana lehtorina Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla ja hänen ajattelunsa vaikutti sitä kautta moniin taidekasvattajiin. Toisen Maan kuva -teoksessa ilmestyneen artikkelin kirjoittaja Timo Jokela on tutkinut ja opettanut taidekasvatusta ja erityisesti ympäristökasvatusta Lapin yliopistossa. Maan kuva on edelleen kattavimpia suomenkielisiä perusteoksia taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta: se oli kurssikirjallisuutena ympäristöpedagogiikan kurssilla ensimmäisenä opiskeluvuoteni 2010. Siksi artikkelien valinta aineistooni on mielestäni hyvin perusteltu, vaikka vuonna 1995 ilmestynyt teos ei luonnollisestikaan ole kiinni tämän ajan ympäristökasvatuksen haasteissa. Analyysissäni pyrin huomioimaan lähes kahdenkymmenen vuoden eron oman lukuni ja teoksen kirjoitushetken välillä.

Pirkko Pohjakallion artikkelin valintaan vaikutti sen ajankohtaisuus. Artikkelin on julkaistu Åbo Akademin kasvatustieteiden laitoksen raportissa, joka kokoaa erilaisia tutkimuksia suomalaisten koulujen ympäristökasvatuksen sovelluksista. Kyseessä ei ole välttämättä kovin merkittävä alan julkaisu. Pohjakallio on kuitenkin opettanut ja tutkinut taidekasvatusta pitkään niin Taideteollisessa korkeakoulussa kuin Aalto-yliopistossakin, joten hänen ajattelunsa, jota artikkeli esittelee tutkimukseni kannalta mielekkäästi, on merkittävää Suomen taideperustaisen ympäristökasvatuksen kentällä. Artikkelissa kuvataan laaja-alaisesti taideperustaisen ympäristökasvatuksen historiaa, mutta se sisältää myös Pohjakallion pohdintaa, joka pureutuu taideperustaisen ympäristökasvatuksen ajankohtaisiin peruskysymyksiin. Keskityn analyysissäni tähän pohdintaosioon, artikkelin viimeiseen lukuun Taidekasvatus menetelminä ja toimintatapoina.

Lukion opetussuunnitelman perusteet edustavat puolestaan yleisluontoisia normeja taidekasvatuksen tavoitteista ja painotuksista. Opetussuunnitelma on toki vain suuntaviiva, jonka toteutumisesta ei käytännössä ole varmuutta. Samalla se on kuitenkin kuvaus siitä, mitä sisältöjä pidetään tärkeinä ja minkälaisiin teemoihin ja tavoitteisiin opetuksessa tulisi pyrkiä. Analysoin opetussuunnitelmaa lukion toisen pakollisen kuvataiteen kurssin Ympäristö, paikka ja tila osalta, sillä ympäristökasvatuksen teemat ovat siinä selkeimmin esillä.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua tutkimuksen teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä: aineistosta tehtyjen tulkintojen laatu määrää tutkimuksen yleistettävyyden (Eskola & Suoranta 1996, 38). Omassa tutkielmassani teen perusteltuja mutta hyvin pitkälle vietyjä tulkintoja aineistostani, joten en väitä niiden olevan laajalti yleistettäviä. Esioletukseni valitsemastani aineistosta on, että se esittelee useita erilaisia taideperustaisen ympäristökasvatuksen malleja ja on riittävä kokonaisuus tutkielmani tarpeisiin. Se on niin keskeinen ja kattaa niin laajasti suomalaisen taideperustaisen ympäristökasvatuksen kenttää, ettei siitä tarvitsekaan voida tehdä itsensä ulkopuolelle laajentuvia yleistyksiä.

Aineiston tarkka rajaus on valmista aineistoa käytettäessä tärkeää. Pieni aineisto on helpompi tuntea syvästi. (Eskola & Suoranta 1996, 91-92.) Haluan keskittyä enemmän aineistoni

merkittävyyteen kuin laajuuteen: analysoin tekstejä, jotka ovat vaikuttaneet vahvasti taideperustaiseen ympäristökasvatukseen tai joiden arvioin edustavan merkittävää taideperustaisen ympäristökasvatuksen ajattelumallia. Kriittiseen teoriaan pohjautuvassa tutkielmassani tavoittelen myös metodini vaatimaa syvällistä analyysia. Tutkielmani rajoissa en voi analysoida syvästi laajempaa aineistoa.

2.3 Analyysi

Kriittiseen teoriaan pohjaavan tutkimuksen aineistoa voi analysoida monin eri keinoin. Tärkeää on, että menetelmä auttaa valittuihin kysymyksiin vastaamisessa ja että se on luonteeltaan reflektiivinen. (Anttila 1998, 200.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi olla apuväline, joka tarjoaa lähtökohdan tutkijan omalle teoreettiselle ajattelulle (Eskola & Suoranta 1996, 91, 111). Tutkielmassani on kyse juuri tästä: jo olemassa olevien tekstien analyysiin peilaten oma teoreettinen ajatteluni pääsee pidemmälle.

Aineiston analyysi on merkitysten pohdintaa. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen merkityksistä ja merkityksien suhde todellisuuteen on lopulta laadullisen tutkimuksen ytimessä. (Eskola & Suoranta 1996, 50.) Tässä tutkielmassa instrumenttinani on kieli ja sen luomien merkitysten tarjoamat mahdollisuudet kuvailla ja lopulta luoda jotain ilmiötä, kuten taideperustaista ympäristökasvatusta. Olen tutustunut jo aiemmin ympäristökasvatuksen tunnettuihin teorioihin ja taidekasvattajana olen pohtinut paljon taidekäsitteitä kasvatuksen kontekstissa, joten valitsemieni käsitteiden kieli ja maailma on minulle tuttu. Kaikkien aineistoni tekstien kirjoittajat ovat taidekasvattajia kuten minäkin, joten puhumme samaa kieltä.

Työkaluinani aineiston lukemisessa ovat valitsemani teoreettiset viitekehykset. Niiden tarkoitus on ohjata minua saamaan aineistosta kiinni pintaa syvemältä, auttaa löytämään ja ryhmittelemään aineistoa tutkielman kannalta kiinnostavasti ja sulkea pois sellaista aineiston tarjoamaa tietoa, jonka analysointi ei kuulu tähän tutkielmaan. Viitekehykset ja tutkimuskysymykset asettavat teksteille kysymyksiä, joista tärkeimmiksi muotoilin:

- 1) Minkä pääasiallisen tavoitteen teksti antaa taideperustaiselle ympäristökasvatukselle?
- 2) Miten tavoitteeseen päästään?

Etsimällä teksteistä vastaukset näihin kahteen kysymykseen voin mielestäni sijoittaa tekstit melko hyvin valitsemieni teorioiden sisälle.

3 Teoreettiset työkalut ja keskeinen käsite

Hollon jaottelu taiteen asemasta taidekasvatuksessa sekä Palmerin tunnetuksi tekemä puumalli ovat tutkielmani teoreettisia viitekehyksiä ja työkaluja aineiston analyysiin. Analyysivaiheessa sijoitan valitsemani tekstit johonkin mallien kolmesta haarasta ja yhdistelen haaroista kokonaisvaltaisempia malleja. Taideperustainen ympäristökansalaiskasvatus on käsite, jonka loin kuvaamaan tutkielman toisessa osassa kehittämäni ympäristökasvatusmallia.

3.1 Taidetta varten, taiteen avulla ja taiteeseen

Juho Hollo esitteli teoksessaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen mielikuvituksen kasvatamiseen vaadittuja ”koulun kasvatuksellisia uudisaatteita”*. Hollon mukaan taidekasvatuksen pyrintöjä lamaannutti taidekasvatuksen määrittelemättömät ja jopa keskenään ristiriitaiset tavoitteet, joten hän esitteli teoksessaan kolme taidekasvatuksen johtolankaa, siis tavoitetta koulujen silloiselle piirustuksen opetukselle, jota hän tosin laajasti soveltaa muihinkin oppiaineisiin ja kaikkeen kasvatukseen. Nämä ovat kasvatus taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. (Hollo 1932, 141.)

Taiteen avulla kasvattamisella Hollo (1932, 142) tarkoitti, että esimerkiksi taide-esineiden läsnäolo kouluissa ja taiteen opetus sinällään jo kehittävät lasta. Taiteen avulla kasvattaminen käyttää ja arvottaa taidetta kasvatuksen välineenä. Hollokin sanoi, että tämän koulukunnan kasvatustavoitteille on ominaista, että ne eivät liity suoranaisesti taiteeseen vaan yleisemmin paremmaksi ihmiseksi kasvamiseen. Nykyajan taidekasvatuskeskusteluissa instrumentalistista taidekäsitystä edustaa esimerkiksi ajatus, että taideaineet edesauttavat myös lukuaineiden oppimista (Räsänen, 2006, 18). Mielestäni Hollon ajatukset taiteesta kasvatusvälineenä käsittävät kuitenkin tätä käsitystä laajemmin taiteen mahdollisuudet: taide tukee ihmiseksi kasvua. Olen kuitenkin tutkielmassani määritellyt myös kapeammat kasvatustavoitteet taiteen avulla kasvatukseksi, jos on ollut selvää, että taide on väline näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Taidetta varten kasvattaessa taidekasvatuksen tulee palvella taidemaailmaa, kehittää oppilaiden edellytyksiä nauttia taiteesta ja piirustustaitoja (Hollo, 1932, 142). Taidetta varten kasvattamisessa nämä tavoitteet riittävät, sillä tässä näkökulmassa taide on taidekasvatuksessa itseisarvo ja kasvatettavan sosiaalistaminen taidemaailmaan tavoite.

Hollo (1932, 143-144) määrittelee taiteeseen kasvatuksen periaatteen tavoitteeksi taiteellisen tuottavuuden. Toisin kuin taiteen avulla ja taidetta varten kasvatuksessa, taiteeseen kasvatuksessa ei ole taidemaailmaan sopeuttavia tai taidemaailman ulkopuolisia kasvatustavoitteita. Taiteen tekeminen ja sen käytäntöjen oppiminen itsessään on taiteeseen kasvatuksen arvokain tavoite.

Hollo ei itse puhunut yhdenkään yksittäisen mallin puolesta, vaan ennemmin kasvattajasta taiteilijana ja kasvatuksesta taiteena (Räsänen 2006, 11). Hän kehitti nämä kolme käsitettä tavoitteenaan tehdä näkyväksi taidekasvatuksen sisältä löytyviä eroavaisuuksia (Hollo 1932, 142). Käytän Hollon kolmijakoa työkaluna samaan tarkoitukseen: erittelen sitä, mihin taidekasvatus taiteen läsnäololla pyrkii. Vaikka Hollon taidekäsitys oli jossain määrin instrumentalistinen, haluan korostaa, ettei hänen taidekäsityksensä ole yhtä välineellinen kuin omani. Hollo myös kirjoitti tekstinsä aikana, jolloin taidemaailma ja taiteen välineet olivat erilaisia: hän ei luonnollisestikaan ottanut kantaa esimerkiksi nykyaikaiseen laajentuneeseen taidekäsitykseen taidekasvatuksessa. Vaikka käytänkin Hollon käsitteitä, yksinkertaistamisen pakon ja ajallisen etäisyydenkin vuoksi korostan, että tekemäni tulkinnot ovat omiani.

3.2 About / in or through / for ympäristökasvatuksen mallina

Kolmihaaraisena puuna monesti kuvattu, ympäristökasvatuksen teoriassa laajalle levinnyt ja komalli, joka määrittelee ympäristön aseman ja arvon ympäristökasvatuksessa, esiteltiin ensimmäisen kerran Ison-Britannian kouluhallituksen julkaisussa *Project Environment* (1974) (Neal & Palmer 1994, 19). Palmerin esittelemänä ja hieman muokkaamana puumalli on laajimmin levinneitä ympäristökasvatusmalleja kansainvälisesti ja myös Suomessa (Cantell & Koskinen 2004, 68; Louhimaa 2005, 223). Mallin oksat ovat: education *about* the environment, education *in or through* the environment ja education *for* the environment.

About the environment -kasvatus tavoittelee kriittisen ympäristötietoisuuden lisääntymistä empiirisistä lähtökohdista. Välineet voivat olla kokemuksellisia, mutta tavoitteena on aina tiedon määrän kasvattaminen, jonka mallissa nähdään johtavan arvojen ja asenteiden kehittymiseen ja sitä kautta ympäristövastuullisiin tekoihin. (Neal & Palmer 1994, 19.) Palmerin ajattelua on kritisoitu siitä, ettei se huomioi ympäristövastuullisen toiminnan yhteiskunnallista ulottuvuutta, vaan yksinkertaistaa yksilön toiminnan syy- ja seuraussuhteet (Louhimaa 2005, 224).

In or through the environment -kasvatuksessa luonto on väline kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen. Tavoitteena luonnossa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa on kehittää tietojen ja ymmärryksen lisäksi taitoja tutkia ympäristöä. (Neal & Palmer 1994, 29.) In or through -kasvatuksessa luodaan luontokokemuksia ja tavoitellaan oman luontosuhteen syntymistä myös luonnon esteettisyyttä hyödyntäen (Cantell & Koskinen 2004, 69).

For the environment -kasvatuksen tavoitteena on rohkaista yksilöitä etsimään henkilökohtaista vastuutaan ja oman toimintansa yhteyttä ympäristökriiseihin. Tavoitteet menevät tietojen ja taitojen tasoa pidemmälle: ne edellyttävät sitoutumista arvoihin omien tekojen tasolla. (Neal & Palmer 1994, 29.) Ympäristökasvatuksen tavoitteissa tämän tyyppinen arvokasvatus on esillä paljon, mutta käytännön ympäristökasvatustyössä sen ihanteellinen toteuttaminen on hankalaa, johtuen ehkäpä opetuksen tietopainotteisuudesta ja koulujärjestelmän näennäisen neutraaliuden ja ympäristöongelmien poliittisen luonteen yhteentörmäyksestä.

Suomenkielisiä käännöksiä puumallista löytyy useita. Cantell ja Koskinen (2004, 68) kääntävät oksat näin: *oppiminen ympäristöstä* (about), *oppiminen ympäristössä* (in or through) ja *toimiminen ympäristön puolesta* (for). Louhimaa (2005, 223) taas kääntää oksat kuvailevanmin: *tietopainotteinen ympäristöopetus* (about), *ympäristökokemuksia aikaansaava kasvatus* (in or through) ja *toimintapainotteinen asennekasvatus* (for). Mielestäni malli menettää moniulotteisuuttaan käännösten myötä. Cantellin ja Koskisen kahtiajako oppimiseen ja toimimiseen on mielestäni kasvatuksessa erittäin ongelmallinen ja Louhimaan suomennokset käsittävät oksien sisällöt tarpeettoman kapeasti. Itse en pystynyt parempaan: käytän siksi tutkielmassani alkukielisiä nimityksiä.

3.3 Ympäristökansalaiskasvatus

Ympäristökansalaisuus (*environmental citizenship*) on suomen kielessä melko uusi, mutta vakiintunut käsite, joka voidaan määritellä näin:

”Ympäristövastuullinen, aktiivinen ja osallistuva toimijuus, jonka kautta yksilö kokee itsensä osallisena kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.” (Nikodin et al. 2013, 36.)

Kasvatuksen yhteydessä ympäristökansalaisuuden käsitettä on käyttänyt Sanna Koskinen. Hänen mukaansa ympäristökansalaisuuden käsitteen tuominen ympäristökasvatukseen avaa kasvatukseen yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja korostaa osallistumista ja yhteisöllisyyttä vastakkaisena perinteisen ympäristö- ja kansalaiskasvatuksen yksilökeskeisyydelle. Lähtökohdiana Koskinen ajattelussa on, että lapset ja nuoret ovat jo kansalaisia, joita kouluympäristön tulee osallistaa aktiiviseen demokratian ja kestävän kehityksen toteuttamiseen. (Koskinen 2011, 58, 14.)

En määrittele kansalaisuutta tässä tutkielmassa kansallisvaltion jäsenyyden kautta. Kansalaisuus voidaan käsittää joko sopimuksenvaraisena asemana tai yksilön roolina, jossa yhteisöön kuuluminen edellyttää yhteisön toimintaan osallistumista, kuten tässä tutkielmassa kansalaisuuden käsitän. Oikeusministeriö referoi aktiivista kansalaisuutta käsittelevässä julkaisussaan Horsdalia:

”...ihminen on aktiivinen kansalainen silloin, kun hän ylittää totaalit itseskeisyyden ja astuu oman kotinsa seinien ulkopuolelle ja kiinnostuu siitä, mitä ulkopuolella tapahtuu. Ihminen alkaa tällöin ottaa osaa yhteiskunnassa. Vaikka ihminen ei olisikaan yhdistysaktiivisti, hän voi sanoa pystyvänsä, että hän on kansalainen tässä yhteiskunnassa...” (Oikeusministeriö 2004, 19.)

Ympäristökansalaiskasvatus ei ole vakiintunut käsite suomen kielessä, vaan loin sen tätä tutkielmaa varten.³ Koskinen (2011, 17) kirjoittaa ympäristökansalaisuutta tukevasta ympäristökasvatuksesta, jonka hän näkee ympäristökasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen näkökulmia yhdistävänä käsitteenä.

Oman tutkielmani tarpeisiin kehitin käsitteen taideperustainen ympäristökasvatus kuvaamaan sellaista ympäristökasvatuksen mallia, jota haluan tutkia ja luoda. Ympäristökansalaiskasvatuksen tarkoituksena näen ympäristövastuullisten asenteiden synnyttämisen ja muuttamisen vastuunkannoksi, käytännön toiminnaksi, ympäristökansalaisuudeksi. Taideperustainen ympäristökansalaiskasvatus on malli, jossa taide on väline näiden ihanteiden saavuttamisessa.

³ Google-haku ja haku Kansalliskirjaston tietokannasta sanalla ympäristökansalaiskasvatus eivät tuottaneet yhtäkään tulosta 9.12.2013.

4 Taideperustainen ympäristökasvatus

Etsin aineistokirjallisuudestani suoria tai epäsuoria viitteitä kirjoittajien taide- ja ympäristökasvatuskäsityksiin, joita erittelen edellä esittelemäni viitekehysten avulla.

Viitekehys asettaa luennalleni kysymyksiä, joihin etsin teksteistä vastauksia. Tärkein kysymys on, minkä tavoitteen tekstit antavat taideperustaiselle ympäristökasvatukselle. Vastauksen löytäminen tähän kysymykseen sijoittaa mielestäni tekstin karkeasti niin hollolaiseen taidekasvatuksen jakoon kuin Palmerin puun oksille. Kiinnitän myös huomiota siihen, mitä teksti esittelee tavoitteeseen pääsemisen välineinä. Kaikki artikkelit eivät vastaa kysymyksiin suoraan, joten erittelen myös läpi kuultavia ajatuksia, jotka voivat vaikuttaa kirjoittajan tai kirjoittajien ajattelun taustalla.

Analyysitekstissäni käytän opetussuunnitelmaa lukuun ottamatta kirjoittajien nimiä analysoitavaan tekstiin viitattessani, selkeyden vuoksi. En kuitenkaan analysoi Mantereen, Pohjakallion tai Jokelan kokonaisvaltaista ajattelua taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta vaan vain niitä ajatuksia, joita aineiston tekstit sisältävät. Viitattessani tekstin kirjoittajaan sukunimellä viittaatan siis kirjoittajan ajatteluun vain aineistotekstissä, en kirjoittajan ajatteluun laajemmin.

4.1 Ympäristö, paikka ja tila

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2003) määritellään kuvataiteen toisen pakollisen kurssin Ympäristö, paikka ja tila, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Kurssin tavoitteissa painotetaan ympäristöä useasta eri näkökulmasta:

“Kurssin tavoitteena on, että opiskelija --- oppii ympäristön suunnittelussa ja muotoilussa tekemään havaintoja eri näkökulmista, kuten esteettiseltä ja eettiseltä sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävän kehityksen kannalta.

- oppii tarkastelemaan ympäristöä luonnonvaraisena, rakennettuna, sosiaalisena ja psyykkisenä ilmiönä sekä kulttuurisena viestinä.” (Opetushallitus 2003, 201-202.)

Ympäristö, paikka ja tila -kurssin ympäristökasvatukselliset sisällöt ovat selvästi Palmerin puun about the environment -oksalla. Kurssin tarkoituksena on välittää tietoa ympäristöstä kuvataiteelle ominaisista näkökulmista. Keskeisiä käsitteitä ovat

“...maisema, rakennus, esine ja taideteos materiaalisena, henkisenä, esteettisenä ja oman aikansa kulttuurihistoriallisena viestinä...” (emt. 202).

Opetussuunnitelman tavoitteet ovat enemmän tieto- kuin toimintapainotteisia: toimintaa ei mainita kurssin tavoitteiden listassa eikä ensisijaisesti toiminnallisia sisältöjä ole. Pohdin, onko opetussuunnitelma kirjoitettu ajatellen, että erilaisilla kuvataiteelle ominaisilla toiminnan muodoilla välitetään tiedollisia sisältöjä eikä toiminnan nähdä jo itsessään olevan keskeistä sisältöä.

Näkökulmina mainitaan esteettinen ja eettinen, mutta ei ekologista. Ekologian voidaan toki nähdä sisältyvän eettiseen, mutta ekologian näkökulma puuttuu oikeastaan kaikesta kurssin ympäristökasvatuksen teemoista: kestävä kehitys määritellään sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen kautta ja ympäristötaiteen merkitystä korostetaan suunnittelun ja visuaalisen kulttuurin kautta. Kurssin keskeisissä sisällöissä on myös kohta *“Arkkitehtuuri ja muotoilu kulttuurisesti kestävän kehityksen ja talouselämän näkökulmasta”* (emt. 202.), jossa ekologian näkökulman poissaolo on mielestäni silmiinpistävää.

Opetussuunnitelma on joiltain osin tulkinnanvarainen sen suhteen, mihin taiteen läsnäololla tällä kurssilla pyritään. Taide on ilmeinen apuri kurssin tiedollisten sisältöjen välittämisessä, mutta nämä tiedolliset sisällöt eivät laajene kovin paljoa taiteen ulkopuolelle. Pääpiirteittäin, valitsemani teoreettisten raamien rajoissa, määrittelen kaksi neljästä tavoitteesta taiteen avulla -kasvatukseksi ja toiset kaksi taidetta varten -kasvatukseksi. Esimerkki ensimmäisestä on tavoite, jossa opetellaan tekemään ympäristön suunnittelussa havaintoja eri näkökulmista mukaan lukien eettinen ja sosiaalisesti kestävä, jälkimmäisestä esimerkkinä toimii tavoite oppia ymmärtämään ympäristö- ja yhteisötaiteen merkitys ympäristösuunnittelussa ja visuaalisessa kulttuurissa. Olisi myös perusteltua väittää kaikkien tavoitteiden olevan taidetta varten -kasvatusta, sillä edellä mainitsemani tavoite eri näkökulmien huomioinnin oppimisesta voidaan nähdä myös sisältyvän taiteellisiin prosesseihin, joita kurssilla opetetaan. Tällöin kurssin tiedollinen sisältö ei olisi laisinkaan taiteen sisältöjen ulkopuolista, mitä Hollo vaati taiteen avulla kasvatukselta.

Ympäristö, paikka ja tila -kurssissa on selvästi kyse taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta: tiedon välittämisestä, education about the environment, mahdollisesti taiteen avulla ja ainakin taidetta varten, mutta toisin kuin aineistoni muut tekstit, opetussuunnitelma ei ota kantaa ympäristöongelmiin eikä, kuten sanottu, määrittele millaisilla teoilla kasvatusta tulisi toteuttaa.

4.2 Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena

Artikkelissaan *Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena* (2008) Pirkko Pohjakallio esittelee taideperustaisen ympäristökasvatuksen historiaa ja sen tuleamista kuvataideopetuksen osaksi. Artikkelin viimeisessä luvussa johon analyysini keskittyy, Pohjakallio esittelee koulumaailman näkökulmasta toimintatapoja, jotka yhdistävät taide- ja ympäristökasvatuksen.

”Parasta taidetta olisi vaikuttaa arkipäivän laatuun, tehdä ympäristöstä ja ihmiselämästä elämisen arvoista, taidetta. Taiteen keinoin voimme oppia näkemään ympäristöämme, kulttuuriamme ja eri tiedon aloja kriittisesti eli kokeillen, koetellen, muotoa antaen, ajatellen, tutkien, harkiten, eritellen ja samalla tulevaisuuteen suunnaten.” (Pohjakallio 2008, 162.)

Palmerin puussa Pohjakallion artikkeli sijoittuu for the environment -oksalle. Pohjakallio pitää taidetta tietämisen tapana ja taidekasvatusta taiteellisen tiedon välittäjänä. Näin ollen taideperustainen ympäristökasvatus välittää taiteellista tietoa ympäristöstä. Tulkitsen tekstiä kuitenkin niin, ettei tieto ole tavoite vaan välivaihe, ja että taideperustainen ympäristökasvatus tähtää ympäristövastuullisiin tekoihin. Toimintaa liikkeelle paneva voima ja väline on tieto.

Pohjakalliolla on kaksi näkökulmaa tiedon asemaan ja tiedonkäsitteeseen ympäristökasvatuksessa. Yhtäältä taide on väline tehdä tutkimusta ja tuottaa tietoa sosiaalisesti tai subjektiivisesti konstruoiden, provosoiden ajattelemaan tai kommunikoiden. Toisaalta Pohjakallio puhuu taiteesta työkaluna tehdä kysymykset yksilölle merkittäviksi ja kokemuksellisiksi ja siten motivoitua toisenlaisen ja eksaktin tiedon hankintaan. Pohjakallio vaatii tiedolta myös yhteiskunnallisten rakenteiden näkemistä:

”Kriittisyys tulee tai on syytä tulla mukaan, kun on aika kysyä, miksi asiat ovat niin kuin ovat ja ketkä hyötyvät asioiden tilasta.” (emt. 160-161.)

Tässä tulkitsem tiedon olevan väline toimia vahvistamatta vallitsevia, ympäristölle haitallisia rakenteita. Lisäksi Pohjakallio pohtii myöhemmin taiteellisten toimintatapojen avulla tehtäviä hankkeita, jotka kumpuavat nimenomaan taiteellisesta tiedosta. Artikkelin ajatukset tästä liikkuvat melko abstraktilla tasolla, niitä esitellään tulevaisuudessa olevien diskurssien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Oletan, että Pohjakallion ajatuksia ei sovelleta sellaisenaan vielä paljoakaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen käytännöissä.

”Nykyään puhutaan taidesuuntausten sijaan erilaisista estetiikoista ja taiteen tekniikoiden sijaan korostetaan taiteen tapoja rakentaa keskustelutilanteita. --- Taide muistuttaa esimerkiksi sosiaalityötä, omaksuu talouselämän toimintamalleja ja tunkeutuu byrokratiaan ja muille yhteiskunnallisen työn näyttäimöille.” (emt. 161-162.)

Pohjakallion mukaan taide on väline veistää kulttuuria jossa elämme ennen kaikkea rakentamalla keskustelutilanteita ja pyrkimällä kommunikoimaan eri ryhmien välillä. Tekstissä näkyy selvästi käsitys, että nykytaiteella on sellaisia välineitä maailman muuttamiseen, joita millään muulla alalla ei ole. Tässä yhteydessä Pohjakallio puhuu sekä taidekasvatuksesta että taiteellisesta aktivismista. Tulkitsem, että Pohjakallion taidekäsitys ei kuitenkaan ole perinteisessä mielessä instrumentalistinen: taide ei ole väline maailman muuttamisessa, vaan taidetta on maailman muuttaminen. Taide ei ole väline myöskään kasvatuksessa, vaan kasvatuksen tulisi olla taiteellisen toiminnan kaltaista. Otan esimerkiksi tavan, jolla Pohjakallio kirjoittaa WWF:n Earth Hour -kampanjasta. Pohjakallio näkee kampanjan energian käyttöä havainnollistavana taideaktiona, linssinä, joka suuntaa katseen johonkin ympäröivän todellisuuden ilmiöön tavoitellen hyvin konkreettisia vaikutuksia.

”[Earth Hour -kampanjan] tavoitteena oli --- löytää keinoja, joiden avulla ihmiset tulevat tietoisiksi ongelmasta ja muuttavat elintapojaan.” (emt. 161.)

Mielestäni valitsemani viitekehyksen asettamien raamien sisällä on perusteltua esittää tulkinta, että Pohjakallio ajattelee taidekasvatuksen olevan taiteen avulla kasvatusta: taide on ympäristökasvatuksen väline ja ympäristökasvatuksen tavoitteena on ympäristövastuullinen toiminta.

4.3 Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa

Artikkelissaan Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa Meri-Helga Mantere (1995) kuvaa monipuolisesti ympäristötaiteen ja -kasvatuksen traditioiden sekä ekologisen näkökulman kautta ympäristökasvatusta käsittelevän opetusjakson suunnitteluprosessia.

”On eroa sillä, sanommeko taide ympäristökasvatuksen välineenä vai taide ympäristökasvatuksena vai ympäristökasvatus taiteena. Kukin vaihtoehto on mahdollinen ja sävyttää sisällön ja toiminnan eri tavalla.” (Mantere 1995, 11.)

Mantere on tekstin perusteella taiteen avulla kasvattaja, tulkintani mukaan hyvin hollolaisittain. Mantereen ajattelussa ympäristökasvatus ei ole väline tavoitella yksittäisiä, ympäristön suhteen spesifejä arvoja, vaan kuten Hollo asian ilmaisee, esteettistä elämäkäsitystä, tai kuten itse tulkitsem, parempaa tapaa olla ihminen.

”Taide on toiminut ja toimii tunnottomuuden ja piittaamattomuuden vastaliikkeenä.” (emt. 14.)

Mantere puhuu taideperustaisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksista vahvistaa kasvatettavan suhdetta ympäröivään maailmaan ja itseensä. Tämä edellyttää paluuta perustuntemuksiin, aisteihin ja niiden avulla tapaan kokea maailma kokonaisuutena, ei irrallisista faktoista koostuvana. Mantere esittää automaattisena, että taiteellinen toiminta näistä lähtökohdista ”vahvistaa elämänläheisiä perusarvoja”. Toimiva ympäristökasvatus on Mantereen mukaan moniaistista ja kokemuksellista, jossa taiteellinen toiminta on välittömässä suhteessa ympäristöön. Suuremmat kulttuurilliset tai ekologiset merkitykset laajentuvat yksilöllisistä ympäristökokemuksista lähtien. Dystooppisten uhkakuvien tai ”kuluttajasankarihahmon” rinnalle Mantere haluaisi taidekasvatuksen tuottavan ihmisiin vetoavaa, elämää säilyttävien arvojen puolesta puhuvaa mielikuvamaailmaa, materiaalia ympäristötietoisuuden positiiviseen herättelyyn.

Ympäristökasvatuksen tarkoituksena Mantere näkee ekologisen ja kulttuurisen ympäristötietouden lisääntymisen, joka hänen mukaansa heijastuu väistämättä myös käytännön tekoihin. Toisaalta Mantere myös sanoo tekstissään, ettei hänen oma toimintansa ole riittävän ympäristövastuullista, vaikka hänen luontosuhteensa on voimakas. Tätä Mantereen omassa elämässä ilmenevää ristiriitaa hänen esittämäänsä teoriaan, jossa tietoisuus automaattisesti johtaa toimintaan, Mantere ei selitä.

”Liiallinen teoriaan uppoaminen voi olla elämän kohtaamisen pelkoa.” (emt. 22.)

Meri-Helga Mantereen artikkeli soveltuu hyvin Palmerin mukaiseen jaotteluun. Mantereen ajattelu edustaa hyvin selvästi education in or through the environment -oksaa. Hän puhuu erittäin kriittisesti tiedon välityksestä ympäristökasvatuksessa. Mantereen mukaan kouluaineiden erottelu ja koulujärjestelmän tiedonkäsitys tuottavat irrallista faktatietoa ympäristöstä ja korostavat kilpailua yhteisöllisyyden sijaan, mikä lisää ”ympäristötunnettomuutta”, kokemuksellisen ympäristösuhteen puuttumisesta johtuvaa välinpitämättömyyttä. Mantereen mukaan sama koneisto, joka mahdollistaa ympäristön tuhoamisen, tuottaa käsitystä ihmisistä olentoina, joiden tiedonkäsitys ja suhtautuminen ympäristöön ei ole tunteellinen, kokemuksellinen ja aistimuksellinen vaan rationaalinen ja faktoihin pohjaava.

Mantere perustelee kritiikkinsä positivistista tiedonkäsitystä kohtaan myös sillä, että se ei ole vieläkään, lukuisista tarjotuista mahdollisuuksista huolimatta, pystynyt tarjoamaan ratkaisua jatkuvasti paheneviin ympäristöongelmiin. Mantere puhuu selkeästi toiminnallisten eikä tiedollisten sisältöjen puolesta. Tulkitsen kuitenkin, ettei Mantere kritisoi kaikkea tiedon välittämistä ympäristökasvatuksessa, hänen kritiikkinsä kohteena on vain ei-kokemuksellinen, positivistisen tiedonkäsityksen mukainen faktatieto. Artikkelista käy selkeästi ilmi tavoite, että ympäristökasvatuksen tulisi tuottaa subjektiivisesta kokemusmaailmasta lähtevää, hollistista tietoa, joka lisää tunnetta maailmaan kuulumisesta. Ymmärrän Mantereen ajattelun niin, että tieto tai kokemus yksilön ykseydestä luonnon kanssa tuottaa tarkempaa ymmärrystä maailmasta ja tarkempi ymmärrys maailmasta on itsessään arvo, jota ympäristökasvatus tavoittelee.

4.4 Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen

Timo Jokelan artikkeli Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen (1995) kuvaa ympäristötaidetta ja paikkasidonnaista taidetta taidehistorian ja -teorian näkökulmasta ja sitten ympäristökasvatuksen metodina. Artikkelin lopussa Jokela esittelee neljä erilaista tehtävänantoa taideperustaisen ympäristökasvatuksen käyttöön.

”... luonnon prosesseja kunnioittamaan pyrkivä taideteos voi mennä aineettomuudessaan ja ympäristöön puuttumattomuudessaan hyvinkin pitkälle. Kiipeäminen vuorelle voi olla taideteos. Entä patikkaretki tunturille, täysinäinen marjasanko vaaran kyljessä, koskenlasku, perhosiiman piirto virrassa?” (Jokela 1995, 29.)

Artikkeli soveltuu hyvin Palmerin puun viitekehykseen asetettavaksi. Teksti edustaa varsin tyylipuhtaasti education in or through the environment -ajattelua. Hollon jaossa Jokelan ajattelu voidaan sijoittaa taiteeseen kasvatukseen, mutta jaottelu kohtaa taidekäsitteestä kumpuavia ongelmia.

“...ympäristötaiteen perinteestä voi mainiosti johtaa toimintamalleja, jotka taidekasvatuksen lisäksi soveltuvat myös ympäristökasvatuksen työtavoiksi. Taidekasvatuksen didaktinen suunnittelu ottaa perustakseen taiteen mallit...” (emt. 30.)

Palmerin mukaan in or through the environment -kasvatuksessa ympäristö on materiaalia (*medium*), jonka avulla kasvatetaan (Neal & Palmer 1994, 28). Jokelan taideperustainen ympäristökasvatus tulkitsee Palmeria hyvinkin kirjaimellisesti.

Jokela esittelee tehtäviä, ”reunahuomautuksia luonnossa”, jotka ohjaavat tarkentamaan ja herkistämään havaintoa, kuten luonnonmateriaalin kerääminen ja järjesteleminen muodoiksi, luonnossa tapahtuvien prosessien kuten tuulen tai virtaavan veden tekeminen näkyväksi tai ympäristön havainnointi erilaisten metodien avulla. Kaikki tehtävät tuottavat lopputuloksena materiaalista tai immateriaalista paikkasidonnaista ympäristötaidetta, ja tehtävänantoihin on sisäänrakennettu kommentti ihmisen ympäristökokemuksesta tai -suhteesta.

Jokela korostaa tekstissään ympäristötaiteen omakohtaisen tekemisen merkitystä taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Jokela mainitsee taiteen voivan toimia peilinä, jota vasten yksilö ja yhteisö voi reflektoida luontosuhdettaan, mutta tulkintani mukaan Jokelan mielestä taideperustaisen ympäristökasvatuksen tavoite on ympäristötaiteen tekeminen. Jokela ajattelee luontosuhteen reflektoinnin kuuluvan automaattisesti ympäristötaiteen työskentelyprosessiin ja hän antaa prosessille suuren merkityksen ympäristötaiteen tekemisessä. Myös ympäristöä koskevan tiedon hankkimisen metodina Jokela korostaa paikkasidonnaisen taiteen tekemistä. Kokemukselliset taiteelliset työskentelyprosessit väistämättä rakentavat sosiaalisesti taiteellista tietoa ympäristöstä.

”Monet ympäristötaideteokset voidaankin nähdä ympäristöprosesseina...” (emt. 30).

Jokelan taidekäsitteys vie hyvin pitkälle ympäristötaiteen mahdollisuudet ja suhteen ympäristöön. Tekstissä pohditaan esimerkiksi ympäristötaiteen mahdollisuuksia parantaa ympäristöä. Ympäristötaide voi paikata teollisuuden jälkiä ympäristössä tai merkityksellistää epäpaikkoja. Jokela instrumentalisoi ympäristötaiteen ennemmin ihmisen ympäristökokemuksen estetisoinnin välineenä kuin esimerkiksi ekologisen tietoisuuden herättäjänä.

Toisaalta artikkelissa mainitaan Christon teos *Surrounded Island*, jonka tekoprosessin yhteydessä Christon työryhmä siivosi saaret jätteistä. Mielestäni Jokelan laaja ja materiaalista vapaa taidekäsitelmä muuttaa radikaalisti hollolaista ajatusta taiteeseen kasvatukselta hyväksyessään prosessit tai teot taideteoksiksi, jonka käytäntöihin kasvatetaan. Tässä mielessä Jokelan taidekäsitelmän mukainen taiteeseen kasvatusta ei voi välttää taiteen ulkopuolisten sisältöjen välittämistä, jos se edes myöntää taiteen ulkopuolisten sisältöjen olemassaolon. Jos esimerkiksi vuorelle kipeäminen on ympäristötaideteos, siihen vaadittavien kipeilyvälineiden käytön opettelu, säätiedotukset sekä vastaavat teoksen prosessiin kuuluvat yksityiskohdat, olivatpa ne kuinka käytännönläheisiä tahansa, eivät välttämättä ole taiteen ulkopuolisia sisältöjä.

Jokelan kohdalla laaja taidekäsitelmä asettaa jopa kyseenalaiseksi Hollon jaon mielekkyyden. Jokela kuitenkin korostaa ympäristötaiteen tuottamista taideperustaisen ympäristökasvatuksen ensisijaisena metodina, ja hänen esimerkkinsä opiskelijoiden kanssa tehtävästä ympäristötaiteesta ovat melko konventionaalisia ja materiaalisia, joten luokittelen hänen ajattelunsa taiteeseen kasvattamiseen.

4.5 Taideperustaisen ympäristökasvatuksen malleja

Yhdistän tutkielmassani Hollon ja Palmerin kolmijaot taiteen asemasta taidekasvatuksessa ja ympäristön asemasta ympäristökasvatuksessa kuvaamaan erilaisia taideperustaisen ympäristökasvatuksen malleja. Valitseni teorioita ei ole luotu yhdistettäväksi keskenään kasvatuksen kuvailussa. Vastaavanlaista erillisten teorioiden integrointia kokonaisvaltaisemmiksi taidekasvatusmalleiksi on kuitenkin toteutettu aikaisemmin taidekasvatuksen alan teorioissa. Esimerkiksi artikkelissaan *Taidekasvatuksen opetuksia suunnittelemassa* Arthur Efland kehittää erilaisia taidekasvatuksen malleja yhdistelemällä taide- ja kasvatusteorioita, jotka on alun perin kehitetty erillisinä, eri tieteenaloihin kuuluvina (Efland 1998). Samanlaista, erillisiin teorioihin kuuluvia palasia integroivia taidekasvatusmalleja on luonut myös Marjo Räsänen teoksessaan *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (Räsänen 2008).

Analyysissäni totesin, että keskeisissä taideperustaisen ympäristökasvatuksen teksteistä on löydettävissä taideperustaiselle ympäristökasvatukselle ainakin seuraavat taidekasvatus- ja ympäristökasvatusnäkemysten yhdistelmät, joista syntyy neljä mallia:

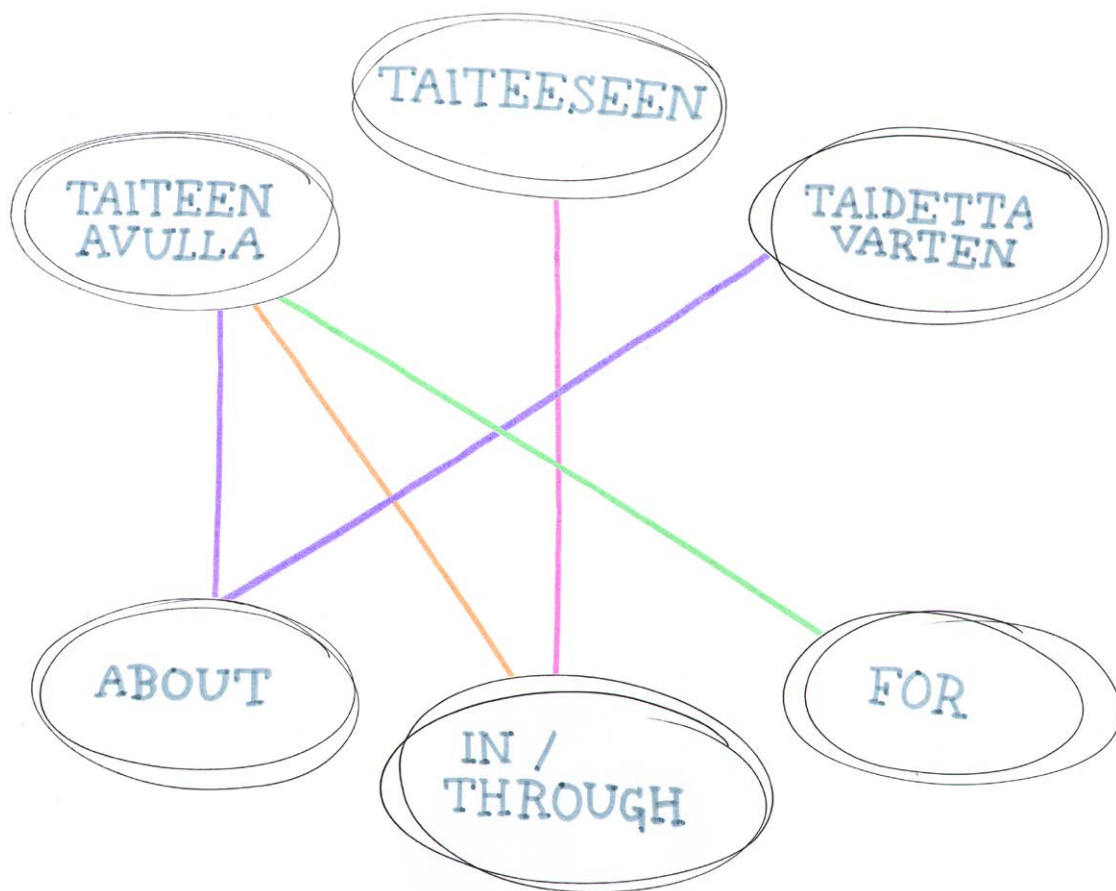
education about the environment sekä taidetta varten ja taiteen avulla kasvatus,

education for the environment sekä taiteen avulla kasvatus,

education in or through the environment sekä taiteen avulla kasvatus

ja education in or through the environment sekä taiteeseen kasvatus.

Arvioni mukaan analysoimani tekstit edustivat kaikkia todennäköisiä yhdistelmiä taideperustaiseen ympäristökasvatukseen. In or through ja taidetta varten kasvatuksen yhdistelmä voi ehkä olla mahdollinen, mutta ei yleinen ainakaan koulumaailmassa. Oletan, että taidetta varten ja taiteeseen kasvatus yhdistetään todennäköisesti äärimmäisen harvoin for the environment -kasvatukseen, enkä pidä sitä välttämättä kovin toimivana yhdistelmänä taiteen tai ympäristön kannalta. En pidä myöskään taiteeseen kasvatuksista ja about the environment -mallia merkittävänä mallina taideperustaisen ympäristökasvatuksen teoriassa tai käytännössä.



JOKELA 1995
MANTERE 1995
POHJAKALLIO 2008
OPETUSHALLITUS 2003

Kuva 2.
Taideperustaisen ympäristökasvatuksen malleja.

Analyyssini esille tuomia taidekasvatus- ja ympäristökasvatustekemysten yhdistelmiä.

Oletan siis, että taideperustainen ympäristökasvatus voi todennäköisesti toteuttaa ainakin neljää edellä kuvaamaani mallia. Kaikki kirjoittajat ovat merkittäviä Suomen taidekasvatustieteen muovaajia, aineisto ei verry yleistettäväksi eikä tutkimustietoa ole, joten en voi esittää mitään perusteltuja arvioita, mikä malli on tai on ollut vallalla taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa. Varmaksi voin sanoa vain sen, mikä minulle on ollut henkilökohtaisesti merkittävää: jälkikäteen arvioin, että kokemuksissani kasvatettavan roolissa, esimerkiksi kuvataidekoulussa tai kansanopistossa, merkittävimmin on ollut läsnä education in or through the environmentin ja taiteeseen kasvatuksen yhdistävä malli. Tätä mallia edustaa analyysissäni Timo Jokelan artikkeli. Muistan toteuttaneeni jyvaskyläläisellä hiekkarannalla, kuvataidekoulun kesäkursilla, kivistä ja veden rannalle huuhtelemista ruo'oista ympäristötaidetehtäviä, jotka olivat kuin suoraan Jokelan (1995, 30) reunahuomautuksia luonnossa -tehtäväideoista. Tätä tutkielmaa tehdessäni laskeskelin, että kyseinen leiri, joka on jäänyt vahvasti muistoihini ja siten varmasti vaikuttanut kiinnostukseeni ympäristötaidetta kohtaan, järjestettiin vuonna 1996 eli noin vuosi Maan kuva -teoksen ilmestymisen jälkeen.

4.6 Eklektismi

Olen tutkielmani tarpeisiin joutunut tekemään vääryyttä sekä Palmerin puumallille että Hollon kolmelle johtolangalle käsitellessäni niitä erillisinä näkemyksinä. Molemmat kirjoittajat tarkoittivat mallinsa ennemminkin kuvaamaan onnistuneen kasvatuksen eri puolia, joiden tulisi täydentää toisiaan. Hollon (1982, 144) mukaan parhaimmillaan taidekasvatus huomioi taiteen olemuksellisuuden ja välineellisyyden, siis sisällöt ja menetelmät, ja Palmerin (1994, 29) puussa tekeminen, kokeminen ja tieto ovat samanarvoisia sisältöjä. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä minulla oli vahva esioletus, että todellisuudessa taideperustaisen ympäristökasvatuksen eri toimintakäytännöissä kolmijakojen jotkut haarat korostuvat toisten kustannuksella. Aineiston analyysi osoitti todeksi, että valitsemistani teksteistä on mahdollista erotella niin taide- kuin ympäristökasvatuskäsitystenkin suhteen haaroja, jotka ovat toisia vahvempia.

Myös taidekasvatuksen tekstit, joiden pohjalta inspiroiduin integroimaan erillisiä teorioita taidekasvatustalleiksi, esittävät lopulta eklektisen⁴ mallin parhaana mahdollisena (Efland 1983, 40; Räsänen 2008, 13). Jätän kuitenkin tässä tutkielmassa väliin pohdinnat hollolaisittain ja palmerilaisittain eklektisestä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta, sillä tutkielmani tarkoitus on nimenomaan tehdä taideperustaisen ympäristökasvatuksen suuntien eroavaisuudet näkyviksi. Käytännössä tapahtuva taideperustainen ympäristökasvatus on todennäköisesti huomattavasti eklektisempää kuin tutkielmani karkeat mallit. Nähdäkseni taideperustaisen ympäristökasvatuksen tarkastelu eklektismin näkökulmasta kuitenkin häivyttää todellisuudessa olemassa olevia näkemuseroja eikä jäsennä tarpeeksi selkeästi erilaisia ajattelutapoja, mikä on tutkielmani tarkoitus.

4 Eklektismi on erityisesti taidehistoriassa käytetty käsite, jossa luodaan uusi tyyliuuntauus yhdistelemällä piirteitä erilaisista, jo olemassa olevista tyyleistä (Aikio 1988, 170). Taidekasvatuksen alalla käsitettä eklektismi on käytetty kuvaamaan opetusmallia, joka yhdistää parhaat puolet erilaisista taide- ja kasvatusteorioista (Efland 1983, 40).

5 Taideperustainen ympäristökansalais- kasvatus

Taidekasvatuksen tulevaisuuden haasteena mainitaan usein koko kulttuurin kentän alisteisuus kulutuskulttuurille: taidekasvatuksen yhtenä tehtävänä nähdään vaihtoehtoisten kokemusten tarjoaminen, ettei kuluttaminen olisi ihmisten ainoa kokemus maailmassa olemisesta. Tulkitsen jo Hollon kirjoittaneen tästä Nietzscheä mukaillen:

”Edellinen [Nietzsche] oli filosofiansa tummaa pessimististä pohjaa vasten asettanut näkyviin esteettisen maailman jonkinlaisena siltana, jota pitkin kulkien saattoi toivoa ainakin hetkeksi vapautuvansa alinomaisen, tyrannillisen tahtomisen pauloista...” (Hollo 1932, 138).

Taidekasvatus voi siis tarjota välineitä nykytilaa kyseenalaistavalle ympäristökasvatukselle jo hyvin olemuksellisella tasolla. Mielestäni taidekasvatuksen välineellisen tason, taiteen kommunikointikeinojen, ottaminen käyttöön vielä harkitummin ympäristökasvatustyössä kasvat-
taa parhaimmillaan ympäristökansalaisia, jotka ymmärtävät oman valtansa ja osaavat käyttää sitä.

Olen tutkielman edetessä kuitenkin joutunut yllättymään, miten vähän kuvataide on esillä monialaisissa ja oppiainerajat ylittävissä ympäristökasvatuksen teksteissä. Monet ympäristökasvatuksen teoreetikot, jotka pohtivat mielestäni syvällisesti ja kriittisesti ympäristökasvatuksen menetelmiä ja mahdollisuuksia, unohtavat täysin kuvataiteen mahdollisuudet listataksaan ympäristökasvatukseen osallistuvia kouluaineita. (Esim. Saylan & Blumstein 2011, 32; Hiisivuori 1994, 59.) Kuvataiteen mahdollisuuksien unohtaminen on ympäristökasvattajilta valitettavan kapeakatseista, varsinkin kun Pohjakallion mukaan Lili-Ann Wolff on kirjoittanut, että ympäristökasvatuksen käsite on luultavasti tullut peruskoulun opetussuunnitelmaan vuonna 1985 juuri taideopetuksen myötä (Pohjakallio 2008, 153). Ympäristökasvatusta on yhdistetty juuri kuvataiteeseen toki jo paljon aikaisemminkin. Jo Hollo kirjoitti:

”Esteettinen luontoon subtautuminen, joka ei liene lapsillekaan niin hankala asia kuin monet taipuvat luulemaan --- on varmaan samanlaisen opastuksen avulla jalostettavissa. Ainakin piirustuksen --- opettaja voisi siinä suhteessa tehdä jotakin. Esteettisen subtautumiskyvyn onnistunut berkistäminen ei ole mikään vähäpätöinen kasvatuksellinen voitto.” (Hollo 1932, 172.)

Voiko taideperustainen ympäristökasvatus tehdä muutakin kuin herkistää esteettistä suhtautumiskykyä? Hahmottelen seuraavaksi suuntaviivoja taideperustaiselle ympäristökansalaiskasvatukselle.

5.1 Ympäristökansalaiskasvatuksen teoriat

Ympäristökansalaisuuteen kasvattaminen taidekasvatuksen tavoitteena sijaitsee hollolaisittain ajateltuna taiteen ulkopuolella, ja on siten taiteen avulla kasvattamista. Ympäristökansalaisuus on ympäristön puolesta toimimista, joten Palmerin puussa se jakaa selvästi samat tavoitteet education for the environment -oksan kanssa. Aineistossani taideperustaiseksi ympäristökansalaiskasvatukseksi kutsumaani mallia käsittelee lähinnä Pirkko Pohjakallion artikkeli.

Ympäristökasvatuksen arvokasvatuksessa opettajan tulee edistää ympäristövastuullisten arvojen sisäistämistä, mutta ei siirtää suoraan omia arvojaan oppilaisiin (Nordstöm 2004, 137). Opettajan on syytä pystyä artikuloimaan omat arvonsa sekä kasvatuksen tavoitteet ja välineet, jotta tämä toteutuisi. Poliittisesti ja yhteiskunnallisesti latautunut kasvatus on mielestäni eettisesti kestävää vain, jos sen arvolatautuneisuus on avointa ja läpinäkyvää. Hollon ja

Palmerin käsitteet ovat tässäkin suhteessa mielekkäitä tutkielmani kannalta: ne auttavat taideperustaisen ympäristökansalaisyhteiskunnan eettiseksi avaamisessa, sillä ne käsitteellistävät selkeästi taideperustaisen ympäristökasvatuksen tavoitteita ja keinoja. Seuraavaksi pohdin käsitteiden luoman jaon avulla taideperustaisen ympäristökansalaisyhteiskunnan käytäntöjä.

5.2 For the environment ympäristökansalaisyhteiskunnassa

For the environment -kasvatuksessa toiminnan merkitys on suuri, sillä ympäristövastuullisuus ei ole vain teoriaa ja asenteita, vaan myös tekoja tai tekemättä jättämistä. On tutkittu, että ympäristöongelmia koskevan tiedon lisääntyminen ei automaattisesti johda ympäristövastuullisten tekojen lisääntymiseen (Louhimaa 2005, 224). Siksi for the environment -kasvattaja ei voi luottaa vain tiedon välittämisen riittävään. Education for the environment -kasvatukseen kuuluu *positive action*, myönteinen toiminta (Neal & Palmer 1994, 26). Sanna Koskinen (2010, 54) on tutkimuksessaan todennut, että osallistaminen ja osallistuminen ovat keskeisiä tekijöitä onnistuneessa ympäristökansalaisyhteiskunnan kasvattamisessa. Esittelen seuraavaksi education for the environment -mallin mukaisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia positiivisesti osallistumisen ja osallistamisen sekä kriittisesti yhteiskunnallisten rakenteiden huomioinnin näkökulmasta.

Koskinen näkee luomassaan osallistuvan ympäristökasvatuksen mallissa yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen ympäristökasvatuksen ihanteellisen kulun hieman yksinkertaistettuna näin: osallistuminen tuottaa parhaimmillaan vaikuttamista, vaikuttaminen tuottaa parhaimmillaan voimaantumista ja voimaantuminen tuottaa parhaimmillaan valtautumista. Valtautumisella Koskinen tarkoittaa yksilön näkökulmasta kokemusta vallankäytön mahdollisuuksien saamisesta ja vallanpitäjän näkökulmasta vallan jakamista yksilöille. Valtautunut yksilö näkee itsensä myös vallan käyttäjänä, ei vain vallankäytön kohteena, ja osaa etsiä mahdollisuuksia päästä käyttämään valtaansa. (Koskinen 2011, 27-29.)

Osallisuus on yksilön kokemus yhteiskuntaan kuulumisesta ja yhteisön tila, jossa yksilöille annetaan tämä kokemus. Nähdäkseni kasvatusta ympäristön puolesta toimimiseen, education for the environment, edellyttää vaatimusta osallisuudesta. Kasvatusta kannalta on kuitenkin tärkeää huomata ero osallistumisen ja osallistamisen välillä. Osallistuminen on yksilöstä lähtevää, vapaaehtoista toimintaa, ja osallistaminen on yksilöiden kannustamista toimintaan. Koskinen mukaan osallistuva ympäristökasvatusta alkaa monesti osallistamisesta, opettajan luomasta ulkoisesta motivaatiosta toimia. Myös näistä lähtökohdista on mahdollista valtautua. Osallistava ympäristökasvatusta mahdollistaa valtautumisen myös sellaisille oppilaille, jotka eivät omaehtoisesti tulisi toimineeksi. (Koskinen 2011, 28.)

Juha Varto yhdistää Koskinen tavoin osallistumisen ja voimaantumisen aktiiviseen kansalaisyhteiskuntaan ja erityisesti nykytaidetta käsittelevään kuvataidekasvatukseen:

”Tämä on juuri se demokratian viesti, jonka nykytaide antaa kuvataidekasvatukselle: pitää etsiä keinoja, joilla ihmiset saavat elämänsä ja maailmansa omaan hallintaansa. Nämä keinot edistävät -- voimaantumista kaiken sorron keskellä ja sen tilan tunnistamista, missä voi toimia. Silloin ei ole enää aihetta valittaa, mitä poliitikot tekevät, mitä monikansallinen bisnes tekee, mitä kaupallisuus ja viihde tekevät, sillä on olemassa tila, jossa ihmiset voivat yhdessä hengittää samaan tahtiin ja huomata kauneuden ja hyvän, joka on heissä toisilleen. Tämä avaa mahdollisuudet vaikuttaa oman elämän ehtoihin realistisesti ja oikeassa mitassa.” (Varto 2006, 157)

Osallistuvaa ympäristökasvatusta on kuitenkin perustellusti kritisoitu yhteiskunnallisten rakenteiden huomiotta jättämisestä. Louhimaan (2005, 225) mukaan ympäristönsuojelukysymysten käsittelyssä pyritään yksinkertaistamaan tilannetta, ja välittämään kuvaa ratkaisujen konsensuksesta, jota todellisuudessa ei ole. Louhima tulkitsee Matthiesin ajattelua niin, että yksilöille kyllä pyritään opettamaan ympäristövastuullisia toimintatapoja, mutta koska kapitalistinen yhteiskuntamallimme on niin syvästi ekologisen ajattelun vastainen, näiden tapojen mukainen toiminta on vaikeaa. Tämä luo kasvatettaville ristiriitaisen kokemuksen maailmasta. Saylan ja Blumstein (2011, 26) tosin ajattelevat ympäristökasvatukseen kuuluvan olennaisena osana sen myöntämisen, että ympäristövastuullinen toiminta on eri intressiryhmien näkemyksissä erilaista ja että nykyisessä yhteiskuntajärjestelmässämme ympäristöongelmien luonteeseen kuuluu kompleksisuus ja vaikeus hahmottaa mikä on totta ja mikä ei. Louhimaakin (2005, 235) toteaa, että vapaaseen ja vastuulliseen toimintaan kasvattaminen edellyttää ympäristömyönteisten asenteiden ja ympäristövastuullisen toiminnan välisen ristiriidan tekemistä näkyväksi.

Louhimaan (2005, 231) mukaan nykyjärjestelmässä ympäristöpolitiikka ei pysty tarttumaan ympäristöongelmiin, joten se on ottanut strategiakseen siirtää vastuuta yksilöiden, kuluttajien ja kansalaisten, harteille. Ympäristökasvatus kokonaisuudessaan voi olla yksi osa tätä vallankäytön strategiaa. Toisaalta ympäristökasvatus tähtää monesti vahvempaan kansalaisyhteiskuntaan, jonka roolina on ympäristöongelmien ratkaisemisessa myös julkiseen mieliteeseen ja poliittisiin päättäjiin vaikuttaminen (Virtanen 2011, 39).

Tiedostan ympäristökansalaisyhteiskasvatuksen riskin sosiaalistaa kasvatettavat ympäristöongelmiin ja niitä tuottavaan järjestelmään, ja esitellä todellisuudessa poliittiseen päätöksenteon piiriin kuuluvat ympäristönsuojelun keinot yksilöiden elämän piiriin kuuluvina. Pyrin ajattelussani huomioimaan tämän kritiikin, sillä se saattaa olla erityisesti taideperustaisen ympäristökansalaisyhteiskasvatuksen huolenaihe. Kuvataiteellista toimintaa on taidekasvatuksessakin mahdollista pitää vain yksilön omana subjektiivisena prosessina, ja vaikka ajattelu onkin muuttunut, esimerkiksi kulutusvalintoja pohtiva tai dystooppisia kauhukuvia tuottava taideperustainen ympäristökasvatus saattaa osallistua edellä mainitsemaani kasvatettavien ympäristökriisiin sosiaalistamiseen.

5.3 Taiteen avulla kasvatus ympäristökansalaisyhteiskasvatuksessa

”Vaikka taidetta ollaan ottamassa ympäristökasvatuksen osaksi, siihen jopa kohdistetaan odotuksia, se ei kuitenkaan auta taikasanan tavoin. Taide itse vaatii tulkintaa, ymmärrystä ja strukturointia tullakseen taidekasvatuksen välineeksi, vasta tämän jälkeen taide on valmis astumaan ympäristökasvatukseksi.” (Jokela 1997, 149)

Yksi Räsäsen (2006, 22) kiteyttämä taiteellisen tutkimisen peruskysymys, mihin kaikkeen taidetta voidaan käyttää?, on myös keskeinen kysymys taideperustaisessa ympäristökansalaisyhteiskasvatuksessa. Räsäsen kysymys instrumentalisoi taiteen, mutta jättää auki, mihin tarkoitukseen. Tutkielmassani voisin mukailla kysymystä näin: mihin kaikkeen sellaiseen, joka osallistaa ja valtauttaa kasvatettavia ympäristövastuulliseen toimintaan, taidetta voidaan käyttää? Tai kuten olen itse joskus ammatti-identiteettiäni muovanneissa kriiseissä kysynyt: *mitä kaikkea taidetta parempaa taiteella voisi tehdä?*

Jokelan (1997, 155) mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen didaktinen metodiikka löytyy ympäristötaiteen traditiosta. Minun mielestäni se löytyy ennenkin ympäristötaiteen tulevaisuudesta. Taideperustainen ympäristökansalaisyhteiskasvatus edellyttää onnistuakseen hy-

vin laajaa taidekäsitystä. Vailla henkilökohtaista kokemusta tai samoin ajattelevaa lähdettä, pohdin voisiko olla mahdollista, että 1970-luvun poliittisen, ekotietoisien taidekasvatuksen projekti epäonnistui aikansa taidekäsityksen kapeuden takia. Jos kuvien tekeminen on kuvataiteen ensisijainen väline ottaa kantaa ympäristökriisiin, ei se ymmärrettävästi kannata pitkälle. Myöskään tuon ajan ympäristötaiteen valtavirran menetelmät eivät soveltuneet taideperustaiseen ympäristökasvatukseen. 1970- ja 1960-luvuilla maataide saattoi muokata luonnonympäristöä maansiirtokoneiden ja porausten avulla, käyttäen ympäristöä puhtaasti materiaalina (Johansson 2004, 29). Mielestäni nykyäänkin voi olla ongelmallista tehdä ympäristökasvatuksen nimissä ympäristötaidetta, jos luonto nähdään vain ympäristötaiteen materiaalivarastona. Se voi pahimmillaan välittää käsitystä, että ihmisellä on oikeus käyttää luontoa omiin tarpeisiinsa sumeilematta. Yhtä lailla nykyään kritisoidaan esimerkiksi hyönteisten keräämistä tutkimus- tai tunnistustarkoituksiin luonnontieteellisessä ympäristökasvatuksessa (Nordström 2004, 137). Taidekasvatuksen laaja taidekäsitys, tutkimisen ja toiminnan hyväksyminen taiteeksi, lienee mielekäs väline käsitellä ympäristöongelmia rakentavalla tavalla taidekasvatuksessa.

Mielestäni keskeisimmät taiteen tai visuaalisen kulttuurin välineet taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa ovat taide linssinä, tutkimisen ja tietämisen tapana, sekä taide osallistavana ja yhteisöllisenä dialogin rakentajana. Jokelan (1997, 150) mukaan taide rikkoo havainnoinnin konventioita ja konstruoi yksilön luontosuhdetta. Näkisin, että taide voi konstruoida myös yhteisön luontosuhdetta tai ennemminkin ympäristösuhdetta. Olen siis samaa mieltä Jokelan kanssa, mutta siinä missä hän puhuu yksilöstä, minä puhun yhteisöstä, sillä mielestäni tieto rakentuu parhaiten sosiaalisesti ja dialogisesti. Esittelen myöhemmin tutkielmassani käytännön esimerkkejä näin toimivista ympäristötaideteoksista.

Yksinkertaistettuna näen ympäristökansalaiskasvatuksen taiteellisten prosessien kulun siten, että maailmaa tarkastellaan taiteen linssin läpi, mahdollisesti uutta tietoa tai uusia näkökulmia tuottaen, ja tuotos kommunikoidaan tavalla, joka saavuttaa yleisöä tai tavoittaa jotain konkreettista. Prosessin toteutus ja hallinta vaatii kasvattajalta ja kasvatettavilta paljon: en ole lainkaan varma siitä, voidaanko tällaisia projekteja toteuttaa esimerkiksi kouluympäristön antamissa rajoissa. Lisäksi tämänkaltaiset taideprojektit edellyttävät taidekasvatuksen taidekäsitykseltä suurta laajuutta. Kasvattajan taidekäsityksen laajuus saattaa muodostua myös ongelmaksi jos kasvatettavien taidekäsitys ei ole samanlainen. Oman opetuskokemukseni mukaan taidekasvattaja ei välttämättä voi olettaa, että kasvatettavat kokevat taiteeksi kaiken sen, minkä akateemisesti koulutettu taidekasvattaja, joka kuuluu taidemaailman instituutioon, voi taiteeksi määritellä.⁵

Ajatus ympäristövastuullisen toiminnan määrittelemisestä taiteeksi ei ole uusi, vaikka se ei välttämättä edelleenkään edusta valtavirran taidekäsitystä ainakaan taidekasvatuksen kontekstissa. Mielestäni kiinnostava esimerkki vastaavasta pyrkimyksestä tapahtui vuonna 1979, kun Kojjärvellä ympäristöaktivistit kahliutuivat kaivinkoneisiin estääkseen järven kuivatuksen, mistä seurasi Suomen vihreän liikkeen synty. Myöhemmin paikalla olleet kuvataiteilijat Roi Vaara, Jussi Kivi sekä Pekka Nevalainen kirjoittivat *Komposti-lehden* toivovansa, että Kojjärven tapahtumat määriteltäisiin myös taiteelliseksi eikä vain yhteiskunnalliseksi toiminnaksi. (Johansson 2004, 86.)

⁵ Viitataan tässä institutionaaliseen taideteoriaan, jonka perusajatuksena on, että taidemaailman edustaja, kuten kuvataideopettaja, voi määritellä mitä tahansa taiteeksi asettamalla sen taiteen kontekstiin. (Räsänen, 2008, 33)

5.4 Taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen mahdollisuudet

Yritän seuraavaksi hahmotella konkreettisemmalla tasolla ajatuksiani taideperustaisesta ympäristökansalaiskasvatuksesta. Esitän muutaman esimerkin osallistumisesta ja osallistamisesta, linsseistä ja dialogeista eli tavoista siirtää teoriaa käytäntöön yhdistäen for the environment -kasvatuksen ja taiteen avulla kasvatuksen tavalla, joka parhaimmillaan kasvattaa ympäristökansalaisia. Tutkielmaani vaikuttaa se, että minulla ei ole paljoakaan kokemusta taidekasvattajan työelämästä eikä ollenkaan taideperustaisen ympäristökansalaiskasvattajan työstä. Siksi en voi esitellä omia projektejani, jotka yhdistäisivät kasvatuksen aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen ympäristötaiteen menetelmiin. Tiedostan myös, että vaatimukseni onnistuneelle taideperustaiselle ympäristökansalaiskasvatukselle ovat varsin korkealla ja kaikkien niiden tavoittaminen yhtä aikaa voi olla ympäristökasvatuksessa jopa mahdotonta. Siksi käytän esimerkkinä projekteja, jotka tavoittavat ainakin jotain näistä tekijöistä. Teokset ja projektit ovat kuitenkin vain esimerkkejä, nostoja taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen vaihtelevista mahdollisuuksista. Lopuksi pohdin myös kaupunkisuunnittelun prosesseihin osallistumista ympäristökasvatuksessa.

Ympäristötaiteena ihailen talvella 2008 paljon mediahuomiota saanutta HeHe-taiteilijaryhmän Nuage Vert (Vihreä pilvi) -teosta. Nuage Vert on esimerkki ammattitaiteilijoiden tekemästä ympäristötaiteesta, joka osallistaa myös taidemaailman ulkopuolisia ihmisiä. Teoksessa Salmisaaren hiilivoimalan savupilveen heijastettiin vihreä pilvi, jonka kokoa ja sitä kautta kauneutta sääteli alueen asukkaiden energiankulutus: pilvi reagoi reaaliajassa alueen kotitalouksien energiankulutuksen muutoksiin. Lisäksi alueen kouluissa käytiin kertomassa teoksen yhteydestä ilmastonmuutokseen. (Jalonen & Neuvonen 2011, 382.) Mielestäni Nuage Vert on esimerkillinen taideteos: taiteen linssit näyttävät jotain todellisuudesta uudella tavalla ja osallistavat katsojia dialogiin ja toimintaan. Teoksessa taiteen kommunikointikeinot valjastettiin mielestäni tehokkaasti ympäristövastuullisuuteen rohkaisemiseen, mutta teos on toimiva esimerkki vain siinä suhteessa: vastaavaa teosta ei tietenkään ole mahdollista toteuttaa arkipäivän kasvatustyössä taidekasvatuksen resursseilla. Taidekasvatuksen alalla pidän ongelmallisena sitä, miten vähän taide tavoittaa taidekentän ulkopuolisia ihmisiä. Nuage Vert tavoitti kiistatta yleisöä, jota galleriat ja museot eivät.

Taideperustaista ympäristökansalaiskasvatusta voidaan toki tehdä muuallakin kuin kouluissa. Esimerkiksi jotkut ympäristöjärjestöt organisoivat Suomessa aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen kasvattavia projekteja, joissa käytetään hyväksi myös taiteen tai visuaalisen kulttuurin välineitä. Vuonna 2013 WWF aloitti edelleen käynnissä olevan Näytä voimasi -kampanjan⁶ uusiutuvien energianlähteiden puolesta. Kampanjaa organisoivat ympäristökasvattaja Sanna Koskinen, jonka väitöskirja on tärkeää teoriaa tässä tutkielmassa. Kampanjan keskeisenä, luonteeltaan positiivisena viestinä on, että kansalaisilla on valtaa vaikuttaa ympäristöasioihin: pääteesinä on tutkimustulos jonka mukaan yhdeksän kymmenestä suomalaisesta haluaa lisää uusiutuvia energianlähteitä ja iskulause ”älä anna yhden päättää kaikkien puolesta”. Näytä voimasi kommunikoi internetissä sosiaalisessa mediassa ja tapahtumapäivinä muun muassa katutaiteen keinoin päätavoitteenaan kerätä eduskunnalle vetoamusta uusiutuvien energianlähteiden puolesta. Kampanja onnistuu mielestäni hyvin osallistujien valtauttamisessa ja sosiaalisen median käyttö on mielestäni nuorten tavoittamisessa toimivan oloista. Osallistumiseen tarjotaan työpanokseltaan hyvin vaihtelevia mahdollisuuksia, jotka kaikki tähtäävät melko suoraan poliittisiin päättäjiin tai energiantuottajien painostamiseen ja kampanjan innoittamat uusiutuvan energian investoinnit pääsevät välittömästi esille.

⁶ Kampanjan internetsivut löytyvät osoitteesta <http://wwf.fi/naytavoimasi/>, luettu 11.2.2013.

Näytä voimasi on toimiva esimerkki valtauttavasta ja osallistavasta ympäristökansalaiskasvatuksesta, ei niinkään kiinnostavasta ympäristötaiteesta. WWF ehdottaa tapahtumapäivinä katuliitujen käyttöä viestinnässä ja tarjoaa valmiita kampanjalogolla varustettuja sapluunoita sekä ohjeita vesiliukoisten stencil-graffitien tekemiseen ja flashmobien järjestämiseen. Kaikkien teosten yhteydessä neuvotaan keräämään nimiä vetoomukseen, jota voi tulostaa internetistä. Valitut taiteelliset menetelmät ovat ehdottomasti ajassa kiinni, hyvin valittuja ja näyttäviä, mutta uskon, että ne voisivat olla sisällöltään vielä rikkaampia ja taidepedagogisin menetelmin valjastaa myös osallistujien luovuutta kehittämään taiteen kommunikointitapoja uusiutuvan energian puolesta. Väitän, että taide voi olla jo itsessään viesti, vaikuttamisen ja osallistumisen keino, eikä vain tapa vetää ihmisten huomio allekirjoitettavaan vetoomukseen. Aktivismi, kulttuurihäirintä, visuaalisen kulttuurin välineet, interventiot ja leikki taiteena odottavat käyttöönottoaan.

Viimeisenä käytännön esimerkkinä mainitsen minua tällä hetkellä eniten kiinnostavan ja uskoakseni myös koulumaailmassa sovellettavissa olevan sisällön taideperustaiselle ympäristökansalaiskasvatukselle, kaupunkisuunnittelun. Joidenkin tutkijoiden mukaan yhdyskuntarakenne voisi tulevaisuudessa olla lähes hiilineutraali, jos suunnittelisimme tiivistä kaavoitusta julkisen liikenteen ehdoilla, autottomia keskustoja ja energiaomavaraisia taloja (Stranius 2011, 370). Arkkitehtuuri ja rakennetun ympäristön tarkastelu ovat jo opetussuunnitelman sisällöissä, seuraava askel olisi osallistaa kuvataiteen nimissä oppilaat todellisiin kaupunkisuunnittelun prosesseihin. Koskinen (2010, 54-56) on tutkinut oppilaiden osallistamista kotikuntansa yhdyskuntasuunnitteluun koulussa, tosin ei kuvataiteen vaan lukion valinnaisen biologian kurssin kontekstissa. Koskisen tutkimuksen mukaan osallistaminen lisää oppilaiden ympäristötietoisuutta ja tuo parhaimmillaan uutta ja aikaisemmin huomiotta jäänyttä näkökulmaa yhdyskuntasuunnitteluun. Nykyisillä rakenteilla ja vaikuttamisen väylillä osallistuminen on kuitenkin vaikeaa: niissä toimiminen on työlästä ja projektien aikajänne on yleensä koulun näkökulmasta liian pitkä. Silti uskon, että kaupunkisuunnitteluun osallistuminen on tulevaisuudessa merkittävä ympäristöaktiivisuuden muoto, koulumaailmassa tai sen ulkopuolella. Ympäristön ehdoilla toteutettu kaupunkirakenne on usein myös ihmisten ehdoilla toimiva, jossa autoilta otetaan tila olla ja palvelut ovat lähellä. Kasvatuksenkin näkökulmasta on hyvä muistaa, että parhaimmillaan ympäristötietoiset valinnat eivät tarkoita vain luopumista vaan myös uudenlaisia tapoja elää.

Taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen tarkat sisällöt ja toimintatavat odottavat vielä löytymistään mielessäni. Vaatimukseni taideperustaiselle ympäristökansalaiskasvatukselle ovat, kuten sanottu, kovat: taiteelta vaadin tutkimisen ja dialogin rakentamisen lisäksi taidekentän ulkopuolisten ihmisten tavoittamista sekä ympäristövastuullisia sisältöjä ja menetelmiä. Kasvatukselle ehdoton vaatimukseni on oppilaiden todellinen aktivointi ja valtauttaminen niin ikään dialogisesti, sekä rehellinen keskustelu ympäristötuhoja tuottavan järjestelmän luonteesta ja kansalaisten asemasta järjestelmässä. Luotan, että ihanteideni mukainen ympäristökasvatuksen käytäntö muotoutuu leikkien, tutkien ja kokeillen, teorian ja käytännön vuoropuhelussa. Ympäristötuhoja tuottavalle järjestelmälle ei tarvitse antaa armoa, mutta dialogisuuteen pyrkiminen on välttämätöntä. Ympäristökansalaisuutta tukevia sisältöjä voi kuvataiteessa välittää joidenkin suoraan opetussuunnitelmasta löytyvien aiheiden yhteydessä. Kuten sanottu, kaupunkisuunnittelun ja arkkitehtuurin opetuksessa ekologian näkökulma on luonteva ja esimerkiksi mediakasvatuksessa voidaan tutkia miten mediakuvasasto luo käsitystä ympäristökriiseistä. Haluan myös huomioida, kuten aiemmin mainitsinkin, että taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen ei tarvitse tapahtua koulussa, jos se ei sisältöjensä ja toimintatapojensa puolesta mahdu koulumaailman antamiin raameihin, mutta mielelläni näkisin sen venyttävän näitä raameja tarpeidensa mukaan.

6.1 Tutkielmasta

Tutkimuskysymykseni oli, miten taideperustaista ympäristökasvatusta voidaan kehittää ympäristökansalaiskasvatuksen suuntaan valitsemiäni käsitteellisten työkalujen avulla. Alakysymyksiäni oli, millaisia taidekäsitteitä ja ympäristökasvatusmalleja aineistoni teksteissä voidaan nähdä ja miten erilaiset taidekasvatusmallit ja ympäristökasvatusmallit linkittyvät.

Aineiston analyysi vastasi alakysymyksiäni, mutta ei täyttänyt kaikkia esioletuksiani: ajattelin, että en välttämättä löydä aineistokirjallisuudesta kaikkia teoreettisen viitekehitykseni erittelemiä haaroja, kuten *about the environment* -kasvatusta tai taiteeseen kasvatusta. Molemmat haarat kuitenkin näkyivät valitsemassani aineistossa hyvin selkeästi. Olin myös valmistautunut analyysin edetessä toteamaan, ettei tutkimusta voi tällaisenaan toteuttaa, jos käy ilmi, ettei aineistoni tekstejä voikaan sijoittaa selkeästi Palmerin puuhun tai Hollon kolmijakoon. Tämä osoittautui kuitenkin mahdolliseksi. Teoreettiset viitekehitykset toki yksinkertaistivat analysoimieni tekstien ajattelua paikoin paljonkin, mutta analysoitavien tekstien sijoittaminen niiden raameihin tuntui mielekkäältä. Ajattelen, että yksinkertaistaminen oli väistämätöntä, sillä tavoitteenani oli tehdä näkyväksi taideperustaisen ympäristökasvatuksen mallien välisiä eroja, ja tein tämän tavoitteen saavuttamiseksi välillä hyvin pitkälle vietyjä tulkintoja. Tiedostan, että yhdistelmiä eri ajattelutavoille ja malleja taideperustaiselle ympäristökasvatukselle on lukemattomia. Tässä tutkielmassa kartoitin niistä neljä.

Tutkielman edetessä totesin myös, että Hollon kolmijakoinen taidekasvatusajattelu ei välttämättä ole mielekäs tai edes soveltuva 2010-luvun taidekasvatukseen. Tulkitsin Holloa melko vapaasti ja välillä ehkä vääryyttä tehden. Erityisen ongelmalliseksi paljastui Hollon jaottelemaan kuuluva taidekäsite, jonka mukaan taidekasvatuksen sisällöt voitaisiin jaotella taiteen ulko- ja sisäpuolisiin. Analyysini asetti tämän ajattelun kyseenalaiseksi. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen kehittäminen ympäristökansalaiskasvatuksen suuntaan sai kuitenkin mielestäni hyvän pohjan käsitteellisiltä työkaluiltani. Lopulta kehitin taideperustaista ympäristökansalaiskasvatusta vielä käsitteiden määrittlemiä teemoja pidemmälle. Kandidaatin tutkielman sivujen rajoissa en kuitenkaan päässyt tarpeeksi pitkälle: ainakin taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen taidekäsitteissä ja siihen liittyvissä ongelmissa riittää vielä pohdittavaa, uskoakseni maisterin opinnäytetyöni verran. Tutkielmani laajuuteen ei mahtunut oman taidekäsitteeni ja aineiston taidekäsitteiden syvempi avaaminen ja analysointi vaikka se olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta ollut perusteltua. Ajatteluni nimenomaan taidekäsitteiden suhteen kehittyi kuitenkin paljon tutkimusprosessin aikana. Totesin myös, että jatkossa haluan keskittyä siihen, mitä taideperustainen ympäristökansalaiskasvatus on enkä niinkään siihen, mitä se ei ole.

Taidekasvatuksen kannalta kiinnostavaa tutkielman tekemisessä oli ympäristökasvatusta käsittelevien tekstien ja taidepuheen yhteensovittaminen. Esimerkiksi Koskisen tai Louhimaan kasvatustieteellisiä tekstejä oli paikoin hankala rinnastaa esimerkiksi Varton tai Hollon teksteihin jo sanavalintojen tasolla. Samoin yleiset ympäristökasvatuksen tekstit esimerkiksi ympäristökasvatuksen menetelmäoppaista tai Palmerin tuotannosta erosivat paikoin taidekasvatuksen ammattilaisten kirjoittamista ympäristökasvatusta käsittelevistä teksteistä siten, että niiden keskusteluttaminen tutkielman tekstissä tuntui haasteelliselta. Tämä ongelma, jonka kohtasin tutkielmaa tehdessäni ensimmäistä kertaa taidekasvatuksen opinnoissani lienee kuitenkin tyypillinen taidekasvatuksen alalla, ja sen hallinta kuulunee taidekasvattajan ammattitaitoon.

Johdannossa kirjoitin, että mielestäni kasvattaja on kasvatettaville vastuussa siitä, että kasvatuksen sisällöt ja valinnat ovat perusteltuja. Tarkoitan tätä hyvin syvällä tasolla: mielestäni eettisesti kestävä taidekasvatus lähtee siitä, että kasvattaja kyseenalaistaa esimerkiksi taiteen. Tutkielmassani olen käsitteellistänyt ja konkretisoinut ajatuksiani ympäristökasvatuksesta, jotta toimintani ympäristökasvattajana olisi perustellumpaa ja siten eettisempää. Tämä on viestini myös muille ympäristökasvattajille, jotka toteuttavat toisenlaisia ympäristökasvatuksen malleja. Kiistatonta tietoa ympäristöongelmista on paljon, joten mielestäni taideperustaisen ympäristökasvatuksen tulee joko ottaa selvästi kantaa käsillä ja näköpiirissä olevaan tilanteeseen tai perustella itselleen, miksi se ei tee niin.

6.2 Toiminnasta

Tämä tutkielma syntyi Nuuksion kansallispuistossa, Suomen ympäristökasvatusseuran Ympäristökasvatuspäivillä paikantamastani tarpeesta ymmärtää, mitä välineitä minulla taidekasvattajana on sellaiseen ympäristökasvatukseen, joka huomioi kokonaisvaltaisesti yhteiskunnallisen tilanteen, jossa elämme. Pelkäsin, että taidekasvattajana osani on järjestää aistikokemuksiin keskittyviä metsäretkiä ja jättää maapallon keskilämpötilan nousun pitäminen yhdessä celsiusasteessa muiden kasvattajien käsiteltäväksi. Kuitenkin olen ympäristökasvatukseen tutustuessani oppinut, että kasvattajien käsityksiä siitä, onko jokin mahdollista vai mahdotonta, ruokkivat usein enemmän kollektiiviset uskomukset kuin todellisuuden asettamat rajat. Oma luottamukseni taidekasvatukseen mahdollisuuksiin käsitellä lähes mitä vain on vahva. En olisi päätenyt valitsemaani näkökulmaan ilman sitä. Lainaan lopuksi johdannossa mainitsemani ympäristöaktivisti Sini Saarelan sanoja:

”Mulle se on aina ollut tosi tärkeää että mitkä ne teot on, ei niinkään se, mitä ne puheet on.”

En usko, että Saarela teki omasta mielestään taidetta kiipeämällä syyskuuussa 2013 öljynporaustorniin Barentsinmerellä ja istumalla sata päivää venäläisessä vankilassa. Ajattelen kuitenkin, että jos ympäristökriisejä vastaan taistelemisen sitä vaatii ja jos kansallinen ja kansainvälinen lainsäädäntö ei pysy muuttuvan tilanteen tahdissa, ympäristötaiteilijan työhön voi kuulua myös vankilassa istuminen. En ajattele, että ympäristökasvattajan tulee rikkoa lakia, mutta väitän, että toiminnallisissa tavoitteissaan onnistuakseen taideperustaisen ympäristökansalaiskasvatuksen tulee toteuttaa näin laajaa taidekasitystä ja suhtautua asiaan vakavasti.

Tietoa on jo tarpeeksi, nykyhetki riittää taiteen materiaaliksi ja toiminnan motivaattoriksi. Kandidaatin tutkielmani on teoriaa, joka puhuu toiminnan puolesta.

Lähteet

Aikio, Annukka (toim.) 1988

Uusi sivistyssanakirja.

Helsinki: Otava

Anttila, Pirkko 1998

Tutkimisen taito ja tiedonhankinta.

Hamina: Akatiimi Oy

Efland, Arthur 1983

Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa.

Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1996

Johdatus laadulliseen tutkimukseen.

Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna 2004

Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä

Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004

Ympäristökasvatuksen käsikirja.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Hiisivuori, Christa 1994

Yhteistoiminnallinen oppiminen, jätteet, kierrätys ja kulutus

Teoksessa Käpylä, Markku & Wahlström Riitta (toim.) 1994

Ympäristökasvatuksen menetelmäopas.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen materiaaleja 17.

Hollo, Juho 1932 (1917)

Mielikuvitus ja sen kasvattaminen - Sielutieteellinen ja kasvatusopillinen tutkimus.

Helsinki: W. Söderström.

Jalonen, Pauliina & Neuvonen, Aleksi

Vähähiilisen elämän kokeiluja

Teoksessa Virtanen, Anne & Rohweder, Liisa (toim.) 2011

Ilmastonmuutos käytännössä - Hillinnän ja sopeutumisen keinoja.

Helsinki: Gaudeamus.

Johansson, Hanna 2004

Maataidetta jäljittämässä - Luonnon ja läsnäolon kirjoitusta suomalaisessa nykytaiteessa 1970-1995.

Helsinki: Like

Jokela, Timo 1995

Ympäristötaide ympäristökasvatuksena.

Teoksessa Mantere, Meri-Helga (toim.) 1995

Maan kuva - Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta.

Helsinki: Yliopistopaino

- Jokela, Timo 1997
Ympäristötaide paikkakasvatuksena
Teoksessa Käpylä, Markku & Wahlström Riitta (toim.) 1997
Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen materiaaleja 25.
- Koskinen, Sanna 2010
Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina - Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen.
Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Louhimaa, Eila 2005
Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus.
Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 2005
Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.
Tampere: Vastapaino
- Mantere, Meri-Helga 1995
Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa.
Teoksessa Mantere, Meri-Helga (toim.) 1995
Maan kuva - Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta.
Helsinki: Yliopistopaino
- Nikodin, Joanna, Kokkonen, Annukka & Viberg, Katja 2013
Yhteinen käsitys - Kestävän kehityksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt.
Helsinki: Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy.
- Nordström, Hanna 2004
Ympäristökasvatuksen toimintamalleja.
Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004
Ympäristökasvatuksen käsikirja.
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palmer, Joy & Neal, Philip 1994
The Handbook of Environmental Education.
London: Routledge.
- Pohjakallio, Pirkko 2008
Kuvataidekasvatusta ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatusta kuvataidekasvatuksena.
Teoksessa Palmgren, Irmeli & Jeronen, Eila 2008
Harmoni eller konflikt? - Forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarutbildningen.
Vasa : Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 24.
- Räsänen, Marjo 2006
Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen.
Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen, Mirja, Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja (toim.) 2006
Kuvien keskellä.
Helsinki: Like
- Räsänen, Marjo 2008
Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus.
Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu

Saylan, Charles & Blumstein, Daniel T. 2011
The Failure of Environmental Education And How We Can Fix It.
Berkeley and Los Angeles : University of California Press

Stranius, Leo 2011
Yksilöt ja järjestöt ilmastonmuutostalkoissa
Teoksessa Virtanen, Anne & Rohweder, Liisa (toim.) 2011
Ilmastonmuutos käytännössä - Hillinnän ja sopeutumisen keinoja.
Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002
Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Helsinki: Tammi

Varto, Juha 2006
Seuraava askel - nykyaikaisen viesti kuvataidekasvatukselle
Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen Mirja, Laitinen Sirkka & Rastas, Marja (toim.) 2006
Kuvien keskellä.
Helsinki: Like

Virtanen, Anne 2011
Mitä ilmastonmuutos merkitsee ja mitä tulisi tehdä?
Teoksessa Virtanen, Anne & Rohweder, Liisa (toim.) 2011
Ilmastonmuutos käytännössä - Hillinnän ja sopeutumisen keinoja.
Helsinki: Gaudeamus.

Verkkolähteet

Opetushallitus 2003
Lukion opetussuunnitelman perusteet
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
Luettu 21.2.2014

Oikeusministeriö 2004
Aktiivisten kansalaisten Suomi - Keskustelunavaus järjestöllisen koulutuksen tehostamisesta
Oikeusministeriön julkaisu 2004 : 11
http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200411aktiivistenkansalais-tensuomi/Files/OMJU_2004_11_Aktiivisten_kansalaisten_Suomi.pdf Luettu 21.2.2014
<http://www.fi/naytavoimasi/> Luettu 11.2.2014

Muut lähteet

Helsingin Sanomat Vastaväite 4.10.2013 Matti Putkonen
Aktivistilla on vihreän militantin kasvot

Helsingin Sanomat HS-Raati 5.10.2013 Jyrki Räikkä
HS-Raati: Moraali voi sivuuttaa lakipykälät

Helsingin Sanomat Mielipide 22.10.2013 Emmi-Lotta Rauhala
Ylittikö Greenpeace sopivuuden rajat?

Sini Saarelan haastattelu Yleisradion FST 5 -kanavan Bettina -ohjelmassa 13.1.2014