

ARKKITEHTUURI
- KASVATUS
YMPÄRISTÖHUOLEN
AIKAKAUDELLA

*tutkielma eettistä
maailmasuhdetta vaalivasta
arkkitehtuurikasvatuksesta*

**Arkkitehtuurikasvatus
ympäristöhuolen
aikakaudella**

*Tutkielma eettistä
maailmasuhdetta vaalivasta
arkkitehtuurikasvatuksesta*

Miina Kanko

*Tampereen Yliopisto
Rakennetun ympäristön tiedekunta
Arkkitehtuurin yksikkö
Diplomityö
Tarkastaja: Pekka Passinmäki*

Marraskuu 2022

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin
OriginalityCheck -ohjelmalla.

Tiivistelmä

Arkkitehtuurikasvatus ympäristöhuolen aikakaudella

Tutkielma eettistä maailmasuhdetta vaalivasta arkkitehtuurikasvatuksesta

Diplomityö on tutkielma arkkitehtuurikasvatuksesta akuuttien ekokriisien ja ympäristöhuolen varjostamana aikana, jota kutsutaan antroposeeniksi. Antroposeenia on kuvailtu ennen kaikkea ihmisen kriisinä, sillä sen ongelmat asettavat vaatimuksen ajatella uusiksi totuttuja käsityksiä ihmisyydestä ja luonnosta sekä myös kasvatuksesta ja sen tavoitteista: siitä, millaisena hyvä ja tavoiteltava elämä ajatellaan ja mikä on oikeutettua ihmisen hyvinvoinnin tavoittelussa. Tutkielma etsii tapoja kohdata antroposeenin hankaluudet ja elää niiden kanssa. Se etsii toivoa ajassa, jossa tulevaisuus vaikuttaa epävarmalta.

Diplomityön teoreettisena viitekehystenä on ajankohtainen antroposeenikeskustelu, jota käydään aktiivisesti myös kasvatuksen alalla ja jota työssä esitetään tarpeelliseksi tuoda esiin myös arkkitehtuurikasvatuksessa. Tutkielman lähestymistapa aiheeseen muistuttaa narratiivista kirjallisuuskatsausta, jonka aineisto muodostuu monitieteisestä ja -taiteisesta keskustelusta. Työ asettuu luennassaan posthumanistiseen diskurssiin, jossa kyseenalaistetaan vakiintuneita ajatusmalleja ihmiskeskeisyydestä ja kulttuurillisista subjekti/objekti-kahtiajajoista. Tutkielmassa luonto ja arkkitehtuuri käsitetään laajasti niin, että ihminen sekä arkkitehtuuri ihmisen arkisena toimintaympäristönä ovat osa luontoa. Arkkitehtuurikasvatusta taas tarkastellaan osana taidekasvatusta.

Arkkitehdin ja kasvattajan ammatit perustuvat paremman tulevaisuuden kuvittelulle. Molempiin ammatteihin sisältyy paljon valtaa, johon kuuluu myös vastuuta ja omien arvojen kanssa työskentelyä. Diplomityö pohtii arkkitehtuurikasvatuksen mahdollisuuksia

tukea maailmasuhdetta, joka pyrkii toimimaan elämää säilyttävästi ja sen ehdoilla, olosuhteiden mahdollisuudet ja rajat tunnistaen. Elämää säilyttävä kasvatus edellyttää eettisempää maailmasuhdetta, johon tutkielma etsii reittejä posthumanismista sekä fenomenologiasta, joissa haastetaan perinteistä käsitystä erillisestä ja autonomisesta subjektista.

Työ ottaa lähtökohdakseen kriittisen tulkinnan arkkitehtuurikasvatukselle annettuihin merkityksiin ja tavoitteisiin. Se ehdottaa tutkailevan, villiytyvän ja raunioita asuttavan otteen arkkitehtuurikasvatukseen mahdollisuutena suhtautua vaihtoehtoisella tavalla arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön tulkitsemiseen sekä arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteisiin, tietämisen tapoihin ja käsitteellistykseen. Tutkielma pyrkii kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan henkilökohtaisen arvotarkastelun kautta, alkusysäyksenä myöhemmälle aiheen parissa työskentelylle. Taidekasvatukselle tyypillisesti tutkielma ei tarjoa vastauksia valmiina, vaan se pyrkii havainnoimaan yhteyksiä, kietoutuneisuuksia ja uusia mahdollisia suuntia.

Avainsanat: arkkitehtuurikasvatus, taidekasvatus, ympäristöhuoli, antroposeeni, maailmasuhde, arkkitehtuurisuhde

Abstract

Architectural education in the era of environmental concern

A study of architectural education that cultivates an ethical relation to the world

This master's thesis in architecture is a study of architectural education for children and youth in an era of acute climate crises and environmental concern, called the Anthropocene. The Anthropocene has been described as a crisis of humanism, challenging to rethink conventional human-nature relations. Education must also be questioned: what is good and desirable in life and what is justified in the pursuit of human wellbeing. Thesis seeks ways of coexistence in order to encounter the troubles of the Anthropocene. It further seeks hope in a time of uncertain future.

Theoretical framework of the thesis is the current debate around the Anthropocene which is also active in the field of education. The work intends to bring out this discussion in architectural education as well. The thesis' approach is related to narrative review, consisting of multidisciplinary and multi-artistic conversations. The work engages with posthumanist reading which questions established ideas of anthropocentrism and cultural subject/object dichotomies. Nature and architecture are understood broadly so that humans and architecture, as an everyday environment, are part of nature. Architectural education for children and youth is considered as a part of art education.

The professions of an architect and an educator are premised on thinking of a better future. The authority that these professions include contains also responsibility and value work. The thesis ponders possibilities of architectural education to support life sustaining relation to the world, that acknowledges the opportunities

and limits of the circumstances. Life sustaining education asks more ethical relation to the world for which this thesis search for paths from posthumanism and phenomenology.

The basis of the work is a critical interpretation of significations and aspirations given to architectural education for children and youth. It suggests alternative potential approaches towards architectural education, called exploring, wild-going and ruin-residing. The thesis tries to achieve a holistic approach through examining personal values, as a starting point for further work on the topic. The thesis does not pursue to offer simple answers but rather seeks to observe connections, entanglements and possible directions.

Keywords: architectural education for children, art education, environmental concern, anthropocene, posthumanism, human-nature relation

Sisällys

Alku // Johdanto	10
<i>Tutkielman muotoutuminen</i>	18
<i>Vähän taide- ja arkkitehtuurikasvatuksesta</i>	22
Ensimmäinen luku // Ympäristöhuoli	28
<i>Modernin sotkeva maailmasuhde</i>	30
<i>Ympäristöhuolen aikakausi</i>	38
Toinen luku // Kasvatus	48
<i>(Hyvä) kasvatus</i>	50
<i>Kasvaminen eettiseen maailmasuhteeseen</i>	59

Kolmas luku // Arkkitehtuurikasvatus 68

<i>Mikä arkkitehtuurisuhde?</i>	70
<i>Arkkitehtuurikasvatus ja eettinen maailmasuhde</i>	78
Loppu // Kohti elämää säilyttävää arkkitehtuurikasvatusta	90

<i>Yhteen punominen</i>	92
<i>Purkaminen</i>	96
Kirjallisuus	102

Jälkisanat 106

A l k u



Johdanto

Lapselle lumivallit polun molemmilla puolilla saavat aikaan kokemuksen sillasta. Siinä hetkessä lumipolusta tulee silta. Äiti, me mennään siltää pitkin. Lapsi on yhtä ympäristönsä kanssa, hänelle ei ole eroa oman kehon ja materiaalisen tai kuvitellun ympäristön välillä. Kaikki on kietoutunutta ja sulautunutta samaksi, kaikki on kuin yhtä leikkiä. Taivaanrannassa olevat pilvet tai lumikasat muuttuvat vuoriksi, jos vuorimaisema sopii hetkeen paremmin. Aikuisena minä katson, tiedän, totean, nimeän ja selitän, mutta lapsi tuntuu olevan maailmassa ja mielikuvituksensa kanssa eri tavalla. Olenkohan itse edes koskaan osannut olla maailmassa tuolla tavoin toisin? Jos olen, haluaisin oppia sellaiseen olemiseen takaisin.

arkkitehtuurin

diplomityössäni pohdin elämää säilyttävää arkkitehtuurikasvatusta tässä akuuttien ekokriisien ja ympäristöhuolen (Haila 2004) varjostamassa ajassa, jota kutsutaan antroposeeniksi. Antroposeeni, *Ihmisen aika*, on ehdotus uudeksi geologiseksi ajaksi, jossa ihmisen toiminta on aiheuttanut pysyviä muutoksia maankuoreen ja maapallon ilmakehään (Crutzen & Stoermer 2000). Antroposeeni on ekokriisi, mutta ennen kaikkea sitä pidetään ihmisen kriisinä, joka haastaa määrittelemään kokonaisvaltaisesti uusiksi länsimaisen ihmisen itseymmärrystä ja suhdetta muuhun luontoon (Haraway ym. 2016). Opiskelen arkkitehdiksi ja kuvataidekasvattajaksi yliopistoissa, jotka mainosteksteissään painottavat kestävästä kehitystä ja teknologisia innovaatioita. En ymmärrä yliopistojeni uusliberalistista kieltä, joka perustuu jatkuvaa kasvua, tehokkuutta ja tulevaisuusorientoituneisuutta toistelevaan puhetapaan. Maapallolla eletään hankalia aikoja, eikä sen kaltainen suljettu systeemi kestä jatkuvaa kasvua. Kiihtyvä ilmastonmuutos, luonnonmullistukset, massasukupuutot ja jatkuva luonnonvarojen ylikulutus ovat osa ekokriisiä, jonka hankaluudet aiheuttavat kärsimystä, ahdistusta ja huolta. Ekokriisi on niin monitahoinen ja kaikkialle kietoutunut, että sitä ei voi yksittäinen ihminen edes käsittää, mutta sen ratkaisemiseen tarvitaan koko ongelmavyöhyhdin selvittämistä ja sotkuisten lankojen seuraamista. Se tuntuu hankalalta, sillä energiatehokkaat innovaatiot ja tavat kuluttaa paremmin eivät valitettavasti riitä. Sanotaan, että muutoksen olisi yletyttävä nopeita korjausliikkeitä syvemmälle – länsimaisten ihmisten hyötykeskeisen elämäntavan ja erotteluille perustuvan olemisenymmärryksen on muututtava (Haraway ym. 2016; Tsing 2020; Vadén 2004, 2010, 2016; Värrä 2004, 2018).

Kasvatus on tulevaisuuteen valmistavaa ja sosiaalista toimintaa, joka on tiukasti sidoksissa aikansa yhteiskuntaan ja sen vallitseviin ihmiskäsityksiin, ihanteisiin ja ideologioihin päämääriin (Suoranta 2000; Värrä 2018). Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värrä kirjoittaa teoksessaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* (2018), että tällaisina aikoina koko kasvatus olisi ajateltava uusiksi ja kyseenalaistettava sen taustalla vaikuttavat maailmasuhde ja arvot, kuten esimerkiksi länsimaissa (talous)kasvu ja kuluttaminen. Taidepedagogiikan professori Anniina Suominen (2016) puhuu kasvatuksen muutosvoimasta, joka pyrkii edistämään ekososiaalista tasa-arvoa, vastuuta ja eettistä yhteisöllisyyttä, ja ne onkin tunnustettu yhteiskunnassa tavoiteltaviksi hyveiksi. Olen kasvanut ja toimin myös itse kasvattajana aikana, jolloin ekososiaalinen sivistys ja kestävien elämäntapojen noudattaminen onkin otettu mukaan kaikkien koulutusasteiden ja instituutioiden opetussuunnitelmiin, mutta tuntuu, että mikään opetussuunnitelma ei tavoita sitä ahdistusta ja huolta, jota lähenevä katastrofi aiheuttaa. Miten osaisin kasvattajana kohdata sukupolvet, joiden siivottavaksi tämä kaikki sotku lopulta jää?

Arkkitehdin ja kasvattajan ammatit perustuvat parempien tulevaisuuksien kuvittelulle, ja molempiin ammatteihin sisältyy paljon vastuuta ja omien arvojen kanssa työskentelyä. Arkkitehtuurikasvatus on yhä suuremmassa osassa eri koulutusasteiden opetussuunnitelmia, mutta itsekin arkkitehtuurikasvatusta tekemänä minulle on epäselvää, mitä arkkitehtuurikasvatuksella oikein tarkoitetaan ja mitä tai ketä varten sitä tehdään. Arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet ympäristökulttuurin vahvistamisessa, oman elinympäristön sekä kulttuuriperinnön arvostamisessa ja kehittämisessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma Apoli 2022–2035; Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärien

opetussuunnitelmien perusteet 2017) ovat hienoja ja arvokkaita, mutta oppimateriaaleja lukiessani koen ristiriitaa tai ainakin riittämättömyyttä suhteessa näihin tavoitteisiin. Ihan kuin arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena olisikin kasvattaa suunnittelevia arkkitehteja. Millaista tietoa arkkitehtuurikasvatuksessa sitten tavoitellaan tai millaista tietoa siinä tulisi tavoitella? *Mitä arkkitehtuurisuhteella oikein tarkoitetaan?* Olen huomannut, että koe arkkitehtuurikasvatusmateriaaleja omikseni, mutta kritiikkini on epämääräistä ja vailla oikeita sanoja. En oikein tiedä, mitä toivoisin tilalle.

Löytääkseni sanoja epämääräiselle hankauksen tunteelleni ja vaikeasti jäsenyvälle kritiikilleni, minun on pohdittava tarkemmin arvopohjaani sekä omaa suhdettani luontoon, arkkitehtuuriin ja kasvatukseen. Siitä pohdinnasta syntyy tämä diplomityö, jossa hahmottelen suhtautumista ja mahdollisuuksia elämää säilyttävään arkkitehtuurikasvatukseen tänä antroposeenin ja ympäristöhuolen aikakaudella, jota nyt elämme. Puhuessani elämää säilyttävästä kasvatuksesta seuraan Värin ajatuksia ekologisesti viisaasta kasvatuksesta ja tarkoitan kasvatusta, jossa ihmiselle luontaista halua kultivoidaan niin, että se kohdistuu elämälle suotuisiin, sen jatkumista edistäviin ja sen ehdoilla toimiviin asioihin (Värri 2018). Antroposeenin luonne pohjimmiltaan länsimaisen ihmisen olemassaoloa ja sen ymmärrystä ravisteleva kriisinä pakottaa määrittelemään uudelleen ihmisen asemaa ja suhdetta luontoon. Tutkielmalleni on merkityksellistä luonnehdinta antroposeenista kaksijakoisena tunneilmapiirinä, jossa on samaan aikaan läsnä lupaus tuhosta ja siirtymästä johonkin uuteen (Haraway ym. 2016, 541). Riikka Hohdin ja kumppaneiden (2022) artikkelin kuvaaman *Egyptin*

Varjo -projektin⁴ tavoin asetun tämän työni kanssa antroposeenikeskustelun kaksijakoisen tunnelman keskelle, johonkin tuhon ja loisteiliiden lupausten välimaastoon. Yritän löytää tapoja kohdata antroposeenin hankaluudet, elää niiden kanssa ja etsiä toivoa tässä ajassa, jossa tulevaisuus vaikuttaa vähintäänkin epävarmalta. Anna Tsingin (2020) tavoin ajattelen, että nyt on kysyttävä, millaisten ihmisen aiheuttamien häiriöiden kanssa voimme elää. Kysymys vaatii ajattelemaan uusiksi totuttuja käsityksiä ihmisyydestä ja kasvatuksesta: siitä, millaista ylipäätään on hyvä ja tavoiteltava elämä ja mihin olemme oikeutettuja hyvinvoinnin tavoittelussa. Ja miten tavoitella tätä kaikkea hyvää eettisesti, elämää kunnioittaen.

Ihminen syntyy maailmaan, jossa on jo muita (Biesta 2006; Varto 1992). Ranskalaisen filosofi Emmanuel Levinasin käsityksessä eettisyys tulee toisen kohtaamisesta, jossa toinen osoittaa, että on olemassa muutakin kuin minä ja minän halut ja tarpeet (Tuohimaa 2001; Varto 1992). Elämää säilyttävä kasvatusta edellyttää eettisempää maailmassa olemista, *eettistä maailmasuhdetta*. Reittejä sitä kohti olen etsinyt reittejä fenomenologiasta ja posthumanismista, joissa haastetaan perinteistä käsitystä erillisestä ja autonomisesta subjektista. Posthumanismissa lisäksi kyseenalaistetaan tämän *ihmissubjektin* erityisasema ja käsitetään maailma enemmän kuin vain ihmisen toimintaympäristönä, Tsingin (2020) viittoilemalla tiellä enemmänkin useiden erilajisten toimijuuksien sommitelmina. Olen kasvanut arkkitehdiksi toisenlaiseen maailmasuhteeseen, keskellä design-orientoitunutta diskurssia, jossa on vahva usko *pöhinään*, uudenlaiseen tekemisen

⁴ *Egyptin varjo on syksystä 2020 kevääseen 2021 jatkunut opinto- ja tutkimusprojekti, joka rakentui Amos Rex -taidemuseon Egyptin Loisto - Viimeiset suuret dynastiat -näyttelyn ympärille. Egyptin varjo on Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden, tutkijoiden ja museon yleisötyöntekijöiden yhteinen, kolonialismia purkava museopedagoginen prosessi, joka koostui keskusteluista, tutkimuksesta, teksteistä sekä taiteellisista ja pedagogisista interventioista eri yleisöille.*

meininkiin ja lupaukseen tieteellisestä uudistumisesta. Nopeat teknologiset korjausliikkeet kuitenkin tuntuvat tavoittelevan vain sitä, että maapallon ja myös ihmisten jaksamisen kantokykyä tuhoavaa toimintaa voi jatkaa yhä edelleen. Arkkitehtuurin sekä arkkitehtuurikasvatuksen peruskysymys on tähän mennessä tuntunut olevan, *miten rakentaa*. Kysymys siitä, *voiko, saako tai pitääkö rakentaa lainkaan*, on arkkitehtuurissa ehkä vielä jotakin uutta. Missä on luonnon ja arkkitehtuurin raja? Onko sitä? Jos se on kuviteltu, miksi nyt arkkitehtuuri- ja taidekasvattajana tunnen jatkuvasti kompuroivani siihen? Yritän etsiä sellaisia tapoja toimia, joita kukaan ei ole opettanut minulle. Vaadin itseltäni liikoja. Epäonnistun ja väsyn. Mutta koen, että tämä kaikki on tärkeää juuri nyt.

Lapselle on luontaista maailmasuhde, joka tuntuu katoavan aikuiseksi kasvamisen myötä. Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä David Kennedy (1991, 40) sanoo, että lapselle oma keho ja materiaallinen ympäristö ovat erottamattomasti samaa. Aikuisen suhde maailmaan on helposti välineellinen ja hyötykeskeinen: katson, nimeän, totean ja käytän, mutta lapsi on yhtä ympäristön ja mielikuvituksen kanssa. Sellaiseen kokonaisvaltaiseen tapaan olla maailmassa haluaisin oppia takaisin. Tutkielmani tehtäväksi muodostui pohtia, *miten arkkitehtuurikasvatuksessa voisi tukea sellaista maailmasuhdetta, joka vastaisi ympäristöhuolen aikakauden eteen tuomiin haasteisiin ja pyrkisi toimimaan elämää säilyttäen*. Ajattelen, että elämää säilyttävä, eettinen arkkitehtuurikasvatus pyrkii säilyttämään rikkomattomana lapsen luontaisen maailmasuhteen, jossa erotteluja mielen ja maailman – subjektin ja objektin – välillä ei ole vielä tapahtunut (Kennedy 1991, 42). Silloin luontona voidaan käsittää kaikki, mitä on: luonto on myös lähiluontoa, lähiympäristöä, rakennettua ympäristöä, kaupunkeja, lähiöitä. Arkkitehtuuri ihmisen arkisena toimintaympäristönä on luontoa. Arkkitehtuurikasvatuksella sekä luonto-, ja ympäristökasvatuksella

taidekasvatuksen yhteydessä on monia nimiä. Oma työskentelyni arkkitehtuurikasvattajana perustuu ajatukselle, että arkkitehtuurikasvatus on taidekasvatusta, joka on myös luontokasvatusta, kulttuuriperintökasvatusta ja ympäristökasvatusta ja kansalaiskasvatusta yhtä aikaa. Siltä kantilta katsoen arkkitehdillä ja kuvataidekasvattajalla voi olla toisiltaan opittavaa.

Tutkielman muotoutuminen

Tutkimukselliset ratkaisut

Diplomityöni alkoi muotoutua kokemastani tarpeesta määritellä omia arvojeni ja eettisiä periaatteitani arkkitehtina ja taidekasvattajana – *arkkitehtuurikasvattajana*. Pohdin ongelmaani tarkastelemalla maailmakäsityksiä, arvomaailmoja ja ajatuksia oppimisesta, joita olen löytänyt saamani koulutuksen sekä kohtaamieni odotusten ja käymieni keskusteluiden pohjalta. Niissä on sisällä jännitteisyyksiä ja ristiriitoja, jotka venyttävät ja taivuttavat kasvattajuuttani ja joiden keskellä ja osana elän päivittäin. Tutkielmani on kulkenut mukanani opiskellesani sekä työskennellessäni, ja halusinkin sen kiinnittyvän teemoihin, joiden kanssa toimin. Diplomityöni teoriapohja muodostuu monitieteisestä ja -taiteisesta kulttuurikriittisestä keskustelusta: filosofisiin kirjoituksiin arkkitehtuurista, kasvatuksesta ja ympäristöstä.

Tutkielmassani pohdin elämää säilyttävää arkkitehtuurikasvatusta omakohtaisesti, sellaisena kuin se minulle näyttäytyy oppimateriaalien ja kansallisten opetussuunnitelmatekstien, julkisen keskustelun sekä kohtaamisieni kautta. Tutkimuskysymykseni, *millaista on arkkitehtuurikasvatus, joka vaalii eettistä maailmasuhdetta*, hahmottui tämän pohdinnan avuksi. Narratiivista kirjallisuuskatsausta muistuttava lähestymistapani on kokonaisvaltainen, tavoitteenani on punoa yhteen teorioiden ja keskusteluiden taustalla olevia käsityksiä maailmasta sekä ihmisen paikasta siinä, ja reflektoida niitä omaan kokemukseeni. Luennassani asetun posthumanistiseen diskurssiin, jossa kyseenalaistetaan vakiintuneita ajatusmalleja ihmiskeskeisyydestä ja kahtiajaoista sekä pyritään laajentamaan

käsitystä maailmasta enemmän kuin vain ihmisen toimintakenttänä, lähtökohtana hylätä määritelmä ihmisyydestä vastakohtana ei-inhimilliselle (Lummaa & Rojola 2014, 14). Aineistossani kuuluva modernin kulttuurin kritiikki tuntuu minulle henkilökohtaisestikin tärkeältä, koska olen kasvanut modernissa maailmankuvassa maailmaan, joka ei ole enää moderni. Kun tutkimustarpeeni on oman tulevan asian-tuntijuuteni kriittisessä tarkastelussa ja uudelleen määrittelyssä, olen rajannut tutkielmani keskittymään suomalaiseen lasten ja nuorten arkkitehtuurikasvatukseen, jota tehdään yleissivistävässä koulutuksessa sekä yksityisissä taidekouluissa – erityisesti siksi, koska suomalaista arkkitehtuurikasvatusta (kuten suomalaista kasvatusta yleensäkin²) pidetään kansainvälisesti merkittävänä ja siitä on myös tehty eräänlainen vientituote³.

Tutkielmani on arkkitehtuurin diplomityö, mutta se osallistuu myös kasvatuksessa käytävään monialaiseen keskusteluun antroposeenista ja ympäristönäkökulmista (Hohti ym. 2022; Iivanainen 2001; Suominen 2016; Vadén 2016; Värrö 2018; Ylirisku 2016, 2021). Työni punoutuva lähestymistapa tuntuu analyttisesti rakentuvaa tieteellistä tutkimusta luontevammalta tavalta tuoda keskusteluun näkökulmia, joita koen arkkitehtuurikasvatuksessa käsiteltävän vähemmän, vaikka *kestävän elämäntavan näkökulmien ja elinkaariajattelun* sanotaan olevan arkkitehtuurikasvatuksen ”ytimessä” (Hartikainen & Järnefelt). Ensimmäisessä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehäyksen. Syvennyn käsillä olevaan antroposeenin hetkeen ympäristöhuolen aikakautena ja pohdin antroposeenia modernin aikakauden

² *Suomalainen koulutus vientituotteena: Opetushallituksen koordinoima Education Finland -koulutusvienti- ja kasvuohjelma.* (<https://www.educationfinland.fi/education-finland-koulutusvienti-ohjelma>)

³ *Arkki International on osa Education Finland -kasvuohjelmaa, joka vie lasten ja nuorten arkkitehtuuri-koulu Arkin opetuskonseptia maailmalle.* (<https://www.arkki.com>)

aiheuttamana sotkuna: koko luonnon, mukaan luettuna ihmisen, pahoinvointina, joka on aiheutunut kulttuurisista perusolettamuksista, jotka perustuvat ihmismielen ja luonnon erillisyydelle. Kuvaan tätä maailmasuhteen muutosta tukeutuen Juha Varron (1991, 1992), Pekka Passinmäen (1997, 2002, 2011), Tere Vadénin (2004, 2010, 2016) ja Veli-Matti Värin (2018) Heideggerin filosofiaan pohjautuviin kirjoituksiin. Luvun lopussa kuvaan ja perustelen tarvetta toisenlaiseen suhtautumiseen muuta luontoa ja antroposeenin hankaluuksia kohtaan.

Toisessa luvussa avaan kasvatusta yhtenä tutkielman katto-käsitteistä. Tarkastelen hyvän kasvatuksen periaatteita sekä kasvatustajatteluun ja vallitsevan oppimiskäsityksen muutosta. Kasvatustajatteluun nojaan Värin (2004, 2018) kasvatustajatteluun, Juha Suorannan (2000) sivistykselliseen kasvatustajatteluun sekä Gert Biestan (2006, 2015, 2017) demokraattiseen kasvatukseen sekä ajatuksiin kasvatuksesta maailmassa olemisen opetteluna. Sitten pohdin eettistä maailmasuhdetta (Varto 1992) kasvatuksen uuden paradigman lähtökohtana ja tarkastelen, miten kasvatuksella on jo vastattu ja voisi ehkä vastata eettisen maailmasuhteen kasvamisen vaatimukseen, jonka antroposeenin aikakausi on tuonut eteen.

Tutkielman kolmannessa luvussa otan keskusteluun mukaan enemmän ajatuksia arkkitehtuurikasvatuksesta. Yritän sanoittaa tarkemmin epämääräistä hankaamista ja kritiikkiäni arkkitehtuurikasvatusta kohtaan sellaisena, kuin se on minulle näyttäytynyt. Etsin kasvatukseen vaihtoehtoisia tapoja tarkastella arkkitehtuuria ja sen materiaalisuutta, purkaen kaksijakoisia käsityksiä luonnosta ja ihmisestä. Luvun lopussa esitän hieman maalailevampaan sävyyn tutkailevan, villiä ja raunioita asuttavan otteen arkkitehtuurikasvatukseen. Tutkailevaan otteeseen olen mukaillut ajatuksia Yrjö Hailan (2004) retkeilystä, villiytyminen on Riikka Kaihovaaran (2019) ajatus villiydestä yhdistettynä ajatukseen tilakokemuksen määrittelyjä pakenevasta,

nuljahtaneesta (Salminen ja Vadén 2018, 20–23) luonteesta. Lopuksi tarkastelen arkkitehtuuria ihmisen asuttamisen avaajana ja arkkitehtuurikasvatuksen mahdollisuudesta kutsua asuttamaan raunioita (Tsing 2020).

Neljännessä luvussa avaan koko keräämäni vyyhtiä ja punon pohdintojani yhteen. Pohdin, millainen arkkitehtuurikasvatustajattelu on elämää säilyttävää ja mitä kaikkea kasvatustajattelu voi vaatia ympäristöhuolen aikakautena, jolloin tulevaisuus tuntuu epävarmalta eikä ihmisille ole enää viitoitettavissa yhtä suuntaa, johon tulisi pyrkiä. Lopuksi puran punomani pohdinnan, jotta voin jatkaa eteenpäin. Taidekasvatustajatteluun tyypillisesti tutkielmani ei tuo esiin valmiita vastauksia, vaan se pyrkii havainnoimaan yhteyksiä ja kietoutuneisuuksia (Saastamoinen 2011). Lopuksi se kutsuu pohtimaan elämää säilyttävää arkkitehtuurikasvatusta sekä harjoittelemaan yhteiseloja hankaluuksien ja sotkuisten ristiriitojen kanssa: asettumista maailmaan, jossa tulevaisuudesta ei voi mennä takuuseen. Suoranta sanoo, että ”*kasvatustajatteluun tarvitaan hurjistunutta optimismia* ja kritiikkiin perustuvaa toivoa joka syöksyy silmille aina silloin kun maailma tuntuu muuten murtuvan” (Suoranta 2000, 178, *kursiivi lainauksessa*). Yritän noudattaa tätä ohjetta omassa työskentelyssäni.

Vähän taide- ja arkkitehtuurikasvatuksesta

Mikä ympäristö, mikä taidekasvatus, mikä ympäristötaidekasvatus

Taidekasvatus on kasvatusta ja oppimista taiteen keinoilla. Taiteella ilmiönä on vahva merkitys tiedon haastajana, täydentäjänä sekä uusien näkökulmien avaajana. Suominen (2016, 15) painottaa taidekasvatuksen merkitystä yhteisöjen hyvinvoinnin edistäjänä, sillä taidekasvatus koskettaa kaikkia inhimillisen kokemuksen osa-alueita tunteiden, kehollisuuden, aistien, estetiikan ja etiikan keinoin. Taiteessa myös tietämisen eri tavat ja tasot ovat limittäisiä ja liukuvia ja taiteen omakohtaisuuden ja kehollisuuden kautta on mahdollista tarkastella ilmiöitä, vaikka niitä ei pystyisi tarkalleen nimeämään tai sanallistamaan (Iivanainen 2001, 24). Henkilökohtaisuuden kautta arvokysymykset sekä vaikeidenkin yhteiskunnallisten aiheiden käsittely kuuluu keskeisesti taidekasvatuksen luonteeseen. (Saastamoinen 2011, 15; Suominen 2016, 10). Lisäksi taidekasvatuksella on Suomessa vahvat perinteet lähestymistapaan, joka haastaa, venyttää ja rikkoo totuttuja tapoja (Suominen 2016).

Ympäristökasvatuksella on pitkä perinne suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa. Rakennettu ympäristö ja esineympäristö ovat olleet osana visuaalista kulttuuria suomalaisessa yleissivistävän koulun kuvataideopetuksessa sekä alan opettajakoulutuksessa 1960-luvulta

lähtien (Ylirisku 2021, 53). Ympäristötaidekasvatuksessa⁴ on mukana vaikutteita paikkasidonmaisesta taiteesta, ympäristötaiteesta ja nykytaiteesta ja nykyään ympäristötaidekasvatuksessa on näkyvissä vahva ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoite. (Suominen 2016, 10; Ylirisku 2021, 55). Kestävän elämäntavan löytäminen, joka on ollut ympäristötaidekasvatuksen keskeisenä tavoitteena (esim. Suominen 2016; Ylirisku 2021), on viime aikoina tunnistettu suomalaisen peruskoulun arvoperustaksi sekä koko yleissivistävän koulutuksen läpäiseväksi tavoitteeksi (POPS 2014; Lukion opetus suunnitelman perusteet 2019). Henkilökohtaisten esteettisten luontokokemusten on ajateltu olevan tärkeässä asemassa ympäristöongelmien ratkaisemisessa ja eettisen asenteen syntyemisessä luontoa kohtaan (Iivanainen 2001, 21), mistä syystä ympäristökasvatusta kuvataidekasvatuksen yhteydessä on pidetty tärkeänä ja eräänlainen esteettinen herkistyminen on ymmärretty kuvataidekasvatuksen vastuualueeksi (emt., 21; Ylirisku 2021).

Arkkitehtuurikasvatusta ei ilmeisesti ole perinteisesti mielletty osaksi kuvataidekasvatusta tai sen yhteydessä tapahtuvaa ympäristökasvatusta, minkä olen huomannut käytännön työssäni siinä, että arkkitehtuurikasvatusta ja sen oppimateriaaleja tekevät usein arkkitehdit ja arkkitehtitaustaiset pedagogit. Myös Henrika Ylirisku (2021, 33) väitöstutkimuksensa laajassa kartoituksessa mainitsee muotoilu- ja arkkitehtuurikasvatuksen omana kasvatuksen osa-alueenaan. Biesta (2017) ajattelee taiteen olevan jatkuvaa toiseuden kohtaamisen ja oman maailmassa olemisen koettelemista ja Varto (2011) nimeää taidepedagogiikan tunnuspiirteeksi kriittiseen ja tutkivaan elämänsenteeseen kouluttamisen, joiden koen olevan yhtä lailla tärkeitä myös arkkitehtuurikasvatuksessa. Haluaisinkin diplomityössäni tarkastella arkkitehtuurikasvatusta yhtenä osana ympäristötaidekasvatusta, tai ainakin sen

⁴ Ympäristökasvatukselle taidekasvatuksen yhteydessä on useita eri määritelmiä, joita Ylirisku (2021) kartoittaa kattavasti tutkimuksessaan. Jatkossa käytän Yliriskun termiä ympäristötaidekasvatus.

läheisenä keskustelukumppanina, pohtien ympäristötaidekasvatuksen mahdollisuuksia reittinä elämää säilyttävään, eettistä maailmasuhdetta vaalivaan arkkitehtuurikasvatukseen.

Mikä arkkitehtuurikasvatus

Arkkitehtuurikasvatuksella on Suomessa historiaa 1980-luvulta asti, jolloin Suomen Arkkitehtiliitto SAFA julkaisi ensimmäisen arkkitehtuurikasvatuksen oppimateriaalin yleissivistävän opetuksen käyttöön (Archinfo). 1990-luvusta alkaen Suomeen on syntynyt arkkitehtuurin taiteen perusopetusta tarjoavia yksityisiä oppilaitoksia. Ajatus arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön ymmärtämisestä kansalais-taitona nousi vahvemmin esiin vuoden 1998 Suomen arkkitehtuuri-poliittisen ohjelman myötä, jolloin arkkitehtuuria on yhä enemmän tehty tutuksi myös eri koulutusasteilla sekä sisällytetty yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmien perusteisiin ja ammatillisen kou-lutuksen tutkintojen perusteisiin. (Archinfo; Korpelainen & Yanar 2001.) Vuonna 2000 tuli voimaan uusi maankäyttö- ja rakennuslaki, jossa mainitaan kansalaisten oikeus sekä velvollisuus osallistua ja pitää huolta omasta elinympäristöstään (Hartikainen & Järnefelt; Eskelinen 2016). Viime vuosikymmeninä arkkitehtuurikasvatusta on kehitetty useiden valtakunnallisten ja paikallisten hankkeiden ja oh-jelmien avulla. Näitä hankkeita toteuttavat yleissivistävän koulutuk-sen lisäksi taide- ja kulttuurilaitokset, museot ja niiden yleisötyö kuin myös erilaiset järjestöt. (Hartikainen & Järnefelt; Archinfo.) Myös Arkkitehtuurimuseo (MFA) on osallistunut vahvasti arkkitehtuuri-kasvatuskeskusteluun kehittämällä oppimateriaaleja ja luomalla ark-kitehtuurikasvatustoimijoiden verkostoja. Viimeisimpänä hankkeena

on A&DO- arkkitehtuuri- ja muotoiluoppimisen keskus⁵ ja ympäri Suomea kiertävä A&DO-konttilabra, jonka tavoitteena on tehdä arkki-tehtuuri- ja muotoilukasvatusta näkyväksi koko maassa.

Edellisen kerran Suomessa tapahtuvasta arkkitehtuuri-kasvatuksesta on koostettu yleiskuvaa vuonna 2001, jolloin Anu Yanar ja Heini Korpelainen toteuttivat laajan selvitystyön Suomen Arkkitehtiliiton ja Valtion rakennustaidetoimikunnan aloitteesta. Selvityksen lähtökohtana oli uuden maankäyttö- ja rakennuslain syn-nyttämä vaatimus kansalaisten valmiudesta osallistua oman elinympä-ristönsä suunnitteluun ja huolenpitoon, johon vastaamaan tuli ajatus arkkitehtuurikasvatuksesta kansalaiskasvatuksena. Arkkitehtuurin kansalaiskasvatuksen tavoitteena on auttaa kansalaisia laajentaman ym-märrystään rakennetusta ympäristöstä ja kehittää valmiuksia osallistua siihen liittyvään keskusteluun ja päätöksentekoon. (Korpelainen & Yanar 2001.) 2000-luvun alun aate arkkitehtuurikasvatuksesta kansa-laiskasvatuksena on todennäköisesti johtanut siihen, että arkkitehtuu-rikasvatus on hiljalleen vakiintunut valtakunnallisissa yleissivistävän kouluopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Rakennettu ympäris-tö liittyy vahvasti kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelman pe-rusteet (POPS) läpäiseviin, laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kuten *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Monilukutaito* sekä *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen* (Hartikainen & Järnefelt; POPS 2014). Suomen arkkitehtuuripoliittisen ohjelman yhtenä tavoitteena on kulttuuriympäristön ja arkkitehtuurin merkityksen ymmärtäminen paikallisen identiteetin vahvistamisessa

⁵ A&DO - Arkkitehtuurin ja muotoilun oppimisen keskus on Arkkiteh-tuurimuseon ja Designmuseon yhteishanke, jota kehitetään vuosina 2020-2023. Tulevaisuudessa oppimisen keskus on osa uutta arkkiteh-tuuri- ja designmuseota Helsingissä. (<https://ado.fi/tietoa-adosta/>)

(Apoli 2022, 17), mikä minusta nostaa ajatuksen arkkitehtuurikasvatuksesta jokaiselle kuuluvana kansalaiskasvatuksena edelleen 2020-luvulla ajankohtaiseksi.

Aloittelevana arkkitehtuurikasvattajana arkkitehtuurikasvatuksesta puhuminen tuntuu yhä edelleen epävarmalta ja haparoivalta. Huomaan, että en ihan tiedä mistä puhun, kun puhun arkkitehtuurikasvatuksesta. Yritän ottaa siitä selvää lukemalla kaikki käsiini saamat arkkitehtuurikasvatukseen liittyvät opetusmateriaalit ja tarkastelemalla opetussuunnitelmien perustaksi mainittuja arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteita. Vaikka erilaisia arkkitehtuurikasvatukseen liittyviä opetusmateriaaleja on tänä päivänä hyvin tarjolla, tuntuu arkkitehtuurikasvatuksen kenttä termeineen, määritelmineen ja tavoitteineen minusta hajanaiselta. *Arkkitehtuurikasvatus? Rakennetun kulttuuriperinnön kasvatus? Rakennettuun ympäristöön liittyvä ympäristökasvatus? Arkkitehtuurin kansalaiskasvatus? Mitä tämä on, ketä varten tätä tehdään ja miksi?* Huomaan myös lukevani materiaaleja kuvataidekasvattajan kriittisen linssin läpi. Arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena mainitaan usein ihmisen elinikäisen arkkitehtuurisuhteen luominen, tukeminen ja vahvistaminen (Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärien opetussuunnitelmien perusteet 2017). Kriittinen kuvataidekasvattaja minussa takertuu tähän tavoitteeseen ja kysyy, millainen se *ihmisen elinikäinen arkkitehtuurisuhde* on. Mitä tarkalleen ottaen on arkkitehtuuri, johon olen suhteessa?

Koska kasvattajan tulee olla tietoinen omista arvoistaan ja käsityksistään (Iivanainen 2001, 21; Suoranta 2000, 109), minun täytyy tarkastella omiani kriittisesti. Tunnistan, että arkkitehtuurikasvatuksessa ollaan tekemisissä ehkäpä arkkitehtuurin kiperimpien kysymysten kanssa: mikä on arkkitehtuuria? Mikä on arkkitehtuurikokemus? Miten tilallisuus selitetään? Mikä on tila? Nämä ovat kysymyksiä, joihin arkkitehtuurin teorioissa on etsitty vastauksia aikojen alusta asti. Ne ovat

vaikeita, mutta ne ovat tärkeitä, koska kasvattajana omat asenteeni ja arvoni ja suhtautuminen näihin käsitteisiin vaikuttavat sisältöihin, joita opetan. Hankalat käsitteet ja hankalat kysymykset saattavat tehdä arkkitehtuurikasvatuksesta hankalaa, mutta ehkä silti enemmänkin kiehtovaa.

Ensimmäinen luku

//

Ympäristö- huoli

Jossa kerron siitä, miten moderni ihminen ja luonto keksitään ja kuinka tämä keksintö subjekti/objekti -kahtiajakoineen ja erotteluineen vaikuttaa nykykulttuurissa perustavanlaatuisesti ajatteluun. Sitten kerron, mitä kaikkea sotkua nämä kahtiajaot ovat aiheuttaneet ja kuinka kaikki tämä moderni sotku on johtanut ihmisen rinnastamiseen yhdeksi luonnonvoimaksi. Lopuksi avaan antroposeenia ympäristöhuolen aikakautena ja pohdin toisenlaista suhtautumista ihmiseen, muuhun luontoon ja antroposeenin tuomiin hankaluuksiin.

Modernin sotkeva maailmasuhde

Sotkuinen moderni

Länsimaisiin kulttuurillisiin perusolettamuksiin kuuluu maailmasuhde, jossa ihminen on subjekti, jota varten muu luonto on olemassa hyödynnettävänä resursseina eli objekteina (Varto 1992; Värrä 2018). Näiden perusolettamusten sanotaan syntyneen modernin maailman mukana silloin, kun valistusajan filosofit 1600-luvulla esittelivät idean Ihmisestä ja Luonnosta. Ihminen alkoi ymmärtää itsensä eläimenä, jonka erityispiirteenä oli älykäs mieli ja kyky rationaaliseen ajatteluun. Rationaalinen järki erotti ihmisen muista lajeista ja muusta luonnosta – se teki ihmismielestä tietoisin subjektin, jonka tekojen taustalla ja kohteena muu luonto on (Varto 1992). Ihmisen ja Luonnon erotessa myös ihmisen ajatteleva mieli alettiin nähdä ruumiista erillisenä, mikä jakoi maailman sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan. Moderniin aikakauteen siirtyminen muutti länsimaisen ihmisen maailmasuhteen täysin antiikin ajan luontokeskeisestä maailmasuhteesta ihmis- ja ajattelukeskeiseen. (Passinmäki 2002; 2011.) Filosofit Juha Varto (1992, 70, 56) kuvaa länsimaista modernia ihmismieltä subjektin käsitteellä. Subjekti-ihminen tulkitsee maailmaa vain omasta näkökulmastaan ja vain itseensä suhteessa, jolloin ihmisen suhde maailmaan muodostuu vain hänen itsensä muotoiseksi ja eräänlaiseksi totaliteetiksi. Filosofit Tere Vadén (2016) lisää, että moderni subjekti pyrkii kaikkiin keinoin pysyvyyteen, ennustettavuuteen ja oman identiteetin eheyteen, eli hallintaan. Modernin subjektin maailmasuhteessa subjekti siis pyrkii itse

olemaan oman maailmansa mitta ja muut – toiset ihmiset, elävä ja eloton luonto – ovat tässä suhteessa olemassa vain sellaisina kuin subjekti itse haluaa ne ymmärtää.

Modernin subjekti-ihmisen maailmasuhteessa muu Luonto on ihmismielen, ajattelun ja edistyksen toisella puolella – jotakin villiä, hallitsematonta ja vierasta, mutta samalla myös passiivinen resurssi-varasto subjektin hyödynnettäväksi ja ihmisen hyvinvointia varten (Iivanainen 2001, 20–21; Tsing 2020; Värrä 2018). Arkkitehti ja filosofi Pekka Passinmäki kuvaa saksalaisen filosofin Martin Heideggerin ajattelua modernin ihmisen maailmasuhteesta niin, että se rakentuu ihmisen itsensä määrittämälle perustalle, mikä tekee ihmisestä vapaan (Passinmäki 2002, 35). Vapautensa sekä oman perustansa pysyvyyden ja eheyden varmistamiseksi ihmisen suhde maailmaan on laskelmoiva (emt.; Värrä 2018, 13). Ajatukset erillisyydestä ja riippumattomuudesta ovat saaneet aikaan kokemuksen subjektin täydellisestä vapaudesta, jota subjekti pyrkii kaikkiin keinoin varmistelemaan. Heideggerin filosofiassa modernin ihmisen maailmasuhteeseen kuuluu tapa jäsenellä ja kuvata todellisuutta objekteina eli välineinä, joita subjekti esittää, tuottaa ja myöskin hyödyntää. (Passinmäki 2002, 2011; Värrä 2018). Tällaista modernia, luonnosta vieraantunutta ja laskelmoivaa suhdetta maailmaan nimitetään teknologiseksi ajatteluksi (Värrä 2018) tai tekniseksi maailmasuhteeksi (Passinmäki 2011). Teknisessä maailmasuhteessa modernin ihminen toimii itse rakentamassaan teknisessä systeemissä järjen ajamana, eikä osana muuta luontoa ja sen muutuvia ja ennustamattomia prosesseja. Vadén kuvailee artikkelissaan *Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus* (2016) modernin ihmisen maailmasuhdetta harhaiseksi: ajatukset mielen erillisyydestä ja rationaalisen järjen riippumattomuudesta ovat saaneet aikaan harhan siitä, että elämää ja luontoa olisi mahdollista hallita (Vadén 2016; Värrä 2018, 99).

Ihmisen itseriittoiseen erillisyyteen perustuva subjekti-objekti-jako ja teknologinen ajattelu ovat länsimaisessa kulttuurissa perusoleksia, eli ne otetaan annettuina. Modernin ihmisen historia on nähty olevan yhteinen tarina tieteen ja teknologian voittokulusta, joka on vienyt koko ihmiskuntaa eteenpäin, kohti aina valoisampaa tulevaisuutta. Samaan tarinaan on otettu osaksi vaatimus samuudesta sekä edistys – unelmat ja oletukset siitä, että olisimme kaikki menossa yhtä matkaa eteenpäin (Tsing 2020, 37–38). Värrä (2018, 103) toteaa ratiionaalisen järjen hallinnan ja valheellisen riippumattomuuden tunteen johtaneen suhtautumiseen teknologiaan ideologiana, ikään kuin tiede ja teknologia olisivat neutraaleja ja arvovapaita merkkejä edistyksestä (Värrä 2018, 103). Subjekti/objekti -jakoon perustuvat myös modernit käsitykset tiedosta ja tieteestä, joissa uusi tieto kasautuu vanhan päälle ja on aina tietävälle subjektille eduksi (Vadén 2016, 135–136; Haila 2004). Tieteessä ja teknologiassa ilmiöt irrotetaan toisistaan näennäisesti objektiivista tarkastelua varten, ikään kuin ihmisellä olisi mahdollisuus tarkkailla maailmaa ulkopuolisena ja riippumattomana (Haila, 2004; Vadén 2004; Varto 1992). Vadénin artikkelissa toinen modernin ihmisen harhoista onkin ajatus siitä, että modernisoituminen ja edistys olisi kaikkeen ja kaikkiin ulottuvaa sekä jatkuvaa (Vadén 2016, 137). Värrä vielä täydentää tarinaa edistysuskon synnystä niin, että länsimaisesta näkökulmasta ihmiskunnan historia nähdään ajallisesti yksisuuntaisena jatkumona, jossa (länsimainen) ihminen voittaa järjellään nälän ja sairaudet ja jossa kehittyvä teknologia tuottaa lisää hyvinvointia (länsimaiselle) ihmiselle (Värrä 2018, 96–97).

Maailmasuhteessa, jossa subjekti tulkitsee kaiken kokemansa itsensä kautta ja pyrkii pitämään maailman itsensä mittaisena, voi kuitenkin muodostua ongelmia suhteessa toiseen ja vieraaseen, eli kaikkeen muuhun kuin subjektiin itseensä. Tällöin kaikki toiseus ja vieraus, suuri osa maailmasta, voi jäädä tunnistamatta ja kokematta

(Varto 1992, 57). Modernin tieteen ja teknologian voittokulku ja globaali edistyksen idea on saanut aikaan ihmiselle paljon hyvinvointia, mutta samaan aikaan se on aiheuttanut vakavia ongelmia muulle luonnolle sekä myös ihmiselle itselleen. Jatkuvan modernisoitumisen, koko ajan kehittyvän teknologian ja kasvavan globaalien talouden piti pelastaa ihmiset nälältä ja sodilta, mutta moderni projekti on epäonnistunut siinä pahasti (Tsing 2020; Suoranta 2000). Tsing kertoo, kuinka vieraantuminen ja hyödyntäminen, joka on saanut ihmiset kohtelemaan toisiaan sekä muuta luontoa resursseina ja liikuteltavina omaisuserinä, on johtanut paitsi varallisuuden kasaantumiseen, mutta myös elinympäristöjen raunioitumiseen, kun paikka on imetty tyhjiin ainoastaan resurssistaan (Tsing 2020, 22–23). Koko moderni elämäntyylä ja tulevaisuuteen suuntautunut maailmanjärjestys ovat ajaneet siihen, että riippumattomuuden korostaminen ja luonnosta vieraantuminen ovat menneet liian pitkälle. Modernin aikakauden ihminen on saanut aikaan valtavan sotkun (Tsing 2020). Olemme ajautuneet ekokriisiin, joka mullistaa länsimaisia käsityksiä vakaudesta ja turvallisuudesta ja jonka seurauksia on mahdoton ennustaa. Tietoisuus elämäntyylin tuhoisuudesta ei riitä, koska ylikulutus ei ole loppunut ja tuskin tulee loppumaankaan tietämällä tai syyllistymällä. Tänä päivänä länsimaissa ihmisen toiminta kuluttaa luonnonvaroja niin, että se ylittää maapallon kantokyvyn jatkuvasti: Värrä (2018, 12) kuvailee, että nykyisen suomalaisen elämänmenolla elämme joka vuosi yhdellä oikealla ja toisella kuvitteellisella maapallolla. Hän tiivistää ekokriisin niin, että olemme matkalla kohti ekokatastrofia.

Kodittomuus arkkitehtuurin ongelmana

Modernin ongelmat ovat kaikkeen kietoutuneita ja niiden mittakaava on niin suuri, että kokonaisuutta on yksilön vaikea tajuta ja mahdoton ratkaista. Toisaalta ongelmat ovat koko ihmislajin olemassaoloa

uhkaavia, toisaalta ne ovat läsnä myös sellaisena arvotyhjiönä, merkityksettömyyden ja vierauden tunteena (esim. Vadén 2016; Kaihovaara 2019), joka kumpuaa jostakin syvältä ihmisen sisältä ja ovat totta myös meille länsimaisessa (toistaiseksi) yltäkyläisyydessä eläville ihmisille. Suhtautuminen muuhun luontoon itsestä ulkopuolisena objektina ajaa vieraantumiseen. Heideggerin filosofiassa tällaista vierauden tunnetta nimitetään nykyihmisen kodittomuudeksi (Passinmäki 1997, 2002, 2011) – ihminen ei muista oman olemassaolonsa ehtoja (Vadén 2016, 138). Heideggerin ajattelussa kodittomuus on asumisen ja rakentamisen ongelma, sillä ne liittyvät tiiviisti yhteen. Yhtäältä voisi ajatella, että kodittomuus olisi siten vain modernin arkkitehtuurin ongelma, mutta Passinmäki kertoo asumisen ja rakentamisen ongelmien olevan toisaalta osa laajempaa ja syvempää hankaluutta, johon moderni ihminen on maailmasuhteessaan ajautunut (Passinmäki 1997, 4).

Heidegger puhuu asumisesta ihmisen olemisen tapana (Passinmäki 1997, 2002, 132–133), ja fenomenologiaan pohjautuvissa arkkitehtuurikirjoituksissa ajatellaan usein arkkitehtuurin tehtäväksi asuttaa ihminen maailmaan rakentamalla ihmisen olemassaoloa (Rauhala 1977; Pallasmaa 2016). Rakennukset, välineet ja arkipäiväinen toiminta niiden kanssa avaavat paikkoja ja tiloja ihmisen asuttamiselle (Passinmäki 1997, 52, 2002, 135). Passinmäki kirjoittaa kodittomuuden ongelman johtuvan teknisestä maailmasuhteesta, jossa arkkitehtuuri irrotetaan kokemuksellisesta suhteesta todellisuuteen ja pelkistetään tekniseksi systeemiksi (Passinmäki 2002, 24) ja tieteelliseksi teoriaksi tai koristeluksi (Passinmäki 2011, 30). Passinmäki kertoo, että moderni ihminen on pyrkinyt tekemään maailmasta itsensä mittaisen kodin itselleen, mutta samalla järkeen ja hallintaan perustuva maailmasuhde, jossa hyvä on normitettu yleisiin standardeihin, on aiheuttanut modernin ihmisen kodittomuuden (Passinmäki 2002, 71–72). Juhani Pallasmaan mukaan asuttaminen arkkitehtuurin tehtävänä

on luonnon ”äärettömän tilan” kesyttämistä, mutta nykyarkkitehtuuri on hukannut tämän ydintehtävän pelkistäen arkkitehtuurin itseensä päin kääntyneeksi diskurssiksi (Pallasmaa 2016, 28). Hän lisää: ”modernistinen *design* on asuttanut älyn ja silmän, mutta jättänyt ruumiin ja muut aistit – kuten myös muistin, mielikuvituksen ja unelmat – kodittomiksi” (emt. 2016, 18, *kursiivi lainauksessa*). Passinmäen (2002, 136) mukaan Heidegger kritisoi rakentamisen välineellistymistä: teknologisen ajattelun myötä asumisesta on tullut elämästä erillinen, tekninen suoritus. Tarkasti standardoitu, tekninen massatuotanto on johtanut paikan merkityksen katoamiseen siinä, missä rakennus ei enää nouse ympäristöstään vastaamaan siihen, vaan ympäristöstä on tullut kaikkialla samanlaista ja monotonista – Heideggerin mukaan ihmisen asuttamiseen sopimatonta (Passinmäki 1997, 80–82). Minusta siten kodittomuus on myös arkkitehtuurikasvatuksen ongelma, etenkin jos ajattelen arkkitehtuurikasvatusta kansalaisyksikönsä, jonka tavoitteena on kasvattaa ihmisistä omaa elinympäristöään arvostavia ja siitä huolta pitäviä kansalaisia. Vaikka Pallasmaan käsitys asuttamisesta villin luonnon kesyttämisenä ylläpitää minusta luonnon ja kulttuurin välistä kahtiajakoa, fenomenologian asuttamisen käsite voisi olla kiinnostava lähtökohta arkkitehtuurikasvatukselle.

Olen yrittänyt seurata ajankohtaisia arkkitehtuurikeskusteluja ja toivonut löytäväni muutosta siihen design-orientoituneeseen puhetapaan, jonka koin opintojeni aikana olevan konfliktissa omien arvojeni kanssa. Ihan viime aikoina keskustelu on tuntunut menevän toivomaani suuntaan, mutta usein keskusteluja seurattessani tunnen hetken kuluttua taas joutuvani umpikujaan. Mistä puhutaan, kun puhutaan arkkitehtuurista? Onko arkkitehtuurin ja ympäristöön puuttumisen lähtökohta todella aina uuden tekemisessä ja lisäämisessä, vai voisiko sen sijaan tunnustaa olemassa oleva rakennusperintö – arkinen rakennettu

lähiympäristö – arkkitehtuuriksi⁶? Lukiessani Pallasmaan fenomenologisia kirjoituksia arkkitehtuurista jumitun siihen, että en tajua, mitä arkkitehtuurikokemuksella tarkoitetaan enkä samaistu ylevän kokemuksiin arkkitehtuurissa (ks. Pallasmaa 1996, 452), ainakaan kovin usein. Ehkä arkkitehtuuri ei vain puhu minulle, mutta ennemminkin luulen, että puhumme eri asioista, kun puhumme arkkitehtuurista. Ymmärrän, että on olemassa arkkitehtuuriteoksia, mutta mitä se kaikki muu arkkitehtuuri sitten on, ja miten sitä tulisi tulkita tai kuunnella? Taidan ymmärtää kaksituhattaluvun alussa nousseen tarpeen arkkitehtuurin kansalaiskasvatukselle. Arkkitehtuurin ymmärtämisestä ja siitä keskustelemisesta on tullut ammattilaisillekin hankalaa. Entä kuinka hankalaa se sitten saattaa olla muille kuin ammattilaisille?

Jos outo eksistentiaalinen kodittomuus on seurausta modernin ihmisen teknisestä suhtautumisesta maailmaan, sama moderni elämäntyyli ja tulevaisuuteen suuntautunut maailmanjärjestys tekee ongelmien ylittämisen vaikeaksi. Väri kertoo länsimaiseen kulttuuriin tiukasti paketoitujen edistyskertomuksen ja uskon tulevaisuuden pelastavaan teknologiaan saavan ihmisen kieltämään sen, että elämä ei voi jatkua näin: ”modernin kollektiiviseen aikakäsitykseen sisältyy ajatus lineaarisesta ja yksisuuntaisesta ajasta, jossa menneisyys jää pysyvästi taakse ja tulevaisuus on radikaalisti avoin muokattavaksi nykyhetkessä” (Väri

⁶ Apulaisprofessori Satu Huuhka Arkkitehtuutisten kestävää arkkitehtuuria käsittelevässä artikkelissa: ”Vleensä kun puhutaan arkkitehtuurista, puhutaan lähtökohtaisesti uusista rakennuksista. Niin myös silloin, kun ajatellaan kestävää arkkitehtuuria. Olemassa olevista rakennuksista arkkitehtuuriksi mielletään ehkä vain rakennusperinnön huippuyksilöt. Itse taas näen, että avain kestävyyteen on siinä, että pidetään käytössä jo olemassa olevaa, tavanomaista rakennuskantaa, jota ei välttämättä hyväksytä arkkitehtuuriksi lainkaan.” Arkkitehtuutiset 2/22: Kestävyysongelmaa ei ratkaista rakentamalla – ”Lähtökohtaisesti kaikki mitä teemme on rikollista.” (<https://www.safa.fi/arkkitehtuutiset/kestavyysongelmaa-ei-ratkaista-rakentamalla-lahtokohtaisesti-kaikki-mita-teemme-on-rikollista/>)

2018, 104). Modernisoitumisen universaaliutta ja samuuden väitteitä vastaan vikuroi myös Tsing (2020) kritisoidessaan kulttuurillista käsitystä siitä, että olisi olemassa vain yksi suunta, johon koko ihmiskunta olisi kollektiivisesti menossa. Edistyksestä ja kehityksestä jää jotakin aina yli, joku tippuu kelkasta. Ylijäämä voi olla ydinjätettä⁷, yhdyskuntajätteenä päätyviä käyttökelpoisia rakennuksia⁸ tai ihan vain ihmisiä, jotka eivät pärjää kilpailussa menestyksestä (Väri 2018, 50) tai edes mahdu käsitykseen normaalista (Biesta 2006, 4, 35). Teknologian ja globaalin edistyksen tuoman hyvinvoinnin sivutuotteena on myös aiheutunut sellaista sotkua, josta ei niiden keksimishetkellä ollut tietoaakaan (Tsing 2020, 17). Modernin ihmisen tekninen suhde maailmaan unohtaa, että ihminen ei ole vain tarkasteleva ja hyötymään pyrkivä subjekti, vaan myös ympäristönsä kietoutunut kokeva ja tunteva olento. Olemassaolonsa ehtojen unohtaminen ja riippumattomuuden korostaminen vieraannuttaa yhteydestä muuhun luontoon ja irrottaa ihmisen perustastaan – ja se tekee meistä kodittomia.

⁷ Värrin (2018) vertaus ydinjäteonkalosta on hyvä esimerkki länsimaiseen moderniin maailmankuvaan sisältyvästä kehityskosta ja tieteellisestä optimismista sekä sen ylijäämästä. Hän kertoo ydinjätteen loppusijoituspaikaksi kaivetusta Onkalosta, johon suomalaiset säilövät energiansa sivutuotteena syntyvän radioaktiivisen jätteen, jonka arvioitu aiheuttavan hengenvaarallista säteilyä vielä ainakin 100000 vuotta. (Väri 2018, 13.)

⁸ Helsingin Rastilassa puretaan kokonainen kaupunginosa uuden tieltä. Henna Helander Helsingin Sanomien haastattelussa: ”purkaminen on osa nyt vallalla olevaa täydennysrakentamisen trendiä, jossa pienempää korvataan isommalla.” Helsingin Sanomat 19.1.2021 (<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007749057.html>)

Ympäristöhuolen aikakausi

Isä oli oikeassa. Aamukahvilla Piisamirotta rakensi koko maailmankaikkeuden kuistin pöydälle.

- Tässä on aurinko, hän sanoi ja osoitti soke-riastiaa.

- Kaikki nämä korput ovat tähtiä. Ja tämä korpun muru tässä on maapallo. Niin pieni se on! Ja maailmankaikkeus niin suuri, ettei se lopu koskaan. Ja se on pikimusta. Siellä ylhäällä pimeydessä vaeltavat taivaan hirviöt, skorpioni, karhu ja oinas...

- No no, keskeytti isä.

Mutta Piisamirotta jatkoi järkkymättä:

- Ja seuraava aurinkokunta ei edes mahdu teidän kuistinne pöydälle. Se on tuolla!

Ja Piisamirotta heitti voileivän puutarhaan.

- Kuulkaahan nyt, sanoi äiti ja nosti loput voileivät sivummalle. - Onko aurinkokuntia monta?

- Vaikka kuinka monta, vastasi Piisamirotta synkeään tyytyväisenä. - Siitä käsitätte, miten vähän sillä on merkitystä, tuhoutuuko maapallo vai ei.

Äiti huokaisi.

- Minä en halua tuhoutua! huusi Nipsu. - Minä olen löytänyt luolan! Ei minulla ole aikaa tuhoutua!

Isä kumartui Piisamirotan puoleen ja sanoi:

- Mitä jos mietiskelisitte vähän aikaa riippumattossa? Eikö se olisi miellyttävää?

- Te sanotte niin vain, jotta pääsisitte minusta eroon, sanoi Piisamirotta.

Hän puhalsi korpunmurua, joka oli maapallo, ja se putosi pöydänreunan yli. Muumipeikko vingahti.

- Nyt lähdetään joelle ja heti, sanoi Muumimamma.

- Minä näytän teille, miten kaislaveneitä tehdään.

(Jansson 1955, 25-26.)

Epävarmuuden ja uudenlaisen vastuun antroposeeni

Ihminen on ottanut kuvitellun erityisasemansa tosissaan ja hyötynyt luonnosta niin paljon, että se on aiheuttanut pysyviä muutoksia maapallolla. Siitä syystä geologit ovat ehdottaneet siirtymistä uuteen geologisen aikakauteen, jota nimitetään antroposeeniksi, *Ihmisen ajaksi*. Ihminen on onnistunut toiminnallaan sysäämään maapallon raiteiltaan, ja yhä harvempi edes länsimaiseen hyvinvointiin syntynyt pysyy mukana edistystarinassa, joka on aiemmin ollut kaikkien yhteinen ja itsestään selvä. Antroposeeni on ennen kaikkea tieteenalojen yhteinen alusta keskustelulle ja nimitys tälle epävarmalle nykyhetkelle (Haraway ym. 2016), jossa tulevaisuutta on mahdoton ennustaa varmaksi ja jolla ei näytä olevan onnellista loppua. Moderni maailmasuhde – harhaluulot ihmisen erillisyydestä, riippumattomuudesta sekä oletukset jatkuvasta kasvusta ja edistyksestä ovat aiheuttaneet sotkua etenkin muulle luonnolle, mutta yhä enenevässä määrin myös ihmiselle itselleen. Antroposeenin aikakausi on ajanjakso, jona ihminen on tullut tietoiseksi edistyksen ylijäämästä ja aiheuttamastaan tuhosta. Se on ajanjakso ja ristiriitainen tunne loistelias modernin aikaansaaman hyvinvoinnin ja tuhon välimastossa.

Anna Tsing kirjoittaa, kuinka ihmisen unelma luonnon hallitsemisesta täyttyi atomin kahlitsemiseen, mutta kuinka atomipommi avasi myös silmät sille, että ihminen voisi tuhota itsensä ja ehkä kaiken elämän edellytykset maapallolta silmänräpäyksessä (Tsing 2020, 19). Atomipommin jälkeinen aika toi ihmisten tietoisuuteen myös saasteet, ympäristömyrkyt ja joukkosukupuutot. (emt.; Haila 2004, 8.) Vieraantumiseen, hallintaan ja hyödyntämiseen perustunut maailmasuhde on oikeuttanut muun luonnon ja myöskin muiden ihmisten hallitsemisen ja riistämisen, joka on tiivistynyt tähän sotkuiseen

antroposeenin hetkeen ja ekokriisiin. Antroposeenin hetkessä on en-
tistä selvempää, että moderni länsimainen elämäntapa, joka perustuu
vieraannuttamiselle, hyödyntämiselle ja riistolle (Haraway ym. 2016;
Tsing 2020), takaa hyvää elämää vain harvoille. Tänä aikana ympä-
ristötuhot, eriarvoisuudet, epävakaus ja epävarmuus tulevaisuudesta
puskevat modernin subjektin hybriksi ohi. Niihin herääminen aiheut-
taa surua ja ahdistusta myös täällä, missä emme kärsi tämän kaiken
välittömistä vaikutuksista. Antroposeeniin – *ympäristöhuolen aikaku-
teen* – tiivistyy hetki, jolloin ihminen tajuaa uudelleen olevansa riippu-
vainen myös ei-inhimillisestä ja ei-elollisesta luonnosta mutta samaan
aikaan havahtuu ottamaan vastuuta siitä, että länsimainen tapamme
elää tuhoaa koko ajan elämän edellytyksiä. Tsing (2020) puhuu antro-
poseenin ajasta hetkenä, jossa tulevaisuudesta ei ole takeita.

Tuntuu mahdottomalta tehtävältä yrittää ymmärtää kaikkia
ongelmia, joita aiheuttaa myös oma maailmasuhteeni. Vielä mahdot-
tomammalta tuntuu ajatus, että ainoa keino säilyttää elämä maapallolla
olisi edistyksen saavutetuista eduista luopuminen. Dualistisen – kah-
tiajakoihin perustuvan – maailmankuvan ja teknisen maailmasuhteen
omakseen ottanut ihminen on oikeuttanut itselleen jatkuvan kulutta-
misen ja sulkee silmänsä siltä, että se on kestämatonta (Värrin 2018).
Ylikulutus ja kilpailullinen oman edun ajaminen ovat kulttuurisissa
perusrakenteissa niin syvällä, että niistä pois oppiminen tuntuu hanka-
lalta. Vadén väittää pois oppimisen olevan mahdotonta niin kauan kuin
antroposeenin ongelmia yritetään ratkaista rationaalisella ajattelulla,
joka korostaa subjektin hallintaa ja riippumattomuutta (Vadén 2004,
50) ja joka on ajanut näihin hankaluuksiin. Värrin muotoilee, että omim-
me historian lisäksi myös seuraavien sukupolvien tulevaisuuden (Värrin
2018, 15). Nykyihmisellä on niin suuri usko teknologiaan, joka kehit-
tyy pelastamaan ja korjaamaan menneisyyden ja vielä nykyisyyden-
kin virheet. Jos pilaamme tämän maapallon elinkelvottomaksi, ehkä

ihmiskunta voi muuttaa toiselle planeetalle. Mutta yhä vakavammin
on syytä ajatella, että mitä jos pakopaikkaa ei ole. Yksittäiset tekniset
reagoinnit ja korjausliikkeet eivät riitä, vaan ongelma on ratkaistava
perusteellisemmin.

Tämän ajan lapset ja nuoret ovat saaneet perinnöksi maailman,
jollaista he eivät ole pyytäneet. Kiihtyvä ilmastonmuutos, luontokato
ja epätasa-arvo aiheuttavat yhä enemmän ahdistusta⁹ ja kärsimystä.
Modernin edistystarinassa on ollut perusteltua odottaa parempaa ja
vauraampaa elämää kuin aikaisemmillä sukupolvilla (Värrin 2018, 96),
mutta mitä tulee tämän tarinan jälkeen? Oman sukupolveni sanotaan
olevan ensimmäinen, jolle ei ole odotettavissa vauraampaa tulevai-
suutta kuin vanhemmilleni. Unelma yhteisestä eteenpäinmenosta on
raunioitunut (Tsing 2020) hyötyajattelun vaurioittamien maisemien
mukana. Aikuisten on nyt syytä ottaa nuorten huoli vakavasti, kohdata
se herkkyydellä ja vähättelemättä. Aikuisten on aika tunnistaa se uusi
tietoisuus ja vastuu, jonka antroposeenin aika pakottaa kohtaamaan
ja jota maapallon säilyttäminen tuleville sukupolville elinkelvoina
edellyttää.

Vaikka Passinmäen ja Pallasmaan arkkitehtuurikritiikki koh-
distuukin ensisijaisesti uuden ympäristön suunnitteluun ja raken-
tamiseen, minusta yhteyden katkeaminen omiin olemassaolon ehtoihin
ja siitä seurannut kodittomuus voisi olla tärkeä lähtökohta sille, miksi
arkkitehtuurikasvatusta tarvitaan ja miksi minusta tuntuu tärkeältä sel-
vittää arvopohjaani ja käsityksiäni arkkitehtuurin ja kasvatuksen taustalla.
Modernin arkkitehtuurin ongelmat ovat keskeisessä osassa arkkitehtuurin
teoriaa ja arkkitehtuurikeskusteluja, ja nyt ympäristöhuolen
aikakaudella on herätty siihen, että arkkitehtuurin ja rakentamisen

⁹ Nuorisobarometrin 2018 mukaan suomalaisnuorten kokema epävar-
muus ja turvattomuus ihmisestä johtuvan ilmastonmuutoksen takia
on jyrkässä kasvussa. ([https://tietoanuorista.fi/wp-content/up-
loads/2019/03/nuorisobarometrin-2018-infografikka-nettinal.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/nuorisobarometrin-2018-infografikka-nettinal.pdf))

osuus luonnonvarojen kulutuksessa ja päästöissä on valtava (Apoli 2022). Arkkitehtuurikasvatuksen tulisi nyt mielestäni keskittyä siihen arkkitehtuuriin, joka meillä on jo olemassa. Meillä on jo paljon rakennuksia, myös sellaisia, jotka eivät heideggerilaisessa mielessä sovellu asumiseen. Ehkä arkkitehtuurikasvatus voisi etsi keinoja asuttamiseen ja yhteyden palauttamiseen – tai ehkä myös sen yhteyden vaalimiseen ehjänä niin, että se ei missään vaiheessa katkeaisi.

Elämää raunioissa

Kulttuuriset subjekti-objekti-jaot on tehty väärin eikä niitä voida enää ajatella niin kuin ennen, kirjoittavat Antti Salminen ja Tere Vadén teoksessaan *Elo ja Anergia* (2018). Erotteluihin perustuvan vieraannuttamisen ja modernin subjektin vapauksia ajavien objektiivisten edistyspyrkimysten on huomattu aiheuttavan suurta tuhoa ja kärsimystä. Toimijat sekä toimijuudet on ajateltava eri tavalla, toisiinsa tiukasti kietoutuneina, sillä kuten Salminen ja Vadén sanovat, edes ihminen yksin ei ole koskaan yksin pelkästään ihminen: ”Ihminen on myös ainetta, myös henkeä, myös eläin, myös kokonainen eläinten ja elottoman aineksen enemmän tai vähemmän symbioottinen tarha” (Salminen & Vadén 2018, 12). Antroposeenin ongelmat ovat sellaisia, että ne häivyttävät rajoja inhimillisen ja ei-inhimillisen, elollisen ja elottoman välillä ja vaativat ajattelemaan uudelleen ihmisenä olemista, toimijuuksia ja suhteisuuksia.

Antroposeenin maailmanloppukeskusteluun sisältyy ”outu lupaus” teknologisesta tai tieteellisestä uudistumisesta, kuten antropologit Haraway, Ishikawa, Gilbert, Olwig, Tsing ja Bubandt (2016, 535) kirjoittavat. Joidenkin mukaan kyse on teknologisen tai tieteellisen uudistumisen lupauksesta, toiset uskovat, että uusi aikakausi voi olla mitä tahansa (emt.). Koen, että tämä antroposeenin kahtiajakoinen

tunnelma on tutkielmalleni merkityksellinen, samoin kuin antroposeenin kritiikki (ks. emt.; Mitman 2019) termin piirtämän maailman-kuvan puutteellisuudesta: mitä, jos antroposeeni ei olekaan nimensä mukaisesti seurausta lajimme biologiasta? Mitä, jos ihmislajin sijaan moderni maailmasuhde onkin aiheuttanut koko sotkun kaikella sillä vieraannuttamisella ja välineellistämällä, joka on tehnyt ihmisistä ja muista luontokappaleista pelkkiä hyödynnettäviä resursseja? Antroposeenin aikakaudesta puhuminen nostaa ihmisen luonnonvoimien rinnalle. Kirjailija Riikka Kaihovaaran sanoin se ”luo mielikuvan ihmisestä, joka turmelee kaiken, mihin koskee” (Kaihovaara 2019, 176). Kaihovaaran kirjoituksessa tulee esiin antroposeenin perspektiiviharha: on ihmiskeskeistä ajatella, että ihminen pystyisi tuhoamaan kaiken elämän maapallolla. Ympäristöpolitiikan professori Yrjö Haila niin ikään pitää antroposeenin ympäristöhuolta liioiteltuna, sillä hänen mukaansa ihmisen on mahdotonta tuhota elämää maapallolla (Haila 2004, 8). Ei ihmisellä ole sellaista valtaa. Antroposeenin aikakauden pelko ja huoli on ensi sijassa huolta ihmislajin säilymisen puolesta (emt., 8; Kaihovaara 2019, 178–179).

Kun tulevaisuudesta ei voi mennä takuuseen ainakaan sellaisena, jona se vielä joitakin vuosikymmeniä sitten nähtiin, on kuviteltava jotakin muuta. Tsing kirjoittaa, että jatkuvasti uudelleenjärjestyvät maailmankirjat ja epävarma tulevaisuus tekevät yhä useamman elämästä ennalta määräämätöntä ja epävakaa. Hän kysyy, mitä jos ennakoimattomuus onkin nyky maailman normaali tila (Tsing 2020, 37)? Ehkä koko moderni yhteiskunta, joka on ollut fossiilisten polttoaineiden

mahdollistamaa¹⁰ ja jonka olemassaolo on niistä riippuvaa, onkin väliaikaista, poikkeustila maailman ja ihmiskunnan historiassa (Vadén 2010; 2016). Tsing (2020, 36) toteaa, että vieraannuttaminen on saanut ihmisen unohtamaan, että tästä ajasta selviytymiseen tarvitaan yhteistoimintaa: ”antroposeenin käsite sekä manaa esiin ne kunnianhimoiset pyrkimykset, joiden summaa voitaisiin kutsua modernin ihmisen omahyväisyydeksi, että herättää toivoa niiden tuolle puolen suoriutumisesta. Voimmeko elää ihmisen valtakautta ja silti ylittää sen?”

Antroposeenin ja ympäristöhuolen aikakaudella myös arkkitehtuuri on uudenlaisen kysymyksen edessä. Näihin hetkiin asti arkkitehtuurikeskustelujen merkittävin kysymys on ollut, *miten* rakentaa. Nyt kuitenkin voisi kysyä yhä vakavammin, *voidaanko* rakentaa. Ehkä olemme rakentaneet jo tarpeeksi. Onko kasvu, kehitys ja paremmaksi tekeminen arkkitehtuurin ainoa lähtökohta, ja mitä jää jäljelle, jos siitä joudutaan luopumaan? Kestävän arkkitehtuurin määritelmästä keskustellaan arkkitehtien kesken¹¹, mutta sen sijaan, että riideltäisiin

10 BIOS-tutkimusyksikkö puhuu ekologisesta jälleenrakentamisesta, johon vaaditaan yhteistä panosta kaikilta tieteen- ja taiteenaloilta. Hankkeen sivustolla kirjoitetaan meidän elävän "fossilitalouden raunioissa", mikä edellyttää suurta yhteiskunnallista muutosta. On pyrittävä eroon fossiilisten polttoaineiden massiivisesta käytöstä. Hankkeessa lähtökohtana on luonnonvarojen ylikulutuksesta luopuminen, mikä tarkoittaa, että vaikka fossiilisia polttoaineita riittäisikin, iso osa esiintymistä on jätettävä käyttämättä, jotta kasvihuonekaasut eivät lämmittäisi ilmakehää liikaa. (<https://eko.bios.fi/>)

11 "Jos arkkitehtuuria ajatellaan taidemuotona, voi kysyä onko koko käsitteessä ylipäätään järkeä. Emme puhu kestävästä kirjallisuudesta tai kestävästä teatteristakaan. Tällainen vaatimus alkaa helposti kääntyä ohjelmallisen taiteen suuntaan: vain tietynlaista ajattelua manifestoiva taide kelpaa, ja se on hyvin vaarallinen ajatus". Professori Kimmo Lylykankaan näkemys kestävästä arkkitehtuuria käsittelevässä artikkelissa. Arkkitehtiutiset 2/22: Kestävyysongelmaa ei ratkaista rakentamalla - "Lähtökohtaisesti kaikki mitä teemme on rikollista." (<https://www.safa.fi/arkkitehtiutiset/kestavyysongelmaa-ei-ratkaista-rakentamalla-lahtokohtaisesti-kaikki-mita-teeemme-on-rikollista/>)

siitä, kuuluuko kestävyuden vaade arkkitehtuuriin vai rakentamiseen (tai siitä, ovatko arkkitehtuuri ja rakentaminen edes toisistaan erillisiä asioita), toivoisin, että asiaa voisi ajatella kokonaisvaltaisemmin. Arkkitehtuuria voi ajatella taiteenlajina, mutta se ei sulje pois sitä, että toteutuksella arkkitehtuuri-taiteessa on erityinen vastuullisuuden vaade. Salminen ja Vadén (2018) kirjoittavat vastuullisuudesta ja vastuunotosta, että ihminen aiheuttaa jälkiä ja häiriöitä elinympäristöönsä, sillä ihminen on eläinlajina elinympäristönsä muokkaaja. Mutta heidän mukaansa ihmisen ei ole mahdollista eikä tulekaan pyrkiä täydelliseen jäljettömyyteen, vaan ottaa vastuuta ihmisen lajiyypillisestä tekemisestä. (Salminen & Vadén 2018, 143.) Jos Tsingin (2020) ajattelua mukaillen raunioissa elämisessä ja selviytymisessä on kysymys siitä, millaisten ihmisen aiheuttamien häiriöiden kanssa voimme elää, ehkä samaa voisi kysyä myös arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön suhteen: minkälaisen menneisyyden suunnitteluvirheiden kanssa voimme elää? Millainen ympäristö on riittävän hyvää?

Antroposeeni ja ylipäätään ihmiskunnan olemassaolo voi olla ohimenevä vaihe maapallon historiassa, mutta se on ihmiselle ainoa merkityksellinen vaihe. Haila kirjoittaa: ”Eläkäämme siis kunnolla; inhimillisen kulttuurin ovat tehneet mahdolliseksi sellaiset luonnonhistorian tapahtumakulut, joihin meillä itsellämme ei ole ollut mitään vaikutusta” (Haila 2004, 15). Ehkä antroposeenin voisi Kaihovaaran tapaan mieltää ihmisen itsetietoisuuden aikakaudeksi, se pakottaa ihmisen muuttumaan ja sopeutumaan. Jos ihminen sitoutuu selvittämään kaikkea aiheuttamaansa sotkua, se myös muuttaa meitä. (Kaihovaara 2019, 188.) Antroposeenin ajan ekokriisi on kiistatta ihmisen aiheuttama, mutta minua kiehtoo Kaihovaaran ajatus siitä, että vaikka ihminen loppujen lopuksi tuhoaisi itsensä ja kaiken elämän maapallolta, ”luonto

olisi silti voittanut, sillä kuolema on osa elämää” (emt., 192). On varmaa, että aikaan ennen modernin aiheuttamia sotkuja ei voida palata, mutta tässä sotkussa on opittava elämään.

Antroposeenin, *Ihmisen ajan*, voi toisaalta ajatella olevan ihmiskeskeinen myytti tai fantasia, mutta myyttien ja fantasioiden tavoin antroposeenin aika vaatii mielikuvitusta: se kutsuu kuvittelemaan vaihtoehtoisia ja päällekkäisiä, toisiinsa kietoutuvia menneisyyksiä, nykyisyyksiä ja tulevaisuuksia (Haraway 2016; Tsing 2020). Taina Iivanainen kirjoittaa, kuinka ympäristökasvatuksessakin ylläpidetty kestävän kehityksen ideaali usein tarkoittaa kestävyyttä ihmisen kannalta, jolloin kestävyuden rajat ovat ihmisen hyvinvoinnin asettamia. Ihmisen ja muun luonnon aika ajoin täytynyt määritellä uudelleen olosuhteiden muuttuessa, ja nyt eletään jälleen yhtä muutosta. (Iivanainen 2001, 21.) Arkkitehdit ovat kasvattajien tavoin avainasemassa, perustuvathan molemmat ammatit parempien tulevaisuuksien kuvittelemiselle ja tekemiselle. Antroposeenin aikana jatkuvan paremmaksi tekemisen ja lisäämisen sijaan tärkeämpää on kuitenkin se, miten jokainen ihminen suhtautuu omaan lähiympäristöönsä ja miten sitä arvostetaan, ja minusta siihen tarvitaan arkkitehtuurikasvatusta. Antroposeenin ongelmien ylittäminen ei ole arkkitehtien tai ammattikasvattajien käsissä, mutta niihin sopeutuminen ja niiden kanssa elämään opetteleminen minusta on.

Toinen luku



Kasvatus

Jossa kerron kasvatuksesta sosiaalisena käytäntönä, jonka tavoitteena on kasvatettavan tuleminen omaksi yksilökseen sekä yhteisönsä jäseneksi, ja kuinka tämä tavoite on jännitteinen ja myös pitää käsitystä hyvästä kasvatuksesta sidottuna yhteiskunnassa vallalla oleviin arvoihin. Sitten otan hyvän kasvatuksen lähtökohdaksi eettisen maailmasuhteen ja otan selvää, mitä sillä tarkoitetaan. Lopuksi pohdin, miten eettiseen maailmasuhteeseen voisi kasvaa ja kasvattaa.

(Hyvä) kasvatus

Kasvatus yksilöllistymisenä ja sosiaalistumisena

Kasvatus on tulevaisuuteen valmistavaa toimintaa, jonka perimmäisenä tarkoituksena on hyvän elämän ja hyvän ihmisyyden edistäminen. Kasvatuksella ajatellaan olevan erityistehtävä saattaa maailmaan syntynyt ihminen sekä omaksi, itsenäiseksi yksilökseen että yhteisönsä jäseneksi (Värri 2018, 16). Kasvatusteoreetikot Veli-Matti Värri ja Gert Biesta näkevät kasvatuksen erityisenä tehtävänä olevan maailmaan suuntaamisen, jossa subjektia autetaan rakentamaan omaa identiteettiään sekä käsitystä itsestään suhteessa toisiin. Toisaalta kasvatuksen tarkoituksena ja päämääränä on valmistaa kasvatettava yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi ja toimijaksi: tuottaa, perustella ja pitää yllä sellaisia yhteisiä moraalisia sääntöjä, joita noudattamalla yhteisö pysyy arvoiltaan yhtenäisenä ja koossa. Yksilöllistynyt, autonominen subjekti on näin ollen vapaa valitsemaan oman elämänsä suunnan (Biesta 2006, 2–4), mutta sosiaalisessa maailmassa vapaus sisältää myös vaatimuksen vastuuseen kasvamisesta (Värri 2004, 112; Biesta 2017, 14). Kasvatuksessa toteutuu siis periaatteessa aina kaksi ulottuvuutta: subjektin toteutuminen, eli yksilöllistyminen, sekä kulttuurin ja yhteisön jäseneksi tuleminen, eli sosiaalistuminen.

Kasvatuskeskusteluissa saatetaan olla yksimielisiä siitä, että kasvatuksen perimmäinen tehtävä on edistää hyvää elämässä, mutta keskustelu muuttuu moniäänisemmäksi ja epävarmemmaksi, kun aletaan määritellä ”hyvää”. Silti käsitys hyvästä on kasvattajalle välttämätön (Värri 2018, 27). Biesta (2006, 2) painottaa, että pohdinta hyvästä ihmisyydestä ja inhimillisestä hyvästä on tärkeä kasvatuksellinen

kysymys siksi, että kasvatus on puuttumista toisen elämään – senhän tarkoituksena on tehdä tämän toisen ihmisen elämästä parempaa sekä tästä parempi ihminen. Kasvatuksen yksilöllistymis- ja sosiaalistumisolottuvuudet ovat limittäisiä ja joskus myös ristiriidassa keskenään, jolloin kasvattajan suurena haasteena on toimia näiden jännitteisten ulottuvuuksien välillä niin, että molemmat toteutuvat, mutta ettei kumpikaan toteutuisi liiaksi toisen kustannuksella. Sillä ennen kuin kasvatettava voi tulla itsenäisesti ajattelevaksi subjektikseen, joka kykenee omiin ratkaisuihin ja arvopohdintaan, hänen on omaksuttava yhteiskunnassa ylläpidetyt kulttuuriset arvot ja ihanteet oman ajattelunsa lähtökohdaksi (Värri 2004, 112, 2018, 18). Sivistyksellisestä kasvatusajattelusta kirjoittanut Suoranta (2000, 37) toteaa, että sivistyksessä on kyse yksilöllistymisestä sosiaalisessa maailmassa, jolloin sivistys sisältyy sekä kasvatuksen yksilöllistymis- että sosiaalistumisolottuvuuksiin. Kasvatuksen yksilöllistämisyrittäminen tavoittelee yksilön kasvamista vapaaksi, mutta ei liian vapaaksi. Siinä missä yksilöllistyminen vapauttaa valitsemaan ja tulemaan omaksi persoonakseen, vapaus sisältää myös sosiaalistumisen velvoitteen ja vastuun (Värri 2004, 112).

Modernissa maailmassa ihmisyyys perustuu käsitykselle, jossa rationaalinen, järkevä ihminen tuli erilliseksi luonnosta ja vapautti näin itsensä tarkkailemaan maailmaa ulkopuolelta (Passinmäki 2002, 35). Biesta kirjoittaa, kuinka länsimaiseen humanismiin ja tekniseen maailmasuhteeseen perustuvat tiedonkäsitykset, joissa subjekti ymmärretään aktiiviseksi oppijaksi – autonomiseksi tiedon rakentajaksi, asettaa oppijan maailman keskelle ja maailman sivuun, tiedettäväksi ja hallittavaksi objektiksi (Biesta 2015, 236–238). Tieto rakentuu pilkkomalla maailmaa pieniin, ennalta tiedettäviin osiin ja kasaamalla näitä osia päällekkäin (Vadén 2016). Nykyiset yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmat perustuvat näille kognitiivisille ja konstruktivistisille

oppimiskäsityksille, joissa kehittyminen tapahtuu tietoa vastaanottamalla ja muokkaamalla. Niissä ihmisen mielen ajatellaan olevan ikään kuin tietokone, johon on mahdollista syöttää faktatietoa, jota ajattelu jalostaa jatkuvaa ihmisenä kehittymistä varten. Jos hyvän ihmisyyden ja vapaaksi yksilöksi tulemisen ymmärretään tapahtuvan faktatietoa lisäämällä, muuttuu tieto välineeksi, jolla ihmisyyys ja yksilönvapaus saavutetaan. Lisäksi ajatus järkeilyllä saavutettavasta vapaudesta myös määrittelee vapauden laadun ennalta, jolloin rationaaliseksi subjektiksi kasvattamisesta tuleekin sosiaalistamista tietynlaiseen tiedonkäsitykseen, maailmasuhteeseen ja tapaan olla olemassa (Biesta 2006).

Biestan mukaan koulumaailmassa välineelliseen tiedonkäsitykseen sosiaalistutaankin, omaksumalla *oppijan identiteetti*. Oppijan identiteettiin sisältyy vaatimus ymmärtää (*comprehend*) ilmiötä ottamalla niistä selvää ja hallitsemalla ilmiöt tietämällä (Biesta 2015, 236–238). Iivanainen kirjoittaa, kuinka analysoivan tarkastelutavan voisi mieltää vain luonnontieteisiin kuuluvaksi, mutta kuvataiteissa yhtä lailla jaetaan maailma pieniin, tarkasteltaviin osiin. Kuvataiteessa käsitteet vain ovat eri nimisiä. (Iivanainen 2021, 22.) Maailman jäsen-tely nimettäviin palasiin, kuten arkkitehtuurissakin ympäristön analysointi värin, valon ja tilan käsitteiden kautta, on tietynlaista sosiaalistamista. Sosiaalistamista siihen, että arkkitehtuuria ymmärtääkseen pitäisi ymmärtää arkkitehtuurin käsitteitä, tai että arkkitehtuurista olisi mahdollista puhua vain, jos hallitsee sen käsitteiden avulla. Toisaalta yksilöllisyyden ja yksilöllisen ilmaisun liiallinen korostaminen ilman kasvatuksellisen vastuun vaadetta taas saattaa pelkistää taidekasvatuksen (ja arkkitehtuurikasvatuksen) tekemiseksi, jossa tärkeämpää on se, että taidetta tehdään ja tuotetaan kuin että ajateltaisiin, mitä tehdään ja miksi (ks. Biesta 2017, 14).

Kasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä saattaa kasvatettava yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi sitoo kasvatuksen tiukasti aikaansa yhteiskuntaan ja siinä vallitseviin ihmiskäsityksiin, ihanteisiin ja ideologisiin päämääriin, jotka ovat jatkuvassa muutoksessa (Värrin 2018, 30). Yhteiskunnan jatkuvuudelle on välttämätöntä, että kasvatusta myös uusintaa olemassa olevia rakenteita ja hierarkioita. Tällöin kasvatusta väistämättä uusintaa yhteiskunnassa myös haitallisia rakenteita, jotka tuottavat ja ylläpitävät epäyhdenvertaisuutta (Biesta 2006, 2). Kasvatuksen ja yhteiskunnan kietoutuessa yhteen monilla tavoilla, joutuu kasvattaja tasapainoilemaan jännitteisten ja ristikkäistenkin intressien kanssa. Tässä piilee Biestan (2006, 73) ja Värrin (2018, 36) mukaan kasvatuksen riski: se saatetaan pelkistää sosiaalistamisen välineeksi, jolla tavoitellaan tiettyä ideologiaa tai arvomaailmaa. Erillisyyys, riippumattomuus ja vapaus ovat modernin humanistisen ihmiskäsityksen ihanteita, ja Biesta väittääkin, että kasvatusajattelussa nämä humanismin ihanteet ovat kääntyneet niin, että rationaalisesti ajattelevaksi, vapaaksi ja autonomiseksi subjektiksi kehittymistä saatetaankin pitää normaalin ihmisyyden edellytyksenä. Sellaisen ihmiskäsityksen pohjalta voi olla hankalaa suhtautua niihin, jotka eivät vielä täytä tai eivät ehkä tule koskaan täyttämäänäkään tällaista ihmisyyden määritelmää (esimerkiksi juuri lapsiin tai nuoriin). (Biesta 2006, 4, 35.) Biesta jatkaa, että oppijan identiteetissä asetetaan myös maailmasuhteeseen, josta voi olla haastavaa asettua sivuun ja joka voi rajoittaa mahdollisuuksia toisenlaisiin tapoihin olla olemassa maailmassa (Biesta 2015, 237). Humanismi pyrkii aina määrittelemään inhimillisen hyvän joksikin tietyksi, mutta samalla se sulkee pois monia inhimillisyyden muotoja. Biesta (2006, 34–35, 41) varoittaaakin kasvattajaa määrittelemästä inhimillisyyden ideaaleja ennalta tai asettamasta niitä mitattaviksi, sillä se taas pelkistää kasvatuksen sosialisaatioksi, jossa yksilöllistyminen ei toteudu.

Antroposeenin, ympäristöhuolen, aikakaudella kasvatus on hankalassa tilanteessa: yhteiskunnassa valloillaan olevat arvot ja ihanteet ovat elämälle haitallisia. Niitä on vaikea kyseenalaistaa, koska tekninen maailmasuhde ja sen oikeuttama ylikuluttaminen otetaan kasvatustajatteluun annettuna – siihen sosiaalistutaan, ikään kuin se olisi itsestään selvä maailman tila ja ihmisyyden lopullinen tavoite. (Väri 2018, 43–45.) Väri lisää, että humanistinen ajatus kasvatuksesta pyrkimyksenä kohti täydellistä yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta yhdistettynä moderniin uskoon paremmasta (yhteisestä) huomisesta tekee ihmisen perusolemukseltaan keskeneräiseksi ja vajaaksi. Suoranta (2000) kysyy, onko tässä modernin jälkeisessä ajassa enää edes olemassa sellaista yhteisöä koossa pitävä voimaa vai pitäisikö kasvatuksessa hyväksyä, että yhteisöt ovat hetkittäisiä ja yksilöiden mukana muuttuvia. Silloin kasvatuksessa tulisi ottaa kantaa tähän uuteen yksilöllisyyteen. Mitä traditioita kasvatuksessa tulisi sitten säilyttää, kun pitäisi samaan aikaan ajatella kriittisesti ja luoda uutta kulttuuria? Miten edistää kasvatuksella hyvää elämää ja ihmisyyttä? Mitä pitäisi opettaa ja mitä pitäisi oppia, jotta tuottaisin ymmärrystä asioista, joita en itsekään ymmärrä, ja joita yhden ihmisen on ehkä mahdotonta ymmärtää?

Kasvatuksen uusi paradigma

Kasvatuksella voidaan muuttaa maailmaa. Väri kirjoittaa teoksessaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* (2018), että käsitys hyvästä ja tavoiteltavasta elämästä on luotava uusiksi, ja että kasvatuksella on siinä erityinen asema. Vaikka kasvatuksessa on paljon ristiriitoja ja pohdittavaa, ei kasvatuksen koko ideaa tarvitse hylätä. Kasvatuksessa on paljon arvokasta, eikä humanistisissa ajatuksissa ihmisyyden ideaalien tavoittelusta ole itsessään vikaa, mutta on pohdittava tarkasti, mitä ne ideaalit ovat (Väri 2018, 25) ja voiko käsitykseen hyvästä elämästä

mahtua mukaan myös ne epämiellyttävät asiat ja hankaluudet, jotka ekokriisien ja ympäristöhuolen aika on tuonut eteen. Ilmastonmuutos, ydinjäte sekä ihmisen keskeneräisyys, rikkinäisyys ja merkityksetömyyden tunne ovat antroposeenin hankaluuksia, jotka eivät mahdu modernin dualistiseen ja ihmiskeskiseen maailmanjärjestykseen eikä niitä voi ottaa haltuun rationaalisella ajattelulla. Moderni humanismi uskoo ”universaaliin ihmishyvään”, jolloin sen on mahdoton ymmärtää ekokatastrofia. Se ei mahdu modernin humanismin ymmärrykseen (Salminen & Vadén 2018, 167). Modernin hallintaa haluava ja ennalta tiedetyn oppimiseen luutunut ajattelu ei pysty ymmärtämään, että ihmisen ja maailman ihmisen sisällä ja ympärillä on kauttaaltaan sekoitunut inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden aikaansaannoksesta, siksi ne on helpompi etäännyttää ja niiden olemassaolo kieltää.

Moderni ihminen uskoo, että tulevaisuudessa teknologia kehittyy korjaamaan kaikki virheet ja vahingot, joita antroposeenin hetkellä tajuamme elämäntapamme aiheuttavan. Omien halujen ajaminen ja ylikulutus ovat kulttuurisissa perusrakenteissa niin syvällä, että niihin sosiaalistumista voi olla mahdotonta välttää. Nopeat korjausliikkeet eivät riitä, vaan kasvatuksen on tähdättävä muutokseen, joka tapahtuu jossakin syvemmillä – yritän nyt pyristellä irti rationaalisen subjektin hallintaa ja riippumattomuutta korostavasta humanistisesta kasvatustajattelusta ja alkaa suhtautua kasvattamiseen saattamisena aikuisuuteen, jossa suhtaudun vastuullisemmin omiin haluihini, tunnistan maailman asettamat rajat ja sovitan olemiseni niihin. Vastuullinen aikuisuus on sitä, että tunnistaa ihmisen mitan ja on valmis hyväksymään vajavaisuuden, joka ihmiselämään kuuluu. Silloin minun on mahdollista ymmärtää kasvatuksen päämäärä toisella tavalla kuin mitä omistava ja hyödyntävä tekninen maailmasuhde tai rationaalisuutta korostava humanistinen kasvatustajattelu ajaa (Väri 2018, 109). Antroposeenin ajan ongelmat ovat sellaisia, että niitä on mahdotonta hallita tai edes

ymmärtää sellaisella ymmärtämisen tavalla, johon etäännyttävässä modernissa maailmasuhteessa minut on opetettu tekemään. Suoranta (2000, 38) näkee kasvatuksen sisältävän aina mahdollisuuden johonkin uuteen. Sitä jotakin uutta kohti minun kasvattajana olisi nyt liikuttava. Muutoksen on tapahduttava sisältä päin, alettava ensin minusta itsestäni ja omasta maailmasuhteestani.

Värrin *ekologisesti viisaan* (2018) kasvatuksen lähtökohtana on asettaa kyseenalaiseksi kasvatuksen taustalla vaikuttavat itseltään selvinä pidetyt arvot ja sosialisatiotavoitteet (Värrin 2018, 111). Anniina Suominen kirjoittaa teoksessa *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella* (2016) kasvatuksen muutokseen tähtäävästä voimasta, joka pyrkii edistämään ekososiaalista tasa-arvoa ja ekologista demokraattisuutta ”osana laajempaa tasa-arvokasvatuksen paradigmaa” (Suominen 2016, 9). Hän kertoo kasvatuksen paradigman muutoksesta projektina, jossa ”pyritään orientoitumaan uudelleen yksilöllisyyteen, joka määrittää edelleen voimakkaasti ihmisyyttä ja ihmisyyden kokemusta suhteessa ympäristöön”. (Emt., 10–11.) Tähän kasvatuksen uuteen paradigmaan nähdäkseni lukeutuvat myös Biestan (2006, 2015, 2017) demokraattinen kasvatus, Suorannan (2000) toisen kohtaamiseen ja tässä hetkessä toimimiseen perustuva sivistyksellinen kasvatustajattelu sekä posthumanismista ammentava kasvatus, jossa eettisyys ymmärretään ihmistä laajempana suhteisuutena, toisen kohtaamisena ja kanssaolon harjoitteluksena (Ylirisku 2021).

Biesta (2015) kirjoittaa kasvatuksesta, jossa maailma¹² on keskiössä eikä passiivinen oppimisen kohde. Tällainen oppiminen tavoittelee asettumaan maailman kanssa suhteeseen ja vuoropuheluun. Vuoropuheluun, jossa ei pyritä ymmärrykseen maailmasta vaan

¹² Biesta (2015, 237) tähdentää tekstissään, että hän tarkoittaa maailmalla sekä inhimillistä ja sosiaalista (social) että ei-inhimillistä (natural) maailmaa yhdessä.

enemmänkin kysytään, mitä se pyytää minulta. (Biesta 2015, 237.) Biestan maailman kanssa vuoropuheluun hakeutuminen haastaa modernia humanismia minusta samalla tavalla kuin posthumanistinen kasvatustajattelu, joka perustuu suhteisuuksien tunnistamiselle ja vuorovaikutukselle antautumiselle. Posthumanismissa suhteisuus ja vuorovaikutus käsitetään toisella tavalla kuin perinteisessä humanismissa, jossa itsenäiset subjektit ovat vastavuoroisesti toimijoina: posthumanismissa vuorovaikutus on edellytys olemassaololle, ja olemassaolo perustuu kohtaamiselle (Ylirisku 2021, 92). Posthumanismiin perustuvassa kasvatustajattelussa oppiminen käsitetään konstruktivistisen tiedonrakentamisen sijaan jatkuvana muutosprosessina, jossa jokainen kohtaaminen inhimillisen ja materiaalisen maailman kanssa muuttaa meitä ja tietämistämme (emt.). Biesta sanoo, että lapsen on yhä tärkeää oppia kasvaessaan tiettyjä taitoja, mutta oppimista ei saa ajatella kasvatuksen ainoana päämääränä. Oppiminen, joka pyrkii kasvavaan ymmärrykseen maailmasta, kielellistyy ja välineellistyy liikaa: se asettaa ihmisen maailman ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaikka tarkoitus olisi olla maailmassa, sen sisällä ja siinä mukana. Ehkä tässä on syy, miksi rakennetun ympäristön ymmärtäminen arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena (esim. Apoli 2022, 49) hankaa minua: en voi ymmärtää ulkopuolelta ilmiötä, jonka osana ja aktiivisena toimijana itsekkin olen.

Kasvatus on syntymästä alkaen lapsen suuntaamista maailmaa ja toisia kohti (Biesta 2006; 2017). Biestan kasvatustajatteluun lähtökohtana on lapsi, joka syntyy maailmaan, jossa on jo muita. Värrin ajatus kasvatustajatteluun hyvästä on, että hyvän kasvatuksen tulee tapahtua lapsen ehdoilla, lapsen luonnollisessa maailmasuhteessa. Siinä tulee vaalia sitä hyvää, jota lapsen tavassa elää välittömässä hetkessä ja suhtautua toiveikkaasti tulevaisuuteen on (Värrin 2018, 114). Lapsen mukana hetkessä eläminen voisi auttaa kasvattajaa Biestan (2006, 106) asettamassa tehtävässä tunnustaa ja vaalia erilaisia ihmisenä olemisen

tapoja. Jotta on mahdollista välttyä modernin humanismin tapaan sulkemasta pois muita kuin ideaaleina tunnistettuja inhimillisyyden piirteitä, on oltava radikaalisti avoimena sille, millaiseen yksilöllisyyteen kasvatuksen yksilöllistavoitella pyritään. On vältettävä oletuksia ja otettava tietoisesti kantaa valtasuhteeseen, joka kasvatukselliseen vuorovaikutukseen sisältyy. Suorannan (2000, 16) sivistyksellisessä kasvatustajattelussa ihmisen toiseus ja ainutlaatuisuus on jo itsessään arvokasta. Värrä tähdentää, että hyvässä kasvatuksessa (ihmisenä) olemassa oleminen nähdään itseisarvona, sillä vain ihminen, joka kokee oman olemassaolonsa arvokkaana, osaa kunnioittaa myös muiden elämää (Värrä 2018, 119). Oman olemassaolon arvokkaaksi kokemisessa ensisijaista on kokemus siitä, että riittää sellaisena kuin on, eikä olemassaolon tunnustusta ole sidottu ansioihin tai suorituksiin.

Biestan (2017, 11) mielestä kasvatuksen kuuluisi auttaa ihmisiä löytämään tavan elää yhdessä kunnioittaen maapallon kestävyuden rajoja. Hänen ajattelussaan oppiminen tapahtuu vuoropuhelussa maailman kanssa, eikä materiaalisella maailmalla ole käsitteellistä kieltä. Tässä vuoropuhelussa maailma kertoo omalla tavallaan, se osoittaa, häiritsee, rajoittaa tavalla ja tekee kaikin tavoin selväksi, että *minä* en ole aina enkä ainoa subjekti. (Biesta 2015, 237.) Se tuntuu minusta kiinnostavalta lähtökohdalta arkkitehtuurikasvatukselle, joka vastaa sellaiseen eettiseen maailmassa olemiseen ja maailmasuhteeseen kasvamiseen, jollaista ympäristöhuolen aikana tarvitaan ja jollaista haluaisin omassa kasvatuksessani tavoitella. En ole varma, riittääkö suunnittelun harjoittelu ja arkkitehtuurin historian ja käsitteiden tunteminen tähän. Jotta pystyisin sanallistamaan ja perusteamaan kritiikkiäni paremmin, minun pitää vielä selvittää tarkemmin, mitä eettisellä maailmasuhteella oikeastaan tarkoitetaan ja miten sellaiseen maailmasuhteeseen voisi itse kasvaa ja auttaa muita kasvamaan.

Kasvaminen eettiseen maailmasuhteeseen

Our task is to make trouble, to stir up potent response to devastating events, as well as to settle troubled waters and rebuild quiet places. In urgent times, many of us are tempted to address trouble in terms of making an imagined future safe, of stopping something from happening that looms in the future, of clearing away the present and the past in order to make futures for coming generations. Staying with the trouble does not require such a relationship to times called the future. In fact, staying with the trouble requires learning to be truly present, not as a vanishing pivot between awful or Edenic pasts and apocalyptic or salvific futures, but as mortal critters entwined in myriad unfinished configurations of places, times, matters, meanings.

(Haraway 2016, 1.)

Hyvää etsimässä – eettinen maailmasuhde

V alistuksen ajasta alkanut moderni aikakausi siirsi länsimaisen ihmisen maailmasuhteessaan keskiöön ja muutti antiikin ajan luontokeskeisen maailmasuhteen ihmis- ja ajattelukeskeiseen (Passinmäki 2002; 2011). Modernin subjektin maailma hahmottuu vain subjektin itsensä kautta, itse keksittyjen systeemien varaan. Toiset, kaikki muu, hahmotuu vain sellaisena kuin subjekti itse suostuu ne omassa systeemissään ymmärtämään. Tällainen maailmasuhde on itseriittäinen ja teknologisen ajattelun läpäisemä, Varto (1992, 89) kuvailee maailmasuhdetta ohentuneeksi. Maailma on kuitenkin ollut olemassa jo ennen ihmistä ja jatkaa olemistaan myös ajattelevan ihmisen jälkeen. Tässä maailmassa on myös muita, ja Varto muistuttaa, että ihmisenä olemiseen ja kasvamiseen kuuluu oleminen toisten kanssa (emt., 57). Hän kirjoittaa ranskalaisen filosofin Emmanuel Levinasin käsityksestä ymmärtää ihmisen eettisyys toisen kohtaamisena, jolloin subjekti alkaa ymmärtää, että on olemassa muutakin kuin vain minun totaliteetiksi muodostama maailmani (emt., 59–60). Levinasin etiikassa toinen ihminen vastustaa ja purkaa mahdollisuutta tulla ymmärretyksi vain subjektin tarpeiden kautta (Tuohimaa 2001, 36). Toisen kohtaaminen murtaa subjektin rajat ja paljastaa, että on olemassa jotain ”aidosti toista”, joka ei ole subjektin hallinnassa tai määriteltävissä (Varto 1992, 59–60.) Eettinen maailmassa oleminen perustuu siis sille, että tunnistaa ja kohtaa toiset sekä on näihin toisiin suhteessa.

Levinasin filosofiassa toinen tuo vieraudellaan ja toiseudellaan äärettömyyden, jota en voi koskaan tietää tai omistaa (Tuohimaa 2001, 36; Varto 1992, 72). Varto esittää, että tämä toiseuden tunnistaminen johtaa heräämiseen eettiseen tietoisuuteen, joka tarkoittaa, että ”minä käsitätän olevani vastuussa siitä, että toiseutta ja erilaisuutta ei tuhota

vaan että juuri toiseus ja erilaisuus ovat ne asiat, joista myös minut on tehty ja joihin nähden minä voin olla olemassa ja elää” (Varto 1992, 73). Varron teksteissä (1991, 46, 1992, 73) etiikka on avoimuutta ja halua päästää toinen oman totaliteetin läpi. Ehkä silloin voisin käsittää tämän toisen aikaansaaman subjektin rajojen murtumisen polkuna kohti eettisempää ja kokonaisempaa maailmasuhdetta. Varton mukaan kokonainen maailmasuhde on sellainen, jossa ihminen on olemassa osana sellaista kokonaisuutta, jota on mahdotonta tuntea läpikotaisin. Kokonaiseen olemiseen kuuluu oleminen kokonaisena kehona, keho toimii kosketuspintana todellisuuteen. Kehollisessa maailmasuhteessa ihmisen keho on kosketuksissa maailman materiaalisuuden kanssa ja keho myös asettaa ihmisen subjektiivisen kokemuksen mittakaavaan osoittamalla ihmiselle paikan maassa, tilassa ja ajassa. (emt., 90–92.) Kehollinen suhde maailmaan on perustavanlaatuisen ja myös se konkreettisen ja arkipäiväisen, sillä ihminen ei voi olla elossa ilman kosketusta muuhun luontoon – hengittämättä happea, ilman ruokaa tai vettä (Iivanainen 2001, 22).

Muu luonto koskettaa ihmistä ja tunkeutuu ihmiseen kehon kautta. Keho on kosketuspinta maailmaan, se on ”etiikan välttämätön, epäilemätön lähtöpiste” maailmaan, joka on yhteinen ja jossa on myös rajat. Eettinen, kehollinen oleminen on rajojen tunnistamista. Varto jatkaa: ”tässä voin tajuta (ei: tietää) sen, mikä on mahdollista, mikä on välttämätöntä, mikä ei” (Varto 1991, 52). Haavoittuvuuden ja rajallisuuden tunnistamisesta ja kunnioittamisesta eettisenä velvollisuutena puhuu myös Haila (2004, 19, 115), kirjoittaessaan ihmisen taidosta päästä selville omien mahdollisuuksiensa rajoista. Kennedy (1991) kuvailee lapsen kehollista ja moniaistista tapaa olla maailmassa, joka hänen mukaansa eroaa merkittävästi aikuisen maailmasuhteesta. Siinä, missä aikuinen tyytyy tarkastelemaan ympäristöään katsomalla, lapselle ympäristö kutsuu vuoropuheluun: leikkiin ja toimintaan. (Kennedy

1991, 41.) Maailman kanssa vuoropuhelussa lapsi kehittää ruumiillista myötätuntoaan, jonka avulla lapsi kokeilee ja opettelee aistimaailman kautta omaa samankaltaisuuttaan ja erilaisuuttaan toisiin (Värri 2018, 119–122). Värri käsittää lapsen luontaisen ruumiilliseen myötätuntoon perustuvan maailmasuhteen eettisenä, sillä kosketuksessa ja ruumiin rajojen tunnistamisessa on läsnä lihallinen kokemus haavoittuvuudesta (emt., 120). Suoranta lisää, että ihminen on olemassa ja suhteessa maailmaan kielellisesti ja kehollisesti sekä tavalla, joka ei ole kummankaan ulottuvissa. Hänen mukaansa se kielen ja kehollisuuden ulottumattomiin jäävä osa maailmasuhteesta tekee meistä varsinaisesti ihmisiä (Suoranta 2000, 42). Ajattelen, että ruumiillisen samaistumisen ja rajallisuuden tunnistaminen on tie eettiseen maailmasuhteeseen, mutta ehkä eettisyydessä on myös jotain salaiseksi jäävää, joka on jossain tietoisien subjektin kokemuksen takana. Ehkä Suorannan kuvaama osa ihmisen maailmasuhteesta on salaisuus, joka voisi avata reitin eettiseen maailmasuhteeseen.

Luonto haastaa, ihminen vastaa. Eettinen maailmasuhde on tähän haasteeseen vastaamista, vastuunottoa omista haluista ja vastaamista toiselle. Biestan kasvatusfilosofiassa yksilöllistyminen on sitä, *miten* toiselle vastataan – se on subjektiksi tulemistä, inhimillisyyttä (Biesta 2006, 70–71), toisten rajojen kunnioittamista ja sitä, mitä teemme ja mitä pidättäydymme tekemästä (Biesta 2017, 15), jätämme silleen. Tsing (2020, 37) sanoo, että ennakoimat kohtaamiset muuttavat meitä: ”emme hallitse tilannetta, emme edes itseämme”. Hän ehdottaa, että vaikka epävarma ja ennakoimattomasti muuttuva maailma on pelottava, epävarmuuden ottaminen lähtökohdaksi voi auttaa ymmärtämään, että juuri ennakoimattomuuden vuoksi elämä on ylipäättään mahdollista. Ihmisen on ymmärrettävä, että luontoa ei voi hallita ja että hallitsematonta luontoa on myös ihmisessä itsessään (Salminen & Vadén 2018, 137), oltava alttiina ja avoimena toisia kohti.

Antroposeenin ajan epävarmuudessa eläminen vaatii ymmärrystä siitä, että oleminen on kietoutunut moneen, myös epämiellyttävään ja itseä vahingoittavaan luontoon. Toiselle alttiina olemisen ja ihmisen mitan tunnistamisen lisäksi ajattelen eettisen maailmasuhteen syntyvän ehkä siitä, että vilkuilee välillä myös ympärilleen sen sijaan, että katsoisi vain eteenpäin. Elämään kuuluu moninaisuus, jonka tunnistaminen ja hyväksyminen edellyttää irtautumista modernin edistystarinasta ja samuuden paineista. Se ehkä vaatii purkamaan aikuisen tapaa hillitä lasta itsessään ja antautumaan lapsen maailmasuhteen välittömyydelle.

Hankaluudessa olemisen harjoittelua

*Mitä meidän pitäis sitten tehdä?
Jos ne näkis?*

*Vilkuttaa.
Kuunnella.
Lohduttaa.
Istua vierellä.*

*Viidesluokkalaisten kommentteja ja pohdintaa
kenttämuistiinpanoissa (Hohti ym. 2022, 114.)*

Riikka Hohdin ja kumppaneiden (2022) artikkelissa kuvataan taidemuseo Amos Rexissä toteutettua *Egyptin Varjo* -projektia ja antroposeenikeskustelun kaksijakoista tunneilmapiiriä, jonka keskelle artikkelin museopedagogisessa prosessissa asetuiimme. Museotiloissa viipyily ja näyttelyesineiden kanssa kiireettömästi oleminen herkisti meidät havainnoimaan paitsi kolonialismin ja eksotisoinnin erilaisia piirteitä, mutta myös ihmistä laajempia suhteisuuksia ja toimijuuksia, joita museoesineet ja niiden ympärille kerrotut tarinat muodostivat.

Kiinnitimme huomiota hetkiin, joissa ihailu ja innostus hankautuivat suruun ja epäilykseen ja huomasiimme, että näissä hetkissä aloimme hiljalleen muodostaa uudenlaista, vastuullisempaa suhdetta museoe-seineisiin ja kolonialismin mahdollistamaan kulttuuriperintöön. (Emt.) Donna Haraway sanoo, että hankaluudessa on opittava elämään, jotta on mahdollista selviytyä. Eläminen – ilo, leikki ja huolenpito – vaatii ympäristöhuolen aikana herkkyyttä ja avoimuutta. Harawayn mukaan epävarmoista ajoista selviytymiseen tarvitaan herkkyyden, toivon, kuvittelun ja huolenpidon vaalimista, mutta antroposeenin maailmanloppukeskustelujen kylvämä paniikki ja lamaannus vievät niiltä liikaa. (Haraway 2016, 55–56; Mitman 2019).

Hankalista ajoista selviytymiseen vaaditaan kuvittelukykyä, jollaista olen huomannut lapsilla olevan. Lapsilla on kyky mutkatto-maan ja avoimeen läsnäoloon sellaisten asioiden äärellä, jotka ovat myös heistä vaikeita tai surullisia. Olen alkanut pohtia, menettääkö ihminen jotakin tuosta kyvystä kasvaessaan aikuiseksi. Lapset ovat näyttäneet minulle, että asiat voivat olla samaan aikaan surullisia, hankalia, kipeitä ja hultattoman hauskoja. (ks. Hohti ym. 2022, 114). Taito olla avoimesti hankaluudessa ja epämurkavassa ristivedossa, jossakin ihastumisen ja kauhun välimaastossa, on tärkeä antroposeenin aikana, sillä se voisi herkistää havaitsemaan hiljaisempia ääniä ja tunnetiloja ja herättää vastuuseen toisista. Ajattelen, että eettiseen maailmasuh-teeseen kasvaminen kysyy juuri sellaista välimaastoissa oleilua, vuo-rovaikutuksellista vastuunottoa (*”response-ability”*) ja reaktiivisuutta, josta Haraway (2016; Haraway ym. 2016; Mitman 2019) puhuu. Olisi vaikea pitää yllä käsitystä siitä, että ihminen on erityislaatuinen ja muusta luonnosta erillinen, kun ihminenkin on kaikkea muuta kuin vain aineeton mieli (ks. Salminen & Vadén 2018). Lisäksi viimeistään

antroposeenin ekokriisit ovat sekoittaneet loputkin luonnon ja kulttuu-rin kategoriat: vai ovatko saasteet, ydinjäte ja ihmistoiminnan aiheutta-ma ilmaston lämpeneminen luontoa vai kulttuuria?

Vaikka kasvatusta ja ihmisenä kasvaminen onkin välttämättä kielellisesti merkityksellistyvää, eli tapahtuu maailman kielellisen se-littämisen kautta (Suoranta 2000, 40–42), eettiseen maailmasuhteeseen kasvamisen mahdollisuudet luultavasti koskettavat sitä ihmisyyden osaa, joka on toisaalta kielen ja toisaalta kehollisuuden ulottumatto-missa. Varto (1992, 107) kirjoittaa, että maailmasuhteena tietäminen ei ole kasautuvaa. Myös Tere Vadén kritisoi länsimaista tiedonkäsitystä: ”tiedon lisääntyminen ei itsessään ja ilman muita muutoksia synnytä uutta taitavuutta tai uutta merkityksellisyyttä, vaan voi jäädä ilmaan roikkumaan tai kieroutua kielteiseksi, jos kasvava tietomäärä aiheut-taa esimerkiksi harhaisen kuvan kyvystä hallita maailmaa tai itseä” (Vadén 2016, 136–137). Hän kirjoittaa, että eettiseen maailmasuh-teeseen tarvitaan toisenlainen käsitys tiedosta kuin sellainen merkkeihin ja symboleihin sidottu tieto, johon olemme länsimaisessa modernissa kulttuurissa kasvaneet (Vadén 2010, 13, 2016, 138). Eettiseen maail-masuhteeseen kasvaminen vaatii minulta kasvattajana syvällistä muu-tosta, jossa minun on purettava maailmasuhteestani pois myös jotakin sellaista, johon olen jo kasvanut ja jota olen pitänyt itsestäänselvyy-tenä. Vadén vertaa tiedon syntymisen eroja kompostoitumiseen ja vil-jelysmaan muokkaamiseen: olemassa olevaa tietoa voi kerätä, kasata ja muokata, mutta uuden maa-aineksen syntyminen vaatii myös kom-postoitumisprosessiin kuuluvaa purkautumista ja tuhoa. Tällaisessa prosessissa on läsnä myös rajallisuus ja ennustamaton muutos, jolloin pysyvyyteen ja ennustettavuuteen pyrkivä rationaalinen subjekti kokee sen oman olemassaolonsa kannalta kielteisenä. (Vadén 2016, 137.) Tietäminen, joka tähtää maailmasuhteen muutokseen, on siis muuttu-vaa, se muuttuu koko ajan ja muuttaa myös minua.

Biestan ajattelussa (2006; 2017) ihminen koettelee haluajan maailmassa, jonka materiaalisuuteen ja mahdollisuuksien rajoihin ihminen törmää. Törmäyksen voisi nähdä alkusysäyksenä kasvatuksen muutosprosessille, jossa on sisällä mahdollisuus johonkin uuteen (Suoranta 2000, 38). Pidän Biestan kasvatustilanteista, jossa kieltäytyään tarjoamasta oppilaalle sitä, mitä he haluavat ja tarjotaan sitä, mitä he tarvitsevat (Biesta 2006, 20–21). Eettistä maailmasuhdetta vaaliva kasvatus voi olla epämukavaa ja siihen kuuluukin hankaluuden sietämisen opettelua. Minua kiehtoo ajatus, että kasvatus voisi ponnistaa vastuksille alttiina olemisesta ja hankautumisista, joissa erilaiset halut ja tunteet ja ilmapiirit törmäävät toisiinsa. Haluaisin kasvattajana kannustaa viipylemään sellaisissa hetkissä, jossa ilo, hilpeys ja uteliaisuus sekoittuvat turhautumiseen, ahdistukseen ja suruun. Ajattelen Biestan tavoin, että kasvatus tarjoaa ikään kuin turvallisen harjoitusvastustajan maailmassa olemisen harjoitteluun: itsen, toisen ja maailman rajojen tunnistamisen, kohtaamisen ja kunnioittamisen opetteluun. Kasvattaja luo edellytyksiä tilanteille, jossa kasvatettava oppii toimimaan tai olemaan toimimatta subjektina yhdessä toisten kanssa. Silloin kasvatus ei ole lapsikeskeistä tai yksilökeskeistä, vaan toimintakeskeistä (*action-centered*) pitäen mielessä, että kaikilla muillakin on oikeus olla yksilöitä ja toteuttaa omaa yksilöllisyyttään osana sosiaalista kudosta. (Biesta 2006, 139–140.)

Ymmärrän eettistä maailmasuhdetta vaalivan kasvatuksen olevan jotakin samankaltaista kuin Värin ekologisesti viisas kasvatus, jossa kasvu on ”vähittäistä minätietoisuuden heräämistä ja asteittaista vastuukykyisyyden ja eettisyyden kehittymistä” (Väri 2018, 122). Väri jatkaa, että ekologisesti viisaassa kasvatuksessa vaalitaan eettistä suhtautumista ihmiselle luontaisen haluamisen kohteisiin ja kultivoidaan tätä halua niin, että se suuntautuu elämälle suotuisiin asioihin. Haluaminen ei lakkaa, mutta suhde haluamiseen

muuttuu vastuullisemmaksi ja kohtuullisemmaksi. (Emt., 125–126.) Kasvatuksen tehtävästä omien halujen ja maailman rajojen yhteensovittamisen harjoitteluun puhuu myös Biesta (2017). Kasvatus, joka ottaa huomioon elämänmuotojen sekoittuneisuuden ja moninaisuuden, on elämää säilyttävää ja eettistä maailmasuhdetta vaalivaa. Biesta ehdottaa taidekasvatuksen erityiseksi kasvatukselliseksi anniksi sen tarjoamaa mahdollisuutta koetella omia haluajan vuoropuhelussa maailman kanssa – päästä vuoropuheluun ja pysyä siinä (emt., 17). Taide(kasvatus) turhauttaa ja sen kuuluukin turhauttaa, sillä turhautumisen tunne tekee maailmasta todellisen (emt., 16). Taidekasvatuksella voisi ajatella olevan paljon annettavaa ekologisesti viisaalle ja elämää säilyttävälle kasvatukselle, sillä kasvatus, joka perustuu leikille ja uteliaalle maailman ja itsen kokeilulle sekä kehollis-aistimellisen eläytyksen harjoittamiselle (Iivanainen 2001), on kasvatusta kohti eettistä maailmasuhdetta. Uskon, että lapselle luontaisesti eettisen maailmasuhteen vaalimisessa piilee valtava kasvatuksellinen mahdollisuus.

Kolmas luku

//

Arkkitehtuurikasvatus

Jossa kerron lisää arkkitehtuurikasvatuksesta ja pohdin sanoja kokemalleni ristivedolle sitä ja sen tavoitteina kohtaan. Siksi tarkastelen, mitä arkkitehtuurisuhteella tarkoitetaan ja miksi arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteeksi usein mainitaan tämän suhteen luominen ja vahvistaminen. Lopussa pohdin, voisiko kurkottelu pidemmälle taidekasvatuksen suuntaan olla avuksi, kun hahmottelen elämää säilyttävää ja eettistä maailmasuhdetta vaalivaa arkkitehtuurikasvatusta.

Mikä arkkitehtuurisuhde?

Arkkitehtuurikasvatuksen modernit ongelmat?

Arkkitehtuuri kuuluu sivistykseen ja kulttuuriin luoden kehysten inhimilliselle kokemukselle maailmasta. Se on osa yhteistä muistiamme ja kansallisomaisuutamme. Arkkitehti tulevaisuuden visualisoijana auttaa hahmottamaan paitsi elinympäristöön liittyviä ongelmia myös niiden ratkaisuja. Käynnissä olevan suuren murroksen keskellä tarvitsemme arkkitehtien kykyä näyttää meille toisia mahdollisia todellisuuksia.

(Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 2022–2035, 13.)

A rkkitehtuurikasvatusta tehdään Suomessa yksityisissä taide- ja arkkitehtuurikouluissa, yleissivistävän koulutuksen eri asteilla, museoissa ja järjestöissä. Yleissivistävässä koulutuksessa arkkitehtuuri on vakiinnuttanut asemaansa kaksituhattaluvun alun jälkeen, kun ajatus arkkitehtuurin ymmärtämisestä kansalaistaitona nousi uuden maankäyttö- ja rakennuslain myötä. Osassa yksityisiä taide- ja arkkitehtuurikouluista myös tarjoaa arkkitehtuurin taiteen perusopetusta, jossa arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena on taiteenlajin pitkäjänteinen ja tavoitteellinen harrastaminen. Taiteen perusopetus pyrkii antamaan valmiuksia myös jatko-opintoihin ammatillisella sekä korkea-asteella (Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärien opetussuunnitelmien perusteet 2017). Arkkitehtuurikasvatuksen

tavoitteet ovat siis ymmärrettävästi kontekstisidonnaisia, mutta myös tavoitteet elinikäisen arkkitehtuurisuhteen vahvistamisessa, rakennetun ympäristön ymmärtämisessä *rakennetun ympäristön lukutaitona* sekä oman elinympäristöön aktiivisesti vaikuttamisessa vaikuttavat kuitenkin olevan koko arkkitehtuurikasvatuskentän läpäiseviä tavoitteita. Millaista tietoa arkkitehtuurikasvatuksessa sitten tulisi tavoitella, jotta voisim kasvattajana saavuttaa nämä tavoitteet? Mitä tulisi opettaa ja mitä oppia, jos arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena on muun muassa Arkkitehtuuripoliittisessa ohjelmassa mainittu *rakennetun ympäristön ymmärtäminen*? Opetushallituksen opettajille suunnatussa arkkitehtuuri- ja muotoilukasvatuksen verkkoaineistossa *Muotoilu ja arkkitehtuuri oppimisen kohteena* Mikko Hartikainen ja Heljä Järnefelt sanovat, että yleissivistävässä koulutuksessa arkkitehtuurisuhde on aktiivinen, havainnoiva ja *tietoon perustuva*. Tarvitaanko arkkitehtuurikasvatuksessa tällöin arkkitehtuurin käsitteitä?

Jos suhde omaan elinympäristöön perustuu tiedolle, se perustuu samalla subjekti/objekti -jaolle, jossa tietävä subjekti ottaa todellisuuden haltuun tarkastelemalla ja analysoimalla. Yksi esimerkki tarkastelutäisyyden ottamisesta ja kokemuksellista suhteesta ympäristösuhteesta irrottautumisesta on arkkitehtuurin (ja taideopetuksen) perinteisiin vakiintunut tapa kuvata tilaa matematiikkaan perustuvan perspektiiviopin avulla (Passinmäki 2002, 24, 2011, 25). Tämä esitystapa on niin vakiintunut, että sen ajatellaan olevan todenmukainen kuvaus ihmisen tavasta olla tilassa. Piirtämällä ja mittaamalla kartoittaminen litistää ympäristön kaksi- tai kolmiulotteiseksi kuvaksi, jotta luonto tarpeeksi kesytetty tarkasteltavaksi ja hallittavaksi. Arkkitehtuurikasvatus, jonka tavoitteena on *tietoon perustuva suhde arkkitehtuuriin* tai *rakennetun ympäristön ymmärtäminen* saattaa litistää arkkitehtuurin pelkäksi käsitteelliseksi tiedoksi. Silloin myös tiedon, jota arkkitehtuurista opitaan, on oltava ennalta tiedettyä ja

opettajan hallussa. Kasvatuksella, joka keskittyy tiedon jakamiseen, on vaara muuttua sosiaalistamiseksi. Toisaalta taas pelkkä luovuuden ja yksilöllisen ilmaisun korostaminen ja mielihyvähakuisuus saattaa ajaa taidekasvatuksen osaksi elämysteollisuutta, joka litistää taiteen luovuudeksi ja luovuuden taidoksi (Biesta 2017, 11). Tuntuu, että tärkeämpää on vain tehdä kuin miettiä tarkkaan, miksi jotakin tehdään. Kuvataiteen perinteeseen kuulunut ajattelu luonnosta kuvina ajaa helposti siihen, että kasvattaja voi valita ottaa huomioon tiettyjä kokemuksia ja jättää toisenlaiset kokemukset ulkopuolelle. Silloin pitää olla varovainen, ettei estetisoida kokemusta eettisen näkökulman kustannuksella (Iivanainen 2001, 21). Iivanainen sanoo ympäristökasvatuksen olevan pohjimmiltaan arvokasvatusta, jolloin ympäristökasvattajan on oltava erityisen tietoinen omasta suhteestaan muuhun luontoon. Tämä on minusta yhtä lailla tärkeää myös arkkitehtuurikasvatuksessa, sillä kuten Kennedy (1991, 39) kirjoittaa, lapsille arkkitehtuurin merkitys vaikuttaa olevan ikonisempi kuin aikuisille. Arkkitehtuurikasvattajana ei siis ole yhdentekevää, millaisia paikkoja esitän arkkitehtuurina.

Arkkitehtuurin fenomenologiassa on tilakäsitys, jossa kokemus eletystä tilasta on tärkeämpää ja kokonaisvaltaisempaa kuin visuaalinen, kuvaava esitys. Eletty tila on kehollinen ja konkreettinen, siinä tila on juuri sitä, miltä se tuntuu ja miten se koetaan, ja havaitsijan omat aistit ja muistot mittaavat tilaa. Fenomenologia saattaa ihmistä kauemmas modernin subjektikeskeisestä maailmasuhteesta takaisin kohti luontoa, mutta ajatukset rakennuksen ”sisäisen kielen (*inner language*) etsimisestä” (Pallasmaa 1996, 450) tai arkkitehtuurin tehtävästä kesyttää luonnon ”ääretön tila” (Pallasmaa 2016) eivät tunnu minusta riittävilta sanoittamaan arkkitehtuuria. Pallasmaa kirjoittaa usein, että arkkitehtuuri on ihmisten tekemä jatke luonnolle. Ihminen tekee arkkitehtuuria luodakseen havaitsemiselleen perustan ja kiinnekohdan luonnon äärettömään aikaan ja tilaan, kesyttääkseen sen (Pallasmaa 2016).

Näkemyks arkkitehtuurista jatkettuna luontona tai luonnon kesyttämisenä tuntuu ihmiskeskeiseltä ajatukselta, joka sitä paitsi ylläpitää luonnon ja kulttuurin kategorista erottelua. Ikään kuin arkkitehtuurin tarkoituksena olisi kehittää luontoa aina paremmaksi, täydelliseksi elinympäristöksi ihmiselle. Arkkitehtuurikasvatusmateriaaleissa puhutaan usein ”tilakokemuksesta” tai ”arkkitehtuurikokemuksesta”. Minun pitäisi olla asiantuntija, mutta en itsekään tiedä, mitä ne ovat tai mitä pitäisi kokea. Pallasmaan moniaistinen lähestymistapa arkkitehtuurin tulkitsemiseksi vaikuttaa arkkitehtuurikasvattajalle hedelmälliseltä lähtökohdalta, mutta puhe arkkitehtuuriteoksen kokemisesta tuntuu oman työni kannalta liian suppealta tai arkkitehtuuria romantisoivalta määritelmältä – tuntuu, että minun tulisi olla huoleellisempi määritellesäni arkkitehtuuria: mitä on se kaikki muu rakennettu ympäristö, jota ei tulkita (tai ainakaan Pallasmaa ei tulkitse?) arkkitehtuuritaideteoksena, ja miten sitä tulkitaan?

Arkkitehtuurisuhde uusiksi

Arkkitehtuurikasvatuksen merkityksestä ja tavoitteista puhuttaessa mainitaan usein ihmisen *elinikäisen arkkitehtuurisuhteen vahvistaminen* (Hartikainen & Järnefelt; Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärien opetus suunnitelmien perusteet 2017). En ehkä tajua arkkitehtuurikasvatuksen tavoitetta. Millainen se ihmisen *elinikäinen arkkitehtuurisuhde* on? Tai – kun on kyse kasvatuksesta – on ehkä mietittävä, millaiseksi arkkitehtuurisuhteen toivotaan muodostuvan. Ehkä ennen kaikkea en tiedä, millä keinoilla voisin tukea tai vahvistaa ihmisen elinikäistä arkkitehtuurisuhdetta. Yritän etsiä vastauksia, ehkä hyväksi todettuja toimintatapoja, arkkitehtuurikasvatuksen opetusmateriaaleista. Mitä enemmän niitä pengon, sitä enemmän ihmettelen: onko arkkitehtuurikasvatuksen tarkoituksena sittenkin tuottaa tietoa ja ymmärrystä suunnittelijan työstä? Varsinkin uusimpien materiaalien

äärellä löydän painotuksen olevan enemmänkin luovan ajattelun edistämässä ja oman suunnittelijuuden löytämisessä kuin arkkitehtuurisuhteen tukemisessa – ainakaan sellaisena, kuin minä haluaisin kasvattajana arkkitehtuurisuhteen ymmärtää, tai sellaisena toisenlaisten mahdollisuuksien näyttäjänä, kuin mitä Apolissakin mainitaan olevan erityisen tärkeää erityisesti nyt ”suuren murroksen” keskellä (Apoli 2022, 13). *Kuka voisi selvittää, mitä arkkitehtuurisuhteella tarkoitetaan?* Muodostuuko suhde sitten, kun on omaksuttu riittävästi tietoa arkkitehtuurin historiasta, käsitteistä ja suunnittelijan ammatista, vai voisiko arkkitehtuurisuhteella tarkoittaa kokonaisvaltaisempaa yhteyttä ja kuuluvuuden tunnetta omaan toimintaympäristöön?

Pohdin, että ehkä arkkitehtuurikasvatuksesta on unohtunut eletty tila ja siinä painotetaan liikaa geometrisia esityksiä tiloista. Piirustuspyödyän ääressä luokkahuoneessa tapahtuva arkkitehtuurikasvatus on tärkeää harjoitusta mielikuvitukselle ja suunnittelun harjoittelulle, mutta se ei anna kosketuspintaa konkreettiseen paikkaan ja elettyyn tilaan. Hartikainen ja Järnefelt kirjoittavat arkkitehtuurikasvatuksen painotuksesta:

Ympäristön havainnointi ja tutkiminen on opetuksessa hyvä lähtökohta, mutta päämääränä pitäisi kuitenkin olla oppijan aktiivinen, osallistuva ja omakohtainen ympäristösuhde. Opetuksen tulisi perustua tekemällä oppimiseen. Siten muotoilun ja arkkitehtuurin opetus antaa tarpeellisia taitoja vaikuttaa ympäristön tilaan.

(Hartikainen & Järnefelt.)

Tulkitsen kehotuksen tekemällä oppimiseen viestinä siitä, että arkkitehtuurikasvatuksen painotus ehkä kuuluukin olla suunnittelun harjoittelemisessa ja ympäristöön puuttumisessa. Arkkitehtuurisuunnittelun ja ympäristön muokkaamisen oikeutus, edellytys ja lähtökohta on pyrkimys elinympäristön paremmaksi tekemiseen. Suunnittelijuudelle, luontoon puuttumisen oikeuttamiseksi, arkkitehtuurin merkityksien pohtiminen voikin olla tärkeä lähtökohta, mutta minä en ole varma, olenko sittenkään kiinnostunut suunnittelemisesta tai suunnittelun opettamisesta. Sen sijaan minua kiinnostaa se rakennettu ympäristö, joka on jo olemassa, tässä ja nyt. Minua kiinnostaa, miten inhimilliset ja ei-inhimilliset kehot asuttavat tätä ympäristöä. Minua kiinnostaa asettaa arkkitehtuurisuhteen muodostaminen kyseenalaiseksi, samalla tavoin kuin Kaihovaara kyseenalaistaa luontosuhteen käsitettä: miten ihminen olisi suhteessa (tai ei-suhteessa) johonkin, jonka osana hän välttämättä on (Kaihovaara 2019, 9). Ihminen ei voi valita olevansa tai olla olematta suhteessa luontoon, koska ihminen on osa luontoa. Voisinko ajatella arkkitehtuuria luontona? Arkkitehtuuri ympäröi ihmistä kaikkialla: ihminen elää tiloissa ja asuu rakennuksissa. Rakennettu ympäristö on kiinnittyneenä luonnonympäristöön, sen osana (Korpelainen & Yanar 2001). Ihminen ei yleensä voi valita, kokeeko hän arkkitehtuuria vai ei, jolloin myöskään arkkitehtuurisuhte ei sinänsä voi olla erillinen luontosuhteesta – joko muodostua tai olla muodostumatta. Suhteen luomisen ja ylläpitämisen sijaan arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena voisikin olla tietoiseksi tuleminen omasta yhteydestään lähiympäristöön ja arkkitehtuuriin. Siitä, miten ihminen kehollaan asuttaa rakennuksia ja maailmaa.

Posthumanistisia kirjoituksia luettuani ihmisen ja luonnon suhde ei tunnu enää samalta: mihin piirtyy ihmisen ja luonnon raja ja mitä siellä rajalla on? Kaihovaara kirjoittaa teoksessaan *Villi ihminen* (2019, 2): ”kun ihminen tarkastelee luontoa, hän tarkastelee itseään.

Kun hän antaa luonnolle merkityksiä, hän määrittelee itseään”. Olen yrittänyt hahmotella ajatusta, että arkkitehtuuri olisi osa luontoa eikä ihmisen tekemä jatke aidon ja koskemattoman Luonnon päälle. Salminen ja Vadén (2018, 143) kirjoittavat, että ihmisellä on lajityypillinen tapa tehdä jälkiä ja häiriöitä elinympäristöönsä, sillä ihminen on eläinlajina elinympäristönsä muokkaaja. Arkkitehtuuri voisi siis olla luontoa, johon on jätetty jälkiä, ihmisen jälkiä. Arkkitehtuuri on ihmisen itse itselleen tekemää ja inhimillistä toimintaa, mutta rakennettua ympäristöä asuttavat ja sen kanssa vuoropuhelua käyvät myös ei-inhimilliset tekijät: aika, geologiset prosessit, muut eläimet ja kasvit sekä mikrobit, home. Ne ovat luontoa, jonka hallitsemiseen ihminen pyrkii mutta ei tule koskaan pääsemään, sillä villi luonto vuotaa aina läpi (Haila 2004; Kaihovaara 2019). Ehkä siksi, että ajattelen arkkitehtuurin olevan luontoa, minun on myös vaikea niellä arkkitehtuurisuhdetta sellaisena, jona koen sen minulle tarjoiltavan.

Ympäristöhuolen aikakaudella arkkitehtuurikasvatuksessa-kin ollaan uuden edessä: missä määrin kasvu, kehitys, paremmaksi tekeminen ja ilmaisu voi enää olla arkkitehtuurin lähtökohta ja arkkitehtuurikasvatuksen painotettu sisältö? Kuinka paljon lisää jälkiä on oikeutettua jättää, kun jälkiä ja häiriöitä on jo kovin paljon. Millaista arkkitehtuurin kansalaiskasvatus voisi olla 2020-luvun kriisien varjostamassa ajassa? Kun elämää säilyttävä kasvatus tarkoittaa (antroposeenin aikana uudenlaisen) vastuun tunnistamista ja eettiseen maailmasuhteeseen kasvamista, eettistä maailmasuhdetta vaaliva arkkitehtuurikasvatus tähtää tämän vastuun tuntemiseen myös ympäristön muokkaamisessa, rakentamisessa ja rakennetun ympäristön asuttamisessa. Arkkitehtuurikasvatuksessa tulee mielestäni kasvattaa aktiivisia, omaan ympäristöönsä sitoutuneita ihmisiä. Siihen tarvitaan jotakin muutakin kuin lisää subjektin tietoa, innovatiivisuutta ja yksilöllistä ilmaisua. Se ei myöskään voi olla pelkkää esteettistä herkkyyttä lisäävää

luonto-/arkkitehtuurisuhteen vahvistamista, jos se kuitenkin korostaa ihmisen roolia autonomisena ja aktiivisena subjektina (Ylirisku 2021, 75) *aktiivisen, osallistuvan ja omakohtaisen ympäristösuhteensa* keskiössä, ympäristön tulkitsijana ja suojelijana ja *vaikuttajana*. Jos modernin aikakauden raunioissa eläminen vaatii kysymään, millaisten ihmisen aiheuttamien häiriöiden kanssa voimme elää, ehkä eettistä maailmasuhdetta vaalivassa arkkitehtuurikasvatuksessa voisi kysyä, voiko niitä raunioita asuttaa. On kuviteltava, millainen ympäristö on asuttamiseen riittävän hyvää. Kysyminen ja kuvittelu vaatii mielikuvitusta ja kuvittelukykyä, tutkailevaa ja villiä otetta, jollaista kaipaamaan arkkitehtuurikasvatukseen ympäristöhuolen aikakaudella.

Arkkitehtuurikasvatus ja eettinen maailmasuhde

Villiintyminen ei ole paluuta ihmiskunnan hämärään ja savunhajuiseen menneisyyteen. Se on uusien polkujen raivaamista, kytevän taulan puhaltamista liekkiin. Villiintyminen ei sano, miten asiat ovat, vaan kysyy, miten ne voisivat olla. Se on tulevaisuuden varovaista tunnustelua, kaikkien mahdollisten kehityskulkujen sallimista.

(Kaihovaara 2019, 216–217.)

Tutkailu

Arkkitehtuurikokemus, tilallisuus ja *paikan henki* ovat arkkitehtuurin käsitteitä. Arkkitehtuurin teorioissa, ja -keskusteluissa sekä arkkitehtuurikasvatuksen opetusmateriaaleissa käsitteitä yritetään selittää sanoilla, mutta sanallistamisen vaarana on korkealentoisuus – en oikein itsekään ymmärrä, millaista ilmiötä yritän ymmärtää, saati selittää toiselle. Modernismin mukana arkkitehtuurissa voimistui visuaalisuuden paradigma ja näköaistin korostaminen (Pallasmaa 2016, 24). Pallasmaa kirjoittaa artikkelissaan *The Geometry of Feeling* (1996, 449), että arkkitehtuuri on kadottanut alkuperäisen merkityksensä muuttuen itseensä päin kääntyneeksi teknologiseksi muotojen ja kompositioiden leikiksi. Silloin rakennettua ympäristöä voisi olla mahdollista ymmärtää vain, jos tuntee arkkitehtuurin historiaa ja ikään kuin tajuaa vitsin. Passinmäki kirjoittaa, että arkkitehtuuria voidaan lähestyä monesta teoreettisesta näkökulmasta, mutta arkkitehtuurin kokemista vain ei voi vangita mihinkään tietoteoriaan (Passinmäki 2011, 64).

Jos arkkitehtuuriin – koko rakennettuun ympäristöön – suhtautuisi luontona, joka ympäröi kaikkialla, noudattaa myös omia sääntöjään ja joka muuttuu koko ajan, suhtautumiseni opettamiseen tiedon jakamisena muuttuu. Arkkitehtuurikasvattajana voin opettaa jonkin yksittäisen tiedon tai taidon, kuten vaikkapa perspektiivipiirustusta arkkitehtuurin esittämisen tapana tai solmun oman majan rakentamisen avuksi, mutta olisi ehkä liikaa vaadittua olettaa, että se opettaisi ymmärrystä rakennetusta ympäristöstä, jossa olemme koko ajan. Jos arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteena on *rakennetun ympäristön ymmärtäminen*, rakennetusta ympäristöstä opitaan asettumalla siitä sivuun, ulkopuolelle. Ehkä yritys selittää sanalliseen tietoon mahtumattomia ilmiöitä yleispätevästi ja yleispätevillä käsitteillä on juuri sitä, mikä tekee arkkitehtuuripuheesta itseensä päin kääntynyttä ja vaikeasti

lähestyttävää. Ehkä arkkitehtuurin käsitteeseen voisi suhtautua samaan tapaan kuin Salminen ja Vadén (2018, 20) suhtautuvat käsitteisiin ja ilmiöihin, joihin on mahdotonta tehdä tarkkoja rajauksia, ja jotka pakenevat määrittelyjä ja yksikäsitteisyyttä – niillä on nuljahtava luonne, niistä ei voi saada kokonaan otetta. Vadénin mukaan länsimaisessa kulttuurissa on tarpeeksi tietoa, mutta siltä puuttuu tiedon laji ”elettynä kokonaisuutena” (Vadén 2016, 139). Haila (2004, 87) kirjoittaa, että on modernin harhaluulo, että faktatieto olisi ainoa mahdollinen tai tarpeellinen tietämisen tapa. Hän ehdottaa tilalle tutkailua, joka on varmaa tietämistä kuulostelempaa elämistä aktiivisesti liikkeessä ja valppaana, alati muuttuvien olosuhteiden ehdoilla ja niille herkistyneenä. Tutkailu rakentuu moninaisista, tilannekohtaisista näkökulmista ja se on maailman lähestymistä sisältä käsin sen sijaan, että asettuisi tietävän rooliin sen ulkopuolelle. Haila (emt., 56) jatkaa, että tutkailemalla etsitään kunkin tilanteen kannalta merkityksellisiä samankaltaisuuksia. Tutkaileva arkkitehtuurikasvatus voisi olla sellaista tilaan levittäytymistä ja tiloissa viipyilyä, jollaista Heidegger kuvaa. Heideggerin tilakäsityksessä viipyily ja levittäytyminen tiloihin on ymmärretty niin, että tila ei ole ihmistä vastassa, vaan ihminen tekee tilan asuttamalla, olemalla paikoissa (Passinmäki 2002, 132).

Juha Suoranta puhuu jokapäiväisen elämismaailman vaalimisen puolesta kasvatuksessa, sillä se koskettaa ihmistä ja luo yhteiskuntaa, oli se sitten millainen tahansa (Suoranta 2000, 108). Ihmisten välitön arkinen elämä on elämää, joka jatkuu niin kauan kuin ihmisiä on olemassa. Ehkä arkisen, tutun ympäristön tutkailu ja sen näkeminen vaikkapa arvokkaana retkikohteena (Iivanainen 2001) voisi olla tapa etsiä paikkaa maailmassa, asuttaa sitä. Retkeily (joka on Hailan mukaan tutkailun keskeinen muoto) on aktiivista hakeutumista sekä asettumista uuden, ennalta tuntemattoman ja oudon äärelle. Kuitenkin retkeilyjä kantaa mukanaan omia mielikuviaan ja asenteitaan, ja siksi

retkeily tapahtuu aina tutun ja oudon rajamaastossa. (Haila 2004, 60–62.) Tutkailussa sekä tutkailija että tutkailun kohde ovat muuttuvia, alati liikkeessä ja keskenään vuorovaikutuksessa (emt., 87). Tutkailevassa arkkitehtuurikasvatuksessa voitaisiin olla alttiina hetkelle ja olosuhteille – tutkailla, mikä juuri käsillä olevassa hetkessä on merkityksellistä ja mikä voisi yhdistää muita merkityksellisiä hetkiä tai paikkoja.

Lapsen suhde ympäröivään maailmaan tuntuu olevan luonnostaan tutkaileva. Kennedy (1991, 40) kuvailee lapsen maailmasuhdetta niin, että kaikki on yhtä, eikä mikään ole toista enempää tai vähempää olemassa. Lapsen tutkailu avasi minullekin erään arkipäivän vaelluksen uudelleen retkenä, tarkoituksellisenä asettumisena uuden äärelle ja vierauden löytämiselle siitä, mikä on jo olevinaan läpeensä tuttua. Kennedy sanoo, että aikuiset ovat teknisessä maailmasuhteessaan tottuneet katsomaan, nimeämään ja käyttämään. Aikuiselle asioiden tarkoitus on tyypillisesti siinä, miten käyttökelpoinen se on välineenä. Lapselle asian tarkoitus voi olla itse välitön toiminta. (Kennedy 1991, 40.) Olimme lapsen kanssa kävelemässä, ja reitimme kulki muurin viertä. Reitti oli meille molemmille hyvin tuttu enkä minä edes huomannut muuria arkipäiväisyydessään, mutta lapsi kiipeili muurin päälle, hyppi alas ja sovitti itseään muurin jokaiseen syvennykseen. Hän teki niin joka kerta, kun kävelimme muurin ohi. Minulle muuri oli muuri – nimesin sen betoniksi, sitten analysoin rakennustavan tarkemmin. Korkeintaan kosketin (lautamuotin jättämää) (betonivalu)pintaa. Lasta muuri kutsui toimintaan – nyt leikkiin. Se on lapsen tapa asuttaa omaa ympäristöään, tehdä siitä tuttua ja merkityksellistä, siinä missä aikuinen tarkastelee etäisyyden päästä (Kennedy 1991, 41), jos aikuisena jotain edes huomaan.

Tutkaileva arkkitehtuurikasvatus voisi ammentaa tästä lapsen luonnollisesta, välittömästä maailmasuhteesta. Tutkailemalla aikuinenkin voisi yrittää löytää niitä hetkiä, joissa lapsen luontainen suhde

maailmaan, tilaan ja arkkitehtuuriin, purskahtaa esiin. Värri kertoo eettisen maailmasuhteen perustuvan ruumiilliselle samaistumisen kokemukselle, koska ruumiillisuudessa tulee esille itsen ja toisen haavoittuvuus ja läsnäolo. Hän jatkaa ruumiillisen samaistumisen, ”somaattisen myötätunnon”, olevan kuitenkin vasta alku eettiselle maailmasuhteelle: ”lapsi tarvitsee tilaa, aikaa ja vapautta koetella omia ruumiillis-aisimellisiä mahdollisuuksiaan välittömässä ympäristössään”. (Värri 2018, 121–122.) Haila sanoo, että ”tutkailuun – retkeilyyn – sisältyvä eettinen tavoite ja velvollisuus on päästä perille kansaolioiden haavoittuvuuden ehdoista ja kunnioittaa niitä” (Haila 2004, 115) Tutkailu voisi olla tilan ja ajan antamista oman kehollisuuden koettelulle rakennetussa ympäristössä. Se taas voisi johtaa siihen, että ihminen tunnistaa ja hyväksyy kietoutumisensa ei-inhimilliseen luontoon, mikä minua kiehtoo posthumanistisen ympäristösuhteen huokoisuudessa. Ajattelen tilan ja ajan antaminen sekä kehollisuuden olevan lähtökohta myös elämää säilyttävälle arkkitehtuurikasvatukselle, jossa tavoitellaan ekologisesti vastuullista aikuisuutta herkistymällä toisen läsnäololle ja sen olemassaolon ehtojen tunnistamiselle ja kunnioittamiselle. Ja sillä toisella haluan tässä tarkoittaa koko luontoa, myös ei-inhimillistä ja ei-elollista, myös rakennettua ympäristöä.

Villiytyminen

Jos pyrin hylkäämään käsitteellisen faktatiedon ainoana tietämisen tapana, millaisen tiedon kautta arkkitehtuurikokemus sitten välittyy? Millaista tietoa arkkitehtuurikasvatuksessa tulisi tavoitella, jos se tieto olisi jotakin muuta kuin symboleihin ja käsitteisiin sidottu tietäminen? Vadén (2016, 136) kirjoittaa, että länsimaissakin on taiteissa osittain säilynyt oppimiskäsitys, jossa ihminen on ensisijaisesti tunteva ja välittävä olento, joka harjoittelee kehollisia taitojaan pärjätäkseen maailmassa. Eettisempään maailmasuhteeseen tähtäävän

muutoksen tulisi Vadénin mukaan tapahtua jossakin syvemmillä kuin subjektin tietoisuudessa, jolloin on jotenkin päästävä subjektin hallinnan ja vastustelun ohi. Hän kirjoittaa asubjektiiivisesta kokemuksesta vastaparina rationaalisen subjektin eheyteen ja ennustettavuuteen pyrkivälle kokemukselle. Asubjektiiivinen on kokemuksen häilyvä alue, jota Vadénin mukaan myös arki on pullollaan: ”nimeämättömiä puolimuistumia, aikomattomia askeleita, joskus pakottavia tarpeita, huumaantumisia, nolostumisia – tuntemuksia ja tekoja, joissa järki ei ole oman talonsa herra –”. (Vadén 2010, 26–28.) Asubjektiiivisessä kokemuksessa kokemukseen osallistuu joku muukin kuin subjekti itse: se on jotain, joka vastustaa subjekti/objekti -jakoja ja joko edeltää niitä tai tulee niiden jälkeen (Vadén 2004, 50). Kaihovaara kirjoittaa villiintymisestä poisoppimisena rationaalisuuden ja käsitteellisen tarkastelun vaatimuksista:

symbolinen kieli kaventaa kokemusta. Symbolien korostaminen tekee kaikesta välillistä, etäistä, laimeaa. Villiys on välittömyyttä, suoraa ja esteetöntä kipua ja tyydytystä. Ylimääräisten kerrosten kuorimista pois.

(Kaihovaara 2019, 214.)

Asubjektiiivinen kokemus on villin välitöntä ja se saattaa olla se salainen, kielen ulkopuolelle jäävä osa inhimillisyyttä ja jotakin, mitä eettistä maailmasuhdetta vaalivassa kasvatuksessa voisi tarvita.

Kennedy ja Pallasmaa kirjoittavat, että julkinen nykyarkkitehtuuri on siivottu moniaistisuudesta. Kennedyn (1991, 40) mukaan julkinen arkkitehtuuri, ”aikuisten tila” (*adult space*), on niin standardisoitua, että siitä on täysin poistettu kinesteettisyys ja moniaistisuus, olemisen tavat, jotka kuuluvat lapsen maailmasuhteeseen. Nykyarkkitehtuuria

hallitseva visuaalisuus ja keskittyminen arkkitehtuuriin kuvina tekee siitä steriiliä ja elotonta (Pallasmaa 2016, 44). Mutta miten elämä olisi aistittavissa arkkitehtuurissa, ja miten arkkitehtuurikasvatuksessa voisi harjoitella elämän aistimista rakennetusta ympäristöstä? Pallasmaalle (2016, 48–49) arkkitehtuurikokemus on viittaus ja kutsu toimintaan. Myös Kennedyn tekstissä arkkitehtuuri kutsuu lapsia leikkimään ja olemaan vuorovaikutuksessa: portaat kutsuvat kiipeämään, avoimet tilat juoksemaan. Pallasmaa (2016, 48) kertoo ruumiillisen reaktion olevan osana arkkitehtuurikokemusta. Ehkä tämä ruumiillinen reaktio voisi olla asubjektiiivinen kokemus, villin välitön vastaus arkkitehtuurin toiminnan kutsuun.

En ole varma, onko arkkitehtuuria täysin siivottu moniaistisuudesta, enemmänkin koen, että aikuisuudesta ja aikuisena olemisen normista ja käyttäytymiskodeista on siivottu moniaistisuus pois. Kyllä muuri kutsuu minuakin kiipeämään ja hyppimään, kolot ryömiämään ja kaikuvat tilat laulamaan, en vain uskalla vastata niiden kutsuihin ja rikkoa totuttua ja normatiivista tapaa olla aikuisena julkisessa tilassa. Kaipaan arkkitehtuurin kokemiseen ja arkkitehtuurisuhteeseen enemmän taidekasvatuksen tapoja olla: nuljahtamista, vikurointia. Samanlaista määrittelyä pakenevaa villiyyttä, tai ainakin pyrkimystä tietoisuuteen normien olemassaolosta ja mahdollisuutta haastaa niitä ja asettaa ne kyseenalaisiksi. Haluaisin myös seurata Suorannan sivistyksellistä kasvatusajattelua, jossa sivistys on suhtautumista kriittisesti käsityksiin siitä, mitä on normaali elämä ja miten kuuluisi tehdä. Ja se keskittyisi tutkailemaan, ”mitä on olla ihmisenä maailmassa, ja millaiset erilaiset toteutumistavat ja muunnelmat ovat ihmiselle mahdollisia” (Suoranta 2000, 17). Moninaisuuden tunnistaminen sekä esiin tuominen – itsessä ja toisissa – voisi nähdä porttina eettisempään maailmasuhteeseen kasvamiselle, sillä, kuten Varto (1992, 92) kirjoittaa,

moninaisuus ja erilaisuus olevan eettisesti tärkeitä periaatteita, jotka mahdollistavat sekä oman että toisten maailmasuhteen tulemisen kokonaiseksi.

Voisin käsittää arkkitehtuurikokemuksen Pallasmaan tavoin kutsuna tai viittauksena toimintaan, mutta mitä jos toiminta onkin normeihin sopimatonta, saako aikuinen vastata sen kutsuun? Kaihovaara etsii villiyyttä ihmisestä itsestään: ”riemu ja vapaus eivät kuulu teknologisen sivilisaation piiriin vaan jonnekin toisaalle. Voimme nähdä ja kokea niistä vain satunnaisia purskahduksia, kun teemme jotain epätavallista, sopimatonta” (Kaihovaara 2019, 200). Haila (2004, 130–131) niin ikään varoittaa unohtamasta, että asuttamassamme luonnossa kesy ja villi ovat keskenään sekoittuneita. Kasvatus on villiä siinä mielessä, että se siihen sisältyy tottelemattomuus, kritiikki nykykulttuuria kohtaan. Villiytyneet arkkitehtuurikasvatus voisi haastaa tilassa olemisen tapoja: se voisi olla normitietoista, tilan totutunlaiseen käyttämiseen sosiaalistumista kyseenalaistavaa, kutsua aikuisiakin leikkiin ja siten päästä lähemmäs lasten välitöntä ja eettistä maailmasuhdetta. Kennedy (1991, 47) ehdottaakin, että sen sijaan, että lapsuus häivytetään kaupungeista ja julkisesta arkkitehtuurista, lapsuuden ja leikin esiin tuominen voitaisiin ottaa elävän kaupunkiympäristön lähtökohdaksi. Ja totta: miksi lapset pitäisi pakottaa olemaan aikuisten lailla kaupungissa – miksi ei pakottaa kaupunkia olemaan lasten tavalla, sillä tavalla kuinka lapset sitä asuttaisivat.

Voiko raunioita asuttaa?

Martin Heideggerin filosofiassa asuminen on ihmisen olemisen tapa (Passinmäki 2002, 132–133). Feministinen kulttuurintutkija Sara Ahmed (2006) kirjoittaa fenomenologisen asuttamisen olevan orientoitumista, jossa asemoidutaan ja levittäydytään kokonaisuena kehona

maailmaan ja tehdään siitä tuttua. Fenomenologiasta ammentavissa arkkitehtuurikirjoituksissa ihmisen olemassaolon rakentamisen ja asu-
misen ja sallimisen ajatellaan olevan arkkitehtuurin merkitys (Rauhala
1977; Pallasmaa 2016). Rakennukset avaavat paikkoja ja tiloja ihmisen
asumiselle (Passinmäki 2002, 135) ja siksi arkkitehtuuri on ihmisen
maailmaan asettumiselle tärkeää, toimien ikään kuin raamina tai ke-
hyksenä maailman kaikelle vieraudelle ja äärettömyydelle. Pallasmaan
fenomenologinen lähestymistapa arkkitehtuuriin etsii merkityksiä ais-
timellisestä kokemuksesta. Hän kirjoittaa, että ”hieno arkkitehtuuritila
avautuu ja tarjoutuu” täyteläisenä, moniaistisena kokemuksena, jossa
maailma ja keho kietoutuvat yhteen (Pallasmaa 2016, 47). Pallasmaa
kirjoittaa ”hienosta” kokemuksesta, mutta entä jos kokemus ei ole
”hieno”, vaan ihan tavallinen, arkinen tai ehkä jopa epämiellyttävä tai
kammottava – onko se silloin arkkitehtuurikokemus? Ja mitä tapahtuu,
jos kokemus on ruma tai raaka, tai jos subjekti-ihmisen tilalla keskiös-
sä olisivatkin toiset, ei-inhimilliset olennot?

Olisiko mahdollista asuttaa jotakin, joka ei ainakaan heti
tuntuisi kodilta, tai johon olisi vaikeaa ihmisenä orientoitua ja asut-
taa? Queer-fenomenologia, josta Ahmed (2006) kirjoittaa, epäilee
fenomenologisten lähestymistapojen intentionalisuutta, jossa aistivan
ja havaitsevan ihmisen suuntautunut kokemus on kaiken keskellä.
Queer-fenomenologia queeriyttää¹³ fenomenologiaa, etsii queeriyt-
tä fenomenologiasta itsestään, ja hakee näin uusia ajattelutapoja.
Fenomenologian queerit hetket ovat Ahmedin mukaan juuri niitä het-
kiä, joissa asuttaminen tai orientaatio häiriintyy, ei tapahdukaan. Sen

¹³ Queerillä on tärkeä merkitys sukupuolisuuden, seksuaalisuuden
ja identiteetin määrittelemättömyyden kuvailussa ja ihmisoikeus-
keskustelussa. En kuitenkaan voi käsitellä sitä tässä työssä, vaan
sen sijaan liitän queerin muun muassa Ahmedin (2006) ja Yliriskun
(2021) kuvaamiin merkityksiin, joissa queeriys ajatellaan toimin-
tana (queering as a praxis) (Ylirisku 2021, 112), joka on määrit-
telyjä ja samuutta pakenevaa sekä häiritsee totuttuja ja normatiiv-
isia ajattelutapoja.

sijaan, että orientaatio pyrittäisiin välittömästi palauttamaan etsimällä
jotakin tunnistettavaa, queer-fenomenologia kehottaakin viipymään
epämukavissa hetkissä ja etsimään hankaluudessa olemisesta elinvoi-
man tuntoa ja ilon lähteitä. (Ahmed 2006, 4.) Ensin sietämään hanka-
luutta, sitten löytämään siitä elinvoimaa ja ehkä hauskuuttakin. Taina
Iivanainen muistuttaa minua olemaan kasvattajana tietoinen siitä,
millaisiin havaintoihin kasvatettaviani ohjaan ja millaisiin paikkoihin
heitä vien, että en suosisi tiettyjä kokemuksia ja sulki toisia ulko-
puolelle. Sillä myös negatiiviset kokemukset ovat tärkeitä maailmasta
oppimiselle ja luontoyhteyden syventämiselle (Iivanainen 2001, 23).
Toinen voi kuitenkin vastaanottaa kokemuksen myös täysin eri tavalla
kuin mihin olisin valmistautunut, sillä kasvatus on kohtaamista, jossa
tapahtuu oppimista puolin ja toisin.

Minulle lasten kanssa toimiminen on avannut ja avaa joka kerta
jotain uutta erilaisista maailmasuhteista. Posthumanismista ammentava
ympäristötaidekasvatus, jonka mahdollisuuksia Ylirisku (2016, 2021)
kuvaa kirjoituksissaan, antaa tilaa rinnakkaisille olemisen tavoille ja
kanssaelolle: emme ole samanlaisia, mutta monella tavalla kytköksissä
toisiimme. Yliriskun (2021) tutkimuksessa *kanssalaistuminen metsän
kanssa* (”becoming-with the forest”) teki näkyväksi ihmiskeskeiset
ajattelumallit, joilla on tapana suosiva tietynlaisia kokemuksia ja sul-
kea ulos toisia, mahdollisesti epämukavia kokemuksia. Ylirisku haas-
toi tutkimuksessaan tätä ajattelua harjoittamalla säännöllisesti usean
vuoden ajan suunnistusta, hylkäämällä tutut ja turvalliset polut ja kul-
kemaan outoja reittejä. Itsensä jatkuva altistaminen oudolle, vieraalle
ja epämiellyttävälle totutti siihen, että kaikkea ei voi hallita ja nyrjäytti
tavanomaisia turvallisuushakuisia reaktioita, joihin ihmiskeskeinen
maailmanjärjestys on opettanut. (Emt., 161–162.) Samankaltaisia ko-
kemuksia, joissa joutuu luopumaan aikuiselle ihmiselle tyypillisestä
tarkastelevasta etäisyydestä, olen arkkitehtuurikasvatuksessa saanut

lasten kanssa esimerkiksi majan rakentamisesta metsään, viipyilemällä ja oleilemalla paikassa sen ehdoilla. Majaa rakentaessamme olimme metsässä vieraina. Asutimme itseämme metsään rakentamalla majaa, ja heti saapuessamme meille oli selvää, että emme olleet metsässä yksin: kyykäärmeet, kauriinvasat, hyttyset ja rangoissa asuvat valkoiset toukat muistuttivat meitä siitä.

Arkkitehtuurikasvatuksessa kuuluisi harjoittaa asuttamaan maailmaa, jossa toimitaan toisten, myös ei-inhimillisten ja ei-elollisten kanssa. Se asettaisi arkkitehtuurikokemuksen uuteen valoon: *Mitä jos en kokisikaan rakennusta, vaan kokisin sen kanssa?* Koska olen kehollani kietoutunut rakennukseen ja ympäristöön, jossa olen. Harawayn filosofiassa nykyisyys on tiheä ja jatkuva rihmasto, joka tihkuu monista eri ajallisuuksista ja materiaalisuuksista ja mahdollisista tulevaisuuksista (Haraway 2016, 2). Hänellä on kuuluisa vertaus maailmasta *kuumana kompostikasana* (*“hot compost pile”*), jossa kaikki maapallon eliöt kehkeytyvät yhteen (*“becoming-with”*) odottamattomiin yhteenliittymiin, jotta voimme selviytyä hankaluudessa (Haraway 2016, 4). Harawayn kompostimetaphora viittaa siihen, että epävarmoista ajoista selviytyminen vaatii hankaluudessa olemista – lajienvälistä kanssaeloa, myös epätodennäköistä yhteistyötä ja vastuullista vuorovaikutusta (*“response-ability”*, Haraway 2016). Tsing lisää, että kanssaelon ei tarvitse tarkoittaa harmoniaa, mutta ei sen enempää taisteluakaan. Kuumassa kompostikasassa eläminen ja kuoleminen monilajisessa yhteistyössä kaikkien eliöiden kanssa on utopistisuudessaan kritisoitu ajatus, mutta minusta ajatus on arkkitehtuuri- ja taidekasvattajan näkökulmasta kutkuttava, koska Harawayn esittämä kutsu kysyy eniten mielikuvitusta. Millaisia vaihtoehtoisia ajallisuuksia ja toimijuuksia voisikaan löytyä tarkastelemalla esineiden tai rakennusten suhteita toisiinsa sen sijaan, että niitä tarkastelisi ainoastaan ihmisen aikajanalla tai näkökulmasta (ks. Hohti ym. 2022).

Värrin kirjoituksissa ekologisesti viisas kasvatusta on aikuisuuteen saattamista niin, että subjektin välitön haluaminen ei välttämättä lopu, mutta suhtautuminen halun kohteisiin muuttuu eettisemmäksi. On etsittävä rikkautta ja toivoa elämään niistä mahdollisuuksista, jotka ovat jo olemassa. Eettistä maailmasuhdetta vaalivassa arkkitehtuurikasvatuksessa voisi herkistyä kanssaolemiselle rakennuksen avaamassa tilassa. Siinä otettaisiin arkkitehtuuri huomioon osana luontoa, joka on yhtä paljon olemassa ja aktiivinen kuin sen asuttajat. Passinmäki esittää kiehtovan ajatuksen: ”valmis rakennus oliona jätetään elämään omaa elämäänsä muiden olioiden rinnalla” (Passinmäki 2002, 135). Minä haluaisin yhdistää tämän ajatuksen kanssaoloon ja rakennetussa luonnossa olemiseen. Rakennus todellakin alkaa elää omaa elämäänsä, ja niin elävät muutkin. Ympäristön ei tarvitse olla valmis, vaan se on luontoa, joka elää ja muuttuu koko ajan. Elämää säilyttävä ja eettistä maailmasuhdetta vaaliva arkkitehtuurikasvatusta joutuu hyväksymään epätäydellisyyttä, moninaisuutta ja hankaluutta, jota ympäristöhuolen aikakauteen kuuluu, oleilemaan antroposeenin kaksijakoisuudessa, riemun ja ahdistuksen välissä. Siinä lapset maailmasuhteessaan ovat mestareita, ja kasvattajasta tulee oppilas. Vaikka rakennettu ympäristömme olisikin ehkä suurimmaksi osaksi teknisen maailmasuhteen tuotetta ja fenomenologisessa mielessä siksi asumiseen kelpaamattontta, herkistyminen havainnoimaan sitä, mitä kelvollista tässä ympäristössä on, voisi antaa mahdollisuuden tällaisenkin ympäristön – raunioiden – asuttamiselle.

Loppu

//

**Kohti
elämää
säilyttävää
arkki-
tehtuuri-
kasvatusta**

Jossa kerään ja kokoan pohdintojani matkan varrelta ja punon niitä yhteen. Vastaan tutkimuskysymykseeni ja ehdotan, millainen arkkitehtuurikasvatus voisi olla reitti elämää säilyttävään ja eettiseen maailmasuhteeseen. Lopuksi puran punomani pohdinnan ja selvitän, mihin suuntaan voisin seuraavaksi lähteä jatkamaan matkaa.

Yhteen punominen

Askeleita takaisin

Ihmisen maailmasuhde on muuttunut tavalla, joka on osoittautunut tuhoisaksi niin muulle luonnolle kuin ihmiselle itselleenkin. Modernin ihmisen kulttuurilliset perusolettamukset – erillisyyteen, vieraannuttamiseen ja hyötymiseen perustuva ajattelu – ovat aiheuttaneet ehkä peruuttamattomia muutoksia maapallon kuoreen ja ilmakehään. Ihmistoiminnan sekä muun luonnon sekoittumisen vuoksi on jopa ehdotettu siirtymistä uuteen geologiseen aikakauteen. Antroposeenin aikakauden voisi luonnehtia ihmisen itsetietoisuuden ja ympäristöhuolen aikakautena, jolloin ihminen havahtuu ajattelutapansa haitallisuuteen sekä kaikkeen sotkuun, jota siitä on seurannut. Antroposeenin, ympäristöhuolen, aikakauden maailmanloppupuheiden rinnalla kerrotaan elävän lupaus siirtymästä johonkin uuteen. Tuo uusi voi toisaalta olla loisteliasta, uutta ja pelastavaa teknologiaa, toisaalta ihmiskunnan täysi tuho. Koen merkityksellisenä asettua ajatusteni kanssa jonnekin noiden lupauksen välimaastoon, jolloin koen olevan tarpeelliseksi etsiä toisenlaista suhtautumista sekä muuta luontoa että kasvatuksen tavoitteita kohtaan.

Toisaalta modernin sotkut uhkaavat ainakin ihmislajin olemassaoloa, toisaalta ne näkyvät yhä lisääntyvänä ahdistuksena ja pahoinvointina myös meillä rikkaissa länsimaissa. Ihmisen hyötykeskeinen ajattelu ja oman olemassaolonsa ehtojen unohtaminen on ajanut sellaiseen vieraantumiseen, joka tekee ihmisestä kodittoman. Kodittomuuden voidaan ajatella olevan modernin arkkitehtuurin ongelma, mutta minusta arkkitehtuurikasvatus ei ole tästä ongelmasta irrallinen, sillä se perustuu arkkitehtuurissa käytävälle keskustelulle sekä

arkkitehtuurin käsitteisiin, jotka ovat hankalia määritellä tai ylipäättään sanallistaa. Näköaistin ja kuvallisen esittämisen hallitsevuus sekä kokemuksellisuuden puuttuminen pitävät yllä hierarkioita ja subjekti/objekti -jakoja luonnosta ja kulttuurista mutta myös siitä, millainen rakennettu ympäristö voidaan ymmärtää olevan arkkitehtuuria.

Ajattelen, että antroposeenikeskusteluun osallistuva arkkitehtuurikasvatus vaatii toisenlaista suhtautumista arkkitehtuuriin sekä edellyttää purkamaan arkkitehtuuripuheessa vallitsevia, kahtiajakoihin perustuvia, käsityksiä arkkitehtuurista ihmisen ja luonnon tai kulttuurin ja luonnon kohtaamisina. Haluaisin ajatella arkkitehtuuria laajemmin niin, että arkkitehtuurina voisi käsittää kaiken ympäristön, joka on ihmisen muokkaamaa ja rakentamaa. Haluaisin ajatella arkkitehtuurin olevan osa luontoa. Antroposeenin hankaluudet voisi silloin käsittää kutsuna uudentalaiselle kanssaelolle. Arkkitehtuurissa ja arkkitehtuurikasvatuksessa voitaisiin paremmaksi tekemisen sijaan kysyä, miten elää sellaisen ympäristön kanssa, joka meillä jo on, ja voisiko se ympäristö olla asumiseen riittävän hyvää. Arkkitehtuurikasvatus voisi ammentaa fenomenologiasta ja kutsua harjoittelemaan asuttamista, juurtumista paikkaan. Sen tulisi tunnistaa olosuhteet, joille kulloinkin olemme alttiina, joiden ehdoilla meidän on toimittava ja joista olemme vastuussa.

Kerääminen

Ihminen syntyy maailmaan, joka on ollut jo olemassa ennen häntä ja jatkaa olemistaan myös hänen jälkeensä, ja tässä maailmassa on myös muita. Kasvatus on sosiaalinen tapahtuma, jonka tärkeänä tehtävänä on orientoida ihmistä toisten kanssa toimimiseen, kääntää kohti maailmaa ja toisia. Toisaalta kasvatuksen nähdään sisältävän myös yksilöllistymisen ja omaksi itseksi tulemisen tavoitteen. Yksilöllistyminen ja

sosiaalistuminen ovat kasvatuksen ulottuvuuksia, jotka ovat sekä toisistaan riippuvaisia että keskenään ristiriidassa. Kasvattajan tehtävänä on tasapainoilla näiden ulottuvuuksien välissä niin, että kumpikin toteutuisi, mutta ei sammuttaisi toista. Arkkitehtuurikasvatuksessa nämä jännitteiset tavoitteet näkyvät siinä, missä toisaalta liiallinen yksilöllisyys painottaa ilmaisua, luovuutta ja aktiivista tekemistä, sosiaalistamisen ylikorostaminen litistää luovuuden taidoksi ja arkkitehtuurin ymmärtämisen opiskeltaviksi käsitteiksi. Arkkitehtuurikasvatuksen vaarana on tällöin tulla toisaalta osaksi elämysteollisuutta, sitä *pöhinää*, jossa tärkeämpää on vain tehdä ja tuottaa jotakin ilman, että pysähtyisi miettimään, miksi tehdään.

Eettinen oleminen on sitä, että kohtaa, tunnistaa ja hyväksyy toisen ja vieraan. Eettisyys on vastuuta, joka syntyy toisten huomiomisesta ja vastavuoroisuudesta. Eettinen oleminen on hakeutumista olemaan alttiina ja asettumaan sellaiseen maailmasuhteeseen, jossa ollaan olemassa kokonaisena kehona ja osana kokonaisuutta, johon kuuluu myös vierasta ja sellaista, jota ei voi omistaa, hallita tai edes ymmärtää kokonaan. Eettinen maailmasuhde voisi siis syntyä siitä, että tunnistaa moninaisuuden, erilaisuuden ja toisaalta rajallisuuden ja vajavaisuuden niin itsessä kuin myös muissa. Sen hyväksymistä, että elämä maapallolla on epävarmaa ja ennalta arvattavaan taipumatonta ja että näitä paikkoja, tiloja, tätä aikaa ja ihmistä itseään asuttavat myös epämiellyttävät ja oudot asiat.

Eettiseen maailmasuhteeseen kasvaminen vaatii muutosta, jonka on tapahduttava jossakin tietoisien mielen hallinnan ulottumattomissa. Se sisältää vastuullisen suhtautumisen omien ja maailman mahdollisuuksien rajoihin ja kietoutuneisuuksiin. Siihen vaadittava tieto ei voi olla pelkästään lisääntyvää ja kasaantuvaa, vaan tietoa, johon sisältyy myös jo saavutetun tiedon purkamista ja tuhoutumista, ehkä myös jostain jo opitusta pois oppimista – ja jotain sanallisen tiedon

tavoittamattomiin jäävää. Ajattelen, että eettiseen maailmasuhteeseen opettelu vaatii hankaluuden sietämistä, oman maailmassa olon, omien halujen ja rajallisuuden koettelemista. Kasvatus voisi olla vuoropuhelua maailman kanssa. Tässä vuoropuhelussa maailma häiritsee, mahdollistaa, rajoittaa ja tekee selväksi, että asiat eivät ole aina minun, subjektin, hallittavissa. Eettiseen maailmasuhteeseen tähtäävä kasvatus voisi toimia harjoitusvastustajan kaltaisena turvallisena tapana koetella ja törmäyttää omia halujaan suhteessa maailman mahdollisuuksiin ja rajoihin.

Purkaminen

Millaista voisi olla arkkitehtuurikasvatus, jossa vaalitaan eettistä maailmasuhdetta?

Arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteet ymmärryksen lisäämisenä arkkitehtuurin käsitteistä ja ympäristön suunnittelusta vaativat minusta lempeän kriittistä uudelleenarviointia. Tuntuu kovalta vaatimukselta sekä minulle kasvattajana että myös kasvatettaville saavuttaa arkkitehtuurikasvatuksessa kokonainen *ymmärrys* rakennetusta ympäristöstä, jossa olemme aktiivisesti osallisina ja vuorovaikutuksessa. Jos ymmärrän arkkitehtuurin osaksi luontoa, joka on villiä ja koko ajan muuttuvaa, en voi ottaa sitä haltuun. Tuntuu kovalta vaatimukselta, että jotta voisi olla aktiivisesti osallisena, arvostaa ja toimia ja vaikuttaa omassa ympäristössään, sitä tulisi ymmärtää.

Ympäristöhuoli ja antroposeenin maailmanloppupuheet luovat toivottomuutta, joka tuntuu ajoittain valtaavan kaiken tilan. Ilman piintäkään toivoa tulevaisuudesta on kuitenkin mahdollonta toimia kasvattajana, ja olen tutkielmassani yrittänyt etsiä keinoja säilyttää toivoa kaiken sen keinottomuuden ja lamaanuksen keskellä, jota ympäristöhuoli aiheuttaa. Kasvatusajattelun pitää muuttua, ja muutoksen pitää ulottua kasvatukseen joka ikiselle osa-alueelle. Juha Suorannan sanoin:

Kasvatuksen kannalta toivon periaatteen keskeisin merkitys sisältyy toivon ilmenemiseen teoissa. Kasvatus on perimmältään tekoja, myös sanat kasvatuksessa ovat tekoja. Teoissa osoitetaan kasvatuksessa vaadittava mielenlujuus ja rohkeus tarpeen tullen rikkoa totunnaisia ajattelutottumuksia ja toimintatapoja.

(Suoranta 2000, 149.)

Kasvatukseen sisältyvä toivo on siis kasvatusteoissa, sanoissa ja ajatuksissa, jotka ovat merkityksellisiä tässä hetkessä (emt., 150). Kasvatuksen peruskysymykset – miten pitäisi kasvatuttaa – pohdituttavat kasvattajia joka päivä, mutta Suoranta kirjoittaa, miten niihin on mahdollonta löytääkään yleispätevää ratkaisua, vaan on tunnustettava kasvatuksen hetkittäisyys (Suoranta 2000, 174).

Ympäristöhuolen ajassa (länsimainen) ihminen on ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa tuleville sukupolville ei ehkä voida taata parempaa elämää kuin mitä edellisillä on ollut, vaan on ehkä luovutettava jostakin saavutetusta edusta ja mukavuudesta – viimeistään sitten, kun on pakko. Suoranta (2000, 79) kysyy, olisiko kenties mahdollista ajatella, että kasvatus näyttäisi tietä sellaisille kulttuurisille muutoksille ja tulevaisuuksille, joita ei vielä ole edes olemassa. Nyt paremman tulevaisuuden tekeminen vaatii enemmän kuvittelukykyä kuin koskaan. Kun eettiseen maailmasuhteeseen kasvaminen tarkoittaa kykyä ottaa uudenlaista vastuuta tekemisestään, elämää säilyttävä arkkitehtuurikasvatus tähtää minusta tämän vastuun tunnistamista rakentamisessa ja luonnon muokkaamisessa. Ovatko *kasvu, kehitys ja paremmaksi tekeminen* arkkitehtuurin ainoat lähtökohdat? Jos eläminen modernin raunioissa kysyy sitä, millaisten ihmisen aiheuttamien häiriöiden kanssa voimme elää, samaa tulisi kysyä arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön suhteen. Mikä on *tarpeeksi hyvää*?

Kaiken tämän kysyminen vaatii mielikuvitusta, Kuvittelukyvyyn valossa arkkitehteillä on hyvät edellytykset elämää säilyttävän arkkitehtuurikasvatuksen toteuttamiseen, sillä erilaisten tulevaisuuksien kuvittelu ja ruumiillinen samaistumiskyky ovat osa arkkitehtien ammattitaitoa. Mutta sen sijaan, että arkkitehtuurikasvatuksessa viljeltäisiin arkkitehdin ammattitaitoa ympäristön suunnittelijana ja vaikuttajana, tulisi arkkitehtuurikasvatuksessa ehkä ennemminkin vaalia osallisuutta kehollisuuden ja aistimellisen samaistumisen kautta.

Kehollisen samaistumisen taas voisi ymmärtää kietoutumisena – ei pelkästään inhimilliseen ja ei-inhimilliseen, vaan myös elottomaan ja ihmisen muokkaamaan luontoon. Arkkitehtuurikasvatus kaipaa minusta enemmän eletyssä tilassa toimimista ja paikoissa viipyilevää olemista, kuin myös materiaalisen ympäristön tarjoamiin vastuksiin reagoimista, vastuullista vuorovaikutusta ja pientä hankaluuden sie-tämistä. Ehkä ennen kaikkea arkkitehtuurikasvatus kaipaa asettumista lapsen maailmasuhteeseen, jossa minällä ja ympäröivällä luonnolla ei ole selviä rajoja tai aikuisten sääntöjä, ja tämän maailmasuhteen pitä-mistä rikkomattomana. Sellaista tahdon ehdottaa elämää säilyttävän arkkitehtuurikasvatuksen tavoitteeksi.

Minne jatkaisin

Jo diplomityötä aloittaessani tiesin valinneeni liiankin maailmaa sylei-levän aiheen, mutta sen laajuus ja haastavuus osoittautui kunnolla vasta kirjoittamisen aikana. Työni tekemistä ajoi tarve ymmärtää, mitä olen tekemässä: *mitä arkkitehtuurikasvatus on*. Minulla oli kaikki arkkiteh-tuurikasvatuksen opetusmateriaalit, jotka vain olin käsiini saanut, yksi (pari vuosikymmentä vanha) raportti, kansalliset opetussuunnitelmien perusteet, keskusteluja minua viisaampien ja kokeneempien kanssa, jonkin verran omakohtaista opetuskokemusta sekä joitakin kokeiluja-kin – mutta silti minulle oli pitkään epäselvää, mistä arkkitehtuurikas-vatuksessa on kysymys ja mitä siinä pitäisi tavoitella. Ja ehkä haparoin vieläkin, kun puhun siitä, millaisena näen omat tavoitteeni arkkitehtuu-rikasvattajana. Tutkielmani lähtökohtana oli omaan asiantuntijuuteen kasvamisessa ja arvopohjani pöyhimisessä, mutta huomasin, että koska arkkitehtuurikasvatus ja ympäristönäkökulmat olivat vähemmän kes-kusteltuja aiheita, minulla olisi ollut montakin suuntaa, jonne lähteä.

Vaikka samaan aikaan koin olevani jonkin uuden ja kiinnos-tavan äärellä, huomasin rönsyileväni tutkimuskysymyksen liepeillä. Sivujuonten seuraaminen tuntui kiinnostavammalta ja helpommalta kuin tutkimuskysymyksen ytimeen pääseminen ja siellä pysyttele-minen. Myöhemmin minun on helppo sanoa, että olisin voinut tehdä tämän työn täysin eri tavalla. Kirjalliseen aineistoon ja opetusmate-riaaleihin tutustumisen sijaan olisin voinut myös mennä katsomaan, miten arkkitehtuurikasvatusta tehdään ja perehtyä siihen vaikkapa toimintatutkimuksen keinoin. Olisin voinut keskittyä arkkitehtuuri-kasvatuksen kenttään ja tehdä laajemman kartoituksen tai systemaat-tisemman kirjallisuuskatsauksen arkkitehtuurikasvatuksesta Suomessa. Olisin voinut rajata teorian toisesta suunnasta ja tarkemmin. Olisin voinut toteuttaa tutkimuksen opetuskokeiluina ja rajata yhdeksi läh-tökohdaksi joko tutkailevan, villiäytävän tai raunioita asuttavan arkki-tehtuurikasvatuksen. Mutta en olisi osannut tehdä rajausta toisinkaan, ennen kuin nyt. Minulle oli tärkeää tuoda arkkitehtuurin diplomityö-hön kuvataidekasvattajan näkökulmaa, mistä syystä tuntui luontevalta tarttua opetussuunnitelmateksteihin ja opettajille suunnattuihin oppi-materiaaleihin, joita minulle kuvataidekasvattajan työssä esimerkiksi yleissivistävän koulutuksen kuvataiteen aineenopettajana olisi tarjolla. Arkkitehtuurikasvatuksen merkityksen ja tavoitteiden pohtiminen myös ajoi minut kasvatustilafilosofian ja filosofisen kulttuurikritiikin pa-riin. Diplomityön tavoitteena oli kuitenkin saada syventyä itseäni kiin-nostavaan aiheeseen, ja tämä tuntuu tärkeältä aiheenavaukselta ennen kaikkea minulle itselleni. Olen myös saattanut löytää jotakin, jonka parissa haluan vielä jatkaa.

Tämän diplomityön tekemiseen on vaadittu paljon käsittei-tä, vaikka yritin pyristellä irti käsitteellisestä tiedosta. Kompuroin varsinkin filosofian käsitteiden kanssa, enkä ehkä vieläkään ole ymmärtänyt niitä kaikkia. Kun koen arkkitehtuurikasvatuksen

opetussuunnitelmateksteissä ja tavoitteina mainitut käsitteet hankaliksi ja monitulkintaisiksi, yritän muistaa, että arkkitehtuurikasvatuksessa ollaan tekemisissä arkkitehtuurin hankalien käsitteiden kanssa: arkkitehtuuria tai arkkitehtuurikokemusta ei voi sanallistaa opetussuunnitelmiin. Silloin sanallistaminen ja tiedostaminen jää kasvattajan omaksi tehtäväksi, niin kuin jää suhtautumisen muodostaminen kaikkiin opetussuunnitelmatekstien yleviltä kuulostaviin tavoitteisiin. Olen imenyt itseäni oletuksia laadukkaasta taidekasvatuksesta, ja huomaan usein toteuttavani juuri sellaista kasvatusta, jota tässäkin tutkielmassa kerron minua hankaavan. Minua hankasi se, että omat arvoni ja toteutustavat, joita minulle neuvotaan ja joita myös noudatan, eivät aina kohtaa. Se saa minut pelkäämään, että tämä työni jäisi vain paperille. Tunnen tämän työn tekemisen kuitenkin auttaneen minua artikuloimaan paremmin, mihin kasvattamisellani pyrin ja mitä ajattelen (hyvästä) kasvatuksesta ylipäänsä. Toivon tutkielmani osallistuvan arkkitehtuurin alalla heränneeseen kriittiseen ympäristökeskusteluun ja myös tuomaan arkkitehtuurikasvatukseen näkökulmaa, jonka olen kokenut siitä puuttuvan.

Nyt tämä tutkielma on kohta tullut loppuun, eikä minulla ole esittää yhtäkään konkreettista neuvoa tai ohjenuoraa siitä, miten toteuttaa eettistä maailmasuhdetta vaalivaa arkkitehtuurikasvatusta. Yritän pitää mielessä Suorannan (2000, 15) ohjeen siitä, että kasvatuksessa on tärkeintä (ja ehkä ainoana tärkeää) on ”sinän ja minän kohtaaminen aina tämänhetkisessä kasvatusyhteydessä”. Kasvatustilanne on aina hetki, jossa pitää reagoida nopeasti ja lähes ajattelematta. Yksittäinen tilanne ei koskaan tule takaisin, eikä se siksi voikaan perustua neuvoille tai ohjenuorille, koska valmiit vastaukset tekisivät tilanteesta ennalta tiedettyä. Ja jos tilanne etenisi niin kuin olisi ennalta tiedetty, kaiken olisi oltava jo tuttua ja useita kertoja toistuvaa, eikä silloin voisi syntyä mitään uutta. Ja jotakin uutta juuri nyt, ympäristöhuolen ajassa, tarvitaan.

Kirjallisuus

Ahmed, Sara. 2006. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press.

Arkkitehtuurin tiedotuskeskus Archinfo. *Kehitysaskelleita Suomessa 1980-luvulta 2020-luvulle. Arkkitehtuurikasvatus Suomessa.* Verkossa saatavilla: <https://archinfo.fi/2014/01/kehitysaskelleita/> (haettu 5.10.2021).

Biesta, Gert. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Lontoo: Paradigm.

Biesta, Gert. 2015. Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 229–243.

Biesta, Gert. 2017. What if? Art education beyond expression and creativity. Teoksessa Naughton, Cristopher, Biesta, Gert & Cole, David R. (toim.), *Art, artist and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. New York: Routledge. 11–20.

Crutzen, Paul J. ja Stormer, Eugene F. 2000. The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.

Eskelinen, Mervi. 2016. Mitä arkkitehtuurikasvatus on ja miksi se on tärkeää. Teoksessa Johansson, Eriika (toim.), *Arkkitehtuurin löytölaatikko. Vuorovaikutuksellinen oppimiskokonaisuus*. Suomen arkkitehtuurimuseo, Arkkitehtuuri- ja ympäristökulttuurikoulu Lastu, Oulun yliopisto. 16–28. Verkossa saatavilla: https://www.kultus.fi/sites/default/files/tukimateriaali/360/2016-09/loytolaatikko_opas.pdf (haettu 5.10.2021).

Haila, Yrjö. 2004. *Retkeilyn rikkaus: Luonto ympäristöhuolen aikakaudella*. Helsinki: Kustannus Oy Taide.

Haraway, Donna. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham ja Lontoo: Duke University Press.

Haraway, Donna, Ishikawa, Noboru, Gilbert, Scott F., Olwig, Kenneth, Tsing, Anna L. ja Bubandt, Nils. 2016. Anthropologists Are Talking – About the Anthropocene. *Ethnos*, 81:3, 535–564.

Hartikainen, Mikko ja Järnefelt, Heljä. *Muotoilu ja arkkitehtuuri oppimisen kohteena*. Helsinki: Opetushallitus. Verkossa saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/muotoilu-ja-arkkitehtuuri-oppimisen-kohteena> (haettu 5.10.2021).

Hohti, Riikka, Haapalainen, Riikka, El Harouny, Noora, Halli, Jonna, Kanko, Miina, Orenius, Melanie, Ramadani, Saban, Rinne, Säde ja Wiikari, Lumi. 2022. Egyptin loiston varjo: Antikoloniaalinen museotyö antroposeenin hetkellä. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 100–123.

Iivanainen, Taina. 2001. Luontosuhde ja esteettinen elämys ympäristökasvatuksessa. 2000-luvun taidekasvattaja ympäristökriisin keskiössä. *Stylus*, 1–2 2001, 20–25.

Jansson, Tove. 1955. *Muumipeikko ja pyrstötähti*. (Alkuteos 1946, tekijän uudelleenmuokkaama laitos 1968) (suom. Laila Järvinen). Helsinki: WSOY.

Kaihoavaara, Riikka. 2019. *Villi ihminen ja muita luontokappaleita*. Jyväskylä: Atena.

Kennedy, David. 1991. The Young Child's Experience of Space and Child Care Center Design: A Practical Meditation. *Children's Environments Quarterly*, 8(1), 37–48.

Korpelainen, Heini ja Yanar, Anu. 2001. *Askeleita arkkitehtuurissa: arkkitehtuurin kansalaiskasvatus Suomessa. Raportti*. Helsinki: Suomen Arkkitehtiliitto SAFA.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.

Lummaa, Karoliina ja Rojola, Lea. 2014. Johdanto: Mitä posthumanismi on? Teoksessa Lummaa, Karoliina ja Rojola, Lea (toim.), *Posthumanismi*. Turku: Eetos. 13–32.

Mitman, Gregg. 2019. *Reflections on the Plantationocene: A Conversation with Donna Haraway and Anna Tsing*. Verkossa saatavilla: https://edgeeffects.net/wp-content/uploads/2019/06/PlantationoceneReflections_Haraway_Tsing.pdf (haettu 10.12.2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriö, ympäristöministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö. 2022. *Kohti kestäväää arkkitehtuuria. Suomen arkkitehtuuripoliittinen ohjelma 2022–2035*. (Apoli). Valtioneuvoston julkaisu 2022:1. Helsinki: Valtioneuvosto. Verkossa saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-508-5> (haettu 29.6.2022).

Pallasmaa, Juhani. 1996. *The Geometry of Feeling: A Look at the Phenomenology of Architecture*. Teoksessa Nesbitt, Kate (toim.), *Theorizing a New Agenda for Architecture, An Anthology of Architectural Theory*. New York: Princeton Architectural Press. 447–453.

Pallasmaa, Juhani. 2016. *Ihon silmät – arkkitehtuuri ja aistit*. (Alkuteos 1996) (suom. Kirsi Heininen-Blomstedt). Helsinki: ntamo ja Pro&Contra.

Passinmäki, Pekka. 1997. *Arkkitehtuurin unohtunut ethos. Tutkielma Martin Heideggerin ajatusten soveltamisesta arkkitehtuurin tarkasteluun*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Passinmäki, Pekka. 2002. *Kaupunki ja ihmisen kodittomuus*. Tampere: 23 °45.

Passinmäki, Pekka. 2011. *Arkkitehtuurin uusi poetiikka. Fenomenologinen tutkimus teknologian ylittämisen mahdollisuudesta nykyarkkitehtuurissa*. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.

Rauhala, Lauri. 1977. Ihmiskäsitys arkkitehtuurin kannalta. *Arkkitehti*, 8/77, 49–51.

Salminen, Antti ja Vadén, Tere. 2018. *Elo ja anergia*. Tampere: niin & näin.

Saastamoinen, Riku. 2011. Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Edita Prima Oy. 13–15.

Suominen, Anniina. 2016. Johdanto: Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 8–19.

Suoranta, Juha. 2000. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Digitaalinen versio julkaistu 2008. Tampere: Tampere University Press.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. Verkossa saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4016946> (haettu 24.10.2022).

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. Verkossa saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/3854982> (haettu 24.10.2022).

Tsing, Anna L. 2020. *Lopun aikojen sieni. Elämää kapitalismin raunioissa*. (Alkuteos 2015) (suom. Anna Tuomikoski). Helsinki: Tutkijaliitto

Tuohimaa, Marika. 2001. Emmanuel Levinas ja vastuu Toisesta. *niin&näin*, 3/2001, 35–39.

Vadén, Tere. 2004. Mitä on paikallinen ajattelu? *niin&näin*, 1/2004, 49–55.

Vadén, Tere. 2010. *Kaksijalkainen ympäristövallankumous. Pamfletti synnyistä*. Tampere: Osuuskunta Rohkeaan reunaan.

Vadén, Tere. 2016. Modernin yksilön harhat ja ympäristötaidekasvatus. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 134–142.

Varto, Juha. 1991. *Laulu maasta – luennot etiikasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Varto, Juha. 1992. *Filosofian taito 1*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, Juha. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Edita Prima Oy. 17–32.

Värri, Veli-Matti. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.

Värri, Veli-Matti. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Ylirisku, Henrika. 2016. Metsään menemistä, poluilta pois astumista. Teoksessa, Suominen, Anniina (toim.), *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books. 154–164.

Ylirisku, Henrika. 2021. *Reorienting Environmental Art Education*. Helsinki: Unigrafia.

Jälkisanat

Kiitos diplomityötäni ohjanneelle Pekka Passinmäelle kärsivällisyydestä ja kannustuksesta sekä opastuksesta filosofian pariin.

Kiitos ystäville Tampereen arkkitehtuurikasvatus ry:ssä, että olen saanut olla mukana.

Kiitos Vernalle, kun luit.

Kiitos perheelle ja ystäville, kun kannustitte ja tuitte päätöksessäni tehdä tämä sittenkin loppuun.

Ja kiitos Tuurelle ja Pekalle, tuesta ja vastuksesta. Kaikesta.

