

Taidekasvatus  
ympäristöhuolen  
aikakaudella  
— *avauksia, suuntia,  
mahdollisuuksia*



Anniina Suominen (Toim.)

# Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella

— avauksia, suuntia,  
mahdollisuuksia

Aalto ARTS Books

Aalto-yliopiston julkaisusarja — TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI 3/2016

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu — Aalto ARTS Books — Helsinki — [books.aalto.fi](http://books.aalto.fi)

TOIMITUS Annina Suominen — TOIMITUSASSISTENTTI & KUVATOIMITUS Henrika Ylirisku — GRAAFINEN SUUNNITTELU Pauliina Nykänen

PAPERI RecyStar 250 g, RecyStar Polar 100 g — KIRJAINYYPIT GT Cinetype, Tiempos Headline

ISBN 978-952-60-6751-3 — ISBN 978-952-60-6752-0 (pdf) — ISSN-L 1799-4837 — ISSN 1799-4845 (pdf)

Unigrafia — Helsinki — 2016



Anniina Suominen (Toim.)

# Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella

— avauksia, suuntia,  
mahdollisuuksia

Aalto ARTS Books

Johdanto	8—19	ANNIINA SUOMINEN Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen
Taiteilijateksti	20—29	ULLA TAIPALE Kohtaamisia pesillä, metsässä ja merellä
Historialliset ja pedagogiset näkökulmat	32—39	KAISA PAJANEN, MALVA GREEN, MARJO SOULANTO Yllättävän äärellä
	40—55	HENRIKA YLIRISKU Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa
	56—68	PIRKKO POHJAKALLIO Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettaja-koulutuksessa
	69—83	TIMO JOKELA Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa
	84—90	ELINA HÄRKÖNEN Paikan Merkityksiä – yhteisötaidetta kyläyhteisössä
	91—98	HELI MÄKINEN Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakijanuorten välitilassa
	99—110	MARI VON BOEHM Taidepedagogiikkaa tuulessa
	111—125	MERI-HELGA MANTERE Kokemuksia yhteiskunnan, ympäristön ja taidekasvatuksen suhteista
	Taiteilijateksti	126—131

Suhteessa paikkaan, maisemaan ja yhteisöön	134—142	TERE VADÉN Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus
	143—153	JOHANNA VILJA-MANTERE Minua suurempaa? Maisemakokemus, raja ja pyhä
	154—164	HENRIKA YLIRISKU Metsään menemistä, poluilta pois astumista
	165—175	RAISA FOSTER Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta
	176—188	HANNA MERILÄINEN Jakamisen aukiot
	189—199	LEENA VALKEAPÄÄ Kokemuksia vuoropuhelusta, altistumisia luonnon ja taideteoksen kokemiselle
	200—212	MIRJA HILTUNEN Astumisia virtaan
	213—221	JUSSI MÄKELÄ Höyryurku, apina ja liekinheitin eli erään (r)evoluutioprosessin alkutahdit
	222—230	PIA LINDMAN + TYÖRYHMÄ Gloaali talous ja luonto: <i>Senses and Communication</i> -kurssi ja <i>Oakalo</i> 2015
	231—239	MARIA HUHMARNIEMI Taideperustaista ympäristötutkimusta Lapin marjamailta
Taiteilijateksti	240—250	ANTTI STÖCKELL Taidetta ympäristökonfliktiin

Kuva: Henriikka ja Pasi Ylirisku







# Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeuden- mukaisuuskasvatukseen

ANNIINA SUOMINEN on valmistunut Taideteollisesta korkeakoulusta taiteen maisteriksi ja väitellyt Yhdysvalloissa Ohio Staten yliopistosta taidekasvatuksen tohtoriksi (Ph.D.). Hän on toiminut vuodesta 2014 lähtien taidepedagogiikan professorina Aalto-yliopistossa taiteen laitoksella.

Tämä kirja on kokoelma artikkeleita ja esseitä taiteesta ja taidekasvatuksesta suhteessa inhimilliseen ympäristökokemukseen. Ympäristöä tarkastellaan paikan, yhteisöllisyyden, maiseman ja luontokokemuksen jatkuvasti vaihtuvissa konteksteissa. Kirjan tekstejä yhdistää tekijöiden ja kirjoittajien tahto pohtia ihmisten ja yhteisöjen suhdetta alati muuttuvaan, luonnolliseen, inhimilliseen ja materiaaliseen ympäristöön. Esseitä yhdistää myös osallistava, voimauttava ja aktivismiin orientoitunut pedagoginen asenne. Tämä pedagoginen orientaatio haastaa yksilöitä ja yhteisöjä ajattelemaan uudelleen totuttuja periaatteita, toimintoja ja käytäntöjä.

Kirjan artikkelit rakentavat historiallista ja pedagogista perustaa ja tarjoavat avauksia taidekasvatukselle, joka keskittyy edistämään ekososiaalista tasa-arvoa tai käsittelee ekologista demokraattisuutta osana laajempaa tasa-arvokasvatuksen paradigmaa. Kaikki tämän kirjan (taide)kasvattajat, taiteilijat, teoreetikot, filosofit ja tutkijat rakentavat aktiivisesti nykyisyyttä ja tulevaisuutta etsimällä mahdollisia avauksia ja pedagogisia ratkaisuja siihen, kuinka taide ja taidekasvatus voivat osaltaan edistää yhteiskunnan ja kulttuurin hyvinvointia. Sosioekologiselle tasa-arvon periaatteelle rakentuvan yhteiskunnan perustana on ihmisen oikeus merkitykselliseen ja monitasoiseen ympäristösuhteeseen. Kuten tohtorikoulutettavani ja kollegani Henrika Ylirisku totesi, tätä artikkelikokoelmaa ja niitä aiheita, joihin kirjoittajat teksteissään paneutuvat, voisi kuvata taidekasvatuksen kompostiksi.

Kompostoitumisen metaforan kautta voidaan ajatella myös maapallon tilaa. Maailma-kompostiin on ekologisesti maatuvan jätteen lisäksi ajettu kemiallista saastaa ja myrkkyyä kerroksittain, globaalin ihmiskunnan voimin. Luonnollinen kompostoituminen on rajoittunutta, sillä suuri osa tästä jätteestä on hajoamatonta. Prosessoituvan kompostin haitalliset ainekset saavat ihmisen ja ympäristön voimaan huonosti. Ihmiskuntana olemme jo hyvin tietoisia niistä haasteista ja uhista, joita maapallon ekologisen tasapainon järkkäminen ja resurssien suhteeton käyttö aiheuttavat. Taidekasvattajat, kuten taiteilijat, tutkijat ja ympäristöaktivistit, kohtaavat kuitenkin työssään pelkoa ja vastustusta, samoin tietoista kieltäytymistä tiedon vastaanottamisesta. Koen, että tähän kirjaan kokoamani esseitä yhdistää kirjoittajien halu pöyhiä kompostia ja nähdä sen tila rehellisesti arvioiden; kirjoittajia yhdistää tarve jäsentää uudelleen suhteemme taidekasvatuksen keinoihin, tarkoituksiin, tavoitteisiin ja saavutettavuuteen. Lisäksi kaikilla kirjoittajilla on halu herättää keskustelua taidekasvatuksen mahdollisuuksista ekodemokratian ja yhteiskunnan tasa-arvoisuuden edistäjänä. Työtä tehdään sinnikkäästi kääntämällä kompostia, rakentamalla pedagogista ja tutkimuksellista viitekehystä vaihtelevien kontekstien muuttuviin tarpeisiin.

Olen aiemmin kirjoittanut pedagogisista näkemyksistäni hyödyntäen sittisontiaisen (isosittiäinen, latinaksi *Geotrupes stercorarius*) metaforaa. Komposti on symbolina tälle kirjalle siis varsin luontainen ja jatkaa temaattisesti samoilla linjoilla kuin valtavaa lantapalloa pyörittävä kuoriainen. Pidän työtämme taiteen ja kasvatuksen ammattilaisina erittäin merkityksellisenä ja yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta keskeisenä tehtävänä. Työ ei aina ole hohdokasta, eikä ainakaan steriiliä.

Kirjan esseistä, kuten muustakin yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävästä (aktivismi)pedagogiikasta, voi lukea tutkijoiden ja kasvattajien syvän huolen oppilaiden ja yhteisöjen hyvinvoinnista. Taidekasvatus ei toimi koulujen

ja kasvatuksellisten instituutioiden rajoissa vaan sijoittuu yhä enenevässä määrin sekä pienten ja paikallisten että globaalien kulttuurien ja yhteisöjen kontekstiin, toimii suhteessa niihin ja niiden ehdoilla. Taidekasvattajat, taiteilijat ja tutkijat tekevät työtään monen kentän ja tieteenalan risteyssä sekä vastaavat toiminnallaan yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeisiin eheyttävästi, ennakoiden ja ennaltaehkäisten. Pieni sittisontainen pyörittää valtavaa vastuuta kierrättäessään lantaa ja jätöksiä sontiaista huomattavasti suuremmista eläimistä.

Tämän kirjan esseissä peräänkuulutetaan poikkitieteellisyyttä, yhteistyötä, sekä kollektiivista vastuuta. Kaikella kasvatustyöllä (joka käsitetään tässä laajemmin kuin muodollinen ja institutionaalinen kasvatustyö) on roolinsa paradigman muutokseen tähtäävässä laajemmassa ns. sateenvarjoprojektissa. Tällä projektilla pyritään orientoitumaan uudelleen yksilöllisyyteen, joka määrittää edelleen voimakkaasti ihmisyyttä ja ihmisyyden kokemusta suhteessa ympäristöön. Projektissa nousee keskiöön *eettinen yhteisöllisyys ja vastuu tasa-arvon toteutumisesta elämän kaikilla osa-alueilla*.

#### HISTORIAA JA KONTEKSTIEN KERROSTUMIA

Tasa-arvoon, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja demokratiaan liittyvien kysymysten esille tuominen ei ole vierasta suomalaisessa taidekasvatuksessa. Päinvastoin, näiden aiheiden kuvallinen, kriittinen, emotionaalinen ja monitasoinen tutkiminen ja prosessointi on koettu keskeiseksi, sillä taidekasvatus on kiinteä osa yhteiskuntaa ja sen hyvinvointia. Taidekasvattajien, taiteilijoiden ja kaikkien kasvattajien työn merkitys liitetään ihmisoikeuksien perustavanlaatuisten periaatteiden ja toimintojen toteutumiseen. Sekä suomalaisia että kansainvälisiä valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja muita taidekasvatusalan julkaisuja tarkasteltaessa voidaan todeta, että suomalaiset kuvataidekasvattajat ovat sekä valveutuneita että aktiivisesti mukana kehittämässä taiteen ja kuvataidekasvatuksen teemoja suhteessa vastuulliseen ympäristön tiedostamiseen ja toimintaan ympäristön suojelemiseksi. Tämän kokoelman teksteistä erityisesti Henrika Yliriskun, Pirkko Pohjakallion, Meri-Helga Mantereen, Timo Jokelan, Mirja Hiltusen ja Mari von Boehmin tekstit kartoittavat ja valottavat sitä, miten ympäristöllisistä ja ympäristödemokraattisista teemoista on puhuttu Suomessa kuvataidekasvatuksen kentällä jo vuosikymmenien ajan.

Kuvataidekasvatuksen alan keskustelussa ja opetuksen suunnittelussa ovat teemoina esiintyneet myös kestäväään kulutukseen tähtäävä muotoilukasvatus, kriittiseen pedagogiikkaan pohjaava visuaalinen kulttuurikasvatus, kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus. Oppijan suhde ympäristöön, oppilaan kokemusmaailman merkityksen keskeisyys sekä median ja visuaalisen kulttuurin vaikutus yksilön esteettisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumiseen ovat myös esiintyneet taidekasvatuksen aiheina (esim. Kallio-Tavin, 2015a; Kallio-Tavin & Pullinen, 2015; Räsänen, 2008, 2015; Salminen, 2005; Tavin, 2015; Vira & Ikonen, 2004).

Taideperustaisella ympäristökasvatuksella, paikkasidonnaisella taidekasvatuksella ja ekososiaalista oikeudenmukaisuutta tavoittelevalla taidekasvatuksella on kaikilla omat, toisistaan eroavat taustat ja painotukset. Erityisesti syväekologisen ajattelun

merkitys on ollut huomattava usean vuosikymmenen ajan, ja se onkin vaikuttanut suoraan tai epäsuorasti useiden kirjoittajien ja taidekasvattajien ajatteluun (van Boeckel, 2010; Naess, 1993, 1989).

Suomalaisen taidekasvatuksen traditiot ovat kansainvälisesti tarkastellen erityiset ja kehittyneet suhteessa muuttuviin kulttuurisiin, kasvatuspoliittisiin ja tutkimuksellisiin tarpeisiin. Kirjan tekstejä lukiessa on kuitenkin tärkeää pohtia mahdollisia uusia suuntia tulevalle kehitykselle kansainvälisessä tutkimuksessa ja pedagogisessa ajattelussa. Kansainvälinen ympäristöorientoitunut taidekasvatusajattelu on hakenut muotoaan suhteessa monikulttuurisuuteen, kansainväliseen kasvatukseen, kriittiseen visuaaliseen kulttuurikasvatukseen ja kriittiseen pedagogiikkaan. Lähestymistavan muotoutumiseen on vaikuttanut myös pedagogiikka joka pyrkii haastamaan, häiritsemään, asettamaan vastakkain ja rikkomaan totuttuja tapoja sekä sitouttaman ihmisiä kollektiiviseen kulttuuriseen vastuuseen. Ajattelu on kehittynyt myös suhteessa feminismiin ja pohjannut kriittisiin rodun, etnisyyden, seksuaalisuuden tai vammaisuuden (normipohjainen ajattelu) teorioihin (Anderson & Milbrandt, 2004; Ballengee-Morris & Stuhr, 2001; Bequette, 2014; Collins, 1977; Gude, 2009; Jung, 2015; Kallio-Tavin, 2015b, 2015a; Lai, 2012; Reisberg, 2008; Rhoades, 2012; Sturh, 2003; Stuhr, Petrovich, Mwaniki & Wasson, 1992; Tavin & Hausman, 2004; Wasson, Stuhr & Perrovich-Mwaniki, 1990). On huomattavaa, että vaikka lähestymistavat ja teoreettiset viitekehykset ovat vuosikymmenien kuluessa muuttuneet, on suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa säilynyt yhteiskunnallisen vastuun ja tiedostavan eettisyyden painottamisen traditio. Tämä painotus on ainutlaatuinen suhteessa tematiikan kansainväliseen kehittymiseen (Anderson & Suominen Guyas, 2012; Bequette, 2014; Bertling, 2013; Blandy, 2011; Blandy, Congdon & Krug, 1998; Blandy & Hoffman, 1993; van Boeckel, 2010; Cornelius, Sherow & Carpenter, 2010; Coutts & Jokela, 2008; Erzen, 2005; Garoian, 1998; 2012; Gradle, 2007; Graham, 2007; Huhmarniemi, 2012; Illeris, 2012, 2015; Inwood, 2010, 2008; Jagodzinski, 1991, 2007, 2013; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Kauppinen, 1990; Krug, 2003; Mantere, 1994, 1995, 1998, 2004; Neperud, 1997, 2007; Slivka, 2012; de Souza Vianna & de Aragão, 2013; Suominen, 2015a, 2015b; Tereso, 2012).

Viime vuosikymmenien aikana taidekasvatuksen yhteydessä on keskusteltu ympäristökasvatuksesta, ympäristötaiteesta, ympäristötaidekasvatuksesta, ympäristöpolitiikasta, kierrätyskäytännöistä ja ympäristön tuhoutumisesta suhteessa muuhun poliittiseen ja demokratiaan tähtäävään ajatteluun. Vuonna 2016 voimaan astuvat peruskoulun ja lukioiden valtakunnalliset opetussuunnitelmat tuovat entistä korostummin esille kestävän elämäntavan välttämättömyyden. Ekologinen kuluttaminen ja oikeudenmukaisuus ovat keskeisiä teemoja muiden kulttuuristen, moninaisuuden ja tasa-arvoisuuden tavoitteiden rinnalla. Samoin opetussuunnitelmien arvoperustassa korostuvat yhteisöllisyys ja yhteisöllinen vastuu.

Molemmat kuvataideopettajia kouluttavat yliopistot Suomessa, Aalto-yliopisto (ent. Taideteollinen korkeakoulu) ja Lapin yliopisto, ovat painottaneet taideperustaista paikkasidonnaisuutta ja ympäristökasvatusta keskeisenä osana opettajankoulutusta. Etenkin Meri-Helga Mantereen, Pirkko Pohjakallion ja Timo Jokelan työ taideperustaisen ympäristökasvatuksen saralla on perustunut pitkäkestoiselle pedagogiselle ajattelulle

ja koulutusohjelmasuunnittelutyölle sekä rakentunut yhteistyölle eri toimijoiden ja instituutioiden välillä niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Tämän kirjaan kirjoittaneista monella on vuosikymmen(i)en kokemus taidekasvatuksen opettamisesta paikkasidonaisuutta, ympäristöllisyyttä ja kokemusta painottaen.

Aalto-yliopiston perustamista edeltäneenä ajanjaksona (–2010) Taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatusopinnoissa puhuttiin taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Taideperustaisessa ympäristötaidekasvatuksessa pidetään aistiherkkyyden kehittämistä ja omakohtaista kokemuksellisuutta pedagogisina lähtökohtina. Keskeistä on myös yhteisöllisyys ja poikkitieteellinen yhteistyö. Pajasen, Soulannon ja Greenin artikkelista *Yllättävän Äärellä* sekä Pirkko Pohjakallion ja Mari von Boehmin teksteistä välittyy yhteistyön merkitys ympäristökasvattajien ja taidekasvattajien välillä. Opin- näytteissä, jotka aiheeltaan sivuavat ympäristöllistä tematiikkaa, on usein nähtävissä myös taideperustaisen tutkimuksen ja fenomenologisen teoreettisen ajattelun vaikutus.

Lapin yliopiston opintojen muotoutumisessa ovat vaikuttaneet pohjoisen ulottuvuuden omaleimaisuuden lisäksi paikkasidonaisuus ja ilmiöpohjaisuus. YTY-projektit (ympäristö-taide-yhteisö), joita useampi kirjoittaja kuvailee tässä kokoelmassa, rakentuvat taideperustaiseen toimintatutkimukseen ja ovat keskeisiä projektimuotoisessa opiskelumallissa. Yhteisöllisissä projekteissa kuvataidekasvatuksen opiskelijat, taidekasvattajat, taiteilijat ja eri alojen tutkijat työskentelevät yhteistyössä paikallisten yhteisöjen jäsenten kanssa ja yhteisön ehdoilla.

Kolmantena yliopistokontekstiin sijoittuvana tutkimus- ja pedagogisena ryhmänä ovat kirjassa mukana Tampereen ArtEco-projektista Raisa Foster ja Jussi Mäkelä. Tämän taiteilija-tutkija-taidekasvattaja ryhmän selkeä ja tietoinen lähestymistapa pohjaa EcoJustice-pedagogiikkaan (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2011).

#### TEOREETTISET JA PEDAGOGISET VIITEKEHYKSET

Tämän kirjan artikkelikokoelma jatkaa edellä mainittuja perinteitä ja suuntauksia, mutta esittää toisena mahdollisuutena irtioton näistä traditioista. Kirjoittajat etsivät kukin omaa lähestymistapaansa ja esittävät ajatuksilleen ja toimintatavoilleen sopivan viitekehksen. Nämä artikkelit ja esseet eivät tarjoa varsinaisia suoria toimintamalleja, sillä yleispäteviä malleja ei ole mahdollista rakentaa. Ei ole mahdollista luoda projektimalleja, jotka olisivat konteksteista riippumattomia ja joita voisi muunnella tai toisintaa toisissa yhteyksissä. Alan kehittymisen kannalta ja taidepedagogisen ajattelun vitalisuuden ylläpitämiseksi tämän kokoelman kirjoituksissa pyritään rehellisesti ja eettisesti pureutumaan ihmisyyteen ja artikuloimaan ihmisyyden taiteellista kokemusta osana tasa-arvoista ja oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan ja maailmaan pyrkivää pedagogista, epistemologista ja ontologista ajattelua ja niihin perustuvaa toimintaa.

Opetusta, oppimista, opetussuunnitelmia ja tutkimukselliset-pedagogisia projekteja suunnitellessani ajatteluni pohjaa pääasiallisesti kahteen periaatteeseen: radikaalille avoimuudelle ja taideperustaiselle oppimisen, tiedon ja tutkimuksen asenteelle. Radikaali avoimuus tarkoittaa tahallista ja tietoista jatkuvaa altistumista kohtaamisille ja niiden aiheuttamalle muutokselle minän, yhteisön ja omaksuttujen käsitysten ja





tiedon suhteen. Käytännössä tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, ettei opetusta tai oppimista voi suunnitella tarkasti etukäteen vaan oppimisen kokonaisuus muotoutuu vuorovaikutuksissa suhteissa osallistujien ja monitasoisten kontekstien kanssa (ks. myös Heimonen, Kallio-Tavin & Pusa, 2015). Lisäksi tämä tarkoittaa selkeää suuntautumista ulospäin: yhteistyötä erilaisten järjestöjen, yritysten, yksityisten toimijoiden ja yhteisöjen jäsenten kanssa. Toiminta ja oppiminen tähtäävät vaikuttavuuteen, merkityksellisyteen ja muutokseen osallistujien ehdoilla ja heidän vapaasta tahdostaan. Toisaalta opetuksen ja oppimisen keskiössä säilyy painotus taiteeseen ja taiteellisuuteen. Oppiminen ja toiminta on täten taiteellisesti painottunutta ja ytimeltään taideperustaista.

Uskon taidekasvatuksen olevan merkityksellisimmillään, kun se tähtää yksilön ja yhteiskunnan kokonaisvaltaiseen kasvuun tavoilla, joita ohjaavat eettisyys, oikeudenmukaisuus ja radikaaliin demokratiaan pohjaava ajattelu. Tämä orientaatio rakentuu transformatiivisen, välittävän, vapauttavan, demokraattisen ja kriittisen pedagogiikan traditioille (Ellsworth, 2005; Freire, 1970, 1998; Giroux, 2001; Hooks, 1994, 2003). Oma käsitykseni suhteesta olemisesta ja yksilöllisyyden kokemuksesta, oli sitten kyse ihmisen suhteesta toisiin ihmisiin, yksilön tai yhteisön suhteesta luontoon, ympäristöön ja eläimiin, pohjaa vahvasti Thich Nhat Hanhin (1992, 2013, 2014) kirjoituksiin ja David Abram (1997, 2010) teksteihin. Lisäksi nojaudun Tere Vadénin määrittämään syntytietoon (2010) ja Kay Miltonin (2002) tutkimukseen ihmisistä, jotka omistavat elämänsä luonnon ja eläinten suojelulle. Painotan kirjoituksissani tasa-arvon ja demokratian käsitteitä ja viittaan jatkuvasti radikaalin demokratian asenteeseen, toimintaan ja ajatteluun. Nämä pohdinnat juontuvat muun muassa earth democracy-suuntauksesta (Shiva, 2005), Wangari Maathain (2010) toiminnan periaatteista, ekopedagogiikasta (Kahn, 2010), ekolukutaitoon ("eco literacy") tähtäävästä kasvatuksesta (Goleman, Bennett & Barlow 2012), ekososiaalisesta oikeudenmukaisuuskasvatuksesta (Martisewicz, Edmundson & Lupinacci, 2011), sekä projekteista joissa yhdistetään innovatiivisesti taiteen, tieteen ja kasvatuksellisen ajattelun tietoa ja esittämistapoja (esim. Ellsworth & Kruse, 2013).

Yhteiskunnan näyttäytyessä ristiriitaisena, jakautuneena, uhattuna ja haavoittuneena yksilöt ja yhteisöt tarvitsevat taiteellista ja kasvatuksellista toimintaa, joka tavoittelee ihmisyiden kokemisen kaikkia osa-alueita tunteiden, kehon, aistien, esteetiikan ja etiikan keinoin. Tarvitaan ajattelua, pohdintaa ja uudistuksia, pedagogisia ja didaktisia kokeiluja, yhteistyötä ja projekteja, jotka koskettavat meitä syvällisesti. Välittävässä ja kokonaisvaltaisessa kasvatustyössä haastetaan ja houkutelataan osallistujat käsitteistämään uudelleen ajattelunsa, asenteensa ja toimintansa. Osallisuus pohjaa siis haluun tai tarpeeseen osallistua toimintaan.

#### KIRJAN TEEMOISTA

Kasvatus ja erityisesti taidekasvatus kohtaa jatkuvana virtana valtavia muutosaasteita. Siinä missä yhteiskunta kokee muutoksia yhä kiihtyvällä vauhdilla, myös käsityksemme oppimisesta, inhimillisyydestä, ihmisen suhteesta toisiin ihmisiin ja muuhun koettuun muuttuu kaiken aikaa. Toisaalta taas taide tietämisen, ymmärtämisen ja toimimisen



keinona sekä tutkimuksen ja kommunikaation välineenä käy läpi jatkuvia ja nopeita muutosprosesseja suhteessa poliittis-kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Täten myös konseptit ja teoriat, joilla käsitystä yhteiskunnasta ja kulttuurista muodostetaan, muuttuvat ja rakentuvat yhä uudelleen suhteessa jatkuviin paradigmojen tarkistuksiin kasvatuksessa ja taidekasvatuksessa.

Kirjan teemoista ja esseistä voi myös lukea historiallista jatkumoa. Ympäristöpedagogiikasta ja kuluttaja-aktivismista on aiemmin kirjoittanut muun muassa Riitta Vira (Vira & Ikonen, 2004), ja näihin teemoihin liittyen tässä kokoelmassa kirjoittaa erityisesti Elissa Eriksson. Erikssonin kartoittamassa taideaktivismissa on temaattisia yhteyksiä kriittiseen visuaaliseen kuvanlukutaitoon ja monilukutaitoon (Räsänen, 2015), joita tasa-arvoon pyrkivä kasvatusta edellyttää. Severi Parkon ja Antero Salmisen työtä muiston, paikan ja paikkasidonnaisen kokemuksen painottamisessa sekä elämysmaailman tutkimisessa jatkavat tässä kirjassa useat artikkelit. Muiston, paikan, paikkasidonnaisen tiedon ja estetiikan, kulttuuriperimän ja kokemuksellisuuden suhdetta ympäristöön ja toimintaan paikassa käsittelee tässä kokoelmassa moni kirjoittaja, mukaan lukien Tere Vadén, Raisa Foster, Henrika Ylirisku, Hanna Meriläinen, Johanna Vilja-Mantere, Mirja Hiltunen, Elina Härkönen ja Heli Mäkinen.

Meri-Helka Mantereen vuonna 1994 kirjoittaman artikkelin ”Milloin taidekasvatusta on ympäristökasvatusta?” sisältö on edelleen ajankohtainen. Mantereen artikkelinsa alussa kuvaama kouluyhteisö ja sen toiminnan rakentuminen kestävyys-, suvaitsevuus- ja solidaarisuuden periaatteille on edelleen aktuaali suhteessa valtakunnalliseen opetusohjelmaan ja etenkin suhteessa maailmanlaajuisiin ympäristötöihin ja massamuuttoilmiöihin. Tässä kirjassa Heli Mäkinen kirjoittaa nuorille maahanmuuttajille ohjaamista ympäristön ja paikan teemoihin painottuneista työpaikoista. Mirja Hiltusen, Maria Huhmarniemen, Antti Stöckellin ja Elina Härkösen esseissä taidekasvatusta ja yhteisöllinen taidetoiminta rakentuu, painottuu ja sitoutuu luontevasti yhteisön kulttuuriin ja sen tarpeiden huomioimiseen kiinteässä ja välittömässä suhteessa muihin yhteisöllisyyttä ja sen ristiriitoja määrittäviin rakenteisiin ja teemoihin.

Kirjassa on mukana sekä taiteellisia esseitä ja kannanottoja (Elissa Eriksson, Ulla Taipale, Antti Stöckell sekä Pia Lindman ja Oakalo-ryhmä), taiteelliseen tutkimukseen tai tutkimuksellisuuteen yleisemmin pohjaavia esseitä (Leena Valkeapää, Raisa Foster, Jussi Mäkelä, Mirja Hiltunen ja Maria Huhmarniemi) sekä selkeästi teoreettisesti rakentuneita artikkeleita (Tere Vadén, Henrika Ylirisku, Johanna Vilja-Mantere).

#### KIITOLLISUUS

Kiitän kaikkia jotka ovat tähän teokseen kirjoittaneet ja/tai tukeneet tämän teoksen valmistumista. Seuratessani näiden tekstien kehittymistä varhaisista luonnoksista valmiisiin käsikirjoituksiin koin syvää kiitollisuutta ja kunnioitusta kirjoittajien aiheelleen omistautumista kohtaan. Käsittääkseni juuri tästä taidekasvatustyössä ja kasvatuksellisessa tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse: perustavanlaatuisesta sitoutumisesta taiteen ja kasvatuksen merkityksellisyyteen ja eettisyyteen.

- ABRAM, D. (2010). *Becoming animal: An earthly cosmology*. New York, USA: Vintage Books.
- ABRAM, D. (1997). *The spell of the sensuous: Language and perception in a more-than-human world*. New York, USA: Vintage books.
- ANDERSON, T. & SUOMINEN GUYAS, A. (2012). Earth Education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3) 223–245.
- ANDERSON, T. & MILBRANDT, M. (2004). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York, USA: McGraw Hill.
- BALLENGEE-MORRIS, C., & STUHR, P. (2001). Multicultural art and visual culture art education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6–13.
- BEQUETTE, J. W. (2014). Culture-based art education that teaches against the grain: A model for place-specific material culture studies. *Studies in Art Education*, 55(3), 214–226.
- BERTLING, J. (2013). Exercising ecological imagination: Representing the future of place. *Art Education*, 66(1), 33–39.
- BLANDY, D. (2011). Sustainability, participatory culture, and the performance of democracy: Ascendant sites of theory and practice in art education. *Studies in Art Education*, 52(3), 243–255.
- BLANDY, D. & HOFFMAN, E. (1993). Toward an art education of place. *Studies in Art Education*, 35(1), 22–33.
- BLANDY, D., CONGDON, K., & KRUG, D. (1998). Art, ecological restoration, and art education. *Studies in Art Education*, 39 (3), 230–243.
- VAN BOECKEL, J. (2010). Hidden agendas and utopian wanderings. Trying to be conscious of epistemological challenges and errors in doing research in art education. *Synnyti/Origins*, 4, 65–78.
- COLLINS, G. C. (1977). Considering an androgynous model for art education. *Studies in Art Education*, 18(2), 54–62.
- CORNELIUS, A., SHEROW, E., & CARPENTER, B. S. (2010). Water: Social issues and contemporary art education. *Art Education*, 63(6), 25–32.
- COUTTS, G., & JOKELA, T. (2008). *Art, community, and environment: Educational perspectives*. Bristol, UK/Chicago, USA: Intellect.
- DESAI, D. (2010). The challenge of new colorblind racism in art education. *Art Education*, 63 (5), 22–28.
- ELLSWORTH, E. & KRUSE, J. (Eds.) (2013). *Making the geologic now: Responses to material conditions of contemporary life*. New York, USA: Punctum Books. Saatavilla: [http://www.geologicnow.com/1\\_Kolbert.php](http://www.geologicnow.com/1_Kolbert.php)
- ELLSWORTH, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. London, UK: Routledge.
- ERZEN, J. (2005). An ecological approach to art education: Environmental aesthetics. *International Journal of Education through Art*, 1(2), 179–186.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage* (kääntänyt P. Clarke). Lanham, MA, USA: Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, USA: Herder & Herder.
- GAROIAN, C. (2012). Sustaining sustainability: The pedagogical drift of art research and practice. *Studies in Art Education*, 53(3), 283–301.
- GAROIAN, C. (1998). Art education and the aesthetics of land use in the age of ecology. *Studies in Art Education*, 39(3), 244–261.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. (Suomentanut J. Vainonen) T. Aittokoski & J. Suoranta (Toim.). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- GOLDMAN, D., BENNETT, L. & BARLOW, Z. (2012). *Ecoliterate: How educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- GRADLE, S. (2007). Ecology of place: Art education in a relational world. *Studies in Art Education*, 48(4), 392–411.
- GRAHAM, M. (2007). Art, ecology, and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375–391.
- GUDE, O. (2009). Art education for democratic life. *Art Education*, 62(6), 6–11.
- HEIMONEN, K., KALLIO-TAVIN, M. & PUSA T. (2015). *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta*. Helsinki, Suomi: Aalto University Publication series: Art+Design+Architecture, 2/2015.
- HOOBS, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, USA: Routledge.
- HOOBS, B. (1994). *Teaching to transgress*. New York, USA: Routledge.

- HUHMARNIEMI, M. (2012). Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 287–303.
- ILLERIS, H. (2012). Searching for environmental sustainability: Art education for sustainable development (AESD) in Nordic art education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 278–291). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- ILLERIS, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for art education for sustainable development (AESD). *Nordic Journal of Art and Design*, 1(2), 77–93.
- INWOOD, H. (2008). At the crossroads: Situating place-based art education. *Canadian Journal of Environmental Education* 13(1), 29–41.
- INWOOD, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63(6), 33–38.
- JAGODZINSKI, J. (2007). The e(thi)co-political aesthetic of designer water: The need for strategic visual pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 341–359.
- JAGODZINSKY, J. (1991). The poetics of a green aesthetics. Situating "Green Criticism" in the postmodern condition. In D. Blandy & K. G. Congdon (Toim.), *Pluralistic approaches to art criticism*. Ohio, USA: Bowling Green State University Press.
- JAGODZINSKI, J. (2013). Commentary: Concerning the spiritual in art and its education. Post-romanticism and its discontents. *Studies in Art Education*, 54 (3), 277–280.
- JOKELA, T. (2007). A wanderer in the landscape: Reflections on the relationship between art and the northern environment. Saatavilla: [http://www.environmentalart.net/jokela/wanderer\\_in\\_the\\_landscape.doc](http://www.environmentalart.net/jokela/wanderer_in_the_landscape.doc)
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., & HÄRKÖNEN, E. (2015). Contemporary art education meets the international multicultural north. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 260–275). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- JUNG, Y. (2015). Post stereotypes: Deconstructing racial assumptions and biases through visual culture and confrontational pedagogy. *Studies in Art Education*, 56(3), 214–227.
- KALLIO-TAVIN, M. (2015a). Becoming culturally diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 20–32). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- KALLIO-TAVIN, M. (2015b). *Representation of art as an ethical and political act. Information - Nordic Journal of Art and Research*, 4 (2) (2015). Saatavilla: <http://www.artandresearch.info/>
- KALLIO-TAVIN, M. & Pullinen, J. (Toim.) (2015). *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki; Suomi: Aalto University publication series: Art+Design+Architecture 5/2015.
- KAHN, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York, USA: Peter Lang.
- KAUPPINEN, H. (1990). Environmental aesthetics and art. *Art Education*, 43(4), 12–21.
- KRUG, D. (2003). *Teaching art in the context of everyday life*. Saatavilla: [www.greenmuseum.org](http://www.greenmuseum.org).
- LAI, A. (2012). Culturally responsive art education in a global era. *Art Education*, 65(5), 18–23.
- MANTERE, M.-H. (2004). Coming back to the senses: An artistic approach to environmental education. Saatavilla: [www.naturearteducation.org](http://www.naturearteducation.org)
- MANTERE, M.-H. (1998). Art and the environment – An art-based approach to environmental education. In L. Rubinstein Reich (Toim.), *Rapporter om utbildning*, 3, (s. 30–35). Malmö, Sweden: Lärarhögskolan,.
- MANTERE, M.-H. (1995). Tracking the course in the landscape of environmental education. In M.-H. Mantere (Ed.). *Image of the Earth. Writings on art-based environmental education* (s. 3–17). Helsinki, Suomi: University of Art and Design, Department of Art Education.
- MANTERE, M.-H. (1994). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? *Stylus*, 4, 54–56.
- MANTERE, M. (1992): Ecology, Environmental Education and Art Teaching. Teoksessa L. Piironen (Toim.), *Power of images*, (s. 17–26). Helsinki, Suomi: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers.

- MARTUSEWITZ, R., A., EDMUNDSON, J. & LUPINACCI, J. (2011). *Ecojustice education: Towards diverse, democratic, and sustainable communities*. New York, USA: Routledge.
- MILTON, K. (2002). *Loving nature: Towards an ecology of emotion*. New York, USA: Routledge.
- NAESS, A. (2010). *The ecology of wisdom: Writing by Arne Naess* (Toim. A. Drengson & B. Devall). Berkeley, CA, USA: Counterpoint.
- NAESS, A. (1989). *Ecology, community, and lifestyle* (Toim. D. Rothenberg). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- NEPERUD, R. (2007). Commentary. Personal journey into the participatory aesthetics of farming. *Studies in Art Education*, 48(4), 416–423.
- NEPERUD, R. (1997). Art, ecology and art education: Practices and linkages. *Art Education*, 50(6), 14–20.
- NHAT HANH, T. (2014). *No mud, no lotus: The art of transforming suffering*. Berkeley, CA, USA: Parallax Press.
- NHAT HANH, T. (2013). *A love letter to the earth*. Berkeley, CA, USA: Parallax Press.
- NHAT HANH, T. (1992). *Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life*. New York, USA: Bantam Books.
- POHJAKALLIO, P. (2010). Mapping environmental education approaches in Finnish art education. *Synnyt/Origins*, 2, 67–76.
- REISBERG, M. (2008). Social/ecological caring with multicultural picture books: Placing pleasure in art education. *Studies in Art Education*, 49(3), 251–267.
- RHOADES, M. (2012). LGBTQ youth (plus) video activism: Arts-based critical civic practice. *Studies in Art Education*, 53(4), 317–329.
- RÄSÄNEN, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- RÄSÄNEN, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja intergroiva taideopetus*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- SALMINEN, A. (2005). *Pääjalkainen: Kuva ja havainto* (Toim. I. Koskinen). Helsinki, Suomi: Aalto Arts Books.
- SHIVA, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. Cambridge, USA: South End Press.
- DE SOUZA VIANNA, A., & DE ARAGÃO, G. (2013). 'Street water': A community project to discover the underground network that connects the city with its rivers. *International Journal of Education through Art*, 8(1), 23–47.
- STUHR, P. (2003). A tale of why social and cultural content is often excluded from art education –and why it should not be. *Studies in Art Education*, 44 (4), 301–314.
- STUHR, P., PETROVICH, -MWANIKI, L., & WASSON, R. (1992). Curriculum guidelines for the multicultural classroom. *Art Education*, 45(1), 16–24.
- SUOMINEN, A. (2015a). Ympäristötaidekasvatuksesta kuluttaja-aktivismiin. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (et al.) (Toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 134–139). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- SUOMINEN, A. (2015b). Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education and Art Education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 246–259). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- TAVIN, K. (2015). The future of international art education: (Un)reasonable doubt. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 158–169). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- TAVIN, K., & HAUSMAN, J. (2004). Art education and visual culture in the age of globalization. *Art Education*, 57(5), 47–52.
- TERESO, S. (2012). Environmental education through art. *International Journal of Education through Art*, 8(1), 23–47.
- VADÉN, T. (2010). *Kaksijalkainen ympäristöval-lankumous*. Tampere, Suomi: Rohkean Reunaan.
- VIRA, R., & IKONEN, P. (2004). *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen*. Helsinki, Suomi: Taiteen keskustoimikunta.
- WANGARI M. (2010). *Replenishing the earth: Spiritual values for healing ourselves and the earth*. New York, USA: Doubleday Image.
- WASSON, R., STUHR, P., & PERROVICH-MWANIKI, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom: Six position statements. *Studies in Art Education*, 31(4), 234–246.

# Kohtaamisia pesillä, metsässä ja merellä

ULLA TAIPALE on itsenäinen kuraattori, joka yhdistää työssään taiteellista ja luonnontieteellistä tutkimusta ja ajattelua. Viime vuosina hän on johtanut poikkitaiteellisia tutkimusmatkoja, ollut mukana perustamassa Aalto Biofiliaa ja toiminut Capsula ry:n kuraattorina ja puheenjohtajana.



Taiteilija Agnes Meyer-Brandisin johtama Tealemetree-työpaja ja pysyvä Tealemetree-työasema Helsingin yliopiston Hyytiälän metsäaseman tutkimusmetsässä.

*Ympäristöhuolen aikakaudella* (Haila, 2004) näkökulmia suuriin kysymyksiin voi etsiä yhdistämällä luonnontieteitä ja taiteita luonnossa, ympäristöä tutkaillen. Vuorovaikutus ja moniaistinen kokemus luonnon, toisten ihmisten ja muiden elävien olentojen kanssa herkistävissä tai vaikuttavissa ympäristöissä auttaa oivaltamaan ja toimii useammilla tasoilla kuin informaatiotulvan taltuttaminen lukemalla tai kuuntelemalla. Pysin työssäni kuraattorina aikaansaamaan tilanteita, joissa yleisöt voivat kohdata luonnon ”paikoissa.”

Taide, joka kohdataan ”paikoissa,” ei tarvitse vitriinejä, vartijoita tai ”ei saa koskea” -kylttejä. Seikkailu ja häivähdys pelkoa aktivoivat ja virkistävät ajatteluun. Suuret kaikkien kannalta merkittävät asiakokonaisuudet, kuten mehiläisten ja muiden pölyttäjien selviytyminen, kuormitettujen merten elämä tai pohjoisen havumetsävyöhykkeen osavaikutus globaaliin *ilmastokaaokseen* (Shiva, 2007) voidaan tehdä kouriintuntuviksi *in-situ*: mehiläispesien äärellä, meren aalloilla tai metsässä. Näin taide asettuu osaksi elämän kokemusta.

*Hexa-Hive*-kylä kaupunkimehiläisille ja ihmisille, *Pelastusalus Silakka*-romualus, sekä *Tealemetree*-työpiste tutkimusaseman mäntymetsässä ovat ehdotuksia arjesta irrottaviksi *yhteisen ajattelun ja älynkäytön paikoiksi* (Mehtäläinen, Taipale & Takatalo, 2013).

Helsingissä vuonna 2012 alkanut mehiläisiä ja taidetta yhteen punova *Melliferopolis*<sup>1</sup>-hanke ([www.melliferopolis.net](http://www.melliferopolis.net)) perustuu kaupungeissa elävien puolivillien eläinten, mehiläisten, tarkkailuun ja hoitoon sekä mehiläisistä inspiroituvan tutkimuksen, työpajojen ja taideprojektien toteuttamiseen. Villi luonto sijoittuu konkreettisen tekemisen, taiteellisen ajattelun ja kokemusten kautta osaksi kaupunkikulttuuria.

Mehiläiset ovat yleinen puheenaihe; olemme täysin riippuvaisia pölyttäjistä, mutta mehiläisiä pelätään. Yleensä mehiläiset pyritään sijoittamaan mahdollisimman kauas asutuksesta ja ihmisistä. Mehiläisten häviäminen maailmasta olisi katastrofi,<sup>2</sup> mutta se havaittaisiin todennäköisesti viiveellä, vasta sitten kun kauppojen hunaja-, hedelmä- ja kasvisvalikoimat alkaisivat huveta.

Melliferopoliksen näkyviin, julkisiin paikkoihin sijoitetut mehiläispesät kiinnittävät huomiota arkkitehtuurillaan, joka poikkeaa perinteisestä tavasta tarhata ja hoitaa mehiläisiä. Projektin päämäärä ei ole hunajan tehotuotanto, ja siksi pesien suunnittelu voi poiketa tavallisesta; taiteelliset

1 *Melliferopolis*-nimi saatiin yhdistämällä kaksi sanaa: *Apis mellifera*, joka on mehiläisen tieteellinen latinankielinen nimi, ja *polis*, joka tarkoittaa kreikaksi kaupunkia.

2 <http://www.hunaja.net/mehilaiset-ja-muut-polyttajat/mehilaisten-merkitys/>



ja design-näkökulmat yhdistettynä mehiläisten hyvinvointiin ovat sallittuja. Pesien tarkoituksena on kutsua kaupunkilaisia ihmettelemään ja tutkailemaan elämää mehiläispesien läheisyydessä. *Tutkailu*, kuten Yrjö Haila (2003) sen määrittelee, ”on jokaiselle luonnonoliolle välttämätöntä. Jokainen olio on itse vastuussa siitä, että se arvioi tilanteen oikein...Tutkailun on pakko herkiytyä tilanteiden vaihtelulle” (s. 46), tässä tapauksessa ymmärrykselle siitä, että mehiläiset eivät normaalioloissa hyökkää ihmisten kimppuun, vaan keskittyvät työhönsä osana mehiläisyhteisöään. Jokin ulkoinen ärsyke voi aiheuttaa mehiläisen hermostumisen tai pelkotilan, jolloin se saattaa pistää ihmistä. Ympäröivää tilannetta tutkaileva ihminen kuitenkin huomaa, kun mehiläisen käyttäytyminen muuttuu. Luontoa ja sen ilmiöitä tuntematon tai älypuhelimensa keskittynyt henkilö ei havaitse muutoksia ympäristössään.

Christina Stadlbauerin ja Kiran Gangadharanin suunnittelema *Hexa-Hive*-kylä<sup>3</sup> on Melliferopolis-hankkeen näkyvin elementti. Se koostuu puisista heksagonaalisista laatikoista, joista osassa asuu mehiläisiä. Kaupunkilaisia rohkaistaan viipymään pesien läheisyydessä ja tarkkailemaan mehiläisten







Koululaisryhmä ihmettelee Christina Stadlbauerin mehiläispesästä ottamaa kehää, jossa on mehiläisiä ja hunajaa. Harakan Luontotalo, 2012.



Romualus Pelastusalus Silakka purjehti Saaristomerellä ja Suomenlahdella kesinä 2010–2012. Aluksen kannella sen vakiomiehistö: Juha Mehtäläinen, Teemu Takatalo ja Tommi Taipale.

elämää. Otaniemen kampuksen mehiläiskylässä järjestettiin kesällä 2013 piknik-konsertti mehiläispesässä sijaitsevien mikrofoniin äänimaailmaa työstäen (Bovermann, 2013), ja vuonna 2015 *Hexa-Hive*-kylä pölyttäjien kiitoratoineen oli osana Poikilo-museon kesänäyttelyä Kouvolan keskustassa. Osallistavien tapahtumien ja työpajojen kautta hanke pureutuu muun muassa mehiläisten kollektiiviseen nerouteen, meden keruun aikana tapahtuvaan kasvien pölytykseen, pesäarkkitehtuuriin ja äänimaailmaan. Toiminnan ja ajattelun yhdistyessä mehiläisten maailma tulee lähelle ja erilaisten työvälaineiden, kuten pesätyökalujen, mikroskoopin, sensoreiden ja mikrofoniin tarkoitus tässä yhteydessä hahmottuu.

*Pelastusalus Silakka* on romusta tehty alus, joka rakennettiin talkoovoimin osaksi Itämeren poikkitaiteelliseen tutkimusmatkailuun tähtäävää taidehanketta.<sup>4</sup> Itämerellä purjehtiessaan alus huomattiin: muiden veneilijöiden reaktiot vaihtelivat ihastuksesta närkästykseen. Silakka erottui vahvasti valtavirtaa edustavista, lasikuituun ja moottorin voimaan luottavista merenkulkijoista. Taiteilijat Teemu Takatalo, Tommi Taipale ja Juha Mehtäläinen purjehduttivat Saaristomerellä ja Suomenlahdella parin vuoden aikana kymmeniä kanssamatkustajia. Osa heistä tuli lautalle kutsuvieraina, keskustelemaan Itämeren ja maailman tilasta taiteilijoiden ja muiden purjehtijoiden kanssa. Monet hyppäsivät matkaan lautan sattumanvaraisen reitin varrelta, ottaen osaa ”jätealuksen ennalta-arvaamattomaan kulkuun kaatopaikalta kohti yhteiskunnallisen muutoksen hahmottamista” (Mehtäläinen, Taipale & Takalo, 2013, s. 33). Joukossa oli niin ensikertalaisia kuin myös kokeneita merenkävijöitä. Matkojen kesto vaihteli tunteista muutamiin viikkoihin. Matkanteon keskusteluista ja kokemuksista on koottu kirja<sup>5</sup> ja videoteos, joiden sanoma ei muutaman kuluneen vuoden aikana ole vanhentunut; päinvastoin, sisällöt vaikuttavat ajankohtaisemmilta kuin koskaan. Aluksen matka jatkuu yhä, nyt Näsijärvellä, jossa uusi Silakka-miehistö pitää nuorille suunnattua purjehduskoulua kerran viikossa.

*Tealemetree*<sup>6</sup>-asema syntyi Helsingin yliopiston metsäasemalla Hyytiälässä saksalaisen taiteilijan Agnes Meyer-Brandiksen residenssityöskentelyn aikana. Se on metsään tarkoitettu pöytä, työasema, jonka sivussa on kolo kasvavaa puuta varten.<sup>7</sup>

4 [www.capsulaexpeditions.com/en/expeditions/baltic/teemu\\_tommi/index.html](http://www.capsulaexpeditions.com/en/expeditions/baltic/teemu_tommi/index.html)

5 Mehtäläinen, Taipale & Takatalo (Toim.) (2013). *Pelastusalus Silakka*. Tallinna, Eesti: Silakka-työryhmä.

6 Tealemetree-nimi tulee sanoista tea = tee, teelehtiä hauduttamalla saatu juoma, telemetria = mittaustulosten välittäminen pitkän matkan päähän mittaustuloksesta, tree = puu

7 Reaaliaikainen webcam välittää kuvan Tealemetree-asemasta: [http://www.atm.helsinki.fi/pics/monimet/hy\\_art\\_cam.jpg](http://www.atm.helsinki.fi/pics/monimet/hy_art_cam.jpg)

Meyer-Brandiksen taiteellinen tutkimus asemalla alkoi pöydän rakentamisella. Pöytä on silta opinalojen välillä ja taiteilijan teekutsu aseman tutkijoille:

*Have a Tea with me and a Tree.*<sup>8</sup> Se on myös paikka puiden ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen; kohtaupaikka metsässä.

Taiteilijaresidenssin päätteeksi Meyer-Brandis ohjasi kolmipäiväisen työpajan kansainväliselle ryhmälle taiteilijoita ja tieteilijöitä. *Tealemtree*-työpajan tavoite oli toteuttaa matka maaperään, puihin, pilviin ja niiden välillä häilyvään aineeseen, johdatellen osallistujat pienuuden maailmaan. Työpaja tarjosi erinomaisen mahdollisuuden jakaa taiteilijan metsäasemalla tekemää poikkitaiteellista tutkimusta ulkopuolisille. Ryhmien työpajatyöskentelyä varten toteutetut ”pöytäkloonit” todettiin erittäin toimiviksi myös opetuskäytössä. Niiden ääressä monihenkisen ryhmä pystyy työskentelemään umpimetsässä ammentaen tuntemuksia ja tietoa ympäröivästä luonnosta. Tutkimusaseman arkeen kuuluva teoria, mittausmenetelmät ja työkalujen käyttö voidaan havainnollistaa tutkimuksen kohteessa, metsässä. Monikulttuuriset ja -alaiset työryhmät mahdollistavat tutkimusalan lähestymisen moninaisista näkökulmista käsin.

Kolme kuvailtua projektia ja artefaktia – *Hexa-Hive*-kylä, *Pelastusalus Silakka* ja *Tealemtree*-työasemat – toimivat alustoina luovalle yhteisölliselle ajattelulle ja kohtaamisille keskellä vallitsevia luonnonolosuhteita. Yksikään eletty hetki tai kokemus mehiläiskylässä, romualuksella tai metsäpöydän äärellä ei toistu samanlaisena: yllätysmomentti on aina mahdollinen ja riippuvainen siitä, kuka luonnossa on läsnä. Mehiläisten, meren tai metsän kokemus on yhä harvemmin osa arkeamme, ja siksi taide on varteenotettava kanava ymmärrykseen niiden kokonaisvaltaisesta merkityksestä elämällemme.

[www.capsulaexpeditions.com](http://www.capsulaexpeditions.com)

[www.melliferopolis.net](http://www.melliferopolis.net)

[www.ilmastopyorre.fi](http://www.ilmastopyorre.fi)

- BOVERMANN, T. (2013). *Hive Five – bee music on a sonic picnic*. Saatavilla: <http://tai-studio.org/index.php/projects/nature/hive-five/>
- HAILA, Y. (2003). *Retkeilyn rikkaus – luonto ympäristöhuolen aikakaudella*. Helsinki, Suomi: Kustannus Oy Taide.
- MEHTÄLÄINEN J., Taipale T., & Takatalo T. (Toim.) (2013). *Pelastusalus Silakka*. Tallinna, Eesti: Silakka-työryhmä.
- SHIVA, V. (2007). Climatic Chaos, interview in Barcelona. Saatavilla: <https://www.youtube.com/watch?v=q1H8dUWNAZI>



# Historialliset ja pedagogiset näkökulmat



# Yllättävän äärellä



KAISA PAJANEN on biologi ja ympäristökasvattaja. Hän johtaa Helsingin kaupungin ympäristökeskuksessa luonnonsuojelu- ja ympäristötietoisuusyksikköä sekä Harakan luontokeskusta.

MALVA GREEN on ympäristönsuojelutieteen maisteri. Hän on on työskennellyt pitkään ympäristökasvatuksen parissa muun muassa Luonto-Liiton ympäristökasvatuspäällikkönä.

MARJO SOULANTO on kirjailija, näyttelykäsikirjoittaja ja toimittaja. Hän on työstänyt kirjoitustöissään Itämereen, ilmastonmuutokseen, luonnonhistoriaan, metsäympäristöihin ja rakennettuun ympäristöön liittyviä aiheita.

Tämä kirjoitus pohjautuu omiin kokemuksiimme Harakan luontotalon ja Luonto-Liiton ympäristökasvatustyön parissa. Yhteistyömme ympäristökasvatuksen luovien ja kokeellisten menetelmien ja materiaalien kehittäjinä alkoi, kun me 1990-luvun lopulla kutsuimme suomalaisia ja virolaisia Helsingin edustalla sijaitsevalle Harakan saarelle keskustelemaan Itämerestä. *Sama meri kaikissa meissä* -hankkeeseen osallistui suuri joukko monenlaisista taustoista tulevia ihmisiä: eri alojen tutkijoita ja ympäristökasvattajia, valokuvaajia ja kirjailijoita, sukeltajia, taiteilijoita ja taidekasvattajia sekä opiskelijoita.

Kuulimme työpajoissa ja seminaareissa tutkijoiden, sukeltajien ja purjehtijoiden kertomuksia Itämerestä ja aloimme suunnitella niiden pohjalta Harakan saarelle uudenlaisia näyttelyitä. Merkittävämmäksi inspiraatioksi yhteisissä keskusteluissa kohosi tutkimustiedon lisäksi kaksi tunnetta. Me kaikki jaoimme rakkauden Itämeren jääkauden muovaamia maisemia ja herkkiä ekosysteemeitä kohtaan, mutta toisaalta myös syvän huolen rehevöitymisen sekä kasvavan öljyliikenteen ja muiden kemikaaliuhkien vuoksi.

Pohdimme yhdessä sitä, millaisilla keinoilla voisimme paitsi välittää toisille ihmisille tietoa myös saada kosketuksen heidän tunteisiinsa. Päätimme taistella sitä lannistavaa mielikuvaa vastaan, että Itämeri on maailman saastunein ja ikään kuin jo lopullisesti menetetty, ja tuoda sen sijaan esille alueen kiinnostavaa geologista historiaa, vedenalaista kauneutta, herkkyyttä ja ainutlaatuisuutta. Ryhdyimme suunnittelemaan saaren rakennuksiin ympäristökasvatuksellisia näyttelyitä: suurikokoisia kuvia Itämeren vedenalaisista eliöistä, luonnonhistoriallisia elämyksiä, satuja ja runoja.

Jaoimme saarella toistemme kanssa merkityksellisiä luontosuhdekemuksia, kun taiteellisiin kykyihin katsomatta maalasimme ääneti meren sävyjä yhteisille suurille papereille, ideoimme tietoon pohjautuvia satuhahmoja meren eliöistä ja esitimme performanssia suolapulssin saapumisesta Itämereen. Opimme, että ympäristötiedon ja luontoon liittyvien kokemusten luova työstäminen ja jakaminen puhuttelee ja herättää uusia tiedollisia oivalluksia sekä tahtoa työskennellä Itämeren hyvinvoinnin puolesta.

Tieteen, taiteen ja kasvatuksen menetelmien ja näkökulmien yhdistäminen niin vapaasti ja elämyksellisesti sekä niin suurella joukolla oli tuolloin uutta. Aiemmat Itämeri-näyttelyt olivat olleet perinteisiä, tietotekstiin ja muutamaaan kuvaan perustuvia. *Sama meri kaikissa meissä* -hankkeen yhteistyö, keskeiset oivallukset ja elämyksellinen näyttelykokonaisuus ovat olleet pohjana lukuisille myöhemmin toteuttamillemme näyttely- ja kirjallisuushankkeille, joissa olemme edelleen jatkaneet tutkimustiedon popularisoimista ja ympäristökasvatuksellisten viestien kertomista luovia menetelmiä yhdistelemällä. Harakassa kehitetyt ideat ovat lähteneet matkaan saarelta ja saaneet uusia muotoja Helsingin ja Tallinnan satamissa sekä museoissa, luontotaloissa ja ympäristökasvatuksen menetelmissä ympäri Suomea ja naapurimaita.

#### RIIPPUVAISUUTEMME EKOSYSTEEMIPALVELUISTA

Nykyään tiedämme, että Itämeren herkkiä ekosysteemeitä haittaa rehevöitymisen lisäksi kemikalisoitunut elämäntapamme, jonka seurauksena mereen valuu eliöille haitallisia aineita. Muovit hajoavat meressä pieniksi hiukkasiksi ja joutuvat eliöiden elimistöön. Öljykuljetuksiin liittyy edelleen vakavia riskejä.

Ilmaston lämpeneminen muuttaa konkreettisesti Itämeren alueen ja koko maapallon luontoa. Suomenlahdella kunnolliset jäätalvet käyvät yhä harvinaisemmiksi. Linnut saapuvat aikaisemmin keväällä. Hyönteisten esiintymisalueet muuttuvat. Yhtäältä Pohjolaan leviää uusia lajeja, toisaalta viileään ilmastoon tottuneet tutut lajit joutuvat ahtaalle ja sinnittelevät äärrirajoillaan. Maapallon vuoristojäätiköt kutistuvat, merten eläimistö vaeltaa kohti napoja. Muualla maailmassa meneillään olevat suuret muutokset heijastuvat myös meille.

Pariisin ilmastokokouksessa lähes kaikki maailman valtiot toivat julki yhteisen tavoitteen rajoittaa ilmaston lämpenemistä selvästi alle kahden asteen. Samalla todettiin pyrittävän siihen, ettei globaalia lämpenemistä tapahtuisi enempää kuin puolitoista astetta esiteolliseen aikaan nähden. Jos lämpötila nousee maailmanlaajuisesti keskimäärin puolitoista astetta, se voi tarkoittaa arktisilla alueilla jopa kolmen asteen nousua. Valtioiden sitoumukset eivät tällä hetkellä ole läheskään riittäviä Pariisin sopimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kaikkiaan luonnon monimuotoisuus vähenee rajusti ihmisen toiminnan vuoksi joka puolella maapalloa: meneillään on kuudes sukupuuttoaalto. Pölyttäjien elintärkeä työ on vaarantunut torjunta-aineiden vuoksi. Pölyttäjien työ on yksi esimerkki elämämme kannattelevista ekosysteemipalveluista, luonnon elintärkeistä palveluista ihmiselle. Ekosysteemipalvelut ovat kehittyneet satojen miljoonien vuosien aikana ja saaneet aikaan muun muassa ihmisille sopivan ilmaston, puhtaan makean veden ja ravintokasvien runsauden. Olemme täysin riippuvaisia näistä luonnon hienoista, monimutkaisista ja herkistä järjestelmistä, jotka ovat tuottaneet elämällemme suotuisat olosuhteet.

Ympäristövauriot ja ekosysteemien toiminnan heikkeneminen koettelevat meitä kaikkia yli valtioiden rajojen ja aiheuttavat suuria kustannuksia. Heikoimmassa asemassa ovat köyhimpien maiden köyhimmät. Ehkä ihmiskunnan suurin haaste koko historiansa aikana on sukupuuttoaalton ja ilmastonmuutoksen hidastaminen ja ekosysteemipalveluiden turvaaminen. Ympäristökasvatustyö tuntuu joka päivä tärkeämmältä – ja kiireellisemmältä.

Vielä kymmenkunta vuotta sitten ajateltiin, että ympäristökasvatustyötä tulee tehdä ennen kaikkea lasten ja nuorten parissa, koska kestävän tulevaisuuden luominen on heidän vallassaan. Aikuisten koettiin olevan jo menetetty sukupolvi, mitä tulee elämäntavan muutokseen. Ilmastonmuutoksen nopea eteneminen on kuitenkin muuttanut käsitystä. Jotta saavuttaisimme hiilineutraalin yhteiskunnan ja pystyisimme mahdollistamaan lapsillemme ja lastenlapsillemme kestävän tulevaisuuden, meidän on tehtävä työtä oman sukupolvemme, nykyisten aikuisten, kanssa.

Ihmisen toimintaan vaikuttaa jopa yksilön omaa arvomaailmaa enemmän hänen roolinsa yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Työyhteisöt, yhdistykset, harrastus- ja vertaisporukat, perheet, isovanhemmat, nuoret, keski-ikäiset, valtaa käyttävät, syrjäytymisuhan alla elävät – me kaikki olemme ympäristötoimijoita ja kestävemmän tulevaisuuden rakentajia omassa elämänpiirissämme. Miten voisimme tavoittaa erilaisia aikuisten ryhmiä ja yhteisöjä ja kutsua heitä toimimaan? Tätä olemme miettineet valmistellessamme uusinta yhteistä materiaaliamme, jonka avulla tutkitaan ekosysteemipalveluita ryhmässä.

Tätä tekstiä kirjoittaessamme ilmestyi yhdessä muiden Uudellamaalla toimivien ympäristökasvatuksen asiantuntijoiden kanssa suunnittelemamme materiaali nuorille ja aikuisille. *Suuri mysteeri – tutkimusretki planeetalle X* on tehtäväkorttikokoelma, jonka viestit pohjautuvat *Lataa luontoa* -seminaarin antiin. Tässä syksyllä 2015 Hyvin-käällä järjestetyssä sadan osallistujan seminaarissa eri alojen asiantuntijat kertoivat ekosysteemipalveluista muun muassa hyvinvoinnin näkökulmasta. Korttien harjoitteet koostuvat matalan kynnyksen improvisaatiosta ja draamasta, rauhallisesta läsnäolosta, vaeltelusta ulkona sekä ongelmanratkaisusta ja jakamisesta.

Luontosuhdettamme sävyttää monenlaisten tunteiden ja tunnelmien kirjo: saatamme tuntea ympäristöön liittyvää onnea, rauhaa, kiitollisuutta, huolta, pelkoa, surua. Kehitimme kortteihin harjoitteita, joita tekemällä luodaan yhdessä myötätuntoista ilmapiiriä ja tilaa ympäristötunteiden jakamiselle. *Suuri mysteeri* -retken tavoitteena on etsiä yhteistä ymmärrystä ekosysteemipalveluiden merkityksestä ihmiskunnalle ja samalla virkistyä ja kokea hyvinvointia raikkaassa ulkoilmassa toisten kanssa. Oma hyvinvointi on tärkeää jokaiselle, joten se on myös erinomainen näkökulma ympäristöasioiden käsittelemiseen.

#### LUONTO JA HYVINVOINTI

Luontoyhteyden vaikutus ihmisen terveyteen on otettu viime vuosina vakavasti tutkimuksen kohteeksi, mikä on antanut ympäristökasvatustyölle innostavaa teoreettista taustaa. Japanilaiset ovat tuoneet ympäristökasvatuskeskusteluun käsitteen ”metsäkylpy” (*Shinrin-yoku*). Metsässä vihreyden keskellä kävelemisen on todettu alentavan verenpainetta ja vahvistavan immunitettia. Uskomme, että sama pätee myös muuhun luontoympäristöön, vaikkapa mannerjään muovaamaan silokallioon, jolla kulkija vaeltaa meren ulappaa silmäillen, ajatukset vapaasti lentäen.

Myös suomalaiset tutkijat, kuten Kalevi Korpela, Ann Ojala, Ilkka Hanski ja Tari Haahtela, ovat osoittaneet tutkimuksillaan ja seminaarialustuksillaan, miten tärkeää meidän olisi lähteä ulos, rentoutua liikkumalla sekä altistaa itseämme vihreille luonnonkasveille ja maaperälle – jo yksistään sen vuoksi, että saisimme ihollemme ja suolistoomme hyvinvoinnillemme välttämättömiä mikrobeja. Koska vihreys ja luonnon läsnäolo virkistää ja hoitaa meitä niin monin tavoin, kaupunkisuunnittelu on yksi tärkeä ympäristökasvatuksen kohde ja toiminta-alue. Suhteellisen lähelläkään sijaitsevat ulkoilualueet ja kansallispuistot eivät riitä, vaan meillä pitäisi olla aivan kotien, koulujen ja työpaikkojen tuntumassa ratkaisevasti enemmän monimuotoista luontoa ja mahdollisuuksia metsäkylpyihin.

Ihmisen luontosuhteen sanotaan olevan nykyään pahoin kaventunut. Kärsimme vieraantuneisuudesta, kiireestä ja stressistä moninaisine psyykkisine ja fyysisine seurauksineen, joita yritämme ehkä vielä 2000-luvullakin helpottaa turhalla kuluttamisella vastoin parempaa tietoa ilmastonmuutoksesta ja maapallon luonnonvarojen hälyttävästä hupenemisesta. Kun sitten kanava oman luontosuhteen tuntemiselle, tiedostamiselle ja ilmaisemiselle aukeaa, kokemus voi yllättää rajuudellaan ja ristiriitaisuudellaan. Jos rohkenemme todella tiedostaa ympäristön nykyisen tilan ja elämäntapamme

vaikutuksen tulevien sukupolvien elämään, saatamme joutua ahdistuksen valtaan.

Luonnossa vaeltaminen ja luontohavaintojen ja ympäristötunteiden kirjoittaminen pöytälaatikkoon voi olla antoisaa ja merkittävää prosessointia yksinkin, mutta olemme havainneet, että näiden asioiden jakaminen ja työstäminen yhdessä toisten kanssa on tarpeellista ja mielekäästä. Puhumme toisillemme elokuvista, kirjoista ja yhteiskunnallisista asioista – miksi emme siis luontokokemuksistamme ja ekosysteempipalveluista, joiden varaan koko elämämme rakentuu? Jos emme jaa myönteisiä luontokokemuksia, ympäristösurukin voi jäädä helpommin yksin kannettavaksemme.

Parasta lääkettä ilmastoahdistuksen lievittämiseen on oman luontosuhteen hoitaminen ja yhdessä toimiminen hengenheimolaisten kanssa. Erilaisille ihmisille löytyy erilaisia toiminnan tapoja, kuten poliittiseen päätöksentekoon vaikuttaminen ja vapaaehtoistyö järjestöissä. Muuta ympäristötoimintaa väheksymättä haluamme tuoda esille luovan tekemisen mahdollisuuden silloin kun halutaan syventää omaa luontosuhdetta ja kokea merkityksellisiä hetkiä sekä löytää hengenheimolaisia ja voimaantumisen lähteitä.

#### VANHA OTE HIILESTÄ

Tuuli ujeltaa vaatteiden läpi, kun ympäristökoulutukseen osallistuvien opettajien porukka haavii jään reunalla merieliöitä. Huhtikuu on tänään hyytävä Harakan saarella. Haaviin ei jää paljon, eikä puhe meren huolestuttavasta tilasta tunnu hetkauttavan ketään.

Kaadamme löydökset vaalealle alustalle, jotta voisimme tarkastella niitä yhdessä. Tunnistamme rakkolevän kappaleita ja muutaman leväkatkan. Kylmä saa kurssilaiset hytisemään, mutta päätämme silti jatkaa koulutusta. Seuraavana tehtävänä on valita löydöksistä kiinnostava eliö ja piirtää se hiilellä paperille mahdollisimman suuressa koossa.

Kuin taikaiskusta tunnelma muuttuu. Kurssilaiset valpastuvat, ottavat vanhan otteen hiilestä ja ryhtyvät hahmottelemaan valitsemaansa eliötä. Heidän taiteiluun seuratessa tulee vahva tunne siitä, että samalla kun he työstävät eliön olemusta, he työstävät omaa suhdettaan mereen, saareen, maisemaan, taustalla häämöttävän kaupungin hälinään ja ihmisten toimintaan.

Olemme tulleet nykyisessä elämäntavassamme tienpäähän, josta on pakko lähteä kokonaan uusiin suuntiin. Tarvitsemme tässä prosessissa toisia ihmisiä ja unelmia, vapautta kuvitella mahdollisia maailmoita kuvien, kirjallisuuden, teatterin, musiikin ja muiden taiteiden avulla – mutta ei pelkästään vastaanottajina, vaan taiteillen myös itse.

Luova työ, olipa se sitten tekstin ja tarinan tai kuvan tekemistä, audiovisuaalista tuotantoa, pop-musiikin säveltämistä, ryijyn tekemistä tai jotakin ihan muuta, on aina suhteessa ympäristöön, luontoon ja sitä koskevaan tietoon ilmiselvästi tai kätkeytyä. Syvimmältään luontosuhde juontuu meissä alueelle, joka on sanaton. Vaikka ympäristöasioiden ymmärtäminen ja kestävä tulevaisuuden mahdollistaminen edellyttääkin suurta tietomäärää ja ponnistelua sen omaksumiseksi, välillä käsitteistä kannattaa päästää irti. Maisemalla, kuvalla ja laululla on suora yhteys tunteisiin, jonne pelkkä



tieto ei yletä. Samanlainen ominaisuus voi olla tarinalla, joka ei julista suoraviivaisesti, vaan puhuttelee hiljaisesti, luontokokemuksen ikaikaisella, myyttisellä tasolla. Kaikkea ei tarvitse eikä voikaan tulkita.

Vaikka emme aina tiedostaisi kovin selkeästi omaa luontosuhdettamme, se voi olla silti vahva. Kun ihmisiltä kysytään, millaisia heidän sielunmaisemansa ovat, he herkästi hiljentyvät kuuntelemaan omaa itseään. Meillä kaikilla on merkityksellisiä maisemia, joita haluamme suojella. Näiden asioiden pohtimiseen sopii lempeä taiteellinen lähestymistapa. Hiilipiirtäjät, tarinoiden keksijät, yhteisen meren maalaaajat, kalevalaiseen runolauluun ja muihin taiteellisiin ympäristökasvatustapahtumiin osallistuneet vaikuttavat usein yllättyneiltä tuotostensa hienoudesta. Vaikka osallistuja ei itse tuntisi osaavansa maalata tai runoilla, hänen ilmaisunsa voi olla tavattoman vivahteikasta ja totuudellista.

Olemme kokeneet unohtumattomia ympäristökasvatuksellisia ja taiteellisia hetkiä Harakan saarella meren pärskiessä ympärillä ja kynttilöiden hohtaessa luontotalon ikkunoissa. Kun tehdään ja kootaan yhdessä tarinoita, ääniä, kuvia ja jännittäviä suunnitelmia, ei aina ole selvää, kuka on tehnyt, luonut ja keksinyt mitään. Jokainen osallistuu prosessiin omalla ainutlaatuisella persoonallaan.

Kun ympäristötaiteellisia tuotoksia ja kokemuksia jaetaan yhdessä, ilmapiiri on täynnä tunnetta, näkemyksiä, osallisuutta ja syviä merkityksiä. Emme ole törmänneet ihmiseen, jolle tällainen työskentely ei sopisi. Hetki, jolloin pääsemme kosketuksiin oman itsemme, toisten ihmisten ja luonnon kanssa jäätävässä meritulessa, kalliolla tähtisumun alla, on erityinen, yllättävä. Sellaisen hetken muistaa.

GREEN, M., PAJANEN, K., & SOULANTO, M.  
(Toim.) (2014). *Merenranta kutsuu.  
Tietoa ja luovaa tekemistä Suomenlahden  
rannoilla retkeileville*. Luonto-Liitto  
ja Harakan luontokeskus / Helsingin  
kaupungin ympäristökeskus. Suomenlahti  
2014 -vuoden julkaisu. Saatavilla: [www.  
luontoliitto.fi/materiaalit](http://www.luontoliitto.fi/materiaalit).

*SUURI MYSTEERI. Tutkimusretki planeetalle x.*  
Tehtäväkortit ja video ekosysteemipalve-  
luista (2016). Harjoitteet vievät nuorten  
ja aikuisten ryhmät ulos virkistymään,  
havainnoimaan maapallon luontoa sekä  
jakamaan yhdessä ympäristöön liittyviä  
elämyksiään, ajatuksiaan ja tunteitaan.  
[www.hel.fi/suurimysteeri](http://www.hel.fi/suurimysteeri).



# Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa



Tehtaankadun koulussa Helsingissä järjestetyssä kierrätyspajassa syntyneitä teoksia vuonna 1990. Kuva: Pirkko Pohjakallio

HENRIKA YLIRISKU on kuvataiteen ja maantieteen opettaja, joka on valmistunut taiteen maisteriksi Taideteollisesta korkeakoulusta. Ylirisku toimii tohtorikoulutettavana Aalto-yliopiston taiteen laitoksella ja tekee väitöskirjaa ympäristötaidekasvatuksesta kouluissa.

Ympäristöajattelulla sekä ympäristösuhteen pohtimisella on ollut tärkeä asema suomalaisessa taidekasvatuksessa jo vuosikymmenien ajan (esim. Mantere, 1993, 1995; Pohjakallio, 2005, 2008, 2010; Pohjakallio & Kallio-Tavin, 2015; POPS-opas, 1976). Opetusneuvos Mikko Hartikainen (2013) kiteyttää nykyperspektiivistä käsin kuvataideopetuksen ympäristöorientoituneita lähtökohtia seuraavasti:

Ympäristön ekologisia, eettisiä, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä lähestytään kuvataideopetuksessa pohtien, keskustellen ja luoden tulevaisuutta taiteen keinoin. Opetuksen lähtökohtana voi olla esimerkiksi paremman lähiympäristön, tuotteiden ja elämäntapojen kuvittelu ja visuaalinen kehittäminen. Näin taidekasvatus luo myönteisen tilan tulevaisuuden aktiiviseen rakentamiseen. (s. 146)

Hartikainen kuvaa osuvasti, kuinka lavealla kentällä ympäristöteemoissa liikutaan. Ympäristö nähdään niin sosiaalisena, fyysisenä kuin kulttuurisenaakin tilana, jota tutkitaan, tulkitaan ja arvotetaan oman taiteellisen tekemisen kautta (Hartikainen, 2013).

Tekstissäni keskityn tarkastelemaan Helsingissä annetun kuvataideopettajakoulutuksen<sup>1</sup> ympäristöopetuksen rakentumista viiden viime vuosikymmenen aikana. Pysin lähestymään ajanjaksoa nostamalla esiin teemoja ja lähestymistapoja, jotka ovat olleet eri vuosikymmenien opetuksessa omaleimaisia. Ympäristöteemoja taidekasvatuksen näkökulmasta käsittelevien kurssien nimet ovat vaihdelleet. Niihin liittyviä aiheita, esimerkiksi yhteisötaidetta, monikulttuurisuutta tai kulttuuriperintöä, on käsitelty erilaisten kurssien sisältöinä. Teoreettiset ja pedagogiset painotukset ovat niin ikään muuttuneet: Sekä taidekasvatuksen osaston, nykyisen taiteen laitoksen kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma että korkeakoulun<sup>2</sup> yhteisten opintojen opettajien ajattelu ja toiminta, luetut oppimateriaalit, vallitsevat keskustelut taiteen kentällä sekä koulutuspoliittinen ja yhteiskunnallinen ilmapiiri ovat vaikuttaneet tapoihin, joilla ympäristöteemoja on koulutuksessa lähestytty. Myös kuvataidekasvatuksen vaihtelevat ja osin eklektiset perustelut<sup>3</sup> ovat vaikuttaneet siihen, kuinka ympäristöajattelu ja

- 1 Suomen toisen kuvataideopettajien kouluttavan korkeakoulun, Lapin yliopiston, 1990 perustetun koulutusohjelman merkittävä panos ympäristö- ja yhteisöorientoituneen taidekasvatustutkimuksen kehittämisessä tulee ilmi tämän kirjan toisissa luvuissa. Luokanopettajakoulutuksen ja opettajien/taiteilijoiden täydentävien opintojen panos suomalaisen ympäristökasvatuksen ja taiteen yhteiseen historiaan on myös merkittävää, vaikka tekstini ei näihin painotukaan.
- 2 Taideteollisuuskeskuskoulu 1915–1965 (Piirustuksenopettajakoulutus 1915), Taideteollinen oppilaitos 1965–1973, Taideteollinen korkeakoulu 1973–2010, sekä 2010 alkaen Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- 3 Pohjakallio (2005) on jaotellut kuvataideopetuksen muuttuvia perusteita seuraavasti: 1) Taideopetus erityislaatuksena tietona 2) Taideopetus hoitavana, minää kasvattavana ja henkisen kasvun välineenä 3) Taideopetus kriittisen ajattelun, visuaalisen kulttuurin, kuvien ja ympäristön tulkinnan opettajana sekä tutkivan oppimisen menetelmänä.

taidekasvatus on nähty suhteessa toisiinsa.

Pääasiallisina tiedonlähteinäni ovat toimineen Taideteollisen korkeakoulun opinto-oppaat, koulutusohjelmassa pitkään opettaneiden Pirkko Pohjakallion ja Meri-Helga Mantereen kirjoitukset sekä henkilökohtaiset keskustelut Pohjakallion kanssa.

Jotta tekstin ajallinen perspektiivi korostuisi, lähdän liikkeelle huomiolla taidekasvattajien koulutuksen alkuajoista. Nimittäin jo suomalaisen taidekasvatuksen pioneeri, Taideteollisuuskeskuskoulun ensimmäinen piirustuksen opettajien kouluttaja Lilli Törnudd (1862–1929) käsitteli teksteissään taiteen avulla työstettävän luontosuhteen tärkeyttä kokonaisvaltaisessa ihmisenä kasvamisen prosessissa. Alma Muukka-Marjovuon (2014) tutkimuksen mukaan Törnudd korosti kasvatuksessa vastuullisuuden kehittymistä. Törnudd näkee, että vastuullinen ihminen käsittää olevansa osa luontoa, kuten Muukka-Marjovuo nostaa esiin: ”Taidekasvattaja auttaa opiskelijaa muodostamaan ympäristöä arvostavan ja suojelevan asenteen, jossa ihminen ei ole suhteessa maailmaan vaan harmonisen maailman palana” (Muukka-Marjovuo, 2014, s. 335). Taiteellisella työskentelyllä voidaan Törnuddin mukaan oppia erityisesti kykyä suhteellisuuteen, herkkyyteen ja empatiaan. Taidekasvatuksen mahdollisuus kasvattaa kohtuullisuuteen sekä tarjota keinoja vaikuttaa omaan ympäristöön resonoivat myöhemmin käytyyn ympäristöorientoituneeseen taidekasvatuskeskusteluun (Muukka-Marjovuo, 2014).

#### 1960- JA 1970-LUVUT: YHTEISKUNNALLINEN KRITIIKKI

1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa tapahtui laaja yhteiskunnallinen havahtuminen sekä paikallisiin että maailmanlaajuisiin vakaviin ympäristöongelmiin. Tiedot esimerkiksi Biafran nälkäisistä lapsista ja öljyn tahrimita linnuista levisivät television yleistymisen kautta suomalaisiin olohuoneisiin<sup>4</sup> (Pohjakallio, 1996, 2008, 2009, 2015a). Kuitenkin luottamus uusien teknologisten keksintöjen kykyyn rakentaa kestävää tulevaisuutta oli suuri. Ongelmien, joita ihmisten toimet olivat aiheuttaneet ekosysteemeissä, uskottiin ratkeavan ihmisten valistamisella ja oikeanlaisella suunnittelulla (Pohjakallio, 2005). 1960-luvun lopulla järjestettyjen kansainvälisten ympäristökongressien yhteydessä alettiin ensimmäisen kerran puhua käsitteestä *ympäristökasvatus*. Kasvatustyö nähtiin ensiarvoisen tärkeänä, jotta ihmiset ymmärtäisivät yhteydet oman toimintansa ja ympäristön hyvinvoinnin välillä (Wolff, 2004, 2011). Nykyään ympäristökasvatus määritellään laajemmin elinikäiseksi oppimisprosessiksi, jossa yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot sekä toimintatavat muuttuvat kestävä kehityksen mukaisiksi (Nikodin et al., 2013; Wolff, 2004, 2011).

1960-luvulla Taideteollisessa oppilaitoksessa tulevia kuvaamataidon opettajia opettaneet Kaj Franck (oppilaitoksen taiteellinen johtaja) ja Severi Parko (muoto-opin opettaja) korostivat suunnittelijoiden ja opettajan työn yhteiskunnallista ja sosiaalista vastuuta. Franck perusti kouluun kaikkien laitoksien opiskelijoiden yhteisen

4 Myös esim. Rooman klubin näkemykset, öljykriisi, DDT:n aiheuttamat ympäristötuhot, Vietnamin sota ja Carsonin *Äänetön kevät* -kirja (1962) nousivat puheenaiheiksi.



Yksityiskohtia Kuvaamataidon informaationäyttelystä Taidehallissa 1968.

peruskurssin ja kannusti laitosrajoja rikkovaan yhteistyöhön läpi opintoajan. Hän uskoi, että monialaisella yhteistyöllä voitaisiin yhteiskunnassa kehittää käyttökelpoisia, keskeisiä ja ekologisista periaatteita. Parko taas näki kuvaamataidon opetuksen miljöökasvatuksena, joka opettaa näkemään, ymmärtämään näkemäänsä ja rohkaisee ylittämään valmiiksi annettuja näkemisen tapoja (Pohjakallio, 2005, 2015b).

Kaikkien osastojen opiskelijoiden yhteiset suunnittelun ja viestinnän yleisten perusteiden kurssit eli SVYP-kurssit edustivat pedagogiikkaa, josta tuli tyypillistä myös myöhemmille taidekasvatuksen osaston omille ympäristökasvatustutkimuksille: opiskelijat tekivät monialaista yhteistyötä ajankohtaisissa projekteissa ja jalkautuivat tutkimaan ja toimimaan erilaisiin ympäristöihin koulun ulkopuolelle. Kuvaavana esimerkkinä tämänkaltaisesta SVYP-kurssista oli Kaj Franckin keväällä 1967 luotsaama leikkikenttäprojekti: rakentamattomalle kaupunkitontille pystytettiin kolmeksi päiväksi kierrätysmateriaalista rakennettu leikkikenttä, joka toimi myös projektissa tuotetun teatteriesityksen näyttämönä (Salminen, 1992).

1970-luvulla kuvaamataidon opettajien koulutukseen kuului oman alan opintojen ja metodiikan lisäksi esimerkiksi aatehistoriaa, psykologiaa, ekologiaa, yhdyskuntasuunnittelua, kansatiedettä ja arkkitehtuuria (Pohjakallio, 2005, 2015b). Yhteiskunnallinen aktiivisuus ja kriittisyys näkyivät myös marxilaisen ideologian ja semioottisen näkökulman korostumisena opinnoissa (Pohjakallio, 2005, 2007). Joukkotiedotusoppi ja ympäristökasvatus, joka sisälsi myös rauhankasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmat, olivat tärkeitä opetussisältöjä (Räsänen, 1992; TaiK OPS, 1978–79). Kuvallistunutta elinympäristöä pyrittiin lukemaan ja tulkitsemaan kriittisen kuvanalyyysin avulla (Pohjakallio, 2005; Räsänen, 1992). Erityisesti Ruotsista omaksutulla polarisoivalla metodilla – käytännössä erilaisilla kuvallisilla rinnastuksilla ja vertailuilla – tarkasteltiin elinympäristöjen nopeaa muuttumista, hahmotettiin siihen vaikuttaneita syitä ja pyrittiin näkemään luonnon ja kulttuuriperinnön suojelemisen arvoja (Pohjakallio, 2007, 2008). Menetelmä levisi 1970-luvun alussa valmistuneiden kuvaamataidon opettajien myötä käyttöön Suomen kouluihin (Pohjakallio, 2005).

Valveutuneiden suomalaisten taidekasvattajien toimesta vuonna 1971 Espoossa järjestettiin InSEAn (International Society for Education through Art) ensimmäinen Euroopan alueellinen kongressi, jonka teemaksi valittiin *Environment and Art Education*. Kuvaamataidonopettajien liitto perusteli teeman valintaa sillä, että monisyiset ja moninaiset ympäristöongelmat eivät ole juuriltaan vain biologisia, taloudellisia tai sosiaalisia. Ne ovat myös esteettisiä ja siten integroituvat muihinkin elinympäristöjä käsitteleviin oppiaineisiin, kuten kuvaamataitoon (Mantere, 1992; Pohjakallio, 2008, 2010).

Kuvaamataidonopettajien opinnoissa vaikuttanut vahva ympäristötietoisuus näkyi myös peruskoulun ensimmäisissä opetussuunnitelmissa 1970-luvulla (Pohjakallio, 2005). Kuvaamataito oli uuden peruskoulun ensimmäinen oppiaine, jonka yhdeksi keskeiseksi opetussisällöksi ympäristökasvatus määriteltiin. Ympäristökasvatuksellinen näkökulma muodostui tällöin luonnon- ja kulttuurimaisemien tutkimisesta, ympäristönsuojelusta (maisema, rakennukset) sekä asumismuotojen tarkastelusta (erityiset elinympäristöt, esineistö ja vaatetus) (Pohjakallio, 2005; POPS, 1976). Oppiaine nähtiin

opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen<sup>5</sup> välittäjänä ja kehittäjänä, jonka tulisi edistää oppilaiden ympäristöaktiivisuutta (Pohjakallio, 2008, 2015a).

#### 1980- JA 1990-LUVUT: KOHTI KOKEMUKSELLISUUTTA

Vaikka suomalaisessa taidekentässä oli jo 1970-luvulla tehty useita kokeellisia taideprojekteja kansainvälisten taidevirtausten inspiroimina (esim. Elonkorjaajat-ryhmä), vasta 1980-luvun alussa nykytaiteen uudet muodot, maa-, tila- ja käsitetaide sekä performanssi, rantautuivat suomalaiseen taidemaailmaan. Kuvataiteessa siirryttiin nopeasti 1970-luvun kriittisistä yhteiskunnallisista teemoista ja realismista kohti yksilöllisyyttä ja kokemuksellisuutta (Johansson, 2004; Pohjakallio, 2008).

Taidekasvatuksessa kriittinen ja semioottinen näkökulma saivat väistyä esteettisyyttä ja sensitiivisyyttä korostavan kokemuksellisen oppimisen näkemyksen tieltä (Pohjakallio, 1996, 2008, 2010). Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1985 kuvaamataidon opetuksen sisältöalueina mainittiin edelleen viestintä-, ympäristö- ja kansainvälisyyskasvatus, vaikka pääpaino opetukselle asetetuissa tavoitteissa suunnattiin luovan itseilmaisun kehittämiseen (POPS, 1985; POPS-opas, 1988).

Ympäristökasvatusta taidekasvatuksessa alettiin tarkastella ympäristön analysoinnin sijaan henkilökohtaisesta ympäristösuhteesta käsin (Pohjakallio, 2008, 2015a). Uudenlaisen ympäristöpedagogisen ajattelun muotoutumiseen 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alkupuolella vaikuttivat keskeisesti ympäristötaiteelle ominaiset työskentelymuodot ja näkökulma, jossa ihminen nähtiin osallistuvana ja aktiivisena sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön osana (Pohjakallio, 2008). Myös hahmoterapeuttinen ajattelu, joka korostaa kokonaisvaltaisessa kontaktissa olon periaatetta, sekä syväekologian ja ympäristöestetiikan näkökulmat vaikuttivat lähestymistavan kehittymiseen (Mantere, 1992, 1995; Pohjakallio, 2008, 2010, 2015b). Kansainvälinen yhteistyö, kuten useita kertoja Taideteollisessa korkeakoulussa vierailut puolalainen ympäristö- ja yhteisötaiteilija Janusz Byszewski ja hänen työesimerkkinsä, inspiroivat koulutusohjelman opettajia kehittämään ja kokeilemaan ympäristötaiteelle ominaisia ilmaisukäytäntöjä (Mantere, 1992; Räsänen, 1990).

Ympäristökasvatuksen syventymiskohteen kuvaukset Taideteollisen korkeakoulun opetussuunnitelmissa havainnollistavat, kuinka ympäristöopetuksen lähestymiskulma muuttui 1980-luvun loppua kohden. Vielä lukuvuonna 1985–86 tutustuttiin lasten ympäristöihin kaupunkisuunnittelussa:

- 5 Ensimmäisten peruskoulua koskevien opetussuunnitelmamietintöjen mukaan esteettisellä kasvatuksella pyritään mm. 1) tarjoamaan mahdollisuuksia luovaan itseilmaisuun 2) harjoittamaan kykyä esteettiseen kokemiseen 3) opettamaan ilmaisun taitoja ja tekniikoita 4) kiinnittämään huomiota elinympäristöjen viihtyisyyden ja harmonisuuden ongelmiin 5) tarjoamaan mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja osallistumiseen. (Peruskoulukomitean mietintö 1970 A4, s. 47)



Ympäristötaiteellista työskentelyä ja kierrätysmateriaalien hyödyntämistä (vas. ylh. Viron Karepa 1994, oik. ylh. Tehtaankadun koulu 1990, alhaalla Outokumpu 1990).

Opiskellaan lapsen ympäristöhavaintoa ja kokemusmaailmaa. Tutustutaan arkkitehtuuriin ja ympäristösuunnittelun opetukseen lapsille lähtökohtana Viihtyisä ympäristö -projektin opetuskokeilu päiväkodissa. Perehdytään ympäristöestetiikan keskeisiin kysymyksiin. Syventymiskohteen tavoitteena on kehittää arkkitehtuuriin ja ympäristösuunnittelun opetusta kuvaamataidon-opetuksen sisältöalueena. (TaiK OPS, 1985–86, s. 61)

Muutaman vuoden kuluttua, lukuvuosina 1989–1991, syventymiskohteen opintoihin kuului yhteistyöprojekti eri koulujen opiskelijoiden kanssa, kuvataiteen leirikoulun suunnittelemisen sekä ympäristötaideteoksen toteuttaminen Outokumpuun. Opintooppaassa kurssin tavoitteissa kerrotaan:

Syvennetään esteettisen ympäristökasvatuksen osa-alueiden tietoja ja taitoja perehtymällä rakennetun ja esineellisen ympäristön suunnittelu- ja arviointiprosessiin yhteistyössä alan oppilaitosten ja museoiden kanssa. Tutkitaan ympäristöä kirjalliskuvallisten harjoitustöiden avulla. (TaiK OPS, 1989–1991, s. 55)

Kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelman aineopintoihin perustettiin 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa ympäristökasvatuksen kurssi. Kurssin luento-osuudessa tutustuttiin ympäristökasvatuksen periaatteisiin ja menetelmiin taidekasvatuksen näkökulmasta ja pyrittiin muodostamaan ”kokonaisvaltaista perustaa taidepainotteiselle ympäristökasvatukselle ekofilosofian, ympäristötaiteen, ekologian, ympäristö-estetiikan ja ympäristöpsykologian käsitteitä soveltaen” (TaiK OPS, 1991–1992, s. 49–50). Kurssiin kuuluivat myös jokakeväiset leirikoulut, joita pidettiin pääasiassa erilaisissa luonnonympäristöissä (esim. Taalintehtaalla, Kökarissa, Posiolla, Viron Karepassa ja Saarenmaalla) (Pohjakallio, 2015b; Räsänen, 1990) Valinnainen Ympäristökasvatus II -kurssi toteutettiin kenttäprojektina, kuten esimerkiksi perinnemaisemakurssi Suoniemellä ja Jyskyjärvi- ja Vianen Karjalassa (TaiK OPS, 1994–1995, 1996–1997).

Taideteollisen korkeakoulun Taideosaston<sup>6</sup> järjestämät SVYP-kurssit kuuluivat vielä 1990-luvun alussa kaikille yhteisiin opintoihin ja linkittyivät luontevasti kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman omaan ympäristöopetukseen. 1990-luvun alussa SVYP-kursseilla opettajina toimineet Satu Kiljunen ja Jussi Heikkilä tapasivat viedä oppilaansa kenttäkursseilla erilaisiin kohteisiin, joissa ympäristötaiteen näkökulma ja ympäristösuhteen pohtiminen korostuivat (TaiK OPS, 1995–1996; Pohjakallio, 2015b).

6 Koko koulun teoreettista ja taiteellista opetusta antava laitos oli vuosina 1997–2010 nimeltään taideosasto.



### TAITEESEEN PERUSTUVA YMPÄRISTÖKASVATUS

1990-luvun alussa opetuskokeilujen ja projektien tekemällä oppien muotoutuneet näkökulmat kiteytyivät Mantereen 1995 toimittamassa *Maan kuva* -kirjassa (Mantere 1992, 1993, 1995; Pohjakallio, 2015b). Yhteistä kirjan puheenvuoroille on se, että taiteelle ominaisilla havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavoilla nähdään kasvatuksessa itseisarvoinen rooli (sen sijaan, että taiteen rooli kutistuisi välineeksi, kuvitukseksi tai koristukseksi), jota kokonaisvaltaisen ekologisen ajattelun tulisi ohjata. Pirkko Pohjakallio (2008) avaa tätä kuvailemalla kasvatuksen ja taiteellisen toiminnan samankaltaisuutta ja viittaa esim. J. A. Holloon ja John Deweyhin:

Tulisi konkreettisesti ympäristössä toimimalla opetella rutiinista poiketen herkistämään havaintokykyä, harjoitella olemaan kokonaisvaltaisesti paikalla ja läsnä. Taide on parhaimmillaan tietynlainen linssi, jolla saadaan sellaista tuntumaa ympäröivään todellisuuteen, jota ei muulla tavalla saada. Se on tuntemattoman kanssa työskentelyä ja hyppäämistä tyhjän päälle, rohkeutta antautua epävarmuuteen. (s. 160)

Mantereen 1990-luvun alkupuolen kirjoituksissa korostuvat henkilökohtaiset kokemukset oppimisen lähtökohtana<sup>7</sup>. Hän kuitenkin muistuttaa, että tunteiden, mielikuvien ja elämyksellisyyden lisäksi ympäristön refleктоivan tarkastelun tulisi tuottaa tiedostettuja käsitteitä, merkityksiä ja arvoja (Mantere, 1993, 1995; Räsänen, 2015).

Mantere myös alleviivaa, että uhkien ja epävarmuuden aikana ympäristökasvatuksen täytyy voida luoda positiivisia visioita ja konsepteja kestävästä elämäntavasta ja tulevaisuudesta. Tarvitaan uudenlaista arjen estetiikkaa, joka sisältää iloa, luovuutta ja vastuullista asennetta kuluttamiseen (Mantere, 1993). Hän tähdentää, että tämän toteutumiseksi eri tiedonalojen yhteistyö kasvatuksessa on välttämätöntä. Toisaalta Mantere näkee tärkeänä myös sen, että taiteen keinoin on mahdollista käsitellä ympäristöön liittyviä negatiivisia tunteita ja kokemuksia, kuten ahdistusta, pelkoa ja voimattomuutta (Mantere, 1993, 1995).

Kolmas näkökulma, jonka Mantere nostaa esiin, on oppilaiden oma aktiivisuus. Ympäristön tutkiminen taiteen keinoin sekä ympäristöön vaikuttavien toimien pohtiminen ja suunnitteleminen ovat tärkeitä lähtökohtia opetuksessa. Mutta Mantereen mukaan vasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntynyt konkreettinen toiminta antaa osallisuuden, kykeneväisyyden ja voimaantumisen kokemuksia oppilaille. Tätä kautta oppilaat saavat ymmärrystä aktiivisen vaikuttamisen keinoista ja ympäristöarvot ja asenteet voivat muuttua pysyvästi (Mantere, 1993).

Koulutusohjelmaudistukset 1990-luvun loppupuolella kutistivat ympäristöopetuksen määrää kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa. Vuonna 1997 Taideosaston järjestämä SVYP-kurssi muuttui valinnaiseksi ja ympäristökasvatus hävisi kuvataidekasvatuksessa tarjottavien syventymiskohteiden valikoimasta; uutena valittaviin

7 Kokemuksellinen taideoppiminen, esim. Inkeri Sava (1993) ja Marjo Räsänen (1993).

kokonaisuuksiin tuli yhteisötaide. Pakollisissa aineopinnoissa ympäristökasvatuskurssi säilytti paikkansa, vaikka karsittujen opintoviikkomäärien takia leirikouluja ei enää järjestetty (Pohjakallio, 2015b; TaiK OPS, 1996–97, 1997–98, 1998–99).

#### 2000-LUKU: KOHTI VISUAALISEN KULTTUURIN MONINAISUUTTA

2000-luvulle tultaessa *kestävän kehityksen* käsite oli levinnyt yleiseen kielenkäyttöön ja hallinnollisiin strategioihin. Kestävän kehityksen sekä kestävyden käsitteiden sisällyttäminen ja tavoitteista laadittiin kansainvälisiä lausuntoja (esim. Earth Charter -julistus, Millennium Development Goals), mutta käsitteitä pidetään edelleen hyvin monitulkintaisina ja kiistanalaisina (Robinson 2015; Tani, 2008; Wolff 2004, 2011). Myös ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteiden keskinäisistä suhteista käydään jatkuvaa neuvottelua: ne on mahdollista nähdä tulkinnasta riippuen toistensa osina, toisistaan erillisinä, jatkumona tai synonyymeinä (KEKO, 2015; Tani, 2008; Wolff, 2004, 2011). UNESCO käynnisti vuosiksi 2005–2014 kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen vauhdittaakseen kansallisille tasoille laadittavien kestävyden edistämishjelmien käytäntöönpanoa (Wolff 2011).

Uuden vuosituhannen alussa kuvataideopettajien koulutuksen aineopintojen ympäristökasvatus-kurssi muuttui *Luonto, rakennettu ympäristö ja esineympäristö* -nimiseksi, ja sen paikka opinnoissa siirtyi koulutuksen kolmannesta vuodesta ensimmäiseen opintovuoteen (TaiK OPS, 2001–03). Nimenmuutoksella pyrittiin tuomaan selkeämmin esiin muotoilukasvatuksen näkökulmaa (Vira, 2004) ja kommunikoimaan muille laitoksille ymmärrettävällä tavalla koulutusohjelman ympäristökasvatuksen sisältöjä (Pohjakallio, 2015b).

Opintojakso muovautui kulttuurikriittiseksi johdannoksi kuvataideopetuksen ympäristönäkökulmiin. Kurssin monivuotinen vetäjä Pirkko Pohjakallio pyrki konstruktivistis-kokemuksellisen oppimisenäkemys pohjalta avaamaan erilaisia ympäristön kokemisen, tulkinnan ja ympäristöön vaikuttamisen keinoja sekä välittämään tietoisuutta kestävä kehityksen periaatteista (Pohjakallio 2015b; TKO OPS, 2004–2005). Kurssin ajoittuminen opintojen alkuun vaikutti opetussisältöihin siten, että ryhmäytyminen ja oman ympäristösuhteen tutkiminen sekä jakaminen ryhmässä korostuivat. Kurssilla tehtiin myös erilaisia toiminnallisia kokeiluja: ympäristöjä tutkittiin pelillisesti tai kaupunkitutkimuksen näkökulmista esimerkiksi vieraannuttamisen avulla tai rooli-hahmoja hyödyntämällä (Pohjakallio, 2015b).

Vuonna 2006 *Luonto, rakennettu ympäristö ja esineympäristö* -kurssi muutti jälleen nimeään, tällä kertaa *Ympäristöpedagogiikaksi* (TKO OPS, 2006–07), jona se kulkee edelleen opetusohjelmassa. Pohjakallio avaa kattavasti omassa tekstissään toisaalla tässä julkaisussa ympäristöpedagogiikka-kurssin ensimmäisten vuosien pedagogisia ratkaisuja.

Ympäristötaiteen professorina Taideosastolla vuosina 2001–2012 toimineen Markku Hakurin ympäristötaiteen kurssit täydensivät koulutusohjelman omaa ympäristöopetusta (Saarinen, 2001). Paikan ja tilan kysymysten käsitteleminen olivat aina keskeisessä roolissa Hakurin opetuksessa. Hän pyrki huomioimaan esteettisten teemojen



Ylhäällä Tero Hytösen kiviteos *Merimoro* Ulos luokkahuoneesta –kurssilta 2015.

Vas. alh. Osa Maiko Ikeuchin Art and Environmental Education -kurssilla vuonna 2015 toteuttamasta taideprojektista. Alh. oik. Yksityiskohta Maria Sannemannin ja Tommi Ollikaisen ”Yleisten käymälöiden seinäkirjoitukset” –projektista Ympäristöpedagogiikkakurssilta 2009.

lisäksi opetuksessaan myös laajemmat yhteiskunnallisen ja sosiaalisen vastuun näkökulmat (Hakuri, 2014).

Ryhmä jatko-opiskelijoita perusti vuonna 2007 *Arts-based environmental education (AEE)* -tutkimusryhmän erilaisten taideperustaisten ympäristönäkökulmien tutkimiseksi ja kehittämiseksi. Ryhmän perustajajäsen, alankomaalainen Jan van Boeckel, jonka väitös valmistui 2013, on nostanut taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen näkökulmaa esille kansainvälisesti. Van Boeckel ei edusta omassa tutkimuksessaan AEE:n laajinta mahdollista ympäristötulkintaa, joka huomioisi luonnonympäristöjen lisäksi myös rakennetun ja sosiokulttuurisen ympäristön sekä muotoilukasvatuksen näkökulmat. Hän on keskittynyt tutkimaan syväekologisella orientaatiolla, kuinka taiteellinen avoin prosessi voi toimia keinona herkistää aisteja ja avata yhteyden kokemusta luonnon kanssa (*more-than-human-world*) ja toimia siten porttina laajemmalle ekologisen ymmärrykselle (van Boeckel, 2006, 2009, 2013). 1980- ja 90-lukujen vaihteen taideleirikoulutyypinen ympäristöopetus palasi kuvataideopettajien koulutukseen vuonna 2007 tutkimusryhmän jäsenen Mari von Boehmin ohjaamalla Ulos luokkahuoneesta! -kursseilla. Leena Valkeapää, joka niin ikään kuuluu tutkimusryhmään, toimi opettajana ensimmäisellä kuvataidekasvatuksen opiskelijoille järjestetyllä biotaiteen kursilla Kilpisjärven biologisella asemalla vuonna 2009 (<http://bioartsociety.fi/archives/1034>; Valkeapää, 2009). Valkeapää myötävaikutti myös Biofilia-laboratorion syntyn Taiteen laitokselle vuonna 2012.

Tällä hetkellä kuvataideopetuksen koulutusohjelmissa on *Ympäristökulttuuri*-niminen moduuli, jonka kursseilla (esim. Ympäristöpedagogiikka) tarkastellaan kandidaattipintojen kohdalla ”luontoon sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön liittyviä esteettisiä, eettisiä ja ekologisia kysymyksiä” (Aalto ARTS OPS, 2013–2014, s. 194<sup>8</sup> / 2015–2016). Maisteriopintojen ympäristökulttuuri-syventymisalueessa pyritään kehittämään taideperustaisen ympäristöopetuksen teoreettista perustaa ja käytäntöjä monitieteisesti ja -taiteisesti, esimerkiksi bio-, ympäristötaiteen tai muotoilu- ja arkkitehtuuripedagogiikan alueilla (Aalto ARTS OPS 2013–2014, s. 196 / 2015–2016).

Tämän tekstin kirjoittamiseen johtanut tutkimustyö on rakentanut kuvaa siitä, että vuosituhaten alun ja 2010-lukujen aikana kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman ympäristöopinnot ovat hakeneet jatkuvasti muotoaan. Toistuvat tutkintouudistukset sekä Taideteollisen korkeakoulun osastojen yhdistäminen ja siirtyminen Aalto-yliopistoon ovat omalta osaltaan sirpaloittaneet ympäristöopetusta (Pohjakallio, 2015b).

Liikkuvuus, eklektisyys ja avoimuus näyttävät olleen kantavia teemoja, joiden varaan kuvataidekasvatuksen ympäristöopetus on tällä vuosituhatennalla rakentunut. Pohjakallio, joka vastasi pitkään koulutusohjelman ympäristöopetuksen järjestämisestä (ja jäi eläkkeelle 2014), kannusti opiskelijoita syventämään henkilökohtaisten

8 Moduulien kuvaukset ovat pysyneet samoina lukuvuosina 2011–2012, 2012–2013 sekä 2013–2014. Tämän jälkeen opinto-oppaat ovat ilmestyneet sähköisinä, eikä niissä ole enää erillisiä moduulien kuvauksia. Moduulit ovat kuitenkin sisällöltään lukuvuonna 2015–2016 edellisten vuosien kaltaisia.

kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden pohjalta suhdetta johonkin tiettyyn ympäristölliseen näkökulmaan tai osa-alueeseen. Ajatus siitä, että ”opiskelijat rakentavat itse taideopettajuutensa” (Pohjakallio, 2015b), on tuottanut lähestymistapoihin moniäänisyyttä. Toisaalta se on myös vahvistanut ilmiötä, jonka van Boeckel (2013) ja tämän tekstin kirjoittaja ovat kohdanneet tehdessään väitöstutkimuksiaan: ympäristö- ja taidekasvatusta yhdistävät käsitteet, näkökulmat ja käytännöt ovat niin moninaisia, että niiden välisten yhteyksien ja kokonaisuuksien hahmottaminen on työlästä. Myös tämänhetkisessä kansainvälisessä ja kotimaisessa taidekasvatuskeskustelussa korostuvat ympäristö- ja kestävyysorientoituneiden lähestymistapojen rikkaus ja erilaiset painotukset (esim. Anderson & Suominen Guyas, 2012; Hicks, 2012; Illeris, 2015; Inwood, 2010; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Jónsdóttir, 2015; Kallio-Tavin, 2015; Räsänen, 2015; Suominen, 2015b).

Yhteiskunnallista aktivismia, oikeudenmukaisuutta, demokratiaa ja kulttuurista moninaisuutta korostava taidekasvatusparadigma on vahvistumassa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa (esim. Anderson & Suominen Guyas, 2012; Kallio-Tavin, 2015; Pohjakallio, 2010; Suominen, 2015a, 2015b; Tavin & Ballengee Morris, 2013). Visuaalista kulttuurikasvatusta ja kriittistä pedagogiikkaa korostavissa näkökulmissa on nähtävissä yhteyksiä 1970-luvun taidekasvatuksen kriittiseen ympäristöorientaatioon (Pohjakallio, 2010).

Syksyllä 2016 voimaan astuvat uudet peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat korostavat edellistäkin opetussuunnitelmaa voimakkaammin kestävästä elämäntavasta välttämättömyyttä. Osallistuminen, vaikuttaminen, vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta rakentaminen näkyvät laaja-alaisen osaamisen ja opetuksen toimintakulttuurin tavoitteissa. (POPS, 2004, 2014; LOPS, 2003, 2015; Räsänen, 2015). Näiden tavoitteiden siirtäminen käytännön kasvatukselliseen toimintaan ja ajatteluun, myös muualla kuin yleissivistävässä koulutuksessa, edellyttävät pedagogista luovuutta, jota jo Mantere *Maan kuva* -kirjassa peräänkuuluttaa: toivoa, huumoria, käytännönläheisyyttä ja yhteistyötä.

- AALTO-YLIOPISTON Taideteollisen korkeakoulun opinto-opas 2011–2012. Helsinki, Suomi: Aalto-yliopiston Taideteollinen korkeakoulu.
- AALTO-YLIOPISTON Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun opinto-oppaat 2012–2013 ja 2013–2014. Helsinki, Suomi: Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- ANDERSON, T. & SUOMINEN GUYAS, A. (2012). Earth Art Education, Interbeing and Deep Ecology. *Studies in Art Education*, 53 (3), 223–245.
- VAN BOECKEL, J. (2006). Forget your Botany: Developing Children's Sensibility to Nature through Arts-based Environmental Education. *The International Journal of the Arts in Society*, 1(5), 71–82.
- VAN BOECKEL, J. (2009). Arts-based Environmental Education and the Ecological Crisis: Between Opening the Senses and Coping with Psychic Numbing. Teoksessa B. Drillsma-Milgrom & L. Kirstila (Toim.), *Metamorphoses in children's literature and culture* (s. 145–164). Turku, Suomi: Enostone.
- VAN BOECKEL, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth – An Exploration on Practices in Arts-Based Environmental Education*. Helsinki, Suomi: Aalto University Publication Series.
- HAKURI, M. (Toim.) (2014). *Paikka vai tila*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- HARTIKAINEN, M. (2013). Kulttuurisesti kestävä taidekasvatus. Teoksessa P. Toivanen (Toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 140–149). Helsinki, Suomi: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6.
- HICKS, L. E. (2012). Sustainability and What it Means to be Human. *Studies in Art Education*, 53(4), 267–269.
- ILLERIS, H. (2015). Searching for Environmental Sustainability: Art Education for Sustainable Development (AESD) in Nordic Art Education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 280–291). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- INWOOD, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. *Art Education*, 63 (6), 33–38.
- JOHANSSON, H. (2004). *Maataidetta jäljittämässä: Luonnon ja läsnäolon kirjoitusta suomalaisessa nykyaiteessa 1970–1995*. Helsinki, Suomi: Like.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015). Contemporary Arts Education Meets the International Multicultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 262–276). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- JÖNSDOTTIR, A. (2015). Teaching and learning for sustainability: An Icelandic practice-based research. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 391–407.
- KALLIO-TAVIN, M. (2015). Becoming Culturally Diversified. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 20–32). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- KEKO – Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia (2015). Helsinki, Suomi: Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. Saatavilla: <http://www.kierratyskeskus.fi/files/11354/KEKO-sanasto.pdf>
- LOPS – Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Helsinki, Suomi: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)
- LOPS – Lukion opetussuunnitelman perusteet / Luonnon 22.8.2015 (2015). Helsinki, Suomi: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/171262\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_luonnos\\_22092015.pdf](http://www.oph.fi/download/171262_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_luonnos_22092015.pdf)
- MANTERE, M-H. (1992). Phenomena of the 80's. Post-Modern Art Education? Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio (Toim.), *Images in Time – Essays on Art Education in Finland* (s. 89–97). Helsinki, Suomi: Faculty of Art Education, University of Industrial Arts Helsinki.
- MANTERE, M-H. (1993). Ecology, environmental education and art teaching. In L. Piironen (Toim.), *Power of images* (s. 16–27). Helsinki, Suomi: INSEA-Finland.
- MANTERE, M-H. (1994). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? *Stylus*, 4, 54–56.
- MANTERE, M-H. (Toim.) (1995). *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.

- MUUKKA-MARJOVUO, A. (2014). *Taidetunteen kasvattaminen – Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa*. Helsinki, Suomi: Aalto-yliopiston julkaisusarja Doctoral Dissertations 132/2014.
- NIKODIN, J., KOKKONEN, A. & VIBERG, A. (2013). *Yhteinen käsitys – Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki, Suomi: Ympäristöministeriö / Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus. Saatavilla: [http://www.yhteinenkasitys.fi/sites/prod.yhteinenkasitys.fi/files/yhteinen\\_kasitys\\_web.pdf](http://www.yhteinenkasitys.fi/sites/prod.yhteinenkasitys.fi/files/yhteinen_kasitys_web.pdf)
- POHJAKALLIO, P. (1996). *Kuvitella vuosisata*. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (Toim.), *Kuvitella vuosisata – Taidekasvatuksen juhla* (s.19–29). Helsinki, Suomi: Taidekasvatuksen osasto Taideteollinen korkeakoulu.
- POHJAKALLIO, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun taideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki, Finland: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- POHJAKALLIO, P. (2008). *Kuvataidekasvatusta ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatusta kuvataidekasvatuksena*. Teoksessa I. Palmberg & E. Jeronen (Toim.), *Sopuointua vai ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa* (s. 153–164). Rapport Nr 24/2008. Vaasa, Finland: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- POHJAKALLIO, P. (2009). *Kuvataidekasvatuksen historiaa tutkimassa. Kasvatus ja aika, 3*. Saatavilla: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=230](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=230)
- POHJAKALLIO, P. (2010). *Mapping Environmental Education Approaches in Finnish Art Education*. *Synnyt/ Origins*, 2, 67–76. Saatavilla: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792360/pohjakallio.pdf>
- POHJAKALLIO, P. (2015a). *Katse ympäristöön*. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (et al.) (Toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 105). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- POHJAKALLIO, P. (2015b). *Suulliset keskustelut kesällä 2015*.
- POPS I -Peruskoulun opetussuunnitelmaomitean mietintö I (1970). *Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4*. Helsinki, Suomi: Valtion painatuskeskus.
- POPS-OPAS (Peruskoulun opetussuunnitelmaopas) (1976). *Täydennysopas 12 b. Kuvaamataito*. Helsinki, Suomi: Kouluhallitus.
- POPS-OPAS (Peruskoulun opetuksen opas) (1988). *Yläasteen kuvaamataito*. Helsinki, Suomi: Kouluhallitus.
- POPS - Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985). Helsinki, Suomi: Kouluhallitus.
- POPS - Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki, Suomi: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- POPS - Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki, Suomi: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- ROBINSON, J. (2015, Toukokuu 8). *Sustainability in the Imaginary World*. Puhe Culture(s) in Sustainable Futures -konferenssissa, Helsinki, Suomi.
- RÄSÄNEN, M. (1990). *Kokemuksia taideleirikouluista*. *Stylus*, 1, 5–6.
- RÄSÄNEN, M. (1992). *Reflections on the 70's – a Students Viewpoint*. Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho, & P. Pohjakallio (Toim.), *Images in Time – Essays on Art Education in Finland* (s. 75–87). Helsinki, Suomi: Faculty of Art Education, University of Industrial Arts Helsinki.
- RÄSÄNEN, M. (1993). *Kuvasta kokemukseksi: Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. Helsinki, Suomi: Taidekasvatuksen osaston julkaisuja, tutkimus No. 4.
- RÄSÄNEN, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- SAARINEN, L. (2001). *Salaisuus, muisto ja unelma kaupungissa*. Julkaisematon kurssimateriaali, Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu, Taideosasto.
- SALMINEN, A. (1992) *Opettaja. The Teacher*. Teoksessa K. Kalin, T. Lipasti, L. Maunula, L. Pallasmaa, S. Parko, J. Peltonen & L. Räsänen, *Kaj Franck. Muotoilija. Formgivare. Designer* (s. 275–292). Helsinki, Suomi: WSOY.
- SAVA, I. (1993). *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna (Toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki, Suomi: Suomen kuntaliitto.
- SUOMINEN, A. (2015a). *Ympäristötaidekasvatuksesta kuluttaja-aktivismiin*. Teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin (et al.) (Toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 134–139). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.

- SUOMINEN, A. (2015b). Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education and Art Education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 246–259). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- TAIDETEOLLISEN korkeakoulun opinto-oppaat 1978–79, 1985–86, 1989–91, 1991–92, 1995–95, 1996–97, 1997–98, 1998–99, 2001–03. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- TAIDEKASVATUKSEN osasto – kuvataideopetuksen koulutusohjelma: *Tutkintovaatimukset 2004–2005*. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- TAIDEKASVATUKSEN osasto – kuvataideopetuksen koulutusohjelma: *Opetusohjelma 2006–07*. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- TANI, S. (2008). Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (Toim.), *Kohti kestävää kehitystä – pedagoginen lähestymistapa* (s. 53–63). Helsinki, Suomi: Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opmo3.pdf>
- TAVIN, K. & BALLENGEE MORRIS, C. (Toim.) (2013). *Stand(ing) up, for a Change: Voices of Arts Educators*. Reston, VA, USA: National Art Education Association.
- VALKEAPÄÄ, L. (2009). Arktinen matka taiteen ja luonnontieteiden leikkauskohdassa. *Luonnon tutkija*, 5, 191–194.
- VIRA, R. (2004). Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen... ja takaisin? Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (Toim.), *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s. 13–25). Helsinki, Suomi: Taiteen keskuustoimikunta.
- WOLFF, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–29). Juva, Suomi: PS-kustannus.
- WOLFF, L.-A. (2011). *Nature and Sustainability: An Educational Study with Rousseau and Foucault*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.



# Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa



Ympäristöpedagogiikkakurssin lokikirjasta. Kuva: Juliana Hyrri

PIRKKO POHJAKALLIO on taidepedagogiikan professori emerita (TaT). Hän on toiminut koulun ja kansalaisopiston kuvaamataidonopettajana ja ollut perustamassa Suomen ensimmäistä kuvataidekoulu Kauniaisiin. Pohjakallio on opettanut neljä vuotta Libyan Garyounis-yliopistossa kaupunkisuunnittelun osastolla ja 26 vuotta Taideteollisessa korkeakoulussa/Aalto-yliopistossa.

Aivan alusta lähtien ympäristökasvatus on mukautettu tukemaan vallitsevaa järjestelmää ja kesytetty harmittomaksi puuhasteluksi. Olemme tällä hetkellä menettämässä kokonaisen planeettallisen kansalaisia, jotka olisivat voineet muuttaa tulevaisuuden suunnan. Aikaa on jäljellä vain vähän.

Näin toteaa Steve van Matre (1998, s. 19).

Mistä puhumme, kun puhumme ympäristökasvatuksesta taideopetuksen yhteydessä – mikä ympäristö, mikä kasvatus, mikä taide? Tässä artikkelissa tarkastelen lyhyesti omaan opettajakokemukseeni ja alan tutkimukseen nojaten ympäristökasvatusta kuvataideopettajien koulutuksessa Aalto-yliopistossa ja sen edeltäjissä. Lähdin artikkelin suunnittelussa liikkeelle TEE-arviointiin<sup>1</sup> tekemästani Ympäristöpedagogiikka-kurssin kuvauksesta, joka pyrki valottamaan uuden vuosituhannen alkupuolen toiminnan taustalla olevia taidepedagogisia näkemyksiä. Olen liittännyt kyseisen kuvauksen tekstini osaksi.

Ympäristökasvatuskeskustelu juuttuu usein käsitteellisiin sekaannuksiin, koska sana ympäristö voidaan ymmärtää niin monin tavoin. Asioiden nimet ja niitä valottavat käsitteet halutaan muuttaa, kun ne alkavat menettää alkuperäistä merkitystään tai yleistyvät tarkoittamaan lähes mitä tahansa. Amerikkalainen ympäristöaktivisti, *Earth Education* -liikkeen ja -instituutin perustaja Steve Van Matre alkoikin käyttää 1980-luvulla *ympäristökasvatuksen* sijasta käsitettä *maakasvatus*. Sen tavoitteena on vapaaehtoisorganisaation keinoin auttaa ihmisiä parantamaan tiedollista ja emotionaalista suhdettaan maapallon eliöyhteisöihin ja elämää ylläpitäviin järjestelmiin.

Kuvaamataidon opettajien koulutuksessa puolestaan otettiin 1990-luvulla käyttöön käsite *taiteeseen perustuva ympäristökasvatus* (van Boeckel, 2013; Mantere, 1995; Pohjakallio, 2008). Aiempi 1960–70-lukujen ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksen yhteydessä oli saanut virikkeitä ympäristöliikkeestä<sup>2</sup> ja ekologiasta, mutta myös esimerkiksi semiotiikasta, kulttuurintutkimuksesta ja yhteiskuntatieteistä. Taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen kehittelyyn olivat vaikuttamassa taiteen jälkimodernit ilmiöt, ympäristö- ja maataide sekä väsymys aikaisempaan uhkakuvia, ongelmia ja polarisaatiota korostaneeseen ”yhteiskunnalliseen” 1970-luvun huutavien kuvien pedagogiikkaan (esim. Mantere 1995; Pohjakallio, 2008). Osa ajan taiteesta, nykytaiteesta, oli 1960-luvulta lähtien pyrkinyt irrottautumaan taidemaailman ”valkoisista kuutioista” ja esineellisyydestä, taideobjekteista, halunnut siirtyä maastoon ja ihmisten yhteyteen. Kielellinen ja käsitteellinen käänne taiteessa lähensivät sitä toisaalta tieteisiin.

Osaltaan kuvaamataidonopettajakoulutuksen taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen kehittelyn taustalla vaikuttivat myös kriittiset näkemykset vallitsevaa luonnontieteellistä ympäristökasvatusta kohtaan. Ympäristökasvatus ei ollut saanut

- 1 Opetuksen ja koulutuksen arviointihanke (TEE, Teaching Evaluation Exercise) käynnistyi keväällä 2010 ja se toteutettiin lukuvuonna 2010–2011 Aalto-yliopistossa (<https://into.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=3222573>).
- 2 Ks. esim. [https://fi.wikipedia.org/wiki/Suomen\\_luonnonsuojeluliitto#Historia](https://fi.wikipedia.org/wiki/Suomen_luonnonsuojeluliitto#Historia). Esim. Naomi Klein (2015) käsittelee ympäristöliikettä kirjansa monissa eri kohdissa.

aikaan muutosta ihmisten luontoa ja ympäristöjä tuhoavassa käyttäytymisessä. Tiedon jakaminen ei ollut muuttanut elämäntapaa. Esimerkiksi Van Matren ja *The Institute for Earth Education* -järjestön kehittämän maakasvatuksen toimintatavoissa oli osin yhteistä jälkimodernin taiteen toimintatapojen kanssa: ihmisen ei-sanallisen ja aistisen maailmasuhteen hahmottamista, työstämistä ja näkyväksi tekemistä taiteiden keinoin<sup>3</sup>.

#### KUVATAIDEOPETTAJAKOULUTUKSEN YMPÄRISTÖT

Sata vuotta toimineen kuvataideopettajien koulutuksen<sup>4</sup> ydintehtävä on ollut valmistaa kuvataideopettajia yleissivistävään kouluun ja sen lisäksi mitä moninaisimpiin taiteen perusopetuksen, vapaan sivistystyön sekä ammatillisen koulutuksen ja korkeakouluopetuksen tarpeisiin. Näkökulmat ja puhuvat ovat muuttuneet ympäröivän maailman muutosten myötä. Kuvataideopettajakoulutuksessa on 2010-luvulla tavoitteena kasvattaa tietoa, ymmärrystä, taitoa ja kokemusta taiteista, ympäröivästä visuaalisesta kulttuurista, ihmisen suhteesta ympäristöönsä sekä opettamisesta ja oppimisesta.<sup>5</sup>

Suomalaisessa kuvataideopettajien koulutuksessa<sup>6</sup> on ollut ympäristöön liittyvää opetusta alusta saakka, siis sata vuotta (Pohjakallio, Kallio-Tavin ym., 2015). Valistuksen ja romantiikan jälkimainingeissa 1900-luvun alussa luonnon suojelu yhdistyi kotiseudun suojeluun ja kansallisuusaatteeseen. Taideteollisen koulutuksen yhteiset opinnot, erityisesti yleinen sommittelu, muoto-oppi sekä suunnittelun ja viestinnän yleiset perusteet (SVYP), ovat tarjonneet myös opettajakoulutukselle monialaista ympäristöä käsittelevää pohdittavaa ja työstettävää (Muukka-Marjovuori, 2014; Pohjakallio, Kallio-Tavin ym., 2015; Ylirisku (historiateksti), 2016.)

Ympäristökasvatus-käsite ilmaantui 1970-luvulla uuden peruskoulun opetus-suunnitelmissa ensimmäisenä kuvaamataidon opetukseen, sen yhdeksi osa-alueeksi. Peruskoulun opetusopas (Pops, 1976) luonnehti oppiainetta esteettisen ja kuvallisen kulttuurin välittäjäksi ja kehittäjäksi – kuvaamataidon opettamisella ohjataan arvostamaan esteettistä suunnittelua ja ymmärtämään sen vaatimaa ammattitaitoa. Pops-opas painotti opetuksen tavoitteina lisäksi elinympäristön viihtyisyyden ymmärtämistä ja ympäristöaktiivisuuden kehittymistä. Peruskoulun ensimmäisen kuvaamataidon opetussuunnitelman voi ymmärtää kannustaneen muun muassa esteettisesti laadukkaiden tuotteiden tunnistamiseen ja kuluttamiseen, kuluttajakasvatukseen. Myös vanhojen kulttuuriympäristöjen ja rakennusten dokumentointi, tutkiminen ja suojelu olivat vahvasti esillä, ja ympäristöaktiivisuus mainittiin suunnitelmissa. (Pohjakallio 2008; Pops, 1976.)

Yleissivistävän koulun kuvataideopetus ja alan opettajakoulutus Suomessa ovat alusta saakka omanneet laajan näkemyksen kuvataiteista sekä rakennetusta ja

3 Meri-Helga Mantere osallistui esimerkiksi van Matren (1998) kirjan suomalaisen laitoksen toimitukseen asiantuntijaryhmän jäsenenä.

4 Aiemmin piirustuksenopettajien, kuvaamataidonopettajien koulutuksen. (<http://www.aalto.fi/fi/studies/education/programme/kuvataidekasvatus/>)

6 Ainoa alan koulutuspaikka Suomessa oli 1915–1990 Taideteollisen korkeakoulun ja sen edeltäjien yhteydessä.

esineellisestä ympäristöstä osana visuaalista ja materiaalista kulttuuria. Niin kutsutun korkean taiteen tai taidemaailman lisäksi opetukseen ovat kuuluneet soveltavan taiteen (arkkitehtuurin, graafisen suunnittelun, median, muotoilun ja arjen estetiikan) alueet osin senkin vuoksi, että opettajakoulutus sijoitettiin taideteollisen koulutuksen yhteyteen (Pohjakallio, Kallio-Tavin ym., 2015).

Ympäristökasvatuksen ja visuaalisen kulttuurikasvatuksen asema opettajakoulutuksessa on korostunut jälleen uuden vuosituhannen alussa. Elämän edellytysten uhanalaisuuden ilmeisyys maapallolla on todettu. Siihen liittyvät pyrkimykset muokata tajuntaamme visuaalisin ja esteettisin mielikuvateollisuuden keinoin kaipaamaan jatkuvasti kiihtyvää kuluttamista. Kieltojen asettaminen ja uhkakuvien lietsominen eivät kuitenkaan osoittautuneet käyviksi keinoiksi muuttaa ihmisten ympäristöä ja yhteisyyttä tuhoavaa elämäntapaa. Elämää säilyttävien, ekologisesti, eettisesti ja kulttuurisesti kestävien arvojen edustajiksi on löydettävä ihmisten todellisiin tarpeisiin vetoavia mielikuvia ja sosiaalista todellisuutta. Tämä ei ole helppoa nykyisessä globaalissa kapitalismissa, jossa ”vihreys” on valjastettu kulutuksen lisäämiseen ja brändien tehtailuun. Ympäristökasvatus ja mediakasvatus lomittuvat, kun mediavälitteinen kuva maailmasta ja ympäristöistä hallitsee ihmisten mieltä (Klein, 2015).

#### KASVATUS JA OPETUS – KASVATUKSEN TAIDE

Keskustelua kasvatuksesta on käyty ainakin kirjoitetun historian ajan (Kreikan) antiikista saakka. Nykyaikaa hallitsee välineellistävä ja markkinavetoinen koulutuspuhe, jossa koulutuksella halutaan tuottaa nopeasti hyödynnettäviä innovaatioita. Taidekasvatuskeskustelussa 2010-luvulla puolestaan on ajankohtainen jo 1900-luvun alussa suomalaista kasvatuskeskustelua virittänyt kasvatustieteen professori, monialainen kulttuurivaikuttaja, suomentaja J. A. Hollo (1885–1967).<sup>7</sup> Hän pohti kasvatusta kasvamiseen saattamisena, taiteena ja mielikuvituksen kehittäjänä. Hänen mukaansa kasvatuksen tulee olla monipuolista sivistyskasvatusta, jossa oleellisina puitteina toimivat esteettiset piirteet – pakottomuus, ilmavuus, vapaus ja monivivahteisuus (Hollo 1959).

Hollon myöhempänä sukulaissieluna voi nähdä Standfordin yliopiston professori Elliot Eisnerin (1933–2014), joka on vaikuttanut kirjoituksillaan ja vierailuillaan suomalaiseen kuvataidekasvattajien koulutukseen 1980- ja 90-luvuilla. Eisner toteaa teoksessaan *The Educational Imagination* (1979), että opettaminen ei edellytä vain didaktista tai dialektista suhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Kokonaisvaltaista tajuamista voi tapahtua ja todella tapahtuu luomalla älyllisesti tuottava, hedelmällinen ympäristö, jossa mielikuvitukselle ja ei-kielellisillekin – visuaalisille, auditiivisille, metaforisille, synesteettisille – ajatuksen muodoille annetaan tilaa. Antero Salminen (2005) toi näitä Eisnerin ajatuksia suomalaiseen keskusteluun 1980–1990-luvuilla kirjoituksissaan sekä kääntämällä hänen tekstejään. Marjo Räsänen (1997, 2008) on

7 Ks. Hollo-instituutti <http://www.hollo-instituutti.fi/web/guest/hollo-instituutin-tausta> ja esim. Heikkilä & Tuovinen, 2014; Varto, 2014; Taneli, 2012.

myös vaikuttanut suomalaiseen kuvataidekasvatuskeskusteluun tutkimuksillaan kokemuksellisesta oppimisesta ja integroivasta taideopetuksesta.

Aikuiskasvatuksen professori, kriittisen pedagogiikan edustaja Juha Suoranta on myös inspiroitunut Hollon kasvatusajattelusta ja ottanut tämän käsitteen käyttöönsä kirjansa *Kasvatuksellisesti näkeväksi* (1997) otsikkoonkin. Tässä kuvataideopettajien koulutuksessakin käytetyssä teoksessaan hän pohtii jälkimodernille kasvatuksen maailmalle yhteisiä kasvatuskysymyksiä. Hän kuvaa lähestymistapaansa kasvatustieteelliseksi kulttuurintutkimukseksi, joka on tarkoitettu kaikille kasvattajille. Suoranta pyrkii Hollon tavoin taitoon, jolla kasvatuksen erityispiirteet olisi mahdollista tunnistaa sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta. Hän jakaa kasvatukselliset teot karkeasti kahdenlaisiin. On terminologialla ja sanoilla operoivaa kasvatusta, joka pysyy kaukana siitä yhteydestä, jossa kasvatus syntyy. Tätä hän kuvaa *omistavaksi, välineelliseksi tai teknologiseksi* kasvatusajatteluksi. Toisenlaista ajattelua edustaa *sivistyksellinen kasvatusajattelu*, kasvatus, joka ottaa vakavasti aikakauden ja toimintayhteyden, jossa se tapahtuu, ja näkee ihmisen ainutkertaisuudessaan ja toiseudessaan arvokkaana sinänsä (Suoranta, 1997).

#### TAITEESEEN PERUSTUVA YMPÄRISTÖKASVATUS

Meri-Helga Mantere otti käyttöön käsitteen taiteeseen perustuva ympäristökasvatus toimittamassaan teoksessa *Maan kuva* (1995). Hän kuvaa havaintojaan ympäristöä ja esteettistä ympäristösuhdetta koskevan oppimisensa etenemisestä tuossa julkaisussa, joka on toiminut usean opiskelijasukupolven lukemistona. Mantereen käsityksiä kasvatuksesta ja didaktiikasta voi nähdä jatkumossa, jolle asettuvat muun muassa Hollo (1918), Eisner (1972, 1979, 1991), opettajakouluttajakollega Marjo Räsänen (1997) ja myös van Matre (1998). Mantere (1995) kokee oppineensa seuraavanlaisten ilmiöiden toteutuessa:

- a. opetus on ajoittunut sopivasti, ajankohtaan, jolloin on ollut valmis kuulemaan ja näkemään ja riittävän rohkea katsomaan
- b. koettu on ollut esteettisesti ja eettisesti puhuttelevaa
- c. nähty, kuultu, koettu on vastaanotettu monen kanavan kautta (aistien, tunteiden, kognitioiden, esteettisyyden, henkisten arvojen, toiminnallisuuden kautta)
- d. koettu on ollut mahdollista kytkeä käsitteellisesti yksittäistä tai henkilökohtaista laajempiin ekologiisiin arvoihin ja merkityksiin
- e. on ollut mahdollista toimia taiteellisesti tai taiteenomaisesti välittömässä suhteessa ympäristöön
- f. luetut tai kuullut uudet ideat, teoriat ja tiedot on esitetty sellaisella kielellä, joka on ollut riittävän tuttu
- g. on voinut jakaa, vaihtaa ja tarkistaa ympäristökokemuksiaan ja havaintojaan muiden ihmisten kanssa keskustelun, kirjoittamisen ja kuvataiteen keinoin. (s. 19)

Mantere kirjoittaa näiden omaa oppimistaan koskevien havaintojen vaikuttavan osaltaan siihen, kuinka hän myös taiteeseen perustuvaa ympäristöopetustaan kuvittelee, rakentaa ja rytmittää – kuitenkin niin, että tekee sitä ohjattavien kanssa eikä yksin. Loppujen lopuksi ohjattavat ovat opetusprojektin varsinaisia toteuttajia, siitä tulee heidän näköisensä ja he antavat sille nimenkin. Mantereen pedagogisen näkemyksen mukaan opetusprojekti on taideteoksen kaltainen: ”Yhteinen toiminta tapahtuu jossain suuressa liikkeessä tai tanssissa, kutsummepa sitä evoluutioksi, elämäksi tai jollain muulla nimellä. Tuossa kokonaisuudessa pedagoginen suunnitelma ei hahmotu niinkään opintokokonaisuutena tai ohjelmana vaan liikkeen tai muutoksen mielikuvana” (s. 19–20).

#### TAIDE – TAIDEOPETUS

Kun taiteeseen perustuvasta opetuksesta puhutaan Mantereen edellä kuvaamalla tavalla tai Hollon ajatuksia mukailien opetuksen taiteena, kannustetaan opettajaa suhtautumaan opetustapahtumaan samalla intensiteetillä kuin taideteokseen. Opettaja-taiteilijan taidekäsitteitä on syytä aina pohtia – kuinka tietoinen opettaja on omista taidekäsitteistään ja miten hän ne välittää. Nykytaide yhdistelee eri taiteenaloja, tutkii ja kokeilee todellisuutta hyödyntäen eri tiedonaloja. Monet nykytaiteilijat pyrkivät selvittämään niitä ehtoja, joilla kulttuurissa toimitaan. Tällaiseen taidekäsitteeseen tukeutuva oppimistapahtuma ei pohjaudu opettajan esitykseen vaan muistuttaa enemmänkin yhteisötaidetta niin, että ”oppimisteos” syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kuvatonlaisen avoimen dialogisen tilan saavuttaminen on monen nykyopettajan ja opettajakouluttajan pyrkimyksenä (Pohjakallio, 2005; Räsänen, 2009).

Käsitteelliset epäselvyydet koskevat lähes kaikkia täysmodernismin jälkeen syntyneitä niin sanottuja ”uusia taidemuotoja.” Eri lajityyppien väliset rajat murtuvat, ja puhutaan jälkivälineellisestä taiteesta eikä eroja haluta korostaa. Kuitenkin puhutaan ympäristötaiteesta ja sen sisällä esimerkiksi maataiteesta, kaupunkitaiteesta ja sosiaalisesta taiteesta (Johansson, 2004). Samoin kuin taidetta ja ympäristötaidetta, myös taideperustaista ympäristökasvatusta voi lähestyä avoimena käsitteenä (taiteen avoimuudesta esim. Danto, 1986; Weitz, 1956). Se tarkoittaa, että toimintaa ja sen tausta-ajatuksia pohditaan (”reflektoidaan”) toimijoiden kesken. Se sisältää jatkuvassa muutostilassa olevia näkemyksiä taiteen ja kasvatuksen tarkoituksista ja tehtävistä, jotka kytkeytyvät aina paikkaan, aikaan ja toimijoiden tarpeisiin.

Seuraavassa kuvaan yhden esimerkin avulla, miten edellä kuvatun kaltaisten ajatusten pohjalta on uuden vuosituhannen alussa viritetty Aalto-yliopiston kuvataideopettajien taidetta, ympäristöä ja pedagogiikkaa yhdistäviä ympäristöpedagogiikan opintoja.

YMPÄRISTÖKASVATUS – LUONTO, RAKENNETTU YMPÄRISTÖ,  
ESINEYMPÄRISTÖ – YMPÄRISTÖPEDAGOGIIKKA

Kuten todettu, kuvataideopettajien koulutuksella on entisessä Taideteollisessa korkeakoulussa, nykyisessä Aalto-yliopistossa sadan vuoden historia. Kuvataideopettajakoulutusta on uudistettu kaiken aikaa, mutta uudistusvauhti on kiihtynyt osana Euroopan unionin ja globaalien koulutusmarkkinoiden aikaansaamaa jatkuvaa tutkinnonuudistustyötä.

*Ympäristökasvatus*-kurssi muutettiin *Luonto, rakennettu ympäristö ja esineympäristö* -nimiseksi kurssiksi (historiasta Ylirisku tässä julkaisussa). Tuolloin, 2000-luvun alussa, opettajakouluttajat ja ajankohdan kansainvälinen taidekasvatuspuhe korostivat kuvataidekasvatusta visuaalisena kulttuurikasvatuksena. Taiteeseen perustuvassa ympäristökasvatuksessa oli kriitikoiden mielestä keskitytty liikaa kokemuksiin ja luontosuhteeseen ja unohdettu muotoilukasvatus ja materiaalisen kulttuurin kriittinen tarkastelu (Vira, 2015). Uusi nimi pyrki tarkentamaan kuvataidekasvatukseen liittyvän ympäristökasvatuksen aluetta.

*Luonto, rakennettu ympäristö ja esineympäristö* oli kuitenkin hankala nimi: pitkä ja silti taideopetuksen kannalta puutteellinen.<sup>8</sup> Opintoja uudistettaessa koulutusohjelman opettajat sijoittivat ympäristöopinnot opintojen alkuun nimellä *ympäristöpedagogiikka*. Pedagogiikka-sana otettiin käyttöön osin siksi, että niin selvennettiin kuvataidekasvatukseen sisältyvien opettajan pedagogisten opintojen työnjakoa Helsingin yliopiston kanssa, joka järjestää opettajan pedagogisia opintoja. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma siis tähdensi ympäristöpedagogiikan kuuluvan oman tiedonalansa piiriin.

*Ympäristöpedagogiikka*<sup>9</sup> oli peruskurssi osana ympäristömoduulin<sup>10</sup> opintoja, mutta se toimi myös ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille johdatuksena vertaisryhmän kanssa työskentelyyn (oppimisen sosiaaliseen rakentumiseen<sup>11</sup>), kuvataidekasvatuksen kenttään ympäristönäkökulmista ja kulttuuriseen toimintaympäristöön (mm. korkeakoulun lähiympäristöön ja asukastoimintaan). Lisäksi pyrittiin saamaan opiskelijat tietoisiksi Aalto-yliopiston ympäristötaiteen, muotoilun sekä muiden ympäristökysymyksiin liittyvien opintojen tarjonnoista.

- 8 Esimerkiksi Suomessa usein vierailnut yhdysvaltalainen ympäristöes-  
teetikko Arnold Berleant (1932–) korostaa ympäristöä elettyinä tilana  
ja suhtautuu kriittisesti sen käsittämiseen erilaisina määriteltynä  
osaympäristöinä. Näin tehtäessä objektivoidaan ympäristö kohteeksi ja  
tällä tavoin pidetään yllä subjektin ja objektin dikotomiaa. Käsitys ympä-  
ristöstä ihmisen itsensä sisältävänä asettuu kulttuurimme historiallista  
subjekti–objekti-dualismia vastaan. Käsitys korostaa ihmisen ja ympä-  
ristön vastavuoroisuutta ja riippuvuutta toisistaan (Johansson, 2004).
- 9 Tämän ympäristöpedagogiikkaa koskevan kuvauksen olen tehnyt kurssin  
opettajana vuonna 2010. Opetuksen ja koulutuksen arviointihanke (TEE)  
käynnistyi keväällä 2010 ja se toteutettiin lukuvuonna 2010–2011  
Aalto-yliopistossa.
- 10 Ks. moduuleista Yliriskun historiateksti tässä julkaisussa.
- 11 Sosiaalinen konstruktivismi (Berger & Luckmann, 1994), konstruktivistinen  
oppimiskäsitys (Tynjälä, 1999).



Verna Kuutti on kirjannut lokirjaansa tämän kuvan viereen: Pirkko Pohjakallio esittelee tiiviisti ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen historiaa. Hän esittelee sen pohjalta neljä ympäristöpedagogiikan opettajan stereotyyppiä: poleemisen maailmanparantajan, designia ihailevan city-open, puuta halaamaan kannustavan luontosuhteilijan ja pahkoista innostuvan ympäristötaiteilijan. Tulevaisuuden opettaja voisi näiden lisäksi kannustaa oppilaitaan toimimaan aktiivisesti ympäristössä: järjestämään tempauksia ja kansaistoimintaa.





Kun ensimmäisen vuoden opiskelijat tulivat ennen varsinaista lukuvuoden alkua koulutusohjelman järjestämään opintojen ohjaukseen, siihen kuului muun muassa vertaisryhmään tutustumiseen johdattavia draama- ja kokonaisilmaharjoituksia korkeakoulun läheisen luonnonsuojelualueen keskellä olevassa saareissa. Samalla tutustuttiin myös paikan kulttuuriseen historiaan, ja opiskelijat saivat luettavakseen ympäristöpedagogiikkakurssin ennakkotehtävään kuuluvat artikkelit, joiden pohjalta kukin opiskelija kirjoitti ja teki kuvia omasta ympäristösuhteestaan sekä pohti omia ennakkokäsityksiään ympäristöpedagogiikasta.

Kuvataidekasvatuksen opinnot aloitettiin siis ympäristöön liittyvillä opinnoilla, ja ympäristöpedagogiikka integroitiin alussa myös opintojen ohjaukseen ja uuteen ympäristöön tutustumiseen. Opinnot käynnistyivät ympäristöpedagogiikan viikon mittaisella intensiivikurssilla, jonka aluksi orientoituttiin kurssin ja ympäristömoduulin erilaisiin näkökulmiin ("ympäristön" monet ymmärtämistavat, ympäristötaiteeseen tutustuminen, taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen traditio, kokemuksellisen ja ilmiölähtöisen pedagogiikan painotukset, ryhmän ja yhdessä oppimisen merkitykset) ennakkotehtävää ryhmissä käsittelemällä, keskustelua miellekarttoina yhdessä jäsentämällä sekä kokemuksia ja käsityksiä jakamalla. Periaatteena oli toimia *yhteisöllisen tiedonrakentamisen* menetelmin,<sup>12</sup> jotta vertaisoppimisen ja ryhmässä toimimisen kysymykset heräisivät ja näitä pedagogiikkaan ja pedagogiseen johtamiseen liittyviä kokemuksia voitaisiin heti yhdessä pohtia.

Intensiiviviikon aikana käsittelyyn tulivat *kestävän elämäntavan kysymykset*. Oppiminen tapahtui erilaisten *vierailujen* ja *toiminnan* avulla. Kävimme mm. kierrätyskeskuksessa, Lasten ja nuorten arkkitehtuurikoulussa, luonto- ja ympäristötaiteen kohteissa. Rakensimme päiväkodin pihalla luonnon materiaaleista majoja lasten kanssa, järjestimme kurseja maahanmuuttajien toimintakeskuksen kierrätyspajalla ja teimme yhteistyötä kansalaisjärjestöjen kanssa. Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys olivat ekologisen kestävyuden ohella kurssilla tutkittavia kysymyksiä.

Ympäristöpedagogiikka johdatti opiskelijat heti myös *tutkimaan* alueeseen liittyviä ilmiöitä ja keskeisiä käsitteitä. Intensiiviviikolla *kartoitettiin* ympäristökasvatuksen laajaa kenttää, josta opiskelija alkoi tutkia syvemmin omaa kiinnostuksen kohdettaan. Kurssiin kuului pieni tutkimustehtävä, jonka tehtävänasettelun opiskelijat rakensivat ryhmässä käyttäen kirjallisuutta ja muita lähteitä apunaan. Ryhmien tutkimustehtäviä kehitettiin yhdessä keskustellen ja kommentoiden intensiiviviikon jälkeen järjestetyissä tapaamisissa. Tutkittavista ilmiöistä tehtiin yhdessä rajaten valittuun paikkaan näyttely, jonka tausta-ajattelusta kirjoitettiin kirjallisuuteen viitaten esimerkiksi essee. Opiskelijat tekivät kurssista myös *lokikirjan*, joka oli kunkin omaa oppimista ja kokemuksia pohtiva kuvalliskirjallinen teos. Kurssilla käytettiin verkko-oppimisympäristöä, jossa oli tarjolla resurssikirjallisuutta, linkkejä, mahdollisuus keskusteluun ja ideoiden sekä kuvien jakamiseen. Opiskelijat jättivät sinne tutkimusessensa, lokikirjansa ja kurssiarvionsa. He myös kommentoivat toistensa tuotoksia siellä. Opettajat antoivat henkilökohtaista palautetta sivustolla tapaamisten ulkopuolella ja tueksi sekä kirjoittivat kattavampaa ja kokonaisvaltaisempaa reflektointia kurssin lopussa. Kertyneet

Moodle-sivut tarjoaisivat alan tutkijoille siis kuvataideopettajaksi opiskelevien opetukselta ja opiskelusta monipuolista aineistoa, jonka tutkiminen osaltaan valottaisi erilaisten perintöjen ja tradition usein tiedostamatonta jatkumoa paremmin.

#### LOPUKSI

Palaan vielä lopuksi siihen, mistä tämän kirjoitukseni aloitin: Van Matren syytökseen, jonka mukaan ympäristökasvatus on mukautettu tukemaan vallitsevaa järjestelmää ja kesytetty harmittomaksi puuhasteluksi. Kasvatuksessa, taiteessa ja opetuksessa on kyse aina myös politiikasta ja ideologiasta. Ajankohtaisen neuvon antoi Välimeren pakolaiskriisiä työssään käsittelevä Suomen pääministerin erityisedustaja, uskonnollisten ja perinteisten yhteisöjen johtajien verkoston johtajana New Yorkissa toimiva Antti Pentikäinen (2015). Hän totesi, ettei konflikteja kyetä ratkomaan valtioiden tasolla. Toimivampaa on niiden selvittely ruohonjuuritasolla, uskonnollisissa ja heimoyhteisöissä.

Koulu on yhä enenevästi erilaisten pienyhteisöjen ja "heimojen" sulatusuuni – hyvässä ja pahassa. Taiteet tarjoavat toiminta- ja työtapoja ilmiöiden tekemiseen ymmärrettäviksi, näkyviksi, liikuttaviksi, kokonaisvaltaisesti koskettaviksi ja kriittisesti arvioitaviksi. Kouluyhteisöjen ruohonjuuritaso on mitä tärkein perusta, jolta lähteä aina uudestaan liikkeelle muuttamaan suuntaa tulevaisuuteen.

- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- BERLEANT, A. (1997). *Living in the landscape. Toward an aesthetics of the landment*. Lawrence, Yhdysvallat: University Press of Kansas.
- VAN BOECKEL, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- DANTO, A. (1986). *The philosophical disenfranchisement of art*. New York, USA: Columbia University Press.
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York, USA: Macmillan.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K., & LIPPONEN, L. (2001). *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo, Suomi: WSOY.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K., & LIPPONEN, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo, Suomi: WSOY
- HEIKKILÄ, E. & TUOVINEN, T. (Toim.). *Uusi taidekasvatustilike*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- HOLLO, J. A. (1959). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo, Suomi: WSOY.
- HOLLO-INSTITUUTTI. <http://www.hollo-instituutti.fi/web/guest/hollo-instituutin-tausta>
- JOHANSSON, H. (2004). *Maataidetta jäljittämässä: Luonnon ja läsnäolon kirjoitusta suomalaisessa nykyaiteessa 1970–1995*. Helsinki, Suomi: Like.
- KLEIN, N. (2015). *Tämä muuttaa kaiken. Kapitalismi vs. ilmasto (This Changes Everything. Capitalism vs. the Climate, 2014.)* (Suom. T. Eskelinen, K. Lipponen, A. Purje). Helsinki, Suomi: Into.
- KUVATAIDEKASVATUS. <http://www.aalto.fi/fi/studies/education/programme/kuvataidekasvatus/>
- POHJAKALLIO, P. & Kallio-Tavin M. ym. (Toim.). *Kuvit sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- MANTERE, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M-H Mantere (Toim.), *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 11–23). Helsinki, Suomi: Taide-teollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- VAN MATRE, S. (1998). *Maakasvatus... Uusi alku* (Suom. R. Luhanto). Helsinki, Suomi: Rakennusalan Kustantajat RAK.
- MUUKKA-MARJOVUO, A. (2014). *Taidetunteen kasvattaminen: Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- POHJAKALLIO, P. (2008). *Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena*. Teoksessa I. Palmberg & E. Jeronen (Toim.), *Harmoni eller konflikt? Forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarutbildningen. Sopusointua vai ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa*. (s. 153–164) Vaasa, Suomi: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 24.
- POPS-OPAS (peruskoulun opetussuunnitelma-opas) (1976). Täydennysosa 12 b. Kuvaamataito. Helsinki, Suomi: Kouluhallitus.
- RÄSÄNEN, M. (1997). *Building Bridges, Experiential Art Understanding: A Work of Art as a Means of Understanding and Constructing Self*. Helsinki, Suomi: University of Art and Design.
- RÄSÄNEN, M. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- RÄSÄNEN, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- RÄSÄNEN, M. (2009). Taidetta, taitamista ja tietämistä. Tutkimusnäkökulmia taiteesta ja taidosta oppimiseen. Teoksessa A. Aro ym. (Toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä 2009. TaiTai. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu* (s. 28–39). Helsinki, Suomi: Opetushallitus.
- SAHLBERG, P. & LEPPILAMPI, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä-oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- SAVOLAINEN, J. (2015). *"Turvapaikan hakijat saatava heti töihin". Isis rekrytoi yksin jääviä pudokkaita, sanoo pääministerin erityisedustaja Antti Pentikäinen*. Helsingin Sanomat 3.10.2015, s. A 13.

- SUORANTA, J. (1997). *Kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tampere, Suomi: Tampereen yliopisto.
- TANELI, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatustieteellinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatustutkimuksesta*. Turku, Suomi: Turun yliopiston julkaisuja C 351.
- TEE – Teaching Evaluation Exercise.  
<https://into.aalto.fi/pages/viewpage.action?pagelId=3222573>  
[http://sci.aalto.fi/fi/current/current\\_archive/news/opetusta\\_ja\\_koulutusta\\_arvioidaan\\_tee\\_teaching\\_evaluation\\_exercise/](http://sci.aalto.fi/fi/current/current_archive/news/opetusta_ja_koulutusta_arvioidaan_tee_teaching_evaluation_exercise/)
- TYNJÄLÄ, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki Suomi: Kirjayhtymä.
- VARTO, J. (2014). Johdanto. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (Toim.), *Uusi taidekasvatustieteellinen liike* (s. 9-27). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- VIRA, R. (2015). *Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen – ja takaisin?* Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin ym. (Toim.), *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 122–134). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- WEITZ, MORRIS (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15 (1), 27–35.

# Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa

Työkentelyä taide-, yhteisö- ja ympäristöprojektissa Neidenin monikulttuurisessa, norjalais-, suomalais- saamelaiskylässä Pohjois-Norjassa osana kansainvälistä Border Dialogues taidetapahtumaa vuonna 2006. Kuva Maria Huhmarniemi



TIMO JOKELA on kuvataidekasvatuksen professori Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Hän on toiminut myös vierailevana taidekasvatuksen ja ympäristötaiteen professorina Strachtlyden yliopistossa Skotlannissa. Jokela johtaa kansainvälistä Arctic Sustainable Art & Design -verkostoa ja toimii ympäristötaiteilijana.

## TAUSTAA

Lapin yliopiston kuvataideopettajakoulutuksen parissa on pitkään kehitetty Pohjoisten yhteisöiden, taiteen ja ympäristöjen kytkökset huomioivaa kestävään kehitykseen<sup>1</sup> tähtäävää koulutusta, tutkimusta ja taiteellista toimintaa. Käytän jatkossa tästä nimitystä YTY-toiminta (Yhteisö, Taide, Ympäristö). Koulusovellutuksien osalta on usein käytetty myös luonnehdintaa taideperustainen ympäristökasvatus. Juuret toiminnalle löytyvät 1980-luvun loppupuolelta, jolloin osallistuin opettajankouluttajana monialaisen ympäristökasvatuksen kehittämiseen Oulun yliopistossa tehden yhteistyötä Jyväskylän yliopiston toimijoiden kanssa. Tuolloin aloitin myös työskentelyni ympäristötaiteilijana. Siirryin Lapin yliopistoon kuvataideopettajankoulutuksen pariin vuonna 1994, ja siitä lähtien on roolini ympäristökasvatuksen kehittäjänä vaihdellut taiteilijasta fasilitaattoriin, opettajasta tutkijaan ja laajojen pohjoiisiin ympäristöihin kohdistuvien monialaisten ja kansainvälisten projektien johtamiseen.

Tällä hetkellä YTY-opintoja on kuvataidekasvatuksen pakollisissa opinnoissa seuraavat kurssit: *Taide ja ympäristöpedagogiikka, Arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatus, Projektin johtaminen ja hallinta* sekä *Taidekasvatuksen yhteisöprojekti*. Nämä kurssit suoritetaan useimmiten yhteisössä ulkopuolisella rahoituksella toimivissa ympäristöhankkeissa, joihin opiskelijat kytkevät usein myös pro gradu -tutkielmansa. Lisäksi tiedekunnassa tarjotaan valinnaisena sivuaineena 25 opintopisteen laajuinen *Yhteisö, taide ja ympäristö -opintokokonaisuus*, joka koostuu pakollisesta *Tila, aika, paikka -työpajasta*, valinnaisista käytännönläheisistä taidetyöpajoista, ympäristöön liittyvistä teoriapainoista sekä laajasta taidetta, tutkimusta ja työelämää integroivasta *YTY-projektista*. Tiedekunnassa on myös soveltavan kuvataiteen maisteriohjelma, joka tällä hetkellä toteutetaan englanninkielisenä *Arctic Art and Design Master* -nimellä. Kuvataidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen projektit ja pro gradu -tutkielmat integroituvat usein samoissa, ulkopuolisella rahoituksella toteutettavissa kehittämis- ja tutkimushankkeissa, joissa toimii myös jatko-opiskelijoita. Kuvataidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen yhteisessä *Northern Art, Community and Environment Research Group* -jatkotutkijaryhmässä on tällä hetkellä 15 opiskelijaa. Yliopiston yhteinen tutkijakoulu tarjoaa jatko-opiskelijoille opintoja erityisesti *Pohjoiset kulttuurit ja kestävä luonnonvarapolitiikka* -ohjelmassa.

YTY-toiminnan kansallista ympäristökasvatusorientaatiota tukee meneillään oleva Lapin ja Oulun yliopistojen yhteinen Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskus-hanke, jonka suunniteltu toimipiste on Oulangan tutkimusasema Kuusamossa. Vahvistaaksemme YTY-toimintojen kansainvälistä painoarvoa, perustettiin vuonna 2010 Arktisen yliopiston sateenvarjon alle *Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD)*

1 Kestävä kehitys määritellään yleisesti maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti tapahtuvaksi jatkuvaksi ja ohjatuksi yhteiskunnalliseksi muutokseksi, jonka päämääränä on turvata nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet. Tämä tarkoittaa, että ympäristö, ihminen ja talous otetaan tasavertaisesti huomioon päätöksenteossa ja toiminnassa (UNESCO, 2009).

temaattinen verkosto.<sup>2</sup> ASAD-verkoston kuuluu 26 taide- ja muotoilukorkeakoulua kahdeksasta Arktisen alueen maasta. Verkoston vuosittaiset symposiumit, näyttelyt ja julkaisutoiminta tarjoavat YTY-toiminnalle merkittävän kansainvälisen vertaisarviointifoorumin sekä tilan kokemusten ja hyvien käytänteiden vaihtamiselle. Verkoston myötä YTY-opintoja ja projekteja on toteutettu enenevässä määrin myös muissa arktisen alueen maissa, kuten Norjassa, Venäjällä, Islannissa, Alaskassa ja Skotlannissa yhteistyössä partneriyliopistojen kanssa.

YTY-toimintojen kehittäminen on ollut jatkuva oppimis- ja tutkimusprosessi. Lähimpien yliopistokollegoideni ja kuvataidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden lisäksi alan maisteriopiskelijat ovat toimineet kansatutkijoinani ja toteuttaneet ohjauksessani satakunta aiheeseen liittyvää pro gradu -tutkielmaa eri puolilla Suomea ja Pohjoismaita. Kehittämistyön keskeisenä metodologisena välineenä on ollut YTY-toimintojen rinnalla kehitetty taideperustainen toimintatutkimus, jonka viitoittamana opiskelijat ovat suunnitelleet ja ohjanneet kanssani YTY-projekteja, keränneet ja analysoineet aineistoja sekä arvioineet toiminnan vaikuttavuutta (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015a). Projektien näyttämöinä ovat usein olleet pohjoiset kylät, pikkukaupungit, koulut, koulupihat sekä luonnonympäristöstä rajatut kohteet, kuten joet, tunturit, erämaat tai Jäämeren rannat. Tässä artikkelissa avaan kehittämistyötä ohjanneita nykyaikaisen ja pedagogiikan lähtökohtia. Esittelen myös pedagogisen toiminnan suhdetta pohjoisten ihmisten ja yhteisöjen ja kulttuuri-identiteettiin, psykososiaaliseen hyvinvointiin ja kestävään kehitykseen.<sup>3</sup> Näin pyrin avaamaan niitä perusteita, joilla olemme tuoneet Lapin yliopistossa YTY-projektit kuvataiteen aineenopettakoulutuksen keskeiseksi osaksi ja luoneet siitä omaleimaisen pohjoisen erityisolot huomioivan nykyaikaisen toiminnan muodon ”taidekasvatuksen taiteen” (Jokela, 2013).

- 2 Arktinen yliopisto (University of the Arctic) on kansainvälinen, monitieteinen arktiseen tutkimukseen ja koulutukseen keskittyvä yhteistyöverkosto. Lapin yliopisto on jäsenenä Arktisessa yliopistossa yhdessä yli 170 muun yliopiston, korkeakoulun ja tutkimuslaitoksen kanssa. Verkostossa on jäseniä kaikista kahdeksasta arktisesta maasta, sekä arktisen alueen ulkopuolelta. Arktisen yliopiston 33 temaattista verkostoa edistävät monitieteistä tutkimus- ja koulutusyhteistyötä kukin omalla alallaan.
- 3 Kestävä kehitys jaetaan yleisesti ekologiseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen kestävään kehitykseen. Ekologisen kestävä kehityksen perusehtona on biologisen monimuotoisuuden ja ekosysteemien toimivuuden säilyttäminen. Tämä tarkoittaa ihmisen toiminnan sopeuttamista luonnon kestävyyskykyyn. Sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävyudessa keskeisenä tavoitteena on taata hyvinvoinnin edellytysten siirtyminen sukupolvelta toiselle ja oikeudenmukainen jakautuminen eri ihmisryhmien välillä. Tällä on myös merkittäviä vaikutuksia ekologiseen kestävyteen ja sen tavoitteiden yhteiskunnalliselle hyväksyttävyydelle. Taloudellisella kestävyydellä viitataan tasapainoiseen laadulliseen kasvuun joka ei perustu luonnon varantojen hävittämiseen tai ekososiaaliseen epäoikeudenmukaisuuteen (UNESCO, 2009). Viimeaikoina keskustelu kulttuurin, taiteen, luovien alojen, ekososiaalisen sivistyksen ja ekosysteemipalveluiden mahdollisuuksista kestävä kehityksen pyrkimyksissä on voimistunut (Salonen, 2013; Suvantola, 2010).



### NYKYTAIDE TOIMINNAN SUUNTAAJAKSI

Ympäristökasvatusaiheet olivat tulleet suomalaiseseen kuvaamataidonopetukseen jo 1970-luvulla, mutta vasta 1990-luvulla alettiin etsiä kasvatustieteistä (esim. Käpylä, 1991) ja nykytaiteesta (Jokela, 1995, 1996; Mantere, 1995) perusteita ympäristökasvatukselle. Kansainvälisesti taitelijoiden parissa oli kasvanut kiinnostus luonnonmateriaalien, -voimien ja -prosessien käyttämisen avulla kommentoida ympäristöasioita (esim. Gablik, 1991; Grande, 1994). Vuonna 2004 Johansson kirjoitti *ympäristöllisestä käänteestä*, jolla hän viittasi maa- ja ympäristötaiteen tuloon Suomeen. Oma YTY-ajatteluni syntyi ympäristötaiteellisen toiminnan myötä, ja ajalle tyypillisesti huomioni rajautui aluksi paikkojen fyysisiin ominaisuuksiin kulttuuristen ja sosiaalisten ulottuvuuksien jäädessä yhä varjoon (Jokela, 1995, 1997). Nykytaiteen nostaminen koko kuvataidekasvatuksen keskiöön suuntasi myöhemmin huomiota entistä enemmän taiteellisen toiminnan merkityksen pohdintaan ja toi mukaan kulttuuriset ja sosiaaliset aspektit (Jokela, 2008a).

Kansainvälisen taidekasvatuksen kentällä suhde paikkoihin, yhteisöihin ja alueellisiin tekijöihin aktivoitui, kun postmodernismin myötä taiteen (Bourriaud, 2002; Gablik, 1991, 1995; Lacy, 1995a) ja taidekasvatuksen (Efland, Freedman & Stuhr, 1998) suhteita yhteiskuntaan arvioitiin uudelleen relationaalisen estetiikan suunnassa. Suomessa tähän keskusteluun osallistuivat muun muassa Hiltunen ja Jokela (2001) sekä Sederholm (1998). Myös taiteen suhde alkuperäiskulttuureihin ja sen kolonialistinen luonne nousivat kriittisen tarkastelun kohteiksi (Thomas, 1999; Smith, 1999). Erityisesti Lippard (1997) kiinnitti huomiota paikallisuuden, alkuperäiskulttuureiden ja niitä huomioivan nykytaiteen kohtaamiseen ja painotti paikkasidonnaisuuden psykososiaalisia ulottuvuuksia. Lapin yliopiston YTY-toiminnan laajentuessa Pohjois-Skandinaviaan ja Luoteis-Venäjäälle nousi alkuperäiskulttuureiden ja muiden pohjoisten ryhmien ekososiaalisen ympäristökulttuurin huomioiminen entistäkin tärkeämpään osaan ja yhdistyi virinneeseen keskusteluun kolonisaatiosta kulttuurissa, kasvatuksessa ja taiteessa (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b).

### YMPÄRISTÖN MONET MERKITYKSET

Toimiessamme Lapin yliopiston monitieteisessä akateemisessa yhteisössä tarvitsimme kipeästi käsitteellistä selkiinnyttämistä kommunikoidaksemme monialaisissa ympäristöprojekteissa muiden tutkimusalojen, kuten kriittisen yhteiskuntatieteen ja ympäristötutkimuksen, kanssa. Ympäristön käsitteellisen jäsentämisen tarve oli ollut esillä myös kansainvälisessä taidekasvatuskeskustelussa. Neperud (1995) näki jo varhain, että ihmisten toimintaympäristöjen ymmärtäminen sosiaalisena ja kulttuurisena kohtaamisalueena tarjosi pohjan sosiaalisesti vastuullisen taidekasvatuksen kehittämiseksi. Myös Manzini (1994) piti ympäristöä sosiaalisten, taloudellisten, poliittisten intressien kohtaamispaikkana ja näki sen myös tilana etnisten ja monikulttuuristen näkökulmien esittämiseksi. Hän peräänkuulutti paikka- ja yhteisösidonnaisia toimintamalleja, jotka kyseenalaistivat vallitsevan globaalin kehityksen ja kulutuksen mallin.

Yhteistä käsitteellistä ymmärrystä YTY-toimintojen pohjaksi luonnontieteiden, yhteiskuntatieteiden ja taiteiden välille loi Lapin yliopistonkin piirissä vaikuttanut antropologi Tim Ingold (2003), joka tarkasteli ympäristön käsitettä kolmesta näkökulmasta käsin. Ensimmäisessä lähestymistavassa ympäristö nähdään ihmisen ulkopuolella sijaitsevaksi kokonaisuudeksi, jota tarkastellaan etäisyyden päästä ja pyritään objektiivisuuteen. Tämä tieteelliseksikin ymmärretty näkemys ympäristöstä oli kehittynyt pitkälti luonnontieteiden ympärille. Neperudin (1995) mukaan tähän perustui valitettavan usein myös kouluissa opetettava ympäristökasvatus. Luonnonympäristön rinnalle oli samoista ulkopuolisuuden asetelmista kehitetty termi *rakennettu ympäristö*, jolla kuvattiin ihmisen luomuksia, kuten arkkitehtuuria, kaupunkimaisemia tai muotoilua. Neperud näki nämä objektiivisina pidetyt näkemykset osana ympäristöongelmaa, sillä näin ihmisen ja ympäristön ero tuli kielen kautta institutionalisoiduksi. Ympäristö oli ”jotain tuolla ulkona,” jota ihmiset hallitsivat. Ympäristön tarkastelu ihmisistä ulkopuolisena ilmiönä asetti erityisesti luonnon kanssa läheisessä suhteessa toimivat ryhmät, kuten alkuperäiskulttuurit tai paikallisasukkaat marginaaliin, eikä huomioinut luonnon merkitystä heidän elämässään. Juuri näiden käsitysten koettiin tuottavan ekososiaalista epäoikeudenmukaisuutta pohjoisessa ja arktisilla alueilla jopa silloinkin kun on kysymyksessä luonnonsuojelujärjestöjen toiminta (Valkonen, 2003).

Toinen Ingoldin määrittelemä lähestymistapa liittyi elettyyn ympäristöön ja lähestyi paikan käsitettä. Tällöin tarkastellaan tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua elämänpiiriä, joka määrittyy erilaisten merkitykselliseksi koettujen asioiden ja ilmiöiden kautta. Tämän ajattelutavan mukaan jokaisella ihmisellä on oma ympäristönsä, joka saa merkityksiä yksilön kokemusten ja toiminnan kautta. Tämä fenomenologinen käsitys ympäristöstä esiintyi yleisesti ympäristöpsykologiassa, -estetiikassa ja -etiikassa. Se leimasi myös paikkakokemusta korostavaa kulttuurimaantiedettä (Karjalainen, 2006), ympäristötaidetta (Johansson, 2004; Jokela, 2008a) ja yhteisötaidetta (Hiltunen, 2009) ja esiintyi voimakkaana myös osallistavassa ympäristösuunnittelussa (Horelli & Vepsä, 1995) ja arkkitehtuurissa (Bachelard, 2003).

Tätä näkökulmaa oli usein moitittu liiallisesta yksilön kokemusten korostamisesta kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten asemasta. Ympäristöpsykologia olikin jo varhain nostanut esiin sosiaalisen ympäristön käsitteen, jolla viitataan ihmisten tapaan toimia ja kokea paikkojaan ja elämänpiiriään ryhminä, jolloin yhteisten merkitysten rakentaminen nousee keskiöön. Aura, Horelli ja Korpela (1997) totesivat: ”Sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön liittyy kulttuurisia symboleja, kieli, merkityksiä, tapoja ja kirjoitettuja tai kirjoittamattomia sääntöjä, joista voidaan käyttää yhteisnimeä symbolinen ympäristö” (s. 15). Tuovinen (1992) puolestaan tutki rakennetun ympäristön symboliikkaa ja eritteli osuvasti erilaisia merkityksiä, joita ympäristö kantaa. Juuri tällä symbolien ja merkitysten tuottamisen ja tulkinnan alueella taide kohtaa ympäristön sille luonteenomaisella tavalla: ”Taide on kulttuurisen tuotannon muoto, jonka tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja” (Efland, Freedman & Stuhr, 1998, s. 87). Kuvataideopettajankoulutuksen parissa kysimme, millaisia ovat ne pohjoiseen elinpiiriimme soveltuvat taiteellisen ja kulttuurisen tuotannon muodot, jotka edistävät sosiaalista ja kulttuurista oikeudenmukaisuutta ja toimivat kestävästi kehityksen periaatteiden suunnassa.

YTY-toimintojen sosiaalinen korostus laajensi toiminnan ulottuvuutta kohti Ingoldin määrittämää kolmatta lähestymistapaa, jota edustaa mm. ympäristöpolitiikka ja ympäristöoikeus. Ympäristö nähdään tällöin korostetusti yhteiskunnallisena tai sosiaalisesti tuotettuna ja hallinnoituna kokonaisuutena. Ympäristö on täten myös yhteiskunnallisen vallankäytön näyttämö, ja ajattelutapa politisoi myös ihmisten arjen elämisen paikat (Massey, 2008). Performatiivinen ja dialoginen ympäristö- ja yhteisötaide on usein nähty yhteiskunnallisena aktivismina (Hiltunen, 2010; Kester, 2004).

#### POHJOINEN EKOSOSIAALINEN YMPÄRISTÖKULTTUURI

Alkuperäiskulttuureiden ja muiden pohjoisten kansallisuuksien elämäntavan sekoittuminen on pohjoiselle alueelle tyypillistä. Tästä monikansallisesta ja -kulttuurisesta asetelmasta on syntynyt vaikeasti avattavia sosiokulttuurisia haasteita, jotka saavat poliittisia ulottuvuuksia muuttuvan pohjoisen uskolonialistisissa tilanteissa (Lähteenmäki & Pihlaja, 2005; Tuominen, 2011). Kysymykset liittyvät vahvasti ympäristön ja kulttuuri-identiteetin välisiin suhteisiin, joiden keskeinen rakentamisen väline on puolestaan taide. Aamoldin (2014) mukaan useat Pohjois-Skandinavian ja saamenmaan taiteilijat hyödyntävät juuri ympäristön tuntemusta ja monietnistä taustaansa taiteessaan. Viimeaikoina huomio on kohdistunut myös taiteen merkitykseen arktisen ja pohjoisen representoinnissa ja tutkimustiedon esittämisessä (Grace, 2001; Marching & Polli, 2011).

Keskustelu kolonisaatiosta ja sen vaikutusten purkamisesta, dekolonisaatiosta, haastaa puolestaan pohtimaan perinteisen länsimaisen tiedon- ja oppimiskäsityksen kolonisoivia piirreitä erityisesti pohjoisten kulttuurien ympäristösuhteiden tutkimuksessa (Kuokkanen, 2000; Smith, 1999). Porsanger ja Guttorm (2011) ovat nostaneet keskeiseksi dekolonisaation menetelmäksi alkuperäiskulttuureiden traditionaalisten ympäristöön liittyvien tietämisen tapojen (indigenous knowledge system) tuomisen esille myös tutkimuksessa. Guttorm (2012, 2015) on pohtinut saamelaisitaiteen ja käsityön uudistamisen kulttuurisia lähtökohtia ja merkityksiä myös oman taiteellisen toimintansa avulla. Keskitalo (2010) korostaa puolestaan dekolonisaation merkitystä saamelaispedagogiikan kehittämisessä ja koulujen toiminnassa. Hän seuraa Smithin (1999) näkemystä dekolonisaatiosta pitkäjännitteisenä prosessina, joka edellyttää hallinnollisen, kulttuurisen, kielellisen ja psykologisen kolonisaation purkamista ja ehdottaa oppimistilanteiden siirtämistä koululuokista luontoon, poroaidoille ja muihin saamelaiskulttuurille luonteenomaisiin paikkoihin ja tilanteisiin. Näin pohjoisen tutkimuksen uusi paradigma on pakottanut uudelleen arvioimaan myös sitä, kuinka taidetta on opetettu kouluissa ja yliopistoissa, ja nostamaan esiin kulttuurisensitiivisen lähestymisen tärkeyden myös taidekasvatuksessa (Manifold, Willis & Zimmerman, 2015). Kysymys ei ole kulttuuriperinteen tai ympäristökulttuurin staattisesta säilyttämisestä, vaan kulttuurien muutoksen ymmärtämisestä ja tukemisesta kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Yleinen näkemys kulttuuri-identiteetistä korostaa traditiota. Kulttuuri-identiteetti ei kuitenkaan ole sama kuin kulttuuriperintö, johon se useasti rinnastetaan.



Yllä: Saamelaiskäsiyötä ja -taidetta (*duodji*) sekä ympäristötaidetta yhdistävää talvitaidetyöskentelyä Lapin yliopiston ja Koutakeinon Saamelaiskorkeakoulun yhteistyönä Pohjois-Norjassa 2009.

Alla: Vuonna 1995 joukko kuvataidekasvatuksen opettajia ja opiskelijoita laski rakentamallaan perinteisellä tukkilautalla Ounasjoen yläjuoksulta alas Rovaniemelle saakka. Monitieteinen Joki-projekti oli avaus yhteisölliselle ympäristötaiteelle.

Selventääkseen tradition suhdetta identiteettiin Hall (2003) puhuu ”juurien” sijaan ”reiteistä” ja painottaa sitä, ettei kukaan saa kulttuuri-identiteettiä synnyinlahjana, vaan se opitaan ja opiskellaan tietyn kulttuurin piirissä, joka puolestaan on alati muutoksessa. Berger ja Luckman (2000) korostavat kollektiivisen identiteetin jatkuvaa määrittelyä ja sitä, että ryhmän identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kun identiteetti ymmärretään Hallin (1999, 2003) näkemysten suuntaisesti aikaan ja paikkaan sidotuksi sosiaalisesti rakenteeksi, on kysymys globalisoituvan maailman muutosprosessista, jossa pysyvät identiteetit ovat hajoamassa ja antamassa tilaa liikkuvammille ja monimuotoisemmille identiteeteille. Tämä tulee esille myös pohjoisten identiteettien ja mentaliteettien tutkimuksissa ja saamelaiden kohdalla käydyssä politisoituneessa identiteettikeskustelussa (Valkonen, 2009).

Hyväksyessämme kulttuuridiversiteetin säilyttämisen tavoitteen on meidän huomioitava toiminnan lähtökohtana myös pohjoisten kulttuurien oma taide. Esimerkiksi perinteiseen saamelaiseen taiteeseen ei ole kuulunut kuvataide, ei edes taide omana käsitteenään. Taidetraditio on silti pitkä, ja monet näkevät saamelaiden ilmentymäksi käsityötaidon ja perinnekäsityökurssit (*duodji*) riittäväksi taidekasvatukseksi. Toisaalta ottaessaan käyttöön nykytaiteen välineitä ovat saamelaiden taiteilijat murtaneet pitkään vallinneen tilanteen, jossa heidän kulttuuristaan ovat kertoneet vain ulkopuoliset vierailijat. Nykytaiteen avulla on voimaannuttu kertomaan omasta elämästä oman kulttuurin sisältä päin. Saamen tutkimuksen professori Veli-Pekka Lehtola (1997) näkee taiteen ”representaationa, joka ei vain kuvaa olemassa olevaa identiteettiä, vaan myös kaiken aikaa rakentaa ja tuottaa sitä” (s. 23). Havainto ei liity vain alkuperäiskulttuureihin, vaan on ajankohtainen tarkasteltaessa mitä tahansa reunaa alueella tai marginaalissa olevaa ihmisryhmää ja äänen antamista heille. Lapin yliopiston ja alkuperäiskulttuureiden, kuten saamelaiden, komien ja jakuuttien yhteistyönä toteutetuista YTY-toiminnoista on syntynyt ymmärrystä ja osaamista, joka on siirrettävissä myös muille kulttuurikeskusten ulkopuolelle jääville alueille ympäri maailmaa (Jokela, 2008c; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b; Guttorm, 2012; Hiltunen & Zemtsova, 2014). YTY-ajattelu tarjoaa erinomaisen perustan niin ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävä kehityksen huomioivalle toiminnalle. Erityisesti taidekasvatukseen, soveltavan kuvataiteen ja palvelumuotoilun rajapinnoilla on toteutettu lukuisia YTY-hankkeita alueen elinkeinoelämän, kuten matkailun ja luovan talouden yrittäjien kanssa.

#### LUONTO JA VUODENAJAT JULKISENA TILANA

Monille YTY-projekteille pohjoisessa on ollut leimallista, että ne sisältävät voimakkaasti kulttuurisen ja sosiaalisen aspektin kiinnittyessään julkiseen tilaan, joka pohjoisessa on usein osa luonnon ja rakennetun ympäristön muutoksessa olevaa välitilaa (ks. Jokela ym., 2013). Pikkukaupunkien, maaseudun ja kylien elinkeinorakenteet eivät ole enää yhtenäisiä, ja yhteisöt ovat muutoksessa. Esimerkiksi perinteisten luontaiselinkeinojen, luonnonresurssien teollisen hyödyntämisen ja matkailun rinnakkaiselo, vuorovaikutus ja yhteensulautuminen mahdollistavat monin paikoin kylien elinvoimaisuuden,

mutta aiheuttavat toisaalta myös ristiriitoja. Ympäristössä oleviin, usein yhteisöllisesti tuotettuihin taideteoksiin projisoituvat siksi myös esteettiset, eettiset ja taloudelliset käsitykset, arvot sekä odotukset. Luontokaan ei ole pelkkä erämaa, vaan se on osa pohjoista identiteettiä ja nykyistä globalisoituvaa elinkeinoelämää. Vehmaston (2014) mukaan ns. vihreän talouden ja hyvinvoinnin perustana on myös käsitys siitä, että ihmiset haluavat entistä enemmän olla mukana vaikuttamassa ympäristönsä viihtyisyyteen, laatuun ja mielekkyyteen.

Erityisenä pohjoisena ulottuvuutena voidaan pitää YTY-toimintoina kehitettyä talvitaidetta, lumi- ja jäärakentamista sekä talvitapahtumia, jotka ovat parhaimmillaan avoimia ja innovatiivisia tilaisuuksia, joissa etsitään uusia ilmaisutapoja, sisältöjä ja vuorovaikutuskeinoja. Talvitaiteessa on ollut tavoitteena kehittää toimintamuotoja, joissa etsitään yhteisöllisen toiminnan keinoin asukkaiden omia vahvuuksia sekä tuetaan identiteetin säilymistä ja rakentumista. Pohjoisten yhteisöjen suhde omaan talviseen ympäristöönsä on ollut tässä keskeisessä asemassa, ja siksi talvitaide on luonnollinen ja kätevä työskentelytapa sosiaalisiin päämääriin tähtäävissä projekteissa. Kartoittamalla ja analysoimalla kylien visuaalista ilmettä, elinkeinoja, perinteitä ja tarinoita olemme pyrkineet luomaan taidetapahtumia, jotka aktivoivat ihmisiä ja kokonaisia kyliä. Näille talvisille YTY-projekteille on ollut leimallista myös eri-ikäisten ihmisten, sukupolvien, yhteen saattaminen ja paikkojen historian ja elinkeinojen merkityksen ymmärtäminen, välittäminen ja uudistaminen taiteen keinoin (Hiltunen, 2009; Jokela, 2013).

#### YMPÄRISTÖISTÄ JA YHTEISÖISTÄ TAITEEN PAIKKAKASVATUKSEEN

Selventääksemme tavoitteitamme ja menetelmiämme aloimme kutsua YTY-toimintojamme paikkasidonnaisiksi (Jokela & Hiltunen, 2014). Monet ympäristöstä kiinnostuneet kasvattajat ja opettajat olivat jo aiemmin pitäneet ongelmana ympäristökäsitteen laajuutta ja monitulkinnallisuutta. Ympäristöstä oli vaikea ottaa kiinni. Etenkin lasten ja nuorten kanssa toimittaessa perättiin konkreettisia toimia ajassa ja paikassa abstrakteiksi jäävien ympäristökysymysten sijaan. Juuri siksi monet ympäristökasvattajat kuten taiteilijatkkin olivat päätyneet käyttämään ympäristön sijasta paikan käsitettä. Lippardin (1997) suosima paikkasidonnaisen taiteen käsite (place-specific art) painottaa paikan kokemuksellista ja kulttuurista merkitystä. Kwon (2002) käyttämä käsite (site-specific art) puolestaan korostaa paikan tilallisuutta. Monet voimaannuttamista korostavat taidekasvattajat, kuten Adams (2002), Barbossa (1991), Warwick (2006) ja Neperud (1995), ovat etsineet pohjaa työlleen osallistavan ympäristösuunnittelun ja arkkitehtuurikasvatuksen suunnasta ja käyttäneet menetelmää mm. syrjäytyneiden, maahanmuuttajien tai ongelmalähiöiden nuorten osallistuttamisessa. Juuri tästä toiminnasta he käyttävät käsitettä *place-making*. Itse yritin tuoda suomalaiseen keskusteluun *paikkakasvatus*-käsitteen 1990-luvun puolivälissä (Jokela, 1996, 1997). Tällä käsitevalinnalla korostin eksistentiaalis-fenomenologista painotusta ja halusin suunnata ympäristökasvatustoiminnan painopistettä luonnontieteistä humanismiin ja tiedon jakamisesta kokemushakuisuuteen ja ilmiöpohjaisuuteen. Lapin yliopiston

ympäristöprojekteissakin mukana ollut kulttuurimaantieteilijä Pauli Tapani Karjalainen (2006) tiivistä asian: ”Ympäristö koetaan paikkoina. Maailma nähdään, ymmärretään ja tulkitaan aina jostain paikasta käsin” (s. 83). Karjalainen näki taiteen eri muodot paikan kokemusten tulkinnan keskeiseksi aineistoksi. Karjalaisen ohella myös Tuan (2006) ja Tani (1995) ymmärsivät maalauksissa, kirjallisuudessa, elokuvissa ja muissa taidemuodoissa esitettyjen paikkojen olevan paikkakokemusten tulkintoja ja representaatioita. Ympäristötaiteen tekijänä näin puolestani taideteokset paikkakokemusten luojiksi ja synnyttäjiksi, en yksinomaan tulkitsijaksi (Jokela, 1996, 2008a). Paikkakasvatuksen käsite on nykyään vakiintunut käyttöön kansainvälisillä foorumeilla lähinnä Gruenewaldin (2003) toimesta.

Nykytaiteen myötä myös käsitys taideteoksen ja taiteilijan suhteesta muuttui. Taiteen tekijöitä ja yleisöä ei nähty erillisinä, vaan usein he muodostivat yhdessä ja yhtäaikaaisesti taiteen tekijän ja vastaanottajan (Lacy, 1995b; Kester, 2004). Tämä toi YTY-toiminnan myös lähelle sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita (Kurki, 2000, 2005) ja yhdisti sen kriittisen pedagogiikan peräämään tiedostavaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen (Giroux & McLaren, 2001; Suoranta, 2005), kansalaiskasvatuksen pyrkimykseen (Suutarinen, 2006), osallistuvaan ympäristösuunnitteluun (Bäcklund, Häkli & Schulman, 2002) ja psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen (Hyypä, 2007). Kun taiteen suhde ihmisen arjen toimintoihin, tapahtumiin ja paikkoihin korostui, nousi keskiöön fenomenologian esille nostama ihmisen situaationaalisuus, kulttuurin ja koko olemassaolon kytkeytyminen aikaan ja paikkaan (Rauhala, 2005). Tästä muuttuvasta tiluudesta tuli myös YTY-projekteissa usein performatiivisena tapahtuvan taidetoiminnan hedelmällinen lähtökohta, kuten pohjoisissa paikallisyhteisöissä tapahtuvaa taidekasvatusta kehittänyt ja tutkinut Hiltunen (2009, 2011) painotti.

#### PAIKKAKASVATUKSEN PEDAGOGIIKASTA

YTY:n työskentelytapoja, erityisesti ympäristötaiteen menetelmiä oli Lapin yliopiston opettajakunnan parissa kehitetty osin taiteellisen tutkimuksen menetelmin (Huhmariniemi, 2012; Jokela, 2008a; Stöckell, 2015). YTY:n paikkasidonnaisia pedagogisia sovellutuksia kehitettiin puolestaan taideperustaisen toimintatutkimuksen keinoin (Hiltunen, 2009; Jokela, 2013; Jokela ym., 2015a). Loimme taideperustaisen toimintatutkimuksen osaksi projektiopiskelumallin, jolla sekä kuvataidekasvatuksen pääaineen maisteriopinnoissa, Yhteisö, taide ja ympäristö -sivuaineessa että soveltavan kuvataiteen maisteriopinnoissa on toteutettu taidetta, tapahtumia ja työpajoja. Näissä prosesseissa kuvataidekasvatuksen opiskelijat, taidekasvattajat, taiteilijat ja eri alojen tutkijat työskentelevät yhteistyössä saman teeman parissa. Projekteissa on ollut koulujen ja oppilaitosten lisäksi usein erilaisissa rooleissa mukana myös taide- ja kulttuuri-instituutioiden, matkailun, elinkeinoelämän sekä tietysti paikallisten yhteisöjen edustajia. Eri intressiryhmien mukanaolo on mahdollistanut dialogin ja moniäänisyyden toiminnan aikana ja valmentanut opiskelijoita yhteistyöhön, taiteellisen toimintatutkimuksen metodologiseen hallintaan sekä ilmiöpohjaisen opetuksen kehittämiseen tulevassa työelämässä. (Jokela, 2008b, Jokela ym., 2015a). YTY-projektien

ja ilmiöpohjaisen koulupedagogiikan suhteista lisää Mirja Hiltusen (2016) artikkelissa, tässä kirjassa.

YTY-projektioiskelun tueksi luotiin myös paikkakartoituksen malli, joka avulla pyrittiin kehittämään toimijoiden valmiuksia tunnistaa ja analysoida kohteena olevien paikkojen fyysisiä, sosiokulttuurisia ja visuaalisia ulottuvuuksia ja varmistaa toimintojen kulttuurisensitiivisyys ja kestävyys (ks. Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen, 2006). Pyrimme myös luomaan kuvataiteen pohjalta menetelmiä, joiden avulla saattoi käsitellä vaikeita ympäristökonflikteja taiteellisin ja yhteisöllisin keinoin (Huhmarniemi, 2012; Stöckell, 2015).

Kehittämämme projektioiskelumalli toteuttaa suomalaista ympäristökasvatusta tutkineen Hannele Cantellin (2004) esille nostamaa kontekstuaalisen opetuksen mallia, joka sitoo opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja oppilaiden arkeen. Hän tiivistää kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen tavoitteiden olevan opittujen tietojen ja taitojen tarkoituksenmukainen soveltaminen eri tilanteissa ja yhteyksissä, aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen, yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä arvojen ja asenteiden muutos.

YTY-projekteissa oppiminen tapahtuu paikkasidonnaisesti ja ilmiöpohjaisesti yhdessä toimimalla, kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta. Opettajat ovat kanssatoimijoita ja oppilaat aktiivisia tiedon ja toiminnan luojia. Kysymys on osallisuudesta ja voimaantumisen (empowerment), joita on pidetty lukuisissa aiemmissä ympäristökasvatuksen tutkimuksissa ratkaisevan tärkeinä ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntymisessä (Axelrod & Lehman, 1993; Gruenewald, 2003; Hungerford & Volk, 1990; Käpylä, 1991; Palmer, 2002). Projektien arviot osoittavat, että erityisesti pedagogisesti onnistuneista paikkasidonnaisista taidetoiminnoista syntyy osallisuuden tunne, joka on yksi vahvan kulttuuri-identiteetin, mutta myös psykososiaalisen hyvinvoinnin peruspilareita (Hiltunen, 2009; Jokela, 2008c). Osallisuutta tutkineen Gretschelin (2002) mukaan olennaista on kokemus siitä, että ihminen voi todella aikaansaada muutoksia arjen elämisen paikoissaan ja sitä kautta omassa elämässään. YTY-pedagogiikassa painottuu toiminnan interaktiivinen luonne, jolloin opitaan näkemään toisaalta sitä, kuinka ympäristö vaikuttaa itseän, toisaalta sitä, miten tähän vaikutukseen voidaan yhdessä toimien vaikuttaa. Yhteisöllisesti tehdyt paikkasidonnaiset taideteokset oman lähiympäristön uusina symboleina vaikuttavat ympäristön viihtyisyyteen, mutta myös suoraan tekijöihinsä. Yhteisestä tekemisestä, mukanaolosta, oman panoksen antamisesta syntyvä osallisuuden tunne on edellytys voimaantumisen, omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin luottamiselle. YTY-pedagogiikan, ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen suhteita pohdittaessa on hyvä muistaa, ettei kysymys ole vain ympäristöherkkyyden ja -tietoisuuden herättämisestä, vaan niiden synnyttämästä toimintaherkkydestä, toimijuudesta.



- AAMOLD, S. (2014). The Role of the Scholar in Research in Indigenous Art. Teoksessa G. Guttorm & S. Somy (Toim.), *Duodji 2012. International Conference on Duodji and Indigenous Craft and Design* (s. 69–94). Sámi allaskuvla / Sámi University College.
- ADAMS, E. (2002). *Breaking boundaries*. Kent, United Kingdom: The Kent Architecture Centre.
- AURA, S., HORELLI, L. & KORPELA, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo, Suomi: WSOY.
- AXELROD, L.J. & LEHMAN, D. R. (1993). Responding to environmental concerns: what factors guide environmental action? *Journal of Environmental Psychology* 13, 149–159.
- BACHELARD, G. (2003). *Tilan poetiikka*. (Suomentanut Tarja Roinila.) Helsinki, Suomi: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- BARBOSSA, A. M. (1991). Art education and environment. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 9, 59–64.
- BERGER, L. & LUCKMAN, T. (2000). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- BOURRIAUD, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris, France: Les Presse du Réel.
- BÄCKLUND, P., HÄKLI, J. & SCHULMAN, H. (Toim.), (2002). *Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- CANTELL, H. (Toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetus suunnitelmaan*. Helsinki. Suomi: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.
- GABLIK, S. (1991). *Reenchantment of Art*, London, United Kingdom: Thames and Hudson.
- GABLIK, S. (1995). Connective aesthetics: art after individualism. Teoksessa S. Lacy (Toim.), *Mapping the Terrain. New Genre Public Art* (s. 74–87). Seattle, WA, USA: Bay Press.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. (Suomentanut J. Vainonen) T. Aittokoski & J. Suoranta (Toim.). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- GRACE, S.E. (2001). *Canada and the idea of North*. Quebec, Canada: McGill-Queen's University Press.
- GRANDE, J. (1994). *Balance: Art and nature*. London, United Kingdom: Black Rose Books.
- GRETSHEL, A. (2002). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki, Suomi: Suomen kuntaliitto.
- GRUENEWALD, D. A. (2003). The Best of Both Worlds. A Critical Pedagogy of Place. *Education Researcher*, 32 (A), 3–12.
- GUTTORM, G. (2012). Duodji: A New Step for Art Education. *International Journal of Art & Education*, 31 (2), 180–190.
- GUTTORM, G. (2015). Contemporary Duodji – a personal experience in understanding traditions. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (Toim.), *Relate North. Art, Heritage & Identity* (s. 60–76). Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press.
- HALL, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- HALL, S. (2003). Kulttuuri, paikka ja identiteetti. (Suomentanut J. Koivisto). Teoksessa M. Lehtonen ja O. Löytty (Toim.), *Erilaisuus* (s. 85–130). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistokustannus.
- HILTUNEN, M. (2010). Slow Activism: Art in progress in the North. Teoksessa A. Linjakumpu & S. Wallenius-Korkalo (Toim.), *Progress or Perish. Northern Perspectives on Social Change* (s. 119–138). Farnham, Surrey, United Kingdom: Ashgate.
- HILTUNEN, M. (2011). Voimaannuttava pohjoinen. Sukupolvet ja kulttuurit kohtaavat taidekasvatushankkeissa. *Nuorisotutkimus*, 29, (1), 34–49.
- HILTUNEN, M. (2016). Tässä kirjassa.
- HILTUNEN, M. & JOKELA, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu D 4.
- HILTUNEN, M. & ZEMTSOVA, I. (2014). Northern Places – Tracking the Finno-Ugric traces through place-specific art. Teoksessa T. Jokela, & G. Coutts (Toim.), *Relate North – Engagement, Art and Representation 2014* (s. 60–81). Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press.

- HORELLI, L. & VEPSÄ, K. (1995). *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki, Suomi: Itsenäisyyden juhluvuoden säätiö.
- HUHMARNIEMI, M. (2012). Berry wars: A science centre as a forum for a dialogical activist, interdisciplinary art project. *International Journal of Education through Art*, 8 (3), 287–303.
- HUNGERFORD, H. R. & VOLK, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8–21.
- HYYPÄ, T.M. (2007). Elinvoimaa kulttuurista. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (Toim.), *Taide keskellä elämää* (s. 155–159). Helsinki, Suomi: Like.
- INGOLD, T. (2003). Sfäärien soitosta pallojen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Y. Haila, & V. Lähde (Toim.), *Luonnon politiikka* (s. 152–169). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- JOHANSSON, H. (2004). *Maataidetta jäljittämässä. Luonnon läsnäolon kirjoituksia suomalaisessa nykytaiteessa 1970–1995*. Helsinki, Suomi: Like.
- JOKELA, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (Toim.), *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 25–37). Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- JOKELA, T. (1996). Ympäristöstä paikaksi – paikasta taiteeksi. Teoksessa A. Huhtala, (Toim.), *Ympäristö – arvot? Heijastuksia pohjoiseen* (s. 161–178). Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 35. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistopaino.
- JOKELA, T. (1997). Ympäristötaide paikka-kasvatuksena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (Toim.), *Vihreä ihminen – Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2* (s. 149–166). Jyväskylä, Suomi: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25.
- JOKELA, T. (2007). Winter Art Project. *The International Journal of Art and Design Education*, 26 (3), 238–250.
- JOKELA, T. (2008a). Wanderer in the Landscape. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (Toim.), *Art, Community and Environment: Educational perspectives* (s. 3–27). Bristol, UK/ Chicago, USA: Intellect.
- JOKELA, T. (2008b). Art, Community and Environment: Art Pedagogical Collaborative Project-Based Studies in Art Teachers Education. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (Toim.), *Art, Community and Environment: Educational perspectives* (s. 217–240). Bristol, UK/Chicago, USA: Intellect.
- JOKELA, T. (2008c). The Northern Schoolyard as a Forum for Community-Based Art Education and Psychosocial Well-being. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (Toim.), *Crystals of Schoolchildren's Well-being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through School Education* (s. 161–176). Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T. (2013). The Art of Art Education and the Status of Creative Dialogue. Teoksessa C.-P. Buschkuhle (Toim.), *Ein Diskurs zur künstlerische Bildung* (s. 359–376). Oberhausen, Saksa: Athene.
- JOKELA, T., COUTTS, G., HUHMARNIEMI, M. & HÄRKÖNEN, E. (Toim.) (2013). *Cool – Applied Visual Arts in the North*. Rovaniemi, Suomi: Erweko.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (Toim.), *Paikka ja kasvatust* (s. 78–106). Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., HUHMARNIEMI, M. & VALKONEN, V. (2006). *Ympäristö, yhteisö & taide / Environment, Community & Art*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto. Saatavilla: <http://ace.ulapland.fi/yty>
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015a). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 433–448.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015b). Contemporary Art Education Meets the International, Multicultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 260–276). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.

- KARJALAINEN, P.T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (Toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 83–92). Kalevalaseuran vuosikirja 85. Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KESKITALO, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. *Diedut 1/2010*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- KESTER, G. (2004). *Conversation pieces. Community + communication in modern art*. London, United Kingdom: University of California Press.
- KUOKKANEN, R. (2000). Towards an Indigenous Paradigm from a Sami perspective. *The Canadian Journal of Native Studies, 20.2*, 411–436.
- KURKI, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- KURKI, L. (2005). Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilikoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (Toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 335–357). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- KWON, M. (2002). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. London, United Kingdom: The Mit Press.
- KÄPYLÄ, M. (1991). Kohti ympäristökasvatuksen kokonaismallia. *Kasvatus, 20* (3), 210–217.
- LACY, S. (Toim.) (1995a). *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle, WA, USA: Bay Press.
- LACY, S. (1995b). Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. Teoksessa S. Lacy (Toim.), *Mapping the Terrain. New Genre Public Art* (s. 171–185). Seattle, WA, USA: Bay Press.
- LEHTOLA, V.-P. (1997). *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. SKST 665. Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- LIPPARD, L. (1997). *The Lure of the Local. Sences of Place in a Multicentered Society*. New York, USA: New Press.
- LÄHTEENMÄKI, M. & PIHLAJA, P. (Toim.) (2005). *The North Calotte. Perspectives on the History and Cultures of Northernmost Europe*. Publications of the Department of History. Helsinki, Suomi: University of Helsinki 18.
- MANIFOLD, M., WILLIS, S. & ZIMMERMAN, E. (Toim.) (2015). *Cultural Sensitivity in a Global World: A Handbook for Teachers*. New York, USA: National Art Education Association.
- MANTERE, M.-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M.-H. Mantere (Toim.), *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 11–23). Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- MANZINI, E. (1994). Design, environment, and social quality: From existence minimum to quality maximum. *Design Issues, 10*, 37–43.
- MARSCHING, J. & POLLI A. (Toim.) (2011). *Far Field, Digital Culture, Climate Change and the Poles*. Bristol, UK/ Chicago, USA: Intellect.
- MASSEY, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- NEPERUD, R. (1995). Texture of Community. An Environmental Design Education. Teoksessa R. Neperud (Toim.), *Context, Content and Community in Art Education* (s. 222–245). New York, USA: Teachers college.
- PALMER, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Oxford, United Kingdom: Routledge.
- PORSANGER, J. & GUTTORM, G. (Toim.) (2011). *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information System, Law and Ethic. Writings from the Arbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge*. Kautokeino, Norway : Sami Allaskuvla / Sami University College.
- RAUHALA, N. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- SALONEN, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa P.Toivanen (Toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 40–69). Helsinki, Suomi: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6.
- SEDERHOLM, H. (1998). *Starting to play with Arts Education. Study of Ways to Approach experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Studies in the Arts 63. Jyväskylä, Suomi: Jyväskylän yliopisto.

- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, United Kingdom: Zed Books.
- STÖCKELL, A. (2015). Spring: An artistic process as a narrative project. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (Toim.), *Relate North. Art, Heritage & Identity* (s. 38–59). Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press.
- SUORANTA, J. (2005). *Radikaali kasvat*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- SUVANTOLA, L. (2010). Ristiriitojen tunnistaminen avain kestävämpiin ratkaisuihin. Teoksessa J. Hiedanpää, L. Suvantola & A. Naskali (Toim.), *Hyödyllinen luonto. Ekosysteempalvelut hyvinvointimme perustana* (s. 113–134). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- SUUTARINEN, S. (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvat
- uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (Toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 99–124). Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.
- TANI, S. (1995). *Kaupunki taikapeilissä. Helsinki-elokuvien mielenmaisemat – maantieteellisiä tulkintoja*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:14. Helsingin kaupunki. Helsinki, Suomi: Tietokeskus.
- THOMAS, N. (1999). *Possessions. Indigenous Art / Colonial Culture*. London, United Kingdom: Thames and Hudson.
- TUOMINEN, M. (2010). Missä maanpiiri päättyy? Pohjoisen kulttuurihistorian paikat ja haasteet. Teoksessa H. Rantala & S. Ollitervo (Toim.), *Kulttuurihistoriallinen katse* (s. 309–337). Cultural history – kulttuurihistoria 8. Turku, Suomi: Turun yliopisto.
- TUOVINEN, P. (1992). *Ympäristökuva ja symboliikka. Ympäristökuvan ja siihen liittyvien merkitysten analyysimetodiikasta*. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus. Teknillinen korkeakoulu. Espoo, Suomi: TKK offset.
- TUAN, Y.-F. (2006). Paikan taju: aika, paikka ja minus. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (Toim.), *Paikka. Eletty, kuvitelu, kerrottu* (s. 15–30). Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- UNESCO. (2009). Review of Contexts and Structure for Education for Sustainable Development 2009. Saatavilla: [http://www.unesco.org/education/justpublished\\_desh2009.pdf](http://www.unesco.org/education/justpublished_desh2009.pdf)
- VALKONEN, J. (2003). *Lapin luontopolitiikka: analyysi vuosien 1946–2000 julkisesta keskustelusta*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- VALKONEN, S. (2009). *Poliittinen saamelaisuus*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- VEHMASTO, (2014). *Green Care – toimintatavan suuntaviivat Suomessa*. Jokioinen: MTT. Saatavilla: <http://www.mtt.fi/mttkasvu/pdf/mttkasvu20.pdf>
- WARWICK, R. (Toim.) (2006). *Arcade. Artists and Place-making*. London, United Kingdom: Black Dog Publishing.

# Paikan Merkityksiä – yhteisötaidetta kyläyhteisössä



ELINA HÄRKÖNEN toimii kuvataidekasvatuksen yliopistonopettajana Lapin yliopistossa. Hänellä on maisterin tutkinnot kuvataidekasvatuksesta ja monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta. Aiemmin hän on työskennellyt luokanopettajana ja taidekasvatuksen opettajana Espoossa.

Kuvaan artikkelissani yhteisöllistä taidekasvatusprojektia, jonka toteutin yhdessä taidekasvatusopiskelijoiden ja pienen pohjoissuomalaisen Meltosjärven kyläyhteisön kanssa vuonna 2012. Toimin projektissa taideperustaisen toimintatutkimuksen metodologian mukaisesti innostajana, fasilitaatorina, ohjaajana ja tutkijana (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015a). Toiminta oli osa kuvataidekasvatuksen maisteriopintojani, joten pro gradu -tutkielmassani tarkastelen toimintaa yhtäaikaisesti yhteisöllisenä taidetapahtumana ja opettajuuden näkökulmasta pedagogisena prosessina. Työni liittyy osaksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen ja soveltavan taiteen parissa kehitettyä Yhteisö, Taide ja Ympäristö (YTY) -toimintaa (Hiltunen, 2009; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015b; Jokela, 2016 tässä julkaisussa) ja erityisesti sen piirissä kiinnostuksen kohteena olevaa paikkasidonnaista taidetta ja paikkakasvatusta (Jokela & Hiltunen, 2001).

Keskeiseksi näkökulmaksi olen nostanut noin vuoden mittaisen prosessin aikana yhteisön esille tuomat paikan kerrokselliset merkitykset ja niiden vaikutukset taidetoiminnan ja -teoksen lopulliselle muotoutumiselle. Tavoitteenani on ollut nostaa myös esiin osallistuvan yhteisön kanssa vuorovaikutuksen merkitystä yhteisöllisen taidekasvatustoiminnan mielekkäälle onnistumiselle.

Uneliaankin oloinen Meltosjärven kylämaisema pitää sisällään kerrostumia paikan ja yhteisön historiasta ja perinteistä. Taiteen ja paikan suhteita tutkineen Lippardin (1996) mukaan paikka on ajallinen, spatiaalinen, henkilökohtainen ja poliittinen ja kerroksellinen paikallisuus on täynnä elämäkertoja ja muistoja. Riikonen (1997) puolestaan muistuttaa paikan sosiaalisesta ulottuvuudesta, jossa yksilöiden muistinvarainen paikan sisältö muuttuu ajan kuluessa ja saa jatkuvasti myös uusia merkityksiä sosiaalisissa kanssakäymisissä. Siksi yhteisölliselle taidekasvatustoiminnalle on keskeistä ymmärtää yhteisön luomia merkityksiä niille paikoille ja ympäristöille, joissa taidetoiminta tapahtuu. Paikan merkitykset nousivat keskeiseksi osaksi myös toteuttamaamme Vesilinnun kylä -ympäristötaideprojektia Ylitornion Meltosjärvellä.

#### KYLÄYHTEISÖ PAIKASSA, MAISEMASSA

Paikkasidonnaista taidetta luotaessa toimitaan ympäristön ehdoilla, sitä vaurioittamatta. Tietoisuus omasta elinympäristöstä lisääntyy ekologisen ajattelun kehittymisen kautta. Taide itsessään voi toimia yksilön ja koko yhteisön ympäristösuhteen reflektoinnin alulepanijana. Taiteellinen työskentely avaa huomaamaan myös muita arkisempia ilmiöitä ja rakenteita ihmisen, hänen toimintayhteisönsä ja ympäristön välillä (Jokela, 1997).

Vesilinnun kylä -työpajan valmistelu aloitettiin vuotta ennen varsinaista toimintaa. Tapaamisia järjestettiin ensin kyläyhdistyksen toimijoiden kanssa ja laajennettiin vähitellen tavoittamaan koko yhteisö. Yhteistyön tavoitteena oli yhteisen pajuveistoksen tekeminen kylän uudeksi symboliksi, joka lisäisi omalta osaltaan kylän 'houkuttavuutta' ja elinvoimaisuutta. Innostus teoksen toteuttamiseen levisi nopeasti kyläyhteisössä.

Innostuneisuuden myötä myös tulevan yhteisen taideteoksen arvo yhteisön silmissä alkoi kasvaa. Tämä sai aikaan erimielisyyttä teoksen sijaintiin liittyen. Paikkojen kerrostumat alkoivat hiljalleen näyttäytyä kyläläisten puheissa, tavoissa ja tavoitteissa. Kiivasta keskustelua käytiin muun muassa siitä, haluttiinko taidetoiminnalla tukea kylän

syRJäisempien seutujen asukkaita sijoittamalla tekeminen kauemmaksi kylältä heidän pariin vai haluttiinko uudella teoksella korostaa keskuskylän elinvoimaisuutta sijoittamalla se aivan kylää halkovan tien varteen.

Neutraalia paikkaa, ei-kenenkään maata, joka palvelisi kaikkia osapuolia tasa-vertaisesti, olikin yllättäen mahdotonta löytää. Omistussuhteet ja paikkojen historia vaikuttivat siihen, että pelto toisensa jälkeen putosi pois ehdotettujen listalta. Enemmistön mielestä oli kuitenkin selvää, että teos haluttaisiin näkyvästi osaksi kylän maisemaa ja sen historiaa. Teosta ei haluttu piilottaa syrjäisille pelloille ja tässä vaiheessa kylän syrjäseutu jätettiin pois vaihtoehtoista. Pitkään jatkunut paikan valintaa koskenut ristiriita sai osan kyläläisistä jättäytymään toiminnasta lopulta kokonaan pois.

Eräs kylän vanhimmista tarjosi keskikylällä sijaitsevaa peltoaan veistoksen sijoituspaikaksi. Kauniin ja toimivan paikan löytyminen kevensi ilmapiiiriä, vaikka prosessin ristiriidat ja kahtiajako latistivatkin mieliä.

#### LINTU VAI KALA, KYLÄYHTEISÖN SYMBOLI?

Tiesimme etukäteen, että runsaan vesilinnustonsa ansiosta Meltosjärven kylää kutsuttiin myös Vesilinnun kyläksi, ja olimme työryhmänä pitäneet lintua varsin ilmeisenä teemana kylän kulttuuriseen taustaan nähden. Itsepintaisesta yrittämisestämme huolimatta kyläläiset eivät juurikaan innostuneet lintuaiheisista veistoksista, vaan toiveet kohdistuivat suurempiin eläimiin, kuten karhuihin tai hirviin. Sederholm (2006) muistuttaa, että yhteisön ulkopuolelta tulevien on tarkasti kuunneltava, minkälaisia toiveita ja ajatuksia yhteisen ympäristötaiteen tekeminen yhteisössä herättää. Ideoita sinkoili pitkin suunnittelupöytää ja luonnoksia tehtiin monenlaisista eläimistä. Ehdotemat erilaisista villieläimistä eivät peilautuneet niinkään kylän historiaan tai kulttuuriin, niitä haluttiin veistää lähinnä vaikuttavuuden vuoksi. Yhteisen päätöksen syntyminen näyttäytyi jälleen monimutkaisena prosessina. Jotta yhteisöllinen taidetoiminta voisi olla rakentamassa ja tukemassa yhteisöä, kommunikoinnilla ja vuorovaikutuksella on keskeinen rooli yhteistyön luomisessa.

Tasapainon löytyminen eri osallistujien välille luo haasteita, vaikka nämä tekijät eivät periaatteessa ole vastakkaisia. Yhteisen ymmärryksen löytyminen vaatii herkkyyttä kuunnella ja ymmärtää eri näkökulmia ja myös tavoitteiden uudelleenmäärittelyn mahdollisuutta (Hiltunen, 2002; Kantonen, 2005). Yhteisellä suunnittelulla jokaisella on mahdollisuus tuoda toiveitaan esiin, ja sen toivotaan tasoittavan tietä varsinaiselle yhteiselle taiteen tekemiselle.

Mitenkäs, kun ajattelee tämän kylän historiaa, niin kalojen perässähän tänne on tultu. Näitä on haukijärviksi sanottu. Miltäs hauki vaikuttais?

Tämä erään kyläläisen ehdotus sai osallistujien kiinnostuksen heräämään. Hauki sopi suurimmalle osalle tulevan teoksen teemaksi, ja näin kylän historia ja ominaisuudet tulisivat osaksi lopullista teosta.

### TAIDETTA YHDESSÄ

Oppiminen tapahtuu todellisissa ympäristöissä yhdessä toimimalla, kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta (Jokela, 2008). Taidetoiminta sijoittui perinteisen luokkahuoneen ulkopuolelle, keskelle yhteisön jokapäiväistä elinympäristöä. Yhteisön vaikutus oppimistilanteen rakentumiseen oli keskeisessä roolissa. Olimme myös itse vahvasti oppijan roolissa ja taidetoiminta perustuikin sosiaalisen konstruktionismin oppimiskäsitykselle. Kyseessä on tiedon rakentumisen näkemys, joka ei ole koskaan tietäjäänsä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan aina yksilön ja yhteisön itsensä rakentamaa. Keskeistä tässä oppimiskäsityksessä on yksilöiden välinen vuorovaikutus, jossa ensisijaisena lähtökohtana on kieli ja sen avulla rakennetut todellisuudet. Yksilön sijaan tarkastellaan tiedon rakentumista ja rakentamista sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin tasolla. Yhteisö on ensisijainen, koska merkitysten muodostumiseen kielen avulla tarvitaan vähintään kaksi henkilöä. Huomioitavaa on, että mielenkiinto sosiaalisessa konstruktionismissa keskittyy ihmisten välisiin suhteisiin, ei psykologisiin prosesseihin. Yhteistyö, konfliktit, merkitykset, neuvottelut, retoriikka ja roolit ovat suuntauksen keskeisiä käsitteitä (Tynjälä, 2002).

Kaikki osallistujat, työpajan vetäjiä myöten, toimivat tasavertaisina toimijoina ja tiedon jakajina koko työpajan ajan. Kylän miesten rakentamistaito ja -tieto olivat erityisen merkittävässä roolissa. Ensimmäisen päivän aktiivisimmat osallistujat olivat kylän miehiä, jotka moottorisahoineen, rautakankineen ja traktoreineen pystyttivät hauen rungon nopeasti ja määrätietoisesti, ja kylän naisväki saapui paikalle teoksen punonnan alettua.

Rakentamisen lomassa virisi keskustelua myös taidekäsityksistä. Vasaroidessaan naulaa hauen tukirunkoon rohkeni yksi kyläläinen esittää ääneen ajatuksensa:

Tämäkö on sitten sitä taidetta?

Taiteesta keskusteltiin vilkkaasti erityisesti miesten kanssa. Arkinen vasarointi saattoi tuntua jokseenkin kaukaiselta taiteen tekemisestä puhuttaessa. Vaikka miehet naureskelivät omalle taiteen tekemiselleen, toiminta koettiin selvästi mielekkäänä. Heille oli tärkeää olla vaikuttamassa teoksen rakenteiden tukevuuteen ja siihen, että kaiken vaivannäön jälkeen teos tulisi kestävään avoimella ja tuulisella paikalla.

Miehet totesivat myös aikojen muuttuneen. Heidän mukaansa samankaltaiselle toiminnalle olisi muutama vuosikymmen sitten vain naurettu. Keskustelua käytiin myös siitä, oliko pajutaide enemmän naisten hommaa. Taiteilijuus itsessään nähtiin vieraana; kyläläisten joukossa ei ollut ketään taiteilijaksi itseään nimittävää. Abstraktiuden lisäksi keskustelun naureskeleva sävy viittasi myös taiteilijan työn hienoiseen arvostuksen puuttumiseen.

Ei, kyllä tämä on taiteilijoitten hommaa.  
Mie olen täällä vain auttamassa.



### LOPUKSI

Hauki valmistui lopulta kahdessa päivässä kunnianhimoisen ja ripeätahtisen kyläyhteisön voimin. Projektin haastavan suunnittelu- ja valmisteluvaiheen jälkeen itse työpaja oli tunnelmaltaan välitön ja rento. Kyläläiset olivat silminnähden tyytyväisiä uuteen veistokseensa.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen tavoitteena oli tehdä kyläyhteisön kanssa matan kynnyksen toimintaa, johon kaikilla olisi mahdollisuus osallistua ja näin vahvistaa myös kotikylänsä yhteisöllisyyttä. Paikan valinnan ristiriidat saivat aikaan kuitenkin sen, ettei toiminta tavoittanut koko yhteisöä.

Lopullinen teos vaikutti kyläläisiltä saadun palautteen mukaan kylän ulkopuoliseen yleisöön ja kokemukseen kylän maisemasta. Mukaan uskaltautui tekijöitä monenlaisista taustoista. Joillakin oli aikaisempaa kokemusta taidetoiminnasta, toisille tämä oli aivan ensimmäinen kosketus nykytaiteeseen ja taiteen tekemiseen. Moni pahoiteli sitä, ettei ollut päässyt mukaan, veistosta ihasteltiin ja sen uskottiin muodostuvan kylän uudeksi tunnusmerkiksi.

No ainaki se on tuonu iloa kyläle. Siitä puhuthaan paljo ja moni on pysähtynyt sitä kattomhaan. Palaute on ollu pelkästään hyvää.

Toiminnan kautta saatujen kokemusten ja kertomusten perusteella kotipaikkana Meltojärvestä oltiin ylpeitä ja yhteistyöhalukkuutta oli olemassa. Kyläläisillä oli melko vakiintuneet tavat toimia yhteisönä. Meltojärven virkeä ja kehittämishaluinen kyläyhteisö osoitti toiminnan kautta, että työ oman kylän tulevaisuuden eteen oli arvokas asia.



- HILTUNEN, M. (2002). Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. Teoksessa M. Räsänen (Toim.), *MoniKko – Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa* (s. 44–51). Työpäperit, Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja F 23. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistokustannus.
- HILTUNEN, M. & JOKELA, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D 4.
- JOKELA, T. (1997). Ympäristötaide paikkakasvatuksena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (Toim.), *Vihreä ihminen – Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2* (s. 149–166). Jyväskylä, Suomi: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25.
- JOKELA, T. (2008). Pohjoinen koulupiha yhteisöllisen taidekasvatuksen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin näyttämönä. Teoksessa A. Ahonen (Toim.), *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* (s. 161–176). Vaajakoski, Suomi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- JOKELA, T. (2016). Tässä kirjassa
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015a). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal for Education through Art*, Vol. 11 (3), 433–448.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015b). Contemporary Art Education Meets the International, Multicultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish art education* (s. 260–276). Helsinki, Suomi: Aalto University School of Arts, Design and Architecture.
- KANTONEN, L. (2005). *Teltha – kohtaamisia nuorten työpajoissa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54. Keuruu, Suomi: LIKE.
- LIPPARD, L. R. (1996). Looking around: Where we are, where we could be. Teoksessa S. Lacy (Toim.), *Mapping the Terrain. New genre public art* (s. 114–130). Seattle, Washington, USA: Bay Press.
- RIIKONEN, H. (1997). Aluetietoisuuden sisältö paikallisyhteisössä – Sukupolvet ja muistinvaraiset alueet. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (Toim.), *Tila, paikka ja maisema – tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen* (s. 179–189). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- SEDERHOLM, H. (2006). Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (Toim.), *Kuvien keskellä – Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s. 50–59). Keuruu, Suomi: LIKE.
- TYNJÄLÄ, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki, Suomi: Tammi.

# Taide paikkasuhteen rakentajana turvapaikanhakija- nuorten välitilassa



Kuva: Heli Mäkinen

HELI MÄKINEN on valmistunut kuvataiteilijaksi Sydneyn National Art Schoolista ja kuvataideopettajaksi Aalto-yliopiston taiteen laitokselta. Hän työskentelee taidekasvattajana, yhteisötaiteilijana ja kuvataiteilijana keskittyen taideperustaisen ympäristökasvatuksen käytäntöihin, kulttuurienvälisyyteen sekä tieteen ja taiteen vuoropuheluun.

Miten paikkasuhdetta tulisi lähestyä väliaikaisessa elämäntilanteessa, joka ei tarjoa rakenteita pysyvälle elämälle? Voisiko taide tarjota pakolaistaustaisille nuorille keinoja paikkaidentiteetin rakentamiseen ja vaikeidenkin elämäkerrallisten paikkakokemusten käsittelemiseen?

Ajatus turvapaikanhakijanuorille suunnatuista taideprojekteista sai alkunsa uutisista, joissa kerrottiin yksin Suomeen saapuvien lasten ja nuorten hälyttävästi kasvaneesta määrästä. Samoihin aikoihin kiinnostukseni yhteisötaidetta kohtaan oli alkanut kasvaa ja olin alkanut ideoida yhdessä teatteri-ilmaisun ohjaaja Mirka Weimerin kanssa maahanmuuttajaryhmiä osallistavaa taidetoimintaa. Yhteinen halumme auttaa vaikeassa elämäntilanteessa olevia lapsia ja nuoria loi perustan Suomeen yksin tulleille turvapaikanhakijanuorille suunnatuille taideprojekteille. Kun projektit saivat alkunsa, turvapaikanhakijat ylipäänsä olivat Suomessa vielä melko pieni ja näkymätön ryhmä.

Suomen Kulttuurirahaston apurahojen turvin toteutimme Mirkan kanssa teatteri-ilmaisua ja kuvataidetta yhdistäviä työpajoja Punkalaitumen vastaanottokeskuksessa vuonna 2009 ja Espoon ryhmäkodissa vuonna 2014. Samana vuonna aloin ohjata myös Tellervo Viitaniemen kanssa *Paikannuksia*-nimistä yhteisötaideprojektia Suntion vastaanottokeskuksessa asuville turvapaikanhakijanuorille (Mäkinen, 2015). Projekti toteutettiin osana valtakunnallista Myrsky-hanketta, joka rakentui monialaisena yhteistyönä Suomen Punaisen Ristin, Suomen Pakolaisavun, valmistavan opetuksen, eri museoiden ja kulttuurilaitosten kanssa. Taideprojekteihin osallistui yli 60 turvapaikanhakijanuorta. He olivat 10–17-vuotiaita ja lähtöisin yli viidestätoista eri maasta. Osa nuorista oli ollut Suomessa vasta muutaman päivän, toiset olivat odottaneet turvapaikkapäätöstä yli vuoden.

Kuvataidekasvattajana vuosien varrella omaksumani käytännöt sekä kokemukseni paikkalähtöisen taiteen tekemisen myönteisistä vaikutuksista ympäristö- ja paikkasuhteen rakentumiseen ovat vaikuttaneet keskeisesti niihin teemoihin, joita olen halunnut sisällyttää turvapaikanhakijanuorten työpajoihin. Työskentelyni teoreettiset lähtökohdat ovat olleet humanistisessa maantieteessä, joka lähestyy paikkaa keskeisenä elämismaailman ilmiönä ja minuuden perustana. Yksi humanistisen maantieteen peruskäsitteistä on *paikan taju*. Termillä viitataan sekä paikkaa kohti suuntautuvan positiivisen tunteen laatuun että itse paikan ominaisuuksiin, jotka tukevat siihen samaistumista ja kiinnittymistä (Tuan, 2006). Projektien edetessä olen hyödyntänyt pakolaisnuorten taidetoiminnan toteuttamisessa paikkoihin liittyviä valtasuhteita tarkastelevan kriittisen paikkatutkimuksen tärkeitä käsitteitä ja näkökulmia. Globalisaation synnyttämää epätasa-arvoa ja sosiaalista eriytymistä tarkasteleva valta- ja maantiede on valottanut niin oman länsimaalaisen elämäntapani kuin omaksumieni paikkakäsitysten yhteyksiä maailmanlaajuiseen pakolaisuuteen (Malkki, 2012; Massey, 2003, 2008).

Ohjaamaani taidetoimintaan liittyy myös taideperustaiseen ympäristökasvatukseen olennaisesti kuuluva oletus, jonka mukaan luonnossa tapahtuvan taidetyöskentelyn tuottamat kokemukset voivat kehittää merkittävästi ympäristöherkkyyttä ja vastuullisen ympäristösuhteen rakentumista (van Boeckel, 2013; Mantere, 1996). Projektien taiteellisia viitekehyksinä ovat yhteisötaide ja paikkasidonnainen taide (mm. Hannula, 2004; Hiltunen, 2009; Kantonen, 2005). Toiminta liittyy myös laajempaan

keskusteluun taiteen, eettisyyden, solidaarisuuden, ympäristövastuun ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä (Bardy, 2013).

Yksin tulleet alaikäiset turvapaikanhakijat sijoitetaan asumaan eri puolilla Suomea sijaitseviin ryhmäkoteihin. Kaksi projektimme ryhmäkodeista toimii maaseudulla vastaanottokeskusten yhteydessä, luonnonläheisillä paikoilla. Ne tarjosivat monipuoliset puitteet ja kiinnostavia lähtökohtia ympäristölähtöiselle paikkasuhteesta käsittelevälle taidetyöskentelylle.

Ensivaikutelma ryhmäkodeista muistutti epäpaikkaa, jonka omalaatuinen paikan tuntu muodostui hämmästyttävästä kulttuurien kirjosta ja odottamisen leimaamasta pysähtyneisyyden tilasta. Ryhmäkodit tarjosivat laitosmaiset kehukset väliaikaiselle elämälle, jota vasten ikkunoiden takana avautuvat metsämaisemat vuodenaikojen vaihteluineen näyttäytyivät melko irrallisina. Vähitellen aloin nähdä ryhmäkodit myös väliaikaisina kodin merkityksiä kantavina paikkoina, joista oli mahdollista luoda yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan ja luontoon.

#### TAVOITTEET, MENETELMÄT JA DIALOGIN RAKENTAMINEN MUUTOKSEN KESKELLÄ

Halusimme taideprojektien kautta tarjota yksin Suomessa asuville nuorille osallisuuden kokemuksia sekä keinoja välitilaan rakentuvan paikkasuhteen käsittelemiseen. Ympäristölähtöisen ja paikkasidonnaisen taidetyöskentelyn tavoitteena oli syventää nuorten ympäristöherkkyyttä ja paikan tajua (Mantere, 1995; Tuan, 2006).

Toimintaan sisältyi kuvataidetta, ympäristötaidetta ja teatteri-ilmaisua yhdistäneitä työpajoja, luontoretkeä ja museovierailuja, eri ryhmiä yhteen tuovia monikulttuurisia juhlia sekä nuorten teoksista rakennettu näyttely. Lähestyimme uutta ympäristöä niin erilaisten taideharjoitteiden kuin luonnontieteen tutkivien menetelmien avulla. Aloitimme tutustumisen ja paikkakokemusten jakamisen keskusteluilla, joiden tueksi taide tarjosi ei-kielellisiä vuorovaikutuskeinoja. Nuoret ottivat valokuvia heille tärkeäksi muodostuneista paikoista sekä tekivät niin unelmiensa kuin paikkakokemustensa pohjalta yhteismaalauksia, piirroksia, tekstejä, esityksiä, kehoimprovisaatioita ja äänitallenteita. Tutustuimme toisiimme ja fyysiseen ympäristöön myös retkeillen sekä vapaamuotoisemman yhteisen toiminnan kautta, juhlissa ja kesäleireillä.

Taidetyöskentelyn paikkalähtöisyys ilmeni monin tavoin ja kohdistui niin suhteessa välittömästi koettuihin kuin toisaalla oleviin paikkoihin. Paikkasuhteen rakentaminen perustui sekä uuden ympäristön tutkimiseen, aistimiseen ja havainnointiin että henkilökohtaisten muistin paikkojen ja unelmien käsittelemiseen. Toimme työpajoihin niin yhteisöllisiä kuin yksilötyöskentelyyn perustuvia toimintatapoja, joilla pyrimme osaltamme vastaamaan hyvin erilaisista taustoista tulevien nuorten yksilöllisiin tarpeisiin.

Projekteissa taidetta tehtiin keskellä turvapaikkaprosessia ja muutosvoittoista arkea. Ryhmäkodeista puuttuivat työpajamuotoisen toiminnan rakenteet ja tilanteet vaihtelivat yllättävin kääntein. Turvapaikkapäätökset ja uudet tulijat vaikuttivat ryhmien dynamiikkaan. Työskentelyä oli kuljetettava eteenpäin usein melko kaoottisissa

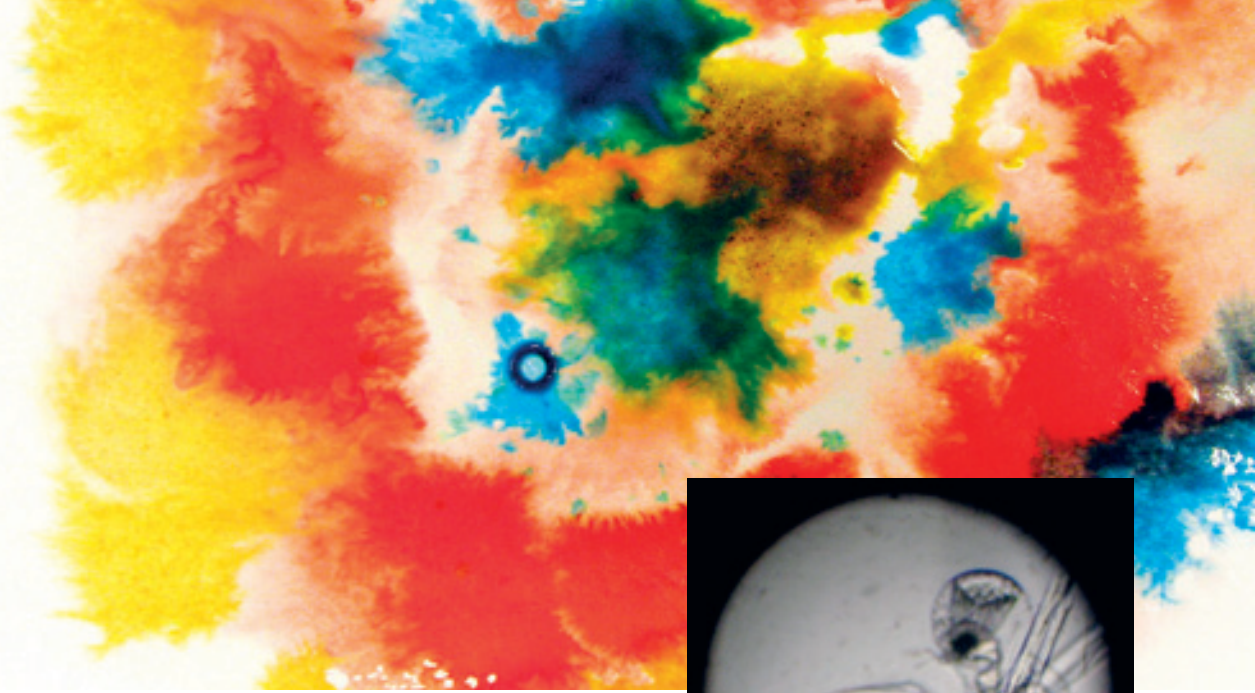
olosuhteissa. Improvisoiva ote sekä uskallus heittäytyä lopputuloksiltaan avoimeen prosessiin osoittautuivat ohjaustyössä erityisen tärkeiksi. Onnistumisen kokemukset riipui-  
 puivat usein meidän ohjaajien kyvyistä joustaa ja suhteuttaa niin suunnitelmamme kuin tavoitteemme vallitseviin oloihin. Kun suunnitteleamme maataidetyöskentelyn sijaan  
 nuoret halusivatkin pelata jalkapalloa, oli taiteelliset ja kasvatukselliset tavoitteet hyvä  
 hetkeksi unohtaa ja nähdä tilanne yhteistoiminnallisena käänteinä, jossa nuoret aset-  
 tuivat vaihteeksi asiantuntijarooliin opettamaan taidetädeille jalkapallon pelaamista.

Uuteen kulttuuriympäristöön totuttelevien ja raskaasta matkasta toipuvien  
 nuorten osallistaminen taidetyöskentelyyn oli haastavaa. Useimmat nuoret osallistui-  
 vat taiteen tekemiseen ja työpajamuotoiseen toimintaan ensimmäistä kertaa. Huo-  
 masin, että perinteisenä pitämieni taideharjoitteiden sekä nuorille ennestään tuttujen  
 itseilmainsukeinojen sisällyttäminen työpajoihin madalsi monen osallistumiskynnystä.  
 Kirjoittaminen, piirtäminen, maalaaminen ja etenkin puhelimilla valokuvaaminen vai-  
 kuttivat olevan useimmille tuttua. Joukossa oli myös nuoria, jotka pitivät sivellintä  
 ensimmäistä kertaa kädessään. Eroja ja muuttuvia tekijöitä työpajojen sekä ryhmien  
 välillä oli valtavasti. Panin kuitenkin yleisesti merkille, että nuoria oli vaikea saada  
 mukaan luonnossa toteutettuihin mielikuva- ja aistiharjoitteisiin tai luonnonmateria-  
 aaleja hyödyntävän ympäristötaiteen tekemiseen. Etenkin projektien alkutaipaleella,  
 kun luottamus meidän ohjaajien ja nuorten välillä oli vielä rakentumassa, saattoivat  
 nuoret tyrmätä kaikki ehdotuksemme, poistua paikalta ja jättää meidät ohjaajat teke-  
 mään taideharjoitteita työpajaan jääneiden työntekijöiden kanssa.

Projekteissa myönteiset ja myötäelämistä lisäävät kokemukset näyttivät synty-  
 vän nuorten omaehtoisuudesta sekä positiivisesti rajatuista harjoitteista. Meidän ohjaa-  
 jien yhteinen kokemus oli myös, että kun vastavuoroinen luottamus ja kunnioitus pääsi  
 rakentumaan, nuorten innostaminen mihin tahansa taidetyöskentelyyn oli helpompaa.  
 Koimme osallistuja- ja ympäristölähtöisyyteen, yhteisöllisyyteen ja vastavuoroisuuteen  
 perustuvat työmuodot toimivimmiksi tavoiksi tukea nuorten paikkaidentiteetin raken-  
 tumista ja kotoutumista Suomeen. Lähiympäristö tarjosi kaikkien aistittavissa ja koet-  
 tavissa olevia lähtökohtia yhteisölliselle toimimiselle tilanteissa, joissa yhteistä kieltä  
 ja kokemuspohjaa ei vielä ollut. Yksilötyöskentely onnistui paremmin tukemaan heitä,  
 joille kokemus yhteisöön kuulumisesta oli vielä heikkoa.

#### LUONTO SAMASTUMISKOHTENA JA MONIKULTTUURISENA HAASTEENA

Metsässä ohjaamamme työpajat toivat esiin nuorten suomalaisesta kulttuurista poik-  
 keavan luontosuhteen ja heidän taustojensa heterogeenisyyden. Lähtöolettamuksenani  
 oli, että luonnonympäristö voisi tarjota nuorille rauhoittavan ja kulttuurisesti neutraa-  
 lin paikan tunteiden käsittelemiseen sekä lähtökohtia ympäristösuhdetta rakentavan  
 taidetoiminnan toteuttamiseen. Luonnonympäristöissä tapahtuvan taidetyöskentelyn  
 toteuttaminen osoittautui kuitenkin turvapaikanhakijanuorten kohdalla erityisen haas-  
 teelliseksi. Monet projektiemme nuorista kertoivat pelkäävänsä suomalaista metsää  
 tai kokevansa sen muutoin epä mukavana ja epäkiinnostavana. Heidän oli ylipäänsä  
 vaikeaa käsittää suomalaisten luontokaipuuta.



Harakansaaren retkellä keräsimme ja tutkimme turvapaikanhakijanuorten kanssa vesinäytteitä, joista tehdyistä havainnoista nuoret työstivät myöhemmin tussimaalauksia. E.O. Wilsonin (1982) mukaan luonnonorganismien tutkimisen tuottama ymmärrys lisää arvostustamme sekä luontoa että itseämme kohtaan. Hänen ajatuksensa biofilialta, ihmisen luontaisesta kiinnostuksesta ja rakkaudesta kaikkia elämänmuotoja kohtaan, näyttäytyi monikulttuurisessa toiminnassamme yksilökohtaisena ja kulttuurisidonnaisena tarpeena. Kuvat: Heli Mäkinen



Ymmärsimme, että nuorten vieminen ilman syvällistä harkintaa etenkin pidemmille luontoretkeille saattoi syventää jo olemassa olevia luonnonympäristöön kohdistuvia kielteisiä tunteita. Pyrimmekin liikkumaan halukkaiden nuorten kanssa aluksi ryhmäkotien lähimetsissä vähän kerrallaan ja jatkamaan työskentelyä sen jälkeen sisätiloissa. Ensimmäisen projektimme nuoret halusivat osallistua ainoastaan ryhmäkodin tiloissa tapahtuvaan toimintaan, johon iso osa työskentelystämme muissakin projekteissa lopulta nuorten enemmistön toiveesta keskittyi.

Luonnossa toteutettujen työpajojen kohdalla tulin haasteista huolimatta havainneeksi, että taiteen ja luonnontieteen tarjoamat toiminnalliset menetelmät sekä ympäristöön liittyvä tieto synnyttivät kosketuspintoja, joiden avulla saatiin purettua luonnonympäristöön kohdistuvia ennakkoluuloja. Huomasimme, että etenkin erilaiset tekniset laitteet kuten kamerat, äänentallentimet, kiikarit ja mikroskoopit kiinnostivat nuoria ja innostivat heitä uuden ympäristön aistimiseen ja tutkimiseen.

#### TAIDETYÖSKENTELY PAIKKASUHTEEN RAKENTAJANA

Kaikki, mitä nuorten kanssa teimme, vaikutti aina palaavan kysymykseen paikasta. Samalla paikkasuhteen käsitteleminen turvapaikkaprosessin keskellä elävien nuorten kanssa osoittautui monin tavoin ongelmalliseksi. Useimmilla nuorilla identiteetille tärkeät paikkakokemukset liittyivät taakse jääneisiin muistinpaikkoihin, joihin saattoi yhdistyä hyvinkin kipeitä kokemuksia. Nuorten väliaikainen elämäntilanne tarjosi osaltaan heikon lähtökohdan paikkaan kiinnittymiseen. Lisäksi nuoret rakensivat paikkasuhdettaan tilanteessa, jossa heillä ei ollut muihin nähden tasavertaisia kansalaisoikeuksia eikä siten myöskään pysyvää oikeutta paikkaan.

Pyrimme taidetoiminnalla luomaan tilan, jossa erilaiset maailmankuvat saivat kohdata ja jossa jokainen saattoi tasavertaisesti rakentaa niin unelmiaan kuin paikkasuhteensa perustuksia. Työpajaviikkojen aikana tekemieni havaintojen ja nuorten kanssa käymieni keskustelujen perusteella näytti siltä, että taidetyöskentely onnistui tarjoamaan sekä myönteisiä paikkasuhdetta tukevia osallisuuden kokemuksia että kosketuspintoja, joiden avulla nuoret saattoivat löytää uusista ympäristöistä itselleen merkityksellisiä paikkoja ja samastumisen kohteita. Työpajoissa nuorten teosten äärellä havaitsin, että taide onnistui myös tarjoamaan nuorille epäsuoria ja intuitiivisia keinoja vaikeidenkin paikkakokemusten käsittelemiseen ja ei-kielellisiä vuorovaikutustapoja niiden jakamiseen. Taiteellisesti työskennellessään nuoret saattoivat liikkua vapaasti elämäkerrallisten paikkojensa välillä sekä rakentaa suhdettaan uuteen ja tulevaan.

Turvapaikanhakijanuorten taideprojekteissa nousi toistuvasti esiin kysymys siitä, miten vakiintuneita taide- ja ympäristökasvatuksen lähestymistapoja tulisi kehittää, jotta ne voisivat vastata paremmin monikulttuuristen ryhmien tarpeisiin. Keskeiset projekteista heränneet kysymykset liittyivät myös suurten kansainvaellusten ja globaalien ympäristökriisin synnyttämään murrostilaan, joka muuttaa niin paikkakäsityksiämme kuin ympäristösuhteemme perustoja. Taidetyöskentely turvapaikanhakijanuorten kanssa nosti esiin niin paikan kokemuksellisen, subjektiivisen luoteen kuin paikallisuuden globaalit yhteydet. Nuorten teoksista välittyneet paikkakokemukset

ilmensivät Doreen Massey (2003, 2008) ajatusta paikasta ei niinkään maantieteellisenä pisteenä, vaan pikemminkin globaaliin tilaan ulottuvien sosiaalisten yhteyksien risteyskohtana, joka liikkuu ja muuttuu ihmisten mukana. Paikkakokemusten jakaminen turvapaikanhakijanuorten kanssa on asettanut kyseenalaisiksi kulttuurisesti annetut käsitykseni ihmisten ja paikkojen yhteenkuuluvuudesta, juurista sekä identiteetille tärkeisiin paikkoihin ja paikan tajuun liittämästäni pysyvyydestä. Nuorten tilannetta vasten käsitykset paikasta sekä paikan tajusta näyttäytyivät ennen kaikkea eettisenä ja solidaarisuuteen liittyvänä kysymyksenä, joka vaikuttaa siihen, miten asennoidumme maailmanlaajuiseen muuttoliikkeeseen.

Kasvattajana ja taiteilijana projektit tarjosivat minulle mahdollisuuden tutustua vastaanottokeskusten monikulttuurisiin rinnakkaistodellisuuksiin sekä kohdata kasvotusten oman arkitodellisuuteni ulkopuolella eläviä nuoria, joiden käsittämätön kohtalo oli koskettanut, mutta jäänyt mediavälitteisenä etäiseksi. Projekteissa taide tarjosi lähtökohtia kaksisuuntaiselle kotoutumiselle ja aidolle monikulttuurisuudelle, jossa on ennen kaikkea kysymys vastavuoroisuudesta ja kaikkia osapuolia koskevasta muutoksesta. Nuorten jakamat paikkatulkinnat, tarinat ja kokemukset muokkasivat ja rikastivat omia paikkakokemuksiani. Paikkakokemusten käsitteleminen monikulttuurisen ryhmän kanssa toi myös havainnollisesti esiin, että paikoilla on monenlaisia identiteettejä, jotka ovat tilanteellisia ja jatkuvasti muuttuvia. Paikkakokemusten jakaminen ja tekeminen näkyväksi taiteen keinoin todensi, ettei paikkoihin liittämämme kulttuurisia tai kansallisia kertomuksia voi myöskään rajata muutokselle ja elämälle luonteenomaisen liikkeen ulkopuolelle. Projektit osoittivat, kuinka perustaa muutoksen keskellä rakentuvalle paikkasuhteelle ja paikan tajulle ei luo niinkään paikkojen pysyvyys vaan ennen kaikkea kokemukset yhteisöön kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta.

- BARDY, M. (2012). Taide, tiede ja myötätunto. *Synteesi* 31 (3), 29–44.
- VAN BOECKEL, J. (2013). *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices In Arts-Based Environmental Education*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- HANNULA, M. (2004). *Nykytaiteen harharetket – kommunikaatioprosessi valkoisen kuution ulkopuolella*. Helsinki, Suomi: Kuvataideakatemia.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press, 2.
- KANTONEN, L. (2005). *Teltha – Kohtaamisia nuorten työpajoissa*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54.
- MALKKI, L. (2012). *Kulttuuri, paikka ja muuttoliike*. Tampere, Suomi: Osuuskunta Vastapaino.
- MANTERE, M.-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M.-H. Mantere (Toim.), *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 10–24). Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- MASSEY, D. (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (Toim.), *Erilaisuus* (s. 51–83). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- TUAN, Y. F. (2006). Paikan taju, aika, paikka ja minus. Teoksessa S. Knuuttila & U. Piela (Toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 15–30). Helsinki, Suomi: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- WILSON, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

# Taidepedagogiikkaa tuulessa



Kuva: Mari von Boehm

MARI VON Boehm (TaM) on kuvataideopettaja, joka on vienyt oppilaitaan ja kollegojaan retkille merellä ja maastossa viidentoista vuoden ajan. Von Boehm toimii tuntiopettajana ja jatko-opiskelijana Aalto-yliopiston taiteen laitoksella sekä kehittää Espoon kuvataidekoulun opettajana kestäväää kuvataideopetusta.

Tuulen tuoksua, ajopuita, aaltojen sävyttämiä akvarelleja, ikaikaisia aiheita... Vaikuttaa siltä, että tietyt romanttiset elementit ovat taideleirieni poiskulumaton tavaramerkki. Vuosien varrella olen pystyttänyt erilaisten opiskelijaryhmien ja kollegojen kanssa lukemattomia taidenäyttelyitä, jotka perustuvat purjehtivaan tai maastossa järjestettyyn leiriin. Mistä nuo toistuvat teemat tulevat, mistä ne kertovat ja mikä näiden kokonaisvaltaisten omien ja jaettujen kokemusten tarkoitus voi olla?

Tässä artikkelissa kuvaan ja pohdin reilun kymmenen vuoden aikana merellä ja maastossa toteuttamieni taideleirien pedagogiikkaa. Toimintani taidekasvattajana perustuu ajatukseen, että taiteellinen työskentely kesyttämässä<sup>1</sup> ympäristössä avaa osallistujille erityisiä tapoja tutkia ja jäsentää maailmasuhdettaan. Taiteellinen ilmaisu toimii myös näkemysten ja kokemusten välittäjänä leirin aikana. Kun leirillä ja sen jälkeen syntyneet teokset kootaan taidenäyttelyksi, ne jatkavat ryhmän sisällä alkannutta keskustelua ja tuovat sen muidenkin ulottuville. Kerron ensin merelle ja maastoon suuntautuvien taideleirien taustalla olevista ajatuksista. Pohdin leirille lähtemisen motiiveja ja kuvailen erikseen merellä ja maastossa toteutettuja leirejä. Lopuksi tarkastelen näitä kohtaamisten pedagogiikkana ja taiteena.

#### AJATUKSIA ULKONA TAPAHTUVAN TAIDEPEDAGOGIIKAN TAUSTALLA

Elämäntapamme länsimaissa on todettu olevan kestävämpään suhteeseen maapallon rajallisiin resursseihin. Vaarassa ovat muiden elämänmuotojen lisäksi oma lajimme elinehdot. Selvitäksemme meidän on määriteltävä ihmisarvoinen elämä tavalla, joka ottaa huomioon myös tulevat sukupolvet. Arto Salonen (2013) hahmottelee muutoksen vaatiman syvällisen arvomuutoksen perusteita ja tuo keskusteluun käsitteen *ekososiaalinen sivistys*. Siinä ei ole kysymys kompromisseista talouskasvun ja ympäristökysymysten välillä eikä luonnonsuojelustakaan, vaan kulttuurien arvopohjan kehittämisestä kestäväksi kauas tulevaisuuteen. Uhkakuvat ja syyllistäminen ympäristöopetuksessa eivät ole tuoneet toivotun kaltaista vaikutusta monimutkaisesti rakentuneeseen elämäntapaamme, eikä ihminen tahdo vain luopua. On saatava jotain arvokasta tilalle, visioitava, miten onnellinen elämä voisi rakentua toisin. Samaistun Erich Frommin (1970; myös Suoranta, 2008) väitteeseen, jonka mukaan taiteen keinot ovat inhimillistä kokemusta käsiteltäessä parhaita, sillä taide avaa ja mahdollistaa maailmasuhteen kokemisen monialaisena ja monitasoisena.

Kiinnostuin ihmisen ja ympäristön suhteesta luontoheräämisen kautta: päädyin nuorena aikuisena Lappiin kuuntelemaan ensi kertaa luonnon hiljaisuutta ja pääsin purjehtimaan rannattomalta tuntuvalta merellä. Kuvataideopettajaopinnoissa (1997–2006)

1 Kesyttämällä tarkoitan sellaista ympäristöä, jota ihminen ei ole kokonaan alistanut järjestelmilleen.

Viereisen sivun kuva: Hyppyjä tutkimuskohteeseen. Kartta Elää! -nuorten taide- ja ympäristöteemainen purjehdus Itämerellä 2009.

pedagogista ajatteluani ruokkivat ympäristö- ja yhteisötaiteeseen osallistuminen,<sup>2</sup> monitaiteinen työskentely, kokonaisvaltaiseen ja kokemukselliseen oppimiseen perustuva kasvatustietäminen, todellisissa hankkeissa työskentely<sup>3</sup> ja mikä tärkeintä, kollegiaalisuus. Kaikkia opiskeluaikani tärkeitä kasvamisen hetkiä yhdistää osallisuuden kokemus niin ryhmän kuin ympäristönkin kanssa. Tuntui, että halusin taiteen ja taidekasvatuksen puitteissa johdattaa muitakin tällaisten yhteenkuuluvaisuuden kokemusten ulottuville.

Omaksuin ajatuksen, että taide on kaikkialla tai oikeammin että se on katso-  
misen, ajattelun ja olemisen tapa. Juha Varto (2003) näkee taiteen ihmisen eräänä maailmasuhteena. Varton kuvailemassa kokonaisessa, ohentumattomassa maailmasuhteessa ihminen tiedostaa olevansa osa ympäristöönsä. Markku Hakurin (2014) mukaan taiteella on mahdollisuus pohtia moniulotteisia olemassaoloamme liittyviä kysymyksiä, jotka yhdistävät tieteen totuuden ja mielikuvituksen visiot. Taide vetoaa kokonaisvaltaiseen maailmankuvaan, jossa kokemukset, muistot ja tunteet tarjoavat perustan ymmärtämiselle ja tiedolle.

Maailmasuhteen kokonaisvaltaiseen rakentumiseen tarvitaan erilaisia tietämisen tapoja. Taidetta, taitamista ja tietämistä ei ole syytä erottaa toisistaan, kun ajatellaan kasvatustyötä holistisesti ihmisen ja yhteiskunnan kannalta. Taiteellisessa työskentelyssä tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa ja siksi oppimisen prosessia ja sen tulosta voidaan pitää yhtä tärkeinä (Räsänen, 2010). Taiteellinen työskentely voi toimia kuin yhtenä linssinä tai välineenä, jonka avulla tarkastellaan itselle kiinnostavaksi nousseita ilmiöitä, kuten yhteiskunnallisia, kulttuurisia, sosiaalisia tai luonnonilmiöitä. Huomaamme taiteellisen havainnoinnin avulla kiinnostavia kysymyksiä ja pystymme jopa omaksuma aiemmin itsellemme vieraita tai tuntemattomia perspektiivejä. Pyrimme kokemuksellisuuteen sekä ajattelun ja keskustelun herättämiseen valmiiden vastausten etsimisen sijaan. Taide ”provosoi vastaanottajaa uteliaisuuteen ja ajatteluun koskettamalla ja herättämällä tunteita. Taiteellisessa toiminnassa uteliaisuus ja vaihtoehtoiset ajattelutavat saavat tilaa” (Pohjakallio, 2008, s. 161).

Useiden nykytaiteilijoiden työskentely tarjoaa inspiroivia esimerkkejä ympäristön tutkimisesta taiteen keinoin.<sup>4</sup> Näiden taiteilijoiden työt ovat harvoin puhtaasti yksiselitteisiä. Näkökulmat ja työskentelytavat voivat rinnastua ja hyödyntää eri tieteenaloja aina antropologiasta ja maantieteestä taiteen ja tietotekniikan yhdistämiseen, estetiikan perinteestä ekologiaan.

Oma taidepedagoginen ajatteluani liittyy taiteeseen perustuvan ympäristökas-

- 2 Merkittäviä olivat luontoon ja kaupunkiympäristöön suuntautuvat yhteisölliset taidekurssit, vetäjinä mm. Markku Hakuri, Satu Kiljunen, Jussi Heikkilä, Jussi Kivi, Meri-Helga Mantere, Eeva Ijäs, Anne Tainio, Lauri Astala, Timo Jokela ja Maria Huhmarniemi.
- 3 Helsingin ympäristökeskuksen Kaisa Pajasen koordinoimat ympäristökasvatustieteelliset hankkeet *Sama meri kaikissa meissä* (1999–2000) (ks. Mira Jarkon artikkeli s. 177–186 teoksessa *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (Toim. Cantell, 2004)) ja *Meri minussa* (2003–2004), joissa toimin näyttelysuunnittelijana ja työpajaohjaajana.
- 4 Suomalaisista esim. Lea ja Pekka Kantonen, Lauri Anttila, Tuula Närhinen, Jussi Kivi, Antti Laitinen.

vatuksen perinteeseen (esim. Mantere, 1992, 1995, 1994; Pohjakallio, 2008, 2010). Taidekasvatuksen opintoihin on Taideteollisessa korkeakoulussa (nyk. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu) kuulunut taideleirikouluja 1980-luvun lopulta asti (esim. Pohjakallio, 2015; Räsänen, 1990). Erityisesti Meri-Helga Mantere kehitti käytännössä ja teoriassa pedagogista lähestymistapaa ja ajattelumallia, jossa taidekasvatus voisi toimia perustana kaikessa ympäristökasvatuksessa. Hänen näkemyksensä tuntuvat edelleenkin hyvin ajankohtaisilta tämän päivän kasvatustieteiden keskustelussa; taiteellinen työskentely toimii esimerkiksi aistien herkistämiseksi ja ympäristökokemusten ja -ajatusten ilmaisemisessa, ympäristön kriittisessä tarkastelussa, tulevaisuuden visioinnissa ja konkreettisessa toiminnassa paikallisyhteisön eteen. Mantere (1994) kannustaa kuvataideopettajia monialaiseen yhteistyöhön, sillä eri alojen asiantuntemus ja näkökulmien rinnastaminen voivat auttaa hahmottamaan ekologisia prosesseja ja ihmisen paikallisten toimien globaaleja vaikutuksia. Tämän päivän ympäristö- ja taidekasvatustieteiden keskusteluissa esiintyvien erilaisten suuntausten yhteinen ajatus on selvä: ihmisten elinympäristön, maapallon kestävämmien rakenteiden perustavanlaatuisessa muuttamisessa ei voida jättää huomiotta ihmisen kulttuurisen taustan ja luontosuhteen tarkastelua.

#### RETKIKUNTA LÄHTEET

Kutsun järjestämiäni ulkona tapahtuvan taidepedagogisia intensiivisiä yhdessäolon jaksoja leireiksi, vaikka niitä voisi sanoa myös retkiksi.<sup>5</sup> Tarkoitan leirillä tässä väliaikaisen ryhmän matkaa arkiympäristöstään poikkeaviin olosuhteisiin, missä osallistujat jäsenivät kokemaansa taiteellisen työskentelyn kautta. Leiri viittaa matkalaisten pysähdyspaikkaan, leirituliin. Kutsun mielelläni osallistujien ryhmää retkikunnaksi, ajatellen hieman romanttisesti entisaikojen tutkimusmatkailijoita kartoittamassa tuntemattomia seutuja ja perehtymässä niiden ilmiöihin. Retkikunta on yhteisö, jossa jokaista tarvitaan. Taideleireillämme on tutkimuskohteena ollut konkreettisen leiripaikan lisäksi kunkin oma ympäristösuhde, joka käsittää niin ekologisen, sosiaalisen kuin kulttuurisenkin ulottuvuuden.

Leirille lähtiessä elämän perusedellytykset tulevat näkyville: Mistä saamme ruokaa, miten pysymme lämpiminä ja kuivina, missä nukumme? Mitä oikeastaan tarvitsemme ja mitä ilman voimme olla? Entä mitä kannamme pois leiriltä? Kulutuksen kierto näkyy varsin selvästi esimerkiksi laivalle kannetun tavaran ja sieltä pois vietävän roskan määrässä.

Niin maastossa kuin merelläkin ihminen on sekä yksilönä että ryhmässä omien selviytymistaitojensa varassa aivan toisella tavalla kuin kaupunkien jokseenkin säännöstellävissä rakennelmissa ja olosuhteissa. Luonnon olosuhteet pääsevät suoraan vaikuttamaan olemiseen ja on osattava toimia niiden ehdoilla. Luontokokemus ei aina ole

5 "Retkeily on asettumista luonnon kanssa aktiivisesti tekemisiin" Yrjö Haila (2004) inspiroivassa teoksessaan *Retkeilyn rikkaus ympäristöhuolen aikakaudella*.

miellyttävä muistuttaessaan ihmisen haavoittuvaisuudesta. Ponnisteluista ja selviytymisestä voi kuitenkin syntyä voimakas tunne maailmaan kuulumisesta.<sup>6</sup> Juha Varton (1993) sanoin, meillä on ympärillämme ja itsessämme ”maailma, joka on se mikä se on, luonto luontona, myös oma luontomme ilman mitään rajaa” (s. 48). Olemustamme osana luontoa ei tarvitse järkeillä, vaan sen tuntee kokonaisvaltaisesti.

Sosiaalinen ympäristö merellä ja maastossa pidetyillä leireillä ovat siinä mielessä erilaisia, että merellä retkikunnan turvallisuus on ammattipäälylystön käsissä ja hierarkia toiminnassa tästä johtuen selvä, kun taas maastoleireillä osallistujien demokraattisuuteen pyrkivä päätöksenteko on oleellinen osa toimintatapaa. Kulttuurit kohtaavat pentterissä tai trangian ääressä;<sup>7</sup> leirielämä ja paikan määrittämä tiivis yhteisöllisyys tarjoavat tilaisuuden huomata, miten kunkin tavat ja tottumukset tulevat esiin tämän väliaikaisen ryhmän vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat jokaisen henkilökohtaiseen kokemukseen siitä.

Monet kuuluisat eräretkeilijät ovat sitä mieltä, että luontonsa voi kohdata vain yksin. Henkilökohtainen taiteellinen työskentely antaa tarpeellista yksinoloaikaa leirillä. Yksinolo ryhmässä on kiinnostava tila. Oman kokemuksen intensiivisyyteen vaikuttaa tietoisuus siitä, että muut ryhmäläiset työskentelevät samaan aikaan kukin tahollaan ja heidän kanssaan tulee tilaisuus jakaa kokemuksia. Leirillä tavoitellaan tekemisen tuntua, jossa ajoittainen yksin ahertaminen tekee vuorovaikutuksestakin syvällisempää, kun tulee aika vaihtaa yhdessä ajatuksia.

Kesyttömissä ympäristöissä leirin taiteellisen työskentelyn teemat valikoituvat helposti ihmisen luontosuhdetta ja elämän perusedellytyksiä tarkasteleviksi. Siksi en ihmettele, että leirien tunnelmassakin on vuosikymmenestä toiseen samaa ylevyyttä ja haltioitumista, jotka tunnistan Marjo Räsäsen (1990) neljännesvuosisadan takaista taideleirikouluista kertovaa artikkelia lukiessani. Katselemme tähtitaivaan historiallista valoa ja istumme leirinuotion ympärillä niin kuin ihmiset kaikkina aikoina. Jussi Kiven (2004) lailla arvelen, että hallittu, arkinen ja kesytetty luonto voi edelleen herättää kaipuun tuntemattomaan ja kesyttämättömään vastakohtaansa. Olen melko varma siitä, että leirieni osallistujilla yhteinen nimittäjä on tällainen kaipuu joko aktiivisesti tai tiedostamattomana. Tästä kertoo mielestäni se, että vaikka joka vuosi ohjaamallani *Ulos luokkahuoneesta* -kurssilla (josta lisää jäljempänä) leiripaikkaa valittaessa olen tuonut esiin, että kaupunkileirikin olisi mahdollinen, opiskelijat ovat tähän saakka aina tahtoneet jonnekin luonnon helmaan toteuttamaan leirinsä.

### MERELLÄ

Idea purjehtivasta taideleiristä syntyi opiskelijatoverini Taina Mannilan kanssa kiinnostuksestamme mereen, pohjoihin paikkoihin ja taiteelliseen työskentelyyn. Kesällä 2002 Suomesta Islannin ympäri ja takaisin toteutimme maisterin opinnäytetyömme, poh-

6 Ks. lopputyöni *Pohjoisia viestejä meriltä – Kulttuuripurjehduksen kuvausta ja arviointia* (Järvinen, 2003).

7 Pentteri on laivan keittiö ja trangia on retkikeitin.



joismaisten nuorten kulttuuripurjehduksen *Pohjoisia viestejä meriltä*.<sup>8</sup> Nimi viittaa siihen, että lähetimme ”taideviestejä” eri Pohjoismaihin radio-ohjelmien, taidemuseoissa esitettävien videoiden, internetsivujemme ja satamissa toteutettujen performanssien kautta. Kolmen kuukauden purjehdus Suomesta Islannin ympäri ja takaisin oli jaettu viiteen matkaosuuteen, joiden välillä osallistuva kansainvälinen retkikunta vaihtui. Manila ja minä vastasimme taidekasvatuksellisesta ohjauksesta koko matkan ajan. Mannilan lopputyö *Matka Pohjoisessa – eräs merellinen opetussuunnitelma* valmistui ennen matkaa keväällä 2002 ja oma kirjallinen osuuteni, *Pohjoisia viestejä meriltä – kulttuuripurjehduksen kuvausta ja arviointia*, matkan jälkeen 2003. Sen jälkeen olen kehittänyt työmuotoa vuosien varrella Suomen Purjelaivasäätiön purjehduksilla ja toteuttanut merellisiä kursseja sekä taitelijoiden ja taidekasvattajien kohtaamisia purjehduksen merkeissä, myös yhdessä Pive Toivosen ja Jan van Boeckelin kanssa.

Pedagogisena mallina Purjelaivasäätiön koulupurjelaivoilla toimii Sail Training, jota luonnehtisin merelliseksi seikkailukasvatukseksi. Se perustuu kokemukselliseen oppimiseen, jossa tärkeää on purjelaivan arkeen osallistumalla oppia kantamaan vastuuta itsestä ja muista. Kuten Suomen purjelaivasäätiön internetsivuilla sanotaan: ”Aluksella ei opetella niinkään purjehtimista, vaan purjehtimalla.”<sup>9</sup> Matkalla on täysin toisenlaiset, perustellut rutiinit, jotta laivan kulku edistyisi ympäri vuorokauden ja elämä perustarpeineen sujuisi. Rutiinit antavat jokaiselle osallistujalle arjesta poikkeavia rooleja miehistön vastuullisina jäseninä. Vastuuntunnon kehittyminen onkin seikkailukasvatuksen johtajatuksia.

Monen päivän mittaisella matkapurjehduksella mikään ei ole niin kuin kotona. Kaikki on liikkeessä, ollaan ahtaissa tiloissa tiiviisti toisten kanssa tekemisissä ja riippuvaisia toisista, samalla kun aluksen ympärillä on valtavasti avaruutta. Päivisin maisema koostuu vain vedestä ja ilmasta väreineen, yö avaa näkymät taivaalle valovuosien päähän. Mielestäni tämä visuaalinen vaikuttavuus yhdessä osallisuuden kokemuksen kanssa tekee matkapurjehduksesta kiinnostavan ympäristön myös taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Purjehtiessa paikan käsite venyy aluksen ”pienoisyhteiskunnan” tehdessä matkaa ja vieraillessa erilaisissa satamapaikoissa.

Laajana tausta-aiheena purjehdusleireillä on ollut ekologinen ja kulttuurihistoriallinen vuorovaikutussuhteemme mereen sekä vierailemiemme satamien paikalliset erityispiirteet. Tavallisesta Sail Trainingista purjehtivan taideleirin erottaa ryhmäläisten yhteinen kiinnostus taiteelliseen työskentelyyn. Olemme taideleirin ohjaajina varustaneet aluksen ”merelliseksi taidelaboratorioksi” ottamalla mukaan taidetarvikkeita ja valitsemiimme teemoihin liittyvää kirjallisuutta.<sup>10</sup> Olemme pyytäneet retkikuntalaisia valmistautumaan ennalta matkan teemaan esimerkiksi ottamalla selvää oman kotipaikkansa merikulttuurista.

8 Purjehdusprojektin toteuttajatahoina olivat Taideteollinen korkeakoulu sekä Suomen ja Raahen purjelaivasäätiöt, sekä laaja kirjo pohjoismaisia yhteistyökumppaneita (Järvinen, 2003).

9 Ks. staf.fi/Tietoja\_meistä (lainattu 6.10.2015). Vrt. Education through Art

10 Nykyään myös digitaalinen tiedonhaku on helppoa melkein missä vain, mutta kaukana avomerellä ei yhteyksiä välttämättä saada.



Yllä: Yhteinen kuvallinen rullapäiväkirja näyttelyssä Lasipalatsissa 2006. Joutsenen Jäljillä -purjehduksella taideopiskelijat toimivat monialaisen miehistön jäsenenä kuunari Helenan seurattessa Suomen Joutsenen 1930-luvulla purjehtimaa reittiä Etelä-Amerikan ympäri.

Alla: Matka etenee ja sää sallii yhteisen maalaustuokion kuunari Helenan avotilassa. Art and Sea -purjehduksella 2008 Oslosta Uuteenkaupunkiin kansainvälinen taiteilijoista ja taidekasvattajista koostunut retkikunta tutki ympäristösuhdettaan taiteen avulla.



Yhteisen kokemisen ja jakamisen hetkiä 2007 ja 2015. *Ulos luokkahuoneesta* -kurssilla vuorottelevat yhteisöllinen ja omakohtainen työskentely ja pohdiskelu.

Meitä ovat kiinnostaneet esimerkiksi merelle lähtemisen syyt, merien ekologiset eroavaisuudet ja yhtäläisyydet ja mereen liittyvä mytologia, joka kertoo paljon rantojen asukkaiden suhteesta mereensä. Valitsemiemme teemojen tarkoituksena on ollut suunnata näkökulmaa eri paikoista tulevien retkikuntalaisten merikulttuurien vertailemiseksi. Teemat ovat myös antaneet tarttumapintaa taiteelliseen työskentelyyn purjehduksen aikana. Koska laulaminen ja musisointi ovat tunnetusti voimakkaita yhteisöllisyyden rakentajia, olemme myös pyytäneet osallistujia tuomaan mukanaan kotimaansa merilauluja, jotta voisimme opettaa niitä toisillemme ja laulaa yhdessä. Tämä onkin ollut monille yksi huikkeimmista kokemuksista matkalla.

Purjehduksen aikana osallistujat ovat pitäneet yhteistä kuvallista päiväkirjaa, joka on toiminut hyvänä viestivälineenä eri vahtivuoroissa työskentelevien välillä. Eri vuorokaudenaikoihin sijoittuvien vahtivurojen lomassa olemme käyneet keskusteluja kokemuksistamme ja purjehtimisen herättämistä ajatuksista sekä päivittäneet nettipäiväkirjaa. Merellä me ohjaajat olemme kannustaneet retkikuntalaisia tutkimaan matkallaolon esiin nostamia ilmiöitä, esimerkiksi meren vaihtuvia värejä, ryhmädynamiikkaa aluksella, kieltä, sään vaikutusta kuvantekoonsa tai yölliseen navigointiin ja taivaankappaleiden tarkasteluun liittyvää avaruudessa olon kokemusta.

Merellä aluksessa on paljon välttämättömiä ja väsyttäviäkin rutiineja, joten satamissa vietetty aika on ollut tärkeää teemaan liittyvän työskentelyn kannalta. Olemme tutustuneet satamapaikkojen teemaan liittyviin kohteisiin sekä kohdanneet paikallisia asukkaita järjestetysti, mutta myös onnekkaiden sattumien myötä. Olemme myös kokoontuneet merellä syntyneiden luonnosten ääreen sekä järjestäneet pieniä spontaaneja näyttelyitä ja toteuttaneet yhteisiä teoksia ja performansseja. Näin ollen yksin ja yhdessä työskentely ovat vaihdelleet ja limittyneet kauttaaltaan purjehduksen aikana. Matkaosuudet ovat päättyneet juhlaan, ja usein intensiivistä yhdessäolon jaksoa on seurannut purjehduksen inspiroimista teoksista koostuva näyttely.

#### MAASTOSSA

*Ulos Luokkahuoneesta!* on kurssi, jota olen järjestänyt Aalto-yliopiston (entinen Taideteollinen korkeakoulu) kuvataidekasvatuksen opiskelijoille vuodesta 2007 lähtien. Kurssin tavoitteena on tarkastella ja kokeilla käytännössä taiteen ja taiteellisen työskentelyn mahdollisuuksia ympäristösuhteemme tutkimisessa ja elämäntapamme ihanteiden haastajana. Kurssi rakentuu kolmesta jaksosta: suunnittelusta, viiden päivän mittaisesta leiristä sekä taiteellisesta työskentelyä kokoavan näyttelyn toteuttamisesta. Suunnittelujakson aikana tapaamme ryhmän kanssa viikoittain noin seitsemän viikon ajan ja suunnittelemme, missä tuleva leiri pidetään, millaisia teemoja ryhmä tulee käsittelemään ja liittyykö kurssiin mahdollisesti muita ihmisiä. Suunnittelua rajaavat sovitut aikataulut, pieni budjetti ja sovittu näyttelyaika leirin jälkeen. Opiskelijat pitävät kursilla omaa ajatteluaan ja oppimistaan tarkastelevaa lokikirjaa. Näyttely on pedagogisesti olennainen osa kurssin kokonaisuutta, sillä se haastaa tulevat kuvataideopettajat kiteyttämään ajattelunsa ja taiteellisen työskentelynsä sen hetkisen näkemyksensä mukaan. Näyttely asettaa työskentelymme taiteen kontekstiin, jonka ammattilaisiksi osallistujat ovat kasvamassa.

*Ulos luokkahuoneesta* -kurssilla pidän tärkeänä opiskelijoiden kehittyvän kuva- taideopettajaidentiteetin tarkastelua sekä harjaantumista taiteen tekijöinä. Ryhmä pyrkii löytämään yhteisen demokraattisen päätöksentekotavan, jonka avulla he pysyvät valitsemaan tulevan leiripaikan, leirin teemat ja lukujärjestyksen sekä sopimaan työnjaosta ruokailujen järjestämisestä aina leiriin perustuvan näyttelyn toteuttamiseen. Opiskelijat esittelevät toisilleen heitä itseään kiinnostavia taiteilijoita, joiden työskentely sijoittuu taiteen, tieteen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen rajamaastoon ja ehdottavat mahdollisia vieraita tai vierailukohteita. Opiskelijoiden aktiivisuuden myötä olemme saaneet kurssille sellaisiakin ajankohtaisia ilmiöitä, joita muuten en välttämättä olisi itse huomannut tai voinut tuoda (von Boehm, 2015). Leirikoulua varten jokainen valmisteleo itselleen sopivan taiteeseen perustuvan tarkasteluprojektin. Ennalta ei voi aina tietää, mikä paikan päällä kiinnostaa, mutta olen todennut hyödylliseksi, että jokaisella on taiteellista työskentelyä varten alustava suunnitelma, jota voi tarvittaessa muuttaa.

Leirin päiväohjelma rakentuu ryhmän valitsemien teemojen varaan. Aamuisin ennalta valitut ryhmäläiset alustavat päivän teemaa valitsemallaan tavalla. Alustukset toimivat avoimina virikkeinä taiteelliseen työskentelyyn ja tarjoavat opiskelijoille tilaisuuden kokeilla pedagogisia ideoitaan. Opettajana suhtaudun ryhmäläisiin tulevina kollegoina, joille pyrin antamaan tilaa ja vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta. Heillä tulee ammatissaan olemaan persoonallinen tapansa opettaa sekä suhteensa taiteeseen. Osallistun ryhmässä toisten ohjaamiin harjoituksiin ja työskentelen oman taideprojektini parissa omasta kiinnostuksestani, mutta uskon sen myös edistävän tekemisen tuntua. Olen ryhmässä kanssakulkija ja osallinen yhteiseen suunnitteluun, vaikka kannankin viime kädessä vastuun leiristä sekä sitä seuraavasta näyttelystä. Näistä rooleista puhumme avoimesti kurssilla, ja kurssilla on parhaimmillaan yhtä monta opettajaa kuin on osallistujiaakin.

#### KOHTAAMISTEN PEDAGOGIIKKAA JA TAIDETTA

Merellä ja maastossa tapahtuvien taideleirien työskentelytapaa voisi kutsua yhteisölliseksi paikkasidonnaiseksi taidekasvatukseksi (esim. Hiltunen, 2009; Kantonen, 2005). Se on sukua ympäristötaiteen (Hakuri, 2014; Naukkarinen, 2009; Sederholm, 2000) ja yhteisötaiteen (Hannula, 2004; Kantonen, 2005;) toimintatavoille. Ympäristöllä on kokemuksen rakentajana ensiarvoinen merkitys niin fyysisessä, sosiaalisessa kuin kulttuurisessakin mielessä. Kuten yhteisötaiteessa, keskiössä leireillämme ovat ympäristössä toimivat ihmiset, ihmissuhteet, kommunikaatio, vuorovaikutus ja mukana oleminen. Tähtäimessä on esimerkiksi yhteinen teos, tapahtuma tai näyttely.

Tunnen sukulaisuutta Lea ja Pekka Kantosen (1999, 2005) yhteisöllisiin taideprojekteihin, jotka ovat inspiroineet erityisesti kollegojen kanssa toteuttamiani merellisiä taideprojekteja. Taidetyöpajoissaan Kantoset ovat saattaneet yhteen eri kulttuureissa kasvaneita nuoria työskentelemään kanssaan. Näissä yhteistyöprojekteissa on rakennettu taidenäyttelyitä, jotka ovat pyrkineet kohtaamiseen myös yleisön kanssa. Tilaisuus kertoa näkemyksistään julkisesti taiteen keinoin motivoi osallistujia

kehittämään ilmaisuun (Kantonen, 2005). Myös merellä ja maastossa järjestetyillä leireillämme tämä on ollut yksi taidekasvatuksellisista päämääristä.

Lea Kantonen (2005) kirjoittaa tasapainoilusta erilaisten mahdollisten tavoitteiden välillä, mikä on minullekin tuttua taidepedagogin työssä. Osallistujat saavat monipoimuisista leireistä sitä, mille juuri sillä hetkellä ovat vastaanottavaisia. Joku saa aineksia itsensä ymmärtämiseen, toinen yhteiskunnassa toimimiseen, kolmas ehkä molempiin. Jollekin tärkeimmäksi nousee taiteen tekeminen. Omia tavoitteita voi myös olla järjestävillä yhteistyötahoilla, kuten esimerkiksi purjelaivasäätätiöllä tai taidemuseolla. Kaikki tavoitteet eivät voi toteutua yhtä aikaa, mutta kompromissien tekeminen ei tarvitse olla rajoite. Kuten Kantonen kirjoittaa yhteisötaiteesta, juuri moninaisten ja arvaamattomien tekijöiden eri suuntiin vetävät jännitteet tekevät siitä kiinnostavaa.

Paikan ja tilan kysymykset ovat olennaisessa osassa opetustani, fyysisen paikan yksityiskohdista avaruudellisiin mittasuhteisiin ja edelleen abstraktiin merkityksen antoon. Hakurin (2014) sanoin ”paikka avaruudellisessa, rajattomassa tilassa johdattaa pohtimaan myös elämän peruskysymyksiä, jolloin elämän voi ymmärtää olevan ajan ja paikan käsitteiden rajaama tietoisuutta. Paikkamme maailmassa on kokemustemme synnyttämä mielikuva” (s. 14). Leiripaikkaan ja matkantekoon liittyvä arvaamattomuus saa aikaan, että leirillä osallistuja tarkastelee maailmaa hieman uudesta näkökulmasta kuin aikaisemmin. Oma paikkaansa maailmassa joutuu tunnustelemaan ympäristön ja sään vaikuttaessa matkan ja taiteen tekemiseen, retkikunnan jäsenenä ollessa sekä taiteellisessa työskentelyssä. Taiteen ääressä leiriläisille tarjoutuu mahdollisuus pohdita kokemuksiaan vuorovaikutuksellisesti. Taiteen kautta voimme kohdata myös yleisön kanssa, kuten internetin, radion tai taidemuseoon rakennetun teoksen välityksellä.

Aikamme taide on usein luonteeltaan pedagogista kutsuessaan yleisön tuntemaan, osallistumaan ja vaikuttamaan. Näen taidekasvatuksen olevan kohtaamista hetkessä, yhteistä kasvamista, toisen kuuntelemista ja maailmamme tarkastelua. Taidekasvatustilanteessa oleminen on mielestäni pohjimmiltaan yksinkertaista, vaikka siihen liittyvässä keskustelussa vilisee keskenään ristiriitaisestikin määriteltyjä käsitteitä ja tavoitteita. Kohtaamme ennen kaikkea tekijöinä ja osallisina yhteisessä maailmassa.

- CANTELL, H. (Toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.
- VON BOEHM, M. (2010). Map Lives. The Sailing Art and Environment Course. Julkaisussa *Polkuja – Pathways / Stylus* -lehden lisännumero, 30.
- VON BOEHM, M. (2015). Ulos luokkahuoneesta! Kuvataideopettajaksi opiskelevat maastokurssilla. *Stylus*, 1, 32–33.
- HAILA, Y. (2004). *Retkeilyn rikkaus. Luonto ympäristöhuolen aikakaudella*. Helsinki, Suomi: Kustannus Oy Taide
- HAKURI, M. (Toim.) (2014). *Paikka vai Tila*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosio-kulttuurisissa ympäristöissä*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistokustannus.
- JÄRVINEN, M. (2003). *Pohjoisia viestejä meriltä. Kulttuuripurjehduksen kuvausta ja arviointia*. Julkaisematon opinnäytetyö, Taideteollinen korkeakoulu, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.
- KANTONEN, L. (2005). *Telttä. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54.
- KANTONEN, L. & P. (1999). *The Tent, A Book of Travels*. Helsinki, Suomi: The University of Art and Design Helsinki.
- KIVI, J. (2004). *Kaunotaiteellinen eräretkeilyopas*. Helsinki, Suomi: Kustannus Oy Taide / Kuvataideakatemia.
- MANNILA, T. (2002). *Matka pohjoisessa. Eräs merellinen opetus suunnitelma*. Julkaisematon opinnäytetyö, Taideteollinen korkeakoulu, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma.
- MANTERE, M-H. (1992). Ecology, Environmental education and Art teaching. Teoksessa L. Piironen (Toim.), *Power of Images* (s. 16–27). Helsinki, Finland: INSEA-Finland.
- MANTERE, M-H. (1994). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? *Stylus*, 4, 54–56.
- MANTERE, M-H. (Toim.) (1995). *Maan Kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.
- MARTUSEWICZ, R., EDMUNDSON, J. & LUPINACCI, J. (2015). *EcoJustice Education – Towards Diverse, Democratic and Sustainable communities* (2. painos). New York, USA: Routledge.
- NAUKKARINEN, O. (2003). *Ympäristön taide*. Helsinki, Suomi: Taideteollinen korkeakoulu.
- POHJAKALLIO, P. (2008). Kuvataide ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena. Teoksessa I. Palmberg, & E. Jeronen (Toim.), *Harmoni eller konflikt? Forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarbildningen. Sopusointua vai ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa* (s. 153–164). Rapport Nr 24/2008. Vaasa, Finland: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- POHJAKALLIO, P. (2010). Mapping environmental education approaches in Finnish art education. *Synnyt*, 2, 67–76.
- POHJAKALLIO, P. (2015). Katse ympäristöön. Teoksessa P. Pohjakallio, P. & M. Kallio-Tavin, M. et al. (toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 105). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- RÄSÄNEN, M. (1990). *Kokemuksia taideleirikoulusta*. *Stylus*, 1, 5–6.
- RÄSÄNEN, M. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- RÄSÄNEN, M. (2010). *Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia*. *Synnyt*, 3, 48–61.
- SALONEN, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa P. Toivanen & M. Laine (Toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuurista etsimässä* (s. 40–69). Helsinki, Suomi: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6.
- SEDERHOLM, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo, Suomi: WSOY.
- SUORANTA, J. (2008). *Kasvatuksellisesti näkeväksi: Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa* (Alkup. painos 1997, uudistettu 2000). Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- VARTO, J. (1995): Laulu maasta. *Luennot etiikasta* (1. painos 1991). Tampere, Suomi: Tampereen yliopiston julkaisuja
- VARTO, J. (2003). *Kauneuden taito: Estetiikkaa taidekasvattajille* (1. painos 2001). Tampere, Suomi: Tampere University press.

# Kokemuksia yhteiskunnan, ympäristön ja taidekasvatuksen suhteista



Kannanotto öljyvästettä vastaan. Osa mittavasta installaatiosta Taidehallissa.  
Kuvaamataidon informaationäyttely 1968. Kuva: Meri-Helga Mantere

MERI-HELGA MANTERE on kuvataideopettaja ja taideterapeutti (TaL). Hän toimi 17 vuotta koulun kuvaamataidonopettajana minkä jälkeen Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston lehtorina 22 vuotta. Nykyisin hän toimii mentorina, terapiakouluttajana, kirjailijana sekä taidetapahtumien järjestäjänä.



## KAKSI YMPÄRISTÖKONGRESSIA

Kyproksen Nikosiassa pidettiin vuonna 1982 InSEA-kongressi, jonka teemana oli ”Ympäristötietoisuus taidekasvatuksessa.” Olin silloin Taideteollisen korkeakoulun Taidekasvatuksen osaston uudehko lehtori, ja takanani oli seitsemäntoista vuotta kentän eli oppikoulun, peruskoulun ja lukion sekä lisäksi vapaan sivistystyön ja kulttuuripoliitiikan kokemusta Etelä-Hämeessä. Kyprokselle lähtiessäni olin motivoitunut lisäämään kansainvälistä ulottuvuutta korkeakoulupedagogin työhöni.

Nikosian kongressin aikaan oli Suomessa jo yli kymmenen vuoden ajan otettu ympäristötietoisuutta lisänneitä askelia sekä kuvaamataidon opettajien koulutuksessa että koulujen taidekasvatuksessa; Suomessa järjestettiin InSEA-kongressi jo vuonna 1971. Nikosiassa sain sen käsityksen, että ympäristökysymysten liittäminen taidekasvatuksen yhteyteen ei ollut kansainvälisesti katsoen yleistä. Ehkä etumatkamme johtui siitä, että kuvaamataidon opettajia koulutettiin taideteollisessa oppilaitoksessa, jossa heidänkin koulutukseensa kuului esine- ja ympäristösuunnittelun perusteita ja materiaalitietoa. Ei sitä tosin ympäristökasvatukseksi kutsuttu, eikä ekologisuudesta tai luonnon kuormittumisestakaan kukaan vielä puhunut.

Suomen InSEA-kongressin teemana vuonna 1971 oli ”Environment and Art Education,” mutta ympäristökysymysten käsittely jäi tapahtumassa vielä ruotsalaisen Konstfackskolanin opettajakouluttajien varaan. He tekivät tarmokkaasti tunnetuksi kehittämäänsä polarisoivaa kuvaopetusta. Sen yhteiskuntakriittinen, marxilainen dialektiikka edusti taidekasvatuksen piirissä radikaalisti uutta ajattelua. He halusivat kuvillaan ja argumenteillaan osoittaa muun muassa sen, miten talouselämä, etenkin kapitalistinen järjestelmä, johti luonnonvarojen kiihtyvään ja lyhytnäköiseen hyödyntämiseen ja siten ympäristön tuhoutumiseen. Opettajakoulutuksen tuli heidän mielestään pyrkiä siihen, että taiteen ja muun kuvakulttuurin riippuvuus yhteiskunnan rakenteista ja dynamiikasta ymmärrettäisiin. Heidän tavoitteenaan oli kasvattaa ihmisiä, jotka osaisivat tulkita kaikenlaisia kuvia ja esinekulttuuria, niiden taustoja ja vaikutuksia ja toimia itse kuvakulttuurin valppaina toimijoina. Ruotsalainen ajatusmalli innosti monia suomalaisia, etenkin nuoren polven taidekasvattajia, jotka pitivät ajatussuunnan kriittisyydestä. Toiset vierastivat sitä, eivät katsoneet sen olevan taidekasvatusta ollenkaan vaan poliittista koulutusta kuva-analyysin keinoin.

Kyproksen konferenssissa vuonna 1982 järjestäjien kutumat ympäristöasian-tuntijat esittelivät aloituspäivänä tieteellisiä raportteja ympäristön tilasta. Yleisön mieliala tuntui yksinomaan masentuvan, kunnes reippaasti harppova kanadalainen mies, taiteilijaopettaja, sai tunnelman piristymään huudahtamalla ennen omaa esitystään: ”Muistakaamme, että olemme ennen kaikkea taidekasvattajia, emme ympäristötieteilijöitä.” Hänen esitykseensä ei muuta sanailua kuulunut. Vaiteliaana ja vauhdikkaana hän siirtyi kahden diaprojektorinsa välillä. Hän nosteli ja käänteli niitä vuorotellen ja liu’utti suureen kokoon heijastettuja kuvia salin valkoisilla etu- ja sivuseinillä vierekkäin ja sisäkkäin ja päällekkäin ihmeen orgaanisesti. Kyseessä oli elämän syntyä maapallolla ilmentävä kuvasarja, joka päättyi ihmislapsen syntymän ihmeeseen. Esitys oli lumova. Se oli yksi näyte taiteellisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksista ja voimasta.

Eileen Adamsin ja Ken Baynesin Nikosiassa esittelemä laaja, pitkäjännitteinen ja johdonmukainen opetustyö rakennetun ympäristön tulkitsemisessa vertautui varhaiseen polarisoivaan ympäristökasvatusmalliin siten, että englantilaiset olivat

yhteiskunnallisesti aktiivisia silmien avajia, mutta realistisia ja maltillisia käytännön taidepedagogeja ja -tutkijoita. Adamsin ja Banesin laaja rakennettuun ympäristöön keskittynyt opetus- ja näyttelyhanke sisälsi paljon oppilaitten piirroksia ja tekstejä rakennetuista ympäristöistä, joita oli tutkittu yhdessä. Oppilaiden työt kertoivat kuvin ja sanoin sekä eläytyvästä että tutkivasta, analyyttisestä metodista. Se puolestaan kuvasi kaupunkiympäristössä tapahtuvia muutoksia ja alueella elävien ihmisten muistoja ja toiveita, joita oppilaat olivat myös tutkineet.

#### YHTEISKUNNALLISTEN JÄNNITTEIDEN VOIMAVIRTOJA

Tie halki 1970-luvun oli Suomessa ristiriitainen ja sittemmin pitkälti vaiettu jakso alamme ja ammattikuntamme historiassa. Esimerkiksi poliittisten ristiriitojen kärjistyminen, yhteiskunnallinen suvaitsemattomuus ja jopa vihapuheet olivat 1970-luvulla pinnalla, niin kuin tänäänkin. Kriisin yhteiskunnalliset syyt olivat muuta kuin nyt, mutta silloinkin näimme, miten ääriolaidan (silloin vasemmiston) radikalisoituneet, alun perin ihanteelliset sosiaalisen ja kulttuurisen oikeudenmukaisuuden ja vapauden tavoitteet muuntuivat käytännössä melko nopeasti epädemokraattiseksi vallankumousinnoksi, vastustajien halveksunnaksi ja heidän ääntensä vaijennamiseksi.

Monen ikäiseni ja varsinkin muutamaa vuotta minua nuorempien, suuriin ikäluokkiin kuuluvien kollegoiden kokemuksissa 1970-luku erottui kulttuuripoliittisen vaihtamisen ja oppimisen vuosikymmeneksi. Yhteiskunnallisuus ja ympäristökysymykset solmiutuivat yhteen varsinkin kaavoituskysymyksissä ja rakennussuojelussa.

Kulttuurielämän vasemmistolaistumisen myötä 1970-luvulla kriittinen yhteiskunnallisuus sai jossain muodossa tilaa myös monessa kuvisluokassa. Perinteinen ajatus epäpoliittisesta koulumaailmasta kyseenalaistui. Muuttuva ajattelu sai kollegani ja minutkin pohtimaan, että jokin ideologia, ihmiskäsitys, yhteiskuntamalli, talousjärjestelmä ja niiden tavoitteet välttämättä taustoittavat ja ohjaavat ja rajoittavat yhteiskunnan, myös koulutuksen periaatteita ja viime kädessä opettajien toimintaa. Tosin kuvaamataidon opettajilla oli käytännössä melko suuria vapauksia, ja saatoin esimerkiksi säilyttää opetuksessani readiläisiä yksilökeskeisiä piirteitä, vaikka tähtäsin yhteiskunnalliseen valppauteen ja kriittisyyteen opetuksen sisällöissä. Minustakaan ei silti enää tuntunut riittävältä opettaa taidetta ja taidehistoriaa pelkinä tyylikausina erillään kunkin aikakauden tapahtumista tai hallitsevan luokan tai kirkon vallasta ja muusta valtapoliitikasta. Ymmärsin yhteiskunnan ilmeisen ja piilevän vallankäytön vaikutuksen kulttuurissa. Näin, että ei ole yhdentekevää, millainen opettajan ihmiskäsitys on tai millainen yhteiskuntanäkemyks, ihmiskuva ja empatia ohjaavat hänen ammattitaitoaan ja ajatuksiaan kouluyhteisössä.

Kuvaamataidonopettajakoulutus Taideteollisessa korkeakoulussa oli 1970-luvulla poliittisuuden leimaamaa. Taideteollinen korkeakoulu näyttäytyi erityisen poliittisena, jopa vallankumouksellisesti suuntautuneena korkeakouluna. Monet oikeistolaiset tai epäpoliittisina pysytelleet opiskelijat kertoivat, että ajanjakso oli heille usein tukala, painostava. Moni olisi kaivannut enemmän taiteen ja taitojen harjaannuttamista ja vähemmän poliittista tiedottamista tai propagandaa.



15-vuotias Erkki Kallioinen Riihimäen yhteiskoulussa kunnostautui underground-sarjakuvien piirtäjänä 1970-luvun lopulla. Omaaperäisiä ympäristöfantasioita syntyi sekä koulussa että kotona.

Kulttuurielämän poliittisuus näkyi Kuvaamataidonopettajien liitossakin eräissä hyvin riitaisiksi menneissä yleiskokouksissa. Moni, joka hyppäsi taistolaisuuden kelkkaan, on sittemmin vaiennut tai selitellyt silloista aktiivisuuttaan. Jotkut vetoavat siihen, miten radikaalisuus kuuluu nuoruuteen tai miten taistolaisuudessa oli hyväkin. Jotkut haikailevat taistolaisuuden ihanteita nykyiseen globaaliin markkinatalouteen pettyneinä tai muistelevat, miten he kokivat taistolaisuuden vain seksuaalisen vapauden leimaamana nuorisokarnevaalina. Varsinainen ymmärrys taiteen sosiologiasta ja yhteyksistä muuhun yhteiskuntaan olisi vaatinut kentän opettajilta paljon lisäopintoja. Koska sellaiset puuttuivat, poliittiset perustelut ja argumentit jäivät usein pelkkien iskulauseiden toistamiseksi.

Omassa kuvaamataidon luokassani yhteiskunnallisuus näkyi 1970-luvulla muun muassa siten, että oppilaani tekivät kriittisiä kuva- ja elokuva-analyyssejä ja maalasivat julisteita puhtaan luonnon puolesta. Hauskinta heillä ja minulla oli, kun he pääsivät käsiksi uusiin Super 8 -kaitafilmikameroihin ja ”kriittiseen elokuvatyöhön.” Oppilaat muun muassa suunnittelivat ja kuvasivat kulutus-kriittisiä antimainoksia. Mainosten kuvakieli, houkuttelevuus ja suuret lupaukset joutuivat murrosikäisten pilailun kohteiksi. Tahallinen ylinäytteleminen ja kuvallinen kekseliäisyys kukoistivat.

Kun kaunis pieni jugend-talo koulumme lähellä joutui purku-uhan alaiseksi, osallistuimme kuvistunneilla keskusteluun sen suojelemisesta keksimällä, kuvittelemalla ja piirtämällä kyseiselle talolle erilaisia tulevaisuuksia. Talo säästyi ja seisoo asuttuna

ja hyvin remontoituna paikallaan yhä, ei minun ja oppilaitteni ansiosta, mutta mielestäni symbolisena kauneuden ja sivistyksen voittona.

Aloittaessani taidekasvatuksen osaston opettajana aivan 1970-luvun lopussa totesin ääriivasemmistolaisuuden olevan väistymässä. Keskinäistä epäluuloa poliittiset taistelut kuitenkin jättivät jälkeensä.

Erillään vasemmistolaisista pyrkimyksistä uutta taideajattelua jo 1970-luvulla edusti J. O. Mallanderin ja muutamien muiden aloittama uusi, vihertävä vaihtoehtoliike Elonkorjaajat legendaarisine Kasvisravintoloineen. Heidän julkaisemansa Uuden ajan Aura-lehti (joka myöhemmin yhdistyi Komposti-lehden kanssa Suomi-lehdeksi) oli suosikkejani. Liike toi käsitetaiteellisen suunnan suomalaiselle taidekentälle sekä suosi itämaisen ajattelun ja meditaation harrastusta ja luontoa säästävän elämäntavan kokeiluja. Pyrkimyksenä oli irtiotto kaupallisuudesta ja modernismista. Ryhmällä oli jo varhain kytkentää kansainvälistä ympäristötaiteen esiinnousua enteilleeseen Fluxus-ryhmään ja italialaiseen niin ikään 1960-luvulla syntyneeseen Arte Poveraan.

#### ARS-83 JA MUUTA INNOSTAVAA

Suomalaisen taidepedagogiikan seuraavaa vaihetta sävyttivät uudet kansainväliset virikkeet taiteen kentältä, joista erityisesti ARS-83 toi huikkeitä esimerkkejä Ateneumin saleihin. Erityisesti Joseph Beuys ja Wolfgang Laib edustivat tai sivusivat tila-, ympäristö- ja käsitetaidetta sekä performanssitaidetta. Niistä virisi uutta aistittavaa ja ajatuksia herättävää ympäristön havainnointia ja maailman kohtaamista.

1980-luvulla postmodernistinen ajattelu taiteessa kehittyi ja ympäristöliike voimistui yhteiskunnassa. Molemmat saivat ilmenemismuotonsa myös taidekasvatuksessa.

Taidekasvatuksen osaston tutkimustyön ja jatkotutkimusten aloittaminen oli kauaskantoinen uusi asia. Eniten pohdittiin sitä, millaista tutkimusta Taideteollisessa korkeakoulussa pitäisi tehdä, jotta se olisi riittävän omaleimaista ja samalla akateemisen maailman tutkimukseksi hyväksymää. Taiteellisesti sävyttyneitä, käsitteellisesti perusteltuja lähestymistapoja alkoi kehittyä. Ensimmäiset jatkotutkimukset valmistuivat vuosikymmenen lopulla. Oma lisensiaatintyöni ei käsitellyt ympäristökasvatusta vaan tutki taideterapeuttista ryhmäprosessia. Ryhmäprosessit, etenkin kokemusten jakaminen ryhmässä, ovat myös omaksumani ympäristökasvatuksenkin keskiössä.

1980-luvulla merkittävää oli se, että kuvaamataidon opettajat perustivat lasten ja nuorten kuvataidekouluja eri paikkakunnille. Myös Reggio Emilia -päiväkotien oma-peräinen pedagoginen linja löysi ja innosti suomalaisia taidekasvatuksen aktivisteja. Reggio Emilian periaatteet ja metodit koettiin vakuuttavaksi osoitukseksi pientenkin lasten kyvystä itsenäiseen havainnointiin ja taiteelliseen, tutkivaan toimintaan – ja neidän ovat oman ympäristöymmärryksen erinomaista perustaa.

Jo toimiessani koulun kuvaamataidon opettajana aloitin yksityiset ryhmädynaamiikan ja taideterapian opinnot. Tutustuin muun muassa transaktioanalyysiin, joka antoi viitteitä siihen, miten jäsentää ryhmätilanteita ja omaa vaikutustaan niissä. Se muutti opetusotettani, ja sain välineitä käsitellä ja jäsentää taidetoimintojen ja taiteen kokeamisen vaikutuksia omaan ja muiden ihmisten havainto-, tunne- ja ajattelumaailmaan.

Korkeakoulutyössä huomasin, että samoin kuin koulussakin, myös aikuisilla oppimisen perustekijöitä ovat ryhmätilanteiden riittävän vapaa ja psyykkisesti riittävän turvallinen ja myönteinen tunnelma. Tämä koskee sekä ilmaisullista että myös ns. syväekologista oppimista, jossa psyyken kerrokset ja luonnon rikas monikerroksinen vaikutus kohtaavat kokemuksellisesti ja myyttisesti.

#### KOIJÄRVI JA VIHREÄN VALISTUKSEN TYÖLÄS VOITTOKULKU

Koijärven tapahtumista sai vuonna 1979 alkunsa siihen asti hajanaisen luonnonsuojeluväen tiivistyminen kriittiseksi ympäristöliikkeeksi. Tietyt ajankohtaiset järviluonnon uhat ja suojeltaviksi haluttujen metsien laajat avohakkuut saivat paikalle nuoria luonnonsuojelijoita, joiden rohkeat ja laillisuuden rajoja koetelleet protestit tulivat näkyvästi esille mediassa. Vihreä aktivismi voimistui yhteiskunnassa, ja kymmenessä vuodessa se muuntui poliittiseksi Vihreäksi puolueeksi. Muutamat Taidekasvatuksen osaston opiskelijat olivat varhaisen vihreän liikkeen näkyviä aktivisteja. Heidän uhrautuvan ja epämukavuutta pelkäämättömän toimintansa seuraaminen ja keskustelut heidän kanssaan valistivat ja voimaannuttivat minuakin.

Suurin osa poliitikoista, talouselämän edustajista ja muista kansalaisista piti varoittavia ympäristöviestejä maaperän, järvien, meren ja ilman saastumisesta liioitteluna, turhana päänvaivana ja poliittisena hämäyksenä. Tutkimustuloksia väitettiin epäluotettaviksi. Aiheellinen huoli ja luontoa säästävä elämäntapa leimattiin viherpiperrykseksi ja risupartojen naurettavaksi touhuksi. Suomeen muualta tulevat haposateet eivät nenässä tuntuneet, ja harvinaisten eläin- ja kasvilajien katoaminen oli kansan enemmistön mielestä melko yhdentekevää. Eihän niiden olemassaolostakaan ollut juuri kukaan tiennyt, jonkin ötökän tai Itämeren pohjaotuksen tai vaatimattoman heinälajin. Liito-oravakin oli useimmille tuntematon ja tarpeeton otus.

Minusta kuten monesta ikätoveristani oli surullista, ettei Suomenlahden rannoilta enää löytynyt hienoja simpukankuoria, joita lapsena keräiltiin. Isoimmat simpukat olivat viisisenttisiä läpimitaltaan ja hyvin kauniita. Mutta ei siitä hälyä ollut noussut 1950-luvulla ja 1960-luvun alussa, jolloin ne menetettiin. Monen mielestä merenrannat siistiytyivät mukavasti, kun rakkoleväkasat, puhtaan meriveden indikaattorit, katosivat. Merenpohjaa ei enää veden samentumisen takia voinut nähdä kuten aikaisemmin. Monet järvet olivat saastuneet, jotkin lähes kuolleet. Toiveikkaasti vakuuteltiin, että sellutehtaiden ja asutuskeskusten jätevesiä ei kohta enää saisi laskea vesistöihin puhdistamatta. Toisteltiin myös, että oli turha olla vesistä ja muusta luonnosta huolissaan, kyllähän luontoa Suomessa riittäisi.

1980-luvun lopulla ympäristövalistuksen ja -kasvatuksen suuntaa alettiin hakea niin kansainvälisesti kuin Suomessakin, opetushallinnon ja ympäristöministeriön piirissä. YK:n suurta julkisuutta saanut Gro Harlem Bruntlandin komission raportti määritteli kestävä kehityksen käsitteen ja siihen pyrkimisen globaaliksi tavoitteeksi. Suomessa poliittiset puolueet kirjoittivat ympäristöohjelmia ja ympäristötutkijat, luonnonsuojelujärjestöt ja eri ympäristöasioista vastaavat poliitikot aktivoituivat laatimaan mietintöjä ja suunnitelmia ja järjestämään seminaareja. Pohdittiin, millaisiin tutkimuksiin, käsitteihin,

järjestelmin ja strategioin ympäristöasioissa tulee Suomessa edetä, miten ohjata ja valistaa sekä miten ympäristökasvatus tulee saada koulujen ohjelmaan.

Puolan solidaarisuusliikkeen antama sysäys alkoi horjuttaa Euroopan poliittisen kahtiajaon ehdottomuutta. Neuvostoliitossa asenteet alkoivat pehmetä ja länsisuhteet lientyä Gorbatšovin ja Jeltsinin kaudella. Puolalainen Janusz Byszewski järjesti Taide-teollisessa korkeakoulussa kansainvälisen design-seminaariin vuonna 1988. Hänen yhteisötaiteelliset ja samalla ympäristötietoiset, Puolan valtion rahoittamat opetusohjelmansa, videodokumenttinsa ja diasarjansa Varsovasta ja maaseudun kylistä antoivat meille mainioita pedagogisia virikkeitä. Erityisesti Byszewskin hankkeitten yhteisötaiteelliset painotukset olivat innostavia. Suomessa hän kohtasi ensimmäisen kerran Puolan ulkopuolella taidekasvattajia, jotka yhdistivät hankkeissaan taideohjausta ja ympäristökysymyksiä ja monivuotinen yhteistyömme sai alkunsa. Kun Berliinin muuri murtui vuonna 1989, Eurooppa muuttui nopeasti. Entisten sosialististen maiden taidekasvattajat tulivat mukaan InSEAn toimintaan.

#### MARGINAALISSA? IDENTITEETIN VAHVISTAMINEN JA YHTEISTYÖ OPETUSHALLITUKSEN KANSSA

1990-luvun alussa näytin kuvaamataidon ja muiden opettajien tilaisuuksissa ja joissain seminaareissa diasarjoin esimerkkejä kouluissa ja taidekasvatuksen osastolla toteutetuista ympäristöprojekteista. Koetin myös sanallistaa uuden ympäristöohjelmamme filosofiaa, sen ympäristötietoista ja luonnonsuojelullista mielekkyyttä sekä henkilökohtaisen ympäristösuhteen syventämistä taiteellisen toiminnan keinoin.

Taidekasvatuksen osastolla syntynyt ympäristötoiminta alkoi herättää myönteistä huomiota uutena suuntana muidenkin kuin kuvaamataidon opettajien keskuudessa. Ympäristö- ja opetushallinnon järjestämissä ensimmäisissä ympäristökasvatusta koskevissa tilaisuuksissa esittelin, miten meillä tarkastellaan ja tutkitaan ympäristöä kokemuksellisesti. Kuvaesimerkkejämme ihasteltiin hallintomallien kuvausten ja ympäristövalistuksen sisältöjä luettelevien tekstikalvojen ja asiapuheidenvälissä ikään kuin välipalana. Huomasin, että esityksemme mukanaolo kokoontumisessa oli sittenkin muille jotain marginaalista, joka unohdettiin, kun jatkettiin asiatasolla jäsenysten ja tekstikalvojen parissa. Taiteen ja taidekasvatuksen kuulumisen tilaisuuksiin itseisarvoisesti ja asiaankuuluvasti ei selvästikään ollut helposti nieltävä idea. Luonnontieteellinen ajattelu, luonnontieteellisten kokeiden tekeminen ja tutkimuksen harjoittelu esimerkiksi maaperän tai veden saastumisen selvittämiseksi ymmärrettiin perusteluksi ja järkeväksi. Toisaalta objektiivisuuden ihannointi sai yleisön vieroksumaankin sitä, että tämän vastakohtana ympäristöjen herättämät henkilökohtaiset kokemukset, tunteiden tiedostaminen, eettinen sitoutuminen, luovuus, kauneus ja innostus eivät ole mitattavia, objektiivisia arvoja.

Koin tehtäväkseni vaikuttaa ympäristökasvatusta koskeviin valtakunnallisiin pyrkimyksiin täsmentämällä käsitteellisesti poikkeavaa pedagogiikkaamme ja jo pitkälle kehittyneitä ympäristötoimia, samoin kokemuksellisen oppimisen prosessia ja taiteellista tutkimusotetta metsissä, kaduilla ja veden äärellä. Omalle ammattikunnallemme

tutut taiteella vaikuttamisen, kokemisen ja oppimisen ideat olivat vieraampia muille opetusalojen edustajille kuin olin kuvitellut. Ymmärsin, että toiminnallemme tarvittiin selkeää uutta otsikkoa ja tietenkin perusteluja sellaisella kielellä ja kuvastolla, että filosofiamme olisi muun kouluväen ja hallinnonkin vastaanotettavissa. Samalla sen piti auttaa kentän kuvaamataidon opettajia. Eri puolilla maata oli jo syntynyt ympäristötaiteesta ja ympäristökäsityksistä kiinnostuneiden taidekasvattajien oma-aloitteisia esteettisiä ympäristötaiteen sovelluksia. Toisaalta oli paljon niitäkin kollegoja, joiden taide- ja taidekasvatuskäsitykseen ei ympäristöajattelu vielä 1980-luvun lopulla ulottunut. Kesti aikansa ennen kuin viralliset opetussuunnitelmat alkoivat edellyttää kestävän kehityksen ja ympäristöarvojen huomioimista kaikessa opetuksessa ja koulujen arjessa.

Opetushallitus antoi 1990-luvun alussa opetusneuvos Liisa Jääskeläiselle tehtäväksi ympäristökasvatuksen uuden rakenteellisen mallin kehittämisen. Yhteiskuntatieteilijänä hän näki muutkin kuin luonnontieteelliset lähestymistavat merkittävinä. Oman aineemme ylitarkastajana toiminut Inari Grönholm välitti Jääskeläiselle tietoa omaleimaisesta ympäristökasvatuslinjastamme ja sen näkyvistä tuloksista. Jääskeläisen kutsumana Taidekasvatuksen osasto pääsi mukaan vaikuttamaan uusien opetussuunnitelmien ympäristökasvatusosuuden näkemyksiin ja tavoitteisiin ja sai paikkansa ympäristöpedagogiikan yhtenä valtakunnallisena kehittäjänä.

Jääskeläisen kutsusta olin mukana myös Pohjoismaisen ministerineuvoston rahoittamassa Miljöundervisning i Norden (MUVIN) toiminnassa. Bergenissä järjestettiin pohjoismaisten koulujen esittelyt heidän ympäristöopetuksestaan. Suomea edustamaan oli valittu mikkeliiläisen kuvaamataidon opettajan Pirkko Karpin ja saman koulun biologian opettajan yhteishanke. Se oli suoluonnon suojelua ja turve-energian haittoja käsittelevä opetuskokonaisuus ja sitä esittelevä näyttely. Suoluontoa oli lähdetty ensin tutkimaan kumisaappaissa kulkien, katsellen, kuunnellen, haistellen ja koskettaen. Karppi oli ollut osastomme ensimmäisiä taiteellisesti painottuneen ympäristöpedagogiikan opiskelijoita. Myös suoluontoa ja energiaa kuvailevat tekstit ja biologian tunneilla kirjoitetut värikorostetut lyhyet asiatekstit olivat havainnollisia ja esteettisesti puhuttelevia. Muissa Pohjoismaissa ympäristökasvatus oli vahvasti biologien käsissä ja koulunäyttelytkin siten sävyttyneitä.

Rajojen aukeaminen Viroon ja rajantakaiseen Karjalaan 1990-luvun alkuvuosina merkitsi uusien lähialuekontaktien syntymistä. Niiden avulla tuli mahdolliseksi Taidekasvatuksen osaston neljä ympäristöleirikoulua, kaksi Viron Karepalla Suomenlahden rannalla ja kaksi Jyskyjärvellä, vienankarjalaisen kylän asukkaiden kanssa eläen ja toimien. Jyskyjärven ja Karepan kokemuksissa oli keskeistä tutustuminen ihmisten elämäntapaan luonnon kiertokulun voimapiirissä kevään muuttuessa kesäksi. Jäälautat lipuivat juhlallisesti Vienan Kemijoen kuljettamina kylän riippusiltojen ali. Viron Karepalla taas loputtomat joutsenparvet lensivät ylitsemme merelle kohti Suomea. Vain 70 kilometriä Kotkasta etelään ja saman verran Kuhmosta koilliseen oli maisemia ja miljö, jossa liikenteen ääniä ei kuulunut, yksityisautoja oli kylällä tuskin ollenkaan, vain muutama kuorma-auto. Koirat haukkuivat ja isäntien voimakkaasti tuoksuva tervanvalmistus veneitään varten oli menossa. Jyskyjärvi-kokemus oli kokonaisvaltainen aikamatka seuduille, joissa opiskelijoiden isovanhempien ajan maaseutujen omavaraistalous oli koettavissa, ja aikaan, jolloin metsistä, joesta ja järvistä ja pieniltä perunapelloilta



Yllä: Laaja hiekkarantamiljöö ja yksi sinne syntyneistä teoksista Viron Karepalla.  
 Alla: Maisemaan sopeutuvan perinteisen riukuaidan tekeminen tulee tutuksi  
 Suomenniemen ympäristöleirillä. Kuva: Meri-Helga Mantere



kerättiin itse suuri osa vuoden ravinnosta. Kyläkaupassa oli sekä Venäjän ja Viron puolella hyvin vähän ostettavaa. Toiminta paikallisten koululaisten ohjaajina ympäristönsä havainnointiin ja taidetekoihin oli erityinen haaste muun muassa siksi, että nämä lapset tulivat täysin toisesta koulukultuurista kuin meidän tuntemamme.

#### IMAGES IN TIME -KONFERENSSI

Vuoden 1992 Helsingin ikimuistoisessa INSEA-kongressissamme *Images in Time* uusi suomalainen taidepainotteinen ympäristökasvatus ja sen yhteydessä syntyneet ympäristöteokset, näyttelyt, paperiveistokset, kuvasarjat ja performanssit olivat esillä monin tavoin uutena, monimuotoisena suomalaisen taidekasvatuksen esittelynä. Kongressin työryhmällä, johon kuuluin, oli vahva käsitys siitä, että meillä oli paljon sellaista nimenomaan tila- ja ympäristötietoisuuteen liittyvää näytettävää, joka kiinnostaisi kansainvälistä yleisöä.

Marjo Räsäsen, Pekka Lehtimäen ja minun luentoni oli yksi konferenssin pääluennoista, ja se pidettiin Porthanian isossa auditoriossa. Tunnelma salissa muuttui, kun astelin pitkää portaikkoa korot terävästi kopisten mustassa jakkupuvussa alas lavalle aloittamaan hyvin autoritäärisenä kuivakasta ja tietoisesti etäännytettyä tilastopuhetta ympäristön tilasta. Samaan aikaan hippi-imagoon sopivasti pukeutunut Pekka jakeli ystävällisesti hymyillen auringonkukkia yleisön keskellä. Marjo puolestaan toi luentosaliin dramatiikkaa palavasilmäisenä ympäristöterroristina lukitsemalla salin ovia kettingejä kalisuttaen ja huutaen kovalla äänellä englanniksi, että ”täältä ei sitten lähdetä ulos ennen kuin mieli muuttuu” tai jotain yhtä vaateliasta.

Lievää kaaostilaa, varovaisia naurahduksia ja epätietoisuutta salissa kesti muutaman minuutin. Käsitkseni oli ja on, että ihmisten herättelyssä jostain kaavamaisesta tilanteesta (esimerkiksi konferenssimuodosta) tarkkaavaisiksi yllätyksillä ja normaalisti poikkeavilla taideteoilla on arvonsa. Roolihahmomme edustivat kärjistyksiä eräistä ympäristöaktiivisuuden silloisista ristiriitaisista asenteista: ensinnäkin tieteellisen viileää, tunteetonta ympäristöraportointia, toiseksi kaunosieluista luonnon ihailua ja kolmantena hyökkäävää yhteiskunnallista aggressiivisuutta, epätoivoista ekoterrorismia. Yleisön hämmennys lientyi, kun riisuimme rooliasumme: Marjo irrotti kettingit. Pekan kukat loppuivat. Minun luentopaperini putosivat lattialle, samoin ankan tyylinen takkini, jonka alla oli jotain värikkäämpää vaatetusta. Yleisömme huomasi viimeistään silloin, että alku olikin teatteria.

Odotettua ja totuttua luentoa ei kuitenkaan seurannut, vaan mitään puhumatta laitoimme kaksi dianäytöstä pyörimään. Huolella kokoamamme rinnakkaiskuvien sarja ja niiden väliset yhden lauseen tekstidiat pyrkivät kysymään, haastamaan, otsikoimaan ja filosofoimaan. Kuvat olivat peräisin osastomme opiskelijoiden ympäristöteoksista ja -tapahtumista sekä esittivät Pekka Lehtimäen johtaman Hämeenlinnan lasten ja nuorten kuvataidekoulun oppilaita metsän keskellä kokemassa rautakautista kyläelämää, työtapoja ja asumassa itse rakennetussa rautakautisessa talossa.

### VERKOSTOT TIHENEVÄT

Kotimaiset ympäristökasvatuksen verkostot tihenevät 1990-luvulla. Poikkitieteellisiä yhteyksiä syntyi muun muassa juuri perustettuun Ympäristökasvatuksen seuraan ja sitä kautta amerikkalaisen Steve van Matren kehittämään erityiseen ympäristökasvatuksen suuntaukseen ja metodiin. Van Matre nimitti oman ympäristökasvatussuuntaansa Maakasvatukseksi (Earth Education®) ja teki siitä tuotemerkin. Näin koulutusohjelma oli suojassa kaupallisilta kaappauksilta ja vesittämiseltä. Van Matre piti monia kursseja Suomessa Ympäristökasvatuksen seuran kutsusta. Yhteistä taiteeseen perustavalle ympäristökasvatukselle ja maakasvatukselle oli se, että monet tehtävät nojasivat moniaistisuuteen ja havaintojen tekoon, siis esteettisiin kokemuksiin.

Oman ympäristötietoisuuteni ja ekofilosofiani kehittymisen kannalta tärkein opinahjo ja tiedonlähde vuosisadan lopulla oli 1990 perustettu Dartingtonin säätiön ylläpitämä Schumacher College, henkisten ja ekologisten opintojen keskus Devonissa Etelä-Englannissa. Osallistuin siellä kolmeen kolmiviikkoiseen työpajaan kansainvälisessä seurassa. Syväekologian, ympäristöfilosofian, Gaia-teorian ja arkkityyppipsykologian 1990-luvun ajankohtaiset kansainväliset uudistajat olivat paikalla tai vierailivat kursseilla. Esimerkiksi englantilaiset Rupert Sheldrake, Theodore Roszak ja Anne Primavesi, intialainen Satish Kumar ja norjalainen Arne Naess sekä amerikkalaiset James Hillman, Suzy Gablik ja Bill Devall luennoivat ja järjestivät työpajoja. Me kurssilaiset hoimme joka päivä parin tunnin verran siivous-, keittiö- ja puutarhatöitä, siis pidimme itse huolta ruokailusta ja ympäristön huollosta ja opimme samalla uusia, edullisia kasvisruokareseptejä.

Samoina vuosina yhteys Joensuun yliopiston estetiikan professoriin Yrjö Sepänmaahan osoittautui antoisaksi, sillä hän oli merkittävä ympäristöestetiikan kehittäjä ja kirjailija niin meillä kuin kansainvälisesti. Hänen kirjansa ja luentonsa olivat ajankohdaisia, ja hän puolestaan inspiroitui meidän taiteellisesta ympäristöopetuksestamme, kuvasarjoistamme ja työskentelystämme maastossa.

Helsingin kaupungin perustamasta Harakan taide- ja luontokeskuksesta tuli myös pitkäaikainen yhteistyökumppani, ja Helsingin yliopiston Viikin tutkimuskeskukseen assistentin Risto Willamon kanssa tehtiin projektiyhteistyötä ja vaihdettiin ajatuksia. Esimerkkinä tästä on Willamon ympäristösuojelun opiskelijaryhmän ja tulevien kuvataideopettajien yhteistyönä syntynyt energiankulutuksesta valistava, viikon mittainen tapahtuma Taideteollisen korkeakoulun tiloissa. Mielipideseinä täyttyi ja lyhyet kestävän kehityksen infot ja sarjakuvat levittäytyivät portaikkoihin, ruokalaan ja vesioihin ja leimasivat näin talon sisämiljöötä. Ympäristönsuojelijoiden asiantuntemuksella laskimme, miten paljon korkeakoulussa säästettäisiin energiaa päivittäin pienillä teoilla ja huolellisuudella. Liikunnan edistämisen hengessä teippasimme hissien vierelle plakaatit, joissa kehoitettiin nousemaan portaat lihasenergialla. Se aiheutti vilkasta ja hauskaa ihmisvirtaa lasiseinäisessä portaikossa ylös ja alas. Liikunta tuntui olevan tervetullutta, mutta lihastyö lakkasi heti, kun tapahtuma päättyi ja poistimme yllytystekstimme ja visuaaliset hauskuudet seiniltä. –Samoin jäi uupumaan pitkäaikainen seuranta ja ekologisten vaikutusten arviointi. Osanottajille kokonaisuus oli kelpo oppimisprosessi, mutta vaikutus energiaa säästävien käytäntöjen toteutumiseen jäi olemattomaksi.

MAAN KUVA -KIRJA JA TAITEESEEN PERUSTUVA YMPÄRISTÖKASVATUKSEN  
KÄSITE

Vielä 1980-luvun lopulla käytin Taiteen keskustoimikunnan Arsis-lehteen kirjoittamassani artikkelissa nimitystä *esteettinen ympäristökasvatus*. Ympäristöestetiikka oli 1990-luvulla Sepänmaan tuotteliaan ja uutta ajattelua avaavien kirjojen luentojen johdosta esillä julkisuudessa. Osastomme johdon suostumuksella vakiinnutin osaston käytöön uudeksi nimeksi *taiteeseen perustuva ympäristökasvatus*. Perustelin nimikkeen ja lähestymistavan seuraavasti: Taide on toimintaa, se on konkreettisempaa, maanläheisempää ja meidän alaamme enemmän kuin estetiikka. Se, että taide ja taiteenomaisuus asettuu johtavaksi periaatteeksi, on omaleimaisuuttamme. Olemme taiteen ja taidekasvatuksen asiantuntijayhteisö, joten sen tulee näkyä suuntauksessa ja sen nimeämisessä.

Ympäristötaide oli etenkin 1980- ja 1990-luvulla voimissaan ja taidemaailman keskiössä. Juuri se antoi meille mielikuvia sekä ajatus- ja toimintavirikkeitä. Ympäristötaiteen monet myös käsitetaiteelliset muodot havahduttivat. Ne osoittivat ja innostivat näkemään ja ajattelemaan ympäristöjä ja suhdettamme niihin toisin, tarkemmin, sekä saivat kehittämään ympäristöteoksia ja -tekoja. Kyse oli samalla taidekasvatuksen perimmäisestä olemuksesta, erityisyydestä, itseisarvosta. Taiteellinen toiminta myös ympäristön tutkimuksena oli osa Taidekasvatuksen osaston tutkimuksen omaileimaisuutta. Ihmistä ja hänen toimintaansa koskevassa tutkimuksessa, kuten psyyken, kasvatuksen ja itse taiteellisen toiminnan alueella, taiteellinen lähestymistapa tuottaa tutkittavasta ilmiöstä sellaista tietoa, mihin muut menetelmät eivät yllä. Se voi toimia antoisassa vuorovaikutuksessa luonnontieteellisen ja muiden tieteenalojen kanssa täydentämässä, haastamassa ja saamassa niiltä virikkeitä.

Taiteeseen perustuva ympäristökasvatus vakiintui lähestymistapana ja terminä *Maan Kuva* -kirjan ilmestyessä 1995 taidekasvatuksen osaston julkaisuna. Sen kirjoittivat kanssani Timo Jokela, Jaana Kortelainen, Anna Kyander, Minna Lindblad, Petteri Rinne, Minna Strömberg, Anu Tuominen ja Aija Viita. Suurin osa sisällöstä liittyi kirjoittajien omiin Taideteollisen korkeakoulun lopputöihin, Timo Jokela taas valotti uutta ympäristösuuntaustaan opettajakouluttajana Rovaniemellä. Kirjamme väliin painatettiin englanninkielinen käännös kirjoituksista ja kuvateksteistä, ja näin käsite art-based environmental education alkoi esimerkkien avulla siirtyä kansainväliseenkin tietoisuuteen ja käyttöön.

Kirjan alkuesseessä, filosofisessa linjauksessani, pyrin kuvailemaan omaa silloista ympäristöajatteluaani kokemuksellisesti ja käsitteellisesti. Yritin tuoda esille opettajan tietoisuuden ja kokemusten merkitystä ja henkilöhistoriaa, kuten myös tunteita ja moninaisia tiedonhankinnan muotoja, valintoja ja niiden reflektointia. Kirjoitin myös, että taiteeseen perustuvaa ympäristökasvatusta kannattaa mahdollisuuksien mukaan tehdä yhteistyössä muiden tiedon alojen ja kouluaineiden opettajien kanssa. Käytännössä se oli vaikeaa, koska yhteiseen suunnitteluun ei ollut aikaa. Toivottavasti nykyään, kun uudet opetussuunnitelmat korostavat ilmiökeskeistä projektiovetusta ja sille varataan aikaa, päästään monialaisuudessa aidosti eteenpäin. Tiedonalojen keinoitekoisen erillisyyden ja hierarkkisuuden perinteen olisi aika hälvetä. Kuvataideopettajasta oppilaineen tulee helposti vain kuvittaja ja lavastaja yhteishankkeisiin, ellei oman aineen arvoa tutkimusmetodinä tehdä muille ymmärrettäväksi.

### KUULUMISIA KENTÄLTÄ TÄNÄÄN

Vuonna 2016 viisi *Maan kuvan* (1995) kirjoittajista on peruskoulujen ja lukioiden kokeneita konkareita ja kaikkien opetusohjelmassa on ympäristöopetus tärkeässä osassa. Haastattelin heitä puhelimitse. Kysyin, mitä heidän ympäristöajatuksilleen ja toiminnalleen nykyään kuuluu. Tällaista kerrottiin: Ympäristökäytäntöjen huomioon ottamisesta koulussa kestävän kehityksen hengessä on tullut koulun arkipäivää, mitä se ei kaksikymmentä vuotta sitten suinkaan ollut. Toiseksi sosiaalinen media on muodostunut nykynuorten ympäristöksi, joten sitäkin voidaan käyttää kekseliäästi hyväksi myös ympäristöopetuksessa. Esimerkiksi Aija Viidan kehittämä kaupunkiympäristöön sijoittuva, suosittu kaduilla toteutuva mediapeli on osoitus tästä. Tehtävät, jotka sisältävät omia valintoja, innostavat oppilaita. Samoin ryhmätoiminta on suosittua, kunhan oppilaat tuntevat sen liittyvän omaan maailmaansa ja toimintatapoihinsa.

Nykynuorilla on yhä kaipuu johonkin autenttisesti ja konkreettisesti läsnäolevaan tekemiseen ja kokemiseen. Saven, puun ja milloin minkäkin materiaalin kanssa työskenteleminen on käsin kosketeltavaa, todellista ja siksi mieluisaa. Tilan ja paikan aistimuksetkin kiehtovat, paikassa oleminen ja kokeminen eikä vain sen katselu kuvina. Esimerkiksi mentäessä epätavallisiin paikkoihin tekemään havaintoja, kuten tähyiltäessä kaupunkia koulun katolta, saadaan uusia oivalluksia. Ajankohtaista on myös, että ihmisiä tai ympäristöjen tilaa koskevien, huomiota herättävien, ajassa liikkuvien mediakuvien katselu ja niistä keskustelu kuva-analyysiin koulutetun aikuisen kanssa motivoi. Suora henkilökohtainen ihmisten välinen kommunikointi ja läsnäolo, vuorovaikutuksen tarve on olemassa, ehkäpä jopa voimistunut älykännyköistä huolimatta tai niiden takia.

### TULEVAISUUS?

Elämme erilaista ympäristötietoisuuden aikaa kuin *Maan kuvan* ilmestyessä vuonna 1995. Ekologinen imperatiivi eli välttämättömyys sopeuttaa tai alistaa ihmisen toiminta planeettamme ekosfääriin osaksi eikä uhkaajaksi on tullut paljon selvemmäksi. Suuria kansainvälisiä korjausliikkeitä ja niiden vastustusta tullaan kokemaan. Joka tapauksessa suuria muutoksia on edessä nyt ja tulevina vuosikymmeninä. Se merkitsee epävarmuutta mutta myös uusia mahdollisuuksia.

Poliittiset, taloudelliset ja aatteelliset ristiriidat, sotatilat, tuho ja hitaat ja vaikeat sovitteluvaiheet ovat aina liittyneet länsimaiseen kulttuuriin. Vain siinä suhteessa tilanne on ratkaisevasti uusi, että internetin vaikutuksesta lähes koko ihmiskunta elää ikään kuin samassa kylässä. ”Kaikki voivat joka hetki tietää kaiken kaikesta” on sekä totta että harhaa. Ikivanha sanonta ”tieto lisää tuskaa” on tosi puhetta, vaikka tieto myös lievittää tuskaa. Toinen, uusi mutta yhtä painava totuuslause ”vain kaikki on totta” muistuttaa kaikkien osatotuusien suhteellisuudesta. Niinpä se, joka luulee tietävänsä jotain kaiken kattavaa ja lopullista, erehtyy. Ymmärrys totuuden luonteesta tekee nöyräksi ja voi samalla avata aistimme, älymme ja sydämemme vastaanottaviksi ilman että menedhymme infoähkyyn. Kriittinen, tarkentuva tieteellinen tieto on oleellista, mutta niin on taiteen ilmentämä kokemustietokin.

Miten oma alamme muuttuu ja sijoittuu suurempaan kuvaan? Mikä siinä on kestäväää ja ajatonta, joskin muuntuvaa? Miten uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma toimii yhteisenä tukirakenteena taide- ja ympäristökasvatuksessa? Millaisen käytännöllisen ja henkisen mallin se antaa? Auttaako se uudistamaan opetusta, innostamaan lapsia ja nuoria heissä olevaa hyvin suurta potentiaalia? Innostaako se opettajia? Miten hehku omien kykyjen kehittämiseen ja ilmaisemiseen on toteutuakseen, kun nuori tai opettaja itse kohtaa elämän haasteet ja mahdollisuudet ja eettiset valintatilanteet?

Miten opettaja pysyy itse elävänä ja inhimillisenä, eheänä ja turvallisena oppijana, erehtyjänä ja kohtaajana päivästä, viikosta ja vuodesta toiseen? Syntykö uutta viisautta ja toimintaa? Jokaista elämää edistävää oivallusta, suuntausta ja tekoa on aina ensin joku kuvitellut.

Kuvittelu taas edellyttää rauhoittumista, luppoaikaa ja hengähtämistä, eikä huumorikaan ole pahitteeksi. Paradoksaalisuus on usein lähempänä elämää ja taidetta kuin ohjeet ja tavoitteet, joita tietysti myös tarvitaan. Yllätykset, tilanteiden alituinen draama, inhimillisuus ja ennako-oletusten romuttuminen ovat elävää todellisuutta. Mielipiteiden kyseenalaistaminen, rutiineista irrottautuminen, välttämätön yksinolo ja ryhmän mahdollistama energisoiva dynamiikka ovat todellisuutta. Ne eivät voi kirjallisessa opetussuunnitelmassa välittyä. Se kaikki syntyy elävässä nykyhetkessä, jos on syntyäkseen. Monet opettajat ovat huomanneet, että kokemusten jakaminen ja ongelmien ratkominen luottamuksellisesti joidenkin kollegojen kanssa on usein parasta täydennyskoulutusta.

#### TOIVEIKKUUDEN SKENAARIO?

Arvaamattoman tulevaisuuden kuvittelu sujuu lapsilta paremmin kuin aikuisilta, joiden tietomäärä on suuri mutta ennakkokäsitykset kahlitsevat kuvittelua. Pienet lapset ovat ihmisiä viisaimmillaan, väittää amerikkalainen professori Allison Gopnik (2013) kirjassaan Filosofinen vauva. Pienet lapset eivät osaa suunnitella aikuisen logiikalla, mutta omalla tavallaan kyllä. Uusin neurologinen ja psykologinen tutkimus osoittaa, että vauvat ja pienet lapset ovat aikuista etevämpiä sekä oppimisessa, aistivoimaisuudessa, kuvittelussa, luovuudessa, empatiassa, jäljittelyssä, innostuksessa että elämänilossa, kunhan lapsella on riittävästi vapautta ja turvaa samaan aikaan. – Koko käsitys oppimisesta ja opetuksesta on aika nähdä radikaalisti uudessa valossa, sanovat Gopnik ja tutkijakumppanit.

Tunnetuin tulevaisuudentutkijamme Markku Wilenius painottaa uudessa Tulevaisuuskirjassaan (2015), että kehitysharppaus on välttämätön vuorovaikutusyhteiskunnan kehittämiseksi. On opittava kuulemaan ja kunnioittamaan jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä ja ainoalaatuista herkkyyttä, samoin biosfäärin suurta herkkyyttä kaikissa sen muodoissa. Kehitys voi olla hidasta, mutta suuntaa on muutettava nyt.

Taidekasvatuksen vuorovaikutuspotentiaali, sävykyys ja herkkyys antaa mahdollisuuden alati uudistuvaan, parempaan kanssakäymiseen ihmisten välillä ja suhteessamme biosfääriin.

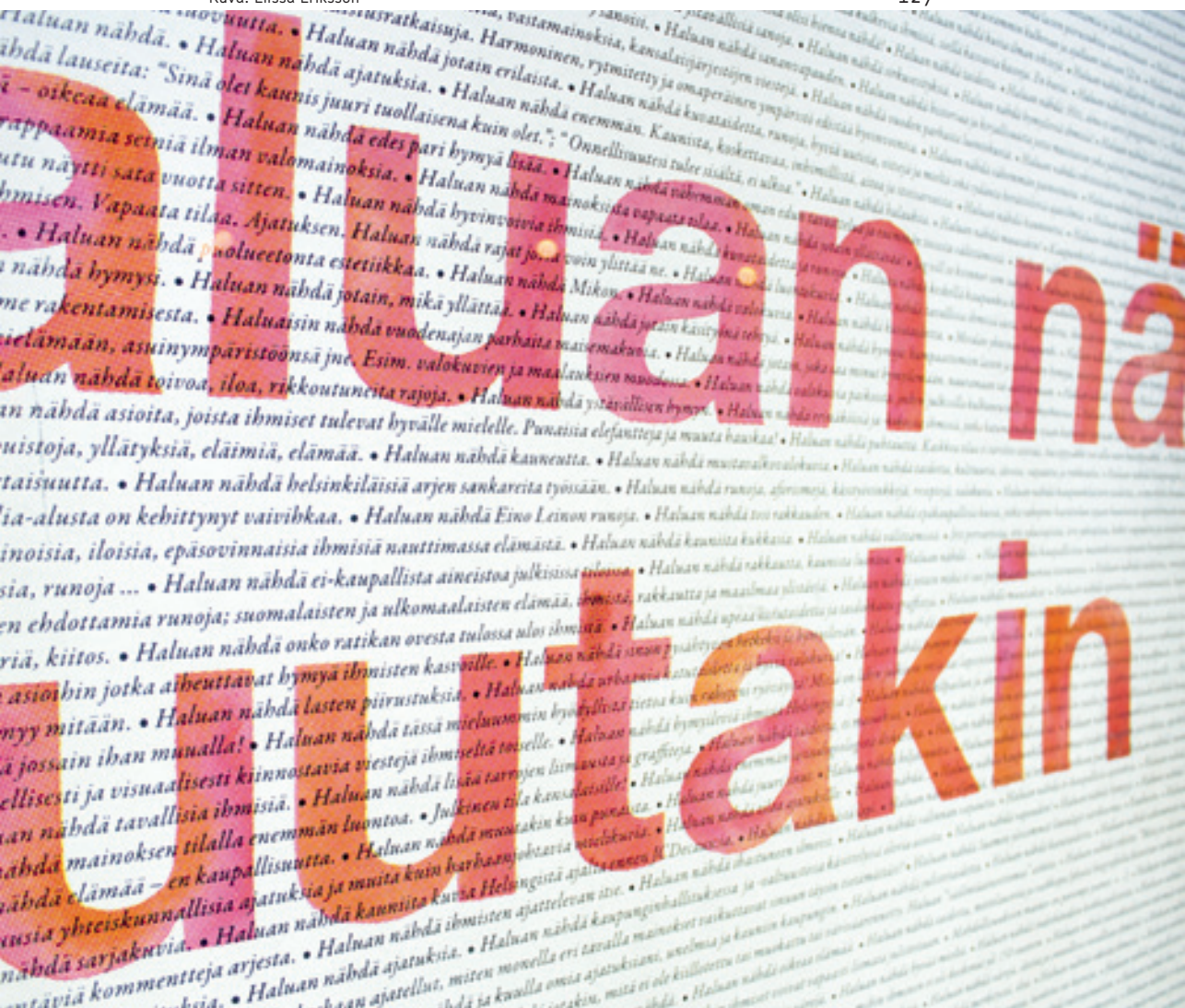
- GOPNIK, A. (2013). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York, USA: Farrar, Straus and Giroux.
- WILENIUS, M. (2015). *Tulevaisuuskirja*. Helsinki, Suomi: Otava.

MERI-HELGA MANTEREEEN YMPÄRISTÖKASVATUSTA  
KÄSITTELEVIÄ KIRJOITUKSIA

- MANTERE, M-H. (1987). The Essence of Environmental Education. Seminaarijulkaisu, Form and vision -articles and writings (s.74-81). Helsinki, Suomi: University of Art and Design Helsinki.
- MANTERE, M-H. (1993). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. Teoksessa L. Piironen (Toim.), *InSEA 1992: Power of Images* (s. 17-27). Helsinki, Suomi: InSEA Finland and The Association of Art Teachers of Finland.
- MANTERE, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M-H. Mantere (Toim.), *Maan kuva - kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* (s. 11-23). Helsinki, Suomi. Taideteollisen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- MANTERE, M-H. (1996). Phenomena of the Post Modern Art Education. Teoksessa L. Piironen (Toim), *Images of time* (s. 89-97). Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun, Taidekasvatuksen osasto.
- MANTERE, M-H. (1997). Suossa, pellossa ja puistossa maaelementti ja taideterapia. Julkaisematon opinnäytetyö, Sosiaalialan koulutusohjelma. Joensuu, Suomi: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- MANTERE, M-H. (1994/2015). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? *Stylus*, 4. Julkaistu uudelleen teoksessa P. Pohjakallio & M. Kallio-Tavin ym. (Toim.), *Kuvis 100 - kuvataideopettajien koulutus 1915-2015* (s. 113-119). Helsinki, Suomi: Aalto Arts Books.
- MANTERE, M-H. (1999). Ympäristöt, yhteisöt ja taidekasvatus. Teoksessa Y. Sotamaa (Toim.), *Ateneum Maskerad - Taideteollisen korkeakoulu 130 vuotta* (s. 298-302). Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja.
- MANTERE, M-H. (2004). Ympäristön lukutaitoa kaikille (kirja-arvostelu teoksesta Arkkitehtuurin ABC). *Arkkitehti*, 4.
- MANTERE, M-H. (2004). Esineiden haastava läsnäolo - objekteja vai subjekteja, kohteita vai toimijoita. Teoksessa R. Vira, & P. Ikonen (Toim.), *Esineet esiin, näkökulmia muotoilukasvatukseen* (s.121-123). Helsinki, Suomi: Taiteen keskustoimikunta.
- MANTERE, M-H. (2007). Sammuiko kiiltovalo. Kulttuurigeenit ja me. *Stylus 100 v. juhlanumero*, 42-45.

# Tämä on kuitenkin minun kaupunkini: Katutaidetta ja kaupunkiaktivismia

ELISSA ERIKSSON (TaM, kuvataidekasvatus) työskentelee opettajana ja taiteilijana sekä erilaisissa taidekollektiiveissa että omien projektien parissa. Hän opiskelee Kuvataideakatemiassa tila-aikataiteen maisterikoulutusohjelmassa.



Projektiin osallistuneiden toiveet täyttivät Haluan nähdä muutakin -julsteen pinnan kauttaaltaan. Projekti oli osa Tämä on kuitenkin minun kaupunkini -kokonaisuutta.





*Haluan nähdä muutakin* -juliste Postitalon pysäkillä Helsingissä tammikuussa 2011.

Työssäni taiteilijana ja taidekasvattajana kutkuttavinta on löytää oikeanlainen kummastelukulma. Huomata, että itsestään selvältä tuntuneessa asiassa on oikeastaan paljon epäselviä osia, jotka synnyttävät uudenlaisia kysymyksiä. Tai saada itsensä kiinni ajattelu- tai toimintamalleista, joille ei varsinaisesti ole mitään loogista perustetta mutta joiden perusteettomuus luo samalla mainion maaperän uusien kysymysten kehittelyyn.

Arki on täynnä itsestäänselvyyksiä, rutiineja ja automatisoituneita toimintamalleja, ja siksi se kiehtoo minua. Arkisista asioista voi löytää paljon mielenkiintoisia kysymyksiä: Miksi kaupunki näyttää siltä kuin se näyttää? Kuka päättää, mitä kaduilla lukee? Miksi minä en saisi jättää jälkeäni kotikulmilleni, jos yrityksetkin saavat sen tehdä? Miksi vapaapäiviä mennään viettämään kauppakeskuksiin? Miksi haastavan päivän jälkeen on kiva ostaa jotain? Tai miksi toiselta puolelta maapalloa tuodaan tavaraa, joka täällä nopeasti päätyy kaatopaikalle? Kysymällä ”hölmöjä” kysymyksiä arkisista asioista haluan kommentoida ja tehdä näkyväksi yhteiskuntamme valtakenteitä ja kirjoittamattomia sääntöjä.

*Tämä on kuitenkin minun kaupunkini* -projektia aloittaessani huomasin, miten vahvasti minuun oli iskostunut ajatusmalli ”passiivisesta kaupunkilaisuudesta”. Huomasin ajattelevani, että kaupunkitilaa saa varovasti lainata, muttei muokata, koska jokin muu taho – esimerkiksi kaupunki – tietää oletusarvoisesti minua paremmin, millainen sen tulee olla. Jos kaupunkitilaa tarkastelee yhteiskunnan peilinä, heijastaako passiivinen kaupunkilaisuus ehkä ajatusmallia passiivisesta kansalaisuudesta? Kuinka monille yhteiskunta on jotain sellaista, jonka jotkut muut ovat luoneet ja jota itse voi korkeintaan varovasti lainata tai arvostella? Jos kokemus omasta lähiympäristöstä on, että minä en saa siihen koskea eikä minun mielipiteeni siitä ole merkityksellinen, miten voisi kokea oman roolinsa merkitykselliseksi yhteiskunnassakaan? *Tämä on kuitenkin minun kaupunkini* -projektin edetessä omat ajatusmallini alkoivat muuttua, ja aloin nähdä itseni yhtenä kaupunkitilan monista ”omistajista.” Sen myötä aloin myös löytää erilaisia mahdollisuuksia muokata sitä omalta osaltani.

*Haluan nähdä muutakin* -projekti sai alkunsa ajatusleikistä raitiovaununpysäkillä: Mitä jos minä vuokraisin yhden mainostilan pysäkkikatoksesta ja laittaisin siihen, mitä haluan? Olisiko siten mahdollista laillisesti ujuttaa omia ajatuksiaan kaupunkitilan kaupallisten viestien sekaan? Näissä kysymyksissä kyti jotain niin kutkuttavaa, että päätin tutkia projektin toteutusmahdollisuuksia. Pysäkillä mainostilan hintaa arvuutellaessa epäilin, ettei itselläni olisi siihen varaa yksin, mutta tuttavapiiristäni saattaisi kuitenkin löytyä ihmisiä, jotka innostuisivat tällaisesta uudella tavalla taidetta ja aktiivismia yhdistävästä tempauksesta.

Ajatusleikki muuttui vähitellen todeksi. Pysäkkikatokset omistava ulko-mainosyritys vastasi tiedusteluihini, että pienin mahdollinen määrä vuokrata mainostilaa on 21 pysäkin mainospaketti ja viikon vuokra useita tuhansia. Summa tuntui suurelta, mutta päätin kokeilla sosiaalisen median voimaa. Perustin Facebook-sivun kutsuakseni ihmisiä mukaan yhteisölliseen mainostilan vuokraustempaukseen, jolla heräteltäisiin keskustelua kaupunkitilan valtasuhteista. Tempauksen nimen, *Haluan nähdä muutakin*, valitsin kommentiksi Helsingin kaupunkitilassa tuolloin vallinneeseen tilanteeseen – mainokset ja viralliset kyltit dominoivat katukuvaa ja Helsingin kaupunginvaltuuston kymmenvuotinen Stop töhryille -kampanja, jonka tarkoituksena oli poistaa katukuvasta kaikki ”kontrolloimaton” katutaide (graffitit, tagit, julisteet, tarrat) ja promotoida ns. nollatoleranssilinjaa, oli muokannut yleistä ilmapiiriä hyvin kielteiseksi katutaidetta tai kaupunkilaisten omaa aktiivisuutta kohtaan.

Facebookin kautta sana levisi nopeasti, ja *Haluan nähdä muutakin* -tempauksen toteuttamiseen osallistui lopulta yli 1400 ihmistä. Tammikuussa 2011 *Haluan nähdä muutakin* -julisteet olivat esillä viikon ajan 21 pysäkkikatoksessa Helsingin keskustan alueella. Julisteeseen painettiin otsikon lisäksi runsaat 1300 tempauksen toteuttajilta kerättyä ajatusta siitä, mitä muuta he haluaisivat kaupunkitilassa nähdä, sekä alareunaan selitys ”1458 ihmistä halusi vapauttaa tämän tilan viikoksi kaupallisista tiedotteista.”

Tämän ja muiden projektien, tempausten, interventioiden ja taidetehtävien tekeminen oman asuinkaupunkini kaduille on auttanut minua huomaamaan, miten passiiviseen rooliin olin tottunut omassa elinympäristössäni. Jo ennen projektin alkua ajattelin, että mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä lisää hyvinvointia. Sitä en kuitenkaan osannut arvata, miten ratkaisevasti se voi vaikuttaa koko olemisen tapaan ja kokemukseen: koin siirtyneeni sivustaseuraajan paikalta keskelle tapahtumia. Taide ja taidekasvatus tarjoavat kokemukseni mukaan erinomaisia välineitä opeteltaessa kysymään merkityksellisiä kysymyksiä ja harjoiteltaessa aktiivisempaa roolia oman elämän ja ympäröivän yhteiskunnan suhteen.



Yllä: Syksyn lehdillä kirjoitettu *Tämä on kuitenkin minun kaupunkini* -teksti Kulosaaren sillalla.  
 Alla: *Tämä on kuitenkin minun kaupunkini* -teksti kuvattuna aidan taustapuolelta Ruskeasuolla.  
 Teksti päättyi nimeksi myös koko kaupunkitilaa pohtineelle kokonaisuudelle.



Suhteessa paikkaan,  
maisemaan ja yhteisöön

# Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus

TERE VADÉN on filosofi ja työskentelee yliopistotutkijana informaatiotieteiden yksikössä Tampereen yliopistossa. Teoksissaan hän on käsitellyt muun muassa kuvataiteen ja kirjallisuuden sekä luontoajattelun kysymyksiä.

### ENSIMMÄINEN ONGELMA

Jotta teollisen sivilisaation niin kutsuttu ylikuluttava luokka (Ulvila & Pasanen, 2010) eläisi yhden maapallon rajoissa, tarvitaan muutos, jota on laadultaan verrattava uskonnolliseen herätykseen. Kulutustottumusten tai tuotantotapojen tehostamiset eivät riitä, vaan muutoksen on kosketettava ihmisenä olemista; sitä, mitä pidetään merkittävänä, itsestään selvänä, tärkeänä ja nautinnollisena. Kuten ilmaus ”herätys” kertoo, muutoksen myötä jätetään entiset asiat – usein myös entiset ystävyys-suhteet, jopa sukulaisuudet, kuten Luukkaan evankeliumissa: ”Jos joku tulee minun luokseni mutta ei ole valmis luopumaan isästään ja äidistään, vaimostaan ja lapsistaan, veljistään ja sisaristaan, vieläpä omasta elämästään, hän ei voi olla minun opetuslapseni” (14:26). Toisin sanoen ei tarvita muutosta vain siinä, *miten* kulutetaan, vaan asenteessa, *että* kulutetaan. Kulutus merkitysrakenteena on hylättävä.

Karkeasti sanottuna näin on, koska teollisen sivilisaation kumppanina esiintyvä liberaali subjekti<sup>1</sup> pyrkii pysyvyyteen, irrallisuuteen muiden vaatimuksista ja valinnanmahdollisuuksiensa lisäämiseen. Subjektin päämäärä on lisätä yksilöllisiä vapauden asteita, joiden ehdoton edellytys on subjektin pysyvyys. Pysyvyyteen keskittyessään subjekti vastustaa kaikkea juuriin menevää uusiutumista. Siksi liberaali subjekti ei välitä esimerkiksi ilmastonmuutosta tai luonnon tuhoa koskevasta valistuksesta, vaikka se oman itseymmärryksenä mukaan toimii ”rationaalisesti.” Muutoksen on kuljettava ei-subjektiivisia reittejä, asubjektiivisella (Vadén, 2004) eli subjektiä edeltävällä tai sen jälkeen tulevalle tasolla.<sup>2</sup> Koulumestari-tyylinen valistus ei edes Al Goren Powerpoint-aidoilla ole riittävää, vaikka perustelut ja tosiasiat saattavat luoda pohjaa ja toimia liipaisimina muutokselle.

Tämän pohjimmiltaan sangen yksinkertaisen reittivalinnan – ei vain kohti lisääntyvää järkeä, vaan kohti kasvavaa yksilön purkautumista – huomaamista hämärtää modernin maailmankuvan ja liberaalin subjektin itseymmärrys. Liberaali subjekti ajattelee, että kehittyminen – niin yksilönä kuin yhteiskuntanakin – merkitsee kasautuvaa

- 1 Subjekti tarkoittaa tässä ajattelun, kokemuksen ja toiminnan tekijää, jonka voidaan katsoa säilyvän samana ajanhetkestä toiseen ja jota voidaan pitää esimerkiksi vastuullisena teoistaan. Usein ihmisyyksilön katsotaan olevan, sisältävän tai perustuvan tällaiseen subjektiin. Liberaalin subjektista tekee käsitys, jonka mukaan subjekti toimii valitsemalla vapaasti ennalta olemassaolevista vaihtoehtoista itselleen jollakin mitapuulla mitattuna parhaimman (esimerkiksi eloonjääntä edistävimmän, nautinnollisimman, järkevimmän tai jotakin muuta vastaavaa). Liberaalin käsityksen mukaan yhteiskunnallisen elämän tarkoitus on lisätä subjektin vallinnanmahdollisuuksia.
- 2 Karkeasti sanottuna asubjektiivisiä ilmiöitä (esimerkiksi asubjektiivisiä kokemuksia tai ajatuksia) ovat ilmiöt, joita kokee jokin, joka ei vielä ole subjekti (esimerkiksi pieni lapsi ennen pysyvän ja vapaasti valitsevan subjektin muodostumista) tai ei enää ole subjekti (esimerkiksi aikuinen, joka on nauttinut runsaan määrän huumausaineita eikä siksi ole vastuussa teoistaan). Asubjektiivisiä tiloja ja kokemuksia voi esiintyä myös pitkästymisen, riemastumisen, rakastumisen, nukahtamisen ja monien muiden arkisten toimien yhteydessä.



tiedollista harjaantumista, jossa yksiköt (yksilöt, kansakunnat, sivilisaatiot, tieteen ja taiteen alat) rakentavat aikaisemman tietopääoman harteille uusia korkeuksia.

Äärimmillään näkemys tiivistyy käsityksessä mielestä ja oppimisesta. Liberaalin yksilön mieli on hänen oman käsityksensä mukaan kuin laite, joka ottaa aistien välityksellä maailmasta vastaan informaatiota ja jalostaa sen suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Näkemyksen mukaan taito syntyy jonkinlaisena laadullisena hyppynä, kun tietoon – joka näkemykseen mukaan on ilmaistavissa lauseiden muodossa – lisätään tietoa. Puhtaimmillaan tämä harhainen käsitys laadullisesta hypystä sisältyy ajatukseen tekoälystä (ja jopa tieteestä tai kulttuuriperinnöstä) faktakekona: kun kasataan riittävästi tosia lauseita kuten ”Hauki on kala” yhteen läjään, saadaan aikaan taitava ja tietoinen olio. Äärimuodossaan näkemystä kannattaa harva, mutta silti liberaalien subjektien on tyypillisesti vaikea uskoa, että subjektin pysyvyys olisi kielteistä tai faktatiedon lisääntyminen haitallista.

Vastakkainen oppimisnäkemys, joka on osittain länsimaissakin säilynyt taiteiden ja henkisten perinteiden parissa, esittää asian niin, että ensisijaisesti ihminen on tunteva ja välittävä olento, joka hioo lähtökohtaisesti ruumiillisia taitojaan maailmassa pärjätäkseen. Osa kuolevaisen ja keholliseen maailmassa pärjäämiseen tarvittavista taidoista voi suotuisissa olosuhteissa hioutua niin sujuviksi, että niillä (esimerkiksi merkkien tunnistamisen ja äänteiden muodostamisen taidoilla) pystytään käsittelemään luotettavasti väitelauseita ja muita symbolisia esityksiä, kuten numeroita. Tällaista sujuvaa lauseiden ja numeroiden käsittelytaitoa kutsutaan esimerkiksi ”tietämiseksi”, ”järkeilyksi”, ”päättelyksi” ja ”laskemiseksi”. ”Tietäminen”-nimisen taidon harjoitteluun tarvitaan paljon aikaa, useita vuosia koulun penkillä, eikä olosuhteiden tarvitse kovin paljoa huonontua, ennen kuin kyseisen taidon sujuvuus kärsii ja luotettavuus heikkenee.

Näkemykset voidaan tiivistää kuvioksi, jossa ” $x > y$ ” tarkoittaa ” $x$  on alkukantaisempi, voimakkaampi (niin loogisesti kuin ajallisestikin edeltävä) kuin  $y$ ,” ja nuolet ” $\rightarrow$ ” kahta mahdollista vaikutussuuntaa.

Kuvio 1. *Tiedon ja taidon syntyminen.*

aika, rajallisuus > merkitykset, arvot > taidot > tiedot  
 syntyminen  $\rightarrow$   
 muokkaaminen  $\leftarrow$

Uusien taitojen ja tietojen syntyminen tapahtuu kuviossa vasemmalta oikealle. Tietoa muodostuu, kun kuolevaisen olemisen vuoksi merkityksellinen elämä tuntuu joltakin ja vaatii muiden muassa kognitiivisia taitoja, jotka kehittyvät riittävän järjestelmällisiksi ja luotettaviksi: taidoksi nimeltä tietäminen. Oikealta vasemmalle voi tapahtua muokkaamista, kun esimerkiksi tietoisesta pohdinnasta ja kirjoista opitun perusteella parannetaan jotakin taitoa. Edelleen, taidon harjoittaminen voi pitkän ajan kuluessa muokata merkityksen maailmaa, kun esimerkiksi mietiskely muuttaa koko ihmistä. Mutta tiedon lisääntyminen ei itsessään ja ilman muita muutoksia synnytä uutta taitavuutta tai uutta

merkityksellisyyttä, vaan voi jäädä ilmaan roikkumaan tai kieroutua kielteiseksi, jos kasvava tietomäärä aiheuttaa esimerkiksi harhaisen kuvan kyvystä hallita maailmaa tai itseä.

Eroa voi verrata viljelysmaan muokkaamiseen ja syntymiseen. Uutta maata syntyy, kun elävä aines kompostoituu, kun rajallisuus tekee tehtävänsä ja muodonmuutokset tekevät aineksen tunnistamattomaksi ja uudelleen hedelmälliseksi. Olemassaolevaa maata voidaan muokata, kääntää kulumattomampaa kohtaa esiin, mutta siten ei saada uutta maa-ainesta. Samaan tapaan uuden merkityksen ja taidokkuuden syntyminen edellyttää paitsi kasaantumista ja jalostumista, myös purkaantumista, kuolemaa ja tuhoutumista. Erityisesti näin on tilanteessa, jossa pysyvyyteen ja ennustettavuuteen pyrkivä subjekti on merkitysmuutoksen tiellä.

Syvällisen muutoksen luominen tapahtuu tasolla, jossa aika ja kuolevaisuus toimivat. Ihminen muuttuu tahtomattaankin ajan myötä, ja kuten vertauskuva uskonnollisesta herätyksestä kertoo, muutos koskee suhdetta kuolevaisuuteen ja rajallisuuteen. Uskossa oleva ihminen on ajassa toisin kuin ei-uskova, samoin kuin mietiskelystä rauhan löytänyt on toisin kuin rauhaton. Rajallisuuden luoman merkityksen sisällä (esimerkiksi luojan luomana sieluna tai buddhalaisena itsettömänä itsenä) ihminen on osa itseään suurempia kokonaisuuksia, joista yksiköllinen eroaminen on parhaimmillaankin väliaikaista, eikä ylipäättään toivottavaa. Suuret muutokset tekevät subjektin itselleen ja muille ennustamattomaksi – siksi ne ovat liberaalin subjektin näkökulmasta aina kielteisiä.

#### TOINEN ONGELMA

Toinen ongelma ylikulutuksen vähentämisen tiellä on vääristynyt käsitys, jonka mukaan modernisoituminen on yleispätevää ja jatkuvaa. Suurinta osaa historiaa luonnehtii, että tehdyn työn (kyknä nostaa esimerkiksi kilon punnus metrin korkeudelle) määrä on suurin piirtein sama kuin eloonjääntiin (mukaan lukien lisääntymiseen) tarvittava työ, eikä mittavia ylijäämiä tai varastoja ole kerätty. Tätä taustaa vasten fossiilisten polttoaineiden energia on suorastaan ihmeellinen. Hiilen, maakaasun ja öljyn käyttö – niiden polttaminen – tekee työtä määrän, joka on useita kertaluokkia suurempi kuin ihmisväestön eloonjääntiin tarvitaan.

Jos aineelliset ja sosiaaliset olosuhteet – kuten esimerkiksi teknologia, tuotantovälineiden omistus, massayhteiskunta ja niin edelleen – ovat modernia määritteleviä tekijöitä, on kaikki syy olettaa, että vastaavankaltaisia vaikutuksia on myös fossiilisen työn määrällä ja sen kasvulla. Energia ja siitä johtuva työ ovat kuitenkin ratkaisevasti erilaisia kuin teollisen sivilisaation ja modernin elämänmuodon henkiset (halu käyttää uusiutumattomia luonnonvaroja ja ylikäyttää uusiutuvia), yhteiskunnalliset (työnjako, byrokratia) ja teknologiset ehdot. Ensinnäkin vaikka muut ehdot olisivat olemassa, sen paremmin väestö kuin talouskaan eivät olisi kasvaneet, jollei fossiilista energiaa olisi ollut. Tästä seuraa, että osa muille ehdoille annetusta ansiosta kuuluu fossiilisille polttoaineille. Toiseksi toisin kuin kolmen muun ennakkoehdon ilmiöt, fossiiliset polttoaineet eivät ole ihmisen tekoa eivätkä riippuvaisia ihmisen uskomuksista. Näin ollen osa ihmisen toimeliaisuudelle ja neuvokkuudelle annetusta ansiosta modernismin

saavutusten kasvattamisessa kuuluu jollekin ei-inhimilliselle. Kolmanneksi fossiiliset energialähteet ovat uusiutumattomia. Tästä johtuen jotkin modernismin piirteet, joita pidetään pysyvinä (esimerkiksi aineellinen talouskasvu), ovat väliaikaisia.

Fossiilisen energian välttämättömyydelle ja ei-inhimillisyydelle annettu vähäinen huomio on erityisen noloa näkemyksille, jotka pyrkivät kuvaamaan tosiasiat tosiasioina. Kun Marx ja Engels kirjoittavat *Kommunistisessa manifestissa*, että kapitalismissa ”kaikki pyhä ja säätyperäinen haihtuu ilmaan,” he kuvaavat osuvasti modernia kokemusta, mutta jättävät mainitsematta, että kuvaus koskee nimenomaan kapitalismia, joka pystyy kasvattamaan työn määrää vuosikymmen vuosikymmeneltä. Samaan tapaan Heideggerin huomio, että teknologinen olemisenymmärrys kohtaa kaiken varantona, raaka-aineena käyttöä varten, unohtaa työn merkityksen: aine on raakaa vain työn näkökulmasta, ja ilman energiaa teknologia ja aine voivat aivan hyvin istua rauhassa vierekkäin.

Fossiilista energiaa koskeva sokeus on itsessään merkityksellinen. Moniin mieliin on jopa hiipinyt käsitys, että teollistumisen, modernisaation ja viimeistään informaatiotyhteiskunnan myötä sivilisaatio on irrottautunut luonnosta. Polttava ironia kätkeytyy siihen, että käsitys riippumattomuudesta on mahdollinen tietyn luonnon ominaisuuden ansiosta; sen, että oli olemassa suuri määrä korkealaatuisia fossiilisia polttoaineita. Riippumattomuus-usko antaa modernismille omalaatuisen tiedollisen kieroutuman: modernismi ei tunne omia olemassaolon ehtojaan.

#### ONGELMAT YHDESSÄ: SYNTYTIEDON PUUTE

Yhdessä nämä ihmisolemista koskevat väärinymmärrykset luovat maailmankuvan, joka on kieroutunut ja arvotyhjiötä luova, koska se ei tunne omia ehtojaan, syvempiä juuriaan, niin aineellisen kuin hankisenkin olemassaolonsa riippuvuuksia.

Kalevalaisessa kansanrunoudessa merkityksellisten kokonaisuuksien pullonkauloihin ja muutoksiin liittyvää tietoa kutsutaan nimellä synnyt. Synty tieto (ks. Vadén, 2006, s. 95), kuten Louhen ja Väinämöisen tunto yhteisöjensä kantimista, on modernille subjektille mahdoton, koska synty tieto elää subjektia suuremmassa yksikössä ja pikemminkin rajoittaa kuin lisää sen valinnanvapautta.

Ei ole olemassa ainuttakaan ekologisesti kestävästä länsimaista elämänmuotoa. Toisin sanoen ei ole yhtään esimerkkiä länsimaisesta modernista ja teollistuneesta elintavasta, joka olisi ollut edes hetkellisesti – saati sitten ylisukupolvisesti – kuluttamatta uusiutumattomia luonnonvaroja ja kuluttamatta uusiutuvia enemmän kuin niitä ehtii samassa ajassa syntyä. Pitää palata keskiaikaan, jotta voidaan esittää oletuksia eurooppalaisista ekologisesti suhteellisen kestävästä yhteisöistä.<sup>3</sup> Sen sijaan niin kutsuttujen alkuperäiskansojen parista esimerkkejä ekologisesti kestävästä elämänmuodoista löytyy useita.

3 Nykyisen Euroopan alueella on ollut ekologisesti kestäviä elintapoja (niin alkuperäiskansojen kuin marginaalisten väestöryhmien yhteisöissä), mutta nämä eivät ole modernin eurooppalaisen itseymmärryksen näkökulmasta aidosti eurooppalaisia, vaan pikemminkin sivistämisprosessin kohteita.

Pauli Pykkö (2014) on tiivistänyt havainnon luontoajattelun perusteeksi (P):

*Eräät esi-modernit kulttuurit, jotka eivät ole tunteneet modernia eurooppalaista tekniikkaa ja tiedettä eivät ole omaksuneet eurooppalaisen valistusliikkeen poliittisia ja sosiaalisia aatteita, ovat onnistuneet luomaan paremman luontosuhteen kuin yksikään moderni, teknistynyt ja teollistunut kulttuuri, missä todellisuus-käsitys ja ihmiskäsitys perustuu moderniin tieteeseen ja valistus-oppeihin. (s. 10)*

Kuvitellaan tilanne, jossa ekologisesti kestäväällä tavalla elänyt ihmisryhmä tulisi huippuyliopiston tai länsimaisen parlamentin puheille ja sanoisi: ”Nyt kävi hullusti, vahingossa pilasimme vetemme ja kaadoimme metsämme, mitenäs nyt pitäisi elää, päivästä päivään, jotta luonto ja me itse kukoistaisimme vuosisatoja?” Totta kai asiantuntijat voisivat ladella valtaisan määrän ehdotuksia, ohjelmia ja vertaisarvioituja faktavuoria, mutta mitään seurattavissa ja eletävissä olevaa esimerkkiä ei olisi esitettävänä. Tämä puute kertoo nyrjähdyksestä: länsimaiselta elämänmuodolta ei puutu tiedon määrä eikä tiedon oikeellisuus, vaan tiedon laji, elettynä kokonaisuutena.

Perustojen tuntemattomuudesta aiheutuvalta arvotyhjiöllä on kaksi astetta. Ensinnäkin tunnottomuus, oman elämän perustoiden unohtaminen ja niille turtuminen. Ensimmäinen aste on lempeästi ymmärrettynä yleisinhimillinen: maailmaa on vaikea tunnistaa sinä, mikä se on, kuten esimerkiksi hindulainen ajatus mayan verhosta kertoo. Tunnottomuus näkyy niin aineellisina kuin henkisinäkin riippuvuuksina ja niiden yhdistelmässä, addiktiossa fossiilisiin polttoaineisiin ja teknologiaan. Mutta tyhjiöllä on toinen, vaarallisempi aste. Länsimaiset elämäntavat tuhoavat aktiivisesti omaa aineellista ja henkistä perustaansa. Pahimmillaan toinen aste uhkaa kaiken biologisen elämän edellytyksiä. Tuhon sitkeys kertoo nautinnollisuudesta, jota valistus tai tiedon lisääminen ei voi poistaa.

#### ERÄS RATKAISU JA SEN YHTEYS YMPÄRISTÖTAIDEKASVATUKSEEN

Sanana ”alkuperäiskansa” tuntuu viittaavan paitsi ennen modernismia paikalla olleeseen, myös peräti suoraan maasta itsestään syntyneeseen. Monet alkuperäiskansat ovat eläneet asuinalueitaan pitkiä aikoja, eikä niiden muodostumista yhteisöiksi tai kansoiksi tunneta. Mutta yhtä lailla monista alkuperäiskansoista tiedetään, että ne ovat syntyneet ja muodostuneet historiallisessa prosessissa. Alkuperäiskansa on saattanut muodostua ihmisistä, jotka ovat peräisin useilta eri tahoilta ja eri etnisistä taustoista. Alkuperäiskansoja on syntynyt ja alkuperäiskansat muuttuvat.<sup>4</sup>

4 Mikä ei tietenkään tarkoita, etteikö alkuperäiskansojen elinmahdollisuuksia pitäisi suojata nykyisenä aikana, jolloin ne ovat vakavasti uhatuina. Muuttuvuus, syntyneisyys ja sopeutuvaisuus eivät ole valtakirjoja pakotettuihin muutoksiin; tämä koskee niin luontoa kuin ihmisryhmiäkin.

Eräs yksityiskohtainen esitys asiasta on James C. Scottin tutkimus *The Art of Not Being Governed* (2009), joka koskee Zomiaksi kutsuttua vuoristoista aluetta Kaakkois-Aasiassa. Alueella elää useita alkuperäiskansoja, vailla kirjallista kulttuuria, maanviljelyä, kaupunkeja. Vuorien välissä virtaavien jokien laaksoihin on vuosituhansien mittaan syntynyt yhä uudestaan riisinviljelyyn perustuvia kuningaskuntia ja valtioita. Kaikki ihmiset eivät kuitenkaan ole viihtyneet valtioissa, esimerkiksi siksi, että ne vaativat veroja, ottavat sotaväkeä ja aiheuttavat kulkutauteja ja muuta riesaa. Niinpä moneen kertaan ihmisryhmiä ja yksilöitä on paennut vuorille muuttaen elintapansa riisinviljelystä kaskitalouteen, metsäpuutarhanhoitoon, keräilyyn ja metsästyksen.

Vastaavanlaisia alkuperäiskansojen ”keinotekoisia” syntyisiä tunnetaan antropologisessa kirjallisuudessa monin paikoin. ”Going native” on ilmaisu, joka kertoo sivilisaation raja-alueilla tunnetusta ilmiöstä, jossa etuvartio vaihtaa puolta ja siirtyy ”villien” pariin. Amerikan rintamailla suomalaiset siirtolaiset olivat kuuluisia veljeilystään ”intiaanien” kanssa. Pienemmässä mittakaavassa samasta puhuu *Seitsemän veljeksien* kuuluisa Impivaara-jakso. Alkuperäiskansana eläminen ei siis ole vain esimoderni alkutila, josta maanviljelyksen ja kaupungistumisen kautta on modernisoitunut, vaan myös jatkuvasti olemassa oleva mahdollisuus. Uudelleenalkuperäiskansaistuminen on maanviljelykseen siirtymiselle, valtiollistumiselle, kaupungistumiselle, modernisoitumiselle, teollistumiselle käänteinen, moneen kertaan monessa paikassa tapahtunut kulttuuri-muutos, jolla on monia syitä ja monia itsetietoisuuden asteita.

Ylipäätään modernisoituminen merkitsee synty tiedon unohtamista ja sen muodostumisen lakkaamista, uudelleenalkuperäiskansaistuminen sen palautumista. Kolonialismin vastaiset itsenäisyystaistelut ovat useasti sisältäneet myös paikallisen luonnontunnon vahvistumista ja ainakin osittaista modernismikritiikkiä (esimerkiksi Intian itsenäisyystaistelussa), vaikka ne ovat samalla usein johtaneet myös entistä hurjempaan modernisaatiointoon.

Eräs tapa tunnistaa ekologista synty tietoa joka vaatii subjektia laajempia kokonaisuuksia tietäjikseen on niin kutsuttu bioregionalismi. Jokin maanpinnan muotojen, vesistöjen ja ilmasto-olosuhteiden yhdistelmä voi muodostaa muuttuvan ja reunoiltaan epämääräisen seudun, joka on tunnistettavissa ekologisena kokonaisuutena, johon kuuluvat tietyt kasvi- ja eliölajit omine ekologisine lokeroineen. Saaliilla ja pedoilla, syödyillä ja syötävillä on heilahteleva tasapainonsa, ja hyvät ja huonot vuodet erottuvat toisistaan. Alueen luonne voi olla riippuvainen esimerkiksi tietyn vuoriston antamasta suojasta tai sateista, merivirroista, tiettyihin jokiin nousevista kaloista, joidenkin hyönteisten vaelluksista ja niin edelleen. Joskus kokonaisuus on niin tiivis, että siitä voidaan tunnistaa niin kutsuttu indikaattorilaji, jonka vointi kertoo koko ekologisen kokonaisuuden voinnista, esimerkkeinä vaikkapa liito-orava tai naava. Kokonaisuuden osilla on kullakin oma erityisyytensä ja mittansa ihmisen kuvailuista huolimatta, eikä ihminen kaikesta taidokkuudestaan huolimatta ehkä lainkaan tunnista kaikkia kokonaisuuden olemassaololle välttämättömiä tekijöitä. Tämä on käynyt toistuvasti ilmi erilaisten luonnonympäristöjen tai -olosuhteiden tuhouduttua ikään kuin vahingossa.

Kun ihmisryhmä asuu pitkään – useita sukupolvia – tällaisella alueella, se alkaa tuntea alueensa yksityiskohtia myöten, tuntematta tietenkään kaikkea, ja osaa

mahdollisesti hyödyntää sitä kestäväällä tavalla.<sup>5</sup> Syntyy ravinnon ja suojan lähteiden, elintapojen, nautintojen ja vuosittaisten rytmien monimutkainen kudus. Tyypillisesti niin kutsuttujen alkuperäiskansojen kulttuuriset alueet, esimerkiksi heimot, vastaavat pääasiallisia ekologisia alueita – eivät välttämättä suinkaan yksi yhteen. Silti ne perustuvat vähintäänkin ekologisten kokonaisuuksien tunnistukseen ja näillä alueilla elävät ryhmät osaavat elää sijojaan tuhoamatta. Taidokas, sitoutunut ja ylisukupolvinen elo luonnonympäristössä sitä heikentämättä opettaa ikään kuin itsestään oman kokonaisuutensa hukkaamatta yksityiskohtien tietynlaisuutta. Ihmislaji, kuten moni muukin eläinlaji, voi löytää alueen ehtoja tukevan ja rikastavan elintavan.

Jos haluaa taidekasvatuksella vaikuttaa ekologisesti ja sosiaalisesti kestäväen elämänmuodon syntyyn, on toimittava asubjektiviisen kokemuksen alueella modernia maailmankuvaa purkaen ja synty tiedon edellytyksiä luoden, alkuperäiskansaistuen. Haasteena on, että synty tiedon muodostuminen (kuten kompostoituminen) vaatii paljon enemmän aikaa kuin nopea tiedon jyvien kerääminen (kuten maan muokkaaminen). Synty tieto ylipäättään ei ole yksilöiden hallittavissa olevaa ”omaisuutta” tai kappaleita, vaan yliyksilöllistä ja ylisukupolvista velvoittavuuden, yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisuuden tuntoa, joka voi olla tietoistakin kuten Louhi ja Väinämöinen sanoillaan ja toimillaan osoittavat. Synty tieto muodostuu toiminnassa, joka on itseisarvoisen tärkeää, jota tekevät usean eri sukupolven edustajat yhdessä ja joka edellyttää työnajan purkua. Onneksi taidekasvatuksella on pääsy juuri tälle asubjektiviiselle alueelle, ohi, yli tai ali modernin pysymään pysyttelevän subjektin. Synty tiedon ylisukupolvisuuden vuoksi äkkinäisiä riemuvoittoja tai helppoja läpimurtoja on kuitenkin turha havitella. Erityisesti on päästävä oletuksesta, että ympäristötaidekasvatus voisi olla jotenkin neutraalia tai kaikkien hyväksymää. Kaikki synty tietoon ja -tuntoon tähtäävä on teollisen sivilisaation näkökulmasta parhaimmillaan turhaa ja pahimmillaan pahaa, vähintäänkin epäilyttävää aktivismia, jollei jotakin vielä uhkaavamapaa.

5 Ällistytävä tutkimus (Ripple & Beschta, 2011) Yellowstonen kansallispuistosta kertoo, kuinka jopa alueen jokien uomat muuttuivat, kun susi palautettiin sen eläimistöön. Toisin sanoen tarkkasilmäinen bioregionaalisti olisi pelkästään ilmakuva katsomalla voinut sanoa, asuuko alueella susia vai ei.

- PYLKKÖ, P. (2014). Askenaarinen purkaminen – muutamia huomautuksia Kari Karjalaisen tutkimukseen *Markkinasuomesta Luonnon-Suomeen*. Kustantamo Uuni, <http://www.uunikustannus.fi/askenaarinen.pdf>
- RIPPLE, W. J., & BESCHTA, R. L. (2011). "Trophic cascades in Yellowstone: The first 15 years after wolf reintroduction." *Biological Conservation*, 145 (1), 205–213.
- SCOTT, J. (2009). *The Art of Not Being Governed*. New Haven, USA/ London, UK: Yale University Press.
- ULVILA, M. & PASANEN J. (2010). *Vihreä uusjako. Fossiilikapitalismista vapauteen*. Helsinki, Suomi: Like.
- VADÉN, T. (2006). *Karhun nimi*. Tampere, Suomi: Niin & Näin.

# Minua suurempaa? Maisemakokemus, raja ja pyhä



Kuva: Johanna Vilja-Mantere

JOHANNA VILJA-MANTERE on taidekasvattaja (TaK) ja teologian tohtorikoulutettava (HY), joka liikkuu tutkimuksessaan teologian ja taiteen rajapinnoilla. Vuonna 2014 alkaneen Juuret-valokuvaprojektin myötä maisema, paikka ja aika ovat nousseet tärkeiksi teemoiksi Johannan kuvallisessa tuotannossa ja ajattelussa.



Miksi ihminen onkaan kiinnittynyt niin lujasti maahan, ellei juuri  
noustakseen samalla lailla yllään avautuvaa taivasta kohti?

— Henry David Thoreau (Walden – Elämää metsässä, 1852)

Näin unen, jossa seisoin mökkijärven rannalla ja katsoin kauhun vallassa elämäni tutuinta ja rakkainta maisemaa. Horisontin taakse oli ilmestynyt kolme jättiläismäistä nosturia, jotka liikkuvat edestakaisin hitaasti ja vääjäämättömästi. Vielä lähemmäs, korkealle tutun saaren puunlatvojen yläpuolelle, oli kohoamassa harmaa, laatikkomainen betonirakennus. Osa seinistä oli jo paikoillaan, mutta lisää oli tulossa. Olin näyn edessä täydellisen lamaan tunut.

Sukumme mökkipaikan rannalta avautuva näkymä – jota tässä kirjoituksessa kutsun Maisemaksi<sup>1</sup> – tuskin tuli uniini sattumalta. Valveillakin olen monesti pysähtynyt ihmettelemään tämän tähänastisen elämäni läheisimmän paikan merkitystä ja yrittänyt ymmärtää, mistä kiintymykseni kumpuaa. Siitäkö, miten läpikotaisin täällä kaiken tunnen ja miten valtavasti muistoja paikka kannattelee jokaisessa yksityiskohdassaan? Humanistisessa maantieteessä ihmisen kokemus maailmasta ja paikasta määrittyy henkilökohtaisesta elämismaailmasta käsin. Paikkoihin liittyvät merkitykset ovat ainutlaatuisia, muistojen, aistimusten ja kokemusten vaikuttamia subjektiivisia tulkintoja ihmisen mielessä (Torvinen, 2011; Tani, 1995). Tämä näkökulman tunnistatan myös omasta pohdinnastani. Tuntuu luonnolliselta, että lukemattomien muistojen sävyttämä katseeni näkee kallioiden ja puiden silueteissa merkityksiä, joita tuore silmäpari ei tunnistaisi.

Uneni myötä – ehkä jo sitä ennen – jokin ajattelussani on alkanut muuttua. Jostakin syystä en surrut unessa niinkään sitä mikä oli ollut, vaan jotakin pysyvämpää ja syvempää, jota maisema minulle edusti. Maisema ei näyttäytynyt minulle vain inhimillisillä muistoilla latautuneena, menneisyyteen viittaavana paikkana, vaan mahdollisuutena kohdata jotakin itseäni ja muistiani suurempaa. Kajotessaan minulle rakkaaseen Maisemaan hirviömäiset koneet kouraisivat kokemusta, jolle en tiedä parempaa sanaa kuin *pyhä*. Tässä kirjoituksessa yritän selvittää, mistä kokemuksessani on kyse ja mitä pyhän käsite voisi tarjota maiseman ja sitä koskettavien taiteenalojen tarkasteluun nykykulttuurin kontekstissa.

Maiseman käsite on moniselitteinen, liukuva ja useita eri aloja koskettava. Käsitettä käytetään maisematutkimuksen lisäksi eri tavoin niin kuvataiteessa, ympäristöestetiikassa kuin filosofiassa. Vaikka maisema ei ole yhtä kuin ympäristö, se syntyy ympäristössä ja kietoutuu näin erottamattomasti myös ympäristötaiteen osaksi. Tässä kirjoituksessa lähestyn aihepiiriä omakohtaisesti sekä taidekasvatuksen opiskelijan että teologin perspektiivistä, pyrkien pikemminkin herättämään ajatuksia ja vuoropuhelua kuin tarjoamaan valmiita vastauksia. En liioin tarkastele maisemakuvaa taidehistoriallisena ilmiönä, vaan puhun henkilökohtaisesta *maisemakokemuksesta*, joka ei toistu katsoessani kuvaa maisemasta. Maisemakokemus ei koostu vain maiseman visuaalisesta tarkastelusta, jossa tutkistelen katseellani minusta etäällä olevaa kohdetta. Tällainen

1 Kutsumalla mökkimaisemaa Maisemaksi erotan sen muista, elämäni vaihtuvista maisemista tai yleisestä maiseman käsitteestä.

katsojan ja katsomisen kohteen erottava näkökulma maisemaan oli vallalla erityisesti romantiikan aikana (Halla, 2003). Kysymys on tilan kokemisesta kaikkien aistien kautta, kuten Torvinen (2011) maisemassa oloa luonnehtii. Maisema ulottuu aistieni kautta kaikkialle ympärilleni ja itseeni, niin eteen kuin taakse, ylös ja alas, ja elää ja muuttuu sitä mukaa, kun vaihdan paikkaa tai asentoa, tai kun omat subjektiiviset kokemukseni muuttuvat. Maisema ei vain ole, vaan pikemminkin *tapahtuu*. Se voi tapahtua missä tahansa, vaikkakin omalla kohdallani mökkimme Maisema lienee kaikkien maisemakokemusteni äiti. Mutta mikä tässä tapahtumassa synnyttää kokemuksen pyhästä?

Halla (2003) kuvaa maiseman sisältöineen syntyvän vuorovaikutussuhteessa kokijan ja kohteen välillä. Tässä prosessissa ”näkyvä” muuttuu maisemaksi, jolla on kokijan mielessä arvoja ja merkityksiä. Maisema on aina kokijoidensa muokkaamaa (Raivo, 1997). En ole niin varma siitä, voiko maisemasta erottaa näin selkeästi kokijan ja kokemuksen kohteen, mutta kohtaamisen ulottuvuuden tunnistan. Kohtaamista taas ei synny ilman sen eri osapuolia ja jonkinlaista vuorovaikutusta niiden välillä. Mitä Maisemassa siis lopulta kohtaan tai haluan kohdata? Maisemakokemus – sellaisena kuin sen ymmärrän – on aikaan ja paikkaan sidottu tapahtuma, joka koostuu sekä kehollisista aistimuksista että mielenalaisista havainnoista. Karhea kallio paljaiden jalkojeni alla tekee minut tietoisiksi siitä, että olen juuri tässä, konkreettisesti maantieteellisessä paikassa. Pysähtyessäni juuri tähän paikkaan saan mahdollisuuden huomata, mitä omassa kehossani ja mielessäni tapahtuu tällä hetkellä: jos uskallan, voin kohdata myös itseni. Maisemakokemus on siis moniaistinen ja kokonaisvaltainen tapahtuma, joka voi toimia myös meditatiivisen mietiskelyn ja itsereflektion osana. Jäljelle jää kuitenkin vielä monta kysymystä. Tosiasia on, että minä en ole pysäyttänyt Maisemaa, vaan Maisema on pysäyttänyt minut. Tila, jonka puitteissa maisema levittäytyy ympärilleni, on saanut minut seisahtumaan ja kääntämään katseeni uuteen suuntaan, jonnekin itsestäni ulospäin – useimmiten kohti horisontin sinertävää rajaviivaa näkökentän ääressä. Missä olenkin, jokin tuossa rajassa vetää minua puoleensa – ja juuri suhteessa tähän rajaan koen jotakin sellaista, jota kutsun pyhäksi.

Filosofi Johannes Ojansuu (2004) kirjoittaa *rajantajusta* ihmisyyteen perustavanlaatuisesti kuuluvana ominaisuutena, joka tarkoittaa tietoisuutta paitsi itse olemassaolosta, myös olemisen katoavaisuudesta. Rajantajuun liittyy siis vahvasti tietoisuus omasta kuolevaisuudesta, mutta käsitteen voi ymmärtää myös laajemmin, olemassaolon perimmäisten reunaehtoien tiedostamisena elämänkaaren eri vaiheissa. Rajan tiedostaminen on Ojansuun mukaan paitsi oman minuuden hahmottamista suhteessa toiseen ja toisiin, myös kaiken kohtaamisen ja läsnäolon edellytys. Kiinnostavaa on, että rajantajulla on läheinen yhteys *pyhään* paitsi eksistentiaalisen luonteensa puolesta, myös kirjaimellisesti. Suomenkielen sana pyhä on etymologisesti samaa sanajuurta kuin piha, siis rajattu, aidattu alue. Pyhä-alkuisilla paikannimillä on viitattu rajaan asutun alueen ja erämaan välillä, toisaalta myös ihmisruumiin rajoihin (Kainulainen, 2013; Anttonen, 1996). Pyhään liittyy näin ollen jonkin asian tai paikan erityiseksi tekeminen ja rajaaminen. Tämä sama piirre löytyy Ellen Dissanayaken (2003) mukaan sekä taiteesta että uskonnollisista rituaaleista, ja on perustavanlaatuisen osa ihmisluontoa myös evoluutiobiologian näkökulmasta. Kiinnostavaa on, että myös englanninkielisen pyhää tarkoittavan sanan *sacred* sanajuuri puolestaan erottelemiseen, mutta sana

*holy* tulee sanasta *wholeness* (kokonaisuus tai täyteys).<sup>2</sup> Pyhään sisältyvät näin jännitteisesti sekä kokonaisvaltaisuus että rajan vetäminen.

Rajantajun ja pyhän käsitteiden avulla tunnistan, että omalla kohdallani Maisemassa olemisen merkitys kietoutuu vahvasti siihen, mitä minulle Maisemassa tapahtuu – toisin sanoen, mitä Maisema tekee minulle. Teologi Martti Lindqvistin mukaan elämässä tapahtuva etsiminen on ”itseni hakemista peilautumalla siihen, mikä on minua vastapäätä. Jokainen uusi maisema ja jokainen uusi ihminen houkuttaa minussa esiin jonkin uuden mahdollisuuden” (Lindqvist, 1995). Minussa maisemassa viipyminen kutsuu esiin tietoisuuden siitä, että toiselta rannalta katsottuna olen itsekin osa horisonttiin vetäytyvää rajaviivaa. Tämä tietoisuus muistuttaa minua paitsi oman näkökykyni, myös koko olemassaoloni reunaehdoista. Tajuan, että se, mikä minulle nyt näyttää pääte pisteeltä, onkin oikeastaan alkupiste jollekin muulle – niin konkreettisesti kuin symbolisesti. Maisemassa olo asettaa minut ja kaikki muut näköpiiriini elementit osaksi suurta kokonaisuutta, samalle viivalle suhteessa viimeiseen rajaan. Maisemassa yhdistyvät näin paradoksaalisesti sekä kokemus omasta rajallisuudesta ja oman minuuteni rajoista, että yhteydestä johonkin suurempaan, oman rajallisuuteni ylittävään kokonaisuuteen. Tämän kaltaista elämän peruskokemusta Lindqvist (1995) luonnehtii prosessiksi, jossa sekä haetaan omaa tilaa että liitytään itseään suurempaan päämäärään.

Edellisten havaintojen valossa maisemakokemuksessani ei lopulta olekaan kyse vain itseni, luonnon tai paikan kohtaamisesta, vaan kokemus lähestyy luonteeltaan spirituaalista eli hengellistä kokemusta. Kapeassa merkityksessä spiritualiteetilla voidaan tarkoittaa uskonnolliseen elämään liittyvää hartaudenharjoitusta, mutta laajemmin määritellen spiritualiteetti voidaan ymmärtää ihmisyyteen luonnollisena osana kuuluvaksi synnynnäistä ominaisuudeksi, jonka yksi ilmentymä uskontokin on. Jälkimmäistä näkökulmaa edustavan David Hayn mukaan spirituaalista kokemusta luonnehtivat kokonaisvaltainen läsnäolo tässä hetkessä (*awareness-sensing*), mysteerin kokeminen ja oman ymmärryksen ylittävän olemassaolon tiedostaminen (*wonder and awe*) sekä arvon kokeminen (*value-sensing*) (Nye & Hay, 1996). Nämä kaikki elementit tunnistan myös omasta maisemakokemuksestani, jossa rajan tajuaminen näyttää johtavan tajuun pyhästä – ja ehkä myös toisin päin?

Rajan ja pyhän käsitteiden avulla olen nyt pystynyt purkamaan ainakin joitakin uneeni liittyvän Maiseman merkityksistä. Olen ymmärtänyt, että rajan ja pyhyden taju liittyvät läheisesti elämän spirituaaliseen ja eksistentiaaliseen ulottuvuuteen, jotka myös limittyvät toistensa kanssa. Tässä vaiheessa kriittinen lukija voi kuitenkin kysyä, mihin rajan ja pyhyden taju lopulta tarvitaan. Onko käsitteillä käyttöarvoa ihmiselle, joka ei jaa samaa maailmankuvaa kuin allekirjoittanut? Humanistisen maantieteen näkökulmasta myös maisemakokemuksen spirituaalisuus määrittyy oman vakaumuksen ja elämänhistorian pohjalta – omalla kohdallani siis jo lapsuudenkodissani juurtuneesta kristillisen uskon sävyttämästä tavasta katsoa ja kokea maailmaa. Eikö tällainen lähtökohta ole moniarvoisessa ja -kulttuurisessa maailmassa jokseenkin kapea ja

2 Sacred juontuu latinan sanoista *sacrum*, *sacer* ja *sanctum*, joista viimeisin tarkoittaa erottelemista. Engl. *set apart*. Sanan *wholeness* taustalla ovat myös sanat *health* ja *happiness* (terveys, onnellisuus) (New World Encyclopedia. Holy).

rajoittava? Olisi varmasti, jos vaatisin muita kohtaamaan maisemansa ja rajansa täsmälleen samoin kuin minä itse. Pyhyyden tajussa näyttää kuitenkin olevan kyse jostakin laajemmasta kuin uskonnollisesta vakaumuksesta. Kyse on tavasta, jolla kukin kohtaa omalla kohdallaan elämänsä perustavanlaatuiset kysymykset, ja siitä, mikä on tämän kohtaamisen vaikutus omaan elämään ja muuhun maailmaan.

Jokaisen ihmiselämän kokonaiskuva hahmottuu aina viimeistään kuoleman rajaa vasten. Useimmiten juuri tätä rajaa myötäeläen ja sitä vasten tempoillen muodostetaan käsitys siitä, mikä itselle on elämässä kaikkein tärkeintä ja luovuttamattominta ja mikä on lopulta oma vastuu suhteessa muuhun elämään (Ojansuu, 2004). Kristinuskon kielellä asian voisi ilmaista myös niin, että pyhyyden tajun erottamattomana vastaparina on synnin taju. Sana synti on saanut suomalaisessa kristillisyydessä vuosisatojen kuluessa varsin synkän leiman ja tullut usein käytetyksi merkityksissä, jotka ovat vieraannuttaneet sen arkielämästä. Seurauksena sanaa on toisinaan pyritty välttelemään kokonaan ja se on joutunut lyömäaseeksi niiden käyttöön, jotka ovat katsooneet itsensä arvollisiksi määrittelemään sen oikeat käyttötarkoitukset. Pohjimmiltaan synnin tajussa on kuitenkin kyse jostain aivan muusta kuin toisten tuomitsemisesta ja määrittelemisestä ylhäältä käsin. Kyse on päinvastoin sen myöntämisestä, että en itse hallitse, tiedä enkä kontrolloi kaikkea ja saatan siten aiheuttaa pahaa silloinkin, kun tahdon hyvää. Synnin taju on näin ollen sukua terveelle itsekritiikille. Pyhyyden taju taas muistuttaa, ettei pahan mahdollisuus tarjoa syytä kyynistystä: mahdollisuus hyvään on aina voimassa, ja jos tarkkoja ollaan, hyvä on jo voittanut Kristuksessa. Teot, jotka vahingoittavat itseäni, muita tai maailmaa ympärilläni, ovat tuomittavia, mutta minua itseäni katsotaan vain kaiken voittaneen rakkauden valossa. Kirkon historiassa tämän paradoksaalisen ihmiskuvan haasteena on ollut pysyä sellaisessa katselukulmassa, josta käsin kumpikaan ääripää ei vääristy. Pelkkien varjojen tuijottaminen suurenuslasilla tukkii näköyhteyden kirkon varsinaiseen asiaan, ilosanomaan, mutta toki pelkkää valoa tuijottamallakin voi sokaistua. Ihmisyyden valööriasteikon molemmissa päissä odottaa rajantajun haurastuminen.

Eksistentiaalisen ja spirituaalisen ulottuvuutensa lisäksi rajan ja pyhyyden tajuun liittyy erottamattomasti siis myös eettinen ulottuvuus, joka koskettaa kaikkia ihmisiä vakaumuksesta riippumatta. Maisemakokemuksessa tämä eettinen ulottuvuus tuo lähelle ekologiset kysymykset. Voin esimerkiksi kysyä itseltäni, onko maisema minulle arvokas silloinkin, kun en ole siinä itse läsnä. Ekoteologisena ajattelijana tunnetun teologian tohtori Pauliina Kainulaisen (2013, 2010) mukaan pyhyyden tajuja tarvitaan länsimaisissa yhteiskunnissa kipeästi elvyttämään sitä kokonaisvaltaista tapaa, jolla maailmaan ja ympäristöön suhtauduttiin ennen teknis-tieteellistä vallankumousta ja ihmisen luontosuhteen vääristymistä kohti yhä voimakkaampaa hyötyajattelua (Kainulainen, 2013). Holistisessa ajattelussa keskeistä maailmassa on yhteenkuuluvuus ja keskinäinen riippuvuus. Ihmisen ruumis ja sielu kuuluvat yhteen, eikä myöskään ihmisen ja luonnon välillä ole keinotekoisia kahtiajakoa (Kainulainen, 2010). Esimerkkejä tällaisesta kokonaisvaltaisesta, pyhän huomioon ottavasta todellisuuskäsityksestä löytyy kaikkialta maailmasta. Australian aboriginaalien spiritualiteetissa on oma sanansa, *dadirri*, kuvaamaan luonnossa tapahtuvaa hiljaista kuuntelua ja läsnäoloa, jonka avulla ihminen voi palautua kokonaiseksi (Stockton, 1995).





Samankaltaista mielenmaisemaa heijastelee myös suomalainen, kristinuskoa edeltänyt elämäntapa, jossa metsällä, eläimillä, pyhillä puilla ja lehdoilla oli keskeinen rooli (Kainulainen, 2013). Vaikka kristinuskon ja suomalaisen luontohengellisuuden kohtaaminen alkoi aikanaan kompastellen, kokonaisvaltaisesta näkökulmasta tulkittuna kristinuskolla ja suomalaisella luontosuhteella on paljon yhteistä. Ekofeministinen teologia on omalta osaltaan pyrkinyt tekemään korjausliikettä pois länsimaisessa kristillisyydessä jalansijaa saaneesta yksisuuntaisesta luontoajattelusta, joka perustuu paljolti luomiskertomuksen yksipuoliseen tulkintaan. Vaihtoehtoista näkökulmaa tarjoaa kristillisestä mystiikasta tuttu jumalakäsitys *panenteismi*,<sup>3</sup> jonka mukaan kaikki on Jumalassa ja Jumala on kaikessa. Tämä ekoteologialle läheinen käsitys Jumalasta nostaa esiin luonnon merkityksen ei vain viljelemisen, vaan yhtä lailla varjelemisen arvoisena. Juuri pyhyden tajun kautta kristinuskon ja suomalainen mielenmaisema voivat Kainulaisen (2013) mukaan kohdata.

Maailman tämänhetkistä tilaa katsoessa ei ole vaikeaa huomata, että pyhyden taju on ollut liian kauan kadoksissa. Ihmisen rooli maisemassa on paisunut suhteetoman suureksi. Pyhyden taju ja siihen kietoutuva eettinen ulottuvuus muistuttavat maisemassa olevaa ihmistä siitä, että tämä ei ole maiseman ainoa mitta. Vakavasti otettaessa tämä oivallus merkitsisi vähintään luonnon itseisarvon tunnustamista ja sen mukaan elämistä – ei vain yksilönä, vaan myös yhteiskuntana. Kristillisestä perinteestä käsin voisi lisäksi ajatella, että ihmisen siirtäessä katseensa maisemasta jää jäljelle Jumalan, itse maiseman Luojan katse. Saman katseen valossa myös ihminen näyttäytyy maiseman osana, ei erillisenä palasena. Tämä katse palauttaa ihmisen oikealle paikalle, osaksi maata, josta on tullutkin. Myöskään maiseman Luoja ei ole paikasta erillinen, vaan läsnä ”pienimmissä lehdykäisissäkin,” kuten Luther asian ilmaisee (Kainulainen 2013; Metzke 1968). Maisema ei ole vain ihmisen ja luonnon välistä horisontaalista suhdetta määrittävä tila, vaan mukana ovat myös korkeus ja syvyys. Tämän vertikaalisen ulottuvuuden kautta maiseman arvoa ei määritä ihmisen katselukulma, vaan jokin itse maisemaakin suurempi tekijä, kolmas osapuoli kaiken taustalla ja keskellä. Tämä kolmas yhdistää toisiinsa kaikki maiseman sävyt valoineen ja varjoineen.

Mutta mitä pyhyden taju ja sen huomioiminen voisi merkitä taiteen näkökulmasta? Taidemaailmassa pyhä on ollut aina sekä kiehtova että ristiriitainen ja hämmentävä aihe. Taide- ja kirkkohistoria ovat kietoutuneet toisiinsa etenkin alkulähteillään niin tiiviisti, että taiteen on ollut tärkeää tehdä kirkkoon pesäeroa aika-ajoin hyvin kriittisinkin äänenpainoin. Kirkon ja taiteen jännitteisen suhteen ei kuitenkaan tarvitsisi olla este vuoropuhelulle yhteisten kiehtovien ilmiöiden, kuten rajantajun äärellä. Installaatiotaiteilija Scott Elliottin (2014) mukaan ympäristötaide sijoittuu taidemuotona eräänlaiseen kynnystilaan. Ympäristötaideteos on tilassa, jossa ihminen pääsee pois tarkkailijan paikalta teoksen osaksi. ”Kun kokija siirtyy pois tilasta, jossa kokijan ja koettavan välillä on tilallinen jako, hän siirtyy kokemuksen synnyttävään kynnystilaan. Tästä kynnystilasta tulee paikka, jossa teos ja kokija sijaitsevat, ´maailman tekemisen prosessin paikka´, kanssaluomus ja olemisen kanssatapahtuma.” (Elliot 2014, s.

3 Pan-en-teismi on eri asia kuin *panteismi*, jossa jumala ja maailma samastetaan (ks. Kainulainen 2013).

62). Teos on näin ollen enemmän kuin materiaa, se syntyy kohtaamisen hetkellä. Itse näkisinkin, että tällaisena kynnystilan taiteena ympäristötaiteella voi olla – ja on jo nyt – tärkeä rooli pyhyden ja rajantajun vaalijana. Ympäristötaide voi ”rajata” tunte mattomasta maastosta merkityksellisiä alueita ja synnyttää näin konkreettisesti uusia maisemia – tai yhtä lailla saada näkemään vanhan maiseman uusin silmin. Ympäristötaide kutsuu osallistumaan maisemaan ja kokemaan sen, ei vain katsomaan sitä ulkopuolelta. Toisaalta itse maisemakokemus voi kutsua taiteelliseen ilmaisuun. Hyvänä esimerkkinä tästä on valokuvataiteilija Pekka Luukkolan teos *Maiseman aika* (2012), jossa valokuvan peruselementit valo, aika ja liike piirtävät maisemaan kiehtovia muodostelmia, joissa yhdistyvät erikoisella tavalla kokemus hetken ohikiitävyydestä ja pysähtymisestä jonkin ajattoman äärelle.

Omalla kohdallani taide on ollut usein reaktioni Maisemassa kokemaani pyhään, jota en ole kyennyt muutoin kuvailemaan. Olen etsinyt tapoja ilmaista kokemaani tavalla, joka toisi esiin jotakin Maiseman todellisuudesta, mutta säilyttäen kokemukseen liittyvän mysteerin elementin. Tässä kiehtovassa mutta vaikeassa prosessissa olen tullut tietoiseksi paitsi omasta rajallisuudestani, myös taiteeseen liittyvistä rajallisuuksista. Upeinkin auringonlasku muuttuu valokuvassa tai maalauksessa helposti klišeiseksi, vaikka se on koettuna koskettanut aidosti ja välittömästi. En saa Maisemaa pysäytettyä enkä vangittua. Ilman ääniä, tuoksuja ja tuulta kuva tavoittaa vain heikon aavistuksen maisemakokemuksen olemuksesta. Perinteisen maisemakuvan kehysten ulkopuolelle astuminen onkin auttanut minua löytämään uusia ja tuoreita tapoja ilmaista, mistä maisemakokemuksessani pohjimmiltaan on kyse.

Maiseman tarkasteleminen rajan ja pyhyden tajun kautta ei anna valmiita vastauksia eikä selitä maisemakokemuksen olemusta tyhjentävästi. Niin turhauttavaa kuin se onkin, näin juuri kuuluu olla: epävarmuus ja hämmennys ovat rajalla olon tunnusmerkkejä (Nuutinen, 2003). Jos rajaa yrittää hallita ja selittää puhki, se katoaa. Rajaan liittyvää mysteerin ja epävarmuuden elementtiä olisikin siis pikemminkin tietoisesti vaalittava ja syleiltävä kuin paettava. Ojansuun (2004) mukaan erityisesti kirkon tehtävä olisi varjella tätä pyhyttä, siis ”sitä kohtaa meissä, jossa me oman sekä yhteisen rajallisuutemme kohtaamme” (s. 127). Itse näkisin tämän tehtävän lankeavan uskonnon lisäksi myös taiteelle, joka lähestyy rajaa omasta erityisestä näkökulmastaan. Maisemakokemuksen tavoin myös taiteellinen kokemus voi pitää sisällään useita spirituaalisen kokemuksen elementtejä. Juuri tästä rinnastuksesta on saanut kimmokkeensa tämän kirjoituksen tekohetkellä Amos Anderssonin taidemuseossa esillä oleva yhteisnäyttely *Pyhän Teresan hurmio*, jossa espanjalaisen mystikon ja pyhimyksen Avilan Teresan voimakas uskonnollinen kokemus on otettu taiteellisen luomisprosessin vertauskuvaksi. Teemaa käsitellään tosin paikoin varsin irrallisena lähtökohdastaan. Pyhän Teresan kokemuksen ytimessä oli tunne yhdistymisestä johonkin itseään suurempaan, Jumalaan. Näyttelyn taiteilijat sen sijaan keskittyvät pakottavaan tarpeeseen luoda taidetta ja ”saavuttaa eräänlainen taiteellinen ekstaasi.” Tässä painopiste on ratkaisevasti erilainen kuin spirituaalisessa kokemuksessa.

Juha Varto (1991) kirjoittaa etiikkaan liittyen hartaudesta avoimuutena ja haluna päästä muu, toinen läpi. Hartaudessa ihminen voi löytää kosketuspinnan, jonka kautta kokea maailma yhtä välittömästi ja spontaanisti kuin vereslihallalla. Vaikka



kosketuspinnassa on kyse yhteydestä maailman kanssa, kokemukseen kuuluu paradoksaalisesti samaan aikaan myös erillisyyden tajuaminen. Juuri rajan taju erottaa Varton mukaan hartauden ekstaasista. Hartaus tarkoittaa Varton mukaan ”tilaa, jossa ihminen on antautunut, luopunut tahdosta, kuvittelusta ja jättäytynyt ajattelemisen spontaanisuudelle. Se ei ole heittäytymistä (*ekstasis*) eikä huolehtimista (*Sorge*) vaan näiden kuvaaman tilan käsittämistä kokonaan uudessa yhteydessä – tai uudessa valossa!” (s. 44).

Parhaimmillaan taide ja uskonto voivat lähestyä samoja ilmiöitä eri katselukulmista toisiaan kunnioittaen ja vastavuoroiseen dialogiin asettuen. Dialogiin antautuminen edellyttää paitsi yhteisten, myös erilaisten piirteiden tunnistamista (Rankanen, 2012). Itse näen, että myös tässä kohtaamisessa on ytimeltään kyse rajan ja pyhyiden tajusta. Sen paremmin taide kuin uskonto eivät kykene omistamaan tai selittämään elämän mysteeristä ulottuvuutta läpikotaisin. Tämä salaisuus ei ole taltutettavissa taiteen olemusta rajoittaviin dogmaattisiin selitysmalleihin, eikä sitä saa antautumaan uskonnollisilla symboleilla ratsastavin taiteellisin yllätyshyökkäyksin. Kaikkien yritysten jälkeen jäljelle jää yhteinen ihmetyksen aihe – raja. Ajassamme, jossa päätöksiä tehdään yhä vahvemmin tehokkuus ja talous edellä, tämän rajan synnyttämien oivallusten ja kysymysten äärellä oleminen näyttäytyy suunnattoman arvokkaana paitsi itsemme, myös yhteisen ympäristömme vuoksi. Olemme jo nähneet, mitä luonnolle voi tapahtua, ellemmme näe maailmassa mitään itseämme suurempaa. Tässä kohtaa jopa sirpaloituvien arvojen maailmassa elävä ihminen postmodernismin tuolla puolen voi tunnistaa häivähdyksen ikivanhasta, kollektiivisesta synnin tajusta.

Omalla kohdallani maisemakokemuksesta on nähtävästi tullut tärkeä tapa pysähtyä rajan asettamien suurten kysymysten ääreen ja tutkia sitä hämmennystä ja ihmetystä, jota se minussa herättää – odottaa avoimena ja olla vereslihalla maailmaa vasten. Paradoksaalista on, että juuri maahan kiinnittyessäni olen lähempänä taivasta kuin yrittäessäni ponnistella sinne omin avuin. Juuri tätä, kyynisyydeltä varjelevaa kokemusta uneni nosturit kävivät niin röyhkeästi uhkaamassa ja rikkomassa. Heräsin unestani järven loiskeeseen ja sanoinkuvaamattomaan helpotukseen siitä, että Maisema oli entisellään. En silti voinut olla miettimättä, miten unen tarina olisi jatkunut. Luultavasti olisin tarttunut kaukoputkeen ja nähnyt hirviökoneen ohjaamossa aivan tavallisen, rajantajunsa kanssa kamppailevan ihmishahmon – sellaisen kuin minä itse.

- ANTTONEN, V. (1996). *Ihmisen ja maan rajat. 'Pyhä' kulttuurisena kategoriana*. Helsinki, Suomi: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 646.
- DISSANAYKE, E. (2003). The core of art: Making special. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 13–38.
- ELLIOT, J. (2014). Kynnystila: ympäristöä etsimässä. Teoksessa M. Hakuri (Toim.), *Paikka vai tila* (s. 58–65). Helsinki, Suomi: Aalto Arts Books.
- HALLA, T. (2003). Maiseman esteettinen kokeeminen. Filosofian pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. [Verkkojulkaisu.] Viitattu 4.1.2016. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2003917924>
- KAINULAINEN, P. (2013). *Metsän teologia*. Helsinki, Suomi: Kirjapaja.
- KAINULAINEN, P. (2010). *Missä sielu lepää*. Helsinki, Suomi: Kirjapaja.
- LINDQVIST, M. (1995). *Mieli vai tarkoitus?* Helsinki, Suomi: Otava.
- LUUKKOLA, P. (2012) *Maiseman aika*. Helsinki, Suomi: Aalto-ARTS Books.
- METZKE, E. (1968). *Jumala ja materia. Lutherin sakramenttiteologian maailmankatsomuksellinen merkitys* (Suom. Anja ja Heikki Kirjavainen). Pieksämäki, Suomi: Suomen Evankeliumiyhdistys.
- NEW WORLD ENCYCLOPEDIA. Holy. Saatavilla: <http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Holy&oldid=680307>
- NYE, R. & HAY, D. (1996). Identifying children's spirituality: How do we start without a starting point? *British Journal of Religious Education*, 18, 144–154.
- OJANSUU, J. (2004). *Pyhyys – rajalla oleva ihminen*. Helsinki, Suomi: WSOY.
- RAIVO, P. (1997). Kulttuurimaisema. Alue, näkymä vai tapa nähdä. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (Toim.), *Tila, paikka ja maisema, tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen* (s. 193–209). Tampere. Suomi: Vastapaino.
- RANKANEN, M. (2012). Taiteen ja terapian vuoropuhelu. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2 (1), 32–43.
- SCHEMANN, A. (1992). *Maailman elämän edestä. Sakramentit ja ortodoksisuus* (Suom. Sirkka Maria Markkanen ja Matti Sidoroff). Kuopio, Suomi: Ortodoksinen veljestö ry.
- STOCKTON, E. (1995). *The Aboriginal Gift. Spirituality for Nation*. Alexandria, Australia: Millenium Books.
- TANI, S. (1997). Maantiede ja kuvien todellisuudet. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (Toim.), *Tila, paikka ja maisema – tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen* (s. 211–226). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- THOREAU, H. D. (2010). *Walden: elämää metsässä*. (Suom. Antti Immonen) Helsinki, Suomi: Kirjapaja.
- TORVINEN, H. (2011). *Muistojen värittämät maisemat*. Humanistisen maantieteen näkemyksiä aistien, muistojen ja paikkojen merkityksistä. Hybris 3/2011. [Verkkojulkaisu.] <http://hybrislehti.net/hybris-32011/muistojen-vaerittamat-maisemat>
- VARTO, J. (1991). *Laulu maasta. Luennot etiikasta*. Tampere, Suomi: Tampereen yliopisto.
- VIENOLA, M. (2014). *Pyhä – Ihmisen raja*. Hybris 1/2014. [Verkkojulkaisu.] [http://hybrislehti.net/12014---pyhä/pyhä---ihmisen-raja](http://hybrislehti.net/12014---pyha/pyha---ihmisen-raja)

# Metsään menemistä, poluilta pois astumista



HENRIKA YLIRISKU on tohtorikoulutettava taidekasvattaja (TaM) ja maantieteen opettaja. Hänellä on lisäksi 3. dan musta yö japanilaisessa budolaji taidossa. Taidon pitkäaikainen harjoittaminen on saattanut hänet tutkimaan kehollisuuden ja taidekasvatuksen yhteyksiä.

Kirjoituksessani käsittelen ihmisen maailmasuhdetta ja sen kokemuksellista rakentumista. Pohdin, miksi länsimaisen subjektiivisen kokemuksen murtuminen sekä ihmisen ja maailman suhteen uudelleen ajattelemisen ovat tarpeen eettisemmän ja kestävämmän maailmasuhteen syntymisessä. Käsittelen maailmasuhteen muuttumisen mahdollisuutta ja vaikeutta filosofisen, oppimisen ja taiteellisen toiminnan näkökulmien kautta. Lähestyn ihmisen kokemuksellista erillisyyttä ja hallintaa rikkovia, yllättäviäkin käytäntöjä kuvaamalla suunnistamista. Systemaattinen harjoittelu ja metäkokenusten herättämä ihmettely rakentavat uudelleen käsitystäni oppimisesta ja taidekasvatuksen pedagogiikasta.

#### SUBJEKTIIVINEN KOKEMUS JA SEN MURTUMINEN

Juha Varton (1992) mukaan länsimainen subjektiivisuus tarkoittaa suhdetta maailmaan, jossa kaikki koettu tulkitaan ihmisen omasta näkökulmasta. Ihminen luo kokemuksistaan ja tiedoistaan itselleen elämämaailman, joka toimii hänen omien sääntöjensä mukaan. Tällöin subjektiivisesta kokemuksesta muodostuu helposti totaliteetti, jossa ihminen itse yrittää olla koko maailma, kaiken mitta.

Tere Vadén (2000, 2010) täsmentää, että subjektiivinen kokemus pyrkii luonnon ja itsen hallitsemiseen, ennustettavuuteen ja identiteetin ykseyteen. Tämän kokemuksen tavan suuri ongelma on kuitenkin, kuinka toiseus, eli muu kuin ihmisen subjekti, tulee ymmärretyksi. Subjektin kontrolloiva suhde maailmaan synnyttää ja pitää yllä ajattelun, kielen ja kokemuksen tapoja, jotka luovat erillisyyttä suhteessa muihin olentoihin (Lummaa, 2015). Muut olennot ovat tällöin olemassa subjektia varten objekteina, resursseina (Bryant, 2011).

Erillisuus, ihmiskeskeisyys ja dualistinen subjekti–objekti-jako kuuluvat länsimaisen subjektiivisen ajattelun ja suhteessa olemisen kulttuuriin perusrakenteisiin, jotka otetaan annettuina. Monet tutkijat väittävät, että pohdittaessa sosio-ekologisia kriisejä ja kulttuurien kestävämmyyttä tulisi huomiota suunnata näihin subjektiivista suhdetta synnyttäviin ja ylläpitäviin juuriin (esim. Bowers, 2001; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015; Plumwood, 2002; Sterling, 2009, 2010). Länsimaisen ajattelun perusrakenteita tarkastellaan tässä keskustelussa monin käsittein: juurimetaforina (Bowers, 2001; Martusewicz et al., 2015), modernistisen ajattelun paradigmatena (Sterling, 2009) ja teknologisen ajatteluna (Vadén, 2000, 2004).

Ihmisen kokemuksessa subjektiivinen kokemus ei kuitenkaan ole kaikki, sillä siinä on myös ristiriitaisia, moniäänisiä ja epäyhdenmukaisia aineksia. Asubjektiivinen kokemus on Tere Vadénin (2000, 2004) mukaan subjektin rajojen murtumista: kokemukseen osallistuu jokin toinenkin. Tämä jokin toinen on ennakoimatonta, jota ihminen itse ei voi kontrolloida eikä määrätä. Asubjektiivinen kokemus, rajojen murtuminen, joka voi tihkua subjektin hallinnan ohi vaikkapa luontokokemuksissa tai juhlan huumassa, on Vadénin mukaan puhtaimmillaan elämän riemun kokemista, osallisuutta ja jatkuvuutta. Ristiriitaisuus kytee Vadénin (2000, 2010) näkemyksen mukaan siinä, että subjektiivisen yksinäisyyden alle peittyneen kokemuksen alue kaipaa kokemuksen

moniäänisyyden jatkuvuutta ja yhteyttä, jota subjekti selkeine rajoineen ja hallintapyrkimyksineen kuitenkin vastustaa.

Varto (1991, 1992) näkee, että ihmisen oman totaliteetin, subjektiivisen kokeamisen tavan, murtuminen on portti eettisempään maailmasuhteeseen. Eettinen oleminen maailmassa tarkoittaa Varton mukaan asettumista avoimuuteen, jossa ihminen ei itse perustele itseään, vaan on avoinna kohti maailmaa, toista. Tällaisessa kokonaisessa maailmasuhteessa maailma kertoo itsestään ihmisessä. Eettisen olemisen Varto näkee kokemuksellisena, eli kehollisena ja aistisena. Tällöin keho on huokoinen, välitön ja ensisijainen kosketuspinta maailman kanssa, ei instrumentaalinen väline järjelle tai älylle. Varto esittää, että tarvitsemme tietoista harjoittelua, odottamista ja antautumista, että ihmisen itselleen rakentama mittakaava, ihmisen suljettu kokonaisuus voisi murtua.

#### TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN JA TAIDE

Vadénin (2004) mukaan kestävämpään, eettisempään maailmasuhteeseen oppiminen vaatii subjektiivisten kokemistapojen purkamista ja uusien kokemuksen tapojen luomista, maailmasuhteen toisen elämistä ja uudelleen käsittämistä. Kokemuksen moniäänisyyden ja ristiriitaisuudenkin hyväksymisen (ja silleen jättämisen) suuntaan kulkeminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. On paradoksaalista yrittää suunnata kohti kokemuksia, jotka kyseenalaistavat olemassa olevat käsitykset minuudesta ja oman maailmasuhteen rakentumisesta. Hallitun ja hallitsemattoman, tunnetun ja tuntemattoman välillä käytävä rajankäynti ja neuvottelu on tavoitteellisuuteen ja selkeyteen pyrkivälle subjektiiviselle kokemuksen alueelle vastentahtoista.

Näen, että totuttujen kokemuksen tapojen purkaminen ja uusien luominen vaatii oppimisen käsittämistä muunakin kuin toiminnan ja ajattelemisen tapojen muuttumisena. Stephen Sterlingin (2010) hahmotelma transformatiivisesta oppimisesta viitoittaa tarkasteluani maailmasuhteen kokemuksellisen pohjan uudelleen rakentumisesta. Sterling käsittää oppimisen kolmena eri tasona ja muuttumisen laatuna. Ensimmäisen tason oppimisessa opitaan tekemään annettujen rakenteiden puitteissa ”enemmän samaa” mutta paremmin ja tehokkaammin kuin aiemmin. Sterlingin mukaan suurin osa virallisesti annetusta koulutuksesta tarkoittaa tämän tasoista ylläpito-oppimista. Toisen tason oppiminen, metaoppiminen, haastaa oppijan kriittisesti tarkastelemaan uskomuksiaan, ajatteluaan ja arvojaan. Vaihtoehtoisten näkökulmien syvälinen tarkastelu synnyttää eettistä pohdintaa ja saattaa herättää oppijassa ristiriitaisuuden kokemuksia ja vastustusta. Olemassa olevat maailmasuhteen perusrakenteet eivät kuitenkaan Sterlingin mukaan metaoppimisessa kyseenalaistu, vaan opitaan tekemään ”parempia asioita” (*learning within paradigm*). Vasta oppimisen kolmas taso, episteeminen oppiminen, merkitsee muutosta maailmasuhteessa: kokonaisvaltaista tietoisuuden, havaitsemisen, kokemuksen ja ajattelemisen transformaatiota. Sterling (2010) kuvaa tätä paradigmaattisena muutoksena, joka saa ”näkemään asiat toisin”.

Sekä Sterlingin oppimisen näkemys että Vadénin filosofinen näkökulma valottavat maailmasuhteen kokemuksellisen pohjan muuttumisen mahdollisuutta mutta myös

vaikeutta. Vadén (2004) näkee, että ihmisen hallittuun yksinäisyyteen pyrkivä kokemus myöntyy rajojensa murtumiseen, asubjektiiiviseen kokemukseen, vaivoin, tuskalla ja vastaan taistellen. Sterling (2010) kuvailee episteemisen, transformatiivisen oppimisen prosessia oppijalle vaativana, kaaoksellisena ja hämmentävänä. Ajattelun ja kokemuksen perusrakenteiden muotoutuminen uudelleen voi olla Sterlingin kuvauksen mukaan kriisikokemuksen kaltainen pitkä ajanjakso, jota leimaavat hajanaisuus ja epäyhdenmukaisuus omien kokemusten ja oletusten välillä. Kuinka haparoida kohti jotakin, josta ei tiedä, kuinka sille pitäisi avautua?

Voisiko uudenlaisten merkitysten ja ajattelemisen tapojen rakentaminen tukea maailmasuhteen muuttumista? Mielestäni esimerkiksi objektorientoituneeksi ontologiaksi (*object-oriented ontology*) nimetty filosofinen suuntaus tarjoaa käyttökelpoisia käsitteitä ihmisen maailmasuhteen uudelleen sanoittamiseen. Timothy Morton (2010) ja Levi Bryant (2011) ovat kirjoituksissaan etsineet tapoja ajatella inhimillisen ja ei-inhimillisen, subjektuuden ja objektuuden suhteita siten, että kykenisimme mieltämään itsemme toimijoina toisten toimijoiden joukossa. Morton (2010) lähtee purkamaan hierarkkisia subjekti–objekti–rakenteita ekologisen ajattelun (*ecological thought*) käsitteen kautta. Bryant (2011) lähestyy samaa teemaa erämaaontologian (*wilderness ontology*) avulla. Luen kummankin filosofin tekstejä kutsuna tutkimaan maailmaa, joka ei olisi ihmisen antamien merkityksenantojen sulkeuma, vaan maailma, joka perustuu toisten kanssa olemiseen.

On myös toimintatapoja ja tilanteita, joiden äärelle hakeutuminen ja joille altistuminen saattavat edistää totalisoivan ja erillisen länsimaisen kokemuksen tavan purkautumista. Taiteessa on pitkä perinne toisin näkemiselle, tekemiselle ja ajattelemiselle (mm. Varto, 2008a, 2008b, 2008c; Pusa, 2015). Taiteellinen toiminta on tyypillisesti kehollista ja aistista ja harjaannuttaa ei-tavanomaiseen, lateraaliseen ajatteluun. Varto (2008a) kuvailee taiteellista toimintaa kokeilevaksi ja vastuksille altistuvaksi. Toiminnan luonteeseen kuuluvat myös tapahtumisen yllättävyys ja ennalta-arvaamattomuus, mutta samalla menetelmällisesti etenevä suhtautuminen ja toistuva opitun koettelu. Taiteellinen toiminta saattaa opastaa suuntaan, jossa on tilaa tutkia rajoja, venyttää niitä ja ruokkia rohkeutta astua vieraille alueille.

Siirryn seuraavaksi kuvaamaan toimintaa, suunnistamista metsässä. Suunnistamisen sääntöpelissä pyritään kiertämään karttaan merkityistä rasteista muodostuva rata maastossa mahdollisimman ripeästi. Ensimmäiset miellelyhtymät suunnistamisesta liittyvät useimmiten yksilökeskeiseen kilpaurheiluun, jolla on juuret sotilaskoulutuksessa. Itse aloitin suunnistamisen joitakin vuosia sitten liikuntaharrastuksena, mutta ajan myötä sen merkitys on saanut uusia ulottuvuuksia. Olen alkanut ymmärtää suunnistamisen tietyn alueen kokemuksellisenä kartoittamisena, jossa tulkinta alueen maantieteellisestä reproduktiosta, kartasta, yhdistyy keholliseen kokemukseen todellisessa ympäristössä. Näen suunnistamisen nyt menetelmänä, jonka avulla on mahdollista tutkia kokemusta ja koetella omaa sijaintia maailmassa. Suunnistamisen sääntöpeliliottuvuus tarjoaa protokollan, jonka raamien tarjoamassa vapaassa tilassa minun on mahdollista rikkoa totuttua arkista havaitsemisen ja liikkumisen tapaa.

Näin katsottuna suunnistamisen voi yhdistää käsite- ja kävelytaidetta sekä karttografiaa yhdistäviin taiteellisiin toimintatapoihin. Näistä esimerkkinä mainittakoon

Guy Debordin ja kansainvälisten situationistien psykomaantieteestä ammentava *dérive* (ajelehtiminen) -kävelystrategia. (O'Rourke, 2013; Sederholm, 1994). Myös Richard Longin kävelyteokset, joissa hän on kulkenut esimerkiksi samaa linjaa edestakaisin päivien ajan, ovat syntyneet etukäteen valitun protokollan varaan (O'Rourke, 2013).

### UMPIMETSÄÄN

Ensimmäisillä kerroilla suunnistusmetsässä olin pelokas ja epävarma. Epäilin, osaanko lukea karttaa riittävän hyvin, että pääsisin lopulta metsästä pois. Pikkuhiljaa uskalsin kuitenkin luottaa siihen, että löydän kaikki annetut rastit ennen iltapimeää. Kun aikaa kului ja harjoitusta kertyi, aloin silloin tällöin saavuttaa myös kokemuksia, joissa kulku metsässä virtasi pakottomasti ja helposti. En enää juurikaan kompuroinut epätasaisessa metsänpohjassa, uskalsin lähteä pois poluilta ja luotin siihen, että kompassisuuntaa seuraamalla päädyn olettamaani sijaintiin.

Vaikka on nautinnollista kokea sulavia maastossa etenemisen hetkiä, tarkoittaa suunnistusmetsän todellisuus jatkuvaa jalansijojen etsimistä, luovimista ja terävien oksien väistelemistä. Suunnistaessa löydän itseni pyrkimästä läpi risukoiden, tiheiköiden ja tuulenskaatojen, paikoista, jonne en esimerkiksi marjastaessani tai sienestäessäni koskaan ajautuisi. Luonnon ylevä läpitukenyys on läsnä jopa puoliurbaaneissa talousmetsissä, joissa pääkaupunkiseudulla useimmiten suunnistetaan. Iltahämärän laskeutuminen tai rankka ukkoskuuro kesken suunnistamisen murtavat herkästi turvallisen kontekstin. Liikkuva ihmiskeho metsässä on paljas ja haavoittuvainen.

Harjoitellessani kohtasin myös hetkiä, joita voisi kutsua suunnistussuorituksen kannalta virheiksi tai epäonnistumisiksi. Jos kykeneväisyyden tai suuren itseluottamuksen aiheuttama hybris uhkasi vallata minut, oli palaute konkreettinen ja välitön. Yhtäkkiä olin kadottanut tietoisuuden sijainnistani, pummannut (ruotsiksi *bomma*, missata). Olen huomannut, että pummaaminen tapahtuu, jos keskittyminen herpaantuu, jos tuudittautuu seuraamaan toista suunnistajaa, jos on kiireen tunne, jos vahingossa pitää kompassia hieman vinossa tai jos fyysisesti väsy riittävästi. Pummaamisen tajuttuun on löydettävä itsensä kartalta uudelleen eli etsiydyttävä sijaintiin, jonka onnistuu tunnistamaan samaksi sekä kartalla että todellisessa maastossa. Pummaamisen hetket ovat kuin yllättäviä aukkoja: oletettu ja koettu eivät kohtaakaan.

Pummaamisen yhteydessä on myös mahdollista saavuttaa kokonaisvaltainen eksymisen kokemus. Silloin hukkaan ymmärryksen sijainnistani täysin. Tunnistan muutamissa kohtaamissani eksymisen kokemuksissa samoja piirteitä kuin vanhoissa kansansaduissa ja tarinoissa, joissa joudutaan metsänpeittoon. Vaikka omat eksymisen kokemukseni eivät selity metsänhaltijoiden tai muiden myyttisten voimien toimilla, muuttuvat paikassa olemisen kokemukset odottamatta ja kokonaisvaltaisesti. Ajan kokemus venyy, käsitys suunnista, etäisyyksistä ja mahdollisista sijainneista kartalla hapertuu. Metsä tuntuu nielaisevan minut: välinpitämätön, tumma, painava peitto kääriytyy ympärilleni.

Suunnistaessa tasapainoilien rajapinnoilla. Hahmotanko, missä olen? Mitä tapahtuu, jos joudun antamaan haluamalleni hallinnalle periksi ja olemaan mukana metsän

ehdoilla? Totuttu suhde ympäristöön, joka pysyy yllä varsinkin urbaanissa miljöössä varsin tiedostamatta, alkaa suunnistusmetsässä toistojen myötä hiertyä ja hankautua. Saan palautetta, että olen suhteessa ympäröivään ja sen materiaalisuuteen tavalla, jossa minä en dominoi enkä ole keskiössä. On pakko nöyrytyä ja osallistua ennakoimattomuuteen. Kokemukset tästä tuottavat outoa tyydytystä:

Syyskuinen tihkusade kastelee minut tasapuolisen läpimäräksi kaikkialta. Polvia pitää nostella korkealle, että rämeellä pääsee juosten suopursumättäiden yli. Kartasta on vaikea saada selvää, sillä se on alkanut vettyä reikiintyneen suojamuovin sisällä. Lasken ojia ja tunnen olevani menossa oikeaan suuntaan. Minulla on höyryävän lämmin, hengästyneisyys tuntuu hyvältä. Ei haittaa, vaikka suunnistuskenkien sisältä tirskuu joka askeleella ruskeaa vettä. Kuulun juuri tänne, harmaaseen metsään. Tässä olen elossa. Liikkeessä, etenemä, kohta poissa. Ajallinen viiva.

Kokemukset suunnistusmetsässä ovat vaihtelevia ja häilyviä. Välillä tunnen olevani metsässä avuton kaupunkilaisturisti, välillä valloittaja tai tutkimusmatkailija, välillä metsän jatkuvuuteen katoava eläin. Minun on kuitenkin jälkikäteen suunnistuskokemuksiani pohtiessani helppo tunnistaa virtaavia sulautumisen kokemuksen hetkiä. Subjektiviisen kokemisen järkkyminen ei ole ollut pakotettua tai traumaattista. Enemmän se on tuntunut tarkoituksettomalta ajautumiselta. Kuten kuvauksessa syksyisellä suolla, hetkissä, joissa olemassaolon riemu on läsnä, olen ilmeisesti edennyt metsässä siten, että subjektiivinen näkökulma ja hallinta on kuin vahingossa ohittunut. Ehkä siksi, että suunnistaminen on jopa rajun kehollista ja fyysistä. Se vaatii intensiivistä keskittymistä ja kehollista osallistumista ympäristöön. En voi rajata tai valita itselleni sopivia ja mieluisia osia todellisuudesta, vaan minuun tunkeutuu kokemuksen koko kirjo. Joudun ehkä hetkellisesti tunnustamaan, että subjektiivinen kontrolli ei riitä. Metsä vuotaa läpi.

Eksymisen kokemuksiin on kuulunut voimakas ja kauhistuttavakin tuntu toiseuden ja vierauden läsnäoloista. Aivan kuin subjekti katoaisi kokonaan ja sulaisi osaksi metsää. Mortonin (2010) mukaan yhteyden kokemukseen (*interconnectedness*) kuuluu erottamattomasti selittämätön erillisyyden ja toiseuden läsnäolo. Kohtaamme toisissa olennoissa ja siten myös itsessämme vierautta, jota emme voi hallita ymmärtämällä (Varto, 1991). Morton (2010) korostaa tätä lähtemätöntä outoutta kutsumalla elämän vyyhdissä (*mesh*) kohtaamiamme olentoja vieraiksi vieraiksi (*strange strangers*) (s. 40–42).

#### MAAILMASUHTEEN HIDAS MUUTTUMINEN

En alun perin lähtenyt tarkoituksellisesti haastamaan maailmasuhdettani kehollis-kokemuksellisesti enkä metsään mennessäni osannut valita tietoista odottamista ja antautumista. Törmättyäni suunnistusmetsässä toistuvasti minua voimakkaasti koskettaneisiin ja pysäyttäneisiin ilmiöihin ryhdyin ihmetyksen ja osin intuition ajamana



Jalat jatkavat kevyttä juoksua epätasaisessa kanervikossa samalla kun vilkuilen vuoronperään kompassiani ja edessä olevaa maastoa. Väiliä katsahdan toisessa kädessäni olevaa karttaa. Oikealla, mäen alapuolella pitäisi nyt näkyä pelon reuna. Siellä se onkin. Vitosrastin pitäisi olla samalla linjalla rinteessä. Kivenheiton päässä. Tuolla, rastiilippu! Jes! Emitin leimaamisen jälkeen käännän etenemissuunnan jyrkästi vasemmalle ja jatkan hengästyneenä juoksua. Mitä kartta sanoo? Selkein reitti seuraavalle rastille lähtee nousemaan suuren kiven jälkeen ylämäkeen, nuoreen taimikkoon. Seuraavaksi ohitan pienen suon. Hiljennän kohta kävelyn ja epäröin. En osaa arvioida, kuinka kauas olen tullut. Kartassa on identtisiä avokallioita ja erikokoisia kiviä tuikihassa. Mikä näistä on nyt juuri se, jossa olen? Vasemmalla pitäisi näkyä tiheikön reuna, suurempi kivi, ja rasti sen luona. Ei näy. Huomaan muuttaman suunnistajan viilhtavan puiden taa kauempana vasemmalla.





etsimään teoreettista kirjallisuutta, joka auttaisi minua sanallistamaan ja hahmottamaan kokemuksiani paremmin. Ensimmäisen suunnistusvuoden jälkeen päätin tietoisesti suhtautua suunnistamiseen paitsi liikuntana ja kartanlukuharjoitteluna, myös kehollis-kokemuksellisena harjoittamisena. Asennoiduin harjoittamiseen sitkeydellä ja sitouduin pitkäkestoiseen toistamiseen odottamatta jonkinlaista valmistumista tai maalin löytymistä. Omat itsearvoiset motiivinsa harjoittamisen jatkamiseen löytyvät satunnaisissa riemun ja yhteenkuuluvaisuuden kokemuksen hetkissä, joihin samaan aikaan kuuluvat lähtemättömästi vierauden, riippuvaisuuden ja rajallisuuden läsnäolo.

Joku valokuvaa, joku piirtää, joku tanssii, joku juoksee. Minulle kohdallinen maailmasuhteen työstämisen tapa ilmeisesti on raastinraudan kaltainen rouheus toiminnallisuus, jossa on tilaa kokemukselliselle ristiriitaisuudelle. Tarkoitan tällä harjoittamista, joka yhdestä tulokulmasta katsottuna sallii ajatuksen tavoiterationaalisesta päämäärästä ja palkitsevuudesta. Tämä mahdollistaa sitkeän ja hellittämättömän asenteen harjoittamisen tahtomiseen. Kuitenkin samaan aikaan harjoittamisen kehollinen rasite, intensiivisen aistisen läsnäolon vaatimus ja metsän materiaallinen vastus virittävät harjoittamisen kohti kokemuksen yksinäisyyden murtumisen mahdollisuutta, jota en voi tietoisesti tahtoa. Uusia sävyjä harjoittamiseeni on avannut myös Mortonilta (2010) ensin leikkimielisesti omaksumani ajatus siitä, miten ei-inhimillinen metsä voisi toimia opettajanani.

Uusiin kokemuksen tapoihin harjaantuminen vaatii sisukasta toistamista ja säännöllisyyttä, hivuttamista arkeen. Maailmasuhteen toisin eläminen ei vielä rakennu puolella vuodessa viikoittaisilla harjoituksilla. Pohjaahan myös esimerkiksi zen-filosofia keholliseen, pitkäkestoiseen harjoittamiseen, jonka kautta kokemuksellisesti opitaan uutta suhdetta maailmassa olemiseen (Klemola, 2004; Varto, 1992).

Sterlingin (2009, 2010, 2012) mukaan joudumme väistämättä toistuvasti transformatiivisen oppimisen ja maailmasuhteen uudelleen arvioimisen eteen. Yllättävät kriisit ja shokit ajavat oppimaan ja muuttumaan reaktiivisesti. Sterling esittää, että meidän tulisi opetella suhtautumaan ajallemme tyypillisiin nopeisiin muutoksiin, epävakauteen, kompleksisuuteen ja kaaoksisuuteen reaktiivisuuden sijaan ennakoivasti oppien. Ennakoivalla oppimisella hän tarkoittaa avoimena ja joustavana pysyvän ja muuttumiseen myöntyvän asenteen omaksumista.

Sterlingin kuvaamassa avoimuuteen ja muuttumiseen myöntyvässä asenteessa mielestäni oleellista on ajatus, että kyse ei ole kokemuksellisesti ristiriidattomasta ja eheästä tilasta, jonka voisi saavuttaa lopullisesti. Minulle tähän asenteeseen suuntaaminen merkitsee jatkuvaa työstämistä: tasapainoilun, kompuroimisen, erehtymisen ja ylilyöntien kautta kokeillen oppimista. Näen kokemukselliset virheet ja yllättävät tapahtumat tässä tärkeinä alkusysäyksinä. Muutoin näkymättömäksi jäävä annettu voi tulla säröjen ja poikkeamien kautta näkyväksi. Kuvailen samaa suunnistamisen kautta: Ilman pummaamisen kokemuksia suunnistaminen olisi saattanut jäädä minulle urheiluharastukseksi, jolla ei ole maailmasuhteen muuttumisessa merkitystä. Jos olisi suoriutunut annetusta suunnistustehtävästä metsässä odotusteni mukaan, en olisi joutunut hämmennyksiin eikä kykeneväisyyteni olisi tullut kyseenalaistetuksi. Pummaamisen sävyjen kirjoon tutustuminen koettelemalla on ollut tärkeä epämukavuusalue harjoittamisen asenteen avautumisessa.

Kun ajattelen maailmasuhteen muuttumista, ei oppimista voi hahmottaa lineaarisena jatkumona tai prosessina, jossa oppijan tai opettajan roolit olisivat helposti tunnistettavia ja tavoitteet artikuloitavissa, saati arvioitavissa päämääristä käsin. Luopuminen yleispätevyyden ihanteesta, minuuden yksinäisyydestä ja hallinnassa pysyvistä rakenteista johdattaa kohti paikallisia, ainutkertaisia ja jatkuvasti muuntuvia pedagogisia tilanteita. Maailmasuhteen työstämiseen liittyvä oppiminen ei myöskään rajoitu vuorovaikutustilanteisiin ammattipedagogin kanssa, vaan leviää kaikkeen elämiseen.

Valmiiden polkujen hylkääminen haastaa harjaantumaan avoimuuden ja ristiriitaisuuksien kanssa elämiseen. Taidepedagogiikan kannalta tämä ei kuitenkaan tarkoita opetusta, jossa vellottaisiin täydessä määrittelemättömyyden tilassa. Jonkinasteiset raamit ja rakenteet antavat uskallusta virheiden, säröjen ja avoimuuden äärellä viipymiseen. Näen, että pitkäkestoisen harjoittamisen asenteen syntymistä tukee puhuminen oppimisesta ja taiteellisesta toiminnasta tavalla, jossa kärsivällisyys, uteliaisuus, sitkeä koetteleminen ja kokemuksen paradoksaalinenkin moniäänisyys saavat tilaa. Ymmärrän samalla, että näin toimiminen on haastavaa erityisesti virallisen koulutusjärjestelmän puitteissa, joissa suorittaminen, ulkoapäin määritellyt tavoitteet, sirpaleisuus ja halu saavuttaa nopeita tuloksia ovat arkipäivää.

Ajattelen Riku Saastamoisen (2012) tavoin, että taidepedagogi voi avata mahdollisuuksia ja auttaa huomaamaan yhteyksiä, mutta ei tarjota oikeita vastauksia. Eettisen olemisen kannalta ajateltuna toisen muuttumista ei toisen puolesta voi löytää.

- BOWERS, C. A. (2002). *How Language Limits Our Understanding of Environmental Education*. [online article]. Saatavilla: <http://www.cabowers.net/pdf/howlanguage/limits2001.pdf>
- BRYANT, L. R. (2011). Wilderness Ontology. Teoksessa C. Jeffery (Toim.), *Preternatural* (s. 19–26). New York, USA: Punctum Books.
- KLEMOLA, T. (2004). *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- LUMMAA, K. (2014). Antroposeeni ja objektien ekologia – Ihmisen luontosuhde humanismin jälkeen. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (Toim.), *Posthumanismi* (s. 265–288). Turku, Suomi: Eetos.
- MARTUSEWICZ, R., EDMUNDSON, J. & LUPINACCI, J. (2015). *EcoJustice Education – Towards Diverse, Democratic and Sustainable communities* (2. painos). New York, USA: Routledge.
- MORTON, T. (2010). *The Ecological Thought*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- O'ROURKE, K. (2013). *Walking and Mapping – Artists as cartographers*. Cambridge, USA: MIT Press.
- PUSA, T. (2015). Toisin tekemisen yhteiskunnallisuus. Teoksessa K. Heimonen, M. Kallio-Tavin & T. Pusa, *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta* (s. 57–80). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- PLUMWOOD, V. (2002). *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. New York, USA: Routledge.
- SAASTAMOINEN, R. (2012). Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 13–15). Helsinki, Suomi: Teatterikorkeakoulu.
- SEDERHOLM, H. (1994). *Intellektuaalista terrorismia. Kansainväliset situationistit 1957–72*. Jyväskylä, Suomi: The University of Jyväskylä, Jyväskylä Studies in the Arts, no. 44.
- STERLING, S. (2009). Ecological Intelligence. Teoksessa A. Stibbe (Toim.), *The Handbook of Sustainability Literacy: Skills for a Changing World* (s. 77–83). Lontoo, UK: Green Books Ltd.
- STERLING, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 11 (5), 17–33.
- STERLING, S. (2012). Afterword: let's face the music and dance? Teoksessa A. E. Wals & P. B. Corcoran (Toim.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (s. 511–516). Wageningen, Alankomaat: Wageningen Academic Publishers.
- VADÉN, T. (2000). *Ajo ja jälki: Filosofisia esseitä kielestä ja ajattelusta*. Jyväskylä, Suomi: Atena.
- VADÉN, T. (2004). Mitä on paikallinen ajattelu? *Niin & näin*, 1, 49–55.
- VADÉN, T. (2015). *Kaksijalkainen vallankumous*. Tampere, Suomi: Osuuskunta rohkeaan reunaan.
- VARTO, J. (1991). *Laulu maasta – Luennot etiikasta*. Tampere, Suomi: Tampereen yliopisto.
- VARTO, J. (1992). *Filosofian taito*. Helsinki, Suomi: Kirjayhtymä.
- VARTO, J. (2008a). Onko kasvatusta Valistuksen jälkeen. *Synnyt*, 1, 41–51.
- VARTO, J. (2008b). Kohti taiteellista ajattelamista. *Synnyt*, 2, 68–86.
- VARTO, J. (2008c). Taiteellisesta ajattelemisesta. *Synnyt*, 3, 46–68.

# Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta

RAISA FOSTER on vapaa tutkija–tanssitaiteilija–kouluttaja. Hän on väitellyt filosofian tohtoriksi Tampereen yliopistosta. Hänellä on myös dance animateur -tutkinto Melbournen yliopistosta sekä taiteen maisterin tutkinto Aalto-yliopistosta. Tällä hetkellä hän työskentelee tutkimusjohtajana Koneen Säätiön rahoittamassa Art-Eco -hankkeessa.

## JOHDANTO

Koska ekologinen kriisi on tunnustetusti ihmisen aiheuttama ongelma, on välttämättömyyttä luoda luonnontieteiden tarjoaman näkökulman rinnalle myös ihmistieteistä ympäristötutkimusta sekä kehittää kasvatuskäytäntöjä, jotka pyrkivät ihmisistä lähtevään kollektiiviseen ekologiseen muutokseen. Sosioekologiseen oikeudenmukaisuuteen perustuva kasvatusta (engl. EcoJustice education, Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015) tarjoaa mallin demokraattiselle kestävästä kehityksen pedagogialle. Se lähtee liikkeelle perusteellisesta kulttuurisen kontekstin analyysistä: kriittinen tarkastelu kohdistuu erityisesti länsimaisen modernin ajattelun rakenteisiin ja niitä tuottavien ja toisintavien diskurssien paljastamiseen. Kasvatusta, joka pyrkii tukemaan ihmisten ekologisesti tietoisuuteen kasvamista eli ymmärrystä siitä, että kaikki elämän muodot ovat yhtäläisesti arvokkaita, tarvitsee diskurssianalyttisen otteen rinnalle ekofenomenologista (Abram, 1988, 1996; Brown & Toadvine, 2003; Merleau-Ponty, 1968, 2003) asennetta. Ekofenomenologia kurottautuu käsitteellisten rakenteiden tuolle puolen, aistilliseen maailmaan, joka on emmän kuin ihminen (Abram, 1996).

Kartesiolaisen dualismin perinteen mukaan erotamme paitsi mielen ja kehon, myös itsemme muista elävistä olennoista ja esimerkiksi luonnonympäristön ja ihmisen luoman kulttuurin jyrkästi toisistaan (Abram, 1996; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015; Merleau-Ponty, 2006, 2008; Varto, 2003; Värrä, 2004, 2014). Luontoa tarkastellaan ja myös hallitaan tiedollisesti luonnontieteiden luomien kategorioiden kautta. Eläimet ja kasvit luokitellaan mitattaviksi objekteiksi. Puhumme myös luonnonvaroista eli luonnosta resurssina, ja näin luonto on olemassa meille vain omistus- ja käyttösuhteiden kautta. Maailmasuhteemme on välineellinen, ja luonto on siis jotakin sellaista, mihin me itse emme kuulu vaan jota voimme tarkastella ja hallita ulkoapäin – ja aina omaksi hyödyksemme.

Fenomenologiaa voidaan pitää länsimaisen filosofian suuntauksena, joka on pyrkinyt ylittämään kartesiolaisen dualistisen ajattelun virheelliset rakenteet ja niiden aiheuttamat ongelmat ihmistieteille ja filosofialle, mutta myös kasvatukselle ja jokapäiväiselle elämällemme (Abram 1996; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015; Merleau-Ponty, 2006, 2008; Varto, 2003; Värrä, 2004, 2014). Eristyisesti Maurice Merleau-Pontyn (1968, 2003, 2006, 2008) filosofia nojaa vahvasti kartesiolaisen perinteen kritiikkiin. Kartesiolaisuuteen perustuva idealismi käsitteellistää maailman ja redusoi sen ajattelevaksi mieleksi. Merleau-Ponty sen sijaan korostaa yhteyttämme maailmaan nostamalla esiin sen ei-käsitteellisen ja dialogisen luonteen.

Sosioekologiseen oikeudenmukaisuuteen perustuva kasvatusta lähtee liikkeelle hierarkkisen ajattelun kriittisestä tarkastelusta ja pyrkii purkamaan niitä uskomuksia, jotka asettavat jotkin ilmiöt ja olennot toisten edelle ja yläpuolelle: esimerkiksi yksilön yhteisön edelle, kulttuurin luonnon yläpuolelle sekä järjen ja mielen tärkeämmiksi kuin tunteet ja kehollisuus. Hierarkkiset kahtiajaot pohjautuvat kartesiolaiseen filosofiaan ja muodostavat modernin länsimaisen ajattelun perustan. Sinänsä vastakohtaparien erilaisuus ei ole ongelma, onhan erilaisuus pohjimmiltaan välttämättömyys luovuudelle ja elämälle yleensä, mutta se muodostuu ongelmaksi silloin, kun dikotomiat järjestyvät hierarkkisesti siten, että ensimmäinen vastakohtaparista nähdään aina ensisijaisena suhteessa jälkimmäiseen (Martusewicz ym., 2015).

Esittelen tässä artikkelissani tanssi-innostamisen (Foster, 2015; ks. sosiokulttuurinen innostaminen, Kurki, 2006) mahdollisuuksia ekologis-eettisen tietoisuuden harjoittamisessa. Tanssi-innostamisen ihmiskäsitys ei perustu dualistiseen mieli-ruumis-jakoon, vaan holistiseen Merleau-Pontyn (1945/2008) kuvaamaan *eletyn kehon* käsitteeseen, jossa kehoa ei ymmärretä objektiksi vaan kokemuksen subjektiksi. Eletty keho perustuu Edmund Husserlin muotoilemaan Leib- ja Körper-käsitteiden erotteluun (Parviainen, 1998). Eletty keho, kokeva subjekti eli minuus on ruumis-mieli-henki kokonaisuus, joka on fyysisesti, kognitiivisesti ja spirituaalisesti läsnä maailmassa – tai paremminkin se on maailmaa. Tällainen käsitys kehosta ei ainoastaan yhdistä yksilön mieltä ja ruumista, vaan eletty keho kurottautuu egoistisesta minästä kohden minän ja toisen yhteyttä (Foster, 2014, 2015). Merleau-Ponty (1968) on myöhemmissä teksteissään käyttänyt käsitteitä liha ja kiasma ylittämään objektiivisen olemuksen ja subjektiivisen kokemuksen dualismin (Värri, 2014).

Jotta voisimme saavuttaa kaikkia elämänmuotoja kunnioittavan asenteen ja vastavuoroisen suhteen luonnonympäristön kanssa, emme voi hankkia vain rationaalista tietoa luonnosta, vaan meidän tulee olla kosketuksissa luontoon ja ymmärtää olevamme osa sitä (Abram, 1996). Koska aistiva kehomme on se, joka sitoo meidät maailmaan (Merleau-Ponty, 2008), ehdotankin tässä artikkelissa, että voimme nimenomaan moniaististen kehollisten harjoitteiden kautta ymmärtää syvemmin kuulumistamme luontoon. Osoittaakseni tanssi-innostamisen kehotietoisuusharjoitteiden ja ekologis-eettisen tietoisuuden yhteyden esittelen seuraavassa ensin pedagogisen ja tutkimuksellisen lähestymistapani ja sitten runon, joka pohjautuu tanssi-innostajaopiskelijoitteni kokemuksiin tekemistämme aistiharjoitteista luonnonympäristössä. Keskityimme erityisesti läsnäoloon hengityksen ja erilaisten aistihavaintoja virittävien tehtävien avulla.

#### RUNOUS EKOFILOSOFISENA JA EKOSOSIAALISEEN OIKEUDENMUKAISUUTEEN PYRKIVÄN KASVATUKSEN TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Tanssi-innostaminen® on kehittämäni ja rekisteröimäni taiteellis-pedagoginen menetelmä. Tampereen taidekasvatus ry:n järjestämä Tanssi-innostaminen® perusteet (25 op) -koulutuskokonaisuus tarjoaa sekä käytännöllisiä että teoreettisia keho- ja liikeperustaisia työkaluja aikuisopiskelijoille, jotka tulevat hyvin erilaisista opiskelu- ja työkokemustaustoista, muun muassa kasvatuksen, sosiaalialan, nuorisotyön ja taiteen aloilta. Tanssi-innostamisen tarkoituksena ei ole minkään tietyn tanssilajin tai -tekniikan opettaminen, vaan jokaisen ihmisen rohkaiseminen omaan persoonalliseen ilmaisuun kehon ja liikkeen avulla. Tanssi-innostamisella ei myöskään pyritä muokkaamaan innostettavan kehoa tietyn tanssin muotoon tai koreografiaan sopivaksi, vaan esimerkiksi tanssi-innostamisen menetelmällä valmistetut teokset muotoutuvat aina innostettavien (fyysis-psykkis-spirituaalisten) kehojen näköisiksi. Harjoittelu koostuu pääosin kehotietoisuusharjoitteista ja vapaista liikeimprovisaatioista.

Tässä tekstissä keskityn aineistoon, jonka keräsin tanssi-innostajaopiskelijoitani huhtikuussa 2015 Tampereen Pyynikillä tekemiemme kehollisten harjoitteiden jälkeen. Vietimme noin kolme tuntia ulkona kauniina keväisenä päivänä tehden erilaisia aisti- ja



läsnäoloharjoitteita sekä yksin että pareittain liikkuen. Ulkona olon jälkeen palasimme sisälle ja pyysin opiskelijoita kirjoittamaan vapaasti kokemuksestaan. Harjoitteessa ohjeena oli kirjoittaa keskeyttämättä ja sensuroimatta omaa tekstiä. Kirjoitukset olivat vaihtelevia: joidenkin tekstit olivat kuvailevampia, joidenkin listauksia merkittävistä hetkistä. Kehollisia harjoitteita tehdessämme luomme yhteistä tilaa, jota on vaikea kuvailla sanallisesti. Koemme asioita, jotka pakenevat käsitteellistämistä. Onkin oleellista huomioida, että kokemusta kuvaavat tekstit eivät koskaan ole sama asia kuin alkuperäinen kokemus, vaan ne voivat ainoastaan osoittaa kohden kokemusta. Jokaisen opiskelijan kokemus oli henkilökohtainen, ja myös heidän tekstinsä oli kirjoitettu persoonallisella tavalla ja keskittyen johonkin tiettyyn kokemuksen ulottuvuuteen. Jotkut kuvasivat tarkasti ympäristöä, jota he tutkivat aisteillaan; toiset taas keskittyivät enemmän sisäisen maailmansa kuvaamiseen.

Käytän aineistoni analyysimenetelmänä ja kommunikoinnin keinona runoutta (engl. poetic inquiry, Prendergast, Leggo & Sameshima, 2009; Brady, 2005; Leggo, 2006; Prendergast & Galvin, 2016; Leavy, 2015; Richardson & St. Pierre, 2005;). Valitsin aineistosta intuitiivisesti itseäni puhuttelevia sanoja, lauseita ja lausekkeita (Leavy, 2015). Ensimmäisessä muodostin poimimistani kohdista kymmenen runoa, eli jokaisesta opiskelijan tuottamasta tekstistä omansa, järjestelemällä sanoja ja lausekkeita uudelleen, mutta kuitenkin niin, etten muuttanut sanojen taivutusmuotoja lainkaan (Leavy, 2015). Tämän jälkeen tiivistin näistä kymmenestä runosta yhden runon eli leikkasin jälleen runsaasti materiaalia pois ja liitin yhteen eri runojen sanoja ja säkeitä toisiinsa saavuttaakseni merkityksellisen lopputuloksen. Opiskelijoiden teksteistä kootut runot ja niistä muodostettu yksi runo ovat etäännyttäviä askeleita kauemmas alkuperäisestä kokemuksesta. Toisaalta, kuten yksi opiskelijoista huomautti, lopullinen runo voi myös sanoittaa jotakin sellaista, mitä kokija ei itse osannut omassa tajunnanvirtatekstissään sanoittaa, mutta jonka hän nyt lukiessaan voi tuntea resonoivan oman kokemuksensa kanssa.

Lopullinen runo on tulkintani opiskelijoiden teksteistä. Olen yrittänyt tehdä oikeutta alkuperäisten tekstien tunnelmille, mutta tuoda myös esiin pieniä mutta tärkeitä yksityiskohtia, jotka tekevät kokemuksen eläväksi runon lukijoille. Runomuoto mahdollistaa analyysin jättämisen avoimeksi: tutkimuksen tuloksia ei ole kirjoitettu tyhjentävässä muodossa, vaan tarkoituksena on ensisijaisesti tuottaa puhutteleva kokemus lukijoille (Brady, 2005; Leggo, 2006; Leavy, 2015). Lukukokemus voi osua yksin opiskelijoiden alkuperäisten kokemusten kanssa, mutta todennäköisesti se myös luo uusia polkuja johonkin ainakin käsitteellisesti aiemmin kulkemattomaan maastoon.

#### KASVU KOKONAISEEN MAAILMASUHTEESEEN

Halusin haastaa mekaanisen maailmankuvan käyttämällä kahta taiteellista menetelmää: ensiksi johdattiin opiskelijani tutkimaan moniaististen harjoitteiden kautta yhteyttä maailmaan ja toiseksi tarkastelimme heidän kehollista kokemustaan käyttämällä runoutta analyysin ja presentaation keinona. Huomasin, että paitsi moniaistinen keuhollinen ja liikeperustainen tekeminen myös kirjoittaminen ja runous voi toimia ekofilosofiana: runo puhuttelee ihmisiä henkilökohtaisella tasolla herättämällä tunteita, ja

Ohikulkijat jännittävät,  
joku nauroi: "Erilainen."  
Olin levoton.

Ylistys, alistus  
odotuksia ja arvostelua  
Vastarinta:  
löysin tarkkailijan ja suorittajan  
lukossa sen sisällä.

Onttoa.  
En tunne.  
Vaikea olla puhumatta,  
on tapana jakaa.  
Mieli kyselee tavoitetta ja tarkoitusta.  
Selitä!

Hiljaisuus.  
Nastarenkaat nakuttaa,  
rappusten rytmi,  
saaste, lika  
                  ja väkinäinen melu.  
Rautaketju kahlitsemassa,  
ajelehtiva muovivene,  
                  hengettömämpi kuin toinen.

Kaupungin ja luonnon kontrasti:  
kylmä kivi – lämmin puu  
ihmisen tekemää – luonnon omaa.  
                  Hei, meillähän on jotain yhteistä:  
                  hiekkia ja vesi.

Vaihdoin äänimaailman suuntaa rantaan.  
Taivuit tuulessa vasten aurinkoa,  
vesi ja hengitys.

Yhtäkkiä sinä ymmärsit:  
                  ei ole mitään ymmärrettävää.  
On vain hetki.  
Aurinko, tuuli, meri,  
puu, lintu ja maapeto.  
Vein vahvan vastahangan sinusta.

Sulkemalla silmät voi nähdä ihon kautta,  
 voi käydä retkellä lähtemättä kauas,  
 seikkailla tutussa löytäen kaiken  
 uudelleen.

Sulkemalla silmät voi suhtautua toisin:  
 kotipihassa  
 olla vähemmän,  
 lähimetsässä, järven rannalla  
 antaa enemmän.

Hengitin puiden varjoja,  
 silmät kiinni valo piirtää ne mielessään.  
 Työnnän sormeni hiekkaan.  
 Luonto sylkee syliinsä,  
 pyörin pehmeällä sammaleella,  
 korsi pujahtaa kehooni,  
 alkaa tehdä liikettä jonka sisällä voin olla.  
 Olen olemassa tuulesa ja hiekassa.

Vieressä lämmin puuvanhus,  
 pitkän elämän elänyt.  
 Löysin liikkeen joita hänessä oli,  
 olisin halunnut koskea kauan,  
 tutustua tunnustellen,  
     antautua oksistoon ja ulkoneviin juuriin.  
 Kaikki on läsnä sinun sylissä.

Tunsin kivien paineen kehoni keskustassa,  
 olin vasten viime vuoden kuivuneita lehtiä  
 ja katkenneita oksia.  
 Löysin lian, pihkan sormissa.  
 Pumpsahdus!  
 Vedessä kimalteli ruostunut kaarna,  
 uhkeat reunat,  
     ei mitään symmetriaa.

Sain kontaktin toisen varjoon,  
 keskityin kontaktipinnan äärelle,  
     kaikkeus tuli itsestään.  
 Läsnäolo ja hyvä mieli nojasivat toisiinsa.

Muut katsokoon minua hassua,  
     onneksi on muitakin.

Voin olla  
 tämmöinen.  
 Olla vain,  
 nojata

– antaa toisten nojata, tulla surutta iholle.

näin se myös mahdollistaa maailman ymmärtämisen laajemmin ja syvemmin kuin mitä kognitiivinen ja rationaalinen tarkastelu yksinään voi saavuttaa.

Nykyrunous ei edusta modernistista taiteellista tai tieteellistä tapaa tietää tai tuottaa yhtä oikeaa totuutta, vaan päinvastoin se kutsuu tunnistamaan ja tunnustamaan useita erilaisia merkityksiä (Foster, 2012; Leggo, 2006; Leavy, 2015; Richardson & St. Pierre, 2005). Luettuaan runoni kollegani Rebecca Martusewicz kirjoitti sähköpostissaan (2.10.2015) minulle: ”Työstäessään modernistisen ajattelun ansojen ja todellisen elämän prosessien välisiä jännitteitä runous pyrkii ylittämään rationaalisen ajattelun dominanssin.” Myös itselleni runo tarjoaa tällaisen jänniteparin: toisaalta se kuvaa ihmisen jatkuvaa pyrkimystä ymmärtää ja hallita itseään ja olla tietynlainen, toisaalta se kuvaa ihmisen nautinnollista, aistillista dialogia oman kehollisuutensa ja luonnonympäristönsä kanssa.

Mikäli maailmasuhteemme perustuu välineellisyyteen – kognition, logiikan ja objektiivisuuden ylikorostamiseen – ja ohitamme tyystin keholliset kokemukset ymmärryksen perustana, minän ja maailman suhde häiriintyy vakavasti (Varto, 2003). Emme voi ratkaista maailman sosiaalisia emmekä ekologisia ongelmia vain mekanistiseen, loogisuuteen ja objektiivisuuteen perustuvaan ajatteluun pohjautuvien teknologisin innovaatioin. Tarvitsemme kasvamista kokonaiseen maailmasuhteeseen, joka on kehollinen (Varto, 2003) ja joka asettaa ihmisen mittakaavaansa omalle paikalleen, toisin sanoen muiden elävien rinnalle eikä suinkaan kaiken muun yläpuolelle (Abram 1996; Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015). Kokonaisessa maailmasuhteessa viisaus ymmärretään laajemmin kuin vain rationaalisen mielen ja käsitteellisen ajattelun tuottamaksi ihmisen ominaisuudeksi.

Individualistinen kulttuurimme ruokkii käsitystä ihmisestä itsenäisenä ja autonomisena yksikkönä ja näin sivuuttaa täysin ymmärryksen keskinäisriippuvuudesta eli olioiden dynaamisesta vastavuoroisesta vastuusta ja riippuvuudesta suhteessa toisiinsa (Abram, 1996; Martusewicz ym., 2015). Mutta miten voin kasvaa kokonaiseen maailmasuhteeseen ja kehittää kehollista yhteyttäni maailman kanssa? Runoni kautta oppimani kollektiivisen ja jaetun perusteella kahdella tavalla: hiljaisuuden kautta ja sulkemalla silmäni. Kun lakkaan puhumasta, alan kuunnella. Kun lakkaan näkemästä, alan tuntea. Hiljaisuudessa voin kuulla enemmän. Kuulen ääniä, jotka arjessa painuvat ajatteluni aiheuttaman melun taakse. Voin keskittyä havaitsemaan äänimaisemaa, joka avautuu ympärilleni. Ajatteluni, arvomaailmani, suunnitelmani ja loogisen mieleni tuottamat pyrkimykseni painuvat taustalle. Koen hetkellisyttä ja välittömyyttä. Mielenkiintoisesti myös runon rakenteen avulla, sanojen ja säkeiden väleissä, voimme päästä ymmärryksen ja hiljaisuuden kokemukseen.

Merleau-Ponty (2008) korostaa, ettei ajattelun ja maailman yhteyttä voi ymmärtää kartesiolaisen deduktiivisen päättelyn kautta vaan havainnon avulla. Niinpä hän nostaakin havaitsemisen keskiöön mielen sijaan kehollisuuden. Aistiva kehoni on siis se, mikä yhdistää minut maailmaan (Värrö, 2004). Kehoni kautta olen olemassa ja koen maailmaa, kehollani ja kehossani elän elämääni (Merleau-Ponty, 2008). Kaikki käsitteellinen ajattelu pohjaa alun perin kehollisiin havaintoihin maailmasta. Voin myös olla varma omasta olemassaolostani vain, koska aistin maailman: *Aistin, siis maailma on* (Varto, 2003, s. 115). Tanssi-innostaminen pyrkii moniaististen kehollisten harjoitteiden

avulla suoraan dialogiseen, keholliseen yhteyteen todellisuuden kanssa (Foster, 2014). Tällainen alkuperäinen kokemus näyttää maailman sellaisena kuin se on eikä käsitteiden ja representaatioiden kautta (Klemola, 2005). Toisaalta tanssi-innostaminen paljastaa meditaatio- ja mindfulness-harjoitteiden tapaan (Klemola, 2013) kokijalleen ne rationaalisen ajattelun ansat, jotka tuottavat inhimillisen kärsimyksen – ja ekologisen tuhon – muotoja.

Länsimainen ajattelu suosii näköaistimusta ja yhdistää sen rationaalisuuteen (Levin, 1999; Vasseleu, 1998). Näköaistimuksen kautta havaitsen toisen etäisyyden päästä. Näin voin imarrella itseäni sillä, että minä olen se ensisijainen subjekti, joka voi kontrolloida maailmaa eli muita objekteja katseensa avulla (Merleau-Ponty, 2008). Länsimaissa muita aisteja pidetäänkin primitiivisinä ja näin vähemmän tärkeinä (Parviainen, 1998). Käytämme ensisijaisesti näköaistia suunnistaessamme maailmassa. Olemme jopa rakentaneet ympäristömme siten, että esimerkiksi tuntoaistimukset pyritään minimoimaan: kävelytiet kivetetään tasaisiksi ja paperit ja kynät korvataan älypuhelimien ja tablettien lasipinnoilla. Kun sitten kehollisia harjoitteita tehdessäni suljen silmäni ja aistin ympäristöäni muilla kuin näköaistilla, havaintoni maailmasta muuttuu radikaalisti. En olekaan enää irrallinen maailman tarkkailija vaan erottamaton osa ympäristöäni. Kuolleet lehdet, oksat, hiekka ja lika sormissani muuttuvat portiksi maailmaan, joka on minulle samanaikaisesti sekä vanha ja tuttu että uusi ja outo. Tällainen maailma on kehollisessa tuttuudessaan käsittämätön, koska sen kuvaaminen taipuu sopiviksi käsitteiksi vain vaivoin, jos ollenkaan.

Jos en tiedä, kuinka suhtautua inhimillisenä kokijana tuntemattomaan, herää sisälläni vastustus. Arkielämässäni en juurikaan pysähdy kuulostelevaan kehollisia kokemuksiani. Ruumiini kuljettaa mieltäni paikasta toiseen. Elän päässäni, ikään kuin minulla ei olisi kehoa lainkaan. Siksi tunnenkin aluksi outoutta ja jopa pelkoa, kun hiljennyn kehollisten kokemusteni äärelle aistiharjoitusten kautta. En voi kontrolloida kokemustani järkipärisen tietoni avulla tai en ymmärrä ja siksi haluan selityksiä. Luonto sen sijaan ei kaipaa olemassa ololleen selityksiä – se vain on. Juuri tämä luonnon luonne muodostaa sen täyden merkityksen, ja se voidaankin nähdä luonto-sanana molemmissa merkityksissä: ”maaperä sekä vesi- ja ilmakehä kasveineen ja eläimineen” ja ”ihmisen luonteen (synnynäinen) peruslaatu” (SKPS2, 1995, s. 108). Luonnolla on merkitys ilman, ilman, että ajattelu asettaa sille sellaista (Merleau-Ponty, 2003). Luonto on siis sikäli arvoituksellinen objekti, ettei se itseasiassa edes ole objekti, joka voitaisiin asettaa eteemme täysin meistä irrallisena, vaan se on pikemminkin maaperä, joka kannattelee meitä (Merleau-Ponty, 2003) ja jota ilman meitä ei olisi.

Käsittäökseni kasvatuksella tulisi pyrkiä auttamaan kohti merkityksellistä suhdetta kasvatettavan itsensä ja toisen – sekä toisten ihmisten että muun luonnon ympäristön – kanssa eikä vain lisätä oppijan rationaalista tietoa toisesta. Emme voi kasvaa syvälliseen ymmärrykseen ja viisauteen vain etäisen, objektiivisen tiedonhallinnan kautta. Dualistisesti painottunut ihmiskäsitys, joka laajalti kapeuttaa ihmisen rationaaliseksi olenoksi ilman aistivaa kehollisuutta, aiheuttaa lukuisia ongelmia sekä yksilöissä että yhteisöissä mutta myös luonnonympäristössä, jonka osa ihminen erottamattomasti on. Kasvatuksen, joka pyrkii kokonaisvaltaiseen ihmisten ja maailman hyvinvointiin, tulee ottaa ekofenomenologinen asenne lähtökohdakseen.

Sekä ekofenomenologian että tanssi-innostamisen keskiössä on ekologis-eettinen asenne elämän kokonaisvaltaisuuden ja epämääräisyyden tunnustamiseen. Siirtyäksemme välineellisestä maailmasuhteesta – suhteesta itseemme ja toiseen – kohti kokonaista kehollista ja vastavuoroista suhdetta tulisi meidän hyväksyä kaikkien elämänmuotojen paitsi erilaisuus myös samuus (Foster, 2012). Sosioekologinen oikeudenmukaisuus hyväksyy yksilölliset piirteet ja erilaisuuden elämää ylläpitävänä voimana; toisaalta erilaisuuden korostamisen sijaan on tärkeätä keskittyä myös aistisen läsnäolon kokemukselle, jossa kaikki elävä on erottelemattomasti kietoutunut yhteen. Näitä kehollisia kokemuksia tulisi sosioekologisesti vastuullisen kasvattajan tarjota, sillä ainoastaan välittömällä läsnäololla ja asettumalla suhteeseen moninaisen toiseuden kanssa voi jokainen löytää itsensä kosketuksessa luontoon – sekä todelliseen olemukseensa että ympäristöönsä.

- ABRAM, D. (1988). Merleau-Ponty and the Voice of the Earth. *Environmental Ethics* 10(2), 101–20.
- ABRAM, D. (1996). *The Spell of the Sensuous*. New York, USA: Random House.
- BRADY, I. (2005). Poetics for a Planet. Discourse on Some Problems of Being-in-Place. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 979–1026). Third edition. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- BROWN, C. S. & TOADVINE, T. (Toim.) (2003). *Eco-phenomenology. Back to the Earth Itself*. Albany, USA: State University of New York Press.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Toim.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- FOSTER, R. (2014). Egottomuuden kokemus tanssi-innostamisessa. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Värri (Toim.), *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (s. 340–366). Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- FOSTER, R. (2012). *The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality*. Acta Universitatis Tamperensis 1779. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- FOSTER, R. (2015). *Tanssi-innostaminen. Kohti yksilön ja yhteisön hyvinvointia*. Helsinki, Suomi: Books on Demand.
- KLEMOLA, T. (2005). *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- KLEMOLA, T. (2013). *Mindfulness – tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä, Suomi: Docendo.
- KURKI, L. (2006). *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- LEGGO, C. (2006). End of the line: A poet's postmodern musings on writing. *English Teaching: Practice and Critic* 5 (2), 69–92.
- LEAVY, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Second Edition. New York, USA: Guilford Press.
- LEVIN, D. M. (1999). *Philosopher's Gaze*. Berkeley, CA, USA: University of California Press.
- MARTUSEWICZ, R., EDMUNDSON, J. & LUPINACCI, J. (2015). *EcoJustice Education. Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities* (2. painos). New York, USA: Routledge.
- MERLEAU-PONTY, M. (2003). *Nature. Course Notes from the Collège de France. Compiled and with notes by Dominique Séglard*. (Käännös ranskasta Rober Vallier). Evanston, USA: Northwest University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (2008/1945). *Phenomenology of Perception*. Lontoo, United Kingdom: Routledge Classics.
- MERLEAU-PONTY, M. (2006). *Silmä ja mieli* (Suom. Kimmo Pasanen). Helsinki, Suomi: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- MERLEAU-PONTY, M. (1968). *The Visible and the Invisible. Followed by Working Notes*. Evanston, USA: Northwestern University Press.
- PARVIAINEN, J. (1998). *Bodies Moving and Being Moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- PRENDERGAST, M. & GALVIN, K. T. (Toim.) (2016). *Poetic Inquiry II – Seeing, Caring Understanding. Using Poetry as and for Inquiry*. Rotterdam, The Netherlands: Sage Publishers.
- PRENDERGAST, M., LEGGO, C., & SAMESHIMA, P. (Toim.) (2009). *Poetic Inquiry: Vibrant Voices in the Social Sciences*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- RICHARDSON, L. & ADAMS ST. PIERRE, E. (2005). Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos) (s. 959–978). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- SAARI, A., JOKISAARI, O.-J. & VÄRRI, V.-M. (Toim.) (2014). *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- SKPS<sub>2</sub> *Suomen kielen perussanakirja, toinen osa L–R*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisu 55 (1995). Helsinki, Suomi: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- VARTO, J. (2003). *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.

- VASSELEU, C. (1998). *Textures of light: Vision and touch in Irigaray, Levinas and Merleau-Ponty*. New York, USA: Routledge.
- VÄRRI, V.-M. (2004) *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- VÄRRI, V.-M. (2014) Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Värrin (Toim.) *Ajan kasvatusta. Kasvatustilastoika aikalaistarkasteluna* (s. 87–122). Tampere, Suomi: Tampere University Press.



# Jakamisen aukiot



HANNA MERILÄINEN opiskelee Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen maisterikoulutusohjelmassa. Keskeisessä osassa hänen taiteellista ja taidepedagogista työskentelyään ovat kulttuuriperintöön liittyvät teemat ja valokuvataide.

## KESÄPAIKASTA METSÄÄN

Pysähdyimme hakkuuaukealle tavallisen pöllipinon eteen. Ukkini totesi, että pinon puut olivat yhtä vanhoja kuin hän itse, 67-vuotiaita. Hän kertoi, että aukean lävitse oli kulkenut hänen ja naapuritalon poikien koulutie. Maisemaan ja kyseiseen hetkeen liittyi mielikuva nuoresta ukistani nuoressa taimikossa, mutta myös uusi kertomus, jossa olemme yhdessä hakkuuaukealla. Olenko paikalla taas 50 vuoden päästä, kun puut kaadetaan, ja kenen kanssa? Maisema ei ole tyhjä, eikä hakkuuaukko pelkääntään paha.

Ymmärsin kesämökkkiämme ympäröivän metsän vanhaksi kyläksi, kun isoisäni tutustutti minut sen ympäristöön neljä vuotta sitten, kesällä 2012. Poikkesimme tutulta mökkitieltä etsiäksemme Saarva-nimisen kesämökkimme metsittyneen naapuritalon, Pellikan. Siinä, missä oli ennen ollut talo, oli jäljellä enää pystyssä seisova piippu.

Isoisäni ehdotti minulle kyläkirjan kokoamista ja kirjoittamista kyseisestä kylästä. Kylän nimi on Uusikylä, ja se sijaitsee Lieksassa Pohjois-Karjalassa. Sen keskellä sijaitsee sukumme omistuksessa 180 vuoden ajan ollut kotipaikka, Saarvan tila. Äitini perittyä Saarvan mailta tontin isoisäni, joka on syntynyt tilalla, alkoi esitellä minulle muistojansa pihaa ympäröivästä metsästä. Lumouduin ympäristön ajallisesta ja yhteisöllisestä kerroksellisuudesta ja kokemuksista, joissa liityin sukupolvien ketjun kautta osaksi paikkaa. Isoisälläni ja hänen muutamalla Udestakylästä 1960-luvulla poismuuttaneella lapsuudenystävällä oli toive koota yhteen kertomuksia ja kuvauksia menneen ajan elämästä. Suostuessani kyläkirjan tekijäksi ryhdyin sekä kokoamaan heidän toiveidensa projektia että rakentamaan uudelleen omia kokemuksiani ja tietoisuuttani tästä paikasta.

Ilman ukin kanssa tehtyjä retkiä tämän paikan historia olisi jäänyt minulta näkemättä ja kokematta. Metsä ei Pellikan retken jälkeen merkinnyt minulle enää laajoja, tyhjiä hyötymetsiä, vaan hänen jakamat kertomukset kuvittivat ympäristöstä läheisen ja elinvoimaisen. Jäin paikalta lähdettyämme ihmettelemään, kuinka metsä voi piilottaa ja vallata, sekä samalla kätkeä historiaa ja muistoja.

## KYLÄLÄISTEN KANSSA METSÄÄN – TARINOIDEN MUOTOUTUMINEN

Pakkaan auton valmiiksi, mummo keittää kahvit ja varmistaa, että keksit ovat mukana. Tänä aamuna ukki nilkuttaa erityisen paljon, mutta on laulava ja toiveikas, sillä myös aiotaan käydä hakemassa Martti Lieksasta Raijikkoon. Hän on kuumeessa, niin

ei aja itse. Oikaistiin salojen poikki, mistä ei oikaista kovinkaan usein. Näkyi paljon polkuja joille ei uskalla lähteä, outoja kulki-joita, venäläisiäkin vastaan tullut, joku uskonlahkokin jossain asui. Kun tavataan, esittelen itseni Hannaksi, ja Viljon lapsenlapsiksi, kysyn äänitys- ja kuvauslupaa ja yritän kuulostaa asiantuntevalta. Ja tietenkin nauhoja kuunnellessa kipeys oman äänen ja puhe-tavan naiiviudesta on läsnä. Puhuinko liian hienosti? Vai liian viäntäen? Vaatteet olivat ainakin tuulipuvun vaatteet, ei sillä pääse koreilemaan. Luulen, että olen helposti lähestyttävä. Olen ihan rennon näköinen, roteva muija, jolla on letit ja joka puhuu kuuden Helsinki-vuoden jälkeen edelleen mie-murretta. Martti luo myöskin luottavaisen tunnelman. Hän luettelee paikkoja auto-matkan varrella, missä oli mitäkin, mitä nimi merkitsee. Milloin tie rakennettiin? / Tultiin metsätien päähän, ei näy mitään missään. Jaksakohan Martti kävellä?

Kyläkirjoissa tavataan kuvata kylän historiaa, sen sijaintia, luontoa ja maisemaa, ihmis-yhteisön elinkeinoja sekä erityisiä historiallisia tapahtumia (Kanervo, 2015). Usein kyläkirjan kirjoittaja on paikallinen toimija, joka on syntynyt myöhemmin kuin kirjoissa kuvatut asiat ovat tapahtuneet. Tästä ja muistakin syistä kyläkirjoissa toisinnetaan menneisyyksuvia, jotka kertovat usein ensi sijassa siitä, miten paikka halutaan nähdä nykyhetkestä menneisyyteen (Latvala, 2006).

Nykyään Uudessakylässä asuu ympärivuotisesti kolme ihmistä, kun vielä 1960-luvulla asukkaita oli yli 300. Uusikylä kertoo samaa tarinaa paikkojen ja yhteisöjen yhteyksien katkeamisesta kuin moni muukin hiljentynyt kylä Suomessa. Isoisäni aktiivisuuden vuoksi saimme kylän entiset asukkaat palaamaan vanhoihin kotipihoihin jakamaan muistojansa.

Vaelsimme ensimmäiseen pihapiiriin kesäkuun 2014 alussa ja vierailimme kesän aikana kaikkiaan 25 vanhassa kotipihassa. Osa paikoista oli täysin metsittyneitä ja tunnistamattomia, joissakin taloissa asuttiin kesäaikaan tai ympärivuotisesti. Paikan kunnan mukaan keskustelun luonne muuttui. Isoisäni toimi jututtajana ja muistojen linkittäjänä. Hänen keräämänsä vanhat valokuvat paikoista ja ihmisistä toimivat konkreettisina siltoina nykyisen ja menneen välillä, ja ne vaikuttivat kertomiseen ja muistamiseen. Kannoimme mukamme nauhuria, ja minä valokuvasin asukkaita heidän tutkiessaan entisiä kotipihojaan. Ihmisten erilaiset tavat suhtautua paikkaan ja kertomiseen avautuivat samalla kun yritin käsittää omaa suhdettani kylään.

Nykyiset tied eivät kuvaa enää vanhojen polkujen paikkoja. Arvauksia vanhojen polkujen ja teiden suunnista. Etäisyyksien kuvaaminen, mitä muistaa naapureista. Huomaan, että ukki ja Martti ovat jutelleet jo aikaisemmin. Paikassa oleminen ja paikassa muistelemisen, vaikka olisi jo kadottanut tunnistettavia kohteita. Sitä ikään kuin valmistautuu kävelemällä jotakin ihmetystä kohti. Tämä on kolmas kenttäpäivä. Raunioiden kohtaaminen,

ensimmäisten asutusmerkkien huomioiminen. Älytön eläminen tuhannella aistilla kameran kanssa ja että eihän menetä mitään. Miten täällä on ollut täysi elämä ja elo? Martin isä teki sepän ja jonkun muun hommia riippuen vuodenajasta. Lähempänä taloa talon asioita muistellaan, ja sitten etsitään sepän pajaa, luultiin, että löydettiin. Löytyi sauna, kerrattiin sitä miten uusi talo rakennettiin, selvennettiin sukulaisuussuhteita, juotiin kahvit, ihmeteltiin pihapuita. Uusimman talon piippu oli ihmeellisen uuden näköinen. Sitten takaisin autolle, matkalla löytyy hankmo, joka on hänen isänsä tekemä ja metsäkasvuston imaisema. Sopivat ukki ja Martti, että etsivät ja hakevat sen myöhemmin. Iloinen oli Martti siitä. Sitten autolle, välipalaa otettiin, ja suunta lähilammelle, mistä naarataan kattilaa.

Otettiin autolta se pitkä keppi ja naara, ukki roikotti niitä perässään kun rämmittiin lähilammelle. Ja luottamusta oli siihen, että se viimein löytyy. Ukin piti heittää, kauan se kyllä jaksoi. Vesi oli kirkasta. Ja tilanne raukesi sillä, että sitten mietittiin, että no ei sitä voi löytää.

Osa paikkamuistojen jakajista vaikutui samoista asioista kuin minäkin; osa kertoi vielä tarinoita metsänpeitosta ja joku uskoi yhä paikkoja ja sukuja vaivaaviin kirouksiin. Osa kaipasi paikkaan, osa ei. Koska sukupolvet asuvat erillään, juurten ja jatkumon kokemukset eivät enää synny välittömien sukupolvien välisten kokemusten kautta. Tämän vuoksi jotkut sosiaalista kiinnittymistä kaipaavat vanhemmat yrittävät rakentaa lapsilleen juuret itse kokoamalla valokuva-albumeita (Seabrook, 1991; Ulkuniemi, 2005). Albumit ja niihin valikoituneet tarinat heräävät kokemuksieni mukaan eloon usein albumin kokoajan ja kertojan tarinoinnissa. Sanojen herättämät mielikuvat mahdollistavat ympäristön kokemisen muutenkin kuin menemällä paikalle fyysisesti (Räsänen, 2015). Tavoitteenani oli ennen projektin aloittamista, että pyrkisin ylittämään kyläkirjoihin liittämani mielikuvan etäisestä ja neutraaliuteen pyrkivästä kertomisen tavasta (Ahtiainen, Tervonen & Teräs, 2010), mutten tiennyt, kuinka tämä olisi mahdollista toteuttaa. Pyrkimys kertonee niin kokemattomuudestani kyläkirjojen lukijana ja tekijänä kuin siitä, että edustan eri sukupolvea ja lähestyn projektia taiteilija-taidekasvattajana, jolle metseen ”piiloutuneen” yhteisön kiehtovuus on vasta avautunut.

Kylmä kesäkuu, märkä metsä ja sen läpi räppiminen. Kaulassa kamera, olalla objektiivipussi ja kahvikori kyynärpäässä. Puhe jatkuvasti menneessä. Enemmän kuvittelua kuin näkemistä.

Kesän 2014 vierailujen ja muisteluiden todistaminen oli kokonaisvaltaisuudessaan hämmäntävää ja uuvuttavaakin. Ymmärsin, että osa kyläläisistä oli sukulaisiani ja että juureni ulottuvat kylään molempien vanhempieni puolelta. Pohdin, miksi en asu siellä missä sukulaiseni asuivat kauan ennen minua. Koin ajallista ja kokemuksellista ulkopuolisuutta, vaikka sukupolvisesti tunsin kuuluvani osaksi paikkaa.





## TARINOIDEN UUDET MERKITYKSET

Kuvia katsomalla, kun ne olivat niin mustia, käsitin, että omassa kokemuksessani ja yhteisessä voisi olla ristiriita. Se asenne tai lähtökohta, että vain yksi kylä on olemassa, ei ole mahdollinen.

Kesän päätyttyä toin kyläkirjamateriaalin nykyiseen asuinpaikkaani Helsinkiin. Kuvat ja keräämäni tarinat sekä yhteiset ja yksilölliset motiivini näyttäytyivät minulle uudessa valossa, kun katsoin niitä eri paikassa. Kerättyäni materiaalit kyläkirjaa varten huomasin, että omat paikkakokemukseni jäsenyivät uudelleen ja nivoutuivat tiivistä kirjantekoprosessiin, joten päätin koota kaksi erilaista kirjaa: toisen kyläläisille ja toisen itselleni. Ryhdyin työstämään omaa kyläkirjaani taiteellisemmasta lähtökohdasta, joka irrottautuisi kyläkirjagenrestä ja muodostuisi eräänlaiseksi taiteilijakirjaksi ensisijaisesti minua itseäni varten. Puhun tässä tekstissä silti pääosin yhdestä prosessista, sillä koen työstön alla olevan oman kirjani vaikuttavan kyläläisille tehtävään kyläkirjaan ja päinvastoin.

Ukki ajaa, mie rikkoisin auton näillä teillä. Tää on se vanha tie, jota kautta piti tulla aikoinaan talvisin hiihtäen Saarvaan. Tietä on kuljettu paljon. Siitä on menty uimaan. Siitä äiti on kertonut miulle paljon lapsuudenmuistoja. Puut ovat jonkun toisen omistuksessa nyt. Mie toivon, ettei hän kaataisi metsää. Yhtäkkiä katseeni kiinnittyy naavaisiin puihin ja jokin teko haluaa purkoutua ulos ja mie pyydän ukkia pysäyttämään auton. Jännitän miten hän ottautuu, pitkä päivä haastatteluja on kuitenkin takana, vaikkakin ihan hyviä sellaisia. Ukki jarruttaa, pysäyttää, eikä meillä taida olla kiire minnekään, ehkä häntäkin helpottaa pysähtyä kivienväistelyn keskellä. Hyppään ulos autosta, kerron, ettei tässä taida mennä pitkään, haluan ottaa kuvia puista. Ukki tulee perässä katselemaan. Hetken tutkittuani oksia vanhassa kuudessa ja ukin uteliaisuutta mittailtuani rohkaistun kysymään, haluaisko hän tulla kuvattavakseni, kuusen alla, oksien välissä. Ukki tulee mielissään. Minua jännittää, innostun jotenkin. Tällä tavalla olisin halunnut saada kyläläisiä kuviini myös. Spontaanisti, asettaa johonkin, jolla on outoa merkitystä. Pyydän ukkia sulkemaan silmät ja vain rauhoittumaan – ohjeistan häntä, mitä teen ympärillä. Ukki on vakavana hetken, kunnes alkaa tirskahtella. Mietin, nauraako hän miulle, mutta sitten hän ottaakin oksasta irti pari naavan töhnää ja työntää ne nenäänsä. Otan kuvan ja mietin, että tää oli tässä.

Kuvia tarkastelemalla tulin tietoiseksi tarinavarastoni (Kytömäki, Kalevalaseuran Kekrinpäivän seminaari) romanttisuudesta ja jonkinlaisesta kaipuusta perinteellisyyteen ja suomenuskoon. Siihen on mielestäni vaikuttanut vahvasti muiden muassa Sanni







Sepon ja Ritva Kovalaisen valokuvateos *Puiden Kansa* (2006). Haastatellessamme kyläläisiä kuvasin myös paljon metsiä, pihapiirien ympäristöä ja puustoa *Puiden kansan* tarinoiden johdattamana. Iltaisin palattuamme takaisin kylän ”sydämeen,” kesäpaikkaamme Saarvaan, kuvasin myös perheenjäseniäni osana pihan kasvustoja. Näissä kuvissa puut välittävät minulle merkityksiä ajasta ja jatkuvuudesta. Helsinkiin palattuani kyläkirjaan tarkoitetut, mustavalkoisiksi muuttamani kuvat sekoittuivat omiin taroituksiini ottamiini kuviin ja ajatuksissani asukkaiden raidalliset tuulipuvut alkoivat muistuttamaan lintujen soidinpukuja.

Koen oman kyläkirjani kuvien kertovan yhteydestä juurevuuteen, ajallisen jatkumon tarpeeseen, joka välittyy kuviin piirtyneestä suhteestani ympäristöön: metsän ympäröimänä ja monisukupolvisessa ympäristössä elämää alkaa automaattisesti heijastella luontoon. En tiennyt haluaisivatko entiset asukkaat ja minua paremmin kylää tunteva yhteisö tulla kuvatuksi valitsemallani tavalla. Jaettujen kokemusten lisäksi kuviin tallentui henkilökohtaisempi näkemiseni sekä se, mitä olen halunnut katsoa ja miten (Pink, 2001; Pullinen & Merta, 2015). Näissä retkissä, tarinoissa ja kuvissani yhdistyivät suora kokemukseni jaettuna ja henkilökohtaisena ja kaikki se ammatillinen tieto, joka suuntasi tapaani havainnoida ja eläytyä.

#### YHTEINEN, JAETTU JA OMA: KYLÄLTÄ HAKKUAUKIOILLE

Tiesin mitä odottaa, kun kävelimme Pellikan veljesten mailla. Pellikan vanhan piipun näkeminen oli pysäyttänyt minut pari vuotta sitten miettimään, mitä metsässä ja ajassa oikein tapahtuu. Jälleen yritän ymmärtää ja luoda kuvaa, ukki ja veljekset ovat jutelleet jo aikaisemmin, kävivätkö he samaa luokkaa? Sama toistuu, raunioiden kohtaaminen, reaktioiden kuvaaminen. Matkalla sen piipun luo, nyt näiden ihmisten kanssa. Vanha auto, jolla harjoiteltiin painonnostoa. Reen palasia. Vaahtera, joka on ollut samankokoinen 60-luvulta. Ja viimein se metsänraja, nuori tiheä kuusimetsä, kuutionmuotoinen alue, jonka sisällä piippu on. Puloja ja astioita maassa, ne herättävät muistoja. Ja katse ja puhe ja hiljaisuus, joka keskittyy piipun luona olemiseen. Puiden oksat ovat kuin seinät. Tarinoita ne kuulevat edelleen, vaikka seinäparut ovatkin nyt pystypäin.

Henkilökohtaisen taidekyläkirjani ja sen tekemisprosessin kautta olen voinut kyseenalaistaa omat, nykyhetkeen sitoutuneet näkemisen tapani ja ymmärtänyt, kuinka paikan voi nähdä ja kokea monin eri tavoin. Prosessini tavoitteena, nyt puolitoista vuotta kirjoja työstettyäni, on selvittää, kuinka tavoitan kyläkirjassa jotain yhteistä ja yhteisöllisesti jaettua.

Kyläkirjaprosessin myötä olen liittynyt opintoihini, ns. opintokylääni, mikä on myös merkinnyt ennen kaikkea kiinnittymistä omaan aikaani – taidekasvatuksen alahan

pohtii merkitystään kussakin ajassa (Kallio-Tavin, 2015; Pohjakallio, 2005). Aikakauden moninaisia luonnehdintoja yhdistää mm. näkemys siitä, että ihmisten kyky hahmottaa ympäristönsä ja vaikuttaa siihen on haasteinen (Melin & Roine, 2008). Kyläkuvauksia tutkineen perinteentutkimuksen professori Seppo Knuutilan (2008) mukaan aikaamme leimaa ylipäättänsä keskittyminen kuvaamaan muutosta pysyvyyden kustannuksella.

Motiivini tehdä kyläkirja syntyi jaetusta huolesta paikan tarinoiden ja ylisukupolvisuuden kokemuksen katoamisesta, mutta myös tarpeesta tallentaa henkilökohtaisia elämyksiä. Oman paikkakokemukseni ja juurieni ymmärtämisen kautta tulín huomaneeksi pilkahduksia jatkuvuudesta. Tavoitellessani ilmaisua tälle huomasiin hämmennyksekseni välittävänä kuvaa syrjäisestä ja myyttisestä paikasta. Myyttisyys (Frog, 2014) ja ”myyttinen jatkuvuus” vastasivat kokemuksiani. Kiinnostukseni jatkuvuuteen hahmottuu myös käsitteen *synty tieto* avulla. Filosofi Tere Vadén puhuu pamfletissaan *Kaksijalkainen ympäristövallankumous* (2010) synty tiedosta paikkasidonnaisena, sukupolvien välisenä tietona ja tiedostamisena. Kokoamissani kyläkirjoissa tämä tiedostaminen ja tieto ovat läsnä. Odotusteni ja toiveideni mukainen sukupolvien välinen ja paikkasidonnainen jatkuvuus ei kuitenkaan piirtynyt perinteen sävyttämiin kuviini niin kuin kuvittelin sen piirtyvän.

Tunnistan herkistymiseni ja lumoutumiseni haastattelu ympäristöä kohtaan liittyvän taiteellisen ajattelun piiriin (Varto, 2008b), jonka koen omaksuneeni Leena Valkeapään (2011, 2012) viitoittaman kokemuksen kuvaamisen kielen kautta. Taiteellisen ajattelemisen asenteella, taiteen kautta ”katsottaessa toisaalle” voi nähdä kulttuurin uudesta näkökulmasta. Taidekirjoja työstäessäni löysinkin tilaa katsoa kuviani hitaasti ja kyseenalaistaen, paikkakokemuksia tutkien. Kun katselin kuvia jälkikäteen, esimerkiksi hakkuuaukot tuntuivat saavan uusia mahdollisia merkityksiä. Paitsi että ne olivat metsän teollisen kaatamisen konkreettinen ilmentymä, surun ja menetyksen paikkoja (Kovalainen & Seppo, 2009), lisäksi ne saivat merkityksen monisukupolvisina kertomisen paikkoina, joiden ympärillä vaarat ja maisemat avautuivat samoin kuin muiston jakajan lapsuudessa.

Kirjan tekeminen tarinoiden kokoajana ja taiteilijana vaatii rohkeutta antautua välittäjärooliin ja uskallusta jakaa omaa näkemystä (Valkeapää, 2012). Taiteen tekijänä etsin tapoja saada näkyväksi ymmärrystäni, mutta toisaalta kokemusten ja kollektiivisuuden välittäjänä ja taiteellisia keinoja käyttävänä taidekasvattajana haluan kertoa ymmärryksestäni. Taidekasvatus yhtyy myös vahvasti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteeseen kulttuurisesta välittämisestä ja empaattisesta huolehtimisesta. Taidekasvatus kulttuuriperintökasvatuksena kannustaa jakamiseen, mutta voi toimia myös fasilitaattorina, välineenä ja keinona kulttuurin uusintamisessa ja elossa pitämisessä (Hartikainen, 2013).

Tässä projektissa minulla on ollut selkeästi tallentajan ja välittäjän rooli, mutta samalla uusintamalla kyläkirjan kerrontaa visuaalisesti ja kerronnallisesti tuon esiin oman ja aikakauteni äänen. Suominen (2015) toteaa ympäristötaidekasvatuksen toimintamalleja uudelleen muotoillessaan, että ajattelu, joka koskettaa meitä syvälimemmin kuin kriittinen kyseenalaistaminen, on nyt tärkeää. Minua kiehtoo pohtia, piiloutuuko totutun, kielteisenäkin näytetyn ja koetun hakkuuaukiokuvaston taakse

jotain, joka voisi mahdollistaa suhteen uudelleen syntymisen paikkaan.

Kokoamaani kyläkirjaan rakentuu monien kertojien, aikatasojen ja sukupolvikokemusten merkityksien vuoropuhelu. Se minkä toivon siirtyvän kokemuksiani kuvaamalla, on kollektiivisten ja henkilökohtaisten merkitysten ja kokemusten siirtymää (Valkeapää, 2012).

Kyläkirjaprosessin myötä käsitykseni yhteisöllisen ja sukupolvien välisen jakamisen tärkeydestä on vahvistunut. Jakamalla tuotamme uusia tulkintoja, jotka kiinnittävät meidät yhä uudelleen paikkaan – sekä jaetuista että henkilökohtaisista lähtökohdista ja muuttuvista perspektiiveistä käsin.

- AHTIAINEN, P., TERVONEN, J. & TERÄS, K. (Toim.) (2010). *Kaikella on paikkansa: uuden paikallishistorian suuntaviivoja*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- FROG. (2014). Mytologia on katsojan silmässä. Teoksessa S. Knuuttila & U. Piela (Toim.) *Ympäristömytologia*. Kalevalaseuran vuosikirja 93. Helsinki, Suomi: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HARTIKAINEN, M. (2013). Kulttuurisesti kestävä taidekasvatus. Teoksessa M. Laine & P. Toivanen (Toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 140–149). Helsinki, Suomi: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6.
- KALLIO-TAVIN, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin ym. (Toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 165–169). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- KANERVO, P. Mistä on hyvä kyläkirja tehty? Saatavilla: <http://sigillum.fi/arkistot/1306>
- KNUUTTILA, S. (2008). Entinen aika, nykyinen mieli. Teoksessa U. Piela & S. Vakimo (Toim.), *Entinen aika, nykyinen mieli*. Helsinki, Suomi: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1185.
- KOVALAINEN, R. & SEPPÖ, S. (2006). *Puiden kansa*. Helsinki, Suomi: Hiilinielu tuotanto ja Miellotar.
- KOVALAINEN, R. & SEPPÖ, S. (2009). *Metsänhoidollisia toimenpiteitä*. Helsinki, Suomi: Hiilinielu tuotanto ja Miellotar.
- KYTÖMÄKI, A. (2014). *Miten ympäristö on?* Puhe esitetty Kalevalaseuran Kehrinpäivän seminaarissa 3.11.2014, Suomen luontokeskus Haltia, Espoo.
- LATVALA, P. (2006). Suvun satumailta katke-ruuden kentille. Paikka kokemuksena ja tunnetilana. Teoksessa Knuuttila & P. Laaksonen (Toim.), *Paikka: Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 171–186). Helsinki, Suomi: Kalevalaseuran vuosikirja 85.
- MELIN, H. & ROINE, M. (2008). 1. Luku: Johdanto. Teoksessa *Sosiologian verkkoperuskurssi*. Tampereen yliopiston avoin yliopisto. Päivitetty 25.9.2008. Saatavilla: <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiologia/luku1.html>
- POHJAKALLIO, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki, Suomi: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- PULLINEN, J. & MERTA, J. (2015). Art Students Exploring their identities. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 82–97). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books
- PINK, S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London, United Kingdom: Sage.
- RÄSÄNEN, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- SAVA, I. & KATAINEN, A. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (Toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 22–40). Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.
- SEABROOK, J. (1991). My life is in that box. Teoksessa J. Spence & P. Holland (Toim.), *Family Snaps. The Meanings of Domestic Photography* (s. 171–185). Worcester, maa: Virago Press.
- SUOMINEN, A. (2015). Ympäristötaidekasvatuksesta kuluttaja-aktivismiin. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin ym. (Toim.), *Kuvis sata – kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 134–139). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- VADÉN, T. (2010). *Kaksijalkainen ympäristöval-lankumous*. Tampere, Suomi: Osuuskunta Rohkean reunaan.
- VALKEAPÄÄ, L. (2011). *Luonnossa, vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa*. Helsinki, Suomi: Maahenki.
- VALKEAPÄÄ, L. (2012). Taiteellisen ajattelamisen autoetnografisuus. Teoksessa M. Haveri & J. Kiiskinen (Toim.) *Ihan taiteessa*. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta (s. 72–83). Helsinki, Suomi: Aalto ARTS Books.
- ULKUNIEMI, S. (2005). *Valotetut elämät. Perhevalokuvan lajityyppiä pohtivat tilateokset dialogissa katsojien kanssa*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131016>
- VARTO, J. (2008). Taiteellisesta ajattelemisesta. *Synnyt* 3, 46–68. Saatavilla: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792372/varto.pdf?version=1&modificationDate=134858008600&api=v2>

# Kokemuksia vuoropuhelusta, altistumisia luonnon ja taideteoksen kokemiselle



Kuva: Leena Valkeapää,  
Namakkavuoma 1.5.2010

LEENA VALKEAPÄÄ on taiteen tohtori (TaT) ja asuu Käsivarren Lapissa. Hän työskentelee taiteilijana ja tutkijana Koneen Säätiön myöntämällä tutkijastipendillä (post doc). Valkeapää toimii myös ympäristöpedagogiikan tuntiopettajana Aalto-yliopiston taiteen laitoksella.

Kun astun linja-autosta ulos tunturikoivujen reunustamalle maantielle, ympärilläni avautuu lukemattomista Lappi-kuvista tuttu näkymä: puuttomien tunturien lainehtiva rytmi. Maisema on laaja. Tunturien polveilu näyttää jatkuvan loputtomiin. Samassa tunnen tuulen. Jos tuuli on kylmä, se tuntuu iholla kuin terävä veitsi. Toisinaan tuuli on vain hyväilevän pehmeä henkäys. Olen saapunut tähän ympäristöön yhä uudestaan. Ensin vaelsin tuntureilla turkulaisena retkeilijänä, ja sittemmin Käsivarren Lapista on tullut kotimaisemani.

Tuuli on yksi teema väitöskirjassani *Luonnossa, vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa* (Valkeapää, 2011). Tarkastelen siinä muun muassa tuulta taiteellisen ajattelemisen asenteella Juha Varton (2008) kirjoituksen innoittamana. Tässä artikkelissa esittelen väitöskirjani sisältämän vuoropuhelun ja kerron taiteellisen ajattelemisen asenteesta, joka alkaa ilmiöiden tunnistamisesta omissa kokemuksissani. Lopuksi pohdin vuoropuhelun mahdollisuuksia taideteoksen vastaanottamisessa kohdattessani taiteilija Andy Gracien työstämässä biotaiteellista teostaan *Drosophila Titanus*.

#### VUOROPUHELU KOLMEN KERTOJAN KANSSA

Väitöskirjani sisältää sikermän vuoropuhelua. Idea alkoi hahmottua huomattessani, että Nils-Aslak Valkeapään runot selittivät ja kuvailivat minulle uuden elinpiirini tapahtumia porosaamelaisessa arjessa. Väitöskirjatyötäni aloittaessani olin juuri muuttanut Nils-Aslak Valkeapään kotimaisemaan ja kohtasin monia itselleni vieraita asioita.

Olin jo retkeilijänä tuntureilla kulkiessani opetellut ulkoa Nils-Aslak Valkeapään ensimmäisen runokokoelman *Keväät yöt niin valoisat* (1980). Runot olivat innostavaa seuraa yksin vaelluksilla kulkiessani, ja lausuin niitä itsekseni. Runojen sisältämät täsmälliset luontohavainnot herättivät minut tarkkailemaan ympäristöä. Aistini herkistyivät havaitsemaan yksityiskohtia. Runojen rytmi sävytti kulkuani, ja säkeistä tuli ilahduttavia keskustelukumppaneitani. Runoista tuli niin tuttuja, että ne seurasivat muistoissani mukana. Niinpä pohjoisen kaamostaivaan sävyt näyttäytyivät mielikuvina ja muistumina retkiltäni silloinkin kun olin kotiseudullani Turussa, kaukana taivaankannen pehmeistä valoista. Pohjoisen maiseman näkymät kiinnittyivät muistikuvina runoihin, joita omat elämykseni alkoivat sävyttää.

Lukiessani Valkeapään runoja uudessa kotipiirissäni pohjoisessa runot alkoivatkin paljastua uudella tavalla. Havaitsin lisäksi, että runojen teemoja esiintyi myös tekstiviesteissä, joita puolisoni Oula A. Valkeapää lähetti minulle. Huomasin molemmissa samankaltaisia sisältöjä kuin yli sata vuotta sitten julkaistussa Johan Turin teoksessa *Muittalus samid birra* (1910), joka on suomennettu nimellä *Kertomus saamelaisista* (1979). Väitöskirjassani vuoropuhelujen sikermä punoutui näiden kolmen tekstin välille. Kertojia ovat Nils-Aslak Valkeapää (1943–2001), Oula A. Valkeapää (1970–) sekä Johan Turi (1854–1936). He ovat eläneet erilaisissa olosuhteissa, mutta jakavat omaan aika-kauteensa sitoutuneen kokemuksen porosaamelaisesta elinpiiristä. Heidän ilmaisunsa on syntynyt kuitenkin erilaisin ehdoin.

Johan Turin kirjoittama kertomus oli ensimmäisen saamenkielinen kaunokirjallinen julkaisu. Nils-Aslak Valkeapää oli laaja-alainen taiteilija, joka kehitteli runokieltään

koko monipuolisen taiteellisen uransa ajan. Hänen sisarenpoikansa Oula A. elää porojen kanssa sukunsa perinteitä vaalien. Hänellä on tapana lähettää minulle tekstiviestejä tuntureilta kertoakseen kuulumisia. Tekstiviesteihin on tallentunut osuvia huomioita arkisista tapahtumista, esimerkiksi siitä, minkälainen tuuli milloinkin on tai minkälaisen tulen vierellä hän tietynä hetkenä tulistelee. Nuo yksityiset viestit ovat päätyneet julkisiksi väitöskirjassani.

#### KESKEISTÄ ON KOKEMUS

Kun oma kokemukseni maisemasta muuttui, muuttuivat myös huomioni siitä. ”Ajattelemisessa ja siis myös taiteellisessa ajattelemisessa olennaista on sitoutuminen kokemukseen ja ajatusten tulosten koetteleminen kokemuksessa” (Varto, 2008, s. 63). Sitoutumiseni arjen tapahtumiin merkitsi uudenlaista suhdetta esimerkiksi tuuleen. Aloin kiinnittää huomiotani sellaiseen todelliseen, mikä on kertojilleni ja minulle yhteisesti olemassa. Näin ajatteleminen suuntautuu tunnistettavaan, ja erityisesti sellaiseen, jonka voi kokea aisteilla.

Esimerkiksi lukiessani kertojieni tekstejä tuulesta tunnistin niistä sekä tuttua että vierasta. Tunturissa tuuli ei ole humiseva ääni puiden yllä. Se tulee kohti ja sen voima voi yllättää. Vanhin kertojani Johan Turi (1979) kiteyttää: ”Jos saamelainen tulee tunkkaiseen huoneilmaan, niin hän ei ymmärrä paljon mitään, kun tuuli ei pääse puhaltamaan vasten naamaa. Hänen ajatuksensa ei liiku, kun on seinät ympärillä ja ummehtunutta ympäriinsä. Eikä hänelle ole hyväksi oleksia sakeissa metsissä missä on lämmin ilma. Mutta kun saamelainen on korkeiden vaarojen päällä, niin hänellä on koko lailla kirkas järki: Ja jos kokouspaikka olisi jossakin tunturin laella, saattaisi saamelainen selvittää asiansa jokseenkin hyvin” (s. 13).

Turin lausahdus ilmentää perustavaa sitoutuneisuutta tuuleen. Tuulen merkittävyys hämmästytti minua, sillä minulla ei ollut kokemusta tuulen määräävästä luonteesta. Minulle tuuli oli ollut vain vastatuuli tai myötätuuli, oli lämmin tuuli tai kylmä tuuli. Kun Valkeapään runot ja puolisoni tekstiviestit ilmensivät ja täsmensivät tuulen keskeistä roolia porojen kanssa eläessä, niin Johan Turin toteamus tuli ymmärrettäväksi. Tuuli on niin oleellinen porojen liikkumista määräävä tekijä, että tuulen tunnistaminen on porojen kanssa elävälle ihmiselle ajattelemisen ehto. Olosuhteiden tiedostaminen alkaa tuulen tuntemisesta. Sen tuntee iholla.

Tällaiset itselleni vieraat merkitykset arjen käytännöissä olivat tärkeitä teemojeni valitsemisessa. Uudet asiat havahduttivat. Yllättävät ja oudotkin merkitykset kutsuivat laajentamaan omaa kokemuspiiriäni.

#### TUULI, PORO, TULI, AIKA JA IHMINEN

Väitöskirjatyöni eteni niin, että huomasin uudessa kotipiirissäni sekä kertojieni ilmaisussa tiettyjen asioiden toistuvan. Kun lukukokemukseni kohtasi omat tuntemukseni prosaamelaisen arjen tapahtumissa, hahmottuivat tutkimukseni teemat. Ne ovat tuuli,





Puittisjoki huhtikuu 1998. Kuva: Leena Valkeapää

poro, tuli, aika ja ihminen. Vuoropuhelu eteni tunnustelemalla olosuhteita sekä lukemalla tekstejä yhä uudelleen. Kohdatessani teksteistä niitä ilmiöitä, joista minullakin on kokemusta, uusi elinpiirini alkoi avautua minulle. Tekstit koettelivat kokemustani, ja kokemukseni koetteli kertojeni tekstejä. Tämä tapahtui aina konkreettisesti tilanteessa. Kokemus oli tietystä ympäristöstä, ja tietystä ajasta ja paikasta siinä. Näin väitöskirjani muodostuu vuoropuheluksi kertojeni, ympäristön ja minun välillä.

Vuoropuhelussa olin pääasiassa vastaanottaja, mutta huomioni saattoivat välittyä puolisoni tekstiviesteihin tai ainakin innoitin häntä viestien lähettämiseen. Puolisoltani minulla oli mahdollisuus kysyä lisää vaikkapa tuulen erilaisista vaikutuksista. Johan Turin ja Nils-Aslak Valkeapään kerrontaan osallistun valitsemalla heidän teksteistään sellaisia otteita, jotka resonoivat oman kokemukseni kanssa. Täten joitain ulottuvuuksia luonnossa elävän henkilön elinpiiristä paljastuu. Huomatessani uusia merkityksiä herää uusia kysymyksiä, ja näin tuttuus ja outous limittyvät. Kun jotain näyttäytyy, jotain samalla piiloutuu. Tuuli, poro, aika, tuli ja ihminen ilmenevät yhä uudestaan, ja ne tulevat tarkastelussani esiin uusilla tavoilla. Kaikki teemani ovat muuttuvia. Esimerkiksi kohtaamisilla tuulen kanssa on erilaisia ja yllättäviäkin merkityksiä. Oula A. Valkeapää ilmaisee tämän lähettämässään tekstiviestissä 22.6.2010: ”Kaikki olemisen ja elämisen elementit vaikuttavat toisiinsa. Jos yksi muuttuu koko kuva liikkahtaa” (Valkeapää, 2011, s. 171).

Tuulen vaikutus on erilainen keskikesällä ilmenevän hyönteistulvan aikana, kuin talvella, jolloin porot kaivavat ruokansa lumen alta. Kesällä porot kulkevat vastatuuleen, ja talvella tuulen vaikutus tuntuu ennen kaikkea siinä, miten se muuttaa lumen laatua. Tuuli pehmentää kosteaa lunta ja kovettaa kuivaa lunta. Lumen laatu puolestaan vaikuttaa porojen ruuan saantiin ja liikkumiseen. Tuulen vaikutuksesta syntyy monivivahteisia tapahtumaketjuja, ja siksi tuulen merkitystä on vaikea yksiselitteisesti ilmaista.

Kaikkien teemojeni olemus vaihtelee luonnonvoimien ehdoilla ja myös kulttuurisissa merkityksissä. En edes pyrkinyt lopullisesti määrittelemään teemojani, vaan etsiydyin elämään niiden kanssa. Tämä merkitsee jatkuvaa valppaana olemista ja tilanteiden aistimista. Keskeistä ei ole tavoitella oikeita tai pysyviä vastauksia, vaan huomioida olosuhteita sekä ajatella ilmiöitä, kuten tuulta ja sen merkityksiä. Valitsemani teemat ilmenevät jokapäiväisessä elämässä, joten saan yhä uudestaan tilaisuuden tuntea ja tutkia niitä. Huomioni tulevat koetelluiksi kokemuksina, jotka toistuvat, muuntuvat ja paljastavat samalla yhä uusia kysymyksiä.

#### TAITEELLINEN AJATTELEMINEN

Juha Varton (2008) teksti taiteellisesta ajattelemisesta ei tarjonnut minulle toimintamallia, mutta antoi rohkeutta pystytellä vuoropuhelussa, teemojani koki. Varto kirjoittaa, että taiteellinen ajattelu edellyttää virittämistä tavalla, joka ei ole arkipäiväistä. Se on valpastumista omalle passiivisuudelle, aistisuudelle ja kehollisuudelle. Näin on mahdollista antautua, avautua ja ottaa vastaan (Varto, 2008). Tunnistin joitakin sellaisia piirteitä, jotka auttoivat minua antautumaan vuoropuheluun, sekä avautumaan ja ottamaan vastaan uusia kokemuksia. Tällaisia valpastumisia tukevia

keinoja ovat lumoutuminen, ainutlaatuisuuden tunnistaminen, passiivinen viipyminen ja alttiiksi asettuminen (Valkeapää, 2011).

Teemojeni ajattelemisessa *lumoutuminen* osoittautui tärkeäksi tavaksi ylitää tavanomaisuus. Lumoutumisella tarkoitan sellaista, mikä ohittaa jokapäiväisen. Lumon vastaanottamiseen mahdollisuus on kuitenkin tavallisissa tapahtumissa. Pohjoisen luonto tarjoaa yhä uudelleen näkymiä ja tunnelmia, jotka sävähdyttävät, vaikka ne toistuvat. Keskeistä tässäkin on muutos: vuoden kierrossa jokin vuodenaika on aina päättyvässä ja jokin alkamassa. Yhtäkkiä ihan tavallinen saattaa olla huikean merkityksellistä, kuten ensimmäiset auringonsäteet, kun ne kaamoksen jälkeen värjäävät lumisen maisemaan tulenpalavin sävyin. Luonnonilmiöiden lumo on pohjoisessa luonnossa elävälle voima, jonka olen tunnistanut vaikkapa revontulien keveään säteilyn ympäröidessä arkeni. Lumoutuminen on kokonaisuus ja silloin on mahdotonta sanoa mikä koskettaa.

Tarkastellessani teemojani kiinnitin huomiota ilmiön *ainutlaatuisuuteen* ja aloin etsiä jokaisesta teemastani yhä hienovaraisempia piirteitä. Jokainen teemani sisältää oman erityisen ainutlaatuisuutensa. Ne paljastuvat eri paikassa erilaisina. Esimerkiksi tulen ilmenemismuodot näkyvät, kuuluvat, tuntuvat ja tuoksuvat. Puun palaessa sen palamisolemus tulee esiin. Jokaisella puulajilla on omanlaisensa tuli. Liekovarpiotuli on tehokas ja nopeasti palava. Harmaaksi kuivanut paju palaa savuttomasti. Se on näkymätön ja hiljainen tuli. Katajatuli puolestaan savuaa ja metelöi, kun pihka paukahtelee kuumuudessa. Tulen ainutlaatuisuus syntyy puulajin luonteesta, sen iästä ja vuodenaikasta, jolloin puuta poltetaan. Tulipaikkakin vaikuttaa tuleen, esimerkiksi se, miten tuuli osuu siihen. Jossakin tilanteessa tuli tarvitsee tuulta, vaikka kova tuuli sammuttaakin tulen. Tulen ainutlaatuisuuden tunnistaminen mahdollistaa tarkoituksenmukaisen tulen tekemisen.

Viipymällä teemojeni vaikutuspiirissä sain tilaisuuksia kohdata niitä yhä uudelleen. Näin uusia oivalluksia löytyi yllättävälläkin tavoilla ja odottamattomissa yhteyksissä. Varto (2008) toteaa, että ”ajattelemisessa on kyse maailman ilmaantumisen aktiivisesta vastaanottamisesta,” siten paljastuu kuinka jokin on meille merkityksellistä (ss. 64 - 65). Joskus odotin malttamattomasti vaikkapa tuulta, tunteakseni sen ja täsmentääkseni sitä. Teemojeni tunnusteleminen tapahtui myös tahattomasti, niin että ne vaikuttivat minuun ilman että olin itse aktiivinen. Tällainen *passiivinen viipyminen* tutkimusympäristössäni on ollut tarpeellista tapahtumien luonteen, keston ja ilmiöiden kietoutuneisuuden oivaltamisessa.

Passiivisuuteen kuuluu myös se, että vuoropuhelussa valitsemieni tekstien kanssa ne toimivat saattajana, mutta ne eivät ole itsessään ensisijainen mielenkiintoni kohde. Olin kiinnostunut siitä, mitä kertojieni ilmaisu minulle uudesta elinpiiristäni paljastaa. Uusilla lukukerroilla oivalsin uusia merkityksiä, samalla kun oma kokemuspiirini laajeni. Kun valoisan kesän jälkeen näen taas revontulet vaikkapa soutuessani tyynellä järvellä illan pimetessä, tunnistan Nils-Aslak Valkeapään runon tunnelman ja toiveeni yhtyy hänen toiveeseensa. ”oi oi taivaanvalot, kunpa olisi pidempi matka” (Valkeapää, 1992, 421/ Valkeapää, 2011, s. 204).

Uusien ilmiöiden kohtaamisessa *alttiiksi asettuminen* merkitsi minulle myös sellaisten tunteiden vastaanottamista, joita en olisi välttämättä edes halunnut kohdata.

Poron teurastamisen tilanne on yksi haastavin hetki. Poron kuoleman tunteminen omilla käsilläni on ollut merkityksellistä, sillä kertojieni elämänpiirissä porojen teurastaminen on ihmisenä olemiseen perustava ehto. Elämän tunteminen porosta säteilevä lämpö ja sen sydämen syke on sävähdyttänyt minua. Kun kuoleman hetkellä sydämen syke äkkiä loppuu, niin elämä lakkaa, ja vähitellen eläimen kehosta säteilevä lämpö häviää. Elämän ja kuoleman välissä olevalla rajalla tuntuu kahden erilaisen olemassaolon kohtaamispaikka. Poron kuoleman tunteminen on vaatinut rohkeutta kokea se arvoituksellisuus, joka elämän ja kuoleman rajapinnassa väistämättä liikkuu.

Kokemusten vuoropuhelu osoittautui mahdollisuudeksi tunnistaa elinpiirini erilaisia ulottuvuuksia ja tuntea niitä omalla tavallani. Taiteellinen ajatteleminen on sitonut minua lujemmin kiinni uuteen ympäristööni. Vuoropuhelu valitsemieni tekstien kanssa on tarjonnut tilaisuuden jakaa kokemusta. Olen saanut kertojieni ilmaisusta tukea vaikeiden ja haastavien tilanteiden vastaanottamiseen. Kertojani ovat osittaneet myös elinpiiristäni monia hienovaraisia vivahteita, jota en yksin olisi oivaltanut. Kertojani ovat kokemuksineen edelläkävijöitä, joten sain peilata omia kokemuksiani heidän kertomaansa. Väitöskirjani maisemaa hallitsee tunturien siinto. Se maisema on minulle kaunis. Vuoropuhelussa käsitykseni maisemasta myös muuttui. Esimerkiksi äärettömyyden tuntu on paljastunut illuusioksi. Tila ei enää ole loppumaton. Nyt tiedostan monet rajat, jotka pilkkovat maisemaa. Kokemusten vuoropuhelun myötä tunnistan elinpiiriäni yhä vain uusilla tavoilla. Taiteellisen ajattelemisen asenne haastaa löytämään uusia näkymiä silloinkin kun luulee jo tuntevansa tienoon.

#### TITANIN BANAANIKÄRPÄNEN

Äärettömyyden tuntu ja taiteellisen ajattelemisen mahdollisuudet hahmottuvat uudessa yhteydessä, kun kohtaan Aalto-yliopiston biologisen taiteen tutkimus- ja opetuslaboratorio Biofiliaassa (<http://biofilia.aalto.fi>) taiteilija Andy Gracien, joka työskentelee teostaan *Drosophila Titanus* (<http://www.artscatalyst.org/artist/andy-gracie>). Gracie on muuntanut laboratorioissa banaanikärpäsen perimää, jotta se voisi elää Saturnuksen suurimmassa kuussa Titanilla. Kärpäsiä valmistetaan selviämään Titanin olosuhteissa, mutta kärpäset eivät luultavasti koskaan päädy avaruuteen. Projektissa banaanikärpäsen muuntuu todellisena ja fiktiivisenä yhtä aikaa. Purkeissa säntäilee eri vaiheissa olevia kärpäsiä. Ne ovat niin pieniä, ettei niiden muutoksia paljain silmin juuri erota. Mikoskoopin lävitse nähtynä paljastuu erimuotoisia yksilöitä. Punaiset silmät työntyvät esiin. Kärpästen siivet näyttävät tyypistyneen. Titanilla lentämiseen ei ehkä tarvitakaan siipiä. Avaruudellinen mittakaava on runollinen, mutta elävien kärpästen liikehdintä purkeissa on vahvasti läsnä olevaa konkreettisuutta. Erilaisissa kehitysvaiheissa olevien kärpästen elämä vaikuttaa oudolle, ja se tekee mieleni levottomaksi. Teosta on vaikea vain katsoa, sillä sen elävyys sävähdyttää. Gracien teoksen merkityksellisyys avautuu kohtaamisessa, johon tarvitaan uskallusta ja kykyä ottaa selvää siitä, mikä tuntuu vieraalle.

Gracien teos haastaa, sillä siinä paljastuu todellisuus, joka on monella tavalla nykyisyyttä, mutta kuitenkin samalla kätkeytyy. Elävien solujen ylläpitäminen,



säilöminen sekä geenien muuntelu ovat tavallisia tapahtumia esimerkiksi perinnöllisyystutkimuksessa. Banaanikärpänen on puolestaan yleinen bioteknologinen malliorganismi. Vaikka laboratoriossa muokattu tai ylläpidetty elämä on yhä arkipäiväisempää, kuitenkin tieteen ja bioteknologian käyttämät menetelmät piiloutuvat arjestamme. Asettuminen vuoropuheluun Gracien kärpästen kanssa haastaa pysyttelemään teoksen vaikutuspiirissä ja kohtaamaan banaanikärpäsen sekä bioteknologisena olentona että tutuna keittiössä pyörivänä hyönteisenä. Teos osoittaa luonnon luonnollisuuden ja luonnottomuuden välisen jännitteen. Monitahaisen teoksen vastaanottaminen vaatii rohkeutta olla tuntemattoman äärellä sekä pelottomuutta viipyä siinä. Jos ei kiirehdi määrittelemään teosta oman kokemuspiirin ulkopuolelle tai torjumaan se ja arvottamaan sitä, tulee asettaneeksi itsensä alttiiksi. *Drosophila* tarjoaa tilaisuuden tunnistaa ja tarkastella nykyisyyttä sekä tulevaisuutta myös sellaisilla tavoilla, joita emme ehkä haluaisi kohdata.

Biofilia-laboratorion teknologia tarjoaa tilaisuuden tutkia elävää materiaalia solutasolla ja käsitellä teknologisoitunutta luontoa. Laboratoriossa voidaan tehdä näkyväksi mikroskooppiset tapahtumat, jotka ilmenevät niin pienessä mittakaavassa, että emme kykene havaitsemaan ilmiöitä omien aistiemme avulla. Teknologia eristääkin bioteknologiset prosessit suljettuihin laboratorioihin eri tieteenalojen omiin piireihinsä. Taiteellinen työskentely elävällä materiaalilla on tilaisuus paljastaa ja tunnistaa ihmisen muokkaamia hybridisiä todellisuuksia, pohtia elämän luonnetta sekä ihmisen roolia elinpiirimme muokkaajana. Elämän olemukseen liittyviä uusia elämänmuotoja, niiden seurauksia sekä ihmisen erityisasemaa arvioidaan myös muun muassa posthumanistisessa tutkimuksessa (Lummaa & Rojola, 2014). Biofilian tarjoama teknologia mahdollistaa erilaisia todellisuuksia ympäröivien raja-aitojen murtamisen. Mahdollisuus elävän materiaalin manipulointiin ja elämän ylläpitäminen solutasolla saattaa auttaa ajattelemaan ja kohtaamaan todellisuutemme suoraan sellaisena kuin se ajassamme ilmenee. Henkilökohtainen vastuu laboratoriossa ylläpidetystä elämästä voi tarjota uusia keinoja nykyisyyden ajattelemiseen sekä antaa keinoja osallistua keskusteluun ja kommentoida bioteknologisia prosesseja. Yhteiset kokemukset taiteen kokijoiden, taiteilijan ja tutkijoiden kanssa mahdollistavat mielekkään vuoropuhelun. Teknologisoitunut luonto avaa näköaloja myös tulevaisuuteen, niihin horisontteihin, joita emme vielä tunne.

Taiteilija esittää banaanikärpäsen muodossa koettavaksi bioteknologisen maailman ja maailmankaikkeuden väliltä lukemattomia erilaisia ilmiöitä omalaatuisissa mittakaavoissa. Varto (2008) toteaa, että juuri taideteoksen avoimuus jättää auki monia vastaanottamisen tapoja. Kun kiinnostus siirtyy teoksesta ulos, oman ajattelemisen liikahtamiseen, keskeistä ei ole ymmärtää itse teosta vaan tarkastella sitä, mitä se maailmasta paljastaa. Kun asetun teoksen vierelle, teoksesta tulee väylä, joka yhdistää minut ja maailman. Näin voi syntyä yllättäviä huomioita. Kun näkökulma siirtyy kohti maailmaa, kohti ympäristöä, kohti sitä, mikä on meille yhteistä, ajatteleminen saattaa suuntautua kohti odottamatonta. Kokemuksen yksityisyys mahdollistaa yhteisen näköalan. Juha Varton (2008) sanoin: ”jokaisella on oma sisäinen elämänsä ja ajattelemisena, jokainen on yksittäinen, mutta saman maailman aiheuttama” (s. 63).

Banaanikärpäsestä voi lumoutuakin, kuten aurinkokuntamme mittasuhteiden

suuruudesta. Elämän manipuloinnin tunnistaminen puolestaan haastaa kohtaamaan epämukavankin todellisuuden, sen mitä passiivisesti vastaanotamme jo omassa arjessamme, ehkä tietämättämme. Viipymällä Saturnuksen kuun Titanin ja banaanikarpästen, kuvitteellisen ja todellisuuden sikermässä ilmenee, miten taiteen ja elämänpiirimme monimuotoisuus kulkevat rinnakkain. Taide tarjoaa tilaisuuden altistua myös vaikeasti ymmärrettäville ilmiöille. Asettuminen vieraan vierelle ja siinä viipyminen lisää tuttuuden tunnetta ja siten maailmasta voi tulla yhä enemmän meille yhteinen.

- LUMMAA, K. & ROJOLA L. (2014). *Posthumanismi*.  
Turku, Suomi: Eetos.
- TURI, J. (1910/1979). *Kertomus saamelaisista*.  
Suom. Samuli Aikio. Saamenkielinen  
alkuteos *Muittalus samid birra* 1910.  
Porvoo, Suomi: WSOY.
- VARTO, J. (2008). Taiteellisesta ajattelemisesta.  
*Synnyt*, 3. Saatavilla: <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792372/varto.pdf?version=1&modificationDate=1348580086000>
- VALKEAPÄÄ, L. (2011). *Luonnossa, vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa*.  
Aalto-yliopiston julkaisusarja 3/2011.  
Väitöskirjat. Helsinki, Suomi: Maahenki.
- VALKEAPÄÄ, N.-A. (1974/1980). *Kevään yöt niin valoisat*. Suom. Anneli Rosell. Saamenkielinen alkuteos *Gid'a ijat* (1974).  
Helsinki, Suomi: Kirjayhtymä.
- VALKEAPÄÄ, N.-A. (1988/1992). *Aurinko, Isäni*.  
Tekstiosa teoksesta *Beáivi, Ahčážan*  
(1988). Suom. Pekka Sammallahti.  
Guoavdageaidnu (Koutokeino), Norja: DAT.
- VALKEAPÄÄ, N.-A. (1996). *Jus gazebiehtár bohkosivččii*. Guoavdageaidnu  
(Koutokeino), Norja: DAT.



# Astumisia virtaan



MIRJA HILTUNEN on kasvatustieteen maisteri, kuvataideopettaja (TaM) ja väitellyt taiteen tohtoriksi Lapin yliopistosta. Hän on toiminut vuodesta 2013 kuvataidekasvatuksen professorina Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Hän on myös Oulun yliopiston dosentti, alana yhteisöllinen taidekasvatus ja taiteen soveltava käyttö.

Kuva: Anna Pakkanen

Luonto virtaa meissä, se on osa meitä, me olemme osa sitä. Jälkemme luonnossa suurenevat yhä kiihtyvällä ja hallitsemattommalla tavalla. Seuraukset heijastuvat takaisin meihin itseemme. Eräs kuvataiteen mahdollisuus ympäristökasvatuksessa on tämän yhteyden näkyväksi tekeminen, mutta kuvataidekasvatuksen välinein voimme vaikuttaa ympäristöömme paljon aktiivisemminkin.

Näkemykseni perustana ovat kokemukset Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman parissa tehdystä ympäristöstä, taidetta ja yhteisöä (YTY) yhteen sitovasta nykyaikaisen kasvatuksen kehittämistyöstä. Tässä julkaisussa olevassa artikkelissa Timo Jokela (2016) avaa YTY-toiminnan taustoja ja toteutustapoja. Keskityn omassa tekstissäni yhteisön ja ympäristön sidokseen sekä avaan performatiivisuuden ja toimijuuden käsitteitä suhteuttaen niitä myös koulun haasteisiin. Tekstin loppuun konkreettisesti käsitteitä tuomalla esille kokemuksia YTY-ajatteluun pohjautuvasta taidepedagogisesta työskentelystä Lapissa.

#### YMPÄRISTÖISSÄ, YHTEISÖISSÄ JA PAIKOISSA TOIMIEN

Kuvataideopettakoulutuksen osana toteutettavista YTY-projekteista on muotoutunut eri yhteistyötahoja mukaan kutsuvaa toimintaa, jossa taidepedagogiikan avulla pyritään tietoisesti vaikuttamaan yhteisöihin ja siihen, miten ne tavoittelevat kestäväää kehitystä (UNESCO, 2009). Koulujen lisäksi yhteistyötahoja on löytynyt esimerkiksi matkailulinkeihin parista ja sosiaali- ja terveysalalta. Projektien painopisteet ovat vaihdelleet psykososiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen koulupihojen talvitaiteeseen ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen sukupolvien kohtaamiseen. Samalla on tarjoutunut mahdollisuus kehittää yhteistyössä paikallisten koulujen opetussuunnitelmia.

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tarjoaa hyviä mahdollisuuksia tämän yhteisö- ja ympäristökysymyksiä integroivan lähestymistavan soveltamiseen kouluopetukseen. YTY-ajattelussa on yhteyksiä ja yhtymäkohtia myös Arthur Eflandin (2002) *integroiduksi taidekasvatukseksi* nimittämään lähestymistapaan. Siinä taide ymmärretään eri tiedonalojen ja oppiaineiden risteyspaikkana.

YTY-projekteissa tapahtuva oppiminen on monialaista, ilmiöpohjaista ja paikkasidonnaista. Paikka konkretisoi ympäristön monet merkitykset, ja se on toimiva käsite niin paikkasidonnaisen taiteen kuin taidekasvatuksen näkökulmasta. (Jokela & Hiltunen, 2014.) Paikkaa fyysisenä ja sosiaalisesti rakentuvana tilana voidaan pitää inhimillisen olemisen perustana, keskeisenä ihmisen identiteettiin, ympäristösuhteeseen ja hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Ihminen on sidoksissa fyysisen, elettyyn ja koettuun paikkaansa. (Ingold, 2003.)

YTY:n lähtökohdissa korostuvat erityisesti pohjoiset paikat ja perspektiivi. Aihepiiri kiinnittyy kuitenkin laajempaan keskusteluun yhteiskunnallisesta, tieteellisestä ja taiteellisesta kestävästä kehityksen kasvatuksesta (Cantel, 2004; Rohweder & Virtanen,

2008; Toivanen, 2013; Wolff, 2004). Myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys ja edellytetään sen mukaista *toimintaa*. Oppilaita ohjataan kestävän elämäntavan omaksumiseen, sillä "[i]hminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta" (POPS, 2014, s. 16).

YTY:n taustalla vaikuttavat kriittisen pedagogiikan etiikka ja ympäristövastuullisuuden eetos, joiden mukaisesti projekteissa tavoitellaan taiteen ja taidekasvatuksen keinoin aktiivista kansalaisuutta ja osallistumista päätöksentekoon (Giroux & McLaren, 2001). Kuvataidekasvattajat ja alan opiskelijat toimivat projekteissa "muutosagentteina" kokeillen ja kehittären taideperustaisen toimintatutkimuksen keinoin erilaisia pedagogisia ja aktivistisia lähestymistapoja ympäristö- ja yhteisötaiteen rajapinnoilla (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015).

#### TOIMINTAVALMIUTTA TUKEMASSA – TEKOJA OLEMISEN SIJAAN

YTY-projekteissa ympäristötietoisuuteen ja ympäristöherkkyyden kasvattamiseen yhdistyy *toimijuus* suhteessa ympäristöön sekä osallisuus ja ajatus valtautumisesta. Ympäristötietoisuuden herättäminen ja kasvattaminen on kuitenkin vasta alku ympäristösuhteen ja samalla *toimijuuden* syvemmmälle kehitymiselle.

Toimijuutta tarkasteltaessa on tärkeää painottaa, että se ei ole vain yksilön ominaisuus, vaikka siihen usein liitetäänkin sellaisia käsitteitä kuin aktiivisuus, luovuus tai innovatiivisuus. Toimijuus (engl. human agency) tarkoittaa *yhteisöllisessä toiminnassa* syntyvää *yksilön identiteettiä* ja *kulttuurisiin malleihin* perustuvaa *toimintavalmiutta*. Toimijuus syntyy suhteessa henkilöön ja hänen resursseihinsa mutta aina myös suhteessa toisiin ja ympäristöön, niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Toimivalla yksilöllä on oltava lisäksi valinnan ja reflektoinnin mahdollisuus. Toimijuuteen liittyy siis vapaaehtoisuus sekä taito ja valta valita itse toimintatavat. Toimijuus voidaan käsittää vielä *tilana*, sillä se tarvitsee aina tilanteen. Kun tarkastellaan kokonaisuutta, päädytään lopuksi aina valtakysymyksiin, kysymyksiin siitä, kuka nähdään toimijana tai nimetään sellaiseksi sekä miten toimijuudelle annetaan paikka tai tila (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Hiltunen, 2007; Kumpulainen ym., 2010; Ronkainen, 1999).

Ympäristösuhteen kehittyminen vaatii tekoja olemisen sijaan. Se kehittyy toistuvissa tilanteissa, omakohtaisissa kokemuksellisissa askeleissa sekä osallistumisissa yhteistoimintaan ja vaatii myös epävarmuuden ja ristiriitojen sietämistä sekä kykyä dialogiseen kuuntelemiseen. Lisäksi se vaatii toiminnan tilan, ympäristöasioissa usein myös paikan ja mahdollisuuden tulla nähdyksi toimijana.

Erlaisina yhteistyöprojekteina, tapahtumina ja taidetekoina toteutuvissa YTY-toiminnoissa kiinnitetään erityistä huomiota osallisten toimintavalmiuksien tukemiseen. Samalla toiminta nähdään ennen kaikkea arvokasvatuksena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustassa korostetaan kokemusta osallisuudesta ja sitä, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia rakentaa yhdessä toisten kanssa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Opiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä hakee paikkaansa

maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin.

Yksi perusopetuksen seitsemästä *laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta* on nimeltään *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen* (L7). Kokonaisuuden kuvauksen lopuksi todetaan:

Perusopetuksen aikana oppilaat pohtivat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja. Heitä ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisölle, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja -rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi. (POPS 2014, s. 24.)

Ympäristöä, taidetta ja yhteisöä yhteen sitova nykyaidekasvatuksen lähestymistapa tarjoaa paitsi välineitä ja toimintatapoja, myös sisältöjä osaamiskokonaisuuden toteuttamiseen.

#### PERFORMATIIVISESTI, UUELLEEN NEUVOTELLEN

Taiteella ja taidekasvatuksella on kestävä tulevaisuuden rakentamisessa tärkeä välittäjän, tulkitsijan ja uusintajan rooli. Muuttamalla rakenteita ja poistamalla toimijuutta rajoittavia tekijöitä voidaan tukea ja mahdollistaa osallistujien askeleita kohti heidän itsensä määrittämää hyvää. Prosessissa on tärkeää kysyä, mistä suunnasta hyvä määritellään, kenen ehdoilla päätöksiä tehdään ja ketkä voivat *osallistua* omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon. Yksi YTY:n keskeisimmistä tehtävistä onkin tukea toimijuutta osallistujien identiteettiä vahvistavan taidetoiminnan avulla.

Tässä performatiivisuus<sup>1</sup> astuu esiin. Myös identiteetti voidaan nähdä toiminnallisena ja konkreettisina tekoina, performatiiveina. Performatiivisuus on vakiintunut käsite esimerkiksi sukupuolen tutkimuksen piirissä. Judith Butlerille (2006) sukupuoli ja sen ilmentäminen on alituista *tekojen toistoa*, performatiivisuutta. *Toisto* luo Butlerin mukaan käsityksen identiteetistä, eikä subjektia hänen mukaansa sellaisenaan ole, vaan se on toiston ja toisten tuottamaa, tekijä muodostuu eri tavoin *teoissa* ja *teon kautta*.

Performatiivisuus taiteessa kiinnittyy ainutkertaiseen tilanteeseen. Juuri sen hetkisen tilanteen merkitys siinä syntyneelle kokemukselle korostuu – taidekin voidaan

1 Kielitieteilijä J. L. Austin jakoi 1950-luvulla puheaktiteoriassaan puheen kahteen luokkaan, konstatiiiveihin ja performatiiveihin. Konstatiiivit esittävät väitteitä ja kuvailevat asioita ja tapahtumia. Performatiivit ikään kuin esittävät tapahtumia, ne ovat riippuvaisia tilanteesta, jossa niitä käytetään, ja ne myös muokkaavat itse tilannetta.



Yllä: Yhteistyötä ja yhteistoiminnallista oppimista Utsjokisuun koulun ja Utsjoen saamelaislukion pihalla. Tulikettu-hanke, Utsjoki 2005.

Alla: Ensimmäiset havainnot auringosta kaamoksen jälkeen tallennettiin tarkasti päivämäärin ja paikkamerkinöin Seitakartanon ikäihmisten yhteisteokseen. Tulikettu-hanke, Utsjoki 2005.

mieltää siis teoksi, toiminnaksi. Performatiivisuus taiteessa rakentuu dialogisuudessa, vuorovaikutuksessa ja yhä uudelleen neuvotteluissa. Performatiivisille taiteille on luonteenomaista Helena Sederholmia mukaillen, että ne ovat taiteiden avoimia, kollaasimaisia yhdistelmiä. Ne tarvitsevat aina tilanteen ja pyrkivät tuottamaan elämyksen, joka ei synny vain teoksen vaikuttavan muodon kautta, kuvailemalla ja esittämällä asioita tai esittämällä väitteitä, vaan myös tarjoamalla sijaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle (Sederholm, 2000). Performatiivisuus taiteessa liittyy näin kiinteästi toimijuuteen ja kysymykseen vallasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sivutaan valtakysymyksiä korostettaessa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja kulttuurisesti kestäväen kehityksen merkitystä. Pyrkimyksenä on kuuntelemiseen, arvostamiseen ja välittämiseen rakentuvan toimintakulttuurin vahvistaminen. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka edistää osallisuutta ja kestävää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen (POPS, 2014).

Performatiivisesti tarkastellen ihmisellä voi olla myös mahdollisuus *toistaa toisin* ja parodioida myös performatiiveja, joilla ylläpidetään valtaa (Butler, 2006; Valkonen, 2009). Nykyaikaisen performatiivisiin toimintamuotoihin kiinnittyvä YTY voi tarjota mahdollisuuden myös toisin toistamiselle, uusien taideteosten ja uusien merkityksien sekä identiteettien rakentumiselle. Performatiivisuus YTY:ssä ei ole vain performansia, jolla rakentuneita merkityksiä *esitetään* toisille, vaan merkityksellistä toimijaksi ja subjektiksi tulemistä ja yhteisöön kuulumista.

#### OSALLISTUMISTA YHTEISÖÖN

Toimijuus, performatiivisuus, paikkasidonnaisuus ja yhteisöön osallistumien ovat YTY-toimintojen keskeisiä lähtökohtia. Yhteisö on kuitenkin käsitteenä epämääräinen ja vähintään monimerkityksellinen. Perinteisesti yhteisönä on pidetty ihmisiä, jotka asuvat samalla, jotenkin rajattavissa olevalla alueella ja ovat säännöllisesti kanssakäymisissä toistensa kanssa. Yhteisö rakentuu yhteenkuuluvuuden tunteesta, jota osoittamaan kehittyvät erilaisia symboleja (Lehtonen, 1990). Yhteisöt voivat olla tiukasti, osittain tai täysin vapaasti rajattuja, esimerkkeinä vaikka vankila, koulu, kylä, perhe, taidemaalariliitto, harrastusryhmät tai internet.

On väitetty, että modernissa maailmassa arvoiltaan yhtenäisiä pieniyhteisöjä ei enää ole ja ihmiset luovat sitoumuksensa monikulttuurisissa ja monikulotteisissa verkostoissa. Modernisaation on nähty heikentävän perinteitä, ja paikallinen sekä kansallinen identiteetti on koettu uhatuksi. Toisaalta puhutaan yhteisöllisyyden paluusta, kansalaisyhteiskunnan aktivoitumisesta sekä uusista yhteisöllisyyden muodoista tietoverkkojen avaamassa, globalisoituvassa maailmassa (Hautamäki ym., 2005; Kangaspunta, 2011; Lash, 1995).

YTY-projektit ovat lähtökohtaisesti paikkasidonnaisia. Esimerkiksi yhteinen asuinpaikka ei kuitenkaan edellytä välttämättä yhteistä toimintaa eikä jaettuja symbolisia tunnuksia. Toisaalta pelkkä yhteenkuuluvaisuuden tunne ilman toimintaakin voi myös edustaa syvällistä yhteisyyden kokemusta. Kyse ei tällöin ole kuitenkaan

yhteisöllisyydestä vaan *symbolisesta yhteisyydestä*, jolloin toiminnallisen muodon sijasta symbolinen muoto koetaan tärkeämpänä (Lehtonen, 1990). Yhteisöllisyys viittaa siis ennen kaikkea sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Yhteisöllisyyden piiriin kuuluvat sekä olemassa olevat vuorovaikutusprosessit että mielikuvat tällaisista prosesseista (Hautamäki ym., 2005; Kangaspunta, 2011).

Taiteellisen toiminnan ja siinä oppimisen kautta rakentuu sekä toiminnallista yhteisöllisyyttä että symbolista yhteisyyttä. Mielenkiintoista onkin pohtia taiteen mahdollisuuksia sijoittua näiden erilaisten yhteisyyden piirien väliin ja leikkauspinnolle sekä toimia niin toiminnallisena kuin symbolisena ilmiönä. Taide voi havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla sekä toimimaan uudella tavalla. YTY-toimintoja voidaan tarkastella perinteisen yhteisökäsityksen ja uusyhteisöllisyyden välimaastossa (Hankamäki, 2004; Kangaspunta, 2011; Karisto, 1998; Lash, 1995; Lehtonen, 1990).

Ilman ympäristöä ei ole yksilöä tai yhteisöä, eikä ilman ympäristöönsä suhteessa olevia ole ympäristöä. Yhteisöllisyyttä ei siis nähdä YTY-projekteissa valmiina, olemassa olevana ja tavoiteltavana olomuotona, vaan performatiivisesti muotoutuvana tilanteena, joka rakentuu ja muuntuu jatkuvassa dialogissa ja neuvotteluissa. Tähän liittyy jälleen kysymys toimijuudesta ja nykyaikadekasvatuksen mahdollisuudesta luoda sille tilaa ja avata tilanteita sen vahvistumiselle (Hiltunen, 2008, 2010).

#### YHTEISTOIMINNALLISIA TYÖMUOTOJA

Yhteisöllinen toiminta vaatii sekä opettajien että oppilaiden yhteistyötä, joten työskentelyn organisoinnilla on suuri pedagoginen ja sisällöllinen merkitys. Avaimia koulujen arjessa tapahtuvaan YTY-toimintaan onkin etsitty yhteistoiminnallisista työmuodoista.

Saloviita (2006) nostaa esiin yhteistoiminnallisen oppimisen myönteisiä vaikutuksia tutkimusten pohjalta. Johnson ja Johnson (2000) ovat todenneet yhteistoiminnallisella opetuksella olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen verrattuna kilpailukeskeiseen tai yksilölliseen opetukseen. Kaikkein suurimmat myönteiset vaikutukset yhteistoiminnallisilla työmuodoilla oli oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu lisäävän oppilaiden itsetuntoa, ja tutkimuksissa on raportoitu myös muita positiivisia vaikutuksia, kuten vaikutus yleiseen koulumyönteisyyteen, oppimismotivaatioon, epäitsekkyteen ja itsekontrolliin (Saloviita, 2006). Yhteistoiminnallinen työskentely taidekasvatuksessa ei ole uutta taidekasvattajille, mutta hyvin yleisesti taiteellinen työskentely, niin kuin myös taiteen positiiviset vaikutukset, on liitetty yksilöön.

Seuraava Jokelan (2008) kokoama nelikenttä kehitettiin YTY-ajattelun selkiinnyttämiseksi *ArctiChildren: Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä* -hankkeessa, jossa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen vastuulla oli osa-alue *Kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ympäristö- ja yhteisötaiteen keinoin pienissä pohjoisten kylien kouluissa* (Ahonen ym., 2008; ks. myös Hiltunen & Manninen, 2015). Mallia on hyödynnetty ja sovellettu lukuisissa koulujen YTY-hankkeissa painottaen ympäristö- ja yhteisötaiteen sisältöjä kulloistenkin tavoitteiden mukaisesti.

Nelikentän muuttajat ovat yksilö–yhteisö-akseli ja taidon harjaannuttaminen – merkitysten rakentaminen -akseli. Taidekasvatuksen toimintamuodot voidaan sijoittaa näille akseleille, jolloin syntyvät seuraavat kentät:

#### KENTTÄ A: Yksilön taidot.

Toiminta, joka on perinteisessä mielessä oppilaan taitoa korostavaa. Toimintaa tapahtuu yleisimmin luokkahuoneissa, mutta sitä voi tapahtua myös ulkona erilaisissa ympäristöissä. Materiaalin käsittely ja työn tekninen taitavuus tulevat esille yksilön suorituksina. Tällaista toimintaa on usein perinteinen ympäristö-aiheiden piirustus ja maalaus, veistosten sijoittaminen ulkotiloihin, mutta myös formalistiset ympäristötaideteokset, joilla ei ole suhdetta paikkaan.

#### KENTTÄ B: Yksilön merkitykset

Toiminta, jonka avulla oppilas luo uusia, omalle elämälleen tärkeitä merkityksiä ja symboleita. Omakohtaiset havainnot, kokemus, omaelämäkerrallisuus ja reflektointi korostuvat aiheissa, ilmaisussa ja tulkinnassa. Työn ilmaisullinen luonne ja prosessin synnyttämä yksilöllinen kokemus korostuvat lopputuloksen sijasta. Kysymys on taidekasvatukselle tyypillisestä konstruktivismiin pohjautuvasta kokemuksellisesta oppimisesta, jonka on katsottu myös edistävän ympäristöherkkyttä.

#### KENTTÄ C: Yhteisön taidot

Toiminta, jossa tekemisen taito ja ilmaisu on koko ryhmän toiminnan tulosta. Yhdessä kyetään toteuttamaan myös jotain suurta, sellaista, mihin yksin ei pystyittäisi. Opitaan yhteistyötaitoja, työnjakoa ja yhdessä suunnittelua, mutta suhde oppilaiden elämisen paikkoihin on vähäinen. Toiminta on usein motivoivaa, ja se muistuttaa kehollisuudessaan ja yhteistyössään joukkuepelejä. Työskentelemällä vaikkapa ekologisten luonnonmateriaalien, kuten lumen, hiekan, pajun tai kierrätysmateriaalien, parissa voidaan parantaa omia arjen ympäristöjä ja tehdä ne taideteosten avulla viihtyisämmäksi.

#### KENTTÄ D: Yhteisön merkitykset

Toiminta, jossa ryhmä tai yhteisö tuottaa uusia, omasta kulttuuristaan nousevia yhteisöllisiä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin. Tähän kenttään sijoittuvat paikkasidonnaiset, yhteisölliset, performatiiviset ja toimijuutta tukevat YTY-toimintamuodot. Keskiöön nousee kokemus toimijoiden välisestä ymmärryksestä ja dialogisuudesta. Paikkasidonnaisen ja yhteisöllisen taide-toiminnan prosessiin on mahdollista ja luontevaa tuoda myös kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteita, jolloin ekologisen sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävän kehityksen olottuvuudet ovat tarkastelun kohteena (UNESCO, 2009).



Kuvio 1. Yhteistoiminnallinen työskentely taidekasvatuksessa

	Yksilö	Yhteisö
Taidot	KENTTÄ A	KENTTÄ C
Merkitykset	KENTTÄ B	KENTTÄ D

D-kentän mukainen YTY-toiminta ei rajoitu vain yksittäisiin projekteihin. Yhteistyötä paikkasidonnaisen ja yhteisöllisen taidetoiminnan parissa on tehty esimerkiksi Utsjoella, Suomen pohjoisimmassa ja ainoassa saamelaisenemmistöisessä kunnassa, jo 1990-luvun lopulta lähtien. Siellä kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteiden keskiöön nousee kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja alueen erityispiirteet Euroopan ainoan alkuperäiskansan kotiseutuna.

POHJOISTA PERFORMATIIVISUUTTA – YHTEISÖLLISIÄ MERKITYKSIÄ JA TOIMIMAAN SAATTAMISTA

Utsjoella koettiin 20.3.2015 lähes täydellinen auringonpimennys. *Ohcejoga Utsjoen Ursa ry* järjesti yhteistyössä *Utsjokisuun kyläyhdistyksen* ja *Utsjoen kansalaisopiston* sekä koulujen kanssa tapahtuman nimeltä *Utsjoen pimennys ja pilkki*. Olin mukana kahden kuvataidekasvatuksen opiskelijan kanssa toteuttamassa talvitaidetyöpajoja osana kokonaisuutta. Koulukeskus ympäristöineen toimi monipuolisen tiede- ja taidetarjonnan paikkana. Planetaario, tutkijoiden tähtitieteeseen ja revontulitutkimukseen liittyvät esitelmät lomittuivat lumi- ja tuliveistotyöpajan yhteistoiminnallisuuteen ja taidenäyttelyihin. Kolmepäiväisen tapahtuman päätti kyläyhdistyksen järjestämä pilkkikilpailu Koahpilas-järvellä.

Tapahtuma jatkoi jo yli kymmenen vuotta sitten käynnistynyttä, koko kyläyhteisöä aktivoimaan pyrkivää tiedettä ja taidetta yhteen sitovaa toimintaa. Olen osallistunut tähän kehittämistyöhön alusta alkaen aktiivisesti tutkija-taiteilija-taidekasvattajan roolissa, ja kanssatutkijoinani on toiminut useita kuvataidekasvatuksen opiskelijoita YTY-opintojensa puitteissa (Hiltunen, 2009).

Utsjoella yhteisöä ja ympäristöä on mahdoton ajatella erillisinä. Paikan merkitys jokineen ja tuntureineen on kouriintuntuva lähes kaikilla elämän osa-alueilla, kiinnittyväthän myös elinkeinot kalan, poron ja turistin parissa ympäristöön. Myös toisessa pitkäaikaisessa Lapin yliopiston YTY-toimintaympäristössä Pelkosenniemiellä Itä-Lapissa joki ja sen patoaminen tai patoamatta jättäminen, Vuotoksen tekoallaskiistat, ovat määrittäneet paikkakuntaa vahvasti tuntureiden ja niihin liittyvän matkailuelinkeinon ohella. Kummassakin ympäristössä performatiivinen, paikkasidonnainen taide-toiminta on laajentunut koskettamaan useita toimijoita ja mahdollistanut sukupolvien

ja kulttuurien kohtaamista ja vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallisella työskentelyllä on tuotettu uusia, omasta kulttuurista nousevia yhteisöllisiä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin.

Sovelsin näillä paikkakunnilla väitöstutkimuksessani (Hiltunen, 2009) performatiivisuuden käsitettä tutkimusasetelmaani, mutta toiminnallisuus, performatiivisuus, kuvaa myös itse tutkimuskohdettani, yhteisöllistä taidekasvatusta ja taidetta siinä. Tutkimukseni yhteydessä voisi käyttää myös ilmaisua *practising performativity*, jos halutaan korostaa sen poliittisia ja interventionistisia mahdollisuuksia (vrt. Lehtonen, 2013; Markussen, 2005, 2006).

Mutta voiko samaan virtaan astua kahdesti? Paikkakunnilla toteutettuja YTY-toimintoja toistettiin vuosittain, ne kannustivat julkiseen esiintymiseen ja jakamiseen, jossa taide toimi performatiivisesti. Performatiivisuus konkretisoitui toimijoiden välisten valta-asemien uudelleen neuvotteluna ja toimintakulttuurien vähittäisinä muutoksina.

Tunturin taidepajalla Pelkosenniellä järjestettiin 2000-luvun alusta lähtien kahdesti vuodessa, kesällä ja talvella, viiden kuukauden mittaisia työpajoja nuorille työttömille Yhteistyötä tehtiin kiinteästi myös paikallisten koulujen kanssa. Toiminta kulminoitui ympäristö- ja yhteisötaiteen kautta esityksiksi tai kulttuurimatkailun parissa tuotetuiksi tapahtumiksi. Toimintaa kehitettiin ja evaluoitiin vuosittain, ja saadut kokemukset nuorten parissa olivat rohkaisevia.

Työpajat tässä muodossaan ovat kuitenkin hiipuneet jo vuosia sitten. Syitä on monia, mutta yksi keskeisimmistä on Itä-Lapissa rakenteellinen. Toiminnassa kehitetty dialogisuus ja performatiivisuus tarjosivat kyllä väyliä vaikuttaa yhteiskuntaan taiteellisen työskentelyn menetelminä. Poliittiseen ja taloudelliseen epätasa-arvoon liittyvät ongelmat johtuvat kuitenkin politiikasta, ja valtasuhteet vaikuttavat aina osapuolten edellytyksiin osallistua keskusteluun (vrt. Kester, 2004). Rakennemuutoksen seurauksena muuttoliike suuntautuu etelän kasvukeskuksiin ja pohjoisten kylien väestö ikääntyy, nuoret lähtevät. Samana vuonna 2006, kun YTY-toiminta Pelkosenniellä hiipui, suljettiin myös lukio kahden viimeisen abiturientin valmistuttua.

Myös Utsjoella paikallistietous, tarinat ja ristiriitaisetkin tulkinnot sekä ympäristön materiaalit, kuten lumi ja jää, muuntuivat teoksiksi, jotka huomioivat paitsi paikallisuuden myös laajemman yhteistyön moninaiset muodot sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen voiman. Talvitaiteen sekä muiden taidetyöpajojen parissa toteutetut teokset koottiin Utsjoella toimintaviikkojen päätteeksi näyttelyiksi, ja ne ovat olleet osa kyläjuhlia ja eläneet myös monissa julkaisuissa, julkisessa sanassa lehtiartikkeleina sekä erilaisissa taltioinneissa ja dokumenteissa tilanteiden jo mentyä ohi. Toiminta itsessään ja sen saama julkisuus muokkaa niin ympäristöä kuin yhteisöä.

Tärkein performatiivisuuden, toiston ja uudelleen neuvotteluiden anti on toimijuuden mahdollisuuden esiin tuominen. Utsjoella toiminta on jatkunut sittemmin paikallisilla voimin. Välillä se on muuntunut yksittäisiksi työpajoiksi, joskus laajentunut jälleen koko koulukeskuksen projektiviikoiksi, sitten siirtynyt osaksi kesälukion toimintaa, välillä hiipunut ja hakenut taas uusia muotoja. Lumimuotit ovat olleet vuosittain käytössä, ja niitä on lainattu myös seurakunnan leireille ja muihin yhteyksiin.

Utsjoella ilmiöpohjainen oppiminen on ollut arkipäivää jo pitkään, oppiaineiden rajat ovat liudentuneet ja toimintaviikot ovat aktivoineet paitsi koko koulua, myös laajemmin kyläyhteisöä osallistumaan talvisiin taidetta ja tiedettä yhdistäviin toimintapäiviin.

Tämän artikkelin otsikko viittaa Herakleitokseen tunnettuun lausahdukseen: ”Samoihin virtoihin astumme emmekä astu, olemme emmekä ole.” Samaan virtaan voidaan astua kerran, mutta seuraavalla kerralla se on jo muuttunut, samoin astuja. Virtaava vesi ei koskaan pysy samana niin kuin ei astujakaan, mutta *tavassa astua*, kehittyvällä ja muuntuvalle nykyaidekasvatuksella on suunta ja muoto, joka pitää prosessia koossa. Ja juuri yhä uudelleen astumisessa, uudelleen neuvotteluissa ja toistossa, piilee performatiivisuuden voima. Se mahdollistaa *toisin toistamisen*, toisin tekemisen ja muutoksen. Maailma muuttuu askel kerrallaan. Nykyaidekasvatuksella on muutokseen osallistumisessa eväinään taiteelle ominaiset tiedon tuottamisen, kokemisen ja ymmärtämisen sekä arvottamisen tavat.

- AHONEN, A., ALERBY, E., JOHANSEN, O., RAJALA, R., RYZHKOVA, I., SOHLMAN, E. & VILLANEN, H. (Toim.) (2008). *Crystals of Schoolchildren's Well-being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through School Education*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto.
- BUTLER, J. (2006 (1990)). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. (Suomentanut T. Pulkkinen & L.-M. Rossi). Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- CANTELL, H. (Toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.
- EFLAND, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Reston, VA, USA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. (Suomentanut J. Vainonen) T. Aittokoski & J. Suoranta (Toim.). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. (2004). *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo, Suomi: WS Bookwell.
- HANKAMÄKI, J. (2004). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- HAUTAMÄKI, A., LEHTONEN, T., SIHVOLA, J., TUOMI, I., VAARANEN, H. & VEIJOLA, S. (2005). *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- HILTUNEN, M. (2007). Yhteisöllinen taidekasvatus toimijana ja toiminnan tilana. *Synnyt*, 2, 1–22. Saatavilla: [http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/2\\_2007/hiltunen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/2_2007/hiltunen.pdf)
- HILTUNEN, M. (2008). Community-based Art Education in the North – a Space for Agency? Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (Toim.), *Art Community Educational Perspectives* (s. 91–112). Bristol, UK: Intellectbook.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistokustannus.
- HILTUNEN, M. (2010). Slow Activism: Art in progress in the North. Teoksessa A. Linjakumpu & S. Wallenius-Korkalo (Toim.), *Progress or Perish. Northern Perspectives on Social Change* (s. 119–138). Farnham, Surrey, UK: Ashgate.
- HILTUNEN, M. & MANNINEN, A. (2015). Art evokes! Use of Online Environments to promote pupils' wellbeing. Teoksessa E. Sohlman, C. Kostenius, O. M. Johansen, I. Ryzhkova, & M. Merivirta (Toim.), *ArctiChildren InNet. Empowering. School eHealth Model in the Barents Region* (s. 245–255). Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja 2/2015. Saatavilla: [http://pure.ltu.se/portal/files/102113462/ArctiChildren\\_B\\_2\\_2015.pdf](http://pure.ltu.se/portal/files/102113462/ArctiChildren_B_2_2015.pdf)
- INGOLD, T. (2003). Sfäärien soitosta pallojen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (Toim.), *Luonnon politiikka* (s. 152–169). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, F. (2000). *Joining Together: Group Theory And Skills*. (7. painos). Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- JOKELA, T. (2008). The Northern Schoolyard as a Forum for Community-Based Art Education and Psychosocial Well-being. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (Toim.), *Crystals of Schoolchildren's Well-being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through School Education* (s. 161–176). Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto.
- JOKELA, T. (2016). Artikkelit tässä julkaisussa
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (Toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78–106). Rovaniemi, Suomi: Lapland University Press.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015a). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 433–448.
- KANGASPUNTA, S. (Toim.) (2011). *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere, Suomi: Tampereen Yliopistopaino.
- KARISTO, A. (1998). Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa M. Bardy (Toim.), *Taide tiedonlähteenä* (s. 63–80). Jyväskylä, Suomi: Atena Kustannus.

- KESTER, G. (2004). *Conversation pieces. Community + communication in modern art*. London, UK: University of California Press.
- KUMPULAINEN, K., KROKFORSS, L., LIPPONEN, L., TISSARI, V., HILPPÖ, J. & RAJALA, A. (2010). *Oppimisen sillat – kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki, Suomi: Yliopistopaino.
- LASH, S. (1995). Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Toim.), *Nykyajan jäljillä* (s. 153–235). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- LEHTONEN, H. (1990). *Yhteisö*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- LEHTONEN, P. (2013). *Julkisesti uskottavat – Kansalaisten kokemuksellinen tieto ja performatiiviset osallistumiskäytännöt*. Acta Universitatis Tamperensis; 1802. Tampere, Suomi: University Press.
- MARKUSSEN, T. (2005). Practising Performativity. Transformative Movements in Research. *European Journal of Women's Studies*, 12 (3), 329–344.
- MARKUSSEN, T. (2006). Moving worlds. The performativity of affective engagement. *Feminist Theory*, 7 (3), 291–308.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki, Suomi: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- ROHWEDER, L. & VIRTANEN, A. (Toim.) (2008). *Kohti kestäväää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriön julkaisuja, 2008:3.
- RONKAINEN, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- SALOVIITA, T. (2006). Ertyisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- SEDERHOLM, H. (2000). *Täälläkö taidetta?* Porvoo, Suomi: WSOY.
- TOIVANEN, P. (Toim.) (2013). *Kestävä kasvatus. Kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki, Suomi: Erweko. Saatavilla: [http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava\\_kasvatus.pdf](http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf)
- UNESCO, (2009). Review of Contexts and Structure for Education for Sustainable Development 2009. Saatavilla: [http://www.unesco.org/education/justpublished\\_desh2009.pdf](http://www.unesco.org/education/justpublished_desh2009.pdf)
- VALKONEN, S. (2009). *Poliittinen saamelaisuus*. Tampere, Suomi: Vastapaino.
- WOLFF, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (Toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s.18–29). Jyväskylä, Suomi: PS-kustannus.

# Höyryurku, apina ja liekinheitin eli erään (r)evoluutioprosessin alkutahdit



Kuva: Jussi Mäkelä

JUSSI MÄKELÄ on Art-Eco -projektin myötä virkavapaalle heittäytynyt luokanopettaja ja kuvataideopettaja. Hän käyttää usein huopahattua ja työstää Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä taideperustaista väitöstutkimusta Joseph Beuysin sosiaalisesta kuvanveistosta.

Veistän puuta, luen ja kirjoitan. Tämä kaikki on osa kasvatustutkimusprosessiani, jonka kautta tutkin ihmisen paikkaa siinä keskinäisriippuvuukien verkossa, jota myös maailmaksi kutsutaan. Tutkimusotteeni on taideperustainen (Hanula, Suoranta & Vadén, 2003): minulle taiteen tekeminen on tapa ajatella, havainnoida ja prosessoida lukemaani, näkemääni ja kokemaani. Taide mielen muutokseen tähtäävänä toimintana on esseeni ydin, mutten tarkastele sitä taidekasvattajana, vaan näkökulmani on taiteessa, sen alkuperässä, tekemisessä ja kohtaamisessa sekä mahdollisuuksissa vaikuttaa ihmisten ympäristösuhteeseen. Vaikka näkökulmani painottuu taiteeseen ja taiteilijuuteen, on taidekasvatuskin toki väistämättä läsnä, sillä jos hyväksymme pohdintojeni ydinajatuksen – että (kohdattuna) taide stimuloi kuvittelu-kykyämme ja johtaa sisäiseen muutokseen ja toimintaan – annamme taiteelle ja taiteelliselle toiminnalle yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja pedagogisen vastuun.

Tutkimukseni yhteiskunnallinen viitekehys pohjaa EcoJustice-ajatteluun (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015), jonka näkemys on, että nykyisten sosiaalisten ja ekologisten katastrofien erottelu on turhaa, koska niillä on yhteinen juuri. Molemmat ovat seurausta modernistisen maailmankuvan aiheuttamista ongelmista, kuten arvohierarkioista, edistysuskosta ja antroposentrismistä. EcoJustice-ajatteluun pohjaten esitän, että maailmankuva, johon olemme kasvaneet, on avattava tarkasteltavaksi: on paljastettava ja purettava kielenkäytössämme piilevät diskurssit. Jotta voisimme ponnistella sosiaalisesti ja ekologisesti kestävästä tulevaisuudesta eteen, meidän on kiinnitettävä huomiota myös kieleen ja sanoihin, tultava tietoisiksi siitä, kuinka ne luovat ja pitävät yllä kulttuurisia käsityksiä itsestämme ja maailmasta. Sanoilla yksinkertaisesti havaitsemamme maailman, jäsenämme sen erilaisten luokittelujen avulla, ja samalla mukautuu mieleemme näihin luomiimme rakenteisiin. Nämä luokittelut ovat niin juurtuneita arkiseen kielenkäyttöömme, että ne jäävät herkästi tiedostamatta; kielen voima on sekä valtava että salakavala (Heikkinen, 2007).

Kielellisen ajattelun ulkopuolelle osittain tai kokonaan sijoittuessaan taide sijoittuu myös kielen ylläpitämien diskurssien ulkopuolelle, mikä antaa mahdollisuuden havaita ne paremmin. Tämä tekee taiteesta tärkeän myös EcoJustice-kontekstissa: taide on yksi tapa sekä paljastaa modernistisen diskurssin ylläpitämiä ajatusansoja että virittää ajattelun ja aiheuttaa toiminnan muutosta. Kyseenalaistamalla ajatteluamme ja kutittelemalla kuvittelu-kykyämme taide antaa meille valmiuksia tarkastella käsityksiämme maailmasta ja omasta paikastamme osana kokonaisuutta. Kuvittelu-kyky mahdollistaa empaattisuuden, kyvyn tarkastella ja kokea itsemme ulkopuolisia asioita – ei toisen silmin, mutta toisen osaan eläytyen. Tämä avaa mahdollisuuden myös holistiselle asenteelle, ja kun ymmärrämme itsemme, toistemme ja ympäröivän maailman välisen keskinäisriippuvuuden, myös toimintamme alkaa suuntautua tuon riippuvaisuuden tunnustavaan suuntaan. Tällaisesta näkökulmasta tarkastellen taiteella on vahvasti pedagoginen ulottuvuus.

\*\*\*

Holistisen asenteen tavoittelu taiteen pedagogisten mahdollisuuksien avulla ei ole mikään uusi ajatus. David Adams (1992) käyttää tällaisesta asenteesta nimitystä

”radikaali ekologia” ja kutsuu Joseph Beuysia radikaalin ekologian pioneeriksi. Beuys (1990) puhui 1960-luvulta lähtien aina kuolemaansa (1986) asti väsymättä ja yhä kiivaammin sosiaalisen ja ekologisen muutoksen puolesta. Beuysin taiteen keskeiset käsitteet, *laajennettu taidekäsitte* ja *sosiaalinen kuvanveisto*, ilmentävät hänen näkemystään taiteen parantavasta voimasta, ja merkittävä osa hänen taiteellisesta toiminnastaan koostui poliittisesta ja ekologisesta aktivismista sekä näihin teemoihin keskittyneistä julkisista keskusteluista ja luennoista. Taiteellisen toimintansa kirjosta Beuys piti opettamista ja pedagogiikkaa keskeisimpinä keinoina ajatustensa edistämiseen: ”Opettajana oleminen on suurin taideteokseni. Muu on kuonaa, havaintomateriaalia.” (Beuys, 1969; teoksessa Beuys 1990, s. 85.)

Henri Bergsonin (2000) mukaan taiteilija turvautuu taiteeseen, koska koettu ja käsitetty todellisuus on sanojen ulottumattomissa; sillä sanat ovat asioiden nimiä ja ne etäännyttävät meitä suodattumattomasta havainnosta ja kokemuksesta entisestään (s. 109). Taiteilija Andy Goldsworthy (2001) kuvaa samaa ilmiötä:

Kamppailen saadakseni sanotuksi nämä asiat ja... ja tiedän, että saan ne jotakuinkin sanoiksi, mutta on olemassa maailma sen takana, mitä sanat voivat määritellä.

Sanat ovat... ajavat asiansa... mutta se, mitä teen, sanoo paljon enemmän. (1:26:06–1:26:21)

Sanoista rakennettu kieli ei riitä. Se ei taivu kuvailemaan sanoittamatonta. Lisäksi puhuttu tai kirjoitettu kieli etenee aina lineaarisesti, alkaen jostain, edeten sana kerrallaan ja päättyen jonnekin – ehkä avoimeenkin, mutta aina se alkaa ja loppuu. Kokemukseni mukaan ajattelu, etenkin taiteellinen ajattelu, ei näin tee: se on juurakkomaista, sillä ei ole selkeää alku- eikä päätepistettä. Se on sinne tänne tempoilevaa, hortoilevaa, kaatuilevaa, säntäilevää, peruuttelevaa... se eksyy, lähtee palaamaan takaisin, löytää jotain kiinnostavaa ja unohtaa, mistä oli tulossa ja minne menossa. Johdonmukainen ajattelu on raskasta juuri siksi, että joudumme jatkuvasti kahlitsemaan ja katkomaan rönsyjä. Taiteessa näin ei tarvitse tehdä, sillä taidetta ei ole usein tarkoituskaan pystyä pukemaan lineaariseen kielelliseen muotoon, ainakaan tyhjentävästi: sen on tarkoitus viestiä meille toisin – kerroksellisemmin, kaoottisemmin ja moninaisemmin. Muusikko Tom Waits (2005) kuvaa työskentelyprosessiaan:

Kokeilen mielelläni soittimia, joita en hallitse. Ja pidän sellaisten asioiden tekemisestä, jotka aluksi kuulostavat hölmöiltä. Vähän kuin antaisi apinalle liekinheittimen. Sitä yritän tehdä. Yritän aina murtaa jotain, rikkoa jotain, murtautua jonkin lävitse. (s. 121)

\*\*\*

Miksi koulutamme taiteilijoita ja *kasvatamme* taiteellisesti ajattelevia ihmisiä? Bergsonilta (2000) saan kiinnostavan lähtökohdan pohdinnalle, mikäli hyväksyn hänen väitteen, että taide on ”suorempi näköyhteys todellisuuteen” (s. 112). Deweyn (1934)



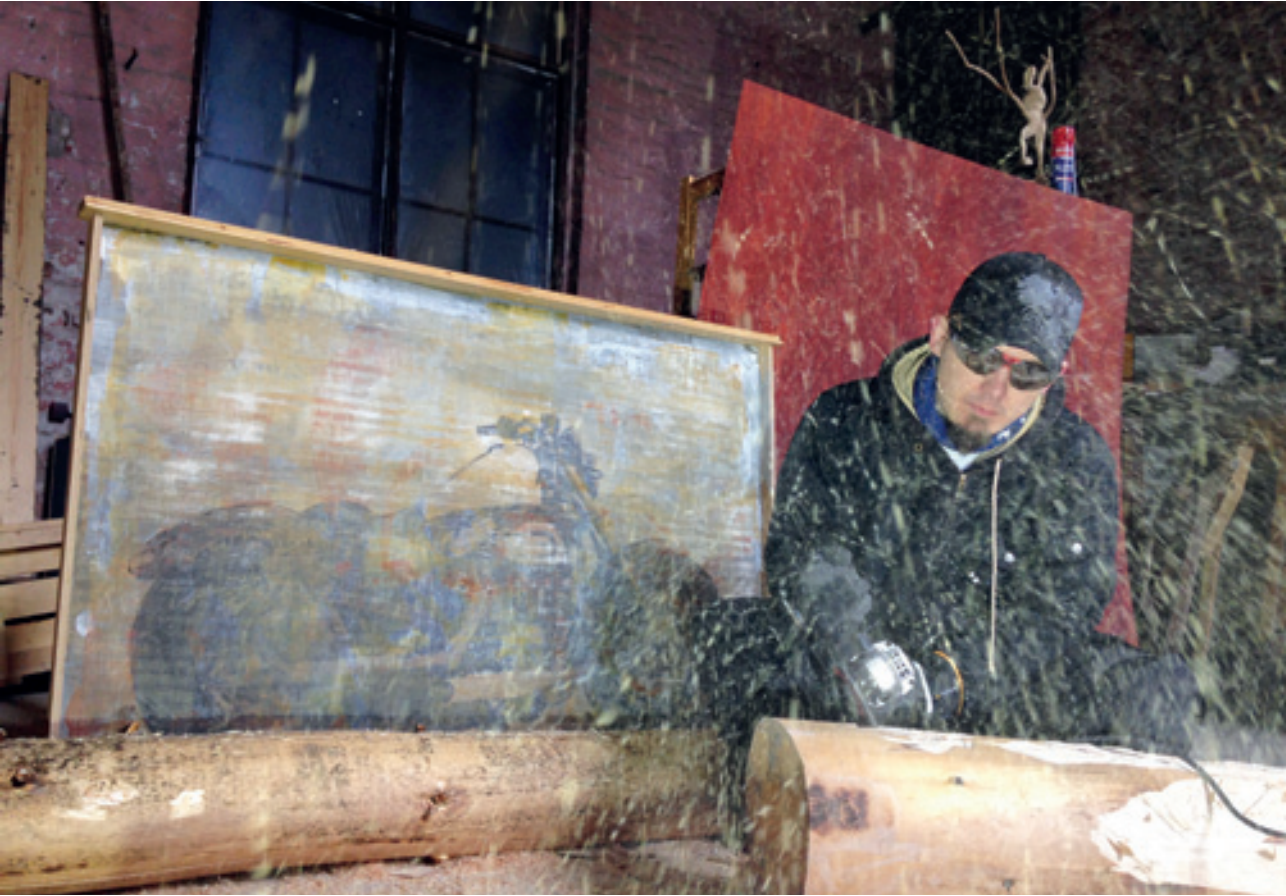
mukaan taas varsinainen taideteos on taidetuotteen meissä synnyttämä kokemus – mitä Duchamp oli jo aiemmin yrittänyt osoittaa ”ei-retinaaleilla” teoksillaan, tunnettuna esimerkkinä pahamaineinen ”Suihkulähde” (*Fountain*, 1917) (Paz, 1991). Taidetuote – siis taiteilijan tuottama artefakti – synnyttää kokemuksessamme taideteoksen, Bergsonin (2000) kuvaaman ”suoremman näköyhteyden todellisuuteen.” Deweya mukailleen emme siis vain näe teosta, vaan koemme sen paljastaman todellisuuden.

Tämä ei kuitenkaan tapahdu tai toteudu kaikkea taidetta kokiessamme. Itse asiassa näyttäisi siltä, että suuri osa esillä olevista teoksista tai taidetuotteista jättää suuren osan meistä jokseenkin välinpitämättömiksi. Miksi kuitenkin jotkin teokset puhuttelevat meitä?

Taide voi olla yhtä aikaa sekä esteettisesti miellyttävää että puhuttelevaa. Esteettisesti miellyttävän taiteen kohtaaminen tuottaa mielihyvää, ja se vetoaa meihin jo pelkästään siksi. Puhuttelevalla tarkoitan teosta tai taidetuotetta, joka ei välttämättä tuota esteettistä mielihyvää, mutta tekee muutoin vaikutuksen, jättää jäljen. Sen esteettisen miellyttävyyden voima on ikään kuin kevyempi kuin jokin muu siinä piilevä, sanoittamaton sisältö. Esimerkiksi aina käydessäni Hamburger Bahnhofin taidemuseossa Berliinissä käyn katsomassa Joseph Beuysin ”Huopapuku” (*Filanzug*, 1970), koska sitä on mukava katsella ja se on esteettisesti miellyttävä. Se ei kuitenkaan varsinaisesti tunnu puhuttelevan, se ei herätä minussa mitään uutta. Sen sijaan samassa museossa oleva Beuysin teos ”Tali” (*Unschlitt*, 1977) – kaksikymmentä tonnia rasvaa paloiteltuna isoihin kimpaleisiin, jotka täyttävät yhden teossalin – aiheuttaa aina jotenkin omituisen olon. En pidä teosta visuaalisesti erityisen kiinnostavana, mutta se synnyttää uusia kokemuksia ja tuntemuksia – jokaisella käynnillä uudenlaisia. Tuntuu, kuin teos muuttaisi minua vähitellen.

Ajoittain kohtaamme taidetta (tai jonkin muun ilmiön), joka jollain tavoin osuu tai koskettaa miellyttävyyttä tai tarpeiden täyttämistä syvemmälle. Tuossa kokemuksesta on jotain selittämätöntä, ja se kenties tuntuu liittyvän tietynlaiseen taiteeseen tai taiteisiin. Ehkäpä tällöin jokin sanoittamaton näköala, perspektiivi, erilainen – suodattamaton – kokemus todellisuudesta alkaa vaivata ja ohjata; ehkäpä koemme sen, muttemme löydä sille sanoja? Jos tällaista tapahtuu riittävän usein, syntykö meissä vähitellen tarve pukea kokemuksemme myös muiden havaittavaan muotoon?

Goethen tieteen malli lähtee oletuksesta, että juuri näin tapahtuu (Amrine, 1998). Goethen tieteen mallissa on kyse fenomenologisen kaltaisesta asenteesta, pyrkimyksestä ilmiöiden tarkasteluun sellaisenaan – valmiin teoreettisen viitekehyksen sijasta (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010). Goethe muotoili oman tieteen mallinsa vastineeksi newtonilaiselle objektiivisuuden ja mitattavuuden ihanteelle. Hänen mulistava ajatuksensa oli, että ihminen itse, käyttäessään kunnolla aistejaan, on havaintoinstrumenteista täsmällisin. Goethen sanoin: ”Älä etsi mitään ilmiöiden tuolta puolen, sillä ne itsessään ovat teoria” (Robbins, 2005, s. 120). Hän kuvaili menetelmäänsä herkäksi empirismiksi, yritykseksi ymmärtää asioiden tarkoitus välittömään kokemukseen pohjaavan pitkitetyn eläytyvän katsomisen ja näkemisen kautta. Tavoitteena oli löytää tutkittavan ilmiön tai asian alkumuoto (*Urphänomen*) kuvittelukykyä hyödyntäen (Seamon, 1998). Goethe jatkaa Robbinsin mukaan (2005): ”Ihminen tuntee itsensä ainoastaan siinä määrin kuin hän tuntee maailman; hän havaitsee maailman ainoastaan



Mäkelä käyttää veistomateriaalina yleensä löytämiään kaatuneita puunrunkoja. Ne ovat tavallisesti kuusta, jota pidetään huonona veistomateriaalina oksaisuuden ja epätasaisen rakenteen takia. Mäkelä kuitenkin pitää kuusen haastavista ominaisuuksista, jotka pakottavat veistäjän nöyräksi.

itsessään, ja itsensä ainoastaan maailmassa. Jokainen uusi kohde, kirrkaasti nähtynä, avaa meissä uuden aistielimen” (s. 114). Goethelle tieteen tekemisen suurin merkitys ei olekaan tiedon lisääntyminen, vaan tieteentekijän – siis tutkijan (tai taiteen tarkastelijan) – muodonmuutos (Robbins, 2005; Amrine, 1998).

Pitkitetty ja eläytyvä taiteen tarkastelu, taiteen edessä ja seurassa viipyily, muuttaa meitä. Kun palaamme toistuvasti meitä puhuttelevan taiteen äärelle, se herkistää kuvittelu- ja eläytymiskykyämme. Jos sen sallimme, voi taide ”etäännyttää” meidät arkielämän tutuista perspektiiveistä, saada meidät havaitsemaan taiteilijan tavoin jostain ”vähän sivusta.” Mutta havaintojen laajeneminen ei tunnu mukavalta. Se saattaa ahdistaa, sillä arjessa rakentuneet ”tietosuojat” ja empaattisen ja emotionaalisen ymmärryksen estävät suodattimet suojelevat meitä havaitsemasta, että maailmamme voi huonosti. Toki *tiedämme* sen – kuinka voisimme olla tietämättä – mutta suodattimemme rakentavat muureja käsittelemämme tiedon kehykseksi, ja on eri asia tietää kuin *ymmärtää*, kuinka huonosti maailmamme todella voikaan. Kylmät tilastolliset faktat voimme sulkeistaa älylliseksi informaatioksi, meitä henkilökohtaisesti koskemattomaksi tiedoksi, mutta ymmärrys on kehollista, emotionaalista, kokonaisvaltaista – ymmärtäminen *tuntuu*.

Jos havaintomme kytkeytyvät vain tarpeeseen selviytyä arkielämästä mahdollisimman tehokkaasti, suodattuu maailmakäsityksestämme pois paljon merkityksellistä: sellaista, joka auttaisi meitä havaitsemaan tekojemme ja toimiemme eettiset ja suorat seuraukset sekä ympäristölle että yhteiskunnalle. Maailman – ihmiskunnan ja ympäristön – nykyinen tila ei olisi mahdollinen ilman näitä tieto- ja havaintosuodattimia, jotka poistavat ajattelustamme syvemmän ymmärryksen aiheuttamastamme kärsimyksestä ympärillämme. Olemme karaisseet itseämme havaintoja vastaan niin kauan, että siitä on tullut vallitseva ja itseään uusintava ja vahvistava valtakulttuuri. Tämä karaistunut kulttuurimme ottaa annettuna arvohierarkioihin perustuvan maailmankuvan, joka sisältää antroposentrismin, individualismin, edistysuskon, instrumentalismin ja luonnontieteisiin perustuvan rationalismin. Tällainen maailmankuva tuottaa sekä ekologista että sosiaalista väkivaltaa. Jos emme ole valppaina, järjestelmään aikojen saatossa ujutetut arvohierarkiat saavat meidät itse kunkin huomaamattamme etsimään parempaa statusta hierarkiassa, ulkoisia saavutuksia ja materiaa, mikä puolestaan vahvistaa näitä hierarkioita ja – niiden luonteen mukaisesti – kasvattaa eroja ja tuottaa vieraantuneisuutta hierarkiassa alempana olevia kohtaan. Yksinkertaisemmin sanottuna meitä on systemaattisesti kasvatettu – ja kasvatetaan edelleen – suhtautumaan muihin kulttuureihin ja eliölajeihin itseämme alempiarvoisina (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, 2015).

Tullaksemme piinallisen ja kokonaisvaltaisen tietoisiksi tästä kaikesta meidän on suoritettava siirtymä (*displacement*) havainnon tarpeeseen kytkävästä arkitodellisuudesta sivuun, otettava askel tai pari arjen diskurssien ulkopuolelle ja luotava silmäys siihen, mitä Bergson (2000) kutsuu todellisuudeksi – siihen keskinäisriippuvuuksien kokonaisuuteen, jota Wendell Berry (2005) nimittää Suureksi Taloudeksi (s. 187). Jos Bergsonia (2000) on uskominen, tämä voi tapahtua taidetta kohtaamalla. Jos Dewey (1934) on uskominen, tuo kohtaaminen tapahtuu (ja taideteos syntyy) kokemuksessamme. Ja jos Goethea (Amrine, 1998) on uskominen, se voi muuttaa meitä. Ja niin,

kenties, kun kohtaamme puhuttelevia taideteoksia tai produktioita ja ne synnyttävät taideteoksia kokemuksessamme, ja kun palaamme tällaisen taiteen luo yhä uudelleen ja alamme kokea suodattumattoman todellisuuden, niin silloin, kenties, toisenlainen, holistisempi ymmärrys alkaa muuttaa meitä ja tietoisuuttamme. Meissä saattaa syntyä tarve toimintaan – mikäli taidetuotteen, teoksen tai produktion aiheuttama teos kokemuksessamme ei riitä, vaan kokemus on saatava välittymään edelleen.

Annan esimerkin omasta prosessistani. Kun kuuntelen Tom Waitsin *Bone Machine* -albumia (1992) tai kun katselen Kain Tapperin tai Cy Twomblyn veistoksia – sisälläni herää epämääräinen kehollisen kokemisen tarve, vimma taiteelliseen työskentelyyn. Nämä teokset ja näiden taiteilijoiden työt kutsuvat minua ymmärtämään ja kokemaan taiteilijuuteni ja ihmisyyteni yhä uudelleen. Kokemani ei rajoitu teoksiin tai taiteilijan intentioihin, vaan se on jokin laajempi, syvältä sisimmästä nouseva vaikeasti hahmotuva ”olo” ja tarve, sanaton ymmärrys tai yhteyden kaipuu –resonointi. Rakentuvat teokseni eivät näytä Tapperilta tai Twomblylta, eivät edes Waitsin musiikilta, vaan ne ovat omaa kuvaustani siitä, mitä olen aistinut; ne ovat kuin ”artikuloitumatonta huutoa” (Merleau-Ponty, 2006, s. 56 siteeraten Hermes Trismegistusta). Ei ole sattumaa, että taiteeni tekoprosessin fyysisyydellä on keskeinen merkitys: se johtuu siitä, mitä ja miten koen maailmasta. Maailma on mustanruskea kuin raaka umbra ja verenpu-nainen kuin poltettu sienna, se on metsäpalojen okran väriseksi värjäämä taivas, se on ruostetta ja palaneen öljyn ja kumin katkua. Siksi taiteen tekemisen on tunnettava koko kehossa; sen on oltava kuin höyryrुकujen soittamista:

Kuvittele jotain, minkä kuulet kolmen mailin päähän, ja sitten olet aivan sen edessä, studiossa... soitat sitä kuin pianoa, ja naamasi punoittaa, tukkasi on pystyssä, hikoilet. Voisit kirkua eikä kukaan kuulisi sinua. (Tom Waits 2005, s. 338)

En ole aina kokenut näin, tällainen ei ole aina ollut tapani olla ja ajatella, enkä keksi parempaakaan selitystä tapahtuneelle kuin sen, että taide ja sen seurassa viipyily on muuttanut minua, tietoisuuttani ja toimintaani. Tietoisesti luovasta toiminnasta on tullut minulle merkityksellisen suhteen rakentamista muuhun maailmaan, olemassaoloon. Se on vastauksen etsimistä ikuisen eksistenssikysymykseen: miksi olen täällä ja mitä olemassaoloni merkitsee. Yritän tekemiselläni vimmaisesti käsittää havaitsemaani ja pukea sen muiden nähtävään tai koettavaan muotoon.

Beuysin (1990) mukaan voimme kutsua toimintaamme taiteeksi, kun se on itsestään tietoiseksi tulleen ihmisen vapaata luovaa toimintaa – tästä on kyse laajennetussa taidekäsitteessä: ”jokainen ihminen on taiteilija.” Maailmasta syvästi huolissaan olleelle Beuysille taiteeseen kuului sen sisältämän potentiaalın vuoksi myös vastuu, intohimo maailman muuttamisesta paremmaksi: ”Taide on, siten, aidosti inhimillinen vallankumouksellisen muutoksen väline sairaan maailman tervehtymiseksi” (s. 99). Julistaessaan ”me olemme vallankumous” Beuys korostaa, että inhimillisen maailman muutoksen on tapahduttava ihmisten yhdessä tekemänä (Roesch, 2013, s. 14).

Vallankumous alkaa pienistä kipinöistä. On väistämätön tosiasia, että modernis-tinen länsimainen elämäntapa on romahtamassa. Sen lähes kaikin tavoin kestävä

tapa suhtautua kaikkeen itsen ulkopuoliseen on pian tuhonnut kaiken, jonka varaan se on rakentunut.

\*\*\*

Edellä olen muotoillut kuvaa siitä, miksi ja miten taiteilijuus on olemuksessani, tutkimuksessani ja kasvattajuudessani alati läsnä. Pohjaten EcoJustice-tematiikkaan uskon vakaasti, että taide ja taidekasvatus kuuluvat siihen keskeisten keinojen valikoimaan, jolla muutamme ajattelumme suuntaa pois modernistisesta edistysuskosta kohti harmonisempaa, holistisempaa, sopusointuista ja kestäväää yhteiseloä niin muiden ihmisten kuin koko ympäristömmekin kanssa. Derek Rasmussen (2015) kertoo, ettei inuiiteilla ole sanaa, jonka voisi kääntäää tarkoittamaan taidetta. Fraasi, jota he käyttävät siitä, mitä me kutsumme taiteeksi, kääntyy jokseenkin seuraavasti: "ottaa [tarkasteltavaksi] jotain, mikä on todellista, ja tehdä siitä todellisempää kuin se oli aiemmin."

- ADAMS, D. (1992). Joseph Beuys. Pioneer of a Radical Ecology. *Art Journal*, 51 (2), Art and Ecology, 26–34. New York, USA: College Art Association.
- AMRINE, F. (1998). The Metamorphosis of the Scientist. Teoksessa D. Seamon & A. Zajonc (Toim.), *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature* (s. 33–54). Albany, USA: SUNY Press.
- BERGSON, H. (2000). *Nauru. Tutkimus komiikan merkityksestä. (Le Rire. Essai sur la signification du comique. (1900) suom. S. Isto & M. Pasanen.)* Helsinki, Suomi: Loki-Kirjat.
- BERRY, W. (2005). Two Economies. Teoksessa B. Keeble (Toim.), *Every Man an Artist: Readings in the Traditional Philosophy of Art* (s. 186–201). Bloomington, USA: World Wisdom, Inc.
- BEUYS, J. (1990). *Joseph Beuys in America: Energy Plan for the Western Man. Writings by and Interviews with the Artist.* Koonnut C. Kuoni. New York, USA: Four Walls Eight Windows.
- DEWEY, J. (1934/2005). *Art as Experience*. New York, USA: Penguin Group.
- HANNULA, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2003). *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Tampere, Suomi: 23°45.
- HEIKKINEN, V. (2007). *Kielen voima*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- MARTUSEWICZ, R., EDMUNDSON, J. & LUPINACCI, J. (2015). *EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities* (2. painos). New York, USA: Routledge.
- MERLEAU-PONTY, M. (2006) *Silmä ja mieli (L'Œil et l'Esprit. (1960) suom. K. Pasanen)* (2. uud. painos.) Helsinki, Suomi: Taide.
- MIETTINEN, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (Toim.) (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- PAZ, O. (1991). *Suuri lasi. (Apariencia Desnuda, (1976) suom. A. Mikkonen)* Helsinki, Suomi: Taide.
- RASMUSSEN, D. (2015, helmikuu). *Reweaving our Social Fabric and Stemming the Tide of De-indigenization*. Puhe Economics of Happiness -konferenssissa, Portland, USA. Saatavilla: <https://vimeo.com/12446533>
- RIEDELSCHEIMER, T. (ohjaaja). (2001) *Rivers and Tides: Andy Goldsworthy Working with Time* [elokuva]. Berliini, Saksa: Absolut MEDIEN.
- ROBBINS, B.D. (2005). New Organs of Perception: Goethean Science as a Cultural Therapeutics. *Janus Head* 8 (1), 113–126. Amherst, USA: Trivium Publications.
- ROESCH, U. (2013). *We are the Revolution! Rudolf Steiner, Joseph Beuys and the Threefold Social Impulse*. Forest Row, UK: Temple Lodge.
- SEAMON, D. (1998). Goethe, Nature, and Phenomenology: An Introduction. Teoksessa D. Seamon & A. Zajonc (Toim.), *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature* (s. 1–14). Albany, USA: SUNY Press.
- WAITS, T. (2005) *Takapihan taikuri* (toim. M. Montandon; suom. Heino, S.) Turku, Suomi: Kustannusosakeyhtiö Sammakko.

# Globaali talous ja luonto: *Senses and Communication* -kurssi ja *Oakalo* 2015



Poimimassa tammenterhoja Paavolan tammen alla, huhtikuu 2015. Kuva: Oakalo-työryhmä

PIA LINDMAN on taiteilija ja ympäristötaiteen professori Aalto ARTS:n taiteen laitoksella Visual Culture and Contemporary Art (ViCCA) -maisterikoulutusohjelmassa. OAKALO TYÖRYHMÄ: Suvi Ermilä, Pia Grüter, Thomas Heib, Riikka Keränen, Pia Lindman, Niko Nurmi, Emilio Zamudio-Murillo.

Kerromme tekstissämme keväällä 2015 järjestetystä *Senses and Communication* -kurssista ja kurssilla yhteistyössä tehdystä *Oakalo*-taideprojektista. Kurssin opettajana toimi professori Pia Lindman ja työryhmämme jäsenet Suvi Ermilä, Pia Grüter, Thomas Heib, Riikka Keränen, Niko Nurmi ja Emilio Zamudio-Murillo ovat koulutusohjelman opiskelijoita ja vierailevia vaihto-opiskelijoita. Yhteisöllisen oppimisen periaatteeseen pohjaten tämä essee muovautui moniäänisestä kokoelmasta opiskelijoiden, vierailijaluennoitsijoiden ja opettajan ajatuksia.

*Senses and Communication* -kurssin tavoitteena oli tutkia aktivismia kulttuuri-muotona ja sitä kautta löytää uudenlaisia taiteen ja toiminnan mahdollisuuksia yhteiskunnassa. Perehdyimme muun muassa ”new genre” - taiteen eri muotoihin (Kwon, 2002)<sup>1</sup> ja erilaisten aktivistijärjestöjen toimintaan (mm. Greenpeace, Hyökyaalto-verkosto ja Stop.Talvivaara). Pohdimme myös, mitä eettisiä kysymyksiä meidän tulisi kysyä suhteessa aktivismiin ja taiteelliseen toimintaan, jolla pyritään edistämään yhteiskunnallista toimijuutta ja osallisuutta. Kurssin työtavoissa pyrimme ei-hierarkkisiin sosiaalisiin suhteisiin ja yhteistyön muotoihin.

*Senses and Communication* -kurssi pohjasi joulukuussa 2014 toteutettuun ”Beings and Things” -opintoprojektiin, jonka aikana Lindman ja opiskelijat vierailivat Talvivaarassa, Pyhäjoella ja Olkiluodon Onkalossa ”Nuclear Matters” -tutustumismatkalla. Näiden visiittien aikana tavattiin paikallisjärjestöjä ja -asukkaita sekä myös yritysten edustajia. Ydinjätteen loppusijoituksen tutkimustilaan, Onkaloon, tutustuminen toteutettiin Olkiluodon Teollisuuden Voiman opastuksella. Pyhäjoella tapasimme sekä Pro Hanhikivi -yhdistyksen jäseniä että Fennovoiman edustajia. Talvivaarassa tapasimme Stop.Talvivaaran toimijoita, mutta valitettavasti Talvivaaran kaivosyritys ei voinut ottaa ryhmää vastaan edellisellä viikolla tapahtuneen konkurssinsa johdosta. Tutustumismatkalla oppainamme toimineet Jason Marshall ja Eleonoora Karttunen ovat molemmat kokeneita aktivisteja Hyökyaalto-verkostosta.

Useita kuukausia myöhemmin jatkoimme työskentelyämme ympäristöä ja aktivismia koskevien monitahoisten ja mutkikkaiden intressikysymysten parissa. Aloitimme *Senses and Communication* -kurssin käymällä läpi kokemuksiamme ja nauhoituksiamme ”Nuclear Matters” -tutustumismatkalta. Totesimme, että globaali talous on merkittävässä roolissa todellisuudessamme, myös luonnonvarojen riistävässä käytämisessä. Koimme, että meidän olisi taiteilijoina ja aktivisteina oleellista ymmärtää talouden käsitteitä ja rakenteita paremmin.

Tutkimme esimerkkinä tästä Pyhäjoen ydinvoimahanketta ja siihen liittyviä taloudellisia, kulttuurisia ja poliittisia keskusteluja. Fennovoima perustelee ydinvoimalan rakentamista Pyhäjoelle suomalaisen teollisuuden kasvavalla energiantarpeella (Lehtilä, Honkatukia & Koljonen, 2014). Ydinvoimalaa vastustavat paikalliset taas näkevät, että heidän omaisuutensa arvo Pyhäjoella tulee laskemaan ydinvoimalan rakentamisen myötä. Muun muassa Antti Salminen ja Tere Vadén kirjassaan *Energia ja kokemus* (2013) kritisoivat koko teollisuuden, tuottavuuden ja talouteen liittyvää keskustelua

1 Kirjassaan *One Place after Another* (2002) Kwon määrittelee osaksi ”new genre” taiteen muotoja mm. yhteisötaiteen, poliittisen taiteen ja paikkasidonnaisen taiteen.



siitä, että energian oletetaan olevan ehtymätön resurssi. Toistaiseksi globaali talous pyörii sen vääristyneen olettamuksen varassa, että kasvua mahdollistavaa energiaa on saatavilla loputtomasti: että öljy tai jokin muu korvaava energianlähde voisivat aina tarjota teollisuudelle tarvittavaa lisäenergiaa.

### KUTISTUVA TALOUS

Kutsuimme kurssille Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun tutkijan Timo Järvensivun, joka tunnetaan degrowth-talouden puolestapuhujana ([www.degrowth.fi](http://www.degrowth.fi); Järvensivu, 2013). Ennen luentoaan Järvensivu pyysi meitä nimeämään teemoja, jotka taloudessa ja luonnossa meitä erityisesti askarruttavat. Charlie Clarck pohti miten voisimme kyseenalaistaa ajattelumme kehityksestä ja että tarkoittaisiko kasvamaton talous väistämättä taantumista. Pia Grüter esitti kysymyksen siitä, kuinka kilpailun käsitettä voitaisiin ajatella uusilla tavoilla.

Timo Järvensivun mukaan ihmisyhteisöt säännöstelivät aiemmin talouttaan niin, että siitä koitui vähemmän riskejä luonnolle ja ihmisille. Talous palveli ihmisiä ja yhteisöjä, ei toisinpäin. Lisäksi nähtiin, että talouden kysymykset ovat poliittisia<sup>2</sup>. Nykyinen globaali talous sen sijaan rakentuu Järvensivun mukaan ajatukselle, että talous toimii parhaiten, kun sen annetaan toimia rajoittamattomasti ja se käsitetään epäpoliittisena. Tämä tarkoittaa myös sitä, että näiden periaatteiden vallitessa globaalisti toimivilla yrityksillä on yliote kansallisvaltioista. Yritykset voivat valita, missä harjoittavat liiketoimintaansa, ja jos kansallisvaltio ei tarjoa niille tarpeeksi sallivaa lainsäädäntöä, ne voivat siirtyä muualle.

Järvensivu kertoi meille, monet taloustieteilijät eivät näe sääntelyn puutetta ongelmana. He näkevät, että poliittisesta sääntelystä vapaa talous edistää kaikkien hyötyä ja hyvinvointia. Tätä kuvaavan valumaefektin (*trickle down effect*) käsitteen kantavana ajatuksena on, että vaurauden kasautuminen pyramidimaisen rakenteen huipulle (kuten korporaatioiden toimitusjohtajille ja osakkeenomistajille) hyödyttää myös yhteiskunnan ”alempien” luokkien jäseniä.

Puhuessaan degrowth-talouden periaatteista Järvensivu esitti, että viimeisen 250 vuoden ajan talous on kasvanut rinta rinnan luonnonkatastrofien määrän kanssa. Niin bruttokansantuote, talous kuin hiilidioksidipäästöt ja muut ympäristöongelmatkin ovat kaikki kasvaneet. *Decoupling* (irrottaminen) käsitteenä tarkoittaa tämän korrelaation purkamista niin, että parhaimmillaan liiketoiminta kasvaisi, mutta luonnonvarojen käyttö laskisi. Järvensivu kuitenkin itse näkee, että ainoa tapa vähentää luonnonvarojen käyttöä riittävästi on talouden kutistaminen. Mikäli onnistumme vapautumaan perinteisestä talouden kasvun ajatuksesta, vapautuu tilaa erilaisille yhteisö- ja luontosuuntautuneille ajatuksille ja keskusteluille.

Järvensivu täsmensi, että Herman Daly (1996) ja moni muu ekologisen taloustieteen tutkija käyttävät energia- ja materiaalivirran käsitettä (*throughput*) kuvailemaan

2 Esimerkiksi Adam Smith, jota pidetään nykyaikaisen taloustieteen isänä edusti tätä näkemystä (Smith, 1776/2015).

sitä energian ja materiaalien määrää, joka kulkee järjestelmämme kautta ja muuttuu jätteeksi. Yksi kutistuvan talouden tavoitteista onkin saavuttaa mahdollisimman pieni energia- ja materiaalivirta.

Jotta voisimme järjestäytyä kutistuvaan talouteen, meidän olisi Järvensivun mukaan luotava oma talous tai muutettava vallitsevaa järjestelmää. Hän näkee, että muutosta voi tapahtua vain poliittisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kautta, ei talouden sisältä käsin.

Niko Nurmi ja Lauri Linna pohtivat, voisiko olla olemassa yritystä, joka tuottaisi kutistuvaa taloutta viruksenomaisesti käyttämällä toiminnassaan hyväkseen lain porsaanreikiä. Tällainen yritys rapauttaisi talousjärjestelmää sisältäpäin niin, että järjestelmä lakkaisi kasvamasta. Syöpäläisyritys voisi käyttää omaksi hyödykseen yritysten toimintaa suojelevia säännöksiä. Lindman visioi yritystä, joka tuottaisi vapautta, ja varjelisi jatkuvalta kilpailun ja voiton tekemisen tarpeelta. Järvensivu kuvasi syntyneessä keskustelussa talouden ja vapauden ongelmaa näin:

Jotenkin meidän tulee paeta nykyistä tilannetta. Ajatelkaapa aikapankkeja. Lain mukaan meidän tulisi maksaa veroja vaihdetusta ajasta, koska se on työtä. Verot pitää taasen maksaa rahalla, vaikka vaihdammekin vain aikaa. Meillä on taloudellisia vapauksia, muttei vapautta vaihtaa pelkkää aikaa. Meillä on vapauksia markkinoilla muttei vapautta paeta markkinoita.

Kuten Järvensivu luennollaan ja piirroksissaan meille osoitti, käy yritysten voiton tavoittelemisen nykytilanteessa ihmisten, yhteisöjen ja jopa kansakuntien etujen edellä. Kansainväliset kauppasopimukset, kuten TTIP, sisältävät säännöksiä (Sulkowski, 2015), jotka mahdollistavat esimerkiksi kansainvälisten kaivosyritysten toiminnan eri maissa, ilman että yritysten tarvitsisi noudattaa kunkin maan omaa lainsäädäntöä (kuten luonnosuojelulakeja).

#### YRITTÄJYYS TAITEEN JA AKTIVISMIN TEKONA

Järvensivun tapaamisen jälkeen työryhmänä jatkoimme keskustelua siitä, mitä voisi tarkoittaa kutistuvaa kasvua tuottavan virusyrityksen perustaminen. Käydessämme läpi mahdollisia jatkotoimintatapoja, olimme jo päätyneet siihen, että suora aktivistitoiminta ei tuntunut meistä sopivalta vaihtoehdolta. Mietimme, voisiko yrityksen perustaminen toimia taiteellisenä interventiona yritysmaailmaan. Toimimalla yrityksen tavoin voisimme hyödyntää niitä säädöksiä, jotka antavat yrityksille toiminnanvapautta ja valtaa. Interventiolla voisimme osoittaa mahdollisuuden, kuinka synnyttää kutistuvaa taloutta ja lisäksi suojella luonnonvaroja niiden riistämisen sijaan.

Yrityksen perustaminen taiteellisenä ja aktivistisena tekona herätti kysymyksiä yritys-lainsäädännöstä ja -käytännöistä. Mietimme, mitä yrityksen tulee tehdä ollakseen yritys ja että onko sen tuotettava jotakin. Pohdimme, millä mahdollisilla tavoilla yrityssemme voisi tuottaa talouden kutistumista. Harkitsimme maa-alan ottamista haltuun

esimerkiksi ostamalla maata, jota emme sitten käyttäisi mihinkään. Toisaalta voittokeskeisen talousajattelun näkökulmasta katsottuna puut, jotka kasvaisivat ostamallamme maapalstalla tuottaisivat kasvaessaan laskennallista rahallista arvoa. Pysähdyimme puiden kasvua ja pitkäaikaisia investointeja miettiessämme pohtimaan talousajattelun nykyistä aikakäsitystä. Nähdäksemme vallitseva länsimainen talousajattelu, etenkin kvartaalitalous, painottaa lyhytnäköisten investointien tekemistä ja nopeita voittoja. Tätä lyhytnäköisyyttä pidämme yhtenä painavana syynä luonnonvarojen ylihyödyntämiseen ja erilaisiin ympäristötuhoihin.

Pohtiessamme kvartaalitaloutta suhteessa vanhojen puiden arvoon löysimme Antti Huttusen blogikirjoituksen, jossa kuvailtiin Lohjalla kasvavaa Paavolan tammea, jonka Huttunen arvioi mahdollisesti jopa viisisataavuotiseksi (Huttunen, 2014). Jos henkilö tai yritys investoisi tammen kasvuun, muuttuisiko aikaan sidottu ajatus voitosta? Olisi ajateltava satoja vuosia ajassa eteenpäin. Ajatuksemme palautuivat myös ”Nuclear Matters” -tutustumismatkan Onkalossa käyntiin ja kysymykseen ajan eri käsitteistä. Onkaloa suunnittelevat ja rakentavat Posivan insinöörit joutuvat ydinjätteen loppusijoituspaikan turvallisuutta varmentaa ajattelemaan 200 000 vuotta ajassa eteenpäin. Michael Madsenin samaa teemaa kansainvälisestä näkökulmasta pohtivassa dokumenttielokuvassa ”Into Eternity” (2010) haastatellut tutkijat kamppailevat niinkään syvän ajan ajatuksen kanssa ja toteavat, ettei tällaisen aikajanahan hahmottaminen ole inhimillisesti mahdollista.

Ideoimme perustavamme yrityksen, joka voisi suojella tammien kasvua ja paikantuisi aika-ajattelussa kvartaalivuoden ja Onkalon kahdensadan tuhannen vuoden väliselle aikajanelle – melko vaatimattomaan viiteensataan vuoteen. Yritystyoimintamme pohja, tammen hidas kasvu, jo itsessään kyseenalaistaisi nykyistä vallitsevaa yrityskulttuuria ja länsimaista talousajattelua.

Uskomme, että viidensadan vuoden aikana kasvava tammi muiden elintoimintojensa ohessa imee itseensä myrkyllisiä aineita lähiympäristöstään ja varastoi ne runkoonsa. Leikittelimme ajatuksella, että tammi olisi pienessä mittakaavassa eräänlainen myrkyjä varastoiva onkalo. Viitaten sekä puulajiin tammi (*oak*) että Posivan pysyvän ydinjätteen säilöntävarastoon Onkaloon päätimme antaa yritysehdotuksellemme nimen ”Oakalo.”

Huhtikuun 2015 alussa lähdimme vierailulle Paavolan tammen luokse ja vietimme muutaman hienon tunnin sen luona. Puu on ympäristönsuojelulain suojelema, emmekä olisi oikeastaan saaneet edes seistä puun alla, ettemme vaurioittaisi sen valtavia juuria. Hienon vanhan tammen luona pohdimme yrityksemme erilaisia toimintamahdollisuuksia. Voisimme kasvattaa Paavolan tammen terhoista versoja ja uusia Oakalo-puita yrityksemme tuotteiksi. Ironista teossamme olisi erityisesti se, että yritystyoimintamme motiivi olisi luonnon suojeleminen ja toteuttaisimme tätä tuotteistamalla luontoa.

Visioimme, että tuotteena Oakalon voisi nähdä omavaraisena raskasmetallien keräys- ja varastointijärjestelmänä. Lisäksi elämänkaarensa aikana Oakalo tuottaisi tammenterhoja, joita voisi käyttää ravintona tai versottaa uusien Oakaloiden kasvatukseen. Varttunutta Oakaloa voisi käyttää myös rakennusmateriaalina tai siitä voisi erottaa raskasmetalleja uusiokäyttöön – riippuen tulevaisuuden tarpeista. Puun

elämänkaaren lopussa maa, johon Oakalon juuret olisivat ehtineet juurtua, olisi tietysti uudelleen käytettävissä puutarhan kasvatukseen tai viljelyyn.

Tutkimme tarkemmin eri keinoja tuotteistaa Oakalon versoja. Kloonaaminen oli mielestämme vaihtoehtoista perusteellisin, mutta myös eettisesti ongelmallisin. Kloonaus olisi keino hankkia Oakalon versoille niiden pitkäaikaista kasvurauhaa suojaava tuotemerkintä ja/tai tuotesuoja eri yrityslakien nojalla. Kloonaaminen kuitenkin edellyttäisi, että voisimme Paavolan tammen terhoja laboratorioon ja eristäisimme siellä tammen geneettisen koodin. Koodin avulla voisimme kasvattaa laboratorio-oloissa uusia taimia, jotka voitaisiin sopeuttaa takaisin laboratorion ulkopuolisiin oloihin luontoon kuten muutkin puutarhakasvit, joita aluksi versotetaan sisätiloissa. Tämän tuotteistamisvaihtoehdon eettisesti suurin kysymys liittyy mielestämme siihen, että laboratorio-oloissa kasvaneilla kloonitaimilla ei olisi sellaisinaan kykyä elää luonnossa. Vaikka kloonaamalla haluaisimme nimenomaan varmistaa sen, että Oakalo-versot voisivat kasvaa luonnossa.

LARU -15 -ympäristötaiteen näyttelyyn Helsingin Lauttasaassa (laruart.com) ja Hard Rain -näyttelyyn Aalto Artsin Arabian kampuksen NODE Galleriaan (<http://mediafactory.aalto.fi/hard-rain-goes-aalto/>) asetimme näytteille neljä tapaa, jolla Oakalon voisi tuotteistaa pidemmän ajanjakson aikana.

Näyttelyteksteissä kerroimme tarkemmin valitsemistamme neljästä Oakalon tuotteistamisvaihtoehdosta:

**KLOONAUS:** Kloonauksella takaamme pienimmän mahdollisen muutoksen Oakalon ja alkuperäiseen Paavolan tammen DNA:n välillä. Puuta vahingoittamatta otamme kudoksenäytteen alkuperäisen tammen osista, kuten varren päästä, juurista tai lehden nupuista. Kasvatamme kudoksenäytettä antamalla sille kasvuhormoneja ja ravinteita. Kudoksenäytteestä kasvaa kokonaisia taimia, joissa on täsmälleen sama geneettinen tieto kuin alkuperäisessä tammessa.

**RISTEYTTÄMINEN:** Sukupolvi sukupolvelta risteyttämällä takaamme taimiemme olevan Paavolan tammen kaltaisia valioyksilöitä valitsemalla ja kasvattamalla vain haluttuja ominaisuuksia omaavia taimia.

**READYGROWN:** Istutamme Paavolan tammen alta kerättyjä tammenterhoja laajalti maisemaan. Julistamme taimet taideteoksiksi perustuen taiteilijan intentionaalisen taiteelliseen eleeseen, joka nimeää taimet taide-esineiksi.

**OAKALO-TEHDAS:** Kasvatamme omistamillamme mailla tammimetsää luonnonmukaisesti. Yritysorientoituneesti takaamme, että tästä metsästä tuotettu Oakalo-tammi on luonnonmukainen laatutuote, koska se sekä kasvatetaan että kaadetaan luonnonmukaisin menetelmin omassa metsässämme.



Oakalo installaatio LARU -15 -näyttelyssä, tammen taimia ja akryylikuutioita, 2015.

LARU -15 -näyttelyssä asetimme neljä tamentainta kunkin omassa läpinäkyvässä akryylikuutiossaan Lauttasaaren ranta-alueen maastoon. Taimet olimme kasvattaneet Paavolan tammen alta löydetyistä tamententerhoista. Päädyimme akryylikuutioon, koska halusimme korostaa taimien muuttunutta suhdetta oletettuun luonnolliseen kasvualustansa. Taimien suhdehan oli muuttunut, koska projektimme pyrki tuotteistamaan taimet, ironisesti suojellaksemme niitä. Hard Rain -näyttelyssä samat kuutiot olivat galleriatilassa esillä jalustoilla. Kunkin taimenen akryylikuutioon yläkanteen oli kirjoitettu kaivertamalla edellä mainitut erityyppiset tuotteistamisen vaihtoehdot. Taimiemme lomaan järjestimme julkisen keskustelun talouden kasvusta, luonnonvaroista ja elävien olentojen oikeudesta olla sitä mitä ovat.

*Oakalo* taideteoksena on riippuvainen yksittäisen viisisatavuotisen tammen hyödyntämisestä, ja pyrimmekin tuomaan laajempaan keskusteluun elävän olennon kloonaukseen liittyvät eettiset kysymykset taiteessa tai yritystoiminnassa, silloinkin kun on kyse taistelusta ympäristömyrkyjä vastaan tai yrityksestä suojella kloonattua lajia itseään.

*Oakalo*-projekti ei auttanut ryhmää muotoilemaan tai artikuloimaan suoria vastauksia eettisyyden, taiteen ja aktivismin kysymyksiin. Pikemminkin teoksen kautta pyrimme herättämään keskustelua siitä, kuinka ihminen voi väittää olevansa jonkin luonnossa esiintyvän elämänmuodon tekijä tai omistaja.

- DALY, H. E. (1996). *Beyond Growth: The Economics of Sustainable Development*. Boston, USA: Beacon Press.
- HUTTUNEN, A. (2014, syyskuu 14). Suomen kaunein puu, Paavolan tammi Lohjalla [Web log post]. Saatavilla: <http://retkipaikka.fi/vapaa/onko-tassa-suomen-kaunein-puu>
- JÄRVENSIVU, P. (2013). Hyvän elämän politiikka niukkojen resurssien maailmassa. *Mustarinda*, 23–27. Saatavilla: [http://mustarinda.fi/sites/mustarinda.fi/files/mustarinda\\_2013\\_fin.pdf](http://mustarinda.fi/sites/mustarinda.fi/files/mustarinda_2013_fin.pdf)
- KWON, M. (1996). *One Place after Another*. Cambridge, USA: MIT Press.
- LEHTILÄ, A., HONKATUKIA, J. & KOLJONEN, T. (2014). *Ydinvoimapäätösten energia- ja kansantaloudelliset vaikutukset*. VTT Tutkimusraportti VTT-R-0370414. Saatavilla: [http://www.tem.fi/files/40921/Ydinvoimapaatosten\\_energia\\_ja\\_kansantaloudelliset\\_vaikutukset\\_2014.pdf](http://www.tem.fi/files/40921/Ydinvoimapaatosten_energia_ja_kansantaloudelliset_vaikutukset_2014.pdf)
- SALMINEN, A., & VADÉN, T. (2013). *Energia ja kokemus – naftologinen essee*. Tampere, Suomi: Niin&näin.
- SMITH, A. (1776/2015). Kansojen varallisuus – Tutkimus sen luonteesta ja syistä (suom. Jaakko Kankaanpää). Helsinki, Suomi: WSOY.
- SULKOWSKI, A. (2015, kesäkuu 25). Leaked Draft TPP, Foreign (But Only Foreign!) Corporate Veto (and Extortion) Power, and the Original Intent of Investor-State Dispute Settlement (ISDS) [Web log post]. Saatavilla: [http://www.huffingtonpost.com/adam-sulkowski/leaked-draft-tpp-foreign-\\_b\\_7649160.html](http://www.huffingtonpost.com/adam-sulkowski/leaked-draft-tpp-foreign-_b_7649160.html)

# Taideperustaista ympäristötutkimusta Lapin marjamailta



Kuva: Maria Huhmarniemi

MARIA HUHMARNIEMI on yliopistonlehtori Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa ja opettaa kuvataidekasvatuksen sekä soveltavan kuvataiteen aloilla. Hän on väitellyt taiteen tohtoriksi taiteilijan osallistumisesta ympäristökonflikteja käsitteleviin keskusteluihin.



Taideperustaiset tutkimusmenetelmät monitieteisessä ympäristötutkimuksessa innostavat ja haastavat kehittämään ympäristökasvatusta. Esittelen tässä artikkelissa *Marjamatkat*-projektia, nykytaiteen ja yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen yhteistyöprojektia, joka tuotti *Marjamatkat*-näyttelyn Arktikum-tiedekeskukseen Rovaniemelle vuonna 2011. Siihen liittyi taiteen, aktivismin, tutkimuksen ja tiedeviestinnän tavoitteita. Projektin taustalla oli ulkomaalaisten marjanpoimijoiden ja paikallisten marjastajien konfliktit, joita lisääntynyt kaupallinen marjanpoiminta on aiheuttanut Lapissa. 2000-luvulla marjasota on syttynyt Lapissa aina samaan aikaan hillakuumeen kanssa. Konfliktiin liittyy huoli thaimaalaisten marjanpoimijoiden ihmisoikeuksista, kun he tulevat Lappiin omalla riskillään ja ilman työ sopimuksia ja sosiaaliturvaa. Projektin tavoite oli avata uutta dialogia kriisiytyneeseen tilanteeseen, saada ymmärrystä marjanpoimintakulttuurin moninaisuudesta Suomessa ja nostaa esiin marjastuksen kulttuurisia arvoja ja merkityksiä.

Yksi *Marjamatkat*-projektin tavoitteista oli edistää ajankohtaisen tutkimuksen esittelyä Arktikum-tiedekeskuksessa sekä pilotoida nykytaiteen käyttöä tutkimuksen esittelyyn. Taustalla oli käsitys, jonka mukaan taiteen keinoin voi havahduttaa yleisöä ympäristöeettisten kysymysten omakohtaiseen pohtimiseen. Taiteen soveltava käyttö tarjoaa mahdollisuuksia tiedeviestintään ja näyttelyjen kehittämiseen oppimisympäristöinä.

Taideperustainen ympäristökasvatus ja ilmiöperustainen opetus tarjoavat mahdollisuuksia kouluopetuksen eheyttämiseen sekä taiteellisen ajattelun soveltamiseen laaja-alaisen ympäristökysymysten käsittelyyn. Kun englanniksi voidaan käyttää esimerkiksi käsitteitä *art integration* tai *arts integration*, Suomessa puhutaan usein ilmiöperustaisesta opetuksesta ja opetuksen eheyttämisestä taideaineilla. Olennaista on, että opetuksen tavoitteet kohdistuvat sekä taideaineeseen, kuten kuvataiteeseen tai draamaan, että johonkin muuhun oppiaineeseen. Prosessi on siis samanaikaisesti taiteen kautta oppimista että taiteesta oppimista (Silverstein & Sean, 2010; Goldberg, 2011).

Kun tavoitteena on syvälinen integraatio, korostetaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä, käsitteellistä ajattelua ja eri tieteenalojen menetelmien hallintaa. Yksi taideintegraation muodoista on taideperustaisen tutkimuksen koulusovellus, josta voidaan käyttää englanniksi käsitettä *art research integration* (Marshall, 2014). Taideperustaisen tutkimusmenetelmien soveltaminen yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen samoin kuin nykytaiteessa tehdyt monitieteiset yhteistyöprojektit ovat innostaneet taideintegraation kehittäjiä. Myös *Marjamatkat*-projektin yksi taustavaikuttamista oli lisästä taiteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen yhteistyötä ja pohdita lähestymistapojen soveltamista kuvataidekasvatukseen.

*Marjamatkat*-projekti oli yksi sykli taideperustaisessa toimintatutkimuksessa, jonka tavoitteena oli kehittää nykytaiteilijan osallistumista keskusteluihin paikallisista ympäristökonflikteista taiteen keinoin. Taideperustainen toimintatutkimus perustuu taiteellisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen menetelmille, joissa tutkimus- ja kehittämistehtävät nivoutuvat toisiinsa. Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa

kehitetään suunnittelun, interventoiden, havainnoinnin ja analysoinnin avulla muun muassa yhteisöllisen taidekasvatuksen ja soveltavan kuvataiteen menetelmiä ja teoriaa (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015). Taiteelliset produktiot ja niihin liittyvät havainnot muodostavat aineiston, jonka analyysillä haetaan vastauksia tutkimuskysymyksiin ja tarkennetaan kehittämistavoitteiden suuntaa.

#### TAIDEPERUSTAISTA TUTKIMUSTA YMPÄRISTÖKYSYMYKSIIN

Ympäristötutkimukselle on esitetty monitieteisyyden vaatimuksia monitahoisten ympäristöongelmien hallintaan (Jokinen, 2012). Monitieteinen ympäristötutkimus käsittelee luonnontieteellisten alojen lisäksi yhteiskunnalliset ja humanistiset tieteet, joissa korostuvat ympäristöongelmien kulttuuri- ja tieteenalasisidonnaisuus. Yhteiskuntatieteellisessä ympäristötutkimuksessa tutkitaan muun muassa ympäristöongelmien yksilöllisiä, kulttuurisia, sosiaalisia ja yhteisöllisiä syitä ja seurauksia sekä sitoudutaan luonnon- ja ympäristönsuojelun tavoitteisiin (Lummaa, Vuorisalo & Rönkä, 2012). Muun ympäristötutkimuksen ohella ympäristökysymyksiä voidaan lähestyä taiteellisen ja taideperustaisen tutkimuksen avulla (Jokela, 2008, 2013; Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen, 2006).

Taiteellista työskentelyä voidaan soveltaa osaksi tutkimusmetodia tai tutkimustulosten kuvausta. Monessa tutkimuksessa nämä käytännöt lomittuvat (Arlander, 2013; Leavy, 2009). Esimerkiksi taiteilija-tutkija Brandon Ballengée on käyttänyt taideproduktioissaan osallistavaa kenttätutkimusta kerätessään tietoa lähiluonnon eliöistä, kuten kaupunkilampien sammakoista, ja kootessaan taidenäyttelyitä lisätäkseen tiedostuneisuutta ja resursointia lajien suojeluun. Hän on toteuttanut työpajoja, joihin hän on kutsunut kaupunkilaisia ja asuinalueiden ihmisiä tutkimaan lähiluonnon eliöitä (Ballengée, 2009). Taiteilija-tutkija Andrea Polli on puolestaan käsitellyt väitöskirjassaan säätä ja ilmastoa yhteiskunnallisista, poliittisista, tieteellisistä ja teoreettisista näkökulmista. Tutkimuksen osana hän on kehittänyt mediataiteen ja ilmastotieteen yhteistyötä ja ilmastoseurannan julkisuutta, avoimuutta ja keinoja osallistaa laajaa yleisöä (Polli, 2011).

Luonnonvaroja koskevassa keskustelussa korostuvat luonnonvarojen käytön taloudellinen ja yhteiskunnallinen merkitys sekä toisaalta ihmiselle ja luonnolle koituvat haitat. Sekä mittakaavaltaan suuret hankkeet että luonnonvarojen hyödyntäminen esimerkiksi marjastamalla ovat osa luonnonvarojen käyttöä ja sitä koskevaa keskustelua (Rannikko & Määttä, 2010). Marjastajien luontosuhteiden tarkastelu on ympäristötutkimuksessa relevantti aihe. Luontoa koskevat käsitykset ja arvostukset ovat monitasoinen kokonaisuus, ja niitä ilmenee elämän kaikilla osa-alueilla. Metsästyminen, kalastus, marjastus ja lemmikkien pitäminen ilmaisevat erilaisia luonnon arvoja. Niiden ympärille muodostuneilla sosiaalisilla yhteisöllillä on jopa alakulttuurinomaisia piirteitä. Näitä arkisia luontosuhteita tulisi analysoida ympäristösosiologisesti ja -historiallisesti. Politisoituessaan luonnonarvoihin liittyvillä kulttuurisilla prosesseilla voi olla vaikutusta yksilön kulutusvalinnoista aina kansainvälisiin sopimuksiin saakka (Väyrynen, 2009).

Lapissa ympäristöpolitiikkaan ja luonnonnsuojeluun kaivataan yleensä enemmän



Yllä: Marjastajat-installaatioon kotivalokuva-albumista lainattu kuva.  
 Alla: Kokkaa politiikka -tapahtuman toteuttajia olivat Huhmarniemen lisäksi  
 taiteilija Mikko Lipiäinen ja ihmisoikeusaktivisti Junya Lek Yimprasert partnerinsa  
 Rikun kanssa. Kuvassa kokkeina Maria, Junya ja Mikko. Kuva: Kao Mu

paikalliskulttuurin huomioimista. Tutkija Jarno Valkosen mukaan paikallisten ihmisten äänenpainot olisi huomioitava ympäristöpolitiikassa (Valkonen, 2003). Toisaalta luonnonsuojelu yleensä vaatii ulkopuolista hallintaa, ainakin niin sanotun yhteismaan tragedian (*tragedy of the commons*) perusteella. Garrett Hardin kuvaili tunnetussa esseessään vuonna 1968, miten luonto voidaan ymmärtää yhteiseksi omaisuudeksi, jota ihmisillä ja paikallisilla yhteisöillä on taipumus kuluttaa omaa osaansa enemmän (Hardin, 1968). Lapissa paikallistettu päätöksenteko saattaisi johtaa luonnonsuojelun vähenemiseen.

#### MARJAMATKAT – TAIDEPERUSTAISTA TUTKIMUSTA MARJAMAILTA

*Marjamatkat*-projektissa tein yhteistyötä valokuvaaja-politiikantutkija Laura Junka-Aikion sekä sosiologien Jarno Valkosen ja Pekka Rantasen kanssa. Toteutimme Arktikum-tiedekeskukseen *Marjamatkat*-näyttelyn, jonka avulla pyrimme rakentamaan vuorovaikutusta thaimaalaisten ja paikallisten marjanpoimijoiden välille. Junka-Aikio toteutti Antti Aikion kanssa *Päivä turistina* -teoksen, jossa hän vietti lomapäivää kahden thaimaalaisen marjanpoimijan kanssa ja dokumentoi päivän valokuvateokseksi. Hän esitti valokuvasarjan rinnalla videon, joka on tallenne monotonisesta poimurin liikkeestä marjanpoiminnassa. Valkonen ja Rantanen kuvasivat installaatioissaan *10 päivää on yhtä kuin nolla* määrää ja nopeutta, jolla thaimaalaisten poimijoiden täytyy työskennellä kattaakseen työn aiheuttamat kulut, kuten lentoliput Suomeen. Heidän installaationsa koostuu tyhjästä sangoista Thaimaan lipun väreissä. Lisäksi näyttelyssä oli esillä ihmisoikeusaktivisti Junya Lek Yimprasertin ja hänen partnerinsa Rikun dokumenttivideo *Blueberry Fiasco in Sweden* ja tiedekeskuksen omana tuotantonaan rakentama metsämarjoja esittelevä installaatio *Mennään mustikkaan*.

Omana osuutenani *Marjamatkat*-näyttelyyn toteutin *Marjastajat*-installaation, jossa taustoitin lappilaisten marjastajien reaktioita ulkomaalaisia poimijoita ja marjanalan muutoksia kohtaan. Lapissa marjastukseen liittyy moninaisia kulttuurisidonnaisia tapoja, arvoja ja merkityksiä, jotka ovat osin hiljaista tietoa ja liittyvät marjastusta koskeviin konflikteihin. Installaation taustatyönä haastattelin ystäviäni, tuttaviani ja kollegoitani marjastusharrastuksesta ja lainasin heiltä kotialbumivalokuvia ja marjastukseen liittyvää esineistöä. Esitin kysymyksiä, jotka liittyivät haastateltavien omiin kokemuksiin, tapoihin ja marjanpoimintakulttuuriin liittyviin mielipiteisiin.

Aineiston perusteella toteutin kuusi marjastajan muotokuvaa: *Luontoesteetikko*, *Hyvinvoija ja kuntoilija*, *Kotipoimija*, *Perinnummo*, *Ylälapin paikallinen* ja *Sosiaaliset ja satunnaiset*. Muotokuvat nostavat esiin tapoja, perinteitä, arvoja ja merkityksiä, joita marjastukseen liittyy. Esitin muotokuvat valokuva-esinekoosteina ja niihin liittyvinä lyhyinä kuvailevina teksteinä. *Marjastajat*-installaatio taustoittaa lappilaisten suhtautumista kaupalliseen marja-alaan. Esimerkiksi *Perinnummo*-muotokuvassa toin esiin hiljaista tietoa siitä, miten kylissä on usein tapana jättää lähimpien metsien marjat kylän vanhimmille.

Marjastajien muotokuvat avaavat kulttuurisidonnaisia tapoja ja perinteitä, joita marjastukseen liittyy. Tavat vaihtelevat alueittain ja sukupolvien välillä. Ne kantavat merkityksiä ja arvoja, jotka eivät yleensä nouse esiin marjastuksesta puhuttaessa.

Marjastuksen hyvinvointivaikutukset eivät kuitenkaan rajoitu taloudelliseen tulokseen ja marjojen terveysvaikutuksiin (ks. Pouta, Sievänen & Neuvonen, 2006). Metsämarjoihin liittyy kulttuurisia, yhteisöllisiä ja virkistäytymiseen liittyviä tapoja.

#### TAITEILIJA AKTIVISTINA

Suzanne Lacy määrittelee taiteilijan strategioita yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhteen. Hän jäsentää taiteilijan kokijaksi, reportteriksi, analyttikoksi tai aktivistiksi. Taiteilijalla tulee olla vastaavia taitoja ja työvälineitä kuin yhteiskuntatieteellisellä tutkijalla ja tutkivalla toimittajalla. (Lacy, 1995.) *Marjastajat*-installaatiota toteuttaessani roolini oli Lacyn määrittelyä seuraten reportteri ja analyttikko: muotokuvien tyypittely sisälsi kokoamani aineiston analysointia ja tulkintaa. Näyttelyprojektin aikana rooli kuitenkin siirtyi aktivistin suuntaan.

Projektiin liittyi osallistuminen marjastusta koskevaan poliittiseen keskusteluun Rovaniemellä, Kokkaa politiikka -yleisötapahtuma, jossa tarjoilimme suomalais-thaimaalaista ruokaa ja keskustelimme yleisön kanssa, A-studion haastattelu, lehdissä julkaistut artikkelit ja näkyvyys vasemmistonuorten Solidarisuutta thai-marjanpoimijoille -kampanjassa. Kuten näyttelyn, myös oheistapahtumien tavoitteena oli tuottaa uudenlaista dialogia konfliktoituneeseen tilanteeseen ja rakentaa siltoja thaimaalaisen ja lappilaisen kulttuurin välille. Oheistapahtumilla onnistuimme saamaan asialle näkyvyyttä mediassa, mutta dialogin suuntaa oli hankala hallita. A-studiossa esiinnyimme yhtenä marjasodan osapuolena projektin tavoitteen vastaisesti. Ohjelma lisäsi keskustelua marjasodasta Internetin keskustelupalstoilla sadoilla kommentteilla.<sup>1</sup>

Aktivismin hengessä päädyin määrittelemään neljä toimintatapaa, joilla voi tukea eettistä ja kestävästä marjataloutta. Ne julkaistiin Kaitio-lehdessä ja Solidarisuutta thai-marjanpoimijoille -kampanjan verkkosivustolla (Huhmarniemi, 2011). Ohjeissa kannustettiin esimerkiksi ostamaan marjoja suoraan paikallisilta pientuottajilta ja vieraillemaan ulkomaalaisten marjatyöläisten leireillä.

Taiteella ja aktivismilla voi vaikuttaa ihmisten asenteisiin, tiedostuneisuuteen ja mielipiteisiin, mikä demokraattisessa yhteiskunnassa heijastuu poliittiseen päätöksentekoon. Marjamatkat-projektiin osallistuneilla tutkijoilla Pekka Rantasella ja Jarno Valkosella oli suora vaikutusmahdollisuus, kun Suomen ulkoministeriö oli tilannut heiltä tutkimuksen thaimaalaisten poimijoiden tilanteesta Suomessa. Tutkijat selvittivät muun muassa marja-alan kehitystä sekä poimijoiden rekrytointiprosesseja ja työoloja Suomessa. He päätyivät tutkimusraportissaan suosittelemaan kaupallisen marjanpoiminnan seurannan organisointia uudelleen, laatujärjestelmän rakentamista ja ulkopuolisen tahon suorittamia arviointeja eivätkä esimerkiksi poimijoiden palkkaamista työntekijöiksi (Rantanen & Valkonen, 2011). Vuonna 2014 julkaistun tutkimusartikkelin mukaan paikalliset hyväksyvät ulkomaalaiset marjanpoimijat, mikäli perinteistä nousevia periaatteita ja tapoja noudatetaan. Sosiaalista hyväksyntää lisäisi myös kaupallisen

1 Muun muassa Suomi24.fi-foorumissa keskustelu "Lapin hilla- ja marjasota" sai 383 kommenttia ajalla 9.8.–16.8.2011.

marjastuksen hyödyn jakautumisen uudelleen organisoiminen. Kaupallisessa marjanpoiminnassa hyötyjiä ovat yritykset, vaikka marjoja poimitaan alueilla, joissa paikalliset ovat voineet marjastaa sukupolvien ajan (Peltola ym., 2014).

#### TAIDEPERUSTAISEN YMPÄRISTÖTUTKIMUKSEN KASVATUKSELLINEN POTENTIAALI

Tom Barone ja Elliot Eisner (2012) määrittelevät taideperustaisen tutkimuksen metodiksi, joka on suunniteltu laajentamaan inhimillistä ymmärrystä. Tavoitteena on tuottaa ilmaisuvoimainen teos, joka mahdollistaa yleisölle empaattisen osallisuuden tutkituihin tilanteisiin tai ilmiöihin. Taideperustainen tutkimus syventää ja monipuolistaa käsitystämme jostakin tarkastelun kohteena olevasta aiheesta. Barone ja Eisner erottavat toisistaan taideperustaisen tutkimuksen ja tutkimukseen perustuvan taiteen. Taideperustaisessa tutkimuksessa sovelletaan taidetta kasvatuksellisiin tarkoituksiin, kun tutkimukseen perustuvassa taiteessa tutkimusta voidaan soveltaa millä hyvänsä tavalla. Baronen ja Eisnerin määritelmä korostaa taiteen käyttöä tutkimuksen representaationa sekä kasvatuksellista potentiaalia. He ovatkin keskeisiä teoreetikoita myös taideperustaisen kasvatuksellisen tutkimuksen (*arts-based educational research*) määrittelyssä. Eisnerin mukaan sen yhtenä tehtävänä on tuottaa uusia visioita opetukseen ja kasvatukseen. Tutkimuksen vahvuus on mahdollisuus muuttaa näkökulmia ja tapoja, joilla havaitsemme ja tulkitsemme maailmaa (Eisner, 2008).

*Marjamatkat*-näyttelyn yleisön kanssa käymieni keskustelujen perusteella arvioin, että näyttely elävöitti kävijöiden omia marjastusmuistoja ja vahvasti jatkuvuuden kokemusta marjastuskulttuurissa. Näyttely saattoi myös lisätä metsämarjojen ja marjastuksen arvostusta.

Tiedekeskus osoittautui projektissa monien mahdollisuuksien ja haasteiden paikaksi. Tiedekeskuksessa kävi paljon yleisöä,<sup>2</sup> kuten koululuokkia, jolloin näyttely sai näkyvyyttä ja toimi konkreettisesti oppimisympäristönä. Haasteet liittyivät tiedekeskuksen toimintakulttuuriin, joka poikkeaa taidenäyttelyjen toimintatavoista. Esimerkiksi näyttelyjulistetta tehtäessä ilmeni, että tiedekeskuksen edustajat eivät olisi nostaneet teosten tekijöitä esiin. Tiedekeskuksessahan näyttelyiden tuottajia ei yleensä nimitä. Myös yleisö käyttäytyi tiedekeskuksessa eri tavoin kuin taidenäyttelyissä kosketellen ja tunnustellen installaatioita. Jäi myös osin epäselväksi, kuinka hyvin turistit, jotka eivät tunne paikallista kulttuuria, ymmärsivät teosten sisällöt. Näyttelyn toteuttaminen ja prosessin reflektointi nostivat kuitenkin esiin taideperustaisen tutkimuksen kasvatuksellisen potentiaalin. *Marjamatkat* on yksi taideperustaisen ympäristötutkimuksen esimerkki, josta voidaan ottaa virikkeitä siihen, miten ilmiöperustaista opetusta ja taideperustaista ympäristökasvatusta voidaan kehittää sekä taidetta soveltaa monitahtoisia ympäristökysymyksiä käsiteltäessä.

2 Arktikumien näyttelyissä oli 32 819 kävijää kesä-lokakuussa 2011, jolloin *Marjamatkat* oli esillä.

- ARLANDER, A. (2013). Artistic Research in a Nordic Context. Teoksessa R. Nelson (Toim.), *Practice as Research in the Arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances* (s. 152–162). Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- BALLENGÉE, B. (2009). Malamp UK. Teoksessa D. Bulatov (Toim.), *Evolution Haute Couture. Art and Science in the Post-Biological Age* (s. 106–107). Kaliningrad, Russia: The National Centre for Contemporary Arts.
- BARONE, T. & EISNER, E. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, USA: Sage.
- EISNER, E. (2008). Art and Knowledge. Teoksessa J. G. Knowles & A. L. Cole (Toim.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (s. 3–12). Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- GOLDBERG, M. (2011). *Arts Integration: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- HARDIN, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science* 162 (3859), 1243–1248.
- HUHMARNIEMI, M. (2011). Reilun kaupan metsämarjoja. *Kaltio*, 4, 13–16.
- JOKELA, T. (2008). Art, Community and Environment: Art Pedagogical Collaborative Project-Based Studies in Art Teachers Education. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (Toim.), *Art, Community and Environment: Educational perspectives* (s. 217–240). Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect.
- JOKELA, T. (2013). Engaged Art in the North: Aims, Methods, Contexts. Teoksessa T. Jokela, G. Coutts, M. Huhmarniemi & E. Härkönen (Toim.), *Cool – Applied Visual Arts in the North* (s. 10–21). Rovaniemi, Suomi: Erweko.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., HUHMARNIEMI, M. & VALKONEN, V. (2006). *Ympäristö, yhteisö & taide*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto. Saatavilla: <http://ace.ulapland.fi/lyty>
- JOKELA, T., HILTUNEN, M. & HÄRKÖNEN, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal for Education through Art*, 11(3), 433–448.
- JOKINEN, P. (2012). Monitieteisyys ja integroivat käsitteet ympäristö sosiologian näkökulmasta. Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä & T. Vuorisalo (Toim.), *Monitieteinen ympäristötutkimus* (s. 211–232). Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- LACY, S. (1995b). Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. Teoksessa S. Lacy (Toim.), *Mapping the Terrain. New Genre Public Art* (s. 171–185). Seattle, USA: Bay Press.
- LEAVY, P. (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practise*. New York, USA: The Guilford Press.
- LUMMAA, K., Vuorisalo, T. & Rönkä, M. (2012). Ympäristötutkimus – monta tiedettä, monta monitieteisyyttä. Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä & T. Vuorisalo (Toim.), *Monitieteinen ympäristötutkimus* (s. 15–23). Helsinki, Suomi: Gaudeamus.
- MARSHALL, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning Across the Curriculum. *Studies in Art Education* 55(2), 104–127.
- PELTOLA, R., Hallikainen, V., Tuulentie, S., Naskali, A., Manninen, O. & Similä, J. (2014). Social licence for the utilization of wild berries in the context of local traditional rights and the interests of the berry industry. *Barents Studies: Peoples, Economics and Politics*, 1(2), 24–49.
- POLLI, A. (2011). *Communicating Air: Alternative Pathways to Environmental Knowing through the Experience of Geosonification and Other Ecomedia*. Plymouth, United Kingdom: University of Plymouth.
- POUTA, E., SIEVÄNEN, T. & NEUVONEN, M. (2006). Recreational wild berry picking in Finland – reflection of a rural lifestyle. *Society & Natural Resources: An International Journal*, 19(4), 285–304.
- RANNIKKO, P. & MÄÄTTÄ, T. (2010). Johdanto: Luonnonvarakysymysten ajankohtaistuminen. Teoksessa P. Rannikko & T. Määttä (Toim.), *Luonnonvarojen hallinnan legitimizeetti* (s. 7–15). Tampere, Suomi: Vastapaino.
- RANTANEN, P. & VALKONEN, J. (2011). Ulkomalaiset metsämarjanpimijät Suomessa, ulkoministeriön teettämä tutkimus. Saatavilla: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=236530&>

- SILVERSTEIN, L. B. & LAYNE, S. (2010). *Defining Arts Integration*. Washington D.C., USA: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Saatavilla: [http://www.kennedy-center.org/education/partners/defining\\_arts\\_integration.pdf](http://www.kennedy-center.org/education/partners/defining_arts_integration.pdf)
- VALKONEN, J. (2003). *Lapin luontopoliikka: analyysi vuosien 1946–2000 julkisesta keskustelusta*. Tampere, Suomi: Tampere University Press.
- VÄYRYNEN K. (2009). Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen tieteenteoreettisia ongelmia ja rajanylityksiä. Teoksessa I. Massa (Toim.), *Vihreä teoria. Ympäristö yhteiskuntateorioissa* (s. 47–77). Helsinki, Suomi: Gaudeamus.



# Taidetta ympäristökonfliktiin

ANTTI STÖCKELL on luonto- ja eräopas, kuvataiteilija ja taidekasvattaja (TaM). Hän toimii yliopisto-opettajana Lapin yliopistossa taiteiden tiedekunnassa ja on kiinnostunut ympäristön muutoksen tematiikasta niin taiteessa, opetuksessa kuin tutkimuksessakin.





## JOHDANTO

Eihän meillä jää tänne mithän tästä paikasta, jos nämä mennee tästä, että ko täsäki lasten kanssa ollaan kulettu ja tuolla rannalla, niin mie olen aina kertonu, mitä me on tässä tehty ja mitä elukoita tässon ollu ja mitä marjoja me ollaan poimittu ja mitä täällä kasvaa. Ei tästä jää mithän. (Raijan mietteitä mökkipaikan menetyksen uhatessa)

Kemijokivarren asukas on menettämässä rakkaat mielipaikkansa. Koko maisemaa uhkaa vesivoimahankkeen taholta muutos, joka tuntuu väkivaltaisen rajulta ja epäoikeudenmukaiselta. Lisäksi muutos on tapahtumassa yhteiskunnan ja lakien sallimana, eikä asukas koe voivansa vaikuttaa siihen.

Lapin yliopiston Yhteisö, taide ja ympäristö (YTY) -toimintojen kannalta ympäristöjen muutoshankkeet ovat kiinnostavia, sillä niissä ovat korostuneesti näkyvissä ympäristöä koskevat ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset kysymykset sekä niihin liittyvät arvot ja asenteet (Suopajarvi, 2001; Valkonen & Saaristo, 2010). YTY-hankkeita edeltävien ympäristövaikutuksia arvioineiden asiantuntijoiden lausunnot ovat todenneet sosiaalisten ympäristövaikutusten arvioinnin jääneen jälkeen teknisten ja taloudellisten vaikutusten arvioinnista (Sairinen & Kohl, 2004). Oma kiinnostukseni ympäristökonflikteihin YTY-toimintojen tutkijana ja kehittäjänä liittyy toisaalta taiteen ennakoiviin mahdollisuuksiin ympäristöhankkeiden sosiaalisten vaikutusten arvioinnissa ja toisaalta taiteen hoitaviin mahdollisuuksiin hankkeiden aiheuttamien muutosten ja menetysten käsittelyssä.

Toteutin vuonna 2007 kaksi taidetapahtumaa paikallisista asukkaista koostuvan ryhmän kanssa. Toiminnan tavoite oli ryhmän tukeminen prosessissa, jossa he käsittelivät identiteettinsä ja minuutensa kannalta keskeisen paikan rajun muuttumisen uhkaa. Prosessissa taide luo tilan yhteiselle toiminnalle, toiminta puolestaan ruokkii dialogia ja syntyneessä dialogissa avautuvat mahdollisuudet muutoksen aktiiviseen käsittelyyn. Edellytyksenä tällaisen prosessin onnistumiselle on syvälinen ymmärrys paikkaan kietoutuvista merkityksistä ja ilmiöistä.

## KOHTI TOIMINTAA KEMIJOKIVARRESSA

Kemijoki on Suomen suurin joki. Samalla se on ehkä yksi voimakkaimmin ihmisen toimista muuttuneista ekosysteemeistä ja kulttuuriympäristöistä Suomessa. Sodan jälkeen joen vesistöön on rakennettu 19 voimalaitosta ja

useita tekojärviä. Vuosikymmeniä sitten laadittua Sierilän voimalaitoksen suunnitelmaa on viime vuosina ajettu voimakkaasti eteenpäin. Toteutus-  
saan uusi voimalapato nostaisi Oikaraisen kylän kohdalla veden korkeutta kahdeksan metriä. Rantatörmä, -niittyjä ja -peltoja hukkuisi laajalla alu-  
eella veden alle. Jokivarresta löytyy myös monia, jotka eivät hyväksy yhä  
(keväällä 2016) lupaprosessissa olevaa voimalahanketta. Työskentelin hei-  
dän kanssaan ympäristötaiteen tavoin lunta ja tulta hyödyntäen.

Paikkaa voidaan tarkastella kulttuurimaantieteilijä Karjalaisen  
(1999) sanoin objektiivisesta, subjektiivisesta ja tekstuaalisesta näkökul-  
masta käsin ”maan, mielen ja kielen maisemana.” Näkökulmat ovat perus-  
tana myös Lapin yliopistossa taidekasvatuksen YTY-projekteja varten  
kehitettyssä paikkakartoituksen mallissa (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi  
& Valkonen, 2006). YTY-projektien viitoittamana selvitetään lähdeaineis-  
ton, vierailujen ja haastatteluiden avulla paikan objektiivisten ominai-  
suuksien lisäksi historiallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Näin  
edeten saadaan vihjeitä sopivista taiteellisen toiminnan paikoista ja sisäl-  
löistä sekä käytettävissä olevista inhimillisistä ja aineellisista resursseista.  
Parhaimmillaan paikan kartoitus on jo itsessään Hiltusen (2009) määrit-  
telemää osallistavaa performatiivista toimintaa, jossa käsillä olevaan ilmi-  
öön liittyvät asiat siirtyvät puheisiin. Toimintamme alussa järjestimme  
aluksi Kemijokisoudun, joka toimi luontevana paikan kartoituksen menetel-  
mänä kohdatessamme kaikille soutajille tärkeitä paikkoja kiireettömässä  
tahdissa.

#### TALVEN TAIDE TOIMINNAN JA DIALOGIN LUOJANA

Taidetapahtumissa yhteinen suunnittelu, paikkakartoitus ja ympäristö-  
hankkeeseen liittyvien kokemusten sekä mahdollisten menetysten poh-  
dinta limittyvät. Sydäntalven aikaan kahvipöydän ääressä käy vilkas  
puheensorina, ja kotialbumien valokuvat kiertävät pöydässä. Puheissa  
kuuluvat paikkojen nimet, tapahtumat ja muistot. Rantamökin ikkunasta  
avautuva näkymä joelle on luminen. Voimakkaasti virtaava joki on kes-  
keltä sula. Virtapaikoissa on myös hopeanhoitoisen harjuksen koti. ”Ja  
harrin on semmonen kala, mitä tästä on aina saanu,” toteaa Raija, jonka  
mökissä olemme. Jos virta katoaa, katoaa harjuskin. Näin harjus ja nämä  
ihmiset ovat kohtalotovereita. Harjus on tunnettu suuresta selkävästään,  
jota näyttämällä se häätää lisääntymisaikaan reviirilleen tunkeutuvia kil-  
pailijoita. Harjus hyväksytään talvitapahtumamme lumiveistosten aiheeksi.

Suunnittelusta ja tarinoista siirrytään toimintaan tutussa ympäristössä. Maaliskuiselle joen jäälle kohoaa valkeita lumiaihioita muottien ja traktorin avulla touhukkaan väen tiivistäessä lunta polkemalla. Seuraavana päivänä aihiot muuttavat vähitellen muotoaan suuriksi harjuksen eviksi. Eviin ilmestyy pyöreitä aukkoja ja aukkoihin jääelementtejä, joiden läpi kuultelee kevään valo ja ihmisten muistot näiltä rannoilta kalvoille tulostettuina valokuvina. Toisista aukoista voi katsella nykyistä maisemaa. Karjalainen (2006) puhuu muistuvista ja odotettavista paikoista. Näiden muistuvien ja odotettavien paikkojen dialogissa rakentuu narratiivinen identiteettimme. Kokemuksemme meille tärkeissä paikoissa ovat muovanneet sen minuuden tai itseyden, jollaisia koemme olevamme. Millainen on näiden tärkeiden paikkojemme tulevaisuus? Onko meidän kertomuksellamme sellaista jatkuvuutta, kuin toivomme? Tuan (2006) sanoo minuuden tuntomme olevan riippuvainen meille tärkeiden paikkojen pysyvyydestä. Siksi palaamme tärkeimpiin paikkoihimme yhä uudestaan. Toivo pohtii tulevaisuudennäkymiä lumiharjusten eviin asettamiemme vanhojen valokuvien ääressä: ”Minun ajatushan on ja arvomaailma on semmonen, että tämä hommahan ei lopu täällä jokivarressa, vaan senhän täytyy jatkua, että jokkainen on niinkö viestikapulana, yrittää tehdä paremmaksi tätä kuviota tässä.”

”Hieno taiteenlaji tämä tämmöinenkin on,” sanoo Liisa, jokitörmän asukas. Olemme ylpeitä Lapin tärkeimmän sanomalehden etusivun jutusta, jossa välittyy tapahtumamme henki sellaisena kuin me sen koimme. Toivo kertoo lehtijutusta: ”Kyllä sen on moni huomannu ja sanonu, että siellä harri on nostanu evänsä jään läpi. Ihmiset kommentoi ja sanoi, että olit mukana.” Yhteisötaiteessa puhutaan äänen antamisesta niille, joilla ei sitä ole tai jotka eivät saa sitä kuuluviin. Toiminnallinen tapahtuma suo tilaisuuden dialogille, jakamiselle ja kuuntelemiselle. Kun media on kutsuttu paikalle suunnitellusti sopivalla hetkellä, voi tapahtuman henki välittyä myös mediayleisölle ja houkutella mukaan uusia toimijoita. Lacy (1995) puhuukin yleisön kehistä, joilla on liikettä sisään- ja ulospäin.

Talvitaidetapahtuman jälkeisenä kesänä järjestämme jälleen Kemijokisoudun, jonka jälkeen suunnittelemme seuraavaa tapahtumaa. Tällaista toiminnan, sen reflektion ja uudelleen suuntaamisen prosessia voi luonnehtia myös taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi, jossa taiteelliset interventiot, väliintulot, muuttavat fyysistä ja sosiaalista todellisuutta saaden liikkeelle ja tehden näkyväksi pinnan alla olevia ja ihmisiä askarruttavia ilmiöitä (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015). Haastattelen aktiivisia toimijoita toteutuneen toiminnan kokemuksista ja tulevaan toimintaan liittyvistä toiveista. On aika tehdä jotain talvitaidetta dramaattisempaa.

#### TULITAITEESSA OVAT LÄSNÄ SEKÄ TUHON ETTÄ ELÄMYKSEN VOIMAT

On kirkkaan kuulas lokakuinen aamu. Usva väreilee vastavalossa tyynen joen yllä. Piirrän rantahiekkaan muutamia viivoja, viivojen vaiheille putoilee puurimoja ja kohta kuuluu sahaamisen ja naulaamisen ääniä. Lisää väkeä tulee paikalle, ja käynnissä oleva toiminta muistuttaa talkoita. Pienten ryhmien ja työparien vaiheilla käy puheensorina, josta arkikuulumisten vaihtamisen lomasta erottuu jälleen tuttuja paikannimiä, askareita ja sattumuksia joelta ja jokitörmiltä. Rannalla rakennetaan tuliveistoksia.

*Tottotuli* on vanha jokivarsilla käytetty, lähestyvistä vaarasta varoitettava merkkitulijärjestelmä. Joet ja tottotuli löytyvät myös voimalaitoshankkeen hyväksyvän Rovaniemen kaupungin vaakunasta. Jokia kuvaavassa vaakunan haaruristissä on lisäksi salamakorot, jotka viittaavat voimalaitoksiin. Vaakunasta ja sen muodon variaatioista saamme tulitaidetapahtuman kaikki elementit. Haaruristi salamakoroineen muuntuu veneen airoa kannattelevaksi hankaimeksi ja sitten kalanpyrstöksi. Joki-ihmiseksi itseään luonnehtiva Juha osoittaa paikan airoille: ”Sehän on keskellä, soutaja on joella kaiken keskellä.”

Illan hämärtyessä rannalle saapuu väkeä, ja lopulta ensimmäinen soihtu syttyy ja sen kantaja astelee kohti tummia veistosten hahmoja. Tuli tarttuu olkiin, ja pian liekit riehuvat valtoimenaan. ”Tunsin suurta voimaa, ja että juuri minä sain sen tehtävän,” muistelee jokitörmällä asuva Liisa jälkeensä. Vaakunan haaruristin muotoa mukailevan veistoksen haara katkeaa suunnitellusti ensimmäisenä voimalaitosta kuvaavan salamakoron kohdalta. Yleisön joukosta kuuluu huuto: ”Siinä meni voimalaitos!” Hankainairo-yhdistelmän ja kalanpyrstön palaessa ajatukset viipyivät mieluisissa jokimuistoissa. Tulossa yhdistyvät sekä tuhoavat että elämykselliset voimat. Siksi tulaide tuntuu sopivan hyvin tällaiseen tilanteeseen.

#### OSALLISUUDESTA VOIMAANTUMISEEN

Mikä sai mukana olleet ihmiset osallistumaan tapahtumien toteutukseen ja kerätyn palautteen mukaan kokemaan vieläpä voimaantumista eli tunnetta omien vaikutusmahdollisuuksiensa lisääntymisestä? Näen keskeisiksi kolme ulottuvuutta: osuva tapahtumapaikka, monenlaisen osallistumisen mahdollistava työskentelytapa sekä mukana olevia puhutteleva taiteellinen sisältö. Jokiprojektissamme tapahtumapaikat olivat mukana olleille ihmisille keskellä tärkeää maisemaa. Paikoilla oli elämäkerrallisia merkityksiä joidenkin kohdalla jo usean sukupolven ajalta.

Taiteellisten tapahtumien sisällön suunnittelun tulee olla yhteinen prosessi, jossa kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua juuri omilla vahvuuksillaan. Kun ihminen käsittelee tärkeän paikkansa muutoksen tai menetyksen uhkaa, häntä ei ole syytä kuormittaa uusilla asioilla, kuten odotuksilla oppia taiteelliseen ilmaisuun liittyviä taitoja. Jokiprojektimme toimintaryhmä hyväksyi tekemäni ja havainnollisin kuvin esittelemäni teos-suunnitelmat niistä keskustellessamme. He kokivat suunnitelmien liittyvän omaan tilanteeseensa ja esittivät vaihtoehtoja sopiviksi tapahtumapaikoiksi sekä olivat hyvin motivoituneita toteuttamaan suunnitelmat käytännössä.

Tapahtumissamme taiteellinen sisältö koettiin omaksi ja yhteiseksi. Työskentelyymme liittyi toimijoiden tunnistamaa symboliikkaa (Tuovinen, 1992) ja sen tuottamaa symbolista yhteisyyttä (Hiltunen, 2009). Näin syntyi keskustelua voimalahankkeeseen liittyvistä kokemuksista: arvoista, huolistista, menetyksen uhkasta ja toiminnan mahdollisuuksista. Myös taide voi olla kertomus tai dialogin puheenvuoro, kuten Varto (2006) kuvaa. Yhdessä tehty taideteos ja -tapahtuma voi puhutella tekijöitään monella tapaa niin tekemisen prosessin aikana kuin myös jälkikäteen kokemuksia refleктоitessa. Kertominen on kokemusten ja tunteiden sanallistamista. Jaettuihin merkityksiin pääsemme käsiksi vain kielen kautta.

Lapin ympäristökonflikteja tutkineen Suopajärven (2001) mukaan konfliktien yhteydessä esiintyvät puhettavat ovat usein siinä määrin vakiintuneita ja konventionaalisia, että niitä voidaan kutsua diskursiivisiksi puhetavoiksi. Tietynlaiset puhettavat suhteessa aiheeseen (kuten puhe kehityksestä ja yleisestä edusta) puhuttavat ihmisiä sen sijaan, että he kykenisivät tuottamaan kokemuksistaan merkityksellistä kieltä omalla äänellään. Psykologi Vadenin (2006) mukaan käyttämämme kieli on teknologistunut, subjekti–objekti–jakoa korostava ja se heijastelee tehokkuuden arvoja. Ympäristöpsykologiaan erikoistunut Salonen (2010) arvelee, ettemme välttämättä edes tunnista kokemuksia, jotka eivät ole kulttuurimme heijastaman kielen ja ajattelun mukaisia.

On tärkeää pitää huolta siitä, että tekeminen ja materiaaliset sekä visuaaliset elementit innostavat refleктоimaan ja tulkitsemaan käsillä olevaa ilmiötä ja tilannetta keskustellen, kokemuksia jakaen ja uusiakin merkityksiä hahmotellen. Maanviljelijä Toivo pohtii kokemuksiin seuraavasti:

Kun keskustellaan tämmösestäki vesivoimarakentamisesta niin se on aika voimakasta se keskustelu sitte, semmosilla numeroilla ja tämmösillä erilaisilla faktoilla, mutta tämä sinun näkemys on tämmönen pehmeämpi [...] visuaalinen puoli ja mielikuvitus





tulevat mukaan ja ne vievät asiaa eteenpäin.” Eräs toimintamme tukija kirjoitti minulle lehtijuttujen ja lähettämieni kuvien pohjalta mietteistään: ”Taiteelliseen toimintaan liittyvä visuaalisuus ja kielikuvat ovat voimakkaita ilmaisuvälineitä ja parhaimmillaan puhuttelevat myös tunnetasolla. Lisäksi saadaan tärkeää palstatilaa eikä tule vaikutelmaa, että samoja tylsiä faktoja toistetaan väsymiseen asti.

Yhteistoiminnallisesti tuotetut taiteelliset elementit tutussa maisemassa tukevat ajattelun ja kokemusten sanallistamista luoden parhaimmillaan uutta, konventionaalaisia puhetapoja haastavaa kieltä.

Taide ei ole taikatempu, jonka avulla huolet hävitetään. Taide voi kuitenkin tukea kipeidenkin kokemusten keskellä tulevaisuuttaan pohtivia ihmisiä. Toivo pohtii:

Tässähän tehhään sitä surutyötäki tavallaan jo valmiiksi. Jos huono tuuri käy niin voimalaitoshan toteutuu ja minusta pittää olla sen jälkeenki elämää. Tässä tehhään jo arkipäivän työtä ja jos se tapahtuu, niin ei tämä yllätyksenä tule sitte, eikä tähän tuleen saa jäähä makaamaan, että tässä ihmiset kuitenkin ajoissa muok- kaantuu johonki suuntaan.

Toimintatutkimusta kehittäneiden Heikkisen ja Syrjälän (2006) mukaan ”dialektisuusperiaatetta noudattavassa kertomuksessa pyritään välittämään eri äänten ja ajatusten polyfonia, jossa sosiaalinen todellisuus hahmottuu moniäänisenä puheena, värikkäinä ja toisiinsa kietoutuneina ääninä”. Tällöin kertomukseen tuodaan myös vastakkaiset näkökulmat ja ristiriitaisuudet. Kaikki toimijat eivät esimerkiksi hyväksyneet Toivon kuvaamaa ajatusta surutyöstä, sillä he eivät millään tavoin voineet hyväksyä voimalahankkeen toteutumista. Hekin kokivat yhteisen toimintamme merkityksellisenä, kuten artikkelin alussa menetyksen pelosta kertova Raija toteaa tapahtumiemme jälkeen: *”On tunne, että on saanut jotain aikaan ja päässyt myös itse toteuttamaan.”*

Elämäkerralliset paikkakokemukset huomioiva taiteellinen toiminta, joka vakavasta aiheesta huolimatta tuottaa elämyksiä ja voimaantumisen kokemuksia, voi vahvistaa konventionaalaisia puhetapoja haastavia uudenlaisia – kestäväää kehitystä tukevia – kertomuksia ympäristön muutoshankkeiden yhteydessä.

- HEIKKINEN, H. L. T., & SYRJÄLÄ, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (Toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 144–162). Helsinki, Suomi: Kansanvalistusseura.
- HILTUNEN, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopistokustannus.
- HUHMARNIEMI M., JOKELA T. & VUORJOKI, S. (2003). *Talven taidetta: Puheenvuoraja talven taidetta, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu D 6. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-863-3>
- HUHMARNIEMI M., JOKELA T. & VUORJOKI, S. (2003). *Talven taito. Ohjeita lumi- ja jääveistoon*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu D 7. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-864-0>
- HUHMARNIEMI M., JOKELA T. & VUORJOKI, S. (2004). *Talven tuntemus. Puheenvuoraja talvesta ja talvitaiteesta*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu D 9.
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., HUHMARNIEMI, M. & VALKONEN, V. (2006). *Ympäristö, yhteisö & taide*. Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto. Saatavilla: <http://ace.ulapland.fi/tyt>
- JOKELA, T., HILTUNEN, M., & HÄRKÖNEN, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 433–448.
- KARJALAINEN, P. T. (1999). Tunturit maan, mielen ja kielen maisemina. Teoksessa T. Jokela (Toim.), *Tunturi taiteen ja tieteen maisemissa* (s. 18–22). Rovaniemi, Suomi: Lapin yliopisto.
- KARJALAINEN, P. T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (Toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 83–92). Kalevalaseuran vuosikirja 85. Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- LACY, S. (1995). Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. Teoksessa S. Lacy (Toim.), *Mapping the Terrain. New Genre Public Art* (s. 171–185). Seattle, USA: Bay Press.
- MÄKÄRÄINEN H. & ROMPPAINEN H. (2008). *Tulesta taiteeksi. Tulitaiteen oppi- ja virikemateriaali*. Vantaa: Sivistysliitto kansalaisfoorumi. Julkaisu on tilittävissä Kansalaisfoorumin sivulla: <http://kansalaisfoorumi.fi/>
- SAIRINEN, R. & KOHL, J. (Toim.) (2004). *Ihminen ja ympäristön muutos. Sosiaalisten vaikutusten arvioinnin teoriaa ja käytäntöjä*. Teknillisen korkeakoulun yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu B 87. Espoo, Suomi: Teknillinen korkeakoulu.
- SALONEN, K. (2010). *Mielen luonto. Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki, Suomi: Greenspot.
- SUOPAJÄRVI, L. (2001). *Vuotos- ja Ounasjoki-kamppailujen kentät ja merkitykset Lapissa*. Rovaniemi, Suomi: Lapin Yliopisto.
- TUAN, Y.-F. (2006). Paikan taju: aika, paikka ja minuus. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (Toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (s. 15–30). Kalevalaseuran vuosikirja 85. Helsinki, Suomi: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- TUOVINEN, P. (1992). *Ympäristökuvaja symboliikka. Ympäristökuvan ja siihen liittyvien merkitysten analyysimetodiikasta*. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus. Teknillinen korkeakoulu. Espoo, Suomi: TKK offset.
- VADÉN, T. (2006). Luontomme ja kieli. Teoksessa I. Heiskanen & K. Kailo (Toim.), *Ekopsykologia ja perinnetieto* (s. 90–106). Helsinki, Suomi: Greenspot.
- VALKONEN, J. & SAARISTO, K. (2010). Ympäristökonfliktit. Teoksessa J. Valkonen (Toim.), *Ympäristösosiologia* (s. 101–113). Helsinki, Suomi: WSOYpro Oy.
- VARTO, J. (2006). Seuraava askel – nykyaikaisen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (Toim.), *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (s. 149–157). Helsinki, Suomi: Like.





Millä tavoin ympäristöhuoli ja eettinen yhteisöllisyys ilmenee taidekasvat-  
tajien, taiteilijoiden ja tutkijoiden ajattelussa ja toiminnassa? Kuinka taide  
ja taidekasvatus voivat vahvistaa kulttuurin kestävyyttä ja edistää tasa-  
arvon toteutumista yhteiskunnassa?

Kirja käsittelee taidetta ja taidekasvatusta suhteessa inhimilliseen  
ympäristökokemukseen. Erilaisia tekstejä yhdistää osallistava, voimauttava  
ja aktivismiin orientoitunut pedagoginen asenne, joka haastaa totuttuja  
asenteita ja käytäntöjä. Artikkelit rakentavat historiallista ja pedagogista  
perustaa ja ehdottavat avauksia taidekasvatukselle, joka pyrkii edistämään  
ekososiaalista demokraattisuutta.



ISBN 978-952-60-6751-3 (painettu)  
ISBN 978-952-60-6752-0 (pdf)  
ISSN-L 1799-4837  
ISSN 1799-4837 (painettu)  
ISSN 1799-4845 (pdf)

**Aalto-yliopisto**  
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu  
Taiteen laitos  
[books.aalto.fi](http://books.aalto.fi)  
[www.aalto.fi](http://www.aalto.fi)

**KAUPPA +  
TALOUS**

**TAIDE +  
MUOTOILU +  
ARKKITEHTUURI**

**TIEDE +  
TEKNOLOGIA**

**CROSSOVER**

**DOCTORAL  
DISSERTATIONS**