



Räisänen Terhi

Kuvataideopettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuulisuuteen kasvattamisessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kuvataideopettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista
ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa (Terhi Räisänen)

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua + 2 liitesivua

Marraskuu 2018

Ihmiskunta kuluttaa luonnonvaroja kestäväntähtä, minkä seuraukset ovat kiistatta nähtävissä heikentyneissä ekosysteemeissä ympäri maapalloa. Samaan aikaan kun kulutusta pitäisi vähentää radikaalisti, ovat länsimaiset ihmiset vieraantuneet luonnosta teknologisen kehityksen vaikutuksesta. Henkilökohtaisen ympäristö- ja luontosuhteen puuttuessa myöskään arvostuksen kehittyminen ympäristöä ja luontoa kohtaan ei ole itsestäänselvää. Taiteen entistä laajempi hyödyntäminen ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa olisi perusteltua, sillä taiteella on ollut merkittävä rooli ihmisen ympäristö- ja luontosuhteen kehittymisessä kautta aikain. Tässä tutkielmassa paneudun erityisesti kuvataidekasvatuksen välineelliseen käyttöarvoon ympäristönäkökulmien esiintuomisessa, unohtamatta kuitenkaan taiteen ja taiteellisen toiminnan kasvatuksellista arvoa itsessään. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää peruskoulun kuvataideopettajien käsityksiä ympäristövastuullisuuden kasvattamisen olemuksesta sekä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa.

Tarkastelen tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä kuvataidetta oppiaineena, minkä jälkeen avaan ympäristövastuullisuuden kasvattamisen terminologiaa ja lähtökohtia. Teoriakatsauksen lopuksi selvitän kuvataidekasvatuksen teoreettisia mahdollisuuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa opetus suunnitelman, kokemuksellisen oppimisen, esteettisen arvokasvatuksen sekä ympäristötaiteen näkökulmista. Tutkimukseni tulokset muodostuvat kuvataideopettajien henkilökohtaisista käsityksistä yllä kuvaamaani tutkimusilmistöön liittyen. Tutkimusmenetelmäni on fenomenografia, jossa mielenkiinto kohdistetaan tietyn tutkimusjoukon käsitysten variaatioon. Käytän aineistonkeruumenetelmänä sähköistä kyselylomaketta, ja suoritan aineiston analyysin fenomenografisella nelivaiheisella analyysimallilla.

Tutkimustulokseni osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet peruskoulun kuvataideopettajat kokevat ympäristövastuullisuuden kasvattamisen tärkeänä kasvatuksen osa-alueena niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Opettajan omalla asenteella ja arvomaailmalla nähdään olevan vaikutusta ympäristövastuullisuuden kasvattamisen toteuttamisessa. Lisäksi ympäristövastuullisuuden kasvattamiseen katsotaan kuuluvan toimintaa ja toimintaan ohjaamista, tiedon ja ymmärryksen lisäämistä sekä ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin vaikuttamista. Kuvataiteen oppiaineella koetaan yksimielisesti olevan vahvuuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa. Näistä vahvuuksista keskiöön nousevat muun muassa materiaalien ja työskentelytapojen vastuullinen valinta, oppituntien aiheet ja teemat, esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen sekä kuvataiteen henkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, ympäristövastuullisuus, ympäristökasvatus, kestävä kehitys

Sisältö

1. Johdanto	5
2. Kuvataide oppiaineena	8
2.1. Kuvataidekasvatuksen historia.....	9
2.2. Kuvataidekasvatus nyt ja tulevaisuudessa.....	10
2.3. Opettaja kuvataidekasvattajana.....	11
2.4. Miksi kuvataidekasvatusta?	12
3. Ympäristövastuullisuuden kasvattaminen	14
3.1. Ympäristö käsitteenä.....	15
3.2. Ympäristökasvatuksen historia ja nykyiset tavoitteet	17
3.3. Ympäristökasvatus suhteessa kestävän kehityksen kasvatukseen.....	18
4. Kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa	21
4.1. Kuvataidekasvatuksen ja ympäristön suhde opetussuunnitelmassa	22
4.2. Kokemuksellinen oppiminen kuvataidekasvatuksessa ja ympäristökasvatuksessa.....	24
4.3. Esteettiset elämykset arvokasvatuksessa.....	27
4.4. Ympäristötaide ja ympäristöön orientoitunut taide	28
4.5. Ympäristötaide oppimisen välineenä	31
5. Tutkimuksen toteutus ja metodologia	33
5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	34
5.2. Aineistonkeruu sähköisellä kyselylomakkeella	34
5.3. Fenomenografia lähestymistapana	38
5.4. Aineiston analyysi.....	39
6. Tutkimustulokset	47
6.1. Ympäristövastuullisuuden kasvattaminen kuvataideopettajien käsitysmaailmassa	47
6.2. Kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa kuvataideopettajien käsitysmaailmassa	54
7. Yhteenveto ja pohdinta	63
7.1. Tutkimustulosten yhteenveto	63
7.2. Eettisyys ja luotettavuus.....	65
7.3. Pohdinta ja jatkotutkimusmahdollisuudet	67
Lähteet	70

1. Johdanto

Kirjoittaessani tätä johdantoa lokakuussa 2018, ovat ympäristöasiat ajankohtaisempia kuin koskaan kansainvälisen ilmastopaneeli IPCC:n (Intergovernmental Panel on Climate Change) julkaistua hiljattain massiivisen ilmastoraporttinsa, jonka mukaan maapallon keskilämpötilan nousun rajoittaminen 1,5 asteeseen vuoteen 2100 mennessä on maapallon kestokyvyn, ympäristön hyvinvoinnin sekä ihmis- ja eliökunnan elinolojen kannalta äärimmäisen tärkeää. Jotta tavoitteeseen voitaisiin päästä, on kaikkialla maailmassa ryhdyttävä välittömiin toimiin päästöjen vähentämiseksi merkittävässä määrin. Väite ei ole tuulesta temmattu, sillä raportti on kirjoitettu yli 90 kirjoittajan voimin, ja siinä viitataan noin 6000 ilmastonmuutosta käsittelevään tutkimukseen. Ilmastopaneelin raportti on lajissaan maailman merkittävien muodostaessaan pohjan kansainväliselle ilmastopolitiikalle. (IPCC, 2018; Koistinen, 2018.)

Luonnon monimuotoisuuden väheneminen ihmisen toimesta on ollut kiistatta havaittavissa kaikkialla maailmassa useiden vuosikymmenten ajan. Ilmaston lämpeneminen on muuttanut eläinten ja eliöiden esiintymisalueita ja elinoloja horjuttaen näin satojen miljoonien vuosien aikana kehittyneitä ekosysteemejä, joiden toiminta on ihmiselämän kannalta täysin välttämätöntä. Ihmisen vastuuttoman toiminnan seuraukset näkyvät ympäri maapalloa sukupuuttoaaltoina, merien saastumisena ja jäätiköiden sulamisena. (Pajanen ym., 2016, 33–34.) Kehitysmaissa painitaan väestönkasvun ja viljelykelpoisen maan vähenemisen tuottaman mahdottoman yhtälön kanssa samaan aikaan kun hyvinvointivaltioissa kulutetaan luonnonvaroja yhä kiihtyvää tahtia. Ihmiskunta ylittää kulutuksellaan maapallon vuosittaisen kantokyvyn rajan yhä aikaisemmin. Ylikulutuspäivä on sijoittunut viime vuosina elokuulle ja suomalaisten osalta jo huhtikuulle. (Värri, 2018, 11.)

Useat tutkimukset ovat todenneet länsimaisen ihmisen vieraantuneen luonnosta teknologisen kehityksen seurauksena, minkä vuoksi ympäristövastuullisuuden kasvattaminen on nykypäivänä haastavaa. Ei ole tavatonta, että lapset ja nuoret viettävät huomattavasti suuremman osan vapaa-ajastaan virtuaalimaailmassa kuin ulkona ”todellisessa” maailmassa, mikä näkyy ympäristötietoisuuden kaventumisessa. Jopa kaikista tavallisimmin lähiympäristössä esiintyvät lajit ovat nykyään useille lapsille vieraita, toisin kuin vaikka peli- ja animaatiohahmot. Henkilökohtaisen kosketuksen puuttuminen luontoon ja ympäristöön tuottaa ongelmia, sillä arvostus ympäristöä kohtaan syntyy ensisijaisesti oman toiminnan kautta, eikä niinkään toisten representaatiosta. (Van Boeckel, 2013, 28–31.)

Ympäristöongelmia on käsitelty laajalti luonnontieteiden, yhteiskuntatieteiden ja politiikan aloilla (Naukkarinen, 2003, 116), mutta tässä tutkielmassa perehdyn kuvataiteen tarjoamiin vaihtoehtoihin. Hanna Nordströmin (2004, 122) mukaan taidetta olisi perusteltua hyödyntää entistä enemmän ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa, sillä se on vaikuttanut merkittävästi ihmisen luontosuhteen kehittymiseen kautta aikain. Etenkin ympäristöherkkyyden herättelyyn, luontokokemusten luomiseen ja luontosuhteen tarkasteluun löytyy välineitä taidekasvatuksen kentältä (Nordström, 2004, 122).

Useat taiteen alan asiantuntijat kuvaavat taidetta havaintokykyä herkistäväksi linssiksi, jonka kautta tieto ja ymmärrys ympäröivästä todellisuudesta välittyvät kielellisestä informaatiosta poikkeavalla, ainutlaatuisella tavalla (mm. Von Boehm, 2016, 102.; Pohjakallio, 2008, 160.; Rauhala, 2003, 24.) Taiteen tarkastelu voi aiheuttaa katsojassa reaktion, joka saa kyseenalaistamaan arkielämästä tutut perspektiivit ja havaitsemaan jotain uutta. Arkisessa elämässä maailman huonovointisuus voi jäädä huomaamatta ja ymmärtämättä, vaikka sen todellisuudessa tiedostaisikin. Tilastollisesti esitetty fakta voi jättää kylmäksi, jolloin se on helppo sulkeistaa itseä koskemattomaksi tiedoksi, toisin kuin emotionaalinen ja kokonaisvaltainen ymmärtämisen kokemus. (Mäkelä, 2016, 18.)

Peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelma toimii opettajan tärkeimpänä auktoriteettina ja ohjenuorana, mutta antaa samaan aikaan väljyydessään opettajalle tilaa toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla (Torn, 2003, 28). Onkin suuresti opettajasta riippuvaista, millaisessa roolissa ympäristönäkökulmat ovat kuvataidetunneilla. Valitsin tutkielmani kohderyhmäksi juuri kuvataideopettajat, sillä halusin selvittää heidän ajatuksiaan ja käsityksiään kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen yhteyksistä suhteessa tutkimuskirjallisuuden kautta välittyviin käsityksiin. Tarkoitukseni on selvittää, mitä peruskoulun kuvataiteen opettajat ajattelevat ympäristövastuullisuuteen kasvattamisesta, ja mitä mieltä he ovat kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa.

Tutkielmani varsinainen teoriakatsaus alkaa toisesta luvusta, jossa perehdyn kuvataidekasvatukseen käsitteenä, ilmiönä ja oppiaineena. Avaan aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa vuosikymmenten saatossa tapahtunutta metamorfoosia sekä kuvataidekasvatuksen nykyistä asemaa niin koulussa, opetussuunnitelmassa kuin yhteiskunnassakin. Lisäksi tarkastelen opettajan roolia kuvataidekasvattajana, sekä esitän perusteluja kuvataidekasvatuksen tarpeellisuudelle nyky-yhteiskunnassa.

Kolmannessa luvussa jatkan teoriakatsausta ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen erilaisten ulottuvuuksien esittelyllä. Luku koostuu pitkälti terminologiasta, sillä määrittelen siinä useita tutkielmani kannalta oleellisia käsitteitä, kuten ympäristön, ympäristövastuullisuuden, ympäristökasvatuksen sekä kestäväen kehityksen kasvatuksen. Käsitteistön lisäksi avaan ympäristökasvatuksen historiaa ja nykyisiä tavoitteita sekä ympäristökasvatusta suhteessa kestäväen kehityksen kasvatukseen.

Toinen ja kolmas luku toimivat pohjustuksena neljännelle luvulle, jossa pohdin kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa. Tarkastelen alkuun kuvataidekasvatuksen ja ympäristön suhdetta perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), minkä jälkeen esittelen teoriataustasta nousevia kuvataidekasvatuksen ja ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen välisiä yhteyksiä, joiden havaitseminen ja hyödyntäminen opetuksessa on tutkimuskirjallisuuteen nojaten perusteltua. Näistä yhteyksistä omat alalukunsa saavat kokemuksellinen oppiminen ympäristökasvatuksessa ja kuvataidekasvatuksessa sekä esteettiset elämykset arvokasvatuksessa. Kaksi viimeistä alalukua on omistettu ympäristötaiteelle taiteen suuntauksena ja oppimisen välineenä, sillä ympäristötaide voidaan nähdä valmiiksi olemassa olevana metodina kuvataidekasvatuksen ja ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen yhdistämiselle.

Viidennessä luvussa siirryn tutkielmani teoreettisista lähtökohdista itse tutkimuksen toteutukseen ja metodologiaan. Esittelen alkuun tutkielmani tarkoituksen ja tutkimuskysymykset, minkä jälkeen kerron kohderyhmän ja aineistonkeruumenetelmän valinnasta sekä sähköisen kyselylomakkeen avulla toteuttamastani aineistonkeruuprosessista. Avaan lisäksi tutkimusstrategiaksi valitsemaani fenomenografiaa laadullisen tutkimuksen piiriin lukeutuvana tutkimusmetodinä. Tieteenfilosofisten lähtökohtien avaamisen jälkeen käyn läpi aineiston analyysiprosessin vaihe vaiheelta.

Kuudennessa luvussa valotan tutkimuksesta saamiani tuloksia eli aineistosta nousseiden merkitysten pohjalta analyysimallin avulla tekemiäni tulkintoja. Syvennän tulosten analyysia linkittämällä ne edellisten lukujen teoriataustaan siinä määrin kuin se osoittautuu mahdolliseksi. Vedän tutkimustulosten pohjalta syntyneet johtopäätökset tiivistetysti yhteen tutkielmani seitsemännessä eli viimeisessä luvussa, jossa punnitsen lisäksi tutkielmani kannalta relevantteja eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Samaisen luvun lopussa päätän tutkielmani jatkotutkimusmahdollisuuksien pohdintaan.

2. Kuvataide oppiaineena

Inkeri Savan (2007, 192) määrittelyssä kuvataidekasvatus on kasvatuksen erityisalue, jossa sekä luodaan itse taidetta, että pyritään saavuttamaan taiteen keinoin tarkempia havaintoja ja kokemuksia maailmasta sekä ympäröivästä visuaalisesta kulttuurista. Myös Timo Jokelan (2006, 17) mukaan yksi kuvataidekasvatuksen keskeisimmistä tehtävistä on havainnointitaitojen kehittäminen luomalla uusia ja rikastuttamalla jo olemassa olevia havaintoskeemoja. Kuvataidekasvatuksella on lisäksi useita henkistä pääomaa kasvattavia ja elämään merkityssisältöä tuovia ominaispiirteitä, kuten aistiherkkyiden kasvattaminen, ympäröivän maailman individuaalinen tulkinta sekä itsensä ylittäminen (Sava, 2007, 192). Aavaan kuvataidekasvatuksen olemusta lisää luvuissa 2.1. ja 2.2. keskittäen huomion kuvataiteen oppiaineessa ajansaatossa tapahtuneisiin muutoksiin sekä kuvataidekasvatuksen nykyiseen olemukseen.

Marjo Räsänen (2010, 58) kannattaa integroivaa taideopetusta, jonka avulla voidaan hälventää rajoja eri oppiaineiden välillä ja välittää tietoa tasapuolisesti erilaisten oppimisen reittien, eli symbolisten järjestelmien, kulttuuristen merkitysten, aistien ja tunteiden kautta. Kuvataiteen opetuksessa myös oppiaineen sisäinen integraatio eli samassa jaksossa tai tehtävässä käytettävät erilaiset tavoitteet ja sisällöt ovat tyypillisiä (Laitinen, 2006, 37). Esteettinen, luova ja kokonaisvaltainen oppiminen eivät kuitenkaan ole ainoastaan taidekasvatuksen omaisuutta, vaan ne voivat ilmetä kaikkien oppiaineiden alueilla (Räsänen, 2010, 58). Pohdin luvussa 2.3. opettajan roolia kuvataidekasvattajana muun muassa integraation näkökulmasta.

Kuvataiteen menetelmien ja käsitteistön oppiminen on arvokasta jo itsessään, mikä näkyy Räsänen (2010, 59) mukaan esimerkiksi taiteesta saatavana aistillisena ja elämyksellisenä nautintona. Taiteen tekemiseen voidaan kuitenkin suhtautua myös välineellisesti. Tällöin ihmisen näkemystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta pyritään avartamaan ja haastamaan taidetta harjoittamalla. Välineellisen taidekasvatuksen perimmäisenä tavoitteena voi siis olla jokin perinteisesti taiteen ulkopuoliseksi koettu asia. (Rantala, 2001a, 9-10.) Kerron luvussa 2.4. lisää kuvataiteen välineellisestä käyttöarvosta ja pohdin lyhyesti perusteluja kuvataidekasvatuksen olemassaololle ylipäätään.

Kuvataidekasvatuksen olennaisin päämäärä on välineellisestä käyttöarvosta huolimatta kehittää ja vahvistaa oppilaan henkilökohtaista taidesuhdetta, jolloin kuvataidekasvatus on pitkälti oppilaan taiteellisen toiminnan tukemista ja kuvallisen ajattelun harjoittamista. Kuvaa

tehdessään oppilas joutuu esteettisten valintojen äärelle pohtiessaan tekemiään valintoja tekemisen ohella. Erilaisia materiaaleja ja tekniikoita hyödyntävän kuvan ja tilan rakentamisen kautta oppilas tulee kehittäneeksi kykyjään kuvalliseen ilmaisuun, havainnointiin, luovaan prosessointiin sekä ongelmanratkaisuun. (Laitinen, 2006, 36–37.) Työskentelytaitojen opettamisen lisäksi kuvataidekasvatukseen kuuluu vaikuttaminen oppilaan ajattelutaitoihin eli taidetietoisuuteen, omakohtaiseen taidesuhteeseen sekä tietoisuuteen taiteen suhteesta ympäröivään maailmaan. (Laitinen, 2003, 131.) Taiteellisessa toiminnassa oppimisen prosessia voidaankin pitää yhtä merkityksellisenä kuin oppimisen tulosta, sillä tieto kehittyy ja tulee todeksi työskentelyn aikana (Räsänen, 2010, 48).

2.1. Kuvataidekasvatuksen historia

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti – ja kuvataidekasvatuksen on pysyttävä mukana, mikäli taiteen leimautuminen muusta maailmasta irralliseksi puuhasteluksi halutaan välttää. Kuvataidekasvatuksen historian peilaaminen yleiseen historiaan on oiva tapa vahvistaa ja korostaa taiteen ja yhteiskunnan välistä yhteyttä. On kuitenkin muistettava, että kasvatuksen kentällä muutokset tapahtuvat hitaammin kuin muussa yhteiskunnassa, eivätkä uudet näkemykset korvaa kertaheitolla vanhoja toimintamalleja. Muutosten tapahtumista hidastaa ja vaikeuttaa opetustyön inertia, eli muutosvastarinta, jonka yksi syy on esimerkiksi siinä, että kaikki opettajankoulutuksesta saatu informaatio ei välttämättä ole enää ajankohtaista opettajaopiskelijan valmistuttua ja siirryttyä kentälle kasvatustehtäviin. Opetustyön hitaat muutokset eivät siis johdu siitä, että kasvattajat olisivat vastahakoisia uudistamaan opetusta, vaan pääosin käytännön syistä. (Torn, 2003, 21–28.)

Nykyiset kasvatuksen käytännöt ovat yhä suurelta osin peräisin 1700-luvulla alkaneelta valistuksen ajalta. Tällöin yksilöllisyyttä alettiin korostaa, vaikkakin sen toteutuminen riippui vielä vahvasti yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista ja lähtökohdista, kuten esimerkiksi sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta. (Freedman, 2003, 10–12.) Kasvatuksen kentällä painitaan edelleen ristiriitojen ja epäoikeudenmukaisuuksien parissa samalla kun yksilöllisyyden ja tasapäistämisen tavoitteita yritetään saada tasapainoon. Valistuksen lisäksi myös formalismin ja ekspressionismin vaikutukset näkyvät kuvataidekasvatuksessa yhä tänä päivänä. 1800- ja 1900- lukujen vaihteessa kehittynyt formalismi keskittyi taideteoksen fyysisiin piirteisiin jättäen sen sisällön, kontekstin ja sosiaalisen merkityksen lähes huomiotta. Ekspressionismi syntyi ikään kuin vastaliikkeenä formalismille kiinnostuen merkityksistä,

mutta samalla etäännyttäen taidetta tiedosta ja sosiaalisesta elämästä tukeutumalla tiettyihin psykologisiin ja terapeutisiin argumentteihin. Nykyisessä muuttuneessa ja laajentuneessa visuaalisessa kulttuurissa kumpikaan suuntauksista ei ole sellaisenaan toimiva, vaan opetuksessa tarvitaan useiden estetiikan teorioiden soveltamista. (Freedman, 2003, 10–27; Torn, 2008, 22–23.)

Suomessa kuvataiteen oppiaineen nimi on vaihtunut kaksi kertaa, eikä kolmaskaan kerta ole ollut kaukana. Ensimmäinen muutos tapahtui 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä, jolloin aineen nimi vaihtui piirustuksesta kuvaamataidoksi. Vuonna 1999 oppiaineen nimi muutettiin kuvataiteeksi, millä haluttiin nostaa esiin taiteen kasvatuksellista arvoa. (Sava, 2007, 93–94.) Räsänen (2008, 70–72) mukaan tuolloisen nimenvaihdon taustalla vaikutti halu karistaa harteilta ”askarteluperinteen” leima ja antaa lisää painoarvoa taiteelle taitojen korostamisen sijaan. Käytännössä oppiaineelle määritelty sisältö ei kuitenkaan juuri muuttunut nimenvaihdon myötä, vaan vastuu muutosten toteuttamisesta jäi pitkälti opettajien kontolle (Räsänen, 2008, 70–72).

2000-luvulta alkaen oppiaineen nimeä on ehdotettu muutettavan visuaaliseksi kulttuurikasvatukseksi, mikä on ollut pidetty ajatus kuvataidekasvattajien keskuudessa. Ajatusta puolletaan ensinnäkin sillä, että maailma on visuaalisempi kuin ennen, mutta myös esimerkiksi sillä, että kuvataiteen käsitteellä pelätään olevan yhä monissa yhteyksissä elitistinen ja kapea-alainen kaiku (Pohjakallio, 2006, 12–13). Kenties tärkein argumentti nimiehdotukselle on kuitenkin perusopetuksessa nykyisin merkitykselliseksi nostettu visuaalisen median ja kulttuurin kriittinen lukutaito (Sava, 2007, 94). Monenmoisista perusteluista huolimatta oppiaine tunnetaan kuvataide-nimellä vielä nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), vaikka visuaalisesta kulttuurista onkin paljon mainintoja opetussuunnitelman kuvataiteen osiossa. Muun muassa yksi oppiaineen keskeisistä tavoiteryhmistä kantaa opetussuunnitelmassa nimeä *Visuaalisen kulttuurin tulkinta* (Opetushallitus, 2014, 144, 267, 427).

2.2. Kuvataidekasvatus nyt ja tulevaisuudessa

Nykypäivän kuvataidekasvatus liikkuu jatkuvassa muutosten pyörteessä yhteiskunnan kohdatessa muutoksia alati kiihtyvään tahtiin. Muuttuvat käsitykset oppimisesta ja taiteesta tietämisen, toiminnan ja ymmärtämisen välineenä sekä kommunikaation ja tutkimuksen tapana suhteessa yhteiskunnalliseen, poliittiseen ja kulttuuriseen kontekstiin tuovat haasteita

kuvataidekasvatukselle. (Suominen, 2016, 15–16.) Nykyään vallalla oleva postmoderni taidekasvatusajattelu (kts. Efland, 1998) sitoo taiteen entistä vahvemmin tapahtumaympäristöönsä korostaen samalla taiteen suhdetta arkisiin toimintoihin, yhteisöön, aikaan ja paikkaan. Taiteella ajatellaan olevan yhä enemmän sosiaalisia ja yhteisöllisiä vaikutusmahdollisuuksia, mikä haastaa perinteisen käsityksen yksilöstä taidekasvatuksen lähtökohtana. Toki taidekasvatus pyrkii yhä edistämään yksilön luovaa kapasiteettiä ja esteettistä herkkyyttä, kuitenkin hyödyntäen taidetta entistä enemmän sosiaalisen muutoksen välineenä. (Jokela ym., 2006, 8, 16.)

Tulevaisuuden kuvataidekasvatuksen keskeinen tehtävä on painottaa kriittisen ajattelun ja ideoinnin tärkeyttä monimutkaisen visuaalisen kulttuurin pyörteissä (Freedman, 2003, 19–23). Tämänkaltaiset taidot ovat tärkeitä myös nykynuorille, joiden arjessa visuaalinen kulttuuri näyttelee keskeistä roolia esimerkiksi populaarikulttuurin ja erilaisten viestinnän tapojen muodossa (Herkman, 2007, 13). Kuvien tekeminen ja kokeminen tuovat mukanaan valtaa, vastuuta ja vapautta, joiden käsittelylle soisi entistä suuremman roolin kuvataideopetuksessa. Niin sanotun hyvän taiteen kriteereitä tulisi peilata suhteessa opettamisen arvoiseen taiteeseen siten, ettei koulussa opetettava taide jäisi vaille yhteyttä oppilaiden todelliseen elämään. (Freedman, 2003, 19–23, 54.)

2.3. Opettaja kuvataidekasvattajana

Kuvataiteen opettajien koulutuksen ydintehtävä on pysynyt samanlaisena koko sen satavuotisen historian ajan, sillä kuvataideopettajien tarve yleissivistävässä koulussa, vapaan sivistystyön kentällä sekä korkeakouluopetuksessa ei ole kadonnut mihinkään. Näkökulmat sen sijaan ovat muuttuneet siinä missä ympäröivä maailmakin. 2010-luvun kuvataideopettajien koulutuksessa painotetaan taidon ohella tietoa, ymmärrystä ja kokemusta taiteista, opettamisesta ja oppimisesta sekä ihmisestä suhteessa ympäristöönsä ja visuaaliseen kulttuuriin (Pohjakallio, 2016, 58.) Vaikka koulutettuja kuvataideopettajia on Suomessa tarjolla, uhkaa yhteiskunnallisen tuen väheneminen peruskoulujen kuvataidekasvatusta, sillä viikkotuntimäärien supistamisen seurauksena virkojen perustaminen vaikeutuu ja sitä myötä pätevät opettajat ovat yhä harvemmassa (Rantala, 2001b, 471). Vuonna 2011 julkaistussa selvityksessä noin neljänneksellä kuvataidetta peruskoulun yläluokilla opettavista opettajista ei ollut pätevyyttä toimia tehtävässään (Laitinen ym., 2011, 151).

Taideaineita ja niin sanottuja lukuaineita vertaillaan usein keskenään, vaikka tämänkaltainen kahtiajako ei ole millään tavalla perusteltua. Koska sekä taide- että lukuaineet ovat tärkeä osa sivistyksen ja kasvatuksen kokonaisuutta, pyritään turhaa vastakkainasettelua purkamaan opetusta eheyttävien monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. (Hällström, 2009, 15.) Kuvataideopettajan on mahdollista ehkäistä kouluopetuksen sirpaleisuutta integroimalla toisten aineiden sisältöjä kuvataidetuntien teemalliseen työskentelyyn. Kuvataideopettaja voi halutessaan myös käyttää tietotaitoaan koko kouluyhteisön hyväksi projektien suunnittelussa ja kouluviihtyvyyden rakentamisessa. (Jokela ym., 2006, 37.) On kuitenkin huomioitava, että koulun toimintakulttuurin kehittäminen eheämpään suuntaan on koulun yhteinen vastuu, eikä ainoastaan kuvataiteen opettajan tehtävä.

Vaikka opetussuunnitelman noudattaminen onkin kuvataideopettajan velvollisuus, voi jokainen opettaja omalta osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka opetussuunnitelman sisältöjä käsitellään ja millaisia kuvia opetuksessa näytetään ja käytetään. Opettajan valinnoilla on vaikutusta muun muassa siihen, kuinka hyvin oppilaat oppivat tulkitsemaan nykyajan kuvastoa. Korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin rajan hämärtyessä visuaalisessa kulttuurissa tapahtuu muutoksia, jotka kasvattajan tulee hyväksyä ja omaksua pystyäkseen aidosti tukemaan lasten ja nuorten kasvua ja oppimista. (Torn, 2003, 28.)

2.4. Miksi kuvataidekasvatusta?

Taidekasvattajat saavat esittää alituiseen perusteluja taidekasvatuksen tärkeydelle, sillä sen merkitys ei näyttäydy kaikille selvänä (Westerlund & Väkevä, 2011, 35). Kuvataidekasvatus on kuitenkin useimpien mielestä tarpeellista, mutta mielipiteet vaihtelevat sen suhteen, miksi näin on ja mihin kuvataidekasvatuksen tulisi keskittyä. Onko yksilöllisen ilmaisun tukeminen tärkeämpää kuin taide- ja yhteiskuntakriittisen ajattelun kehittäminen? Tulisiko ensisijaisesti panostaa kuvakulttuurisen tietoisuuden vahvistamiseen, visuaalisen ajattelu- ja hahmotuskyvyn avartamiseen, mediakasvatukseen vai johonkin täysin muuhun? (Rantala, 2001b, 465.)

Taidekasvatuksen olemassaoloa perustellaan ajankohtaisista yhteiskunnallisista näkökulmista, joita taidekasvatuksen pitäisi omalta osaltaan kyetä hahmottamaan pysyäkseen mukana kehityksen virrassa. Haasteena on mukaila yhtä aikaa yhteisössä ja ajassa arvostettuja näkemyksiä ja pyrkiä samalla ylittämään yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia rajoja. (Jokela ym., 2006, 15.) Kuten jo todettua, on kuvataidekasvatuksella myös välineellistä arvoa.

Käytännön koulutyön tasolla taideaineilla on Räsänen (2009, 28) mukaan huomattavan hyvät mahdollisuudet oppilaiden henkisen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden parantamisessa. Myös esimerkiksi ekologisen kriisin käsitteleminen taiteen avulla voi johtaa sen tasoisein kokemuksiin ja arvopohdintoihin, joihin ei muilla tavoin olisi mahdollista yltää. Tämä perustuu taiteen välittämään laajaan tunneskaalaan ja elämyksellisyyteen, sekä taideopetuksen tavoitteisiin rohkaista oppilaita tunteiden ilmaisuun ja hallintaan sekä mieltä askarruttavien asioiden käsittelyyn. (Mantere, 1995, 7–11.)

Taidekasvatuksessa aisti- ja tunnekokemukset ovat olennaisia, mutta eivät sellaisinaan riittäviä. Tunteet ja havainnot ovat välttämättömiä aitoon itsereflektioon pyrittäessä, mutta tiedon prosessoinnin kannalta käytännön kuvallinen työskentely on vähintään yhtä mielekästä. Myös käsitteellistäminen on tärkeää, sillä sen kautta kokemukset muuttuvat tiedoksi ja yksilölliset sekä yhteiskunnalliset muutokset tulevat mahdollisiksi. (Räsänen, 2000, 14.) Vasta kokemuksen pohdiskelu, käsitteellistäminen ja analysointi, eli tietoinen prosessointi, avaa oven koetun syvälliselle ymmärtämiselle. (Jokela ym., 2006, 17.) Sekä teknisten kuvan rakentamisen keinojen, että mentaalisten ilmaisuvalmiuksien opettaminen on oleellista kehitettäessä kokemuksia tiedoksi. (Räsänen, 2000, 14.)

3. Ympäristövastuullisuuden kasvattaminen

Tiedustelen tutkielmassani opettajien näkemyksiä ympäristövastuullisuuden kasvattamisesta, jonka taustavaikuttajia avaan tässä luvussa. En ole niinkään kiinnostunut löytämään mahdollisimman tarkkaa määritelmää ympäristövastuullisuudelle tai siihen kasvattamiselle aikaisemmasta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta, vaan pikemminkin ottamaan selvää, mitä merkityksiä opettajat antavat kyseiselle käsitteelle tänä päivänä. Perustan käsitykseni ympäristövastuullisuuden olemuksesta ympäristöministeriön rahoittamaan Yhteinen käsitys - julkaisuun, jossa kestävän kehityksen kasvatuksen sanastoa on määritelty useiden kymmenien tieteellisten julkaisujen pohjalta. Kyseisessä julkaisussa ympäristövastuullisuuden muotoillaan tarkoittavan yksilön tai yhteisön tavoitetta toimia oman pätevyytensä ja toimintaympäristönsä rajoissa ympäristön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla (Nikodin ym., 2013, 40).

Käytän yleisesti tutkielmassani käsitettä ympäristökasvatus, joka on kyseisen kasvatuksen alueen alkuperäinen termi, mutta puhun myös kestäväan kehitykseen kasvattamisesta, sillä se on korvannut 2000-luvulta alkaen ympäristökasvatuksen opetussuunnitelmissa. Päädyin kyseiseen ratkaisuun, sillä Wolffin (2004, 20-23) mukaan nimenvaihdoksesta huolimatta kasvatuksen perimmäiset tavoitteet ovat pysyneet pitkälti ennallaan. Ympäristökasvatuksen käsitettä myös käytetään yhä opetussuunnitelman ulkopuolisissa yhteyksissä, kenties jopa enemmän kuin kestäväan kehityksen kasvatusta, jolloin monet sisällöllisesti tutkielmani aiheeseen sopivat lähdeoteokset jäisivät käyttämättä kallistumalla ehdottomasti vain jompaankumpaan termeistä. Lisäksi perustelen käsitteiden käyttöä koskevaa ratkaisua sillä, että ympäristövastuullisuuden kasvattamisen voidaan katsoa olevan osa molempia edellä mainittuja kasvatuksen osa-alueita.

Käsitteelliset sekaannukset ovat tuttuja ympäristökasvatuskeskustelussa, sillä jo kaiken lähtökohtana oleva ympäristö-termi voidaan ymmärtää lukemattomin eri tavoin (Pohjakallio, 2016, 57). Jokelan, Hiltusen, Huhmarniemen ja Valkosen määrittelyssä ympäristö on kokonaisuus, joka koostuu fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä ominaisuuksista. Fyysinen ympäristö kattaa aineelliset elementit, kuten kasvit ja rakennukset. Sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan ihmisten toimintaa ja käyttäytymistä sääteleviä vuorovaikutuksellisia ja yhteisöllisiä verkostoja. Psyykinen ympäristö puolestaan tarkoittaa havainnoista, tunteuksista ja kokemuksista muodostunutta kuvaa ympäristöstä. (Jokela ym., 2006, 7.)

Jako fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin ulottuvuuksiin on yleistä ympäristön käsitteen määrittelyssä, mutta avaan luvussa 3.1. myös muita tapoja hahmottaa ympäristön olemus. Kiinnitän erityistä huomiota Suomelan ja Tanin (2004) määritelmään, sillä he ovat tarkastelleet ympäristön käsitettä nimenomaan ympäristökasvatuksen näkökulmasta.

Ympäristökasvatuksen käsitteen historia on vasta puolivuosisatainen, minkä voi katsoa olevan niin ympäristöongelmien kuin kasvatuksenkin kannalta lyhyt aika. Ympäristökasvatus alkoi herättää 1980-luvulla maailmanlaajuisia mielenkiintoa, minkä myötä se nousi yleisen keskustelun aiheeksi ja siitä osaksi opetussuunnitelmia, vaikka ei saanutkaan koskaan omaa oppiainettaan. Kerron ympäristökasvatuksen historiasta ja nykyisistä tavoitteista tarkemmin luvussa 4.2. 2000-luvulla ympäristökasvatuksen termi muutettiin opetussuunnitelmissa kestäväen kehityksen kasvatuksiksi, mutta perimmäinen tavoite eettisyyden lisäämisestä ympäristöasioissa ei muuttunut miksikään. (Wolff, 2004, 18–23.) Katson siitä huolimatta tarpeelliseksi määritellä luvussa 3.3. nämä kaksi termiä suhteessa toisiinsa.

3.1. Ympäristö käsitteenä

Ympäristön käsitteellisen määrittelyn tarpeellisuus on kinkkinen kysymys, sillä ympäristö esiintyy arkipuheessa terminä niin usein, että äkkiseltään voisi ajatella olevan itsestään selvää, mitä termillä tarkoitetaan. Tähän ajatusmalliin vedoten kyseisen käsitteen määrittelyä ei aina katsota tarpeelliseksi tieteellisessäkin kontekstissa. Mikäli määrittely kuitenkin nähdään välttämättömänä, on se edelleen haastavaa ympäristön ollessa niin monien eri tieteenalojen tutkimuksen kohteena, ja saadessa sen myötä mitä moninaisempia merkityksiä riippuen vallitsevasta katsontakannasta ja tiedonintressistä. Ympäristöön orientoitunutta kasvatusta toteutettaessa on toiminnan taustalla kuitenkin hyvä olla jonkinlainen määritelmä, johon ajatuksensa ympäristön olemuksesta voi pohjata. (Suomela & Tani, 2004, 45–46.)

Suomen Unescon toimikunnan vuonna 1991 antamassa määritelmässä ympäristöllä tarkoitetaan tiivistettynä koko maapallon laajuista ekosysteemiä sisältäen sekä ihmisen muokkaaman ympäristön, että alkuperäisen luonnonympäristön (Lahti, 2000, 210). Ympäristön voidaan siis ajatella koostuvan kaikesta ihmistä ympäröivästä materiasta ja antimateriasta aina luonnon elollisesta ja elottomasta monimuotoisuudesta ihmisen luomaan todellisuuteen rakennuksineen ja esineineen sekä kulttuurisidonnaisine tapoineen ja tapahtumineen. Edellä mainitut ympäristön osat eivät ole rajattavissa toisistaan erilleen, vaan

ympäristö näyttäytyy pikemminkin alati muuttuvana ja kompleksisena osiensa summana. (Naukkarinen, 2003, 100.)

Ympäristöfilosofian kontekstissa ympäristö saa käsitteenä poliittiset ja arvosidonnaiset ulottuvuutensa muun muassa maankäyttöön, luonnonsuojeluun ja ympäristöpolitiikkaan viittaavista näkökulmista. Perinteisessä länsimaisessa filosofiassa ihminen ymmärretään usein luonnosta erillään olevana objektina, mutta ympäristöfilosofiassa tämänkaltaista kahtiajakoa ei tunneta. Ympäristöfilosofia perustelee tätä ihmisen toiminnan vaikutusten ulottumisella kaikkialle ympäristöön, mikä on kiistatta havaittavissa parhailaan meneillään olevalla maailmanlaajuisten ympäristöongelmien aikakaudella. (Berleant, 2014, 63–65.) Myös 1990-luvun aikana yleistynyt posthumanismi kyseenalaistaa ympäristöajattelussa vallitsevan ihmiskeskeisyyden ottaen huomioon teknologisen kehityksen, eläinetiikan, globaalit ympäristöongelmat sekä poliittisen ja taloudellisen epävakauden. Posthumanismi jakautuu kahteen koulukuntaan, joista ensimmäisessä kehitellään tulevaisuudenvisiona ihmiselämän parantamisesta teknologian avulla, ja toisessa kritisoidaan lajismia tarkastelemalla ihmisen suhdetta muuhun eliökuntaan ja kyseenalaistamalla ihmisen roolia ”luomakunnan kruununa”. Molemmista näkökulmissa pyritään purkamaan jyrkkä eronteko inhimillisen ja ei-inhimillisen sekä luonnon ja kulttuurin välillä, vaikka lähtökohdat ovatkin erilaisia. (Lummaa & Rojola, 2014, 13-20.)

Ympäristökasvatuksen näkökulmasta ympäristön käsitettä tarkastelleiden Suomelan ja Tanin (2004) mukaan on olemassa kolme erilaista lähestymistapaa, joissa kaikissa ympäristö hahmotetaan omalla tavallaan. Ensimmäinen lähestymistapa on luonnontieteiden perinteisesti suosima, sillä siinä ympäristö nähdään etäisyyden päästä havainnoitavana ja tutkittavana kokonaisuutena, josta ihminen on irrallaan. Toisessa tarkastelumallissa ihminen koetaan aktiivisena subjektina, jolle on muodostunut henkilökohtaisia merkityksiä sisältävä oma eletty ympäristönsä. Tämän näkökulman mukaan käsitys ympäristöstä rakentuu kullekin yksilöllisenä erilaisten ajatusten, kokemusten ja toimintojen kautta. Esimerkiksi ympäristöpsykologia ja ympäristöestetiikka tarkastelevat ympäristökäsitettä usein yksilökeskeisestä näkökulmasta. Kolmas lähestymistapa katsoo ympäristön käsitettä poliittisemmasta näkökulmasta, liittäessään mukaan sosiaalisesti tuotetun todellisuuden sekä eettiset kysymykset koskien ihmisen vastuuta ja valtaa muokata ympäristöään. Tämä katsantokanta on yleinen etenkin ympäristösuojelun ja ympäristöpolitiikan eri osa-alueilla. (Suomela & Tani, 2004, 45–51.)

Jokaisessa kolmessa edellä esitetystä tavasta tulkita ympäristön käsitettä on kiistatta puolensa, mutta myös heikot kohtansa, kun niitä vertaa toisiinsa ympäristökasvatuksen kontekstissa. Kouluissa tapahtuva ympäristökasvatus on perinteisesti nojannut ensimmäiseen, eli luonnontieteelliseen lähestymistapaan, korostaessaan faktojen omaksumisen merkitystä muun muassa luonnonprosessien ymmärtämisessä sekä laji- ja paikkatuntemuksessa. Luonnontieteellistä näkökulmaa on kritisoitu kahdesta syystä: huomion keskittämisestä ainoastaan luonnonympäristöön sekä yksilön näkökulman unohtamisesta. Tästä huolimatta kyseisestä näkökulmasta löytyy myös hyvää, sillä ympäristöön liittyvän tiedon omaksuminen on toki hyödyllistä ympäristökasvatuksen tavoitteiden kannalta. Toinen, eli yksilökeskeinen näkökulma, saa kiitosta ihmisen ja ympäristön välisen suhteen korostamisesta, mikä näkyy ympäristökasvatuksessa etenkin elämyksellisessä ja moniaistisessa ympäristön kokemisessa sekä ympäristöherkkyyden herättelyssä. Yksilökeskeistä näkökulmaa kuitenkin kritisoidaan sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien huomiotta jättämisestä. Kolmannessa ympäristökäsityksessä yhteiskunnalliset tekijät, kuten ympäristökonfliktit ja kulttuurien väliset ristiriidat, otetaan huomioon, mutta sekään ei yksistään riitä, mikäli fyysisen ympäristön ulottuvuudet ja yksilön kokemusmaailma unohdetaan. Mikään kolmesta näkökulmasta ei siis riitä sellaisenaan, vaan ympäristökasvatus tarvitsee sekä luonnontieteellistä, yksilökeskeistä että yhteiskunnallista näkökulmaa saavuttaakseen tavoitteensa. (Suomela & Tani, 2004, 56–57.)

3.2. Ympäristökasvatuksen historia ja nykyiset tavoitteet

Ympäristökysymysten maailmanlaajuinen merkitys nousi laajempaan tietoisuuteen 1960-luvun loppupuolella, jolloin muuttuneen yhteiskunnan alettiin epäillä vaarantavan maapallon ja ihmiskunnan tulevaisuuden horjuttamalla kaikelle elämälle välttämätöntä ekologista perustaa. Huoli ympäristön tilasta johti sekä poliittisiin kiistoihin, että kansainvälisten ympäristökonferenssien järjestämiseen, jotka toimivat alkusysäyksenä ympäristökasvatuksen synnylle. (Haila, 2001, 11; Wolff, 2004, 18; Ylirisku, 2016, 42). 1970-luvulle tultaessa oli tapahtunut niin sanottu ympäristöherätys, jonka myötä ihmisen aiheuttamat ympäristöongelmat, kuten ympäristösaasteiden ja -myrkkujen haitat, huomioitiin yhä laajemmin kansainvälisesti. Yhteiskuntatieteet saivat osakseen jyrkkää kritiikkiä ympäristöongelmien sivuuttamisesta, sillä todellisuudessa vakavat ongelmat olivat tulleet esille jo 1800-luvulla yhteiskunnan teollistuttua ja ihmisten pakkauduttua kaupunkiin. Kaupungistumisen myötä esiin tulleita ongelmia olivat muun muassa luonnonvesien

käyttäminen viemäreinä, hiilen saastuttama ilma sekä tartuntatautien leviäminen, mutta tilanteen vakavuudesta huolimatta ympäristötutkimukseen ei vielä tuolloin panostettu, vaan ongelmia pyrittiin ratkomaan lähinnä lääketieteen ja terveydenhuollon saroilla. (Suomela & Tani, 2004, 51.)

Suomessa ympäristökasvatus on käsitteenä vanhempi kuin ympäristö- ja luonnontieto, esiintyessään ensi kertaa tutkimuksessa 1970-luvun puolivälissä (Lahti, 2000, 208). Käsite pysyi harvinaisena olemassaolonsa ensimmäisen vuosikymmenen, kunnes se 1980-luvulla yleistyi noustessaan niin valtakunnallisten opetussuunnitelmien kehittäjien kuin yleisen keskustelunkin puheenaiheeksi (Wolff, 2004, 18–19). Tuohon aikaan ympäristöasioiden saralla tapahtui paljon muutakin liikehdintää, sillä myös suomalaisessa yhteiskunnassa ihmisen toiminnan ympäristövaikutuksiin oli alettu kiinnittää laajemmin huomiota. Ympäristökasvatus otti Suomessa ensi askeliaan samaan aikaan Vihreän liikkeen kanssa, jolloin ympäristöongelmiin alettiin ottaa kantaa myös esimerkiksi kirjallisuuden saralla. (Lahti, 2000, 208.)

Valtaosa ympäristökasvatuksen tutkimuksesta on julkaistu kasvatustieteellisissä teoksissa, vaikka ympäristökasvatuksen ollessa verrattain nuori tutkimuksen kohde on sitä yritetty sovittaa myös muiden tieteenalojen alle. Käsitteen määrittely on osoittautunut haastavaksi, sillä ympäristökasvatuksen on perinteisesti ajateltu sisältävän vain luontoon orientoitunutta kasvatusta, vaikka nykypäivänä ympäristökasvatuksen tematiikkaan kuuluvat yhtä lailla eettiset, esteettiset, sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. (Cantell, 2004, 12–13.) Määritelmässä tapahtuneista muutoksista huolimatta Unescon ja Unip:n vuonna 1975 asettamat ja Tbilisin konferenssissa vuonna 1977 hyväksytyt tavoitteet ovat näyttäneet suunnan ympäristökasvatustoiminnalle pitkälti nykypäivään asti. Näiden kansainvälisten tavoitteiden mukaan ympäristökasvatuksen tulee varmistaa jokaiselle ihmiselle tarvittavat tiedot ja asenteet ympäristönsuojelun mahdollistamiseksi, lisätä ihmisten tietoisuutta ekologisten, taloudellisten, poliittisten ja sosiaalisten tekijöiden keskinäisestä riippuvuussuhteesta niin kaupunki- kuin maalaisympäristössä, sekä rakentaa uudenlaisia konsepteja yksilön ja yhteiskunnan ympäristössä toimimiselle. (Wolff, 2004, 18–19.)

3.3. Ympäristökasvatus suhteessa kestäväen kehityksen kasvatukseen

Ympäristökasvatuksen terminologiassa tapahtui muutos 2000-luvulla kestäväen kehityksen kasvatuksen syrjäyttäessä ympäristökasvatus-termin opetussuunnitelmissa, mutta

kasvatustavoitteisiin nimenvaihdos ei juurikaan vaikuttanut. (Wolff, 2004, 20–23.) Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ympäristöasiat ovat keskeisessä asemassa, sillä yksi seitsemästä oppiainerajat ylittävästä laaja-alaisen osaamisen tavoitteesta keskittää huomionsa osallistumiseen, vaikuttamiseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Kokemusten ja omakohtaisen luontosuhteen merkitys on nostettu opetussuunnitelmassa keskiöön ympäristönsuojeluun, vastuullisuuteen, päätöksentekoon ja vaikuttamiseen kasvatettaessa. (Opetushallitus, 2014, 24) Tutkimuksissa on todettu, että luonnon ja ihmisen erottaminen toisistaan ei tue oppilaan kasvua kestävään elämäntapaan, vaan kasvatuspuheessa ja -toiminnassa tulisi tehdä selväksi ihmisen olevan osa luontoa (Elliott & Young, 2016, 61–62).

Kestävä kehitys on tiivistäen ilmaistuna kehitystä, joka tapahtuu tulevia sukupolvia sekä muiden eliöiden elinoloja kunnioittaen niin, ettei taloudellinen kannattavuus saa suurempaa painoarvoa kuin luonnonvarojen oikeudenmukainen käyttö (Wolff, 2004, 23–28). Kontekstista ja tahosta riippuen kestävän kehityksen merkitys saattaa hieman vaihdella, sillä joissain yhteyksissä teknologista kehitystä ja taloudellista kasvua painotetaan enemmän, kun taas toisaalla luonnonvarojen käytön vähentäminen nähdään ensisijaisena. Lähtökohtana pitäisi kuitenkin olla aina planeettamme säilyttäminen elinkelpoisena tulevia sukupolvia varten. (Huhmarniemi, 2016, 23–24.)

Kestävä kehitys tulisi nähdä ennen kaikkea kokonaisuutena, joka käsittää niin taloudellisen, sosiaalisen ja ekologisen ulottuvuuden, kuin myös Unescon toimesta joukkoon lisätyn kulttuurisen kestävän kehityksen. Kulttuurisella kestävyydellä tarkoitetaan muun muassa kulttuurisen monimuotoisuuden säilyttämistä, kulttuuri-identiteettien vahvistamista, sekä erilaisten kulttuurien kunnioittamista ja esille nostamista. Kulttuurihistoriallisesti kallisarvoisten elinympäristöjen, rakennusten ja maisemien vaaliminen tukee kulttuurien kehittymisen ja säilymisen päämäärää. Tavoitteena ei kuitenkaan ole pysähtyneisyys, sillä kulttuurissa tapahtuu väistämättä muutoksia ihmisen ja ympäristön ollessa keskenään vuorovaikutuksessa. (Elo ym., 2000, 20–22.)

Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen suhteelle on lähes yhtä monta erilaista määrittelyä kuin määrittelijäkin. Toiset katsovat kestävän kehityksen olevan osa ympäristökasvatusta, kun taas toiset näkevät asian päinvastoin. Joissain määritelmissä kestävä kehitys on jatkumoa ympäristökasvatukselle, kun taas toisaalla näistä kahdesta termistä puhutaan toisistaan erillisinä, vaikkakin yhteisiä piirteitä sisältävinä, kasvatuksen aloina.

(Wolff, 2004, 23–28.) Takertumatta liikaa terminologiaan kallistun Jerosen (1995) määrittelyyn, jossa hän toteaa ympäristökasvatuksen olevan kestävän kehityksen arvojen ja tavoitteiden pohjalta tapahtuvaa kasvatusta, jonka päämääränä on eettisyyden lisääminen ympäristöasioissa. (Jeronen, 1995, 92.)

4. Kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa

Ympäristöllisistä teemoista on kirjoitettu suomalaisen kuvataidekasvatuksen kentällä jo useita vuosikymmeniä, ja myös viime aikoina taidekasvatuksellisen keskustelun aihepiirit ovat liikkuneet muun muassa ympäristökasvatuksen, ympäristötaiteen ja ympäristöpolitiikan alueilla. Suomalaisista ja kansainvälisistä taidekasvatusjulkaisuista sekä valtakunnallisista opetussuunnitelmista ilmenee, että suomalaiset kuvataidekasvattajat toimivat aktiivisesti ja valveutuneesti kehittäessään kuvataidekasvatuksen teemoja suhteessa ympäristövastuulliseen kasvattamiseen ja muuhun ympäristön suojeluun. Tämä voi johtua suurelta osin siitä, että Suomessa kuvataideopettajia kouluttavat yliopistot, Aalto-yliopisto ja Lapin yliopisto, antavat koulutusohjelmissaan runsaasti painoarvoa ympäristökasvatukselle ja taideperustaiselle paikkasidonaisuudelle. (Suominen, 2016, 10–11.)

Kestävän elämäntavan välttämättömyys on tuotu aiempaa korostuneemmin esille vuonna 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jonka arvoperustassa nostetaan esiin niin ekologisuus ja oikeudenmukaisuus, kuin myös yhteisöllisyys ja yhteisöllinen vastuu (Suominen, 2016, 11). Selvitän luvussa 4.1. tarkemmin, miten ja missä yhteyksissä ympäristönäkökulmat huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa, kiinnittäen erityistä huomiota kuvataiteen oppiaineelle asetettuihin sisältöalueisiin ja tavoitteisiin. Avaan myös lyhyesti laaja-alaisiin tavoitteisiin lukeutuvaa monilukutaitoa ja sen sisältämää, ympäristövastuullisuuteen keskeisesti kuuluvaa, ympäristönlukutaitoa.

Nykyisissä kasvatuskäytännöissä painotetaan oppiaineesta ja -aiheesta riippumatta tiedonhankinnan lisäksi sellaisia oppimis- ja kasvatuskäsitteitä, joissa oppilaan henkilökohtaiset kokemukset, tunteet, tulkinnat ja merkitykset nousevat keskiöön (Cantell, 2004, 12–13). Taiteellinen havainnointi voi johtaa ennalta arvaamattomien kysymysten äärelle ja jopa itselle vieraiden perspektiivien omaksumiseen. Vastauksia ei saa valmiina, eikä niiden löytäminen ole itsetarkoitus, vaan pyrkimykset ovat kokemuksellisuudessa sekä keskustelun ja ajattelun herättämisessä. (Von Boehm, 2016, 102.) Ympäristövastuullisuuteen kasvattamista toteuttaessaan kuvataideopettajat joutuvat pohtimaan, kuinka taide voi auttaa oppilaita huomaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään kestävän kehityksen ilmiötä. Kestävään elämäntapaan kasvattaminen mahdollistuu Jónsdóttirin (2017, 24) mukaan parhaiten silloin, kun oppilaita ohjataan löytämään opetettavista asioista yhteyksiä omiin kokemuksiinsa. Myös

Lea Houtsonen (2005, 15–23) toteaa kestävän elämäntavan omaksumisen tapahtuvan tehokkaimmin toiminnan ja kokemuksen kautta. Näistä syistä avaan kokemuksellisen oppimisen käsitettä ja sen yhteyksiä kuvataidekasvatukseen ja ympäristövastuullisuuteen kasvattamiseen luvussa 4.2.

Meri-Helga Mantereen mukaan taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa oppimisen lähtökohdaksi tulisi ottaa oppijan henkilökohtainen kokemusmaailma tunteineen, mielikuvineen ja elämyksineen, kuitenkin unohtamatta käsitteiden, arvojen ja merkitysten tietoista opiskelua. Ympäristökasvatuksen pitäisi pystyä rakentamaan positiivista kuvaa kestävästä tulevaisuudesta, eikä ainoastaan maalaila uhkakuvia ja lisätä epävarmuutta. Toki taiteen keinoin on mahdollista käsitellä myös ympäristöasioihin liittyvää ahdistusta ja pelkoa, mutta vastuullista asennetta kuluttamiseen olisi hyvä ruokkia myös ilon ja luovuuden kautta. Lisäksi konkreettiselle toiminnalle ja oppilaiden omalle aktiivisuudelle pitäisi antaa tilaa, jotta vaikuttamisen keinot tulisivat tutuiksi, ja ympäristöarvot ja -asenteet voisivat muuttua pysyvästi ja syvästi. (Mantere, 1993, 16–27) Ympäristön havainnoiminen ja kuvaaminen taiteen keinoin rakentaa ja rikastaa oppilaan henkilökohtaista todellisuussuhdetta, mikä on yksi esimerkki kuvataiteen mahdollisuuksista tukea eettistä eli arvosidonnaista kasvatusta (Laitinen, 2003, 131). Esittelen luvussa 4.3. lisää perusteluja esteettisten elämysten hyödyntämiselle arvokasvatuksessa.

Taide on yhteydessä useisiin ympäristönäkökulmiin, sillä se heijastaa aina taiteilijan, taiteen vastaanottajan sekä yhteisön ympäristösuhdetta ja -arvoja (Jokela, 1997, 149). Ympäristötaide on vaikuttanut Mantereen (1995, 7–11) mukaan merkittävästi taiteeseen perustuvaan ympäristökasvatukseen, minkä vuoksi avaan ympäristötaiteen ja ympäristöön orientoituneen taiteen historiaa ja ydinajatuksia luvussa 4.4. ja kerron ympäristötaiteen käyttämisestä oppimisen välineenä luvussa 4.5.

4.1. Kuvataidekasvatuksen ja ympäristön suhde opetussuunnitelmassa

Vuonna 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristönäkökulmista puhuttaessa käytetään yleisimmin nimitystä kestävän elämäntavan välttämättömyys, joka on yksi kantavista teemoista läpi opetussuunnitelman, näkyen niin sen arvoperustassa, laaja-alaisissa tavoitteissa, kuin toimintakulttuurissakin. Opetussuunnitelmassa kestävään elämäntapaan kasvamisen tavoitteiksi mainitaan oppilaan ymmärrys omasta riippuvaisuudestaan luonnosta ja ekosysteemien toimivuudesta.

Tavoitteiden saavuttamiseksi kasvattajan on noudatettava ekososiaalista sivistyneisyyttä, rakennettava moninaisia ekosysteemejä kunnioittavaa elämäntapaa, sekä lisättävä tietoisuutta etenkin luonnonvarojen kestäväen kulutuksen tärkeydestä ja ilmastonmuutoksen vaikutuksista. Lisäksi perusopetuksessa tulee arvioida kriittisesti teknologisen kehityksen ja nykyisten kulutus- ja tuotantotapojen ympäristövaikutuksia sekä etsiä kestävämpiä vaihtoehtoja ihmisten elämäntavoissa ja yhteiskunnan rakenteissa ilmeneville epäkohdille. (Opetushallitus, 2014, 16.)

Yksi keskeisistä keinoista selviytyä globaalissa maailmassa on lukutaito, jolla ei enää tänä päivänä tarkoiteta vain teknistä ja staattista osaamista, vaan moniulotteisia ymmärtämisen ja tulkinnan muotoja (Räsänen, 2015, 94–96). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tuli vuonna 2014 monilukutaidon tavoite, joka on yksi seitsemästä oppiainerajat ylittävästä laaja-alaisesta tavoitteesta. Monilukutaitoon kuuluu taito tuottaa, tulkita ja arvottaa erilaisia tekstejä, joiden kirjo on nykymaailmassa valtaisa. Arkipuheessa teksteillä tarkoitetaan edelleen useimmiten vain sanoja sisältäviä kirjoituksia, mutta monilukutaidon tavoite ottaa huomioon myös kuvalliset, auditiiviset ja numeeriset ilmaisutavat mitä moninaisempine esittämismuotoineen. Monilukutaidon keskeisenä päämääränä on ympäröivän maailman ja kulttuurisesti monimuotoisen viestinnän ymmärtäminen sekä oman identiteetin rakentaminen oppimistaitojen ja kriittisen ajattelun harjaantumisen myötä. (Opetushallitus, 2014, 22.)

Koska ympäristönlukutaito kuuluu monilukutaidon piiriin, sen voidaan ajatella lukeutuvan välillisesti myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoitteisiin. Ympäristönlukutaito tarkoittaa kykyä sekä aineellisen että aineettoman ympäristön tulkitsemiseen. Aineellinen maailma käsittää muun muassa esineitä, rakennuksia ja taideteoksia, joiden kokonaisvaltainen olemassaolo on riippuvainen niiden suhteesta ympäristöönsä, eli paikkaan, tilaan ja maisemaan. Aineettomaan ympäristöön kuuluu moninaisia kulttuurisia perinteitä sekä artefaktien kautta suoritettavia toimintoja. Artefaktin käsite on olennainen osa ympäristönlukutaitoa, tarkoittaessaan objektia tai esinettä, joka on saanut merkityksensä ja käyttötarkoituksensa ihmisten toimesta. (Räsänen, 2015, 337.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) kirjatuissa kuvataiteen oppiaineen päämäärissä on havaittavissa yhtäläisyyksiä ympäristönlukutaidon sisältöihin, mikä näkyy niin oppiaineen yleisissä tehtävissä, tavoitteissa kuin sisältöalueissakin. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee ohjata tutkimaan kulttuurisesti moninaista ympäristöä ja ilmentämään sitä taiteen keinoin omia kokemuksiaan ja mielikuvitustaan hyödyntäen. Opetuksen on pyrittävä

kehittämään oppilaiden ymmärrystä visuaalisen kulttuurin ilmiöistä, etenkin sellaisista, jotka liittyvät taiteeseen ja ympäristöön. Lisäksi oppilaiden kriittisen ajattelukyvyn kehittymistä on tuettava tarjoamalla mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elinympäristöönsä ja arvottaa todellisen maailman ilmiöitä. (Opetushallitus, 2014, 143.)

Kuvataiteen opetuksen tavoitteet jakautuvat neljään ryhmään, jotka ovat kuvallinen ilmaisu, visuaalinen ajattelu, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen. Tavoiteryhmistä viimeksi mainittu sisältää oppilaan ohjaamisen visuaalisessa kulttuurissa, ja sen sisällä erityisesti taiteessa ja ympäristössä, esiintyvien arvojen huomaamiseen ja huomioista keskustelemiseen. Peruskoulun 3-9. vuosiluokilla myös omien näkemysten ilmaiseminen lukeutuu arvioinnin kriteereihin. Opetuksen tavoitteena on lisäksi kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kestävän kehityksen ja kulttuurisen moninaisuuden ulottuvuudet kuvailmaisussaan ja toimintatavoissaan. (Opetushallitus, 2014, 144, 269.)

Taiteellisen työskentelyn tunnusomaisiin piirteisiin lukeutuvat kokemuksellisuus, moniaistisuus ja toiminnallisuus nähdään kantavina teemoina myös opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteissa. Opetussuunnitelman mukaan erilaisiin taidekäsitteisiin tutustuminen, materiaalien ja välineiden monipuolinen käyttäminen, kulttuurikohteissa vieraileminen sekä monilukutaidon harjoittaminen ovat omiaan kokemusten rakentamisessa. Peruskoulutaipaleen alkuvaiheessa taideoppiminen tapahtuu pitkälti toiminnallisuuden ja leikillisyyden kautta, kun taas ylemmillä luokilla pyritään oppilaiden omakohtaisen taidesuhteen laajentamiseen sekä visuaalisen kulttuurin syvällisempään tarkasteluun ja arvioimiseen ihmisten asenteisiin, mielipiteisiin ja käyttäytymiseen vaikuttajana. (Opetushallitus, 2014, 143, 266–267.)

4.2. Kokemuksellinen oppiminen kuvataidekasvatuksessa ja ympäristökasvatuksessa

Kokemuksellinen oppiminen viittaa yksin tai yhteisössä tapahtuviin oppimistilanteisiin, joiden lähtökohdat muodostuvat tilanteeseen sidottujen tai aikaisemmin syntyneiden kokemusten pohjalta. Kokemuksellisen oppimisen kenttä koostuu erilaisista suuntauksista, joita yhdistää yksilön kokemuksen ja sen reflektoinnin korostaminen. Kasvatustiede, psykologia, filosofia ja jotkin terapiasuuntauokset ovat hahmotelleet sen olemusta pääasiassa englanninkielisillä alueilla, mutta myös pohjoismaissa 1980-luvulta lähtien. (Räsänen, 2000, 10.)

Alkusysäyksen kokemukselliselle oppimiselle antoi John Dewey (1859-1952), jota pidetään yhtenä aikansa merkittävimmistä uranuurtajista amerikkalaisen filosofian saralla. Dewey edusti pragmatistista koulukuntaa, jonka lähestymistapa perinteisiin filosofisiin kysymyksiin on kokonaisvaltainen ja naturalistinen. Naturalistisessa pragmatismissa teoriaa ja käytäntöä ei erotella toisistaan, vaan arkisen kokemuksen ja todellisuuden merkitystä korostetaan. (Väkevä 2004, 15–16.) Naturalistinen pragmatismi ei siis tunnusta havaintokokemuksen ylittävän tiedon olemassaoloa, vaan sitoo kulttuurisen merkityksenannon, tietämisen ja kokemuksen evoluution myötä kehittyneisiin toimintatapoihin, joilla pyritään saavuttamaan entistä toimivampi suhde elinympäristöön. (Westerlund & Väkevä, 2011, 37.)

Deweyn ajattelussa naturalistinen pragmatismi saa erityismerkityksensä filosofisena teoriana todellisuudesta, tiedosta ja kokemuksesta (Väkevä, 2004, 35). Kyseisessä teoriassa ajattelu ja tieto nähdään sosiaalisesti ja biologisesti muotoutuvina sopeutumisen keinoina, joiden kautta kokemusta ja todellisuutta käsitellään. Muuttuvassa todellisuudessa ajattelua ja tietoa tarvitaan myös intressien toteuttamiseen ja tyydyttämiseen sekä päämäärien saavuttamiseen. Tietoa ja ajattelua käytetään lisäksi tulevaisuuden kokemuksen arviointiin, seuraamusten ennakkointiin sekä ehtojen punnitsemiseen. (Thayer, 1981, 431.)

Käytännöllisesti katsoen kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa havainto, kokemus ja kognitio kohtaavat. Kokemuksellisen oppimisen prosessissa oppiminen tapahtuu erilaisina yhdistelminä, joissa aisteihin ja tunteisiin pohjautuvat tiedostamattomat oppimiskokemukset törmäävät käsitteisiin ja symboleihin perustuvien tiedostettujen oppimisprosessien kanssa. Koska nämä kohtaamiset ovat yksilöllisiä kulttuurisine, sosiaalisine ja persoonallisine variaatioineen, johtavat ne myös erilaisten oppimistyylien syntymiseen, joita kunnioittaakseen oppimisympäristöt tulisi valjastaa muuttuviin tarpeisiin sopiviksi. Erilaisiin lähtökohtiin, kuten tunteisiin, aktiiviseen toimintaan, pohdiskelevaan havainnointiin tai abstraktiin käsitteellistämiseen, perustuvia oppimisympäristöjä yhdistelemällä voidaan kehittää ja laajentaa yksittäisistä oppimistilanteista saatuja kokemuksia. (Räsänen, 2000, 11.)

Mikäli kasvatuksen päämääränä on ympäristövastuullisuuden edistäminen, on oppilaiden kokemukset syytä pitää opetuksen lähtökohtana, sillä kokemuksellinen oppiminen edistää tutkitusti parhaiten kestävän elämäntavan omaksumista. Jotta haluttujen kokemusten saaminen mahdollistuu, on koulutyön kytkemiselle niin paikallisiin kuin maailmanlaajuisiinkin ympäristökysymyksiin etsittävä käytännön toteuttamisen tapoja.

Kokemukset kehittävät herkkyyttä havaita erilaisia ilmiöitä ympäristössä ja kasvattavat valmiutta vastuulliseen toimintaan. (Houtsonen, 2005, 15–23.) Kokemuksellisuuden hyödyntäminen osana ympäristökasvatusta voi kehittää oppilaan elinikäisiä oppimisvalmiuksia, sillä kokemuksellisissa oppimisprosesseissa tarvitaan yleisesti sellaisia ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja, joista on hyötyä myös koulumaailman ulkopuolisessa todellisuudessa. Toisin sanoen kokemuksellisten menetelmien avulla ympäristöajattelu voi tulla osaksi oppilaan jokapäiväistä elämää. (Koutsoukos ym., 2015, 24–27.)

Taide ja esteettisyys ovat vahvasti läsnä Deweyn kokemuksen käsitteessä, sillä hänen ajattelussaan kokemuksesta tulee kokemisen arvoinen juuri sen esteettisten ulottuvuuksien vuoksi. Deweyn mukaan taidekokemusta, ja sen myötä myös taidekasvatusta, ei pitäisi arvottaa muun kokemusmaailman yläpuolelle tai ylipäätään erottaa muusta kokemusmaailmasta, sillä sellainen ajattelu ainoastaan vie ihmisiä ja taidetta kauemmas toisistaan. Deweyn taidefilosofian taustalla voidaankin nähdä toivomus taiteen ja taidekasvatuksen mieltämisestä inhimillisiksi elämän osa-alueiksi, toiminnoiksi muiden joukossa. (Westerlund & Väkevä, 2011, 40–41.)

Deweyn filosofian lisäksi kokemuksellinen taideoppiminen on imenyt vaikutteita muun muassa kognitiivisen oppimisteorian konstruktivistisesta suuntauksesta, jonka oppimiskäsitys korostaa aiempien kokemusten merkitystä ja yksilön aktiivista tiedon rakentamista suhteessa ympäröivään kontekstiin. Marjo Räsänen (2000) on kehittänyt kokemukselliskonstruktivistisen taideoppimismallin, joka pohjautuu Kolbin (1984) ajatuksille kokemuksellisen oppimisen holistisesta luonteesta eli tiedostetusta ja tiedostamattomasta ymmärtämisestä koostuvasta kokonaisuudesta. Kyseisen mallin mukaisissa oppimistilanteissa tutkittavaa ilmiötä lähestytään monipuolisten ymmärtämisen tapojen kautta kyseenalaistaen ja laajentaen vanhaa tietoa ja täten varmistaen, etteivät aiemmat kokemukset rajoita uuden tiedon rakentumista. Räsänen nostaa oppimisen keskiöön oppilaan individuaaliseen elämämaailmaan nojaavan esiymmärryksen, jonka päälle lisätään uutta tietoa, rakennetaan itseymmärrystä sekä kehitetään muun maailman ymmärtämistä. (Räsänen, 2000, 11–14.)

Tiivistettynä kokemuksellinen taideoppiminen tarkoittaa havainnointiin, toimintaan ja käsitteellistämiseen perustuvaa tiedonhankintaa ja -kehittämistä, jonka keskiössä on havaintojen, ajatusten, ilmaisuuden, taitojen, faktojen ja tunteiden muodostama kokonaisuus. Oppimisprosessia voi Räsänen (2000, 15) tavoin kuvailla spiraaliksi, jossa yksilölliset kokemukset vaihtuvat kuvia, sanoja ja taiteellisia välineitä käyttäen ymmärrykseksi ja sen

myötä tiedostetuksi ja jaetuksi kokemukseksi, joka puolestaan johtaa uusiin toimintoihin, havaintoihin ja tunteisiin, jotka taas vaativat käsitteellistämistä ja jakamista. Yhtenä keskeisimmistä taideoppimisen pyrkimyksistä voidaankin nähdä oppijan tietoisuuden kasvu ja ajattelutavan kehittyminen suhteessa tutkittavaan ilmiöön, itseensä, toisiin ihmisiin, ympäröivään kulttuuriin sekä luontoon. (Räsänen, 2000, 15.)

4.3. Esteettiset elämykset arvokasvatuksessa

Sana *estetiikka* (aesthetics) on peräisin kreikankielisestä verbistä *aisthanomai*, joka tarkoittaa ”havaita”. Siten esteettinen nautinto tarkoittaa kirjaimellisesti nautintoa, joka liittyy havaintoon tai syntyy siitä, kun taas esteettinen herkkyys näkyy havainnoinnin herättäminä tunnereaktioina. (Heerwagen & Orian, 1993, 142). Deweyn mukaan estetiikka ei ilmene kohteen ominaisuuksissa eikä katsojan reaktiossa, vaan yksilön ja kohteen välisessä suhteessa, jota hän kutsuu kokemukseksi. Kaikki kokemukset altistavat enemmän tai vähemmän esteettiselle herkkyydelle, mutta esteettisen kokemuksen syntyminen voi estyä kokemuksen tuttuuden tai muista asioista huolehtimisen takia. Kokemusta voi kutsua esteettiseksi silloin kun sen tuottama emotionaalinen lataus on tarpeeksi voimakas kiinnittääkseen kokijan huomion itseensä. Kokemus voi olla esteettinen huolimatta siitä, onko sen herättämä tunnereaktio miellyttävä vai epämiellyttävä. (McWilliam, 2008, 32.)

Esteettisillä elämyksillä on paikkansa jokapäiväisessä elämässä, sillä ne tuottavat nautintoa, ylläpitävät mielenkiintoa ja tarkentavat havainnointikykyä. Refleктоiva esteettinen havainnointi tarjoaa virikkeitä tunnetasolla ja rikastaa kokemuksia, joten sen voidaan ajatella vaikuttavan merkittävästi ihmisen elämänlaatuun materiaalistien tarpeiden ohella. Emotionaalinen arvotietoisuus kehittyy kulttuuriin sidottujen esteettisten kokemusten myötä, etenkin silloin kun niitä työstetään eteenpäin kasvatuksen avulla. (Laitinen, 2003, 83–84.) Kuvataidekasvatus voi vahvistaa eettisessä kasvatuksessa olennaista aistiherkkyttä, sillä juuri visuaaliset havainnot ja aistikokemukset suuntaavat taiteellista toimintaa. Kuvataideopetus mahdollistaa monenlaisten mielen prosessien tarkastelun ja reflektoinnin avoimuutta ja kokeilemisen vapautta korostavan luonteensa ansiosta. Itseilmaisun vapaus tuottaa paitsi iloa, mutta kasvattaa myös herkkyttä ymmärtää erilaisia ajatuksia ja ilmaisun tapoja. Omien valintojen eettisyyden pohtiminen, valinnoista vastuun ottaminen sekä erilaisten ilmaisukeinojen käyttäminen harjaantuvat kuvataidekasvatuksen luovien ja omakohtaisten työskentelymenetelmien myötä. (Laitinen, 2003, 143–153.)

Yhdessä toimiminen on oleellinen osa kuvataidekasvatusta siinä missä yksilöllinen kehityskin, sillä yksi kuvataidekasvatuksen pedagogisista päämääristä on kokemusten ja ajatusten jakaminen taiteellisen toiminnan ja taiteesta keskustelun keinoin. Yhteisöllisten työskentelymenetelmien avulla on mahdollista tavoittaa osallisuuden kokemus, millä viitataan kuvataidekasvatuksen yhteydessä tunteeseen yksilöllisistä ja yhteisistä vaikutusmahdollisuuksista omaan elämään ja laajemmin maailman tilaan. Yhteisöllisten ja ympäristöllisten aspektien liittäminen taiteelliseen toimintaan tuo mukanaan mahdollisuuden tarkastella lähemmin ihmisen elämismaailman esteettisiä, eettisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Tällöin ympäristökysymysten, yhteisöllisyyden, yhteiskunnallisuuden ja poliittisuuden integroituminen kuvataiteelle ominaisten tiedon ja toiminnan kanssa mahdollistuu. (Sava, 2007, 194.)

Edellä mainituista kuvataidekasvatuksen vahvuuksista on useiden tutkimusten mukaan hyötyä ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen oppimisessa. Filosofin Arnold Berleantin (2014, 65) mukaan ympäristö ilmenee ihmiselle ensisijaisesti aistihavaintoon pohjautuvana esteettisenä kokemuksena, eikä niinkään fyysisiä ulottuvuuksia sisältävänä kokonaisuutena. Ympäristöpsykologian tutkija Ann Ojala (2012, 51–53) mainitsee kulutuskriittisyyden heräämisen edellytyksiksi vastuullisuuteen ja empaattisuuteen kasvattamisen, moraalisten arvojen ja asenteiden ravistelemisen, sekä positiivisten luontokokemusten tarjoamisen, joista kaikkia on mahdollista toteuttaa kuvataidekasvatuksen yhteydessä. Kasvatustieteen tohtori Arto O. Salonen (2010, 121–123) puolestaan haluaa nostaa esille yhteisöllisyyden arvoa kestävään elämäntapaan kasvattamisessa, mikä kuuluu niin ikään kuvataidekasvatuksen vahvuuksiin.

4.4. Ympäristötaide ja ympäristöön orientoitunut taide

Vaikka ympäristökysymykset onkin perinteisesti nähty taiteen ulkopuolisena asiana, ovat ympäristötietoiset taiteilijat löytäneet niistä aiheita teoksiinsa jo useiden vuosikymmenten ajan (Huhmarniemi, 2016, 13). Suomessa ympäristöön suuntautunutta kuvataidetta nimitetään useimmiten yksinkertaisesti ympäristötaiteeksi ja toisinaan myös maataiteeksi, kun taas englannin kielessä toimintaa luokittelemaan on useita tarkentavia nimityksiä, joista yleisiä ovat esimerkiksi earth art, environmental art, land art, field art, site-specific art ja art in nature (Jokela ym., 2006, 2). Ossi Naukkarisen (2003, 9) mukaan ympäristötaiteen ydintehtävä on korostaa kokonaisvaltaista ympäristökäsitystä ja nostaa esille taiteen keinoja

ympäristönäkökulmien käsittelyssä. Ympäristötaide pyrkii yhdistämään ympäristövastuullisuuden taiteelliseen työskentelyyn niin, että sanoma välittyy taiteen vastaanottajalle asti. Lisäksi ympäristötaiteessa tähdätään taiteen keinojen hyödyntämiseen entistä moniaistisemman ympäristön hahmottamisen ja käsittelyn toteutumiseksi. (Naukkarinen, 2003, 9.)

Ympäristötaiteen synty ajoittuu 1960-luvun Yhdysvaltoihin, jossa sen varhaisia ilmentymiä nimitettiin maataiteeksi (land art). Maataiteessa pyrittiin tuolloin useiden muiden taidemuotojen tavoin heijastamaan Yhdysvalloissa sodan jälkeen vallinnutta pirstaloitunutta sosiokulttuurista tilannetta ja horjuttamaan taiteessa dominoineen abstraktin ilmaisutavan perinnettä. Uusia ilmaisukeinoja etsiessään taiteilijat keksivät tuoda teoksensa ulkoilmaan ja urbaaneihin rakennuksiin taiteen esittelypaikkoina perinteisesti tunnettujen gallerioiden ja museoiden sijasta. (Kastner & Wallis, 1998, 12–13.) Ulkona asioita oli mahdollista tehdä näyttävästi, sillä Yhdysvalloissa koskematon maata oli paljon käytettävissä. Niinpä taiteilijat loivat kaivinkoneita apunaan käyttäen massiivisia teoksia, joiden tarkoituksena oli herättää diskurssia ympäristön tilasta. Teokset saivat kuitenkin osakseen myös voimakasta kritiikkiä ja niitä pidettiin jopa uhkana ympäristölle. Ei mennyt kauaa, kun ympäristötaide rantautui myös Iso-Britanniaan, jossa taiteilijat tuottivat yleisesti ottaen amerikkalaiskollegoitaan maltillisempia, hienovaraisempia ja herkempiä teoksia. Siellä taideteosten lähtökohtana pidettiin luonnon omaa kauneutta ja merkitystä, ja menetelminä käytettiin esimerkiksi valokuvaamista, jalanjälkien jättämistä ja luonnonmateriaalien järjestelyä. (Jokela ym., 2006, 2.)

Ympäristötaide on ollut syntyajoistaan lähtien kovien odotusten kohteena, sillä sen mahdollisuudet ekologisen tasapainon elvyttämiseksi ja ympäristön tilan kohottamiseksi on tiedostettu alusta alkaen (Jokela ym., 2006, 5). Toisaalta ympäristötaiteen kenttä on ollut koko historiansa ajan niin monimuotoinen, että sen joidenkin ilmenemismuotojen taiteellinen arvo on joutunut kyseenalaistetuksi (Naukkarinen, 2003, 28–29). Suomessa ympäristötaiteen asema on vahvistunut vähitellen 1970-luvulta lähtien, jolloin ympäristöä suunniteltaessa ja parannettaessa alettiin kiinnostua mahdollisuudesta käyttää apuna taiteilijoita ja heidän vahvuuksiaan. Tuolloin useat järjestöt tarjosivat rahoitusta ympäristöprojekteille, joissa syntyi muun muassa maataidepuistoja, meluvalleja ja kalliioleikkauksia. (Jokela ym., 2006, 5.) Kuitenkin yhä nykypäivänä ympäristötaideteosten määrittelyminen taiteeksi aiheuttaa eriäviä mielipiteitä useammin kuin esimerkiksi galleriataiteen, jossa taide on helppo erottaa muusta ympäristöstä. Taiteen olemuksen määrittelyä merkityksellisempää on kuitenkin teosten

taiteellinen tarkastelun asenne, sillä jo jonkin asian kutsuminen taiteeksi asettaa sen syvällisemmän tutkiskelun kohteeksi. Niinpä ympäristötaiteen yhtenä pyrkimyksenä onkin muokata kokijansa ajattelutapaa suuntaan, jossa mikä tahansa ympäristön tarkasteleminen voisi olla yhtä intensiivistä, vaikuttaen näin ollen tarkastelijansa ympäristösuhteeseen. (Naukkarinen, 2003, 28–29, 54.)

Yksi ympäristötaiteen ominaispiirteistä on taideteoksen korostunut suhde tilaan ja paikkaan. Tilalla tarkoitetaan teoksen sijainnin määrettä, joka kehittyy paikaksi ihmisen toiminnan seurauksena. Aikaan sidotut ja katoavaiset teokset ovat keskeisiä ympäristötaiteessa, samoin kuin ympäristön vaikutuksesta tapahtuvat odotetut ja odottamattomat muutokset. Ihmiset kohtaavat samankaltaisia muutoksia arkisissa ympäristökokemuksissaan esimerkiksi sään ja vuodenaikojen vaihtumisen sekä ihmisen toiminnan myötä. Arkielämästä löytyviä yhteyksiä hyödyntämällä ympäristötaide voi herkistää huomaamaan muutoksen myös taiteen ulkopuolisessa ympäristössä ja tarkastelemaan sen syitä ja seurauksia. (Naukkarinen, 2003, 66–83.)

Taiteen on mahdollista olla samaan aikaan sekä esteettisesti miellyttävää, että puhuttelevaa. Esteettisesti vetoava taide tuo kohtaajalleen mielihyvää, ja on jo siksi kiehtova kokemus. Puhuttelevan taideteoksen ei välttämättä tarvitse tuottaa esteettistä mielihyvää tehdäkseen vaikutuksen, jättääkseen niin sanotusti jäljen. (Mäkelä, 2016, 216.) Yhdysvaltalainen taidekasvatuksen professori Mark A. Graham (2007, 387) pitää ympäristökysymyksiä heijastavaa nykytaidetta väylänä aiempaa laajempien näkökulmien avautumiseen niin yksilölle kuin yhteisöllekin. Huhmarniemen (2016, 19) mukaan taiteella on potentiaalia toimia keskusteluyhteyden avaajana ja yleisöä havahduttavana viestinnän keinona ympäristökonfliktien ratkaisemisessa. Taiteen ei siis ole tarkoitus ratkaista asioita tai antaa valmiita vastauksia, vaan nostaa ympäristöasioita esille ja herättää ihmiset pohtimaan kriittisesti toimintaansa ympäristössä (Naukkarinen, 2003, 138–139). Myös tutkimustiedon välittämisessä olisi Huhmarniemen (2016, 155) mukaan hyödyllistä käyttää ympäristötaiteelle luonteenomaisia moniaistisia, monitasoisia ja symbolisia keinoja, joiden avulla vastaanottajan kiinnostusta ympäristönsuojelua kohtaan voidaan lisätä.

Taiteen ja ympäristön suhde on kompleksinen, eikä ympäristötaide välttämättä onnistu aina tavoitteessaan. Taideteos saattaa viedä huomion ympäristöongelmilta tai olla pahimmissa tapauksessa täysin yhdentekevä tai jopa ekologinen ja esteettinen ympäristöhaitta. Ympäristön kohentamisprosessi ei saisikaan jäädä yksin taiteilijan vastuulle, sillä parhaita tuloksia

saavutetaan moniammatillisella yhteistyöllä. Taiteilijalta ei välttämättä löydy niitä ekologisia tietoja ja yhdyskuntasuunnittelun ja arkkitehtuurin ymmärtämistä, joita julkisten taideteosten toteuttamisessa tarvitaan. (Jokela ym., 2006, 5.) Ekologisuuden lisäksi ympäristötaiteessa on huomioitava myös kulttuurinen kestävä kehitys, jonka toteutumiseksi taiteilijan on ymmärrettävä noudattaa kulttuurista sensitiivisyyttä (Coutts & Jokela, 2014, 7–8). Kastnerin ja Wallisin (1998, 17) mukaan ympäristötaiteen parhaissa ilmentymissä ristiriidat ihmiskunnan luontosuhteessa nousevat todella esiin, mutta sen toteutumiseksi taiteellisen aktivismin ja mielikuvituksen rajat voivat joutua koetukselle.

4.5. Ympäristötaide oppimisen välineenä

Ympäristötaiteen käyttäminen oppimisen välineenä nojaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka lähtökohtana on oppilaiden aktiivisuus, sosiaalinen vuorovaikutus ja omakohtainen kokemusmaailma. Kyseisessä oppimiskäsityksessä tieto on vahvasti tilanteeseen sidottua, yksilöstä riippuvaista ja sosiaalisesti konstruoitua. Oppiminen ei tällöin perustu oppilaan kykyyn toistaa oppimaansa, vaan yksilön ja yhteisön tietorakenteiden muutoksiin, jotka syntyvät kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta. (Jokela ym., 2006, 12.)

Taiteen visuaaliset viestit voivat olla joskus helpommin ymmärrettävissä, kuin kirjoitetut tekstit. Numeroina ja teksteinä esitetyt todisteet ekosysteemien tuhoutumisesta, merien saastumisesta ja jäätiköiden sulamisesta voivat tuntua kaukaisilta ja abstrakteilta, sillä ympäristötuhojen vaikutukset eivät vielä suuremmin näy länsimaisen ihmisen jokapäiväisessä elämässä. (Jónsdóttir, 2017, 23.) Ympäristöongelmien käsittelyssä poliittisesta, luonnontieteellisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta ei ole Naukkarisen (2003, 116–117) mielestä sinänsä muuta vikaa kuin se, että ne jättävät tarkastelun ulkopuolelle inhimillisen kokemuksen, eivätkä siksi paljasta ihmisen ja ympäristön suhteen kokonaiskuvaa. Taiteella ja sen sisältämällä visuaalisilla viesteillä on sen sijaan kyky herättää tunnereaktioita, jotka voivat lähentää ihmisen suhdetta ympäristöönsä. Oppimisprosessin onnistumiseksi taidekasvattajan on annettava aikaa visuaalisten viestien analysoimiselle, tulkitsemiselle ja niistä keskustelemiselle. (Jónsdóttir, 2017, 23.)

Taiteilijat toimivat usein moraalisisina tiennäyttäjinä nostaessaan esille sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja ympäristön hyvinvoinnin merkitystä ja pyrkiessään muuttamaan ihmisen tavan nähdä itsensä suhteessa ympäristöönsä. Taide voi kytkeytyä sosiaaliseen kontekstiin ja nykyhetkeen, minkä myötä taiteella voidaan vaikuttaa myös siihen, miten

kulttuuriset viestit välittyvät vastaanottajalle. Taidekasvattajan on kuitenkin oltava tarkkana valitessaan opetuksessa näyttämiään kuvia, sillä pelkoa ja ahdistusta aiheuttavat taideteokset eivät ole tehokkaita ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen kannalta. Sen sijaan tulkinnanvaraa jättävillä ja kriittiseen ajatteluun kannustavilla teoksilla on aidosti potentiaalia kestäväen kehityksen merkityksen heijastajina. (Jónsdóttir, 2017, 6–15.)

Kouluprojekteista on moneksi, sillä samalla kun ne toimivat oppimisprosesseina, ne vaikuttavat myös koulukulttuuriin ja -yhteisöön sekä koulun vaikutuspiirissä olevaan yhteisöön. Koulun ympäristötaideprojektin päämääränä voi olla esimerkiksi kouluympäristön yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen, viihtyvyyden tai toiminnallisuuden lisääminen. Usein kiinnostuksen kohteena ovat paikallisen ympäristön erityispiirteet, jotka huomioidaan toimintamalleja kehitettäessä. Näin päämääräksi voi muodostua esimerkiksi paikallistuntemuksen lisääminen ja sen kautta tapahtuva identiteetin vahvistaminen. Ympäristötaideprojektit ovat aina aikaan ja paikkaan sidottuja ja oman yhteisön tarpeista nousevia. Opettajan näkökulmasta katsottuna projektit avaavat väylän oman toiminnan kehittämiseen muuttuneessa oppimiskulttuurissa, jossa oppilaat muodostavat tietoa vuorovaikutuksessa elävän elämän kanssa, eivätkä vain opettajajohtoisesti. Myös kuvataiteen tulisi lisätä vuorovaikutusta muiden kouluaineiden, ympäröivän elämän sekä sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin kanssa. Tämän toteuttamiseksi ja etenkin erilaisten koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden löytämiseksi opettajalla on oltava paitsi organisointikykyä, myös riittävää tietoa yhteisön ja ympäristön luonteesta. (Jokela ym., 2006, 37.)

5. Tutkimuksen toteutus ja metodologia

Tutkielmani taustalla vaikuttaa vuonna 2016 valmistunut kandidaatintutkielmani, jossa selvitin aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia osana ympäristökasvatusta (Räisänen, 2016). Koska mahdollisuuksia tuntui ainakin teoreettisella tasolla riittävän, halusin seuraavaksi selvittää, mitä kentällä toimivat kuvataiteen opettajat ajattelevat asiasta. Esittelen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimuskysymykset tarkemmin luvussa 5.1. Aloitin pro gradu -tutkielmani tekemisen keväällä 2018, jolloin laadin tutkimussuunnitelman, tutkimuskysymykset ja kyselylomakkeet. Hankin ensimmäiset vastaukset sähköisesti toteuttamaani kyselyyn toukokuussa 2018 ja loput vastauksista syyskuussa 2018. Avaan luvussa 5.2. tarkemmin aineistonkeruuprosessin kulkua sekä aineistonkeruumenetelmäksi valitsemani sähköisen kyselylomakkeen sisältöä.

Tutkielmani edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, joka on luonteeltaan kuvailevaa ja ymmärtämiseen pyrkivää (Metsämuuronen, 2008, 14). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä ei siis pyritä luomaan kaiken kattavaa selostusta, vaan pikemminkin tiivis kuvaelma ja käsitteiden kokonaisuus (Eskola & Suoranta, 2008, 165). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusilmiöt ovat usein tulkinnanvaraisia, mikä voi johtua esimerkiksi ilmiön aika- ja paikkasidonnaisuudesta tai kytkeytymisestä ihmisten välisiin, monimutkaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tutkimuskohteiden abstraktiuden vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä paljastamaan lopullista totuutta, vaan löytämään ja tuomaan esille tutkimusjoukon sisältä erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä. (Puusa & Juuri, 2011, 31.)

Valitsin tutkielmani metodologiseksi lähtökohdaksi laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvan fenomenografisen tutkimuksen, joka on kehitetty vastaamaan nimenomaan kasvatustieteen tarpeisiin (Marton, 1986, 44). Fenomenografisen tutkimuksen tukikohta sijaitsee Göteborgin yliopistossa, jossa Ference Marton teki 1970-luvulla kyseisen tutkimussuuntauksen ensimmäiset tutkimukset koskien opiskelijoiden erilaisia oppimiskäsityksiä. Fenomenografia on alusta lähtien keskittynyt juuri käsitysten ja niiden sisällöllisten erojen tutkimukseen. (Ahonen, 1994, 115.) Avaan luvussa 5.3. tarkemmin fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteistä ja esittelen luvussa 5.4. fenomenografiassa yleisellä nelivaiheisella analyysimallilla toteuttamani aineiston analyysiprosessin taulukoita havainnollistamisen apuvälineenä käyttäen.

5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää peruskoulun kuvataiteen opettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa. Aihe on ajankohtainen, sillä ihmisen aiheuttamat ympäristöongelmat ovat nykyisin niin vakavia, että maapallon elinkelpoisena säilyminen on joutunut uhatuksi (mm. IPCC, 2018). Kuvataidekasvatuksella on erityispiirteitä, kuten kokemuksellisuus, moniaistisuus, toiminnallisuus, herkkyys ja arvopohdinta, joilla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia myös ympäristökasvatuksessa (mm. Houtsonen, 2005, 15–23; Laitinen, 2003, 83–84, 143–153). Kuvataiteen oppiaineen alhaiset tuntimäärät suhteessa laajaan sisältöön heikentävät kuitenkin opettajien mahdollisuuksia paneutua oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin syvällisesti (Torn, 2008, 24). Tutkielmani aiheeseen liittyy siis sekä mahdollisuuksia että ristiriitoja, minkä vuoksi opettajien näkökulmien selvittäminen on mielestäni hyödyllistä.

Tutkielmallani haluan nostaa esille kuvataidekasvatuksen arvoa sellaisenaan, mutta myös sen mahdollisia välineellisiä hyötyjä. Lisäksi toivon, että tutkielmani voi antaa kuvataiteen opettajille uusia näkökulmia opettamansa aineen mahdollisuuksista ekokriisin aikakaudella. Vaikka tutkielmani ensisijaisena tarkoituksena onkin ottaa selvää, millaisia mahdollisuuksia kuvataideopettajat näkevät kuvataidekasvatuksella olevan ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen suhteen, katson tarpeelliseksi selvittää myös, miten kyseiset opettajat ymmärtävät ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen. Näistä lähtökohdista tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kaksi:

- 1. Miten peruskoulun kuvataideopettajat ymmärtävät ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen?**
- 2. Millaisiksi kuvataideopettajat kokevat kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa?**

5.2. Aineistonkeruu sähköisellä kyselylomakkeella

Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset ohjaavat suurelta osin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valintaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 46). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselylomakkeen, sillä halusin saada näkemyksiä useammalta opettajalta, kuin mitä kasvokkain haastatteleamalla olisin pystynyt hankkimaan.

Lisäksi halusin, että kuvataideopettajilla on mahdollisuus vastata kyselyyn riippumatta siitä, millä paikkakunnalla he asuvat ja opettavat, mikä ei olisi ollut mahdollista opettajat henkilökohtaisesti tapaamalla. Sähköisellä kyselyllä on siis kiistatta etuja, mutta se on saanut osakseen myös kritiikkiä. Yksi sähköisen kyselyn puutteista on, että tietokonevälitteisessä aineistonhankinnassa vuorovaikutteisuus ei toteudu samalla tavalla kuin kasvokkaisessa haastattelutilanteessa, sillä kehollisen viestinnän ulottuvuus jää silloin puuttumaan (O'Connor ym., 2008, 276). Toisekseen tutkija ei voi koskaan olla varma, kuuluuko kyselyyn vastannut henkilö todellisuudessa tutkimukseen valittuun kohderyhmään (Tiittula ym., 2009, 261). Vastaajat voivat lisäksi kokea perusteellisten vastausten kirjoittamisen liian työlääksi etenkin, jos kysymyksiä on useita (Gillham, 2005, 114). Muun muassa näiden seikkojen takia tutkijan on suhtauduttava kriittisesti tutkimusaineistonsa luotettavuuteen.

Fenomenografiassa, kuten laadullisessa tutkimuksessa ylipäätään, aineistokoot ovat usein melko pieniä ja otanta tarkkaan harkittu, jotta tutkittavien näkökulmiin on mahdollista paneutua syvällisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5–6). Rajasin tutkimusaineistoni peruskoulun kuvataiteen opettajiin oman henkilökohtaisen kiinnostukseni pohjalta, sillä tulen itsekin valmistuttuani saamaan pätevyyden opettaa kuvataidetta juuri peruskoulussa. Perustelen rajausta myös sillä, että ottamalla mukaan vastaajajoukkoon opettajia esimerkiksi lukioista, ammatillisesta oppilaitoksesta, vapaasta sivistystyöstä tai taiteen perusopetuksesta, olisi aineisto voinut muodostua jopa liiankin sekalaiseksi. Butler-Kisberin (2010, 15) mukaan vastaajajoukon heterogeenisuus toki osaltaan rikastaa aineistoa, mutta luotin vaihtelua esiintyvän joka tapauksessa esimerkiksi vastaajien opettajakokemuksen ja maantieteellisen sijainnin suhteen.

Lomakemuotoinen kysely on yleisimmin joko strukturoitu, mikä tarkoittaa valmiita kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja, tai puolistrukturoitu, jolloin kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastaukset annetaan omin sanoin (Eskola & Suoranta, 2008, 86). Päädyin muodostamaan kyselylomakkeeni puolistrukturoiduksi, sillä avoimet vastaukset mahdollistavat erilaisten käsitysten esille tulemisen paremmin, kuin valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Kyselylomakkeeseen kysymyksiä muodostettaessa on pidettävä mielessä, mitä tutkimuksella halutaan saada selville (Eskola & Suoranta, 2008, 162). Kysymysten ei kuitenkaan tule olla samoja kuin tutkimuskysymysten, sillä tutkimuksen tulokset muodostetaan vasta analyysin kautta, ei suoraan tutkimusjoukon vastauksista (Ruusuvuori ym., 2010, 9). Kysymykset vaikuttavat merkittävästi lopulliseen tutkimustulokseen, minkä vuoksi tutkijan on noudatettava suurta huolellisuutta niitä

valitessaan. Lisähaastetta tuo se, että tutkijan on yhtäältä varottava ohjailemasta tutkittavien ajatuksenkulkua liikaa, mutta toisaalta annettava heille tarttumapintaa, joka mahdollistaa ilmiön monipuolisen käsittelyn. (Niikko, 2003, 31.)

Kyselylomakkeeni sisälsi yhteensä 15 kysymystä, ja muodostui käytännössä kolmesta osiosta, vaikken erikseen osioita nimennytkään tai toisistaan lomakkeessa erotellut. Ensimmäiset viisi kysymystä koskivat taustatietoja, eli sitä, kuinka kauan vastaaja on työskennellyt opettajana ja kuinka kauan hän on opettanut kuvataidetta sekä sitä, millä paikkakunnalla, millä luokka-asteilla ja kuinka monta tuntia viikossa hän tällä hetkellä kuvataidetta opettaa. Taustatietokysymyksiä suunnitellessaan tutkijan on jokaisen kysymyksen kohdalla pohdittava, onko kysymyksen kautta saatava tieto tutkimuksen kannalta tarpeellista (Gillham, 2005, 17). Pohdin esimerkiksi, kysyäkö usein kiinnostuksen kohteena olevaa vastaajan sukupuolta, mutta en lopulta kokenut sitä tutkielmani päämäärän kannalta merkitykselliseksi. En huomionnut taustatietoja analyysissä, mutta ne antavat silti tärkeää informaatiota vastaajajoukon monipuolisuudesta. Taustatiedoissa ilmi tulleet seikat voivat toki vaikuttaa vastaajien kokemuksiin ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä, mutta fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten syistä ei olla kiinnostuttu (Niikko, 2003, 27).

Kysymykset 6-9 kartoittivat opettajien ajatuksia ympäristön nykyisestä tilasta, ympäristövastuullisuudesta, ympäristövastuullisuuteen kasvattamisesta sekä ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen merkityksestä. Näillä kysymyksillä hain epäsuorasti vastauksia pääasiassa tutkielmani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kysymyksissä 10-15 otin mukaan kuvataidenäkökulman, jotta saisin kerättyä aineistoa myös tutkielmani pääkysymystä, eli toista tutkimuskysymystä varten. Tiedustelin opettajien näkemyksiä kuvataidekasvatuksen mahdollisista vahvuuksista sekä sopivista sisällöistä ympäristövastuullisuuteen kasvattamista ajatellen. Lisäksi kysyin, pitävätkö opettajat ympäristövastuullisuuteen kasvattamista ylipäättään kuvataidekasvatuksen tehtävänä, ja kuinka he kokevat omat resurssinsa ja valmiutensa tuota tehtävää toteuttaa. Lopuksi tiedustelin, kuinka ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen näkyy opettajien omilla kuvataidetunneilla, ja haluaisivatko opettajat kyseisen asian olevan suuremmassa roolissa tunneillaan.

Toteutin kyselylomakkeeni vastaajien anonymiteetin säilyttävällä Webropol-ohjelmalla. Avasin kyselyn vastaajille toukokuun alussa 2018, jolloin myös jaoin sen Facebookissa toimiviin Alakoulun aarreaitta - ja Kuvataideopettajat -ryhmiin, jotka tavoittavat yhteensä yli

35 000 opetusalan ammattilaista, opiskelijaa tai muuten alasta kiinnostunutta. En kuitenkaan saanut Facebookin kautta kuin pari vastausta, joten päätin muuttaa taktiikkaa. Lähdin kartuttamaan vastaajajoukkoa hakemalla Googlasta suomalaisia kuvataidepainotteisia peruskouluja ja etsimällä niiden kotisivuilta kuvataideopettajien sähköpostiosoitteita. Kuvataidepainotteisia kouluja ei loppujen lopuksi ollut suurta määrää, joten seuraavaksi lähdin käymään läpi satunnaisesti valitsemieni yhtenäiskoulujen ja yläkoulujen kotisivuja kaupunki kerrallaan. Jätin tässä vaiheessa muut kuin yhtenäiskoulussa toimivat alakoulut pois laskuista, sillä niissä kuvataideopettajaa ei usein ole erikseen. Alakoulussa joku luokanopettajista saattaa toki opettaa kuvataidetta useammalle luokalle, mutta tätä ei välttämättä koulun kotisivuilla mainita.

Lähetin toukokuun 22. päivä kyselylomakkeeni linkin saatekirjeineen sähköpostitse hieman yli sadalle kuvataiteen opettajalle, minkä myötä sain muutaman vastauksen lisää. Tästä viikon päästä lähestyin sähköpostitse vielä noin viittäkymmentä opettajaa, minkä seurauksena olin saanut opettajien kesälomien alkuun mennessä yhteensä 11 vastausta. Vastaajajoukon kartuttaminen jäi tauolle kesän ajaksi, sillä halusin ensinnäkin antaa opettajien lomailta rauhassa, enkä toisekseen uskonut heidän lukevan työsähköpostejaan loman aikana. Alkuperäinen tavoitteeni oli saada kyselyyni noin 20 vastaajaa, mutta pudotin tavoitteen kesän aikana viiteentoista, sillä vastauksien saaminen osoittautui yllättävän työlääksi. Odotin tarkoituksella 3. syyskuuta asti, ennen kuin lähetin kyselylomakkeen vielä sadalle kuvataideopettajalle, jotten häiriköisi opettajia lukukauden ensimmäisinä, hektisinä viikkoina. Lopulta sain yhteensä 17 vastausta, jonka koin olevan tutkielmani kannalta riittävästi, varsinkin kun kyselylomakkeeni oli suhteellisen laaja. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu ja sen johdonmukainen tulkinta ovat muutenkin aineiston kokoa tärkeämpiä tekijöitä (Eskola & Suoranta 1998, 49).

Jätin yhden vastaajista analyysin ulkopuolelle, sillä hän kertoi opettavansa kuvataidetta vain kaksi viikkotuntia neljännellä luokka-asteella, missä hän poikkesi huomattavasti muista vastaajista, jotka opettivat kuvataidetta 10-29 tuntia viikossa useilla luokka-asteilla. Kyselylomakkeesta esiin tulleiden tietojen perusteella kyseinen vastaaja siis näyttäytyi pikemminkin omalle luokalleen kuvataidetta opettavana luokanopettajana kuin varsinaisena kuvataiteen opettajana. On toki mahdollista, että vastaaja identifioi itsensä kuvataiteen opettajaksi esimerkiksi koulutuksensa kautta, mutta koska se ei tullut kyselylomakkeesta ilmi, päätin olla ottamatta hänen vastauksiaan analyysissä huomioon. Analyysiin mukaan ottamani

16 vastaajaa olivat työskennelleet opettajina 2,5 vuodesta 35 vuoteen ja opettaneet pääsääntöisesti uransa alusta asti kuvataidetta. Kaikki vastaajista opettivat kuvataidetta vastaushetkellä yläkoulussa ja osa sen lisäksi myös alakoulussa, lukiossa, ammatillisessa opetuksessa tai taiteen perusopetuksessa. Lähes kaikki vastaajat työskentelivät opettajina eri paikkakunnilla, mutta joukossa oli myös pari kuntaa, joista sain useamman vastauksen.

5.3. Fenomenografia lähestymistapana

Fenomenografia kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin, jossa tutkimustulokset muodostuvat pitkälti tutkimusilmiölle annettavien merkitysten sekä ihmisten käsitysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 25). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohde monipuolisesti ja perinpohjaisesti luoden huolellisia kuvauksia ja tulkintoja ihmisiin liittyvistä ilmiöistä ja ihmisten kokemuksista ilmiöön liittyen (Lichtman, 2013, 17; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28). Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeinen kiinnostuksen kohde on ihmisten erilaisissa käsityksissä jostain tietystä ilmiöstä sekä näiden käsitysten analysoinnissa, kuvailussa ja ymmärtämisessä suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Häkkinen, 1996, 14). Fenomenografia on siis ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten ihmiset käsittävät ilmiön, eikä niinkään ilmiöstä itsestään (Marton, 1986, 31). Uljensin (1991, 82) määrittelyssä käsitykset nähdään kaikista merkityksellisempinä elementteinä jonkin todellisuuden ilmiön ymmärtämisen kannalta. Fenomenografia ei tee eroa todellisen ja koetun maailman välille, sillä objektit saavat merkityksensä ihmisen kokemuksen ja ymmärryksen pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Niikko, 2003, 14–15). Ihmiset kokevat maailman eri tavoin, minkä vuoksi fenomenografiassa on kiinnostuttu tietyn tutkimusjoukon kokemusten variaatiosta, eikä niinkään yksittäisistä kokemuksista, niin kuin ei myöskään variaation syistä (Niikko, 2003, 15–16, 20; Uljens, 1991, 82).

Fenomenografiassa käytetään lähtökohtana toisen asteen näkökulmaa, jossa kiinnostuksen kohteena on toisten ihmisten kokemusten tutkiminen. Toisen asteen näkökulma eroaa ensimmäisen asteen näkökulmasta siinä, että ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuuden ulottuvuutta ja tekee siitä päätelmiä suoraan oman kokemuksena kautta ottamatta huomioon muiden ihmisten kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii puolestaan keskittymään ihmisten erilaisiin näkökulmiin tutkittavasta ilmiöstä, ja muodostamaan niiden pohjalta omasta käsityksestään ja

kokemuksestaan riippumatonta merkityssisältöä. Näin ollen toisen asteen näkökulmaa voidaan nimittää epäsuoraksi menetelmäksi. (Niikko, 2003, 24–25; Uljens, 1991, 82–83.)

Toisen asteen näkökulman kannalta keskeinen käsitys-termi saa fenomenografiassa arkisesta kielenkäytöstä poikkeavan merkityksen tarkoittaessaan syvällisempää ymmärtämistä ja näkemystä tietyistä ilmiöistä (Niikko, 2003, 25). Käsitys ei siis ole sama asia kuin mielipide, vaan termillä viitataan ihmisen jostain asiasta rakentamaan kuvaan, jolle on tietyt perustelut (Ahonen, 1994, 117). Käsitukset toimivat yhtäältä merkityksenantoina todellisuudelle ja toisaalta keinoina olla osa todellisuutta (Niikko, 2003, 26; Uljens, 1991, 82). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita käsittämisen sisältämistä merkityksenannoista, mutta ei käsitysten syistä tai erilaisten käsitysten vaihtelusta, toisin kuin ensimmäisen asteen näkökulmaa edustavassa fenomenologiassa (Uljens, 1991, 82–83).

Fenomenografiassa käsityksellä viitataan ihmisen ja jonkin tietyn todellisuuden ulottuvuuden väliseen suhteeseen, joka ilmenee ihmisen toiminnan kautta. Tietyn ihmisjoukon käsityksiä tarkasteltaessa fenomenografia ei vertaa niitä niin sanottuun ”oikeaan” käsitykseen, joka voi olla peräisin esimerkiksi luonnontieteistä, vaan ainoastaan toisiinsa, jolloin kyseiseen joukkoon kuuluvien henkilöiden käsitysten laadulliset erot ja yhtäläisyydet nousevat keskiöön. Fenomenografiassa käsitysten objektiivisella todenmukaisuudella ei ole väliä, sillä ihmisen käyttäytyminen, ajattelu ja todellisuuden hahmottaminen nojaavat joka tapauksessa siihen, mitä hän itse ajattelee asioista ja niiden vuorovaikutussuhteista. Toisin sanoen fenomenografia on kiinnostunut tieteellisten totuuksien löytämisen sijaan ihmisen arkisesta ajattelusta (Niikko, 2003, 26–29.)

5.4. Aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään yleisesti nelivaiheista analyysimallia, jossa analyysi on suuresti riippuvainen analysoitavan aineiston sisällöstä. Analyysimallissa käytetään analyysiyksikkönä käsitystä – ei tutkimushenkilöä tai kokonaista vastausta. Käsitys ei muodostu yksiselitteisesti vaan se voi syntyä sanasta, lauseesta tai laajemmasta kokonaisuudesta. (Niikko, 2003, 32–33.) Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistolähtöisyys on avainasemassa, sillä tutkimusaineistoa käsitellään ilman teoreettisia hypoteeseja tai luokittelurunkoja (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tutkimuksen tarkoitus ohjaa toisin sanoen analyysiyksiköiden valintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tutkittaviin tai

heidän välisiin eroavaisuuksiin ei kiinnitetä huomiota, vaan rajat heidän välillään pyritään päinvastoin häivyttämään, sillä vain aineistosta nousevilla ilmaisuilla on merkitystä huolimatta siitä, keneltä ne ovat peräisin (Niikko, 2003, 33).

Nelivaiheisen analyysin ensimmäinen askel on lukea aineisto huolellisesti läpi useaan otteeseen (Häkkinen, 1996, 41). Lukemisen tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja, jotka muodostavat pohjan analyysin toiselle vaiheelle (Niikko, 2003, 33). Koska tutkielmani pyrkii vastaamaan kahteen eri tutkimuskysymykseen, päädyin muodostamaan niiden pohjalta kaksi teemaa, joiden molempien osalta suoritan analyysin erikseen. Toinen teemoista kuvaa ympäristövastuullisuuden kasvattamista ja toinen kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa kuvataiteen opettajien käsitysmaailmassa. Havainnollistan aineiston analyysia taulukoilla, jotka mukailevat Nokelan (2018) sekä Rintalan (2016) pro gradu -tutkielmissaan käyttämiä taulukkomalleja. Taulukoita käyttämällä pyrin esittämään tutkimusprosessin lukijalle mahdollisimman selkeästi ja avoimesti, sillä fenomenografia on saanut kritiikkiä tutkimusprosessin epäselväksi jättämisestä (Uljens, 1991, 97). Taulukko 1 kuvaa aineiston teemoittelua.

Taulukko 1: *Aineiston teemoittelu*

<i>Teema 1</i>	<i>Teema 2</i>
<p>YMPÄRISTÖVASTUULLISUUTEEN KASVATTAMINEN KUVATAITEEN OPETTAJIEN KÄSITYSMAAILMASSA</p>	<p>KUVATAIDEKASVATUS YMPÄRISTÖVASTUULLISUUTEEN KASVATTAMISESSA KUVATAITEEN OPETTAJIEN KÄSITYSMAAILMASSA</p>

Lukemisen, merkityksellisten ilmaisujen etsimisen ja aineiston teemoittelun jälkeen vuorossa on nelivaiheisen analyysin toinen vaihe, eli merkitysyksiköiden etsiminen ja ryhmittely, joka tehdään merkityksellisiä ilmaisuja toisiinsa vertaillen. Merkitysyksiköitä etsittäessä huomio pyritään kiinnittämään niin eroihin kuin yhtäläisyyksiin kuin myös poikkeavuuksiin. Tutkimusongelma on pidettävä analyysin ajan jatkuvasti mielessä, sillä merkitysyksiköitä muodostetaan vain niistä ilmaisuista, jotka ovat tutkimusongelman kannalta relevantteja. (Niikko, 2003, 34.) Käytännössä suoritin analyysin toisen vaiheen lajittelemalla merkitykselliset ilmaisut ensin suorina lainauksina teemojen alle, minkä jälkeen jaoin ne

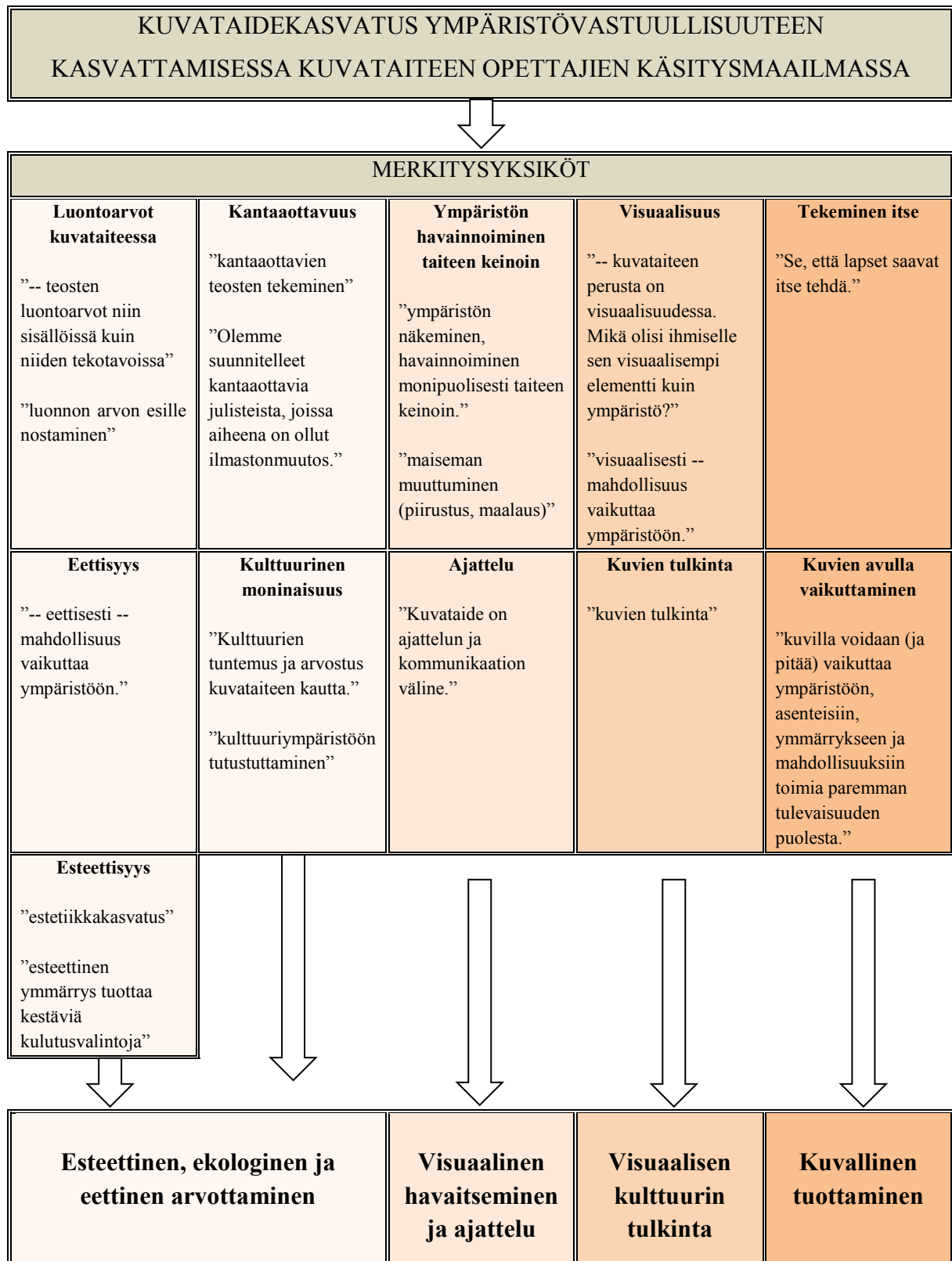
yksinkertaistettuihin merkitysyksiköihin (Uljens, 1991, 90). Merkitysyksiköitä muodostui teeman 1 osalta yhteensä 44 ja teeman 2 osalta 51. Taulukossa 2 on kuvattuna esimerkki merkitysyksiköiden muodostumisesta teeman 2 osalta. Taulukko sisältää esimerkkejä vastauksissa esiintyvistä ilmaisuista, joiden pohjalta taulukossa lihavoituna esitetyt merkitysyksiköt on muodostettu.

Taulukko 2: Esimerkki merkitysyksiköistä teeman 2 osalta.

KUVATAIDEKASVATUS YMPÄRISTÖVASTUULLISUUTEEN KASVATTAMISESSA KUVATAITEEN OPETTAJIEN KÄSITYSMAAILMASSA				
Merkitysyksiköt				
Luontoarvot kuvataiteessa ”-- teosten luontoarvot niin sisällöissä kuin niiden tekotavoissa” ”luonnon arvon esille nostaminen”	Kantaaottavuus ”kantaaottavien teosten tekeminen” ”Olemme suunnitelleet kantaaottavia julisteista, joissa aiheena on ollut ilmastonmuutos.”	Ympäristön havainnoiminen taiteen keinoin ”ympäristön näkeminen, havainnoiminen monipuolisesti taiteen keinoin.” ”maiseman muuttuminen (piirustus, maalaus)”	Visuaalisuus ”-- kuvataiteen perusta on visuaalisuudessa. Mikä olisi ihmiselle sen visuaalisempi elementti kuin ympäristö?” ”visuaalisesti -- mahdollisuus vaikuttaa ympäristöön.”	Tekeminen itse ”Se, että lapset saavat itse tehdä.”
Eettisyys ”-- eettisesti -- mahdollisuus vaikuttaa ympäristöön.”	Kulttuurinen moninaisuus ”Kulttuurien tuntemus ja arvostus kuvataiteen kautta.” ”kulttuuriympäristöön tutustuttaminen”	Ajattelu ”Kuvataide on ajattelun ja kommunikaation väline.”	Kuvien tulkinta ”kuvien tulkinta”	Kuvien avulla vaikuttaminen ”kuvilla voidaan (ja pitää) vaikuttaa ympäristöön, asenteisiin, ymmärrykseen ja mahdollisuuksiin toimia paremman tulevaisuuden puolesta.”
Esteettisyys ”estetiikkakasvatus” ”esteettinen ymmärrys tuottaa kestäviä kulutusvalintoja”				

Analyysin kolmannessa vaiheessa vertailin merkitysyksiköitä keskenään, minkä pohjalta ryhmittelin ne alatazon kategorioihin, joita muodostui teeman 1 osalta yhteensä 17 ja teeman 2 osalta 16. Yksittäiset kategoriat tulee suhteuttaa selkeästi sekä toisiinsa että tutkittavaan ilmiöön niin, että jokainen niistä kuvaa erilaisia asioita tietystä ilmiön kokemisen tavasta. (Niikko, 2003, 36; Häkkinen, 1996, 42) Alatazon kategoriat nimetään vastauksista nousseiden ilmaisujen pohjalta, missä tutkijan on mahdollista käyttää apuna omia konstruktoita tai tutkielman teoriataustasta nousevaa käsitteistöä. (Häkkinen, 1996, 43) Nimesin alatazon kategoriat aineistolähtöisesti vastaamaan vastauksista nousseita ilmaisuja, minkä lisäksi hyödynsin teoriataustaa mahdollisuuksien mukaan. Taulukossa 3 kuvatussa esimerkissä alatazon kategorioiden muodostumisesta käytin hyödyksi kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoiteryhmiä kategorioiden nimeämisessä.

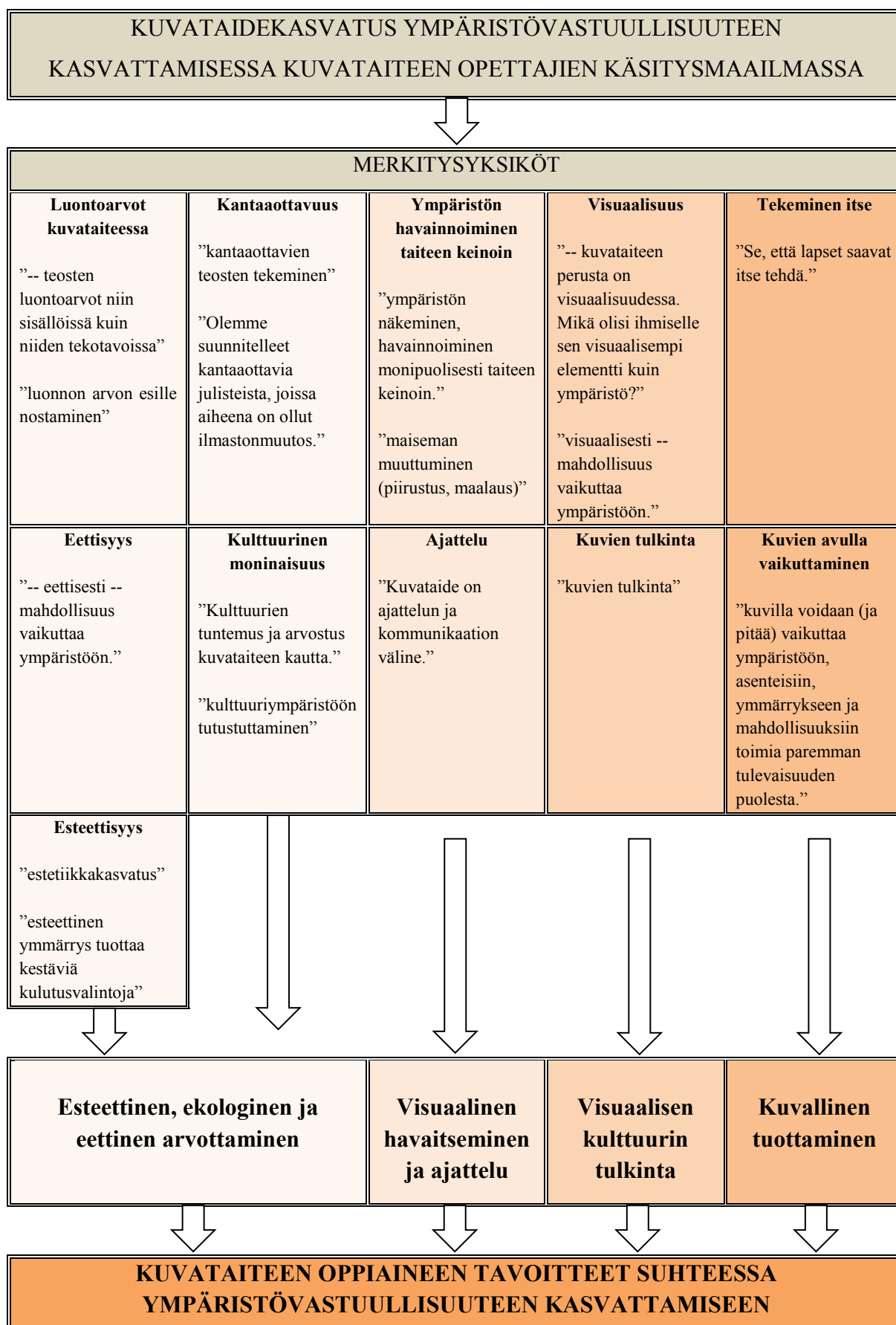
Taulukko 3: Esimerkki alatason kategorioista teeman 2 osalta.



Alatason kategorioiden muodostuttua siirryin analyysin viimeiseen vaiheeseen, jossa yhdistin ja yksinkertaistin alatason kategoriat laaja-alaisemmiksi ylätason kategorioiksi eli

kuvauskategorioiksi, joita muodostui molempien teemojen osalta kuusi kappaletta. Kuvauskategoriat rakentuvat tutkijan tulkinnan pohjalta kuvaamaan käsitysten ja kokemusten olennaisimpia merkityksiä ja edustamaan erilaisia tapoja, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää. (Niikko, 2003, 36–37; Häkkinen, 1996, 43.) Kuvauskategorioiden tulee liittyä olemassa olevaan teoriaan, kuitenkin aineistolähtöisesti niin, että teoria ei määritä kuvauskategorioiden muodostumista (Häkkinen, 1996, 45). Tutkimuksen päätulos muodostuu kuvauskategoriajärjestelmästä, joka ei edusta yksittäisen ihmisen käsityksiä, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä (Marton, 1986, 33–34). Esittelen taulukossa 4 esimerkin kuvauskategorian muodostumisesta teeman 2 osalta.

Taulukko 4: Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta teeman 2 osalta.



6. Tutkimustulokset

Esittelen tässä luvussa kaikki aineistosta edellisessä luvussa esitellyn analyysiprosessin kautta muodostamani tutkimustulokset. Fenomenografisessa tutkimuksessa lopulliset tulokset pyritään esittämään arkikielellä, jotta semanttinen yhteys alkuperäisiin kokemuksiin ja käsityksiin pysyisi mahdollisimman vahvana. Tulosten yhteyteen liitetään suoria lainauksia aineistosta, jotta kuvauskategoriajärjestelmän rakentumisen seuraaminen tulee lukijalle helpommaksi. (Niikko, 2003, 39.) Käytän lainausten lisäksi havainnollistamisen apuvälineenä taulukoita, joista kuvauskategoriajärjestelmien muodostuminen on kokonaisuudessaan nähtävissä. Esittelen seuraavaksi kaikki aineistosta muodostamani kuvauskategoriat ensin teeman 1 osalta luvussa 6.1. ja sen jälkeen teeman 2 osalta luvussa 6.2. Lisäksi avaan molempien luomieni kuvauskategoriajärjestelmien osalta merkitysyksiköiden ja alatason kategorioiden muodostumista käyttäen vertailupohjana tutkielmani teoreettista viitekehystä.

6.1. Ympäristövastuullisuuden kasvattaminen kuvataideopettajien käsitysmaailmassa

Taulukossa 5 on kuvattuna edellisessä luvussa esiteltyllä aineiston analyysimenetelmällä aikaan saatu kuvauskategoriajärjestelmä teeman 1 osalta sisältäen merkitysyksiköt, alatason kategoriat sekä kuvauskategoriat. Merkitysyksiköiden perässä sulkeissa oleva luku viittaa siihen, kuinka usein kyseinen merkitysyksikkö aineistossa esiintyy. Analyysin tuloksena syntyi yhteensä 44 merkitysyksikköä, joista muodostui 17 alatason kategoriaa, jotka puolestaan jakautuivat kuuteen kuvauskategoriaan. Kuvauskategorioiksi muodostuivat *Vastuun jakautuminen, Opettajien kokemukset, Konkreettinen toiminta, Tiedon ja ymmärryksen lisääminen, Ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen* sekä *Ympäristön eri ulottuvuuksien huomioiminen*.

Taulukko 5: Ympäristövastuullisuuden kasvattaminen kuvataiteen opettajien käsitysmaailmassa; merkitysyksiköt, alatason kategoriat, kuvauskategoriat

YMPÄRISTÖVASTUULLISUUTEEN KASVATTAMINEN KUVATAITEEN OPETTAJIEN KÄSITYSMAAILMASSA		
MERKITYSYKSIKÖT (44)	ALATASON KATEGORIAT (17)	KUVAUSKATEGORIAT (6)
Koko koulun yhteinen tehtävä (9)	Koulun vastuu	Vastuun jakautuminen ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa
Koulu tavoittaa isot massat (1)		
Ei voi jättää vain perheiden vastuulle (1)		
Perheiden valistaminen (1)	Kodin vastuu	
Perheiden vastuu (1)		
Yksittäisen ihmisen vastuu (3)	Vastuu laajemmin	
Lokaali vastuu (2)		
Yhteiskunnan vastuu (2)		
Globaali vastuu (2)		
Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen on tärkeää (17)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen koetaan tärkeäksi	
On haastavaa (2)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen koetaan haastavaksi	
Jää pinnalliseksi (3)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen jää pinnalliseksi	
Opettajan asenteilla ja arvomaailmalla on vaikutusta (4)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen on kiinni opettajasta	
Ei saa saarnata (1)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattamiselle on vaatimuksia	
Ei saa lannistaa (2)		
Tulee rajata ja muotoilla järkevästi (2)		
Vaatii kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä (1)		
Tulee käyttää ”maalaisjärkeä” (1)	Toiminnan kautta oppiminen	
Tiedon, taidon ja mahdollisuuksien yhdistäminen (1)		
Konkreettisuus (1)		
Aktiivinen toiminta (1)		
Tehdessä oppiminen (2)		
Toimintamallien opettaminen (2)	Toimintaan ohjaaminen	
Ympäristön kannalta parempiin arjen valintoihin ohjaaminen (8)		

Vaikuttamisen keinojen opettaminen (1)	Vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen	Tiedon ja ymmärryksen lisääminen ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa
Vaikutusmahdollisuuksien tiedostamiseen ohjaaminen (1)		
Ratkaisujen pohtiminen (1)		
Oman toiminnan ympäristövaikutusten tiedostamiseen ohjaaminen (1)	Ihmisen toiminnan ympäristövaikutusten tiedostaminen	
Ihmisen roolin ymmärtäminen suhteessa ympäristöön (1)		
Yhteiskunnallisten toimien seuraaminen (1)		
Kestävän kehityksen merkityksen ymmärtäminen (1)	Ympäristötietoisuuden lisääminen	
Ympäristöasioiden huomaamiseen ohjaaminen (3)		
Tiedon lisääminen (4)		
Ympäristöasioiden käsitteleminen opetuksen lomassa (3)		
Ajankohtaisuus (1)		
Ajattelun herättäminen (5)	Kriittinen ajattelu	Ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa
Keskustelun herättäminen (3)		
Kriittisyyden herättäminen (5)		
Jälkipolvien huomioiminen (3)	Arvot ja asenteet	
Epäitsekkyys (1)		
Asenteisiin vaikuttaminen (2)		
Kulttuurisen ympäristön huomioiminen (1)	Aineettoman ympäristön huomioiminen	Ympäristön eri ulottuvuuksien huomioiminen ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa
Psyykkisen ympäristön huomioiminen (1)		
Vastuullisuus suhteessa luontoon (2)	Luonnon huomioiminen osana ympäristöä	

Avaan seuraavaksi tutkimustuloksia kunkin syntyneen kuvauskategorian osalta. Opettajien vastauksista poimitut suorat lainaukset ovat erotettavissa muusta tekstistä lainausmerkeillä ja kursiivilla. Kaksi peräkkäistä viivaa lainauksessa merkitsee asiayhteyden kannalta merkityksettömän sisällön poistamista virkkeen alusta tai virkkeen sisältä.

Vastuun jakautumisen kuvauskategoriassa merkitysyksiköt ja alatason kategoriat muodostuivat niiden merkityksellisten ilmaisujuen pohjalta, jotka koskivat koulun ja kodin roolia ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa sekä kasvatusvastuuta laajemmin ruohonjuuritasolta yhteiskunnalliselle ja aina maailmanlaajuiselle tasolle asti. Yhdistävänä tekijänä esiin nousi yhteinen vastuu sekä koulun sisällä, kodin ja koulun välillä, että suhteessa koulumaailman ulkopuoliseen todellisuuteen. Jónsdóttirin (2017, 114) mukaan kestävän elämäntavan säilyttämiseksi on missä tahansa yhteisössä luotava asetuksia, jotka suojelevat ja vahvistavat yhteisön jäsenten yhteyttä elinympäristöönsä. Näin ollen myös koulussa on tehtävä toimia, jotka antavat oppilaille eväitä lähiympäristönsä vaalimiseen, mikä on merkittävä askel kohti elämänlaadun suojelemista paikallisyhteisössä (Jónsdóttir, 2017, 114).

”Auttaa, jos koko koulu ottaa sydämen asiaksi aihepiirin yhteisvastuullisesti.”

”Tärkeintä olisi, että koko yhteiskunta toimisi vastuulla, silloin ei opetus olisi tyhjää sanahelinää. Kyllä lapset ja nuoret näkevät, jos asia on täysin falski. Näkevät jo nyt, että suurin osa maailmasta ajattelee ihan muuta. Suurinta osaa nuorista kiinnostaa kerskakulutus, he ovat merkkietoisia superkuluttajia. Miten pääsee muuttamaan ajattelun perustaa, jos koko yhteiskunta toimii rahan ja ahneuden voimalla?”

Opettajien vastauksissa koulun vaikuttamispotentiaali korostui kodin vastaavaan verraten, mutta myös kodin vastuu tuli ilmauksissa selkeästi esille. Myös Värri (2018, 133–134) korostaa peruskoulun roolia kestävän luontosuhteen rakentajana ja ekologisen kasvatuksen mallina, sillä peruskoulu on yhtenäiskulttuurin jälkeisessä maailmassa ainoa paikka, jossa lähtökohdiltaan hyvin heterogeeniset ikäluokat kohtaavat yhdessä aikuismaailmasta käsin tuotetut arvot. Värriin mukaan ekologiset arvot ja periaatteet tulisi ulottaa kaikkeen koulun toimintaan tapahtumiseen, rakenteeseen ja vuorovaikutukseen, jotta kestävän elämäntavan edistäminen todella mahdollistuisi (Värri, 2018, 134).

”tavoitamme koulussa isot ihmismassat, koko ikäluokan joka vuosi.”

”Vanhemmat vastaavat esim. kodin ympäristötietoisuudesta”

Opettajien kokemusten kuvauskategoria kuvaa nimensä mukaisesti sitä, miten opettajat kokevat ympäristövastuullisuuden kasvattamisen. Merkitysyksiköissä ja alatason kategorioissa nousee esiin sekä ympäristövastuullisuuden kasvattamiselle asetettuja

vaatimuksia, että positiivisia ja negatiivisia sekä niiden väliin sijoittuvia ajatuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamisesta. Ympäristövastuullisuuden kasvattamisen tärkeys on teeman 1 osalta aineistossa kaikkein useimmin toistuva merkitysyksikkö, minkä lisäksi ympäristövastuullisuuden kasvattaminen koetaan haastavaksi, pinnalliseksi jääväksi sekä opettajan asenteista ja arvomaailmasta riippuvaiseksi. Opettajan työstä tekee erityistä juuri se, että työtä tehdään koko persoonalla, minkä vaikutus työn jälkeen on ilman muuta merkittävä (Laine, 2004, 77). Lienee väistämätöntä, että opettaja tulee korostaneeksi opetuksessaan itselleen tärkeitä teemoja.

”Teemme pieniä tekoja, kuten lajittelemme jätteitä, mutta iso kuva, kokonaisuus, globaali kuvio ei toimi. Sen takia ympäristökasvatus jää pinnalliseksi.”

”Olen kuitenkin sitä mieltä, että tämä asia on ihan opettajan oma valinta ja toteutusmahdollisuudet ovat rajattomat.”

Vaatimuksien osalta opettajien vastauksissa näkyy halu toteuttaa ympäristövastuullisuuden kasvattamista järkevästi rajattuna ja muotoiltuna ilman saarnaamista ja lannistamista. Myös Vienola (1995, 82–83) toteaa, että luontosuhteesta ei pidä tehdä lapsille painolastia, vaan opetuksessa tulisi painottaa myös luonnon tuottamaa iloa ja nautintoa. Etenkin pieniä lapsia on varottava syyllistämästä asioista, joihin heillä ei ole mitään kosketuspintaa. Sen sijaan lasten pystyvyyden tunnetta olisi hyvä tukea asioissa, jotka kuuluvat heidän elämänpiiriinsä. (Vienola, 1995, 83.) Lisäksi yksi vastaajista mainitsee kärsivällisyyden ja pitkäjänteisyyden ympäristövastuullisuuden kasvattamisen edellytykseksi, kun taas toisen mukaan avainasemassa on niin sanotun ”maalaisjärjen” käyttäminen.

”Ajatusta, että kyllä kannattaa jotakin tehdä, koska vaikutusta on”

”Kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä vaativaa”

”Tämän voisi kiteyttää käsitteeseen ”maalaisjärjen käyttäminen””

Konkreettisen toiminnan kuvauskategoriassa ensimmäiseksi alatason kategoriaksi muodostui toiminnan kautta oppiminen, jossa merkitykselliset ilmaisut painottuvat nimensä mukaisesti suoraan ja välittömään toimintaan. Toinen alatason kategoria, eli toimintaan ohjaaminen, puolestaan sisältää ilmaisuja, joissa ympäristövastuullisuuden kasvattamisen ei

välttämättä katsota olevan kyseisellä hetkellä tapahtuvaa toimintaa, vaan pikemminkin siihen ohjaamista. Merkitysyksiköistä erityisesti ympäristön kannalta parempiin arjen valintoihin ohjaaminen toistuu aineistossa useita kertoja. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan ympäristövastuullisuus koostuu pitkälti arkisista teoista, ja opetussuunnitelmassa suositellaankin vaalimaan kestäväää elämäntapaa kaikessa koulun toiminnassa (Opetushallitus, 2014, 26). Seuraavassa lainauksessa konkreettisen toiminnan hyödyllisyys tuodaan esille esimerkin kautta:

” -- hyvä käynti kohde on esim. jätekeskus, missä huomaa, miten paljon ihmiset kuluttavat ja heittävät hyvääkin tavaraa roskiin. Samalla siellä näkee, miten jätettä hyödynnetään.

Tiedon ja ymmärryksen lisäämisen kuvauskategoriassa merkitysyksiköt ja alatason kategoriat eivät kuvaa niinkään suoraa toimintaa, vaan sellaisen tiedon omaksumista, joka voi jonain päivänä johtaa toimintaan. Salosen (2010, 152) mukaan tietämättömyys on yksi merkittävistä käyttäytymisen muutosta jarruttavista tekijöistä, kohdistuipa se itse ilmiöön tai vaikuttamisen keinoihin. Toimintatapojen muutos tulee helpommaksi, mikäli muutoksen tuomat edut tiedostetaan haittoja suuremmiksi (Salonen, 2010, 152). Opettajien vastauksista ilmenee ensinnäkin tahto ja tarve lisätä oppilaiden tietoa vaikuttamisen keinoista ja vaikutusmahdollisuuksista, sekä laittaa oppilaat pohtimaan ratkaisuja ympäristön tilan parantamiseksi.

”Että ihmisten pitäisi enemmän ymmärtää se vastuu omasta ympäristöstä ja siitä miten siihen voisi vaikuttaa”

Toisekseen opettajat mainitsevat ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen olevan ihmisen toiminnan ympäristövaikutuksiin liittyvän ja ihmisen roolia ympäristöasioissa käsittelevän tiedon ja ymmärryksen lisäämistä.

”Ihmisen roolin merkitys on oleellinen asia ympäristön hyvinvoinnissa”

Kolmas vastauksissa esiintyvä tiedon ja ymmärryksen ulottuvuus koskee ympäristöä itseään sekä ympäristöön liittyviä ajankohtaisia kysymyksiä, ongelmia ja epäkohtia.

”Oppilaiden huomiota pitäisi kiinnittää epäkohtiin”

” -- ihmisten tulisi tietää enemmän ja heitä pitäisi pystyä opastamaan suuntaamaan toimintaansa tiedon perusteella. erityisesti eläintuotannon eettiset ja ekologiset vaikutukset on mielestäni lähestulkoon pimitetty yhteiskunnassamme, myös kouluympäristössä, mikä on erittäin sääli.”

Ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin vaikuttamisen kuvauskategoriassa merkitykselliset ilmaisut näyttävät muuta aineistoa abstraktimpina ja aineettomampina. Merkitykselliset ilmaisut painottuvat joko kriittisen ajattelun kehittämiseen tai arvo- ja asennekasvatukseen. Jónsdóttirin (2017, 122) määritelmässä kriittinen ajattelu tarkoittaa kykyä tehdä päätöksiä selkeästi ja järkevästi sen suhteen, mihin uskoa ja mitä tehdä, sekä kykyä harjoittaa pohdiskelevaa ja itsenäistä ajattelua. Kestävän kehityksen arena koostuu erilaisista keskenään kilpailevista tahoista, jotka tuottavat arvopuhetta, kertovat faktoja ja esittelevät konflikteja oman agendansa mukaisesti. Siksi kestäväan kehitykseen liittyvää informaatiota tulisi oppia tulkitsemaan kriittisesti. Koska informaatio toimitetaan usein visuaalisen kulttuurin, kuten mainosten ja uutisten, välityksellä, on visuaalisen kulttuurin kriittinen ja luova käsittely yksi keino lisätä mielenkiintoa kestäväan kehitystä kohtaan. (Jónsdóttir, 2017, 4.)

”Kasvatuksen tulee antaa -- valmiuksia tarjolla olevan informaation arviointiin.”

”-- kaikki mitä ympäristövastuullisena tai -ystävällisenä myydään, ei sitä välttämättä loppupeleissä ole.”

”-- asenne ilmapiirin muokkaamista.”

Suurin osa merkitysyksiköistä muotoutui heti alkuunsa selkeästi kategoriaansa kuuluviksi, kun taas esimerkiksi jälkipolvien huomioimisen merkitysyksikkö sijoittui kategoriaan tulkinnanvaraisemmin. Kyseinen merkitysyksikkö viittaa toki myös konkreettisiin tekoihin, mutta analyysissäni päädyin sijoittamaan sen arvojen ja asenteiden alle, sillä se liippaa joka tapauksessa hyvin läheltä samaan kategoriaan kuuluvaa epäitsekkyden merkitysyksikköä.

”Että ihmiset -- ymmärtäisivät jättää jälkipolville mahdollisimman puhtaan ympäristön”

”Että ihmiset osaisivat ajatella omaa napaa pidemmälle”

Ympäristön eri ulottuvuuksien huomioimisen kuvauskategoria kallistuu muita kuvauskategorioita vahvemmin itse ympäristöön ja sen käsitteelliseen määrittelyyn, johon paneuduin luvussa 3.1. Kulttuurisen ja psyykkisen ympäristön huomioimisen merkitysyksiköt asettuvat kuvauskategoriajärjestelmässäni aineettoman ympäristön huomioimisen alatason kategoriaan, sillä aineettomuus on niitä pitkälti yhdistävä tekijä. Todellisuudessa ei kuitenkaan pidä unohtaa, että kulttuurinen ympäristö sisältää tapojen ja tapahtumien lisäksi myös aineellisia elementtejä, kuten kulttuurisesti tuotettuja artefakteja. Psyykkinen ympäristö on myös aina sidottu fyysiseen ympäristöön, jolloin sekään ei ilmene täysin aineettomana. Opettajien vastauksien sisältö on tämän kuvauskategorian osalta lähes täysin merkitysyksiköitä vastaava – huomioimisen tärkeyttä painotetaan, mutta huomioimisen keinoihin ei sen kummemmin paneuduta.

”Myös henkistä ympäristöä täytyisi huomioida = osa kestävästä kehitystä.”

”et kaikilla on vastuu omasta käytöksestä suhteessa luontoon”

6.2. Kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa kuvataideopettajien käsitysmaailmassa

Taulukossa 6 on esitettyä kuvauskategoriajärjestelmä teeman 2 osalta sisältäen merkitysyksiköt, alatason kategoriat sekä kuvauskategoriat. Kyseisen teeman osalta merkitysyksiköitä muodostui 51, alatason kategorioita 16 ja kuvauskategorioita 6. Kuvauskategoriat saivat nimikseen *Opettajien antama painoarvo*, *Opettajien resurssit ja valmiudet*, *Opettajien vapaus ja vastuu*, *Kuvataiteen oppiaineen tavoitteet*, *Kuvataiteen lajit ja menetelmät* sekä *Kuvataiteen oppiaineen sosiaaliset ja henkiset vahvuudet*. Avaan taulukon jälkeen tutkimustuloksia jokaisen kuvauskategorian osalta luvusta 6.1. tutulla tavalla.

Taulukko 6: *Kuvataidekasvatus ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa kuvataiteen opettajien käsityksmaailmassa; merkitysyksiköt, alatason kategoriat, kuvauskategoriat*

KUVATAIDEKASVATUS YMPÄRISTÖVASTUULLISUUTEEN KASVATTAMISESSA KUVATAITEEN OPETTAJIEN KÄSITYSMAAILMASSA		
MERKITYSYKSIKÖT (51)	ALATASON KATEGORIAT (16)	KUVAUSKATEGORIAT (6)
Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen on kuvataiteen oppiaineen tehtävä (7)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen kuuluu olennaisesti kuvataiteen oppiaineeseen	Opettajien antama painoarvo ympäristövastuullisuuteen kasvattamiselle kuvataidekasvatuksessa
Ympäristöasioita halutaan tuoda enemmän esille opetuksessa (7)		
Kuvataiteen oppiaineella on vahvuuksia ympäristövastuullisuuteen kasvattamista ajatellen (16)		
Ympäristöasioita käsitellään opetuksessa tarpeeksi (6)	Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen on kuvataidekasvatuksessa yksi aihe muiden joukossa	
Ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen on asiasisältö muiden joukossa (5)		
Rajoitteena suppeat tuntimäärät suhteessa oppiaineen laajaan sisältöön (12)	Riittämättömät resurssit ja valmiudet	Opettajien resurssit ja valmiudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen toteuttamiselle kuvataidekasvatuksessa
Tarvitaan lisää yhteistyökumppaneita (1)		
Resurssissa ja valmiuksissa on parantamisen varaa (7)		
Rahoitus ei ole riittävä (3)		
Koulutus aiheeseen ei ole riittävä (3)		
Resurssit ja valmiudet ovat hyvät (7)	Riittävät resurssit ja valmiudet	
Opettajan henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen (1)	Opettajan valinnat ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen toteuttamisessa	Opettajien vapaus ja vastuu ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen toteuttamiseksi kuvataidekasvatuksessa
Opetussuunnitelman väljyys antaa vapauksia (1)		
Vastuullinen materiaalien ja välineiden käyttö sekä valinta (31)		
Oppituntien teemat ja aiheet (5)		
Opetuksen suunnittelu (2)		
Töiden tehtävänannot (4)		

Teosten kautta aiheeseen johdattelu (4)		
Piilovaikuttaminen (1)		
Integraatio (3)		
Projektit (1)		
Opetussuunnitelma velvoittaa (2)	Opettajan velvollisuus toteuttaa ympäristövastuullisuuteen kasvattamista	
Luontoarvot kuvataiteessa (4)	Esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen	Kuvataiteen oppiaineen tavoitteet suhteessa ympäristövastuullisuuteen kasvattamiseen
Eettisyys (1)		
Esteettisyys (4)		
Kantaaottavuus (9)		
Kulttuurinen moninaisuus (4)		
Ympäristön havainnoiminen taiteen keinoin (5)	Visuaalinen havaitseminen ja ajattelu	
Ajattelu (3)		
Visuaalisuus (2)	Visuaalisen kulttuurin tulkinta	
Kuvien tulkinta (1)		
Tekeminen itse (1)		
Kuvien avulla vaikuttaminen (3)	Kuvallinen tuottaminen	
Ympäristösuunnittelu ja arkkitehtuuri (13)	Kuvataiteen lajit ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa	Kuvataiteen lajit ja menetelmät ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa
Design ja muotoilu (10)		
Nykytaide (3)		
Ympäristötaide (9)		
Valokuvaus / videokuvaus (5)		
Värioppi (1)	Kuvataiteen menetelmät ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa	
Digitaalinen media (1)		
Kuvankäsittely (1)		
Sommitelu (1)		
Kokemuksellisuus (1)	Kokemuksellisuus	
Yhteisöllisyys (1)	Yhteisöllisyyden vahvistaminen	
Kommunikaatio (4)		
Ympäristökasvatus (1)	Ympäristö- ja luontosuhteen vahvistaminen	
Ympäristötietoisuus (1)		
Luontosuhteen vahvistaminen (1)		
Tunnetaitojen kehittäminen (3)	Henkisen pääoman kehittäminen	
Luovuus ja ongelmanratkaisu (1)		
Minuus (1)		

Ympäristövastuullisuudelle annetun painoarvon kuvauskategoriassa alatasen kategorioita muodostui kaksi, joista ensimmäisessä ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen nähdään olennaisena osana kuvataidekasvatusta ja toisessa yhtenä osana kuvataidekasvatusta. Vivahde-erot ovat osittain pieniä, mutta kuitenkin havaittavissa. Huomion arvoista on, että yksikään vastaajista ei kiistä ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen kuuluvan kuvataidekasvatukseen tai olevan edes jossain määrin tärkeä osa sitä. Olisikin hyödyllistä, jos opettajat ottaisivat ympäristönäkökulmat esille opettamastaan aineesta riippumatta, sillä pelkkään luonnontieteelliseen näkemykseen nojaamalla opetus voi vaikuttaa välinpitämättömältä ja vieraantuneelta. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 18.)

”Kyllä koen (ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen kuvataiteen oppiaineen tehtäväksi). Jos aine sisältää mahdollisia näkökulmia ympäristökasvatukseen, niitä ei voi sivuuttaa.”

”Ympäristöteema on yksi aihe muiden aiheiden joukossa.”

”Sitä (ympäristövastuullisuuteen kasvattamista) voidaan käsitellä myös kuvataiteessa, mutta se ei ehkä ole pääasiallinen sisältö puhuttaessa kuvataiteesta oppiaineena.”

Jokainen vastaaja katsoo kuvataidekasvatuksella olevan vahvuuksia ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa. Tämän kuvauskategorian osalta merkityksellistä on ainoastaan se, että vahvuuksia on, minkä vuoksi mainittujen vahvuuksien tarkempi sisältö jakautuu muihin kuvauskategorioiden. Alla kuitenkin yksi esimerkki opettajan nimeämistä vahvuuksista.

”Taide ottaa kantaa, taide viestii, taide vaikuttaa tunteen kautta ja taide vaikuttaa myös älyllisesti: keinoja on siis monia.”

Eroavaisuudet ympäristövastuullisuudelle annetussa painoarvossa tulevat parhaiten esille siinä, halutaanko ympäristöasioita tuoda opetukseen lisää, vai koetaanko niiden olevan jo tarpeeksi suuressa roolissa kuvataidetunneilla. Tässä asiassa opettajien vastaukset edustivat melko tasaisesti molempia näkemyksiä.

”Ympäristövastuullinen ajattelu voisi olla laajemmin esillä opetuksessani. Kuitenkin jossain vaiheessa varmaankin raja tulee vastaan: on muitakin tärkeitä sisältöjä. Mutta sekin täytyy muistaa, että saman aikaisesti voidaan yhdistää useita lähestymistapoja.”

”En oikeastaan (haluaisi ympäristövastuullisuuden kasvattamisen olevan suuremmassa roolissa kuvataidetunneilla), muutakin pitää opettaa, eikä kaikki aiheet voi liittyä samaan asiaan”

Resurssien ja valmiuksien kuvauskategoriassa merkitykselliset ilmaisut jakautuivat karkeasti ottaen riittäviksi ja riittämättömiksi koettuihin resursseihin ja valmiuksiin. Suuri osa vastaajista kertoi kokevansa kuvataidekasvatuksen tuntimäärät turhan suppeina oppiaineen laajaan sisältöön nähden, minkä vuoksi ympäristövastuullisuuden kasvattamiselle ei yksinkertaisesti jää riittävästi aikaa, kuin ei myöskään oppiaineen muihin sisältöihin syvällisellä paneutumisella. Myös Tornin (2008, 24) mukaan monet opettajat näkevät kuvataiteen oppiaineen nykyiset tavoitteet ja sisällöt aikaan ja resursseihin nähden turhan laajoina. Lisäksi oppiaineen valinnaisuus nähtiin ongelmana, sillä yläkoulussa kaikki oppilaat eivät opiskele kuvataidetta enää kahdeksannella ja yhdeksännellä luokka-asteella. Vuonna 2011 tehdyssä selvityksessä kahdeksaluokkalaisista kuvataidetta opiskeli noin puolet oppilaista ja yhdeksäsluokkalaisista vain kolmannes (Laitinen ym., 2011, 239). Lisäksi etenkin isompiin ja vaativampiin projekteihin toivottiin enemmän rahoitusta, koulutusta ja yhteistyökumppaneita.

”Kasilla ja ysillä, kun ajattelu ja taustatiedot olis paremmin hallinnassa, tunnit on vain valinnaisia. -- Oppiaineen sisältö on laaja, kuudes ja seitsemäs luokkalaisille pitää opettaa paljon ihan perusteita.”

”(Koen resurssini ja valmiuteni) melko hyviksi, mutta en niinkään opettajaopintojeni ansiosta vaan oman henkilökohtaisen kiinnostukseni pohjalta”

Kuitenkin noin puolet vastaajista koki resurssinsa ja valmiutensa toteuttaa ympäristövastuullisuuden kasvattamista kuvataidetunneilla hyväksi tai vähintään riittäviksi. Useampi vastaaja katsoi saavuttaneensa hyvät valmiudet oman kiinnostuksensa ja asenteensa myötävaikutuksesta, eikä niinkään opettajankoulutuksen kautta, mikä laittaa väistämättä pohtimaan opettajankoulutuksen onnistumista ympäristövastuullisuuden kasvattamisen suhteen. Vaikka yksilön identiteetti ja persoonallisuus vaikuttavatkin opettajuuden taustalla, muokkaavat opettajankoulutuksessa omaksutut tiedot ja taidot sitä osaltaan (Laine, 2004, 77). Värin (2018, 134) mukaan ekologinen kriisi tulisi nostaa opettajankoulutuksen tiedostetuksi lähtökohdaksi, sen sijaan, että se vaikuttaa vain taustalla. Mikäli opettajankoulutuksessa annettaisiin enemmän painoarvoa ympäristönäkökulmille, voisivat opettajat kokea opetusvalmiutensa hyväksi koulutuksensa ansiosta, eivätkä vain siitä huolimatta.

Ympäristöasioiden lisääminen opettajankoulutuksessa vahvistaisi myös tasa-arvoa, sillä se varmistaisi jonkinlaiset opetusvalmiudet jokaiselle opettajaopiskelijalle – myös heille, jotka eivät ole entuudestaan kiinnostuneita ympäristöasioista.

Vapauden ja vastuun kuvauskategoria koostuu sellaisista merkitysyksiköistä ja alatason kategorioista, joilla viitataan opettajien valintoihin ja toisaalta velvollisuuksiin toteuttaa ympäristövastuullisuuden kasvattamista kuvataidetunneilla. Puhun opettajista monikossa, sillä esimerkiksi muutaman kerran aineistossa toistuva integraation merkitysyksikkö ei ole vain kuvataiteen opettajan vastuulla, vaan sen onnistumiseen tarvitaan useamman opettajan työpanosta, etenkin yläkoulussa, jossa yksi opettaja opettaa usein vain yhtä ainetta. Integraatiosta olisi hyötyä, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yhteistyö, monipuoliset työskentelytavat ja vuorovaikutus lisäävät hyvinvointia ja edistävät oppimista (Opetushallitus, 2014, 26). Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin myös eheyttämisen tavoite, joka on avainasemassa peruskoulun yhtenäistä toimintakulttuuria rakentaessa. Eheyttämisen myötä opittavien asioiden väliset yhteydet tulevat näkyväksi oppilaalle. (Opetushallitus, 2014, 31.)

”Kuvis voi yhdistää voimansa monialaisissa opintokokonaisuuksissa muiden aineiden kanssa (biologia + kemia + kuvis).”

Tässä kuvauskategoriassa opetussuunnitelma esiintyy sekä vapauksia antavana, että opettajaa velvoittavana. Eräs vastaaja tuo esille opetussuunnitelman väljyyden, joka antaa opettajalle mahdollisuuden suunnitella opetusta ja käydä läpi sisältöalueita haluamallaan tavalla. Ympäristövastuullisuuden kasvattamiseen velvoittavana tekijänä kuvataiteen opetussuunnitelmasta mainitaan sisältöalue 2, ympäristön kuvakulttuurit, jossa opetuksen lähtökohdat ovat moninaisissa ympäristön ulottuvuuksissa ja visuaalisen kulttuurin ilmiöissä (Opetushallitus, 2014, 144, 268, 427).

Vapauden ja vastuun kuvauskategoriaan kuuluva vastuullinen materiaalien ja välineiden käyttö sekä valinta on aineistossa kaikkein useimmin esiintyvä merkitysyksikkö ja samalla kenties konkreettisin teko, jonka opettaja voi tehdä edistääkseen ympäristövastuullisuutta kuvataidetunneilla, joilla oppimisen välineenä käytettävän materiaalin määrä on usein runsas.

”Maalatessa emme pesseet värinappeja vaan ajattelimme globaalisti puhtaan veden saatavuutta –”

”paperit ovat kierrätettyjä ja pyydän oppilaita laittamaan paperinkeräykseen aina sen, mitä eivät halua säilyttää tai mitä ei tarvita.”

”Voimme käyttää myrkyttömiä materiaaleja, käyttää kierrättäen materiaaleja -- +edistää luovia ratkaisuja”

Kuvataiteen oppiaineen tavoitteiden kuvauskategoriassa merkitykselliset ilmaisut mukailivat pitkälti kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, minkä perusteella pystyin muodostamaan alataason kategoriat vastaamaan täsmällisesti kuvataiteen opetussuunnitelmassa esiintyviä neljää tavoiteryhmää, jotka ovat esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen, visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen sekä visuaalisen kulttuurin tulkinta (Opetushallitus, 2014, 144, 267, 426–427).

Esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen alataason kategoriassa merkityksyksiköistä useimmin esiintyy kantaaottavuus, joka ilmenee opettajien vastauksissa etenkin kantaaottavien teosten tekemisenä, mutta myös taiteessa ylipäättään esiintyvänä kantaaottavuutena. Visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun osalta ympäristön havainnoiminen taiteen keinoin nousee aineistosta esiin muutamaan otteeseen, sisältäen esimerkiksi muuttuvan maiseman ja luonnon dokumentoinnin. Kuvallisen tuottamisen kategorian muodostaneissa merkityksellisissä ilmaisuissa mainitaan oppilaan mahdollisuus tehdä itse sekä vaikuttaa kuvien avulla.

”kuvilla voidaan (ja pitää) vaikuttaa ympäristöön, asenteisiin, ymmärrykseen ja mahdollisuuksiin toimia paremman tulevaisuuden puolesta.”

Visuaalisen kulttuurin tulkinta liittyy vahvasti opetussuunnitelmaan vuonna 2014 uutena tulleeseen monilukutaidon laaja-alaiseen tavoitteeseen, jonka tarkoituksena on tukea muun muassa kriittisen ajattelun kehittymistä erilaisia, myös kuvallisia, tekstejä tulkitsemalla (Opetushallitus, 2014, 22–23). Etenkin ylemmillä luokilla monilukutaidon tavoitteeseen liittyy myös medianlukutaito, jossa siinäkin kuvallisuus on vahvasti läsnä (Opetushallitus, 2014, 283). Vaikka nuoret toisaalta ymmärtävät mediakuvaston kaupallisuuden ja osaavat suhtautua siihen epäilevästi, ovat he silti juuri mediakuvaston vaikutuksesta arvomaailmaltaan entistä kulutuskeskeisempiä (Herkman, 2010, 80-81). Taiteen kasvatuksellinen arvo ei perustu ainoastaan sen avulla yksilölle välittyviin kokemuksiin, vaan myös siihen liittyvään moniulotteiseen kulttuuri- ja yhteiskuntakritiikkiin, joka auttaa yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen jäsentämisessä (Westerlund & Väkevä, 2011, 35–36).

Kuvataiteen lajien ja menetelmien kuvauskategoria koostuu nimensä mukaisesti kuvataidekasvatukseen kuuluvista sisällöistä, joiden yhteyteen ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen opettajien mielestä erityisesti sopii. Kuvataiteen lajit, ympäristönsuunnittelu ja arkkitehtuuri, design ja muotoilu, nykytaide, ympäristötaide ja valo- ja videokuvaus, toistuvat vastauksissa huomattavasti useammin kuin menetelmät, joista kertaalleen mainitaan värioppi, digitaalinen media, kuvankäsittely ja sommittelu. Toki rajat ovat häilyviä, sillä esimerkiksi valokuvaus voi yhtä hyvin tarkoittaa menetelmää kuin lajia, mutta tässä yhteydessä ei ole juurikaan merkitystä, kumpaan ryhmään se lokeroidaan, sillä kuvauskategoria pysyy joka tapauksessa samana.

”Kulutusvalinnat ja niiden tarkastelu esim. kestävän kehityksen ja designen näkökulmasta”

Yllä olevassa lainauksessa mainitaan design suhteessa kulutusvalintoihin, joka nousi esille usean opettajan vastauksista. Myös Riitta Vira (2015, 126) tuo esille muotoilukasvatuksen mahdollisuuksia kulutuskäyttäytymisen kritisoinnissa. Viran mukaan muotoilukasvatuksen kriittinen näkökulma kuitenkin hukataan, mikäli opetuksen aiheet otetaan vain nykyisestä muotoilun maailmasta, joka tulee väistämättä olemaan vanhentunut lapsen kasvaessa aikuiseksi. Siitä syystä lähtökohdaksi tulisikin ottaa oppilaiden elämismailma ja lasten omat kokemukset esineympäristöstään. Oppilaita tulisi ohjata pohtimaan esineille antamia merkityksiä, ilmaisemaan näkemyksiään ja arvostamaan muiden kokemuksia, pitäen ekologiset, eettiset ja esteettiset arvomaailmat opetuksen keskiössä. (Vira, 2015, 127–131.)

Kuvataiteen oppiaineen sosiaalisten ja henkisten vahvuuksien kuvauskategoria on muita kuvauskategorioita moniulotteisempi ja monimutkaisempi, mikä johtuu kenties siitä, että useat sen sisältämät merkitysyksiköt esiintyvät aineistossa ainoastaan kerran. Esimerkiksi kokemuksellisuus mainitaan vastauksissa sellaisenaan vain kerran, vaikka kokemuksellisuutta toki liittyy myös joihinkin muiden kategorioiden merkitysyksiköihin, kuten tavoitteiden kategoriaan päätyneisiin itse tekemiseen ja ympäristön havainnoimiseen taiteen keinoin. Muita vain kerran aineistossa esiintyviä merkitysyksiköitä ovat tämän kategorian osalta yhteisöllisyys, ympäristökasvatus, ympäristötietoisuus, luontosuhteen vahvistaminen, luovuus ja ongelmanratkaisu sekä minuus. Sen sijaan kommunikaation ja tunnetaitojen kehittämisen merkitysyksiköt muodostuvat useammasta merkityksellisestä ilmaisusta. Kyseisille

vahvuuksille löytyy perusteluja esimerkiksi Jónsdóttirilta (2017, 32), jonka mukaan taideteoksista oppilaiden kanssa keskusteleminen antaa heille mahdollisuuden oppia itsestään ja käsitellä kokemiaan tunteita. Taideteoksen äärellä tapahtuva ajatustenvaihto voi luoda katsojassa voimakkaampia tunteita ja kokemuksia, kuin mitä yksin taideteosta tarkastellessa pystyy saavuttamaan (Jónsdóttir, 2017, 32).

”Kuvataide on hyvin otollinen tapa pohtimiseen ja ajatusten/tunteiden esille tuomiseen”

7. Yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt kuvataideopettajien käsityksiä ympäristövastuullisuudesta sekä kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa. Vedän seuraavassa luvussa yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset peilaten niitä tutkielmani lähtökohtina olleisiin tutkimuskysymyksiin. Yhteenvedon jälkeen tarkastelen tutkimusprosessiani ja sen kautta muodostuneita tutkimustuloksia eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmista. Lopuksi pohdin muutamaa tutkimusilmiöni ja tutkimusprosessini kannalta oleelliseksi katsomaani näkökulmaa, sekä avaan ajatuksiani jatkotutkimusmahdollisuuksista aiheen tiimoilta.

7.1. Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkielmani ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, miten peruskoulun kuvataideopettajat ymmärtävät ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimusjoukon sisällä ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen nähtiin yksimielisesti tärkeänä kasvatuksen osa-alueena ja yhteisenä vastuuna etenkin koulussa ja oppilaiden kotona, mutta myös yhteiskunnassa ylipäätään. Opettajien kokemukset ympäristövastuullisuuteen kasvattamisesta eivät kuitenkaan olleet mutkattomia, vaan sen onnistumisen nähtiin riippuvan monesta tekijästä, kuten esimerkiksi opettajan omasta asenteesta ja arvomaailmasta. Lesojeffin, Tervahaudan ja Videnojan (2013, 108) mukaan opettajan avoin ja laaja-alainen arvomaailma mahdollistaa aina yhteisten kohtaamispintojen löytämisen oppilaan kanssa. Opettaja ei kuitenkaan saa tyrkyttää omia arvojaan vaan pikemminkin ylläpitää avointa keskustelua (Lesojeff ym., 2013, 109).

Konkreettisesti opettajat kokivat ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen tapahtuvan pitkälti toiminnan kautta ja toimintaan ohjaamalla, missä yhteydessä etenkin parempiin arjen valintoihin ohjaaminen mainittiin usein. Lisäksi ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen katsottiin voivan lisätä oppilaiden tietoa ja ymmärrystä ympäristön tilasta, ihmisen toiminnan ympäristövaikutuksista sekä omista vaikutusmahdollisuuksista ympäristöasioissa. Myös ympäristön eri ulottuvuuksien huomioiminen sai mainintoja ympäristövastuullisuuteen kasvattamiseen kuuluvana tekijänä. Moni opettaja mainitsi ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen olevan parhaimmillaan oppilaiden ajatteluun, arvoihin ja asenteisiin vaikuttamista, korostaen erityisesti kriittisen ajattelun ja keskustelun merkitystä. Tervon

(2015, 97) mukaan kriittinen ajattelu mielletään yleisesti kyvyksi ymmärtää, kokea ja kohdata ilmiöt erilaisina, kuin miltä ne alkuun vaikuttavat. Tämä vaatii tiedon henkilökohtaista konstruointia, eikä vain passiivista vastaanottamista (Käpylä, 1995, 38–39). Oppilaan aktiivisen toimijuuden voidaan siis todeta olevan ensisijaista myös kriittisyyden herättelyssä.

Toinen tutkimuskysymykseni haki vastausta siihen, millaisiksi kuvataideopettajat kokevat kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa. Opettajat olivat yksimielisiä sen suhteen, että ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen kuuluu kuvataiteen oppiaineeseen, ja että kuvataiteen oppiaineella on vahvuuksia ympäristövastuullisuuteen kasvattamista ajatellen. Sen sijaan vivahde-eroja löytyi, sillä osa katsoi ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen olevan erityisen tärkeä osa kuvataidekasvatusta, kun taas toiset näkivät sen asiasisältönä muiden joukossa.

Noin puolet vastaajista koki resurssinsa ja valmiutensa toteuttaa ympäristövastuullisuuteen kasvattamista kuvataidetunneilla riittäviksi, ja noin puolet riittämättömiksi. Kuitenkin suurin osa mainitsi kuvataiteen oppiaineen vähäisten viikkotuntimäärien estävän syvällisen ja pitkäjänteisen paneutumisen ympäristökysymyksiin, sillä oppiaineen sisältöön kuuluu paljon muutakin. Laitisen (2003, 198) mukaan liika kiire johtaa pinnalliseen työskentelyyn ja helppojen ratkaisujen äärelle, ja ajanpuutteen takia myös oppilaiden on vaikeampi nauttia työskentelystä, saati saavuttaa onnistumisen kokemuksia. Pahimmassa tapauksessa ympäristöasioiden pikainen käsittely kuvataidetunneilla johtaa epätyytyttäviin lopputuloksiin, minkä seurauksena oppilaat eivät halua palata ympäristönäkökulmien äärelle myöhemmässä työskentelyssäänkään.

Kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa katsottiin pitkälti opettajan valinnoista riippuvaisiksi, mutta toisaalta ympäristövastuullisuuteen kasvattaminen nähtiin myös kuvataideopettajan velvollisuutena. Oppituntien aiheet ja teemat, töiden tehtävänannot sekä taideteosten kautta aiheeseen johdatteleminen katsottiin usean vastaajan toimesta keinoiksi lisätä ympäristönäkökulmia kuvataidetunneilla. Vastausjoukko nosti erityisen voimakkaasti esiin opettajan roolin vastuullisten materiaalien ja työskentelytapojen valitsijana. Kuvataiteessa erilaisten materiaalien ja välineiden kanssa työskentely ohjaa pitkälti oppimista, ja sen kautta syntyvistä monipuolisista aistikokemuksista jää pysyviä muistijälkiä (Laitinen, 2003, 189). Opettajan valinnoilla voi olla välittömien ympäristövaikutusten lisäksi myös kauaskantoisempia vaikutuksia, sillä muistijäljet voivat ohjata oppilaiden toimintaa myös tulevaisuudessa.

Monet aineistossa esiintyvät ilmaisut linkittyivät kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoiteryhmiin, joista jokainen nousi vastauksista esille tavalla tai toisella. Esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen tavoiteryhmään kuuluvat kuvataidekasvatuksen vahvuudet olivat kuitenkin suurimmassa roolissa tutkimusjoukon vastauksissa. Kuvataiteen oppiaineen sosiaalisista ja henkisistä vahvuuksista viitattiin aineistossa useimmin kommunikaatioon sekä tunnetaitojen kehittämiseen.

Kuvataiteen lajeista mainintoja saivat etenkin ympäristösuunnittelu ja arkkitehtuuri, design ja muotoilu sekä ympäristötaide. Myös kuvataiteellisilla menetelmillä nähtiin vahvuuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa, joskin ne otettiin esiin vain muutaman vastaajan toimesta. Nostan edellä mainituista esiin ympäristösuunnittelun, sillä Horellin (1995, 126) mukaan eräs keino tehostaa aktiiviseen ympäristösuhteeseen kasvattamista on tehdä ympäristösuunnittelusta aidosti osallistavaa, jolloin oppilaiden ideat eivät jää vain suunnittelun tasolle, vaan ne toteutetaan oikeasti. Tällöin oppilaat saavat omakohtaisen kokemuksen vastuun kantamisesta sosiaalisessa ja aineellisessa elinympäristössään. Lasten ja nuorten osallistumista ympäristösuunnitteluun voidaan pitää ehkäisevänä sosiaalipolitiikkana, jonka kautta he voivat saada kokemuksen osallistumisesta tärkeään ja merkitykselliseen projektiin tasavertaisesti aikuisten kanssa. (Horelli, 1995, 126–133.) Lasten osallistaminen oman asuinalueensa kehittämiseen ei ole aina mahdollista, mutta kouluympäristöstä löytyy usein kohentamisen tarpeessa olevia tiloja. Osallistavaan suunnitteluun perehtyneiden arkkitehtien mukaan rohkaistuminen osallistua suunnitteluun aikuisiällä vie aikaa, mikäli suunnittelun perusteita ei ole harjoiteltu koulussa. (Kytä, 1995, 140–141.)

7.2. Eettisyys ja luotettavuus

Fenomenografiassa absoluuttista totuutta ei katsota olevan olemassa, minkä vuoksi siihen ei myöskään pyritä arvioitaessa saatujen tulosten luotettavuutta (Uljens, 1991, 97). Ratkaisujen perusteluissa ja arvioinneissa sovelletaan sen sijaan totuuden koherenssikriteeriä, eli johdonmukaisuusperiaatetta. Arvioitaessa alkuperäisen aineiston ja tehdyn tulkinnan välistä suhdetta sovelletaan puolestaan korrespondenssikriteeriä, eli vastaavuusperiaatetta. Myöskään tutkimuksen toistettavuus ei ole fenomenografiassa onnistuneen analyysin edellytys, sillä kuvauskategoriat muodostuvat tutkijan konstruktioista, ja voivat näin ollen näyttäytyä erilaisina toisen tutkijan analysoidessa samaa aineistoa. (Niikko, 2003, 39–40.)

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen on kiinnitettävä huomiota koko tutkimustyön ajan sen jokaisessa vaiheessa. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkimusprosessi tulee esitellä avoimesti ja aineistoa on käsiteltävä eettisesti. Tutkijan on tarkasteltava myös omaa asemaansa suhteessa tutkimukseen, ja pohdittava tekemiensä valintojen oikeellisuutta. (Butler-Kisber, 2010, 14.) Tutkimuksessa käyttämäni fenomenografinen nelivaiheinen analyysimalli nojaa kokemukseni mukaan vahvasti tutkijan omaan kykyyn ymmärtää, yksinkertaistaa ja jaotella analyysiyksiköitä suhteessa toisiinsa. Analyysimallin jokainen vaihe näyttäytyy kuitenkin selkeänä ja tärkeänä, ja analyysiprosessin esittäminen avoimesti ja ymmärrettävästi on helppoa etenkin visuaalisia apukeinojen, eli tässä tapauksessa taulukoiden avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli lopullisten tutkimustulosten muodostumisessa ja sitä myötä myös tutkimuksen luotettavuudessa (Eskola & Suoranta, 2008, 210). Tutkijana olen valinnut aiheeni ensisijaisesti oman kiinnostukseni pohjalta, mikä lienee luonnollista. Tästä johtuen minulla on kuitenkin ollut jo ennen tutkimuksen teon aloittamista suhde tutkittavaan ilmiöön, ja sen myötä väistämättä jonkinlaisia ennakkoletuksia tutkimuksen tulosten muodostumisesta. Olen pyrkinyt tiedostamaan oman asenteeni tutkimusilmiöön läpi tutkimusprosessin nostamalla esiin monipuolisia näkökulmia sen sijaan, että olisin sortunut yksipuolisesti hehkuttamaan tärkeinä pitämiäni kuvataidekasvatusta ja ympäristökasvatusta. Luotettavuuden toteutumiseksi olen esitellyt tutkimustulokset mahdollisimman avoimesti ja tuonut esille tutkimusjoukosta nousseiden näkemysten variaatiota esimerkiksi aineistosta nostamieni lainausten muodossa.

Fenomenografisessa analyysissä tutkija pyrkii pääsemään sisään tutkittavien elämismailmaan, minkä onnistuminen ei ole itsestänselvyys (Niikko, 2003, 35). Aineistonkeruussa kysymysten muotoilu vaikuttaa merkittävästi tutkittavien mieliin nouseviin ajatuksiin ja sitä kautta aineiston muodostumiseen. En esimerkiksi voi tietää, olisivatko opettajat ilmaisseet kokevansa ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen tärkeänä niin yksimielisesti, ellen olisi suoraan kysynyt sen tarpeellisuudesta. Joissain tapauksissa aineistosta jää myös epäselväksi, mitä opettaja tarkalleen ottaen vastauksellaan tarkoittaa. Esimerkiksi opettajan vastattaessa ”valokuvaus” ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen mahdollistavaksi sisällöksi kuvataiteessa, vastauksesta ei käy ilmi opettajan tarkoittama valokuvaamisen pääasiallinen ympäristövastuullisuutta edistävä ulottuvuus. Voin vain arvailla, tarkoittaako vastaaja valokuvaamisen kautta tapahtuvaa ympäristön ja luonnon

havainnointia vai kenties valokuvaamista ympäristöä ja luontoa kuormittamattomana tekemisen tapana, etenkin jos jatkotyöstö tapahtuu ainoastaan digitaalisesti.

7.3. Pohdinta ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Kyselylomakkeeni ei houkutellut vastaajia niin paljon kuin olisin toivonut, vaikka se onkin avattu Webropolissa 967 kertaa. Toisaalta kaikki lomakkeen avaajat eivät välttämättä olleet kohderyhmää eivätkä siten edes mahdollisia vastaajia, sillä jaoin kyselyä pariin Facebook-ryhmään, joiden jäseninä on useiden eri aineiden opettajia monenmoisista instituutioista. Käytin kyselylomakkeen jakamiseen paljon aikaa ja vaivaa, eivätkä resurssini riittäneet tällä kertaa suuremman aineiston hankkimiseen. Kuvataiteen opettajien tavoittaminen alkoi myös käydä haastavaksi koluttuani läpi huomattavan suuren osan suomalaisten koulujen nettisivuista.

Voi olla, että lomakkeeseen vastaaminen koettiin liian työlääksi, mikä laittaa pohtimaan lomakkeen toimivuutta. Toisaalta aineistonkeruun ajoittuminen touko-syyskuulle hankaloitti asioita, sillä loppukevällä opettajat olivat todennäköisesti työnsä puolesta kiireisiä, samoin kuin syksyllä uutta lukuvuotta aloittaessaan. Lisäksi tein huomion, että pienempien kuntien ja kaupunkien opettajat vastasivat ahkerammin, kuin isojen kaupunkien opettajat, vaikka jaoin kyselylomaketta tasaisesti eri puolille Suomea. Kenties isoissa kaupungeissa opettajat ovat saaneet vastailla opinnäytetöiden kyselyihin jo kyllästymiseen saakka.

Vaikken aivan päässykään tavoitteeseeni tutkimusjoukon koon suhteen, koen aineistoni olevan loppujen lopuksi tutkielmani aiheen huomioon ottaen riittävä, sillä jo tällä määrällä vastauksissa esiintyi jonkin verran toistoa ja yhtäläisyyksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa laatu painaa määrää enemmän, ja liian suuri aineisto voi aiheuttaa tilanteen, jota Tuomi ja Sarajärvi kutsuvat saturaatioksi eli kylläntymiseksi. Tällöin aineistossa esiintyvän toiston määrä on jo tutkimusta häiritsevää. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 99). Mielestäni vastaajien saaminen eri puolilta Suomea tuo myös jonkinlaista lisäarvoa, sillä ympäristövastuullisuuteen suhtautuminen kasvatuksen kontekstissa voi vaihdella kasvatusympäristöstä riippuen. Vastaajajoukko oli kaiken kaikkiaan suhteellisen heterogeeninen, sillä myös opettajilla takana olevien opetusvuosien määrä vaihteli suuresti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin hyvä, mikäli kyselyyn vastaajat ovat keskenään hieman erilaisia, jolloin erilaisten näkökulmien saaminen mahdollistuu (Butler-Kisber, 2010, 15).

On mahdollista, että tutkielmani aihe veti vastaajiksi keskivertoa ympäristöorientoituneempia opettajia, jolloin tutkimustulokset saattavat olla positiivisempia, kuin millaisiksi ne olisivat täysin satunnaisella vastaajajoukolla muodostuneet. En kuitenkaan voi pakottaa ketään vastaajaksi, joten tutkimusjoukko on jo tällaisenaan omat resurssini huomioiden lähes satunnaisin mahdollinen. Myös kontekstin huomioiminen ja aineiston vertailu aikaan ja paikkaan on tärkeää, kun tutkimuskohteena on jokin sosiaalisessa todellisuudessa esiintyvä ilmiö (Eskola & Suoranta, 2008, 16). Ympäristökysymyksiä on käsitelty mediassa viime aikoina päivittäin, mikä voi vaikuttaa opettajien ajatuksiin ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen merkityksestä. Jos olisin kysynyt samat kysymykset viisi vuotta sitten tai viiden vuoden kuluttua, olisivat vastaukset voineet olla hyvin erilaisia.

Tutkielmani tulokset mukailivat lopulta suurelta osin aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta, sillä myös kentällä toimivat kuvataideopettajat näkivät opettamallaan aineella olevan vahvuuksia ympäristövastuullisuuteen kasvattamisen suhteen. Opettajien mainitsemat ja tutkimuskirjallisuudessa yleisesti esiin nostetut vahvuudet olivat osin toistensa kaltaisia, mutta myös eroavaisuuksia ilmeni. Opettajat toivat vastauksissaan esille enemmän konkreettisia asioita, kuten vastuullisen materiaalien käytön, kun taas tutkimuskirjallisuudessa painotetaan abstraktimpia ulottuvuuksia. Poikkeavuudet näkyivät myös siinä, ettei kokemuksellisuus esiintynyt opettajien vastauksissa laajasti, vaikka tutkimuskirjallisuudessa sitä paljon korostetaankin.

Vaikka kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa näyttäytyvät hyvinä sekä tutkimuskirjallisuuteen että opettajien ajatuksiin nojaten, on muistettava, että mikä toimii yhdellä, ei välttämättä toimi toisella. Suominen (2016, 14) korostaa, että oppimista ja opetusta ei voi suunnitella aukottomasti etukäteen, sillä oppimisen kokonaisuus muokkautuu oppijan ja useiden eri kontekstien vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiinsa. Opetusta suunniteltaessa on hyvä tähdätä merkityksellisyyteen, vaikuttavuuteen ja osallistujien ehdoilla tapahtuvan muutoksen mahdollistamiseen, mutta säilyttää silti taide ja taiteellinen toiminta keskiössä, mikäli taideperustaisuus on oppimisen lähtökohtana (Suominen, 2016, 15).

Jatkotutkimusta ajatellen katseet voisi kääntää urbaaniin ympäristöön, sillä suuri osa kouluista sijaitsee kaupungeissa, jolloin opetuksen järjestäminen luonnonympäristössä ei ole aina mahdollista. Ympäristökasvatusta on kuitenkin mahdollista toteuttaa myös rakennetussa ympäristössä, esimerkiksi kestävän kehityksen kulttuuriseen ulottuvuuteen keskittyen.

Kulttuurisen kestävyuden teemoista muun muassa kulttuurihistoriallisesti tärkeiden rakennusten ja elinympäristöjen vaaliminen sopii kaupunkiympäristössä toteutettavaan ympäristökasvatukseen (Elo ym., 2000, 15). Taiteen tekeminen rakennettuun ympäristöön on usein mahdollista oppilaiden kanssa, joille oman kädenjäljen jättäminen lähiympäristöön voi parhaimmillaan olla ympäristösuhteeseen positiivisesti vaikuttava kokemus (Dawes, 2008, 68).

Jatkotutkimuksen toteuttaminen yhteisöllisen projektin yhteydessä voisi olla kiinnostavaa, sillä kestävämmien rutiinien kyseenalaistaminen ja muuttaminen vaatii yksilöiden osallistumisen lisäksi yhteistoimintaa. Myös kestävä kehityksen tutkimuksessa monitieteelliset lähestymistavat ovat yksittäisiä näkemyksiä tärkeämpiä (Jónsdóttir, 2017, 3). Monialaisen asiantuntijaryhmän yhteistyö ympäristökysymysten ratkaisemiseksi voisi johtaa paitsi toimivampiin ratkaisuihin, myös murtaa eri tieteen- ja taiteenalojen toisistaan muodostamia ennakkoluuloja. Tämä olisi hyödyllistä myös kuvataiteelle, jonka kasvatuksellinen arvo joutuu aika ajoin kyseenalaistetuksi.

Lähteet

- Berleant, A. (2014). The Cultural Aesthetics of Environment. Teoksessa Drenthen, M. & Keulartz, J. (toim.) *Environmental Aesthetics. Crossing Divides and Breaking Ground*, 63–66. New York, USA: Groundworks.
- Butler-Kisber, L (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Chippenham, UK: SAGE Publications.
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*, 12–17. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Coutts, G. & Jokela, T. (2014). Preface. Teoksessa Coutts, G. & Jokela, T. *Relate North: Engagement, Art and Representation*, 7–8. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Dawes, M. (2008). Beyond Process: Art, Empowerment and Sustainability. Teoksessa Coutts, G. & Jokela, T. (toim.) *Art, Community and Environment – Educational Perspectives*, 67–68. Bristol, UK: Intellect.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. London, UK: Putnam.
- Elliott, S. & Young, T. (2016). Nature by Default in Early Childhood Education for Sustainability. *Australian Journal of Environmental Education*, 32 (1), 57–64.
- Elo, P.; Järnefelt, H.; Kylliäinen, A. & Sahlberg, M. (2000). *Kulttuuriympäristö – tutki ja opi*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Los Angeles, USA: Teachers College Press.
- Gillham, B. (2005). *Research Interviewing: The Range of Techniques*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Graham, M. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Placebased Pedagogy. *A Journal of Issues and Research*, 48, 375–391.
- Haila, Y. (2001). Mikä ympäristö? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) *Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka?* Tampere: Vastapaino.
- Heerwagen, J. H. & Orian, G. H. (1993). Human Habitats and Aesthetics. Teoksessa Kellert, S. R. & Wilson, E. O. (toim.) *The Biophilia Hypothesis*, 138–172. Washington, USA: Island Press.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

- Herkman, J. (2010). Median markkinoituminen, milleniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa M. Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. 63–85. Kuopio: Unipress.
- Horelli, L. (1995). Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*, 126–138. Helsinki: WSOY.
- Houtsonen, L. (2005). Kestävä kehitys perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.) *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*, 14–24. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhmarniemi, M. (2016). Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykyaikaisen keinojen keinoin. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Hällström, M. (2009). Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* 15–23. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf
- IPCC. (2018). Global Warming of 1,5 °C. Summary for Policymakers. Saatavilla osoitteessa: http://report.ipcc.ch/sr15/pdf/sr15_spm_final.pdf
- Jokela, T.; Hiltunen, M.; Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2006). Ympäristö, yhteisö ja taide. Rovaniemi: Lapin Yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://ace.ulapland.fi/tyt/>
- Jónsdóttir, A. B. (2017). Artistic Actions for Sustainability. Potential of art in education for sustainability. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Kastner, J. & Wallis, B. (1998). *Land and Environmental Art*. New York, US: Phaidon.
- Koistinen, A. (2018). Ihmiskunnan ratkaisevat vuodet – Jättiraportti: Ilmaston lämpeneminen voidaan rajata 1,5 asteeseen, jos päästöt nollataan ennätysnopeasti. Yle Uutiset, 8.10.2018. Saatavilla osoitteessa: <https://yle.fi/uutiset/3-10444012>
- Koutsoukos, M.; Fragoulis I. & Valkanos, E. (2015). Connection of Environmental Education with Application of Experiential Teaching Methods: A Case Study from Greece. *International Education Studies*, 8 (4), 23–28.
- Kyttä, M. (1995). Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*, 139–146. Helsinki: WSOY.

- Käpylä, M. (1995). Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttamisen välineenä. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*, 24–39. Helsinki: WSOY.
- Lahti, L. K. (2000). Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*, 205–220. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista – kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu
- Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä tietää ja osata. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. 33–45. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti.
- Laitinen, S.; Hilmola, A. & Juntunen, M-L. (2011). Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityo_n_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf
- Lesojeff, H.; Tervahauta, M. & Videnoja, K. (2013). NFG:n elämäntaidollis-eettinen nuorisokasvatus. Teoksessa Lesojeff, H.; Purjo, T.; Tervahauta, M. & Videnoja, K. (toim.) *Kasvatus arvoihin – arvoa kasvatukseen*, 49–134. Helsinki: NFG.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications cop.
- Lummaa, K. & Rojola, L. (2014). Johdanto: Mitä posthumanismi on? Teoksessa Lummaa K. & Rojola, L. (toim.) *Posthumanismi*, 13–32. Turku: Eetos.
- Mantere, M-H. (1993). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. Teoksessa Piironen, L. (toim.) *Power of Images*, 16–27. Helsinki: INSEA Finland.
- Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa Mantere, M-H. *Maan kuva – kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*, 7–23. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.

- McWilliam, A. (2008). Developing an Environmental Aesthetic: Aesthetics and the Outdoor Experience. Teoksessa Coutts, G. & Jokela, T. (toim.) *Art, Community and Environment – Educational Perspectives*, 31–50. Bristol, UK: Intellect.
- Mäkelä, J. (2016). Höyryurku, apina ja liekinheitin eli erään (r)evoluutioprosessin alkutahdit. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 213–221. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Naukkarinen, O. (2003). Ympäristön taide. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, A. (2013) Yhteinen käsitys – Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Helsinki: Ympäristöministeriö / Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus.
- Nokela, H. (2018). Sukupuoli ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tasa-arvotavoitteiden toteutuminen koulun toimintakäytännöissä opettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun Yliopisto.
- O'Connor, H.; Madge, C.; Shaw, R. & Wellens, J. (2008). Online-based Interviewing. Teoksessa Fielding, N.G.; Blank, G.; Fielding, N. & Lee, R. (toim.) *SAGE Handbook of Online Research Methods*. Los Angeles, US: SAGE.
- Ojala, A. (2012). What Makes Us Environmentally Friendly? Social Psychological Studies on Environmental Concern, Components of Morality and Emotional Connectedness to Nature. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pajanen, K., Green, M. & Soulanto, M. (2016). Yllättävän äärellä. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 32–39. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. 10–32. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Pohjakallio, P. (2008). Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena. Teoksessa Palmberg, I. & Jeronen, E. (toim.) *Sopusointua vai*

- ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa*, 153–164. Vaasa: Åbo Akademi.
- Pohjakallio, P. (2016). Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 56–68. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Rantala, K. (2001a). ”Ite pitää keksii se juttu”. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsinki: Helsingin Yliopiston sosiologian laitos.
- Rantala, K. (2001b). Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen? *Kasvatus* 32 (5), 464–477.
- Rauhala, O. (2003). *Nature, Science and Art*. Helsinki: Otava.
- Rintala, L. (2016). Lastentarhanopettajien käsityksiä mediavaikutuksista ja mediakasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, T. (2016). Kuvataidekasvatus osana ympäristökasvatusta. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Oulun Yliopisto.
- Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat – kokemuksellisen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä!* 28–39. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf
- Räsänen, M. (2010). Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt*, 3, 48–61. Saatavilla osoitteessa: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen Yliopisto. Saatavilla osoitteessa: http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf

- Salonen, A. O. (2010). Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Sava, I. (2007). Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomela, L. & Tani, S. (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*, 45–56. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suominen, A. (2016). Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 8–19. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Tervo, J. (2015). Taidekasvatuksen kriittisestä katseesta. Teoksessa Pohjakallio, P. ym. (toim.) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*, 96–103. Helsinki: Aalto Yliopisto.
- Thayer, H. S. (1981). *Meaning and Action. A Critical History of Pragmatism*. 2. edition. New York, USA: Hackett Publishing Company.
- Tiittula, L.; Rastas, A. & Ruusuvuori, J. (2009). Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino
- Torn, K. (2008). Miksi ja kuinka muuttaa taidekasvatusta? *Synnyt*, 1, 21–28. Saatavilla osoitteessa:
<https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792376/torn.pdf?version=1&modificationDate=1348580508000>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*, 80–107. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Van Boeckel, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education*. Helsinki: Aalto Yliopisto.
- Vienola, V. (1995). Eettinen ja systeemiteoreettinen näkökulma päivähoidon ympäristökasvatukseen. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*, 76–84. Helsinki: WSOY.

- Vira, R. (2015). Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen – ja takaisin? Teoksessa Pohjakallio, P. ym. (toim.) *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015*, 122–133. Helsinki: Aalto Yliopisto.
- Von Boehm, M. (2016). Taidepedagogiikkaa tuulessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 99–110. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Väkevä, L. (2004). Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Värri, V-M. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, 35–56. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*, 18–28. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylirisku, H. (2016). Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, 40–55. Helsinki: Aalto-yliopisto.

Liite 1: Kyselylomakkeen saatekirje

Hei kuvataideopettajat ympäri Suomen! Lähestyn teitä sähköpostitse, sillä kaipaisin vastauksianne pro gradu -tutkielmani kyselylomakkeeseen.

Olen gradua vaille valmis luokanopettaja/kuvataiteen aineenopettaja Oulun yliopiston taide- ja taitopainotteisesta luokanopettajan koulutusohjelmasta. Tutkielmani aiheena on kuvataiteen opettajien käsitykset kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksista ympäristövastuullisuuden kasvattamisen välineenä. Olen tehnyt aineistonkeruuta varten Webropoliiin kyselylomakkeen, johon toivoisin teidän vastaavan. Lomakkeeseen vastataan anonyymisti ja aineistoa käytetään vain tämän tutkielman tekemiseen. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja se tuhoetaan asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Tulokset julkaistaan pro gradu -tutkielmassani, joka on valmistuttuaan luettavissa Oulun yliopiston julkaisuarkisto Jultikassa. Kerron mielelläni lisää tutkielmastani sähköpostitse, mikäli teillä ilmenee jotain kysyttävää.

Ohessa linkki kyselyyni:

< linkki kyselyyn >

Suuret kiitokset vastauksista jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Terhi Räisänen (terhisusanna.raisanen@gmail.com)

Liite 2: Kyselylomakkeen runko

- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
- Millä paikkakunnalla työskentelet opettajana?
- Kuinka kauan olet opettanut kuvataidetta?
- Millä luokka-asteilla opetat kuvataidetta?
- Kuinka monta tuntia viikossa opetat kuvataidetta?

- Millaisia ajatuksia ympäristön nykyinen tila herättää sinussa?
- Mitä ymmärrät käsitteellä ympäristövastuullisuus?
- Kuinka tarpeellisenä pidät ympäristövastuullisuuden kasvattamista?
- Millaista ympäristövastuullisuuden kasvattaminen mielestäsi on?

- Onko kuvataiteen oppiaineella mielestäsi vahvuuksia ympäristövastuullisuuden kasvattamista ajatellen? Jos, niin millaisia?
- Koetko ympäristövastuullisuuden kasvattamisen kuvataiteen oppiaineen tehtäväksi?
- Onko kuvataiteen oppiaineessa joitain tiettyjä sisältöjä, joiden yhteyteen ympäristövastuullisuuden kasvattaminen sopii erityisen hyvin?
- Millaisiksi koet resurssisi ja valmiutesi toteuttava ympäristövastuullisuuden kasvattamista kuvataidetuoneilla?
- Miten ympäristövastuullisuuden kasvattaminen näkyy kuvataidetuoneillasi?
- Haluaisitko ympäristövastuullisuuden kasvattamisen olevan suuremmissa roolissa kuvataidetuoneillasi tai kuvataidekasvatuksessa ylipäätään? Perustele vastauksesi.