



RAISA FOSTER – ARTO O. SALONEN – KATJA SUTELA

Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota

Foster, Raisa – Salonen, Arto O. – Sutela, Katja. 2022. TAIDEKASVATUKSEN EKO-SOSIAALINEN KEHYS: KOHTI KESTÄVYYSTIETOISTA ELÄMÄNORIENTAATIOTA. Kasvatus 53 (2), 118–129.

Antroposeenin ajassa ihminen muovaa maapallon tulevaisuutta luonnonvoimiakin enemmän. Kun maapallon rajat tulevat vastaan, kasvaa inhimillisen ja ei-inhimillisen todellisuuden välistä siltaa rakentavan ajattelun ja toiminnan tarve. Kysymme tässä artikkelissa: 1) millaisia piirteitä ja ominaisuuksia on ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalla ja tunnustavalla taidekasvatuksella sekä 2) miten tällainen taidekasvatus voi toimia yhteiskunnan muutosajurina kohti kestäväää tulevaisuutta? Ekososialisaatioteoriaan ja esteettis-eettisen taidekasvatuksen perinteeseen pohjautuen tunnistamme ekososiaalista kestävyyttä tukevalle taidekasvatukselle kolme ulottuvuutta – kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon – jotka voivat vauhdittaa kestävyystietoisien elämänorientaation valtavirtaistumista yhteiskunnassa. Ihmiskeskeisen ajattelun ongelmallisten piirteiden paljastuessa on ihmisen maailmasuhteessa olevia ristiriitaisuuksia mahdollista korjata. Kun ihmiselämän koetaan kietoutuvan erottamattomaksi osaksi planetaarista kokonaisuutta, on arvokkaan ja merkitykselliseksi koetun elämän tavoitteen mahdollista toteutua entistä ehyemmin. Kaiken elämän itseisarvoisuutta ja kietoutuneisuutta näkyväksi tekevä taidekasvatus voi vauhdittaa planetaaristen kriisien ratkaisemista, mikä puolestaan vahvistaa tulevaisuuden toivoa.

Asiasanat: ekososialisaatio, huolenpito, kehollisuus, kestävyys, kuvittelukyky, planetaariset kriisit, taidekasvatus, tulevaisuus

Ihmisen vahvistunut valta lisää vastuuta

Tämän teoreettisen tutkimuksen lähtökohtana on oletus siitä, että hyvän tulevaisuuden keskeinen tekijä on ihmisen uudenlainen asemoi-

tuminen suhteessaan muuhun todellisuuteen. Ihmisen on mahdollista kokea osallisuutta itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen, kun hänen ja muun elämän välisiä kytköksiä tehdään näkyväksi. Liittymisen, kuulumisen ja osana

olemisen kokemukset lisäävät elämän merkityksellisyyttä (Kraut 2018). Samalla ne voivat lisätä huolenpitoa siitä todellisuudesta, jonka osaksi ihminen itsensä mieltää.

Ihmiskunta on nauttinut vakaista ja ihmiselämälle suotuisista olosuhteista 11700 vuotta kestäneen holoseenin aikakauden ajan, jolle oli tyypillistä se, että ihmiskunnan yhteistä tulevaisuutta määrittivät luonnonvoimat (Clark & Szerszynski 2021). Teollistumisen myötä ihminen alkoi valjastaa itsensä ulkopuolista luontoa niin laajamittaisesti omaan käyttöönsä, että on alettu puhua kokonaan uudesta geologisesta aikakaudesta, antroposeenista. Sillä tarkoitetaan sitä, että ihmisestä on tullut suurin yksittäinen maapallon tulevaisuuteen vaikuttava tekijä. (Thomas, Williams & Zalasiewicz 2020.)

Ihmisen yliveraisuutta ja muun elämän välinearvoisuutta korostava maailmankuva perustuu dualistiseen tapaan nähdä maailma: ihmistä ei mielletä osaksi luontoa vaan siitä irralliseksi olennoksi (Foster 2017; Plumwood 2002). Todellisuutta lohkova maailmanhahmottaminen ilmenee myös muilla elämän osa-alueilla, kuten tieteen ja taiteen, fyysisen ja henkisen sekä minän ja toisen todellisuuden väleihin muodostuneina jakolinjoina (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018). Materiaalisia elämän päämääriä priorisoiva hyvinvointiparadigma on perustunut oletukseen siitä, että luonto tarjoaa ehtymättömän raaka-ainetarjonnan ihmiselle. Aineellisen hyvän tavoittelulla on kuitenkin yhden planeetan väistämättömät rajat vastassaan. Välineajattelun seuraukset ilmenevät kulttuurissamme dystooppisina tulevaisuuskuvina, joissa hyvän jatkumisesta ei ole varmuutta ja tulevaisuus ahdistaa sekä pelottaa (Marks ym. 2021).

Nopeasti muuttuvan ilmastoin, luontokadon ja luonnonvarojen hupenemisen kaltaiset planetaariset kriisit tekevät kasvatustehtävistä erityisen haastavan. Mikäli hyvän elämän tavoittelun tapoja ei muuteta, yhteiskunnat ja maapallo päätyvät juuri sellaiseen tulevaisuuteen, jota dystopiat maalailivat. Tämän vuoksi koulun tehtävänä ei voi enää olla vain vallalla

olevien hyvän elämän tavoittelun tapojen toisintaminen ja olemassa olevien yhteiskuntarakenteiden jatkuvuuden varmistaminen (Värri 2018). Taidekasvatuksen rooli korostuu, kun ihmisen pitäisi pystyä kuvittelemaan kestävämpi tulevaisuus, joka ei voi olla menneisyyden totuuksia toistava suoraviivainen jatkumo vaan joka perustuu muutokseen ja toisintamiseen (Foster 2017). Tämän vuoksi sivistys- ja kasvatustehtävissä toimivilla tulee olla näkymä koulun roolista hyvän tulevaisuuden rakentajana (Foster, Salonen & Keto 2019, 126).

Taidekasvatuksen avulla voi muutoksen mahdollisuuteen havahtua kokijan elämänhistoriaa kunnioittavalla tavalla, väkivallattomasti. Kuvataidekasvatuksen kentällä kestävyysmuutokseen tähtävää ympäristötietoista taidekasvatuksen kehittämistä ja tutkimusta onkin Suomessa tehty jo pitkään (mm. van Boeckel 2013; Hiltunen, Jokela & Härkönen 2015; Huhmarniemi, Jokela & Hiltunen 2021; Mantere 1992; Pohjakallio 2010; Suominen 2016; Ylirisku 2021). Lisäksi tanssikasvatuksen (Foster 2016, Foster & Turkki 2021), draama-pedagogiikan (Lehtonen, Österlind & Viirret 2020) ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (Kankkunen 2012; Torvinen & Välimäki & 2019) on viime vuosina paneuduttu planeetaarisiin kriiseihin viittaaviin teemoihin. Eri taiteenmuotoja yhdistävää ja kestävyysmuutokseen kohdistuvaa taidekasvatuksen teoriakehystä ei kuitenkaan ole vielä olemassa. Tutkimuksemme tarkoituksena on vastata tähän haasteeseen.

Luomme tässä artikkelissa teoreettisen kehyksen ekososiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamista tukevalle taidekasvatukselle, joka tähtää kestävyystietoisien elämäntapaorien vahvistamiseen. Tieteenfilosofinen lähestymistapamme on lähtökohtaisesti hermeneuttinen. Tarkastelemme sitä, 1) millaisia piirteitä ja ominaisuuksia ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistavalla ja tunnustavalla taidekasvatuksella on sekä 2) miten tällainen taidekasvatus voi toimia yhteiskunnan muutosajurina kohti kestävä tulevaisuutta? Nimeämme

tarkastelun tuloksena syntyvän teorian ekososiaalisen taidekasvatuksen kehykseksi siksi, että ekososiaalinen lähestymistapa on yksi formaalin kasvatuksen lähtökohdista Suomessa (LOPS 2019; POPS 2014; VASU 2018). Ekososiaalinen ajattelu on myös lisääntynyt viime vuosina merkittävästi suomalaisessa kasvatustilanteessa tutkimuksessa (ks. esim. Foster 2017; Foster, Salonen & Keto 2019; Salonen & Bardy 2015; Pulkki 2021; Värrä 2018). Luomme ekososiaalisen taidekasvatuksen kehyksen ekososialisaatioteorian (Keto & Foster 2021) ja taiteellisen ymmärryksen esteettiseettisten erityispiirteiden varaan (Varto 2003). Rakenname argumenttimme ekososiaalisen sivistyksen hierarkiaan, jonka mukaan sosiaalista elämää ei voi olla olemassa ilman ekologista perustaa eikä sosiaalisia toimintoja, kuten taloutta, ilman yhteisöjä ja yhteiskuntia (Salonen & Bardy 2015, 6–7). Näiden taustateorioiden pohjalta muotoilemme kolme taidekasvatuksen ominaisuutta, jotka auttavat omaksumaan kestävyystietoista elämänorientaatiota osaksi jokapäiväistä ihmisen elämää ja muuttamaan yhteiskuntaa ekososiaalisesti kestävämmäksi.

Ekososialisaatio

Antroposeenin ajan planetaariset kriisit, kuten ilmaston nopea muuttuminen, luonnon monimuotoisuuden kaventuminen ja luonnonvarojen hupeneminen, ovat ajaneet ihmiskunnan tilanteeseen, jossa ymmärrys ekologisen ja sosiaalisen todellisuuden yhteenkietoutuneisuudesta on keskeinen ratkaisu. Ekososiaalinen kestävyys onkin noussut merkittäväksi tutkimusalaksi suomalaisessa kasvatustieteessä viime vuosien aikana. Ekososiaalisia kysymyksiä on tarkasteltu muun muassa sivistyksen (Salonen 2014, Salonen & Bardy 2015; Laininen 2018) ja hyve-etiikan (Pulkki 2021; Värrä 2018) sekä oikeudenmukaisuuden (Foster & Turkki 2021; Foster, Mäkelä & Martusewicz 2019), hyvinvoinnin (Salonen 2014) ja sosiokulttuurisen innostamisen (Järvinen, Foster & Morris 2020) näkökulmista.

Kestävyystietoisien pedagogiikan määrittelyn (Foster, Salonen & Keto 2019) ja ekokriisin ajan kasvatuksen teorian (Värrä 2018) lisäksi ekososiaalista ajattelua on kehitetty myös taidekasvatuksen tutkimuksen kentällä (Foster 2017; Suominen 2016). Suomalaisen kasvatustieteiden ekososiaaliset näkökulmat vaikuttavat myös ekososialisaatio-teorian (Keto & Foster 2021) taustalla.

Ekososialisaatio viittaa ihmiskeskeisen sosialisaatiomallin laajennukseen, jolla kuvaillaan moninaisista, sekä ekologisista että sosiaalisista, suhteista muodostuvaa maailmaa (Keto & Foster 2021). Hyödyntäen ekologian tieteenalan ja fenomenologisen filosofian näkökulmia ekososialisaatio-ilmion käsitteellistämällä halutaan edistää ymmärrystä siitä, miten ihmisten sosialisaatio tapahtuu aina monilajisissa yhteisöissä, joissa lukuisat erilaiset elämänmuodot ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Ekososialisaatiota tapahtuu väistämättä, eli ilman tietoista pyrkimystä tai esimerkiksi kasvatuksellisia interventioita, mutta modernin ajan ihminen on vieraantunut ilmiön havaitsemisesta. Kestävyystietoisien elämänorientaation (Foster, Salonen & Keto 2019) saavuttamisen kannalta – myös kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna – olisi kuitenkin oleellista ymmärtää, että ihminen ei ainoastaan sosialistu ihmisyhteisöön ja ihmisyhteisössä vaan integroituu yhteenkietoutuneeseen elämänverkkoon monilajisessa ekososialisaatioprosessissa.

Ekososialisaatiota kuvaavan mallin (Keto & Foster 2021) mukaan ekososialisaatio tapahtuu ensinnäkin lukuisten, monilajisten vaikuttajien (*agents*) vuorovaikutuksessa. Ekososiaalinen maailma on siis ontologisesti ymmärrettävissä ”enemmän kuin ihmisen maailmaksi” (*more-than-human world*, Abram 1996). Malli kuvaa myös sitä, kuinka maailmaan osallistuminen tapahtuu esiobjektiivisesti relationaalisissa kehoissa (Bannon 2011; Merleau-Ponty 1968; Värrä 2018). Lisäksi monilajisen vuorovaikutuksen tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää, koska se auttaa muodostamaan ekososiaalisesti kestäviä yhteisöjä.

Ekologian tieteenalan tuottaman tiedon avulla on mahdollista tutkia ja kuvata sitä, kuinka useat eri vaikuttajat osallistuvat ekososiaaliseen yhteisöömme. Toisin sanoen, ei vain toiset ihmiset vaan myös lukuisat muut lajit vaikuttavat siihen, mitä ja millaisia meistä ihmisistä tulee ja miten me ihmiset koemme itsemme. Esimerkiksi mikrobeilla on merkittävä rooli ihmisen syntymässä ja kehityksessä (Gilbert, Sapp & Tauber 2012; Margulis 2008). Ihmissilmälle näkymättömien mikrobien lisäksi ihmiselämään vaikuttavat myös näkyvät eliöt, kuten kasvit ja muut eläimet (MacKerron & Mourato 2013; Nisbet, Zelenski & Murphy 2009). Elämä on seurausta erilaisten olentojen välisestä suotuisasta vuorovaikutuksesta. Fenomenologisesti ilmaisten ihmisen ja muun elämän välillä on ontologinen jatkuvuus (Bannon 2011, 348). Ihmistä, kuten mitä tahansa muutakin lajia, tulisi näin ollen tarkastella autonomisten yksilöitten sijaan pikemminkin relationaalisina, suhteisina kehoina (Naess 1989; myös Pulkki 2021).

Ekososialisaatioon osallistuvien vaikuttajien monimuotoisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen lisäksi on oleellista ymmärtää, miten nämä erilaiset elävät olennot, relationaaliset vaikuttajat, ovat esiobjektiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Keto & Foster 2021). Ekososiaalisella osallistumisella tarkoitetaan toisin sanoen tietoista vuorovaikutusta välittömämpää, kokonaisvaltaista, kehollista suhdetta toiseen (Abram 1996; Bannon 2011; Merleau-Ponty 1968, 2003, 2008). Toinen ei siis ole irrallinen objekti, josta tietoinen subjekti saa puhtaasti objektiivista tietoa, vaan joku, johon olemme väistämättä kietoutuneessa suhteessa. Siitä syystä toista (ihmistä, toista eläintä, kasvia, luontoa, maailmaa) ei voida ymmärtää vain rationaalisen mielen kautta vaan ottamalla käyttöön moninaiset aistisen, emotionaalisen ja kognitiivisen ymmärryksen ulottuvuudet. Maailmaan osallistuminen ja siinä oleminen tapahtuu siis aina ensisijaisesti aistivan, havaitsevan ja kokevan kehon kautta, mutta maailma on myös olemassa näissä relationaalisissa,

tilallisissa ja ajallisissa kehoissa (Abram 1996; Bannon 2011; Merleau-Ponty 2003, 2008; Naess 1989).

Jos ihmiselämän monilajisten suhteiden perustaksi ymmärretään kietoutuneisuus maapallon symbioottiseen elämään, myös etiikka vaatii ihmiskeskeisen ajattelun ylittävän perustan (Keto & Foster 2021). Empatian on havaittu ennustavan ympäristöystävällisiä asenteita ja toimintaa, jopa enemmän kuin mikään muu piirre ihmisissä (Pfattheicher, Sassenraht & Schindler 2016). Tästä syystä ekososialisatiota selittävä malli kääntyy empatiateorioihin (Aaltola 2018; de Waal 2010) kuvatessaan sitä, mikä voisi ohjata eettiseen toimintaan kohti kestävyystietoista, eli ihmisyhteisöjen ekososiaalista osallisuutta vahvistavaa, elämänorientaatiota. Ihmisellä on modernismia edeltävä pitkä historia empatian ilmaisemisessa muutakin kuin ihmiselämää kohtaan: esimerkiksi alkuperäiskansojen kulttuureista voidaan tunnistaa rakkautta, arvostusta ja kunnioitusta suhteessa paitsi toisiin ihmisiin myös yhtä lailla muihin eläimiin, kasveihin ja ekosysteemeihin (Albrecht 2019). Biofilia-hypoteesilla (Kellert & Wilson 1993) viitataan ihmisen synnynnäiseen taipumukseen muodostaa emotionaalisesti positiivisia suhteita myös muuhun kuin ihmiselämään. Erityisesti empatian kehollisen muodon (Aaltola 2018) merkitys ei siis ekososialisatiossa rajoitu vain ihmisuhteisiin. Tästä syystä yksi menetelmällinen keino tarkastella monilajista myönteistä vuorovaikutusta, osallisuutta ja eettistä asennoitumista toiseen nimenomaan kokemuksellisella tasolla on taide.

Esteettis-eettinen taidekasvitys

Mikä tahansa taide ja taidekasvatus ei ole modernin maailmankuvan arvoja ja toimintatapoja muuttavaa (Foster 2017). Yleisessä keskustelussa taidetta usein arvotetaan edelleen modernin ajattelun oletusten, kuten yksilönerouden ja mekanistisen taituruuden, mukaan (Foster 2017; Sederholm 2000) eikä taiteella uskota olevan kuin korkeintaan keventävä tai virkistävä merkitys ihmisten

arjessa (Sava 2007). Jos taiteen roolia pidetään marginaalisena, ei taidekasvatuksen yhteiskunnallista muutosvoimaakaan välttämättä tunnisteta. Taidekasvatuksen kentällä ja tutkimuksessa taiteen potentiaali on kuitenkin tunnistettu myös ihmisen ympäristösuhteen vahvistamisen ja kestävän kehityksen vauhdittamisen näkökulmista (mm. van Boeckel 2013; Foster 2016, 2017; Foster, Mäkelä & Martusewicz 2019; Foster & Turkki 2021; Huhmarniemi ym. 2021; Jokela 1995; Kankkunen 2012; Lehtonen ym. 2020; Mantere 1992; Pohjakallio 2010; Suominen 2016; Torvinen & Välimäki 2019; Ylirisku 2021).

Jos taidekasvatus ymmärretään laajasti kauneuteen ja hyvyyteen ohjaamisena ohjaamisena (eikä modernin ajattelun näkökulmasta olemassa olevien taitojen ja tietojen mekaanisena toistamisena), pyrkimyksenä on tällöin ohjata oppija keholliseen kokemiseen kokonaisessa ja ehyessä maailmasuhteessa (Varto 2003). Kokonaisvaltaisessa maailmasuhteessa ihminen asettuu "avoimena siihen samaan maailmaan, jossa kaikki muukin on" (Varto 2003, 121). Avoimuuden esteenä voivat kuitenkin nykypäivänä olla lisääntyneet auditiiviset ja visuaaliset ärsykkeet, katkeamaton taustamusiikki ja kuvavirta, jotka hämärtävät maailman esteettistä ja eettistä merkitystä (Varto 2003, 15). Kun elämän eheyden ja harmonian havaitseminen häiriintyy, seurauksena on pirstaleisuuden ja pinnallisuuden lisääntymistä.

Erillisyyksiä korostavan atomistisen ajattelun sijaan ehyt maailmasuhde on kehollista, spatiaalisen ja temporaalisen kietoutuneisuuden tunnistavaa (Salonen & Foster 2021) sekä elämän moninaisuudesta haltioituvaa ja siitä huolta pitävää esteettis-eettistä asennoitumista. Estetiikan yksi keskeisistä käsitteistä on kauneus, mutta sen etymologia puolestaan viittaa laajemmin aistisuuteen eli ihmisen keholliseen maailmasuhteeseen. Näin ollen estetiikka on kiinnostunut sellaisista kauneuden tiivistymistä, joissa on mahdollista tunnistaa maailman eheyttä. (Varto 2003, 13.) Näin ymmärrettynä myöskään kokonaisvaltaista taiteellista tekemistä ja kokemista ei pitäisi nähdä elä-

mästä irrallisena saarekkeena vaan ihmisyyden olennaisena osana, joka kuuluu jakamatomasti kaikille.

Taidekasvatuksen keskeisenä tavoitteen voidaan nähdä ohjaaminen "taidon paikkaan". Taidolla ei tällöin tarkoiteta mekaanista toistamista vaan aistisen valppauden, havaitsemisen ja tunnistamisen kykyä, jota voi harjoittaa sekä taiteen kokemisen että tekemisen kautta. Toisin sanoen tarkoituksena ei ole sosiaalista oppijaa johonkin tiettyyn ideaaliikuisen (esimerkiksi tuottavan ja kuluttavan kansalaisen, ks. Värrin 2018) malliin vaan pikemminkin avata kasvavassa itessään olevia ilmaistamisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia. Kun taidon käsite ymmärretään mahdollisimman laajasti oivalluksena oman toiminnan vastuusta, estetiikan eli kauneuden voidaan huomata kytkeytyvän erottamattomasti etiikkaan eli hyvyyteen. Kauneus ja hyvyys eroavat toisistaan vain siinä, että kauneus on aistein koettavaa ja hyvyys käsitteellisesti ymmärrettävää. (Varto 2003, 7–10, 14.)

Kauneuden ja hyvyyden taito on "selviytymistä sen kanssa, mikä kulloinkin on vastassa" (Varto 2003, 9). Taiteen kokemisessa ja tekemisessä keskeistä on siis vierauden, toiseuden ja mysteerin hyväksyminen (Varto 2003, 58; myös Foster 2017). Yrittäessään rationaalisen ja teknologisen ajattelutavan kautta hallita elämään väistämättä kuuluvaa toiseutta (Värrin 2018), ihminen näkee esimerkiksi luonnon toiseuden ongelmana, joka on mahdollista ratkaista luonnontieteellisin menetelmin. Myös yhteiskunta ilmenee patologiassa, joka ratkaistaan yhteiskuntatieteen – tai yhä useammin taloustieteen – opein, ja lopulta myös ihmisyksilöstä itsestään tulee ongelma, joka on korjattava psykologialla (Varto 2003, 64; myös Berry 2012, Foster 2017). Esteettis-eettisen asenteen omaksuminen on avain ihmisen ongelmaan eli elämän merkityksellisyyden häviämiseen, joka syntyy ja on seurausta "pääistyneestä" (Varto 2003) tai "teknologisoituneesta" (Värrin 2018) maailmasuhteesta.

Huolenpidon estetiikka (*aesthetics of care*, Thompson 2015) kuvaa sellaisia arvoja ja käy-

täntöjä, jotka ilmenevät relationaalisissa prosesseissa ihmisten välillä. Huolenpitoon perustuva toisen kohtaaminen toteutuu vaalimalla solidaarisuutta ja vastavuoroista tunnustusta niin taiteellisen toiminnan suunnittelun, toteuttamisen kuin esittämisenkin vaiheissa. Taiteen tekemisen, esittämisen ja kokemisen keskiössä on aina tarkkaavaisuus (*attentiveness*, Tronto 2013). Tällainen esteettis-eettinen virittyminen ei tarkoita pelkästään toisen kuuntelemista ja siihen vastaamista vaan ennen kaikkea omien ennakkoluulon tarkistamista ja arvojen uudelleenmäärittelyä, mikä auttaa tulkitsemaan todellisuutta uusilla tavoilla (Thompson 2015; myös Robinson 1999).

Taidekasvatus kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon liittona

Ekososialisaation teoriaan perustuen sekä esteettis-eettisestä taidekasvatuksen perinteestä ammentaen tunnistamme taidekasvatuksesta kolme ontologisiin, epistemologisiin ja eettisiin kysymyksiin kohdistuvaa piirrettä, joiden avulla voidaan edistää kestävyystietoisien elämänorientaation omaksumista: 1) Kokonaisvaltaista kehollisuutta integroiva taidekasvatus virittää tulkitsemaan uudelleen perimmäisiä olemassaolon, tietoisuuden ja ihmisyiden kysymyksiä. 2) Aistillista, emotionaalista ja kognitiivista tietoa yhdistelevään kuvittelukykyyn rohkaiseva taidekasvatus saattelee toiseuden ja mahdollisten maailmojen äärelle. 3) Vastavuoroiseen huolenpitoon perustuva taidekasvatus sekä perustuu että tähtää elämän moninaisuuden havaitsemiseen ja arvostamiseen.

Kehollisuus

Taiteen tekeminen ja kokeminen merkityksellistyy eleyssä (fyysis-psykkis-spirituaalisessa) kehossa (Merleau-Ponty 2008), joka on suuntautunut ja avoin suhteessaan monilajiseen, ekososiaaliseen maailmaan (Keto & Foster 2021). Kehollisuus on taidekasvatuksen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä tanssikasvatuksen (Foster & Turkki 2021), teatterikasvatuksen

(Lehtonen ym. 2020), musiikkikasvatuksen (Juntunen 2016; Sutela 2020; Sutela, Ojala & Kielinen 2021) ja kuvataidekasvatuksen (Varto 2003; Ylirisku 2021) aloilla. Taidekasvatusta onkin määritelty ja sen merkitystä perusteltu fenomenologisen tutkimuksen ja erityisesti Merleau-Pontyn (2008) kehofenomenologian kautta. Fenomenologisen asenteen omaksumeen taidekasvatuksen perintöön nojaava taidekasvatus ymmärtää näin kehollisuuden sekä ihmisyiden ontologiseksi, epistemologiseksi että pedagogiseksi lähtökohdaksi. Kehollisuus on toisin sanoen maailmassa olemisen, tietämisen ja oppimisen keskeinen ulottuvuus, jonka kautta aistiva, tunteva ja ajatteleva ihminen on suuntautunut ja avoin suhteessaan olemassa olevaan maailmaan (Merleau-Ponty 2008).

Ekososiaalinen taidekasvatus lähtee oleuksesta, että monilajinen vuorovaikutus ja ihmisen osallistuminen enemmän kuin ihmisen maailmaan tapahtuu kokonaisvaltaisesti kehollisuuden kautta. Ammentaen erityisesti Merleau-Pontyn (1968, 2003) myöhäisemmästä ajattelusta ja ekofenomenologien (Abram 1996; Bannon 2011; Värrä 2018) teorioista ekososiaalinen lähestymistapa ei siis pyri ainoastaan mieli–ruumis-kahtiajaon purkamiseen vaan myös minä–toinen- ja subjekti–objekti-erottelujen kyseenalaistamiseen. Yksilö- ja ihmiskeskeisen ajattelun sijaan ekososiaalinen näkökulma olettaa kokonaisvaltaisen kehollisuuden relationaaliseksi (Bannon 2011), eli todellisuuden merkitys ei löydykään subjektien ja objektien olemuksesta vaan toisiinsa kietoutuneissa suhteissa.

Maailman kietoutuneisuutta voi konkreettisesti tarkastella esimerkiksi somaattisissa menetelmissä kehitetyin hengitysharjoituksin (Fraleigh 2015; myös Foster & Turkki 2021). Tanssin ja laulun kautta voidaan havaita, että hengitys elää jokaisessa eleessä, äänneessä, emootiossa, askeleessa, henkäyksessä, rauhasa ja rauhattomuudessa (Fraleigh 2015, 10). Hengitykseen keskittyminen voi siirtää tarkkaavaisuutemme paitsi kehotietoisuuteen myös siihen, miten olemme väistämättä elin-

tärkeässä suhteessa itseämme laajempaan ekosysteemiin (Albright 2019). Hengitystä pidetään itsestäänselvyytenä, kuten monia muitakin elämän välttämättömyyksiä, esimerkiksi mikrobiomia. Koska ilma on näkymätöntä, siihen ei kiinnitetä huomiota ennen kuin esimerkiksi ilmansaasteet aiheuttavat häiriötilan suhteessamme siihen. Ilma on kuitenkin yksi relationaalisen elämän perusilmentymistä ja mahdollistajista: mitä me eläimet hengitämme sisään, kasvit hengittävät ulos ja päinvastoin. (Abram 1996, 225–226.)

Aistivan ja aistitun vastavuoroista kehollista suhdetta voidaan ekososiaalisessa taidekasvatuksessa tarkastella ja tehdä näkyväksi esimerkiksi kuuntelu- ja äänikävelyissä erilaisissa ympäristöissä (Kankkunen 2012) tai spesifisti käyttämällä ympäristön ääniä, hiljaisuutta, rytmeyttä ja kaikuja sävellystyön elementteinä (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013). Erilaiset ympäristöt voivat toimia myös liikkeen lähtökohdaksi ja tarjota konkreettisia lähtöpisteitä materiaalisille havahtumisille ja kokeiluille (Foster 2016). Aistiharjoitteet ja improvisaatiot puiden, rakennelmien, sammaleen, betonin, kivien ja keppien kanssa voivat suunnata huomiotamme pois sisäisistä tuntemuksista kohti minän ja toisen suhdetta (Foster & Turkki 2021). Rakennetun ja luonnonympäristön materiaalien avulla tuotettua ääntä ja liikettä voidaan siis keskeisesti hyödyntää osana improvisaatioita ja näin tuoda hyvin konkreettisella tavalla musiikki ja tanssi osaksi elämää.

Työskentely hiljaisuudessa ja havainnossa viipyillen auttaa keskittymään relationaalisen kehollisuuden äärelle (Foster 2016; Foster & Turkki 2021). Avautuminen olevan läsnäolon – musiikissa, metsässä tai maalauksessa – voi vapauttaa kokemaan merkityksellisyyttä siinä, mikä jo on ilman jatkuvaa pyrkimystä siihen, mitä pitäisi olla. Tällaista täyteen läsnäolon kokemusta voidaan kuvata myös asubjektiviin käsitteellä (Vadén & Torvinen 2014). Tällaisessa kokemuksessa kaikki on ikään kuin läsnä, vaikkei kokemusta useinkaan voi tyhjentävästi ymmärtää tai sanoittaa. Sanoittamisen vaikeus liittyy siihen, ettei asubjektiviivista

kokemusta voida redusoida vain kohteen, esimerkiksi merenrannan, objektiiviseksi ominaisuudeksi tai kokijan, merenrantakävelystä nauttivan subjektin, psykologiaksi (Vadén & Torvinen 2014). Kokemus on sen sijaan subjektin ja objektin välissä olevaa eli minun ja meren suhteessa tapahtuvaa, johon kietoutuu elämän kaikkeus.

Kuvittelukyky

Taiteellisessa kuvittelussa yhdistyvät aistinen, emotionaalinen ja rationaalinen tietäminen. Tällainen kokonaisvaltainen kehollinen tieto synnyttää subjektiivisen ja objektiivisen ajattelun väliin asettuvan kolmannen ymmärryksen alueen (Hollo 1932). Taidekasvatuksen keinoin voidaan heittäytyä turvallisesti tälle rationaalisesti tuntemattoman ymmärryksen alueelle ja kuvitella yhdessä taiteen kautta mahdollisia maailmoja. Sekä taiteen tekeminen että kokeminen voivat avata kuvittelukykyä kanavia, joiden kautta voi havahtua maailmaan, jonka olemassaolosta ei aiemmin ollut tietoinen (Foster 2019, 411). Ennen kaikkea se auttaa aktiivisesti kokemaan, kuvittelemään ja tekemään toisin (Foster 2017).

Ekososiaalisesti orientoitunut taidekasvatusta on paradoksin äärellä: emme voi tietää, millainen maailma tulevaisuudessa on, mutta meillä on oltava visio siitä maailmasta, jota kohden haluamme kulkea yhteiskuntana ja kansalaisina. Kestävyystietoisemmän elämäntapa-orientaation omaksuminen onnistuu siis vain, jos ensin pystytään kuvittelemaan vastuullisempi maailmasuhde (Berry 2012, 15). Jos vain toistaa sitä, minkä jo järkipärisesti tietää, kuvittelukykyinen ja luova potentiaali jää käyttämättä (Varto 2003). Kestävän tulevaisuuden kuvailut voivat vapauttaa ottamaan ratkaisijan roolin siinä huomiossa, joka yhdessä tekemällä luodaan. Pelkän nykytilan ongelmien osoittelun sijaan tarvitaan siis uudenlaisia näkymiä ja rohkeita ratkaisuja.

Ekososiaalisessa taidekasvatuksessa kuvittelukyky viittaa ekologiseen (Bertling 2015), eettiseen (Väri 2018) ja kehollisen huolenpidon (Hamington 2004) näkökulmaan. Kuvit-

Huolenpitoa voidaan tarkastella sekä arvona että käytäntönä, joka pohjautuu nimenomaan suhteisuuteen ja toinen toisista riippuvaisuuteen (Slote 2007). Huolenpidon etiikka (*ethics of care*, ks. Nodding 2003; Robinson 1999; Slote 2007; Tronto 2013) painottaakin relationaalisuuden, kontekstuaalisuuden ja keskinäisriippuvaisuuden välttämättömyyttä sekä tunteiden ja välittämisen tärkeyttä vuorovaikutussuhteissa. Keskinäisen huolenpidon avulla ihminen muodostaa ymmärryksen minuudestaan osana muuta todellisuutta. Laajentuvan huolenpidon avulla on mahdollista tunnistaa monisyisiä ihmisen riippuvuussuhteita niin ihmisyhteisöjen sisällä kuin eri lajienkin välillä. Ekososiaalisen keskinäisriippuvuuden taiteellinen tarkastelu voi tuoda näkyväksi sekä yksilön että yhteisöjen vastuuta ja vastavuoroista huolenpidon tarvetta.

Huolenpitoon perustuva eettinen asennoituminen kytkeytyy ihmisen empatiakykyyn (Slote 2007). Empatiaa pidetään ihmisten ja monien muiden eläinten synnynnäisenä kykyinä (de Waal 2010), mutta sitä on myös mahdollista oppia erityisesti intiimien, yhdenvertaisten ja luottamukseen perustuvien suhteiden kautta (Boele ym. 2019). Vaikka empatiaan liittyy myös kognitiivisia ulottuvuuksia, nimenomaan kehollisella empatialla on ratkaiseva rooli toisen ymmärtämisessä, vahingoittamisen välttämässä ja toisen auttamiseen heräämisessä. Antautuminen empatialle kokonaisvaltaisissa, kehollisissa suhteissa voi johtaa ihmisen tuntemaan vastenmielisyyttä aiheuttaa häittoa ja kärsimystä toisille lajeille. (Aaltola 2018.) Kehollinen empatia auttaa siis omaksumaan kestävyystietoista elämänorientaatiota.

Toisen empaattinen kohtaaminen, välittäminen ja huolehtiminen vaatii avoimuutta ja herkkyyttä kohdata toisen todellisuus sellaisena kuin se on (Slote 2007). Taidekasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna huolenpito ei siis voi olla kasvattajan kuvitteleman hyvän siirtämistä sellaisenaan kasvatettavalle, vaan pedagoginen huolenpito vaatii pikemminkin tarkkaavaista paneutumista (*attentiveness*, Tronto

2013) ja jopa uppoutumista (*engrossment*, Noddings 2003) toisen tapaan hahmottaa maailmaa. Paitsi taiteen kokemisen myös taiteen tekemisen lähtökohtana ekososiaalisessa taidekasvatuksessa on ihmisen ei-arvottava kohtaaminen muun elämän, eliöstön, luonnonkieron, valon, tuulen tai vaikkapa sateen kanssa. Tällöin oleellista on keskittyä "aistisen läsnäolon kokemukselle, jossa kaikki elämä on erottelemattomasti kietoutunut yhteen" (Foster 2016, 173). Uuden tuottamisen, arvostelun ja omistajuuden sijaan ekososiaalisesti orientoituneen taiteen keskiöön nousevat havaitseminen, todistaminen ja vastavuoroinen jakaminen (Foster 2019, 400). Tällainen asennoituminen taiteeseen vaatii aikaa ja tilaa sekä sitoutumista kaiken elämän itseisarvon vaalimiseen.

Taidekasvatus yhteiskunnallisena muutosajurina kohti hyvää tulevaisuutta

Ekososialisaatiota tapahtuu väistämättä, vaikkakin usein tiedostamatta (Keto & Foster 2021). Ekososiaalinen taidekasvatus on ekososialisaation tunnustavaa tietoista kasvatusta kohti elämänverkon jäsenyyttä. Ekososiaalinen taidekasvatus perustuu utopialle, että on olemassa ihanneyhteiskunta, jossa kansalaisten kestävyystietoinen elämänorientaatio on vahvistunut siten, että ekososialisaatio on yhteiskunnallisen kiinnittymisen lähtökohta. Ekososialisaatio ilmenee ihmiselle esteettis-eettisenä maailman eheytenä, jota ei voida objektiivisesti mitata tai järkipäisesti kuvata, mutta joka silti koetaan syvästi merkityksellisenä. Elämän eheys ei tarkoita samuutta vaan elämän moninaisuuksien kietoutuneisuutta toisiinsa. Taiteen tekeminen ja kokeminen tekevät näkyväksi moninaisen elämän eheydessä tiivistyvää kauneutta ja hyvyyttä. Taide paljastaakin maailmasta sellaista, mitä muilla keinoilla ei voida tehdä näkyväksi ja koettavaksi. Ekososiaalisella taidekasvatuksella puolestaan ohjataan tietoisesti kauneuden ja hyvyyden taitoon eli maailman moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen.

Ekososiaaliselle taidekasvatukselle tyypillisen kokonaisvaltaisen kehollisen havainnoinnin, kanssaolemisen ja yhteisen tekemisen kautta voidaan herätellä ihmisen kokonaisuutta maailmasuhdetta pirstaleisen maailmanymmärryksen sijaan: elämän irrallisuuksista havahdutaan erilaisten olioiden ekososiaaliiseen kietoutuneisuuteen. Taidekasvattajan rooli on auttaa oppijaa ymmärtämään oman olemisen ja toiminnan sekä myös toimimattomuuden yhteydet ja vaikutukset ympäristöön ja kanssaolijoihin eli muihin ekososialisatiion vaikuttajiin. Ekososiaalisen osallisuuden rakentua suhteisuuden ja vuorovaikutuksen kautta, kasvatuksellisen ympäristön monimuotoisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen korostuu entisestään.

Elämän mielekkyyttä vahvistava utopia tarvitaan, kun tulevaisuus näyttäytyy epävarmana ja jopa dystooppisena. Ilmastonmuutoksen oloissa, kuudennen sukupuuttoaalton keskellä, luonnonvarojen huetessa ja ihmistenvälisen rauhanomaisen yhteiselon murentuessa tämä tarkoittaa kykyä kuvitella vastuullisempi, ekososiaalisesti kestävämpi maailmasuhde. Ihminen ottaa vastuuta siitä, minkä osaksi hän itsensä kokee – siksi ekososiaalisen taidekasvatus on kasvatusta maailman osallisuuteen. Monenlaiset jokapäiväiset kiinnittymiset ja kuulumisen kokemukset paitsi ihmisten maailmaan myös ei-inhimilliseen todellisuuteen tarjoavat elämälle merkityssisältöjä. Kokemus elämästä rikastuu ja omat vaikutusmahdollisuudet konkretisoituvat, kun ihminen tunnistaa entistä selkeämmin, kuinka hänen oma elämänsä on osa ympärillä olevaa todellisuutta. Tällöin rakentuu uusia merkityksellisiä yhteyksiä ja huolenpitoa siitä elämänverkosta, jonka varassa jokaisen ihmisen elämä on.

Kun taidekasvatus tähtää jaettuun kokemuksiin ja vuorovaikutukseen ihmisyhteisön ulkopuolisen todellisuuden kanssa, sen myönteiset vaikutukset yhteiskunnassa voivat ulottua laajalle: ihminen tiedostaa ihmiskeskeisen todellisuuskäsityksen ongelmallisuuden, vallalla olevan aineellista hyvää priorisoivan hyvinvointiparadigman toimimattomuuden,

atomistisen ja mekanistisen ajattelutavan riittämättömyyden maailmanselityksenä sekä tarpeen laajentaa ihmisen huolenpidon piiriä kattamaan myös muun elämän. Ekososiaalisen taidekasvatuksen avulla oppija voi omaksumaa kestävyystietoisien elämänorientaation eli uudenlaisen todellisuuden tulkinnan ja elämisen tavan, joka on kokonaisvaltaisempi ja ehyempi kuin vallalla oleva pirstaleinen maailmankuva ja kestämaton elämisen malli.

Olemme luoneet tässä artikkelissa sateenvarjomaisen, yleisen teorian kestävyystietoista elämänorientaatiota rakentavalle taidekasvatukselle, joka on sovellettavissa niin kuvataide-, tanssi-, musiikki- kuin draamapedagogiikkaankin. Kuitenkin vasta empiirisen näytön perusteella voidaan saada selville, kuinka teoreettinen kehollisuutta, kuvittelukykyä ja huolenpitoa yhteen nivova kehys muuttuu kasvatuskäytännöiksi. Haasteeksi saattaa muodostua esimerkiksi se, että teorian eri puolien painottuminen vaihtelee sekä luontaisista että kulttuurisista ja historiallisista syistä taidekasvatuksen alan mukaan. Empiirisen tutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää, millaisia haasteita nuo vaihtelut tuottavat ja millaisia konkreettisia pedagogisia menetelmiä voidaan eri aloille kehittää.

Lähteet

- Aaltola, E. 2018. *Varieties of empathy: Moral psychology and animal ethics*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Abram, D. 1996. *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York, NY: Pantheon.
- Albrecht, G. A. 2019. *Earth emotions: New words for a new world*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Albright, A. C. 2019. *How to land: Finding ground in an unstable world*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bannon, B. E. 2011. *Flesh and nature: Understanding Merleau-Ponty's relational ontology*. *Research in Phenomenology* 41 (3), 327–357. <https://doi.org/10.1163/156916411X594431>
- Berry, W. 2012. *It all turns on affection: The Jefferson lecture & other essays*. Berkeley, CA: Counterpoint Press.
- Bertling, J.G. 2015. *The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program*. *International Journal of Education & the Arts* 16

- (13), 1–26. <http://www.ijea.org/v16n13/v16n13.pdf>. (Luettu 25.3.2022.)
- van Boeckel, J. 2013. At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education. Doctoral dissertations 73/2013. Helsinki: Aalto University.
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E. & Branje, S. 2019. Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 48 (6), 1033–1055. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Clark, N. & Szerszynski, B. 2021. Planetary social thought. The Anthropocene challenge to the social sciences. Cambridge: Polity Press.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerland (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 165–175.
- Foster, R. 2017. Nykyaikainen kasvatustieteiden ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18, 35–56. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>. (Luettu 4.1.2022.)
- Foster, R. 2019. Visual art campaigns. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of methods for public scholarship*. New York, NY: Oxford University Press, 383–416.
- Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. (toim.) 2019. *Art, EcoJustice, and education. Intersecting theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. Kestävyytietoinen elämäntapa pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – ajan merkkejä ja siirtymä*. Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Foster, R. & Turkki, N. 2021. EcoJustice approach to dance education. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Fraleigh, S. H. 2015. *Moving consciously: Somatic transformations through dance, yoga, and touch*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Gilbert, S. F., Sapp, J. & Tauber, A. I. 2012. A symbiotic view of life: We have never been individuals. *The Quarterly Review of Biology* 87 (4), 325–341. <https://doi.org/10.1086/668166>
- Hamington, M. 2004. *Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and feminist ethics*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Hiltunen, M., Jokela, T. & Härkönen, E. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Hiltunen, E. Härkönen & T. Jokela (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja* 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 4–5.
- Hollo, J.A. 1932. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-III*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Hiltunen, M. 2021. Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2021.100181>
- Jokela, T. 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 24–37.
- Juntunen, M.-L. 2016. The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa C.R. Abril & B. Gault (toim.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141–167.
- Järvinen, S., Foster, R. & Morris, N. 2020. Ympäristöinnostaja luontokokemusten ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 21, 39–62. <https://doi.org/10.30675/sa.91582>
- Kankkunen, O.-T. 2012. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa K. Ahonen & T. Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kellert, S. R. & Wilson, E. O. 1993. *The biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- Keto, S. & Foster, R. 2021. Ecosocialization – an ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Koistinen, A.-K. & Karkulehto, S. 2021. Kohti planetaarista tuntua: Feministisposthumanistinen uudelleenkuvitelu ja etiikka ihmisen jälkeen. *Niin & näin* 28 (1), 62–72.
- Kraut, R. 2018. *The quality of life. Aristotle revised*. New York, NY: Oxford University Press.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Lehtonen, A., Österlind, E. & Viirret, T. 2020. Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education & the Arts* 21 (19), 2–27. <http://www.ijea.org/v21n19/v21n19.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- MacKerron, G. & Mourato, S. 2013. Happiness is greater in natural environments. *Global Environmental Change* 23 (5), 992–1000. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.03.010>

- Mantere, M.-H. 1992. Ecology, environmental education and art teaching. Teoksessa L. Piironen (toim.) *Power of images*. Helsinki, Finland: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers, 17–26.
- Margulis, L. 2008. *Symbiotic planet: A new look at evolution*. New York, NY: Basic Books.
- Marks, E., Hickman, C., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E. R., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. & van Susteren, L. 2021. Young people's voices on climate anxiety, governmental betrayal and moral injury: A global phenomenon. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The visible and the invisible. Followed by working notes*. Toim. C. Lefort. Käänt. A. Lingis. Evanston, IL: Northwestern University Press. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Merleau-Ponty, M. 2003. *Nature: Course notes from the Collège de France*. Toim. D. Seglard. Käänt. R. Vallier. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 2008. *Phenomenology of perception*. Käänt. D. A. Landes. Lontoo: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1945.
- Naess, A. 1989. *Ecology, community, and lifestyle. An outline of an ecosophy*. Toim. & käänt. D. Rothenberg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, E.K., Zelenski, J.M. & Murphy, S.A. 2009. The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior* 41 (5) 715–740. <https://doi.org/10.1177%2F0013916508318748>
- Noddings, N. 2003. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Pfattheicher, S., Sassenrath, C. & Schindler, S. 2016. Feelings for the suffering of others and the environment: Compassion fosters proenvironmental tendencies. *Environment and Behavior* 48 (7), 929–945. <https://doi.org/10.1177%2F0013916515574549>
- Plumwood, V. 2002. *Environmental culture. The ecological crisis of reason*. New York, NY: Routledge.
- Pohjakallio, P. 2010. Mapping environmental education approaches in Finnish art education. *SYNNYT/ORIGINS* 2, 67–76. <https://doi.org/10.24342/9tc2-2c71>
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkki, J. M. 2021. Ajatuksia ekoindividuaation kasvatustilofiaasta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 43–62. <https://doi.org/10.30675/sa.90594>
- Robinson, F. 1999. *Globalizing care: Ethics, feminist theory, and international relations*. Boulder, CO Westview Press.
- Salonen, A. 2014. *Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täytyväällä maapallolla*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 15, 32–62.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A. O. & Foster, R. 2021. Irtolemisesta merkitykselliseksi osaksi maailmaa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki & O. Sillanaukee (toim.) *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitteet ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Helsinki: Sitra, 52–64.
- Salonen, A. O. & Åhlberg, M. K. 2012. The path towards planetary responsibility – expanding the domain of human responsibility is a fundamental goal for life-long learning in a high-consumption society. *Journal of Sustainable Development* 5 (8), 13–26. <http://dx.doi.org/10.5539/jsd.v5n8p13>
- Sava, I. 2007. *Katsomme-näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Slote, M. 2007. *The ethics of care and empathy*. Abingdon: Routledge.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 190. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Ojala, J. & Kielinen, M. 2021. Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education* 43 (2), 195–211. <https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Suominen, A. (toim.) 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Espoo: Aalto ARTS Books.
- Thomas, J. A., Williams, M. & Zalasiewicz, J. 2020. *The anthropocene. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, J. 2015. Towards an aesthetics of care. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 20 (4), 430–441. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1068109>
- Torvinen, J. & Välimäki, S. (toim.) 2019. *Musiikki ja luonto: Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turun yliopisto: Utukirjat.
- Tronto, J. C. 2013. *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: New York University Press.
- Vadén, T. & Torvinen, J. 2014. Musical meaning in between: Ineffability, atmosphere and asubjectivity in musical experience. *Journal of Aesthetics and Phenomenology* 1 (2), 209–230. <https://doi.org/10.2752/205393214X14083775795032>
- Varto, J. 2003. *Kauneuden taito. 3. painos*. Tampere: Tampere University Press.
- VASU 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- de Waal, F. 2010. *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Portland, OR: Broadway Books.
- Ylirisku, H. 2021. *Reorienting environmental art education. Doctoral dissertations 9/2021*. Espoo: Aalto University.