



Haapoja Heidi

Kuvataidekasvatus osana ympäristökasvatusta peruskoulussa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Kuvataidekasvatus osana ympäristökasvatusta peruskoulussa (Heidi Haapoja)

Kandidaatin tutkielma, 32 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2023

Luonnonvarojen kestävä käyttö on saanut aikaan ilmastonmuutoksen, luontokadon ja ympäristön saastumisen, jotka uhkaavat turvallista elämää maapallolla. Ylikulutus tulisi lopettaa heti, mutta vähentämisen ja kohtuuden sijaan kulutus vain kiihtyy ja pelastus lasketaan teknologisen kehityksen varaan. Luontosuhteen puuttuessa raha koetaan arvokkaampana, kuin elinkelpoinen biodiversiteetti.

Ilmastokriisin, luontokadon ja kaupungistumisen myötä ympäristökasvatuksen painoarvo on vain kasvanut. Tutkimuksessani selvitän ympäristökasvatuksen lähtökohtia, periaatteita, tavoitteita ja siihen kuuluvia käsitteitä peruskoulukontekstissa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on:

1. Mitä on ympäristökasvatus peruskoulussa?

Tutkimuksessani selvitän myös, miten kuvataidekasvatus osana ympäristökasvatusta voi auttaa meitä heräämään kapitalistisesta jatkuvan nousukauden unesta. Aloitan tarkastelemalla kuvataidetta oppiaineena. Sen jälkeen selvitän, miten ympäristökasvatus ja kuvataidekasvatus toimivat yhdessä luontosuhteen kehittämisen, ympäristötunteiden ja vaikuttavan taiteen kannalta. Tutkimuksessani kulkee jatkuvasti näkökulma siihen, mitä mahdollisuuksia näillä teemoilla on ekokriisin torjunnan kannalta. Toinen tutkimuskysymykseni on:

2. Miten kuvataidekasvatuksella voidaan edistää ympäristökasvatuksen toteutumista?

Taiteen ja ympäristökasvatuksen yhdistäminen on perusteltua, koska taide voi auttaa esimerkiksi luontosuhteen vahvistamisessa ja ympäristö on aina ollut taiteen inspiraatio. Tulokseksi olenkin saanut, että kuvataidekasvatuksen mahdollistama vuorovaikutus on omiaan edistämään ympäristökasvatuksen tavoitteita. Kuvataiteen oppiaineen tavoitteena on identiteetin ja maailmankuvan rakentaminen, joten ympäristövastuullisuus on perusteltu osa kuvataidekasvatusta myös ilman ympäristökasvatuksen tarkoituksenmukaista integrointia. Taidekasvatusta voidaan toteuttaa kokonaisvaltaisesti, jolloin kaikki aistit ja koko keho on mukana prosessissa. Tällainen toiminta on omiaan kehittämään positiivista ja empaattista luontosuhdetta. Lisäksi taideteosten toteuttamisen lomassa voidaan myös oppia luonnontieteisiin kuuluvia asioita

Kuvataideopetuksessa tunteiden käsittely ja kanavointi tulee luonnostaan. Siksi taidelähtöisellä ympäristökasvatuksella on erityisen tehokasta käsitellä esimerkiksi ympäristöahdistusta. Yhteiskunnallisesti vaikuttavien teosten tulkitseminen ja toteuttaminen auttavat ympäristötunteiden käsittelyssä ja ilmaisemisessa.

Avainsanat: Ympäristökasvatus, kuvataidekasvatus, kestävä kehitys

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkimuksen toteutus	6
2.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	7
3. Ympäristökasvatus	9
3.1 Ilmastokasvatus.....	9
3.2 Ympäristö.....	11
3.3 Kestävä kehitys.....	11
3.4 Ekososiaalinen sivistys.....	12
3.5 Ympäristökasvatuksen teemat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	13
3.6 Ympäristökasvatuksen menetelmiä ja lähtökohtia.....	14
4. Kuvataide oppiaineena	16
5. Ympäristökasvatus kuvataidetuokissa	18
5.1 Luontosuhde.....	19
5.2 Ympäristötunteet ja ympäristöahdistus.....	20
5.4 Taide vaikuttamisen keinona.....	21
6. Tulokset	23
7. Pohdinta	26
Lähteet	28

1. Johdanto

Kandidaatin työni käsittelee ympäristökasvatusta ja ympäristökasvatuksen integroimista kuvataidekasvatukseen. Rajaan aihettani keskittymällä peruskouluun. Koko tutkimuksen ajan käsittelen asioita ekokriisin ja ilmastonmuutoksen sekä niiden hillitsemiskeinot huomioon ottaen.

Yrjönkoski, Karttunen & Nummelin (1990, s. 87) huomauttivat jo yli 30 vuotta sitten fossiilisten energianlähteiden saastuttavan ilmakehää ja ympäristöä. Myöhemmin hallitustenvälinen ilmastopaneeli IPCC (2014) raportoi, että ihmisen toiminnan tuottamat kasvihuonekaasut ja kestämatön luonnonvarojen käyttö on johtanut maailmanlaajuiseen ilmastolämpenemiseen (s. 40, 56). Ilmastonmuutos ei aiheuta pelkästään muutoksia ympäristöön, vaan sen vaikutukset voivat aiheuttaa ihmisten elämässä myös sosiaalisia ja ekonomisia ongelmia, kuten köyhyyttä ja konflikteja (IPCC, 2014, s. 54).

Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, koska kiireellisiä toimia ilmastomuutoksen hidastamiseen tarvitaan heti (IPCC, 2022). Sen lisäksi kaikki kasvattajat voivat toiminnallaan edistää vastuullisen ympäristön tiedostamista ja suomalaiset taidekasvattajat ovatkin olleet siinä aktiivisia (Suominen, 2016). Jónsdóttirin (2017) väitöskirjan mukaan taiteellisella lähestymistavalla ja toiminnalla on suuri potentiaali kestävän kehityksen mukaisessa kasvatuksessa. Tieteellisen pohjan lisäksi lähtökohtana tutkimuksen ympäristöaiheeseen on ollut oma kiinnostukseni ilmastomuutokseen ja ympäristönsuojeluun sekä henkilökohtaisesti kokemani ympäristöhuoli. Tulevana opettajana haluan olla estämässä ekokriisiä omalla osaamiskentälläni.

Vuoden 2021 Nuorisobarometrin teemana kestävä kehitys ja ilmasto (Kiilakoski & Fransberg, 2022). Barometrissä selvisi, että ympäristö kiinnostaa nuoria; väittämään ”Ympäristökysymykset eivät kiinnosta minua” 82% vastaajista valitsi vastausvaihtoehdon ”täysin eri mieltä” tai ”eri mieltä” (Kiilakoski & Fransberg, 2022). Nykyisille lapsille ja nuorille ilmastomuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen ovat koko elämänmittaisia tehtäviä: he ovat täällä vielä pitkään meidän jälkeemme (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 5, 19). Pidän tärkeänä, että perehdyn ympäristökasvatukseen mahdollisuuksiin, koska tulevana kasvattajana voin lisätä oppilaiden ympäristötietoisuutta ja valmiutta toimia elämässään ekologisesti.

Tutkimuksessani tutkin myös ihmisen ympäristötunteita. Ympäristötunteista eniten keskusteluissa on ollut ympäristöahdistuksen tunne, joka tarkoittaa ympäristökriisistä kumpuavia vaikeita tunteita (Pihkala, 2019, s. 69). Tolppasen, Aarnio-Linnanvuoren, Cantellin ja Lehtosen (2017) mukaan useat opiskelijat ja opettajatkin kokevat negatiivisia tunteita, kun käsitellään ilmastonmuutosta. Peruskoulun opettajana on siis tärkeää tunnistaa omien tunteiden lisäksi oppilaiden ympäristötunteet ja auttaa heitä käsittelemään niitä.

Toinen kiinnostuksen kohteeni on kuvataide ja kuvataidekasvatus. Harrastuneisuuden kautta kuvataide on kulkenut mukana elämässäni jo pitkään, mutta kuvataidekasvatuksen sivuaine on tuonut siihen pedagogisia näkökulmia. Varto (2011, s. 21) toteaa, että nykyisin taide voi käsittää visuaalisen materiaalin lisäksi vapaasti esimerkiksi musiikkia ja teatteria. Vaikka taide on usein todella monipuolista, keskityn tässä tutkimuksessa aiheen rajaamisen vuoksi kuvataidekasvatukseen ja visuaalisten taiteiden näkökulmaan.

Tiettyjen tekniikoiden hallintaa tärkeämmäksi on tullut sanoma, vapaus ja innovatiivisuus (Varto, 2011, s. 21). Nimenomaan se, mitä halutaan kertoa, onkin tärkeässä roolissa vaikuttavassa taiteessa. Taiteella on myös itseisarvoinen merkitys hyvinvointiin ja oppimiseen. Taide luo aina jotain uutta, virkistää mieltä saa ajatukset ja tunteet liikkeelle (Yrjönkoski ym., 1990, s. 7 & 27). Taidekasvatuksessa voi lisäksi yhdistää eri tieteenaloja ja se toimii eheyttävänä voimana sekä yksilölle että yhteiskunnalle (Suominen, 2016). Lisäksi Yrjönkosken ja kollegoiden (1990) mukaan taide auttaa ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja on myös rauhankasvatusta (s. 76). Siksi se kuvataidekasvatus on hyvä oppimisympäristön myös ympäristökasvatuksen teemoille.

2. Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi selitän auki tutkimuksen toteutuksen prosessin. Aloitan tutkimuksen tavoitteista, jonka jälkeen avaan käyttämäni kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodin. Tutkimus rakentuu niin, että metodisten seikkojen jälkeen käsittelen ensin ympäristökasvatusta ja sen käsitteistöä ja lähtökohtia. Sen jälkeen teen katsauksen kuvataiteeseen oppiaineena, jonka jälkeen tarkastelen, mitä mahdollisuuksia kuvataidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen integrointi tarjoaa.

2.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tavoitteenani on yhdistellä informaatio kattavaksi, mutta tiivistetyksi kokonaisuudeksi, joka vastaa tutkimuskysymyksiini. Vaikka tutkimuskysymyksissäni ei mainita ekokriisiä tai ilmastonmuutosta, ne näkökulmat kulkevat mukana koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä on ympäristökasvatus peruskoulussa?
2. Miten kuvataidekasvatuksella voidaan edistää ympäristökasvatuksen toteutumista?

Tavoitteenani on kerätä monipuolinen ja relevantti lähdeaineisto. Eskola ja Suoranta (1996) huomauttavat, että aineistoa kannattaa kuitenkin rajata, jotta sen analysointi olisi sujuvaa (s. 14–15). Ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen viitekehys sekä tieteellisyyden ja relevanttiuden vaatimus ovat auttaneet minua aineiston rajaamisessa ja valinnassa. Koska kontekstini on peruskoulussa, olen käyttänyt paljon apuna Opetushallituksen (2016) julkaisemaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Olen hakenut lähdemateriaalia ensisijaisesti OulaFinnasta, mutta lisäksi olen etsinyt lähteitä EBSCO:sta ja Google Scholarista. Osa lähteistäni on kansainvälisiä ja lisäksi englanninkielisiä. Jonkin verran olen joutunut käyttämään lähteinä käsikirjoja, mutta sille on ollut sisällön kannalta painava syy. Lisäksi olen käyttänyt yhtä uutista ja Elokapinan nettisivuja, koska niiden sisältämää tietoa ei ole löytynyt muualta tai tieto on alun perin niistä peräisin.

Käytän tutkimuksessani vain primäärilähteitä ja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Olen pyrkinyt siihen, että lähteeni olisivat tuoreita julkaisuja. Taidekasvatusta käsitellessäni olen käyttänyt vanhempia lähteitä, mutta taide onkin todella vanha ihmisyyteen liittyvä asia.

Ympäristökasvatuksen aiheista löysin hyvin tuoreita lähteitä, koska aihe on paljon uudempi ja herättänyt mielenkiintoa erityisesti viimevuosina.

Lisäksi tavoitteenani on perehtyä aiheisiin, jotta osaan opettajan ammatissani ottaa oppimani huomioon ja soveltaa sitä omaan opetukseen. Teoriataustana toimivat johdannossa esitellyn ekokriisin ja ympäristökasvatuksen lisäksi taidekasvatuksen periaatteet. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan tutkimuksen kautta voimme ottaa kantaa yhteiskunnallisiin keskusteluihin (s. 174). Tavoitteenani onkin myös löytää perusteluja ympäristökasvatuksen toteuttamiselle peruskoulussa.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Eskolan ja Suorannan mukaan (1996) laadullista aineistoa analysoimalla jäsenän tutkijana informaatiota uudelleen luoden näin lisää tietoa aiheesta, säilyttäen kuitenkin alkuperäisen tiedon ja selkeyden (s. 104). Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijalla on varsin joustava asema ja selkeitä toimintamalleja analysointiin ei ole, mutta tämä tilanne vaatii minulta kielellistä monipuolisuutta kirjoitusprosessiin ja tulkintaa (Eskola & Suoranta, 1996, s. 14, 104, 111).

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu hypoteesittomuus, eli tutkija ei ole ennakkoon määritellyt ehdottomia ennakko-oletuksia (s. 14). Vaikka tiesin etukäteen, että taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen integroiminen on mahdollista, en ole luonut ennakkokäsityksiä integroinnin käytänteistä, lähtökohdista tai hyödyistä. Eskola ja Suoranta (1996) tarkentavat, että hypoteesien todenmukaisuuden varmistamisen sijaan tutkijan kuuluisi oppia uutta tutkimuksen prosessin aikana (s. 14).

Laadullisen tutkimuksen kentällä kandidaatin tutkimukseni osuu kirjallisuuskatsauksen alueelle. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on niin syvä tuntemus aineistoon, että tutkija voi arvioida sisältöä ja rakentaa siitä kokonaiskuvan. Lisäksi Salminen (2011) täsmentää, että aineiston prosessoinnin aikana tulisi syntyä uusia teorioita aiemman tutkimuksen pohjalta. Salmisen (2011) mukaan myös kirjallisuuskatsauksen tulee täyttää tieteellisen julkaisun kriteerit, joita ovat julkisuus, kriittisyys, itsekorjaavuus ja objektiivisyys.

Kirjallisuuskatsauksen tyypeistä tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen säännöissä on joustovaraa ja se antaa tutkittavasta aiheesta laajan presentaation. Tyypillistä on myös tutkimuskysymysten liikkumavara ja

aineistot saavat olla laajoja (Salminen, 2011. Koska tutkimuskysymykseni eivät ole tarkkoja, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodi palvelee tutkimustani parhaiten.

3. Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksen juuret ovat 1960-luvun ympäristöliikkeessä (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani, 2020, s. 10). Ympäristökasvatus ei ole oma oppiaineensa peruskoulussa, mutta se on monitieteistä ja peruskoulussa oppiainerajoja ylittävää (Cantell, 2004, s. 12). Ympäristökasvatuksessa käsitteet ovat olennaisia ja auttavat ymmärtämään, mistä ilmiöstä puhutaan. Ympäristökasvatusta on kuitenkin hankalaa määritellä pintapuolisesti, koska käsitteen näkökulmat ovat laajentuneet (Cantell ym., 2020, s. 31–33).

Wolff (2004) määrittelee ympäristökasvatuksen seuraavasti: “Ympäristökasvatuksella tarkoitetaan kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaa elinikäistä oppimisprosessia, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä ja myös omista rooleistaan ympäristön hoitajina ja säilyttäjinä” (s. 19). Myös Ojasen ja Rikkisen (1995, s.12–13) mukaan ympäristökasvatus on jatkuva prosessi, jossa keskiössä on ihmisen luontosuhteen tiedostaminen, tarkastelu ja kehittäminen.

Ympäristökasvatus ja arvokasvatus kulkevat käsi kädessä (Ojanen ym, 1995). Myös Cantellin ja kollegoiden (2020, s. 96) mukaan ympäristökasvatus on ennen kaikkea arvokasvatusta, koska siinä pohditaan arvolatautuneita kysymyksiä. Myös Jónsdóttir (2017) painottaa arvojen merkitystä, kun suunnitellaan opetusta (s. 44). Lisäksi Foster (2016) muistuttaa, että ympäristökasvatuksessa on tärkeää ottaa huomioon ihminen ja ihmisestä lähtevä ekologinen muutos, onhan ekokriisi ihmisen toiminnan aiheuttama.

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on ympäristökansalainen, joka ottaa huomioon muut ihmiset, luonnon ja tulevat sukupolvet (Koskinen, 2010, s. 17–30). Toinen tavoite on myönteinen kulttuuri, jossa lapsetkin voivat osallistua ympäristön parantamiseen (Horelli, 1995, s. 126). Ympäristökasvatuksessa ei pidä unohtaa kasvatusta myös demokratiaan ja demokraattiseen yhteiskuntaan osallistumista ja kehittämistä (Wolff, 2004, s. 19). Jónsdóttirin (2017) mukaan tehokas kestävä kehitykseen tähtäävä kasvatus antaa oppilaille taitoja, perspektiivejä, arvoja ja tietoja, joiden avulla voi elää kestävästi yhteisössä (s. 141).

3.1 Ilmastokasvatus

Opetushallitus (2016) painottaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmastonmuutoksen vakavuuden ymmärtämistä (s. 16). Ilmastonmuutos on myös osa ala-asteen

ympäristöopin ja yläasteen biologian ja maantiedon oppiaineiden sisältöjä (Opetushallitus, 2016). IPCC:n (2022) mukaan jo 1,5 asteen globaalinen lämpeneminen aiheuttaa monia ongelmia, mutta sitä korkeampi lämpeneminen asettaa ihmiselämän ja ekosysteemin erityisen haavoittuvaisiksi (s. 30).

Opetushallitus teetti vuonna 2019 kyselytutkimuksen ilmastovastuun oppimisen nykytilasta ja kehittämistarpeista (Opetushallitus, 2019). Kyselyyn vastasi yli tuhat ihmistä, joista yli puolet oli oppilaita tai opiskelijoita ja neljäsosa opettajia tai rehtoreita (Opetushallitus, 2019, s. 3). Vastaajilta kysyttiin, kuinka tärkeänä he pitävät ilmastovastuun oppimista asteikolla 0-10, missä 0 tarkoittaa ei tärkeää ja 10 erittäin tärkeää (Opetushallitus, 2019, s. 6–7). Lähes puolet vastasi vaihtoehdon 10 ja alle prosentti vastaajista vaihtoehdon 1 (Opetushallitus, 2019, s. 6–7). Kyselyn tuloksista ilmeni myös, että ilmastovastuun opetusta tulisi kehittää muuttamalla koulun toimintatavat ilmastovastuuta tukemiksi, koska koulun ja yhteisön toimintatavoilla on väliä (Opetushallitus, 2019, s. 10–13).

Nykyaikana ympäristökasvatus ja ilmastokasvatus menevät limittäin. UNESCO:n (2023) mukaan ilmastokasvatuksen tavoitteena on ohjata ymmärtämään ilmastokriisin vaikutukset ja vahvistaa sen hillitsemiseen tarvittavia tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita. Tolppasen ym. (2017) mukaan tavoitteena on lisäksi ympäristövastuullisuuden vahvistaminen ja tätä kautta kulutuskulttuurin muuttaminen. Tolppanen ja kollegat. (2017) tarkentavat, että ilmastokasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan myös oppilaiden kokemusten ja uskomusten käsittelyä ja nykyisesti yleisten ajatusmallien kriittinen reflektio.

Tolppanen ja kollegat (2017) ovat luoneet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin. Tarkoituksena on mallintaa eri palasista koostuva kokonaisuus, jossa keskiössä on oppiminen, eteneminen ja kestävä elämäntapa. Ilmastokasvatuksen polkupyörämallin pyörinä eli eteenpäin liikkumisen mahdollistajina toimivat ajattelun taidot ja tieto. Pyörän runkona eli ilmasto-oppimisen perustana toimivat arvot, identiteetti ja maailmankuva ja polkimina on toiminta. Satulassa eli pyörän käyttäjän paikalla on motivaatio ja osallisuus ja jarruina eli toiminnan hidastajana on toiminnan esteet. Erityisen mielenkiintoiset pyörän osat ovat toivon tunne, joka on kuvattu pyörän lamppuna ja ohjaustanko, joka kuvaa tulevaisuutta. Toivon valo näyttää tietä tulevaisuuteen, jonne ilmastokasvatuksen pyörää ohjataan. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin tarkoituksena on auttaa kasvattajia hahmottamaan kokonaisuus moniulotteisesti unohtamatta sen osia. (Tolppanen ym., 2017).

3.2 Ympäristö

Cantell ja kollegat (2020) määrittelevät että, ympäristön käsite on monimerkityksellinen. Määritelmä pitää sisällään elollista luontoa eli luonnonympäristöä, ihmisen luomaa rakennettua ympäristöä, vuorovaikutuksesta toisten ihmisten ja yhteisöjen kanssa syntyvää sosiaalista ympäristöä ja digitaalista ympäristöä. Heidän mukaansa merkittävää on, nähdäänkö ihminen yhdenvertaisena osana ympäristöä, vai irrallisena ja keskeisenä. Lisäksi Tärkeää on, ettei ympäristön käsitettä ole rajattu alueellisesti, jolloin ympäristökasvatuksessa on globaali näkökulma. (2020, s. 31–33.)

Willamo (2004) huomauttaa, että ympäristössä luonnon ja ei-luonnon raja ei ole yksiselitteinen (s. 32). Willamon (2004) mukaan jyrkkää rajaa ei kuitenkaan tarvita, koska matka luonnosta ei-luontoon on jatkumo, jossa luonto pysyy läsnä enemmän tai vähemmän (s. 34–35). Vaikka olisimme näennäisesti ei-luonnossa, hengitämme ilmaa elolliseen kehoomme, joka on osa biologista luontoa (Willamo, 2004, s. 35).

Granö, Hiltunen ja Jokela (2018, s. 6) mainitsevat lisäksi oppimisympäristön käsitteen, joka määritellään muuten samoin, kuin pelkkä ympäristö, mutta sisältää menetelmälliset ja pedagogiset seikat. Pulkin ja Takkinen (2022) mukaan myös teknologinen maailma ja ihmisen rakentamat ympäristöt ovat osa ympäristöä kokonaisuudessaan, jonka vuoksi teknologiasuhde olisi syytä ottaa huomioon ympäristökasvatuksessa. Suomela ja Tani (2004) esittelevät kolme ympäristöopetuksessa käytettävään näkökulmaa ympäristöstä; luonnontieteellinen, yksilökeskeinen ja yhteiskunnallinen (s. 55–56). Kaikissa kolmessa näkökulmassa on hyvät ja huonot puolet, mutta paras tulos saadaan yhdistämällä kaikki kolme kokonaisuudeksi, jossa nähdään myös vaikuttamisen mahdollisuudet (Suomela & Tani, 2004, s. 57).

Yrjönkoski ja kollegat (1990, s. 80) määrittelevät hyvän ympäristön “terveelliseksi, turvalliseksi, viihtyisäksi, virkistäväksi ja virikkeelliseksi”. Hyvä ja viihtyisä ympäristö, oli se sitten luontoympäristö tai rakennettu ympäristö, tukee myös hyvän sosiaalisen ympäristön kehittymistä (Yrjönkoski ym., 1990, s. 92).

3.3 Kestävä kehitys

Our common future-raportti määritteli vuonna 1987 ensimmäisen kerran kestävän kehityksen. Our common future- raportin määritelmän mukaan kestävä kehitys turvaa nykyisen

ihmiskunnan tarpeet ilman, että se on pois tulevaisuuden sukupolvilta. Raportissa painotetaan, että kestävä kehitys on mahdollista ja kannattavaa, vaikka se vaatii vaikeitakin päätöksiä. Koulutus pelaa tärkeää roolia kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa, koska se lisää sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia monella tasolla. (World Commission on Environment and Development, 1987)

Wolffin (2004) mukaan kestävässä kehityksessä on kolme ulottuvuutta: ekologisesti kestävä kehitys, taloudellisesti kestävä kehitys ja sosiaalisesti ja kulttuurillisesti kestävä kehitys (s. 24–25). Nämä ulottuvuudet ovat linkittyneinä toisiinsa ja auttavat hahmottamaan kestävän kehityksen kokonaisvaltaisuuden (Wolff, 2004, s. 26). Myös Opetushallitus (2016) tunnistaa kestävän kehityksen kolme ulottuvuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (s. 16). Toiminnasta, jossa kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet otetaan huomioon, voidaan mainita Huhmarniemen (2018) toteuttamat projektit. Huhmarniemen (2018) projekteissa ympäristötäiteesta johdetaan ympäristökasvatusta ulkona metsäluonnossa.

Vuonna 2015 Yhdistyneet Kansakunnat julkaisi toimintaohjelman Agenda2030, jonka tavoitteena on taata kestävä kehitys globaalisti vuoteen 2030 mennessä (United Nations, 2015). Toimintaohjelmassa on 17 kestävän kehityksen tavoitetta, joissa otetaan huomioon kestävän kehityksen kolmen ulottuvuuden lisäksi ihmisoikeudet ja sukupuolten välinen tasa-arvo (United Nations, 2015). Tavoitteiden hyvä puoli on niiden universaalius, mutta haasteena tavoitteiden täyttymiselle on esimerkiksi valtioiden eri resurssit (United Nations, 2015).

Kestävän kehityksen käsitteen vahvuus on sen läpileikkaavuus kaikilla elämän ja yhteiskunnan osa-alueilla (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 57) Kestävän kehityksen käsitteen heikkous on kuitenkin sen yleismaailmallisuus, koska käsitteen ympäröisyys tekee siitä mitäänsanomattoman (Pulkki & Takkinen, 2022). On myös kyseenalaistettu, että voiko taloudellisesti kestävän kehityksen ulottuvuus olla mahdollinen (Wolff, 2004, s. 26).

3.4 Ekososiaalinen sivistys

Ekososiaalinen sivistys tunnistetaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016), jonka mukaan “ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle” (s. 16). Ekososiaalinen sivistys on osa yhteiskunnallisia eettisiä kysymyksiä,

joita käsitellään uskonnon oppiaineen sisällössä kolme, jonka otsikkona on hyvä elämä (Opetushallitus, 2016, s. 405). Lisäksi ekososiaalisen sivistyksen tietotaidon rakentaminen kuuluu peruskoulun toimintakulttuurin periaatteisiin (Opetushallitus, 2016, s. 29). Värriin (2018) mukaan kaikkien koulutusasteiden tulisi omaksua kokonaisvaltaisesti ekologinen viisaus (s. 108).

Ekososiaalinen sivistys on kestävä kehitystä perustavanlaatuisempi maailmankuvan muutos, jossa ekologisen kriisin aiheuttanut ihmiskeskeinen ekosysteemin kuluttamisen normi saa väistyä (Pulkki & Takkinen, 2022). Ekososiaalinen sivistys tarkoittaa sitä, että ihmiskeskeisyydestä siirrytään ymmärtämään luonnon välttämättömyys, omataan ympäristöön liittyviä arvoja ja toimitaan ekologisesti (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 19). Pulkki ja Takkinen (2022) lukevat ekososiaaliseen sivistykseen kuuluvan myös kyvyn asettua toisen asemaan ja henkisen kehityksen. Myös Cantell ja kollegat (2020) korostavat myös empatian ja vuorovaikutuksen merkitystä ekososiaalisessa sivistyksessä (s. 196). Ekososiaalisuuteen kuuluu ajatus siitä, että kaikki elävät olennot ovat vuorovaikutuksessa keskenään ekosysteemissä (Pulkki & Takkinen, 2022). Pulkki ja Takkinen (2022) huomauttavat myös ihmisen suhteesta teknologiaan eli elottomiin laitteisiin ja rakennettuihin ympäristöihin.

Ekososiaalinen sivistys kyseenalaistaa juuri sen, onko nykyinen maailmantila, jossa ylikulutus ja ilmastonmuutos jylläävät, sivistynyttä (Pulkki & Takkinen, 2022). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan, että ekososiaaliseen sivistykseen kuuluu ilmastonmuutoksen vakavuuden tunnustaminen ja toiminta, jonka tavoitteena on toimia kestävästi (s. 16). Sivistykseen kuuluu myös tiedostaa elinympäristömme monilajisuus ja ymmärtää ihminen samanarvoisena muiden lajien kanssa (Pulkki & Takkinen, 2022).

3.5 Ympäristökasvatuksen teemat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetushallituksen (2016) laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusteissa todetaan, että ihminen on osa luontoa ja näin ollen kestävä elämäntapa ja ekososiaalinen sivistys ovat välttämättömiä (s. 16). Opetussuunnitelman sisällöllä on valtava merkitys käytännön toiminnalle koulussa, mutta opettaja voi kuitenkin itse vaikuttaa miten asiat käsitellään ja kuinka hän käyttää opetussuunnitelmaa opetuksen tukena (Torn, 2008).

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että perusopetus mahdollistaa oppilaalle laajan sivistyksen, johon luetaan kuuluvaksi myös elämän ja luonnon kunnioittaminen ja kestävä kehitys. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat valtakunnallisia tavoitteita opetukseen ja ne ovat osa myös jokaista erillistä oppiainetta ja koulun arkea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävä tulevaisuuden rakentaminen on osa laaja-alaista osaamisen tavoitetta numero seitsemän. Tähän tavoitteeseen kuuluu esimerkiksi luontosuhteen luominen ja sitä kautta ympäristön suojelun merkityksen ymmärtäminen. Lisäksi tavoitteena on auttaa oppilasta huomaamaan omien valintojen kokonaisvaltainen merkitys ympäristölle, johon kuuluu sekä ihmiset että luonto. (Opetushallitus, 2016, s. 19—24).

Eniten ympäristökasvatus näkyy ala-asteen ympäristöopin oppiaineessa, jossa oppilaan ja ympäristön suhde tunnustetaan ja kestävä kehitys painotetaan (Opetushallitus, 2016, s. 239). Ympäristöoppi on integroitu kokonaisuus useasta oppiaineesta, mutta ympäristö on keskeisenä ja oppiaineessa otetaan huomioon luonnonympäristö, rakennettu ympäristö, sosiaalinen ympäristö ja teknologinen ympäristö (Opetushallitus, 2016, s. 239–246).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataideopetuksen yhtenä tavoitteena kulkee koko peruskoulun ajan esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen (Opetushallitus, 2016). Tähän tavoitteeseen kuuluu esimerkiksi oppilaan taito ilmaista mielipiteensä erilaisista arvoista taiteen, ympäristön ja kulttuurin kontekstissa sekä taito ottaa huomioon ja tulkita kulttuurista moninaisuutta ja kestävä kehitys. (Opetushallitus, 2016, s. 429).

3.6 Ympäristökasvatuksen menetelmiä ja lähtökohtia

Sosiaalisessa yhteisössä yleisesti vallitseva maailmankatsomus vaikuttaa yksilön toimintaan (Cantell ym., 2020, s. 92). Ympäristökasvatuksen kontekstissa maailmankatsomus tarkoittaa pohdintaa siitä, mikä on elämässä tärkeää ja merkityksellistä ja millaista maailmaa tavoittelemme (Cantell ym., 2020, s. 93). Tutkielmassa totesin aiemmin, että ympäristökasvatukseen liittyy vahvasti arvokasvatus. Opetushallituksen (2019) kyselyssä ilmastovastuusta huomataankin, että suurin este ilmastovastuun omaksumiselle on yhteiskunnassa vallitsevat arvot (s. 13). Cantell ym. (2020, s. 96) kuitenkin muistuttaa, että on tärkeää välttää indoktrinaatiota eli opettajan omien arvojen siirtämistä oppilaille ilman mahdollisuutta tarkastella niitä kriittisesti.

IPCC:n (2022) raportissa keinoista lievittää ilmastonmuutosta mainitaan sosiaaliset vaikuttajat, johtajina nähdyt hahmot ja ammattilaiset, kuten opettajat, koska he voivat edesauttaa vähähiilisen elämäntyylin leviämistä omalla toiminnallaan. Lisäksi IPCC:n raportti todentaa, että koulutus ja tieto auttavat omaksumaan ympäristöystävällisen elämäntyylin (IPCC, 2022, s. 572, 264). Nordström (2004) muistuttaa, että toiminnallisessa ympäristökasvatuksessa opettajan täytyy kuitenkin muistaa pitää ympäristö ja oppija päätähtenä ja olla itse sivuroolissa (s. 116).

Värri (2018) mukaan kulutuskapitalismin taustalla on välittömän nautinnon hakeminen (s. 73). Myös Yrjönkoski ym., (1990, s. 93–95) mukaan jo lapset kasvatetaan kertakäyttökulttuuriin rakenteeseen. Kuitenkin kun ymmärtää tämän jatkuvan uuden haluamisen rakenteen, pystyy myös vaikuttamaan siihen ja pääsee pois yltäkylläisen kuluttamisen tarpeesta ja näin myös tuhoisasta elämäntyylistä (Värri, 2018, s. 75). Fosterin (2016) mukaan sosioekologinen oikeudenmukaisuuskasvatus auttaa purkamaan hierarkkista maailmankuvaa ja luontosuhdetta, jossa ympäristö nähdään vain resurssina ja välineellisenä. Jónsdóttirin (2017) mukaan kysymykset, joissa empatian merkitys korostuu, auttavat ihmistä löytämään yhteyttä luontoon (s. 44).

Pulkki, Varpanen ja Mullen (2021, s. 360) esittelevät kolme muutosta opetukseen, joilla tuetaan ekologista minäkuvaa; pyritään siihen, että yksilö ei näe itseään irrallisena maailmasta, keskitetään huomio oikean maailman ongelmien ratkaisuun eikä keksittyjen ongelmien oikeisiin vastauksiin ja edetään kohti tietoa, joka on avoin uusille mahdollisuuksille.

4. Kuvataide oppiaineena

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kuvataiteen oppiaineen nimi on aiemmin ollut kuvaamataito ja sitä ennen piirustus (Pohjakallio, 2005, s. 29). Varto (2011) toteaa, että nykyisin taide voi käsittää visuaalisen materiaalin lisäksi vapaasti esimerkiksi musiikkia ja teatteria (s. 21). Yrjönkosken ja kollegoiden (1990) mukaan kuvaamataito nähdään yhtenä taiteen osa-alueena, joskin monipuolisena, koska siihen luetaan myös esimerkiksi rakennustaide, valokuvat ja elokuvat. Kuvaamataiteessa ominaista on kuitenkin se, että siinä käytetään jollain tavalla näköaistia (Yrjönkoski ym., 1990, s. 26, 29). Sava (2007) kuitenkin täsmentää, että näkeminen ei ole suoraa todellisuuden kopiointia, koska prosessoinne ajattelullamme silmän näkemän havainnon ja raajoilla piirtäessä päätämme, mitä näistä havainnoista tuomme näkyväksi (s. 97). Vaikka kuvataideopetus pohjaa osittain myös luonnontieteisiin esimerkiksi väriopin puolesta, on sillä peruskoulussa myös arvoa myös rentoutumisen ja kritiikin esittämisen kannalta (Pohjakallio, 2005, s. 223). Savan (2007) mukaan taide luo iloa, vuorovaikutusta ja monikulttuurisia ja kansainvälisiä kohtaamisia (s. 91). Taide voi auttaa myös medialukutaidon kehittämisessä (Sava, 2007, s. 91).

Opetushallitus kuvailee *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* kuvataiteen opetuksen tehtävää seuraavasti: “Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan “kuvataiteen opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” (Opetushallitus, 2016, s. 266). Lisäksi kuvataidekasvatuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan identiteettiä ja suhdetta toisiin ihmisiin ja ympäristöön kuvatuottamisen ja kuvatulkinnan kautta (Opetushallitus, 2016, s. 266). Opetussuunnitelmassa kuvataideopetuksen päätavoitteet ovat visuaalinen havaitseminen ja ajattelu, kuvallinen tuottaminen, visuaalisen kulttuurin tulkinta sekä jo aiemmin tutkimuksessa käsitelty esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen (Opetushallitus, 2016, s. 144, 267, 427). Vaikka taidekasvatuksessa tavoitellaan kauneutta, on kauniin teoksen tekemisen sijaan olennaisempaa löytää kauneus itsestään taiteen tekijänä ja tulkitsijana (Sava, 2007, s. 100–102).

Savan (2007) mukaan, taidekasvatuksen asemaa koulussa on joutunut perustelemaan (s. 13). Se on kuitenkin nurinkurista, koska Pohjakallion (2005) mukaan nykyajan työelämä vaatii työntekijältä luovuutta ja oma-aloitteisuutta (s. 234). Lisäksi Pohjakallio (2005) täsmentää, että kuvataiteen oppiaineessa on mahdollista rakentaa maailmankuvaa ja etsiä merkityksiä (s. 234). Taide auttaa ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja on myös rauhankasvatusta (Yrjönkoski ym.,

1990, s. 76). Taide mahdollistaa uudenlaiset tulkinnat ja antaa avaimia kriittisyyteen (Teatterikorkeakoulu & Anttila, 2011, s. 5). Pohjakallion (2005) mukaan taiteen tekeminen luo aina oman, uuden todellisuutensa ja auttaa kehittämään omaa persoonallisuutta (s. 114).

5. Ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksessa

Horelli (1995, s. 134) täsmentää, että taiteella ja elämyksellisyydellä on paikkansa ympäristökasvatuksessa. Suomisen (2016) mukaan “taide ja taidekasvatus voivat osaltaan edistää yhteiskunnan ja kulttuurin hyvinvointia” (s. 9). Nordströmin (2004) mukaan erityisesti ympäristökasvatuksen kontekstissa taiteen tekeminen on kokonaisuudessaan prosessi (s. 122).

Romantiikan ajalta lähtöisin oleva ulkoilmamaalaus vei taiteilijat ateljeistaan ulos luomaan teoksia suoraan näkemästään maisemasta (Yrjönkoski ym., 1990, s. 42). Tämän voidaan nähdä olevan ensimmäinen askel kohti nykyistä ympäristötaidetta. 1990-luvun alussa kuvaamataidon opetuksen koulutusohjelmaan lisättiin ympäristökasvatuksen kurssi (Ylirisku, 2016). 2000-luvulla kestävä kehitys on muuttanut ympäristökasvatuksen lähestymistapaa entistä enemmän luonnonsuojelua painottavaan suuntaan kuvataidekasvattajien koulutuksessa (Ylirisku, 2016).

Cantell ja kollegat (2020) kertovat, että taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen on luonnollista kulkea käsi kädessä, koska taiteen avulla on mahdollista käsitellä ympäristökasvatusta kokemuksellisesti, ilmaista kritiikkiä ja käsitellä ympäristön herättämiä tunteita. Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa on monia hyötyjä, kuten aistiherkkyyden kehittyminen, yhteisöllisyys, poikkitieteellisyys ja lisäksi menetelmä ottaa huomioon omakohtaiset ympäristökokemukset. (Cantell ym., 2020, s. 164–165)

Pohjakallion (2005, s. 224) ja Jokelan (1995, s. 26) mukaan se, mitä näemme ja havainnoimme on sidoksissa kulttuuriimme ja aiemmin oppimaamme. Mantereen (1995) mukaan taiteen avulla voi kuitenkin herkistää havainnointia ja ymmärrystä (s. 7). Granön ja kollegoiden (2018) mukaan taideaineet ovat erittäin monipuolisia, mahdollistavat kokonaisvaltaisen läsnäolon ja vuorovaikutuksen ympäristön ja kaiken siihen kuuluvan välillä (s. 8). Taideaineet hyödyntävät toisenlaista tiedonkäsittelyä ja -välittämistä, kuin sanoihin ja kirjoittamiseen painottuvat lukuaineet (Granö ym., 2018, s. 8). Suomisen (2016) mukaan aistiherkkyys, kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys tieteellisesti ja sosiaalisesti luovat taideperustaisen ympäristökasvatuksen ytimen (s. 12).

Ympäristötaide on yksi keino käsitellä tehokkaasti esimerkiksi ympäristönsuojelua (Cantell ym., 2020, s. 165). Vadénin (2016, s. 141) mukaan taidekasvatuksella on mahdollista edistää kestäväää elämäntapaa, mutta se vaatii myös pitkäjänteistä työtä ja asubjektivistä näkökulmaa. Onnistuneen ympäristötaidekasvatuksen tuloksena on kuitenkin synty tietoa eli positiivista velvollisuudentuntoa, yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden tunteita (Vadén, 2016, s.

141). Jokela (1995) muistuttaa, että kaikkeen taidekasvatukseen kuuluu myös kritiikin harjoittelu teoksen tekijän ja katsojan välillä (s. 36). Mäkelän (2016) mukaan taiteen parissa oleminen antaa uusia perspektiivejä henkilökohtaiseen ajatteluun ja tulkintamme ja voi parhaimmillaan auttaa kokonaisvaltaisesti ja jopa kehollisesti ymmärtämään ja tiedostamaan ekokriisin vaikutuksen maailmaan. Huhmarniemen (2018) mukaan taidekasvatuksella voidaan lisätä valmiutta tutkia ympäristöä ja keskustella ympäristökysymyksistä. Myös Mantere (1995) toteaa, että taiteen avulla laajennettu ymmärrys voi edistää myös ympäristövastuullisuutta (s. 7).

5.1 Luontosuhde

Willamo (2004) mukaan luontosuhde on kehollisesti sisään koodattuna ihmiseen, mutta sen ihmisen toiminta ja asenteet määrittävät luontosuhteen laadun (s. 41–42). Yrjönkoski ja kollegat (1990) kertovat osuvasti: “mitä kauemmas ihminen etenee luonnosta, sitä huonommin hän ymmärtää elämän säilymisen edellytyksiä maapallolla” (s. 82). Ei siis ole yhdentekevää, millainen luontosuhde ihmisellä on. Värri (2018) mukaan tarvitsemme “kasvatusta uuteen, nykyistä viisaampaan luontosuhteeseen”, eli kollektiivista sivistystä, joka saa politiikan ja talouden kestäville raiteille (s. 42). Värri (2018) toteaa, että tavoiteltava, kestävä luontosuhde vaatii luopumista omistavasta luontosuhteesta (s. 109).

Yrjönkosken ja kollegoiden (1990) mukaan kaupungistunut ihminen vieraantuu vähitellen vieraantuvan (s. 82). Kyttä (1995) selventää, että kaupunkiympäristön haasteet vaikuttavat lasten omaehtoisen ympäristösuhteen muodostumiseen, mutta koulu voi auttaa tässä esimerkiksi osallistamalla lapset pihan suunnitteluun ja huolenpitoon sekä tarjoamalla toimintaan innostavia tiloja, jotka eivät ole valmiiksi rakennettuja (s. 140–143). UNESCO:n (2022) kyselyssä ilmastokasvatuksesta kerrotaan, että nuoret toivovat ilmastokasvatuksessa otettavan huomioon globaalin näkemyksen lisäksi myös lokaali näkökulma ja lähiympäristö.

Taidekasvatuksen hyödyt tukevat luontosuhteen vahvistamista (Cantell ym., 2020, s. 164). Kun taide koetaan kontrolloidun tilan, kuten museon sijaan vapaasti koettavana esimerkiksi ulkona, saadaan kokonaisvaltainen ja rajoitteeton kokemus (Taipale, 2016). Kun taiteen aistimiseen käytetään näköaistin lisäksi muitakin aisteja, saadaan kokonaisvaltaisesti kehollinen kokemus, jossa kokija voi tuntea itsensä luonnollisena osana ympäristöä (Foster, 2016).

Eryityisesti ympäristötaide on ollut muodostamassa ja inspiroimassa taideperustaista ympäristökasvatusta (Mantere, 1995, s. 7). Ympäristötaide tarkoittaa taidetta, jota määrittelee paikka ja joka on sidoksissa sijoittuvaan tilaansa (Jokela, 1995, s.27; Cantell ym., 2020, s. 165) Ympäristökasvatuksen kannalta parhaita ympäristötaidetta on sellaiset teokset, joihin ei ole käytetty massiivisia, valmiita materiaaleja, jotka saavat muuttua ympäristön mukana ja jotka eivät ole suhteeltaan ympäristöön alistavia (Jokela, 1995, s. 27–28). Paikkasidontainen lähestymistapa mahdollistaa kommunikoinnin ja oppimisen, mikä on tärkeää, koska pelkkä tiedonsiirto ei riitä muutokseksi kestävään yhteiskuntaan (Jónsdóttir, 2017, s. 29).

5.2 Ympäristötunteet ja ympäristöahdistus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisessa tavoitteessa Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot täsmennetään tavoitteeksi, että oppilaat harjoittelevat tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista (Opetushallitus, 2016, s. 100). Myös kuvataiteen opetuksessa on mahdollista käsitellä tunteita ja esimerkiksi ilmaista niitä visuaalisesti (Opetushallitus, 2016, s. 145, 268, 428).

Pihkala (2019) huomauttaa, että ympäristötunteita on monenlaisia ja että ei pidä säikähtää sitä, että niiden kokeminen on hankalaa etenkin nykyisessä kulttuurissamme (s. 16). Hän jatkaa, että syvä tuntemus omiin tunteisiimme on kuitenkin hyvä asia, koska se lisää toimintakykyä, terveyttä ja ylipäättään onnellisuutta (Pihkala, 2019, s. 16). Pihkala (2019) määrittelee ympäristötunteen tunteeksi, jota ihminen kokee ympäröivästä maailmasta (s. 17). Pihkalan (2021) mukaan ympäristötunteisiin voidaan lukea sekä myönteiset luontotunteet, kuten työstressin helpotus metsälenkillä tai toivon tunne ilmastomiehenosoituksessa, sekä ympäristöahdistuksen tunteet, kuten suru lähimetsän hakkuusta. Nämä tunteet myös nivoutuvat osittain yhteen (Pihkala, 2021).

Pihkalan (2021) mukaan lapset ja nuoret ovat ymmärrettävästi huolissaan ympäristökriisin tuomista uhista, koska ne vaikuttavat suoraan heidän tulevaisuuteensa. Hänen mukaansa ympäristö- ja ilmastoahdistuksen tunneskaalaan kuuluu esimerkiksi stressi, huoli, pelko, syyllisyys, pettymys, ahdistus ja masennus. Pihkala täsmentää, että ilmastoahdistus ei kuitenkaan ole pelkästään negatiivinen asia, koska se saa ihmisen toimimaan ympäristölle paremmin. Hänen mukaansa oma toiminta ei silti aina riitä ahdistuksen lievittämiseen eikä varsinkaan poistamiseen, koska kyseessä on globaali ongelma, joka vaatii nopeaa poliittista päätöksentekoa, jota ei kuitenkaan ole saatu aikaan. (Pihkala, 2021)

Ympäristötunteiden tunnustaminen ja tunnistaminen ovat lähtökohta niiden käsittelyyn (Pihkala, 2021). Nuorisobarometrin 2021 vastaajista 59% on puhunut ainakin joskus ilmastoahdistuksesta toisten ihmisten kanssa (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 37). Värri (2018) muistuttaa, että toivoa ja toimintakykyä ei saa menettää, vaikka se onkin valtava haaste ekologisen kriisin keskellä (s. 116–117). Taiteen tekeminen sekä tulkitseminen luovat kohtaamisia oman itsensä ja omien ajatusten kanssa, joka auttaa ja antaa mahdollisuuden tunnistaa, käsitellä ja reflektoida tunteita ja kokemuksia (Anttila, 2011, s. 167 & Jónsdóttir, 2017, s. 32). Myös Mantereen (1995) mukaan taide on vastakohta tunnottomuudelle ja välinpitämättömyydelle (s. 14).

5.4 Taide vaikuttamisen keinona

Yle (2022) kertoo uutisessaan kahdesta ekoaktivistista, jotka heittivät tomaattikeittoa Vincent Van Goghin Auringonkukkia-maalauksen päälle. Teoksen päällä oli suojalasi ja aktivistien teon tavoitteena oli pysäyttää hallituksen uudet investoinnit fossiilienergialle Iso-Britanniassa (Yle, 2022). Kansalaistottelemattomuutta, taidetta ja yhteisöllisyyttä ekokriisin torjumiseksi hyödyntävä Elokapina aloitti toimintansa Suomessa vuonna 2018 (Elokapina). Stern (2000) esittelee teorian, jossa luontoa kunnioittavat arvot ja kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa maailmantilaan luovat velvollisuudentunteen toimia ympäristö huomioden, mikä voi johtaa myös ympäristöaktivismiin. Toimintaan osallistuminen pohjaa kuitenkin aina haluun tai tarpeeseen olla osana (Suominen, 2016).

Taide mahdollistaa uudenlaiset tulkinnat, näkökulmat ja antaa avaimia kriittisyyteen (Teatterikorkeakoulu & Anttila, 2011, s. 5). Työskennellessään taiteilija päättää, mitä asioita hän todellisuudesta poimii ja painottaa teokseensa (Yrjönkoski ym., 1990, s. 9–10). Lisäksi Yrjönkoski ja kollegat (1990, s. 78) muistuttavat, että taiteen parissa pohdimme tärkeimpiä ja merkityksellisimpiä arvoja elämässä. Nuorisobarometrissa 2021 nuorten aktivismia kartoitettiin esimerkiksi kysymällä, onko vastaaja osallistunut ympäristöasioita edistävään ryhmätoimintaan ja 23% oli vastannut osallistuneensa (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 37).

Cantell ja kollegoiden (2020) mukaan “taiteen kautta ja sen avulla voi... ..ilmaista kritiikkiä yhteiskuntaa ja vallitsevaa elämäntapaa kohtaan sekä käsitellä ympäristökysymysten herättämiä tunteita” (s. 164–165). Myös Nuorisbarometri 2021 tunnistaa taiteen vaikuttamisen

keinoksi (Kiilakoski & Fransberg, 2022). Barometrin vastaajista yli 30% kokee, että taiteella voi vaikuttaa ympäristöasioihin erittäin paljon tai melko paljon (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 48). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuvataiteen opetuksessa tulee kolmannelta vuosiluokasta eteenpäin ottaa huomioon taiteen yhteiskunnallinen merkitys ja kuvallisesti vaikuttamisen mahdollisuudet (Opetushallitus, 2016, s. 266, 426).

Eriksson (2016) kertoo taideprojektista *Tämä on kuitenkin minun kaupunkini*, johon kuului esimerkiksi Helsingin raitiovaununpysäkillä ostettu mainostila, johon luotiin kantaaottava taideteos *Haluan nähdä muutakin*. Erikssonin (2016) mukaan taiteen tekeminen auttoi häntä siirtymään passiivisesta aktiiviseen rooliin kaupunkiympäristössä. Osallistumisen ja aktiivisuuden lisäksi taide ja taidekasvatus auttavat kysymään merkityksellisiä kysymyksiä todellisuudestamme (Eriksson, 2016).

Jónsdóttirin (2017) kertoo väitöskirjassaan osallistavasta taiteesta, jota voi käyttää myös pedagogisena välineenä (s. 146). Osallistavassa taiteessa yleisö on aina jollain tavalla mukana teoksen prosessissa ja pedagogissa kontekstissa opettaja ei kaada oppilaiden päähän tietoa, vaan tieto ja oppiminen saadaan luovuuden, tutkimisen ja neuvottelun kautta (Jónsdóttir, 2017, s. 146–147). Lisäksi Jónsdóttirin (2017) mukaan osallistava pedagogikka voi saada aikaan empatian tunnetta luontoa kohtaan (s. 168).

Westerlung ja Väkevä (2011) huomauttavat taiteilijankin olevan osa yhteiskuntaa, jolloin myös taideteoksella on poliittinen merkitys: “Taidekasvatuksen yleinen merkitys on hyvän elämän rakentaminen: se tapahtuu, kun yksilöt ottavat osaa yhteiskunnalliseen toimintaan ja neuvottelevat tämän toiminnan arvoista ja merkityksistä.” (s. 52).

Suomisen (2016) mukaan suomalaiseen taidekasvatukseen on otettu mukaan lähestymistapa, jossa haastetaan ja rikotaan normeja. Ohjaavina arvoina ovat eettisyys, oikeudenmukaisuus ja demokratia ja tavoitteena on herättää ihmisiä yhdessä vastuuseen ja kestävään elämään (Suominen, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että kuvataiteen opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja auttaa heitä ottamaan kantaa yhteiskunnallisesti ja vaikuttamaan omassa elinympäristössä (Opetushallitus, 2016, s. 266).

6. Tulokset

Tutkimuskysymykseni tavoitteeni selvittää, mitä on ympäristökasvatus peruskoulussa. Ensimmäinen tärkeä huomio on, että se ei ole oppiaine, vaan prosessi, jossa tarkoituksena on tuoda esiin suhde ympäristöön ja kehittää sitä (Cantell, 2020; Wolff, 2004; Ojanen & Rikkinen, 1995). Ympäristökasvatusta ei suoraan mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys nostetaan suunnitelmassa tärkeiksi opetuksen arvoiksi (Opetushallitus, 2016). Kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys muodostavat pohjan ympäristökasvatukselle, jonka vuoksi on perusteltua sisällyttää ympäristökasvatusta kouluopetukseen.

Ympäristökasvatus on myös arvokasvatusta (Wolff, 2004). Värri (2018) mukaan olemme sosialisoin myötä sisäistäneet fossiilienergian ja ylikulutuksen ylläpitämän kapitalismin arvomaailman (s. 74–95). Jotta maailma muuttuisi, on sosialisointimme muututtava ja se alkaa siitä, että tunnistamme nykyisen sosialisointimme ideologisuuden (Värri, 2018, s. 111). Arvomaailman muutos näkyy kuitenkin Nuorisobarometrissa 2021; hyvin tärkeinä säilyttämisen arvoisina asioina vastaajat pitivät eniten ihmisoikeuksia (82%) ja luonnon monimuotoisuutta (68%) ja vähiten talouskasvua (17%) (Kiihlaskoski & Fransberg, 2022, s. 62). Wolff (2004) toteaaakin, että koulujen tulisi päästä irti kapitalismin kahleista, koska voitontavoittelu estää esimerkiksi kriittistä ajattelua ja ylipäättään muutosprosessia kestävään maailmaan (s. 28–29). Myös Värri (2018) mukaan eettinen kasvatus, joka on irroitettu konsumeristisesta sosialisoinnista, mahdollistaa ekologisesti viisaan ja empaattisen kasvatuksen (s. 115–126).

Tutkimukseni toinen kysymys on, miten taidekasvatuksella voidaan edistää ympäristökasvatuksen tavoitteita. Ensiksi on hyvä todeta, että taidekasvatuksella on syytä olla osa ympäristökasvatusta, koska taide antaa tilaa vuorovaikutukselle, läsnäololle, merkitysten pohtimiselle ja kehittää suhdetta ympäristöön (Granö ym., 2018; Opetushallitus, 2016; Pohjakallio, 2005). Edellä mainitut asiat tukevat ympäristökasvatuksen toteutumista. Lisäksi taideperustaisuus mahdollistaa ympäristökasvatuksen kokemuksellisuuden, kriittisen ajattelun ja tunteiden käsittelyn (Cantell ym., 2020).

UNESCO:n (2022) ilmastokasvatukseen liittyvään kyselyyn vastanneista nuorista yli puolet oli oppinut ilmastonmuutoksesta toteuttamalla esimerkiksi postereita ja maalauksia. Taiteella on siis merkitystä myös tiedon välittämisen ja oppimisen kannalta. Nuoret myös kertoivat

halukkuudestaan osallistua kokemuksellisiin ja aktiivisiin projekteihin ilmastonmuutoksesta (UNESCO, 2022 s. 9). Lisäksi Suominen (2016) toteaa, että taidekasvatuksella voi edistää sekä yhteiskunnallista että kulttuurillista hyvinvointia (s. 9).

Ympäristökasvatuksen toteuttamisessa haasteena on kouluarjen kiire ja opettajien innostus ja tietotaito aiheesta (Cantell, 2004, s. 12–13). Ympäristökasvatuksen vaikuttavuuden haasteena on myös opettajien valmiudet aktivismiin. Opettajankoulutus ei kannusta opettajia tarpeeksi ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin asioihin (Nieminen & Mankki, 2019). Ongelma tunnustetaan myös UNESCO:n (2022) selvityksessä, jossa peräänkuulutetaan opettajille tarjottavaa tukea ja yhteistyötä. Myös Cantell (2004) kertoo ympäristökasvattajien kaipaavan erityisesti konkreettisia neuvoja (s. 12). Myös pedagogisena haasteena kasvatustyössä on saada osallistuja pohtimaan ja jäsentämään uudelleen asenteita, ajatteluaan ja toimintaansa (Suominen, 2016). Taidekasvatus voi kuitenkin auttaa tässä, koska Jónsdóttirin (2017) mukaan opettajaopiskelijat hyödyntävät taidetta ilmaistakseen ja ymmärtääkseen kestävän kehityksen periaatteita (s. 48).

IPCC-raportissa ilmastonmuutoksen vaikutusten lieventämiskeinoissa (2022) todetaan, että muutos yleisissä arvoissa ja uskomuksissa tukee muutosta ilmastokäytänteissä ja sen tuloksissa. Kuitenkin myös ilmastopolitiikan vastustaminen voi yleistyä, mutta muutoksia ja päätöksiä tehdessä läpinäkyvyys ja hyvä kommunikointi vähentää tyytymättömyyttä (IPCC, 2022). Suominen (2016) mukaan taidekasvattajat voivat sekä vähentää pelkoa ja vastustusta, että lisätä keskustelua ekokriisiä kohtaa yhteiskunnassamme taiteen keinoin (s. 9).

Jónsdóttirin (2017) mukaan kierrätys ja mahdollisimman pieni jätteen tuotto on tärkeää, mutta kouluissa pitäisi kierrättämiseen keskittymisen sijaan uskaltaa ottaa kestävän kehityksen toimet paljon pidemmälle ja kunnianhimoisemmin (s. 37, 44). Mäkelän (2016) mukaan “vallankumous alkaa pienistä kipinöistä” (s. 219). Ympäristökasvatuksen vaatima arvokasvatus vaatii in rohkeutta ilmaista ajatuksiaan sekä oppilailta että opettajalta. Tolppasen ja kollegoiden (2017) mukaan arvoneutraaliuden ihanne tulee sysätä syrjään ilmastokasvatuksen kontekstissa, koska tavoitteena on herättää kritiikkiä vallitsevaa maailmanjärjestystä kohtaan. Tutkimuksessani olenkin usein jo todennut, että taiteella voi ilmaista kritiikkiä, mikä tekee taidekasvatuksesta erinomaisen kentän ympäristökasvatuksen toteuttamiseen.

Mantere (1995) toteaa, että olisi itsepetosta luottaa pelkästään teknologian ratkaisevan ongelmamme. Myös Värriin (2018) mukaan nykyinen teknillis-taloudellinen loputtoman kehitykseen nojaava maailmankuvamme on tie ekokatastrofiin, koska sokealla luotolla tekniseen kehitykseen pelastukseen sysäämme ongelmat ja niiden ratkaisemisen tässä hetkessä

pois mielestämme. Taiteellinen ympäristökasvatus kuitenkin mahdollistaa juuri tiedostamattomien tai tarkoituksella käsittelemättömien ajatusten reflektoinnin (Mantere, 1995, s. 18). Vaikuttavalla taiteella voidaan myös levittää tietoa ekokriisin vaikutuksista. Värri (2018) muistuttaa, että nykyinen kapitalistinen sosialisatiomme on ihmisen luoma ja ihminen voi sen myös kaataa (s. 116–117). Ratkaisuja etsiessä ja toteuttaessa on kuitenkin tärkeää myös säilyttää esimerkiksi ihmisoikeudet ja demokratia, koska ne nähdään osana hyvää yhteiskuntaa (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 195). Wolffin (2004) mukaan ympäristökasvatuksessa otetaan huomioon demokratia ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Wolff, 2004).

Kaikesta huolimatta myös Nuorisobarometrin 2021 vastaajat näkevät toivoa ja luottoa tulevaisuuteen. Barometrissa vertailtiin vuoden 2016 ja 2021 vastauksia väittämään “Ympäristöongelmiin löydetään maailmanlaajuisesti kestäviä ratkaisuja”. Vuonna 2016 samaa mieltä oli 38%, mutta vuonna 2021 samaa mieltä oli jo 51%. (Kiilakoski & Fransberg, 2022, s. 41).

7. Pohdinta

Onnistuin tavoitteessani vastata tutkimuskysymyksiin riittävästi. Aihe on valtavan laaja, joten tavoitteeni oli näin aluksi tuoda esille ympäristökasvatuksen lähtökohtia ja arvopohjaa. Kun tiesin ympäristökasvatuksen tavoitteet, pystyin arvioimaan, kuinka taidekasvatus mahdollistaa tavoitteiden saavuttamisen. Konkreettisuus kouluarjessa olisi ollut positiivinen lisä etenkin käsitellessä ympäristökasvatuksen integroimista kuvataidekasvatukseen.

Tutkimukseni tulosten merkitys on lyhyesti se, että ympäristökasvatus on laaja kokonaisuus, mutta sitä tarvitaan peruskoulussa. Kuvataidekasvatuksen mahdollistama vuorovaikutus ja soveltavuus pelaavat erityisen hyvin yhteen ympäristökasvatuksen tavoitteiden kanssa. Kuvataidekasvatus antaa myös tilaa tunteille ja toivon vaalimiselle, joka on tärkeää valtavan ekologisen kriisin äärellä. Mantreen (1995) mukaan “voimattomuuteen ja epätoivoon vaipuminen taas olisi luovuudesta luopumista ja elämän hylkäämistä” (s. 14).

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kerryttää minulle itselleni tietoa ympäristökasvatuksesta opettajan ammattiani varten. Opin, että ympäristökasvatusta tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamiseksi ja sen sisällyttäminen opetukseen on perusteltua. Oli erityisen hyödyllistä tutkia kuvataidekasvatusta ympäristökasvatuksen kontekstissa, koska tulevaisuudessa haluan erikoistua kuvataiteen opettajaksi. Opin, mitkä taidekasvatuksen käytännöt ja toiminnot tukevat ympäristökasvatuksen tavoitteita. Osittaisesta konkreettisuuden puuttumisesta huolimatta sain tutkimuksen prosessin aikana tietoa useista hienoista projekteista, joissa oli yhdistetty taide ja ympäristöteemat.

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus arvioidaan koko tutkimuksen prosessin osalta (s. 165). Aiemmin tutkimuksessa kerroin, mitkä valinnat aineiston keruussa lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Aineistoja käsitellessä luotettavuutta lisää se, että määrittelin tutkimuksessani ilmi tulleet käsitteet. Eskola ja Suoranta (1996) tarkentavat, että tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on myös vahvistettavuus, joka tarkoittaa tutkimuksessa esiin tulleiden tulkintojen perustelua useammista muista samaa aihetta käsittelevistä tutkimuksista (s. 167). Eskola ja Suoranta (1996) nostavat arvioinnin kriteeriksi myös riittävän aineiston ja analyysin kattavuuden, joka tarkoittaa aitoa perehtymistä aineistoon ja tulkintojen tekemistä kokonaisuus huomioiden (s. 170). Lähdeaineistoni on laaja, mutta relevantti. Lisäksi tutkimukseni tulokset pohjaavat aineistoista saamiini tietoihin.

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan “aineiston sanotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (s. 168–169). Kaikki käyttämäni ympäristökasvatusta käsittelevät aineistot tunnustivat jonkinlaisen ekologisen kriisin läsnäolon, joko ilmastonmuutoksena, luontokatoa tai yleisesti ympäristön saastumisena tai pilaantumisenä. Hallitustenvälisen ilmastopaneelin IPCC:n raportit ilmastonmuutoksesta ovat tieteellisellä pohjalla (IPCC, 2023). Jónsdóttirin (2017) mukaan kestävän kasvatuksen konsepti ja käsitteistö ovat vielä kehittymässä. Vaikka olen määritellyt käyttämäni käsitteet, niiden keskellä on ollut haastavaa luovia. Ympäristökasvatuksen käsitteet usein limittyvät ja päämäärät ovat pitkälti samoja, mutta ne lähestyvät aihetta eri näkökulmista ja painoarvoista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat tutkimuksen eettisyydestä kysymyksen siitä, miten ja millä perusteilla tutkimusaiheet valitaan (s. 147–157). Ympäristökasvatuksen aiheen valinnaksi perustelin johdannossa ylikulutuksesta johtuvaa ilmastonmuutosta ja luontokatoa. Kuvataidekasvatuksen aiheen valinnan motiivina minulla oli pitkälti oma kiinnostus, joka voidaan nähdä osittain eettisenä ongelmana. Ympäristökasvatusta voi toteuttaa monella tavalla ja moneen muuhunkin oppiaineeseen integroituna, kuin kuvataiteen oppiaineeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat kuitenkin eettisesti hyvän tutkimuksen piirteiksi esimerkiksi puolueettomuuden siitä näkökulmasta, että tutkija ei saa tekemästään esimerkiksi rahallista voittoa (s. 149). En saa tutkimuksen toteuttamisesta muuta hyötyä, kuin oman osaamisen kartuttaminen ja tutkintooni kuuluvat opintopisteet.

Kestävään kehitykseen kuuluu kolme ulottuvuutta, ekologinen, sosiaalinen ja kulttuurillinen sekä kestävän talouden ulottuvuus (Wolff, 2004). Tässä tutkimuksessa keskityin pitkälti ekologiseen ulottuvuuteen. Jatkotutkimuksissa minun kannattaa ehdottomasti ottaa kaikki ulottuvuudet huomioon. Pulkki ja Takkinen (2022) muistuttavat, että ekososiaalisuuteen liittyy vahvasti myös muun muassa ekofeminismi ja kapitalismikritiikki. Myös Värri (2018) kritisoi kuluttamiseen kannustavaa sosialisaatiotamme. Näistä aiheista olisi mielenkiintoista ja tärkeää tehdä jatkotutkimusta ja ProGradua.

Lähteet

- Anttila, E. (2011). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E., (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 151–173). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 12–14). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Elokapina. (16.5.2023). *Meistä*. Haettu osoitteesta: <https://elokapina.fi/about-us/>
- Eriksson, E. (2016). Tämä on kuitenkin minun kaupunkini: Katutaidetta ja kaupunkiaktivismia. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 126–131). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Foster, R. (2016). Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 165–175). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Granö, P., Hiltunen, M & Jokela, T. (2018) Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. (s. 5–13) Tampere: Lapland University Press

Horelli, L. (1995). Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen, (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana*, (s. 126–138). Helsinki: WSOY.

Huhmarniemi, M. (2018) Metsäleikkejä kestävään kehitykseen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. (s. 108–133) Tampere: Lapland University Press

IPCC. (2014) *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Haettu osoitteesta: https://archive.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf

IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Haettu osoitteesta: https://report.ipcc.ch/ar6/wg2/IPCC_AR6_WGII_FullReport.pdf

IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change*. Haettu osoitteesta: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_FullReport.pdf

IPCC. (2023). *About the IPCC*. Haettu osoitteesta: <https://www.ipcc.ch/about/>

Jokela, T. (1995) Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M-H. Mantere, (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*, (s. 24–37). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Jónsdóttir, A. B. (2017). *Artistic Actions for Sustainability. Potential of art in education for sustainability*. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-016-6>

- Kiilakoski, T., & Fransberg, M. (2022). *Kestävää tekoa: Nuorisobarometri 2021*. Valtion nuorisoneuvosto. Haettu osoitteesta: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf>
- Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina: Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kyttä, M. (1995). Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen, (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana*, (s. 139–146). Helsinki: WSOY.
- Mantere, M-H. (1995). Johdanto. Teoksessa M-H. Mantere, (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*, (s. 7–9). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M-H. Mantere, (toim.), *Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*, (s. 11–23). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Mäkelä, J. (2016). Höyrypuku, apina ja liekinheitin eli erään (r)evoluutioprosessin alkutahdit. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 165–175). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Nieminen, T. & Mankki, V. (2019). *Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa*. Kasvatus 3/2019. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura r.y.
- Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 116–143). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, S., Rikkinen, H., Käpylä, M., Järvikoski, T., Åhlberg, M., Vienola, V., . . . Lappalainen, A. (1995). *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY.

- Ojanen, S. & Rikkinen, H. (1995). Johdanto ja artikkelien esittely. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen, (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana*, (s. 12–21). Helsinki: WSOY
- Opetushallitus. (2019). *Ilmastovastuun oppiminen, kyselyvastauksia nykytilasta ja kehittämistarpeista*. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ilmastovastuun-oppimisen-kyselytulokset-raporttina.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pihkala, P. (2019). *Mieli maassa?: Ympäristötunteet*. Viro: Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2022). Nuorten ilmastoahdistus ja ympäristötunteet. Teoksessa T. Kiiälä & M. Fransberg, (toim.), *Kestävää tekoa: Nuorisobarometri 2021*. Valtion nuorisoneuvosto. Haettu osoitteesta: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf>
- Pohjakallio, P. (2005) *Miksi kuvista?: Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Jyväskylä: Taideteollinen korkeakoulu.
- Pulkki, J. M., & Takkinen, P. (2022). *Ekososiaalinen kysymys: Ekososiaalisen kasvatustieteen teoreettisia lähtökohtia*. *Kasvatus & Aika*, 16(4), (s. 62–79). <https://doi.org/10.33350/ka.120359>
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. (2021). *Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self*. *Stud Philos Educ* 40, (s. 347–364) Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3> Onko viite oikein???
- Salminen, A. (2011). *Mitä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppisiin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

- Sava, I. (2007). *Katsomme - näemmekö?: Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suomela, L & Tani, S. (2004) Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 45–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suominen, A. (2016) Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 9–19). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Stern, P. (2000). *Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behaviour*. Journal of Social Issues, Vol. 56, No. 3, (s. 407–424). Haettu osoitteesta: https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/2170a4cf4ce55cbdfb2856011a8930bb.pdf/08_stern_2000.pdf **Onko viite oikein??**
- Taipale, U. (2016). Kohtaamisia pesillä, metsässä ja merellä. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 20–29). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. (2017). *Pirullisen ongelman äärellä: Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli* Kasvatus 5/2017. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura r.y. **Onko oikein?**
- Torn, K. (2008). *Miksi ja kuinka muuttaa taidekasvatusta?* Synnyt, 1, (s. 21–28). Haettu osoitteesta:
<https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792376/torn.pdf?version=1&modificationDate=1348580508000>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. Luettu 29.4.2023 osoitteesta: <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>
- UNESCO. (2022). *Youth demands for quality climate change education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Haettu osoitteesta: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383615>
- United Nations. (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Haettu osoitteesta: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vadén, T. (2016) Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa A. Suominen (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: Avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 134–142). Helsinki: Aalto ARTS Books
- Varto, J., (2011) Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 151–173). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- WCED (1987) *Our Common Future. From One Earth to One World. Report of the World Commission on Environment and Development*. YK. Haettu osoitteesta: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Willamo, R. (2004). Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 32–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 18–27). Jyväskylä: PS-kustannus.

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

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

Yle. (2022). *Aktivistit heittivät tomaattikeittoa van Goghin maailmankuululle maalaukselle*
Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/a/3-12659525>

Yrjönkoski, E., Karttunen, A., & Nummelin, E. (1990). *Taide- ja ympäristökasvatus* (2. p.).
Porvoo: WSOY