

Osana monilajista yhteisöä

**Osallistava teatteriesitys
ekososiaalisena taidekasvatuksena**

Mirkka Maarajärvi

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Teatteriopettajan maisteriohjelma

Opinnäytteen kirjallinen osa

2026

**TAIDE-
YLIOPISTO**

Tiivistelmä

Päiväys: 15.4.2026

Tekijä: Mirkka Maarajärvi

Koulutus- ja maisteriohjelma: Teatteriopettajan maisteriohjelma

Tutkielman / Kirjallisen osion nimi: Osana monilajista yhteisöä – Osallistava teatteriesitys ekososiaalisena taidekasvatuksena

Kirjallisen työn sivumäärä: 57 sivua

Taiteellisen / taidepedagogisen työn nimi: Metsän tutkijat – Osallistava teatteriesitys esikouluikäisille

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan esiopetukseen suunnattua osallistavaa teatteriesitystä ekososiaalisen taidekasvatuksen näkökulmasta. Työn taustalla on huoli ekokriisistä ja sen seurauksista. Lähtökohtana oli tunnistaa teatteritaiteen ja -pedagogiikan mahdollisuuksia rakentaa kestävämpää tulevaisuutta, jossa ihminen toimii vastuullisesti osana monilajista yhteisöä.

Opinnäytetyö on taiteellis-pedagoginen tutkimus, johon kuuluu käytännön osa ja tämä kirjallinen tutkielma. Käytännön osuus sisälsi esiopetukseen suunnatun osallistavan *Metsän tutkijat* -teatteriesityksen sekä sitä tukevan pedagogisen tehtäväpaketin. Osallistavaan esitykseen kuului teatteripedagogisia, kehollisia harjoitteita. Esityksen työryhmässä toimivat Mirkka Maarajärvi ja Ella Jokilehto.

Työn teoreettisena kehyksenä toimii Raisa Fosterin, Arto O. Salosen ja Katja Sutelan (2022) luoma ekososiaalisen taidekasvatuksen kehys. Teoria jäsentää kolme ulottuvuutta – kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon – ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalle taidekasvatukselle. Opinnäytetyö tarkastelee, miten nämä kolme ulottuvuutta toteutuivat *Metsän tutkijat* -esityksessä ja millaisia mahdollisuuksia lapsille suunnatulla osallistavalla esityksellä on ekososiaalisen taidekasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimus osoittaa, että teatterimenetelmät voivat tukea kolmen ulottuvuuden toteutumista. Teatterilla on mahdollista tarjota kehollisia ja moniaistisia kokemuksia, aktivoida kuvittelukykyä ja herätellä empatian ja huolenpidon kokemusta. Ekososiaalisen taidekasvatuksen muotona osallistavan teatteriesityksen vahvuuksiksi korostuivat tarinallisuus, kehollinen osallistaminen ja yhteisöllisyys.

Lapset ovat tärkeä kohderyhmä ekososiaaliselle taidekasvatukselle. He osallistuvat herkästi kehollisuutta, kuvittelukykyä ja huolenpitoa vaalivaan toimintaan. Ekososiaalisen taidekasvatuksen lisääminen lasten kasvatusympäristöissä vauhdittaisi uusien sukupolvien kasvamista monilajisen yhteisön vastuulliseksi ja huolta pitäväksi jäseniksi.

Asiasanat: Ekososiaalinen, taidekasvatus, teatteripedagogiikka, osallistava esitys, lapset, ilmastokriisi, kehollisuus

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Teatteripedagogiikalla ekokriisin ratkaisuja etsimässä	7
3. Ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehys	13
4. Taiteellis-pedagoginen tutkimus	18
4.1. Lähtökohta ja tutkimuskysymykset	18
4.2. Tutkimusmenetelmät	19
4.3. Aineisto	21
4.4. Taiteellis-pedagogisen käytännön osuuden toteutus	23
4.5. <i>Metsän tutkijat</i> - osallistava teatteriesitys	26
<hr/>	
5. Ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta osallistavassa esityksessä	30
5.1. Kehollisuus	30
5.2. Kuvittelukyky	34
5.3. Huolenpito	36
<hr/>	
6. Uuden sukupolven ekososiaalinen taidekasvattaminen	41
6.1. Pisarana muutoksen joessa	41
6.2. Kasvattaminen osaksi monilajista yhteisöä	42
6.3. Luonnontieteellisen ja kehollisen tiedon yhteenkietoutuminen	44
<hr/>	
7. Osallistava teatteriesitys rakentamassa ekososiaalisesti kestävää maailmaa	47
8. Lopuksi	50
Lähteet	53

1. Johdanto

Elämme tällä hetkellä elämää uhkaavan ekokriisin aikakaudella. Ekokriisi on eliöiden, ympäristön ja ilmaston epätasapainon tila, joka sisältää ihmisten aiheuttamia ympäristöongelmia kuten ilmastomuutoksen, lajikadon ja saastumisen. Ekokriisistä käytetään myös muun muassa termejä ilmasto- ja ympäristökriisi tai ekologinen kriisi.

Olen todella huolissani ympäristömme tilasta sekä ekokriisin vaikutuksista niin ihmisiin kuin muihinkin elollisiin. Pysin tekemään jatkuvasti omassa arjessani kestävämpiä valintoja ja tunnen huolta ekokriisistä lähes jokaisella elämän osa-alueella: mitä syön, miten pukeudun, miten kulutan energiaa, miten asun, miten liikun paikasta toiseen, miten otan asioihin kantaa ja niin edelleen. Tunnen itseni usein pieneksi ja voimattomaksi näin laajan ja merkittävän kriisin edessä.

Omat henkilökohtaiset valinnat ovat tärkeitä yksilötason ympäristötekoja, mutta tarvitsemme syvällisempää ja perustavanlaatuisempaa muutosta yhteisöissä ja yhteiskunnissa muuttaaksemme luontoa tuhoavaa elämäntapaamme. Pohdinkin usein, voisinko oman taiteellisen ja taidepedagogisen ammattitaitoni kautta olla mahdollistamassa maailmaa, jossa olemme muuttaneet ihmisen aseman muuta luontoa alistavasta hallitsijasta myötätuntoiseksi ja huolta pitäväksi kanssaeläjäksi. Tutkin opinnäytetyössäni taidekasvatuksen ja -pedagogiikan mahdollisuuksia rakentaa positiivista muutosta kohti ekologisesti kestävämpää tulevaisuutta.

Taiteella ja taidekasvatuksella on tunnistettu olevan potentiaalia ihmisen ympäristösuhteen ja kestävä kehityksen vahvistajana (Foster ym. 2022, 122). Taidekasvatuksella ja ympäristökasvatuksen yhteistyöllä on pitkät perinteet, koska taidepedagogiikka voi mahdollistaa ympäristökasvatukseen kokemuksellisuutta, yhteiskunnan ja vallitsevan elämäntavan kriittistä tarkastelua sekä ympäristötunteiden käsittelyä (Cantell ym. 2020, 164). Raisa Foster, Arto O. Salonen ja Katja Sutela ovat lähestyneet kestävä tulevaisuutta rakentavaa taidekasvatusta ekososiaalisesta näkökulmasta käsin. He ovat jäsentäneet kolme ulottuvuutta – kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon – ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalle taidekasvatukselle. (Foster ym. 2022, 123). Olen valinnut ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyksen opinnäytetyöni teoreettiseksi

lähtökohdaksi, koska se tukee tavoitettani tarkastella yksilökeskeisten ympäristötekojen sijaan ihmisen suhdetta monilajiseen yhteisöön.

Opinnäytetyöhöni kuuluu taiteellis-pedagoginen käytännön osuus ja tämä kirjallinen tutkielma. Käytännön osuudessa valmistimme yhdessä työparini Ella Jokilehdon kanssa esiopetukseen, eli eskariin kuten tulen jatkossa viittaamaan, suunnatun taiteellis-pedagogisen kokonaisuuden, joka piti sisällään osallistavan *Metsän tutkijat* -teatteriesityksen sekä sitä tukevan pedagogisen tehtäväpaketin. Työskentelymme painottui marraskuusta 2025 helmikuun 2026 alkuun, jolloin esitimme esityksen eskariryhmälle. Tässä kirjallisessa tutkielmassa tarkastelen *Metsän tutkijat* -esityksen valmistusprosessia ja heijastelen sitä ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehykseen.

Tarkastelen opinnäytetyössäni kolmen tutkimuskysymyksen kautta, miten ekososiaalinen taidekasvatus toteutui esityksessämme. Tutkin, miten ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta - kehollisuus, kuvittelukyky ja huolenpito – toteutuivat eskarilaisille suunnatussa osallistavassa *Metsän tutkijat* -esityksessä. Tämän lisäksi tarkastelen, millaisia mahdollisuuksia lapsille suunnatulla ekososiaalisella taidekasvatuksella on, ja millaisia vahvuuksia osallistavalla teatteriesityksellä on ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisessa.

Opinnäytetyöni on taiteellis-pedagoginen tutkimus, jossa sovellan hermeneuttista kehää. Hermeneuttinen kehä kuvaa tutkimusprosessia, jossa tutkijan tulkinta liikkuu kehämäisesti vuorotellen tutkimuksen osa-alueiden välillä syventäen näin tutkijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Hakala 2024, 49). Kehämäisen tutkimusprosessini aikana perehdyin vuorotellen teoriakehykseen sekä käytännön työhön ja siitä keräämääni aineistoon. Teoreettisen lähtökohdan ja käytännön kokemuksen välinen vuoropuhelu on syventänyt ymmärrystäni ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyksestä.

Opinnäytetyöni aineistoa ovat henkilökohtainen sekä työryhmäni oppimispäiväkirjat opinnäytetyöprosessin ajalta sekä *Metsän tutkijat* -esitys, sen käsikirjoitus ja pedagogisen tehtäväpaketin suunnitelmat. Aineistoni analyysimenetelmänä käytin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa teemoittelin aineistoa ekososiaalisen taidekasvatuksen teorian näkökulmasta. Opinnäytetyöni tärkeimpänä kirjallisena lähteenä toimii Fosterin, Salosen ja Sutelan (2022) artikkeli *Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota*. Näiden lisäksi

käytin työni lähteinä muita ympäristö- ja taidekasvatusta käsitteleviä kirjoja ja artikkeleita.

Foster ja kollegat toteavat artikkelinsa lopussa, että he ovat luoneet sateenvarjomaisen, yleisen taidekasvatuksen teorian, mutta vasta empiirisen näytön perusteella voidaan saada selville, kuinka teoreettinen kehys muuttuu kasvatuskäytännöiksi (Foster ym. 2026, 127). Opinnäytetyöni on käytännön kokeilu, jossa tarkastelen, miten teoria soveltuu ja muuntuu eskarilaisille suunnattuun teatteriesitykseen. Taidekasvatuksellisen näkökulman lisäksi toimimme esitystä tehdessä myös taiteilijoina, joita ohjasi oma taiteellinen visiomme ja mielenkiinnonkohteemme. Tarkastelen opinnäytetyössäni, miten teoreettinen näkökulma keskustelee oman ammatillisen - sekä pedagogisen että taiteellisen - ajatteluni kanssa.

2. Teatteripedagogiikalla ekokriisin ratkaisuja etsimässä

Opinnäytetyöni lähtökohtana on tarkastella, millä tavoin taiteellis-pedagoginen työni voi osallistua ekologisten kriisien käsittelyyn ja niihin vastaamiseen. Esittelen luvussa 4 tutkimukseni taiteellis-pedagogisen käytännön osan, joka kuvaa, miten lähestyin tätä aihetta eskarilaisille suunnatun osallistavan esityksen muodossa. Tässä luvussa esittelen teoreettisia lähtökohtia, jotka ovat tutkimukseni taustalla. Työni sijoittuu taidepedagogiikan ja taidekasvatuksen kentille, joiden sisällä tarkastelen erityisesti teatteripedagogiikkaa. Seuraavassa luvussa syvennän käsittelyä opinnäytetyöni varsinaiseen teoriakehykseen, ekososiaaliseen taidekasvatukseen. Tässä luvussa luonnille pohjaa avaamalla taideperustaisen ympäristökasvatuksen sekä ekososiaalisen kasvatuksen keskeisiä periaatteita.

Käytän opinnäytetyössäni käsitteitä taidepedagogiikka, taidekasvatus ja taiteellis-pedagoginen. Nämä käsitteet ovat liitoksissa toisiinsa ja osittain päällekkäiset. Eeva Anttilan (2011, 7) toimittaman *Taiteen jälki - Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* teoksen johdannossa taidepedagogiikka määritellään yläkäsitteeksi. Sen alle asettuvat taidekasvatus, -opetus ja -koulutus, jotka ovat yhteiskunnallisia järjestelmiä ja käytäntöjä. Taidepedagogiikka nähdään sekä käytännön toimintana että tieteenalana. Se tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä sekä tarkastelee taiteeseen liittyvissä oppimistilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, kokemuksia ja merkityksenantoa. (Anttila 2011, 7.)

Tässä työssä ymmärrän taidepedagogiikan erityisesti opetuksen menetelmiin ja prosesseihin liittyvänä toimintana ja tutkimuksena, kun taas taidekasvatus viittaa kokonaisuuteen, joka sisältää opetuksen rakenteet, sisällöt ja käytännöt. Käytän taidepedagogiikan ja taidekasvatuksen käsitteitä rinnakkain, sillä molemmat jäsentävät niitä ajattelutapoja, joihin työni kytkeytyy. Taide- ja teatteripedagogiikka muodostavat sen tieteenalan, jonka piiriin sekä maisteriopintoni että tämä tutkimus asettuvat. Työni teoreettisena perustana toimii ekososiaalinen taidekasvatus, jonka kautta taidekasvatuksen näkökulma on erityisesti muotoutunut osaksi tätä opinnäytetyötä. Työni on teatteripedagogiikkaa, joka sijoittuu erilaisten kasvatuksen kontekstien - kuten

ekososiaalisten taidekasvatuksen ja esiopetuksen taide- ja ympäristökasvatuksen - sisälle.

Käytän käsitettä taiteellis-pedagoginen toiminnasta, jossa taiteelliset ja pedagogiset lähestymistavat, käytännöt ja tavoitteet kietoutuvat toisiinsa. Tässä tutkimuksessa taiteellis-pedagogisuus toteutuu käytännön osassa, jossa toteutimme osallistavan esityksen. Kyseessä on taiteellinen teos, joka sisälsi teatteripedagogisia elementtejä. Lähdemateriaalini käsittelevät taidetta ja taidepedagogiikkaa yleisellä tasolla, mutta keskityn tutkimuksessani erityisesti teatteritaiteeseen ja -pedagogiikkaan, sillä ne muodostavat oman osaamiseni ytimen ja ovat keskeisiä tutkimuksen käytännön toteutuksessa.

Koska haluan vaikuttaa työni kautta ekokriisin ratkaisemiseen, perehdyin tutkimuksessani taidekasvatuksen aloihin, joiden pyrkimyksenä on edistää kestävämpää ja vastuullisempaa tulevaisuutta. Nämä kasvatuksen alat rajautuivat lopulta tässä tutkimuksessa taideperustaiseen ympäristökasvatukseen ja ekososiaaliseen taidekasvatukseen. Opinnäytetyöni keskittyy ekososiaaliseen näkökulmaan, koska se tukee tarkemmin työni tavoitteita. Sen rinnalla kulkee myös ympäristökasvatuksen teemoja, jotka tukivat ja tarjosivat ymmärrystä ja konkreettisia esimerkkejä ympäristöteemojen käsittelyyn eskarilaisten kanssa. Perehdyimme taiteellis-pedagogisen prosessimme aikana, miten ympäristökasvatusta toteutetaan eskarilaisten kanssa, jotta osaisimme suhteuttaa oman työemme kohderyhmälle sopivaksi. Ympäristökasvatuksen konkreettisia käytäntöjä esitteleviä materiaaleja on saatavilla merkittävästi enemmän kuin ekososiaalisesta kasvatuksesta. Ympäristökasvatuksella on pidempi historia kuin ekososiaalisella sivistyksellä ja se on vakiinnuttanut paikkansa vahvemmin esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen sisältöihin.

Ympäristökasvatus on laaja käsite, joka pitää sisällä eri asioita riippuen kontekstista. Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologian (KEKO) määritelmän mukaan ympäristökasvatus rinnastetaan kestävä kehityksen kasvatukseen. Niillä on painotuseroja, mutta niiden yhteinen pyrkimys on tukea elinikäistä oppimisprosessia, jossa yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot ja toimintatavat muuttuvat kestävä kehityksen mukaisiksi. Kestävän kehityksen kasvatus painottaa kestävä kehityksen eri ulottuvuuksia, jotka jaotellaan usein ekologiseen, taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyteen. Ympäristökasvatus taas keskittyy luontokasvatukseen ja

ympäristöongelmiin kytkeytyvään ja kestäväää elämäntapaa edistävään kasvatukseen. (KEKO 2015, 41.)

Hannele Cantell, Essi Aarnio-Linnanvuori ja Sirpa Tani tuovat esille kirjassaan *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*, että taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen yhteistyöllä on pitkät perinteet. Taidelähtöisillä menetelmillä on mahdollista vahvistaa ympäristökasvatuksen kokemuksellisuutta, tarkastella kriittisesti yhteiskuntaa ja vallitsevaa elämäntapaa sekä käsitellä ympäristökysymysten herättämiä tunteita. (Cantell ym. 2020, 164.) Anniina Suomisen (2016, 11–12) toimittamassa kirjassa *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* Suominen tuo esille, että viimeisten vuosikymmenien aikana taidekasvatuksen yhteydessä on puhuttu muun muassa ympäristökasvatuksesta, ympäristötaiteesta, ympäristötaidekasvatuksesta sekä taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Samassa kirjassa on kirjoitus myös Henrika Yliriskulta, joka käy läpi, miten 1960-luvulta alkaen Taideteollisessa oppilaitoksessa ympäristöopetus on kehittynyt kuvataidekasvattajien koulutuksessa. Ylirisku (2016, 52) toteaa, että “ympäristö- ja taidekasvatusta yhdistävät käsitteet, näkökulmat ja käytännöt ovat niin moninaisia, että niiden välisten yhteyksien ja kokonaisuuksien hahmottaminen on työlästä”.

Suomessa taideperustaisen ympäristökasvatuksen historia ulottuu siis ainakin 1960-luvulle, ellei pidemmällekin. Siihen liittyvät termit, käytännöt ja toimintamallit ovat erittäin moninaisia, ja niitä löytyy monesta eri taiteenlajista. Opinnäytetyöni kontekstissa taideperustainen ympäristökasvatus tarkoittaa minulle taidekasvatusta ja –toimintaa, jonka tavoitteena on kehittää yksilöiden tai yhteisöjen luontosuhdetta, ympäristöherkkyyttä sekä edistää luonnonsuojelun ja kestäväen kehityksen mukaisia arvoja ja toimintaa.

Opinnäytetyöprosessini alussa arvelin, että mukaansatempaava tarina ja esitys yhdistettynä osallistavaan teatteripedagogiseen toimintaan voisi olla innostava ja monipuolinen tapa toteuttaa taideperustaista ympäristökasvatusta eskarilaisille. Työparilleni ja minulle oli todella merkittävää, mistä näkökulmasta lähestyisimme ympäristökasvatusta. Meille oli alusta asti tärkeää, ettemme tekisi esitystä, joka käsitelisi ympäristönsuojelua pienempien arkipäiväisten tekojen, kuten kierrättämisen, valojen sammuttamisen ja roskaamisen, kautta. Nämä teot ovat tietenkin tärkeitä

ympäristön kannalta ja ne ovat usein lähestymistapa ympäristönsuojelun teemaan lasten kanssa. Ne ovat konkreettisia tekoja, joiden kautta lapselle voidaan opettaa toimijuutta ympäristönsuojeluun. Käsittelemme ympäristötekoja itsekin esityksessämme sekä pedagogisessa tehtäväpaketissa, mutta ne eivät ole tarinan ja toiminnan oleellisin sisältö. Tavoitteemme oli lähestyä ympäristöteemaa syvällisemmällä tasolla, joka voisi vaikuttaa osallistujien arvoihin ja asenteisiin. Veli-Matti Värri (2018, 20–21) kirjoittaa kirjassaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*:

“Voimme puhua loputtomasti kestävästä kehityksestä, kierrättää ja kehittää luontoa säästäviä innovaatioita ja muita maailman tilaa parantavia asioita, mutta jos maailmaa koskevat peruskokemuksemme säilyvät samoina, hyvät tekomme jäävät kosmetiikaksi tai hyväuskoisessa optimissaan jopa ylläpitävät tuhoavaa elämänmuotoamme.”

Tämä oli myös meidän lähtöajatuksemme esitykseen. Meidän ihmisten tavassa hahmottaa maailmaa on tultava perustavanlaatuinen muutos tai emme pysty vaihtamaan kurssia maapalloa ja elämää tuhoavalta reitiltä. Pienet arjen teot ovat kuin laastari avohaavaan ilman isompaa ja syvempää muutosta. Halusimme työparini kanssa vaikuttaa siihen asetelmaan, joka on lähtökohtaisesti ekokriisin taustalla. Ihminen on nostanut itsensä muun luonnon yläpuolelle, jolloin kaikki on alisteisessa asemassa ihmisen haluille ja jatkuvan taloudellisen kasvun tavoittelulle. Meidän tulisi kyseenalaistaa ihmisen valta-asemaa ja ymmärtää ihmisen yhteenkietoutuminen muihin lajeihin. Modernin ajan ihmiset ovat vieraantuneet tällaisesta ajattelutavasta, joten sen uudelleen tunnistaminen ja tunnustaminen olisi kokonaisvaltainen muutos yhteiskunnassamme. Tähän tarpeeseen ekososiaalinen kasvatus pyrkii vastaamaan.

Ekososiaalinen kasvatus perustuu ekososiaalisen ajatteluun, jossa otetaan huomioon sekä ekologiset että sosiaaliset kysymykset (Keto ym. 2022, 50). Tätä ajattelutapaa heijastaa myös opetussuunnitelmissa esiintyvä ekososiaalisen sivistyksen käsite. Se on kirjattu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin, ja sen mukaan ihmisarvon loukkaamattomuutta sekä luonnon monimuotoisuutta tulee vaalia ja suojella (Opetushallitus 2014, 16; Opetushallitus 2018, 21). Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan, että ekologinen kestävyys muodostaa perustan sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiselle (Opetushallitus 2018, 21). Ekososiaalinen sivistys ei näin ollen rajoitu yksittäisiin ympäristötekoihin, vaan se jäsentää laajemmin ihmisen suhdetta luontoon, toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan.

Sami Keto, Raisa Foster, Jani Pulkki, Arto O. Salonen ja Veli-Matti Värri (2022) määrittelevät ekososiaalista kasvatusta artikkelissaan *Ekososiaalinen kasvatusta –Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen*. Ekososiaalisen kasvatuksen termin käyttö on lisääntynyt suomalaisessa kasvatustieteessä viimeisen kymmenen vuoden aikana. Sillä on samankaltaisia tavoitteita kuin ympäristökasvatukselle ja kestävä kehityksen kasvatuksella, mutta sillä on kuitenkin omat painotuksensa. Keton ja kollegoiden mukaan ekososiaalinen kasvatusta voisi olla kokonaan oma kasvatuksen ala tai erottuva kokonaisuus ympäristökasvatuksen sisällä. He kirjoittavat, että ekologiseen kriisiin on johtanut hyvin monimutkaiset ja monilajiset syy- ja seuraussuhteet, joten tarvitsemme myös kasvatustieteitä erilaisilla painotuksilla ekokriisin ympärille. (Keto ym, 2022, 51 ja 61.)

Ekososiaalinen kasvatusta lähtökohtana vastata antroposeenin ajan eli ihmisen ajan haasteisiin. Monet ihmisyhteisöt ovat kestävämmällä toiminnallaan ylittäneet maapallon ekologiset reunaehdot ja näin vaikuttaneet voimakkaasti maapallon ekosysteemiin. Tämän myötä maapallon nähdään siirtyneen uudelle geologiselle aikakaudelle, antroposeenin ajalle. Antroposeenin ajatus korostaa ihmisten vastuuta ekokriisistä ja sen ratkaisusta. (Keto ym, 2022, 50.) Keton ja kollegoiden mukaan antroposeenin ajan kriisit ovat luoneet tarpeen ymmärtää tarkemmin ihmisen ja muun elämän välistä vuorovaikutusta. Tämän takia ekososiaalinen kasvatusta pyrkii uudistamaan ihmisen kokonaisvaltaista maailmassa olemista ja juurruttamaan monilajisen vuorovaikutuksen näkökulmaa kasvatukseen. (Keto ym. 2022, 49.)

Keton ja kollegoiden mukaan ekososiaalinen kasvatusta ymmärtää ihmisen kuuluvan monilajiseen yhteisöön, johon ihminen osallistuu kokonaisvaltaisesti havaitsevana, aistivana, tuntevana, tahtovana ja tiedostavana olentona. Kasvatusta tulee harjoittaa ekososiaalisesti kestävä osallisuutta eli yhteenkuuluvuutta enemmän kuin ihmisen maailmaan ja vastuullista toimijuutta siinä. Sitä varten on tärkeä kehittää myönteisiä monilajisia vuorovaikutustaitoja esimerkiksi harjoittamalla tunne- ja empatiataitoja monilajisissa kasvuympäristöissä ja konteksteissa. (Keto ym. 2022, 60.)

Keto ja kollegat tuovat esille, että ekososiaalista osallisuutta voidaan tuottaa taideperustaisilla ja kontemplatiivisilla (eli meditatiivis-keholliset harjoitteita, kuten meditaatio ja jooga) menetelmillä. Taiteelliset kokemukset perustuvat ihmisen kokonaisvaltaiseen keholliseen maailmasuhteeseen, jossa yhdistyvät aistisen,

emotionaalisen ja tiedollisen ymmärryksen ulottuvuudet. Keto ja kollegat mainitsevat ekososiaalista osallisuutta tukeviksi harjoitteiksi esimerkiksi aistikävelyt, paikkasidonnaiset performanssit ja moniaistiset ympäristötaidekokeilut. He kuitenkin huomauttavat, ettei mikä tahansa taide tai meditaatio tuota ekososiaalista osallisuutta. (Keto ym. 2022, 60.) Ekososiaalisen taidekasvatuksen kehys tuo tarkemmin esille, millainen taidekasvatus voi edistää ekososiaalisen kasvatuksen tavoitteita.

3. Ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehys

Esittelen tässä luvussa ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyyksen, joka on toiminut opinnäytetyöni teoreettisena lähtökohtana. Raisa Foster, Arto O. Salonen ja Katja Sutela ovat luoneet teoreettisen kehyyksen taidekasvatukselle, joka tukee ekososiaalisesti kestävästä tulevaisuudesta rakentamista (Foster ym. 2022, 119). Artikkelissa *Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota* Foster ja kollegat esittelevät kehittämänsä teoriakehyyksen. Artikkelin toimii opinnäytetyöni tärkeimpänä kirjallisena lähteenä. Foster ja kollegat ovat punoneet yhteen sekä omaa ajatteluaan että monien taiteilijoiden, kasvattajien, filosofien ja muiden alojen asiantuntijoiden tutkimuksia ja pohdintoja. Keskityn opinnäytetyössäni siihen kokonaisuuteen, jonka Foster ja kollegat ovat kasanneet, ja miten he ovat jäsentäneet siitä ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyyksen.

Artikkelissa Foster ja kollegat ovat tutkineet, millaisia piirteitä ja ominaisuuksia on taidekasvatuksella, joka tunnistaa ja tunnustaa ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden ja miten tällainen taidekasvatus voisi luoda yhteiskunnassa muutosta kohti kestävästä tulevaisuudesta. Heidän tutkimuksensa lähtökohtana on ollut oletus, että keskeinen tekijä tässä muutoksessa on ihmisen uudelleen asemoituminen suhteessa muuhun todellisuuteen. He lähestyvät tätä uudelleen asemoitumista ekososialisaation kautta. Sen mukaan ihmiskeskeistä sosialisaatiomallia tulee laajentaa ekososialisaatioon, joka pitää sisällään sekä sosiaalisista että ekologisista suhteista muodostuvan maailman. (Foster ym. 2022, 118–120.)

Keto ja kollegat tiivistävät sosialisaation tarkoittavan prosessia, jonka kautta yksilöstä kasvaa yhteiskunnan toimintakykyinen jäsen (Keto ym. 2022, 54). Sosialisaatio mielletään usein ihmisten väliseksi prosessiksi, mutta Fosterin ja kollegoiden mukaan ekososialisaation ajatus tuo näkyväksi, miten ihmisen sosialisaatio tapahtuu aina lukuisten erilaisten elämänmuotojen muodostamassa vastavuoroisessa yhteisössä. He kiteyttävät ekososialisaation olevan sitä, miten elämä mahdollistuu erilaisten olentojen välisestä suotuisasta vuorovaikutuksesta. Muiden ihmisten lisäksi ihmiseen vaikuttavat lukuisat muut lajit kuten mikrobit, kasvit ja eläimet. Ekososialisaatio tapahtuu väistämättä ilman tietoista pyrkimystä, mutta modernin ajan ihmiset ovat vieraantuneet

ilmiön havaitsemisesta. Ekososiaalisesti kestävien yhteisöjen mahdollistamiseksi on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa monilajinen vuorovaikutus ja nähdä ihminen osana ekososialisaatiota. (Foster ym. 2022, 120–121.)

Ekososialisaation lisäksi ekososiaalisen taidekasvatuksen keskeisenä näkökulmana on esteettis-eettinen taidekäsitelmä, jonka määrittelyssä Foster ja kollegat nojautuvat erityisesti Juha Varton ajatuksiin. Foster ja kollegat kuvaavat, miten taide arvotetaan usein yksilön mekaanisen taituruuden mukaan (Foster ym. 2022, 121). Sen sijaan he tuovat esille, miten Varton mukaan taidekasvatuksen tulisi nähdä ohjaavan mekaanisen taidon sijaan laajasti kauneuteen ja hyvyyteen, jotka suuntaavat kohti kehollista kokemista kokonaisessa ja ehyessä maailmasuhteessa. Estetiikan käsitettä Varto kuvaa kauneuden tiivistymisenä, joissa on mahdollista tunnistaa maailman eheyttä (Varto 2003, 13; viitattu Foster ym. 2022, 122).

Esteettis-eettisessä taidekäsitelmässä on oleellista, mitä tarkoitetaan taidolla. Sen mukaan taidon opettelulla ei tarkoiteta mekaanisen taidon toistamista ja harjoittelua, vaan aistisen valppauden, havaitsemisen ja tunnistamisen kykyä, jota voi kehittää taiteen tekemisen ja kokemisen kautta. Tavoite ei ole kasvattaa yksilöitä, jotka vain noudattavat tiettyjä annettuja ideaaleja, vaan joissa kasvaa ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen taitoja. Taidon käsite tulee laajentaa oman toiminnan vastuun hahmottamiseen, joka tällöin sitoo taidon etiikkaan eli hyvyyteen. (Varto 2003, 7–10, 14; viitattu Foster ym. 2022, 122.) Ekososiaalinen taidekasvatus ohjaa kauneuden ja hyvyyden taitoon eli maailman moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen (Foster ym. 2022, 126).

Ekososiaalinen taidekasvatuksen pyrkimyksenä herkistää yksilöitä ja yhteisöjä havaitsemaan ekososialisaatiossa tapahtuvaa monilajista vuorovaikutusta. Esteettis-eettinen taidekäsitelmän kautta taide nähdään kasvattavan kohti ehyttä maailmasuhdetta, jossa kokee olevansa osa ja tunnistaa siinä oman vastuunsa. Näiden myötä voi vahvistua monilajisen yhteisön arvostaminen ja siitä huolenpitäminen, mikä mahdollistaa vastuullisemman ja kestävämmän tulevaisuuden. Foster ja kollegat ovat tunnistaneet ekososiaaliselle taidekasvatukselle kolme ulottuvuutta, joiden kautta voidaan edistää kestävyystietoista elämänorientaatiota. Nämä ulottuvuudet ovat **kehollisuus**, **kuvittelukyky** ja **huolenpito** (Foster ym. 2022, 118).

Kehollisuus on ensimmäinen Fosterin ja kollegoiden jäsentämä ekososiaalisen taidekasvatuksen ulottuvuuksista. Kehollisuus on keskeinen käsite taidepedagogiikan kentällä ja monissa yhteyksissä käytetään myös ilmaisua ruumis ja ruumiillisuus, mutta käytän opinnäytetyössäni termejä kehollisuus ja keho, koska Foster ja kollegat ovat valinneet tämän ilmaisutavan teoriakehyksessään. He kirjoittavat kehollisuuden olevan maailmassa olemista, tietämistä ja oppimista, minkä kautta aistiva, tunteva ja ajatteleva ihminen on suhteessa olemassa olevaan maailmaan (Foster ym. 2022, 123).

Ekososiaaliseen taidekasvatuksen kontekstissa kehollisuus tiivistyy minulle ontologiseen olemassaolemisen kysymykseen: miten olemme olemassa? Olemme osa maailmaa kehojemme kautta ja ymmärrämme todellisuutta kehojemme aistien ja tuntemusten välittämän tiedon kautta. Ajatuksemme ja tietoisuutemme muodostuu kehoissamme ja yhteytemme muihin tapahtuu kehojen välityksellä.

Fosterin ja kollegoiden mukaan ihminen osallistuu monilajiseen maailmaan ja vuorovaikuttaa siinä kokonaisvaltaisen kehollisuuden kautta. Ekososiaalinen näkökulma pyrkii kyseenalaistamaan erilaisia kahtiajakoja, kuten mieli-ruumis, minä-toinen ja subjekti-objekti välistä erottelua. Se näkee kokonaisvaltaisen kehollisuuden relationaalisenä, eli todellisuuden merkitykset eivät synny subjektissa ja objektissa vaan niiden yhteenkietoutuneissa suhteissa. (Foster ym. 2022, 123). Kietoutuneisuuden ymmärtäminen on oleellista ekososiaalisessa ajattelussa, jossa pyritään purkamaan yksilö- ja ihmiskeskeistä ajattelua ja tuomaan esille ihmisen ja muun eliökunnan jatkuvaa keskinäistä vaikuttamista ja vaikuttumista. Kehollisen kokemuksen kautta voimme kokea kietoutuneisuuttamme muuhun maailmaan. Foster ja kollegat antavat esimerkkinä hengitysharjoitukset, joiden avulla voimme aistia sekä oman kehomme että elintärkeän suhteemme ekosysteemiin (Foster ym. 2022, 124).

Ekososiaalisen taidekasvatuksen toinen ulottuvuus **kuvittelukyky** kannustaa kuvittelemaan kestävämpää ja vastuullisempaa tulevaisuutta. Fosterin ja kollegoiden mukaan on tärkeää visioida maailmaa, jota kohti haluamme kulkea, vaikka emme voikaan varmuudella tietää, millaista tulevaisuutta kohti olemme matkalla. Kestävyystietoisempi elämänorientaatio mahdollistuu, jos pystymme ensin kuvittelemaan vastuullisemman maailmasuhteen. On tärkeää, ettemme keskity vain nykytilan ongelmien osoitteluun, vaan luomme yhdessä uudenlaisia näkymiä ja rohkeampia ratkaisuja ja otamme itsekin ratkaisijan roolin niiden mahdollistamisessa.

(Foster ym. 2022, 124.) Modernit yhteiskunnat ovat rakentuneet kuluttamisen ympärille, mikä ylittää planeetan kantokyvyn rajat. Emme voi jatkaa enää nykyisellä kestävämmällä elämäntavallamme. Meidän tulee kuvitella toisenlaisia tulevaisuuksia, yhteiskuntajärjestelmiä ja elämänorientaatioita, jotta voimme muuttaa totut tapamme ja kapitalistisen yhteiskunnan toimintalogiikan.

Fosterin ja kollegoiden mukaan taide ja taidekasvatus mahdollistavat tuntemattomaan heittäytymistä, uteliaisuutta, luovuutta ja yhdessä ihmettelyä, jotka ovat oleellisia kuvittelukyvyntä näkökulmasta. Taiteen kautta voimme kuvitella toivottuja tulevaisuuksia ja tuoda niitä esille myös muiden koettavaksi taiteen muodossa. Ekososiaalisen taidekasvatuksen tavoite ei ole vain voimaannuttaa yksilöitä, vaan se pyrkii myös poliittiseen muutokseen toisenlaisen todellisuuden kuvittelun kautta. (Foster ym. 2022, 125.)

Huolenpito on ekososiaalisen taidekasvatuksen kolmas ulottuvuus. Fosterin ja kollegoiden mukaan ekososiaalisen ajattelun tavoitteena on laajentaa huolenpito koskettamaan myös ei-ihmisiä. Jotta tämä voisi toteutua, meidän tulisi tunnistaa keskinäisriippuvuus niin ihmisyyhteisöjen sisällä kuin eri lajienkin välillä. Monien huoli omasta ja läheisten hyvinvoinnista on kasvanut ja modernissa yhteiskunnassamme arvostetaan yksilön autonomiaa ja vapautta. Nämä seikat vähentävät ymmärrystä ja positiivista vuorovaikutusta oman viiteryhmän ulkopuolelle. (Foster ym. 2022, 125.) Ekokriisi on valtava globaali ongelma, jota emme voi ratkaista, jos käännyimme sisäänpäin. Meidän tulee nähdä, miten olemme riippuvaisia sekä ihmisten välisestä yhteistyöstä että monilajisen yhteisön huolenpidosta.

Huolenpidon näkökulmasta relationaalisuuden ja keskinäisriippuvuuden ymmärtäminen on oleellinen tavoite, jotta monilajinen huolenpito voisi toteutua. Fosterin ja kollegoiden mukaan laajentuvan huolenpidon kautta on mahdollista ymmärtää ihmisen osana elämänverkostoa ja tunnistaa monisyiset riippuvuussuhteet monilajisessa yhteisössä. Taiteellisen tarkastelun kautta voidaan havaita näitä riippuvuussuhteita ja yksilöiden ja yhteisöjen vastuuta niissä. Taide voi tehdä näkyväksi tarpeen vastavuoroiselle huolenpidolle. Huolenpitoa voidaan aktivoida empaattisen kehollisen kokemuksen ja kuvittelukyvyntä kautta niin, että toisen toiseus tunnistetaan ja tunnustetaan itseisarvoisena. Taiteen, erityisesti kirjallisuuden, teatterin ja elokuvien kautta voimme nähdä empaattisesti myös niiden todellisuuksiin, joista meillä ei olisi muuten käsitystä.

Empatian syntyminen tapahtuu myös kognitiivisella tasolla, mutta kehollinen empatia on ratkaisevassa roolissa toisen ymmärtämisessä, vahingoittamisen välttämässä ja toisen auttamisessa. (Foster ym. 2022, 125–126).

Fosterin ja kollegoiden mukaan ekososiaalisen taidekasvatuksessa kokonaisvaltaisen kehollisuuden havainnoinnin, kanssaolemisen ja yhteisen tekemisen kautta voidaan vahvistaa kokonaisvaltaista maailmasuhdetta pirstaleisen maailmanymmärryksen sijaan. Elämää ei nähdä irrallisuuksina, vaan erilaisten eliöiden kietoutuneisuuden muodostamana maailmana. Ihmisen tunnistessa oman elämänsä olevan osa ympärillä olevaa todellisuutta hän pystyy ymmärtämään merkityksellisiä yhteyksiä elämänverkostossaan ja näkemään vaikutusmahdollisuuksiaan siinä. “Ihminen ottaa vastuun siitä, minkä osaksi hän itsensä kokee,” Foster ja kollegat kirjoittavat. Näin ollen ekososiaalisen taidekasvatuksen tulee kasvattaa kohti maailman osallisuutta. (Foster ym. 2022, 127.) Foster ja kollegat (2022, 127) kirjoittavat taidekasvattajan mahdollisuuksista kasvattaa kohti ekososiaalisen yhteisön jäsenyyttä:

“Taidekasvattajan rooli on auttaa oppijaa ymmärtämään oman olemisen ja toiminnan sekä myös toimimattomuuden yhteydet ja vaikutukset ympäristöön ja kanssaolijoihin eli muihin ekososialisaation vaikuttajiin.”

4. Taiteellis-pedagoginen tutkimus

4.1. Lähtökohta ja tutkimuskysymykset

Tarkastelen tässä opinnäytetyöni kirjallisessa osuudessa kolmen tutkimuskysymyksen kautta, miten ekososiaalinen taidekasvatus toteutui eskarilaisille suunnatussa osallistavassa *Metsän tutkijat* -teatteriesityksessä. Tutkimuskysymykseni ovat, 1) miten ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta - kehollisuus, kuvittelukyky ja huolenpito – toteutuivat eskarilaisille suunnatussa osallistavassa *Metsän tutkijat* -esityksessä, 2) millaisia mahdollisuuksia lapsille suunnatulla ekososiaalisella taidekasvatuksella on, ja 3) millaisia vahvuuksia osallistavalla teatteriesityksellä on ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisessa. Tavoitteeni oli tunnistaa, millaisia kolmeen ulottuvuuteen liittyviä valintoja teimme *Metsän tutkijat* -esityksen valmistuksen aikana. Pyrin jäsentämään tämän prosessin esiin nostamia käytäntöjä, jotka mahdollistavat ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisen lapsille teatterin keinoilla.

Kun tutustuin ensimmäisen kerran ekososiaalisen taidekasvatukseen, teoria ja sen kolme ulottuvuutta tuntuivat minulle järkeenkäyville ja pystyin tunnistamaan niiden mahdollisuuksia. Samalla kuitenkin pohdin, mitä kaikkea ulottuvuudet voivat olla konkreettisella tasolla teatterin kontekstissa. Miten minä voisin itse soveltaa teoriaa ja voisinko todella edistää ekososiaalisia arvoja työni kautta? Ymmärrykseni ja oppimiseni muotoutuu usein käytännön ja konkretian kautta, joten soveltamalla ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriaa osallistavaan esitykseen pystyisin syventämään ymmärrystäni siitä.

Prosessin alussa hypoteesini oli, että ulottuvuudet olisivat todennäköisesti luontevasti osa osallistavaa esitystämme. Ne vaikuttivat hyvin mahdollisilta toteuttaa teatteriesityksen ja –pedagogiikan keinoin, koska erityisesti kehollisuus ja kuvittelukyky ovat oleellisesti läsnä teatterissa. Esityksen yhtenä teemana oli luonnonsuojelu, joten arvioin, että myös huolenpito olisi sujuvasti osa esitystämme, koska suojelun ja huolenpidon käsitteet ovat lähekkäin toisiaan. Varauduin kuitenkin, että tutkimustuloksena voisi myös olla, ettei kaikki ulottuvuudet sopineet tähän esitykseen tai emme osanneet soveltaa niitä tässä kontekstissa. Isoimmalta haasteelta

tuntui soveltaa yleisesti taidekasvatukseen liittyvää teoreettista lähdemateriaalia hyvin konkreettiseen teatteritoimintaan, jonka kohderyhmänä olisivat eskarilaiset.

Ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehys toimi pikemmin käytännön työn inspiraationa kuin tarkkaan toteutettavana ohjenuorana. Halusimme jättää meille vapauden taiteilija-pedagogeina toteuttaa visiotamme osallistavasta esityksestä ja sen tarinasta sen sijaan, että noudattaisimme tiukasti teoriaa ja sen ulottuvuuksia.

Ekososiaalisen taidekasvatuksen kehys on laaja teoria, eikä sitä ole rajattu mihinkään tiettyyn taiteenlajiin tai kohderyhmälle. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen sitä eskarilaisille suunnatussa teatteriesityksessä. Tutkimustulokseni olisi todennäköisesti hyvin erilaisia, jos tarkastelun olisi tehnyt eri taiteenlajin tai kohderyhmän kautta.

Lisäksi taidetta tehdessä jokainen projekti on uniikki, joten vaikka tekisin eskarilaisille toisen teatteriesityksen ekososiaalista taidekasvatuksen kehystä hyödyntäen, nousisi minulle silloin esiin erilaiset havainnot.

4.2. Tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyöni sisältää tämän kirjallisen tutkielman sekä taiteellis-pedagogisen käytännön osuuden. Käytännön työssä valmistimme työparini kanssa eskarilaisille suunnatun ympäristötemaisen osallistavan esityksen *Metsän tutkijat* ja siihen liittyvän pedagogisen tehtäväpaketin. Tarkastelen taiteilija-pedagogin roolistani esityksen ja tehtäväpaketin muodostaman kokonaisuuden valmistamisprosessia keskittyen erityisesti juuri esityksen valmistamiseen. Opinnäytetyöni on taiteellis-pedagoginen tutkimus, joka hyödyntää hermeneuttisen kehän ajatusta.

Taiteellinen tutkimus on hyvin monialaista ja monimuotoista, eikä sillä ole tarkkoja rajattuja käytäntöjä, teorioita tai metodeja. Taiteellisessa tutkimuksessa taide voi olla tutkimuksen kohde, väline tai lopputulos tai niitä kaikkia. Taidetta tehdessään taiteilija-tutkija voi tutkia esimerkiksi omaa toimintaansa ja taiteen tai prosessin tuottamia kokemuksia, tunteita ja ajatuksia prosessin sisältä käsin. Tutkimusprosessin tulokset voidaan sanallisen selityksen lisäksi olla muodoltaan kokemuksellisia tai toiminnallisia. (Gröndahl 2023.)

Tutkin taiteellisen ja pedagogisen toiminnan kautta ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehystä ja prosessissa syntynyt esitys on osa tutkimuksen lopputulosta tämän

kirjallisen tutkielman lisäksi. Näen tutkimukseni taiteellis-pedagogisena tutkimuksena pelkän taiteellisen tutkimuksen sijaan, koska pedagogisuus on ollut voimakas osa työskentelyämme taiteen rinnalla. En pysty erottelemaan, milloin olisin toiminut juuri taiteilijana tai pedagogina, vaan nämä molemmat ammatilliset osaamiseni ovat kulkeneet käsi kädessä prosessin läpi. Siispä tarkastelenkin prosessia taiteilija-pedagogin roolista.

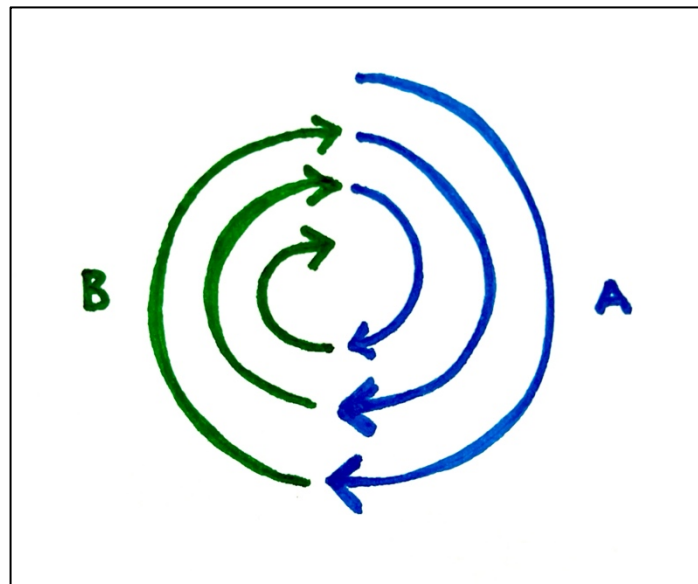
Hermeneutiikka on laadullista tutkimusta, jossa tutkija pyrkii tekemään rajatusta tutkimusaineistosta tulkintoja, joiden kautta hän pääsee ymmärrykseen tutkimuskohteestaan (Hakala 2024, 49). Hermeneuttinen kehä on kuvaus ymmärtämisen prosessista, jossa ymmärrys syvenee toistuvien tulkintakierrosten kautta (Tieteen termipankki). Tutkija aloittaa ymmärryksensä kehittymisen vielä jäsentymättömästä esiyymmärryksestä ja liikkuu edestakaisin tutkimuskohteen kokonaiskuvasta yksittäisiin osiin. Jokaisella tulkintakierroksella tutkija ymmärtää jotain uutta niin kokonaisuudesta kuin sen osista (Hakala 2024, 50). Edestakainen liike eri osien välillä ei ole kuitenkaan paikallaan polkemista, vaan kehää kuvataan usein spiraalimaisena prosessina, jossa jokaisen kierroksen kautta tutkijan ymmärrys syvenee (Tieteen termipankki).

Sovelsin opinnäytetyössäni hermeneuttista kehää liikkumalla tulkintakierroksilla ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehyksestä taiteellis-pedagogiseen käytännön työskentelyyn ja siitä kerättyyn aineistoon. Tutustuin ensimmäisen kerran ekososiaalisen taidekasvatuksen kehykseen Teatterikorkeakoulussa Raisa Fosterin *Ihmis- ja oppimiskäsityksen uudelleen tulkinta ekokriisin ajassa* -luennolla 5.2.2025. Foster käsitteli luennollaan ekososiaalista näkökulmaa ja kävi tiivistetysti läpi Salosen ja Sutelan kanssa kehittämänsä teoriakehyksen. Luento loi esiyymmärryksiä teoriakehykseen. Samoihin aikoihin myös minulla ja Ella Jokilehdolla alkoi syntyä idea *Metsän tutkijat* -esityksestä, joka lopulta olisi meidän opinnäytetyömme. Esiyymmärryksiä sekä teoriakehyksestä että esityksestä liittyivät vahvasti toisiinsa, mistä alkoi opinnäytetyöni hermeneuttinen kehän sovellus.

Prosessin alussa luin teoriakehystä käsittelevän artikkelin ja ymmärsin sen pääpiirteittäin. Seuraavaksi siirryimme esityksemme valmistamiseen: aloimme suunnitella esityksen tarkempaa sisältöä. Esityksen runkoa luodessamme palasin teoriakehyksen kolmeen ulottuvuuteen ja keskustelimme työparini kanssa, miten ne voisivat näkyä esityksessämme. Esityksen kaaren valmistuttua syvennyimme

yksityiskohtaisempaan työskentelyyn, esimerkiksi luomalla kohtauksia improvisaation avulla ja käsikirjoittamalla. Teoria oli edelleen mielessäni, muttei kuitenkaan ohjannut voimakkaasti valintojamme, koska meidän täytyi keskittyä vahvemmin esitykseen kokonaisuutena ja sen valmiiksi saamiseen aikataulussa.

Esityksen valmistumisen jälkeen perehdyin kirjallisen opinnäytetyöni prosessissa tarkemmin teoriakehykseen, jota peilasin takaisin käytännön työssä keräämääni aineistoon. Aina palatessani teoriakehyksen jälkeen aineistoni äärelle ymmärsin aineistostani jotain uutta ja taas siirtyessäni aineistosta teoriakehykseen sain uusia oivalluksia siitä. Näin kehäni jatkui spiraalimaisesti kohti syvempää ymmärrystä ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehyksestä.



Kuva 1. Hermeneuttisen kehän tulkintakierroksien aikana liikuin teoriakehyksen (A) ja käytännön prosessin ja siinä kerätyn aineiston (B) välillä. Kehä oli spiraalimainen prosessi, jossa ymmärrykseni on syventynyt jokaisella tulkintakierroksella.

4.3. Aineisto

Opinnäytetyöni aineisto koostuu taiteellis-pedagogisen käytännön työn aikana syntyneistä taiteellisista ja pedagogisista materiaaleista sekä oppimispäiväkirjoista. Esitys, sen käsikirjoitus sekä pedagoginen tehtäväpaketti ovat prosessissa syntyneet taiteellis-pedagogiset aineistot. Kirjasin henkilökohtaiseen oppimispäiväkirjaani havaintojani ja kokemuksiani käytännön työskentelyn ja kirjallisen tutkielman kirjoittamisen ajalta. Näiden lisäksi aineistoon kuuluu minun ja työparini äänitetyt

keskustelut ja yhteinen päiväkirjamme, johon olemme kirjoittaneet auki yhteistä prosessiamme ja keskusteluistamme nousseita aiheita. Esityksen nähneet esiopetuksen lapset ja henkilökunta eivät olleet tutkimuskohteitamme, joten aineistoon ei kuulu heidän kokemuksiansa esimerkiksi haastatteluiden tai havainnoinnista syntyneen kuvailun kautta.

Omat ajatukseni ja havaintoni ovat oleellinen osa aineistoani, joten ne ovat vaikuttaneet vahvasti omasta asemastani, suhtautumisestani ja tunnemaailmastani ekokriisiin liittyen. Avaan seuraavaksi tiiviisti lähtökohtani, jotka ovat vaikuttaneet esityksen valmistamiseen, aineistooni kertyneisiin havaintoihin sekä teorian tulkintaan. Ekokriisi on laaja globaali kysymys, joka vaikuttaa ihmisiin hyvin eri tavoin riippuen esimerkiksi missä asuu tai millaisessa sosioekonomisessa asemassa tai elämäntilanteessa on. Käsittelen aihetta omasta perspektiivistäni ja tunnistan, että pystyn tarkastelemaan aihetta hyvin etuoikeutetusta näkökulmasta suomalaisena korkeakoulutettuna pääkaupunkiseudulla asuvana henkilönä. Asemani ja sijaintini ansioista en ole vielä kokenut ekokriisin vaikutuksia henkilökohtaisesti esimerkiksi sään ääri-ilmiöiden muodossa. Ympärilläni olevat yhteisöt ovat ympäristötietoisia, joten ekokriisiin liittyvä tieto on saavuttanut minut helpommin. Minulla on elämässäni myös henkisiä ja taloudellisia resursseja toimia arjessani ympäristöystävällisemmin.

Ajatteluani ja toimintaani ekokriisiin liittyen ohjaa kaksi näkökulmaa: tieteellinen tieto ja myötätuntoinen maailmasuhde. Tieteelliseen tutkimukseen perustuva tieto on kaiken toimintani sytyke, sillä se tekee näkyväksi sen ekologisen kriisin, jossa elämme, ja tuo esiin muutoksen välttämättömyyden. Esimerkiksi World Meteorological Organization eli WMO:n ilmastotilanneraportin *State of the Global Climate 2025* mukaan ihmisen aiheuttama ilmastonmuutos synnyttää jo monia sään ja ilmaston ääri-ilmiöitä kaikkialla maailmassa, kuten kylmä- ja helleaaltoja, tulvia, kuivuutta, metsäpaloja ja myrskyjä. Nämä ääri-ilmiöt aiheuttavat yhä suurempia haitallisia vaikutuksia sekä niihin liittyviä menetyksiä ja vahinkoja luonnolle ja ihmisille. (WMO 2026.) Tämä on vain yksi esimerkki lukuisista tieteellisistä raporteista, jotka kuvaavat ekokriisin vakavuutta.

Tieteellisen tiedon rinnalla ajatteluani ja toimintaani ohjaa myötätuntoinen tapa katsoa maailmaa. Myötätunto tarkoittaa minulle kykyä tunnistaa toisen kärsimys ja halua lievittää sitä. Myötätunto on voima, joka ajaa minua työskentelemään turvallisemman ja kestävämmän tulevaisuuden eteen. Katsoessani maailmaa myötätuntoisesti en voi

ohittaa ekokriisin liittyvää kärsimystä, joka näkyy niin kriisin johtaneissa syissä kuin sen vaikutuksissa. Esimerkiksi lihateollisuus aiheuttaa valtavaa kärsimystä eläimille. Sen minkä lisäksi se aiheuttaa ilmastonmuutoksen kiihtymisen kannalta merkittäviä päästöjä ja vie tilaa monimuotoiselta luonnolta (Stanford 2025).

Koen ekokriisistä suurta huolta ja ympäristöahdistusta, jotka vaikuttavat paljon näkemyksiini tarkastellessani ekologisia teemoja. Olimme työparimme kanssa tarkkoja, ettemme tuo ahdistuksen ilmapiiriä esitykseemme, koska työskentelimme lasten kanssa. On tärkeää, ettei lapsissa aiheuteta pelkoa ja toivottomuutta ympäristöteemoja käsitellessä. Tunnemaailmamme oli kuitenkin läsnä esityksen valmistusprosessissa, joten ne kuuluvat myös tässä kirjallisessa tutkielmassa.

Aineistoni analyysimenetelmänä käytin teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teoreettisessa sisällönanalyysissä aineistosta etsitään tutkimuksen taustalla olevan teoreettisen viitekehyksen perusteella tiettyjä asioita, aiheita tai käsitteitä (Hakala 2024, 99). Sisällönanalyysissä teemoittelin aineistoni ekososiaalisen taidekasvatuksen kolmen ulottuvuuden mukaan; kehollisuus, kuvittelukyky ja huolenpito. Niiden lisäksi minulla oli kaksi muuta yleisempää teemaa. Toinen teema oli ‘yleisesti teoriakehykseen liittyvät asiat’, jonka alle keräsin huomioita, jotka eivät suoraan liittyneet yksittäiseen ulottuvuuteen vaan yleisesti teoriakehykseen. Viimeinen teema oli ‘muut merkittävät asiat’, jotka olivat aiheita, jotka eivät suoraan liittyneet teoriakehykseen, mutta toistuvasti aineistossa useammin ja vaikuttivat käytännön opinnäytetyön prosessiin merkittävästi.

4.4. Taiteellis-pedagogisen käytännön osuuden toteutus

Valmistin taiteellis-pedagogisen käytännön osuuden työparina Ella Jokilehdon kanssa. Jokilehto on myös opiskelija teatteriohjeittajan maisteriohjelmassa ja käytännön osuus oli osa hänenkin opinnäytetyötänsä. Taiteellis-pedagoginen kokonaisuus sisälsi sekä *Metsän tutkijat* -esityksen että pedagogisen tehtäväpaketin. Opinnäytetyömme käytännön osa painottui esityksen valmistamiseen ja tehtäväpaketti oli sitä tukevaa toimintaa.

Työskentelimme Jokilehdon kanssa alkuvuonna 2025 samassa ryhmätyössä, jossa vierailimme ryhmämme kanssa eskarissa ja tehtävänämme oli valmistaa eskarilaisille jonkinlainen taiteellis-pedagoginen teos tai toiminta. Ryhmämme teki eskarilaisille metsän suojeluun liittyvän esityksellisen työpajan, jossa lapset auttoivat esittämiämme metsänhaltioita. Inspiroiduimme tästä työskentelystä Jokilehdon kanssa ja halusimme syventyä opinnäytetyössämme metsänsuojeluteemaan eskarilaisten kanssa. Halusimme myös kasvattaa muotoa esityksellisempään suuntaan, jolloin voisimme kehittyä teatteriesityksen elementtejä, hahmotyöskentelyä ja pedagogista toimintaa yhdistävän kokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa.

Aiempi hyvä kokemuksemme eskarilaisten kanssa innosti meitä valitsemaan heidät opinnäytetyömme esityksen kohderyhmäksi. Koimme lasten kanssa työskentelyn oman ammatillisen kehityksemme kannalta mielekkäänä. Teatterin taika - yhdessä luominen ja tarinoiden maailmaan heittäytyminen - syttyi minulle erityisesti lasten kanssa työskennellessä. Olen toiminut monen ikäisten lasten ja nuorten kanssa päiväkodeissa, kouluissa ja vapaa-ajan toiminnoissa, ja opinnäytetyö oli hieno tilaisuus syventää osaamistani ekososiaalisen taidekasvatuksen näkökulmasta. Eskarilaiset tuntuivat meille innostavalta kohderyhmältä osallistavalle esityksellemme. Eskarilaiset ovat vielä pieniä lapsia, jotka lähtevät helposti leikkiin ja mielikuvitteluun mukaan, joten osallistava esitys voisi toimia heille hyvin. Heidän tietonsa ja taidot luonnontieteisiin ja ympäristöön liittyen ovat kehittymässä ja he ovat pian siirtymässä kouluun opiskelemaan enemmän näitä teemoja. Meidän esityksemme ajoitus tuntui hedelmälliseltä ennen kouluun siirtymistä.

Esiopetus eli eskari kuuluu varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen kanssa oppimisen johdonmukaiseen kokonaisuuteen. Esiopetus on lapsen oikeus, ja lapsen tulee osallistua vuosi ennen oppivelvollisuutensa alkamista kunnan järjestämään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Lapset osallistuvat esiopetukseen yleensä 6-vuotiaina, ellei lapsella ole säädetty pidennettyä oppivelvollisuutta tai myöhemmin aloitettavaa perusopetusta. (Opetushallitus 2026a.) Vien mielelläni esityksiä ja taidepedagogista toimintaan päiväkoteihin ja kouluihin, koska näin työni tavoittaa mahdollisimman monia lapsia erilaisista taustoista. Kaikki lapset eivät pääse arjessaan teatteritaiteen ja –pedagogiikan äärelle, joten niiden vieminen suoraan lasten arkitiloihin lisää taiteen ja taidepedagogiikan saavutettavuutta.

Ymmärtääksemme paremmin kohderyhmäämme tutustuimme prosessimme alussa esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Siihen kuuluu sekä taide- että ympäristökasvatusta. Opetussuunnitelman tavoitteissa on monipuolinen ilmaisun muotojen tukeminen. Lasten tulee saada elämyksiä ja kokemuksia taiteesta sekä luovasta prosessista ja mahdollisuus kehittää erilaisia ilmaisun muotoja kuten musiikillista, kuvataiteellista, suullista ja kehollista ilmaisua (Opetushallitus 2015, 31). Esiopetuksen ympäristökasvatukseen tulee tarjota lapselle luontokokemuksia ja mahdollisuuden tutkia ja tutustua kasveihin, eläimiin ja luonnon ilmiöihin eri aistien ja havaintovälineiden kautta (Opetushallitus 2015, 37). Pyrimme, että osallistava esityksemme tukisi sekä taide- että ympäristökasvatukseen tavoitteiden toteuttamista. Lapset saivat kokemuksen teatteriesityksestä sekä omasta kehollisesta ja taiteellisesta ilmaisusta osallistavien osioiden kautta. Esityksen teema olisi suoraan ympäristökasvatukseen liittyvä ja ekososiaalinen taidekasvatus toisi eskarin ympäristökasvatukseen menetelmiä, joita siellä ei välttämättä ole vielä käytössä.

Helmi-lokakuun 2025 välillä syntyi esityksen tarinan pohjaidea, joka muodostui pitkälti vapaamuotoisissa keskusteluissa vapaa-ajallamme. Pohjatyöskentelymme aikana vietimme elokuussa viikonlopun mittaisen mökkireissun, jossa pääsimme työskentelemään metsän ääressä. Lokakuussa kävimme päiväretkellä Haltialan aarniometsässä. Metsissä työskennellessämme syvennyimme esityksemme ja opinnäytteidemme alustaviin aiheisiin ja käsitelimme omaa suhdettamme niihin. Lähestyimme aihetta erilaisia keho- ja aistiharjoituksilla, kirjoittamalla ja keskustelemalla sekä vain oleilemalla ja aistimalla ympärillämme olevaa metsää.

Varsinainen työskentelymme sijoittui ajalle 5.11.2025-4.2.2026, jonka aikana valmistimme käsikirjoituksen, harjoittelimme esityksen ja teimme tehtäväpaketin. Esitys perustui vahvasti lapsiyleisön osallistamiseen, joten halusimme ennen varsinaista esitystä testata esityksen kokonaisuutta ja osallistavia puolia yleisölle. Järjestimme koulullamme 3.12. avoimen läpimenon, johon osallistui ystäviämme ja ohjaava opettajamme. Esitimme kaksi koe-esitystä eskarissa 15.1. Saimme avoimesta läpimenosta ja eskarilaisten koe-esityksistä kokemusta ja palautetta, joiden avulla pystyimme tarkentamaan esitystämme ja sen toiminnallisten hetkien kuljetusta.

4.2. esitimme esityksen kahdelle eskariyleisölle. Toinen esitys oli taiteellisen-pedagogisen opinnäytetyömme tarkastettava osuus. 10. helmikuuta päätimme yhteisen

käytännön opinnäytetyömme työskentelyn päiväretkellä Haltialan aarniometsään, jossa reflektioimme prosessiamme ja keskustelimme kirjallisten opinnäytetöidemme teemoista. Toimimme prosessin aikana Jokilehdon kanssa tasa-arvoisena työparina, jossa molemmat toimivat kaikissa työrooleissa; käsikirjoittajina, ohjaajina, esiintyjinä ja muissa tarvittavissa tehtävissä. Teimme myös kaikki taiteellisen suunnittelun osa-alueet, kuten yksinkertaisen puuvastuksen ja äänisuunnittelun.

4.5. *Metsän tutkijat* - osallistava teatteriesitys

Metsän tutkijat –esityksen tavoitteena oli vahvistaa lasten luontosuhdetta ja luonnonsuojeluhallua. Kuten avasin luvussa 2 minulle ja työparilleni oli oleellista, ettemme keskity esityksessämme vain arkipäiväisiin ympäristötekoihin, vaan pyrkimyksemme oli edistää ihmisen asemaa monilajisen yhteisön huolta pitävänä ja vastuullisena jäsenenä. Rajasimme esityksen aiheeksi monimuotoisuuden kaventuminen metsissä. Monimuotoisuus valikoitui aiheeksemme hyvin aikaisessa vaiheessa, kun se nousi luontaisesti esiin alustavista tarinaideoistamme. Aiheina monimuotoisuus ja luontokato toivat tarinan tasolla näkyväksi ekososiaalisen kasvatuksen kannalta tärkeitä lähtökohtia: monilajisen yhteisön yhteenkietoutuneisuutta ja elämän kannalta välttämätöntä keskinäisriippuvuutta.

Valitsimme tarkastelun kohteeksi pohjoiset havumetsät, koska se olisi tuttu ja konkreettinen ympäristö monille lapsille. Emme esityksen aikana määritelleet sanallisesti, millaisia metsiä käsittelemme, mutta havumetsät ja niiden eliöt näkyivät esimerkiksi kuvakorteissamme, joita käytimme esityksessämme. Tehdessämme taustatutkimusta monimuotoisuudesta tutustuimme muun muassa Pihla Soininmaan (2020) kirjoittamaan oppaaseen *Ihme ja kumma -Luonnonkirjoja varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen*. Se on ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomi ry:n julkaisema opettajille ja kouluttajille suunnattu opas. Maapallon elämä on riippuvainen monimuotoisesta luonnosta, sillä se mahdollistaa muun muassa hapen, ravintoa ja puhdasta makeaa vettä (Soininmaa 2020, 12). Luonnon monimuotoisuus eli luonnonkirjo koostuu kolmesta eri tasosta: elinympäristöjen, lajien ja yksilöiden eli geneettisestä monimuotoisuudesta (Soininmaa 2020, 8). Rajasimme esityksemme aiheeksi lajien monimuotoisuuden eli sen, että ympäristössä on monia erilaisia lajeja.



Kuva 2. Kuvakaappaus ennakkovideossa, jossa näkyy esityksen hahmot Kikka (vasemmalla, Ella Jokilehto) datakeräimen kanssa ja Voltti (oikealla, minä Mirkka Maarajärvi) tietokirjan kanssa.

Esityksen tarinassa kaksi hahmoa, Kikka ja Voltti, matkustavat Maapallolle kaukaa toiselta planeetalta. Heidän kotiplaneetta Ruuruu on vaikean tilanteen edessä: planeetan asukkaat eivät ole pitäneet huolta luonnosta ja he ovat pikkuhiljaa tuhonneet kaikki metsät. Elinkelpoinen planeetta tarvitsee metsiä, jotta planeetan asukkaat ja eläimet voivat elää siellä. Kikalla ja Voltilla on erittäin vanha tietokirja, joka on planeetta Ruuruun viimeinen metsistä kertova kirja. Muut metsien tietokirjat ovat tuhoutuneet ajan saatossa ja valitettavasti viimeinenkin kirja on jo todella huonossa kunnossa ja siitä puuttuu monta sivua. Nyt Kikka ja Voltti keräävät datakeräimeensä kirjasta puuttuvaa tietoa metsistä ja niiden suojelusta. He tarvitsevat siihen apua ja lähtevät etsimään avaruudesta toista planeettaa, jossa on vielä metsiä. He haluavat tavata henkilöitä, jotka ovat käyneet metsissä ja voivat kertoa niistä lisää tietoa.

Esityksen kesto oli noin 45 minuuttia ja osallistujamäärä oli 6–11 lasta kerrallaan. Esitys oli osallistava ja hahmot kutsuivat lapsia tutkimaan metsää kanssaan. Esityksen aikana lapset pääsivät toimimaan asiantuntijoina, jotka opettavat hahmoille muun muassa, millaisia eliöitä metsissä on ja mikä outo “metsäartefakti” (eli käpy) on. Metsän tutkiminen tapahtui teatteripedagogisilla menetelmillä esimerkiksi kehollisilla harjoitteilla ja asettumalla erilaisten metsän eliöiden hahmoihin. Avaan näistä

konkreettisia esimerkkejä luvussa 5, jossa analysoin aineistoni perusteella, miten toteutimme ekososiaalisen taidekasvatuksen ulottuvuuksia esityksessämme.

Mietimme työparini kanssa prosessimme alkuvaiheessa, mikä lopullinen lopputulos tulee olemaan. Onko kyseessä enemmän esitys, draamaseikkailu vai joku muu menetelmä? Draamaseikkailun tavoitteena on oppia käsiteltävästä aiheesta kokemuksellisen toiminnan kautta. Toiminta tapahtuu tarinan kaarella ja toiminnan ohjaaja toimii tarinan oppaana. Osallistujat saavat tarinaan sopivan roolin, jonka kautta he pääsevät ratkomaan ongelmaa, joka liittyy käsiteltävään aiheeseen. *Metsän tutkijoissa* oli paljon samaa kuin draamaseikkailussa, koska tarinan hahmot kutsuvat lapset ratkomaan ongelmaa kanssaan ja oppiminen tapahtuu tarinan ja toiminnallisuuden kautta. Kutsumme teostamme kuitenkin osallistavaksi esitykseksi, koska se noudatti käsikirjoitettua tarinaa ja sisälsi paljon esityksellisiä hetkiä. Esityksessä vuorottelivat kohtaukset, joissa oli etukäteen harjoittelemamme repliikit ja toiminta, sekä osallistavat osuudet, joissa lapset pääsivät osallistumaan toimintaan. Pysyimme koko esityksen ajan Kikan ja Voltin hahmoissa ja ohjasimme pedagogisen toiminnan hahmojemme kautta. Esityksessä oli jatkuvasti läsnä improvisaatiota, koska emme voineet etukäteen tietää, miten lapset osallistuvat toimintaan tai millaisia reaktioita, kommentteja tai kysymyksiä heiltä saamme. Yritimme ennakoida tätä suunnittelemalla ja harjoittelemalla kohtauksista hieman erilaisia variaatioita, joita voisimme soveltaa lasten reaktioiden ja toiminnan mukaan.

Osallistavaa esitystä tuki pedagoginen materiaalipaketti, jonka lähetimme etukäteen ennen esitystä eskariryhmien opettajille. Se sisälsi ennakko- ja jälkitekijöitä, joiden tarkoitus oli laajentaa esityksen maailmaa ja tuoda sen teemoja myös eskarin muuhun arkeen. Tehtäväpakettiin kuului ennakko- ja jälkivideo, jotka toimivat osana esityksen tarinaa. Muuten tehtäväpaketti ei keskittynyt taideperustaiseen toimintaan, vaan se sisälsi helppoja ja matalan kynnyksen toiminnallisia harjoitteita, jotka sopisivat muuhun eskarissa tapahtuvaan ympäristökasvatukseen.

Ennakkotehtäviin kuului video, jossa hahmot esittelevät itsensä ja ongelmansa ja pyytävät eskarilaisilta apua. He kertovat saapuvansa pian eskariin ja toivovat lasten tutkivan metsiä ennen sitä. Videon lisäksi eskarin opettaja voi valita ennakkotehtävistä harjoitteita, joiden avulla he voivat tarkastella ja tutkia metsää ja siihen liittyviä asioita. Tehtävissä oli myös ehdotus metsä- tai ulkoiluretkestä, jos se on ryhmälle mahdollinen.

Hahmot ihmettelevät kirjassa olevaa kuvaa oudosta “metsäartefaktista” eli kävystä. Puuttuvien sivujen takia he eivät tiedä, mikä se on ja pyytävät lapsia selvittämään asiaa ja mahdollisesti jopa tuomaan heille sellaisia. Esityksen aikana käpyjä tutkitaan aistiharjoituksessa.



Kuva 3. Kuvakaappaus ennakkovideossa, jossa Kikka ja Voltti esittelevät kuvaa mysteerisestä “metsäartefaktista” eli kävystä.

Jälkitehtävissäkin oli video, jossa hahmot lähettävät terveisiä kotiplaneetaltaan ja istuttavat ensimmäisen puun siemenen lasten neuvojen mukaan. Jälkitehtävät keskittyivät luonnonsuojeluun viiden erilaisen teeman kautta: eläimien ja kasvien monimuotoisuus, kohtuullinen kulutus, energian ja veden säästäminen, roskat ja kierrätys sekä vaikuttaminen. Eskariopettaja pystyi valita haluamansa teemat ja niihin liittyviä konkreettisia harjoitteita ja tekoja, joita he voivat tehdä lasten kanssa.

5. Ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta osallistavassa esityksessä

Analysoin tässä luvussa aineistostani nousseita havaintoja, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni, miten ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta – kehollisuus, kuvittelukyky ja huolenpito – toteutuivat *Metsän tutkijat* -esityksessä. Tuon esille konkreettisia esimerkkejä, miten ulottuvuudet olivat läsnä esityksessämme. Tarkastelen niihin liittyviä mahdollisuuksia, haasteita ja oivalluksia, joita prosessimme aikana nousi.

5.1. Kehollisuus

Ekososiaalisen taidekasvatuksessa kehollisuutta tarkastellaan maailmassa olemisena. Vahvistamalla kokonaisvaltaista ja moniaistillista kehollisuutta pystymme tunnistamaan yhteytemme monilajiseen yhteisöön. Kuten Foster ja kollegat kuvailevat esteettis-eettisen taidekäsitteksen mukaan taidon kehittämisen olevan valppauden, havaitsemisen ja tunnistamisen harjoittamista (Foster ym. 2022, 122), näen myös maailman kokemisen kokonaisvaltaisen kehollisuuden olevan harjoitettava taito. Jokainen meistä on jo kehollinen olento, mutta voimme harjoittaa ja syventää kykyämme aistia ja havaita maailmaa ja olla osana sitä monipuolisten ja moniaististen kehon kokemusten kautta. Taidelähtöisillä menetelmillä on merkittävä potentiaali kehollisuuden vahvistajina sen aisteja, ajatuksia ja tunteita herkistävien ominaisuuksien ansiosta.

Olen pyrkinyt vastaamaan itselleni, miten voin edistää kehollisuutta konkreettisesti teatteripedagogisessa toiminnassa, joka pyrkii edistämään ekososiaalista taidekasvatusta. Teatteripedagogisessa kontekstissa kehollisuus näyttäytyy keskeisenä, koska monet menetelmät hyödyntävät kehon läsnäoloa, liikettä ja aisteja. Olen kuitenkin pohtinut, miten tunnistan toiminnan, joka vahvistaa kokonaisvaltaista kehollista olemista, pelkän liikkumisen ja toiminnallisuuden sijaan. Kehollisuuden tukeminen ei ole sama asia kuin liikunnallisuuden lisääminen, vaikka ne voivatkin jossain tilanteissa toteutua yhtä aikaa. Eeva Anttilan mukaan kehollinen toiminta voi olla ulospäin näkyvää liikettä tai näkymätöntä, sisäistä liikettä kuten kehon aistimuksia, kokemuksia tai fysiologisia muutoksia. (Anttila 2013, 31, 44.) Esimerkiksi hengitys- tai

läsnäoloharjoitukset ovat kehollista toimintaa, vaikka ne eivät synnytä ulospäin näkyvää liikettä.

Oman näkemykseni mukaan kehollisuus toteutuu pedagogiikassa, kun keho-mieli-kokonaisuus on toiminnassa mukana, eikä kyseessä ole vain kehon ulkoisesta ja irrallisesta liikkeestä. Toiminta ei ole vain motorista kopioimista vaan se on yhteydessä kokijan omaan aisti- ja kokemusmaailmaan. Teatteripedagogiikassa tämä tarkoittaa minulle, että osallistuja löytää omat keholliset reitit aiheen ja teatteriharjoitteen äärellä. Reitti voi olla esimerkiksi fyysinen liike, aistikokemus tai mielikuva. Harjoitteissa ei ole oikeaa tapaa liikkua tai olla, vaan monimuotoiset tavat – niin näkyvät ja näkymättömät tavat – liikkua, kokea ja ilmaista kuuluvat keholliseen teatteritoimintaan.

Kehollisuus oli jo alusta asti läsnä esityksemme suunnittelusta. Esityksemme osallistaa lapsia voimakkaasti. Esityksen hahmot eivät vain kyselleet lapsilta neuvoa ja keskustelleet heidän kanssaan, vaan kutsuimme lapset tutkimaan erilaisia metsän eliöitä teatteripedagogisten kehollisten harjoitteiden kautta. Jos olisimme tehneet tavanomaisemman esityksen, jossa lapset ovat katsojia, jotka istuvat paikoillaan ja seuraavat esitystä, kehollisuus ei olisi ollut niin itsestäänselvä osa esitystämme. Kehollisuus voi tietenkin toteutua myös esityksissä, jossa katsoja ei liiku, koska esitykset voivat herättää hyvin voimakkaita kehollisia kokemuksia esimerkiksi rikkaan moniaistisuuden ja voimakkaiden tunnetilojen kautta. Kuitenkin kohderyhmämme nuoren iän takia liikkeelliset ja aisteja hyödyntävät harjoitteet toimivat hyvin mukaansatempaavana kehollisena toimintana.

Liikkeellisissä harjoitteissa tutkimme muun muassa puun elinkaarta kasvamalla siemenistä puiksi ja tutuistuimme erilaisiin metsän eliöihin asettumalla heidän rooleihinsa. Monet lapset leikkivät arjessaan leikkejä, joissa he leikkivät esimerkiksi kissoja ja koiria, joten metsän kasvien ja eläinten hahmoihin asettuminen sujui lapsilta luonnostaan. Liikkeellisten harjoitteiden lisäksi lähestyimme kehollisuutta myös herättelemällä osallistujien aistikokemuksia. Fosterin ja kollegoiden mukaan kokonaisvaltainen kehollisuus ja aistiharjoitteet voivat suunnata huomiotamme omista sisäisistä tuntemuksistamme kohti minän ja toisen vastavuoroista suhteisuutta (2022, 124). Tutustuimme lasten kanssa käpyihin tutkimalla niitä vuorotellen eri aisteille: tunto-, näkö-, kuulo- ja hajuaistilla – makuaistin kohdalla lapset kertoivat esityksen hahmoille, ettei kävyt ole syötäviä, joten emme maistaneet niitä.

Kehollisuus tuki omassa pedagogisessa työssäni tärkeää elementtiä, inklusiivisuutta. Varhaiskasvatustilain mukaan inklusiivisiin periaatteisiin kuuluu kaikkien lasten yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus (Opetushallitus 2026b). Pysin itse omassa työskentelyssäni inklusiivisuuteen muun muassa suunnittelemalla pedagogisen toiminnan niin, että siihen voi osallistua lapset erilaisilla kulttuuri- ja kielitaustoilla sekä fyysisillä ja psyykkisillä toimintakyvyillä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, millaisia harjoitteita valitsen ja miten ohjeistan ne.

Inklusio yhdistyy minulle myös vahvasti ekososiaaliseen kasvatukseen. Ekologisten kysymysten lisäksi ekososiaalinen sivistys pyrkii rakentamaan myös sosiaalisesti kestävä elämäntapaa (KEKO 2015, 32 ja 34). Sosiaaliin kysymykseen liittyy se, miten pidämme huolta siitä, että kaikki pystyvät osallistua. Ekososiaalisessa sivistyksessä puretaan kahtiajakoisuutta esimerkiksi minä-toinen, ihminen-eläin ja keho-mieli jaottelussa (Foster ym. 2022, 123). On tärkeä pohtia, miten kasvatamme niin, ettemme jaottele opettaessamme lapset pystyviin ja ei-pystyviin, vaan luomme toimintaa, johon kaikki voivat osallistua.

Inklusion näkökulmasta kehollisuus toimii erityisen hyvin kohderyhmällemme ekososiaalisen sivistyksen ja ympäristökasvatuksen toteuttamiseen. *Metsän tutkijat* -esityksessä kehollisuus tuki keskittymiseen liittyviä haasteita sekä kielellisiä rajoitteita. 45 minuutin esitys vaati nuorilta eskarilaisilta pitkäkestoista keskittymiskykyä, mikä voi olla haasteellista erityisesti lapsille, joilla on keskittymisen haasteita. Lapselle voi olla haastavaa istua staattisesti ja seurata esitystä sen sijaan, että hän saa liikkua ja osallistua toimintaan. Kehollisuudella on mahdollista monipuolistaa taiteelliset ja pedagogiset kokemukset ja tehdä niistä helpommin lähestyttäviä erilaisille osallistujille.

Esiopetuksessa on hyvä ottaa huomioon, että monissa päiväkodeissa on useita lapsia, joiden äidinkieli ei ole suomi ja he vasta opettelevat kieltä tai heillä on muita kielellisiä rajoitteita. Vaikka esityksemme sisälsi paljon puhetta, halusimme varmistaa, että jokainen lapsi voi olla jollain tavalla esityksessä mukana. Huomioimme kielellisiä tarpeita kuvakorteilla, joilla tuetaan lapsen ymmärrystä ja jotka ovat laajasti käytössä varhaiskasvatuksessa. Esityksessä oli tärkeässä osassa tietokirja metsistä, jonka avulla pystyimme luontevasti lisätä kuvallista tukea esitykseen. Tutkimme kirjaa yhdessä lasten kanssa ja inspiroiduimme siinä olevista kuvista seuraavaa harjoitetta varten.

Lasten kanssa tehtävä toiminta ja harjoitteet olivat kehollista, jolloin niihin pystyi osallistumaan myös kommunikoimatta verbaalisesti.

Kehollista toimintaa tehdessä on tärkeä huomioida inklusiivisuus fyysisen toimintakyvyn kautta. Harjoituksia suunnitellessa pyrimme huomioimaan, miten niihin pystyisi osallistumaan mahdollisimman moni lapsi. Suunnittelimme ohjeistuksiin erilaisia sovelluksia, joita voisimme hyödyntää, jos huomaamme lapsella jotain rajoitteita osallistumisessa. Esimerkiksi yksi kehollinen harjoite oli kuvitella olevansa siemen, joka on mullassa ja saa siitä ravinteita. Siemenestä kasvaa pieni verso, joka kasvaa taimenen kautta lopulta puuksi. Sen sijaan, että antaisimme tarkkoja ohjeita, millaiseen asentoon kehon pitäisi asettua, pyrimme ohjeistamaan laajemmin tulkittavaan muotoon kuten “millainen pieni siemen sinä olet tänään” tai “ole niin pieni kuin tänään pääset”.

Avoimempi ohjeistus tarjoaa erilaisille kehoille mahdollisuuden toteuttaa liikettä keholle sopivalla tavalla, minkä lisäksi se mahdollistaa vapautuneemman tulkinnan. Tarkoitus ei ollut, että lapset toteuttavat tarkkaa liikesarjaa, vaan kyseessä oli heidän oma kehollinen tutkimuksensa puuksi kasvamisesta. Osallistuimme itsekin harjoitteeseen, koska aikuisen osallistuminen harjoitukseen kannustaa lapsia myös osallistumaan. Lisäksi inklusion kannalta oli oleellista, että näytimme omalla kehollemme, mitä teemme, jotta lapset voivat seurata toimintaa kuvatuen ja toiminnallisen esimerkin avulla, vaikka he eivät ymmärtäisi verbaalisia ohjeita.

Samalla kuitenkin pelkät suulliset avoimemmat ohjeet voisivat tarjota lapsille enemmän tilaa omaan keholliseen tutkimiseen ja tulkintaan. Halusimme tietoisesti välttää asetelmaa, jossa lapset kokisivat tehtävällä olevan yksi oikea suoritustapa, jolloin heidän pitää toistaa aikuisen antamaa mallia. Pyrimme löytämään työskentelyssämme tasapainon inklusiivisen ja selkeän ohjeistuksen sekä vapaan ja lasten omaa tulkintaa ruokkivan ohjeistuksen välillä. Sovimme etukäteen, että me kaksi toteutamme puuksi kasvamisen eri tavoin, jotta annamme esimerkkeinä kaksi erilaista versiota. Vaikka lapset usein seurasivat meitä, havaitsimme myös monenlaisia, toisistaan poikkeavia tapoja tulkita puuksi kasvamista.

Kehollisuuden inklusiivisuutta pohtiessani ymmärsin vahvemmin, ettei kehollisuus tarkoita aina fyysistä näkyvää liikettä. Olen ymmärtänyt hyvin esimerkiksi hengitys- ja

läsnäoloharjoitteiden kautta, miten kehollisuus voi olla sisäistä, mutta ymmärrykseni syveni, miten sisäinen kehollisuus voi näkyä teatteripedagogiikassa myös muilla tavoin. Moni lapsi tulkitse siemenenä olemista asettumalla pieneksi keräksi lattialle, mutta esitykseen olisi voinut osallistua lapsi, joka ei olisi pystynyt asettumaan tähän asentoon. Hän olisi kuitenkin voinut tutkia siemenestä kasvamista kehollisen kokemuksen kautta. Foster ja kollegat puhuvat kehollisesta kokemuksesta ja kuvittelukyvystä (2022, 125) ja teatteritaide- ja pedagogiikka ovat erittäin hyviä kehollisen tutkimisen ja kuvittelun menetelmiä. Asetuimme siemenen rooliin, mikä ei tarkoita pelkästään siemenen muodon imitointia, vaan siemenenä olemista ja maailman kokemista siemenenä. Millainen kokemus siemenenä oleminen on, vaikka en suuremmin liikuttaisi kehoani? Miten voin kuvitella ja kokea kehossani puuksi kasvamisen tunteen?

5.2. Kuvittelukyky

Kuvittelukyky yhdistää aistillista, emotionaalista ja kognitiivista tietoa (Foster ym. 2022, 123) ja tällainen monipuolinen kuvittelukyky on läsnä teatterissa tarinoiden, tunnelmien ja moniaistillisten kokemusten kautta. Tämä oli nähtävillä myös meidän *Metsän tutkijat* -esityksessä. Teatterissa asetetaan yhteisen kuvittelun äärelle, kun esityksen maailma ja hahmot heräävät eloon esiintyjissä ja yleisössä. Erityisesti lasten kuvittelukyky on voimakasta ja mukaansatempaavaa. Tämä on ymmärrettävää, ovathan lapset jatkuvasti leikkien kautta kuvittelun äärellä. Vaikka esityksemme visuaalinen suunnittelu rajoittui yksinkertaisesti toteutettuun puvustukseen ja tarpeistoon, lapset heittäytyivät mukaan esitykseen maailmaan ja olivat siitä kiinnostuneita. Heitä mietittytti esimerkiksi millaisella avaruusaluksella esityksen hahmot ovat matkustaneet toiselta planeetalta Maapallolle. Lapset eivät tarvitse paljon viritystä, jotta heidän kuvittelukykyä aktivoituu.

Kuvittelukyky liittyy luontevasti teatteriin ja teatteripedagogiikkaan, mutta jotta se olisi juuri ekososiaalisen taidekasvatusta tukevaa kuvittelukykyä, se ei voi toistaa menneisyyden totuuksia ja dystooppisia tulevaisuuskuvia. Sen tulee perustua muutokseen ja toisintekemiseen kohti kestävämpää tulevaisuutta. (Foster ym. 2022, 119.) Alkuperäisessä esitysideassamme hahmot saapuisivat tulevaisuudesta aikakoneella hakemaan lapsilta neuvoja, koska tulevaisuudessa maapallolla ei ole enää metsiä. Tarkoitus oli, että lasten apu vaikuttaa konkreettisesti tulevaisuuteen esimerkiksi

niin, että katsomme lasten kanssa videokuvaa tulevaisuudesta ja näemme, miten metsät voivat paremmin lasten toiminnan seurauksena. Jos toimimme nyt toisin, myös tulevaisuus muuttuu.

Vaihdoimme kuitenkin aikamatkustamisen avaruusmatkailijoihin. Osittain syynä oli kohderyhmä, koska planeetalta toiselle matkustaminen oli aikamatkustusta selkeämpi selittää esimerkiksi kuvakorttien avulla. Pohdimme myös, minkälaista maapallon tulevaisuutta kuvittelemme ja esittelemme lapsille. Vaikka esityksen lopuksi olisi valoisampi tulevaisuudenkuva, esityksen lähtötilanne olisi kuitenkin dystooppinen. Erityisesti lasten kanssa halusimme olla tarkkoina, ettemme luo pelottavia mielikuvia maapallon tulevaisuudesta, joka voisi tarttua lapsien mieliin. Päätimme etäännyttää tarinaa ja loimme planeetta Ruuruun, jonka puut on kaadettu ja metsät tuhoutuneet.

Tarkastelen kuvittelukykyyn liittyvää toisintekemisen ajatusta toisinnäkemisen kautta: näemme maapallon arvon ja tunnistamme, miten arvokasta, kiehtovaa ja merkittävää sen monimuotoinen luonto on. Tämä toisinnäkeminen tuo erilaista näkökulmaa ajatukseen, jossa maapallon luonnon monimuotoisuutta pidetään itsestäänselvyytenä ja sen tarjoamia resursseja loppumattomina. Esityksen tarinassa hahmot lähtivät etsimään avaruudesta apua ja he löytävät Maapallon, joka on kaunis sininen planeetta, jossa on vielä vihreää jäljellä. He ovat tohkeissaan ja loputtoman uteliaita oppimaan lapsilta lisää maapallon luonnosta. Foster ja kollegat kirjoittavat nykyaikaisen ja taidekasvatuksen menetelmien lisäävän uteliaisuutta, luovuutta, yhdessä ihmettelyä ja keksimisen iloa, jotka tekevät toivotunlaisen tulevaisuuden kuvittelun mahdolliseksi (Foster ym. 2022, 125). Innokkaiden ja uteliaiden hahmojen kautta tavoittemme oli aikuisina tarjota esimerkkiä arvostavasta ja ihmettelevästä asenteesta, jota luontoon kohtaan voi tuntea.

Ymmärrän ekososiaalisen taidekasvatuksen pyrkimyksen vahvistaa kykyä kuvitella toisenlaisia, kestävämpiä tulevaisuuksia. Samalla tunnistan omassa ajattelussani tähän liittyvän jännitteen. Ekokriisin tilanne on erittäin vakava ja siihen liittyvä uutisointi on harvoin toivoa herättävää. Samalla kun World Meteorological Organization ja muut tieteeseen nojaavat tahot painottavat ilmastonmuutoksen hillitsemisen välttämättömyyttä (mm. Ilmastotilanneraportti WMO 2026), mielestäni poliittiset päätökset ja globaali yhteistyö eivät pyri ratkaisemaan ekologisia kriisejä niiden vaatimalla kiireellisyydellä. Tällöin minusta tuntuu epärealistiselta ja haastavalta

kuvitella toisenlaisia tulevaisuuksia, joissa kulutusorientoituneen maailman järjestys olisi muuttunut radikaalisti.

Vaikka meidän tekijöiden toiveikkuus ekokriisissä on välillä hyvin koetuksella, meille oli tärkeää, että käsittelemme aihetta lasten kanssa positiivisen kautta. *Ihme ja kumma - Luonnonkirjoja varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen* –oppaassa korostetaan, ettei lapsen kuulu kantaa huolta ja pelkoa ympäristökriiseistä ja monimuotoisuuden heikkenemisestä. Tärkeintä on lisätä lasten arvostusta ja ymmärrystä luonnonkirjosta ja tuoda esille, että kaikki voivat toimia suojella monimuotoisuutta sen heikentämisen sijaan. (Soinnunmaa 2020, 18, 24.) Pohdimme paljon esitystä tehdessä, millä tavalla annamme toiveikkuutta aiheeseen. Tuntui valheelliselta väittää, että kaikki varmasti järjestyy planeetta Ruuruulla, kun hahmot palaavat sinne istuttamaan puita. Yritimme luoda toiveikkuuteen varovaisemman sävyn: sen sijaan, että toteamme kaiken kääntyneen hyväksi, hahmot pyrkivät toimimaan ratkaisua kohti ja he jäävät toivomaan, että se auttaa vielä pelastamaan metsät. *“Toivottavasti tämä onnistuu!”* toteavat hahmot jälkivideolla, jossa he istuttavat ensimmäisen siemenen planeetta Ruuruulla.

Foster ja kollegat (2022, 124) viittaavat Varton (2003) ajatteluun kirjoittamalla “jos vain toistaa sitä, minkä jo järkipäisesti tietää, kuvittelukykyinen ja luova potentiaali jää käyttämättä”. Joudun itsekin taiteilija-pedagogina taistella sitä vastaan, etten yritä liikaa järjellistää ekokriisiin liittyviä haasteita ja tunteita. Jarrutan kuvittelun, luovuuden ja yhdessä löytämisen potentiaalin, kun päädyn samoihin vanhoihin huoli-ajatusten kehiin. Toisaalta projektimme loppurefleksiossa puhuimme työparini kanssa toivosta ja totesin, että ehkä meissä on vielä jotain toivoa jäljellä. Emme varmaan olisi tehnyt tätä projektia, jos kaikki toivo olisi mennyttä. Foster ja kollegat toteavat, että elämän mielekkyyttä vahvistava utopia tarvitaan, kun tulevaisuus näyttää epävarmana ja jopa dystooppiselta (2022, 127). Ekososiaalinen taidekasvatus haastaa minua itseäkin kuvittelemaan parempaa maailmaa sekä tunnistamaan itsessäni olevaa toivoa.

5.3. Huolenpito

Jo *Metsän tutkijat* -esityksen lähtötilanteen voi nähdä huolenpidon kautta. Tarinan hahmot kertovat kotiplaneettansa ongelmasta ja he pyytävät lapsilta apua ongelman selvittämiseen. Olen aiemminkin lasten kanssa työskennellessä huomannut lasten voimakkaan empatian ja myötätunnon. Sama toteutui myös esityksessämme. Lapset

ovat alttiita auttamaan, kun heiltä pyytää apua. Lapset myös reagoivat empaattisesti toisen pahaan mieleen ja moni lapsi lohduttaa spontaanisti toista. Hahmot olivat läpi esityksen innokkaita, uteliaita ja hauskoja, mutta halusimme yhden kohtauksen, jossa tuomme esiin muitakin tunteita. Pohjimmiltaan esityksen aihe on vakava ja siihen voi liittyä vaikeitakin tunteita. Tutkittuaan lasten kanssa metsää toisella hahmoista, Kikalla tulee surullinen olo siitä, ettei heidän kotiplaneetallansa ole metsiä. Lapset lohduttivat Kikkaa Voltin kanssa. Tämä oli aina herkkä ja kaunis hetki, koska silloin näki lasten luontaisen empatiakyvyn.

Jäin pohtimaan, saimmeko herätettyä tarpeeksi myös muihin kuin ihmisiin suuntaavaa huolenpitoa. Lapsista näki, että he kokivat empatiaa Kikkaa ja Volttia kohtaan ja he olivat valmiita auttamaan hahmoja planeetta Ruuruun ongelman ratkomisessa. Emme määritelleet, olivatko esityksen hahmot ihmisiä, sillä puhuimme olevamme planeetta Ruuruun asukkaita. Uskon kuitenkin, että lapset mielsivät meidät ihmisiksi, koska visuaalisesti näytimme ihmisiltä.

Hahmot kertoivat lapsille, ettei kasvittomalla planeetalla voi elää ja siksi planeetta Ruuruu on pulassa. Vaikka yritimme tuoda esiin, ettei eläimetkään selviä planeetalla ilman monimuotoista luontoa, jäin kuitenkin miettimään, saimmeko laajennettua ongelman ihmiskeskeisyyttä tarpeeksi muihinkin elollisiin. Tunnen usein monimuotoisuuden liittyvän keskustelun keskittyvän siihen, miten tärkeää monimuotoinen luonto on ihmisen selviämisen kannalta. Se on tietenkin totta, mutta minusta olisi tärkeää myös muistuttaa, että koko monilajisella eliöstöllä on itseisarvo ja on tärkeää suojella monimuotoisuutta kaikkien sen eliökunnan jäsenten kannalta. Foster ja kollegat kirjoittavat, että huolenpidon heräämiseksi on oleellista, että tunnistamme muidenkin kuin ihmisten itseisarvon ja taiteen kokemisen ja tekemisen tulisi olla kokemus, joka ei arvota ihmistä yli muiden, vaan jossa kaikki elämä kietoutuu yhteen (2022, 125).

Aivan prosessimme alussa pohdimme työparini kanssa empatiaa, huolenpitoa ja toimijuutta. Kirjoitin muistiinpanoihini ajatuksen "empatia + toimijuus = huolenpito". Ajatukseni oli, ettei pelkkä empatia riitä, vaan tarvitsemme toimijuutta, jotta empatia muuttuu huolenpidoksi. Huolenpito viittaa minulle aktiiviseen toimintaan: pitää huolta. Voimme kokea paljon empatiaa toista kohtaan, mutta se ei vielä tarkoita, että toimintamme on huolenpitoa. Tästä esimerkkinä olen pohtinut, miten ihmiset sanovat

olevansa eläinrakkaita, mutta heidän toiminnastaan näkee itsekästä rakkautta, kun he esimerkiksi syövät lihaa, käyvät eläintarhoissa ja jättävät koiransa yksin kotiin moniksi tunneiksi ilman virikkeitä. Moni näistä eläinrakkaista ihmisestä varmasti sanoo kokevansa empatiaa eläimiä kohtaan, mutta minne asti eläinrakkaus ja empatia ulottuu? Koiriin ja kissoihin? Entä lehmään ja sikaan? Rottaan tai hämähäkkiin? Entä jos välittämisen ja huolenpidon pitäisi ulottua kasveihin?

Arto O. Salonen ja Marjatta Bardy esittelevät artikkelissaan *Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen* ekososiaalisen sivistyksen arvot, jotka ovat vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (2015, 8). Minulle vastuullisuuden ajatus linkittyy ekososiaalisen taidekasvatuksen huolenpidon ulottuvuuteen. Meidän tulee tunnistaa, miten olemme vastuussa pitämään huolta toisistamme ja planeettamme luonnosta ja kantokyvystä. Salonen ja Bardy kirjoittavat erityisesti ihmisten välisestä vastuusta, miten huolenpidon piiri pitää laajentaa maailmanlaajuiseksi, koska olemme globaalin talouden kautta yhteydessä toisiimme. Meidän pitää ottaa vastuuta myös tulevista sukupolvista, jotta emme jätä heidän kannettavaksi paisuneita ekologisia, sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia. Salonen ja Bardy tuovat esiin, että sosiaalinen ja ekologinen vastuu kietoutuvat toisiinsa. Toisesta ihmisestä vastuuta ottava yksilö ottaa vastuuta myös luonnosta, ja vastaavasti luonnosta huolta pitävä huolehtii myös ihmisistä. Heidän mukaansa kasvattajan näkökulmasta riittää, että pystyy herättää ihmisen vastuullisuutta joko muista ihmisistä tai luonnosta, koska silloin vastuullisuus laajenee myös ihmisistä luontoon tai toisinpäin. (Bardy ja Salonen 2015, 8.)

Omasta näkökulmastani tämä ajatus kuulostaa osittain uskottavalta, koska en ole tavannut monia ihmisiä, jotka kokisivat vastuullisuutta sosiaalisista ongelmista, mutta eivät kokisi minkäänlaista vastuuta ekologista ongelmista tai toisin päin. Toisaalta ekologisesta vastuusta näen, että meillä on silti vielä paljon tehtävää, jotta muiden kuin ihmisten itseisarvo tunnustettaisiin ja se todella vaikuttaisi siihen, miten pidämme huolta monipuolisesti ja laajasti koko elonkirjosta. Tämä voi tarkoittaa sitä, että meidän pitää oppia asettamaan muun kuin ihmisen huolenpito ihmisen halun, nautinnon, helppouden ja taloudellisen edun edelle.

Joskus ihmisen ja muun elonkirjon rinnakkain elo ei ole mutkatonta, mutta juuri silloin meidän tulee tunnistaa ihmisen valta-asema ratkaisun etsijöinä ja toteuttajina. Ymmärrän, että ihmisten henki ja terveys arvotetaan ensisijaisen tärkeäksi, mutta

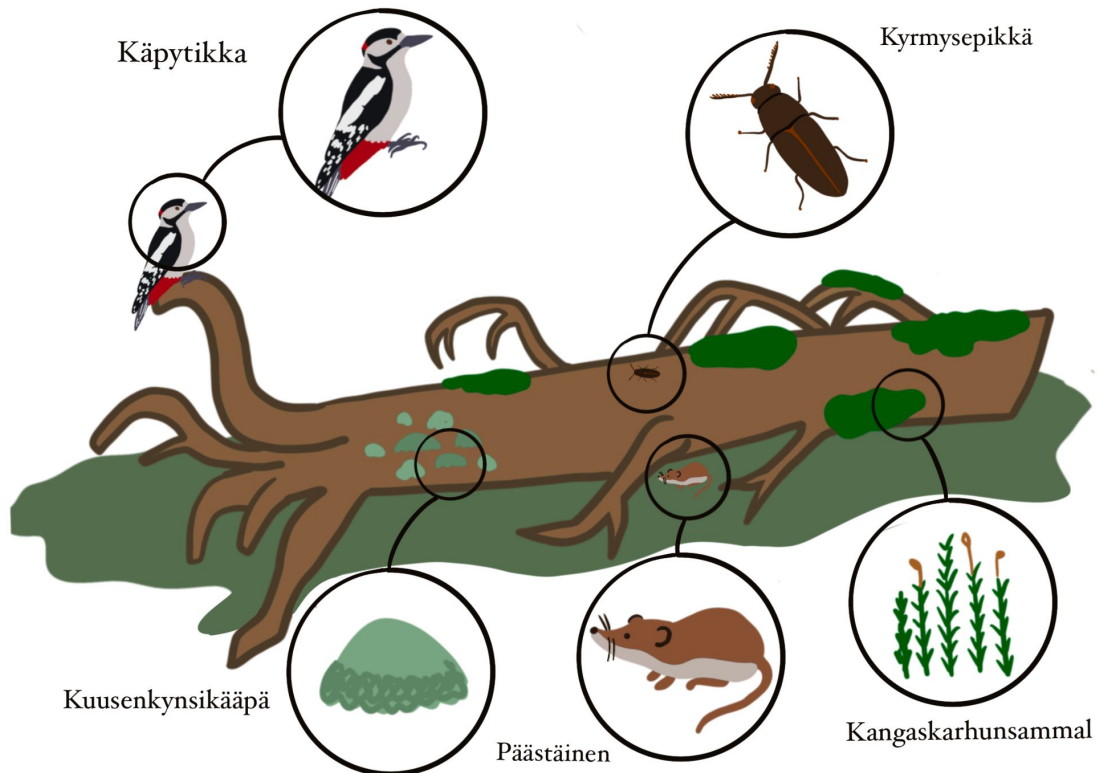
meidän tulisi olla hyvin tarkkoja sen suhteen, milloin ihmisen elämän kannalta välttämätöntä vahingoittaa tai tappaa muita lajeja. Näistä valinnoista arkisia esimerkkejä ovat häiritsevien lintujen pesien poistaminen ja sisätiloissa surisevan kärpäsen tai mehiläisen tappaminen. En voi itsekään väittää, etten olisi ollut tilanteissa, joissa monilajinen kohtaaminen olisi herättänyt minussa ärsytystä tai muita vaikeita tunteita. Yritän näissä tilanteissa oppia tunnistamaan ja kyseenalaistamaan ratkaisutapojen ihmiskeskeisyyttä. Monissa tilanteissa en voi mitenkään perustella itselleni oikeutta vahingoittaa toista osapuolta jaetussa elinympäristössämme, vaan minun pitää löytää tapa sietää vaikeita tunteita tai ratkaista tilanne molempia osapuolia hyödyntäen. Esimerkiksi kesäisin kodistamme kulkeutuu juomalasin ja paperin välissä monta hyönteistä takaisin luontoon.

Empatian herättäminen on ensimmäinen askel kohti huolenpitoa. Vaikka en vielä tiedä, miten empatian jälkeen käynnistämme ihmisen vastuunoton ja toimijuuden huolenpitoon, on tärkeää ottaa askeleita sitä kohti. Salosen ja Bardyn mukaansa moraalisen mielikuvituksen kehittymisen kautta maailman voi kokea myös muiden näkökulmasta, mikä herättelee eettistä huolenpitoa (2015, 8). Taide ja taidepedagogiikka ovat erinomaisia keinoja katsoa maailmaa toisen näkökulman kautta ja kehittää vastuullisempaa kuvittelukykyä. Foster ja kollegat kirjoittavat, että taide voi herättää empaattisen suhtautumistavan toisiin, joiden todellisuudesta ja kokemusmaailmasta ei olisi muuten käsitystä ja ekososiaalinen taidekasvatus voi tehdä näkyväksi yksilön ja yhteisöjen vastuuta sekä tarvetta vastavuoroisesta huolenpidosta (Foster ym. 2022, 125–126). *Metsän tutkijat* -esitys toi esiin teatteritaiteen ja –pedagogiikan kautta esiin tätä mahdollisuutta. Esityksen tarina tuo näkyväksi vastuunottamista, kun alamme ratkomaan planeetta Ruuruun ongelmaa. Tarinallisuuden ja kehollisen kuvittelukykyyn kautta asetuiimme muidenkin kuin ihmisten asemaan.

Fosterin ja kollegoiden mukaan empatia ei synny vain kognitiivisella tasolla, vaan kehollinen empatia lisää ratkaisevasti kykyä ymmärtää toista ja halua auttaa (2022, 1256). He kirjoittavat: “Huolenpidon herääminen linkittyy taiteessa empaattiseen keholliseen kokemukseen ja kuvittelukykyyn siten, että toisen toiseus tunnustetaan ja tunnustetaan itseisarvoisena” (2022, 125). Koen itsekin, että juuri näiden kolmen ulottuvuuden yhdistäminen voi edistää ekososiaalisesti kestävämpää ajattelua. Esityksessämme oli hetkiä, joissa kaikki ulottuvuudet olivat läsnä. Teimme lasten

kanssa harjoitteita, joissa tutkimme metsän eliöitä asettumalla heidän rooleihinsa. Kun olimme lasten kanssa kasvaneet siemenistä puiksi, rajuilma kaatoi kaikki puut. Hahmot pohtivat, pitäisikö kaikki kaatuneet puut kerätä metsästä pois, mutta löytävät tietokirjasta kuvan, jossa kaatuneen puun ympärille oli kerääntynyt monia erilaisia lajeja. Tutkimme näitä lajeja lasten kanssa eläytymällä muun muassa käpytikän, kyrmysepikän ja kuusenkynsikäävän rooliin.

Halusimme tuoda kaatuneen ja maatuvan puun kautta esiin lajien yhteenkietoutumista ja miten moni ihmisen silmissä jopa hyödyttömältä vaikuttava asia kuten kaatunut puu onkin luonnon monimuotoisuuden kannalta erittäin tärkeä asia. Jokaisella metsän eliöllä on paikkansa ja tarkoituksensa. Tämä metsän eliöiden rooliin asettuminen oli kehollista kokemusta ja kuvittelukykyä, joka voi herättää empatiaa ja huolenpitoa.



Kuva 4. Kikan ja Voltin tietokirjassa oleva kuva kaatuneesta puusta ja sen ympärille muodostuvasta monimuotoisesta elämästä.

6. Uuden sukupolven ekososiaalinen taidekasvattaminen

Pohdin tässä luvussa osallistavan esityksemme perusteella, millaisia mahdollisuuksia koin lapsille suunnatulla ekososiaalisella taidekasvatuksella olevan. Ekososiaalinen taidekasvatus on yleinen taidekasvatuksen teoria, joka ei ole kohdistettu tietylle kohdetai ikäryhmälle. Esityksemme kautta sain kokemuksen, miten teoria soveltuu lapsille.

6.1. Pesarana muutoksen joessa

Ekososiaalisen taidekasvatuksen ulottuvuudet olivat hyvin luontaista yhdistää osallistavaan teatteriesitykseen, joka käsittelee ympäristönsuojelua, mutta samalla ekososiaalisen taidekasvatuksen tavoitteet tuntuvat saavuttamattomilta yhden teoksen aikana. Miten voisimme herättää tarvittavan määrän kehollista empatiaa ja kuvitelmia kestävämmästä tulevaisuudesta, jotta ne voisivat käynnistää suuren muutoksen, jota tarvitsemme ekokriisin edessä? Tähän kysymykseen tiivistyykin haaste, jonka kanssa painimme koko opinnäytetyömme ajan sekä yleisesti arjen valintojamme tehdessämme. Näin suuren ongelman edessä mikään ei tunnu riittävän.

Kun reflektoimme esitystämme työparini kanssa, olimme yksimielisiä siitä, että yritimme mahduttaa yhteen teokseen liian paljon kaikkea. Tähän vaikutti ekokriisin painavuus sekä opinnäyttemme tuoma paine ja into. Halusimme saavuttaa projektilla paljon niin oppimisprosessina kuin “maailmanparannuksena”. Minä toin esityksen valmistamiseen ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta ja työparini toi oman kirjallisen opinnäytetyönsä alustavat teemat toivo, toimijuus ja luontosuhde. Näiden lisäksi meillä oli itse esityksen sisältö: monimuotoisuus ja luonnonsuojelu sekä hahmot ja heidän taustatarinansa. Siinä on paljon asiaa 45 minuutin esitykseen, jossa pitää ottaa myös huomioon kohderyhmän nuori ikä ja erilaiset kielelliset, fyysiset ja psyykkiset tarpeet ja rajoitteet.

Seuraavalla kerralla vastaavaa projektia valmistaessani tekisin tarkemman rajauksen. Emme kuitenkaan voi pelastaa yhdellä esityksellä koko maailmaa, joten parempi olisi keskittyä rauhassa ja huolella pienempään aihealueeseen. Tämä olisi myös lapsille parempi tapa oppia: yksi asia kerrallaan. Uskon, että vähempään keskittyminen tukee

myös herkistymisen taitoa, kun pyrimme opettamaan ekososiaalisen taidekasvatuksen avulla elämän verkoston aistimista ja oman osansa tunnistamista siinä.

Emme voi kantaa vastuuta, että vain meidän työmme kautta lapsista kasvaa monilajisesta yhteisöstä huolta pitäviä aikuisia. Meidän on luotettava siihen, että olemme omalla työllämme osa suurempaa joukkoa, jossa jokainen edistää omalla tavallaan kestävämpää elämänorientaatiota. Tarvitsemme erilaisia lähestymistapoja: tutkimuksia, innovaatioita, yhteisöllistä toimintaa, aktivismia, kasvatusta, taidetta... Emme myöskään saa unohtaa muiden kuin ihmisten toimijuutta ekokriisin ratkaisuisissa. Jos ihmiset antavat muulle elonkirjolle tilaa ja mahdollisuuden, monimuotoinen eliökunta pitää huolta ekosysteemin hyvinvoinnista ja hillitsee ilmastonmuutosta sitomalla hiiltä ilmakehästä.

Vaikka oma osani tuntuisi kokonaiskuvassa häviävän pieneltä hippuselta, kietoutuu se osaksi muiden työtä. Salonen ja Bardy kirjoittavat, että suuretkin yhteiskunnalliset muutokset ovat mahdollisia. He kertovat esimerkkinä, kuinka otsonikerroksen hälyttävä väheneminen pystyttiin pysäyttämään globaalilla yhteistyöllä. (Salonen ja Bardy 2015, 12.) 1980-luvulla luotiin kaikkien maailman valtioiden ratifioima Montrealin pöytäkirja, joka kielsi otsonia tuhoavien yhdisteiden käytön. Sen ansiosta otsonikerros on alkanut elpymään, vaikka sen korjaantuminen entiselleen vaatiikin vielä vuosikymmeniä. (Ympäristöministeriö.) Salosen ja Bardyn mukaan voimme asettua ratkaisun puolelle sen sijaan, että olemme ongelman vahvistajia. He puhuvat systeemiajattelusta: kuten joki syntyy metsään yksittäisistä satavista pisaroista, ratkaisun puolelle asettuvien ihmisten yhteistoiminta voi synnyttää muutoksen joen, joka saattoi aluksi tuntua mahdottomalta saavuttaa. (Salonen ja Bardy 2015, 12.) Ekososiaalisen taidekasvatuksen kuvittelukyky voi auttaa ja vahvistaa visiota tästä muutoksen joesta silloinkin, kun siihen on vaikea uskoa. Vaikka en tiedä, miltä tulevaisuus näyttää, voin saada lohtua ja toivoa siitä, että olen ratkaisun puolella ja olen yksi pisara muiden pisaroiden joukossa muodostamassa jokea, joka mahdollistaa muutosta kohti kestävämpää tulevaisuutta.

6.2. Kasvattaminen osaksi monilajista yhteisöä

Sovelsin ekososiaalisen taidekasvatuksen kehystä tässä tutkimuksessa eskarilaisille suunnattuun teatteriesitykseen. Olen prosessimme aikana kysynyt itseltäni, ovatko lapset oleellinen kohderyhmä esityksemme tavoitteille. Lasten vaikutusmahdollisuudet

ekokriisiin on hyvin rajalliset. Sen sijaan aikuiset ovat vastuussa siitä, syveneekö kriisi entisestään vai aletaanko kiireellisesti toimia sen ratkaisemista kohti.

Valtaosa lapsista toimii luontaisesti ekososiaalisen taidekasvatuksen mukaisesti: he ovat läsnä kehollisesti ja moniaistisesti, ja heillä on helposti aktivoituvaa kuvittelu- ja empatiakykyä. Monella aikuisella nämä eivät aktivoitu yhtä herkästi. Tunnistan tämän eron oman ammatillisen kokemukseni kautta. Näen työni kautta esimerkiksi, miten lapset lähtevät aikuisia herkemmin mukaan teatteriharjoitteisiin, jotka vaativat kehollisuutta ja kuvittelukykyä. Niiden toteuttaminen teatteripedagogiin keinoin on hyvin lähellä leikkimistä, joka on monelle lapselle luontainen tapa tutkia ja ymmärtää maailmaa ja viihdyttää itseään. Tietenkin on yksilöllisiä eroja ja erityisesti aikuiset, jotka harrastavat tai tekevät työkseen kehollisia taiteenmuotoja, ovat säilyttäneet valmiutensa kehollisuuteen ja kuvittelukykyyn.

Monien aikuisten tulisi mielestäni kokea ekososiaalista taidekasvatusta, jotta he voisivat vahvistaa omaa kehollista kuvittelukykyään ja empatiaa. Nämä kokemukset voisivat mahdollisesti muuttua toiminnaksi ekokriisin ratkaisua ja kestävämpää tulevaisuutta kohti. Vaikka aikuiset tuntuvat akuutimmalta kohderyhmältä ekososiaaliselle taidekasvatukselle, en vähättele lasten kasvatuksen tärkeyttä. On tärkeää vaalia ja ruokkia lasten luontaista taipumusta kehollisuuteen, kuvittelukykyyn ja huolenpitoon, jotta nämä piirteet säilyisivät heidän aikuisuuteensa saakka.

Meidän tulee olla tietoisia, mihin maailmankuvaan kasvatamme lapsia. Värri kirjoittaa, miten koulutus on sidoksissa sen aikakauden käsitysten ja katsontatapojen kokonaisuuteen ja on osana sosialisatiota, joka kasvattaa yhteiskunnan jäseniä näiden käsitysten mukaisiksi. Nyky-yhteiskuntamme sosialisatio on kulutusorientoitunut, jolloin myös kasvatusta ja koulutusta ovat osana rakentamassa elämäntapaa, joka ylittää kohtuuden ja ekologisen kestokyvyn. (Värri 2018, 38 ja 45.) Keto ja kollegat uskovat, että ekososiaalisen kasvatuksen avulla monilajinen näkökulma voitaisiin integroida vahvemmin institutionaalisiin kasvatuskäytäntöihin Suomessa (Keto ym. 2022, 62). Kasvatusta ja koulutusta ekososiaalisen ja monilajisen näkökulman laajentaminen voisi kasvattaa yhteiskuntaa, joka pitää huolta koko elonkirjosta.

Palaan takaisin Salosen ja Bardyn kuvailemaan muutoksen jokeen, joka tarvitsee myös lapsille suunnattua ekososiaalista taidekasvatusta. Vaikka lapset eivät ole tänään

ekokriisin ratkaisijoita, heidän ekososiaalinen kasvattaminen on sijoitus tulevaisuuteen, jolloin tarvitsemme ympäristötietoisia aikuisia. Nuorena istutettu siemen on oleellinen luontosuhteen muodostumisessa. Lapsille suunnattu ekososiaalinen taidekasvatus mahdollistaa uuden sukupolven, jotka ovat kasvaneet hallitsemisen sijaan olemaan osana monimuotoista eliökuntaa.

6.3. Luonnontieteellisen ja kehollisen tiedon yhteenkietoutuminen

Prosessimme aikana toistui useamman kerran pohdinta, miten paljon esityksessämme on tarkkaa tietoa esimerkiksi metsän eliöistä. Haasteemme oli, miten voimme ohjata lapset oikean tiedon äärelle ja samalla säilyttää tilan ja vapauden lasten ilmaisulle ja ajatuksille. Omassa taidepedagogisessa ajattelussani on oleellista, ettei taiteessa ole ns. "oikeita vastauksia". Monet tavat ilmaista, osallistua ja tulkita ovat oikein. Foster kuvaa, miten nykytaidekasvattajan tulee luopua prosessin ja lopputuloksen pakonomaisesta kontrolloinnista ja heittäytyä havainnoimaan, mitä ryhmästä nousee esiin (Foster 2017, 42). Suominen (2016, 14) kuvailee omaa työtään ohjaavaa radikaalin avoimuuden periaatetta. Radikaali avoimuus on tahallista ja tietoisista altistumista kohtaamisille ja niiden aiheuttamille muutokselle minän, yhteisön ja omaksuttujen käsitysten ja tiedon suhteen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, ettei opetusta ja oppimista suunnitella tarkasti etukäteen vaan oppimisen kokonaisuus muotoutuu vuorovaikutuksessa osallistujien ja kontekstien kanssa. (Suominen 2016, 15.) Pysin omassa työssäni Fosterin ja Suomisen kuvailemaan avoimeen asenteeseen, jossa vaikutun ryhmästä ja yhteisestä hetkestämme.

Pohdin prosessimme aikana, miten tämä avoimuus toteutuu esityksessämme, joka sisältää taidepedagogisia hetkiä. Esityksemme tarinan kaari toi tarkat raamit sille, miten toiminta etenee, joten siinä ei ollut yhtä paljon tilaa joustavuudelle kuin tavanomaisemmassa pedagogisessa teatterityöpajassa. Olimme kyllä suunnitelleet etukäteen, miten luumme tilannetta. Annamme enemmän aikaa tilanteille, jotka niitä vaativat tai siirrymme nopeammin seuraavaan asiaan, jos se on rytmillisesti parempi vaihtoehto. Teatteriesityksenä toiminnan voi nähdä todella muokkautuvana yleisön mukaan, mutta pedagogisena hetkenä se oli taas suunnitelmiltaan jäykempi.

esityksen dramaturgian lisäksi luonnontieteellinen tieto loi raamit toiminnalle. Vahvistaaksemme lasten toimijuutta annoimme lapsille asiantuntijuuden opettaa hahmoille uutta tietoa. Asetelma oli hieman monimutkainen: lapset opettavat Kikalle ja Voltille tietoa metsistä, mutta lapset eivät pakosti osaa vielä itsekään sanoittaa kaikkea tietoa, joten meidän piti tarvittaessa ohjailla lapset oikean tiedon äärelle. Esimerkiksi esityksen dramaturgian kautta oli oleellista, että lapset opettavat hahmoille, että kävyissä on siemeniä, joista kasvaa puita. Ymmärsimme koe-esityksessä, ettei tämä ole monille lapsille ensimmäinen ajatus kävyistä. Lisäsimme hahmojen tietokirjaan kuvan kävyssä näkyvistä siemenistä, minkä avulla lapset pystyivät selittämään asian hahmoille.

Pohdimme työparini kanssa, sopiiko ekososiaaliseen taidekasvatukseen, jos esityksessä on myös asioita, joihin etsimme oikeita vastauksia. Mietimme, onko se tavoitteidemme kannalta oleellista tai voiko rajoittaa se tilanteen avoimuutta ja vapaata taiteellista tutkimista. Ajattelen, että ekososiaalisesta näkökulmasta ei ole oleellista, tunnistanko jokaisen eliön tieteellisen taustan. Eliön on arvo ei synny vasta, kun ihminen on antanut sille nimen ja tarkoituksen. Kuitenkin nimeäminen ja tutkiminen voi tarjota meille ihmisille myös tärkeää tietoa muista lajeista ja ekosysteemien toiminnasta. Päädyimme olemaan tarkkoja faktatietojen suhteen, koska luonnontieteellistä tietoa tarvitaan, jotta ekokriisiin voidaan puuttua. Linjasimme itsellemme, että meidän aikuisten puhumat asiat ovat tieteellisesti oikein. Jos lapset kertoivat meille asioita, jotka eivät olleet totta, suhtauduimme tilanteisiin uteliaasti. Emme tyrmänneet tai ohittaneet lasten puhetta, mutta saatoimme ihmetellä, onko asia juuri noin.

Pohdimme työparini kanssa, miten hedelmällistä olisi ollut työskennellä luonnontieteisiin perehtyneen ammattilaisen kanssa esimerkiksi biologian opettajan. Hän olisi voinut tarjota meille luonnontieteellistä tietoa sekä ohjeita, miten niitä voi käsitellä ikätasoon sopivalla tavalla. Halusimme olla varmoja, että esityksemme olisi tieteellisesti oikein, joten meidän piti tehdä taustatyötä hyvin yksinkertaisiinkin asioihin. Biologian ammattilainen olisi voinut tarjota meille tiedon helpommin ja hän olisi mahdollisesti tarjonnut meille myös näkökulmia, joita emme osanneet edes ajatella omalla rajallisella tietotasollamme.

Tietopohjaisen sisällön lisäksi esityksessä oli taidepedagogista toimintaa, jolloin pystyimme antamaan lapsille vapaamman tulkinnan annetuista tehtävistä. Voimme

tieteellisesti kertoa, miten siemenestä kasvaa puu, mutta kun lapsi tutkii ja tulkitsee kehollisesti puuksi kasvamista, sen tulkintaan on monia erilaisia muotoja. Taiteellinen lähestymistapa tiedon äärelle mahdollistaa uusia kokemuksia ja oivalluksia tutkittavasta aiheesta. Foster ja kollegat kirjoittavat, että taidekasvatus mahdollistaa kokemuksia ja merkityksiä maailmankuvasta, joka voi olla järkipärisen ja sanallistetun pohdinnan ulkopuolella (2022, 125).

Työparini Ella Jokilehto teki mielenkiintoisen havainnon prosessimme aikana, kun hän oivalsi esityksemme hahmojen tietokäsityksen liittyvän vahvasti keholliseen tietoon. Tämä näkyi muun muassa siinä, miten sanoitimme toimintaa lapsille. Kun eläydyimme metsän eliöihin, puhuimme eliöiden tutkimisesta, emmekä leikkimisestä tai esittämisestä. Hahmoille oli erittäin pätevää ja vakavasti otettavaa tietoa, miten lapset kehollisuuden ja aistien kautta tutkivat metsää ja sen eliöitä. Hahmot myös “skannasivat” datakeräimellään lapsia, jotka eläytyivät puiksi. Näin hahmot tallensivat myös sanatonta tietoa metsistä.

Fosterin mukaan nykytaidekasvattajan tulisi rohkaista oppilaita maailman tarkasteluun taiteen keinoin (2017, 37) ja uskon, että esityksemme mahdollisti tätä. Olin iloinen, miten esityksemme pystyi tuomaan yhteen sekä luonnontieteellistä tietoa että kehollista tietoa. Tutkisin mielelläni lisää, miten ekososiaalista taidekasvatusta voisi viedä kouluihin, joissa oppiminen keskittyy tiedon järkipäristämiseen. Kuten aiemmassa pohdinnassani totesin, ekososiaalinen kasvatus voisi lisätä monilajista näkökulmaa suomalaisiin kasvatustutkimuksiin. Opetuksen toteuttaminen ekososiaalisen taidekasvatuksen menetelmien avulla voisi olla konkreettinen tapa vahvistaa monilajista näkökulmaa. Ekososiaalisen taidekasvatuksen integroiminen koulujen opetukseen mahdollistaisi erilaisten eliöiden ja ilmiöiden kehollisen ja kokemuksellisen tutkimisen samalla, kun perehdytään niiden luonnontieteellistä taustaan. Tämän avulla kasvatuksen käytännöt voisivat ehkäistä ihmisen ja luonnon välille syntyvää kahtiajakoa: emme istu koneiden ja kirjojen ääressä lukemassa luonnosta vaan tutkimme ja olemme osa sitä myös moniaistisen kehollisuuden kautta.

7. Osallistava teatteriesitys rakentamassa ekososiaalisesti kestävää maailmaa

Esittelen tässä luvussa, millaisia päätelmiä tein osallistavan teatteriesityksen vahvuuksista ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisessa. Koin teatterimenetelmien toimivan hyvin kolmen ulottuvuuden käytännön toteutuksessa. Toin luvussa 5 esille konkreettisia keinoja, joiden kautta toteutimme ulottuvuuksia esityksessämme. Ne ovat vain tässä käytännön tutkimuksessa nousseet toimintatavat, mutta näen paljon erilaisia mahdollisuuksia, miten niitä voisi tutkia, syventää ja toteuttaa teatteritaiteen ja -pedagogiikan kautta. Seuraavaksi voisin esimerkiksi tutkia pelkästään yhtä ulottuvuudesta ja kehittää siihen liittyviä teatterimenetelmiä.

Teatteritaiteen ja -pedagogiikan kontekstissa tarkastelin erityisesti osallistavaa teatteriesitystä ekososiaalisen taidekasvatuksen muotona. Tämän taiteellis-pedagogisen tutkimuksen perusteella osallistavan teatteriesityksen vahvuudet ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisessa kiteytyivät minulle seuraaviin piirteisiin: tarinallisuus, kehollinen osallistaminen ja yhteisöllisyys.

Osallistava teatteriesitys tuo ekososiaaliseen taidekasvatukseen tarinallisen tason. Tarina innostaa, sitouttaa toimintaan mukaan ja tuo toimintaan heti mukaan oleellisesti yhteisen kuvittelun. Tarina mahdollistaa myös sisällöllisesti ekososiaalisen kasvatuksen teemojen esiin tuomisen. *Metsän tutkijat* -esityksessä teemana oli monimuotoisuuden käsittely, joka on vahvasti ekokriisin kytkeytyvä ja sitä korostava teema. Ekososiaalista näkökulmaa voisi tarinan sisällä lähestyä myös hyvin eri kulmista, eikä niiden ole välttämättä liityttävä ekologisiin kriiseihin kuten luontokatoon. Tarinoiden vaikuttavuus perustuu myös hahmoihin, joiden elämää saamme seurata. Hahmot voivat tuoda esille erilaisia kokemuksia ja näkökulmia maailmasta ja lisätä näin empatiaa ja ymmärrystä. Muistutan erityisesti itseäni, vaikka elämme pelottavaa ekokriisin aikaa, myös utopiaa ja valoisaa tulevaisuutta kuvaavia tarinoita tarvitaan. Ne rohkaisevat muutoksen mahdollisuuteen ja herättävät toivoa tulevaisuudesta.

Tavanomaisemman teatteriesitykseen verrattuna osallistava esitys voi auttaa kokijaa yhteyteen kehollisen kokemuksen kanssa. Aktiivinen osallistaminen ei ole välttämätöntä, koska parhaimmillaan omasta katsomonpenkistä koettava teatteriesitys

voi olla erittäin kehollinen kokemus. Se voi luoda moniaistillisia ja tunteita herättäviä kokemuksia, jotka voivat aiheuttaa jopa fysiologisia muutoksia kehossa kuten sykkeen kiihtymistä. Osallistavan esityksen vahvuus on kuitenkin yleisön tietoisessa mukaan kutsumisessa keholliseen toimintaan. Elämme modernissa ajassa, jossa tarkastelemme maailmaa voimakkaasti rationaalisen, kognitiivisen tiedon kautta, niin sanotusti “pääistyneen” (Varto 2003, viitattu Foster ym. 2022, 122) maailmasuhteen läpi. Saatamme lähestyä taideteosta tai taiteen tekemistä miettimällä “mitä tämä teos tarkoittaa” tai “miten minun pitäisi tulkita tämä teos”, sen sijaan, että antaisimme teoksen vaikuttaa meihin myös ei-käsitteellisellä tasolla. Ekososiaalisen taidekasvatuksen näkökulman kautta osallistava esitys ohjaa osallistujaa herkistämään itsensä kehon aisteille, havainnolle ja liikkeelliselle maailman tutkimiselle ja tulkitsemiselle. Näin kokija voi olla auki aistimaan ja tunnistamaan ympärillään olevan elämänverkoston, jonka osana hän on.

Asia, joka tuntuu teatteritaiteen ja –pedagogiikan kontekstissa helposti itsestäänselvyydeltä, on yhteisöllisyys. Foster ja kollegatkin tuovat esille yhteisen tekemisen, ihmettelyn ja kuvittelun tärkeyttä (2022, 125). Ekososiaalisen taidekasvatuksen voidaan tiivistää tuovan näkyväksi monimuotoisessa maailmassa tapahtuvia yhteyksiä ja vuorovaikutussuhteita. Tällöin minusta on tärkeää, että ekososiaalisen taidekasvatuksen käytännöt edistävät yhteisöllistä toimintaa. Ekokriisiä tarkastellaan usein vain yksilön valintojen tasolla, vaikka ekokriisin ratkaisujen tulee tapahtua erityisesti yhteisöjen, yhteiskuntien ja globaalien yhteistyön tasolla. Yhteisössä tapahtuva muutos syntyy tietenkin yhteisön yksilöiden toiminnan kautta. Koen itse kantavani oman vastuuni helpommin, kun näen sen olevan osana muun yhteisön toimintaa. Ekososiaalisen taidekasvatus kasvattaa näkemään itsensä osana ympärillään olevaa maailmaa ja näen, että sillä on myös mahdollisuus tuoda näkyväksi oma toiminta osana yhteisön toimintaa.

Teatteri on yhteisöllinen taidemuoto, joka syntyy yhteisen kuvittelun kautta. Meidän tulee kertoa tarinoita, jotka korostavat yhteisön voimaa ja vastuuta, sen sijaan, että keskitymme tarinoissa kaiken korjaaviin sankareihin. Esityksessämme Kikka ja Voltti eivät pystyneet ratkaista planeetta Ruuruun ongelmaa yksin, vaan he pyysivät lapsilta apua. Tarina ei nostanut Kikkaa ja Volttia eikä myöskään yksittäisiä lapsia sankarin

asemaan. Yhteiset tutkimukset lasten kanssa ja lapsilta saatu tieto toimivat ratkaisun mahdollistajina.

Pedagogisesta näkökulmasta teatterilliset menetelmät ovat toimivia yhteisöllisyyden kehittämisen ja vaalimisen keinoja. Monet teatteriharjoitteet tehdään yhteistyössä muiden osallistujien kanssa ja ne kehittävät ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Osallistava esitys mahdollistaa kehollisen osallistumisen yhteiseen jaettuun tilaan ja toimintaan. *Metsän tutkijat* –esityksessä harjoitteet ja keholliset tutkimuksen toteutettiin yhtä aikaa samassa tilassa sen sijaan, että olisimme tarkastelleet yksittäisiä taiteellista suoritusta kerrallaan. Vaikka pedagogeina pyrimme saamaan jokaiselle osallistuneelle lapselle nähdyksi tulemisen kokemuksen, emme kuitenkaan nostaneet esiin tai palkinneet taitavia yksilösuorituksia. Nähdyksi tulemista tuimme muun muassa tekemällä tilaa erilaisille osallistumisen tavoille, kuuntelemalla lasten ajatuksia ja kohtaamalla ja tukemalla lapsia toiminnan aikana. Kuten esteettis-eettisessä taidekäsityksessä emme harjoittaneet lasten kanssa teknisiä taiteen tekemisen taitoja vaan harjoittelimme herkistymistä, aistimista ja tunnistamisen kykyä. Tarkoitus ei ollut nostaa esiin teknisesti taitavia virtuooseja, vaan harjoittaa esteettis-eettisiä taitoja yhteisöllisessä kaikkia arvostavassa taiteellis-pedagogisessa toiminnassa.

8. Lopuksi

Opinnäytetyöni syntyi pohtiessani teatteritaiteen ja –pedagogiikan mahdollisuuksia rakentaa kestävämpää ja vastuullisempaa maailmaa. Lähestyin tätä pohdintaani ekososiaalisen taidekasvatuksen teoriakehyksen näkökulmasta. Sen pyrkimyksenä on ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen sekä kestävä elämänorientaation edistäminen. Opinnäytetyöhöni kuului taiteellis-pedagoginen käytännön osuus, jossa valmistin työparini Ella Jokilehdon kanssa eskarilaisille suunnatun osallistavan teatteriesityksen *Metsän tutkijat*. Tarkastelin tässä kirjallisessa tutkimuksessa, miten ekososiaalisen taidekasvatuksen kolme ulottuvuutta - kehollisuus, kuvittelukyky ja huolenpito – toteutuivat esityksessä. Pohdin myös, millaisia mahdollisuuksia lapsille suunnatulla ekososiaalisella taidekasvatuksella on, ja millaisia vahvuuksia osallistavalla teatteriesityksellä on ekososiaalisen taidekasvatuksen toteuttamisessa.

Ekososiaalisen taidekasvatuksen mukaan kehollisuus on maailmassa olemista, tietämistä ja oppimista. Kokonaisvaltaisen kehollisuuden kautta aistiva ja tunteva ihminen voi kokea yhteenkietoutumisensa muuhun todellisuuteen. Erityisesti kehollisuus toteutui esityksessämme osallistavien elementtien kautta. Liikkeelliset ja aisteja hyödyntävät harjoitteet tarjosivat kehollisen tutkimisen ja tulkitsemisen mahdollisuuksia. Kehollisuus tuki esityksessämme inklusiivisuutta, joka oli kohderyhmämme kannalta oleellinen näkökulma. Kehollisuus tuki keskittymisen haasteita sekä kielellisiä rajoitteita tarjoamalla erilaisia tapoja osallistua esitykseen. Projektimme oli minulle tärkeä muistutus ja selkeytys, ettei kehollisuuden tarvitse aina olla ulospäin näkyvää liikettä. Esimerkiksi siemenestä puuksi kasvamista voi tutkia kehollisen kuvittelun kautta liikuttamatta kehoaan näkyvästi. Kehossaan voi silti tuntea ja aistia, millaista siemenenä tai puuna oleminen voisi olla.

Ekososiaalinen taidekasvatus pyrkii kehittämään kuvittelukykyä, jonka kautta voimme luoda tulevaisuuskuvia kestävämmästä ja vastuullisemmasta maailmasta. Teatterissa kuvittelukyky on hyvin oleellinen elementti, jonka kautta tarina ja hahmot heräävät eloon. Lähestyimme kestävämpää kuvittelukykyä toisin näkemisen kautta. Sen sijaan, että pitäisimme maapallon resursseja ja monimuotoisuutta itsestänselvyyksinä,

esityksen hahmot suhtautuivat uteliaasti ja innokkaasti maapallon monimuotoiseen luontoon. Näin korostimme sen kiehtovuutta, kauneutta sekä elintärkeyttä.

Ekososiaalisen taidekasvatuksen tavoitteena on laajentaa huolenpito koskettamaan koko monilajista yhteisöä, ei pelkästään ihmisiä. Esityksemme tarinan lähtötilanne liittyi huolenpidon teemaan: esityksen hahmot Kikka ja Voltti pyysivät lapsilta apua löytääkseen keinoja planeetta Ruuruun pelastamiseksi. Pyrimme herättämään kehollisen empatian kokemusta muihinkin kuin ihmisiin asettumalla metsän eliöiden rooleihin. Jäin pohtimaan, ettei ihmisen kokemus jäisi vain empatian kokemiseen, vaan miten sen jälkeen käynnistyisi myös vastuullisuus ja konkreettinen huolenpito myös ei-ihmisiä kohtaan.

Projektimme haasteeksi osoittautui liian monen asian mahduttaminen 45 minuutin esitykseen. Ekokriisiä käsitellessä mikään ei tunnu riittävän näin suuren ilmiön edessä. Prosessin aikana ymmärsin, ettei yhdessä projektissa voi tehdä kaikkea, vaan meidän on luotettava siihen, että työmme kietoutuu osaksi monien muiden kestävyyttä edistävää toimintaa. Erityisesti lasten kanssa työskennellessä on oleellista keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. Ekososiaalisen taidekasvatuksessa harjoitellaan aistimaan monilajista elämän verkostoa ja tunnistamaan oman osansa siinä, joten rauhallisempi ja rajatumpi työskentely tukee omien havaintojen ja aistimusten kuuntelua.

Näen, että erityisesti aikuiset tarvitsisivat ekososiaalista taidekasvatusta, koska he pystyvät vaikuttamaan niin ekokriisin hillitsemiseen kuin sen kiihtymiseenkin. Toisin kuin lapset, aikuiset eivät heittäydy yhtä herkästi kehollisuutta, kuvittelukykyä ja huolenpitoa korostavaan toimintaan, joten niiden harjoittaminen voisi olla heille erityisen merkityksellistä. Samalla lasten ekososiaalinen kasvattaminen on tärkeää, jotta meillä on tulevaisuudessa kestävyysorientoituneita aikuisia. Ekososiaalisen taidekasvatuksen vahvistaminen lasten oppimisympäristöissä mahdollistaisi erilaisten tiedonlajien, kuten kehollisen kokemuksen ja luonnontieteellisen tiedon, yhdistämisen.

Osallistavan esityksen vahvuudet ekososiaalisen taidekasvatuksen muotona tiivistyivät minulle kolmeen piirteeseen: tarinallisuus, kehollinen osallistaminen ja yhteisöllisyys. Osallistavan esityksen tarina pystyy nostamaan ekososiaalisia teemoja tarkastelun kohteeksi. Se pystyy luomaan hahmoja, jotka tuovat esille erilaisia näkökulmia ja kokemuksia edistäen näin empatian heräämistä. Osallistava esitys ohjaa osallistujaa

kokemaan teoksen kehollisesti pelkän kognitiivisen pohtimisen sijaan. Se houkuttelee havaitsemisen ja aistimisen sekä yhteisen kuvittelun äärelle. Teatterissa on vahvasti läsnä yhteisöllisyys, joka on merkittävä voimavara ekokriisin ratkaisussa.

Yksilökeskeisten sankaritarinoiden sijaan meidän tulee nostaa esille yhteisön tärkeyttä ratkaisun tekijänä. Osallistavan esityksen taidepedagoginen toiminta ei korosta teknisesti taitavia yksilösuorituksia, vaan oleellista on kehollisen herkistymisen harjoittaminen. Osallistava esitys mahdollistaa kehollisen osallistumisen yhteiseen jaettuun tarinaan, tilaan ja toimintaan.

Tämän opinnäytetyön kautta sain yleiskuvan ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyksestä. Seuraavaksi minusta olisi mielenkiintoista perehtyä syvemmin yhteen sen kolmesta ulottuvuudesta, koska koin, että jokaisesta ulottuvuudesta olisi löytynyt vielä paljon tutkittavaa. Haluaisin syventyä huolenpidon teemaan, koska jäin pohtimaan, miten herättää todellista empatiaa ja myötätuntoa eläimiä kohtaan. Ettei se olisi vain pinnallista “eläinrakkautta” vaan todellista välittämistä, joka ei ole alisteinen ihmisen halun ja edun tavoittelulle. Minusta olisi myös mielenkiintoista tutkia kuvittelukyvyssä ilmennyttä haastettani. Itselleni tuntui vaikealta kuvitella parempaa tulevaisuutta, koska tilanne ekokriisin suhteen tuntuu niin huolestuttavalta. Tutkisin mielelläni, miten voisimme taiteen avulla rohkaista kuvittelemaan valoisampia tulevaisuuskuvia silloinkin, kun on vaikea suhtautua tulevaisuuteen toiveikkaasti.

Lapsille suunnattu ekososiaalinen taidekasvatus olisi tärkeä sijoitus kestävyysorientoituneen tulevaisuuden puolesta. Monilla lapsilla on luontainen taipumus olla maailmassa kokonaisvaltaisen kehollisuuden kautta, ja heillä on herkästi aktivoituva empatia ja kuvittelukyky. Kasvatuksen tulisi vaalia näitä piirteitä, jotta ne säilyisivät aikuisikään saakka. Ekososiaalisen taidekasvatuksen integroiminen osaksi varhaiskasvatusta ja kouluja juurruttaisi monilajisen näkökulman lasten kasvatuspolkuun. Kehollisen ja luonnontieteellisen tiedon yhteensulauttaminen mahdollistaisi luonnosta oppimisen kietoutuneisuuden kokemuksen kautta. Sen sijaan että tulevia sukupolvia kasvatetaan ihmiskeskiseen, ihmisen ja luonnon eriyttävään maailmankuvaan, kasvatus voisi ohjata kohti ekososiaalista osallisuutta, jossa ihminen on monilajisen yhteisön vastuullinen ja huolta pitävä jäsen.

Lähteet

Kuvien tekijänoikeudet

Valokuvat: Kuvat 2 ja 3. Jokilehto, Ella ja Maarajärvi, Mirkka. 2026. *Kuvakaappaus työryhmän kuvaamasta videosta.*

Piirroksset: Kuvat 1 ja 4. Maarajärvi, Mirkka. 2026

Julkaisematon aineisto

Jokilehto, Ella ja Maarajärvi, Mirkka. 2026. *Metsän tutkijat –esityksen käsikirjoitus.*

Jokilehto, Ella ja Maarajärvi, Mirkka. 2026. *Metsän tutkijat –esityksen pedagoginen tehtäväpaketti.*

Jokilehto, Ella ja Maarajärvi, Mirkka. 2026. *Työryhmän oppimispäiväkirja Metsän tutkijat –esityksen valmistamisen ajalta.*

Maarajärvi, Mirkka. 2026. *Oppimispäiväkirja opinnäytetyöprosessin ajalta.*

Julkaistut lähteet

Anttila, Eeva, toim. 2011. *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, Eeva. 2013. *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluuyhteisössä.* Acta Senica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Cantell, Hannele & Aarnio-Linnanvuori, Essi & Tani, Sirpa 2020. *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja.!* Keuruu: PS-Kustannus.

Foster, Raisa. 2017. “Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella.” *Sosiaalipedagogiikka* 18: 35–56.

Foster, Raisa & Salonen, Arto O. & Sutela, Katja 2022. *Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota*. *Kasvatus*, 53(2), 118–129.

Gröndahl, Laura. 2023. “Taiteellinen tutkimus suomalaisissa yliopistoissa.” Julkaisusta *Taiteellinen tutkimus*, toim. Laura Gröndahl. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Hakala, Juha T. 2024. *Laadullisen tutkimuksen ABC : menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Helsinki: Gaudeamus.

KEKO - Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia. 2025. Sanasto. Helsinki: Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. Haettu 21.11.2025. <https://polkuedu.fi/wp-content/uploads/2023/10/KEKO-sanasto.pdf>

Keto, Sami, Raisa Foster, Jani Pulkki, Arto O. Salonen, ja Veli-Matti Värri. 2022. “Ekososiaalinen kasvatus: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen.” *Kasvatus & Aika* 16 (3): 49–69.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 21.11.2025. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2015. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 13.2.2026. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 21.11.2025. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetushallitus. 2026a. *Esiopetus lapsen oikeutena*. Helsinki. Haettu 13.2.2026. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetus-lapsen-oikeutena>

- Opetushallitus. 2026b. *Inkluusio varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Helsinki. Haettu 13.2.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen-tueksi/inkluusio-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>
- Salonen, Arto O., ja Marjatta Bardy. 2015. “Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen.” *Aikuiskasvatus* 35 (1): 4–15.
- Soinunmaa, Pihla. 2020. *Ihme ja kumma – Luonnonkirjoja varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen*. Helsinki: Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomi.
- Stanford Woods Institute for the Environment. 2025. “Meat’s Environmental Impact.” Haettu 10.4.2026. <https://woods.stanford.edu/news/meats-environmental-impact>
- Suominen, Anniina. 2016. “Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen.” Teoksessa *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, toim. Anniina Suominen. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Tieteen termipankki. “Filosofia: hermeneuttinen kehä.” Termitietokanta-sivusto. Haettu 12.2.2026. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneuttinen_keh%C3%A4
- Värrö, Veli-Matti. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Helsinki: Vastapaino.
- World Meteorological Organization. 2026. *State of the Global Climate 2025*. Haettu 10.4.2026. <https://wmo.int/publication-series/state-of-global-climate/state-of-global-climate-2025>
- Ympäristöministeriö. “Kansainvälinen yhteistyö ja EU-asiat: Wienin sopimus ja Montrealin pöytäkirja.” Haettu 16.3.2026. <https://ym.fi/otsonikerroksen-suojelun-eu-ja-kansainvalinen-yhteistyö>
- Ylirisku, Henriika. 2016. “Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa.” Teoksessa *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*, toim. Anniina Suominen. Helsinki: Aalto ARTS Books.