Hållbarhetspedagogik, fenomenbaserat lärande och världsarv

Kestävyyskasvatus, ilmiöpohjainen oppiminen ja maailmanperintö

Sustainability Education, Phenomenon-Based Learning, and World Heritage

Redaktörer | Toimittajat | Editors
Lili-Ann Wolff, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo



Hållbarhetspedagogik, fenomenbaserat lärande och världsarv

Kestävyyskasvatus, ilmiöpohjainen oppiminen ja maailmanperintö

Sustainability Education, Phenomenon-Based Learning, and World Heritage

Redaktörer | Toimittajat | Editors
Lili-Ann Wolff, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo

Publicerad av
SveaSus-projektet, Avdelningen för pedagogik,
Pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet

Kustantaja
SveaSus-projekti, Kasvatustieteiden osasto,
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Publiched by
The SveaSus Project, Department of Education,
Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

CC BY
DOI: 10.31885/9789515183309
Helda Open Books

HELDA Open Books

Bild på omslaget / Kannen kuva / Cover image: Anna Slotte
Layout / Taitto: Unigrafia, Hanna Sario

978-951-51-8330-9 (pdf)
978-951-51-8333-0 (print)

PunaMusta, Joensuu 2025

Innehåll | Sisältö | Contents

Författarpresentation | Kirjailijaesittely | Author Presentation 5

1 **Inledning | Johdanto | Introduction** 10
Lili-Ann Wolff, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo

Del 1 | Osa 1 | Part 1

Projektets kontext och byggstenar | Projektin konteksti ja tausta
The Project's Context and Building Blocks

2 **Suomenlinna: Kivimuureista kodeiksi** 48
Minna Hanhivaara & Carita Wilenius-Rantala

3 **Suomenlinnasta oppiminen kulttuuriperintökasvatuksen menetelmien avulla** 58
Ira Vihreälehto

4 **Hållbarhet som pedagogisk utmaning inom högre utbildning** 74
Lili-Ann Wolff

5 **Tänk på var du står just nu! En universitetslektors reflekterande lärdagbok** 85
Birgit Schaffar

6 **Från student till doktorand: Självreflektion över en transformativ lärandeprocess** 96
Emma Heikkilä

Del 2 | Osa 2 | Part 2

Didaktiska nedslag | Didaktiset esimerkit | Didactic Cases

7 **Intuition rohkaiseminen ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa** 110
Wilhelm Blomberg

8 **Taide ja kehollinen oppiminen avaavat oven todellisuuksiin** 126
Kirsi Aarbakke

9 **Hållbarhetsundervisning på naturskolvis på världsarvet Sveaborg** 136
Ida Berg och Linda Sointu

10 **Negotiating the Good Life: Exploring Nordic Cabin Culture in Sustainability Education** 149
Frode Skarstein

11 **Kaikki tämä ja taivas myös** 162
Riitta Nykänen

Del 3 | Osa 3 | Part 3

Vetenskapligt sakgranskade texter | Tieteelliset vertaisarviodut tekstit
Academic Peer Review Texts

12 Epistemic Foundations of Biodiversity: A Pathway to Holistic Phenomenon-Based Learning in Sustainability education 170
Marco Barroca-Paccard

13 Hållbarhetspedagogik baserad på ett fenomenbaserat bildnings- och lärandeperspektiv 191
Lili-Ann Wolff & Birgit Schaffar

14 Lärarsamarbete och samundervisning på en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen 216
Kirsi Wallinheimo, Anne-Maria Kuosa & Anna Slotte

15 Dancing as Sustainably Being and Moving through the World 236
Paul Moerman

16 Epilog | Epilogi | Epilogue 256
Lili-Ann Wolff, Kirsi Wallinheimo & Anna Slotte

Författarpresentation
Kirjailijaesittely
Author Presentation

Kirsi Aarbakke

Kirsi Aarbakke är doktorand vid Lapplands universitet. Hon är bildkonstlärare och eurytmist och har en lång erfarenhet som lärare i Rudolf Steinerskolan i Helsingfors och som utbildare i steinerpedagogik. I SveaSus-projektet har hon instruerat workshoppar och forskat i konstbaserat kroppsligt lärande i anslutning till hållbarhets- och världsarvspedagogik. I workshopparna har hon använt visuella konstarter, rörelseimprovisationer och eurytmi.

Marco Barroca-Paccard

Marco Barroca-Paccard is a full professor of science education at HEP Vaud (Switzerland) and a member of the LiRED research group. His teaching and research focus is on science didactics, epistemology, and education for sustainability, with a particular interest in biodiversity education. He investigates how students and teachers engage with complex socio-scientific issues by articulating scientific knowledge, values, and actions. He actively contributes to collaborative projects on environmental education, scientific problem-based learning, and digital innovation in education.

Ida Berg

Ida Berg var en av de naturskollärare som planerade naturskoldagar för skolklasser på Sveaborg inom projektet Sveasus. Hon har tidigare arbetat som universitetslärare i miljöpedagogik vid Åbo Akademi, som kurslärare vid Helsingfors universitet och som naturskollärare anställd av Natur och Miljö. Hennes forskning har fokuserat på världsarvsundervisning. Idag arbetar hon som klasslärare vid Yttermalax skola. Ida har lång erfarenhet av läraryrket med tyngdpunkt på utomhus- och miljöpedagogik.

Wilhelm Blomberg

Wilhelm Blomberg on esiintyvä taiteilija, ympäristöaktivisti ja SveaSus hankkeen aikaan projektin tutkimusavustaja ja kasvatustieteiden opiskelija. Hankkeessa hän keskittyi nivomaan yhteen kurssin sisältöjä monipuoliseksi opintokokonaisuudeksi ja hyödynsi esittävien taiteiden erityisosaamistaan tuoden kurssin opetussisältöihin keholähtöisiä sekä taiteellisia metodeja kannustaen opiskelijoita kohti intuitiivista ja kriittistä kestävyysajattelua. Työssään hän yhdistelee esittäviä taiteita, ympäristöviestinnän tutkimusta ja kansalaistoimintaa päämääränään vahvistaakseen kansalaisten yhteiskunnallista toimijuutta.

Minna Hanhivaara

Minna Hanhivaara työskentelee tietopalvelusuunnittelijana Suomenlinnan hoitokunnassa, joka on Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen valtion virasto. Tämä hoitokunta hallinnoi, ylläpitää, restauroi ja esittelee Unescon maailmanperintöluetteloon kuuluvaa Suomenlinnaa. Koulutukseltaan Minna Hanhivaara on filosofian maisteri sekä taiteen maisteri.

Emma Heikkilä

Emma Heikkilä är doktorand vid doktorandprogrammet i skola, fostran, samhälle och kultur (SEDUCE) vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hon arbetade som forskningsassistent, teknisk assistent samt doktorand inom projektet SveaSus under tre år och skrev sin magisteravhandling inom projektet. Emma Heikkilä forskningsintressen berör utvecklande av lärarutbildning, emotioners roll inom utbildning och pedagogik, hållbarhetspedagogik, social hållbarhet och feministisk pedagogik.

Anne-Maria Kuosa

PhD Anne-Maria Kuosa works as a lecturer in Swedish at the Centre of Languages and Communication, and as a researcher in Scandinavian Languages at the University of Turku. Her research interests include specialized communication, legal language, language learning, and language rights. She is interested in strengthening the didactical knowledge about learning in multilingual contexts and increasing language skills in employment and occupation.

Paul Moerman

Paul Moerman is a dancer, a university lecturer and a teacher educator at Södertörn University, Stockholm, Sweden, and a doctoral student of Art Education at the University of Jyväskylä, Finland. He has designed teaching methods in creative dance and dance integrated in teaching language, math and science. His research interests are dance *as* education, relational and existential dimensions of dance and education, and the entwinement of the aesthetic and the ethical, all aspects informing a concept of aesthetic teaching in a call for an aestetic turn in education.

Riitta Nykänen

Riitta (Nyyskä) Nykänen lives and works in Siikavaara, Puolanka, Finland. She is an environmental educator, forest activist and a wannabe-artist. She has worked for various educational institutions and was senior advisor of environmental education for 22 years for Finnish Metsähallitus Natural Heritage Services. Her roots and many of her activities and work assignments are connected to non-governmental organisations, for which she has provided training and developed materials on nature interpretation and biodiversity understanding.

Birgit Schaffar

Birgit Schaffar is an associate professor in philosophy of education and a university lecturer at the University of Helsinki. In the Swedish-language teacher education programme, she teaches general didactic courses on curriculum, assessment and the development of didactic methods for social justice and sustainability. She was part of the SveaSus research group. In her research, she focuses on ethical, societal, and existential educational questions.

Frode Skarstein

Frode Skarstein is an associate professor of science education at the University of Stavanger in Norway. He has been indirectly involved in several of the SveaSus research activities. His research interests revolve around pre- and in-service teachers' attitudes and views on sustainability issues in education, and in particular the complicated interconnectedness of scientific knowledge and normative issues in socio-scientific issues, often related to future perspectives and stories of the good life in classrooms.

Anna Slotte

Anna Slotte är docent och äldre universitetslektor vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hon ingick i forskargruppen inom projektet SveaSus. Hennes forskning berör språkstärkande undervisning, flerspråkighet, digitaliseringens betydelse för undervisning och videoetnografi. Anna Slotte har gedigen erfarenhet av samarbetsprojekt mellan universitet och skola och har också hållit en betydande mängd fortbildningar för lärare.

Linda Sointu

Linda Sointu är naturskollärare i Naturskolan Uttern (Natur och Miljö rf.). I projektet SveaSus deltog hon i planeringen och genomförandet av naturskoldagar på Sveaborg. Linda har tidigare jobbat inom småbarnspedagogik och som lärare inom den grundläggande utbildningen. Hon är utbildad inom danskonst och dans- och rörelseterapi, med fokus på att anpassa terapeutiska övningar utomhus. I sin undervisning integrerar hon kroppsliga och estetiska övningar med utomhuspedagogiska metoder.

Ira Vihreälehto

Ira Vihreälehto works as an executive director at the Association of Cultural Heritage Education in Finland. She has been working in the field of education as a teacher of history and social sciences (1997–2015), and as a project manager in over 30 Cultural Heritage projects (2015–2024). She is a member of two groups set by the Finnish Ministry of Education and Culture: Identify and Promote the Best Practices of Finnish Intangible Cultural Heritage (2018-26) and European Heritage Label in Finland (2024–28).

Kirsi Wallinheimo

PhD Kirsi Wallinheimo är universitetslektor i de främmande språkens didaktik vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Hon ingick i forskargruppen inom projektet SveaSus. Hennes forskning och undervisning fokuserar på flerspråkighet, digitala lärmiljöer, lärande utanför klassrummet, samundervisning och lärarreflektion. Hon deltar aktivt i internationella projekt och nätverk och är författare till flera läromedel för språkundervisning på olika nivåer.

Carita Wilenius-Rantala

Carita Wilenius-Rantala on Ehrensvärd-seura ry:n toiminnanjohtaja. Hän on työskennellyt Suomenlinnassa kulttuuriperintöpalveluiden parissa yli kaksikymmentä vuotta. Ehrensvärd-seuran tehtävä on kertoa linnoituksen historiasta laajalle yleisölle. Koulutukseltaan Wilenius-Rantala on filosofian maisteri ja erikoistunut arkkitehtuuriin.

Lili-Ann Wolff

Docent Lili-Ann Wolff var SveaSus-projektets ledare och anställd som universitetslektor med ansvar för naturvetenskapernas didaktik (lärarutbildare) vid Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet under den tid projektet gick av stapeln. Hon är utbildad inom pedagogik, naturvetenskap och filosofi och har en mångårig erfarenhet av miljö- och hållbarhetsarbete som utbildare, forskare, nationell och internationell strategiutvecklare, projektledare, konsult, föredragshållare och freelance-skribent.

1
Inledning

Lili-Ann Wolff, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo

Hållbarhet, världsarv, fenomenbaserat lärande och flerspråkighet är de centrala teman som vävs samman i denna bok. De fyra temana utgjorde också hörnstenarna i forsknings- och utvecklingsprojektet *Hållbar fenomenbaserad världsarvsundervisning* (SveaSus, 2017–2024), som utgör bakgrunden till boken. I boken lyfter vi fram insikter från samarbetet kring de olika temana inom projektet. Men framför allt önskar vi genom de 16 olika bidragen, både de vetenskapligt granskade kapitlet och de mer allmänt hållna texterna, bidra till en fördjupad diskussion om varför och hur de fyra områdena är relevanta i ett pedagogiskt sammanhang idag.

Projektet SveaSus: Utgångspunkten och platsen, världsarvet Sveaborg

Ett världsarv var projektets utgångspunkten, Sveaborg, en 1700-tals fästning byggd på några öar strax utanför Helsingfors centrum. Där samlades en grupp forskare och lärarutbildare en vinterdag för att tillsammans fundera på större helheter, på undervisning utanför campus, på samarbete med experter och enheter utanför universitetet, på lärarutbildning som överraskar, utmanar och sporrar till ett mer holistiskt och hållbart tänkande och varande. I skolans läroplansgrunder hade ämnesövergripande helheter getts allt större betydelse och vi drevs av en vilja att låta pedagogikstudenterna få erfarenhet av en mer holistiskt uppbyggd undervisning, som grund för vidare reflektion i deras utveckling till lärare.

Samtal, möten och ansökningar ledde så småningom till ett forsknings- och utvecklingsprojekt, SveaSus. Vidare ledde det till en universitetskurs och till samarbeten med många fler personer än tänkt, representerande en fantastisk bredd av områden. Det ledde också till analyser, publikationer och utveckling av metoder att använda inom lärarutbildningen. Och nu har det blivit en bok.

Boken har alltså sin utgångspunkt i ett samarbete inom den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet. Texterna i boken är all-

männa och relevanta för en bred målgrupp, idag och framöver. Boken utgör en helhet som knyter samman lärande, lärarutbildning, hållbarhet och behov av sammanhang. Den tar fasta på aktuella utmaningar och potentiella möjligheter när det gäller undervisning och lärande i en tid som kännetecknas av stora utmaningar och kriser. För att betona att projektet rört sig på tre språk är också kapitlen i boken skrivna på tre språk: svenska, finska och engelska.

Med hållbarhet som huvudfokus, fenomenbaserat lärande som metod, och världsarv som både mål och lärmiljö är SveaSus ett unikt undervisnings- och lärandeexperiment som främjar målen för de nationella läroplansgrunderna. På en högre nivå relaterar SveaSus till många av FN:s globala mål för en hållbar utveckling som formulerats i Agenda 2030.

Till följande introducerar vi kort några av de centrala teman som bokens kapitel på olika sätt behandlar. Vi inleder med en introduktion av begreppen hållbarhet och hållbar utveckling. Därefter följer en presentation av området världsarvspedagogik, varpå begreppet fenomenbaserat lärande kort diskuteras. I därpå följande avsnitt görs ett kort nedslag på forskningsfältet flerspråkighet innan samarbetsmöjligheter mellan universitet och andra instanser diskuteras. Kapitlet avslutas med en presentation, först av alla som deltagit i projektet och sedan av bokens författare och de kapitel de skrivit.

Det första fokusområdet: Hållbarhet

Genom SveaSus-projektet ville vi inom den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet aktivt öka medvetenheten om hållbarhet. Begreppen hållbarhet och hållbar utveckling har fått stor uppmärksamhet på många plan under de senaste årtiondena. Dessa begrepp används världen över inom politik, utbildning, planering samt innovations- och utvecklingsverksamhet av olika slag. Såsom fallet är med populära begrepp, är definitionerna och tolkningsalternativen närmast oändliga. Tolkningarna sker också ofta i enlighet med egna intressen, vilket väcker debatt.

Hållbarhet är det begrepp som först myntades och som har lite annan innebörd än hållbar utveckling, trots att båda begreppen numera används mer eller mindre som synonymer. Enligt Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO, 2012) är skillnaden mellan de två begreppen att hållbarhet är ett långsiktigt mål mot en mer hållbar värld, medan hållbar utveckling innebär olika processer för att nå detta mål. I korthet går hållbar utveckling som process ut på att människan ska leva så att jordens resurser inte förstörs, för att också kommande generationer, det vill säga de som ännu inte fötts, ska kunna leva ett gott liv. Att nå målet hållbarhet kunde då ses som att denna process har blivit ett allmänt sätt att leva,

trots att ett sådant mål torde vara en omöjlig tanke. Därför blir målet snarare en drömbild eller riktning än en praktisk verklighet. Ett problem med begreppet hållbar utveckling är inte bara att det är något som är svårt att omfatta av alla och därför också svårt att förverkliga, utan också att hållbarhet och utveckling kan ses som motsatser. Ett tredje problem som debatterats mycket är att i hållbarhetssammanhang ses människans välfärd ofta som viktigare än övriga arters, vilket kallas ett antropocentriskt synsätt (*antro* betyder människa, dvs. människan sätts i centrum).

Hållbarhet och hållbar utveckling har uppmärksammats i otaliga politiska såväl som opolitiska sammanhang av Förenta nationerna (FN), frivilligorganisationer, regeringar och andra instanser och aktörer. FN-dokumentet Agenda 2030, som skrevs 2015, strävar efter att främja hållbar utveckling genom 17 primära mål och 169 sammanlänkade delmål. För att förverkliga dessa mål behövs lokala, regionala och nationella samhällsmål och åtgärder på många nivåer. Likaså behövs det ansvarsfulla individer som kan agera dels som privatpersoner, dels i olika roller inom både privata och offentliga samhällssektorer, inte minst som pedagoger. Mål 4 i Agenda 2030 fokuserar specifikt på utbildning, men alla andra mål har också koppling till utbildning.

Som det visat sig i SveaSus-forskningen (se mer i Wolff m.fl., 2019a, 2019b) kunde lärande utgående från konkreta fenomen på Sveaborg – under de kurser som ordnades där – leda vidare in på frågor som berörde mänskans existens och samhällelig gemenskap samt Finlands och världens framtid. Teman som identitet, jämlikhet och hållbara naturresurser steg fram som centrala, trots att de fenomenen som var utgångspunkten kanske var helt andra. Lärandesituationerna ledde således in diskussionerna på en ny nivå. Kapitel 4 kommer att gå närmare in på hållbarhetspedagogiken.

Det andra fokusområdet: Världsarvspedagogik

Ett världsarv är ett natur- eller kulturminne som har ett unikt värde och som behöver bevaras som en del av mänsklighetens gemensamma arv. Världsarv kan berätta intressanta saker om jordens och människans historia. Till världsarv räknas större områden (t.ex. ett större naturområde), vissa avskilda miljöer (t.ex. gamla stadsdelar) eller enskilda objekt (t.ex. en kyrka). Världsarvskonventionen (Konventionen om skydd för världens kultur- och naturarv, 1972) är ett av UNESCO:s styrinstrument. Det är en överenskommelse som har som målsättning att alla de länder som undertecknat konventionen ska säkra skyddet av sina natur- och kulturarv. År 2025 finns det sju världsarv i Finland, och Sveaborg är ett av dem. Konventionen om skydd av det immateriella kulturarvet är ett nyare UNESCO-instrument (2005), som framhåller

traditioner, kulturell mångfald och människornas delaktighet i kulturarvet. Den finländska bastutraditionen hör till de immateriella kulturarven.

Världsarven ses som plattformar där man kan utveckla och experimentera med nya metoder som visar på världsarvens betydelse för hållbarhet. Värdsarvsundervisning strävar till att speciellt unga människor ska bli intresserade av såväl lokala som globala kulturarv. För att få människor engagerade i skyddet av världs- och kulturarv (se kapitel 3) så utvecklar man pedagogiska metoder och material. Världsarven har en tids- och en platsdimension som gör dem till mötesplatser för olika tidevarv och olika kulturer. På så sätt kopplar världsarven ihop lokala och globala utmaningar. Det politiska hållbarhetsdokumentet Agenda 2030 betonar världsarv som platser som bör främja hållbarhet. UNESCO arbetar med att utveckla världsarvsundervisningen, ett tema som inte funnits tydligt med inom pedagogutbildningen vid Helsingfors universitet förrän vi inom SveaSus-projektet började utveckla temat som en del av hållbarhetspedagogiken. När världsarven blir lärmiljöer så blir det tydligt hur människans handlingar både tidigare i historien och i denna dag påverkar hållbarhet på många sätt. Mycket av det människan gjort och gör är egentligen ohållbart. Världsarven kan därför också fungera som platser där man funderar över hurudan framtiden kan se ut.

De finländska läroplansgrunderna från 2014 betonar både hållbarhetsfrågor och ett främjande av en mångfaldig kulturell förståelse där ett mål är att eleverna lär sig att sätta värde på kulturarv. Det finns däremot varken tillräckligt med forskning om hur lärarutbildningen kan främja hållbarhet eller hur lärarutbildningen kan understödja världsarvsundervisning. Under de kurser vi ordnade inom projektet SveaSus var det, genom att undervisningen förlades till Sveaborg, möjligt att lyfta fram aktuella samhällsfrågor såsom klimatförändringarna och globala orättvisor och sätta dem i relation till en flerhundraårig kulturhistorisk bakgrund. Det var vidare möjligt att utvidga temat genom en kombination av många olika synvinklar och ämnesperspektiv, såsom historia och samhällskunskap, flerspråkighet, biologi, geografi, matematik, konst och estetik samt genom ett mera helhetsbetonat fenomenbaserat tillvägagångssätt. Läs mer om världsarv och världsarvssundervisning i kapitel 2 och 3.

Det tredje fokusområdet: Fenomenbaserat lärande – och tillämpning av det inom högre utbildning

Finland har uppmärksammats som det land som var först med det fenomenbaserade lärandet, men det är inte riktigt sant. Liknande idéer finns också på andra håll i världen (läs mer om detta i kapitel 13). Trots att det fenomenbaserade lärandet uppmärksammades i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen från 2014, så är definitionen otydlig och forskningen på området är sparsam. Därför beslöt vi forskare inom SveaSus-projektet oss för att både försöka utforska och utveckla fenomenet fenomenbaserat lärande bland annat genom att kritiskt granska befintliga definitioner och försöka positionera oss i förhållande till dem. Inom SveaSus har vi dels tagit till oss av hur man tidigare sett på det fenomenbaserade lärandet i Finland, dels sökt nya tillvägagångssätt utgående från fenomenologiska perspektiv. Vi har därför studerat pedagogik utgående från fenomenologi och tagit del av erfarenheter av undervisning som bygger på fenomenologi från andra länder.

I SveaSus har den fenomenbaserade lärprocessen skett både i samarbete mellan studenter och mellan studenter och lärare. Även utomstående experter och aktörer har varit delaktiga i undervisningen. Utgångspunkten har varit verklighetsnära frågor som gärna gått att anknyta till studenternas tidigare erfarenheter och intressen. Dessutom har vi sökt svar på etiska och existentiella frågor, så att små detaljer fått öppna för större problemperspektiv, samtidigt som större helheter lett vidare in på mer detaljerad kunskap. Det fenomenbaserade lärandet har också varit ett sätt att undersöka världen ur olika tidsperspektiv så att historien blivit synlig, det som äger rum i dag har getts utrymme och framtiden har setts som något det går att ha åsikter om och påverka redan i dag.

Inom projektet har vi kunnat experimentera med digitala metoder samt med kroppsbaserat och konstbaserat lärande. Vi har haft möjlighet att dela med oss av de nya innovationer och idéer som projektet genererat till kolleger och forskare vid Helsingfors universitet, men också till andra målgrupper, såsom lärarstudenter, verksamma lärare, internationella kolleger och en större allmänhet.

I SveaSus-projektet ingick utveckling och genomförande av en valfri kurs inom kandidat- och magisterprogrammen i pedagogik vid Pedagogiska fakulteten. Den första kursen ägde rum år 2018 och ordnades i form av ett pilotförsök med de svenskspråkiga klasslärarstudenterna som deltagare. Kursen förlades till Sveaborg. Följande år godkändes kursen som en del av de för alla studenter öppna valfria hållbarhetskurserna vid fakulteten. Våren 2020 måste kursen avblåsas till följd av den snabbt uppkomna covid-19 situationen. Därefter har kursen till dags dato ordnats en gång i form av distanskurs, en gång i hybrid-

form och senast, 2023, på plats på Sveaborg. Undervisningen schemalades under tre heldagar med några veckors mellanrum. Mellan kursdagarna innehöll kursen också flera workshoppar med rörelse, dans och konst som uttrycksmedel. Tre gånger hölls den fem studiepoäng långa kursen med studenter från olika pedagogiska studieinriktningar och med olika studiespråk. Kursen var tvåspråkig (svensk/finsk eller svensk/engelsk) och hade därtill många inslag på ett tredje språk (finska eller engelska). Den innefattade teoriföreläsningar av lärarutbildare, forskare och experter inom olika områden, varvade med studenternas egna övningsuppgifter, i enlighet med fenomenbaserat lärande.

Med fenomenbaserat lärande som pedagogisk ansats börjar själva lärandeprocessen ofta med att studenterna väljer ett fenomen att undersöka. Under projektåren på Sveaborg experimenterade vi med tre olika alternativ. Ett år lottades fenomenen, som var formulerade i två delar, ut bland studentgrupperna. Ett annat år fick de själva hitta på lämpliga fenomen och ett tredje år kunde de endera föreslå själva eller välja bland några färdiga alternativ. På så sätt kom fenomenen under årens lopp att innefatta många olika ämnen. Rubrikerna var bland annat "Ord och makt", "Barn och fred", "Ljus och skugga", "Marginalisering i klassrummet", "Spöket på Sveaborg", "Generationsöverskridande ansvar" och "Världsarv i antropocen". Utgående från dessa rubriker satte sig studenterna in i respektive fenomen genom att först göra upp en plan för sitt projekt. Därpå följde ett pass då de kunde vandra omkring på Sveaborg och utforska omgivningen, bekanta sig med Sveaborgsmuséet, läsa böcker och digitala källor samt samtala med varandra, lärarna och andra människor som befann sig både på platsen och på andra ställen. Läsandet och samtalen kunde också äga rum digitalt och utanför själva heldagen. På så sätt omfattade studierna av de fenomen som studenterna fördjupade sig i samtal av många olika slag. Inledningsvis kartlade studenterna fenomenets olika dimensioner och utforskningsmöjligheter och fortsatte sedan med gemensamma överläggningar, reflektioner, planering och metodval. Under diskussionerna kunde det ibland uppstå oenighet och studenterna behövde hitta metoder att lösa situationen. Varje kurs avslutades med en seminariedag där studentgrupperna presenterade de undersökta fenomenen och hur fenomenbaserat lärande kunde användas i konkreta utbildningssituationer. Det gavs också tid för diskussioner om kursen i sin helhet och om hur lärdomen från kursen kunde användas i det kommande yrket som pedagog i skola eller på andra ställen i samhället.

För studenterna innebar studierna av fenomenen att inhämta information och kunskap på många olika sätt, att hitta frågor och lösa problem och att skapa ny förståelse i brännpunkten mellan olika perspektiv och frågor. Under det första pilotåret, 2018, bestod presentationerna av att studenterna ordnade en undervisningshelhet för en fiktiv skolklass, medan presentationerna under pandemiåren 2021 och 2022 gestaltades i form av videoberättelser

i vilka även utomstående personer, såsom familjemedlemmar, ibland ställde upp som medaktörer. Slutligen, år 2023 presenterades fenomenen i form av texter, konstverk och korta videor, som också visades upp under en utställning på Pedagogiska fakulteten.

Under utforskandet av fenomenen kom studenterna förutom att öka sin kunskap också att få många nya erfarenheter av och möjligheter till att känslomässigt och med hela sin kropp engagera sig i ett fenomen. Lärarna och experterna bidrog med teoretisk kunskap, stöd och uppmuntran samt fungerade som samtalspartner och bollplank när studenterna funderade på till exempel metoder och lämpliga kunskapskällor.

För oss lärare visade det sig vara utmanande att utvärdera studenternas lärande med vitsord. Arbetsmetoderna var kreativa och strävade inte till mätbara resultat, utan snarare till studenternas utveckling och växande. Denna erfarenhet pekar på nödvändigheten att kritiskt granska formuleringen av lärandemål i undervisning som bygger på fenomenbaserat lärande.

Flerspråkighet, lärande och hållbar utveckling

Globalisering, migration och digital kommunikation har bidragit till att fler individer än någonsin använder och navigerar mellan flera språk i sin vardag. Samtidigt har flerspråkighet alltid varit en naturlig del av många samhällen, även om den inte alltid erkänts eller värderats i tillräckligt hög grad.

De finländska läroplansgrunderna ser flerspråkighet som en resurs och språk- och kunskapsutvecklande undervisning betonas som en del av alla lärares ansvar. Motsvarande synsätt finns också på EU-nivå (Council of the European Union, 2019). Aktuell forskning visar att många lärare har en positiv inställning till språkmedveten undervisning, men också att det behövs mer konkret stöd och utbildning för att kunna integrera flerspråkighet i klassrummet på ett systematiskt sätt.

För lärarstudenter innebär detta en central utmaning: Språk och lärande är tätt sammanlänkade, vilket innebär att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är relevanta för alla lärare, oavsett ämne. Att bli bekräftad på sitt eller sina språk och att aktivt få använda och utveckla alla sina språkliga resurser stöder lärande och identitetsskapande. Till lärarutbildningarnas uppgifter hör att rusta lärarstudenterna med kunskap, en reflekterande hållning och praktiska verktyg.

Frågor kring språklig diversitet är nära kopplade till hållbar utbildning; praktiker som bidrar till en inkluderande och rättvis skola där språklig mångfald erkänns och språkkunskaper uppmuntras är en del av kulturell hållbarhet. Fenomenbaserad undervisning kan spela en viktig roll genom att erbjuda en

kontext där den lärande får möjlighet att möta och använda olika språk i sitt utforskande av mångfacetterade frågor. Samtidigt kan världsarvspedagogik bidra med historiska och globala perspektiv på språkens betydelse i samhället. I en hållbar och inkluderande utbildning ses flerspråkighet som en resurs – både för individens utveckling och för samhället i stort. I kapitel 14 presenteras flerspråkighetspedagogik utförligare.

Samarbete mellan universitet och andra instanser

SveaSus var ett deltagarbaserat forsknings- och utvecklingsprojekt med drag av aktionsforskning. I deltagarbaserad lärarutbildningsforskning genereras kunskap i samarbete mellan praktiker och forskare, lärare på kursen och studenter, så att alla involverade i kursen fungerar som medforskare. De erfarenheter som deltagarna bär med sig framträder som viktiga delar av forskningsprocessen. Forskningen blir således också mer praxisförankrad, eftersom de frågor som utforskas direkt anknyter till studenters och lärares praktiska erfarenheter. I projektet SveaSus utvecklades teori och praktik genom samarbete mellan flera partner. Forsknings- och utvecklingsarbetet gjordes i samarbete mellan universitetslektorer, studenter och partner utanför universitet: Förvaltningsnämnden för Sveaborg, Samfundet Ehrensvärd och Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seura, den svenskspråkiga lärarutbildningens partnerskolor, särskilt Mattlidens skola, och föreningen Natur och Miljö. Dessutom hade projektet en egen referensgrupp, som deltog i forskningen och spred information om projektet via sina kommunikationskanaler.

Projektteamet SveaSus

I projektteamet ingick från början sju universitetslektorer/forskare med olika ämnesbakgrund och undervisningsansvar. År 2020 utökades teamet med ytterligare en universitetslektor, och därmed var vi åtta. Samma år fick projektet en forskningsassistent och år 2021 en post doc-forskare och en timlärare i konst. Våren 2022 hade projektet en gästforskare från Kanada. SveaSus hade också kontakt med andra projekt och anlitade flera experter inom olika områden som föreläsare och workshopledare under kurserna. Teammedlemmarnas olika ämnesbakgrunder bidrog till en mångsidig ämneskunskap och vi som medverkade undervisade ofta tillsammans i olika konstellationer.

De första ledarna för projektet var universitetslektorerna *Lili-Ann Wolff*, expert inom hållbarhetsutbildning, tvärvetenskap, filosofi och naturvetenskapens didaktik och *Pia Mikander* med historiens och samhälls-

lärans didaktik som sin specialitet. Från och med år 2019 axlade Wolff ensam ledarskapet.

En av de tre universitetslektorer som stod för språkexpertisen under hela projektets gång var *Anna Slotte*, med kännedom om svenskans och litteraturens didaktik och språkutveckling i flerspråkiga miljöer. Hon ledde också forskningsprojektet DIDIA, om didaktisk utveckling i språköverskridande verksamheter, som starkt samarbetade med SveaSus. Också universitetslektor *Kirsi Wallinheimo,* specialiserad i de främmande språkens didaktik, bidrog till språkinslaget i det flerspråkiga SveaSus-projektet. Wallinheimo var liksom Slotte forskare inom DIDIA. Wallinheimo och Mikander undervisade tillsammans studenterna i museipedagogik inom ramen för SveaSus-kurserna. Den tredje universitetslektorn med språkdidaktisk inriktning var *Marjo Savijärvi*, expert i finskans didaktik och också hon forskare inom DIDIA.

För det filosofiska och allmändidaktiska perspektivet stod universitetslektor *Birgit Schaffar*. Wolff och Schaffar utvecklade tillsammans projektets teoretiska grunder, såsom det fenomenbaserade bildnings- och lärandeperspektivet.

Hannah Kaihovirta, universitetslektor i estetiska ämnenas didaktik, ansvarade för konstinformerad fenomenbaserad teori och praktik vid planering, inledande och genomförande av hållbara estetiska lärprocesser i projektet. En annan konstnärligt kunnig person, som kom med i projektet år 2021, var *Kirsi Aarbakke*, bildkonstlärare och doktorand vid Lapplands universitet och specialiserad i eurytmi (rörelsekonst inom Waldorfpedagogiken). För dansinslaget stod koreografen och dansaren *Veli Lehtovaara*, doktorand vid Aalto universitet. Den fjärde som bidrog med konstbaserade inslag på kursen var *Andrew Morrish*, aktiv som frilansande artist, lärare och improvisatör. Morrish är bosatt i Australien men ledde, precis som Lehtovaara, workshoppar på SveaSus-kurserna under tre års tid. Medan Lehtovaaras workshoppar ägde rum ute på klipporna på Sveaborg ledde Morrish rörelseprogram för studenter och lärare på distans. I projektets slutskede kom dansaren och doktoranden från Jyväskylä universitet, *Paul Moerman* (bosatt i Sverige) in i bilden.

För det matematiskt-naturvetenskapliga kursdelarna stod, förutom Wolff, universitetslektorerna *Martina Aaltonen* (från 2020), specialiserad i matematik och *Marco Barroca-Paccard,* specialiserad i naturvetenskapernas didaktik och gästforskare vid Helsingfors universitet våren 2022. Barroca-Paccard, som då var universitetslektor vid University of Québec i Kanada, bidrog med sina kunskaper i ekologi och biodiversitet.

Marianna Vivitsou var anställd som post doc-forskare inom projektet från 2021 till 2023 och ledde workshoppar i digital storytelling inom ramen för kurserna. Det gick ut på att studenterna i smågrupper gjorde kortfilmer i anslutning till projektet. Detta var en speciellt viktig undervisningsform under pandemiåren 2021 och 2022.

Projektets första forskningsassistent var *Wilhelm Blomberg* (hösten 2020 till våren 2021). Blomberg var administratör och pedagogikstudent, men bidrog därtill till projektet med sin konstnärliga expertis som dansare, artist och miljöaktivist. Efter Blomberg tog *Emma Heikkilä* över administrationen. Vid den tidpunkten var hon pedagogikstudent och när projektet avslutades var hon doktorand vid Pedagogiska fakulteten med stort intresse för de frågor som projektet berörde, såsom hållbarhet och fenomenbaserat lärande.

Projektet hade en sakkunnig referensgrupp bestående av fyra medlemmar. Den första, som också deltog som lärare på kurserna, var *Minna Hanhivaara,* informationstjänstdesigner inom Förvaltningsnämnden för Sveaborg. *Ira Vihreälehto,* specialsakkunnig vid Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seura och historielärare, bidrog som den andra referensgruppsmedlemmen med kunskap i frågor som berörde skola, kulturarvsundervisning och historia. Den tredje medlemmen var *Mårten Björkgren*, akademilektor i religionsundervisningens didaktik vid Åbo Akademi. Björkgren bidrog främst med sin erfarenhet av att utveckla ämnesövergripande pedagogik. Den fjärde referensgruppsmedlemmen var *Hannele Cantell*, universitetslektor i geografins didaktik vid Helsingfors universitet och läroboksförfattare. Cantells specialitet är ämnesöverskridande undervisning samt lärande om globala frågor, såsom jämlikhet, hållbarhet och klimatförändring.

Föreningen Natur och Miljö ordnade undervisning på Sveaborg för skolklasser från Mattlidens skola i Esbo. Denna undervisning planerades och leddes av de tre naturskollärarna *Ida Berg, Linda Sointu* och *Pia Bäckman*. SveaSus-projektet samarbetade också med Stavanger universitet och forskargruppen Transforming Education: Towards a Sustainable Future, vars ledningsgruppsmedlemmar universitetslektorerna *Tuula Skarstein* och *Frode Skarstein* deltog i SveaSus. Förutom alla dessa ovan uppräknade personer anlitade projektet också föreläsare i specialteman, såsom arkitekten och bastuexperten *Tuomas Toivonen* och miljöpedagogen *Riitta Nykänen*. Viktiga för projektet var också turismexpert *Milla Öystilä* från Förvaltningsnämnden för Sveaborg och verksamhetsledare *Carita Wilenius Rantala* från Samfundet Ehrensvärd.

Presentation av skribenterna och de olika texterna

Boken är indelad i tre delar omfattande kapitlen 2–15 och utanför de tre centrala delarna står de två kapitlen 1 Inledning och 16 Epilog. De enskilda kapitlen är skrivna av såväl projektmedlemmar, projektanställda som samarbetspartner och referensgruppsmedlemmar. De fem kapitel som utgör del 1 ger en bakgrundsbild av projektet, det vill säga platsen där SveaSus-projektet och dess kurser ägde rum, och presenterar några av de teorier som bar upp projektet.

I kapitlet som följer på inledningen berättar Minna Hanhivaara och Carita Wileniuns-Rantala om världsarvet Sveaborg. Ira Vihreälehto tar över i kapitel 3 och presenterar begreppet kulturarvsundervisning och ger exempel på hur en sådan kan ta sig uttryck i en miljö som Sveaborg. Kapitel 4 är skrivet av Lili-Ann Wolff och diskuterar vad det innebär att implementera hållbarhetspedagogik inom högre utbildning. Efter det följer en presentation av ytterligare en hörnsten i projektet, bildning, som Birgit Schaffar beskriver i form av en reflekterande lärdagbok i kapitel 5. Del 1 avslutas med kapitel 6, där Emma Heikkilä skisserar en bild av transformativt lärande, men också av hur det var att själv genomgå en transformativ lärandeprocess under projektets gång.

Den andra delen av boken är den mest konkreta och innehåller fyra kapitel som ger exempel på hur vi arbetade inom projektet. Denna del börjar med kapitel 7, som är skrivet av Wilhelm Blomberg och visar hur SveaSus-kursen formades om och anpassades i pandemisituationen, då det inte var möjligt att utnyttja miljön på Sveaborg. I kapitel 8 berättar Kirsi Aarbakke om undervisningen då såväl elever som studenter fick uppleva Sveaborg ur ett konstnärligt perspektiv. Kapitel 9 är skrivet av Ida Berg och Linda Sointu, och beskriver vad som hände när en skola ordnade sina naturskoledagar på Sveaborg och elever involverades i projektet. I kapitel 10 ger Frode Skarstein exempel på hur hållbarhet kan sättas i fokus när man funderar över ett vanligt nordiskt fenomen och kulturtradition, nämligen sommarstugan. I fokus i kapitel 11 står biodiversitet. Texten har en mer skönlitterär ton och är skriven av Riitta Nykänen.

Bokens tredje del innehåller fyra sakgranskade vetenskapligt skrivna kapitel. Det första kapitlet i denna del, kapitel 12, är en fortsättning på temat i kapitel 11 i del 2, nämligen biodiversitet. Kapitlet är skrivet av Marco Barroca-Paccard, som ger en utförlig naturvetenskaplig presentation av vad begreppet biodiversitet står för och varför man behöver skydda biodiversiteten. Därpå följer kapitel 13, som är skrivet av Lili-Ann Wolff och Birgit Schaffar. Detta kapitel svarar på frågorna vad, hur och varför SveaSus-projektet valde en fenomenbaserad pedagogisk ansats. I kapitel 14 diskuterar Kirsi Wallinheimo, Anne-Maria Kuosa och Anna Slotte hur lärarsamarbete och flerspråkighet kan ge mervärde till ett lärandesammanhang, med SveaSus-projektet som exempel. Det sista vetenskapliga kapitlet, kapitel 15, är skrivet av Paul Moerman. Detta kapitel för läsaren tillbaka dels till dansens värld som Blomberg introducerar̲de i kapitel 7, dels till konstens värld i kapitel 8. Kapitlet beskriver filosofiskt hur dans fungerar i ett pedagogiskt sammanhang. Hela boken avslutas med ett sammanfattande kapitel skrivet av bokens tre redaktörer.

Vi redaktörer riktar ett stort tack till alla er medverkande som med er insats bidragit till att projektet SveaSus kunde genomföras och nu har utmynnat i en bok. Ett särskilt stort tack riktas till er universitetslektorer, forskare, studenter, referensgruppsmedlemmar, administratörer och andra medarbetare

för det ni gjort för SveaSus. Många av er trotsade regn, snö och häftiga vindar för att ta er till Sveaborg och tillsammans skapa ny förståelse för omvärlden i de vackra gamla byggnaderna och den ståtliga naturen. Ett stort tack går också till Förvaltningsnämnden för Sveaborg och till Samfundet Ehrensvärd för att ni delade med er av era erfarenheter och er kunskap om denna plats och med stor gästfrihet så att säga öppnade portarna till Sveaborg för oss. Sist men inte minst vill vi tacka HELSUS (Helsinki University Institute of Sustainable Science) som trodde på projektet och beviljade projektet startmedel, och Svenska kulturfonden, utan vilken projektet hade varit omöjligt. Tack vare Svenska kulturfonden kunde vi genomföra projektet på ett ändamålsenligt sätt och slutligen publicera denna avslutande bok.

Författarna bakom kapitel 14 tackar Svenska kulturfonden för finansiellt stöd riktat till såväl projekten Flerspråkig didaktik och språköverskridande dialoger (DIDIA) och Hållbar fenomenbaserad världsarvsundervisning (SveaSus).

Johdanto

Kestävyys, maailmanperintö, ilmiöpohjainen oppiminen ja monikielisyys ovat keskeisiä teemoja, jotka kietoutuvat yhteen tässä kirjassa. Nämä neljä teemaa muodostivat myös kulmakivet tutkimus- ja kehitysprojektille *Kestävä ilmiöpohjainen maailmanperintöopetus* (SveaSus, 2017–2024), joka toimii kirjan taustana. Kirjassa esittelemme projektin eri teemojen parissa tehdyn yhteistyön kautta saatuja oivalluksia. Haluamme ennen kaikkea edistää 16 eri kirjoituksen, sekä tieteellisesti arvioitujen lukujen että yleisluontoisempien tekstien kautta, syvällisempää keskustelua siitä, miksi ja miten nämä neljä aluetta ovat tänä päivänä merkityksellisiä pedagogisessa yhteydessä.

Projekti SveaSus: Lähtökohta ja paikka, maailmanperintökohde Suomenlinna

Projektin lähtökohtana oli maailmanperintökohde Suomenlinna, 1700-luvun linnoitus, joka on rakennettu muutamille saarille aivan Helsingin keskustan ulkopuolella. Sinne kokoontui ryhmä tutkijoita ja opettajankouluttajia eräänä talvipäivänä pohtimaan yhdessä suurempia kokonaisuuksia, opetusta kampuksen ulkopuolella, yhteistyötä asiantuntijoiden ja yliopiston ulkopuolisten yksiköiden kanssa, opettajankoulutusta, joka yllättää, haastaa ja kannustaa holistisempaan ja kestävämpään ajatteluun ja olemiseen. Koulujen opetussuunnitelman perusteissa ainerajat ylittäville kokonaisuuksille oli alettu antaa yhä enemmän merkitystä, ja meitä motivoi halu tarjota pedagogiikan opiskelijoille kokemuksia holistisemmasta opetuksesta, joka tukee heidän kehitystään opettajina.

Keskustelut, tapaamiset ja hakemukset johtivat vähitellen SveaSus-tutkimus- ja kehitysprojektiin. Tämä puolestaan synnytti yliopistokurssin ja laaja-alaisen yhteistyön monien ihmisten kanssa, useamman kuin alun perin odotettiin, edustaen monipuolisesti eri aloja. Projekti johti myös analyysien, julkaisujen ja opettajankoulutuksessa hyödynnettävien menetelmien kehittämiseen. Nyt siitä on syntynyt kirja.

Kirja perustuu yhteistyöhön Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa. Kirjan tekstit ovat yleisiä ja merkityksellisiä laajalle kohderyhmälle, tänään ja tulevaisuudessa. Kirja muodostaa kokonaisuuden, joka yhdistää oppimisen, opettajankoulutuksen, kestävyyden ja tarpeen yhteyksille. Se tarttuu ajankohtaisiin haasteisiin ja mahdollisiin mahdollisuuksiin koskien opetusta ja oppimista aikana, jota leimaavat suuret haasteet ja kriisit. Korostaaksemme projektin kolmella kielellä tapahtunutta työskentelyä, kirjan luvut on kirjoitettu kolmella kielellä: ruotsiksi, suomeksi ja englanniksi.

Kestävyys pääfokuksena, ilmiöpohjainen oppiminen menetelmänä ja maailmanperintö sekä tavoitteena että oppimisympäristönä, SveaSus oli ainutlaatuinen opetus- ja oppimiskokeilu, joka edistää kansallisten opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita. Korkeammalla tasolla SveaSus liittyy moniin YK:n Agenda 2030:ssa muotoiltuihin kestävän kehityksen globaaleihin tavoitteisiin.

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti joitakin keskeisiä teemoja, joita kirjan luvut käsittelevät eri tavoin. Aloitamme esittelemällä käsitteet kestävyys ja kestävä kehitys. Sen jälkeen seuraa esitys maailmanperintöpedagogiikan alueesta, minkä jälkeen ilmiöpohjainen oppiminen käsitellään lyhyesti. Sitä seuraavassa osiossa tarkastellaan lyhyesti monikielisyyden tutkimuskenttää ennen kuin keskustellaan yhteistyömahdollisuuksista yliopiston ja muiden tahojen välillä. Luku päättyy esittelyyn ensin kaikista projektiin osallistuneista ja sitten kirjan kirjoittajista sekä heidän kirjoittamistaan luvuista.

Ensimmäinen painopistealue: Kestävyys

SveaSus-projektin kautta halusimme Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa aktiivisesti lisätä tietoisuutta kestävyydestä. Kestävyyden ja kestävän kehityksen käsitteet ovat saaneet paljon huomiota monilla tasoilla viime vuosikymmeninä. Näitä käsitteitä käytetään maailmanlaajuisesti politiikassa, koulutuksessa, suunnittelussa sekä erilaisten innovaatio- ja kehitystoimintojen yhteydessä. Kuten usein käy suosittujen käsitteiden kohdalla, niiden määritelmät ja tulkintavaihtoehdot ovat lähes loputtomia. Tulkinnat tehdään usein omien intressien mukaisesti, mikä herättää keskustelua.

Kestävyys on alkuperäinen käsite, ja sillä on hieman eri merkitys kuin kestävällä kehityksellä, vaikka nykyään molempia käytetään usein synonyymeina. Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön (UNESCO, 2012) mukaan näiden käsitteiden ero on siinä, että kestävyys on pitkän aikavälin tavoite kohti kestävämpää maailmaa, kun taas kestävä kehitys viittaa erilaisiin prosesseihin, joiden avulla tämä tavoite pyritään saavuttamaan. Lyhyesti sanottuna kestävä kehitys prosessina tarkoittaa, että ihmisen tulisi elää niin, ettei maapallon resursseja tuhota, jotta myös tulevat sukupolvet, eli ne, jotka eivät ole vielä syntyneet, voivat elää hyvää elämää. Kestävyyden tavoittelu voitaisiin nähdä siten, että prosessi on muuttunut yleiseksi elämäntavaksi, vaikka tällainen tavoite saattaa vaikuttaa mahdottomalta. Tästä syystä kestävyys on enemmänkin unelma tai suunta kuin konkreettinen todellisuus. Kestävän kehityksen käsitteen ongelma ei ole vain se, että se on vaikea käsittää kaikille ja siksi myös vaikea toteuttaa, vaan myös se, että kestävyys ja kehitys voidaan nähdä vastakohtina. Kolmas paljon keskusteltu ongelma on, että kestävyyskontekstissa ihmisen hyvinvointi nähdään usein tärkeämpänä

kuin muiden lajien, mikä kutsutaan antroposeentriseksi näkökulmaksi (*antro* tarkoittaa ihmistä, eli ihminen asetetaan keskiöön).

Kestävyys ja kestävä kehitys ovat saaneet huomiota lukemattomissa poliittisissa ja ei-poliittisissa yhteyksissä Yhdistyneiltä kansakunnilta (YK), kansalaisjärjestöiltä, hallituksilta ja muilta tahoilta ja toimijoilta. YK:n dokumentti Agenda 2030, joka kirjoitettiin vuonna 2015, pyrkii edistämään kestävää kehitystä 17 ensisijaisen tavoitteen ja 169 toisiinsa liittyvän alatavoitteen kautta. Näiden tavoitteiden toteuttamiseksi tarvitaan paikallisia, alueellisia ja kansallisia yhteiskunnallisia tavoitteita ja toimia monilla tasoilla. Samoin tarvitaan vastuullisia yksilöitä, jotka voivat toimia sekä yksityishenkilöinä että erilaisissa rooleissa sekä yksityisellä että julkisella yhteiskunnallisella sektorilla, ei vähiten kasvattajina. Agenda 2030:n tavoite 4 keskittyy erityisesti koulutukseen, mutta myös kaikki muut tavoitteet liittyvät koulutukseen.

Kuten SveaSus-tutkimuksessa on käynyt ilmi (katso lisää Wolff ym., 2019a, 2019b), oppiminen konkreettisten ilmiöiden pohjalta Suomenlinnassa – kursseilla, jotka järjestettiin siellä – saattoi johtaa kysymyksiin, jotka koskettivat ihmisen olemassaoloa ja yhteiskunnallista yhteisöä sekä Suomen ja maailman tulevaisuutta. Identiteetti, tasa-arvo ja kestävät luonnonvarat nousivat keskeisiksi teemoiksi, vaikka lähtökohtana olleet ilmiöt saattoivat olla aivan toisenlaisia. Oppimistilanteet johtivat keskustelut uudelle tasolle. Luku 4 käsittelee tarkemmin kestävyyspedagogiikkaa.

Toinen painopistealue: Maailmanperintöpedagogiikka

Maailmanperintö on luonnon- tai kulttuurikohde, jolla on ainutlaatuinen arvo ja joka tulee säilyttää osana ihmiskunnan yhteistä perintöä. Maailmanperintökohteet voivat kertoa mielenkiintoisia asioita maapallon ja ihmisen historiasta. Maailmanperintöön kuuluvat laajemmat alueet (esimerkiksi suuret luontoalueet), tietyt erilliset ympäristöt (esimerkiksi vanhat kaupunginosat) tai yksittäiset kohteet (esimerkiksi kirkko). Maailmanperintösopimus (Maailman kulttuuri- ja luonnonperinnön suojelemiseksi tehty sopimus, 1972) on yksi UNESCO:n ohjausvälineistä. Se on sopimus, jonka tavoitteena on, että kaikki maat, jotka ovat allekirjoittaneet sopimuksen, varmistavat luonnon- ja kulttuuriperintönsä suojelun. Vuonna 2025 Suomessa on seitsemän maailmanperintökohdetta, ja Suomenlinna on yksi niistä. Aineettoman kulttuuriperinnön suojelusopimus on uudempi UNESCO:n väline (2005), joka korostaa perinteitä, kulttuurista monimuotoisuutta ja ihmisten osallisuutta kulttuuriperinnössä. Suomen saunaperinne kuuluu aineettomiin kulttuuriperintöihin.

Maailmanperintökohteita pidetään alustoina, joissa voidaan kehittää ja kokeilla uusia menetelmiä, jotka osoittavat maailmanperintökohteiden merki-

tyksen kestävyydelle. Maailmanperintöopetus pyrkii erityisesti nuorten kiinnostuksen herättämiseen sekä paikallista että globaalia kulttuuriperintöä kohtaan. Jotta ihmiset saataisiin sitoutumaan maailman- ja kulttuuriperinnön suojeluun (katso luku 3), kehitetään pedagogisia menetelmiä ja materiaaleja. Maailmanperintökohteilla on ajallinen ja paikallinen ulottuvuus, mikä tekee niistä kohtaamispaikkoja eri aikakausille ja kulttuureille. Näin maailmanperintökohteet yhdistävät paikallisia ja globaaleja haasteita. Poliittinen kestävyyttä korostava asiakirja Agenda 2030 painottaa maailmanperintökohteita paikkoina, joiden tulisi edistää kestävyyttä. UNESCO pyrkii kehittämään maailmanperintöopetusta, mikä on aihe, joka ei ole ollut selkeästi esillä Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa. SveaSus-projektissa aloimme kuitenkin integroida tätä aihetta osaksi kestävyyspedagogiikkaa. Kun maailmanperintökohteet muuttuvat oppimisympäristöiksi, käy ilmi, miten ihmisen toimet sekä menneisyydessä että nykyisyydessä vaikuttavat kestävyyteen monin tavoin. Paljon siitä, mitä ihminen on tehnyt ja tekee, on itse asiassa kestämätöntä. Maailmanperintökohteet voivat siksi toimia myös paikkoina, joissa pohditaan, millainen tulevaisuus voisi olla.

Vuoden 2014 suomalaiset opetussuunnitelman perusteet korostavat sekä kestävyyden kysymyksiä että monimuotoisen kulttuurisen ymmärryksen edistämistä, jossa tavoitteena on, että oppilaat oppivat arvostamaan kulttuuriperintöä. Sen sijaan ei ole riittävästi tutkimusta siitä, kuinka opettajankoulutus voi edistää kestävyyttä tai tukea maailmanperintöopetusta. SveaSus-projektiin liittyvillä kursseilla oli mahdollista tuoda esiin ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä, kuten ilmastonmuutos ja globaalit epäoikeudenmukaisuudet, sekä tarkastella niitä monisatavuotista kulttuurihistoriallista taustaa vasten, kun opetus järjestettiin Suomenlinnassa. Lisäksi oli mahdollista laajentaa aihetta yhdistämällä monia eri näkökulmia ja oppiaineita, kuten historiaa ja yhteiskuntaoppia, monikielisyyttä, biologiaa, maantiedettä, matematiikkaa, taidetta ja estetiikkaa sekä kokonaisvaltaisempaa ilmiöpohjaista lähestymistapaa. Lue lisää maailmanperinnöstä ja maailmanperintökasvatuksesta luvuissa 2 ja 3.

Kolmas painopistealue: Ilmiöpohjainen oppiminen – ja sen soveltaminen korkeakoulutuksessa

Suomi on saanut huomiota ilmiöpohjaisen oppimisen edelläkävijänä, mutta tämä ei täysin pidä paikkaansa. Samankaltaisia ajatuksia löytyy myös muualta maailmasta (lue lisää tästä luvussa 13). Vaikka ilmiöpohjainen oppiminen nostettiin esiin perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, sen määritelmä on epäselvä ja tutkimusta aiheesta on vähän. Tästä syystä päätimme SveaSus-projektin tutkijoina tutkia ja kehittää ilmiöpohjaista oppimista

muun muassa tarkastelemalla kriittisesti olemassa olevia määritelmiä ja pyrkimällä asemoimaan itsemme suhteessa niihin. SveaSus-projektissa olemme hyödyntäneet sekä aiempia näkemyksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta Suomessa että etsineet uusia lähestymistapoja fenomenologisista näkökulmista. Olemme siis tutkineet pedagogiikkaa fenomenologian pohjalta ja ottaneet oppia muista maista, joissa ilmiöpohjaista opetusta on toteutettu.

SveaSus-projektissa ilmiöpohjainen oppimisprosessi on tapahtunut sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja opettajien välillä. Myös ulkopuoliset asiantuntijat ja toimijat ovat osallistuneet opetukseen. Lähtökohtana ovat olleet todellisuutta lähellä olevat kysymykset, jotka on voitu liittää opiskelijoiden aiempiin kokemuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lisäksi olemme etsineet vastauksia eettisiin ja eksistentiaalisiin kysymyksiin, jolloin pienet yksityiskohdat ovat avanneet suurempia ongelmanäkökulmia, samalla kun suuremmat kokonaisuudet ovat johtaneet tarkempaan tietoon. Ilmiöpohjainen oppiminen on ollut myös tapa tutkia maailmaa eri aikaperspektiiveistä, jolloin historia on tullut näkyväksi; nykyhetki on saanut tilaa ja tulevaisuus on nähty sellaisena, johon voi vaikuttaa jo tänään.

Projektissa olemme voineet kokeilla digitaalisia menetelmiä sekä kehollista ja taidepohjaista oppimista. Meillä on ollut mahdollisuus jakaa projektin tuottamia innovaatioita ja ideoita kollegoille ja tutkijoille Helsingin yliopistossa, mutta myös muille kohderyhmille, kuten opettajaopiskelijoille, toimiville opettajille, kansainvälisille kollegoille ja laajemmalle yleisölle.

SveaSus-projektiin kuului valinnaisen kurssin kehittäminen ja toteuttaminen kasvatustieteellisen tiedekunnan kandidaatti- ja maisteriohjelmissa. Ensimmäinen kurssi järjestettiin vuonna 2018 pilottikokeiluna ruotsinkielisille luokanopettajaopiskelijoille, ja se pidettiin Suomenlinnassa. Seuraavana vuonna kurssi hyväksyttiin osaksi tiedekunnan kaikille opiskelijoille avoimia valinnaisia kestävän kehityksen kursseja. Keväällä 2020 kurssi jouduttiin perumaan nopeasti syntyneen covid-19-tilanteen vuoksi. Sen jälkeen kurssi on tähän päivään mennessä järjestetty kerran etäopetuksena, kerran hybridimuodossa ja viimeksi, vuonna 2023, paikan päällä Suomenlinnassa. Opetus aikataulutettiin kolmen kokopäiväisen opetuspäivän ajaksi, joiden välillä oli useita viikkoja. Kurssipäivien välillä kurssi sisälsi myös useita työpajoja, joissa käytettiin liikettä, tanssia ja taidetta ilmaisukeinoina. Viiden opintopisteen laajuinen kurssi järjestettiin kolme kertaa eri pedagogisten suuntautumisvaihtoehtojen ja eri opintokielten opiskelijoille. Kurssi oli kaksikielinen (ruotsi/suomi tai ruotsi/englanti) ja sisälsi lisäksi paljon osuuksia kolmannella kielellä (suomi tai englanti). Se sisälsi teorialuentoja opettajankouluttajilta, tutkijoilta ja eri alojen asiantuntijoilta, joita vuorottelivat opiskelijoiden omat harjoitustehtävät, ilmiöpohjaisen oppimisen mukaisesti.

Ilmiöpohjaisessa oppimisen ollessa pedagogisena lähestymistapana oppimisprosessi alkaa usein siitä, että opiskelijat valitsevat tutkittavan ilmiön. Suomenlinnassa projektivuosien aikana kokeilimme kolmea eri vaihtoehtoa. Yhtenä vuonna ilmiöt arvottiin opiskelijaryhmille, ja ne oli muotoiltu kahteen osaan. Toisena vuonna opiskelijat saivat itse keksiä sopivia ilmiöitä, ja kolmantena vuonna he saattoivat joko ehdottaa itse ilmiöitä tai valita muutamasta valmiista vaihtoehdosta. Näin ilmiöt kattoivat vuosien varrella monia eri aiheita. Otsikoita olivat muun muassa ”Sanat ja valta”, ”Lapset ja rauha”, ”Valo ja varjo”, ”Marginalisoituminen luokkahuoneessa”, ”Suomenlinnan kummitus”, ”Sukupolvien rajat ylittävä vastuu” ja ”Maailmanperintö antroposeenissa”. Näiden otsikoiden pohjalta opiskelijat perehtyivät ilmiöön tekemällä ensin suunnitelman projektistaan. Seuraavaksi heillä oli mahdollisuus kulkea ympäri Suomenlinnaa ja tutkia ympäristöä, tutustua Suomenlinnan museoon, lukea kirjoja ja digitaalisia lähteitä sekä keskustella keskenään, opettajien ja muiden ihmisten kanssa, jotka olivat paikalla tai muualla. Lukeminen ja keskustelut saattoivat myös tapahtua digitaalisesti ja myös varsinaisten kokopäiväisten opetuspäivien ulkopuolella. Näin opiskelijoiden syventymistä ilmiöihin sisältyi monenlaisia keskusteluja. Aluksi opiskelijat kartoittivat ilmiön eri ulottuvuuksia ja tutkimismahdollisuuksia ja jatkoivat sitten yhteisillä pohdinnoilla, reflektoinnilla, suunnittelulla ja menetelmävalinnoilla. Keskusteluissa saattoi joskus syntyä erimielisyyksiä, ja opiskelijoiden piti löytää keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Jokainen kurssi päättyi seminaaripäivään, jossa opiskelijaryhmät esittelivät tutkittuja ilmiöitä ja miten ilmiöpohjaista oppimista voitaisiin käyttää konkreettisissa opetustilanteissa. Aikaa varattiin myös keskusteluille kurssista kokonaisuutena ja siitä, miten kurssilla opittua voisi hyödyntää tulevassa työssä pedagogina koulussa tai muualla yhteiskunnassa.

Opiskelijoille ilmiöiden tutkiminen merkitsi tiedon ja osaamisen hankkimista monin eri tavoin, kysymysten löytämistä ja ongelmien ratkaisemista sekä uuden ymmärryksen luomista eri näkökulmien ja kysymysten keskipisteessä. Ensimmäisenä pilottivuotena 2018 esitykset koostuivat siitä, että opiskelijat järjestivät opetuskokonaisuuden kuvitteelliselle koululuokalle, kun taas pandemiavuosina 2021 ja 2022 esitykset toteutettiin videokertomuksina, joissa myös ulkopuoliset henkilöt, kuten perheenjäsenet, osallistuivat joskus näyttelijöinä. Lopulta vuonna 2023 ilmiöt esiteltiin tekstien, taideteosten ja lyhyiden videoiden muodossa, jotka myös esitettiin näyttelyssä kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Ilmiöitä tutkiessaan opiskelijat eivät ainoastaan lisänneet tietämystään, vaan saivat myös monia uusia kokemuksia ja mahdollisuuksia sitoutua ilmiöön tunteellisesti ja koko kehollaan. Opettajat ja asiantuntijat tarjosivat teoreettista tietoa, tukea ja kannustusta sekä toimivat keskustelukumppaneina ja

pallotteluseinänä, kun opiskelijat pohtivat esimerkiksi menetelmiä ja sopivia tiedonlähteitä.

Opettajille osoittautui haastavaksi arvioida opiskelijoiden oppimista arvosanoilla. Työmenetelmät olivat luovia, ja niiden tavoitteena ei ollut tuottaa mitattavia tuloksia, vaan edistää opiskelijoiden kehitystä ja kasvua. Tämä kokemus osoittaa tarpeen tarkastella kriittisesti oppimistavoitteiden muotoilua ilmiöpohjaiseen oppimiseen perustuvassa opetuksessa.

Monikielisyys, oppiminen ja kestävä kehitys

Globalisaatio, muuttoliike ja digitaalinen viestintä ovat johtaneet siihen, että yhä useammat ihmiset käyttävät ja navigoivat useiden kielten välillä arjessaan. Samalla monikielisyys on aina ollut luonnollinen osa monia yhteiskuntia, vaikka sitä ei aina ole tunnustettu tai arvostettu samalla tavalla.

Suomen opetussuunnitelman perusteissa monikielisyys nähdään resurssina, ja kieli- ja tietotaidon kehittävä opetus korostetaan osana kaikkien opettajien vastuuta. Vastaava näkemys löytyy myös EU-tasolta (Euroopan unionin neuvosto, 2019). Ajankohtaiset tutkimukset osoittavat, että monet opettajat suhtautuvat myönteisesti kielitietoiseen opetukseen, mutta monikielisyyden systemaattinen integrointi luokkahuoneeseen edellyttää lisää konkreettista tukea ja koulutusta.

Opettajaopiskelijoille tämä tarkoittaa keskeistä haastetta: Kieli ja oppiminen ovat tiiviisti kytköksissä, mikä tarkoittaa, että kieli- ja tietotaidon kehittävät työskentelytavat ovat merkityksellisiä kaikille opettajille, riippumatta oppiaineesta. Oman kielen tai kielten tunnustaminen ja aktiivinen käyttäminen sekä kaikkien kielellisten resurssien kehittäminen tukevat oppimista ja identiteetin muodostumista. Opettajankoulutuksen tehtävänä on varustaa opettajaopiskelijat tiedolla, reflektoivalla asenteella ja käytännön työkaluilla.

Kielelliseen monimuotoisuuteen liittyvät kysymykset ovat läheisesti yhteydessä kestävään koulutukseen; käytännöt, jotka edistävät inklusiivista ja oikeudenmukaista koulua, jossa kielellinen monimuotoisuus tunnustetaan ja kielitaitoa kannustetaan, ovat osa kulttuurista kestävyyttä. Ilmiöpohjainen opetus voi olla tärkeässä roolissa tarjoamalla kontekstin, jossa oppija saa mahdollisuuden kohdata ja käyttää eri kieliä monipuolisten kysymysten tutkimisessa. Samalla maailmanperintöpedagogiikka voi tarjota historiallisia ja globaaleja näkökulmia kielten merkityksestä yhteiskunnassa.

Kestävässä ja inklusiivisessa koulutuksessa monikielisyys nähdään resurssina – sekä yksilön kehitykselle että yhteiskunnalle laajemmin. Kappale 14 kertoo lisää monikielisyyskasvatuksesta.

Yhteistyö yliopiston ja muiden tahojen välillä

SveaSus oli osallistava tutkimus- ja kehitysprojekti, jossa oli toimintatutkimuksen piirteitä. Osallistavassa opettajankoulutuksen tutkimuksessa tieto syntyy yhteistyössä käytännön toimijoiden ja tutkijoiden, kurssin opettajien ja opiskelijoiden välillä, jolloin kaikki kurssiin osallistuvat toimivat yhteistutkijoina. Osallistujien mukanaan tuomat kokemukset nousevat esiin tärkeinä osina tutkimusprosessia. Näin tutkimus saa myös vahvemman käytännön yhteyden, sillä tutkittavat kysymykset liittyvät suoraan opiskelijoiden ja opettajien käytännön kokemuksiin. SveaSus-projektissa teoriaa ja käytäntöä kehitettiin yhteistyössä useiden kumppaneiden kanssa. Tutkimus- ja kehitystyö tehtiin yhteistyössä yliopiston lehtoreiden, opiskelijoiden ja yliopiston ulkopuolisten kumppaneiden kanssa: Suomenlinnan hoitokunnan, Ehrensvärd-seuran ja Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seuran, ruotsinkielisen opettajankoulutuksen yhteistyökoulujen, erityisesti Mattlidens skolan, sekä Natur och Miljö -yhdistyksen kanssa. Lisäksi projektilla oli oma viiteryhmä, joka osallistui tutkimukseen ja levitti tietoa projektista omien viestintäkanaviensa kautta.

Projektiryhmä SveaSus

Projektiryhmään kuului alun perin seitsemän yliopiston lehtoria/tutkijaa, joilla oli erilainen aineellinen tausta ja opetusvastuu. Vuonna 2020 tiimiin liittyi vielä yksi yliopiston lehtori, jolloin ryhmän koko kasvoi kahdeksaan. Samana vuonna projekti sai tutkimusassistentin ja vuonna 2021 tutkijatohtorin ja tuntiopettajan taiteen alalta. Keväällä 2022 projektiin osallistui vieraileva tutkija Kanadasta. SveaSus oli myös yhteydessä muihin projekteihin ja hyödynsi useita eri alojen asiantuntijoita luennoitsijoina ja työpajojen vetäjinä kurssien aikana. Tiimin jäsenten erilaiset aineelliset taustat toivat mukanaan monipuolista aineosaamista, ja osallistujat opettivat usein yhdessä eri kokoonpanoissa.

Projektin ensimmäiset johtajat olivat yliopiston lehtorit *Lili-Ann Wolff*, joka on kestävän kehityksen koulutuksen, filosofian ja poikkitieteellisyyden ja luonnontieteiden didaktiikan asiantuntija, sekä *Pia Mikander*, jonka erityisosaaminen on historian ja yhteiskuntaopin didaktiikassa. Vuodesta 2019 alkaen Wolff otti yksin johtajuuden.

Yksi kolmesta kieliasiantuntijana toimineesta yliopistonlehtorista koko projektin ajan oli *Anna Slotte*, joka tuntee ruotsin kielen ja kirjallisuuden didaktiikan ja kielen kehityksen monikielisissä ympäristöissä. Slotte johti myös DIDIA-tutkimusprojektia, joka keskittyi didaktiseen kehitykseen kielirajat ylittävässä toiminnassa ja teki tiivistä yhteistyötä SveaSus:n kanssa. Myös yliopistonlehtori *Kirsi Wallinheimo*, joka on erikoistunut vieraiden kiel-

ten didaktiikkaan, edisti kielten osuutta monikielisessä SveaSus-projektissa. Wallinheimo oli myös tutkijana DIDIA-projektissa. Wallinheimo ja Mikander opettivat yhdessä opiskelijoita museopedagogiikassa SveaSus-kurssien puitteissa. Kolmas kielididaktiikkaan keskittynyt yliopistonlehtori oli Marjo Savijärvi, joka on suomen kielen didaktiikan asiantuntija ja myös DIDIA-projektin tutkija.

Filosofisesta ja yleisdidaktisesta näkökulmasta vastasi yliopistonlehtori Birgit Schaffar, joka kehitti projektin teoreettisia perusteita, kuten ilmiöpohjaista sivistys- ja oppimisnäkökulmaa, yhdessä Wolffin kanssa.

Yliopistonlehtori *Hannah Kaihovirta*, joka on erikoistunut esteettisten aineiden didaktiikkaan, vastasi taiteeseen perustuvan ilmiöpohjaisen teorian ja käytännön kehittämisestä sekä kestävien esteettisten oppimisprosessien suunnittelusta ja alkuvaiheen toteutuksesta projektissa. Vuonna 2021 projektiin liittyi toinen taiteellisesti osaava henkilö, *Kirsi Aarbakke*, kuvataideopettaja ja tohtorikoulutettava Lapin yliopistossa, joka on erikoistunut eurytmiaan (liiketaide, joka liittyy Waldorfpedagogiikkaan). Tanssiosuudesta vastasi koreografi ja tanssija *Veli Lehtovaara*, joka on väitöskirjatutkija Aalto-yliopistossa. Kurssin taidepohjaisista osioista neljäs henkilö oli *Andrew Morrish*, aktiivinen freelancer-taiteilija, opettaja ja improvisoija. Morrish asuu Australiassa, mutta ohjasi, kuten Lehtovaara, työpajoja SveaSus-kursseilla kolmen vuoden ajan. Lehtovaaran työpajat järjestettiin Suomenlinnan kallioilla, kun taas Morrish johti etäyhteyksien kautta liikuntaohjelmia opiskelijoille ja opettajille. Projektin loppuvaiheessa mukaan tuli tanssija ja väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistosta, *Paul Moerman* (asuu Ruotsissa).

Matemaattis-luonnontieteellisistä kurssiosioista vastasivat Wolffin lisäksi yliopistonlehtorit *Martina Aaltonen* (vuodesta 2020), joka on erikoistunut matematiikkaan, ja *Marco Barroca-Paccard*, joka on erikoistunut luonnontieteiden didaktiikkaan ja oli vierailevа tutkija Helsingin yliopistossa keväällä 2022. Barroca-Paccard, joka tuolloin oli yliopistonlehtori Québecin yliopistossa Kanadassa, toi projektiin tietonsa ekologiasta ja biodiversiteetistä.

Marianna Vivitsou toimi projektissa tutkijatohtorina vuosina 2021–2023 ja johti digitaalisen tarinankerronnan työpajoja kurssien puitteissa. Työpajoissa opiskelijat tekivät pienryhmissä lyhytelokuvia projektin yhteydessä. Tämä oli tärkeä opetusmuoto pandemiavuosina 2021 ja 2022.

Projektin ensimmäinen tutkimusavustaja oli *Wilhelm Blomberg* (syksystä 2020 kevääseen 2021). Blomberg oli hallintohenkilö ja kasvatustieteen opiskelija, mutta hän toi projektiin myös taiteellista asiantuntemustaan tanssijana, taiteilijana ja ympäristöaktivistina. Blombergin jälkeen *Emma Heikkilä* otti tutkimusavustajan tehtävän vastuulleen. Tuolloin hän oli kasvatustieteen opiskelija, ja projektin päättyessä hän oli väitöskirjatutkija Kasvatustieteelli-

sessä tiedekunnassa, ja hän oli erityisen kiinnostunut projektin käsittelemistä aiheista, kuten kestävyydestä ja ilmiöpohjaisesta oppimisesta.

Projektilla oli asiantunteva viiteryhmä, johon kuului neljä jäsentä. Ensimmäinen, joka osallistui myös kurssien opettamiseen, oli *Minna Hanhivaara*, tietopalvelusuunnittelija Suomenlinnan hoitokunnassa. *Ira Vihreälehto*, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seuran erityisasiantuntija ja historian opettaja, oli toinen viiteryhmän jäsen, joka toi mukanaan tietoa koulua, kulttuuriperintöopetusta ja historiaa koskevissa kysymyksissä. Kolmas jäsen oli *Mårten Björkgren*, akatemialehtori Åbo Akademissa, joka erikoistui uskonnonopetuksen didaktiikkaan. Björkgren toi pääasiassa kokemuksensa ainerajat ylittävän pedagogiikan kehittämisestä. Neljäs viiteryhmän jäsen oli *Hannele Cantell*, yliopistonlehtori Helsingin yliopiston maantieteen didaktiikassa ja oppikirjailija. Cantellin erityisosaaminen on ainerajat ylittävä opetus sekä globaalien kysymysten, kuten tasa-arvon, kestävyyden ja ilmastonmuutoksen oppiminen.

Natur och Miljö -yhdistys järjesti opetusta Suomenlinnassa Espoon Mattlidens skolan koululuokille. Tämän opetuksen suunnittelusta ja johtamisesta vastasivat kolme luontokoulun opettajaa: *Ida Berg*, *Linda Sointu* ja *Pia Bäckman*. SveaSus-projekti teki yhteistyötä myös Stavangerin yliopiston kanssa, erityisesti tutkijaryhmän Transforming Education: Towards a Sustainable Future kanssa, jonka johtoryhmän jäsenet, yliopistonlehtorit *Tuula Skarstein* ja *Frode Skarstein*, osallistuivat SveaSus:iin. Kaikkien näiden lisäksi projekti hyödynsi erikoisteemojen luennoitsijoita, kuten saunatuntija *Tuomas Toivosta* ja ympäristökasvattaja *Riitta Nykästä*. Tärkeitä henkilöitä projektissa olivat myös matkailuasiantuntija *Milla Öystilä* Suomenlinnan hoitokunnasta ja Ehrensvärd-seuran toiminnanjohtaja *Carita Wilenius Rantala*.

Kirjoittajien ja tekstien esittely

Kirja on jaettu kolmeen osaan, jotka kattavat luvut 2–15. Näiden kolmen keskeisen osan ulkopuolella ovat luvut 1, johdanto, ja 16, epilogi. Yksittäiset luvut ovat kirjoittaneet niin projektin jäsenet, projektin työntekijät kuin yhteistyökumppanit ja viiteryhmän jäsenet. Osa 1 koostuu viidestä luvusta, jotka antavat taustakuvan projektista, eli paikasta, jossa SveaSus-projekti ja sen kurssit toteutettiin. Näissä luvuissa esitellään joitakin projektin keskeisiä teorioita.

Johdannon jälkeisessä luvussa Minna Hanhivaara ja Carita Wileniuns-Rantala kertovat maailmanperintökohteesta Suomenlinnasta. Ira Vihreälehto jatkaa luvussa 3 ja esittelee kulttuuriperintöopetuksen käsitteen sekä antaa esimerkkejä siitä, miten tällainen opetus voi ilmetä Suomenlinnan kaltaisessa ympäristössä. Luku 4 on Lili-Ann Wolffin kirjoittama, ja siinä käsitellään kestävän kehityksen pedagogiikan toteuttamista korkeakoulutuksessa. Sen jäl-

keen seuraa projektin toisen kulmakiven, sivistyksen, esittely, jonka Birgit Schaffar kuvailee reflektoivan oppimispäiväkirjan muodossa luvussa 5. Osa 1 päättyy lukuun 6, jossa Emma Heikkilä hahmottelee kuvaa transformatiivisesta oppimisesta ja kertoo myös omasta transformatiivisesta oppimisprosessistaan projektin aikana.

Kirjan toinen osa on konkreettisin ja sisältää neljä lukua, joissa on esimerkkejä siitä, miten työskentelimme projektissa. Tämä osa alkaa luvusta 7, jossa Wilhelm Blomberg kuvaa, miten SveaSus-kurssia muokattiin ja mukautettiin pandemian aikana, kun Suomenlinnan ympäristöä ei voitu hyödyntää. Luvussa 8 Kirsi Aarbakke kertoo opetuksesta, jossa sekä oppilaat että opiskelijat pääsivät kokemaan Suomenlinnan taiteellisesta näkökulmasta. Luku 9 on Ida Bergin ja Linda Soinnun kirjoittama, ja se kuvaa, mitä tapahtui, kun koulu järjesti luontokoulupäivänsä Suomenlinnassa ja oppilaat osallistuivat projektiin. Luvussa 10 Frode Skarstein antaa esimerkkejä siitä, miten kestävyys voidaan asettaa keskiöön ajateltaessa yhteistä pohjoismaista ilmiötä ja kulttuuriperinnettä, nimittäin kesämökkiä. Luvun 11 keskiössä on luonnon monimuotoisuus. Tekstissä on fiktiivisempi sävy ja sen on kirjoittanut Riitta Nykänen.

Kirjan kolmas osa sisältää neljä arvostelijoiden tarkistamaa tieteellistä lukua. Ensimmäinen luku tässä osassa, luku 12, jatkaa osan 2 luvun 11 teemaa, nimittäin biodiversiteettiä. Luvun on kirjoittanut Marco Barroca-Paccard, joka tarjoaa perusteellisen luonnontieteellisen esityksen siitä, mitä biodiversiteetti tarkoittaa ja miksi sen suojeleminen on tärkeää. Seuraavaksi on luku 13, jonka ovat kirjoittaneet Lili-Ann Wolff ja Birgit Schaffar. Tämä luku vastaa kysymyksiin mitä, miten ja miksi SveaSus-projekti valitsi ilmiöpohjaisen pedagogisen lähestymistavan. Luvussa 14 Kirsi Wallinheimo, Anne-Maria Kuosa ja Anna Slotte keskustelevat siitä, miten opettajien yhteistyö ja monikielisyys voivat tuoda lisäarvoa oppimiskontekstiin, käyttäen SveaSus-projektia esimerkkinä. Viimeinen tieteellinen luku, luku 15, on Paul Moermanin kirjoittama. Tämä luku vie lukijan takaisin sekä tanssin maailmaan, jonka Blomberg esitteli luvussa 7, että taiteen maailmaan, josta Aarbakke kertoo luvussa 8. Luku kuvailee filosofisesti, miten tanssi toimii pedagogisessa kontekstissa. Koko kirja päättyy yhteenvetolukuun, jonka ovat kirjoittaneet kirjan kolme toimittajaa.

Toimittajina haluamme esittää suuret kiitokset kaikille osallistujille, jotka panoksellaan mahdollistivat SveaSus-projektin toteutumisen ja sen päätyminen kirjaksi. Erityiset kiitokset menevät yliopistonlehtoreille, tutkijoille, opiskelijoille, viiteryhmän jäsenille, hallintohenkilöille ja muille työntekijöille siitä, mitä olette tehneet SveaSusin hyväksi. Monet teistä uhmasivat sadetta, lunta ja voimakkaita tuulia matkustaaksenne Suomenlinnaan ja yhdessä luodaksenne uutta ymmärrystä ympäröivästä maailmasta kauniissa vanhoissa rakennuksissa ja upeassa luonnossa. Suuret kiitokset menevät myös Suomen-

linnan hoitokunnalle ja Ehrensvärd-seuralle siitä, että jaoitte kokemuksenne ja tietonne tästä paikasta ja avasitte portit Suomenlinnaan meille suurella vieraanvaraisuudella. Viimeiseksi mutta ei vähäisimpänä, haluamme kiittää HELSUS:ia (Helsingin yliopiston kestävyystieteen instituutti), joka uskoi projektiin ja myönsi sille alkurahoituksen, sekä Svenska kulturfondenia, ilman jota projekti olisi ollut mahdoton. Svenska kulturfondenin ansiosta pystyimme toteuttamaan projektin tarkoituksenmukaisella tavalla ja lopulta julkaisemaan tämän kirjan.

Luvun 14 kirjoittajat kiittävät Svenska Kulturfonden taloudellisesta tuesta, joka on suunnattu sekä Multilingual Didactics and Dialogs (DIDIA) että Hållbar Fenomenbaserad Världsarvsundervisning (SveaSus) -hankkeille.

Introduction

Sustainability, World Heritage, phenomenon-based learning and multilingualism are the central issues that are woven together in this book. The four themes are also the cornerstones of the research and development project entitled *Sustainable World Heritage Learning through a Phenomenon-based Approach* (SveaSus, 2017–2024), which forms the background to the book. In the book, we highlight insights from the collaboration within and around the many project topics. But above all, through the 16 contributions, both the scientifically reviewed chapters and the more general texts, we wish to contribute to an in-depth discussion about why and how the four areas are relevant in contemporary educational contexts.

The SveaSus Project: The Starting Point and the Location, the Suomenlinna World Heritage Site

The starting point was a World Heritage Site, Suomenlinna, an 18th-century fortress built on a few islands just outside the centre of Helsinki. On a winter's day, a group of researchers and teacher educators gathered to think about large entities, about teaching outside the campus, about collaboration with experts and units outside the university, about teacher education that surprises, challenges, and encourages more holistic and sustainable thinking and being. In the school's curriculum, interdisciplinary issues had become increasingly important, and we were driven by a desire to give the pedagogy students an experience of more holistically structured teaching, as a basis for further reflection in their development as teachers.

Conversations, meetings and applications eventually led to a research and development project, SveaSus. Furthermore, it led to a university course and to collaborations with many more people than expected, representing a fantastic breadth of areas. It also led to analyses, publications, and the development of methods to be used in teacher education. And now the results have resulted in a book.

The book had its starting point in a collaboration within Swedish-language teacher education at the University of Helsinki. The texts in the book are general and relevant to a broad target group, today and in the future. The book forms an entity that links learning, teacher education, sustainability, and the need for context. It addresses current challenges and potential opportunities when it comes to teaching and learning in a time characterised by major challenges and crises. To emphasise that the project was carried out in three languages,

the chapters in the book have also been written in three languages: Swedish, Finnish and English.

With sustainability as the focus, phenomenon-based learning as the method, and World Heritage as both the goal and the learning environment, SveaSus is a unique teaching and learning experiment that promotes the goals of the Finnish core curriculum. At a higher level, SveaSus relates to many of the United Nations' sustainable development goals (the SDGs) as they are formulated in Agenda 2030.

In what follows, we briefly introduce some of the central themes that the book chapters deal with in various ways. We begin with a presentation of the sustainability and sustainable development concepts. This is followed by a presentation of World Heritage Education, after which the concept of phenomenon-based learning is briefly discussed. The following section gives an overview of the research field of multilingualism before discussing opportunities for cooperation between universities and other bodies. The chapter concludes with a presentation, first of those who participated in the project, and then of the book authors and the chapters they wrote.

The First Focus Area: Sustainability

Through the SveaSus project, we wanted to be active in raising awareness of sustainability within the Swedish-speaking teacher education at the University of Helsinki. In recent decades, the sustainability and sustainable development concepts have received considerable attention on many levels. These concepts are used worldwide in politics, education, planning, and innovation, as well as in development activities of various kinds. As is the case with popular concepts, the definitions and interpretation options are almost endless. Interpretations are also often made in accordance with people's own interests, which arouses debate.

Sustainability is the concept that was first coined and has a meaning that differs slightly from sustainable development, even though both concepts are now used nearly as synonyms. According to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2012), the difference between the two concepts is that sustainability is a long-term goal towards a more sustainable world, while sustainable development involves various processes to achieve this goal. In short, sustainable development as a process is about humans living in a way that does not destroy the earth's resources, so that future generations, that is, those who have not yet been born, can also live a good life. Achieving the goal of sustainability could then be seen as a situation in which this process has become a general way of life, even though such a

goal is likely to be an impossible idea. Therefore, the goal becomes more of a dream or direction than a practical reality. A problem with the sustainable development concept is not only that it is something that is difficult for people to embrace, and therefore also difficult to realise, but also that the two words, sustainability and development, can be seen as opposites. A third problem that has led to debate in the context of sustainability, is that human welfare is often seen as more important than the wellbeing of other species, which is called an anthropocentric approach (*anthro* means human, i.e. the interest of humans is in focus).

Sustainability and sustainable development have been highlighted in countless political and non-political contexts by the United Nations (UN), NGOs, governments and other bodies and actors. The aim of the UN document, Agenda 2030, which was written in 2015, was to promote sustainable development through 17 primary goals and 169 interconnected targets. The realisation of these goals calls for local, regional and national societal goals and measures at many levels. Likewise, responsible individuals are needed who can act both as private individuals and in various roles in both the private and public sectors of society, not the least educators. Goal number 4 of the SDGs focuses specifically on education, but all other goals are also linked to education.

As the SveaSus research has showed (see more in Wolff et al., 2019a, 2019b), learning based on tangible phenomena at Suomenlinna – during the courses conducted there – could lead further into questions that concerned human existence and social community, as well as Finland's and the world's future. Topics like identity, equality, and sustainable natural resources emerged as central, even though the phenomena that were the starting point changed completely. The learning situations thus led the discussions to a new level. Chapter 4 of this book will delve into sustainability education in more detail.

The Second Focus Area: World Heritage Education

A World Heritage Site is a natural or cultural monument that has a unique value and that needs to be preserved as part of humanity's common heritage. World Heritage Sites can tell interesting stories about the history of the earth and humanity. These sites include large areas (e.g., a large natural area), certain isolated environments (e.g., old city districts) or individual objects (e.g., a church). The World Heritage Convention (Convention for the Protection of the World's Cultural and Natural Heritage, 1972) is one of UNESCO's governing instruments. It is an agreement that aims to ensure the protection of their Natural and Cultural Heritage Sites by all countries that have signed the convention. By 2025, seven World Heritage Sites have been established in

Finland, and Suomenlinna is one of them. The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage is a newer UNESCO instrument (2005), which highlights traditions, cultural diversity and people's participation in Cultural Heritage. The Finnish sauna tradition belongs with the intangible Cultural Heritage.

World Heritage Sites are seen as platforms where new methods can be developed and experimented with, and they demonstrate the importance of World Heritage for sustainability. World Heritage Education aims to make young people interested in both local and global Cultural Heritage. To promote people becoming involved in the protection of World and Cultural Heritage (see chapter 3), educational methods and materials are developed. World Heritage Sites have a time and place dimension that make them to common places for various eras and various cultures. In this way, World Heritage Sites unite local and global challenges. The political sustainability document Agenda 2030 emphasises World Heritage Sites as places that should promote sustainability. UNESCO is working to develop World Heritage Education, a topic that was not clearly included in teacher education at the University of Helsinki until those of us within the SveaSus project began to develop the theme as part of sustainability education. When World Heritage Sites become learning environments, it becomes clear how human actions, both in the past and today, affect sustainability in many ways. Much of what humans have done earlier and are doing today is unsustainable. World Heritage Sites can therefore also serve as places where people think about what the future might look like.

The Finnish curriculum framework from 2014 emphasises both sustainability issues and the promotion of a diverse cultural understanding, with one goal being for students to learn to value cultural heritage. However, there is not enough research on how teacher education can promote sustainability, or how teacher education can support World Heritage Education. During the courses we conducted as a part of the SveaSus project, and thus by taking the teaching to Suomenlinna, it was possible to highlight current social issues such as climate change and global injustice and set them in relation to a centuries-old cultural-historical background. It was also possible to expand the theme through a combination of numerous points of view and subject perspectives, such as history and social studies, multilingualism, biology, geography, mathematics, art and aesthetics, and through a holistic phenomenon-based approach (read more about this in chapters 2 and 3).

The Third Focus Area: Phenomenon-Based Learning – and its Application in Higher Education

Finland has been noted as the country that was the first to introduce phenomenon-based learning, but this is not entirely true. Similar ideas also exist elsewhere in the world (read more about this in chapter 13). Although phenomenon-based learning was highlighted in the 2014 core curriculum for basic education, the definition is unclear and research in the area has been sparse. Therefore, the researchers within the SveaSus project decided both to try to explore and develop the phenomenon of phenomenon-based learning, including to examine existing definitions critically and to try to position ourselves in relation to them. Within SveaSus, we have both taken on board how phenomenon-based learning has previously been viewed in Finland and sought new approaches based on phenomenological perspectives. We have therefore studied pedagogies based on phenomenology and taken part in experiences of teaching based on phenomenology from other countries.

In SveaSus, the phenomenon-based learning process has taken place in collaborations between students, and collaborations between students and teachers. External experts and other actors have also been involved in the teaching. The starting point has been real-life questions that can be linked to the students' previous experiences and interests. In addition, we sought answers to ethical and existential questions, so that small details have paved the way to larger problems, while large entities have led to more detailed knowledge. Phenomenon-based learning has also been a way to examine the world from various time perspectives, thus making history visible; what is taking place today has been given space and the future has been seen as something to have opinions about and influence already today.

Within the project, we have been able to experiment with digital methods as well as with body-based and art-based learning. We have had the opportunity to share the new innovations and ideas generated by the project with colleagues and researchers at the University of Helsinki, but also with other target groups, such as student teachers, practising teachers, international colleagues and the public.

The SveaSus project involved the development and implementation of an optional course within the bachelor's and master's programmes in education at the Faculty of Educational Sciences. The first course took place in 2018 and was organised as a pilot programme with Swedish-speaking class teacher students as participants. The course was located at Suomenlinna. The following year, the course was approved as part of the optional sustainability courses open to all students in the faculty. In spring 2020, the course had to be cancelled due to the rapid spread of COVID-19.

Since then, the course has been conducted once as a distance learning course, once in a hybrid form and most recently, in 2023, on site at Suomenlinna. The teaching was scheduled for three full days, with a few weeks between each day. Between the course days, the course programme also included several workshops using movement, dance and art as a means of expression. The five-credit course was held three times with students from various pedagogical study areas and with three languages of study. The course was bilingual (Swedish/Finnish or Swedish/English) and contained many parts in a third language (Finnish or English). The course included theoretical lectures by teacher educators, researchers and experts in various fields, interspersed with the students' own exercises, in accordance with phenomenon-based learning.

With phenomenon-based learning as a pedagogical approach, the learning process itself often begins with the students choosing a phenomenon to investigate. During the project years at Suomenlinna, we experimented with three options. One year, the phenomena, which were formulated in two parts, used a random draw to determine which phenomena would be chosen among the student groups. Another year, the students were allowed to come up with suitable phenomena themselves, and in the third year, they could either suggest their own or choose from a few ready-made alternatives. In this way, the phenomena came to include many topics over the years. The headings included "Word and Power", "Children and Peace", "Light and Shadow", "Marginalisation in the Classroom", "The Ghost of Suomenlinna", "Transgenerational Responsibility", and "World Heritage in the Anthropocene". Based on these headings, the students familiarised themselves with each phenomenon by first drawing up a plan for their project. This was followed by a session during which they could walk around Suomenlinna and explore the surroundings, become familiar with the Suomenlinna Museum, read books and digital sources, and talk to each other, the teachers, and other people who were either on site or elsewhere. The reading and conversations could also take place digitally and even outside the full day programme. In this way, the studies of the phenomena that the students delved into included many kinds of conversations. Initially, the students mapped the various dimensions and exploration possibilities of the phenomenon and then continued with joint deliberations, reflections, planning, and choice of methods. During the discussions, disagreements could sometimes arise, and the students needed to find methods to resolve the situation. Each course ended with a seminar day when the student groups presented the investigated phenomena and how phenomenon-based learning could be used in educational situations. Time was also given for discussions about the course as a whole and about how the lessons learned from the course could be used in the students' future professions as school educators or elsewhere in society.

For the students, studying the phenomena meant obtaining information and knowledge in many ways, finding questions and solving problems, and creating new understanding at the focal point between several perspectives and questions. During the first pilot year, 2018, the presentations consisted of the students organising a teaching unit for a fictional school class, while the presentations during the pandemic years of 2021 and 2022 took place in the form of video stories in which people outside the study groups, such as family members, sometimes acted as co-actors. Finally, in 2023, the phenomena were presented in the form of texts, artworks and short videos, which were also displayed during an exhibition at the Faculty of Educational Sciences.

While exploring the phenomena, the students not only increased their knowledge but also gained many new experiences and opportunities to engage with a phenomenon emotionally and physically. The teachers and experts contributed theoretical knowledge, support and encouragement, and acted as conversation partners and sounding boards when the students thought about, for example, methods and appropriate sources of knowledge.

For the teachers, it proved challenging to assess the students' learning with grades. The working methods were creative and did not strive for measurable results, but rather for the development and growth of the students. This experience points to the need to examine critically the formulation of learning objectives in teaching that is based on phenomenon-based learning.

Multilingualism, Learning, and Sustainable Development

Globalisation, migration and digital communication have contributed to more individuals than ever using and navigating between multiple languages in their everyday lives. At the same time, multilingualism has always been a natural part of many societies, even if it has not always been recognised or valued in the same way.

The Finnish curriculum framework sees multilingualism as a resource and emphasises language and knowledge-developing teaching as part of the responsibility of all teachers. A corresponding view is also found at the EU level (Council of the European Union, 2019). Current research shows that many teachers have a positive attitude about language-aware teaching, but also that more support and training are needed for the students to be able to integrate multilingualism in the classroom systematically.

For student teachers, this poses a central challenge: Language and learning are linked, which means that language and knowledge-developing working methods are relevant for all teachers, regardless of subject. Being affirmed in one's language(s) and being able to be active in one's use and to develop all

one's linguistic resources supports learning and identity formation. Teacher education tasks include equipping student teachers with knowledge, a reflective attitude and practical tools.

Issues related to linguistic diversity are linked to sustainable education; practices that contribute to an inclusive and equitable school where linguistic diversity is recognised, and language skills are encouraged as part of cultural sustainability. Phenomenon-based teaching can play an important role by offering a context in which learners can encounter and use many languages in their exploration of multifaceted issues. At the same time, World Heritage pedagogy can contribute with historical and global perspectives on the importance of languages in society. In sustainable and inclusive education, multilingualism is seen as a resource – both for the development of the individual, and for society at large. Chapter 14 deals especially with multilingual education.

Collaboration Between Universities and Other Bodies

SveaSus was a participatory research and development project with features of action research. In participatory teacher education research, knowledge is generated in collaboration between researchers, teachers on the course and students, so that everyone involved in the course acts as co-researchers. The experiences that the participants bring with them emerge as important parts of the research process. The research is thus also more practice-based, since the issues being explored are linked to the practical experiences of students and teachers. In the SveaSus project, theory and practice were developed through collaboration between several partners. The research and development work were carried out in collaboration between lecturers, students and partners outside the university: the Governing Body of Suomenlinna, the Ehrensvärd Society and the Association of Cultural Heritage Education in Finland, the Swedish-language teacher education partner schools, especially Mattliden's school, and the Finnish Society for Nature and Environment. In addition, the project had its own reference group, which participated in the research and disseminated information about the project through its communication channels.

The SveaSus Project Team

The project team initially included seven university lecturers/researchers with various subject backgrounds and teaching responsibilities. In 2020, the team was expanded with another lecturer, bringing the total to eight. In the same year, the project received a research assistant and in 2021, a post-doc researcher and a part-time art teacher. In spring 2022, the project had a visiting researcher from Canada. SveaSus also had contact with other projects and hired several experts in various fields as lecturers and workshop leaders during the courses. The team members' various subject backgrounds contributed to a diverse subject knowledge, and those who participated often taught together in various constellations.

The first leaders of the project were the university lecturers *Lili-Ann Wolff*, an expert in sustainability education, interdisciplinary studies, philosophy, and science didactics, and *Pia Mikander* with history and social studies education as her speciality. From 2019 onwards, Wolff assumed sole leadership.

One of the three university lecturers who provided language expertise throughout the project was *Anna Slotte*, with knowledge of Swedish and language education and language development in multilingual environments. Slotte also led the research project Multilingual Didactics and Dialogs (DIDIA) on didactic development in cross-linguistic activities. This project closely collaborated with SveaSus. University lecturer *Kirsi Wallinheimo*, who has specialised in foreign language didactics, also contributed to the language component of the multilingual SveaSus project, and she was one of the researchers in the DIDIA project. Together, Wallinheimo and Mikander taught museum pedagogy to the students, within the framework of the SveaSus courses. The third person who specialised in language didactics was university lecturer *Marjo Savijärvi*, an expert in Finnish didactics, and she was also a researcher in the DIDIA project.

The university lecturer *Birgit Schaffar* was responsible for the philosophical and general didactic perspective of the project. With Wolff, Schaffar developed the theoretical foundations of the project, such as the phenomenon-based education and learning perspective.

The university lecturer in aesthetics didactics, *Hannah Kaihovirta*, was responsible for art-informed phenomenon-based theory and practice, and the planning and initial implementation of sustainable aesthetic learning processes in the project. Another artistically knowledgeable person who joined the project in 2021 was *Kirsi Aarbakke*, a visual arts teacher and doctoral student at the University of Lapland and specialised in eurythmy (movement art within Waldorf education). The dance element was led by choreographer and dancer

Veli Lehtovaara, a doctoral student at Aalto University. The fourth person responsible for the visual and performing arts elements of the course was *Andrew Morrish*, active as a freelance artist, teacher and improviser. Morrish lives in Australia, but like Lehtovaara, led workshops at the SveaSus courses for three years. While Lehtovaara's workshops took place out on the cliffs of Suomenlinna, Morrish led movement programmes for students and teachers remotely. In the final stages of the project, dancer and doctoral student from the University of Jyväskylä, *Paul Moerman* (who lives in Sweden) came into the picture.

The mathematical-scientific course components were led by, in addition to Wolff, lecturers *Martina Aaltonen* (from 2020), who specialised in mathematics, and *Marco Barroca-Paccard*, who specialised in science education and was a visiting researcher at the University of Helsinki in spring 2022. Barroca-Paccard, who was then a lecturer at the University of Québec in Canada, contributed to the course with his knowledge of ecology and biodiversity.

From 2021 to 2022, *Marianna Vivitsou* was employed as a post-doc researcher in the project and led workshops in digital storytelling within the framework of the courses. The idea was that students in small groups made short films in connection with the project. This was especially an important form of teaching during the pandemic years of 2021 and 2022.

The project's first research assistant was *Wilhelm Blomberg* (from autumn 2020 to spring 2021). Blomberg was an administrator and a student of education, but he also contributed to the project with his artistic expertise as a dancer, artist and environmental activist. After Blomberg, *Emma Heikkilä* took over the administration. At the time, she was a student of education and when the project ended, she was a doctoral student at the Faculty of Education with a great interest in the issues that the project focused on, such as sustainability and phenomenon-based learning.

The project had an expert reference group consisting of four members. The first, who also participated as a teacher in the courses, was *Minna Hanhivaara*, information service designer of the Governing Body of Suomenlinna. *Ira Vihreälehto*, a specialist at the Finnish Cultural Heritage Society and a history teacher, contributed as the second reference group member with knowledge of issues related to schools, Cultural Heritage education and history. The third member was *Mårten Björkgren*, academic lecturer in religious education at Åbo Akademi University. Björkgren contributed primarily with his experience in developing interdisciplinary pedagogy. The fourth reference group member was *Hannele Cantell*, lecturer in geography education at the University of Helsinki and an eager textbook author. Cantell's specialty is interdisciplinary

education and learning about global issues, such as equality, sustainability, and climate change.

The Finnish Society for Nature and Environment arranged teaching at Suomenlinna for school classes from Mattliden's school in Espoo. This teaching was planned and led by the three nature school teachers *Ida Berg*, *Linda Sointu* and *Pia Bäckman*. The SveaSus project also collaborated with Stavanger University and the research group called Transforming Education: Towards a Sustainable Future. Their management team members, university lecturers *Tuula Skarstein* and *Frode Skarstein* participated in SveaSus. In addition to all the people listed above, the project also hired lecturers on special themes, such as the architect and sauna expert *Tuomas Toivonen*, and the environmental educator *Riitta Nykänen*. Important for the project were also tourism expert *Milla Öystilä* from the Suomenlinna Board of Trustees and *Carita Wilenius Rantala*, executive director of the Ehrensvärd Society.

Presentation of the Writers and the Texts

The book is divided into three parts comprising chapters 2–15, and outside the three central parts are chapter 1, the Introduction and chapter 16, the Epilogue. The individual chapters were written by project members, project employees as well as collaborators and reference group members. The five chapters that make up Part 1 provide a background picture of the project, that is, the place where the SveaSus project and its courses took place, and present some of the theories that supported the project. In the chapter that follows the introduction, Minna Hanhivaara and Carita Wileniuns-Rantala present the Suomenlinna World Heritage Site. Ira Vihreälehto takes over in chapter 3 and presents the concept of Cultural Heritage Education and gives examples of how this education can be expressed in an environment like Suomenlinna. Chapter 4 was written by Lili-Ann Wolff and discusses what it means to implement sustainability pedagogy in higher education. This is followed by a presentation of another cornerstone of the project, *Bildung*, which Birgit Schaffar describes in the form of a reflective learning diary in chapter 5. Part 1 concludes with chapter 6, in which Emma Heikkilä outlines a picture of transformative learning, but also of how it was to undergo a transformative learning process during the project.

The second part of the book is close to real life and contains four chapters that provide examples of how we worked within the project. This part begins with chapter 7, which is written by Wilhelm Blomberg and shows how the SveaSus course was reshaped and adapted in the pandemic situation, when it was not possible to use the Suomenlinna surroundings. In chapter 8, Kirsi Aarbakke describes teaching when both pupils and students could experience

Suomenlinna from an artistic perspective. Chapter 9 was written by Ida Berg and Linda Sointu and describes what happened when a school organised its nature school days at Suomenlinna and students from that school were involved in the project. In chapter 10, Frode Skarstein gives examples of how sustainability can be brought into focus when considering a common Nordic phenomenon and cultural tradition, namely the summer cottage. The focus of chapter 11 is biodiversity. The text has a literary tone and was written by Riitta Nykänen.

The third part of the book contains four peer-reviewed scientifically written chapters. The first chapter in this part, chapter 12, is a continuation of the theme in chapter 11 in Part 2, namely biodiversity. The chapter is written by Marco Barroca-Paccard, who gives a detailed scientific presentation of what the concept of biodiversity means and why biodiversity needs to be protected. This chapter is followed by chapter 13, which is written by Lili-Ann Wolff and Birgit Schaffar. Chapter 13 answers the questions what, how and why the SveaSus project chose a phenomenon-based pedagogical approach. In chapter 14, Kirsi Wallinheimo, Anne-Maria Kuosa and Anna Slotte discuss how teacher collaboration and multilingualism can add value to a learning context, using the SveaSus project as an example. The final scientific chapter, chapter 15, was written by Paul Moerman. This chapter takes the reader back partly to the world of dance that Blomberg introduced in chapter 7, and partly to the world of art in Aarbakke's chapter 8. The chapter describes philosophically how dance works in a pedagogical context. The entire book ends with a summary chapter written by the book's three editors.

As editors, we would like to express our sincere gratitude to all of you who contributed to the implementation of the SveaSus project, which has now resulted in a book. A special "thank you" goes to lecturers, researchers, students, reference group members, administrators and other employees for what you have done for SveaSus. Many of you braved rain, snow and strong winds to come to Suomenlinna and together create a new understanding of the world around in the beautiful old buildings and the majestic nature of Suomenlinna. A big thank you also goes to the Suomenlinna Management Board and the Ehrensvärd Society for sharing your experiences and knowledge of this place and with great hospitality, so to speak, opening the gates of Suomenlinna to us. Finally, we would like to thank the Helsinki University Institute of Sustainable Science (HELSUS) who believed in the project and granted the project start-up funds, and the Swedish Cultural Foundation in Finland, without which the project would have been impossible. Thanks to the Swedish Cultural Foundation in Finland, we were able to carry out the project appropriately and finally publish this concluding book.

The authors behind chapter 14 thank the Swedish Cultural Foundation in Finland for financial support directed at both the projects Multilingual Didactics and Dialogues (DIDIA) and Sustainable World Heritage Learning through a Phenomenon-based Approach (SveaSus).

Referenser / Lähdeluettelo / References

Council of the European Union (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03). *Official Journal of the European Union 5.6.2019* C189: 15–22. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)

OECD (2019). *Teaching in multicultural or multilingual settings | TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners | OECD iLibrary*. (n.d.). https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-in-multicultural-or-multilingual-settings_716a87df-en

Slotte, A., Kuosa, A-M., Heikkilä, E., Wallinheimo, K. & Ahlholm, M. (in review). *Linguistically responsive teaching in the crossfire. Teachers' perceptions on multilingualism in the context of two national languages.*

UNESCO. (2012) *Education for sustainable development: Sourcebook*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383

Wolff, L-A., Kaihovirta, H., Schaffar-Kronqvist, B., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Mikander, P., & Slotte, A. (2019a). Ilmiöoppiminen yhteistyönä Suomenlinnassa. In M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (Eds.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus. World Heritage and cultural education* (pp. 148–159). Rauman Normaalikoulu Teacher Training School.

Wolff, L-A., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Schaffar, B., Slotte, A., Mikander, P., & Kaihovirta, H. (2019b). Yhdessä oppimista ja arvopohdintaa opettajankoulutuksessa. In M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (Eds.), Ainedidaktisia tutkimuksia: *Arvot ja arviointi* (pp. 116-143). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. University of Helsinki.

Del | Osa | Part 1

Projektets kontext och byggstenar
Projektin konteksti ja tausta
The Project's Context and Building Blocks

2
Suomenlinna: Kivimuureista kodeiksi

Minna Hanhivaara & Carita Wilenius-Rantala

Suomenlinna on yli kolmen vuosisadan ajan toiminut turvana, kotina sekä kulttuurien ja tapojen kohtaamispaikkana. Linnoitusta ryhdyttiin rakentamaan vuonna 1748 suojaksi Venäjää vastaan Ruotsin hävittyä laajoja maa-alueita 1700-luvun alussa käydyissä Suuressa Pohjan sodassa ja Hattujen sodassa. Sen muurien ja sotalaivojen suojaan muodostui kaupunkimainen rakenne, missä asui Turun jälkeen eniten asukkaita Suomessa eli Ruotsin itäisessä osassa (*Östra rikshalvan*). Rakennushankkeena se oli aikansa suurimpia ja sen vaikutukset olivat suuret niin taloudellisesti, kulttuurisesti kuin puolustuksellisesti. 1800-luvulla linnoitus kehittyi edelleen venäläisenä tukikohtana ihmisten, uskontojen ja tapojen kohtaamispaikaksi, kun sotilaita ja kauppiaita muutti eri puolilta Venäjän suurta imperiumia Helsingin edustalla oleville saarille. Suomen itsenäisyyden aikana Suomenlinnassa on toiminut varuskunta ja edelleen se on koti yli 800 siviilille. Linnoitus on UNESCO:n maailmanperintökohde ja yksi Helsingin suosituimmista nähtävyyksistä ja tapahtumapaikoista.

Suomenlinnan monikerroksellinen menneisyys, sen luomat merkitykset asukkaille, kävijöille ja kaikille suomalaisille luo ainutlaatuisen kokonaisuuden. Tässä artikkelissa pohdimme, miten kulttuuriperintöä koetaan sen menneisyyden, rakennetun ympäristön ja omien kokemusten kautta. Kerrostumat luovat alati kehittyvän ja muuttuvan kudelman linnoituksen menneisyyden ja nykypäivän käyttötarkoituksista. Esittelemme Suomenlinnan eri kulttuurikerrostumat maailmaperintökohteen interpretaation, eli tulkinnan, avulla. Interpretaatio toimii hyvänä työkaluna sekä selkeyttämään kulttuuriperinnön esittelyä että luomaan merkitystä Suomenlinnan kävijöille.

Interpretaation avulla ymmärrystä

Opetushallituksen määrittelyn mukaan kulttuuriperintö on menneisyydestä perittyjä aineellisia ja aineettomia asioita tai käytäntöjä, jotka heijastavat ihmisten arvoja, uskomuksia, tietoja ja traditioita. Se on prosessi, johon sisältyy eri aikoina erilaisia arvoja ja merkityksiä ja niiden välittämistä eteenpäin. Kulttuuriperinnön esittely on aina tietoinen valinta, johon liittyy asioiden muistaminen ja ulkopuolelle jättäminen. Yhteisen kulttuuriperintömme

ja sen monimuotoisuuden esittely on tärkeä osa oman menneisyytemme ja identiteettimme rakentumista.

Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys aloitti vuonna 2020 interpretaatiohankkeen tavoitteena kehittää maailmanperintökohteiden yhteistä esittelyä. Interpretaation käsite lainattiin brittiläisestä kulttuurikohteiden tutkimuksesta etenkin Tilden Freemanin esittämänä. Sen tarkoituksena on tulkita kulttuuriperintöä ja antaa työkaluja kävijöiden ohjaamiseen, opettamiseen ja sitä kautta kulttuuriperintökohteen suojeluun tiedon lisäämisen avulla. Tässä hankkeessa Suomen maailmanperintökohteille luotiin omat interpretaation manuaalit, jotka sisältävät tietoa kohteen menneisyydestä ja nykypäivästä. Jokaisen kohteen pääviesti kiteytettiin yhteen selkeään lauseeseen, joka auttaa kävijöitä tulkitsemaan ja ymmärtämään paikan merkitystä. Materiaalia voivat käyttää kohteiden toimijat omien tuotteidensa kehittämiseen ja viestintään. Lopputulos on yhtenäinen ja johdonmukainen maailmanperintökohteen esittely. *Maailmanperintötoimijan käsikirja* valmistui vuonna 2024 (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry. (2024b).

Työ aloitettiin työpajassa, jossa kokoontuivat Suomenlinnan sekä Suomen maailmanperintökohteiden yhdistyksen asiantuntijat. Suomenlinnan merkitystä kuvaava pääteema muotoutui lukuisten keskustelujen pohjalta. Pääteemassa korostuu Suomenlinnan merkitys maailmanperintökohteena kaikille, jotka siellä vierailevat, asuvat tai työskentelevät. Interpretaatiotyön tavoitteena oli kertoa Suomenlinnan menneisyyden ja nykyajan linnoituksen pääkohdat ymmärrettävästi. Tavoitteena oli oppiminen ja parhaiten se saavutettaisiin kävijöiden tunteiden avulla.

Linnoitus mahdollistaa oppimisen kaikille kävijöille. Suomenlinnassa menneisyys on käsin kosketeltava ja maisemasta voi oppia havainnoimalla ja aistimalla. Suomenlinna on suojeltu kohde, jonka maan- ja vedenalaiset kerrostumat kätkevät jälkiä menneestä. Ajan kerrokset ovat aistein havaittavissa, käsin kosketeltavissa ja piilossa maaperässä. Kun Suomenlinnassa kääntää kasvimaata, nousee esiin nauloja, posliininpaloja ja lasinsirpaleita.

Seuraavaksi Suomenlinnan pääteema ja sitä syventävät alateemat käsitellään linnoituksen menneisyyden ja nykyisyyden rinnastusten avulla. Samalla pyrimme kuvailemaan aistien ja tuntemusten avulla havaittavia linnoituksen monia kerrostumia.



Ruutikellarit Suomenlinnassa. Kuvaaja: Dorit Salutskij

Rakastettu vierailukohde: Kävijät ja intressiryhmät

> *Suomenlinna on maailmanperintökohde, jossa kolmen vuosisadan aikana rakennettu merilinnoitus on uudessa käytössä omaleimaisena Helsingin kaupunginosana ja rakastettuna vierailukohteena.* (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry., 2024b, s. 18)

Rakastettu, sitä Suomenlinna selvästi on. Kävijäpalautteissa on huomattu, että moni kävijä palaa Suomenlinnaan kerta toisensa jälkeen. Se on kouluretkien ja yritysten virkistyspäivien kohde, josta on yhtä monta muistoa kuin kävijääkin. Interpretaatiotyötä tehtiin yhdessä muiden Suomen maailmanperintökohteiden kanssa. Metsähallituksen maailmanperintökoordinaattori Malin Henriksson Merenkurkusta muistutti, että interpretaatiota suunnitellessa on syytä ottaa eri kohderyhmät huomioon. Ne voidaan jakaa ryhmän luonteen mukaan senioreihin tai koululaisiin, ulkomailta saapuviin tai lähimatkailijoihin. Sama vierailija voi olla yhtä aikaa tai eri käyntikerroilla erilaisessa roolissa. Opettaja voi vierailla maailmanperintökohteessa luokkansa kanssa, mutta hän voi olla myös luonnosta innostunut ulkoilija tai maailmanperintöbongari. Vaihtuva rooli ja vierailun motiivi vaikuttaa siihen, kuinka kohdetta havainnoi. Esimerkiksi lastenrattaiden kanssa liikkuessaan kävijä etsii helppoa kävelyreittiä, kun kesäteatterin näytökseen suuntaava puolestaan etsii nopeinta reittiä perille. Vaikka interpretaatiotyön tuloksena luotiin raamit maailmanperintökohteen

esittelylle, on jokaisen sen kävijän tai asukkaan kokemus paikasta yhtä merkityksellinen ja arvokas.

Ensimmäinen kohde linnoitukseen saavuttaessa on lauttaranta, jossa entisaika ja nykypäivä kohtaavat toisensa. Vaaleanpunainen rantakasarmi vuodelta 1867 tervehtii saapujaa ja viereisellä saarella sijaitsevan Merisotakoulun rakennukset nousevat 1700-luvun muurin takaa. Suomenlinna on Suomen suosituimpia matkailukohteita, jossa vieraillaan ympäri vuoden. Se on elävä Helsingin kaupunginosa, jossa 800 asukkaan arki kohtaa eri maista saapuvat matkailijat. Lauttarannassa voi panna merkille kymmenet asukkaiden polkupyörät ja maitokärryt, sekä lautasta nousevat matkailijat, jotka ottavat valokuvia tai etsivät karttoja.

Monikerroksellinen rakennettu ympäristö

Ymmärtääkseen Suomenlinnan eri rakennettuja kerroksia on oltava jonkinlaista tietoa menneistä aikakausista. Silloin osaa tunnistaa ruotsalaisen kauden linnoitteet tai venäläisen kauden kasarmit ja erottaa nykyajan rakenteet historiallisista. Kerrokset ulottuvat myös sinne, minne silmä ei ensikatsomalla osu, sillä Suomenlinnaa ympäröivä vesialue kätkee alusten hylkyjä ja veteen painuneita rakenteita ja maaperän alla on arkeologisia kerrostumia. Tarkkasilmäinen huomaa kalliossa räjäytysten jäljet paikoista, joista graniittia on louhittu muurien rakentamiseen. Suomenlinnan *outstanding universal value*, eli määritelmä sen merkityksestä maailmanperintönä, painottaakin sen monikerroksellisuutta: “Suomenlinnan hyvin säilynyt sotilasarkkitehtuuri on tunnistettu osaksi maailmanperintöä. Kuuden linnoitetun saaren kerrostumat kertovat Ruotsin kuningaskunnan, Venäjän keisarikunnan ja Suomen tasavallan ajasta.” (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry., 2024b, s. 23)

Alue mitä ajattelemme Suomenlinnana, on laajempi kuin sen pääsaaret. Lauttarannassa kannattaa huomioida myös Lonnan saari, joka näkyy rannasta hyvin, mutta jonne liikennöidään ainoastaan kesällä. Lonna kuitenkin kuuluu Suomenlinnaan, kuten myös Särkän saari ja Pormestarinluodot. Linnoituksen alue on vaihdellut paljonkin eri aikoina: 1800-luvulla se oli laajimmillaan ja käsitti suuren alueen Helsingissä myös muualla kuin rannikolla.

Maailmanperintöalue kattaa Suomenlinnan pääsaaret. Lisäksi maailmanperintökohdetta ympäröi suoja-alue, johon Suomenlinnan kohdalla kuuluvat Vallisaari ja Kuninkaansaari, Lonna ja Santahamina sekä mantereella eteläisen Helsingin korttelit ulottuen lännessä aina Hernesaareen ja pohjoisessa yli Katajanokan Kruunuvuoren selälle ja Laajasaloon asti. Yhdessä alue luo linkin linnoituksen historiaan ja etenkin sen sijaintiin suojaisalla alueella.

Suomenlinna onkin aina ollut kiinteä osa helsinkiläisten suurmaisemaa. Alue on valtakunnallisesti merkittävää kulttuuriperintöä.

Monella helsinkiläisellä on Suomenlinnaan voimakas suhde ja paikkaan liittyvät kokemukset ja muistot vahvistavat sitä. Se voi olla muisto kauniista kesäpäivästä, syreenin tuoksusta tai muisto lapsuuden leikeistä. Joku on suorittanut linnoituksessa varusmiespalveluksen, toinen tehnyt kesätöitä, joku asunut linnoituksessa tai vieraillut siellä koululuokkansa kanssa. Jokainen Suomenlinnassa liikkuva tekee havaintoja ympäristöstä, kulttuurimaisemasta ja muista kohtaamistaan ihmisistä. Eri aikakausien rakennukset, linnoituslaitteet ja kasarmit sekä luonto limittyvät toisiinsa ja muodostavat ympäristön, joka on monille kävijöille rakas. Linnoitus tunnetaan erityisesti muureistaan ja niiden monet tehtävät ovat antaneet sille sen ainutlaatuisen luonteen. Linnoituksen bastionimuurit sekä rakentaminen ja käyttötarkoitus nostettiinkin Suomenlinnan interpretaatiossa tärkeiksi alateemoiksi.

Suomenlinna rakennettiin 1600- ja 1700-luvun alussa vallinneen bastionilinnoitusopin mukaan. Matalien pommitusta kestävien muurien avulla luotiin vankka järjestelmä, joka pystyi puolustautumaan kaikkiin suuntiin ja turvaamaan suuria joukkoja, laivaston ja valtavia varastoja suojaansa. Malli otettiin Ranskasta Sébastien Le Prestre de Vauban opeista, joita yhdistettiin pohjoismaisiin linnoitusteorioihin huomioiden täällä vallitsevat vaativat sääolosuhteet. Bastionijärjestelmä on rakennettu täydellisimpänä Kustaanmiekan ja Särkän linnoituksissa. Muurit on pystytetty luonnonkalliota mukaillen, ja ne suojaavat tärkeitä laivaväyliä sekä avomerelle että Helsingin suuntaan. Muurien sisälle rakennettiin holvattuja huoneita, kasematteja, joita käytettiin tykistöä varten, mutta myös varastoina ja asuinsuojina. 1800-luvulla kivisten muurien rinnalle rakennettiin hiekkavallituksia ja niiden uumeniin ruutivarastoja ja suojia. Monet ovatkin juhlineet häitään tai pitäneet kokouksia näissä entisissä linnoituslaitteissa. Osaan on jopa rakennettu asuntoja, käsityöläisten työpajoja ja eräästä kasematista löytyy kokonainen japanilainen teehuone.

Linnoituslaitteiden nimet, Höpken, Kunnia, Hyve, Hårleman ja monet muut, kertovat menneistä ajoista ja luovat rakennetun kulttuuriympäristön rinnalle aineettoman historian jatkumon 1700-luvulta eteenpäin. Linnoituksen rakentaminen on vastannut eri aikakausien poliittisiin, taloudellisiin, teknisiin ja kulttuurisiin haasteisiin 1700-luvulta tähän päivään, mikä näkyy rakennuskannan kerroksellisuutena. Suomenlinnan rakennuksia ja ympäristöä restauroidaan, pidetään kunnossa ja käytetään historiaa kunnioittaen, todetaan interpretaatiossa.

Telakan yhteisö

Suomenlinnan interpretaatiossa nostettiin tärkeäksi pääteemaksi sen historiallinen telakka: “Yhdellä maailman vanhimmista edelleen käytössä olevista allastelakoista korjataan nykyään perinnealuksia” (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry., 2024b, s. 27).

Suomenlinnan kuivatelakka sijaitsee linnoituksen saarten suojaamana. Se on merkittävä osa linnoituksen puolustusta ja sen toiminta on muokannut sekä itse linnoitusta että sen asukkaita kautta aikojen. Telakalla suunniteltiin ja rakennettiin uudenlainen laivasto Ruotsille 1700-luvun puolivälissä. Saaristolaivaston alukset edustivat uusinta laivanrakennustekniikkaa ja niiden rakentamisen ympärille muodostui monia uusia innovaatioita. 1800-luvulla telakka kuitenkin rapistui monissa onnettomuuksissa ja laivasto siirtyi Katajanokalle. Lopulta altaat modernisoitiin ja toisen maailmansodan jälkeen siellä toimi Valmetin laivatelakka. Tänään telakalla kunnostetaan perinnealuksia ja telakan suuresta hallista on tullut monien tapahtumien keskus.

Telakan työntekijät ovat eri aikoina luoneet linnoitussaarille aivan oman yhteisönsä. 1700-luvulla mestareita ja rakentajia saapui eri puolelta Eurooppaa, ja telakan eri työpajat ulottuivat myös muille saarille. Toisen maailmansodan jälkeen Valmetin työntekijät asuivat Suomenlinnan Länsi-Mustasaarella, ja telakka merkitsi heille työpaikkaa ja tiivistä työläisyhteisöä, joka on nykyään kadonnut. Nyt telakalle on muotoutunut uusi yhteisö perinteisiä käsitöitä taitavia laivanrakennusammattilaisia sekä heidän alustensa miehistöä. Kesäisin telakan reunalle kerääntyvät monet veneilijät vierassataman palveluiden ääreen. Suomenlinna koetaan sekä työn että merellisen vapaa-ajan kautta. Vuosina 2017–2019 *Elävä Suomenlinna. Yhteisöjen muuttuva kulttuuriperintö* -tutkimus kartoitti suomenlinnalaisten asukkaiden ja toimijoiden suhdetta muuttuvaan Suomenlinnaan ja Suomenlinnan julkisessa esittämisessä käytettävää kuvastoa. Tutkija Niina Naarminen totesi, että suomenlinnalaiset välittävät sukupolvelta toiselle telakkaa elävöittäviä kertomuksia erilaisine merkityksineen. Se on osa nykyistä elämää ja mennen muistelua. Hankkeen podcast-osioissa voi tutustua suomenlinnalaiseen elävään elämään.

Kulttuurimaisema ja saaristoluonto

> *Merellinen kulttuurimaisema on Suomenlinnassa esimerkiksi työstettyä peruskalliota ja linnoitusluonnon tulokaskasveja. Luontokokemus vaihtuu vuodenaikojen ja vuorokauden mukaan.* (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry., 2024b, s. 29)



Maisemakuva. Edessä ihminen tutkimassa kivimuureja. Kuvaaja: Anna Slotte

Iso osa Suomenlinnan kokemuksesta liittyy ympäröivään mereen. Lauttamatka vuoden kaikkina aikoina, mereltä tuleva tuuli, meren tuoksu ja talvella jäiden ääni. Tämä luontokokemus on tärkeä osa linnoitusta. Eri kaudet näkyvät linnoituslaitteissa sekä kasarmeissa, mutta myös luonnossa. Linnoitussaaret ovat ihmiskäden muovaamia ja tulokaskasvit, istutetut puut ja pensaat sekä puistoalueet kohtaavat Itämeren saaristoluonnon ja vaihtuvat vuodenajat. Tuuli puhaltaa mereltä ja sen voi aistia, tuntea ja haistaa. Talvikaudella linnoitus hiljenee jään saartaessa sen, kun taas kesällä lokkien huuto sekoittuu ihmisjoukon puheensorinaan. Kun katsoo paksuja lehmuksia ja rungostaan kiertyneitä syreenejä, voi arvata niiden nähneen lukuisia talvia ja kesiä. Aistia voi myös savun tuoksun tai nähdä majakan valon loisteen sumuisena iltana. Rantakasarmin kellon ääni tai lauttaportin kolahdus kertoo, että olemme Suomenlinnassa. Merilinnoituksen äänimaailma on monivivahteinen ja sitä on äänitetty kesällä 2020 Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry:n toimesta.

Elämää Suomenlinnassa eilen ja tänään: Elävä kaupunginosa

Linnoitusmuurit kätkevät suojiinsa elämää. Interpretaation keskiössä on elävän kaupunginosan tematiikka.

> *Linnoitus on aina ollut myös asuinpaikka. Nykyään Suomenlinnassa on muun muassa museoita, ravintoloita ja työhuoneita.* (Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry., 2024b, s. 33)

Paraatikentän laidalla kävijä kohtaa linnoituksen käytön ja merkityksen muutokset eri aikoina. Linnoituksen menneisyys kertoo varuskunnan elämästä ja arjesta. Venäläisellä kaudella kentällä harjoiteltiin paraateja ja äkseerausta. Varuskunnan arki ja juhlapyhät rytmittivät myös sen asukkaiden elämää. Suuri osa asukkaista liittyi jollain tavalla sotaväkeen ja väestö oli monikulttuurista Venäjän armeijan uskonnonvapauden ansiosta. Sotilaat perheineen ovat asuneet Suomenlinnassa nykypäivään asti. Perheet ovat saapuneet eri puolilta Eurooppaa ja Venäjää ja linnoituksella on puhuttu monia kieliä sekä tunnustettu eri uskontoja. Monelle suvulle ja perheelle linnoituksella onkin suuri merkitys useamman sukupolven ajalta.

Paraatikenttä on yhä aktiivisessa käytössä. Talvisin se jäädytetään luistinradaksi ja kesäisin siellä pelataan jalkapalloa ja järjestetään tapahtumia. Vieressä nousevan asuinrakennuksen seinässä on puolestaan muistolaatat suomalaisen varuskunnan esikunnasta. Kentän laidalla kohoava kirkko on aikanaan kertonut helsinkiläisille venäläisen varuskunnan voimasta. Sen ortodoksiset liekkikupoliset tornit purettiin 1920-luvun lopussa ja nyt luterilaiseksi muutetussa kirkon tornissa välkkyy majakan valo. Kesällä sen tornista kuuluu suomenlinnalaisten muusikoiden esittämä iltasoitto.

Suomenlinnassa usein vierailevana, linnoituksen asukkaana tai siellä työtä tekevänä voi olla erilainen näkemys siitä mikä siellä on merkittävää ja tärkeää. Asukas saattaa huomioida erilaisia asioita kuin kerran siellä vieraileva. Monet asiat arkipäiväistyvät, mutta saavat samalla syvyyttä ja moninaisia kerrostumia. Arjessa ei aina ehkä jaksa innostua lauttamatkasta, mutta samalla se saattaa vahvistaa asukkaiden yhteisöllisyyttä muiden asukkaiden kanssa jaettuna arkisena kokemuksena. Merkkipäivät ja elämänkaaren eri tapahtumat saavat linnoituksessa asuville oman yksilöllisen taustansa ja lisäävät saarten tarinoita 1700-luvulta tähän päivään.

Ennen kunnostustyön alkua 1970-luvulla rakennukset olivat huonokuntoisia, mutta tänään Suomenlinnan asunnoissa on nykyajan mukavuudet. Vielä 1980-luvulla Suomenlinnassa leijaili savun tuoksu, kun asunnot lämmitettiin polttopuulla ennen kaukolämpöön liittämistä. Tämän päivän suomenlinnalai-

sista joku muistaa vielä Linnanportin kahvilan tai vanhan kaupan. Nykyään monelle kesä merkitsee jazz-festivaaleja ja oman puutarhapalstan antimia. Asukkaiden arkea rytmittää sotilasperinteiden sijaan työ, lasten koulu tai harrastukset. Ympäröivä meri, luonto ja päivittäinen lauttaliikenne on kuitenkin yhteistä eri aikojen suomenlinnalaisille.



Ihminen astumassa Suureen linnanpihaan bastioni Höpkenin läpi. Kuvaaja: Dorit Salutskij

Lopuksi

Tulevaisuuden haasteet piilevät muuttuvassa maailmassa. Eurooppalaisessa Charter-kulttuuriperintöhankkeessa todetaan, että geopoliittiset- ja ilmastonmuutokset, digitaalinen murros, kiertotalous, koulutus ja sidosryhmätyöt luo tulevaisuudessa kulttuuriperintökohteiden vaalimiselle sekä haasteita että mahdollisuuksia. Jotta Suomenlinnan kaltaiset monikerrostukselliset kulttuurikohteet säilyvät kävijöilleen ja asukkailleen miellyttävinä kohteina, on ennen kaikkea kiinnitettävä huomio riittävään koulutukseen sekä perinteisten käsitaitojen, digitaalisen hallinnan ja ilmastomuutoksen luoman rakennuskannan heikkenemisen hoitoon. Meidän tulee myös tulevaisuudessa osata hoitaa kulttuuriperintöämme. Yhteistyö eri asiantuntijoiden, virastojen, mutta myös paikallisten asukkaiden välillä on ratkaisevan tärkeää. Tavoitteena on, että Suomenlinna on myös jatkossa monien vivahteiden alue, joka antaa kävijälleen merkityksiä niin omasta menneisyydestä kuin nykyisestä yksilöllisestä hyvin-

voinnista. Tämän saavuttamiseksi interpretaatiotyö on yksi osa linnoituksen merkityksen tulkitsemista kaikille sen käyttäjille.

Saimme osallistua SveaSus-kurssipäiviin Suomenlinnassa ja esitellä linnoitusta opiskelijoille. Ilmiöoppimisen keinot ja yhteinen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa avasivat uuden tavan katsoa tuttua maisemaa. On ollut tärkeä seurata, kuinka opiskelijat ovat havainnoineet Suomenlinnaa kehollisesti, kokemusten ja oivallusten kautta. Opiskelijat pohtivat töissään samanlaisia teemoja kuin mitä me olimme pohtineet interpretaatiohankkeessa. Pääasiaan nousi kehollinen kokemus – yksilöllinen kokemus maailmanperintökohteesta. Tästä kokemuksesta syntyy oppiminen, niin meille kuin kaikille Suomenlinnassa vieraileville.

Lähdeluettelo

Almevik, G., Drda-Kühn, K., Hannes, A., Lagerqvist, B., Marçal, E., Mignosa, A., O'Donovan, D., Riegler, K., & Roche, N. (2024). *Dynamics and future scenarios for the Cultural Heritage sector.* CHARTER Consortium. European Cultural Heritage Skills Alliance.

Eerikäinen, L. (Toim.). (2006). *Viaporista Suomenlinnaksi.* Multikustannus Oy.

Henriksson, M. & Carlemalm, A. (2020). *Interpretaatiosuunnitelma Korkearannikolle ja Merenkurkun saaristolle: Jääkaudesta ja maankohoamisesta viestiminen* (Käänn. M. Henriksson & A. Carlemalm). Västernorrlandin Lääninhallitus ja Metsähallitus Rannikon Luontopalvelu. https://highcoastkvarken.org/wp-content/uploads/Korkearannikko-Merenkurkun-saaristo-interpretaatiosuunnitelma.pdf

Opetushallitus (2024). *Mitä on kulttuuriperintö?* https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuuriperinto

Sipilä, P. (2007). *Suomenlinnan telakka ennen ja nyt.* Museovirasto.

Summanen, E. (2008). *Luonto linnoituksessa.* Museovirasto.

Suomenlinnan hoitokunta (2024). https://www.slhk.fi/suomenlinnan-hoito-ja-kayttosuunnitelma/nykytila/suoja-alue-ja-suurmaisema/

Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry. (2024a). *Blogi: interpretaatio — miten?* https://www.maailmanperinto.fi/2020/09/21/blogi-interpretaatiota-miten/

Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry. (2024b). *Maailmanperintötoimijan käsikirja: Suomen maailmanperintökohteiden interpretaatiosuunnitelma.*

Suomen maailmanperintökohteiden yhdistys ry. (2024c). *Äänimaailma Suomenlinnan merilinnoitus.* https://www.maailmanperinto.fi/kasvatus/aanimaailma-suomenlinnan-merilinnoitus/

Turun yliopisto (2024). *Elävä Suomenlinna-hanke.* https://elavasuomenlinna.wordpress.com/

3
Suomenlinnasta oppiminen kulttuuriperintökasvatuksen menetelmien avulla

Ira Vihreälehto

Perimme meitä edeltäneiltä sukupolvilta erilaisia tapoja ja traditioita, joita kutsutaan kulttuuriperinnöksi. Kulttuuriperintökasvatus tuo moninaisen perinteiden kirjon lasten ja nuorten ulottuville, jotta heidän kulttuuriset oikeutensa, osallisuutensa, ja määrittelyvaltansa voivat toteutua.

joittaja toimii Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran toiminnanjohtajana ja on ollut vuodesta 2015 alkaen seurassa erityisasiantuntijana. Seura on vuonna 2006 perustettu avoin kansalaisjärjestö, jonka tarkoituksena on tukea ja kehittää moninaisen suomalaisen kulttuuriperinnön oppimista ja vaalimista. Seura on asiantuntija-, vaikuttaja-, kehittäjä ja hankeorganisaatio, jonka tehtävänä on edistää kulttuuriperintö- ja kulttuuriympäristökasvatusta. Seura toimii paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti.

Tässä artikkelissa määritellään aluksi kulttuuriperinnön käsitettä, jonka jälkeen paneudutaan kulttuuriperintökasvatuksen, kulttuurisesti kestävän kasvatuksen, transformatiivisen oppimisen ja vaikean kulttuuriperinnön teemoihin. Artikkelin painopistealueeksi nostetaan aineellinen kulttuuriperintö, jota edustavat Suomessa esimerkiksi maailmanperintökohteet. Suomen vanhimman maailmanperintökohteen, Suomenlinnan, kautta tutustutaan käytännönläheisiin tapoihin oppia kulttuuriperinnöstä sekä määrittää ja välittää sitä eteenpäin. Näitä metodeja voi opettaja tai kasvattaja halutessaan ottaa omaan käyttöönsä soveltaen ja muokaten.

Mitä on kulttuuriperintö?

Aiempien sukupolvien erilaiset aineettomat ja aineelliset asiat ja tavat vaikuttavat monin tavoin ihmisten elämässä, ympäristössä, arjessa ja juhlassa. Nämä tavat ja asiat ovat kulttuuriperintöä, jota tulkitsemme, uudistamme ja välitämme eteenpäin tai hylkäämme ja unohdamme.

Kulttuuriperintö liittyy kaikkeen ympärillämme kaupungeissa ja taajamissa, luonnonmaisemissa ja arkeologisissa kohteissa. Se on kirjallisuutta, taidetta ja muistomerkkejä, se on esivanhemmilta opittuja taitoja ja tarinoita, joita kerromme, se on ruokaa, jota maistelemme, ja elokuvia, joita katselemme ja joista tunnistamme itsemme.

Kulttuuriperintöön voidaan ajatella kuuluvan kaksi eri osa-aluetta: aineellinen ja aineeton. Aineellinen kulttuuriperintö on käsin kosketettavaa materiaa, kun taas aineeton tuo usein tarinan aineen ympärille. Saunominen on esimerkki aineettomasta kulttuuriperinnöstä. Rakennus, kiuas tai edes kesämökin miljöö ei itsessään nostaa saunaa keskeiseksi suomalaiseksi kulttuuriperinnöksi, vaan saunomiseen liittyvät tavat, traditiot, sekä perinteen siirtyminen, uusintaminen ja eteenpäin vieminen ovat saunaperinteen aineeton perintöydin. Samanlainen esimerkki on vaikkapa karjalanpiirakka, aineellinen naposteltava ja perinneherkku, mutta itse kulttuuriperintö karjalanpiirakassa on ruiskuoritaikinan, pulikan, uunin ja riisipuuron yhdistäminen.

Kulttuuriperintö yhdistää rajojen sisällä ja niiden ulkopuolella, mutta sitä voidaan käyttää myös erottamaan ja toiseuttamaan, esimerkiksi nationalistisen tarinan rakentamisessa. Tuolloin osa yhteisöstä lasketaan kuuluvaksi kulttuuriperinnön sisälle ja osa sysätään ulos. Kulttuuriperintö on myös prosessimaista ja muuttuvaa: ihmiset uusintavat jatkuvasti kulttuuriaan ja ovat siinä luovia ja aktiivisia toimijoita. Omaksumme uusia perinteitä muista kulttuureista kuten halloweenin vieton, samalla kun otamme arkeemme mukaan melkein kadotettuja alueellisia traditioita, kuten hapanjuuresta leipomisen. Perinteet päivittyvät jatkuvasti, esimerkiksi You Tubesta löytyy mainion raikas, eloisa ja iloinen video New Yorkin Suomi-koulun virpomisesta, joka uudistaa pääsiäisperinteen reippaalla kansainvälisellä otteella[1].

Suomalainen kulttuuriperintö on sekä eurooppalaista että globaalia kulttuuriperintöä, ja ne kaikki sisältävät jaettuja arvoja, kulttuureja ja muistoja. Juuri kulttuuriperintö yhdistää itseensä maailman moninaisuuden. Kulttuuriperintö liittää yhteen niin sukupolvia kuin ihmisiä ympäri maailman, sillä se heijastaa ihmisten ja ideoiden sekoittumista ja liikkumista yli rajojen vuosisatojen ja vuosituhansien aikana. Omassa ja toisen kulttuuriperinnössä tunnistamme, rakennamme ja päivitämme identiteettiämme.

Uudessa kansallisessa kulttuuriperintöstrategiassa kulttuuriperintö määritetään yhteisöjen ja yksilöiden identiteettien rakentumista vahvistavan, yhdenvertaisuutta ja kulttuurista moninaisuutta arvostavan ja vuorovaikutukseen pohjautuvan yhteiskunnan keskeiseksi voimavaraksi. Strategian visiossa korostetaan kulttuuriperinnön merkitystä yhteiskunnan voimavarana ja ihmis-

1 https://www.youtube.com/watch?v=Nkvj12ixRUs

ten elämänlaadun parantajana: kulttuuriperintö toimii siltana ihmisten välillä ja tarjoaa ratkaisuja kestävän tulevaisuuden rakentamiselle.[2]

Olemme kaikki yhdistelmä erilaisia kulttuuriperintöjä, kuten Kulttuuriperintökasvatuksen seuran opettajien täydennyskoulutukseen osallistunut opettaja kiteyttää: “Ja myöskin niinkun sen ymmärtäminen, että me ollaan kaikki monikulttuurisia. Et meillä on kaikilla se, että me ei voida ajatella, et meidän repussa on samaa tavaraa.“



Ryhmä kokontumassa kulttuuriperintökasvatusretkeä varten. Kuvaaja: Ira Vihreälehto

2 Valtioneuvoston periaatepäätös kulttuuriperintöstrategiasta 2023–2030. 2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:7. Helsinki: Valtioneuvosto. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164637/VN_2023_7.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Mitä on kulttuuriperintökasvatus?

Yksi kulttuuriperintökasvatuksen haasteista on sen tunnistaminen. Ajatteleeko opettaja viedessään oppilaita liikuntatunnilla hiihtämään, että ollaan suomalaisen kulttuuriperinnön äärellä? Joskus kulttuuriperintö kuuluu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja tulee viedyksi eteenpäin kaikissa kouluissamme, mutta useimmiten kulttuuriperinnön jakajan täytyy pitää kulttuuriperintöä tärkeänä ja merkityksellisenä, jotta tulee välittäneeksi sitä eteenpäin.

Kulttuuriperintökasvatuksessa oppijoita rohkaistaan tutkimaan erilaisia aineellisia ja aineettomia tapoja ja asioita, jotka liittyvät heidän omaan koti- ja kulttuuritaustaansa. Omaan lähiympäristöön tutustumisen jälkeen painopisteen voi laajentaa kansallisen, eurooppalaisen ja maailman kulttuuriperinnön ymmärryksen, ilmiöiden ja erilaisten identiteettien tukemiseen ja vuoropuheluun. Nykyisessä kulttuurien moninaisuuden maailmassa eri kulttuuriperintöjen ymmärtämistä ja niihin liittyviä taitoja voidaan pitää kulttuurisensitiivisyytenä sekä yhteistyötaitoina, joita tarvitaan arjessa, kouluissa, työpaikoilla ja juhlatilanteissa. Kulttuurisen sensitiivisyyden lisääntyminen voi luoda turvallisemman ja hyväksyvämmän yhteiskunnan, jossa lapset ja nuoret tuntevat tulevansa nähdyksi. Tämä voi vähentää syrjintää ja kiusaamista.

Koulujen ja opettajien merkitys kulttuuriperinnön vahvistajina ja uudistajina on suuri. Kouluissa rakennetaan identiteettejä – niin kansallisia, yhteisöllisiä kuin yksilöllisiäkin. Identiteettien kautta myös kulttuuriperintö määrittyy ja uudistuu. Määrittämisvaltansa takia kouluilla on myös suuri vastuu. Opettajat voivat esimerkiksi tietoisesti luoda tilaa vaietuille äänille ja haastaa suppean nationalistisia tai stereotyyppisiä näkökulmia.

Kulttuuriperintökasvatuksen tarjoamat näkökulmat antavat osaltaan valmiuksia rakentaa yhteiskuntarauhaa ja kestävää tulevaisuutta. Samalla oppija saa esimerkiksi valmiuksia toimia kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä. Kukin meistä kokee ja tulkitsee ympäristöä omalla tavallaan, omista kulttuurisista lähtökohdistaan käsin ja omiin arvoihinsa nojaten.

Lasten ja nuorten näkökulman vahvistaminen on edellytys kulttuuriperinnön säilymiselle ja kehittymiselle – ajassa elävän, dynaamisen kulttuuriperinnön tunnistamiselle, ylisukupolviselle välittymiselle sekä tulevaisuuden kulttuuriperintötaitojen määrittelylle. On tärkeää tuoda lasten ja nuorten ääntä ¨ esiin dialogilla. Lapsille ja nuorille täytyy tarjota mahdollisuuksia osallistua kulttuuriperintöprosesseihin. Lapsilla ja nuorilla on oikeus osallistua, määrittää, tuottaa ja luoda uutta kulttuuriperintöä ¨.

Kulttuuriperintökasvatuksen aloittaminen on hankalaa, mutta lopettaminen lähes mahdotonta. Näin totesi kulttuuriperintökasvatuksen seuran koulutukseen osallistunut opettaja. Kun tunnistaa omaa ja toisen kulttuuriperintöä, on ”kulttuuriperinnön tutkaa” käytännössä mahdoton laittaa pois päältä.

Kulttuurisesti kestävä kasvatus

Kulttuuriperintökasvatus tukee kulttuurista osaamista – tietojen, taitojen ja asenteiden muodostumista – sekä kulttuurista osallisuutta ja kulttuuristen oikeuksien toteutumista. Kulttuuriperintökasvatus on kulttuurisesti kestävää kasvatusta ja moninaisuuden ymmärryksen vahvistamista. Saavutettavalla, merkityksellisellä ja ihmisoikeusperustaisella kulttuuriperinnöllä voi parhaimmillaan olla eri ihmisiä, väestöryhmiä, alueita ja maita yhdistävä ja sosiaalista koheesiota vahvistava voima.

Kulttuurisesti kestävän kasvatuksen tarkoituksena on tukea esimerkiksi lasten ja nuorten tasapainoisen kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja turvata heidän kulttuuristen oikeuksiensa toteutumista. Kulttuuriseen kestävyyteen kuuluu toisaalta kulttuuristen käytänteiden ylläpitäminen, toisaalta niiden muuttaminen ja kehittäminen. Kulttuurinen kestävyys on tärkeää myös ekologisen kestävyyden kannalta, vallitsevan ekologisen kriisin ratkaisemiseksi on ehdotettu myös, että meidän pitäisi muuttaa kulttuuriamme. Muutoksen yhtenä työkaluna on transformatiivinen oppiminen.

Transformatiivinen eli uudistava oppiminen pyrkii opettajan omaan tietoiseen muutokseen. Omien arvoasetelmien ja kenties pinttyneiden tapojen tiedostaminen mahdollistaa niiden muuttamisen. Transformatiivisen oppimisen ideana onkin ensiksi muuttua itse, jotta voi toimia muutoksen voimana ympäristössään ja työyhteisössään sekä esimerkkinä oppilailleen. Kulttuuriperintö tarjoaa niin vahvistettuja kuin vaiettuja arvoja, joiden kohtaaminen ja havainnointi mahdollisimman neutraalisti tarjoaa mahdollisuuden oman opetuksen transformatiivisen sisällön vahvistamiseen (lue lisää transformatiivisestä oppimisesta luvussa 6).

Kulttuuriperintökasvatuksen teemojen avulla luokassa voidaan pohtia myös ihmiskunnan tulevaisuutta ja maailmaa muuttavia kehityskulkuja, kuten alati uudistuvia mediaympäristöjä, teknologian kehitystä ja ilmastonmuutosta. Samalla voidaan pohtia, muuttuuko ihminen teknologioiden kehittyessä ja millaiset asiat tuntuvat säilyvän aikajanoista riippumatta.

Vaikea kulttuuriperintö

Kulttuuriperintö ei tarkoita ainoastaan ylpeyttä herättäviä tai ilolla muistettavia asioita. Se voi herättää myös pitkäikäisiä ikäviä tunteita tai negatiivisia mielikuvia, joiden läpikäyminen ja tunnustaminen kulttuuriperinnöksi on yhtä kaikki tärkeää. Tällöin puhutaan vaikeasta kulttuuriperinnöstä.

Vaikea kulttuuriperintö synnyttää positiivisten mielikuvien sijasta negatiivisesti värittyneitä mielikuvia. Esimerkiksi sotien tapahtumat ovat vaikeaa

kulttuuriperintöä. Vaikea kulttuuriperintö vaikuttaa meissä, vaikka siitä ei puhuttaisikaan museoiden näyttelyissä, oppikirjoissa tai mediassa. Sotatapahtumien erilaisten vaikutusten lisäksi Suomen pitkään vaiettua vaikeaa kulttuuriperintöä ovat esimerkiksi monien vähemmistöjen, kuten saamelaisten, inkeriläisten ja karjalaisten kohtalot. Myös esimerkiksi holokaustia tai Suomen sisällissodan tapahtumia käsiteltäessä ollaan vaikean kulttuuriperinnön äärellä.

Vaikea kulttuuriperintö on noussut kansainväliseen keskusteluun. Maailmalla leviävä Black Lives Matter -liikehdintä nostaa keskusteluun mustiin amerikkalaisiin kohdistuvaa syrjintää, kolonialismi tai vaikkapa Lenin-patsaiden cancelointi on osa vaikean kulttuuriperinnön tunnistamista ja sen käsittelyä.

Vaikean kulttuuriperinnön teemojen ymmärtäminen avaa oppilaille ihmisoikeuksien kehityksen kaarta sekä ihmisoikeusloukkauksien, kuten holokaustin, taustoja. Oppilaat ja opiskelijat voivat pohtia demokratiaa, rauhaa, globaalia oikeudenmukaisuutta ja kestävän tulevaisuuden rakentamista.

Kulttuuriperinnön suojeleminen

YK:n kasvatus- tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco ylläpitää luetteloita ihmiskunnan kulttuuriperinnöstä. Luetteloita tarvitaan, jotta kohteita nähdään ja niitä voidaan suojella. Esimerkiksi konfliktitilanteeseen voidaan varautua merkitsemällä kohteet, jotta vieraan vallan toimija ymmärtää kyseessä olevan kulttuuriperintökohteen. Toisaalta maailman erilaisista konfliktitilanteista Jugoslavian sisällissodan Mostarin sillan tai Ukrainan kirkkojen, monumenttien tai kirjastojen tuhoutuminen kertoo siitä, että kulttuuriperintökohde voikin suorastaan houkutella hävittäjän paikalle.

Suomen eduskunta hyväksyi vuonna 2017 kansainvälisen Faron yleissopimuksen, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena on vahvistaa kulttuuriperinnön, elämänlaadun, identiteetin ja kestävän kehityksen välistä yhteyttä yhteiskunnassa. Sopimuksen taustalla vaikuttaa YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Julistuksen mukaan yksilöillä ja yhteisöillä on oikeus hyötyä kulttuuriperinnöstä ja osallistua sen rikastuttamiseen. Oikeuteen liittyy myös velvollisuus kunnioittaa muiden kulttuuriperintöä. Haagin yleissopimuksessa todetaan, että yksittäisen kansakunnan kulttuuriomaisuuden tuhoutuminen ei ole vain kansallinen ongelma, vaan se koskee koko ihmiskuntaa. Valtioiden täytyy varautua jo rauhan aikana kulttuuriperinnön suojeluun ja tuoda sopimuksen sisältö kansalaisten tietoisuuteen.

Kulttuuriperintöä tuhoutuu jatkuvasti: sitä uhkaavat kulttuuriset ja poliittiset konfliktit, mutta myös luonnolliset prosessit, kuten eroosio ja ilmastonmuutos. Luovan tuhoamisen prosessissa kulttuuriperintöaines voi muuttua

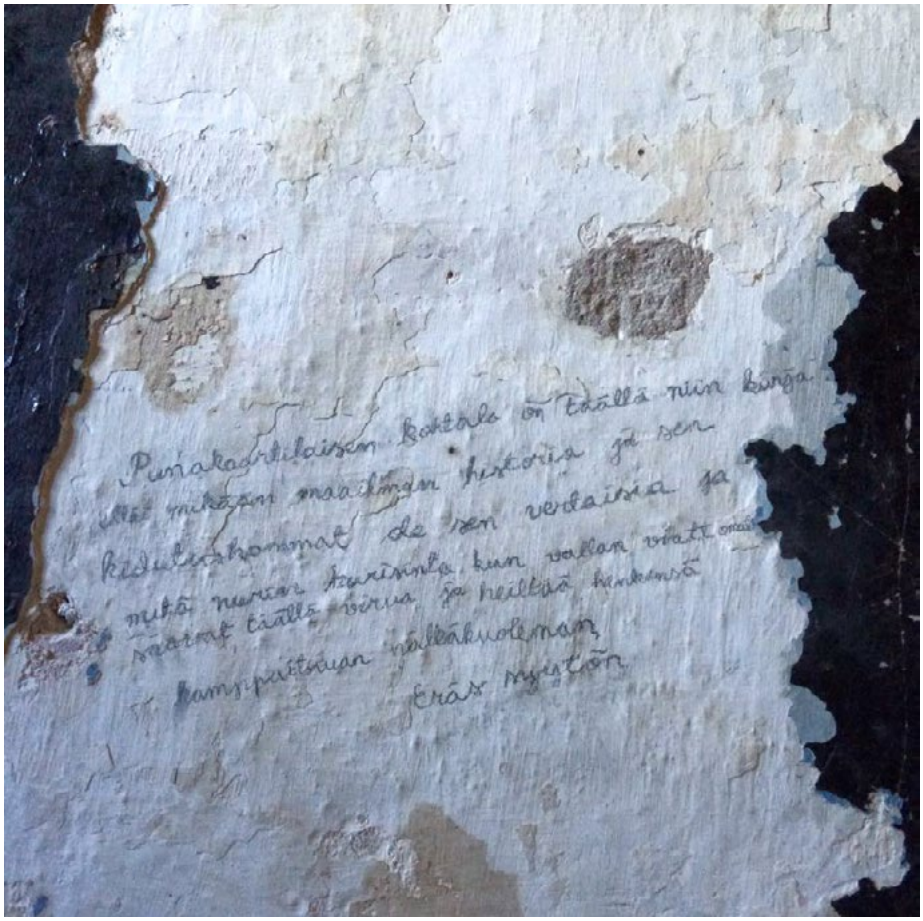
aineellisesta aineettomaksi, tai se voi muuttaa materiaalista olomuotoaan. Esimerkiksi Kristoffer Kolumbuksen patsasta Mexico Cityssä ollaan laajojen protestien jälkeen muokkaamassa alkuperäisamerikkalaiseksi naishahmoksi. Helsingissä puolestaan keskustellaan siitä, pitäisikö Lenin-puiston nimi vaihtaa. Halu ”kirjoittaa historiaa uusiksi”, kertookin siitä, miten merkitykselliseksi koetaan itseä lähellä olevat kulttuuriperinnön puistot, monumentit tai rakennukset, vaikka ne saatetaan mieltää vain menneisyyden kerroksiksi, joilla ei ole enää suhdetta nykypäivään.

Mitä on maailmanperintökasvatus?

Maailmanperintö tarkoittaa ainutlaatuista kulttuuri- ja luonnonperintöä, jota halutaan säilyttää tuleville sukupolville. Unesco voi nimetä paikan maailmanperintökohteeksi, jos sen katsotaan olevan poikkeuksellisen merkittävä todiste inhimillisestä luovuudesta, olemassa olevasta tai jo hävinneestä kulttuurista, tai se kertoo maapallon historian tärkeästä kehitysvaiheesta, tai on esimerkki käynnissä olevasta ekologisesta tai biologisesta muutoksesta. Unesco ylläpitää vuosittain täydentyvää maailmanperintökohteiden listaa, jolta voidaan myös poistaa kohteita, kuten Liverpoolin satama-alue siellä tehtyjen modernisointien vuoksi. Lisäksi voidaan kiinnittää huomio kohteen uhanalaisuuteen, jota on pohdittu esimerkiksi Vanhan Rauman kohdalla, kun alueen läheisyyteen on suunniteltu kauppakeskusta. Maailmanperintökohde voi edustaa myös vaikeaa kulttuuriperintöä, kuten Auschwitz-Birkenaun tuhoamisleiri Puolassa.

Suomenlinna on yksi Suomen seitsemästä maailmanperintökohteesta. Suomenlinna on kulttuuriperintökohde, jonka avulla tallennetaan myös koko maailman ainutlaatuista perintöä. Suomenlinnaa voidaan tutkia luonnonympäristönä, mutta myös historiallisten, kolonialististen ja globaalien suhteiden risteyskohtana.

Suomenlinna edustaa myös vaikeaa kulttuuriperintöä, sillä se on esimerkiksi toiminut vankilana koko historiansa ajan, asia, jota ei varmaan moni kesäinen piknik-vilttinsä nurmialueelle levittänyt kävijä tule miettineeksi. Suomenlinna rakennettiin Ruotsin vallan aikana, eivätkä kaikki työhön osallistuneet tuhannet työmiehet olleet vapaaehtoisia, sillä rakennusoperaatiota johtanut tykistöupseeri August Ehrensvärd valitteli työmiesten karkaamisia. Sotilaslinnoituksessa toimi luonnollisesti vankila niin Ruotsin, kuin Venäjänkin vallan aikana ja Suomen itsenäistyttyä punavankien vankileiri. Suomenlinnassa toimii tänä päivänäkin vankila.



Suomenlinnan vankilasellin seinäkirjoitus. Kuvaaja: Ira Vihreälehto

Ideoita maailmanperintökasvatuksen Suomenlinnasta

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura on toiminut Suomenlinnassa monenlaisten hankkeiden ja oppimisprojektien myötä. Suomenlinna tarjoaa kulttuuriperintökasvatukselle rikkaan ja monipuolisen ympäristön, jossa on ollut luontevaa toteuttaa erilaisia pedagogisia malleja.

Seura on ensinnäkin toteuttanut Suomenlinnassa ja muissakin maailmanperintökohteissa videohankkeita, joissa nuoret ovat itse valinneet, mitä he haluavat itselleen läheisestä maailmanperintökohteesta kertoa.

Seura on vetänyt erilaisille ryhmille myös kävelyharjoitteita Suomenlinnassa, jossa on eläydytty nykyisyyden, menneisyyden ja tulevaisuuden tunnelmiin ja purettu havaintoja ja tuntemuksia yhdessä.

Suomenlinna on tarjonnut erinomaisen miljöön myös aikamatkoille. Ohjatussa aikamatkassa oppijat eläytyvät menneisyyden rooleihin ja tehdyt huomiot ja oivallukset jaetaan lopuksi yhteisesti.

Seura on myös toteuttanut yhdessä Maailmanperintökohteiden yhdistyksen kanssa kaikille avoimen ja maksuttoman oppimateriaalisivuston, jossa on vinkkejä ja ideoita opetukseen ja maailmanperintökasvatukseen. Alla on muutamia esimerkkejä siitä.

ESIMERKKI 1. Videoita Suomenlinnasta

Vuonna 2018 toteutetussa videohankkeessa, rohkaistiin koululaisia suunnittelemaan, käsikirjoittamaan ja kuvaamaan videoita Suomenlinnasta: minkä tarinan he siitä haluaisivat kertoa?

Tarinoita Suomenlinnasta -videolla 5. ja 6. luokkalaiset kertovat parhaat tarinansa maailmanperintökohteesta. Video toteutettiin osana Osallisuutta ja yhteisöllisyyttä maailmanperintökasvatukseen -hanketta, jota rahoitti Museovirasto.

Suomenlinnan videolla seikkaillaan historian ja huhupuheiden välimaastossa maailmanperintökohteessa. Koululaiset ideoivat, käsikirjoittivat, esiintyivät, kuvasivat ja äänittivät videon itse. Ideoita erilaisiin videoihin syntyi runsaasti. Käsikirjoittaminen hoidettiin oppitunnilla, minkä jälkeen yksi kokonainen koulupäivä oli varattu kuvaamiselle ja äänittämiselle.

Kulttuuriyhdistämö Interkultin ohjaajat toivat hankkeeseen videotyöskentelemisen ammattiosaamista. Oppilaat kiittivätkin jälkikäteen erityisesti sitä, että pääsivät työskentelemään oikeilla välineillä ja ammattilaisten johdolla. ”Tuntui ihan kuin oltaisiin tekemässä oikeaa elokuvaa”, kommentoitiin, ja niinhän sitä oikeastaan oltiinkin. Videopajapäivän aikana sai kuulemma myös hyvän käsityksen siitä, minkälaista voisi olla työskennellä elokuva-alalla.

Oppilaat saivat kiitosta innostuneisuudestaan, loistavista käsikirjoituksistaan ja työskentelystään. He ymmärsivät hyvin tarinallisen kerronnan päälle ja keksivät helposti, minkälaista kuvitusta käsikirjoitus kaipaa. Moni rohkaistui myös esiintymään kameralle.

Osallistava metodi tuotti myös hienoa vaikuttavuutta: eräässä videossa nuoret jalkapalloilijat kertovat jalkapalloperinteen historiasta saarella, mainiten samalla maaliverkon huonosta tilanteesta ”Suomenlinnan hoitokunnalle”. Nuoret, jotka siis saavat mahdollisuuden käyttää ääntään ja tulla kuulluksi, käyttävät sen itselle tärkeän asian edistä-

miseen ja samalla historian dokumentointiin tallentaen alkuperäiskokijoiden tietoa.

Osallistavat videohankkeet maailmanperintökohteista vahvistavat yhteisöllisyyttä ja nostavat sellaisia näkökulmia tietoisuuteen, joiden kautta muistimme, historiamme ja nykyisyytemme päivittyy ja määrittyy. Usein asiantuntijat määrittelevät mikä on maailmanperintöä, mutta halusimme nostaa esiin nuorten näkökulman ja mahdollistaa heidän toimijuuttaan luoden tilaa kenties vaietuille äänille ja haastaa stereotyyppisiä näkökulmia.

ESIMERKKI 2. Kävelyharjoite Suomenlinnassa

Kävelykutsu on toiminut erinomaisesti Suomenlinnan ympäristössä ja olemme teettäneet sitä opettajien lisäksi maailmanperintökohteeseen vapaaehtoistyövoimaksi tulleilla kansainvälisillä opiskelijoilla. Samanlaista kävelyharjoitetta voi toteuttaa muissakin ympäristöissä ja kohteissa, sekä myös etänä, niin että alkuvaiheen ohjeistus ja loppuvaiheen purku suoritetaan yhdessä esimerkiksi videokokouksessa. Jokainen suorittaa samanaikaisesti ja itsenäisesti itse tehtävän.

Itse tehtävä alkaa ryhmän kokoontumisella ja päättyy siihen, että ryhmä palaa uudelleen samaan paikkaan. Opettaja määrittelee alueen, johon kävelijät voivat tutustua, ja tehtävä alkaa.

Alussa opettaja selittää oppilaille harjoituksen tavoitteen eli hiljaisen, läsnäolevan kävelyn, jonka aikana he tiedostavat ympäristön ja suhteensa siihen katsomalla, kuuntelemalla, haistamalla ja koskettamalla. Opettaja pyytää oppilaita käyttämään kaikkia aistejaan: kuuntelemaan erilaisia ääniä, haistamaan ilmaa ja paikkaa, koskettaa näkemäänsä ja niin edelleen. Opettaja pyytää oppilaita etsimään valitulta alueelta hiljaisen paikan, jossa he tekevät aistikävelyä, ja selittää, että tehtävä suoritetaan hiljaa ja yksin. Jos oppilaat näkevät muita kävellessään, heidän ei pidä kiinnittää heihin huomiota tai puhua heille.

Kävely nykyhetkessä: Opettaja neuvoo oppilaita kävelemään nykyajassa 10 minuuttia, käyttämään aistejaan ja tekemään muistiinpanoja, ottamaan valokuvan tai äänittämään ääniä jostain, joka muistuttaa heitä nykyhetkestä.

Apukysymykset: Mitä näet ympärilläsi? Mitä et näe? Miltä ruoho näyttää muurahaisen näkökulmasta? Entä lintuperspektiivistä katsottuna? Mitä kuulet? Miltä tämä paikka tuntuu juuri nyt?

Kävely menneisyydessä: 10 minuutin kuluttua opettaja pyytää oppilaita kävelemään (konkreettisesti) takaperin muutamia askelia menneisyyteen ja hakemaan yhteyttä historiaan 10 minuutin ajan. Opettaja muistuttaa oppilaita käyttämään aistejaan ja tekemään muistiinpanoja, ottamaan valokuvia tai keräämään ääniä jostain, joka muistuttaa heitä menneisyydestä. Vanhempia oppilaita opettaja voi myös kehottaa kuvittelemaan paikka tiettynä historiallisena aikana, kuten kivikaudella tai toisen maailman sodan aikana. Nuoremmat oppilaat puolestaan voivat kuvitella paikan silloin, kun heidän isovanhempansa tai vanhempansa olivat lapsia.

Apukysymykset: Miltä tämä paikka näytti 100 vuotta sitten? Mikä on vanhinta mitä näen? Miltä täällä tuoksui? Entä millaisia ääniä kuului? Millaisia ihmisiä täällä tuolloin eli, millaisia eläimiä? Olivatko tiet samoilla paikoilla? Jos tapaisin ihmisen sadan vuoden takaa, mitä kysyisin häneltä? Mitä hän kysyisi minulta? Mitä kysyisin esivanhemmaltani?

Kävely tulevaisuudessa: 10 minuutin kuluttua opettaja pyytää oppilaita hyppäämään tulevaisuuteen (hyppää konkreettisesti) ja pohtimaan miltä tämä paikka näyttää vuonna 2124. Opettaja muistuttaa oppilaita käyttämään aistejaan ja tekemään muistiinpanoja, ottamaan valokuvia tai nauhoittamaan ääniä.

Apukysymykset: Millaisia ihmisiä täällä silloin on? Mikä on muuttunut? Mitä tästä paikasta on jäljellä? Jos tapaisin täällä lapsenlapseni 100 vuoden päässä, mistä kertoisin hänelle? (Vrt. luku 9.)

Kun oppilaat ovat suorittaneet kaikki kävelyt eli 3 x 10 min, he palaavat sovittuun lähtöpisteeseen.

Kävelyharjoitus puretaan yhdessä keskustellen paikan päällä tai luokkahuoneessa. Jokainen kommentoi kokemustaan ja havaintojaan vuorollaan. Jos ryhmä on suuri, voidaan jakautua pienempiin ryhmiin, joissa jokainen vuorollaan kertoo omasta kokemuksestaan haluamansa

asiat. Oppilaat voivat myös jakaa valokuvansa ja/tai äänimaisemaansa opettajalle, jolloin niitä voidaan katsoa yhdessä isommalta näytöltä tai kuunnella kaiuttimista. Kävelykutsusta voidaan tehdä myös laajempi projekti, jossa oppilaat kokoavat yhteen ennen vierailua tekemänsä taustatyön, kokemuksensa kävelystä ja ottamansa valokuvat.

Kävelyharjoitteen jälkeen kohtaamispaikalle saapuu yleensä rauhallisia, mietteissään olevia ihmisiä. Joskus osallistujille on haastavinta ollut läsnä olevan kävelyn osuus. Oppija on kuvannut esimerkiksi, että on koko ajan tehnyt mieli vilkuilla kännykkää ja on ollut vaikeutta keskittää mieli vain tähän hetkeen!". Osalle kävelijöistä tehtävän viimeinen osuus ja visio tulevaisuudesta on ollut ahdistava kokemus, mieleen on noussut huoli siitä, mitä meistä lopulta jää jäljelle ja miten kaikki kaunis kuitenkin puretaan. Nuoremmat oppilaat kertovat usein näkevänsä tulevaisuudessa lentäviä autoja ja pilvenpiirtäjiä. Opettajat pohtivat usein pitkään sitä, miten kaupunkikuva muuttuu ja saadaanko ilmastonmuutosta kuriin. Joskus harjoitteen suorittanut kertoo, "ettei ole vuosiin rentoutunut niin täydellisesti". Moni on kulkenut kävelyn läpi myös "mielikuvitusystävän kanssa".

ESIMERKKI 3. Aikamatka Suomenlinnaan

Olemme toteuttaneet Aikamatkan Suomenlinnaan esimerkiksi Pohjanmaan lastenkulttuuriverkostossa kymmeniä Aikamatkoja vetäneen Annina Ylikosken johdolla. Tässä työtavassa matka aloitetaan tarinalla, jota voidaan ennalta muokata tilanteen mukaan ja ideaalitapauksessa mukana on myös joitakin asusteita, jotka auttavat osallistujia eläytymään rooleihinsa: esimerkiksi huiveja, hattuja, takkeja ja esiliinoja.

Aikamatkalla saa eläytyä niin paljon tai vähän kun tuntuu, mutta kun esimerkiksi siirrytään vuoteen 1917, ei enää tiedetä mitä on tapahtunut lokakuun 1917 jälkeen. Osallistujat eivät siis voi keskustella mitä sisällissodassa tapahtui, koska se ei ole vielä tapahtunut. Mutta sodan uhan voi tietysti nostaa esiin.

Aikamatkalla, joka toteutettiin Suomenlinnassa 2020 kerrottiin osallistujille aluksi seuraava taustatarina: "Elämme vuotta 1917. Ensimmäinen maailmansota on käynnissä Euroopassa. Myös Suomessa kuohuu. Olemme osa Venäjää, joka on vallankumouksen kourissa. Itsenäinen Suomi siintää monen suomalaisen mielessä, mutta miten se toteutetaan,

siitä ollaan eri mieltä. Tsaari on syösty vallasta ja Leninin johtamat bolsevikit ovat ottaneet vallan. Tämän seurauksena Suomessa on poliittinen, taloudellinen ja sotilaallinen kriisi. Venäjäkin on sekasortoisessa tilassa ja maailmansodan takia Suomessa vallitsee lisäksi elintarvikekriisi, joka pahenee syksyllä 1917. Taloudellisen tilanteen ja elintarvikepulan takia työläiset ja porvarit ottavat yhteen ympäri Suomea. Helmikuun vallankumouksen jälkeen Suomessa ei ole poliisia tai armeijaa, joka voisi rauhoittaa tilannetta. Suomessa on Venäjän keisarin sotilaita, mutta ilman johtajaa. Tässä tilanteessa työläiset perustavat omia aseellisia joukkoja, punakaarteja. Vastaavasti porvarit ja tilalliset perustavat omia aseellisia joukkojaan, suojeluskuntia (valkokaarteja). Molemmat puolet pelkäävät, että toinen osapuoli aloittaa sodan ja siksi varustaudutaan kiivaasti.

Nyt eletään lokakuuta 1917. Suomenlinna on venäläisen armeijan hallussa. He ovat Venäjän tsaarin sotilaita, joilla ei vallankumouksen jälkeen ole johtajaa. Venäjällä Lenin ja bolsevikit nousivat valtaan ja he kehottavat myös Suomen työläisiä vallankumoukseen. Porvarit ovat voittaneet vaalit lokakuun alussa. Yhteiskunnassa kuohuu. Miten itsenäisyys, jota on mietitty jo 20 vuotta, olisiko nyt sen aika? Mutta miten se tehdään? Ja minkälaisen Suomen haluamme? Kenellä on valta? Lippukin puuttuu… Mitä oikeuksia ja vastuita valtiolla on?

Suomenlinnaan on saapunut kansankouluopettajien joukko syysretkellään. He törmäävät retkellään ihmisiin, joilla on maan tilanteesta ja tulevaisuudesta erilaisia näkemyksiä.

Paikalla on tehdastyöläinen, joka haluaa kertoa miten työläisten elämää voisi parantaa. Paikalla on myös suojeluskuntalainen, joka on kuullut, että paikalle saapuu opettajia, joita voisi värvätä suojeluskunnan riveihin. Ja sitten paikalla on myös opettaja, joka ei ota kantaa ja kehottaa malttiin.”

Pukeutuminen

Kaikki saavat nimen vuodelta 1917 esimerkiksi Heikki, Johannes, Hilda, Ulrika, Lars. Heidän nimilappuihinsa voidaan liittää joitakin tietoja, esimerkiksi ikä.

Tapahtumien kulku

Nyt on tullut aika siirtyä ajassa taaksepäin, laskemme 3–2–1 ja napsautamme sormia. Nyt on vuosi 1917.

Osallistujat jaetaan pienempiin ryhmiin ja kaikki kiertävät kaikki asemat.

Asemat

Noin 7 min/asema.

Tehdastyöläinen (ohjaaja), joka yrittää värvätä väkeä punakaartiin ompelukurssin varjossa. Hän on vakuuttunut siitä, että jos herrat saavat vallan, työläisten oikeuksia ei kuuntele kukaan. Hän on valmis taistelemaan asein asiansa puolesta. Kansakoulun opettajat lähtevät keskusteluun mukaan.

Opettaja (ohjaaja), joka kehottaa malttiin ja pyytää ehdotuksia Suomen lippuun. Opettajan mielestä yhteiskunnassa on liikaa väkivaltaisuuksia ja pitäisi keskittyä luomaan rauhanomainen yhteiskunta. Luonnostellaan ideaa Suomen lipuksi.

Suojeluskuntalainen (ohjaaja), joka yrittää värvätä väkeä suojeluskuntaan ja äkseeraa kokelaiden kanssa. Hän on vakuuttunut, että itsenäinen Suomi tarvitsee armeijan ja suojeluskunta osaa kouluttaa väkeä tähän tehtävään. Myös hän on valmis taistelemaan asein asiansa puolesta.

Kun kaikki ovat kiertäneet kaikki asemat, kokoonnutaan yhteen. Miten kansakouluopettajat nyt näkevät Suomen tulevaisuuden? (purkukeskustelu 10 min)

Lopetus

Siirrymme ajassa eteenpäin laskemalla 1–2–3 ja napsauttamalla sormia. Olemme nykyhetkessä!

Loppukeskustelu

Mitä mieltä osallistujat olivat? Miten tämä toimisi omassa koulussa/omalla paikkakunnalla? Mitä opittiin?

Suomenlinnassa voidaan toteuttaa aikamatka myös vaikkapa niin, että vierailijat ovat ulkomailta saapuneita toimittajia ja asemapisteissä on punavankileiriläinen, valkoinen vanginvartija ja Suomenlinnassa asuva, puolueeton henkilö, jolla riittää ymmärrystä molemmille osapuolille.

Oppimateriaalisivusto Suomenlinnasta

Olemme tuottaneet yhdessä Suomen maailmanperintökohteiden yhdistyksen kanssa opetusmateriaalin perusopetuksen tueksi Suomenlinnasta ja muista maailmanperintökohteista. Materiaali on kaksikielinen ja tehtävät tukevat maailmanperintötietoisuutta. Lisäksi materiaaleissa on suoraan kestävään kehitykseen liittyviä tehtäviä.

Opi maailmanperinnöstä! -sivusto on suunnattu opettajien ja kasvattajien maksuttomaksi materiaalipankiksi sekä sillaksi tutustua luokkahuoneesta käsin Suomen maailmanperintökohteisiin, maailmanperintökäsitteeseen, kestävään kehitykseen ja aineettomaan kulttuuriperintöön. Materiaaliin voi tutustua maailmanperintökohteittain tai oppiaineiden kautta.

Suomenlinnasta on sivustolle tuotettu äänimaailma, jonka avulla luokissa voidaan kuulla linnoituksen monikielistä ja monivaiheista historiaa. Samaan opetuspakettiin kuuluu myös ristikoita, Kahoot-visoja ja muita materiaaleja oppituntien käyttöön Suomenlinnasta.

Suomenlinnan toimijuus: Mitä oikeuksia kulttuuriperintökohteella on?

Suomenlinnaa voidaan myös käsitellä oppijoiden kanssa kohteena, jonka kautta voidaan pohtia kulttuuriperintökohteen omia kulttuurisia oikeuksia ja toimijuutta.

Oppilaat voivat vierailullaan pohtia esimerkiksi onko Suomenlinnalla ”henki” ja millainen se on? Mitä Suomenlinna viestii kävijöilleen? Millaisia tunteita Suomenlinnassa nousee, kun siihen tutustuu? Onko kaikilla yhtäläinen oikeus Suomenlinnaan? Kuinka Suomenlinna itse jakaisi näitä oikeuksia saarella kulkeville? Entä onko joitakin oikeuksia rikottu niissä vaiheissa, kun Suomenlinna on päätynyt nykyisille omistajilleen ja asukkailleen? Kuka oikeastaan omistaa Suomenlinnan? Onko hyvä asia, että Suomenlinna on säilynyt ja mitä olisi menetetty, jos sitä ei enää olisi? Edustaako nykyinen Suomenlinna sellaisia arvoja tai historian vaiheita, joita voisi pohtia uudelleen vaikkapa kestävyyden näkökulmista? Mitä asioita ja arvoja Suomenlinna vie mukanaan tulevaisuuden sukupolville?

Kulttuuriperintökasvatuksen avulla Suomenlinnasta opitaan monipuolisia taitoja

Edellä kuvattujen menetelmien kautta Suomenlinnassa voidaan vahvistaa oppijoiden osallisuutta ja asiantuntijuutta vaikkapa itse tuotettujen videoiden kautta ja mahdollistaa heidän asemaansa aktiivisina toimijoina kulttuuriperinnön siirtämisessä eteenpäin. Suomenlinnassa kulkiessaan oppilas ehkä ymmärtää, että rakennettu kohde ei ole koko kulttuuriperintö, vaan siihen liitetyt historialliset vaiheet, tulkinnat ja merkitykset rakentavat tarinan, jotka kerromme ja välitämme kulttuuriperintönä eteenpäin.

Kävelyharjoitteen kautta päästään puolestaan kiinni siihen, millainen suhde osallistujilla on nykyhetkeen, menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Kävelymenetelmän kautta voidaan havainnoida oppijoiden näkemyksiä ja oletuksia, jolloin ymmärretään syvällisemmin, millaisia arvoja oppijoilla lopulta on. Ilman tätä tietoa kestävän kehityksen näkökulmien opettaminen saattaa jäädä varsin pinnalliseksi luokkahuoneissa. Aikamatka Suomenlinnassa puolestaan kehittää osallistujien empatiataitoja ja historian ymmärrystä, sekä avaa vaikean kulttuuriperinnön teemoja ja merkityksiä.

Kulttuuriperintökasvatuksen keinoin voidaan vaikuttaa lapsiin ja nuoriin, heidän kanssaan toimiviin aikuisiin, organisaatioihin sekä kulttuuriperintöalaan. Lasten ja nuorten näkökulman vahvistaminen on edellytys koko kulttuuriperintöalan kehittymiselle – ajassa elävän, dynaamisen kulttuuriperinnön tunnistamiselle, ylisukupolviselle välittymiselle sekä erilaisten kulttuuriperintötaitojen vahvistumiselle.

4

Hållbarhet som pedagogisk utmaning inom högre utbildning

Lili-Ann Wolff

Som ledare för SveaSus projektet, ger jag i det här kapitlet min syn på hållbarhet och synvinkeln är pedagogisk. Jag vill närmare bestämt diskutera hur hållbarhet kan bli synlig och få status som en självklarhet inom utbildning, inte minst högre utbildning, eftersom SveaSus genomfördes inom högre utbildning vid Helsingfors universitet. Trots att SveaSus projektet hade många ambitioner – kanske till och med för många – så var hållbarhet det centrala. Kravet på hållbarhet är vittomspännande och kan betraktas ur många synvinklar, såsom politiska, etiska, praktiska och visionära. Alla hållbarhetssynvinklar återspeglar sig på pedagogiken och hållbarhet kan inte tas för lättvindigt, eftersom det sist och slutligen inte bara handlar om mänsklighetens fortlevnad utan hela planetens. I det här kapitlet kommer jag också att fokusera på vilka krav en fungerande hållbarhetspedagogik ställer på metoder, infallsvinklar och lärmetoder. Fokus i kapitlet ligger främst på vad hållbarhetsutbildning innebär ur en *etisk* pedagogisk synvinkel.

Hållbarhet: Bakgrund, utmaningar och visioner

Den snabba tillväxten under högkonjunkturen på 1950- och 1960-talen ledde till förväntningar på obegränsad ekonomisk tillväxt och ökande välstånd. Som en protest mot detta tänkande, lanserades det visionära begreppet *sustainability* (hållbarhet) i olika engelskspråkiga kretsar på 1960-talet, men på andra språk hade liknande begrepp använts länge. På franska hade ordet durabilité och på tyska Nachhaltigkeit använts för att uttrycka att uttaget av råmaterial från naturen har en negativ effekt på miljön. Ordkombinationen *hållbar utveckling* används i *World Nature Conservation Strategy* som publicerades år 1980. Strategin betonar att socioekonomisk utveckling och naturvård har ett samband och att miljöfrågor därför måste beaktas i all samhällsplanering. Enligt det här strategidokumentet måste miljö- och samhällsfrågor kombineras för att planeten jorden ska vara en livskraftig planet där växter, djur och människor kan leva tillsammans i harmoni. Liknande tankegångar, men utan

att direkt använda begreppetet hållbar utveckling, hade framförts alltsedan 1800-talet.

Den på uppdrag av FN skrivna rapporten *Vår gemensamma framtid* (Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, också kallad Brundtland-rapporten), som publicerades är 1987 förankrade begreppet hållbar utveckling i politiken. Rapporten efterlyser nya värderingar för att mänskligheten skall kunna gå en bättre framtid till mötes. Rapporten har dock kritiserats för att den tror att hållbar utveckling ska bli verklighet i kombination med en stark teknisk och ekonomisk utveckling.

Sedan den första FN-konferensen om miljö och utveckling (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED) i Rio de Janeiro 1992 har begreppet hållbar utveckling kommit att indelas i tre dimensioner: *ekologisk* (miljömässig), *social* (eller som tvådelad: socio-kulturell eller social och kulturell) och *ekonomisk*. Trots att många andra indelningar förekommer idag, så används dessa tre (eller fyra) dimensioner fortfarande i många sammanhang. Med den här indelningen vill man visa att många olika faktorer påverkar miljöns och naturens tillstånd i världen. Olika samhällssektorer, såsom ekonomi, politik, lagstiftning, forskning och teknisk utveckling påverkar alla hållbarhet. Strävan efter hållbarhet utmanar värderingar och påverkar de flesta områden av mänskligt liv.

FN:s handlingsprogram *Agenda 2030*, som skrevs under av närmare 200 världsledare år 2015, efterlyser stora förändringar och betonar särskilt den sociala dimensionen. Målet med dess 17 mål och 169 delmål är att göra samhällen mer fredliga och inkluderande genom att betona mänskliga rättigheter, värdighet och jämlikhet samt sträva efter att få slut på fattigdom och hunger. Likaså vill handlingsprogrammet Agenda 2030 att kvinnor, flickor och de mest utsatta människorna i världen ska få sin röst hörd och att ojämlikheten mellan olika länder ska minska. I och med Agenda 2030 har man för första gången i historien internationellt kommit överens om att försöka minska den ekonomiska ojämlikheten i världen. Detta är definitivt en av agendans styrkor.

Agendans många mål är ändå inget smörgåsbord, där man kan välja att arbeta enbart med de mål eller delmål som passar en bäst (t.ex. på arbetsplatser och skolor). Det är definitivt en helhet där alla delar är sammankopplade. Ändå kan inte hållbarhetsproblematiken lösas enbart genom avtal och strategier. Det handlar framför allt om att praktiskt förverkliga agendan, vilket är lättare sagt än gjort. Ohållbarhet är ett resultat av kolonialism och en stark tilltro till mänskliga strävanden efter ökad tillväxt och fullkomlighet. En sådan målsättning är omöjlig i en värld med ändliga resurser. Spåren av rovdriften på såväl människor som övrig natur har i dag blivit påtagliga över hela världen.

Tecken på globala klimatförändringar har blivit alltmer synliga och väderförändringar sker plötsligt och ofta, även på oväntade platser. Detta medför

enorma katastrofer för människor och andra delar av naturen. Människor börjar röra på sig och söka nya ställen att bo på (migration) på grund av extrema väderförhållanden som påverkar deras försörjning och överlevnad där de bor. På grund av klimatförändringarna, men också som en följd av miljögifter och föroreningar liksom förändrad markanvändning, utarmas biodiversiteten (naturens mångfald), vilket gör att många växt- och djurarter och deras miljöer försvinner i snabb takt. De som är minst skyldiga till klimatförändringarna är de som drabbas värst, enligt Världsbanken. Många av de allvarligaste miljöproblemen finns på södra halvklotet, men Covid-19-pandemin har också visat att plötsliga orosmoment kan dyka upp och förändra människors liv oberoende av var de bor och hurudan inkomst de har. Omfattningen av dessa faror är dock inte densamma för alla världens invånare, och inte heller är verktygen för att hantera riskerna de samma.

För att möta hoten och lära av dem behöver människor förändra sitt handlande på många plan och inom många sociala och konkreta områden. Därför efterfrågar fler och fler röster påtagliga förändringar, men också ett paradigmskifte vad värderingar beträffar. En del använder begreppen hållbar utveckling eller hållbarhet, andra föredrar andra benämningar, men de två begreppen som innehåller ordet hållbar är de som används av *Förenta Nationerna* (FN) i den globala politiken och också i finländsk politik.

Att stoppa en felriktad utveckling, att reparera en skadad planet, och att erkänna människors lika värde är en krävande uppgift som tar tid. Det kräver politiskt nytänkande och tekniska innovationer, men först och främst nya perspektiv på vad det innebär att vara människa. Den dominerande västerländska världsbilden har visat sig vara föråldrad och idén om individuell frihet och kapitalism förgången. Nu behövs andra världsbilder, som inte bara erkänner alla människor som likvärdiga, utan också godkänner rättigheter för icke-mänsklig natur och beaktar ett framtida liv på jorden. I den här situationen kan man fråga sig vilka utbildningens viktigaste förpliktelser är.

Pedagogiska hållbarhetsfrågor

Sedan 1970-talet har forskare och pedagoger på fältet diskuterat hur man kan förverkliga politiska visioner med hjälp av pedagogiska verktyg. I och med att hållbarhet och hållbar utveckling framfördes i allt fler sammanhang och begreppen fick betydelse i världspolitiken kom utbildningen att ses som ett redskap för att skapa en hållbarare framtid. Begreppen *utbildning för hållbar utveckling* (education for sustainable development, ESD) och *hållbarhetspedagogik* eller *hållbarhetsutbildning* (sustainability education, SE) används

parallellt och många fler formuleringar förekommer också i pedagogik- och utbildningsretoriken.

Prepositionen *för* har ansetts problematisk för att den gör utbildningen instrumentell, det vill säga "för" kan lätt ge ett sken av att pedagogik för hållbar utveckling enbart är ett sätt att nå ett förutbestämt mål. Diskussionen om prepositionens vara eller icke vara har att göra med att ett viktigt mål med hållbarhetspedagogiken ända från början varit beteendeförändring. Det här är fortfarande enligt många ett centralt mål (se t.ex. Wolff, 2011). Logiken är i sig lätt att förstå: Jordens tillstånd är ohållbart, och det kan inte förändras utan att man förändrar människans sätt att tänka och fungera.

Trots att pedagogiken diskuterat behovet av förändrade attityder och världsbilder, är det är inte lätt att förändra andra och man kan också ifrågasätta om det är rätt att målmedvetet använda pedagogiken för att styra andra i en viss riktning. När man medvetet strävar efter att förändra andra börjar det lätt påminna om indoktrinering. Därför har allt fler forskare avvisat tanken på att försöka förändra attityder och rekommenderar i stället att man fokuserar på kommunicerande och normkritiska tillvägagångssätt inom hållbarhetspedagogiken. Sådana metoder sporrar till eget tänkande och utvecklar människors egna omdöme, så de väljer att agera enligt sådana värderingar som de själva kommit att efter kritiskt övervägande omfatta. Det betyder att de tillåts komma underfund med hur världens tillstånd ser ut och vad man borde göra utgående från eget förstånd.

Normer och värderingar styr

Redan antikens filosofer kände till att kunskap inte nödvändigtvis leder till förändrad handling. Ett faktum som man lätt glömmer är att det inte går att påverka andra och förändra samhället enbart med utbildningens hjälp. Kunskapen är inte det enda som behövs för att ändra världens gång i en mer hållbar riktning.

Varken skolor, universitet eller pedagoger kan agera helt fritt i samhället. Individer och institutioner är alla djupt insnärjda i sina egna samhällen med bestämda värderingar i förhållande till aktuella frågor. Allas handlingar, också pedagogens, påverkas därför av de normer och attityder som råder såväl i samhället som på personliga plan.

Frågor som berör hållbarhet är oerhört komplexa och svåra att förstå och det är inte alltid lätt att veta vilka val i privatlivet eller samhället som är de bästa för världen på lång sikt. Dessutom kan utbildningssystemen också förstärka ojämlikhet som beror på socioekonomisk status, ras och etnicitet. Samtidigt som de flesta politiska ledare nått sina samhällspositioner genom en

högre utbildning, kan de ha en avgränsad kännedom om hållbarhetsfrågor och sakna grundläggande kunskaper om ekologi, samhälle, ekonomi eller global politik. Dessutom saknar de ofta kompetens att hantera komplexa akuta frågor, som hållbarhet, i samarbete med intressenter med annan kunskapsbakgrund och andra åsikter än de själva har. Det är också ett faktum att utbildning som sådan inte är någon garanti för hållbara lösningar. De länder där miljöpåverkan är som störst har faktiskt ofta invånare med hög utbildning, såsom de nordiska länderna (se Jónsson et al., 2024)

Inom utbildningspolitiken hörs alltid många röster, och målen kan vara motstridiga. Trots att utbildning är viktig i hållbarhetsprocessen, så är den ändå bara en av många vägar mot ett mer hållbart samhälle. Därför kan det vara svårt för både lärare och studenter att veta vilket budskap som det är klokast att följa. Hur kan man minska konsumtionen av hållbarhetsskäl och samtidigt öka konsumtionen för att förbättra landets konkurrenskraft? Sådana motstridigheter leder lätt till osäkerhet och kan göra det svårt att veta hur man ska handla.

Kunskap om hållbarhet kan till och med få en individ att känna skuld om hen inte förstår vilka storleksförhållandena är mellan individens och större aktörers (t.ex. staters, interstatliga organisationers och multinationella bolags) påverkningsmöjligheter. Av politiska eller ekonomiska skäl har vissa frågor överbetonats på andras bekostnad och således har individens roll när det gäller att lösa hållbarhetsproblematiken många gånger betonats mer än de miljöolägenheter som större aktörer åstadkommer. Att sortera avfall har till exempel ansetts vara ett utmärkt sätt att delta i hållbarhetsarbetet och detta har därför försts fram som något viktigt i undervisningen och görs det fortfarande i olika utbildningssammanhang. Gott så, men ändå är avfallssortering bara en enskild handling med mindre betydelse för miljön än en minskad och eftertänksam konsumtion, för att inte tal om produktion. Så länge de flesta konsumtionsvaror är förpackade till och med i flera slags material, så uppstår det mycket avfall. Ibland är till och med viktigare att tänka på vilka politiker man ger sin röst i olika valsammanhang, än andra enskilda handlingar. Politisk medvetenhet kan vara en dörröppnare till större förståelse för hur världen kan förändras, och en väg ut ur likgiltighet och handlingsförlamning.

Alla människor är inte bara en del av jordens ekologiska helhet, utan också av mänsklighetens sociala nätverk. Därför måste varje människas roll och betydelse för hela planetens välmående beaktas i hållbarhetspedagogiken. Alla som berörs av hållbarhetspedagogiken måste hela tiden vara en aktiv del av den. Delaktighet är lättare när man förstår vad hållbarhetsdiskussioner i grunden handlar om. Lärarens roll kan inte heller glömmas bort. Hen kommer inte till undervisningen som ett tomt kärl.

Olika erfarenheter kan ge inspiration till diskussioner och viktigt tankeutbyte i en undervisningssituation. När samhållsintressena är motstridiga kan det däremot orsaka motsättningar som gör hållbarhetsproblematiken svår att hantera på ett effektivt sätt. Frågan är hur det är möjligt att initiera förändring på både individuell och kollektiv nivå, när båda drivs av global och nationell ekonomi och politik. Hur kan läroinrättningarna bli självreflekterande och förändra sin verksamhet, så den blir etiskt rättvis? För att svara på den frågan måste vi först fundera på vad etik egentligen handlar om?

Etik

Etik, eller moralfilosofi, är en av filosofins huvudgrenar och handlar om att förstå mänskligt beteende i förhållande till moral och om att kritiskt överväga vad som är moraliskt rätt eller fel. I deskriptiv etik intresserar man sig för teorier om moraliska värderingar, medan normativ etik studerar vad som är en moralisk handling, det vill säga vad som kan tänkas vara rätt eller fel. I samband med hållbarhet uppstår etiska frågor som: Vad är global rättvisa? Kan man unna sig lyx om andra svälter? Har människan rätt att utnyttja djur? En mycket svår etisk fråga är: Hur kan dagens människor säkerställa ett gott liv för kommande generationer?

Etik diskuteras ofta i relation till värderingar, men dessa två begrepp är inte synonymer. Medan etik är en uppsättning regler som styr en persons beteende, hänvisar värderingar till de övertygelser som en person har om betydelsen av något. Både etik och värderingar är centrala när man diskuterar hållbarhetsfrågor.

Inom utbildning kan etik vara både en metod och ett mål. Som metod aktiverar etiken studenterna moraliskt och uppmuntrar till också oväntade förändringar, men etik kan även undervisas som ett innehåll (om etik) eller så att pedagogen fokuserar på en särskild etisk syn (sin egen). I det sistnämnda fallet ger pedagogen en tydlig bild av vad hen anser att hållbar utveckling bör vara och vilka mål som studenterna ska uppnå. Om utbildningen i stället låter målet förbli öppet, ger det utrymme för alla involverade att visionera och skapa framtidsbilder. Då är alla med och diskuterar och formar mål, som inte behöver definieras tydligt på förhand.

Ämnesöverskridande, tvärvetenskap och flexibilitet

I policydokument om hållbarhet i högre utbildning betonas att hållbarhet måste gälla alla studenter och vara en del av alla ämnen och utbildningar. Att lösa komplicerade hållbarhetsproblem kräver kunskap från många ämnen, det vill säga tvärvetenskaplighet. Dessutom kräver hållbarhet innovativa och studentcentrerade metoder, så att studenterna utvecklar en förmåga att bedöma, argumentera och att förstå olika perspektiv.

För att hjälpa studenterna att anpassa sig till hållbarhet måste utbildningsinstitutionerna implementera hållbarhet på ett heltäckande och övertygande sätt. Detta innebär att de måste agera som hållbarhetsmodeller och anpassa sin verksamhet enligt hållbarhetsprinciper. Hittills har hållbarhet vid universitet i de flesta länder oftare förverkligats på kursnivå än inkluderats som princip i hela verksamheten. För att hållbarhetssträvandena ska kunna tas på allvar behöver de inte bara synas i undervisningen, utan också i universitetens ledning och i interaktionen med resten av samhället. Universiteten är de ledande kunskapsförmedlarna i ett land, och förutom att ordna utbildning har de två andra huvuduppgifter: forskning och samverkan med samhället. Ändå är ofta de konservativa institutioner med en stark ämnesinriktning, och det saknas ofta tvärvetenskaplig förståelse. Forskarna är i allmänhet specialister i enskilda ämnen, och behöver kunna samarbeta över ämnesgränserna, då hållbarhetsfrågorna är starkt sammankopplade.

Ickeexperter på området kan ha svårt att förstå vilken enorm utmaning de mänskligt framkallade klimatförändringarna innebär såväl globalt som för enskilda samhällen. För det första är de naturvetenskapliga förklaringarna till hur människan påverkar klimatet invecklade. Insikt i dessa samband kräver att studenterna förstår viktiga nyckelbegrepp, har faktakunskap från flera olika naturvetenskapliga discipliner och förstår hur kunskapen från olika discipliner samverkar. För det andra är utmaningen med de av människan förorsakade klimatförändringarna en politisk och kulturell fråga.

Hållbarhetsutbildning handlar om att främja både ekologisk läskunnighet och förståelse för social rättvisa. Den är praktikinriktad, kritisk och uppmärksammar de förutfattade meningar som styr människans handlingar. Den utmanar väletablerade övertygelser och uppmuntrar studenterna att tänka självständigt. Förutom kognitiva färdigheter engagerar hållbarhet känslor och förkroppsligade upplevelser. Hållbarhetspedagogik är en process där studenterna utvecklar förmågor att analysera, förhandla, söka efter alternativ, göra val och kreativt överskrida tidigare kunskaper och förståelse. De lär sig hantera frågor som jämlikhet och maktkonstellationer och uppmuntras att kritisera de system de är en del av. Det betyder att hållbarhetspedagogik är mer än innehållskunskap inom de olika disciplinerna. Dess ämnesöverskridande och

förändringsinriktade (transformativa) karaktär ska bidra till att studenterna utvecklar en vilja att själva ta ställning och handla.

Förutom kognitiva färdigheter engagerar hållbarhetstemat också känslor och kroppsliga upplevelser. Det vill säga studenterna behöver inte bara kunna förstå utan också känna för att agera hållbart. De kommer inte till undervisningen som tomma kärl, utan har mycket att själva ta med sig till undervisniningen, ibland mer än lärarna. Hållbarhet kräver därför studentcentrerade metoder och flexibla lärmiljöer, där det inte finns några tydliga gränser mellan lärare och student, utan där studenterna uppmuntras till att bli delaktiga och aktiva.

Förändring och etik i samarbete

Som redan påpekats kan hållbarhetstemat inte bara vara ett extra tillägg i ett system som styrs av helt andra värderingar. Hållbarhet behöver ligga till grund för all planering och allt agerande. Det är uppenbart att de gamla sätten att ta itu med världsproblem inte längre fungerar. Det behövs ett nytänkande, där etiken sätts i fokus för att förnya högre utbildning i en mer hållbar riktning. Man kunde likna det vid att renovera en gammal byggnad. Trots att det kan kännas lockande att börja med att måla om, köpa snygga tapeter och trevliga möbler, är det kanske inte där man borde börja. Om grunden inte är stabil och rummen inte är uppdelade enligt det nya användningsändamålet, kommer renoveringen att misslyckas. I högre utbildning är etiken grunden. För att en institution ska kunna hitta vägen mot en hållbar framtid krävs en djupgående omvandling av utbildningens förutsättningar. Eftersom etik formas i samarbete behöver utbildningen ske som en öppen process, där olika synpunkter bidrar till utveckling och lärande som engagerar studenter, lärare, ledare, forskare och externa samarbetspartner.

Både i FN:s utbildningspolitik och inom hållbarhetspedagogisk forskning finns det en strävan efter *transformativt lärande* (läs mer om transformativt lärande i kap. 6), ofta kombinerat med idén att utbildning måste främja hållbara nyckelkompetenser. Ändå kan transformativt lärande varken tvingas fram eller skyndas på. Pedagogerna kan planera och arrangera lärandesituationer för att stärka studenternas lärande på ett transformativt sätt, men de kan aldrig vara säkra på att de kommer att lyckas med sina avsikter. Eftersom övergången från kunskap och förståelse till social handling är svår, är det inte självklart att man med pedagogiska metoder, om än välvalda, kommer att omvandla individer eller samhället mot större hållbarhet. I en uppenbart ohållbar tid finns det dock ett akut behov av utveckling och forskning där man experimenterar med nya sätt att undervisa och lära.

Framtidsperspektiv

Vilka är då framtidens utmaningar för hållbarhet inom högre utbildning ur ett etiskt perspektiv? Detta är en komplex fråga som både har att göra med hur man planerar för och utbildar studenter att leva i en okänd framtid, och hur man utvecklar undervisning för pedagoger, som ska arbeta med och i dagens och framtida skolor. Dessutom handlar hållbarhet både om vilka etiska utmaningar som är de mest akuta nu och vilka de etiska hållbarhetsutmaningarna kan tänkas vara i framtiden.

Fattiga länder har hittills varit de som drabbats hårdast av klimatförändringar och miljöförstöring, men låginkomstländerna står inför trängande problem och har kanske inte råd att ta hand om något annat än det som är mest akut i nuläget. Därför har människor i de rika länderna en skyldighet att ta hand om de mest utsatta och deras framtid. Dagens människor i länder som inte lider nöd behöver göra förändringar i sin livsstil för att bespara framtida människor lidande och göra det möjligt för dem att leva ett liv där grundläggande mänskliga behov tillgodoses.

Fattigdom betyder däremot inte att man inte har något att komma med. Andra kulturer och idéer än de västerländska behöver få större talan i hållbarhetsdebatten och också bli mer synliga inom pedagogiken. Icke-västerländska synsätt, ursprungsbefolkningars och olika mindre uppmärksammade gruppers (såsom t.ex. kvinnors och barns) uppfattningar om världen behöver ges större plats i debatter, utvecklingsarbete och pedagogik. Även om de västerländska etiska teorierna är omfattande, åsidosätter de ofta etiska principer från andra delar av världen och lyckas inte heller alltid formulera hållbarhetsargument som ter sig trovärdiga.

Hållbarhetsutmaningarna kräver etiska överväganden av många slag. De kan indelas i fyra etiska områden, som är värda att beakta när man planerar hållbarhetspedagogik:

1. Det *personliga* området, människans relation till sig själv och den egna identiteten.
2. Det *sociala* området, människans växelverkan med andra människor (familj, vänner, och andra) och hur det sociala är en del av kulturella, politiska, ekonomiska, yrkesmässiga, religiösa och andra samhällsområden.
3. Det *biofysiska* området, människan som en del av naturen, och hennes förhållande till den biologiska och fysiska miljön (den icke-mänskliga världen/naturen).
4. *Framtids*området, mänsklighetens okända utmaningar och förhållande till det framtida livet på jorden i alla dess former.

Inom hållbarhetspedagogiken måste man visa, diskutera, och inspirera till tolkningar om hur ovanstående områden samverkar och kan utvecklas. Människan formar sin förståelse för hållbarhetsfrågor och sitt eget handlande med hjälp av sin syn på sig själv, sina sociala relationer, och sitt förhållande till hela planeten nu och i framtiden. Dessa växelverkande etiska områden är inte separerbara eller hierarkiska men de förändras och behöver omtolkas och utvecklas hela tiden. De utgår från det som finns allra närmast individerna, för att sedan växa sig större och sträcka ut sig till hela planeten. Genom att uppmärksamma dessa områden i undervisningen kan missförhållanden och dolda historiska orättvisor synliggöras. På så sätt kan historisk kännedom leda till diskussioner om nutiden och nya visioner om framtiden för att sedan visa studenterna på nuet och få dem att tillsammans begrunda hur en möjlig framtid kunde se ut.

Sammanfattning

Livet på jorden är ohållbart och allt annat än rättvist. Pedagogiken kan inte lösa alla ohållbara problem, men den kan inte heller blunda för det mest akuta i världen. Utmaningarna är enorma och frågorna komplexa. I grund och botten handlar det om etik. Hållbarhetsetik handlar inte bara om att lösa människans problem i dag. Den ska också beakta människor som ännu inte fötts och andra delar av naturen i en framtid som ingen ens kan föreställa sig i dag. Den icke-mänskliga naturen tillhör den mest utsatta kategorin av liv och har ingen röst att försvara sig med. Dessutom har den icke-mänskliga naturen dåliga framtidsutsikter. Ur ett framtidsperspektiv borde den högre utbildningen sluta fokusera på att tävla om den bästa rankingen och den högsta ekonomiska vinsten och börja leta efter nya sätt att stärka sin trovärdighet.

Högre utbildning måste spela en viktig roll när det gäller att sporra till hållbarhetsförändringar som ökar människors medvetenheten om världens tillstånd, inspirerar till lärande om omvärldsfrågor i olika tidsperspektiv och uppmuntrar till konkreta handlingar. Universitetens roll är att uppmuntra studenterna att kritisera normativa antaganden och att hitta nya perspektiv som skapar en balans mellan kollektiva och individuella intressen och mellan långsiktiga och kortsiktiga mål. Högre utbildning behöver därför absolut ge studenterna möjlighet att hantera det som borde vara den viktigaste utbildningssträvan: att säkerställa livet på planeten jorden idag och i framtiden utgående från kunskap om historien.

Den hållbarhetspedagogik som Sveasus-projektet har utgått från är kopplad till en plats och har velat väcka kärlek till denna plats såsom den är, som den varit och som den kan utvecklas. I denna pedagogik har ingått många

dimensioner av lärande, som de kommande kapitlen i den här boken kommer att visa på. En central tanke är att inställningen till hållbarhet och livet kanske börjar med kärlek.

Källförteckning

du Pisani, J. A. (2006). Sustainable development: Historical roots of the concept. *Environmental Sciences*, *3*(2), 83-96. https://doi.org/10.1080/15693430600688831

IUCN/UNEP/WWF. (1980). *World conversation strategy: Living resource conversation for sustainable development.* https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf

Jónsson,Ó. P., Demant-Poort, L., Wolff, L-A., Witzel Clausen, S. Walk-Johansson, E., Oras, R., & Gunnarsdóttir, G. J. (2024). *Sustainability education in the Nordic countries.* Nordic Councils of Ministers.

Kibert, C. J., Monroe, M.C., Peterson, A. L., Plate, R. R., & Thiele, L. P. (2011). *Working toward sustainability: Ethical decision making in a technological world.* John Wiley & Sons.

UN (United Nations) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement

WCED 1987. *Our common future.* Oxford University Press. https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html

Wolff, L-A. (2011). *Nature and sustainability: An education study with Rousseau and Foucault.* https://www.doria.fi/handle/10024/130752

Wolff, L-A. (2022). Ethics of sustainability education. I S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo & R. Abreu, R. (Red.). *Encyclopedia of sustainable management.* Springer.

Wolff, L-A. (2023). Kestävyyskasvatus ulkona opettamisen lähtökohtana. I A. Kaasinen & U. Myllyniemi (Red.), *Ulkona opettamisen käsikirja* (s. 150–157). PS-kustannus.

5
Tänk på var du står just nu! En universitetslektors reflekterande lärdagbok

Birgit Schaffar

När undervisning är som bäst gör kurser och lektioner inte bara intryck på elever och studenter, utan lämnar också starka spår hos lärarna, särskilt då de helhjärtat engagerat sig i de aktuella frågeställningarna. Kurserna på Sveaborg gjorde utan tvivel ett sådant intryck på mig. Utgående från en kort övning som jag genomförde under vår första kurs vill jag i detta kapitel skissa kring två innehållsliga frågor som kurserna väckte i mig och som jag har jobbat vidare med i min forskning. Kapitlet liknar på så sätt den reflektionsuppgift vi lärautbildare gav studenter under kursens gång. Där frågade vi: Vad har du lärt dig idag och under kursens lopp? Ibland skulle jag även gärna följa upp studenternas tankar några år efteråt. Min ”lärdagbok” är därmed en reflektion över vilka tankar kursen har väckt hos mig och min forskning under åren som gått efter kursen.

I raden av många

Efter lunchpausen en dag i april 2018 står vi med studenterna på trappan till Smedjesalen på Sveaborg. Jag ber dem titta mot havet. Snörester ligger kvar på marken och i gästhamnen väntar segelbåtarna på våren. Det blåser hårt, men i den kalla luften kan man redan känna att solen även i år kommer att vara den starkare.

Tänk på var du står just nu!

Det finns en fysikalisk lag som säger att det inte kan finnas ett objekt samtidigt på samma plats som ett annat objekt. Just nu står *du* här, ingen annan. Men många andra har gått upp och ner på denna trappa före dig. Och många andra kommer att gå upp och ner efter dig.

Tänk på vad de hade för sig när de gick här! Här har människor gått som jobbade med att bygga fästingen; här gick ryssar, svenskar, finnar, tyskar och

ester; de var smeder eller bagare; de bestämde över andras öden, eller var själva tillfångatagna.

Du har en ryggsäck med dig. I den finns antagligen en telefon, kanske en dator och anteckningsmaterial, kanske finns det rester av en matsäck, ett resekort som kommer att ta dig härifrån och varma sockor. Vad månne de som gick här för 100 år sen hade med sig?

Vad kommer de som går här om 20 eller om 100 år att ha med sig? Vad kommer de att göra här? Kommer de att vara turister eller återigen fångna?

Om det bara kan finnas ett objekt i taget på samma plats under samma tid så kan det hända att just du kan se något som ingen annan kan se. Det kan hända att bara du kan göra något, just för att det är du som står där du är och ingen annan. Vår fysikaliska materialitet som binder oss till plats och tid kräver att vi tar ansvar för det ställe där vi befinner oss, för det vi ser och bevittnar därifrån och för de människor som finns omkring oss.

Med en universitetskurs ute på Sveaborg försökte vi, en grupp universitetslektorer som representerade olika ämnens ämnesdidaktik, uppmärksamma studenterna om att man inom flera skolämnen kan belysa en fråga samtidigt från olika perspektiv. Med övningen ”Tänk på var du står just nu!” ville jag på några få minuter be studenterna stanna upp och uppleva det själv. Jag tänkte på en kombination av fysik och historia när jag planerade den. Men, inte förvånande, som filosofilärare hamnade jag till slut även i filosofiska frågor om etik.

Uppmaningen Tänk på var du står just nu! har följt med mig i min egen forskning sedan april 2018, då jag insåg att även andra skolämnen än historia och omgivningslära spelade en roll i vårt projekt på Sveaborg. I denna lärar-lärdagbok tar jag uppmaningen vidare i fortsatta reflektioner.

Ansvar för platser: Kravet att bilda sig i ljuset av hållbarhetens komplexitet

Under mina doktorstudier, under milleniets första decennium, diskuterade jag ofta tillsammans med mina doktorandkollegor det ansvar som vi pedagoger har för de människor som vi dagligen möter, till exempel för våra elever. Vi läste Martin Buber (1995) och Emmanuel Lévinas (1999), och diskuterade det som en mellanmänsklig fråga om hur vi ska bemöta varandra i våra pedagogiska verksamheter.

Insikten om det unika ansvaret som var och en av oss har för de sammanhang som vi ingår i har dock behövt utvidgats. Det unika perspektivet som vi alla alltid har innebär inte bara ett ansvar för de människor som vi dagligen möter. Vi har även ett ansvar för den fysiska platsen som omger oss. Det är

förstås egentligen ingen ny insikt, men den har inte tidigare fått en egen tydlig plats i min pedagogiska forskning.

Början av 1980-talet brukar ses som den tid då klimatförändringarna började få utrymme i mediedebatten. I och med Greta Thunbergs demonstrationer, som började i augusti 2018, blev klimatfrågan en uppmärksammad offentlig fråga. Klimatkonflikten präglas av ett omvänt generationsförhållande. Thunberg, som varje fredag satt sig framför Sveriges riksdagshus istället för att gå till skolan ifrågasatte mycket konkret det som vi vuxna anser vara viktigt att lära sig i skolan. Ett år senare, i september 2019, talar Thunberg inför världens ledare vid FN:s klimattoppmöte. I talet, som vid detta skede har blivit ikoniskt, skäller Thunberg ut de som kunde beskrivas som de mest vuxna i världen för att vara ”omogna” då de vägrar se och erkänna lägets allvar. ”How dare you?!”

Med rätta kräver unga klimataktivister att vi vuxna äntligen ska göra våra läxor. Vi måste sluta försumma den kunskap som finns för att kunna möta den samtid som vi och föregående generationer har skapat. Den yngre generationen uppmanar oss (här menar jag de flesta vuxna i det globala nord) att ändra vårt beteende, vår livsstil och våra värderingar i livet. Vi konsumerar betydlig fler resurser än jorden kan ge och återskapa. Vi vuxna behöver fostras på nytt. Vi måste förändra vårt beteende i många av de mest vardagliga avseenden när det kommer till konsumtion, ätande, resande, arbete och fritid. Det är inte bara en fråga om informationshantering, utan en bildningsfråga. Schaffar och Wolff (2024) beskriver denna insikt som kärnan i vad fenomenbaserat lärande är: Många av dagens komplexa frågor kräver inte bara mycket fakta om så många olika ämnen som möjligt för att kunna hanteras. Man behöver därtill ställa information från olika ämnen i en ömsesidig relation och förstå helhetens existentiella innebörd (se kapitel 13 i denna volym).

Visst, det är inte första gången som den yngre generationen agerar kollektivt och revolterar mot de äldre. Men generationskonflikten har kanske aldrig varit så här akut och brådskande, och den äldre generationen har inte tid att dra sig undan, sårad, skamsen eller med olika bortförklaringar, för att vänta tills den yngre generationen har tagit över styret i samhället, på det sätt som till exempel efterkrigsgenerationer har kunnat göra.

I boken *Hvad skal vi svare våre barn* (2018) skriver filosofen Arne Johan Vetlesen och sociologen Rasmus Willig:

> *Vi som lever nu befinner oss i en övergångsfas mellan ett förflutet präglat av ständiga framsteg och en framtid präglad av försämring. ... under loppet av två eller tre generationer har större mängder icke-förnybara resurser förbrukats och större områden med vildmark och skog har förstörts, större havsområden och fler floder har förorenats, och fler djurarter och livsformer har utrotats än under någon annan period i mänsklighetens historia. Inte mindre. ... Vi är förövare snarare än offer. Och offren... är allt annat än abstrakta, framtida, bara inbillade offer, de är våra barn och barnbarn.* (s. 99–100, förf. övers.)

Men hur ska det gå till? Vi vuxna, lärare och pedagoger som just nu undervisar och fostrar behöver själva genomgå en förnyelseprocess samtidigt som vi ska stöda och hjälpa barn och unga, följande generation, att leva sina liv. Hur kan det låta sig göras?

Det kan låta som en komplicerad, eller till och med som en paradoxal situation. Vid närmare betraktande är det dock en fråga som alla generationer på ett eller annat sätt alltid har ställts inför. Framtiden har alltid varit öppen och oviss. I den pedagogisk-filosofiska idéhistorien är den ovissa och öppna framtiden därför den återkommande utgångspunkten för filosofiska och teoretiska betraktelser kring pedagogik. I den kontinentala traditionen har dessa tankar kokats ner i begreppet bildning.

Sveaborgkursen och forskningsprojektet SveaSus har aktualiserat frågan om vad bildning kunde innebära idag. I ett bokkapitel för *Svenska folkskolans vänner* (Schaffar, 2021) reflekterade jag så här kring bildning:

> *Bildning är ett krävande begrepp. Det är svårt att ”sälja” konceptet. Bildning uppmanar oss till en konstant sökande och letande rörelse; en reflektion vars centrala mening är att jämnt påminna oss om att vi inte får komma till ro i strukturernas bekvämlighet och tankevanornas lättja. Samtidigt, och därmed förbundet, drar begreppet sig medvetet från att definieras och att fångas. Vi ska alltså hela tiden leta efter något som vi inte riktigt vet vad det är vi söker efter.*
>
> *Det är irriterande, minst sagt. Under sin (idé)historia har bildningsbegreppet på det viset gått genom många olika försök att ändå fångas in för att bättre precisera vad man letar efter. Det har*

> *slagits fast olika uppsättningar av innehåll, en kanon, bestående av olika ämnen, färdigheter och kunskap som man borde behärska för att vara bildad. Det har skapats pedagogiska institutioner av olika slag för att säkerställa att bildning når till så många som möjligt i samhället. Allmän skolplikt, alternativt läroplikt, med en allmän (dvs. allomfattande) ämnesinriktning har gynnat många, men har även lett till en ny klassegregering och har inte minst missbrukats för att tvinga fram assimilerande eller uteslutande praktiker. Det finns därför många som är kritiska till begreppet bildning och till det som begreppet har betytt och inneburit under sin långa idéhistoria. Denna kritik är viktig.* (Schaffar, 2021, s. 94)

I några av de senaste texterna som jag har skrivit har jag därför försökt fundera kring frågan om vi måste överge begreppet bildning, så som många nutida pedagogiska teoretiker föreslår (jfr. Andresen, 2004; Masschelein & Ricken, 2001; Tenorth, 1988). Att ströva omkring bland Sveaborgs byggnader, ruiner och landmärken har dock blivit en påminnelse om att vi också inom teoribildningen behöver vara mera aktsamma med vår historia och inte, i längtan efter snabba lösningar, kasta bort något som kanske fortfarande kan användas. Att forska i den pedagogiska idéhistorien har blivit ett viktigt återvinningsprojekt för mig. Tankar från tidigare generationer kan aldrig överföras 1:1 till frågor som präglar vår tid just nu. Men det betyder inte att vi i all hast slarvigt kan tillåta oss att slänga historien och traditionen när den visar sprickor eller fel. Vilket material kan återanvändas, vad behöver bara renoveras, vad borde bevaras för att minnas, och vad måste rivas och byggas på nytt? Att begrunda tankar från tidigare generationer är en liknande, nödvändig uppgift för oss, för att lära oss av dem och för att undvika att liknande fel och sprickor uppstår i framtiden.

I samma artikel som den jag citera ovan (se Schaffar, 2021) argumenterar jag därför att problemet med bildningsbegreppet kanske inte ligger i själva begreppet, i ordet ’bildning’. Det som snarare behöver granskas och kritiseras är försöket att begreppsligt och institutionellt fånga in någonting, som uttryckligen beskrivs som omöjligt att fångas. Jag följer därför många före mig och föreslår att bildning borde förstås som en fråga.

> *En frågas form motsvarar snarare det som bildningsbegreppet försöker uttrycka. Frågan har en riktning, men svaret är öppet. Frågor inleder en sökande, reflekterande, omprövande och avvägande rörelse som behöver genomföras både av var och en själv, samt i gemenskap och dialog med andra. Att ställa frågor som för oss vidare är redan en bedrift som kräver kunskap. Det kan varken tas för givet att frågan är ställd på ett sådant sätt att den leder den sökanden vidare, eller att ett svar kan finnas. Att tillägna sig ett svar kräver mognad. Svar kan vara både lugnande och tillfredställande, men inte sällan överraskande, utmanande och svåra att lyssna på. Svar föder nya frågor i en pågående, dynamisk rörelse.*
>
> *Bildningen som en fråga skulle kunna lyda ungefär så här: Vad borde jag lära mig, veta mera om, ta reda på, inse och ändra för att förverkliga ett hållbart och mänskligt liv, både med tanke på det egna livet, men likaså med tanke på det kollektiv som jag ingår i, samt med tanke på hela mänsklighetens och jordens liv?* (Schaffar, 2021, s. 101-102)

Bildning är alltså på sätt och vis en uppmaning att reflektera: Tänk på var du står just nu! Att ta ansvar för den plats och för dem som finns omkring oss. Det kan kännas tungt och kvävande. Men, är inte just det utgångspunkten för all pedagogik? Vi står inför en utmaning där vi behöver fråga oss: Vad behöver jag personligen, och vi alla, lära oss för att kunna komma vidare? Sett från ett annat håll så finns just här, där jag just nu står, alla möjligheter. Framtiden är inte färdig. Den görs av oss just nu och just här. Den görs, när det är som bäst, alltid i tät dialog med den nästa generationen. Vi växer in i spår som hälsar från en gången tid, men vi tar inte bara oreflekterat emot dessa spår och reproducerar dem om och om igen. Pedagogik öppnar möjligheten för att vi tillsammans med våra elever och studenter omvärderar vad vi själva har lärt oss och hur vi lever. Här och nu har vi möjlighet att lämna spår efter oss till dem som i framtiden går upp och ner för samma trappa, som vi gjort nu. Bildningens fråga är: Vilka spår ska andra se efter att du har gått vidare?

Kroppens materialitet: Platsen som möjliggör oss

Tänk på var du står just nu! Uppmaningen i denna övning har dock inte bara fört med sig insikten om kravet att ta hand om den plats som vi råkar stå på.

Denna insikt är i själva verket fortfarande allt för kortsiktig. Det låter som om vi hade ett val, att vi kunde låta bli, eller till och med som om platsen, miljön, på något sätt borde vara tacksam över vår insats när vi bryr oss. Det är en felaktig och fram för allt arrogant hållning. Situationen är den omvända. Platsen som vi står på möjliggör oss och tar hand om oss; det är först genom det konkreta stödet från marken under våra fötter som vi människor har möjlighet att röra oss, att lära oss och att göra och ha allt det som vi värdesätter, till exempel vår mänskliga frihet.

Sveaborgkursen har under åren fått allt starkare inslag av övningar där vi har utforskat den egna kroppen som plats för kunskap och erfarenhet. För mig har dessa sammanhang öppnat sig via insikter från de rörelseanalytiska studier som utvecklades av Rudolf Laban och Irmgard Bartenieff under 1900-talet, och blev kända som *Laban/Bartenieff Movement System* (LBMS) (se Schaffar & Kronqvist, 2024). Det finns många tillämpningar av detta system för mänsklig rörelse i olika sammanhang. Jag vill här lyfta fram Peggy Hackney och Veronica Sherborns som har jobbat med LBMS i pedagogiska sammanhang. Sherborn har jobbat med barn med olika slags funktionella och/eller emotionella svårigheter. I forskarens arbete står samspelet mellan barn och deras kamrater, föräldrar och lärare i förgrunden. Dessa insikter finns samlade i boken *Developmental movement for children* (2001). Även i Hackneys arbete är samspel och relationen central. I sin bok *Making connections* (2002) beskriver forskaren hur de olika delarna av kroppen står både i en stödande och expressiv relation till varandra, samt till den sociala och materiella omvärlden.

I både Hackney och Sherborns beskrivningar av en människas första erfarenheter av sin egen kropp betonas att vi alltid är i konstant rörelse. Till att börja med lever barnet i symbios med sin mamma; hen får både värme, trygghet och näring, och upplever förändring och rytm genom rörelsen i samstämmighet med mammans kropp. Efter födseln tillkommer dock en ny aspekt. Medan stödet från de viktigaste vuxna i den nyföddas liv fortsätter, så upplever den nyfödda för första gången att hen har en egen kropp.

Hackney och Sherborn skriver att man lätt kan missta sig och tänka att det nyfödda barnet är passivt, och att hen direkt efter födelsen enbart kan vänta på stödet och hjälpen från andra för att kunna röra sin kropp. Men upplevelsen av den egna kroppen kommer från att barnet efter födseln har ett behov av luft, som innehåller det för människokroppen livsviktigaste av allt, syre. Luften fyller barnets lungor. Bröstkorgen lyfter och sänker sig och rör barnets kropp. Kroppen pressas in mot marken samtidigt som den lyfts upp, bort från jordens tyngd. Den rörelseriktningen är bara möjlig då barnet vilar på ett stabilt och fast underlag och slutligen är det jorden som ger stöd åt hens kropp. Upplevelsen att vara en egen kroppslig enhet utvecklar sig i samspel

med jordens tyngdkraft som central dialogpartner. Jag beskriver några steg vidare för att förklara varför detta är så centralt att påpeka.

Från dessa mycket tidiga erfarenheter av att vara kroppsligt skild från både moderns kropp och från den materiella omgivningen, utvecklar sig alla vidare steg i barnets fysiska, sociala och kognitiva utveckling. Jag beskriver några centrala steg i dessa utvecklingslinjer.

> *As limbs find their relationship to core, radiation out and coming in, a reaching towards the world and coming back in to self is possible. As the tiny baby is moved or moves into different relationships to space, postural reflexes are there to coordinate flexor and extensor tone which facilitates the progression towards movement through space.* (Hackney, 2002, s. 11)

Så småningom erfar barnet sin egen kropp i relation till gravitationens drag mot marken. “Soon the tiny one is lifting its head while lying on its stomach, and subsequently supporting the head and shoulders by yielding into the earth and pushing down with its forearms - a whole new world comes into view.” (Hackney, 2002, s. 12). I denna position är huvudet fritt att röra sig, något som så småningom kommer att leda till att hela kroppen kan vända sig kring ryggradens axel. ”As the spine begins to stabilize and the enormous head is less of a liability, sitting begins to be possible.” När barnet sitter - genom att stabilisera nedre delen av sin bål på marken eller jorden - så upptäcker barnet plötsligt att ”the limbs on its upper body [...] actaully useful for something” (Hackney, 2002, s. 12). På detta sätt utvecklar barnet steg för steg sina kroppsliga, men fram för allt även sina kognitiva och sociala färdigheter. Med varje ny kroppslig utveckling förmår hen ta in och undersöka den materiella och sociala världen på nya sätt.

Två aspekter är viktiga här. När man rör den egna kroppen, såsom när man lyfter sin arm, så behöver å ena sidan musklerna vara starka nog för att bära armens vikt. Å andra sidan kännetecknas varje rörelse av att en del av kroppen är upptagen med att stabilisera kroppen som helhet. Annorlunda uttryckt: I varje rörelse är en del av kroppen orörlig, så att andra delar av kroppen kan röra sig. Den bärande delen av kroppen stabiliserar kroppen genom att överföra sin vikt till jorden i gravitationens riktning. Förutsättning för att kunna uppleva en egen skild kropp som förmår röra sig är att ha utvecklat en fundamental tillit till att jorden bär en.

Att kunna röra en arm för att gripa tag i något, såsom för att hålla en penna i handen då man lära sig att skriva, lyckas därför bara när armen och handen är fria, det vill säga när en annan del av kroppen tar ansvar för stabiliteten. När man däremot hänger i en klätterställning är det svårt att ha en

penna i handen för att skriva, men armarna som stabiliserar kroppen som helhet möjliggör att benen och fötterna kan röra sig fria.

Varje ny rörelse bär med sig nya möjligheter att komma i kontakt med världen och att utveckla och följa egna impulser och intressen. Det betyder vidare att varje ny rörelsemöjlighet inte bara beskriver den fysiska utvecklingen i barnets kropp, utan även synliggör att barnets karaktärs- och identitetsutveckling är konkret kopplad till hens fysiska utveckling. "The baby is becoming an individual who is both functional and expressive. The two aspects are interrelated." (Hackney, 2002, s. 12)

Insikterna från *Laban/Bartenieff Movement Studies* utmynnar här i en central kritik av vår västerländska tanketradition. Vår idéhistoria bygger på bilden att människan skiljer sig från andra djur genom vår möjlighet att agera mot våra spontana biologiska behov och genom förmågan att trotsa vissa av naturens krafter. Men med en närmare titt på samspelet mellan våra kroppar och den materiella omgivningen som till exempel LBMS erbjuder så ser man att det unika i människan, hens frihet, bara uppstår på grund av det stabila stödet från jorden. Att ha en egen kropp som samspelar med jordens krafter är grunden för att utveckla den egna personligheten och den egna, unika identiteten. "It is impossible to say which comes first, self-awareness or awareness of others" (Sherborne, 2001, s. 3). Kroppen, världen och subjektet formas i en pågående växelverkan och ett ömsesidigt samspel med varandra, med stöd från jorden.

När vi i övningen "Tänk på var du står just nu!" befann oss stående på trappan intill Smedjesalen på Sveaborg, hade var och en inte bara ett unikt perspektiv som medförde ett unikt ansvar för det som vi såg och förnam från just den platsen. Det var trappans stöd som erbjöd oss möjligheten att överlag befinna oss tillsammans i just denna omgivning, som gav oss just de fysiska, sociala och kognitiva erfarenheter som tillsammans blev just den här kursen i fenomenbaserat lärande på Sveaborg.

Vart ska jag gå härnäst?

Om jag är helt ärlig så vet jag i detta nu inte vart jag ska gå till näst, med de insikter och lärdomar från kursen i fenomenbaserat lärande på Sveaborg som jag nu har med mig i bagaget. De närmaste stegen i denna, min tankemässiga (och kroppsliga) utveckling, är att försöka reda ut vad dessa insikter betyder för mitt arbete som lärarutbildare. Bildningens fråga gör sig gällande: Vad borde jag lära mig och ta reda på, inse och ändra på med tanke på mitt eget liv, men fram för allt med tanke på de lärarstudenterna som mina kollegor och jag kommer att utbilda, för att tillsammans förverkliga ett hållbart och mänskligt liv? Nedan följer några mer lösa tanketrådar.

Även om lärarutbildningarna i Finland har ett välutvecklat och etablerat system relaterat till skolans olika estetiska ämnen, där till exempel klasslärare går särskilda ämnesdidaktiska kurser, ser jag att vi inom lärarutbildningen saknar en större medvetenhet om kroppens betydelse för grundläggande lärandeprocesser. Den kroppsligt-estetiska erfarenheten, det vill säga kroppens inneboende kunskap som jag har försökt skissera med hjälp av LBMS, utgör grunden för människan som en fysisk-biologisk och social-kulturell varelse och spelar därför en avgörande roll för hela hens utveckling.

Medvetenheten om samspelet mellan kroppen och jorden har varit underrepresenterad i lärarutbildningarnas kursutbud. Det beror till stor del på att, grovt sagt, pedagogisk och didaktisk teori under de senaste 200 åren inte har iakttagit eller inte behövt iaktta den kroppsligt-estetiska närvaron i lärandeprocesser desto närmare (Schaffar & Kronqvist, 2024), då lärsituationer alltid har skett i gemensamma utrymmen där alla deltagare samtidigt är på plats. Fenomenbaserat lärande är i ljuset av dessa kroppsliga insikter en ännu mera grundläggande didaktisk ansats. Den förbinder inte bara olika skolämnen med varandra, utan synliggör lärandets komplexitet som en både kroppslig, social och kognitiv utveckling.

De senaste decenniernas digitala utvecklingar har å ena sidan bidragit till att de kroppsligt-estetiska dimensionerna av lärande i lärarutbildning och fortbildning har förbisetts ytterligare. Å andra sidan har den digitala utvecklingen fört med sig att pedagogisk och didaktisk teori tydligare än förut konfronteras med frågan om vilken roll kroppen har för lärandet. Kroppens betydelse för lärandet ifrågasätts inte, men då det saknas teoretisk medvetenhet, kroppsliga praktisk-analytiska redskap och ett professionellt didaktiskt språk är det svårt att lyfta fram den fundamentala betydelsen av kroppsligt-estetiska erfarenheter för människans utveckling och lärande i en allt mera digitaliserad värld.

Parallellt och i takt med dessa utvecklingar ökar även medvetenheten om att både klimatförändringarna och de sociala problemen i samhället hänger ihop med den västerländska människans fjärmande från naturen, med en minskande känsla av tillhörighet till fysiska platser och miljöer, samt med en minskande känsla av förbundenhet med sociala gemenskaper i den direkta geografiska närheten.

Som sagt, jag vet inte ännu vart dessa olika tankar och observationer kommer att föra mig. Jag vill därför avsluta med ett citat som har inspirerat mig och som har lett mig vidare under mitt sökande efter vart jag är på väg.

> *We didn't make the world, the world made us; just as much as the other animals and plants, as living beings, we are also participant parts within the world's coming-into-being. And in a world in which every 'thing' is always in movement – in both senses of the word, i.e. as always moving*

> *along within a larger movement, as well as moving in itself – we find ourselves buffeted by the wind and waves of the social 'weather' around us, 'movements' affect us as much, if not more, that we can affect them. Thus, we – you and I – cannot be external observers of the world; we cannot get outside of it; we must always work from within it.* (Shotter, 2019, s. 33)

Källförteckning

Andresen, S. (2004). 'Bildung' als fragile Denkfigur im 20. Jahrhundert. I H-U. Otto, T. Coelen (Red.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (s. 42–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Reklam.

Hackney, P. (2002). *Making connections. Total body integration through Bartenieff Fundamentals*. Routledge.

Lévinas, E. (1999). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Alber Studienausgabe*. Verlag Karl Alber.

Masschelein, J., & Ricken, N. (2001). Do we (still) need the notion of Bildung? *Educational Philosophy and Theory,* 35(2), 139-154. https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015

Schaffar, B. (2021). Bildning som etisk fråga och dialog. I J. Ahlskog (Red.), *Människans allsidiga utveckling: Essäer om bildningens betydelser i tjugoförsta århundradet* (s. 94–107). Svenska folkskolans vänner.

Schaffar, B., & Kronqvist, C. (2024). Is there a place for 'place' in *Bildung*? *Journal for Philosophy and Education*. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae069

Schaffar, B., & Wolff, L-A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: A critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733

Sherborne, V. (2001). *Developmental movement for children: Mainstream, special needs and pre-school*. Worth Publishing.

Shotter, J. (2019). Why being dialogical must come before being logical: The need for a hermeneutical–dialogical approach to robotic activities. *AI & Society,* 34, 29–35. https://doi.org/10.1007/s00146-017-0697-4

Tenorth, H.-E. (1988). Das Allgemeine der Bildung: Überlegungen aus der Perspektive der Erzieuhungswissenshcaft. I O. Hansmann & W. Marotzki (Red.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen* (s. 241–267). Deutscher Studienverlag.

Thunberg, G. (2019, 23. September). *Transcript: Greta Thunberg's speech at the U.N. Climate Action Summit*. NPR. https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit.

Vetlesen, A. J., & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Dreyers forlag.

6
Från student till doktorand: Självreflektion över en transformativ lärandeprocess

Emma Heikkilä

Att studera till magister, att skriva en magisteravhandling, att jobba inom forskningsprojekt eller att söka sig till doktorandprogram kan vara transformativa lärandeprocesser. Inom SveaSus-projektet har teorin om transformativt lärande spelat en central roll för hållbarhetspedagogiken, och även varit en av teorierna skribenten byggde på i sin magisteravhandling. Transformativt lärande kan ske på individuell nivå men även på gruppnivå och på samhällelig nivå. Detta kapitel fokuserar på den individuella nivån av transformativa lärandeprocesser genom att ge exempel på reflektioner som uppstått under övergångsskedena från student till magister och vidare till doktorand. Begreppet liminalitet används för att beskriva stadiet då man ännu inte har övergått från ett tidigare skede till nästa, alltså en sorts tröskel. Liminaliteter som behandlas i kapitlet är att skriva en magisteravhandling och att söka sig till doktorandstudier. Förutsättningar för transformativt lärande inom ramen för en (klass)lärarutbildning diskuteras också.

Inledning

Teorin om *transformativt lärande* har varit en viktig grund inom SveaSus-projektet. Transformativt lärande är en teori inom vuxenpedagogik som på sistone varit mycket populär inom forskning och arbete relaterat till hållbarhet och hållbarhetspedagogik. Orsaken till detta är att man bland annat i flera internationella politiska dokument förslagit att utbildningen behöver vara transformativ för att kunna bidra till förändring med siktet mot en hållbar framtid. Trots detta har det inte skett en tillräcklig förändring inom utbildningen. Det är ofta också otydligt varför många kopplar transformativt lärande som teori till transformativ utbildning. Ett exempel på hur man kunde illustrera transformativt lärande är att utgå från upplevelser av lärandeprocesser på personlig nivå.

En central dimension i en forskares arbete är den egna lärandeprocessen, trots att man inte ofta synliggör den i publicerade forskningsrapporter

och annan litteratur. Syftet med detta kapitel är att föra fram reflektioner över min upplevelse av lärandeprocessen under utvecklingen från student till doktorand då jag arbetade inom SveaSus-projektet och tillämpande teorin om transformativt lärande. Jag riktar detta kapitel speciellt till klasslärarstudenter, blivande och nuvarande doktorander samt till alla som är intresserade av en tillämpning av teorierna om transformativt lärande, *kritisk reflektion* och *liminalitet*[1] (övergångsskede, att befinna sig mitt emellan något före övergången till något annat, mera om detta kommer senare i texten).

Kritisk reflektion är en central del av transformativt lärande. Jag använder reflektion över mina egna upplevelser av arbetet med min magisteravhandling och tiden mellan utexaminering som magister till att bli antagen till doktorandprogrammet som exempel på min egen transformativa lärandeprocess och liminalitet. Detta är därmed ett kapitel som först diskuterar teorier för att sedan gå över till mina personliga reflektioner och funderingar över hur det är att blicka tillbaka till den egna lärandeprocessen utgående från dessa teorier.

Teorier om transformativt lärande, kritisk reflektion och liminalitet

Teorin on transformativt lärande presenterades först av Jack Mezirow i slutet av 1970-talet. I dagsläget har många andra också bidragit till att bearbeta och utveckla teorin och jag anser att det inte är ändamålsenligt att presentera teorin i sin helhet i detta korta kapitel. Jag rekommenderar därför läsaren varmt att bekanta sig med Mezirows originalverk, men även till exempel med litteratur av bland annat Edward W. Taylor, som bidragit mycket till utvecklingen av teorin. Dessutom rekommenderar jag litteratur av Kaisu Mälkki och Larry Green som undersökt begreppet liminalitet och dess roll i transformativt lärande samt litteratur av Elisabeth Lange och Lili-Ann Wolff om transformativt lärande i relation till hållbarhet. Några av dessa författares publikationer finns i litteraturlistan i slutet av kapitlet. Jag försöker ändå beskriva det mest centrala om transformativt lärande samt om kritisk reflektion och liminalitet i denna del av kapitlet. Jag vill påpeka, att teorier om liminialitet i relation till transformativt lärande inte kommer från Mezirow, utan jag referar till andra som förenar liminalitet med transformativt lärande. Teoriöversikten är relevant för att man ska kunna förstå mina reflektioner, som jag hoppas inspirerar läsaren

1 Svenska akademins ordböcker innehåller inte orden 'liminalitet' och 'liminal', alltså är de inte vedertagna ord i det svenska språket. I detta kapitel används orden som översättningar för de engelska orden 'liminality' och 'liminal'.

och som förhoppningsvis också underlättar förståelsen av den komplexa teorin. Således stöder teorierna och exemplet varandra.

Transformativt lärande

Transformativt lärande är en teori inom vuxenpedagogik som ursprungligen utvecklades för lärande på en individuell nivå. Kort sammanfattat går teorin ut på att i en transformativ lärandeprocess förändras studentens problematiska utgångspunkter eller antaganden och blir mer öppna genom reflektion över de egna upplevelserna. Transformativt lärande är alltså en process där man tolkar och förstår egna upplevelser. Detta kan resultera i att *meningsskapande* blir lärande och till och med ändrat agerande. Problematiska utgångspunkter kan till exempel vara att man tror att man inte kan studera något specifikt på grund av att man tillhör ett visst kön. Då man går igenom en transformativ lärandeprocess kan man ändra på denna uppfattning, vilket kan vara frigörande och leda till att man börjar studera det man inte tänkt var möjligt. Emancipation (alltså befrielse) har haft betydelse för hur den transformativa lärandeteorin blev till. Då Mezirow utvecklade teorin i slutet av 1970-talet, var han inspirerad av kvinnorörelsen och hans frus lärandeupplevelser som vuxen. Utöver det förankrade Mezirow teorin i bland annat Karl Poppers, Paulo Freires, Jürgen Habermas, John Deweys, och Thomas Kuhns tänkande.

Viktiga element inom den transformativa lärandeteorin är alltså *individuella upplevelser*, *dialog* och *kritisk reflektion*. Av dessa kommer jag att fördjupa mig i kritisk reflektion i ett eget stycke nedan, men innan jag närmare går in på det vill jag kort presentera *meningsskapande*, som är ett grundläggande begrepp inom teorin. Meningsskapande innehåller *meningsperspektiv* och *meningsscheman*. Meningsperspektiv kontrollerar det någon lär sig och bottnar i socialiseringsprocessen i barndomen. De beskriver de grundläggande idéerna man förlitar sig på då man tolkar nya upplevelser. Lili-Ann Wolff beskriver dem som glasögon, genom vilka man ser på världen. Meningsscheman däremot ligger på en mer praktisk nivå och beskriver hur individer reagerar på nya upplevelser, vilket innebär att de är regler för hur individen gör i vissa situationer. Inom transformativt lärande presenteras möjliga nya perspektiv och meningsscheman som utmanar de gamla. I praktiken kan då transformativt lärande handla om att genom undervisning erbjuda starka individuella upplevelser som stöder kritisk reflektion och dialog.

Eftersom den transformativa lärandeteorin handlar om att inta ett kritiskt synsätt gentemot egna meningsuppfattningar och att genomgå en djup förändring, är transformativt lärande svårt att planera och att genomföra i praktiken, både för pedagoger och studenter. En sammanfattande studie av Jorge Gustavo

Rodríguez Aboytes och Matthias Barth om transformativt lärande och hållbarhetspedagogik visar att de transformativa lärandeteorierna ofta tillämpas ytligt. Därmed förblir det diffust vilken roll transformativt lärande har i den pedagogiska praktiken. Fastän den transformativa lärandeteorin har utvecklats långt och diskuterats som en teori på en individuell nivå, har teorin även diskuterats och vidareutvecklats till att beröra andra nivåer, så som transpersonell förändring (hur individen förstår sig själv och kopplingen bland annat till andra människor, maktstrukturer och omgivningen) och social förändring (transformation av kulturer och samhällsstrukturer). Dessa dimensioner är centrala i hållbarhetspedagogik inom vuxenpedagogik. För att läsa mera om detta hänvisar jag läsaren till Elisabeth Langes verk, som hittas i referenslistan.

Kritisk reflektion och liminalitet

All reflektion är inte kritisk. Kritisk reflektion kräver att individen lär sig att känna igen sina egna förutfattade meningar och antaganden vilka kan vara problematiska. Reflektion och kritisk reflektion är dessutom komplicerade koncept och inte lätta att definiera. Mezirow förklarar själv att reflektion handlar om att återvända till upplevelser på ett medvetet sätt eller att helt enkelt låta tankarna vandra, göra övervägningar, föreställa sig olika alternativ eller att helt enkelt reflektera över det att man reflekterar. Kritisk reflektion handlar enligt Mezirow också om att bedöma det man reflekterar över. Om kritisk reflektion berör antaganden eller förutsättningar behöver man reflektera över den referensram man redan från tidigare har gällande ämnet man reflekterar över. Självkritisk reflektion över antaganden kräver igen att man kritiskt granskar en utgångspunkt som man själv har definierat som ett problem.

Kritisk reflektion är svår att lyckas med, och Mezirows teori erbjuder en idealisk lösning som kan verka rationell som idé. En dimension som ändå gör kritisk reflektion speciellt svår är att emotioner och känslor som uppstår i processen kan bli så obekväma att de blir till hinder i tankeprocessen. En forskare som vidareutvecklat Mezirows teori speciellt vad beträffar reflektion är Kaisu Mälkki. Mälkki beskriver hur emotioner behöver finnas med i reflektionsprocesserna inom transformativt lärande. Då man börjar en transformativ lärandeprocess och utmanar sina tidigare meningsperspektiv finns en risk att det blir kaotiskt och man kan uppleva det som hotande, som något man borde undvika. Med andra ord är det utmanande inom en kritisk reflektionsprocess att man rör sig inom en så kallad "obekvämlighetszon" i sitt lärande. Man kan känna sig osäker då man möter gränser som inte är inom de referensramar man själv skapat utgående från det man redan kan och vet. Det kan upplevas som otryggt att inte längre kunna stödja sig på sina egna förutfattade meningar.

En transformativ lärandeprocess kan upplevas som obekväm, emedan den berör djupa och utmanande frågor om en själv. Den kan därför väcka utmanande känslor så som ångest, sorg eller ilska. Kaisu Mälkki har tillsammans med Larry Green vidareutvecklat teorierna om den emotionella dimensionen inom transformativt lärande och vidare visat på den besvärliga situation man möter då man är på gränsen mellan att veta och att inte veta. Mälkki och Green kallar detta *liminalitet*[2], en metafor för ett tillstånd där man står vid en tröskel, då man ännu inte har övergått från ett tidigare skede till det nästa i sitt lärande. Transformationen är då en sorts läranderesa genom liminaliteter. Svåra emotioner uppstår speciellt då man befinner sig i ett liminalt tillstånd i sin lärandeprocess. För att genomgå den transformativa processen behöver man kunna komma vidare genom liminaliteten. Om man inte klarar av att gå vidare själv är det viktigt att man får stöd. I lärandesituationer kan läraren spela en viktig roll som den som stöder studenten. Dessutom kan tillhörande till en grupp spela en viktig roll som stöd för en transformativ lärprocess. För att läsa mera om liminalitet som en del av kollektivt transformativt lärande, hänvisar jag läsaren till Buechner med kollegor som du kan hitta i referenslistan.

Till näst presenteras en personlig inblick i transformativa lärandeprocesser genom exempel på kritiska reflektioner kring mina upplevelser av liminella situationer. Texten utgår från mitt eget perspektiv, och är personlig, så den kan inte användas som exempel och anpassas till andras lärandeprocesser.

(Kritisk) reflektion över min process

Vad är det som transformerats om jag uppger att jag genomgått en transformativ lärandeprocess? Allra först vill jag påpeka att jag inte kan identifiera en tydlig början eller slut på min lärandeprocess. En intressant dimension då jag skriver detta kapitel är att reflektionsprocessen fortsätter, fastän liminaliteten redan är genomgången. Trots detta koncentrerar jag mig nu på det som skedde under tidsperioderna jag presenterar. Jag har som målsättning att synliggöra delar av min transformativa lärandeprocess på ett sätt som gör processen mera förståelig. Upplevelser från en sådan lärandeprocess som jag lättast kommer åt är min egen. Transformativt lärande är inte alltid något som sker i formell undervisning, som en målsättning, utan det är en mycket större process som kan ske parallellt med utbildning, arbetsliv och personliga upplevelser. Jag vill också påpeka, att jag inte är färdig ännu. Jag kan inte visa på något tydligt

2 Begreppet liminalitet myntades allra först av antropologen Arnold van Gennep 1909 och vidareutvecklades av Victor Turner under 1960- och 1970-talen (se Chakraborty, 2016).

som jag lärt mig, utan däremot kan jag peka på att jag genomgått krångliga liminaliteter, vilket man också kan kalla lärande.

I denna del kommer jag att illustrera två liminaliteter jag har identifierat i min transformativa lärandeprocess under min tid inom forskningsprojektet SveaSus. Jag behandlar alltså situationer då jag ännu inte övergått till det nya skedet och godkänt att jag haft problematiska meningsscheman från förr. Det ena exemplet berör skrivande av min magisteravhandling och det andra exemplet berör tidsperioden efter att jag hade sökt till doktorandprogrammet. Under min tid inom SveaSus-projektet har jag haft åtminstone följande roller: student, klasslärarstudent, magisteravhandlingsskribent, forskningsassistent, sekreterare, koordinator, teknisk assistent och doktorand. Jag identifierar liminaliteter i flera roller jag haft, har och kommer att ha, roller som ofta löpt parallellt. Jag har också varit tvungen att övergå från vissa roller till andra. Eftersom det inte är helt enkelt att bara tala om att jag *är* något eller *har* någon roll, har jag valt att prata om att vara *blivande* klasslärare, *blivande* doktorand och *blivande* doktor. Att tänka på det sättet gör också liminaliteterna mera synliga.

Magisteravhandlingen: Blivande klasslärare

Varför har jag varit involverad i projektet SveaSus? Det började med att jag fick chansen att skriva min magisteravhandling inom projektet. Jag började med magisteravhandlingen i januari 2021, och då jobbade jag även som assistent i ett annat forskningsprojekt, DIDIA, som även det var kopplat till SveaSus. Jag hade stigit in i arbetslivet inom universitet med full fart. Att jag vid detta skede kallar mig blivande klasslärare beror på att jag studerade vid klasslärarutbildningen och hade kvar några kurser, magisteravhandlingen och den avslutande praktiken. Jag hade vid det skedet redan insett att jag inte var särskilt öppen för att jobba som klasslärare då jag utexaminerats. Under mina första studieår hade någon nämnt att det behövs svenskspråkiga doktorander inom pedagogik och att ett bra sätt att bli doktorand var att jobba inom forskningsprojekt.

Jag satte i gång med magisteravhandlingen och bestämde att jag dessutom skulle skriva den på engelska för att öva inför mitt möjliga kommande arbete som doktorand. De flesta akademiska artiklar skrivs på engelska, och jag hade inte just skrivit något alls på engelska. Dessutom var mitt ämne helt nytt för mig i och med att min kandidatavhandling berörde något annat. Det jag ganska snart märkte var att jag inte var säker på vad forskning egentligen innebär, trots att jag färdigställt en kandidatavhandling. Min magisteravhandling behandlade studenternas reflektioner över sina upplevelser under kursen som ordnades i samband med SveaSus-projektet. Kursen behandlade hållbarhet,

världsarv och fenomenbaserat lärande. Som teoretisk referensram använde jag transformativt lärande, som jag tidigare redogjort för att inte är enkel teori. Jag stötte genast på två stora utmaningar: mitt ämne var väldigt svårt och det fanns relativt lite material tillgängligt om fenomenbaserat lärande. Trots detta tyckte jag att ämnet och studien var intressant. Det krävde bara mycket arbete och stöd, vilket jag fick av mina handledare, projektet, magisteravhandlingsseminariet och av en stödgrupp med andra magisteravhandlingsstudenter, en grupp som träffades relativt ofta via Zoom (det var fortfarande covid-restriktioner). Lärandet skedde således inte i ensamhet.

Hela magisteravhandlingen innebar en oerhört obekväm tröskel. Jag visste att ifall jag skulle gå in för att doktorera behövde jag uppleva processen med magisteravhandlingen givande. Jag visste att jag läst alldeles för lite under mina studier och att jag skulle bli tvungen att läsa mera under arbetet med magisteravhandlingen och också djupare reflektera över det jag läste. Man lär ju sig mycket när man skriver en avhandling och efter att jag jobbat i några månader kom jag fram till en stor insikt. Jag hade uppfattat begreppet *reflektion* i teori och praktik på ett helt annat sätt än hur jag nu började förstå att det definierades i den teori och forskning jag läste. Under mina tidigare studier hade reflektion för mig egentligen bara varit diskussion eller text som jag svamlat ihop för att jag trott mig veta vad den som vill läsa min reflektion vill läsa. Det var sällan jag faktiskt reflekterade för att lära mig. Reflektion var performativt för mig, en sorts prestation. En kritisk kommentar jag ändå kommer med till mig själv medan jag skriver detta kapitel är att jag nog har reflekterat ofta, men att *skriva* om sin reflektion är inte alltid reflektivt eftersom reflektion inte alltid sker på beställning. Då jag teoretiskt fördjupade mig i vad reflektion innebär insåg jag att för att faktiskt ge utrymme för reflektion (för att inte tala om kritisk reflektion) behöver man också stöd, tid och resurser för det. Man orkar helt enkelt inte alltid öppna sig för det obekväma och ifrågasätta sina egna förutfattade meningar och antaganden. Det krävs stor hängivenhet och ork för att kunna behandla alla de känslor som möjligen uppstår i samband med den transformativa lärandeprocessen. Ifall studenterna inte har resurser eller intresse för det, kommer de troligen inte heller att genomgå en djup eller transformativ lärandeprocess. Frågan är om man kan genomgå en transformativ lärandeprocess om man helt enkelt inte är intresserad av att ifrågasätta sig själv och sina förutfattade meningar.

Då jag påbörjade magisteravhandlingen var jag inte medveten om det potentiella transformativa den processen kunde erbjuda. Jag var ju själv intresserad och ville lära mig mera om att "tänka som en forskare", men visste inte precis vad det kunde innefatta. Att skriva en magisteravhandling blev en liminal situation för mig. Jag lärde mig mera om att reflektera, planera och genomföra ett akademiskt arbete, än jag hade gjort under hela min studietid.

Förstås lärde jag mig en hel del under de övriga studierna också, speciellt om didaktik och lärarrollen men jag hade egentligen inte orkat utmana mig själv i mitt akademiska tänkande, vilket jag hade möjligheter att göra under arbetet med magisteravhandlingen. Jag måste utmana mig själv och överkomma de svåra situationerna som uppstod under processen. Jag upplever än idag att jag inte kunde ta mig så djupt som jag ville i magisteravhandlingen och att den inte riktigt blev färdig, trots att den officiellt är publicerad och ”färdig”, vilket den blev under våren 2022, då jag också blev utexaminerad som pedagogie magister. Ett avgörande skäl till att jag efter avhandlingen önskade fortsätta inom universitetsvärlden som doktorand handlar mycket om det att jag känt ett behov att få fördjupa mig ytterligare i pedagogiska teorier och utbildningsfilosofi.

Att tappa hoppet: Blivande doktorand

Hösten 2022 upplevde jag som det längsta och tyngsta liminala tillståndet jag haft. Under den perioden sökte jag till doktorandprogrammet och läste mycket om hållbarhet och etiska frågor kring det. Jag märkte att jag var ganska apatisk och fick inte mycket gjort, speciellt under den tiden då jag väntade på besked från doktorandprogrammet. Jag var i ett liminalt tillstånd genom att jag inte visste vad som händer näst, vad mitt blivande jag till näst skulle vara. Skulle jag kunna kalla mig själv doktorand från och med årsskiftet 2023, eller inte? Jag upplevde att jag inte riktigt var något, jag märkte att det var svårt att berätta för andra om vad jag jobbar med då mycket handlade om att vänta och samtidigt inte riktigt veta om detta faktiskt är något jag vill göra. Det känns ofta som om samhället förväntar sig att man ska veta vad man vill göra och vad man håller på med. Trots denna känsla var jag mycket privilegierad, eftersom jag arbetade inom ett projekt och kunde använda arbetstid på att fundera på dessa frågor. Jag kunde arbeta med min första artikel utgående från insamlat material inom projektet, fastän jag ännu inte officiellt hade den magistertitel som jag ansåg skulle ge mig rätten att göra det.

Under hösten märkte jag att jag hade tappat hoppet om att man faktiskt kan lösa de olika svåra frågorna berörande hållbarhetskriser. Då jag talar om hopp menar jag tron på att något kommer att bli bättre i framtiden. Också för mig är detta starkt emotionellt. Hopplöshet på den här nivån var något jag inte upplevt tidigare och jag visste inte vad jag skulle göra av situationen. Jag hade tappat tron på att vi som mänsklighet kommer att få till stånd tillräckligt konkreta åtgärder så att de otaliga hållbarhetskriserna, speciellt klimatkrisen, kommer att lösas. Jag talade med såväl andra inom universitet som folk utanför. Det visade sig att jag inte var (eller nu heller är) ensam om att tappa hoppet

gällande just detta. Hopp är något många kopplar till hållbarhetsfrågor. En allmän tes man hör är att man måste hålla uppe hoppet, man behöver ha hopp för att kunna agera. Under hösten trodde jag att jag antagligen inte kommer att kunna agera som forskare, eller något annat heller, om jag inte har hopp. Vad gör man då man finner sig själv i en sådan situation?

Jag behövde gå tillbaka och reflektera över varför jag över huvud taget var i den situation som jag var då, alltså magister, utbildad klasslärare och teknisk assistent inom ett forskningsprojekt i väntan på besked om ifall jag skulle fortsätta som doktorand med forskning om hållbarhetspedagogik. Skälet till att jag gav mig in på att studera pedagogik grundar sig på värderingar som social rättvisa och viljan att genom mitt arbete bidra till en mer hållbar värld. Det jag tappat hoppet om berörde alltså mig själv, eftersom skälet till att jag beslöt mig för att jobba med hållbarhet var i linje med mina grundvärderingar. Jag var inte mera riktigt säker på vad det är för idé att jobba med något ifall det inte tillräckligt påverkade en större bild. Förutom detta ifrågasatte jag för första gången skälet till att jag presterade så som jag gjorde. Vad var det för mening med att arbeta så mycket som man förväntas arbeta? Detta färgades mycket av det att jag var oerhört trött efter att i flera år ha samtidigt studerat, jobbat och varit aktiv inom volontärarbete.

Vad jag på ett djupare plan började ifrågasätta under hösten var mitt förhållningssätt till att arbeta, ett ständigt presterande, samt hur arbetande hängde ihop med hållbarhet på ett större plan. Jag bekantade mig även med diverse teorier om ekonomi. Detta bidrog till insikter om att mina upplevelser av dåligt samvete och rädsla över att vara en dålig arbetstagare — och därmed att kunna förlora jobbet — var en drivkraft för mig att jobba hårdare. Man kan fråga sig om inte ett sådant förhållningssätt gynnar arbetsgivaren mer än arbetstagaren. Dessutom insåg jag att mitt förhållningssätt varken var hållbart för mig själv eller för mitt arbete för transformation på ett samhälleligt plan. Jag behövde kritiskt reflektera över varför jag över huvud taget jobbade med det jag gjorde samt hur mitt arbete bidrar till omvärlden. Jag behövde släppa taget om ohållbara förhållningssätt till mitt arbete. Jag ville (och vill fortfarande) att mitt arbete skulle kunna bidra till en social förändring och en mer hållbar värld. Hållbarhet kan inte endast vara ett mål eller något man talar och skriver om på en teoretisk nivå. Jag behövde hitta sätt att vara och agera hållbart, för mina egna resurser är inte gränslösa, lika lite som naturliga resurser eller andra människors resurser är det. Jag återfann något sorts hopp gällande mitt eget agerande. Jag har inte funnit hoppet gällande de större frågorna, men jag är arg och fortsätter mitt arbete. Att tappa hoppet är inte alltid så hemskt som man ofta får det att verka. Att tappa hoppet känns både obekvämt och svårt, men det kan också vara en befriande upplevelse. Då man upplever att det inte finns hopp, kan man också agera eftersom man inte har

något att förlora. Att helt enkelt bara hoppas på att något ska ändras, kan alltså även ha en passiverande effekt. Jag fortsätter fortfarande med denna reflektionsprocess, och tror att hopp har en mycket mer komplicerad roll i mitt agerande än vad denna reflektion ger sken av.

Avslutning: Blivande doktor

I detta kapitel har jag presenterat teorin om transformativt lärande, kritisk reflektion och begreppet liminalitet och reflekterade kring transformativa lärandeprocesser utgående från två exempel på mina egna upplevelser som student och blivande doktorand inom forskningsprojektet SveaSus. Allt skrivande är en emotionell process för mig. Skrivandet av detta kapitel har i själva verket också varit en liminalitet i mitt lärande. Jag har upptäckt att jag gått igenom transformativt lärande som inte endast sker på en individuell nivå. Magisteravhandlingen var främst en personlig transformativ process medan vägen mot doktorandstudierna mera rörde sig mot frågor om min relation till hur man kan bidra till förändring av sociala strukturer, så som sociala normer inom lärarutbildning. En insikt jag fått är att fastän det ofta varit mycket tungt, så har det handlat om att just lärande är tungt. Jag har ändå haft ett privilegium att få arbeta inom ett forskningsprojekt och få stöd för mitt lärande från olika håll, såväl från handledare, chefer, kolleger som vänner. Det är inte meningen att man ska vara ensam i sitt lärande och jag har ständigt kunnat föra en viktig dialog med människorna omkring mig.

En slutsats jag kommit fram till utgående från mina egna upplevelser och transformativa lärandeprocesser är: för att en transformativ lärandeprocess alls ska kunna ske behövs det förutsättningar för att djupare gå in på de svårare frågorna som man behöver ställa sig själv. Förutsättningar för att lära sig kanske kan tänkas vara en självklarhet, men jag vill även lyfta fram det ur en hållbarhetssynvinkel. Då jag diskuterar detta utgår jag från det finländska samhället och systemet. Studenter utsätts för mycket press, såväl från samhället, universitetet som ekonomiskt, vilket kan styra studenter till att genomföra sina studier i snabb takt utan att ge sig tid till djupare reflektion. Jag hade själv väldigt mycket press på mig på grund av många skäl som kom utifrån, men också för att jag satte press på mig själv. Trots detta har jag haft resurser i min nyfikenhet och i att jag kunnat föra dialog med andra i och med arbetet inom forskningsprojekt. Jag har också teoretisk kunskap och förstår mig någorlunda på transformativt lärande, medan många säkert aldrig hört talas om det. För att orka ifrågasätta sina problematiska synpunkter och kritiskt reflektera behöver man ha resurser för det. Dessa resurser kan gälla allt från tillräckligt studiestöd och teoretisk kunskap till förutsättningar att få stöd för sin läran-

deprocess. Visserligen är flera förutsättningar för studier (såsom studiestöd och bostadsbidrag) politiska val, vilket även behöver diskuteras offentligt och kontinuerligt. Alla studenter kan ju inte jobba inom forskningsprojekt och alla har och behöver inte ha intresse av att fördjupa sitt akademiska tänkande och inrikta sig på en forskningsbana, så som jag gjort. Några frågor som uppstår då är: Hur ska man egentligen kunna erbjuda förutsättningar för (klasslärar) studenter så att transformativt lärande kan ske? Hur kan man känna igen och stöda studenter som befinner sig i ett liminalt tillstånd och kanske upplever det som emotionellt utmanande att ta sig vidare?

Att påbörja en resa som blivande doktor innebär ju inget slut på obekväma zoner, emotioner och liminaliteter. Som jag tidigare nämnde fortsätter speciellt min reflektionsprocess om hopplöshet relaterad till hur mänskligheten tar hand om världen. Detta kapitel är på många sätt en fortsättning på min magisteravhandling och dessutom en del av mina doktorandstudier. Oavsett om det är emotionellt och jobbigt, är det något jag behöver gå igenom för att komma vidare med mitt tänkande. Till all lycka behöver jag inte vara ensam om det, vilket jag är djupt tacksam för.

Källförteckning

Buechner, B., Dirkx, J., Konvisser, Z. D., Myers, D., & Peleg-Baker, T. (2020). From liminality to communitas: The collective dimensions of transformative learning [Från liminalitet till communitas: De kollektiva dimensionerna av transformativt lärande]. *Journal of Transformative Education*, *18*(2), 87–113. https://doi.org/10.1177/1541344619900881

Chakraborty, A. R. (2016). Liminality in post-colonial theory: A journey from Arnold van Gennep to Homi K. Bhabha [Liminalitet i postkolonial teori: En resa från Arnold van Gennep till Homi K. Bhabha]. *Anadhyun: An International Journal of Social Sciences*, *1*(1), 145-153. https://rnlkwc.ac.in/pdf/anudhyan/volume1/Liminality-in-Post-Colonial-Theory-A-Journey-from-Arnold-van-Gennep-to-Homi-K-Bhabha-Arup-Ratan-Chakraborty.pdf

Heikkilä, E. (2022). *Sustainability through a Phenomenon-based learning approach: A study of student reflections* [Hållbarhet genom fenomenbaserat lärande: En studie om studenters reflektioner] [Magisteravhandling, Helsingfors universitet]. https://doi.org/https://helda.helsinki.fi/handle/10138/343255?fbclid=IwAR1x09QsSZumtn2DQ4XOkPSemy4zU7zDoIxCe244mODWqG-ezM4dBKttxF8

Lange, E. A. (2019). Transformative learning for sustainability [Transformativt lärande för hållbarhet]. I W. Leal Filho (Red.), *Encyclopedia of sustainability in higher education* (s. 1954–1966). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_104

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* [Transformativa dimensioner av vuxenlärande]. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, *48*(3), 185–198. https://doi.org/10.1177/074171369804800305

Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of Transformative Learning: Theorizing the challenges to reflection [Att bygga vidare på Mezirows teori om transformativt lärande: Teoretiserande av utmaningarna för reflektion]. *Journal of Transformative Education*, *8*(1), 42–62. https://doi.org/10.1177/1541344611403315

Mälkki, K., & Green, L. (2014). Navigational aids: The phenomenology of transformative learning [Navigeringshjälp: Fenomenologi för transformativt lärande]. *Journal of Transformative Education*, *12*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1541344614541171

Rodríguez Aboytes, J. G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999-2019) [Transformativt lärande inom hållbarhetsfältet: En systematisk litteraturöversikt]. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *21*(5), 993–1013. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168

Scott, J. (2015). Liminality ['Liminalitet']. I I. Buchanan (Red.), *A Dictionary of Sociology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acref/9780198794790.001.0001

Wolff, L.-A. (2020). Transformative learning [Transformativt lärande]. I S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo & R. Abreu (Red.), *Encyclopedia of sustainable management* (s. 3763-3772). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02006-4_1135-1

Del | Osa | Part 2

Didaktiska nedslag
Didaktiset esimerkit
Didactic Cases

7
Intuition rohkaiseminen ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa

Wilhelm Blomberg

Johdanto

SveaSus-projektin tarkoitus oli kehittää teoriaa ja käytäntöjä ilmiöpohjaisen oppimisen opetukseen eri oppiasteilla. Työskentelin projektissa tutkimus- ja kurssiavustajana juuri Covid-19 pandemian kulta-aikaan keväällä 2021, jolloin jouduimme tutkimusryhmän kanssa suunnittelemaan tutkimusprojektin pohjana toimivan *Ilmiöpohjaista oppimista Suomenlinnassa* -kurssin uudelleen toteutettavaksi etäopetuksena. Kurssia suunniteltaessa minua kiinnosti, miten tutkimusryhmä voisi tukea opiskelijoiden jaksamista yllättävässä siirtymässä etäopintoihin sekä tarjota uusia, toisenlaisia oppimistehtäviä vastapainoksi liialliselle akateemiselle puurtamiselle. Kestävyys- ja maailmaperintökasvatukseen perustuva kurssi antoi myös mahdollisuuden tarkastella suomalaista saunakulttuuria ja saunomista osana elävää suomalaista kulttuuriperintöä. Koska saunominen on vahvasti kehollinen kokemus, se tarjosi erinomaisen pohjan erilaiselle oppimisympäristölle keskellä pandemiaa.

Työssäni ja kurssia suunnitellessa yhdessä tutkimusryhmän kanssa kiinnostukseni oli auttaa kehittämään opiskelijoille luovia oppimisprosesseja ja -työkaluja, jotka keskeisesti linkittyvät oman intuition vahvistamiseen tiedon tuottajina osana ilmiöpohjaisen oppimisen prosessia. Minua kiinnosti, miten voisimme opettajina kannustaa ja vahvistaa opiskelijoiden kokemusta niin, että he arvostaisivat omia kokemuksiaan ja uskaltaisivat sanoittaa niitä siten, että he kokisivat ne arvokkaaksi tiedoksi. Näin tässä mahdollisuuden hyödyntää luovia ja taiteellisia reflektiivisiä kehollisen oppimisen metodeja, joilla oli perua aikaisemmassa työssäni esitystaiteen ammattilaisena ja sen pedagogisissa metodeissa. Kurssia suunnitellessani pyrin yhdistämään näitä kysyen, miten voimme opettajina tukea ilmiöpohjaista oppimista juuri kehollisuuden kautta etäopetuksen aikana. Tässä tekstissä avaan ajatteluani ja kurssin suunnittelun taustoja, uusien kehollisten kurssitehtävien ja -sisältöjen kehittämistä sekä opiskelijoiden kokemuksia näistä tehtävistä.

Taustani esitystaiteen ammattilaisena ja roolistani kurssin suunnittelussa

Työskentelin SveaSus-projektissa tutkimus- ja kurssiavustajana vuosina 2020–2021. Olin silloin 30-vuotias aikuis- ja yleiskasvatustieteen kandidaattivaiheen opiskelija, joka oli opinnoissaan erityisen kiinnostunut kestävyyskasvatuksesta. Kuten mainitsin, olen ensimmäiseltä koulutukseltani nykytanssin ja esitystaiteen ammattilainen. Taiteilijan ammattini on valmistanut minut kehittämään luovia keinoja tarkastella ja tutustua kehollisesti erilaisiin ilmiöihin. Taiteessa, ja etenkin tanssissa minua kiehtoo asioiden kokeminen kehossani. Tanssi on lähtökohtaisesti fyysisen olemisen tapa, jossa keskitytään kehoon ja sen liikuttamiseen. Työssäni taiteilijana olen ollut erityisen kiinnostunut improvisaatiosta ja sen mahdollistaman intuitiivisen prosessin seuraamisesta. Minulle taiteen rikkaus piilee siinä, että taiteen avulla on mahdollista kokeilla asioita, joita ei yksinkertaisesti löydy muilta elämänalueilta. Tästä syystä lähestymistapani pedagogiikkaan ei myöskään ole lähtökohtaisesti akateeminen, vaan pyrin ennemmin ammentamaan omista kokemuksistani luodessani oppimistehtäviä ja -kokonaisuuksia. Koen tämän tärkeäksi siksi, että tällainen lähestymistapa mahdollistaa pedagogisten työkalujen laajentamisen intuitiiviseen suuntaan, luottamaan siihen tietoon, jota ihmisellä jo on.

Kokemukset intuitiivisen oppimisen perustana

Ymmärtääkseni ihmisellä on vain kaksi tapaa saada tietoa maailmasta: joko joku, johon henkilökohtaisesti luotamme, kertoo meille, miten asiat ovat tai sitten havainnoimme ja koemme asioita itse ja luomme tällä tavoin tietoa ymmärtääksemme ympäröivää maailmaa. Ensimmäinen tapa on yleisesti katsottuna opetuksen perusta, joka läpäisee ainakin suomalaisen koulujärjestelmän esikoulusta tohtorikoulutukseen. Tämä tapa on tieteellisen metodin pohjana ja omalla tavallaan tietenkin erinomainen, sillä se pohjautuu luotettavaan, itseään korjaavaan tietoon maailmasta. Tässä tiedon jakamisen tavassa on kuitenkin puutteensa, sillä yksinään se on useimmiten hierarkkista ja autoritääristä, jolloin se helposti pienentää ja passivoi tiedon saajan ikään kuin kuluttajan rooliin; hyväksymään annetun totena, ilman kriittistä tarkastelua.

Tästä syystä keskityn tässä tekstissä jälkimmäiseen tiedon luomisen tapaan. Kokemalla ja muodostamalla tietoa itse, voimme ihmisinä haastaa annettuja ajatusmalleja ja olla alistumatta hierarkkisiin rakenteisiin ja autoritäärisiin käytäntöihin. Kriittisen ajattelun taidot ovat ihmiselle kuitenkin tärkeimpiä työkaluja elämässä voidakseen haastaa totuutena annettua tietoa

ja voidakseen ylipäätänsä luoda uusia, tarkempia havaintoja maailmasta. Kriittinen ajattelukyky on siis tieteellisen metodin toinen, luovempi osa.

On äärimmäisen tärkeää, että ihmiset pyrkivät rohkaistumaan sitoutumaan kokemuksellisen ja intuitiivisen tiedon harjoittamiseen, kehittämiseen ja sanoittamiseen, erityisesti opettamisen ja oppimisen yhteydessä kaikilla oppiasteilla. Tällä tavalla kukin voi tutkiskella yhteyksiä oman eletyn kokemuksen ja opitun teorian välillä. Yliopisto-opetuksessa tämä korostuu siten, että voimme opettajina tasapainottaa teoriapainotteista opetusta oppimisprosesseilla, jotka pohjaavat opiskelijoiden omiin ajatuksiin ja kokemuksiin maailmasta. Tämän prosessin tukeminen on tärkeää, sillä se kehittää opiskelijan luottamusta omaan osaamiseensa. Sillä ainoastaan yksilö itse voi kuvailla, miten hän kokee maailman. Tästä ajatuksesta tuli keskeinen tekijä työssäni osana SveaSus-hanketta luodessamme tutkimusryhmän kanssa *Ilmiöpohjaista oppimista Suomenlinnassa* -kurssin Covid-19 pandemiaan sopivaa etäversiota.

Havainnollistaakseni pyrkimystäni, olen kirjoittanut tämän tekstin loppuun yhden *mindfulness* harjoituksen, jota kutsun *viiden aistin meditaatioksi*. Harjoituksen tarkoitus on avata omia aistejamme yksi kerrallaan ja keskittyä havainnoimaan ympäröivää maailmaa rauhassa ja ajan kanssa. Kokeilemalla tätä harjoitusta esimerkiksi tähän väliin tai luettuasi tekstin, voit saada paremman käsityksen aiheesta, mitä tässä tekstissä käsittelen.

Paikkasidonnaisen kurssin suunnittelu pandemian ehdoilla

Aloitetaan toteamalla, että SveaSus-tutkimusryhmälle ei ollut helppo tehtävä ajatella uusiksi paikkasidonnaista koulutustutkimushanketta Covid-19-pandemian vuoksi, varsinkin kun tutkimusryhmä koostui kasvatustieteilijöistä, joilla oli erilaisia tutkimusintressejä ja -menetelmiä. Työssäni projektin tutkimusavustajana, en kuitenkaan tuntenut oloani erityisen kauhistuneeksi tämän kurssin uudelleenmuotoilun ja -suunnittelun haasteesta. Ollessani tuolloin itsekin kasvatustieteiden kandiopiskelija, koin onnekseni tuntevani sekä opiskelija- että opettajapuolen näkökulmat tässä yllättävässä digitaalisessa harppauksessa etäopetukseen. Kun opetus siirtyi nopeasti kokonaan internettiin, opettajat kamppailivat sopivien opetusmenetelmien luomisessa. Opiskelijat puolestaan yrittivät oppia verkkokurssille kehitettyjen uusien menetelmien avulla, vaikka vakiintuneet käytännöt olivatkin vielä kehitysvaiheessa. Tiesin myös, että monet opiskelijat kamppailivat jo ennestään opintojensa vaatimusten vuoksi mielenterveytensä kanssa. Tämän lisäksi he olivat hukkua tähän erittäin valitettavaan ja rasittavaan muutokseen opetuksessa, joka haastoi entisestään heidän oppimisprosessinsa. Koska monet opinnot Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä kasvatustieteellisessä tiedekunnassa perustuu pääasiassa

luentoihin, joiden tehtävät koostuvat lukemisesta ja kirjoittamisesta, esitin tutkimusryhmälle toiveen siitä, että luomamme kurssi tarjoaisi jotain erilaista ja pehmeämpää opiskelemisen tapaa myös näinä aikoina. Halusin omalta osaltani kannustaa opiskelijoita oppimiseen, tiedon luomiseen ja ymmärtämiseen erilaisella, intuitiivisemmalla tavalla.

Nykytanssin kentällä tapa tehdä taiteellista tutkimusta perustuu pääasiassa tarkkailemalla omia ruumiillisia kokemuksiamme suhteessa ilmiöihin. Niitä tutkimme haluten laajentaa omaa tietämystämme kokemuksen ja ilmiön välisestä suhteesta. Nämä ruumiilliset kokemukset saadaan aikaan esimerkiksi kehittämällä aistiharjoituksia, joissa yhdistyvät eri tavoin ne ilmiöt, joita kukin taiteellisessa työssään tutkii. Yksinkertaisesti sanottuna: työskennellessämme nykytanssin kentällä olemme kiinnostuneita jostakin asiasta ja yritämme tutkia ja syventää suhdettamme siihen mielikuvituksemme, vaistojemme ja aistiemme avulla. Näissä prosesseissa harjoitukset ovat usein varsin vaistonvaraisia, ja myös ajatusprosessit, jotka yhdistävät ilmiöt harjoituksiin, ovat varsin intuitiivisia. Voidaan tietysti kiistellä siitä, miten tämä taiteellinen ote tiedon luomiseen sopii tieteelliseen menetelmään, mutta minä näen sen keskeisenä vaiheena siinä, miten ihmisinä muodostamme käsityksemme maailman erilaisista ilmiöistä.

Kehollinen oppiminen, improvisaatio ja intuitio osana paikkasidonnaista maailmanperintökasvatusta

Miten nykytanssin taiteelliset työkalut soveltuvat ilmiöpohjaisen maailmanperintökasvatuksen kurssin verkko-opetukseen, jonka tulisi olla paikkasidonnainen Suomenlinnassa? Loppujen lopuksi koko hankkeen tarkoitus oli kuitenkin kehittää ja tutkia ilmiöpohjaista oppimista aidossa maailmanperintökohteessa. Kysymys oli ilmeinen, mutta haaste itsessään ei niinkään. Tässä kurssin uudessa toteutuksessa halusimme opettajina haastaa etäopetuksen käytäntöjä, jossa opiskelijat ja lehtorit istuvat kotonaan Zoomin ääressä tuijottaen tyhjiä nimillä varustettuja mustia laatikoita ja loputtomia powerpoint-dioja. Zoomissa tapahtuvalla etäopetuksella on kuitenkin myös uudet lupaavat puolensa. Verkkokurssilla käytimme kurssin opettajina tilaisuutta hyväksi ja kokeilimme muutamia uusia opettamisen järjestämisen tapoja, jotka olivat nopeasti tulleet käytännöiksi esimerkiksi esittävien taiteiden koulutusohjelmissa, joissa yhtä lailla pandemiasta huolimatta koulutettiin etänä uusia näyttämötaiteilijoita.

Henkilökohtaisesti minulle oli tärkeää sisällyttää opetussuunnitelmaan juuri tämän tanssijan koulutuksesta tulleen hiljaisen tiedon harjoittelemisen osaksi kurssia. Ymmärrykseni mukaan ilmiöpohjainen oppiminen lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa emme yksilöinä tiedä liikaa asiasta, josta haluamme

oppia (tai ainakin teeskentelemme, ettemme tiedä). Jos esimerkiksi tarkkailen avoimin mielin syksyllä puusta putoavaa lehteä (kuten juuri nyt, tätä kirjoittaessa ikkunan ulkopuolella tapahtuu), huomaan tuossa hetkessä monia asioita, joita pidämme tavallisesti ihmisinä itsestäänselvyyksinä ja tulemme ohittaneeksi epärelevanttina tietona. Samoin jätämme näissä tilanteissa myös huomiotta oman suhteemme siihen kokemukseen, jonka nämä putoavat lehdet luovat meissä. Putoava lehti kertoo tässä hetkessä minulle jotain värin ja vuodenajan vaihtumisesta, vihreästä keltaiseksi, kesästä syksyyn. Nopeus, jolla lehti putoaa maahan, kertoo minulle jotain lehden ilmavuudesta ja keveydestä, kun se pyörii ja putoaa maahan. Lehden laskeutuminen maahan ja sen hiljaisuus kertoo jotain hiekkapinnan rakenteesta. Muisto kostean lehden tuoksusta saa minut ajattelemaan maaperää ja biomassan hajoamisprosessia. Kokemukseni kertoo myös jotain suhteestani tähän ajanjaksoon. Ja niin edelleen. On ääretön määrä havaintoja, joita voidaan tehdä, ja tietoa, jota voidaan löytää yksinkertaisesti aistimalla ja tunnustelemalla, mitä tämä saa meissä aikaan. Nämä havainnot eivät ole vain fysiikkaa toiminnassa, vaan ne tulevat myös kyvystämme ihmisinä aistia ja tuntea, mitä meille ja lehdelle tapahtuu sen liikkuessa, ja meidän todistaessa sen tanssia.

Mietimme tutkimusryhmässä tämän pohjalta laajemmin Zoomin ja etäopetuksen mahdollisuuksia, ja meille tuli muutama asia mieleen. Ensinnäkin, vaikka emme voineet olla kurssin puitteissa Suomenlinnassa, meillä oli opettajina ja opiskelijoina käytössämme lukuisia muita potentiaalisesti virikkeellisiä oppimisympäristöjä. Meillä oli mahdollisuus tarkastella kotiamme, ulkomaailmaa ja itseämmekin oppimisympäristöinä. Opetuksen uusi muoto mahdollisti siis keskittymisen ruumiilliseen oppimiseen. Opiskelijoiden omat kokemukset suhteessa heidän ympäristöönsä toimivat oppimisprosessin lähtökohtana. Toiseksi meillä on kaunis kulttuuriperintö: suomalainen saunaperinne, joka oli hiljattain lisätty Unescon aineettoman kulttuuriperinnön luetteloon. Saunan ollessa paikka, johon useimmilla suomalaisilla on henkilökohtainen yhteys, se soveltuisi hyvin kiinnostavaksi oppimisympäristöksi. Keskittymällä saunaan ja saunomiseen opiskelijat pystyivät uppoutumaan omalla henkilökohtaisella lähestymistavallaan suomalaiseen kulttuuriperintöömme, vaikkemme voineet yhdessä lähteä tutustumaan Suomenlinnaan. Kolmanneksi opettajien maantieteellinen sijainti ei ollut enää ongelma. Tämä antoi meille mahdollisuuden miettiä luovemmin vierailevien opettajien osallistumista kurssille. Kurssin kokonaiskuvaa suunnitellessa mieleeni tuli kaksi tanssimaailman ihmistä, joiden ajattelin olevan erittäin hyviä houkuttelemaan opiskelijoiden intuitiivisen, kehollisen oppimisprosessin esiin. He olivat koreografi Veli Lehtovaara ja improvisaatio-opettaja Andrew Morrish ja heistä molemmista tuli kurssin opettajia.

Veli Lehtovaara, on suomalainen koreografi, joka työskentelee syväekologiaan perustuvan tanssikäytännön parissa[1]. Lehtovaaran omin sanoin kuvailtuna hän ”tutkii ihmisen ja luonnon suhdetta fyysisenä, koreografisena ja teatterillisena tapahtumana” (lainaus ja vapaa käännös hänen verkkosivuiltaan). Lehtovaara on työskennellyt kauan kehittäen tanssiharjoituksia tehtäväksi ulkona erilaisissa ympäristöissä, usein ammentaen luonnosta ja keskittyen kokemaan ympäröivää maailmaa. Kurssille hän valmisteli viisi eri ruumiillista harjoitusta, joilla harjoitella kehotietoisuutta ympäristön kanssa. Osana kurssia Lehtovaara kannusti opiskelijoita matkaamaan mahdollisuuksien puitteissa Suomenlinnaan tekemään harjoitukset, mutta harjoitukset itsessään oli mahdollista tehdä missä tahansa ulkotilassa. Eri harjoituksissa keskityttiin kehollisiin tuntemuksiin ja havaintoihin suhteessa aurinkoon, maan vetovoimaan, tuuleen, horisonttiin - ja kääntymään hitaasti 360 astetta niin, että yrittää nähdä kaiken sen, joka itseään ympäröi. Ohjeistuksessaan Lehtovaara summaan harjoitusten pääasian: “Voit myös muokata harjoituksia kuten haluat ja seurata intuitiota, sekä omaa kiinnostusta. Uteliaisuus on paras opas. Tarkoituksena on kokea, kokeilla ja koetella miten keho- ja ympäristötietoisuus rakentuvat yhdessä, toisiinsa tukeutuen”. Kirjallisten ohjeiden tueksi Lehtovaara oli nauhoittanut äänitteet, joissa hän ohjasi harjoitukset, jolloin opiskelijat pystyivät täysin keskittymään asioiden kokemiseen. Osana kurssia järjestettiin keskustelutilaisuus, jossa osallistujat pääsivät reflektoimaan kokemuksiaan harjoituksista yhdessä Lehtovaaran ja muiden kanssa.

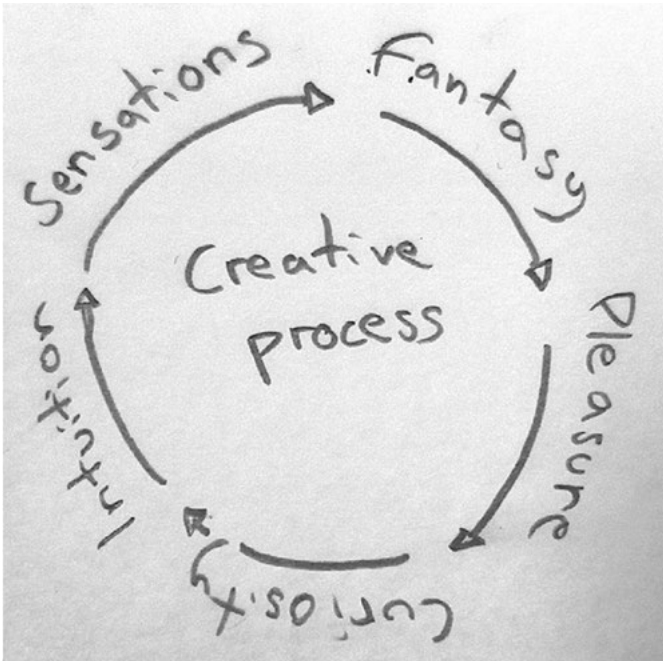
Toinen tanssimaailman opettajavieras oli Andrew Morrish, improvisaatio-opettaja Australiasta[2]. Hän on epäilemättä ollut vaikutusvaltaisin ja paras opettaja, jonka kanssa minulla on ollut ilo oppia. Ennen hänen improvisaatio-opettajansa ja -esiintyjän uraa, hän työskenteli liikkeellisen erityispedagogiikan parissa erityisen paljon. Morrish kuvailee, että näiden lasten kanssa työskentely pakotti häntä luomaan työkaluja, joissa harjoitukset luovat kokijoilleen mielihyvää tässä ja nyt, sillä oppimiseen nähden se oli ainut hetki, johon oli ylipäätään tarpeen keskittyä. Mielihyvän etsiminen ja kokeminen on Morrishin opetustyön keskiössä kaikki kaikessa. Harjoituksissaan hän jakaa ihmisen kokemusmaailma kahteen ryhmään: aistikokemuksiin ja mielikuvitukseen. Aistikokemukset ovat asioita, joita hahmotamme tässä ja nyt aistiemme välityksellä: valon, värit, ihmiset ympärillämme, tilan, esineet, hajut ja niin edelleen. Morrish arkipäiväistää mielikuvituksen käsittelemään kaiken, mikä ei ole aistikokemusta. Esimerkiksi, kun mieli harhautuu ajattelemaan mitä söisi illalla, on kyse mielikuvituksesta, koska tuo ateria ei ole tällä het-

1 Veli Lehtovaaran kotisivut http://spacetimelove.com

2 Andrew Morrishin kotisivut http://andrewmorrish.com

kellä edessämme, vaan sananmukaisesti mielessä syntyvä kuva abstraktista asiasta. Pääasia on, että aistikokemuksemme ruokkivat mielikuvitustamme ja sen kautta hahmotamme, jäsennämme, tutkimme ja ymmärrämme maailmaa. Opettaessaan Morrish rohkaisee aina ihmisiä etsimään mielihyvää ja liikkumaan sitä kohti. Tällä tavoin hän pohjimmiltaan kutsuu meidät tutkimaan asioita intuitiivisesti.

Oman tulkintani mukaan tästä prosessista tulee positiivinen palautekehä, sillä siinä hetkessä tapahtuva tutkiminen synnyttää aina uusia aistikokemuksia, jotka puolestaan käynnistävät luovan kierteen uudelleen - ja *voilá*, tällä tavoin meillä on yksilöinä loputon tietovaranto, josta voimme ammentaa, niin kauan kun seuraamme aistejamme, mielikuvitustamme, mielihyvää, uteliaisuuttamme ja intuitiotamme. Se, mitä olen Morrishilta oppinut, on periaatteessa hyvin yksinkertaista, mutta samalla sillä on ollut syvällinen vaikutus ajatteluuni oppimisesta ylipäätään. Mielihyvän etsiminen asioista on kompassi, joka mahdollista oman lapsenmielisen mielenkiinnon etsimisen tässä ja nyt, sen asian parissa, jonka kanssa työskentelemme.



Kirjoittajan piirustus luovasta prosessista itseään ruokkivana kehänä. Idea, piirtäjä ja kuvaaja: Wilhelm Blomberg

Morrish ohjasi Zoomin välityksellä tunnin mittaisia improvisaatiotyöpajoja kahdeksan hengen pienryhmissä. Opiskelijat tekivät harjoitukset tietokonei-

densa ääressä liikkuen, äännellen, istuen ja seisten. Ohjeistuksessaan Morrish huomauttaa, että hänen ehdottomat ääntänsä ja liikettänsä yhdistelevät leikilliset harjoitukset voivat tuntua hassuilta tai typeriltä. Keskeistä harjoituksissa kuitenkin on, mistä osallistujat löytävät nautintoa tehdessään näitä harjoituksia. Vaikka Morrishin työpaja ei näennäisesti liittynyt millään tavoin kurssin alkuperäisiin teemoihin, on hänen pedagogiikassansa kyse ymmärryksestä oppimisprosessista intuitiivisena, kokemuksellisena ja mielikuvituksellisena kokemuksena. Hänen pedagogiikkansa johdolla operoimme oppimisprosessissa perustasolla: oppiminen on välitöntä, aitoa ja henkilökohtaisesta prosessista ja mielihyvästä syntyvää toimintaa. Väitän, että näistä syistä kehollisilla ja intuitiivisilla oppimisharjoituksilla oli merkittävä rooli opiskelijoiden ilmiöpohjaisen oppimisen kokemuksen ymmärtämisessä. He pystyivät hyödyntämään tätä kokemisen tapaa myös kurssin muissa tehtävissä ja toivottavasti pystyvät myös myöhemmin omassa työssään opettajina.

Sauna aineettomana kulttuuriperintönä ja saunapäiväkirja oppimistehtävänä

Suomalainen saunakulttuuri on kiinnostavasti otettu osaksi Unescon kulttuuriperintöä sikäli, että kyse on eräällä tapaa pohjimmiltaan kyse kokemuksista, eikä yksinomaan saunasta paikkana. Luonnollisesti suomalaista saunaa voi lähestyä ulkopuolisesti historiallisten materiaalien kautta, mutta henkilökohtainen kokemus saunasta ja saunomisesta oli yksinomaan kiinnostavampi asia kurssin yhteydessä korvikkeena Suomenlinnalle *erityisenä* maailmaperintöpaikkana ja oppimisympäristönä. Meillä oli tällä tavalla toisenlainen *erittelemätön* paikka, jota ei voinut tutkia muuten kuin omien kokemusten perusteella. Tästä syystä sauna oli omiaan toimimaan oppimisympäristönä osana kurssia ja linkittyi kurssin muuhun keholliseen oppimiseen keho- ja improvisaatioharjoitusten kanssa. Suomalainen saunakulttuuri muotoutui siis oppimisympäristöksi, joissa opiskelijat olivat omassa ainutlaatuisessa suhteessaan suomalaisen saunakulttuurin kokemusasiantuntijoita, eikä tieto tästä kulttuuriperinnöstä samalla tapaa voinut olla absoluuttista. Kukaan ei voinut tulla sanomaan, että sinun kokemuksesi suomalaisesta saunasta ei ole oikea, vaan kaikkien kokemuksellinen tieto oli aidosti relevanttia ja arvokasta. Valitsemalla aineettoman kulttuuriperinnön oppimisympäristöksi, pyrimme tutkimusryhmän kanssa kurssia suunnitellessa vastaamaan kysymykseen, miten voisimme tukea ja vahvistaa opiskelijoiden prosessia tiedon tuottajina ja kriittisinä omaehtoisina ajattelijoina. Keskittyen kulttuurilliseen kokemukseen, me emme ihmisinä voi ainoastaan nojautua ulkoa opittuun vaan meidän oma panoksemme kokijoina on osa jatkumoa, jolla kulttuuri pidetään elinvoimaisena. Tällainen lähestymi-

nen haastaa samalla tavalla kokijoina suhtautumistamme myös aineelliseen maailman kulttuuriperintöön (ja tietoon yleisesti). Samalla tavalla voimme antaa arvoa omille kokemuksillemme osana kulttuuriperinnön ilmentymää.

Minulla on jo useiden vuosien ajan ollut tapana käyttää lyhyitä kymmenen minuutin tajunnanvirtaa kirjoittamisen menetelmänä ajattelemisen apuna, etenkin asioissa, jotka askarruttavat minua emotionaalisesti. En ole kummoinen päiväkirjanpitäjä, joten tämä yksinkertainen harjoitus on minulle hyvä tapa saada ajatukseni jäsennettyä. Opiskellessani eräällä kurssilla ilmastokriisin problematiikkaa energiankäytön ja kulutuksen suhteen, kurssin lehtori oli laatinut yksinkertaisen kyselyn, jossa hän pyysi luennolle osallistujia arvioimaan mistä asioista he olivat valmiita luopumaan ilmaston hyväksi. Keskeisenä tapahtumana minulle jäi mieleen, että monelle opiskelijalle, minulle mukaan lukien, saunomisesta monet eivät olleet valmiita luopumaan. Saunan lisäksi nautin erittäin paljon pitkistä kuumista suihkuista, jossa energiankulutuksen ja mielihyvän ristiriita on vieläkin lähempänä ja voimakkaampi, kuumennetun veden sataessa ja hyväillessä kehoa. Noin vuotta myöhemmin tämä dilemma palasi mieleeni unettomana yönä ollessani suihkussa. Uppoutuessani kuuman suihkun kokemusmaailmaan, minussa heräsi ajatusvirta, jonka kirjasin suihkun jälkeen tajunnanvirtana koneelle. Tekstinä syntyi suihkuruno, joka toimi kurssilla olleen saunapäiväkirja-oppimistehtävän inspiraationa. Alla oleva suihkurunotekstini havainnollistaa kokemustani tästä energiakulutuksen ja hyvinvoinnin dilemmasta[3].

3 Runo sisältää kirjoitusvirheitä, sillä haluan sisällyttää sen tässä, sen alkuperäisessä editoimattomassa muodossa.

Suihkuruno

kello on 7.54.13

otin pitkän kuuman suihkun kun en saanut unta
pitkät kuumat suihkut on mun paheeni
rakastan niitä
monet muutkin suomalaiset rakastaa niitä
Climate Change Now kurssilla se oli vissiin toisiksi yleisin syy (noin 20 ääntä) mistä kurssin opiskelijat (n≈100-250) ei voinut kuvitela luopuvansa. Saunomisen kanssa.
Mäkään en halua luopua suihkuttelemisesta
se on vaan yksi parhaimpia ja mukavimpia fiiliksiä maailmassa
lämpimät vesipisarat sataa kuin Newtonin omenat, halaten päätä ja alastonta vartaloa
hyväillen lempästi
jonka jälkeen ne hierovat koko vartalon matkallaan alas
ja jatkaa matkaansa kaivoon ja ties minne
tällä kertaa mökin imeytyskenttään

Miten tästä vois hyötyä
viimeksi vietin tunnin kuumassa suihkussa Yamski Banissa, se oli mahtavaa
en melkein pysty tuntemaan ahdistusta ees suihkuttelun edessä
niin ihanaa se on
mutta aina se kalvaa
paljonko co2-ekv edellinen kuuma suihkuni tuotti?
litroissa?
minuutissa?
riippuen lämpötilasta?
lämmöntuottamisen takia? kaukolämpö?
mikä olisi ero aurinkosuihkuun?
onko aurinkosuihku miltein absoluuttinen 0?, vesi kulkee tietty
komponentit kuluu ja asennustyö

miltä tuntuisi jos olisi kaksi suihkua vierekkäin
ihan tavallista suihkua, mahtavaa lämmintä sadesuihkua
ratit ja pelit ja vehkeet
yksi perussuihku, kaukolämmöllä
yksi ekosuihku, aurinkolämmöllä
mikä olisi niiden co2-ekv tuotto? netto
miltä ne suihkut tuntuisi?
miltä tuntuisi istua siellä, pohtien

kuin newtonin omenat odottaen
kuin newtonin omenat, sadepisarat sinkoillen
kuin newton konsanaan, odottaen omenaa
odottaen että omena tippuu päähän
odottaen että sadevesiomena tippuu päähän
odottaen että vesiomena tippuu kuin newtonin omena päähän
kauan istun tässä odottaen että newtonin omena tippuu päähän?
milloin tulee heureka?
kuinka kauan voin istua tässä kunnes newtonin omena tippuu päähän?
heureka?

kuinka paljon kulutan co2-ekv sillä välin kun odotan että newtonin omena tippuu päähän?
heureka?

mitä jos olisi installaatio
radio-ohjelma
nimeltään suihkuradio – tai shower thoughts – suihku ajatuksia, ei kuullosta yhtä populääriltä suomeksi
kaukolämpösuihku ja aurinkosuihku
kaksi keskustelijaa omassa suihkussa
livestreami nettiin tai jotenkin yleisölle
ajatuksen vaihtoa lämpimässä ihanassa suihkussa
yhden päälle satavat newtonin omenat ovat liki hiilineutraaleja, miltä se tuntuu
toisen päälle satavat newtonin omenat ovat perus tämänhetkistä standardia, suihkuvettä, tuotettu kaukolämmöllä
miltä se tuntuu kun jokainen newtonin omena joka tipahtaa sun päälaelle, kuluttaa x co2-ekv?
jokainen minuutti kun istut newtonin omenasateessa, ne kuluttaa x co2-ekv
aina kun väännät rattia +1C, newtonin omenasade kuluttaa x+1C co2-ekv?
millaista ajattelua se synnyttää?
milloin tulee heureka?
paljonko olet valmis kuluttamaan löytääksesi heurekan?
löydätkö sen paremmin kaukolämpösuihkussa - vai odottaako graalin malja aurinkosuihkussa?
auttaako dialogi?
auttaako suihkujen vaihtaminen päittän? - 30 minmim pääst? 60 min pääst? 12h päästä?
missä suihkussa haluat olla?
kenen kanssa haluat keskustella?
kenen kanssa et **missään nimessä** halua keskustella?
miksi et

Koska tämä kuuma suihku oli ollut minulle tunnetasolla ja kehollisena elämyksenä avainkokemus kestävyyteen liittyvänä asiana, mietin, voisiko tällainen aistiharjoitus olla hyödyllinen vaihtoehtoisen oppimistehtävän luomisessa yhdistettynä saunomisen immateriaaliseen kulttuuriperintöön. Tämä luova kirjoitustehtävä ei perustuisi akateemisen tekstin prosessiin vaan se arvostaisi opiskelijoiden kokemusta ja intuitiivista, implisiittistä tietoa. Kun mietimme tutkimusryhmän kanssa kurssin tehtäviä, minusta tuntui hauskalta idealta kokeilla tätä tajunnanvirtaa kirjoittamisen menetelmänä itsereflektiivisenä oppimispäiväkirjana. Maailmanperintö- ja kestävyyskasvatusta käsittelevän kurssin yhteydessä päätimme kurssia suunnitellessa keskittyä tiettyyn sopivaan ilmiöön: saunomisen aineettomaan suomalaiseen kulttuuriperintökokemukseen. Opiskelijat suorittivat tehtävän itsenäisesti kolme kertaa kurssin aikana. Tehtävässä opiskelijoita ohjeistettiin ensin kylpemään (mahdollisuuksien mukaan) saunassa tai suihkussa ja tämän jälkeen seuraamaan intuitiivisia ajatusprosessejaan, ja kirjaamaan ajatuksensa joko kirjallisesti tai nauhoittamalla puhetta kymmenen minuutin ajan.

Viiden aistin meditaatioharjoitus

Tämän harjoituksen tarkoitus on avata aistejasi ja keskittyä tutkailemaan ympäristöämme rauhassa ja ajan kanssa. Harjoitus on kirjoitettu auki niin kuin ohjaisin sen puhuttuna. Keskity harjoitusta tehdessäsi yhteen aistiin kerrallaan ja pyri rauhassa tutkailemaan tätä aistikokemusta ja sinulle siitä syntyviä havaintoja. Harjoituksessa järjestys on seuraava: kuunteleminen, tunteminen, näkeminen, maistaminen, haistaminen. Jokaisen aistin kohdalla vähennämme tutkailtavien asioiden määrää viidestä (kuulohavainnosta) yhteen (hajuhavaintoon). Keskittymällä jokaiseen aistiin erikseen ja syventymällä jokaiseen aistikokemukseen yksi kerrallaan, voit harjoitella tietoisuutta ja havainnointikykyä, joilla voit olla hitaasti läsnä kunkin aistimasi asian kanssa. Suosittelen istumaan paikoillaan harjoitusta tehdessä, mutta voit myöhemmin sovittaa harjoitusta haluamallasi tavalla, esimerkiksi liikkuen tai maaten, mikä vain tuntuu hauskimmalta itsestäsi.

Tässä harjoituksessa keskityt hitaasti kuuntelemaan ensin viittä eri ääntä, sitten neljää asiaa, jotka voit tuntea, kolmea asiaa, jotka voit paikaltasi nähdä, kahta asiaa, jotka voit maistaa, ja yhtä asiaa, jonka voit haistaa. Käytä aikaa jokaisen asian kanssa, johon huomiosi kiinnittyy. Se on kuin sinulla olisi edessäsi erityisen maukas gourmet-ateria ja yrittäisit löytää jokaisen suupalan kaikki vivahteet. Harjoituksen aikana ei tarvitse kiirehtiä. Jos mielesi harhailee, voit aina palata harjoitukseen. Anna harjoitukselle aikaa. On tärkeää

yrittää asettaa kaikki havainnoimasi asiat asiayhteyteen, jotta voit havainnoida niitä suhteessa ympäristöösi.

Aloita kuuntelemalla vuoroin perään viittä eri asiaa. Mikä tai mitkä ovat ensimmäiset kuulemasi asiat? Valitse yksi niistä ja keskity siihen. Mistäpäin tämä ääni tulee? Kuinka kaukana se on? Mikä sen aiheuttaa? Tuleeko ääni jostain ihmisestä tai eläimestä, tai jostain luonnon ilmentymästä? Mitä tiedät jo tästä äänestä? Miten se syntyy? Missä olet kuullut sen aiemmin? Kuinka kaukana tämä äänilähde on? Pyri aistimaan asioita, joiden välillä on etäisyyttä tai isoja kontrasteja. Mikä niitä yhdistää?

Seuraavaksi aistimme neljää eri tuntemusta. Minkälaisen asioita tunnet ensimmäisenä? Valitse taas yksi ja aloita siitä. Missä asia on ja miten tuntoaistisi sen nappaavat? Onko tuntemasi asia kova vai pehmeä, vai jotain siltä väliltä? Miltä ilma ympärilläsi tuntuu? Liikkuuko se? Tuntuuko se lämpimältä tai viileältä? Voit ottaa jonkun asian käsiisi ja tunnustella sitä. Kokeile myös aistia asioita kehosi eri osilla. Miltä vaatteesi tuntuvat? Mitä tuntemuksia huomaat suussasi? Voitko tuntea sydämesi sykkeen? Tunnetko jännitettä kasvoissasi? Jos rentoutat kasvosi, syntyykö sinulle jotain uusia huomioita kehosi tuntemuksista?

Avaa silmäsi. Syvenny katsomaan rauhassa kolmea eri asiaa, yksi kerrallaan. Mitä näet? Mitä värejä? Mitä muotoja? Miksi jokin asia on sen näköinen kuin se on? Pyri etsimään katseellasi asioita, jotka ovat eri etäisyyksien päässä. Mitä näet horisontissasi? Entä mitkä ovat lähimmät asiat, joita näet? Voit kääntää päätäsi ja seurata uteliaisuuttasi. Ja jälleen kerran, kontekstualisoi.

Siirry makuaistiin. Yritä maistaa kahta eri asiaa. Mitkä ovat ensi huomiosi? Kummitteleeko aamiaisesi maku yhä suussasi? Maistuuko ylähuulesi yläpuolella hiki? Mikä synnytti tuon hien? Jos et koe maistavasi mitään voit kokeilla napostella käsivarttasi. Nappaa jotain kätesi ulottuvilta ja kokeile sitä vaivihkaa kielelläsi. Voitko aistia jonkin perusmauista: suolainen, makea, hapan, karvas, umami?

Viimeisenä hajuaisti. Haista yhtä asiaa. Joissakin paikoissa on voimakas haju. Onko täällä sellaista? Mistä luulet sen johtuvan? Tai, miksi täällä ei tunnu haisevan juuri mikään? Miltä kätesi haisevat? Nuolaise kämmenselkääsi. Miltä henkesi haisee?

Käytä aikaa kaiken tuntemukseen. Anna kokemuksesi ja ymmärryksesi kokemuksestasi syventyä. Pyri olemaan ohittamatta tuntemuksia, kuten meillä on

tapana tehdä jokapäiväisessä elämässämme, vain päästäksemme eteenpäin pisteestä A pisteeseen B. Lapset ovat melko hyviä aistimaan ja lähestymään maailmaa tällaisella ihmeellisyydellä, koska heillä ei ole vanhan tiedon painolastia painamassa heitä alas. Kuten ensimmäistä kertaa. Tämä auttaa sinua todella havainnoimaan asioita, joita haluat havannoida. Jos haluamme ihmisinä havannoida ilmiöitä ja oppia niistä, meidän on käytettävä aistejamme.

Voit nyt kokeilla tätä harjoitusta omassa tahdissasi ja omalla tavallasi.

Opiskelijoita kannustettiin miettimään, mitä he olivat juuri kokeneet ja millaista ajattelua siitä seurasi. Tällä tavoin tutkimusryhmä sai aineistoa, joka paljasti millaista piilevää ja esiin nousevaa, intuitiivista tietoa nämä päiväkirjat toisivat pintaan aistillisen saunakokemuksen ja tehtävän kautta, joka ei perustunut rationaalisesti laadittuun tekstiin, harjoituksessa, joka ei mahdollistanut tekstin ja ajatusten muokkaamista. Tunnustettakoon näin jälkikäteen, että salainen haaveeni oli, että opiskelijat voisivat kokea samanlaisia kestävyyteen liittyvää dilemmakokemuksia kuin minulla oli ollut tuona käänteentekevänä suihkukertana. Toiveeni oli, että tehtävä voisi parhaimmillaan toimia yhtä väkevänä itsereflektiivisinä oppimiskokemuksina kuin minulla aikanaan.

Opiskelijoiden kokemukset oppimistehtävistä ja tutkimuseettistä pohdintaa

En paneudu tässä tekstissä yksityiskohtaisesti siihen, mitä opiskelijat vastasivat saunapäiväkirjoissaan. Keskityn ennemmin avaamaan hieman sitä, miten opiskelijat ylipäätään lähestyivät ja vastasivat tehtävään. Oppimistehtävästä ja sen tuloksista kiinnostuneille, kirjoitimme tutkimusryhmään kuuluvien tutkijoiden kanssa artikkelin, jossa puramme tarkemmin näitä opiskelijoiden kokemuksia[4]. Opiskelijaryhmä oli monipuolinen mitä tuli esimerkiksi opintosuuntaukseen, ikään ja kiinnostukseen luovaan kirjoittamiseen ja kehollisen oppimiseen. Erilaisten asumismuotojen vuoksi, kaikilla ei ollut myöskään mahdollisuutta saunoa. Tämä synnytti luonnollisesti vaihtelua tehtävän lähestymistapaan ja kokemukseen siitä. Jotkut opiskelijat pitivät sitä hauskana ja virkistävänä taukona tavanomaisemmista opiskelutehtävistä. Nämä opiskelijat

4 Wolff, L.-A., Heikkilä, E., Wallinheimo, K., & Blomberg, W. (2024). When a phenomenon-based university course went online: Students' experiences and reflections after sauna bathing. In S. Puiu & S. O. Idowu (Eds.), *Online education during COVID-19 and beyond: Opportunities, challenges and outlook* (pp. 31-64). (CSR, Sustainability, Ethics & Governance). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-49353-9_3

vaikuttivat löytävän harjoituksesta rauhan, nauttivat saunomisesta ja kertoivat arkielämästään poikkeusolojen aikana. Joidenkin opiskelijoiden mielestä oli helppo päästä käsiksi heitä kiinnostaviin kestävyyteen liittyviin aiheisiin. Jotkut opiskelijat vaikuttivat kokevan tehtävän epämukavana ja kamppailivat sen kanssa, mitä halusivat jakaa päiväkirjoissaan. Koska kyseessä oli intiimi harjoitus, näiden opiskelijoiden oli vaikea löytää sopivaa suhdetta tehtävän tekemiseksi. Jotkut selvästi muokkasivat tekstejään ja jotkut kertoivat hyvin henkilökohtaisia tarinoita elämästään. Se, mikä oli ajateltu antiakateemiseksi kirjoitusharjoitukseksi, näyttäytyi moniäänisenä maailmana erilaisia ääniä ja ilmaisuja.

Jälkikäteen katsottuna minusta tuntuu, että ei välttämättä ollut ideaalia sisällyttää harjoitus kurssille ilman, että sitä olisi ensin kokeiltu yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä reflektoitu tutkijoiden kanssa harjoituksen vaikutuksia suhteessa pedagogiseen prosessiin ja siitä syntyvien saunapäiväkirjojen käyttöön tutkimusaineistona. Minulle on tärkeä korostaa, että tajunnanvirtaa hyödyntävät kirjoitustehtävät eivät aina ole lähtökohtaisesti tarkoitettu jaettavaksi, sillä jaettuna, tajunnanvirtaan perustuvat harjoitukset saattavat vahingossa ylittää henkilökohtaisia rajoja ja tästä on hyvä olla tietoinen. Tämä on samalla tajunnanvirta harjoitusten vahvuus, sillä näiden kirjoitusharjoitusten tarkoitus on, että niiden muoto ei ole kiinteä, eikä tekstien odoteta ainoastaan etenevän lineaarisesti. Tehtävän tarkoitus on harjoitella kirjoitustekniikkaa, joka mahdollistaa kirjoittajan vapaan assosioinnin ja sen saattamisen paperille. Tästä samaisesta syystä harjoitus voi tehdä kirjoitusprosessista todella intiimin, sillä esiin voi nousta odottamattomiakin teemoja. Kurssin tehtävänanto oli hyväntahtoisuudesta huolimatta luonteeltaan ilmeisen tungetteleva, ja opiskelijat saattoivat kokea, että heitä painostettiin jakamaan henkilökohtaisia asioita, sillä tehtävä oli pakollinen osa kurssin suorittamisessa. Tehtävän tungettelevuus oli tietenkin tahatonta ja harmillista. Koen, että pedagogisissa yhteyksissä meidän tulee opettajina pitää tämä mielessä ja pyrkiä suunnittelemaan harjoituksia ja tehtäviä, joissa keskitytään henkilökohtaiseen mielenmaisemaan ja intuitiiviseen tietoon siten, että se on oppilaalle mielenkiintoinen kokemus, joka palvelee didaktisesti sitä mitä haluamme opettaa. Tutkimuseettisesti katson, että tutkijoina meidän tulee olla sensitiivisempiä hyödyntäessä pakollisia oppimistehtäviä, jotka saattavat synnyttää intiimiä sisältöä ylipäätään tutkimusaineistona juuri niiden yllättävän henkilökohtaisen luonteen takia.

Yhteenveto

Kokemukseni työstäni osana tutkimusryhmää koronakevään 2021 kurssilla ja sen sovittaminen etämuotoon oli mielestäni monella tapaa onnistunut. Monet kurssitehtävät, saunapäiväkirja mukaan lukien, oli arvostelultaan hyväksytty/hylätty, jolloin jäi opiskelijoiden vastuulle panostaa tai olla panostamatta oppimistehtäviin, ilman että se vaikutti kurssiarvosanaan. Tällä valinnalla pyrimme tutkimusryhmän kanssa helpottamaan opintojen kuormittavuutta. Keskittymällä intuitiiviseen keholliseen oppimiseen, pystyimme samalla sallimaan kevyempiä kurssitehtäviä niiden ei-akateemisen luonteen vuoksi. Kurssilla keholliset oppiminen sisällöt olivat: Morrishin improvisaatiotyöpaja ja Lehtovaaran ympäristökehotietoisuutta herättelevät harjoitukset yhdessä saunapäiväkirjojen kanssa muodostivat oppimiskokonaisuuden, joka perustui itsetutkiskeluun osana ilmiöpohjaisen oppimisen prosessia. Kehollisen oppimisen kokonaisuus kannusti opiskelijoita käyttämään omaa kehollisuuttaan, kokemuksiaan ja intuitiivista prosessia luodakseen relevanttia ja pätevää tietoa yliopisto-opetuksen korostuneen akateemisessa kontekstissa. Uskon, että kannustamalla opiskelijoita sanoittamaan ja käyttämään tällaisia kokemuksia myös osana akateemista oppimisprosessia, ne ruokkivat opiskelijoiden kriittisen ajattelun taitoja, kasvattaen heidän luottamustaan omaan tekemiseensä myöhemmin ammatissaan opettajina, tutkijoina tai minne ikinä heidän tulevaisuutensa vievät.

8
Taide ja kehollinen oppiminen avaavat oven todellisuuksiin

Kirsi Aarbakke

Taide on ennen kaikkea ilmaisun eri muotoja, mutta sekä taiteen vastaanottaminen että taiteen tekeminen auttavat myös näkemään enemmän, kokemaan enemmän ja ymmärtämään enemmän. Jotta ymmärtäisimme elämää sekä sisällämme että ulkopuolellamme paremmin, tarvitsemme myös taidetta. Se laajentaa ja syventää yhteyttämme luontoon, itseemme ja toisiimme. Maailmaa voi tutkia tekemällä taidetta. Graafinen taiteilija Outi Heiskanen kertoi TV-haastattelussa, että hänen graafisen taiteensa hahmot eivät ole vilkkaan mielikuvituksen tuotoksia, vaan tutkimuksen tuloksia tuntemattomasta. Taide avaa tuntemattomia ulottuvuuksia ja viestii niistä. Mutta minkälaista on taiteen ja kehollisen oppimisen avulla saatu tieto?

SveaSus-projektissa taidetta ja kehollista oppimista käytettiin kestävän kehityksen ja maailmanperinnön opettajankoulutuksessa. Ohjasin taidepohjaisia kehollisia työpajoja ja tutkin niissä käytettyjen opetusmenetelmien vaikutuksia. Pitkäaikainen kokemukseni kuvataideopettajana, steinerpedagogina ja eurytmian opettajana vaikuttivat niiden taideperustaisten menetelmien valintaan, joita käytin ohjaamissani työpajoissa. Tutkimme työpajoissani kestävän kehityksen ja maailmanperintökasvatuksen teemoja käyttämällä menetelminä ja välineinä maalausta, piirtämistä, videoita, valokuvia, liikeimprovisaatioita ja eurytmiaa.

SveaSus-projektin työpajoissa etsittiin ja kehitettiin ilmiöpohjaisia kestävän kehityksen ja maailmanperintökasvatuksen opetusmenetelmiä. Keskiössä olivat erilaisten taideperustaisten opetusmenetelmien integroiminen teoreettisempaan tietoon. Tein työskentelystä taideperustaista toimintatutkimusta väitöskirjaani varten. Tutkimukseni työnimi on ”Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja opiskelijoiden sekä luonnon välisen vuorovaikutuksen lisäämisen vaikutuksia opettajankoulutuksessa taideperustaisilla kehollisilla opetusmenetelmillä”. Tutkimuksessani minua kiinnostaa, minkälaista oppimista tapahtuu käytettäessä kehollisia ja taidepohjaisia opetusmenetelmiä ja millä tavoilla kehollisset opetusmenetelmät kehittävät vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisten välillä ja opiskelijoiden vuorovaikutusta keskenään.

Yhteytemme luontoon

Kuuluisa ranskalainen filosofi Merleau-Ponty (2012) on tutkinut ihmisen kykyä kokea luonnon ilmiöitä kehonsa avulla. Ihminen kommunikoi luonnon kanssa kehollaan, erityisesti aistiensa avulla, jotka mahdollistavat hänelle ilmiöiden tunnistamisen ja kokemisen luonnossa. Kun aisteja käytetään aktiivisesti, luonto alkaa ”puhua” ihmiselle. Tämänkaltaisen tiedon käyttöä edustavat hyvin alkuperäiskansat, joiden syvä luonnontuntemus perustuu kehollisiin oppimiseen. Merleau-Pontyn (2012) mukaan todellista tietoa saadaan konkreettisessa tilanteessa. Abstrakti ajattelu vie meidät pois aisteistamme ja omista kokemuksistamme. Abstraktia tietoa ei tarvitse laiminlyödä, mutta lisätäksemme yhteyttä luontoon ja luodaksemme siihen henkilökohtaisen ja merkityksellisen suhteen meidän on harjoitettava kehollista oppimista ja käytettävä kehomme mahdollisuuksia aktiivisesti. Samaistuminen ilmiöihin synnyttää empatian kokemuksia. Otamme tavallaan kohdattavan ilmiön vastaan itseemme. Tarvitsemme empatiaa ja elävää ymmärrystä ja kokemusta luonnosta. Ympäristöfilosofi Arne Næss (esim. 1989) on puhunut siitä, miten tärkeää empatiakyvyn lisääminen on ihmiskunnan selviytymisen kannalta. Hän laajentaisi ”minä” käsitystä niin, että samaistuisimme kokonaisuuteen ja näkisimme tarpeemme kokonaisuuden kannalta.

Taiteen avulla on mahdollista nähdä ja kokea uudella tavalla vuorovaikutusta, vivahde-eroja, ilmapiiriä ja kauneutta luonnossa. Taiteen tekeminen suhteessa luontoon, riippumatta taiteen muodosta, synnyttää yksilöllisen ja henkilökohtaisen suhteen luontoon. Prosessi on henkilökohtainen, vapaa ja luova. Taideperustainen ja kehollinen oppiminen kestävän kehityksen kasvatuksessa luo henkilökohtaisia ja merkityksellisiä kokemuksia luonnosta ja maailmanperinnöstä (Vasko, 2014). Samalla nämä opetusmenetelmät opettavat kunnioittamaan muiden kokemuksia ja taiteellisia ilmaisun tapoja. Taide luo vuorovaikutusta. Taiteen avulla luonnossa syntyvät vuorovaikutukset ja elämänprosessit tulevat näkyviksi. Taiteen avulla luodaan esteettistä yhteisöllisyyttä luonnon ja ihmisten välillä.

Opetusmenetelmät voivat lisätä kykyä kuunnella ja ymmärtää luontoa ja muita ihmisiä. Kestävä pedagogiikka korostaa, että maailma nähdään uusin silmin ja asentein, jotka ovat integroivia, oikeudenmukaisia, empaattisia ja kestäviä. Kommunikaatio- ja sosiaaliset kyvyt ovat tärkeä osa kestävän kehityksen kasvatusta.

Taiteen luominen luonnossa

Useiden tutkimusten mukaan taiteen tekeminen luonnossa oppilaiden kanssa vahvistaa heidän suhdettaan ympäristöön - esimerkiksi Australialaisessa Tonia Grayn ja Cameron Thomsonin (2016) suorittamassa tutkimuksessa nimeltä ”Opiskelijoiden ympäristötietoisuuden kehittäminen taiteen ja paikkasidonnaisten opetusmenetelmien avulla” (käännös Kirsi Aarbakke, Transforming Eenvironmental awareness of students through the arts and blace-based pedagogies). Sydneyläisen teini-ikäisten luokka vieraili useasti samassa luontopaikassa vuoden ajan. Näillä vierailuilla eri taiteilijat työskentelivät heidän kanssaan näyttäen, miten he saavat inspiraatiota luonnosta luodessaan runoja, piirustuksia, maalauksia, musiikkia ja niin edelleen. Taiteilijat ohjasivat oppilaita luomaan taidetta eri tekniikoilla juuri luonnollisessa ympäristössä. Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida, miten nämä taiteelliset opetusmenetelmät vaikuttavat opiskelijoiden luontoyhteyteen.

Tutkijat havaitsivat huomattavia emotionaalisia reaktioita oppilailta heidän ympäristöönsä. Vuoden mittaisen ohjelman jälkeen oppilaat osoittivat vahvaa yhteyttä maahan. He osallistuivat vapaaehtoistyöhön luonnollisen maiseman palauttamiseksi, mikä saattaa viitata siihen, että he olivat kokeneet transformatiivista oppimista.

Tässä projektissa eräs opiskelija kommentoi: ”Taide yhdistää maahan, koska maa on taideteos. Se on kaunis ja inspiraatiota herättävä. Kaikki maan luoma itsessään on taidetta.” Toinen opiskelija kirjoitti: ”Taide yhdisti minut maahan ja sai minut huomaamaan asioita, joita en muuten olisi huomannut. Se sai minut myös arvostamaan maan kauneutta.” Taideaktiviteettien vaikutus oppilaiden yhteyteen luontoon vahvisti tutkimuksia, jotka osoittavat, että taide syventää sitoutumista ympäristöön. Erityisesti kestävän kehityksen pedagogiikassa pienille lapsille on olennaista ottaa mukaan heidän aistinsa, kehonsa ja tunteensa luovien aktiviteettien, mielikuvituksen ja henkilökohtaisen ilmaisun kautta. Tunneperäinen osallistuminen on heille edellytys henkilökohtaisen ja huolehtivan siteen luomiseksi luontoon. SveaSus-projektin työpajoissa opiskelijat saivat harjoitella eri taidemuotojen käyttämistä henkilökohtaisen suhteen luomiseksi Suomenlinnan luontoon ja historiallisiin ilmiöihin.

Yhdessäluominen Suomenlinnassa

Olin mukana SveaSus-projektissa kolmen vuoden ajan. Ohjaamani taideperustaisen kehollisen oppimisen työpajojen harjoitukset perustuivat empatian ja samaistumisen harjoittamiseen sekä sosiaaliseen työskentelytapaan. Työpajoissa käytetyt taiteet ja opiskelijoiden taiteellisissa produktioissaan käyttä-

mät taiteet olivat liikeimprovisaatio, eurytmia, runous, musiikki ja kuvataiteet kuten maalaus, piirustus, videot ja valokuvat.

Työpajojen toteutukset vaihtelivat ja kehittyivät näiden vuosien aikana. Suomenlinnan työpajoissa SveaSus-projektissa opiskelijat työskentelivät osittain yksilöllisesti, mutta monet harjoituksista sisälsivät myös luovia aktiviteetteja ryhmissä. Opiskelijoille oli epätavallista työskennellä yhdessä taiteellisissa prosesseissa ja luoda erilaisilla tavoilla. Tämä vaati ja kehitti luottamusta toisiin sekä rohkeutta avoimuuteen prosesseissa. Opiskelijat nauttivat taidepohjaisista ryhmätöistä, ja ilmapiiri oli usein iloinen. Aivotutkija Minna Huotilainen (2019) toteaakin, että taiteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhdistelmä vaikuttaa sekä yksilöihin että ryhmiin myönteisellä tavalla. Se suojaa ja edistää henkistä, sosiaalista ja fyysistä hyvinvointia.

Minun ensimmäinen projektivuoteni

SveaSus-projekti järjestettiin koronan takia ensimmäisenä vuotena etäyhteyksien avulla. Minulla oli mahdollisuus tehdä pieni harjoitus opiskelijoiden kanssa etäyhteyden kautta. Tein liikeharjoituksia luonnonelementtien välisestä dynamiikasta Suomenlinnan kallioilla meren äärellä samaistuen veden, ilman ja kallion liikkeisiin tai liikkumattomuuteen. Tutkimusassistentti Wilhelm Blomberg kuvasi ja välitti tapahtuman opiskelijoille zoomissa. Opiskelijoiden oli tarkoitus tehdä näitä liikeharjoituksia kotona tietokoneensa ääressä. Tämä oli varsin vaativaa opiskelijoille. Heidän palautteensa mukaan luonnonelementteihin eläytyminen oli videon kautta vaikeaa. Luontokuvaukset herättivät opiskelijoissa lähinnä kaipuun päästä meren rannalle korona-ajan eristyksestä.

Minun toinen projektivuoteni

Toisena vuonna ohjasin kaksiosaisen työpajan, joka sisälsi sekä liikettä että visuaalista ilmaisua. Liikeharjoitukset tehtiin Suomenlinnan luonnossa meren tuntumassa. Aiheena oli orgaanisen kasvimaailman jatkuva liike kasvamisen ja kuihtumisen välillä. Tätä hengittämisen perusilmiötä luonnossa lähestyttiin liikeharjoituksin ja etsien avautumis- ja sulkeutumisliikkeen mahdollisuuksia omassa kehossa. Harjoituksiin sisältyi erilaisten hengitysliikkeiden kokeminen ja ilmaisu omalla keholla ja myös suhteessa luontoon. Näiden harjoitusten jälkeen opiskelijat saivat tehdä ryhmäimprovisaatioita, joissa opiskelijat tekivät pieniä esityksiä tuulen, veden ja maan liikkeiden vuorovaikutuksesta. Tämän osuuden jälkeen opiskelijat tekivät visuaalisen vaikutelmia piirroksilla ja maalauksilla näiden elementtien välisistä dynamiikoista luonnossa.

Opiskelijat kirjoittivat kokemuksistaan tämän työpajan jälkeen. Palautteessa mainittiin pääasiassa se, että liikeharjoituksilla luonnossa oli rauhoit-

tava vaikutus ja että luonnondynamiikan ilmaiseminen visuaalisesti oli helpompaa liikeimprovisaatioiden jälkeen. Piirrokset ja maalaukset saivat todella esiin eri luonnonelementtien välisen dynamiikan. Opiskelijat nauttivat erilaisten oppimismenetelmien käytöstä. Ne poikkesivat selvästi menetelmistä, joihin he olivat tottuneet opiskeluissaan. Opiskelijoiden kokemus menetelmien vaikutuksesta heidän hyvinvointiinsa oli selvästi myönteinen.

Minun kolmas projektivuoteni

Kolmantena vuotena ja SveaSus-projektin viimeisenä vuonna opettajankouluttajat Lili-Ann Wolff, Birgit Schaffar ja minä suunnittelimme pareittain työpajoja integroidaksemme teoreettisen ja taiteellisen lähestymistavan käsiteltävään teemaan. Teemat liittyivät esimerkiksi historialliseen empatiaan käsiteltäessä Suomenlinnan sisällissotien vankien kohtaloa saaren vankiloissa tai luontoteemaan, luonnonelementteihin ja niiden väliseen dynamiikkaan sekä ihmisten vaikutukseen saaristoluonnossa.

Opettajina halusimme myös keskittyä Suomenlinnassa tapahtuneisiin vaikeisiin historiallisiin tapahtumiin, mukaan lukien vankileirit sisällissodan aikana. Oli hyvin kylmä maaliskuun päivä, mikä sopi hyvin tarkoitukseemme luoda historiallista myötätuntoa taideperustaisten harjoitusten avulla. Ensiksi teimme erilaisia liikeharjoituksia ulkona, ja sen jälkeen menimme rakennuksen kylmään ja kosteaan halliin, jossa kerroin toden tarinan erään vangin kokemuksista sisällissodan aikana Suomenlinnan vankileirillä. Opiskelijoiden tuli tuntea ja ilmaista kehonsa kielellä vangin kokemuksia. Joillekin opiskelijoille tunnekokemus harjoituksesta ja samaistumisesta erään vangin kohtaloon oli liiankin voimakas. Jälkeenpäin opiskelijat maalasivat tai piirsivät Suomenlinnan synkän sekä valoisan historian todellisuutta. Maalaukset ja piirrokset olivat hyvin ilmaisuvoimaisia. Kokemukseni tästä työpajasta oli, että tunteiden ja ylipäänsä sisäisten kokemusten ilmaiseminen vapaasti liikkeessä oli vaikeaa opiskelijoille. Useimmat puolestaan tunsivat olonsa kotoisemmaksi visuaalisissa ilmaisuissa.

Seuraavan työpajan pääteemana oli luonto Suomenlinnassa. Työpajan tarkoituksena oli avata aisteja luonnossa ja lisäksi havaita erilaisten liikkeiden rytmejä luonnossa. Oli aurinkoinen, mutta tuulinen päivä. Löysimme täydellisen paikan harjoituksille etelänpuoleiselta pikkuiselta hiekkarannalta. Harjoituksissa keskityttiin yhteen aistiin kerrallaan. Ensin opiskelijat sulkivat silmänsä ja kuuntelivat muutaman minuutin ajan. Sen jälkeen he kirjoittivat ylös äänet, jotka he kuulivat, ja miten he kokivat ne. Sen jälkeen keskityttiin näköaistiin ja tuntoaistiin. Aistien aktiivinen käyttö koettiin erittäin rauhoittavana ja miellyttävänä opiskelijoiden keskuudessa, mutta tarkemmat huomiot erilaisten aistikokemusten vaikutuksesta olivat vaikeita ilmaista. Sitten opiskelijoiden piti samaistua täysin luonnonelementteihin kehollaan ja ilmaista kiviä, lintuja

ja ruohoa, ja niin edelleen ryhmässä. Jotkut ryhmän jäsenet dokumentoivat tämän tekemällä videoita tai valokuvia. Seuraavassa työpajassa opiskelijoiden piti hahmottaa vanhan puun kasvavaa orgaanista liikettä piirtämällä erityisesti puuta liikkeenä. Sen jälkeen he tekivät lyhyen videon erilaisista rytmeistä luonnon liikkeissä. Opiskelijat tekivät pieniä videoita liikkuvista linnuista, kasveista, aalloista ja niin edelleen keskittyen erityisesti liikkeiden rytmeihin. Lopuksi he liittivät videoihinsa liikkeisiin sopivaa musiikkia.

Opiskelijoiden taiteelliset työt ja loppukeskustelu

Kolmannen kurssivuoteni päätteeksi opiskelijat tekivät pienryhmissä taideperustaisen ryhmätyön, jossa piti käyttää kolmea erilaista ilmaisumuotoa kuten videota, maalausta, musiikkia tai runoa Suomenlinnan eri ilmiöistä. Ryhmätyöt esiteltiin muille ryhmille. Opiskelijoilla ei ollut tenttiä kurssin loppuessa, mutta edellytettiin, että he perehtyisivät annettuun kirjallisuuteen. Tentin sijaan opiskelijat tekivät henkilökohtaisen portfolion, joka sisälsi viittauksia kirjallisuuteen, kurssin kuvaamisen, oppimispäiväkirjan ja kurssin arvioinnin. Lisäksi portfolioon kuului taiteellisen ilmaisun osuus valinnaisen tekniikan mukaisesti.

Loppukeskustelussa opiskelijat pohtivat yhdessä esimerkiksi eroa tiedon välillä, joka saadaan kehollisesta oppimisesta ja teoreettisesta oppimisesta. Opiskelijat keskustelivat seuraavista kysymyksistä: Minkälaista tietoa saadaan kehollisesta oppimisesta? Miten se eroaa teoreettisesta tiedosta? Kuinka kehollinen oppiminen vaikuttaa sinuun? Kuinka kehollinen oppiminen vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin? Kuinka voit käyttää näitä menetelmiä koulussa opettajana?

Opiskelijoiden arviointeja käytetyistä opetusmenetelmistä

Opiskelijat totesivat loppukeskustelussa, että tieto, joka saadaan kehollisen ja taiteellisen oppimisen avulla on henkilökohtaisempaa ja työskentely teeman parissa on vapaampaa kuin teoreettisessa oppimisessa. Ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, ja on mahdollista luoda yksilöllinen suhde ilmiöön. Koulun oppilaita voisi aktivoida löytämään ja pohtimaan itse ilmiöitä taideperustaisella toiminnalla. Opiskelijat totesivat, että taiteen avulla ilmiöistä tulee elävämpiä kuin teoreettisen tiedon avulla ja ne myös painuvat mieleen paremmin. Keskusteluissa ilmaistiin, että ilmiöt muistetaan paremmin, kun niitä lähestytään taiteen keinoin, koska oppiminen on kokonaisvaltaisempaa ja oppimisessa käytetään laaja-alaisemmin omia mahdollisuuksia, myös tunteita. Toisaalta painotettiin, että sekä kehollista, taideperustaista että teoreettista oppimista

tarvitaan ja että ne täydentävät toisiaan. Opettajalla pitäisi olla valmiudet käyttää taideperustaisia ja kehollisia opetusmenetelmiä, koska on tärkeää tehdä opettamisesta monipuolista käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä. Ihmeteltiin myös, miksi opettajankoulutuksessa on niin vähän taideperustaista kehollista opetusta, vaikka opiskelijat tarvitsevat myöhemmin työssään näitä menetelmiä opettaakseen ilmiöpohjaista oppimista koulussa.

Opiskelijat kokivat taideperustaiset ja keholliset opetusmenetelmät merkityksellisinä, ja monet ilmaisivat hyvinvointinsa lisääntyvän erityisesti tehdessään aistiharjoituksia luonnossa. He kuvasivat niitä rauhoittavina ja ”itsensä kokemisena”. He lisäsivät myös, että tämä on jotain, mitä he harvoin saavat kokea opiskelijaelämässään. Jotkut innostuivat kirjoittamaan luonto-aiheisia runoja ilman erillistä pyyntöä. Ryhmissä tai pareittain taiteellisten menetelmien parissa työskentely oli opiskelijoille kiinnostavaa.

Aistien kanssa työskentely teki luonnon havainnoinnista tarkempaa ja elävämpää. Se auttoi opiskelijoita näkemään vuorovaikutuksen luonnon elementtien välillä. Samaistumisharjoitukset luonnon eri elementtien ja ilmiöiden kanssa lisäsivät yhteyttä luontoon paikan päällä. Keholliset oppimismenetelmät lisäsivät läheisyyttä ja vuorovaikutusta luonnon kanssa.

Opiskelijat antoivat erittäin positiivista palautetta siitä, miten taideperustainen kehollinen työskentely ryhmissä vaikutti heihin. He tunsivat olevansa sosiaalisesti aktiivisia ja he kokivat, että he oppivat tuntemaan opiskelijatoverinsa paremmin kuin teoreettisissa seminaareissa. Opiskelijat kokivat myös, että kehollinen oppiminen rikastuttaa ryhmän vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmän jäsenet myös kannustivat toisiaan. Opiskelijat nauttivat työskentelystä pienryhmissä verrattuna tavallisiin suurempiin ryhmiin opiskeluissaan.

Omaa arviointiani

Kolmannen vuoden portfolioiden, ryhmätöiden ja keskustelujen perusteella olen löytänyt joitakin samankaltaisia piirteitä vastauksina tutkimuskysymyksiini. On kuitenkin tärkeää huomata, että viimeisenä kurssivuotenani ryhmä oli pieni — joten lisätutkimusta tarvitaan. Korostan myös, etten ollut ainoa, joka järjesti kehollisen oppimisen työpajoja. Haluan mainita Veli Lehtovaaran ja Andrew Morrisin arvostetut työpajat, joihin osallistuin itsekin.

Kurssit koostuivat monenlaisista menetelmistä ja oppimistavoista. Kolmen vuoden aikana projektin opettajat oppivat yhdistämään aiheita sujuvammin teoreettisia ja taiteellisia kehollisia oppimismenetelmiä hyödyntäen. Samaa teemaa työstettiin eri tavoin. Luovia menetelmiä ja opiskelijoita monipuolisesti aktivoivia opetusmenetelmiä tarvitaan korkeakoulutuksessa. Opiskelijat nauttivat luovasta toiminnasta kurssilla. Vaikeutena oli antaa tarkkaa

tietoa kurssista ja siihen liittyvistä tehtävistä ja vaatimuksista. Opin myös, että työskenneltäessä hyvin tunteellisten kokemusten, kuten esimerkiksi sisällissodan vankileirien parissa, on tärkeää antaa osallistujille mahdollisuus vetäytyä harjoituksesta etukäteen. Harjoituksen luonteesta ja tavoitteista on keskusteltava ennen harjoitusta ja kaikkien taiteellisten ja kehollisten harjoitusten kokemukset on keskusteltava opiskelijoiden kanssa läpi jälkeenpäin. Se luo turvallisuuden tunnetta ja vapautuneempaa ilmapiiriä. Kestävän kulttuurin ulottuvuuksiin kuuluvat sosiaaliset ulottuvuudet. Yhdessä luominen, toisten tuntemaan oppiminen tekemisen kautta, luottamuksen, toleranssin ja ilon kehittäminen yhdessä ovat tärkeitä tulevaisuuden taitoja, joita kestävän kehityksen kasvatuksessa kannattaa vaalia.

Johtopäätökset

Kestävän kehityksen ja maailmanperintökasvatus taiteen avulla tarjoaa mahdollisuuksia tuoda ekologisia ja sosiaalisesti kestäviä ulottuvuuksia ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan myös korkeakoulutuksessa. Se lisää yhteyttä ja vuorovaikutusta sekä luonnon että ihmisten kanssa, mitkä ovat tarpeellisia ominaisuuksia kestävässä kulttuurissa. Opiskelijat tulevat tietoisiksi luovista kyvyistään ja oppivat tuntemaan toisensa uudella ja avoimemmalla tavalla. He nauttivat aktiivisuudesta. He oppivat luottamaan toisiinsa taiteellisten ja kehollisten aktiviteettien aikana. Kun opiskelijoilta kysyttiin, miten nämä oppimismetodit vaikuttivat vuorovaikutukseen heidän ja luonnon sekä opiskelijatovereiden välillä, tuli yllättäen esille uusi vuorovaikutuksen ulottuvuus: ”vuorovaikutus itsensä kanssa”. Läsnäolo kokonaisena ihmisenä, keskittyminen siihen, mitä tapahtuu hetkessä, on rauhoittavaa. Opiskelijoille tällaiset kokemukset olivat erittäin palkitsevia. Heidän kiireisessä opiskelijaelämässään tällaiset mahdollisuudet olivat harvinaisia.

Kulttuurimme ja luontomme tarvitsevat maailmanlaajuisesti uusia ajattelutapoja ja uusia taitoja lisätäksemme yhteyttämme luontoon ja vuorovaikutustamme ihmisten välillä. Taiteen kautta tapahtuva opetus on ainutlaatuinen tapa onnistua siinä. ”Puolustat aina sitä, mitä rakastat”, Stephen Jay Gould on sanonut:” Emme voi voittaa tätä taistelua lajien ja ympäristön pelastamiseksi ilman, että luomme tunnesiteen itsemme ja luonnon välille — emme nimittäin taistele pelastaaksemme sitä, mitä emme rakasta” (Gould, käännös Kirsi Aarbakke, “You always defend what you love. We cannot win this battle to save species and environments without forging an emotional bond between ourselves and nature as well — for we will not fight to save what we do not love” (Vasko, 2014, s. 2).



Opiskelija Sindre Johansenin maalaus ”Menneisyyden varjot ulottuvat nykyisyyteen”. Kuvaaja: Sindre Johansen



Opiskelijoita samaistumassa rantakallioon. Kuvaaja: Emma Heikkilä

Lähdeluettelo

Bateson, G. (1988). *Mind and nature: A necessary unity*. Bantam Books.

Gray, T., & Thomson, C. (2016). Transforming environmental awareness of students through the arts and place-based pedagogies. *Learning Landscapes*, *9*(2), 239-260. https://doi.org/10.36510/learnland.v9i2.774

Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. PS-Kustannus.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Næss, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge University Press.

Vasko, Z. (2014). *Enlivening our sense of the world: Environmental connectedness through artistic engagement* [Doctoral thesis, Simon Fraser University]. https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/15706/etd8475_ZVasko.pdf

9
Hållbarhetsundervisning på naturskolvis på världsarvet Sveaborg

Ida Berg och Linda Sointu

I det här kapitlet beskrivs utvecklingen och utförandet av hållbarhetsundervisning i form av naturskoldagar på världsarvet Sveaborg. Undervisningshelhetens viktigaste målsättningar var att genom fenomen- och platsbaserat lärande ge eleverna en ökad förståelse av Sveaborgs betydelse både historiskt sett och idag, att väcka elevernas intresse för att värna om och bevara sin omgivning samt att ge eleverna en möjlighet till att reflektera över det faktum att de själva kan och måste vara aktiva i att bygga en hållbar framtid. De fenomen som behandlades under naturskoldagarna var vädrets makter samt arbete, vila och fritid. Sammanlagt tre klasser i årskurs 6 deltog i naturskoldagarna på Sveaborg. Därtill gjorde alla deltagande klasser ett för- och efterarbete i skolan tillsammans med sin lärare. Helheten av förarbete, naturskoldag och efterarbete sporrade eleverna att reflektera över världsarv, handlingskraft och hållbarhet.

Bakgrund

Som samarbetspartner inom forskningsprojektet SveaSus genomförde *Kvarkens Naturskola* och *Naturskolan Uttern*, som båda administreras av *Natur och Miljö rf*, tre naturskoldagar på Sveaborg med årskurs 6 som målgrupp. Den här artikeln är skriven ur naturskollärarnas synvinkel. "Vi" syftar med andra ord på naturskollärarna Ida Berg, Pia Bäckman och Linda Sointu som planerat och lett naturskoldagarna.

Natur och Miljö rf har fyra naturskolor runt om i Svenskfinland som erbjuder utomhuspedagogik i form av naturskoldagar.[1] Tjänsten som naturskolorna erbjuder utgör en helhet som består av både uppgifter som elevernas egna lärare genomför med sin grupp och aktiviteter utomhus som leds av en naturskollärare. Sessionen utomhus benämns naturskoldag. Naturskolans övergripande mål är att stärka förhållandet till och förståelsen för den

1 Information om Natur och Miljö rf:s naturskolor (2025): www.naturskola.fi

omgivande naturmiljön. Undervisningen behandlar ett specifikt och avgränsat tema eller fenomen och är alltid anpassad efter deltagarnas ålder, lokala naturförhållanden och årstidsväxlingar. Naturskoldagen ordnas ofta i elevernas närmiljö, vilket stöttar deras anknytning till sin miljö och viljan att värna om den.

"På naturskolvis" är ett uttryck som beskriver den undervisning som naturskolorna ordnar. Uttrycket syftar dels på helheten av förarbete, naturskoldag och efterarbete, dels på de metoder som används i undervisningen. Under naturskoldagen tillämpar naturskolläraren utomhuspedagogik och fenomenbaserat lärande. Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt där upplevelsen, det aktiva lärandet och elevernas sinnesintryck står i fokus. Det fenomenbaserade arbetssättet i sin tur är mångvetenskapligt, vilket skapar möjligheter för eleverna att förstå samband och skapa en helhetsförståelse för undervisningens tema. Naturskoldagarnas ledord är *Upplev*, *upptäck*, *undersök*! Ledorden sammanfattar vad undervisning på naturskolvis innebär: att väva samman teori med praktik, att pröva på att göra egna undersökningar och observationer i naturen samt att lära sig om omgivningen genom att uppleva och upptäcka naturen med alla sinnen genom lekar, uppgifter och undersökningar.

Naturskoldagar på Sveaborg

Naturskoldagarna inom projektet SveaSus ordnades på naturskolvis. Alla deltagande klasser gjorde således ett för- och efterarbete i skolan tillsammans med sin lärare och deltog i en naturskoldag på Sveaborg. I projektet SveaSus var den viktigaste målsättningar med helheten att ge eleverna en ökad förståelse för Sveaborgs betydelse både historiskt sett och idag, att väcka elevernas intresse för att värna om och bevara sin omgivning samt att ge eleverna en möjlighet till att reflektera över det faktum att de själva kan och måste vara aktiva i att bygga en hållbar framtid. Centralt för undervisningen var att tillämpa fenomen- och platsbaserat lärande. I vårt samarbete med projektet SveaSus var målsättningarna också att förena naturskolans erfarenheter med projektets erfarenheter samt att söka svar på frågan: Hur lämpar sig undervisning på naturskolvis för att genomföra hållbarhetsundervisning i världsarvsmiljö?

Naturskoldagarna på Sveaborg tog fasta på fenomenen vädrets makter samt arbete, vila och fritid. Utgående från dessa fenomen planerade vi dagens program, vilket bestod av praktiska aktiviteter anknutna till olika platser på Sveaborg. Syftet med aktiviteterna var att behandla fenomenen från olika tidsperspektiv och synvinklar och att erbjuda eleverna gemensamma och individuella upplevelser av de fenomen som vi valt att lägga fokus på. Helheten av förarbete, naturskoldag och efterarbete sporrade eleverna till att reflektera över världsarv, handlingskraft och hållbarhet.

I texten nedan syftar ordet naturskoldag på de specifika naturskoldagarna som ordnades inom projektet SveaSus på Sveaborg. Vi beskriver hur undervisningen genomfördes samt vilka teoretiska aspekter som låg till grund för planeringen.

Inför naturskoledagen

Inför naturskoldagen gjorde eleverna tillsammans med sin klasslärare förarbetsuppgifter. Förarbetet bestod av en gammal text (se bilden s. 140) och en karta från 1700-talet samt uppgifter och diskussionsfrågor kopplade till dessa. Syftet med uppgifterna var att förbereda eleverna för besöket genom att väcka deras intresse för och nyfikenhet på Sveaborg. Vi ville också att de skulle reflektera över hurdant livet varit för ett barn som levde på Sveaborg för drygt 200 år sedan. Den gamla texten som ingick i förarbetet var ett utdrag från en fiktiv dagbok och gav eleverna en person, ett barn i deras ålder, att relatera till. På så sätt var texten som en hälsning från 1700-talet. Hädanefter benämns den här texten dagbokstexten.

Under naturskoldagen utgjorde kartan och dagbokstexten programmets röda tråd. Med hjälp av dem kunde vi lyfta platsens historiska perspektiv och förändringar genom tiderna. På kartan hade vi märkt ut en punkt med ett rött kryss, utan att berätta vad märket innebar. Tanken var att det skulle påminna om en skattkarta. På så sätt ville vi skapa en förväntan hos eleverna att komma till platsen och ta reda på märkets betydelse. Med hjälp av kartan kunde vi knyta samman förarbetet med naturskoldagen – eleverna fick inleda dagen på Sveaborg med att lokalisera den utmärkta platsen. Vi berättade att dagbokstexten hittats på den angivna platsen och bad eleverna reflektera över vem som skrivit den och varför den hittats just där. Under dagens lopp lotsade dagbokstexten oss framåt i programmet och med hjälp av den introducerade vi de aktuella fenomenen för eleverna.

Fenomenet vädrets makter

Naturskoldagens första del handlade om fenomenet vädrets makter ur ett ö-perspektiv. Som plats valde vi Sveaborgs sydligaste spets, *Gustavssvärd*. Där vittnar naturmiljön om att den sydliga vinden är påtaglig. Växtligheten är låg och träden böjer sig permanent norrut. Historiskt sett var det ofta det här stället på ön som fienden först kom till och därför var det en strategisk plats för försvaret. Byggnaderna som finns kvar smälter in i omgivningen och det finns många gömställen. Idag passerar stora passagerarfärjor genom

det trånga sundet strax nedanför murarna. Vid Gustavssvärd var elevernas uppgift att reflektera över och uppleva hur vädret påverkar livet ute på en ö. Följande rader ur dagbokstexten tjänade som introduktion till de uppgifter som eleverna gjorde på den här platsen:

> *Stormen är på kommande, jag ser det på molnen. Havet verkar oroligt och fåglarna flyger så där som de gör, när de förbereder sig för hårda vindkast. Jag älskar att se på träden som böjer sig för vinden, men mor är orolig. Idag har jag varit trött, för när det blåser västerifrån är det svårt att sova. Ljudet är så högt vid väggen och det blåser rakt på min bädd, trots att jag försöker lägga filten som skydd. Jag tycker ändå att stormen som kommer västerifrån inte känns så farlig.*

Allra först fick eleverna korta uppdrag som bad dem att observera den omgivning som vi befann oss i, till exempel "Hitta tecken på att växtligheten är utsatt för hårt väder året om.", "Hur ser himlen ut idag?" och "Hur många olika färger och nyanser hittar du?". Med hjälp av uppdragen fick eleverna öva på att lägga märke till omgivningen och de rådande omständigheterna samt att sätta ord på sina observationer genom att rapportera dem till läraren. Därefter skulle de uppskatta vindstyrkan och välja vilken beskrivning på Beauforts skalan som bäst motsvarade de rådande omständigheterna, till exempel "Mindre lövträd börjar svaja. Vågor med utpräglade kammar på större insjöar". Slutligen fick de i uppgift att mäta vindstyrkan med en elektronisk vindmätare och på så vis kontrollera hur nära deras uppskattning landat.

I följande uppgift fick eleverna uppleva vädret och vinden med alla sina sinnen. Inledningsvis gick vi tillsammans in i en av de långa, mörka tunnlarna. Inuti tunneln funderade eleverna tysta för sig själva på hur de upplevde stunden och platsen. Vi ställde ledande frågor som uppmuntrade dem att känna efter, till exempel hur det kändes och hurdana tankar det väckte att mörkret i tunneln var så totalt att man inte ens kunde se sin hand framför ansiktet. Vi använde alla våra sinnen: vi försökte känna vinddraget mot våra kinder, vi lyssnade efter ljud, vi tittade och luktade på väggarna. Tänk så många människor som gått genom de här tunnlarna de senaste 200 åren! När eleverna steg ut ur tunneln bländades de av det starka ljuset. Till näst fick de i uppgift att kliva upp på fästningens murar och blicka ut över havet så långt ögat nådde, till horisonten där havet mötte himlens rand. Även där instruerades de att utföra olika sinnesövningar, att stanna upp, känna solen och fukten mot huden och höra havets och vindens ljud, att både sensoriskt och emotionellt känna hur det är att vara helt utsatt för vädret.

kunde ha varit. Men nu är jag för trött för att skriva mer om det. Det tog nästan hela dagen att reparera fisknätet idag. Nu behöver jag sova. God natt.

Svaborg, 11.10.1110. Ale

Stormen är på kommande, jag ser det på molnen. Havet verkar oroligt och fåglarna flyger sådär som de gör, när de förbereder sig för hårda vindkast. Jag älskar att se på träden som böjer sig för vinden, men mor är orolig. Idag har jag varit trött, för när det blåser västerifrån är det svårt att sova. Ljudet är så högt vid väggen och det blåser rakt på min bädd, trots att jag försöker lägga filten som skydd. Jag tycker ändå att stormen som kommer västerifrån inte känns så farlig. Jag tänker att vinden hämtar med sig hälsningar av släkten, eller kanske de är arga för att vi är så långt borta. Jag saknar mormor. Jag bär hennes snodd runt armen.

Vi lekte en stund med Otto, Helli, Kersti och Sven på innergården, i smyg för mor. Mor vill att jag ska få klart alla repen idag, men det är så många! Jag tycker om att leka med de andra, men det är sällan tid till det. Jag måste hjälpa mor med att baka och tvätta, men när far kommer hem från arbetet måste jag ut ur huset i några timmar. Far vill ha lugn och ro.

Ibland berättar far historier från gamla tider. Det bästa är när han hittar på historier om vad som kommer att hända i framtiden! Tänk om jag någon gång kan segla västerut och se en annan värld! Då skulle jag hämta med mig rikedomar och spännande berättelser! Mor säger att det inte går, att jag alltid kommer att vara här. Så som den här ön. Vi stannar kvar här, omringade av havet. Mor säger att årstiderna kommer och går och vädret gör som det vill. Men att vädret och kungen bestämmer över oss och vi måste göra som de vill.

Jag fryser lite nu. Vinden tränger sig ända in på huden känns det som. Lager. Jag måste nog gå nu innan mor märker att jag sitter här och "drömmer mig bort", som mor brukar säga.

Utdrag ur den gamla texten som ingick i förarbetet i skolan.
Idé och design: Linda Sointu och Pia Bäckman, Natur och Miljö

Vi valde att jobba med fenomenet vädrets makter eftersom vädret, och det faktum att väderföreteelserna i världen förändras, är centralt då man talar om klimatförändringen. Eftersom vi jobbade platsbaserat, var det också viktigt för oss att lägga fokus på ett naturfenomen som är påtagligt på Sveaborg. Sveaborg, som är en ögrupp, är en ypperlig omgivning för att observera vädret och dess påverkan: det är lätt att lägga märke till hur naturen anpassat sig till hård vind och hur infrastruktur såsom vägar och hamnar, är planerade och lokaliserade med hänsyn till vädrets påverkan. Det faktum att man måste resa med båt för att ta sig till eller från ön ger en tydlig koppling till vindstyrkans betydelse för den mänskliga aktiviteten. Vindens styrka och riktning har en stor påverkan på sjöfarten samt hur och var man kan förtöja och förvara båtar. Med hjälp av de praktiska aktiviteterna ville vi ge eleverna en möjlighet att uppleva vädret med alla sinnen och observera dess påverkan på omgivningen, och på så sätt själva upptäcka hur påtagligt vädret är ute på en ö. Med hjälp av de här upptäckterna och upplevelserna hoppades vi kunna skapa möjligheten för eleverna att få insikt i det faktum att människan är helt beroende av att kunna förhålla sig till och anpassa sin egen verksamhet till vädret och att människan inte kan existera avskilt från naturen.

Fenomenet arbete, vila och fritid

Naturskoldagens andra del handlade om fenomenet arbete, vila och fritid. Som plats för den här delen av dagen valde vi torrdockan vid Sveaborgs varv, som ligger så gott som mitt i ögruppen. Platsen är förhållandevis skyddad för vind, men ljudet av arbete och den stora torrlagda bassängen med sina stora fartyg präglar omgivningen. Som introduktion till dagens andra del läste vi upp följande rader ur dagbokstexten:

> *Vi lekte en stund med Otto, Helli, Kersti och Sven på innergården, i smyg för mor. Mor vill att jag ska få klart alla repen idag, men det är så många! Jag tycker om att leka med de andra, men det är sällan tid till det. Jag måste hjälpa mor med att baka och tvätta, men när far kommer hem från arbetet måste jag ut ur huset i några timmar. Far vill ha lugn och ro.*

Efter att ha läst dessa rader tog vi oss en stund för att tillsammans reflektera över hur barn levde på 1700-talet. Under diskussionen framförde eleverna att de tänkte att livet förr nog var ganska tungt, att man måste jobba mycket, kanske mer än idag, i alla fall om man var barn. Gemensamt konstaterade vi också att arbetet på Sveaborg ofta var förknippat med hav och sjöfart. Man kom ju ingenstans utan båtar! Diskussionen följdes av en samarbetsövning där

eleverna med hjälp av en anordning av rep och gemensamma krafter skulle plocka upp klossar från marken. På klossarna fanns bilder på knopar. Därefter skulle de välja ut en knop som kan användas till att förtöja en båt. De skulle också öva på att slå knopen. Följande aktivitet gick ut på att slå rep i miniatyr, med andra ord skulle de tillverka snoddar med hjälp av känsespel (en slags repslagningsanordning). Snoddarna knöts till armband som var och en fick ta med sig hem.

Mellan de praktiska övningarna talade vi om att människor genom tiderna har behövt många olika färdigheter för att skapa en fungerande tillvaro. Platsen vi befann oss på, vid varvet, förtydligade kopplingen till fenomenet arbete, vila och fritid. Eleverna började självmant tänka på arbetets former ute på ön och förstod sambandet mellan arbete och natur, att arbetet präglats av de förutsättningar som den omgivande naturen erbjuder (naturens villkor). De insåg att mycket av arbetet på en ö går ut på att anpassa livet till platsen som är omringad av hav och utsatt för vädrets makter. Vi berättade att torrdockan funnits där ända sedan 1700-talet och att den alltid haft en central roll för ön. Den historiska kopplingen hjälpte eleverna att inse att det krävts stora kraftansträngningar för att bygga den infrastruktur som fortfarande står kvar efter 200 år och att premisserna då varit helt annorlunda än nu, eftersom man inte haft tillgång till moderna hjälpmedel.

Naturskoldagens sista aktivitet leddes av konstpedagog och eurytmilärare Kirsi Aarbakke. Eleverna fick i uppgift att måla på akvarellpapper med hjälp av material och färger som de hittade i naturen. De skulle uttrycka något som de upplevt under dagen, ett intryck, en insikt eller helt enkelt något de ansåg vara intressant. Eleverna engagerade sig i att noggrant studera sin omgivning och de koncentrerade sig på att överföra sina upplevelser på pappret. Under uppgiftens gång gav många elever uttryck för att det var en stor och inspirerande upptäckt att hitta material till färger i naturen (kapitel 8 berättar mer om Kirsis del av naturskoldagarna och projektet SveaSus). Efter att eleverna slutfört sina målningar diskuterade vi gemensamt att naturen alltid har ställt krav och inneburit utmaningar för människan, men att den också genom tiderna bjudit människor till rekreation och vila och lockat fram kreativitet. Kontrasten mellan de tidigare aktiviteterna och uppgiften med Kirsi fick representera skillnaderna mellan arbete, vila och fritid. Vi konstaterade än en gång att all människans verksamhet kräver en mängd olika färdigheter, vare sig det är frågan om praktiska kunskaper, förmåga att uttrycka sina sinnesintryck eller om ihärdighet och mod att möta framtiden.

Vi valde att jobba med fenomenet arbete, vila och fritid just tack vare den direkta kopplingen mellan det fenomenet och människans olika färdigheter. Därtill är omgivningen på Sveaborg väl lämpad för att behandla detta fenomen. Byggnaderna och det lilla ösamhället vittnar om att människorna genom

tiderna verkligen varit tvungna att leva i samspel med naturen, hitta kreativa lösningar för att möta utmaningar, bemästra flera praktiska kunskaper, stå enade för att kämpa mot och överleva faror samt stötta varandra i utmanande tider. Med hjälp av de praktiska aktiviteterna synliggjorde vi det här och uppmärksammade på så sätt att människor både förr i tiden har behövt, idag behöver och i framtiden kommer att behöva många olika färdigheter för att klara av det vardagliga livet och för att bygga en hållbar tillvaro och framtid.

Hållbarhetsundervisning och framtidsbyggarfärdigheter

Naturskoldagarnas syfte var att genomföra hållbarhetsundervisning med hjälp av fenomen- och platsbaserat lärande. Målsättningen var att de diskussioner, praktiska uppgifter, upplevelser och insikter som naturskoldagen byggdes upp av slutligen skulle leda eleverna till att reflektera över hållbarhet på ett bredare plan. I slutet av naturskoldagen ledde vi således in diskussionen på sådana färdigheter som vi människor behöver för att kunna bygga en hållbar framtid. Här tog vi avstamp i temat Framtidsbyggarna, ett tema om hållbarhet som naturskolorna tidigare utarbetat och som erbjuds åt skolklasser i åk 5 och 6. Naturskoldagarna med temat Framtidsbyggarna handlar om färdigheter som människor behöver för att bygga en hållbar framtid. Färdigheterna representeras av handens fem fingrar (se bilden s. 145) och är: naturkännedom (tummen), samarbete (pekfingret), omtanke (långfingret), kreativitet (ringfingret) och kommunikation (lillfingret). Då vi utarbetat temat Framtidsbyggarna har vi valt att synliggöra färdigheter för att skapa framtidstro och en känsla av handlingskompetens. Handen ska uppmuntra till både ett individuellt och gemensamt handlande och är motsatsen till foten som kopplas ihop med de negativa avtryck som människan lämnar i naturmiljön (jämför ekologiskt fotavtryck, kolavtryck). Att uppleva att man som individ kan vara med och påverka är viktigt. Genom att lägga fokus på färdigheter vill vi hjälpa barn att se sig själva som aktörer i en värld som är i förändring. I slutet av naturskoldagen presenterade vi dessa fem färdigheter för eleverna. Vi konstaterade tillsammans att eleverna under dagens lopp använt sig av alla fem framtidsbyggarfärdigheter när de utfört uppgifterna. Vi diskuterade att samma färdigheter alltid behövts men att det genom tiderna varierat hur man använt sig av dem och vilka utmaningar man varit tvungen att ta sig an.

Efter naturskoldagen

Efter naturskoldagen fick klasserna ett efterarbete vars syfte dels var att låta eleverna blicka tillbaka på det som de upplevt under naturskoldagen, dels att rikta tankarna mot framtiden. I efterarbetet fick eleverna en sista gång återvända till dagbokstexten genom att läsa följande rader:

> *Ibland berättar far historier från gamla tider. Det bästa är när han hittar på historier om vad som kommer att hända i framtiden! Tänk om jag någon gång kan segla västerut och se en annan värld! Då skulle jag hämta med mig rikedomar och spännande berättelser! Mor säger att det inte går, att jag alltid kommer att vara här. Så som den här ön finns här. Vi stannar kvar här, omringade av havet. Mor säger att årstiderna kommer och går och vädret gör som det vill. Men att vädret och kungen bestämmer över oss och vi måste göra som de vill.*

I efterarbetet ingick uppgifter med vilka vi ville uppmuntra eleverna till att reflektera över sina egna möjligheter inför framtiden och på vilket sätt de själva kan påverka hur framtiden kommer att bli. Vi bad dem reflektera över hur de använt sig av framtidsbyggarfärdigheterna under naturskoldagen och hur de kan använda samma färdigheter för att bygga en hållbar och fungerande skolvardag. Därefter uppmuntrades eleverna att fundera på hur de kan använda färdigheterna för att själva bidra till en hållbar framtid.

En av uppgifterna som eleverna fick var att skriva ett framtidsbrev till sig själva som de ska öppna när de fyllt 30 år. Eleverna skrev breven på de målningar som de gjorde under naturskoldagen. Så här stod det i anvisningarna som eleverna fick:

Du kan till exempel berätta för framtida dig:

- hur din vardag är idag
- vad du vet att händer i världen just nu
- hur naturen ser ut där du bor
- vad du tror och önskar att framtida du gör i vardagen
- hur du önskar eller tror att världen ser ut i framtiden: Ser människors vardag annorlunda ut? Hur i så fall? Har naturen förändrats på något sätt?



Modellen framtidsbyggarhanden. Design: Natur och Miljö, Illustratör: Sara Kåll-Fröjdö

Reflektion

I naturskolan jobbar vi med utomhuspedagogik och fenomenbaserat lärande. I projektet SveaSus utgick vi från våra tidigare kunskaper och erfarenheter men satte extra fokus på fenomenen och lade till ett platsbaserat arbetssätt, vilket i det här fallet innebar att planera utgående från världsarvet Sveaborg. Genom att delta i projektet SveaSus ämnade vi få svar på frågan hur undervisning på naturskolvis lämpar sig för att förverkliga hållbarhetsundervisning i världsarvsmiljö. Vi vet från tidigare erfarenheter att undervisning på naturskolvis är ett välkommet tillägg till undervisningen i skolorna. Eleverna blir engagerade, fysiskt aktiverade och kommer lättare ihåg vad de lärt sig då kunskapen förankras i verkligheten genom konkreta erfarenheter i varierade utemiljöer. Det mångvetenskapliga fenomenbaserade arbetssättet gör det möjligt för eleverna att förstå samband och skapar en helhetsförståelse för undervisningens tema. Hållbarhet är ett mångfacetterat och mycket brett tema som kan vara abstrakt för ett barn. Vår målsättning med naturskoldagarna på Sveaborg var att skapa konkreta upplevelser och insikter som knyts till temat hållbarhet samt att få eleverna att reflektera över temat ur sin synvinkel och på sin åldersnivå.

Grundtanken med världsarv som lärmiljö är att förmedla natur- och kulturvärden, vilket innebär att ge platser en betydelse och mening ur ett historiskt, nutids- och framtidsperspektiv. Det platsbaserade lärandet som världsarvet möjliggör kan ses som både en gammal och en ny företeelse. Innan textböcker och lärarledd undervisning existerade överförde människan kunskap om naturen och det väsentliga i kulturen till nästa generation genom upplevelser och erfarenheter (Hammerman, Hammerman & Hammerman, 1985; Niemi, 2013). Platsbaserat lärande kan ses som en samhällsförankrad insats för ett mer välmående och hållbart samhälle (Hammerman, Hammerman & Hammerman, 1985; Niemi, 2013). Förhoppningsvis bidrog naturskoldagarna på Sveaborg till att skapa en starkare platsanknytning till området för eleverna, vilket på sikt kan bidra till att de känner en vilja att bevara både naturen och kulturen i området.

Utgående från det här projektet kan vi konstatera att vi anser att undervisning på naturskolvis lämpar sig väldigt bra för hållbarhetsundervisning i världsarvsmiljö. Hållbarhet, med sina många betydelser, är ett tema som med fördel kan behandlas fenomenbaserat och med hjälp av utomhuspedagogiska metoder. Världsarvet Sveaborg utgör en mångsidig lärmiljö. Genom att förankra undervisningen på en särskild plats med dess historia och omgivning kunde vi närma oss temat hållbarhet ur flera olika infallsvinklar. Att arbeta på naturskolvis gav eleverna konkreta erfarenheter och upplevelser av temat hållbarhet, som annars kan kännas stort och abstrakt. Genom direkta och personliga erfarenheter kan eleven få en djupare förståelse för, och på sikt

också insikt i temat. Vidare konstaterar vi att det platsbaserade arbetssättet kan anpassas till olika omgivningar, gärna den egna närnaturen som eleven redan från tidigare har ett förhållande till. I bästa fall är det en konkret port in till olika teman och fenomen, och ger eleven en känsla av att de ämnen som behandlas förankras i hens egen värld.

Utvärdering

Efter naturskoldagen fick både lärare och elever svara på en utvärdering. Vi har inte gjort en noggrannare analys av svaren och presenterar därför endast några svar ur utvärderingen som deltagarna gjorde. Utifrån svaren kan vi konstatera att lärarna uppskattade att få ta del av projektet och att de ansåg att helheten varit lyckad och en positiv erfarenhet för eleverna. De rapporterade att deras förväntningar inför naturskoldagen hade uppfyllts. Samtliga lärare jobbade med för- och efteruppgifterna, vilket vi på basis av tidigare erfarenheter lärt oss att påverkar elevernas erfarenhet av naturskoldagen positivt. Lärarna konstaterade att de ansåg att de fenomen som vi valt att fokusera på fungerade bra med tanke på hållbarhetstemat, men att begrepp som framtid och hållbarhet fortfarande är abstrakta för barn i 12–13-årsåldern. En lärare påpekade att det skulle ha varit bra att ägna mer tid åt att förtydliga för eleverna hurdana möjligheter de själva har att påverka hur framtiden utformar sig. Bland annat konstaterade hen att eleverna i sina framtidsbrev dels tycks ha upprepat fraser de hört, dels lagt skulden för olika utmaningar på andra människor utan att reflektera över vad de själva kunde göra för att påverka. På frågan vad lärarna tror att eleverna fått ut av helheten svarade en av dem så här: "Jag tror att eleverna såg Sveaborg som en unik plats som ska bevaras. Fantasin fick utrymme för tankar om det förgångna så att någon del av historieundervisningen kanske känns lite mer levande."

Utifrån utvärderingarna kan vi konstatera att eleverna uppskattade naturskoldagen på Sveaborg. Många nämnde möjligheten att få gå ner i den mörka tunneln som den starkaste sinnesupplevelsen. Det var spännande, mörkt och förvånansvärt tyst att befinna sig i tunneln. Att få stå på muren och känna efter med hela sin kropp var också ett moment som flera lyfte fram som en positiv och stark upplevelse. I frågan om vad eleverna lärt sig om livet som barn på 1700-talet lyfte de fram att barnen på den tiden jobbade mycket och inte hade så mycket fritid. Eleverna gav flera exempel på färdigheter de uppskattade att få prova på under naturskoldagen, till exempel att måla med naturmaterial, att göra en knop, att tillverka rep och att observera omgivningen. Några elever nämnde framtidsbyggarfärdigheterna som vi uppmärksammade under

dagen. En elev skev: “jag lärde mig att man behöver samarbete, kreativitet, kommunikation, kärlek och vänskap”.

Genom att delta i det här projektet har vi dels fått dela med oss av vår kompetens som naturskollärare, dels fått möjligheten att fördjupa oss i plats- och fenomenbaserat lärande samt vidareutveckla våra metoder för hållbarhetsundervisning. Naturskoldagarna på Sveaborg kommer att leva vidare som en tjänst som Naturskolan Uttern erbjuder sina kunder. Vi kommer att vidareutveckla helheten genom att göra kopplingen till framtidsbyggarfärdigheter ännu starkare och möjligtvis dela upp programmet på flera olika naturskoldagar för att ha mer tid för reflektion och diskussion. De insikter och lärdomar som vi fått ger oss också verktyg att vidareutveckla vår temadag Framtidsbyggarna. Temahelheten Framtidsbyggarna är inte platsbaserad och kan således ordnas i skolornas närmiljöer. Med andra ord kan vi erbjuda temat vid alla våra naturskolor runt om i Svenskfinland. Projektet SveaSus har också inspirerat oss att ta in fler konstbaserade metoder i naturskolans tjänster. Att se hur eleverna med hjälp av naturmaterial uttryckte sina erfarenheter i bild gav ett stort mervärde till naturskoldagen.

Aktiviteten gav eleverna tid att i lugn och ro reflektera över det de upplevt och ytterligare en metod för att bearbeta och uttrycka sina erfarenheter. Aktiviteten som sådan är något vi direkt kan ta i bruk i naturskolans övriga temahelheter. Därtill blev vi inspirerade till att utarbeta fler dylika metoder för naturskoleundervisningen. Kanske naturskolans ledord *Upplev, upptäck, undersök* i framtiden byggs på med ett fjärde: *uttryck!*

Källförteckning

Gruenewald, D. & Smith, G. (2010). *Place-based education in the global age*. Routledge.

Hammerman, D. R., Hammerman, E. L., & Hammerman, W. M. (1985). *Teaching in the outdoors* (3d. ed.). The Interstate Printers & Publishers Inc.

Niemi, S. (2013). Luonto ja kulttuuri. I P, Toivanen (Red.). *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (s. 169–177). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja (6).

10
Negotiating the Good Life: Exploring Nordic Cabin Culture in Sustainability Education

Frode Skarstein

This chapter explores how Nordic cabin culture can serve as a powerful lens through which sustainability education engages students in discussions about values, lifestyle choices, and the elusive concept of "the good life." Drawing on cultural practices in Finland, Norway, and Sweden, it examines how traditional and modern perceptions of cabin life reflect broader societal tensions around consumerism, nature connection, and technological dependence. The chapter proposes that the cultural significance and variation of cabin life offer rich opportunities for philosophical and ethical dialogue within educational settings. It aligns with the SveaSus project's overarching goals by contributing a cultural and reflective dimension to sustainability education, helping learners explore themes such as simplicity, wellbeing, and responsible living.

Introduction

The concept of the *good life* has deep philosophical roots, often associated with happiness, fulfilment, and the pursuit of meaning. Across time and cultures, it has taken various forms: for Aristotle, it was a life of virtue; for the Stoics, a life in accordance with nature; and for hedonists, a life of pleasure and the avoidance of pain. Hedonism, while highlighting joy and bodily well-being, can in contemporary contexts risk devolving into consumerism and short-term gratification. In contrast, many modern, and especially Nordic, interpretations of the good life focus on balance—on well-being through meaningful relationships, connection to nature, and a sense of simplicity and sufficiency.

Yet, even within this context, there is simply no consensus on what constitutes *the good life*. Humans come in many shapes and forms, literally and figuratively, with various sets of values, preferences and motivations. Some like noise, others like tranquillity. Some like the city, others like it rural. *The good life* is a concept that varies across cultures, philosophies, and individual

beliefs. Generally, it refers to a state of fulfilment, well-being, and contentment, encompassing various dimensions of life. Happiness and satisfaction, meaning and purpose, healthy relationships, well-being and health, financial stability, growth and learning, and connection to nature are all common interpretations of what *the good life* could be. Distinct cultures and philosophies may emphasise varying aspects, leading to diverse interpretations. Ultimately, *the good life* is deeply personal and subjective. It often encompasses what individuals value most and how they define success, happiness, and fulfilment in their lives.

From this broader view emerges the notion of *the good and sustainable life*: a life that integrates personal fulfilment with care for the planet and future generations. It is a life guided by values such as equity, moderation, and ecological responsibility. In educational settings, this dual focus invites students to reflect not only on what makes life good for themselves, but on what makes it sustainable for others.

This approach resonates with the aims of the *SveaSus* project, which uses World Heritage learning as a springboard for sustainability education. At the heart of the project is the idea that Cultural Heritage, such as the island fortress of Suomenlinna, offers unique possibilities for engaging with complex sustainability issues. Heritage sites are not only places of historical significance; they are also living spaces that reflect ongoing relationships between people and their environments. They offer narratives of continuity, resilience, and transformation that can help learners explore values and envision more sustainable futures. Through *SveaSus*, the past becomes a mirror for the present and a canvas for imagining alternatives.

In this chapter, I suggest that *the good cabin life* can serve as a complementary context to the *SveaSus* vision of heritage-based sustainability education. In the Nordic countries, the tradition of retreating to cabins, whether called mökki, hytte, or stuga, is deeply embedded in cultural identity. These dwellings are not only leisure spaces; they are sites of memory, family, negotiation, and value expression. They also embody tensions: between tradition and modernity, simplicity and comfort, solitude and community. Should a cabin remain rustic and off-grid, representing escape and restraint? Or should it evolve into a second home with all modern amenities, reflecting convenience and abundance?

This chapter explores how Nordic cabin life can act as a living metaphor, and a tangible case, for discussing the good life in the context of sustainability. By inviting students to reflect on their own experiences and associations with cabin culture, educators can open rich conversations about lifestyle, environmental ethics, technology, and well-being. To further inform this exploration, I briefly draw on responses gathered through an informal empirical survey conducted in dedicated online discussion forums, where participants

shared their personal reflections on what constitutes a meaningful cabin experience. Through this blend of cultural analysis and lived perspectives, cabin life becomes not only a cultural phenomenon, but also an educational tool for exploring what it means to live well and wisely in a changing world.

Hytte, Stuga and Mökki

The holiday cabin concepts hold a unique and cherished position within Nordic cultures, often depicted as reflecting a deep-seated connection to nature and a simpler life. The Norwegian *hytte*, the Swedish *stuga*, and the Finnish *mökki*, are widely regarded as representing a retreat from urban life and stress, and as an arena for spending time with family. However, these are stereotypical depictions of a cultural phenomenon that shows great variation across and within these three Nordic nations. That is, cabins come in many shapes and forms, are used in equally many ways and for a host of reasons. But despite this variety in what a holiday cabin can be, most people agree that it represents a dwelling where life somehow is better - perhaps a place to pursue the elusive *good life*?

Cabins, and how they are perceived in Finland, Norway, and Sweden, offer a unique lens for exploring perspectives on the good life in educational settings. The following section explores the diversity of cabin culture in the Nordic region, and how differences in use, design, and values can spark generational, ideological, and practical debates around what it means to live well. This diversity provides a relevant and culturally embedded entry point for discussing sustainability topics in the classroom.

The Cabin in the Northern Nordic Countries

The traditional cabin tradition is particularly strong in Norway, Sweden, and Finland. The terms hytte (No), stuga (Se) and mökki (Fi) all refers to small, often rustic dwellings located in rural or natural settings, and they are primarily used as retreats or vacation homes. These holiday or vacation cottages, hereafter simply referred to as *cabins*, can be portrayed as central to the Nordic cultures' traditions of enjoying time away from urban areas, perhaps typically near lakes in Finland, in agricultural forests in Sweden, or in the mountains in Norway. While there are significant regional differences in architecture and usage, the overarching concept of these structures as places for relaxation, nature enjoyment, and family gatherings is quite consistent across Norway, Sweden, and Finland.

Data from the respective national statistical agencies suggests that although there are more summer cabins in Sweden than in Norway and Finland, the much larger population size in Sweden makes the number of cabins available per inhabitant much smaller (Table 1). It has been estimated that around half of Norwegians and of Finns frequently have access to a cabin, whereas in Sweden, this figure is slightly lower, with about one third of the population having such access (see Table 1).

Table 1. Current number of cabins in the three studied Nordic countries[1].

Country	Population size	Number of cabins	Number of people per cabin
Finland	5 680 218	507 000	11
Norway	5 594 340	482 000	11
Sweden	10 587 696	612 000	17

The concept of what constitutes a Nordic cabin vary between and within the three countries, and not least, the concept as understood today differs significantly from how it would have been understood just fifty years ago. Relevant factors of importance are of a socioeconomic, geographical or historical nature. Most people in these countries would recognise common usage scenarios of cabins within such wide spans as serving as an arena for festive family summer gatherings to a lonely recluse for almost hermit-like escapes into nature.

Traditionally a Nordic cabin represents a retreat from urban existence to more serene environments surrounded by nature. These cabins, many will argue, are not merely secondary residences; they are culturally significant as sanctuaries that foster a closer bond with the natural world, situated away from the bustling cities where primary residences are typically located. These cabins are characterised by their small size and a minimalist design meant to blend with their natural surroundings. However, these traditional features are not immutable; rather, they signify negotiable technological dimensions influenced by generational gaps, familial dynamics, and socioeconomic factors, always subject to pressures towards change.

1 These numbers are conservative estimates, as many older cabins are not registered in national databases. Statistics represent most recent estimates of each country's governmental statistical agencies: Statistiska centralbyrån (Se), Statistisk sentralbyrå (No), Tilastokeskus (Fi).

The Historical Origins

The origins of the cabin in the Finnish, Norwegian and Swedish sense are rooted in both agricultural practices and cultural shifts. In Norway small and simple dwellings were used by farmers as temporary shelters during seasonal grazing periods, and later these structures evolved with the 19th-century Romantic movement, which celebrated nature and led city dwellers to retreat to the mountains. After World War II, economic improvements and a growing leisure culture led to a boom in private cabin ownership, cementing the *hytte* as a cherished symbol of relaxation and natural enjoyment in Norwegian life.

The story is somewhat similar in Sweden, where the *stuga* originated from rural cottages used by farmers and labourers, evolving into summer retreats as industrialisation and urbanisation prompted city dwellers to seek out non-urban vacation opportunities. With the introduction of statutory vacation periods, these cottages became symbols of escape and relaxation, deeply woven into Swedish culture as cherished summer retreats reflecting a national love for the outdoors.

Similarly, the Finnish *mökki* has its origins in rural cottages that were traditionally used for forestry and fishing activities, providing a practical base for summer work in the countryside. As urbanisation increased during the 20th century, these cottages transitioned into leisure retreats, supported by the growing emphasis on work-life balance.

Cabin Diversity

The cabin, many would agree, should intentionally be kept free from many modern conveniences that are standard in primary dwellings. For example, typical Nordic cabins might lack in-house water systems or electricity, relying instead on wood burning for heating and cooking, and using candles or oil lamps for lighting. Water is often fetched manually from nearby sources like creeks or wells, and modern indoor plumbing is rare, making simple outdoor sheds the available option for toilets.

However, such traditional imagery of *the* cabin might not ring true in all instances, and virtually every cabin will, at some point in its history, be a theatre of tensions regarding the introduction of technology into the cabin. As an extreme example of what a cabin can be, venture into a modern southern Norwegian "cabin village", and the typical cabin will be a luxurious and large house with a carport, electricity, in-house water and a year-round heated hot tub on the grand decks. It's quite common in many areas of southern Norway to find modern cabins of equal or grander size, luxury and amenities that average

primary residences in continental Europe. Such luxury might be seen as a modern expression of hedonism – where the pursuit of comfort and pleasure finds its place even in what was once a symbol of simplicity and retreat. In fact, Norwegian cabins nowadays will in by far the most cases be built with electricity and plumbing. Yet these structures are still called cabins, and their owners will, towards the end of the week, longingly talk about how they can't wait to "escape to the cabin". Similar movement towards assuming the presence of modern amenities in any new cabin can be found in both Finland and Sweden. Explorations of these tensions between various imaginations of the cabin have potential in education, as I explain below.

The Good Life in Education

Discussing what constitutes *the good life* in educational settings is vital for fostering a deeper understanding of personal values, social responsibilities, and holistic development – core principles of Nordic educational systems. Engaging learners in transdisciplinary conversations about what constitutes a meaningful and fulfilling life encourages critical thinking, self-reflection, and dialogue about ethical considerations and societal impacts. Dialogic exploration in classrooms of diverse perspectives on the good life, may help students navigate their own paths in life, cultivating empathy, resilience, and a sense of connectedness to their communities.

A Theatre of Controversy

Returning to the cabin – as mentioned, the cabin is often subject to debate and negotiation among their users. The decision to install modern facilities like electricity or indoor plumbing can lead to disagreements reflective of broader cultural and generational divides. Some people see these cabins as a means to escape, enabling a simpler, more contemplative lifestyle away from the trappings of modern life, perhaps emphasising the close connection with more natural environments. Others argue for a more comfortable and technologically equipped experience, seeing the inclusion of modern amenities as enhancing relaxation and enjoyment. Such opposing views on *the good cabin life* can serve as a local, relevant and current arena from which to explore larger questions about *the good life*.

These differing perspectives highlight broader questions about the purpose of cabin life and offers takes on what constitutes *the good life*. Should cabins remain simple, offering a rustic retreat from the complexities of modern urban

life, or should they incorporate advancements that add luxury and comfort? These discussions capture a larger ideological dichotomy between *the good life* as minimalism or as indulgence, both of which are seen as pathways to achieving personal fulfilment and relaxation away from everyday stressors.

Allowing students to dive into the cultural nuances of cabin life in the Nordic countries, examining the interplay between tradition and modernity, reflecting on personal experiences and societal attitudes towards cabin life, students can engage in meaningful discussions about lifestyle choices, sustainability, consumer habits, and humans´ relationships with nature and other people. Such an approach not only enriches the students' understanding of Nordic cultural traditions but also stimulates introspective thinking about the broader implications of how learners choose to live their lives in pursuit of the good life.

The Good Cabin Life as the Good Life

As I was contemplating this chapter, I realised I needed insights beyond formal research papers to understand what constitutes a genuine cabin and why people cherish their cabin life. To gather diverse perspectives, I turned to a specialised online discussion group dedicated to traditional cabin living, seeking their views on the primary reasons for their affinity towards cabin experiences. The responses I received were both abundant and varied, revealing a rich variety of qualities that a randomly assembled group of individuals believes a true cabin can provide. These insights somewhat shape the reflections presented in this chapter. From these around 90 responses I identified three main concepts that could warrant further exploration as starting points for dialogic explorations of how the *good cabin life* can inform *the good life*.

The most common concept was *Connection with nature and simplicity*, as many respondents emphasised the joy and peace of being immersed in nature and living simply, away from the complexities of modern life. As one respondent expressed it: "Close to nature. Cabin life should represent something different from what I have at home. It makes me realise that you actually don't need much."

Another such concept was *Escape from technology and daily stress*, as cabins provide a retreat from technology, allowing individuals to unwind and disconnect from daily pressures. "Actually, one of the best things about going to the cabin is that there's no mobile coverage and no TV...!", one respondent mentioned. Another one argued that "For me, the cabin is a sanctuary where you don't have to think about all the things you should have done... how good life is without stress and hassle."

The third concept that was apparent in the responses was *Creating memories and community*: Cabins serve as settings for creating cherished memories and fostering connections with family and friends. One respondent felt that "The most important thing is the memories, long breakfasts with grandchildren and nieces, or good friends."

Negotiating Various Opinions

Not everyone will agree with all three interpretations of what *the good cabin life* entails. In fact, the realisation of this tension forms the main gist of this chapter: by allowing students to explore their memories, opinions, and experiences (or lack thereof) with cabin life, educators can cultivate an environment conducive to rich discussions on how individuals envision the good life. These classroom explorations can extend beyond the confines of the cabin, encouraging deep reflections on sustainability issues such as consumerism, technology dependence, and humanity's relationship with nature and each other.

Engaging students in these discussions provides a unique opportunity for them to critically examine their own values and aspirations. The negotiation of perspectives within the classroom mirrors the ongoing negotiations within families and communities regarding the ideal form of the cabin. By navigating the complexities of these discussions, students can gain insights into the broader societal dynamics that shape cabin culture and, by extension, contemporary understandings of the good life.

Exploring the concept of *Connection with nature and simplicity* can lead students to consider various perspectives on the role of nature in their lives. Some may find value in minimalism and discover peace through simplicity, while others might appreciate more complex interactions with their environment. Relevant and useful discussions could include questions about whether simplicity enhances personal well-being and how various lifestyles can shape one's appreciation for the natural world, encouraging a broad array of understandings about living meaningfully. In the context of the SveaSus-project, by engaging with the island's natural spaces and historical context, students can consider how various lifestyles and levels of interaction with the natural world shape one's appreciation for the environment and personal well-being.

Considering the theme of *Escape from technology and daily stress*, students may explore various strategies for managing their use of technology and its influence on daily life. For some, the balance might involve integrating digital tools seamlessly into their routines, while others might pursue periods of digital detox to find relaxation. These dialogues provide opportunities to

discuss the many ways people navigate connectivity and the implications for mental and emotional health, allowing students to engage with a spectrum of practices for achieving a balanced lifestyle.

This also resonates with the core aspects of the SveaSus-project, as students can examine strategies for managing technology use and finding relaxation, drawing inspiration from the relative isolation and slower pace of life associated with the cabin experience. Discussions around integrating digital tools, pursuing digital detox, and the implications for mental and emotional health can allow students to navigate the spectrum of practices for achieving a balanced lifestyle.

When examining *Creating memories and community*, students can reflect on the diverse ways relationships and shared experiences contribute to their sense of fulfilment. For some, strong family ties and community involvement may be central to happiness, while others might prioritise individual experiences or alternative social connections. Through discussions, students can consider how different approaches to building and maintaining relationships can contribute to a sense of community and belonging, offering multiple pathways to understanding their roles within various social frameworks.

The SveaSus project's emphasis on interdisciplinary, phenomenon-based learning encourages students to reflect on the diverse ways that relationships and shared experiences contribute to a sense of fulfilment. Dialogues around the many approaches to building and maintaining social connections, both within traditional community frameworks and alternative models, can help students consider their own roles and the pathways to cultivating a sense of belonging.

Cabin Life, the Good Life and Sustainability Education

Discussions surrounding the concepts of *Connection with Nature and Simplicity*, *Escape from Technology and Daily Stress*, and *Creating Memories and Community* can converge to form a cohesive framework for sustainability education. By examining how these themes interrelate, students gain a multifaceted understanding of sustainability that transcends environmental considerations to include social and emotional dimensions. For instance, an appreciation for nature can foster a deeper commitment to environmental stewardship, while exploring simplicity encourages mindful consumption and living practices that reduce waste. This critical engagement with personal and collective choices highlights the interconnectedness of ecological health and individual well-being.

Moreover, as students reflect on their relationships within their communities, they can explore the role of collaboration and shared values

in creating sustainable practices. Discussions on escaping daily stress and technology emphasise the importance of mental health, illustrating that a sustainable lifestyle is not only about ecological preservation but also about fostering healthy, supportive environments. By integrating these conversations, students can develop a holistic perspective that recognises the potential of individual actions, shared experiences, and community bonds to contribute to a more sustainable future. This progression encourages them to envision their roles not just as consumers, but as active participants in shaping more sustainable communities, ultimately fostering a culture of responsibility and resilience.

The cabin, as a microcosm, offers a poignant platform for discussions on sustainability. As students explore memories and opinions related to cabin life, they inevitably confront questions about the environmental impact of their choices. Traditional cabins, with their reliance on manual water collection, wood burning, and minimal technology, present a model of sustainability. On the other hand, discussions around introducing modern amenities such as electricity and indoor plumbing highlight the tensions between technological comfort and ecological responsibility.

In this way, students are invited to delve into tangible sustainability issues, exploring the broader implications of their choices and societal values. Consumerism, often synonymous with the pursuit of abundance, becomes a focal point of reflection. By contrasting the minimalist approach with the desire for luxurious comfort, students can critically assess the environmental consequences of their preferences. The cabin becomes a vehicle for contemplating the ecological impact of modern conveniences and the evolving definition of the good life.

On one end of the spectrum, cabins can symbolise a minimalist, almost ascetic lifestyle. The absence of modern technology and conveniences is seen as a way to reconnect with nature and escape the stresses of everyday life. This approach fosters simplicity, self-sufficiency, and a slower pace of living. Conversely, others argue that the good life can only be achieved through comfort and abundance. For them, a cabin equipped with modern luxuries such as indoor plumbing, electricity, and internet reflects a higher quality of life. This view can be imagined leading to tensions within families, especially as youth may favour more modern amenities such as internet-access and electricity over tradition compared to their parents. Similarly, grandparents might prefer easier access to sanitary services such as easy access to shower and in-cabin flushable toilet.

Generational divides, familial preferences, and socio-economic factors further shape these distinctions. Disagreements over whether to modernise cabins with electricity or plumbing reveal not only technological tensions but

also crystallisations of ideological persuasions. The cabin, as a microcosm of society, becomes a platform for exploring and understanding these cultural nuances. By examining the cultural fabric of cabin life, students gain insights into the broader societal landscape, fostering a more nuanced appreciation for the varying perspectives on the good life.

Conclusion

In conclusion, the exploration of Nordic cabin culture within education reveals a rich tapestry of perspectives that not only illuminate varying interpretations of the good life but also foster critical dialogue among students. By engaging with the diverse meanings attached to cabins, students confront questions about their personal values and aspirations, as well as broader societal dynamics. The contrasting views on how cabins represent either a retreat into simplicity or a haven of modern comforts highlight the complexity inherent in defining a meaningful existence. These discussions enable students to recognize the legitimacy of differing experiences and opinions, cultivating an understanding that there is no singular definition of the good life.

Moreover, the emphasis on dialogue around themes such as connection to nature, technology's impact on well-being, and the importance of community aligns closely with the goals of the SveaSus project. By encouraging students to reflect deeply on their relationships with the environment and each other, this reflective practice not only enhances their comprehension of sustainability but also empowers them to envision their roles as active participants in addressing pressing societal issues. As they navigate the nuances of cabin culture, students can develop a well-rounded perspective that integrates emotional, social, and ecological considerations, ultimately nurturing a more holistic understanding of sustainability.

The SveaSus project's focus on using the World Heritage Site Suomenlinna as a learning environment provides a useful context for the above discussions around cabin culture and the good life. Just as the SveaSus project aims to demonstrate the relevance of heritage for sustainability, the exploration of Nordic cabins can unlock valuable insights that bridge cultural traditions, environmental ethics, and the pursuit of meaningful, balanced lifestyles.

By examining the implications of cabin life, educators can create a space where students are encouraged to critically assess their lifestyle choices and their broader effects on the world. This reflective inquiry fosters a sense of responsibility and resilience in students, positioning them as informed members of society who can contribute meaningfully to conversations about sustainability and the good life. In this way, the discussions around Nordic

cabins extend far beyond recreational dwelling; they become a vital avenue for shaping a future where individual well-being and environmental consciousness coexist harmoniously.

References

Adamiak, C., Vepsäläinen, M., Strandell, A., Hiltunen, M. J., Pitkänen, K., Hall, C. M., Rinne, J., Hannonen, O., Paloniemi, R., & Åkerlund, U. (2015). *Second home tourism in Finland: Perceptions of citizens and municipalities on the state and development of second home tourism* (Reports of the Finnish Environment Institute 22/2015). Finnish Environment Institute. http://hdl.handle.net/10138/155090

Eliasson, S. R. (2019). Strategies for achieving the good life: A new generation becomes summer cottage owners in Sweden. In S. Egger & J. Moser (Eds.), *The vulnerable middle class? Strategies of housing in prospering cities* (pp. 191–204). utzverlag GmbH.

Ferguson, R. (2019). *The cabin in the mountains: A Norwegian odyssey*. Bloomsbury Publishing.

Fisher, C. (2018). *A sense of place: Outdoor pursuits and cabin fever. A Nordic haven for gender equality* [Master's thesis, Uppsala University]. DiVA Portal. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-364649

Garvey, P. (2008). The Norwegian country cabin and functionalism: A tale of two modernities. *Social Anthropology*, *16*(2), 203–220. https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2008.00029.x

Häkkänen, L., Ilgın, H. E., & Karjalainen, M. (2022). Cottage culture in Finland: Development and perspectives. *Encyclopedia*, *2*(2), 705–716. https://doi.org/10.3390/encyclopedia2020049

Hungnes, S. N. (2015). *Cabin fever: A historical study of nature perceptions in media representations of Norwegian cabin tradition* [Master's thesis, University of Oslo]. DUO. https://www.duo.uio.no/handle/10852/45202

Jørgensen, F. A. (2015). Why look at cabin porn? *Public Culture*, *27*(3), 557–578. https://doi.org/10.1215/08992363-2896231

Poikolainen, J. (2022). Between traditional lifestyle and late modern leisure: Young second-home dwellers' perspectives on Finnish cottage culture. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, *22*(2), 128–143. https://doi.org/10.1080/15022250.2022.2028673

Rye, J. F. (2012). En egalitær norsk hyttetradisjon. *Utmark – Tidsskrift for utmarksforskning*, (2). https://utmark.org/portals/utmark/utmark_old/utgivelser/pub/2012-2/Rye_Utmark_2_2012.html

Vittersø, G. (2007). Norwegian cabin life in transition. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 7(3), 266–280. https://doi.org/10.1080/15022250701300223

Xue, J., Næss, P., Stefansdottir, H., Steffansen, R., & Richardson, T. (2020). The hidden side of Norwegian cabin fairytale: Climate implications of multi-dwelling lifestyle. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, *20*(5), 459–484. https://doi.org/10.1080/15022250.2020.1787862

11
Kaikki tämä ja taivas myös

Riitta Nykänen

Svea-Sus -hankkeessa tutustutaan luonnon ja ihmiskulttuurin vuorovaikutukseen. Luennoin hankkeen Suomenlinnan kurssilla luonnon monimuotoisuudesta kulttuurin sijana ja ihmisen vaikutuksesta luontoon. Luentoni aihe, luonnon monimuotoisuus, joka ei ole vain harvinaisia eliöitä ja arvokkaita luontokohteita, vaan prosesseja ja sopeutumista, on hyvin tärkeä kestävyyden näkökulmasta. Luontokato, joka kaventaa luonnon monimuotoisuutta, on maailmalaajuinen uhka. Se etenee niin maalla kuin merissä nopeammin kuin koskaan ihmiskunnan historiassa. Luontokato näkyy Suomenlinnaa ympäröivässä Itämeressä niin kuin myös Suomen maaekosysteemeissä, erityisesti metsissä ja Itämereen laskevissa vesistöissä. Se mikä koskee Suomenlinnaa, koskee koko Suomea ja maailmaa.

Olen mukana ympäristökasvattajana Mustarinda -seuran toiminnassa. Seura ylläpitää Hyrynsalmen Paljakassa taloa, joka toimii residenssinä ja postfossiilisen kulttuurin kehittämispaikkana. Seuraan kuuluu monien alojen taiteilijoita ja tutkijoita ja residenssiin tulee ihmisiä kaikkialta maailmasta.

Tämä luku on Mustarinda -lehteen aihepiiristä kirjoittamani artikkeli. Sen kontekstina ei ole Suomenlinna, vaan pohjoinen metsä, jossa luonnon monimuotoisuus on Suomelle tyypillisimmillään. Alkuperäisluonnossa luonnon elämää ja monimuotoisuutta ylläpitävät ja edistävät prosessit ovat selkeimmillään ja referenssipohja ihmisen kulttuurin luontosuhteen ymmärtämiseksi.

Artikkelissa yritän avata sitä, miten elollinen toimii elottomien puitteiden ehdoilla, niihin sopeutuen ja niitä kehittäen: Eliöyhteisöt, kuten metsät vaikuttavat ilmastoon, elämä muuttaa maata, jossa se toimii.

Paljon yhdessä käytettyjä käsitteitä luonnon monimuotoisuus ja biodiversiteetti ei ihan voi pitää toistensa synonyymeinä. Biodiversiteetti, elonkirjo on enemmän kuin eliöiden monimuotoisuutta, se on kaikkea, mitä elämä tekee, miltä se näyttää, haisee ja kuulostaa ja sitä, miten se muodostaa yhteyksiä läpi ajan ja tilan ja muuttuu. Luonnon monimuotoisuus on koko elollisen ja ei-elollisen luonnon järjestelmien ja prosessien monimuotoisuutta. Sen ymmärtäminen on tärkeää kaikkialla, missä ihmisen tulisi sopeutua luonnon puite-ehtoihin, huomata luonnon ihmeellinen vahvuus ja toisaalta sen hauraus. Kulttuuri, taide ja oppiminen voivat sitä ymmärrystä lisätä.

Miten mielelläni, miten mielelläni
puhuisinkaan suuresta ilosta,
maan ja taivaan mehuista
ja rakkaudesta.
Miten mielelläni, miten mielelläni
liimaisin pyöreän auringon
keskelle taivasta, keskelle taivasta,
levittäisin rehevän ja vihreän maton,
elämää kihisevän vihreän maton.
Miten mielelläni, miten mielelläni.[1]

Luonnon monimuotoisuuden suojelu kapenee niin mediassa kuin suojelutoimissa uhanalaisten ja harvinaisten lajien ja paikkojen suojeluksi. Niin jää huomiota vaille se, mistä lajien ja luontotyyppien, paikkojen ja maisemien monimuotoisuus kehittyy ja kasvaa. Luonnon monimuotoisuus on sen dynamiikkojen, prosessien ja järjestelmien monimuotoisuutta, joka näyttäytyy, kuuluu, tuoksuu ja tuntuu eri tasoillaan monin tavoin. Maa, vesi, ilmasto, aika ja sopeutuminen rakentavat dynamiikat, prosessit ja järjestelmät. ”Luonnon ihme” eivät ole erikoiset lajit ja ihmeelliset paikat, vaan elämä, joka sopeutuu ja kommunikoi luoden itse moninaisten elinmahdollisuuksien ja -tapojen kirjon, kerroksellisen ja äärettömän monin tavoin verkottuvan elämän peiton.

Vaativaiset lajit, jotka tarvitsevat tiettyjä olosuhteita, lajit, jotka tarvitsevat elämäänsä paljon tilaa ja arat, rauhaa vaativat lajit, ovat kuin kaivosten kanarialintuja, joiden esiintyminen tai puuttuminen kertovat alueiden järjestelemien toimivuudesta tai toimimattomuudesta niiden kannalta. Kun lajit katoavat, se kertoo järjestelmän ja sen synnyttäneen dynamiikan muuttumisesta. Samasta asiasta kertovat lajien ilmaantumiset uusille alueille.

Metsä on vihreä peitto, jonka vesi ja elämä rakentavat kiven päälle

Luonnontilainen vanha metsä pienvesineen ja soineen on kussakin paikassa juuri sellainen kokonaisuus kuin on, koska maa muotoineen ja laatuineen on sellainen kuin on, ja ilmasto on sellainen kuin on: Suomessa kostea, paikoin peräti märkä, ja viileä. Veden virtaukset, kierto ja talven ilmiöt vaikuttavat kaikkeen elämään. Aika ja rauha ovat mahdollistaneet luonnolle pitkäaikaisen sopeutumisen. Riittävän laajat, rauhassa eläneet metsäalueet mahdollista(isi)

1 Anselm Hollo: Runosta ”Puheenvuoro” kokoelmasta *Sateiden välillä*, 1956

vat sen, että luonnon prosessit voivat toimia ja tuottaa kaiken sen monimuotoisuuden, jonka eliöt ja niiden yhteisöt rakentavat sopeutuessaan ja sisukkaasti ylläpitäessään elämän mahdollisuuksia ja elonkirjoa.

Pohjois–etelä-suuntaisesti pitkä Suomi leikkaa läpi pohjoisen havumetsävyöhykkeen, taigan, aivan eteläisen Suomen jalopuitakin kasvavasta vyöhykkeestä Ylä-Lapin metsänrajoille. Perusluontomme on metsä(ä), jota rikastavat ja avaavat suot reunoineen ja järvet ja pienvedet rantoineen.

Maaperän muodot ovat rakentuneet miljardien vuosien aikana. Korkeuserot ja erilaiset kalliot, sorat, hiekat ja savet luovat paljon erilaisia elinpaikkoja. On eri asia kasvaa jyrkällä rinteellä, kuin tasamaalla. On eri asia elää etelään antavalla rinteellä auringon paahteessa tai pohjoisen rinteen tyvellä kiven kolossa, mihin päivä ei kuunaan paista. On eri asia menestyä jäävirran huuhtomassa karussa vettä nopeasti läpäisevässä hiekassa, kuin savensekaisessa moreenissa, joka säilyttää kosteutta. Joka paikkaan pesiytyy sinne sopeutuvaa elämää ja eläjiä.

Vedellä on kauniit lähteensilmät

Suomessa sataa paljon. Kesän lämmin kausi on lyhyt, ja talvi kestää pitkään. Vesi ei haihdu takaisin taivaalle, niin paljon ja nopeasti kuin lämpimämmillä alueilla. Talven lumi säilöö vettä kevään kasvun käyttöön.

Kun vettä on enemmän kuin maa ja kasvillisuus ottavat vastaan, osa siitä painuu syvemmälle maahan, osa valuu pintaa pitkin, pohjavesi maan sisässä. Tiivispohjaisissa painanteissa kasvaa vettä sietäviä sammalia ja muita kasveja. Siinä on usein lampi ja lammen ympärillä usein suota. Niissäkin vesi virtaa, mutta hyvin hitaasti. Vettä on niin paljon, että syntyy jopa rinnesoita, maailmassa harvinaisia, Kainuun ja Koillismaan maisemapuutarhoja.

Taiga on näin saanut lähes kattavan sammalpeitteen, soille suosammalia, metsään omiaan. Sammalpeite, muu kasvillisuus ja syntyvä turve pidättävät vettä ja veden vaikutus kasvaa. Vettä pidättävä kasvipeite tehostaa pohjaveden syntymistä. Pohjavesikin valuu alaspäin ja tulee pintaan rinteiden alemmissa kohdissa kauniina lähteensilminä. Niistä vesi usein jatkaa matkaa puroina, jotka yhtyvät ja syntyy jokia. Vesi luo maaperän kanssa näkyvän maiseman yleisilmeen.



Kainuulainen metsä rehevimmillään: uhanalainen luontotyyppi, saniaiskorpi ja lähdepuro. Kuvaaja: Riitta Nykänen

Elämän karuus ja koreus

Maan muoto ja laatu, vesi ja auringon valo luovat monenlaiset perusolosuhteet, joihin elämä sopeutuu. Elolliset olennot, lajit, rakentavat rajattomasti erilaisia elinyhteisöjä, jotka muovautuvat olosuhteisiin ja muovaavat olosuhteita. Erilaisten elinpaikkojen rajoille syntyy erityisen monimuotoisia elämän kokonaisuuksia, reunoja. Niitä on taigassa paljon.

Eliölajit selviytyvät yksilöidensä supervoimien avulla ja niitä jatkuvasti kehittäen. Sopeutumiskyky on ehkä käyttökelpoisin supervoima, joka koostuu monista taidoista ja kyvyistä. Mitä sopeutuvaisempi jokin laji on, sitä erilaisemmissa oloissa se selviää ja sitä laajemmalle se leviää. Mitä tarkemmat vaatimukset lajilla on elinolojensa suhteen, sitä harvinaisempi laji yleensä on. Harvinainen laji päätyy useammin uhan alle kuin yleinen ja hyvin sopeu-

tuvainen. Mitä vakaampia elinyhteisöt ovat ja mitä häiriintymättömämmin luonnon prosessit voivat toimia, sitä turvallisempaa elämä on myös nirsoille ja omituisille.

Elämän kirjo on monen tason monimuotoisuutta: lajin sisäistä vaihtelua, lajien runsautta ja erilaisten elinpaikkojen runsasta tarjontaa. Se kertautuu, haarautuu ja kerrostuu, se tuottaa elämäntapoja, muotoja, värejä, ääniä ja tapahtumia. Kaikki elämä perustuu kommunikaatioon, joka on sekin rajattoman monimuotoista ulottuen eliöyksilön sisäisestä kemiallisesta säätelystä kasvien ilmassa ja maassa tapahtuvaan keskinäiseen mm. sieniavusteiseen kemialliseen tiedonvaihtoon, luhtakerttusen lauluun ja digitaaliseen viestintään.

Ekosysteemit rakentuvat sopeutumisen, kilpailun ja yhteispelin prosesseissa. Sen osakkailla on keskenään monenlaisia suhteita ja monenlaista vuorovaikutusta. Vaikka sen osakkaat kilpailevat ja käyttävät toisiaan monin tavoin hyväkseen, vakaa ekosysteemi palvelee niitä kaikkia, vaativaisempiakin. Luonnontilaisissa metsissä on paljon salaisia ovelia ja kehittyneitä elämän strategioita, käsittämättömiä epätodennäköisyyksiä uhmaavia elämäntarinoita ja uskomatonta sitkeyttä. Miten muuten jokihelmisimpukka saattaisi elää taimenenpoikasten varaista riskien täyttämää elämäänsä pienessä purossa Kainuun vaarakuusikossa, tai yksi viidestäkymmenestä Suomen virtavästäräkkinaaraasta löytää kumppanin ja vapaana virtaavan kosken ja pesiä Puolangan Hepokönkäällä keskellä kuusikkoa.

Ekosysteemipalveluiden käsite rakennettiin, että voitaisiin ”arvottaa” luonnonjärjestelmien merkitystä ihmiselle, määrittää niiden taloudellinen vaikutus yhteiskunnassa. Luonto ei toimi niin, se rakentaa ekosysteemejä itseään varten, ja ihminen on lopulta kaikessa täysin riippuvainen elollisesta ja elottomasta luonnosta. Teoistaan tietoisena ja valintoja tekevänä olentona ihmisen pitäisi ymmärtää se. Auttaisiko meitä siinä, jos näkisimme myös kanssaeläjämme monin tavoin tajuisina, toimivina olentoina, joilla on elämä kaikkine haasteineen, menestyksineen ja omintakeisine kokemuksineen?

Kaikella on aikansa taivaan alla

Luonnontila ei ole ikuisesti muuttumaton, kaikki olosuhteet muuttuvat eri mittakaavoissa. Metsässä kaatuu puita ja uusia kasvaa vapautuneeseen tilaan, tasamaalla hitaasti virtaava joki muuttaa uomaansa, kun vesi yhtäällä kuluttaa ja toisaalla kasaa kiinteää ainetta, jota syntyy kiven hajotessa pakkasessa ja veden kulutuksessa tai veden elämän tuottamana. Maapallo itse kallistelee ja järisee. Niin syntyy uutta paljasta maata tai muuta tilaa elämän käyttöön. Maan ja metsän aika on aivan erilainen kuin ihmistoiminnan aika, elinolot muuttuvat niin hitaasti ja paikallisesti, että elämä ehtii mukaan ja sopeutuu.

Suuret ja äkillisetkin luonnon muutokset ovat luonnonjärjestelmien mittakaavassa paikallisia.

Ihmisen elinpäivät ovat kuin ruoho

Ihmislajin luonnonkäyttö muuttaa elinoloja aivan eri tahdissa ja mittakaavassa kuin muu luonto. Metsien teollinen käyttö, fossiilisiin polttoaineisiin ja kemialliseen säätelyyn perustuva ruuantuotanto, luonnoneliöiden kantojen liikakäyttö, rakentaminen ja kuljetus muuttavat luonnon dynamiikkoja, prosesseja ja järjestelmiä niin laajasti ja nopeasti, että ne eivät ehdi enää sopeutumaan. Niin monimuotoisuuden ylläpito ja tuottaminen käy vaikeammaksi. Luonto ei enää kykene korjaamaan vahinkoja, rikastamaan itseään, rakentamaan katkenneita kommunikaatioyhteyksiään ja tarjoamaan elinmahdollisuuksia olennoilleen. Vain joustavimmat lajit selviävät, lajisto köyhtyy ja sen myötä ekosysteemien ylläpitämät prosessit ohenevat ja käyvät entistä haavoittuvammiksi.

Ilmaston lämpeneminen on muutoksista pahimpia

Ilmaston lämpeneminen johtuu pääosin ilmakehän hiilidioksidi- ja metaanipitoisuuksien noususta. Ilmasto lämpenee suhteessa eniten kylmillä alueilla, joita on eniten pohjoisessa ja korkeilla alueilla. Ilmaston lämpeneminen muuttaa säätiloja ja vuodenaikoja. Prosessit muuttuvat, eliöiden elinolot muuttuvat.

Veden luotettavuus kärsii, lämpö lisääntyy, ajoitukset menevät sekaisin

Jos lumipeite vähenee paljon, katoaa tai alkaa sulaa paljon aikaisemmin, kevään kasvu ja eliöiden lisääntyminen kärsivät sulamavesien puutteessa kuivuudesta. Pohjoisilla alueilla kesäsateet lisääntyvät ja muuttavat metsän, pienvesien ja soiden vesitaloutta. Pitkät runsaat sateet hidastavat kasvien kasvua ja siementen kypsymistä. Sadekaudet ovat vaikeita linnuille varsinkin poikasten ruokkimisen aikana.

Ilmaston lämpeneminen tuottaa pitkiä pouta- ja sadeaikoja ja myrskyjä. Runsas kostea lumi voi eristää maan pakkasilta, joten routaa ei ehkä synny. Talven myrskyt voivat tehdä pahaa jälkeä kaataen paljon puita, joissa on raskas lumitaakka. Tai lunta ei ehkä tule ollenkaan suojaamaan kasvillisuutta ja eläinten talvehtimista.

Kevään aikaistuminen sekoittaa kasvien ja eläinten aikatauluja. Toiset eliöt reagoivat lämpöön, toiset valoon. Kun valoisuus ei muutu, mutta lämpötila muuttuu, eivät ajoitukset toimi. Kasvien kukinta voi olla ohi, kun niitä pölyttävät hyönteiset olisivat mettä keräämässä. Jos linnut aloittavat pesinnän kovin varhain, ne eivät ehkä pääse hyötymään hyönteisten lisääntyvästä määrästä ja toukista.

Elämä on suuri ja ihmeellinen

Monimuotoisuus on elon kirjoa, sen syntyä, kasvua, sopeutumista, selviytymistä ja tilan antamista tuleville, kommunikaatiota ja kokonaisuuteen kuulumista; ei vain lajeina, lajistona ja biotooppeina todennettavaa monimuotoisuutta. Mukana elävälle monimuotoisuus on myös muotoja, värejä, ääniä, tuoksuja, makuja ja tapahtumia, kanssaeläjien elämäntapoja vuoden ja vuorokauden kierroissa ja säiden muutoksissa. Se kaikki pakenee luokitteluja ja arvoasetteluja.

Luonnon monimuotoisuudesta puhuttaessa jäävät niin usein piiloon elottoman luonnon puitteet ja se monimuotoisuus, joka on toimintaa. Sitä on prosessien monimuotoisuus, kuten ravinteiden kierto ja energian virta läpi ekosysteemien, veden kierto ja sen säätely, ilman ja ilmaston säätely ja vuodenaikojen kierto. Sitä on kaikki, mitä prosessit saavat aikaan, kuten kasvava maa, joka syntyy aineiden kiertäessä elämän käytössä, tai onton puun sisälle muodostuva mulmio, lahon puun, sienirihmaston, karikkeen ja eläinten jätösten muodostama harvinainen elinpaikka. Prosessien rikkominen ja katkominen on ihmislajin rikos luonnon monimuotoisuutta kohtaan. Sitä ei voi korjata suojelemalla vain jännittäviä lajeja ja erikoisia paikkoja, rajoitetuilla hehtaareilla. Kulttuurin on muututtava ja viestin on muututtava.

Del | Osa | Part 3

Vetenskapligt sakgranskade texter
Tieteelliset vertaisarviodut tekstit
Academic Peer Review Texts

12

Epistemic Foundations of Biodiversity: A Pathway to Holistic Phenomenon-Based Learning in Sustainability Education

Marco Barroca-Paccard

Teaching biodiversity presents a challenge due to its intricate and multifaceted nature. Therefore, when crafting a phenomenon-based learning experience, it is crucial to carefully select the phenomena for instruction and determine which aspects of biodiversity to emphasize. This chapter provides an epistemological review of biodiversity[1] as an effective approach to teaching the subject, highlighting biological perspectives and distinguishing between specific and evolutionary visions. The text further explores biodiversity protection and the concept of ecosystem services, essential for implementing protective measures. The analysis is interwoven with the significance of the *Suomenlinna World Heritage Site* (hereafter called the Suomenlinna fortress), aiming to uncover intricate connections between biodiversity, educational methodologies, and the historical and ecological context. Comparisons between various dimensions of biodiversity and the Suomenlinna fortress underscore the complexity resonating with a place-based approach, particularly in the context of a World Heritage fortress. In conclusion, the discussion on the phenomenon-based learning approach focused on biodiversity seeks to instil a profound appreciation for the interdependence of living organisms and ecosystems, fostering a growth mindset to encourage continuous learning and understanding.

1 This chapter examines biodiversity through an epistemological lens, exploring how its foundational concepts, theoretical frameworks, and methodologies shape our understanding of this complex field. Rather than offering a conventional literature review, it focuses on the construction of knowledge and its educational implications. By linking biodiversity's definitions, frameworks, and methodologies to educational approaches that integrate biological, cultural, and ethical dimensions, the chapter underscores the need for strategies that move beyond rote learning. This exploration invites learners to critically engage with the multifaceted nature of biodiversity and its broader relevance to sustainability education.

Introduction

Phenomenon-based learning is an educational approach that centers on exploring and comprehending real-life phenomena or events (Schaffar & Wolff, 2024). Rather than focusing on individual subjects, this method encourages students to investigate complex topics relevant to their lives and the world around them, fostering interdisciplinary knowledge and skills. This approach aligns with Finland's curriculum reform, emphasizing multidisciplinary learning modules.

In the realm of biodiversity education, phenomenon-based learning, with its focus on real-world phenomena and interdisciplinary methods, has proven effective. Utilizing this approach in agroecology has been identified as crucial for promoting responsible action and transdisciplinarity (Francis et al., 2013). Specifically, the problem-based learning model within phenomenon-based learning significantly enhances students' problem-solving skills in biodiversity contexts (Komala et al., 2021). Additionally, research on biodiversity learning modules demonstrates a positive correlation between knowledge acquisition and students' fascination with biology (Schneiderhan-Opel & Bogner, 2020).

However, to leverage phenomenon-based approaches effectively, a clearer understanding of the term "biodiversity" is imperative. Coined during the preparation of the Convention on Biological Diversity (CBD) (1992), "biodiversity" has become a globally recognized term for discussing the protection of the living world. Biodiversity, often referred to as "biological diversity," encompasses the variety of all life forms on Earth, including plants, animals, microorganisms, the genetic information they contain, and the ecosystems they form (Díaz et al., 2019; IPBES, 2019). Despite its widespread use, defining biodiversity unequivocally remains challenging, given its complexity and the diverse conceptions of life (Aubertin et al., 1998; DeLong, 1996; Le Guyader, 2008; Simard et al., 2014). The International Protection of Biodiversity (CBD) was adopted in 1992 during the Earth Summit in Rio de Janeiro. It aims to: (i) conserve biological diversity, (ii) ensure the sustainable use of its components, and (iii) promote the fair sharing of benefits arising from genetic resources. The CBD underscores the importance of integrating biodiversity considerations into all aspects of governance and development. Since 1992 it has developed strategic frameworks such as the Aichi Biodiversity Targets and the Kunming-Montreal Global Biodiversity Framework (GBF). These frameworks support the Sustainable Development Goals and aim to achieve a world living in harmony with nature by 2050. Key elements of the GBF include four goals for 2050 and 23 targets for 2030.

Understanding biodiversity through a sustainability lens is crucial for fostering long-term ecological balance and human well-being. Biodiversity

underpins ecosystem services, which are vital for sustainable development. Moreover, sustainable practices in biodiversity conservation contribute to the mitigation of climate change. For example, preserving forests and other natural habitats helps sequester carbon dioxide, reducing greenhouse gas concentrations in the atmosphere. Integrating biodiversity considerations into agriculture, fisheries, and urban planning fosters practices that are both environmentally sustainable and economically viable, ensuring food security, livelihoods, and the health of ecosystems.

In the context of education, emphasizing the sustainable management of biodiversity can help students understand the interconnectedness of ecological, social, and economic systems. This presents both an opportunity and a significant challenge, given the complexity of the concept of biodiversity. In this chapter, an epistemological analysis is proposed to open avenues for teaching biodiversity with a phenomenon-based approach.

In the following sections, the concept of biodiversity and its evolution will be elucidated from a biological perspective, distinguishing between specific biodiversity and an evolutionary vision. Subsequently, the discussion will address biodiversity protection and the notion of ecosystem services, which are pivotal in implementing biodiversity protection measures post-Millennium Ecosystem Assessment (2005). This exploration also integrates a parallel discussion on the significance of the Suomenlinna fortress. By intertwining these elements, the analysis aims to uncover intricate connections between biodiversity, educational methodologies, and the historical and ecological context represented by the Suomenlinna fortress. This holistic approach seeks to provide a comprehensive understanding that transcends disciplinary boundaries and fosters a deeper appreciation for the interplay between nature, education, and Cultural Heritage.

Having introduced the foundations of biodiversity, phenomenon-based learning and its relevance to biodiversity education, I will now turn to a more detailed examination of biodiversity itself. This exploration will begin with an understanding of biodiversity as a heritage collection.

Biodiversity as a Heritage Collection

Approaching biodiversity as a heritage collection involves treating species as elements of a shared biological legacy that must be identified, named, classified, and safeguarded – much like cultural artefacts in a museum. This perspective underpins many of the scientific efforts to define species, measure their diversity, and justify their protection. In this sense, cataloguing biodiversity becomes an act of conservation and transmission of natural heritage, in which the diversity

of life is not only scientifically significant but also patrimonially valuable. The following section explores this vision, starting with how species have been defined and counted in naturalistic traditions of biodiversity assessment.

Vision of Biodiversity Centred on Species Diversity: Naturalistic Biodiversity

To understand biodiversity from a naturalistic perspective, we first need to delve into the definition of species and the historical context of species classification. This means that the focus is on biodiversity from a species diversity perspective, that is naturalistic biodiversity.

It is evident that in nature, various groups of organisms are identified based on their similarities and distinctive traits. The practice of naming and classifying living species dates to ancient times; however, it was Linnaeus (1707–1778) who first systematically established the classification and nomenclature of living organisms (Gouyon, 2001). Acknowledging the presence of morphological discontinuities for identifying and naming species does not imply that these discontinuities hold intrinsic value. Mayr (1904–2005) dismisses the typological view of species, considering it fixist, and advocates for a biological definition that underscores the significance of population and reproductive isolation. This perspective has spurred numerous studies aiming to identify factors contributing to reproductive isolation, sparking debates on the importance of ecological dimensions (Van Valen, 1976).

The biological definition of a species does not articulate what a species is but rather provides an operational criterion (the study of genetic flows) to ascertain if individuals belong to the same species (Gayon, 2012). In addition to offering an operational criterion, placing the notion of the population at the core of the species definition, according to Mayr, introduces a novel perspective termed "population thinking":

> *The ultimate conclusions of the population thinker and of the typologist are precisely the opposite. For the typologist the type (eidos) is real, and the variation is an illusion, while for the populationist, the type (average) is an abstraction and only the variation is real. No two ways of looking at nature could be more different.* (Mayr, 2006, p. 326–327)

Mayr adopts Popper's position within the field of biology, aligning well with his operational definition of the "biological" concept of species. However, while Popper's criticism is a general critique of essentialism, for Mayr, it represents a "local anti-essentialism" within the framework of biological evolution theory (Sober, 1980). Mayr uses the term essentialism in biology as a synonym for

typological thinking, deviating from the Popperian sense that encompasses a general conception of scientific knowledge (Gayon, 2012). Building upon the definition of a species, the next step is to explore the methods used to measure specific biodiversity, an essential aspect of understanding naturalistic biodiversity.

Identifying species makes measuring specific biodiversity appear straightforward, involving the counting of species in a given location, termed species richness. However, this assumes all species have equal value regardless of individual numbers. The evenness of species distribution, or equitability in French, becomes a crucial element of diversity. This led to the development of a theoretical framework aiming to devise mathematical methods for measuring diversity based on biological diversity indices. To enhance biodiversity measurement and mitigate sampling biases, various diversity indices have been proposed, employing approaches like probabilistic and computational methods, among others. Kampichler and Wieland (2014) note that, despite their significance, most of these approaches remain minority perspectives in publications, with the Shannon index and the Simpson index predominantly used (Ricklefs & Relyea, 2019). Beyond the search for diversity indices, the central question revolves around the interpretation and significance attributed to them. Few studies emphasize that most indices share a strong assumption: they consider diversity increases uniformly upon adding one species, irrespective of its proximity to existing ones, its ecological significance, or whether it plays a crucial role in the ecosystem. With a grasp on how specific biodiversity is measured, we can now consider the roles that species diversity plays within ecosystems and their implications for stability and resilience.

Possible Roles of Specific Diversity in Ecosystems

Theoretically, MacArthur (1955) proposed a model linking diversity within a trophic network to its stability, concluding that specific diversity is an indicator of stability. In regions with a limited number of species, achieving stability is challenging, if not impossible, while in regions with a high number of species, like tropical regions, stability can be attained (MacArthur, 1955). However, the positive relationship between specific diversity and stability has not been fully validated in subsequent research. Theoretical findings contradict each other, empirical results exhibit inconsistency, and there is frequent disagreement between theoreticians and empiricists (Ives & Carpenter, 2007).

In addition to stability, Holling proposed in 1973 to consider the *resilience* of an ecological system, defined as its capacity to withstand disturbances and reorganize to preserve functions, structures, and interrelations (Walker et al., 2004). Integrating a perspective of disturbance and resilience, however, has not

resolved the question of the role of specific diversity, and there is currently no evidence of a link between high biodiversity and better ecosystem resilience. While there is widespread acknowledgment of a generally positive correlation between biodiversity and resilience, both in concept and application, empirical evidence supporting this relationship remains relatively limited in scope (Spasojevic et al., 2016).

Another approach is based on the fact that within an ecosystem, species differ in characteristics that influence ecosystem functioning (Tilman, 2001). Based on a literature review, Hooper et al. (2005) conclude that the functional characteristics of species can strongly influence ecosystem properties and/or functioning. In this functional vision, some ecosystem properties may initially appear insensitive to species loss due to functional redundancy. However, the relationship between specific diversity, functional diversity, and ecosystem functioning remains poorly understood (Hooper et al., 2005).

In conclusion, the links between specific diversity and ecosystems are not clearly demonstrated, whether for stability, resilience, or ecosystem functioning. These aspects are crucial to show the relevance of an approach to biodiversity in which species are considered as entities with real and significant biological importance. The next section will address initially a very different vision of biodiversity stemming from the theory of biological evolution, which does not consider that the species inherently possesses any value. As we will see, this vision carries a completely different epistemology of biodiversity.

Naturalistic Biodiversity and the Suomenlinna Fortress

Drawing a parallel between "species counting" and the utilization of biodiversity indices, let's delve into the distinctive biodiversity of the Suomenlinna fortress and its various structures. While counting species and employing biodiversity indices offer distinct yet complementary perspectives, the diverse elements of Suomenlinna, including its historic buildings and structures, contribute to its overall ecological richness. In a manner akin to species counting providing a tangible measure of biological diversity, a detailed description of Suomenlinna's diverse architectural elements provides an analogous insight into the fortress's cultural and historical richness. Each building within Suomenlinna can be likened to a unique "species," contributing to the overall biodiversity of the fortress. Through this parallel exploration, we gain a nuanced understanding of Suomenlinna, where both natural and cultural elements are integral components of its overarching biodiversity.

In the context of the Suomenlinna fortress, the significance of each building becomes a pivotal consideration. Much like how the meticulous counting of species and the use of biodiversity indices are insufficient to understand the roles of specific diversity in ecosystems, a mere list of all buildings in Suomenlinna is ineffective. We find ourselves contemplating the unique value associated with each architectural structure within Suomenlinna; a detailed exploration of Suomenlinna's buildings offers a comparable insight into the fortress's cultural and historical wealth. Each building emerges as an individual entity, prompting us to question and appreciate its distinctive contributions to the overall tapestry of Suomenlinna. Viewed through this perspective, the question of each building's significance and value resonates, highlighting the diverse and essential role of every architectural element within the broader context of this historic fortress. Similar to how keystone species play a crucial role in maintaining ecosystem balance, key structures within Suomenlinna, such as the King's Gate (Kuninkaanportti), serve pivotal roles in the site's historical narrative and cultural significance. King's Gate is the principal and emblematic entrance to the Suomenlinna fortress, situated off the coast of Helsinki. This iconic gateway features typical fortress architecture, including a cannon gate design, a drawbridge with a wide pit, and a sizable stairway leading to the gate. Just as keystone species are integral to ecosystem functionality, the King's Gate is central to the historical integrity and Cultural Heritage of Suomenlinna.

Biodiversity as a Result of the Historical Process

While the naturalistic view of biodiversity offers valuable insights, especially through species classification and measurement, it remains relatively static. To deepen our understanding, it is essential to consider biodiversity as a dynamic process shaped by evolution. This shift in perspective moves us from describing what exists to understanding how diversity emerges over time. The next section explores this evolutionary dimension of biodiversity as the result of historical processes.

Challenge to the Notion of Species

The dynamic vision of biodiversity has ancient epistemological roots, particularly tracing back to the emergence of the evolutionary theory of life, and the challenge of the notion of species. The Darwinian view of the diversity of living organisms removes the species' special status, as natural selection operates at the individual level. This is reflected in a letter written by Darwin to Hooker in 1856 (quoted by Duris & Gohau, 2011): "I have just been comparing together the definitions of species [...], it is truly laughable to see how diverse are the ideas that naturalists have in their minds when they speak of the species; [...] All this, I suppose, comes from trying to define the indefinable". In this context, the immense diversity of life is organized within a framework that considers the historical course of their descent with modification. This nominalistic view considers that only individuals are subject to evolution, with species being an arbitrary and subjective category. The existence of discontinuity in living organisms is explained by the mechanism of evolutionary divergence (Gouyon, 2001).

However, over the course of evolutionary time, there exists a grey area where the existence or non-existence of two species depends on the criteria used and evolutionary history (De Queiroz, 2007). Nevertheless, if we consider that species is no longer an operational concept, how can we approach biodiversity?

The challenges to the notion of species highlight the dynamic and fluid nature of biodiversity. This dynamic view leads us to consider biodiversity from an evolutionary standpoint, focusing on the processes that drive diversity over time.

Biodiversity in an Evolutionary Perspective

Biodiversity can also be viewed in an evolutionary perspective. From the standpoint of a temporal evolutionary process, biodiversity becomes a process, and it is this process that is significant (Maris, 2006). Similarly, attempting to

protect current biodiversity becomes illusory: "The very concept of preservation assumes that there is something to preserve, but in a state of constant flux, there is no way to identify that something – it is a ghost, an illusion of that which does not exist at all" (Robbins, 2016, p. 84). This implies the acceptance that certain species may become extinct; there is no issue if, at the same time, other species emerge. In fact, what matters is both maximizing the creation of novelties and protecting what currently exists.

From an epistemological perspective, this vision can be likened to models frequently used in sciences, which consider the dynamics of a system based on input and output flows (Orange & Orange, 1995). This has led Bull, Gordon, et al. (2014) to propose a general model of biodiversity in a region that underscores the importance of considering the temporal dimension in any approach to biodiversity. This perspective seeks to identify dynamics and trajectories as they evolve over time. Biodiversity is therefore regarded as an ongoing process. It is no longer about safeguarding a heritage but establishing conditions for evolutionary mechanisms to generate evolutionary innovations. While this perspective represents a potential paradigm shift in the understanding and management of biodiversity, it is considerably more complex to operationalize than the vision of species-specific diversity. Having discussed biodiversity through the lens of evolutionary processes, it is essential to address the current biodiversity crisis and how it impacts biodiversity management. This discussion will be the focus of the next section.

Evolutionary Biodiversity and the Suomenlinna Fortress

Exploring biodiversity from an evolutionary perspective draws a captivating parallel with delving into the rich historical narrative of Suomenlinna's church. The lens of evolution invites a deepened understanding of the intricate and adaptive processes that have shaped the diversity of life over time. Similarly, the historical exploration of Suomenlinna's church, as detailed in the provided link, unravels the layers of its past, shedding light on the evolutionary journey of this architectural landmark. Both perspectives – biological evolution and architectural history – offer glimpses into the unfolding narratives of change, adaptation, and resilience. By linking the evolutionary dynamics of biodiversity with the historical evolution of Suomenlinna's church, a holistic appreciation emerges, emphasizing the interconnected threads that weave through the evolutionary tapestry of both the natural world and human-made structures.

For example, it becomes possible to understand how an iconic building like Suomenlinna Church a result of the historical narrative is reflecting Finland's nationalist identity-making process (Juutistenaho, 2022). Originally designed as a Russian military church in 1854, during Finland's autonomy in the Russian Empire, it was one of numerous Orthodox military churches in the Grand Duchy. After Finland declared independence in 1917, the church underwent significant changes. In 1918, the onion cupolas were removed, and in 1923, an architectural competition led to its current neoclassicist appearance, concealing its Orthodox roots. The transformation reflects the ideological and political shift post-independence, as Russianness became incompatible with Finnish identity. The Suomenlinna Church symbolizes a deliberate effort to reshape political narratives and create a new collective identity, erasing visual reminders of the complex relationship between Finland and Russia. The architectural changes illustrate how the historical process links architectural style, ideology, heritage, and national identity in the post-independence history of Finland.

Just as species evolve traits to adapt to their environments, the buildings of Suomenlinna have undergone transformations to serve new purposes over time. The conversion of military barracks into cultural centres mirrors how species repurpose their genetic traits to fit new ecological niches. This comparison underscores the dynamic nature of both biological and cultural evolution, highlighting the continuous adaptation and repurposing necessary for survival and relevance in changing contexts.

Vision of Endangered Biodiversity: Biodiversity Management in Crisis

The current biodiversity crisis invites us to reconsider our relationship with the living world—not only through scientific analysis but also in terms of governance, ethics, and long-term responsibility. Biodiversity, once viewed primarily as a natural asset to be catalogued or explained through evolutionary processes, is now increasingly framed as a fragile and threatened heritage. This section explores how biodiversity is managed in times of crisis, focusing on the concept of ecosystem services, the tensions between instrumental and intrinsic values of nature, and the ethical dilemmas surrounding conservation strategies.

Understanding these contemporary issues is key to developing educational approaches that reflect the urgency and complexity of biodiversity protection in the 21st century.

As early as the 1980s, studies highlighted a crisis in the diversity of living organisms. This crisis has sometimes been presented as a sixth extinction, drawing an analogy with the five major paleontological crises. Beyond scientific issues, biodiversity carries political, economic, and other dimensions (Dell'Angelo-Sauvage & Gallezot, 2018). Thus, while biological diversity is a property of the living world, biodiversity is this threatened biological diversity for which humanity must implement protection (Maris, 2006). It can be viewed as a hybrid concept between science and governance (Girault & Alpe, 2011). Several recent works in education sciences emphasize the presence of this hybridity in institutional discourses or educational programs (Barroca-Paccard et al. 2018; Fortin, 2018).

Upon its international debut, biodiversity was linked to a very Cartesian and anthropocentric vision, as evidenced by the first article of the Rio Convention (UN, 1992, p.3), which specifies that "the objectives of this Convention [...] are the conservation of biological diversity, the sustainable use of its components, and the fair and equitable sharing of the benefits arising out of the utilization of genetic resources, including by appropriate access to genetic resources [...]".

In 2005, the publication of the Millennium Ecosystem Assessment (MEA) constituted a major event in biodiversity management (Girault & Alpe, 2011; Jax et al., 2013). The MEA relies on the notion of ecosystem services, which I will present below. Acknowledging the biodiversity crisis calls for a deeper exploration of the concept of ecosystem services and their connection to biodiversity conservation efforts. This shift leads us to examine the practical and conceptual tools currently used to manage biodiversity—especially the increasingly prominent notion of ecosystem services.

Biodiversity and Ecosystem Services

The notion of ecosystem services needs an explanation. The classic definition states: "Ecosystem services are the benefits people obtain from ecosystems" (Millennium Ecosystem Assessment, MEA, 2005). The central idea is that ecosystem services contribute to human well-being. In all cases, the structures and functioning of ecosystems become ecosystem services only if humans actively or passively use them or have a need for them (Jax et al., 2013). Hence, an anthropocentric perspective is emphasized. Due to their significant development since the MEA, ecosystem services have become indispensable. The MEA (2005) also underscores the importance of biodiversity. It's crucial to understand that many conservation biologists see ecosystem services as a

means to make the importance of biodiversity visible. If the concern lies with the welfare and well-being of humans, then biodiversity preservation should capture this interest. Biodiversity forms the foundation on which ecosystems operate, and the functions these ecosystems perform significantly impact on the economy (Deliège & Neuteleers, 2015).

Considering biodiversity within the framework of an ecosystem services approach raises questions about its importance in services-based perspective. Thus, integrating ecosystem services helps overcome the dichotomy between nature preservation and economic development. Biodiversity, initially perceived as an external variable, a collateral victim of societal development, becomes the foundation of a virtuous system that enhances human well-being through its impact on ecosystems (Naeem et al., 2016).

It is possible to view the relationship between ecosystem services and biodiversity through win-win approaches. Biodiversity could improve human well-being, and in turn, human well-being could protect biodiversity. However, this type of thinking faces challenges in implementation, primarily because it does not sufficiently consider the existence of numerous stakeholders, the complexity of socio-ecological systems, and power dynamics (McShane et al., 2011).

Another perspective envisions biodiversity as the engine of a local economy based on ecosystem services. However, it remains to be demonstrated that biodiversity is indeed a foundation of ecosystem services. As indicated by Schindler et al. (2016), the effects of the implemented measures on biodiversity and the provision of ecosystem services are mostly unrecorded and inadequately studied.

In general, the link between biodiversity and ecosystem services remains problematic because it is evident that only a portion of biodiversity contributes to major ecosystem services. Notably, it is estimated that 103 species currently provide 90% of the world's plant-based food (Maris, 2014). For example, species such as rice, wheat, and maize dominate agricultural systems and are pivotal for global food supplies. The reliance on a limited number of species for essential services like food production highlights a potential vulnerability in ecosystem services provision (FAO, 2019).

This raises questions about the importance of certain protection measures, especially in the case of rare and endangered species often highlighted for protection, even though they may not provide obvious services. This calls for considerations of environmental ethics. More generally, the debate about the conservation of species that do not have clear ecosystem service roles touches on broader issues of environmental ethics. Balancing ethical considerations with practical conservation strategies is crucial. While ecosystem services provide a compelling argument for biodiversity conservation, integrating ethical

perspectives ensures a more holistic approach. Protecting biodiversity for its intrinsic value complements efforts to safeguard ecosystem services, promoting a more comprehensive and inclusive conservation strategy (Norton, 2000).

Value of Biodiversity and Environmental Ethics

Biocentric environmental ethics posit that every living individual deserves moral consideration, establishing an ethic of respect for nature (Larrère, 2011). On another scale, Aldo Leopold's (1949/2001) *land ethic* asserts that every human being is part of a community of living beings, forming the basis for an ethic termed ecocentric (Callicott, 2010). In this ecocentric framework, "[a] thing is right when it tends to preserve the integrity, stability, and beauty of the biotic community. It is wrong when it tends otherwise" (Leopold, 1949, p. 224). Within this framework, biodiversity may be ascribed genuine intrinsic value, understood as being valuable in and of itself, independent of its utility to humans (Larrère, 2002). Philosophically, the intrinsic value of nature is championed by environmental ethicists, who argue that all natural entities deserve moral consideration irrespective of their utility to humans. Rolston III and other proponents contend that acknowledging intrinsic value is essential for a robust environmental ethic that prevents exploitation and degradation of natural systems (Rolston III, 1986). Paradoxically, ecosystem services are viewed as an advancement in biodiversity protection, even though, from an ethical standpoint, they do not align with these biocentric or ecocentric ethical positions.

The concept of ecosystem services highlights the interdependence of ecosystems and human societies. The anthropocentrism of ecosystem services manifests as a relational aspect, as each benefit produced by an ecosystem is only realised through the link created with human societies. In this relational framework, ecosystem services narrow the question of ecosystem-human relations to merely positive relations. Neutral or even negative services (also called disservices) are set aside (Lévêque, 2007). Ecosystem services also have a normative aspect, as they contribute to developing well-being by considering it linked to freedoms and opportunities to choose. Maris (2014) emphasizes the individualistic and liberal bias of this position, asserting that well-being is linked to freedom and the choice of individual actions. While this is not inherently a limitation of the concept, it seems important that this bias is acknowledged, which is not the case in the MEA or many subsequent works.

However, critics like Bryan Norton argue that focusing solely on intrinsic value can be impractical and that a more anthropocentric approach—emphasizing the ecosystem services and benefits nature provides to humans—may garner broader support and more effective conservation outcomes (Norton, 1991).

Ecologists are increasingly acknowledging the complexity of valuing nature. While the intrinsic value perspective fosters a deeper ethical commitment to conservation, the instrumental value perspective highlights the tangible benefits of biodiversity, such as ecosystem services critical for human survival and well-being.

A growing number of scholars advocate for an integrated approach that recognizes both intrinsic and instrumental values. This dual approach seeks to bridge the gap between ethical imperatives and practical conservation strategies. It argues for policies that respect the inherent worth of nature while also addressing human needs and promoting sustainable development (Chan et al., 2016).

Despite the theoretical advancements, operationalizing the intrinsic value of nature in policy and practice remains challenging. Critics point out that intrinsic value is difficult to quantify and incorporate into economic and policy frameworks. Additionally, there is an ongoing debate about the universality of intrinsic value across various cultures and societies, with some arguing that this concept is largely Western and may not align with indigenous and local value systems (Descola, 2013). Understanding the relationship between biodiversity and ecosystem services provides a framework for addressing the biodiversity crisis. In the concluding section, I will integrate these insights to highlight the importance of an epistemic approach to biodiversity education.

Biodiversity Management and the Suomenlinna Fortress

Examining endangered or distinctive plant and animal species can be paralleled with the exploration of specific buildings or architectural elements within the Suomenlinna fortress. In both contexts, the focus on particular entities brings attention to their unique characteristics and importance. Just as conservation efforts target specific endangered species, the preservation and study of individual buildings or architectural features in Suomenlinna are crucial for maintaining the historical and cultural significance of the fortress. These parallel endeavours emphasize the value of recognizing and protecting the diversity and distinctiveness inherent in both natural ecosystems and historical landmarks. By intertwining the interest in unique species and architectural elements, a comprehensive appreciation of Suomenlinna emerges, acknowledging the interconnectedness of its ecological and Cultural Heritage.

Examining endangered or distinctive plant and animal species finds a compelling parallel with the preservation efforts directed toward specific buildings or architectural elements within the Suomenlinna Fortress. In both domains, the concentrated focus on specific entities highlights their unique characteristics and significance. Analogous to conservation efforts dedicated to the protection of endangered species, the preservation and careful maintenance of individual buildings or architectural features within Suomenlinna align with the broader objective of safeguarding Cultural Heritage. This connection extends seamlessly to the fortress's status as a UNESCO World Heritage Site, emphasizing a shared commitment to protecting and cherishing the diversity present in both natural ecosystems and historical landmarks. By linking these efforts, an intricate tapestry of conservation emerges, where the preservation of Suomenlinna serves as a testament to the interconnected importance of its ecological and Cultural Heritage within the global context of World Heritage Conserving Suomenlinna's architectural heritage is akin to preserving endangered species. Both efforts seek to maintain the diversity and richness of the cultural and natural heritage, ensuring that future generations can appreciate and learn from these valuable resources.

Conclusion

This epistemological analysis has illuminated the richness of the biodiversity concept, offering insights from both a scientific standpoint and an environmental protection perspective. It has identified key milestones as well as challenges. Biologically, two contrasting visions emerge: (i) the naturalistic inventory of biodiversity, where species is deemed a tangible reality, leading to the unresolved question of the relationship between species diversity, ecosystem functioning, and resilience, and (ii) the evolutionary dynamics of biodiversity, where observed diversity results from evolutionary history and serves as the foundation for future evolution and adaptations. Determining evolutionary potential, akin to flow models, remains a complex and incompletely operational endeavour.

From the biodiversity protection standpoint, the concept of ecosystem services has been central since the Millennium Ecosystem Assessment (MEA). However, the link between biodiversity and ecosystem services remains ambiguous, raising ethical concerns, including the acceptability of biodiversity loss. Ecosystem services, due to their anthropocentric, normative, and service-

oriented approach, diverge from biocentric and ecocentric environmental ethics, emphasizing the necessity of considering the ethical dimension in utilizing ecosystem services.

As the idea of biodiversity continues to evolve, it forges a complex relationship with living organisms, marked by uncertainty and tension. Biodiversity, encompassing genetic, species, and ecosystem diversity, constitutes a multidimensional concept that requires an epistemological approach to examine the foundational knowledge frameworks, methodologies, and ways of understanding underpinning its study. In the educational context, particularly in the teaching of biological sciences, these epistemological benchmarks can clarify and explore teaching possibilities.

Moreover, these changes align with ongoing shifts in the subjects and objects of study in the biological sciences, especially in conservation biology, where the focus becomes more anthropogenic and complex. The active engagement of social researchers, along with their expertise, theories, and methods, becomes crucial for advancing progress in conservation biology. Given the environmental challenges of the 21st century, teaching biodiversity must integrate societal dimensions into educational approaches.

Comparisons between various dimensions of biodiversity and the Suomenlinna fortress reveal that this complexity resonates with a place-based approach within the context of a World Heritage fortress. By exploring the interconnectedness of cultural and biological diversity at sites like Suomenlinna, students can gain a holistic understanding of the world. This approach fosters an appreciation for the complexity and interdependence of natural and cultural systems. Thus, an epistemic analysis of biodiversity provides a comprehensive understanding that can serve as a foundation for holistic phenomenon-based learning.

In the context of phenomenon-based learning, which emphasizes real-world exploration, an epistemic analysis of biodiversity can offer a robust framework. Students engaging in phenomenon-based learning focused on biodiversity would not only acquire factual knowledge but also develop a deeper appreciation for the interconnectedness of living organisms, ecosystems, and the environment. They would explore not only the scientific methods used to study biodiversity but also the cultural, ethical, and socio-economic dimensions intertwined with it. Phenomenon-based learning can, therefore, encourage students to adopt a growth mindset, understanding that their knowledge of biodiversity will continually evolve.

By integrating epistemic insights into phenomenon-based learning of biodiversity, educators can cultivate a holistic approach that goes beyond rote memorization. Students can develop critical thinking skills, apply scientific methods, and appreciate the broader implications of biodiversity, fostering a

deeper and more enduring understanding of this complex and vital aspect of the natural world.

References

Aubertin, C., Boisvert, V. & Vivien, F. D. (1998). La construction sociale de la question de la biodiversité. *Nature Sciences Sociétés, 6*(1), 7–19. https://www.nss-journal.org/articles/nss/pdf/1998/01/nss19980601p7.pdf

Barroca-Paccard, M., Orange Ravachol, D., & Gouyon, P.-H. (2018). Quelle prise en compte du concept de biodiversité dans les programmes français de sciences et technologie et de sciences de la vie et de la Terre ? *RDST, 18*, 59-78. https://doi.org/10.4000/rdst.1980

Bull, J. W., Gordon, A., Law, E. A., Suttle, K. B., & Milner-Gulland, E. J. (2014). Importance of baseline specification in evaluating conservation interventions and achieving no net loss of biodiversity. *Conservation Biology, 28*(3), 799–809. https://doi.org/10.1111/cobi.12243

Callicott, J. B. (2010). *Environmental Philosophy: From Animal Rights to Radical Ecology*. Pearson.

Cardinale, B. J., Duffy, J. E., Gonzalez, A., Hooper, D. U., Perrings, C., Venail, P., Narwani, A., Mace, G. M., Tilman, D., Wardle, D. A., Kinzig, A. P., Daily, G. C., Loreau, M., Grace, J. B., Larigauderie, A., Srivastava, D. S., & Naeem, S. (2012). Biodiversity loss and its impact on humanity. *Nature, 486* (7401), 59–67. https://doi.org/10.1038/nature11148

Chan, K. M. A., Balvanera, P., Benessaiah, K., Chapman, M., Díaz, S., Gómez-Baggethun, E., Gould, R., Hannahsh, N., Jax, K., Klaina, S., Luck, G. V., Martín-López, B., Muracal, B., Norton, B, Ott, K., Pascual, U., Satterfield, T., Tadaki, M., Taggart, J., & Turner, N. (2016). Why protect nature? Rethinking values and the environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113* (6), 1462–1465. https://doi.org/10.1073/pnas.1525002113

Deliège, G., & Neuteleers, S. (2015). Should biodiversity be useful? Scope and limits of ecosystem services as an argument for biodiversity conservation. *Environmental Values, 24*(2), 165–182. https://doi.org/10.3197/096327114X13947900181275

Dell'Angelo-Sauvage, M., & Gallezot, M. (2018). Vie, vivant, biodiversité : quelles approches ? Quelles prises en charge scolaire ? *RDST, 18*, 9–34. https://doi.org/10.4000/rdst.1930

DeLong, D. C. (1996). Defining biodiversity. *Wildlife Society Bulletin, 24*(4), 738–749.

Descola, P. (2013). *Beyond Nature and Culture*. University of Chicago Press.

de Snoo, G. R., Herzon, I., Staats, H., Burton, R. J. F., Schindler, S., van Dijk, J., Lokhorst, A. M., Bullock, J. M., Lobley, M., Wrbka, T., Schwarz, G. & Musters, C. J. M. (2013). Toward effective nature conservation on farmland: Making farmers matter. *Conservation Letters, 6*(1), 66–72. https://doi.org/10.1111/j.1755-263X.2012.00296.x

De Queiroz, K. (2007). Species concepts and species delimitation. *Systematic Biology, 56*(6), 879–886. https://doi.org/10.1080/10635150701701083

Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E. S., Ngo, H. T., Agard, J., Arneth, A., Balvanera, P., Brauman, K. A., Butchart, S. H. M., Chan, K. M., Garibaldi, L. A., Ichii, K., Subramanian, S. M., Guy F. Midgley, G. F., Patricia Miloslavich, P., Molnár, Z., Obura, D., Pfaff, A.,... Zayas, C. N. (2019). Pervasive human-driven decline of life on Earth points to the need for transformative change. *Science, 366* (6471), eaax 3100. https://doi.org/10.1126/science.aax3100

Duris, P., & Gohau, G. (2011). *Histoire des sciences de la vie*. Éditions Belin.

Eizaguirre, C., & Baltazar-Soares, M. (2014). Evolutionary conservation: Evaluating the adaptive potential of species. *Evolutionary Applications, 7*(9), 963–967. https://doi.org/10.1111/eva.12227

FAO. (2019). *The state of the world's biodiversity for food and agriculture*. FAO Commission on Genetic Resources for Food and Agriculture Assessments. http://www.fao.org/3/CA3129EN/CA3129EN.pdf

Fortin, C. (2018). Le statut épistémique du vivant dans les nouveaux curriculums français de la scolarité obligatoire. *RDST, 18*, 35–56. https://doi.org/10.4000/rdst.1965

Francis, C., Breland, T. A., Østergaard, E., Lieblein, G., & Morse, S. (2013). Phenomenon-based learning in agroecology: A prerequisite for transdisciplinarity and responsible action. Agroecology and Sustainable Food Systems, 37(1), 60–75. https://doi.org/10.1080/10440046.2012.717905

Gayon, J. (2012). De Popper à la biologie de l'évolution : La question de l'essentialisme. *Philonsorbonne, 6*, 127–136. https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.401

Girault, Y., & Alpe, Y. (2011). La biodiversité, un concept hybride entre science et gouvernance. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. xx-xx). Éducagri Éditions.

Gouyon, P.-H. (2001). *Les harmonies de la nature à l'épreuve de la biologie*. Versailles, Éditions Quæ.

Hooper, D. U., Chapin III, F. S., Ewel, J. J., Hector, A., Inchausti, P., Lavorel, S.,J., Lawton, H., Lodge, D. M., Loreau, M., Naeem, S., Schmid, B., Setälä, H., Symstad, A. J., Vandermeer, J., & Wardle, D. A. (2005). Effects of biodiversity on ecosystem functioning: a consensus of current knowledge. *Ecological monographs*, *75*(1), 3-35. https://doi.org/10.1890/04-0922

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services*. https://ipbes.net/global-assessment

Ives, A. R., & Carpenter, S. R. (2007). Stability and diversity of ecosystems. *Science, 317* (5834), 58–62. https://doi.org/10.1126/science.1133258

Jax, K., Barton, D. N., Chan, K. M., De Groot, R., Doyle, U., Görg, C., Gómez-Baggethun, E., Griewald, Y., Haber, W., Haines-Young, R., Heink, U., Jahn, T., Joosten, H., Kerschbaumer , L., Korn, H., Luck, G. W., Bettina Matzdorf,...Wichmann, S. (2013). Ecosystem services and ethics. *Ecological economics, 93*, 260–268. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2013.06.008

Juutistenaho, O. (2022). *Fragments of trauma: Approaching difficult heritage and collective memory through architecture*. [Master's thesis, Aalto University]. https://aaltodoc.aalto.fi/server/api/core/bitstreams/4362e5a0-73e7-4fdd-9f5f-592af89ff061/content

Kampichler, C., & Wieland, R. (2014). Retaining the double dimension of species diversity: Application of partially ordered set theory and Hasse diagrams. *PeerJ PrePrints, 2*, e474v1. https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.474v1

Komala, R., Heryanti, E., & Rinawati, A. (2021). Effect of problem-based learning model on http://dx.doi.org/10.21009/biosferjpb.16325

Larrère, C. (2002). Avons-nous besoin d'une éthique environnementale ? *Cosmopolitiques, 1*, 1–10.

Larrère, C. (2011). La question de l'écologie. Ou la querelle des naturalismes. *Cahiers Philosophiques, 127*(4), 63-79.

Le Guyader, H. (2008). La biodiversité : Un concept flou ou une réalité scientifique ? *Courrier de l'Environnement de l'INRA, 55*, 7–26.

Leopold, A. (2001). *A Sand County almanac: And sketches here and there* (Special commemorative ed.). Oxford University Press. (Original work published 1949)

Lévêque, C. (2007). À propos de l'Évaluation des écosystèmes pour le Millénaire : l'économie de l'environnement à l'épreuve des faits. *Natures Sciences Sociétés, 15*(1), 77–80. https://doi.org/10.1051/nss:2007029

MacArthur, R. (1955). Fluctuations of animal populations and a measure of community stability. *Ecology, 36*(3), 553–556. https://www.jstor.org/stable/1929601

Maris, V. (2006). La protection de la biodiversité : Entre science, éthique et politique [Doctoral thesis, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16549/Maris_Virginie_2006_these.pdf?sequence=1

Maris, V. (2014). *Nature à vendre les limites des services écosystémiques*. Quae.

Mayr, E. (2006). Typological versus population thinking. In E. Sober (Ed.), *Conceptual issues in evolutionary biology* (3rd ed., pp. 325–328). The MIT Press.

McShane, T. O., Hirsch, P. D., Trung, T. C., Songorwa, A. N., Kinzig, A., Monteferri, B., Mutekanga, D., Van Thang, H., Dammert. J. L., Pulgar-Vidal, M., Welch-Devine, M., Brosius, J. P., Coppolillo, P, … O'Connor, S. (2011). Hard choices: Making trade-offs between biodiversity conservation and human well-being. *Biological Conservation, 144* (3), 966–972. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2010.04.038

Millennium Ecosystem Assessment (MEA). (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis.* Island Press.

Naeem, S., Chazdon, R., Duffy, J. E., Prager, C., & Worm, B. (2016). Biodiversity and human well-being: An essential link for sustainable development. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 283* (1844), 1–10. https://doi.org/10.1098/rspb.2016.2091

Norton, B. G. (1991). *Toward unity among environmentalists*. Oxford University Press.

Norton, B. G. (2000). *Searching for sustainability: Interdisciplinary essays in the philosophy of conservation biology*. Cambridge University Press.

Orange, C., & Orange, D. (1995). Géologie et biologie : Analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques. *ASTER, 21*, 27–49.

Paine, R. T. (1969). A note on trophic complexity and community stability. *The American Naturalist, 103* (929), 91–93.

Ricklefs, R. E., & Relyea, R. (2019). *Écologie L'économie de la nature*. De Boeck.

Robbins, K. (2016). The biodiversity paradigm shift: Adapting the endangered species act to climate change. *Fordham Environmental Law Review, 57*, 57–105.

Rolston III, H. (1986). *Philosophy gone wild: Essays in environmental ethics*. Prometheus Books.

Schaffar, B., & Wolff, L. A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: A critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education, 11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733

Schindler, S., O'Neill, F. H., Biró, M., Damm, C., Gasso, V., Kanka, R., van der Sluis, T., Krug, A., Lauwaars, S. G., Sebesvari, Z., Pusch, M., Baranovsky, B., Ehlert, T., Neukirschen, B., Martin, J. R., Euller, K., Mauerhofer, V., & Wrbka, T. (2016). Multifunctional floodplain management and biodiversity effects: A knowledge synthesis for six European countries. *Biodiversity and Conservation, 25*(7), 1349–1382. https://doi.org/10.1007/s10531-016-1129-3

Schneiderhan-Opel, J., & Bogner, F. X. (2020). How fascination for biology is associated with students' learning in a biodiversity citizen science project. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 100892. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100892

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal, 27*(3), 379–423. https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x

Simpson, E. H. (1949). Measurement of diversity. *Nature, 163*, 688.

Simard, C., Harvey, L., & Samson, G. (2014). Regard multidimensionnel des conceptions du vivant : Situation en contexte québécois. *RDST, 9*, 79–102. https://doi.org/10.4000/rdst.852

Sober, E. (1980). Evolution, population thinking, and essentialism. *Philosophy of Science, 47*(3), 350–383. https://doi.org/10.1086/288942

Soulé, M. E. (1985). What is conservation biology? *BioScience, 35*(11), 727–734. https://doi.org/10.2307/1310054

Spasojevic, M. J., et al. (2016). Scaling up the diversity-resilience relationship with trait databases and remote sensing data: The recovery of productivity after wildfire. *Global Change Biology, 22*(4), 1421–1432. https://doi.org/10.1111/gcb.13174

Tilman, D. (2001). Functional Diversity. In *Encyclopedia of Biodiversity*. Academic Press.

UN. (1992). *Convention sur la diversité biologique*. https://docs.un.org/en/A/CONF.151/26/Rev.1(vol.I)

Van Valen, L. (1976). Ecological species, multispecies, and oaks. *Taxon, 25* (2–3), 233–239.

Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R., & Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society, 9*(2), 5. https://www.jstor.org/stable/26267673?seq=6

13
Hållbarhetspedagogik baserad på ett fenomenbaserat bildnings- och lärandeperspektiv

Lili-Ann Wolff & Birgit Schaffar

Fenomenbaserat lärande (FBL) blev populärt som en intressant finländsk lärandeansats efter att de nationella läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen publicerades 2014. Att läroplanen lyfte fram fenomen väckte många tankar och känslor och ledde till diskussioner bland finländska lärare, vårdnadshavare, lärarutbildare och andra med intresse för skolan. Läroplanerna påverkar i högsta grad lärarutbildningen, eftersom de utbildade lärarna ska kunna använda det som står i respektive läroplan i sitt dagliga arbete. Eftersom de finländska läroplanerna inte tydligt beskriver vad som menas med FBL, och det inte heller finns tillräcklig forskning att stöda begreppet på, vill vi i det här kapitlet utgående från såväl teori som praktiska erfarenheter från SveaSus-projektet diskutera vad FBL kunde tänkas innebära. Vårt perspektiv är dels en kombination av olika pedagogiska och filosofiska tolkningar av fenomenologin, dels har perspektivet påverkats av våra egna konkreta utgångspunkter som verksamma inom lärarutbildningen. I detta kapitel beskriver vi dessa teoretiska och praktiska överväganden som något vi väljer att kalla ett *fenomenbaserat bildningsperspektiv*. Med fokus på lärarutbildning frågar vi: Hur kan den pedagogiska teorin och praktiken möta en oförutsägbar, öppen framtid med dess komplexa hållbarhetsutmaningar som kräver att alla ansvarsfullt deltar i samhällsbygget?

Inledning

Världsarvet Sveaborg, är en flera hundra år gammal fästningsruin, som ligger på några öar utanför Helsingfors. Fästningen är inte bara en turistattraktion, utan också en levande del av Helsingfors med en fast bosättning som representerar alla åldrar. På Sveaborg förenas många olika spår av Finlands historia, men även nutiden är påtagligt närvarande. Här möts och sammantvinnas kulturella, sociala, språkliga och tekniska spår av människan. Dessutom är naturen med det omgivande havet en intressant miljö som alltid har påverkat och säkert alltid kommer att påverka livet på Sveaborg. På så sätt kan platsen inspirera till reflektioner som spänner både långt tillbaka i det förgångna och långt in i framtiden.

Denna mångfald av perspektiv och historiska avtryck i världsarvet Sveaborg var inspirationen till vårt projekt för vilket vi sökte en lärandemiljö inom vilken man förmår gå utöver den traditionella ämnesundervisningen. Projektet kom småningom att utveckla tre huvudsakliga grundpelare, hållbarhet, fenomenbaserat lärande (FBL) och världsarv. Forskarnas olika pedagogiska och didaktiska intressen, flerspråkighet, konstbaserade och kroppsbaserade tillvägagångssätt samt samundervisning samlades under det gemensamma pedagogiska paraplybegreppet bildning (från tyskans *Bildung)*.

I det här kapitlet beskriver vi de olika teoretiska perspektiv som bildade stommen i projektet och leder dem i dialog med varandra. Presentationen av projektets teoretiska bakgrund blir därför en slags fenomenundersökande rörelse, nämligen en undersökning av relationen mellan å ena sidan didaktisk planering och å andra sidan bildning som ett subjektivt och kollektivt växande i det krisartade nuet där osäkerheten inför framtiden ständigt är närvarande.

I det följande ger vi en överblick av vad man menar med fenomenbaserat lärande (FBL), och presenterar de centrala begrepp som ingår i själva orden fenomenbaserat lärande: fenomen och lärande. Sedan kommer vi in på hur FBL kom att se ut inom SveaSus-projektet och på vilket sätt det valda perspektivet har att göra med bildning (för mer konkreta exempel på hur FBL genomfördes inom SveaSus rekommenderas kapitlen 1, 5, 7, 8, 9 och 14 i denna bok samt Wolff m.fl., 2019a, 2019b). Till sist diskuterar vi varför vi valde ett fenomenbaserat bildningsperspektiv som bas för hållbarhetspedagogiken.

Fenomenbaserat lärande: Varför och vad

Fenomenbaserat lärande (FBL) är ett begrepp med många filosofiska och teoretiska rötter. Med tiden har denna komplexa bakgrund bidragit till flera olika tolkningar som inte sällan har skapat förvirring då de implementerats i praktiskt pedagogiskt arbete. FBL är därför varken en teori eller en metod i dess rätta bemärkelse. Vi talar här därför hellre om FBL som ett förhållningssätt eller en ansats. Det handlar om en specifik pedagogisk hållning där de olika rollerna i pedagogiska situationer, som lärande och lärare, men även lärostoffet, utmanas och omförhandlas, och beaktar att kunskap och lärande är beroende av sitt sammanhang (Schaffar & Wolff, 2024; Symeonidis & Schwarz, 2016).

Det finns än så länge få teoretiska studier om FBL (se också Niemelä, 2019), men från slutet av 2010-talet har forskningsfältet vuxit. I Finland har man bland annat granskat hur lärarutbildningen skulle kunna bli mer tvärvetenskaplig och hur man får lärarutbildarna att samarbeta genom en fenomenbaserad ansats (Naukkarinen m.fl., 2022), hur FBL kan stöda datalogiskt tänkande (*computational thinking*, CT) (Silander m.fl., 2022) och hur man med hjälp av FBL kan utveckla kritisk läsning (Pentikäinen, 2017). I andra länder har man bland annat intresserat sig för hur FBL kan tillämpas i specifika undervisningsämnen, som till exempel matematik (Asahid & Lomibao, 2020), naturvetenskapliga ämnen (Penuel m.fl., 2019), musik (Cimen & Ozevin, 2021) samt information och kommunikation (IKT) (Wakil m.fl., 2019). Både i Finland och andra länder har man utvärderat och mätt effekten av FBL projekt (jämfört före och efter en intervention[1] eller jämfört med kontrollgrupper) för att se om resultaten motsvarat förväntningarna, när det gällt till exempel metakognition, det vill säga medvetenheten om det egna tänkandet (se Akkas & Eker, 2021; Cano & Lomibao, 2023). Man har också ställt frågor till studenterna efter att en intervention ägt rum för att ta reda på om de lärt sig det som eftersträvades, till exempel multiliteracitet[2] (se Kangas & Rasi, 2021) eller kemi (Scharlott m.fl., 2024). Inom FBL-forskningen, såväl i Finland som på annat håll, har fokus således främst legat på implementeringsmetoder och resultat, snarare än teoriutveckling. Det finns också idéer från många olika kontexter i andra länder, inte enbart Finland, som endera kallas eller påminner om FBL. Eftersom det finns betydligt mer forskning om FBL från lägre akademiska stadier (kandidat- och magisteravhandlingar) i Finland har också sådana studier fått bidra med kunskap till detta kapitel för att visa på hur FBL har implementerats i vårt land.

1 Intervention innebär att man vidtar åtgärder för att åstadkomma en förändring.

2 Multilitteracitet eller mångläskunnighet handlar i korthet om förmågan att kunna tillägna sig ett flertal olika texter och bilder.

Många betraktar FBL som något typiskt finländskt, som införts med *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* (se Symeonidis & Schwarz, 2016). Det finns webbsidor, bloggar, YouTube-videor, artiklar i lärarnas facktidskrifter och liknande från många länder som beskriver hur FBL framgångsrikt har utvecklats i Finland (se ex. i Drew, 2020; WISE Channel, u.å.) och finländska företag har också börjat sälja konceptet FBL utomlands (se CCE Finland, 2024). FBL är dock inte något helt nytt i den finländska utbildningen. Många gånger tidigare har ett ämnesövergripande synsätt på lärande och undervisning återspeglats i de finländska läroplanerna (Schaffar & Wolff, 2024). Niemelä (2019) beskriver fyra vågor under vilka man har försökt implementera en mer ämnesövergripande ansats i den finländska skolan. Det första försöket ägde rum i början av 1900-talet, det andra på 1930-talet, det tredje på 1970-talet och det fjärde på 1980-talet. Orsaken till det fjärde försöket var enligt Rokka (2011) politiskt. Genom att binda samman ämnena till integrerade ämneshelheter, tänkte man sig att de enskilda ämnena bättre kunde stöda varandra och att det på så sätt skulle vara lättare att uppnå läroplanens målsättning. Också på 1990-talet argumenterade man för en större helhetssyn i läroplanen, med syftet att skoleleverna skulle lära sig använda kunskap och kompetenser över ämnesgränser genom att kreativt lösa praktiska problem (Rokka, 2011). Det var också tänkt att detta skulle leda till samarbete över ämnesgränserna. En av de första inom lärarutbildningen som motsatte sig en splittrad läroplan och som ville ge plats för så kallat *fenomencentrerat lärande* var Maijaliisa Rauste-von Wright, som var verksam som professor i pedagogisk psykologi och lärarutbildare på Helsingfors universitet i slutet av 1990- och början av 2000-talet (se t.ex. Lonka, 2018; Rauste-von Wright & von Wright, 1996). Rauste-von Wrights idéer har förts vidare av efterföljaren Kirsti Lonka tillsammans med kolleger.

Diverse försök att minska skolundervisningens uppspjälkning i så många ämnen har ibland styrts av teoretiska och ibland politiska intressen (Niemelä, 2019; Rokka, 2011). Ett sätt att komma närmare idén om ett sammanfogande av skolämnen har varit att förena en del av dem, såsom i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningens läroplan 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014), där biologi, geografi, kemi, fysik och hälsokunskap alla är en del av omgivningsläran i årskurs 1–6. Ett annat sätt att enhetliga läroplanen har skett genom så kallade ämneshelheter (eller ämnesöverskridande ämnen) som infördes i Grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan 1985. Miljö- och hållbarhetsfrågor är ett sådant tema som i flera läroplaner har ansetts kunna undervisas som en ämneshelhet som kan inkluderas i alla skolämnen. Även beskrivningarna av de centrala nyckelkompetenserna i läroplanen för åk 1–9 kan ses som en formulering av övergripande lärandemål som kräver arbete inom olika skolämnen samtidigt. Olika sätt att integrera och sammanföra

ämnen bygger på olika teoretiska synsätt. Detta kan försvåra genomförandet av en FBL-ansats (Aho & Juvelin, 2016; Karlsson, 2017; Vaitinen, 2023), eftersom läroplanerna inte ger några riktlinjer för hur det ska gå till.

Olika teoretiska infallsvinklar och gemensamma drag

De som väljer en FBL-ansats kan utgå från flera olika teoretiska synsätt, som bygger på till exempel konstruktivism, pragmatism och fenomenologi. Dessa perspektiv utesluter inte varandra, men de som konkret försöker tillämpa FBL behöver inte nödvändigtvis beakta alla dessa utgångspunkter, utan väljer kanske ut någon eller några teorier som bas. I vissa fall kanske de inte ens tänker på att de skulle behöva stöda de metoder de väljer på någon teori. En vanlig utgångspunkt är konstruktivismen och ett konstruktivistiskt synsätt baserar sig på teorier av bland annat Vygotsky och Piaget (se t.ex. Nurhuda m.fl., 2023). När FBL bygger på konstruktivism använder man sig ofta av problembaserat lärande (*Problem Based Learning*, PBL, se t.ex. Silander m.fl., 2022) eller forskningsbaserat lärande (*Inquiry Based Learning*, IBL, se t.ex. Pedaste m.fl., 2015). Ett pragmatiskt perspektiv betyder att man stöder sig på Deweys idéer (se t.ex. Elkjaer, 2009). Om man däremot snarare utgår från fenomenologin såsom i SveaSus-projektet, står man nära lärandets fenomenologi (*phenomenology of learning*), som kommer att beskrivas i nästa avsnitt under rubriken *Lärande ur fenomenologiskt perspektiv*.

Det finns också många drag inom FBL som är lika trots att de teoretiska perspektiven varierar. Sådana likheter är bland annat att man utgår från ett fenomen, har ett ämnesöverskridande perspektiv, en studentcentrerad/elevcentrerad undervisning, att studenterna arbetar i grupper samt att undervisningen har praktiska inslag. En gemensam nämnare mellan olika versioner av FBL är att undervisning och lärande i FBL utgår från ett fenomen. Precis som definitionerna av ordet fenomen låter förstå kan också ett fenomen inom FBL vara såväl reellt som abstrakt (Lonka m.fl., 2015; Wolff, 2022). Oberoende av perspektiv på lärande, är ett centralt fokus i FBL en tvärvetenskaplig eller ämnesöverskridande ansats, som kunde kallas "tvärdidaktisk" (*crosscurricular*[3], se Mård & Klausen, 2024) vilket innebär att FBL kan ses stå i

3 Mård & Klausen använder order "crosscuricular" som ett paraplybegrepp, som innefattar såväl att olika skolämnen är integrerade, men ännu synliga, som ett begrepp för en djupare sammansmältning av ämnen. De använder också transcurriccular när de speciellt vill betona just en djup integration. Med dessa termer vill de betona att skolverkligheten är en annan än akademisk forskning, där begreppet tvärvetenskap används (många grader av ämnesintegrering förekommer inom forskningen, såsom "crossdisciplinary, interdisciplinary och transdisciplinary (det finns inte direkta motsvarigheter till alla varianter av "disciplinary" på svenska).

kontrast till en traditionell ämnesindelning. Tanken är att människan inte från början uppfattar världen som uppspjälkat i ämnen, utan som en helhet (Niemelä, 2019). Ansatsen ställer sig därför kritisk till att man strikt upprätthåller gränserna mellan olika skolämnen. Ibland går man så långt när det gäller att överskrida ämnesgränser att man talar om holistiskt lärande (Lonka, 2018). Lonka utgår från Prawat (t.ex. 1991), som framhåller betydelsen av att undervisningen i naturvetenskapliga ämnen inte bara visar på linjära samband, utan också fokuserar på komplexa övergripande mönster, det vill säga förmedlar "stora bilder" (*big pictures)* och behandlar "stora idéer" (*big ideas*). FBL betonar dock också tydligt att gedigen ämneskunskap är central när man arbetar fenomenbaserat (Lonka, 2018).

Vid tillämpande av FBL utgår man vanligtvis även från studentcentrerad undervisning och fokuserar på konkreta problem som är relevanta för studenterna i deras vardagsliv och som relaterar till deras intressen (t.ex. Lonka, 2018). Det är ändå inte meningen att studenterna ska arbeta helt på egen hand, utan såsom Niemelä (2019) påpekar kräver FBL en hel del av lärarna, oberoende av om undervisningen sker i skolan eller inom högre utbildning. Det betyder att den lärare som ensam använder sig av FBL behöver vara väl insatt i ur vilka olika perspektiv fenomenet kan undersökas, medan de lärare som undervisar tillsammans behöver ha god insikt i det egna ämnet, men också en viss förståelse för andra ämnen. I synnerhet i högre utbildning kan man också räkna med att varje student har kunskaper och erfarenheter om fenomenen från tidigare och ser dem således ur olika perspektiv. Därför är den inledande diskussionen studenter emellan betydelsefull (Wolff m.fl., 2019a).

Eftersom FBL ser studenterna som sociala varelser som är nyfikna och som tillsammans med andra kan bidra till det egna lärandet, syftar man till ett lärande som utgår såväl från kunskapsinlärning som gemensamma gruppaktiviteter. FBL-processen är därmed en kontinuerlig växling mellan teoretiska studier (t.ex. med hjälp av böcker och digitalt material) och praktiska aktiviteter (se Dewey, 1929/1960; Wolff m.fl., 2019b). På så sätt tillämpar man det som brukar kallas "learning by doing" och det som Dewey (och många efter honom) menade med att förespråka undervisning och lärande i form av en kombination av teori och praktik, där de båda formerna av lärande går hand i hand (se Dewey, 1929/1960). Deweys teorier om lärande har ibland tolkats som om den praktiska kunskapen är mera värd än den teoretiska, men det är en misstolkning. Det är snarare frågan om att båda behövs.

FBL har därmed sin grund i många olika teorier och kan också tillämpas i många olika utbildningssammanhang, såsom inom småbarnspedagogik, i skolor på alla nivåer och inom högre utbildning. Intresset för FBL är många gånger även konkret motiverat av en viss utbildningspolitisk agenda. FBL kan ses som ett sätt att genomföra ämnesöverskridande undervisning i form av

framtidskompetenser (*21st century skills* eller *key competencies*) eller liknande politiska målsättningar och trender (se Halinen & Jääskeläinen, 2015; Lonka, 2018; Symenoides & Schwartz, 2016). På så sätt kan även det stora intresset för FBL tolkas som sätt att söka konkreta pedagogiska och didaktiska lösningar för att didaktiskt lösa svåra övergripande (politiska) samhällsfrågor. Det är också en delorsak till att FBL ses som ett sätt att implementera hållbarhetspedagogik (Vlieghe & Zamojski, 2020; Wolff, 2022; Wolff m.fl., 2019b).

Fenomen och fenomenologi

De centrala begreppen i FBL är fenomen och lärande och det är därför orsak att gå närmare in på vad som menas med dessa båda ord. Det första ordet, fenomen, förekommer i vardagsspråket, men används också som ett filosofiskt begrepp inom fenomenologin. Ordböcker definierar det vardagliga bruket av fenomen som något som uppträder, som finns och kan uppfattas med sinnena, det vill säga ses, kännas, smakas på och så vidare, men också som något speciellt, ovanligt eller intressant, något som kan ifrågasättas (se t.ex. Cambridge Dictionary, 2021; Oxford English Dictionary, 2021; Svenska Akademien, 2021, 2015).

I de finländska läroplanerna från 2010-talet förekommer ordet fenomen ofta, men tämligen ospecifikt som ett ord i sin vardagliga betydelse. Läroplansdokumenten fokuserar tydligt på betydelsen av helhetssyn och förespråkar ett ämnesöverskridande närmandesätt inom pedagogiken, men begreppen för denna målsättning är många. Det blir tydligt i och med att begreppen "mångsidig kompetens", "mångsidiga arbetssätt", "helhetsbaserat lärande", "helhetsskapande undervisning" och "mångvetenskapliga lärområden" används växelvis (se Schaffar & Wolff, 2024). Detta mångformiga uttryckssätt skapar lätt förvirring. Det blir i synnerhet svårt att förstå hur den didaktiska implementeringen ska gå till. Därför är det skäl att närmare se på vad fenomen har för betydelse inom filosofin för att den vägen kunna förstå vad FBL kan tänkas innebära. Eftersom fenomenologin har påverkat det sätt vi tolkat FBL på inom SveaSus-projektet, så går vi närmare in på vad fenomenologi innebär än övriga ansatser som FBL stöder sig på.

Inom fenomenologin, som är en gren av filosofin av stor betydelse i 1900-talets Europa, betecknar begreppet *fenomen* det som är grundläggande. Det är främst Edmund Husserl, som åberopas som fenomenologins grundare trots att fenomenologi hade funnits flera decennier före Husserl. Detta filosofiska tankesätt har vidareutvecklats av bland annat Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty (se t.ex. van Manen, 2023; Smith, 2018). Fenomenologin har formats i flera olika riktningar och påverkat andra områden

än filosofi, inte minst pedagogik. Efter andra världskriget kom fenomenologin att sätta sina tydliga spår på pedagogiken, särskilt i de tysktalande länderna (Brinkmann, 2016a). van Manen (2023) menar att fenomenologi snarare är en attityd än en samling av kunskap och van Manen ser fenomenologin som en utgångspunkt för att ifrågasätta livets mening och ansvaret för personliga handlingar och beslut. Därmed är fenomenologi ett reflekterande sätt att söka efter mening, dels att reflektera över *hur* mening uppstår, dels över *vad* som har mening i den omgivande världen. "Fenomenologi handlar om förundran, ord och värld" (van Manen, 2023, s. xiv, förf. övers.).

Fenomenologi utgår ifrån att människorna när de agerar och tänker och försöker få grepp om vad de gör, samtidigt alltid redan är lokaliserade i världen (Gallagher, 2012). Att helt tänka sig bort från den egna fysiska tillvaron och det som sker runtom en är därför omöjligt. Fenomenologi, i Husserls tappning, intresserar sig mindre för hur världen verkligen är beskaffad än för hur den visar sig för människorna. Utgångspunkten är att människor inte kan skapa sig en helt neutral bild av verkligheten, utan bilden påverkas alltid av deras medvetenhet. Kunskap är subjektiv och därför beroende av mänskligt medvetande. Meningsskapande sker som en sammanflätning av det tidigare upplevda och det nya (Willis, 2001).

När pedagogiken begripliggörs genom fenomenologi använder många författare begreppet "fenomenologisk pedagogik". Detta är ingen enhetlig pedagogisk riktning, utan innefattar många perspektiv. Som forskningsfält strävar den fenomenologiska pedagogiken efter att både empiriskt och teoretiskt utforska och omdefiniera centrala frågeställningar som relaterar till pedagogik, lärande och traditionell syn på bildning (Brinkmann, 2016b). Inom pedagogiken kan fenomenologin således ses som en möjlighet både när det gäller metod och praktik (van Manen, 2023).

Enligt Brinkmann (2016a) kan den fenomenologiska pedagogiken ses som ett eget forskningsfält som särskiljer sig från övrig pedagogisk forskning. Som forskningsfält intresserar sig den fenomenologiska pedagogiken för frågor som berör bildning och utbildning, kunskapsteoretiska frågor samt metodologiska frågor (Brinkman & Friesen, 2018). Intresset för att använda fenomenologi som löser metodologiska frågor är utbrett och gör att fenomenologi inom pedagogiken ofta används som en empirisk forskningsmetod. En del forskare motsätter sig dock att fenomenologi används som enbart metod och påpekar betydelsen av att fenomenologiskt tänkande finns med hela vägen också när fenomenologin används metodiskt (se Berndtsson m.fl., 2007). Saevi (2018) skiljer på sättet att använda fenomenologi som vilken som helst pedagogisk forskningsmetod och att tillämpa fenomenologisk pedagogik. Van Manen (2023) ser fenomenologin ur en praktisk synvinkel, men menar ändå att denna praktik inte är logisk och rationellt tillgänglig genom systematiska tillvägagångssätt. I stället

är fenomenologin gåtfull och tvetydig och kan därför bäst nås med hjälp av ett poetiskt, estetiskt och etiskt språk. I detta kapitel betraktar vi fenomenologi ur en praktisk filosofisk synvinkel och därmed som mer än enbart en forskningsmetod, snarare som en didaktisk ansats. Inom SveaSus har vi laborerat med såväl teoretiska som praktiska pedagogiska frågor som relaterar till både bildning och utbildning, men i synnerhet lärande.

Lärande ur fenomenologiskt perspektiv

När vi vänder oss till det andra centrala begreppet i FBL, lärande, är det lätt att det betraktas, definieras och behandlas som en individuell process, något som sker avskilt från den sociala och materiella världen i subjektets inre. Biesta (2015) ställer sig mycket kritisk till begreppet "lärande" och anser att utbildning handlar om innehåll, mål och relationer snarare än att någon enbart ska möjliggöra en annans lärande. Ett annat argument, som Biesta framför, är att det finns så många olika former av lärande, allt från att lära sig åka cykel till att vara tålmodig. Att dessa två sätt att lära sig kan vara sammantvinnade är också värt att notera. De klassiska teorierna kring lärande, som till exempel Vygotsky (t.ex. 1962, 1978) och Piaget (t.ex. 1965) framfört, definierar lärande som en process som står i mycket nära relation till det lärande subjektets omgivning. Ändå betraktas den pedagogiska processen allt för lätt som svart-vit, som en process där intryck och (pedagogiskt planerade) aktiviteter från omgivningen inverkar på subjektets inre. Under Sveaborg-projektets gång har dock FBL visat sig vara en katalysator för att kritiskt belysa och revidera denna stereotypa bild av lärande.

Enligt fenomenologin är lärandet en process, där människor inte bara inhämtar kunskap och färdigheter, utan där de återvänder till eller söker efter "själva lärandet". Lärande innebär då en reflektion över kunskapen som sådan, lika mycket som över varifrån kunskapen kommer, samt huruvida den är relevant för den enskilda, för gruppen eller för det omgivande samhället eller om den borde kritiseras och omförhandlas. Det handlar således inte bara om inhämtande av information och teorier, utan även om ett kroppsligt engagemang (Küpers 2012; Merleau-Ponty 2014), en emotionell inlevelse (Francesconi & Tarozzi, 2019) och ett etiskt ställningstagande (Schaffar, 2021a). Fenomenologin börjar således med en erfarenhet och handlar mer om att ställa frågor än att hitta svar, göra upptäckter eller dra slutsatser (van Manen, 2023). När lärandet lyckas kan det till och med ske en tydlig förändring, en så kallad "transformation" av den lärande, så att hen börjar omvärdera sin syn på sig själv och omvärlden (Jacobs, 2013). Det är här, i synen på lärandet som något

genuint intersubjektivt, som sambandet mellan bildning och fenomenologin som pedagogik blir uppenbar. Låt oss titta närmare på dessa sammanhang.

Begreppet intersubjektivitet är centralt inom fenomenologin. Det är ett begrepp som Husserl tolkade mycket brett, men som senare kommit att ha en snävare betydelse. Enligt Husserl har intersubjektiviteten en avgörande betydelse för hela den mänskliga existensen (Duranti, 2010). Intersubjektiva upplevelser spelar en viktig roll när människan konstituerar sig som subjekt i relation till andra subjekt, men också till en värld av både plats och tid (Schaffar & Kronqvist, 2024; Meyer, 2021; Summa, 2014). På Sveaborg, en plats som är fullspäckad med mänskliga artefakter och tecken från förr och nu, förefaller Husserls syn på intersubjektivitet väl lämpad. Intersubjektivitet är starkt förankrat i vad fenomenologin kallar den mänskliga *livsvärlden* (Overgaard, 2004). Livsvärlden är den förreflexiva bakgrunden för den mänskliga existensen. Den syns till att börja med i människans kroppsliga existens och förbundenhet med den materiella världen. Filosofen Merleau-Ponty (2014) har utvecklat fenomenologin genom att ställa de kroppsliga upplevelserna i centrum. Kroppsliga erfarenheter kommer enligt honom före de kognitiva (Merleau-Ponty, 2014). Merleau-Ponty ansåg inte att det var möjligt att övervinna det fysiska medvetandet på det sätt som Descartes argumenterade för (”Jag tänker, därför finns jag till”). I stället såg Merleau-Ponty människor som kroppar med sociala ambitioner. Det mänskliga medvetandet kopplar därmed både till den egna kroppen som till övriga medvarelsers varanden. Dessa kroppsliga relationer gör sig gällande före den teoretiska kunskapen (se även Schaffar & Kronqvist, 2024; Brinkmann, 2021; Welsh, 2013).

Vidare tar sig livsvärlden uttryck i form av attityder och förgivettagna antaganden (Berndtsson m.fl.., 2007), samt i olika slags objekt. Sådana objekt kan vara konkreta materiella objekt som verktyg och saker, abstrakta objekt som händelser eller tidsflödet eller levande ”objekt” som den lärande individen själv eller någon annan person (Smith, 2018). Mening skapas i det omedelbara mötet med en konkret materiell omgivning, där mening delvis materialiseras i form av objekt som har en viss användning och plats i livet. Men innebörden av ett fenomen är inte begränsat till en viss användning i snäv bemärkelse. Både den mening som man ser i olika situationer i livet och den mening som skapas genom handlingar är intersubjektiva och delade, vilket innebär att de baserar sig på många människors gemensamma erfarenheter. Lärandeprocessen ur ett FBL-perspektiv blir då mer än enbart ett kunskapsbyggande. Küper beskriver det han kallar lärandets fenomenologi så här:

> *Genom upplevelsebaserade processer skapar lärandet skillnad hos den lärande i förhållande till den miljö där lärandet äger rum och som är inbäddat i mer omfattande sociala, kulturella och systemiska samman-*

> *hang. I grund och botten kan lärandet karakteriseras som en förmåga att revidera befintliga mönster av att känna, tänka och handla. Samtidigt går den lärande avsiktligt med på förändringar och utvecklar nya förmågor och sätt att orientera sig på. Det betyder att en lärandeprocess inte bara reduceras till en distinkt kunskap om innehåll eller ett resultat av lärandet, men kan snarare ses som något som omfattar och förändrar hela lärandesituationen.* (Küpers, 2012, s. 2611. förf. övers.)

Ett fenomenologiskt förhållningssätt till lärande ser därmed lärande som något som erfars kroppsligt, emotionellt och verkligt (Küpers, 2012). Lärandeprocessen framstår som en dynamisk process som samtidigt är kognitiv, sensuell, lyhörd, individuell och kollektiv. Dess intersubjektiva karaktär speglas även i de känslor som förekommer i undervisningssituationer, där tillit, erkännande och respekt, liksom tvivel, förvirring och relationell ångest samtidigt tillåts spela en roll (Murphy & Brown, 2012). Enligt Selvi (2008) är fenomenologi ett verktyg för lärande. Som vi tidigare påpekat använder vi hellre ordet ansats än verktyg, eftersom utgången inte är ett bestämt och på förhand uttalat resultat:

> *Fenomenologiskt lärande är relaterat till sökandet efter innebörden av självupplevelser och uppfattningar. Studenterna måste uppmuntras att beskriva, undersöka och förklara sina känslor, upplevelser och tankar. De beskriver sina erfarenheter, överväger möjliga betydelser och förstår den egentliga innebörden av sina erfarenheter i förhållande till temat för lärandet. Studenternas självupplevelser inkluderar känslor, tankar, svar och relationen mellan dem själva och andra, vilket inkluderar andra elever, lärare, läroämnen och så vidare. Om vi frågar studenterna om deras självupplevelser kommer svaren att innehålla bilder, intuitioner, idéer, innovationer, nya frågor, kreativa idéer, uppfattningar, förståelse och perspektiv.* (Selvi, 2008, s. 39, förf. övers.)

Ovanstående citat visar att det inte enbart finns en intersubjektiv dimension av lärandet, utan även en subjektiv, trots att dessa dimensioner är sammanflätade. Livsvärlden kan sägas ha en personlig dimension, där den enskilda individen (subjektet) reflekterar över sina erfarenheter och kunskaper och anpassar dem till nya sociala och fysiska sammanhang. Alla mänskliga upplevelser är inte så märkliga i sig. De blir intressanta när någon börjar utmana, reflektera över och ställa frågor utgående från det upplevda (se van Manen, 2023). Visserligen föds varje ny människa in i en värld som redan präglas av meningsstrukturer, men det betyder inte att hen enbart tar över en viss tradition. I mötet mellan den nya människan, den gamla generationen och den materiella världen sker oavbrutet en reflektionsprocess inom vilken all kunskap och mening potentiellt

kan omförhandlas (Schaffar, 2021a, 2022, 2025). Därför ser fenomenologin pedagogiken som en ständig dialog med världen (Biesta, 2020). Denna dialog förnyar och skapar mening av allt som ingår i världen. Ur fenomenologisk synvinkel strävar lärandet till transformation på både individuell och social nivå och inspirerar studenter att bli etiskt medvetna och ompröva sina tidigare antaganden om sig själva, varandra och den värld de lever i.

> *Den fenomenologiska världen är inte ett rent vara, utan snarare den mening som lyser igenom i skärningspunkten mellan mina erfarenheter och mellan mina erfarenheter och den andres, genom deras fasthakande i varandra: den är alltså oskiljaktig från subjektiviteten och intersubjektiviteten, som bildar en enhet genom att mina förflutna erfarenheter upptas i mina nuvarande erfarenheter och den andres erfarenhet i min egen.* (Merleau-Ponty, 2022, s. 27)

Om man såsom i fenomenologin antar att intersubjektivitet är grundläggande för den mänskliga existensen kan pedagogiken inte enbart handla om individuellt lärande och individuell reflektion. Den mänskliga existensen har också en social och en materiell dimension. Tanken att lärande sker i gemenskap med andra och i dialog med den materiella världen går egentligen idéhistoriskt längre tillbaka än fenomenologin. Denna insikt har sedan slutet av 1600-talet varit kärnan i bildningstanken.

Fenomenbaserat lärande i ljuset av bildningsbegreppet

En central startpunkten för pedagogiska reflektioner är insikten att ingen vet vad framtiden bär med sig. Framtidens öppenhet och osäkerhet har varit utgångspunkten för den kontinentala pedagogiska tanketraditionen och har också starkt präglat Finlands pedagogiska utveckling (se Schaffar & Wolff, 2024). Den centrala frågan är den samma nu som för några hundra år sedan: Hur kan man planera och genomföra pedagogiska processer som ska förse den nya generationen med kunskap och färdigheter för en framtid som är öppen och hur ska man i dag kunna veta vad de unga kommer att behöva veta och kunna i framtiden? Med ett öppet mål behöver läraren främst basera sin undervisning på reflektioner över vad en god undervisning kunde tänkas vara utgående från välavvägda omdömen om vad som är det väsentligaste i undervisning och utbildning (se också Biesta, 2015). Då kommer ett rättvist och drägligt liv på jorden, nu och i framtiden, före rent tekniska metodval.

> Begreppet bildning har sedan 1700-talet varit katalysator för den komplexa diskussionen som denna fråga för med sig. Idén med bildning är att människor behöver lära sig reflektera och handla på ett sätt som ger dem färdighet att överstiga det omedelbara nuet. Det innebär ett dubbelt uppdrag. Å ena sidan behöver man i olika utbildningssammanhang introducera studenterna så brett och djupt som möjligt i den rådande kunskapsvärlden och den meningsstruktur som de lever i nu. Samtidigt inbjuder en bildningsorienterad pedagogik dem till att ständigt kritiskt reflektera över både det rådande och det förflutna för att kunna öppna och omvandla nuet i en ny riktning, i de fall där det behövs. Bildningsprocessen har på så sätt inget förutbestämt mål, och kan just därför vägleda pedagogisk planering och reflektion mot den öppenhet som framtiden alltid innebär. (Riese & Hilt, 2021; Klafki, 1997a; Uljens, 2020; Schaffar 2025)

Bildning kan förstås som en sorts kreativ dialog mellan en nykomling (nybörjare) och både den sociala och den materiella världen. Denna dialog är oskiljbar i en språklig, social gemenskap, där man ser och skapar mening tillsammans, det vill säga i en granskande och upptäckande interaktion med andra (Schaffar, 2025). Løvlie (2002) ser bildning som ett estetiskt, moraliskt och politiskt projekt vars mål är såväl personlig som kulturell frihet, men också ansvar. Bildning är således inte bara en pedagogisk idé som berör individer, utan bildning är starkt kopplad till sociala och politiska frågor (såsom hållbarhet), där såväl den enskildas som samhällets värderingar omförhandlas. Den fråga som infinner sig är: Hur kan detta genomföras helt konkret?

En pedagog som använt bildning som utgångspunkt för att utveckla didaktiken är den tyske forskaren Wolfgang Klafki, som tar sin utgångspunkt i tanken att lärare (även läroplansförfattare, m.fl.) inte kan veta vilka kunskaper och färdigheter människor kommer att behöva i framtiden (Klafki, 1997b). Klafki anser därför att skolundervisningen inte bara ska förmedla en förenklad version av den redan existerande vetenskapliga kunskapen, utan i stället borde pedagoger rikta sitt didaktiska fokus mot så kallade epoktypiska nyckelproblem (jfr. Prawats big pictures och big ideas ovan).

Både innehållet och metoden för undervisning borde utgå från de tidstypiska, dagsaktuella frågor som varje kultur och varje tid utmanas av, enligt Klafki. Som exempel nämner Klafki frågor relaterade till miljökrisen, social ojämlikhet och krig (Klafki, 1997a, 1998). Epoktypiska nyckelproblem är i allra högsta grad komplexa fenomen och det kan därför vara svårt att behandla

dem i enskilda läroämnen i skolklasser och föreläsningssalar. Sådana problem lämpar sig därför bättre för FBL (Kvamme, 2021). Lonka (2018) är också av den åsikten och räknar upp globala problem, såsom hunger, hållbar utveckling och världsekonomin som möjliga fenomen att behandla från olika perspektiv i form av PBL. Klafki (1997a, 1998) efterlyser en didaktik som dels ger ungdomar beredskap att leva i en oförutsägbar framtida värld, dels stöder dem i att anpassa sig till föränderliga fysiska och materiella omständigheter. Didaktik som leder till bildning innebär för Klafki att fortgående inbjuda studenterna till en gemensam kritisk granskning av den rådande situationen som de växer in i (1998). Därmed engagerar bildning individerna i en dialog som å ena sidan sker på en personlig nivå, å andra sidan på en kollektiv.

I den mån som lärare verkställer en kritisk granskning av den rådande verkligheten i ljuset av den (vetenskapligt baserade) kunskap som finns till förfogande idag, blir den pedagogiska relationen mellan de lärare och studenter som deltar i gemensamma läroprocesser mer flexibel. För att kunna utveckla vardagliga färdigheter och självmant ändra sina tankesätt så att de möjliggör ett mer hållbart agerande behöver lärarna lära sig förstå sig på sådana komplexa epoktypiska nyckelfrågor som miljökrisen och hållbarhet. Ett sådant didaktiskt tillvägagångssätt förhindrar att människor av gammal vana upprepar tidigare sätt att tänka och handla. På så sätt kan förnyelse av kunskap och traditioner äga rum. Bildning blir då en existentiell praktik där individerna befinner sig i en process som innebär såväl en förändring av dem själva som en förändring av samhället. Tillvaron förstås då visserligen som på förhand ordnad, välstrukturerad, samstämmig eller logisk, men dessa strukturer ses framför allt som dynamiska och i rörelse. Denna rörelse kan vara både kaotisk och oförutsägbar (Roberts, 2020), just så som framtiden kan te sig: osäker, fylld av möjliga risker, men även öppen för förändringar och möjligheter. Det är pedagogikens uppgift att göra det möjligt för studenterna att våga ifrågasätta och aktivt förändra sådant som behöver utvecklas och att leva med osäkerhet och motstridighetens ambivalens. Det handlar även om att förhålla sig till historien och hur tidigare generationer har byggt upp de samhällen som finns i dag (på gott och ont). För att exempelvis förstå sig på hållbarhet behövs insikter i hur människor påverkat naturen förr och hur de gör det i dag, men man behöver också kunna se alternativ och hitta lösningar. Uljens (2020) framhåller att bildning handlar om att en person börjar inse bristerna i sitt nuvarande kunnande, och utvecklar en förmåga att föreställa sig framtiden på andra sätt (se även kapitel 5 i denna bok).

Ett didaktiskt tillvägagångssätt som utgår ifrån att framtiden är öppen motverkar att pedagogik reduceras till en anpassning till givna situationer och enbart på förhand definierade lärandemål (Horlacher, 2015). Bildning eftersträvar ett kunnande som alltid granskar och ifrågasätter kraftfulla diskurser

som kräver att pedagogiska processer ska anpassa studenterna till mäktiga samhällsaktörers intressen (Schaffar, 2025; Wolff m.fl., 2024). Sådana intressen finns till exempel på arbetsmarknaden eller hos religiösa och politiska grupperingar. Bildning innebär därför ett krav på att de didaktiska valen alltid görs med tanke på att det i slutändan är studenternas, såväl enskilda som gruppers, beslut som avgör vad bildningsprocessen leder till.

Enligt Biesta (2020) inger bildning hopp om att utbildning är mer än bara inhämtande av kunskaper och att lära sig nya färdigheter. Bildning är mer än att lära sig förstå sig på och göra saker på rätt sätt, som utbildningen traditionellt strävat till. Bildning handlar först och främst om att kritiskt lära sig reflektera över och bry sig om vem man är och vem man blir – och det i en gemenskap tillsammans med andra. Dessutom handlar bildning om hur individerna förhåller sig till omvärlden och naturen samt till människor som inte ingår i den egna vardagsverkligheten, men som kanske ändå påverkas av den, såsom människor i fattiga länder som producerar varor som konsumeras i rikare delar av världen. Det handlar också om att förhålla sig till historien och hur tidigare generationer har byggt upp de samhällen som finns i dag (på gott och ont). För att förstå sig på hållbarhet behövs insikter i hur människor påverkat naturen förr och hur de gör det i dag, men också förmåga att kunna se alternativ och hitta lösningar.

Fenomenologisk bildning för en mer hållbar värld

Den utmanande verkligheten i dagens värld kräver utan tvekan ett mer hållbart sätt att leva. Hållbarhet är dock en komplex problematik. Det finns skäl att fråga huruvida en traditionell undervisning inom givna ämnesgränser kan erbjuda den bästa förutsättningen för att möta komplexiteten. På samma sätt kan man fråga huruvida så kallad effektiv undervisning som leder till toppresultat i internationella jämförelser är den bästa vägen att gå, då många av de länder med så kallad framstående utbildning ligger långt ner på skalan vad hållbarhet beträffar (Jónsson m.fl., 2024). Det har också visat sig att hållbarhetsproblematiken inte kan förstås utgående från enbart enskilda ämnesperspektiv, utan det krävs mångvetenskapliga perspektiv (se t.ex. Huckle, 2004; Sandri, 2002; Tilbury, 2004). Tilbury (2004) menar att det inte räcker med att undervisningen blir mer hållbar, utan universiteten och institutionerna behöver förändras i en mer hållbar riktning för att bli övertygande (se också Wolff & al, 2024). Det här har att göra med att hållbarhet är ett värdeladdat begrepp och därför räcker det inte med bara faktakunskap för att man ska kunna hantera problematiken på ett trovärdigt sätt (se Agyeman & Crouch, 2004; Sandri, 2022).

Precis som skolutbildning har lärarutbildningen setts som central när det gällt att förändra samhället och styra utvecklingen mot nya mål (t.ex. Hopkins & McKeown, 2005). Därför ses lärarna också som centrala när det gäller att förändra samhället i en mer hållbar riktning (t.ex. Rickmann, 2019). I den situationen behöver pedagogiken utveckla en förståelse och medvetenhet om olika former av mänskligt handlande för att kunna uppmuntra till förändring och mer ändamålsenliga sätt att vara-i-världen (se också Küper, 2012).

FBL är ett svar, om dock inte det enda, på hur man behöver tänka om inom pedagogiken. Det är inte tillräckligt att lära andra förstå att dagens utveckling är ohållbar. Det behövs mer än fakta för att åstadkomma förändring. Då är det förstås inte enbart lärare och lärarutbildare som ensamma behöver komma på hur problemen ska lösas i framtiden, om det inte ens är möjligt att veta hur man löser dem nu. FBL gör det möjligt att inhämta faktakunskaper från olika ämnen, men möjliggör också samtidigt ett ämnesöverskridande lärande. FBL är en ansats som är öppen för studenternas egen nyfikenhet och initierar sådana frågor som utmanar aktuell kunskap och uppmuntrar alla i utbildningssammanhanget till att söka kunskap på många olika sätt i ett dynamiskt samarbete mellan studenter, men också mellan studenter, lärare och andra samarbetspartner.

Baserat på ett fenomenologiskt synsätt blir FBL ett sätt att lära sig som tar avstamp i studenternas egen verklighet (livsvärldar) och beaktar det kroppsliga lärandet och känslor likväl som kognitiv kunskap. Världen är inte individens tankar, utan hens upplevelser, enligt Merleau-Ponty (2022), som också säger att ingen äger världen, men var och en står öppen för och i dialog med den outtömliga världen. Lärandet blir därmed en dialog med världen som reflekterar över vad världen frågar efter, vad världen har att säga, och vad världen kan lära människan, och inte tvärtom, vad den enskilda människan begär av världen (Biesta, 2021). I en sådan dialog måste studenterna låta världen få vara läraren. Studenterna behöver kunna placera sig själva i periferin för ett tag och våga ta risken att bli berörda av det okända. Ändå handlar det inte bara om att öppna sitt medvetande och sin uppfattning mot det okända. Det handlar också om att göra det bekanta främmande genom djupgående reflektion över vad som kan tas för givet och vad inte. På så sätt kan FBL ses som en samverkande, förkroppsligad pågående dialog mellan lärarna, studenterna och världen.

En risk med FBL ur ett bildningsperspektiv är dock att det ses som bara ett förhoppningsfullt – och ouppnåeligt – mål som skymtar i fjärran. Då blir bildning en slags utopi, som kan avböjas (”vi skulle kunna, om vi hade medlen/verktygen”). För att slå hål på den illusionen påpekar Biesta (2019) att trots att bildning börjar på ett personligt plan med den enskildes självreflektion, så bör bildning i dag också handla om att man ska kunna se saker ur nya perspektiv,

och också inse att dessa nya perspektiv inte alltid är bättre. Bildning uppmanar en att inse att världens problem är komplexa. Därmed kan bildning göra det möjligt att försöka förstå och ta ställning till hur ohållbarhetsproblematiken kan hanteras. Ibland handlar det om nya innovationer, och ibland helt enkelt om att gå tillbaka till traditionella sätt att lösa problemen eller att se det man redan vet ur nya synvinklar.

Inom SveaSus-projektet har vi försökt utveckla ett fenomenbaserat lärande med bildningsanknytning, där universitetsstudenterna ses som såväl aktiva medlärande som medlärare. Tillsammans med lärarutbildarna (lärarna) och andra aktörer inom projektet har studenterna utforskat och låtit sig beröras av omgivningen och av det som finns dolt i den i form av naturelement, artefakter och dess historia, men också av det som framkommit i dialoger sinsemellan och i gemensamma aktioner. De har fått uppleva omgivningen såväl kognitivt som kroppsligt och de har ställts inför dilemman utan klara svar. Det starka inslaget av bildkonst, rörelse och dans har gett nya perspektiv på hur hållbarhetsdilemmat kan synliggöras. Mycket av undervisningen har försiggått utomhus och i gamla byggnader som bär spår av många slag av händelser som väcker såväl tankar som känslor. Lärandet har således blivit en ömsesidig och spännande bildningsresa som ingen på förhand kunde veta vart den skulle leda, men som ingen knappast kom ut ur utan att ha förändrats. Det enda som fanns att utgå ifrån och hålla fast vid var de fenomen som skulle utforskas.

Trots att undervisning genom fenomen betonas i läroplanerna finns inte någon utbildningspolicy som skrivit ut att det är nödvändigt att utbilda blivande lärare i FBL, varken i Finland eller någon annanstans. Det har pågått försök med FBL vid Helsingfors universitet ända sedan 1990-talet, men fenomenbaserade ansatser är fortfarande bara ett valfritt alternativ inom universitetets lärarutbildning och inte heller vid andra finländska universitet som utbildar lärare är kurser i FBL något krav. Att Finland uppmärksammats för att läroplanerna förespråkar fenomenbaserat lärande, och pedagoger utomlands ibland tror att det är så all undervisning ser ut i finländska skolor, betyder inte att FBL tillämpas överallt i landets skolor. Enligt rekommendationer räcker det att denna ansats genomförs i form av något enstaka projekt (en vecka i året är vad som krävs enligt läroplanen) precis som Lonka (2018) framhåller (se också Utbildningsstyrelsen, 2014). Resultatet från Karlssons (2017) magisteravhandling, där hon frågat ca 200 lärare och nästan lika många rektorer om deras syn på FBL, visar att det behövs mycket nytt kunnande innan man till fullo kan implementera FBL i de finländska skolorna.

Till sist

För att FBL ska bli möjlig i alla skolor, behöver lärarutbildningen förnyas. Vid utveckling och planering av undervisningen behöver man utgå ifrån vad världen behöver snarare än vilka metoder som är vedertagna och lätta att implementera. Detta kräver att lärarutbildare vågar och vill gå över gränsen för sitt eget vetande och bana väg mellan olika kunskapsområden. De behöver vara beredda att omvärdera sin tidigare kunskap och dess grunder, samtidigt som de måste våga öppna sig och bli mottagliga för kollegernas och studenternas erfarenheter och kunnande. Mård och Klaussen (2024) betonar betydelsen av att man i dag utvecklar tvärdidaktiska undervisningsmetoder som bygger på bildningsidéerna för att undvika att samhällsnormer reproduceras och utbildningen enbart strävar till instrumentella mål. Ett sådant utvecklingsarbete kan söka sig alternativa vägar. Rauste-von Wright tog studenterna med redan i planeringen av fenomenbaserade kurser (Lonka, 2018). Det är ett sätt bland många att engagera studenterna från första början. Ett annat sätt som tillämpades inom SveaSus-projektet var att engagera experter från andra universitet och även utanför universitetet för att dessa skulle få dela med sig av sitt sätt att tänka och vara, sätt som avvek från den akademiska verkligheten. Likaså försökte vi inom projektet anpassa undervisningen till det säregna för platsen, Sveaborg, med alla dess komplexa möjligheter till att studera och diskutera olika tidevarv och olika sätt att leva. Ännu ett sätt var att utforska olika vägar att lära sig, såsom kognitiva, kroppsliga och emotionella, där vi sökte kunskap och erfarenhet via såväl teoretiska som kreativa metoder utan att nödvändigtvis skilja dem åt. I lärprocessen var det inte väsentligt vem eller vad som initierade tankarna och idéerna.

I SveaSus-projektet experimenterade vi med fenomenbaserat lärande för att uppnå en större och djupare förståelse för hållbarhetsproblematiken utgående från de sätt vi funnit mest relevanta och som passade oss och de studenter vi mötte i processen. Det vi kommit fram till är därmed inte en metod som är huggen i sten, utan något dynamiskt som växte fram ur vår tolkning av befintliga teorier och genom praktiska försök i samarbete mellan många aktörer under projektets gång. Om projektet ännu fortsätter i någon form, så kommer såväl teori som praktik att utvecklas och se annorlunda ut än som var fallet när vi satte punkt för denna gång i och med denna bok. Den version av FBL som vi presenterat i detta kapitel bygger därför på det teoretiska underlag vi kommit att omfatta just nu i skrivande stund och de erfarenheter vi fått både genom projektet och på annat håll. Vi vill ändå påpeka att oavsett vad vi väljer att kalla den pedagogiska filosofin eller den ansats vi arbetar med, är det alltid de underliggande värderingarna och etoset som pedagogiken bygger på som verkligen betyder något (se Huckle & Sterling, 2014; Schaffar, 2025).

Saevi (2018) låter förstå det betydelsefulla i att vara upplevelsemässigt närvarande och ge plats för de egna erfarenheterna och det egna handlandet så de kan ses som pedagogiska möjligheter. Då blir utbildningens mål snarare att hålla lärandet öppet för förståelse baserad på erfarenheter i stället för att pedagogen utpekar problem och föreslår lösningar på dem. Komplexa frågor så som hållbarhet kommer att kräva kontinuerligt handlande och som Macintyre m.fl. (2024, s. 114) säger i en färsk bok om hållbarhetsutbildning: ”Utmaningen med hållbarhet kommer att pågå: hållbarhet är inte ett resmål där människor som en gång kommit fram kan luta sig tillbaka och koppla av. Det kommer att kräva kontinuerligt experimenterande, lärande, reflekterande, brobyggande, ifrågasättande och omställning” (förf. övers.). Detta gäller i allra högsta grad också lärarutbildningen.

Källförteckning

Agyeman, J., & Crouch, C. (2004). The contribution of environmental justice to sustainability in higher education. I P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Red.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise and practice* (s. 113–130). Kluwer Academic Publishers.

Aho, J., & Jurvelin, V. (2016). *Luokanopettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta opetuksesta* [Magisteravhandling, Uleåborgs universitet]. https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/7633

Akkas, E., & Eker, C. (2021). The effect of phenomenon-based learning approach on students’ metacognitive awareness. *Educational Research and Reviews*, *16*(5), 181-188. https://doi.org/10.5897/ERR2021.4139

Asahid, R. L., & Lomibao, L. S. (2020). Embedding proof-writing in phenomenon-based learning to promote students’ mathematical creativity. *American Journal of Educational Research*, *8*(9), 676-684. https://doi.org/10.12691/education-8-9-9

Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, *38*(2), 256-277. https://doi.org/10.1163/156916207X234293

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, *50*(1), 75-87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society* (Vol. 72). Brill.

Biesta, G. (2020). Introduction to book. I P. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation: Back to education itself* (s. 1-4). Routledge.

Biesta, G. (2021). Konst som undervisning: Konstundervisning “efter” Joseph Beuys. Arkeater.

Brinkmann, M. (2016a). Phenomenological research in education: A systematic overview of German phenomenological pedagogy from the beginnings up to today. *Encyclopaideia*, *20*(45), 96-114. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6327

Brinkmann, M. (2016b). Phenomenological theory of Bildung and education. I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (s. 1784-1790). Springer.

Brinkmann, M. (2021). Bildung and embodiment: Learning, practicing, space and democratic education. I P. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Red.), Phenomenology and educational theory in conversation (s. 114–126). Routledge.

Brinkmann, M., & Friesen, N. (2018). Phenomenology and education. In M. A. Peters (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 591-608). Springer.

Cambridge Dictionary (2021). Phenomenon. Cambridge University Press. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phenomenon

Cano, J. C., & Lomibao, L. S. (2023). A mixed methods study of the influence of phenomenon-based learning videos on students' mathematics self-efficacy, problem-solving and reasoning skills, and mathematics achievement. *American Journal of Educational Research*, *11*(3), 97-115. https://doi.org/10.12691/education-11-3-2

CCE Finland (Council for Creative Education — CCE Finland Oy) (2024). *Phenomenon based learning (PhBL101).* https://www.ccefinland.org/phenomenon

Cimen, M., & Ozevin, B. (2021). Turkish folk music lessons with Phenomenon-based learning: Preliminary lessons and results. *IAFOR Journal of Education*, *9*(6), 71-88. https://eric.ed.gov/?id=EJ1329193

Dewey, J. (1960). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Capricorn. (Publ. i orig. 1929)

Drew, C. (2020). What is Finland's phenomenon-based learning approach? *Teacher Bulletin*. https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/what-is-finlands-phenomenon-based-learning-approach

Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological Theory*, *10*(1-2), 16-35. https://doi.org/10.1177/14634996103705

Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists -- in their own words* (s. 74-89). Routledge.

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. I M. Brinkmann, J. Türstig & M. Weber-Spannebel (Red.), *Leib–Leiblichkeit–Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*, (s. 229-247). Springer.

Gallagher, S. (2012). *Phenomenology*. Palgrave MacMillan.

Halinen, I., & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistys näkemys ja opetuksen eheyttäminen. I H. Cantell (Red.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). PS-Kustannus.

Horlacher, R. (2015). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.

Hopkins, C., & McKeown, R. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143370

Huckle, J. (2004). Critical realism: A philosophical framework for higher education for sustainability. I P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Red.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise and practice* (s. 33-46). Kluwer Academic Publishers.

Huckle, J., & Sterling, S. (2014). Introduction to the 2014 eBook Edition. I J. Huckle & S. Sterling (Red.), *Education for sustainability* (s. xx-xxv). Routledge.

Jacobs, H. (2013). Phenomenology as a way of life? Husserl on phenomenological reflection and self-transformation. *Continental Philosophy Review*, *46*, 349-369. https://doi.org/10.1007/s11007-013-9267-8

Jónsson, Ó. P., Demant-Poort, L., Wolff, L. A., Witzel Clausen, S., Walk-Johansson, E., Oras, R., & Gunnarsdóttir, G. J. (2024). *Sustainability education in the Nordic countries*. Nordic Councils of Ministers. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1907523/FULLTEXT02.pdf

Kangas, M., & Rasi, P. (2021). Phenomenon-based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. *Media Practice and Education*, *22*(4), 342-359. https://doi.org/10.1080/25741136.2021.1977769

Karlsson, P. (2017). *Teachers' perspective on the national core curriculum of basic education 2016: Finding leverage in supporting upper-comprehensive school teachers with phenomenon-based learning and co-design* [Magisteravhandling, Aalto universitet]. https://aaltodoc.aalto.fi/items/dfcdda7b-bf89-42da-a8cf-2e2db47fd90b

Klafki, W. (1997a). Education for Europe as seen from the international perspective: Key problems as a central point for future-oriented work in education. I M. Uljens (Red.), *European identity in change: The meeting between German, Russian and Nordic educational traditions* (s. 172-185). Åbo Akademi University.

Klafki, W. (1997b). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215-228). Studentlitteratur.

Klafki, W. (1998). *Erziehung – Humanität – Demokratie: Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Neun Vorträge. http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/welcome.html

Kvamme, O. A. (2021). Rethinking bildung in the anthropocene: The case of Wolfgang Klafki. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, *77*(3), 6807. https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807

Küpers, W. (2012). Phenomenology of learning. I N. B. Seel (Red.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (s. 2611–2615). Springer.

Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Edita.

Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Raunio, A. P., Sandström, N., Vaara. L., & Estling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. I H. Cantell (Red.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 46–76). PS-Kustannus.

Løvlie, L. (2002). The promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, *36*(3), 467-486.

Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. (2024). *Education and learning for sustainable futures: 50 years of learning for environment and change*. Routledge.

Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Merleau-Ponty, M. (2022). Varseblivningens fenomenologi. Daidalos.

Meyer, C. (2021). Co-sensoriality, con-sensoriality, and common-sensoriality: The complexities of sensorialities in interaction. *Social interaction: Video-based studies of human sociality*, *4*(3). https://doi.org/10.7146/si.v4i3.128153

Murphy, M., & Brown, T. (2012). Learning as relational: Intersubjectivity and pedagogy in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, *31*(5), 643–654. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.700648

Mård, N., & Klausen, S. H. (2024). Speaking and thinking about crosscurricular teaching. I S. H. Klausen & N. Mård (Red.), *Developing a didactic framework across and beyond school subjects* (s. 7-18). Routledge.

Niemelä, M. A. (2019). Eheyttäminen koulutyössä: Katsaus käsitteeseen. I M. Rautiainen & M. Tarnanen (Red.), Tutkimuksesta luokkahuoneisiin (s. 465–481). *Ainedidaktisia tutkimuksia 15*. Suomen Ainedidaktinen Tutkimusseura.

Naukkarinen, A., Moilanen, P., & Tarnanen, M. (2022). Reframing teacher education: Towards the integration of phenomenon-based curriculum reform and organizational culture. *Journal of Teacher Education and Educators*, *11*(2), 165-186.

Nurhuda, A., Al Khoiron, M. F., Azami, Y. S. I., & Ni'mah, S. J. (2023). Constructivism learning theory in education: Characteristics, steps and learning models. *Research in Education and Rehabilitation*, *6*(2), 234-242. https://doi.org/10.51558/2744-1555.2023.6.2.234

Oxford English Dictionary (2021). *Phenomenon*. Oxford University Press. https://www.oed.com/view/Entry/142352?redirectedFrom=phenomenon#eid

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*, 47-61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Pentikäinen, J. (2017). Democracy In education? Notes on Finnish school system, Phenomenon-based learning and critical reading skills. *Center for Global Curriculum Studies Symposium*. 17. https://digitalcommons.spu.edu/globalcurriculumsymposium/gcs2017/gcs2017_events/17

Penuel, W. R., Turner, M. L., Jacobs, J. K., Van Horne, K., & Sumner, T. (2019). Developing tasks to assess phenomenon-based science learning: Challenges and lessons learned from building proximal transfer tasks. *Science Education*, *103*(6), 1367-1395. https://doi.org/10.1002/sce.21544

Piaget, (1965). *The moral judgement of the child.* Free Press. (Publ. i orig. 1932)

Prawat, R. S. (1991). The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking. *Educational Researcher, 20*(2), 3-30.

Rauste-von Wright, M., & von Wright, J. (1996). Oppiminen ja koulutus: Huomautuksia ja keskustelun aiheita [Learning and education: Remarks and discussion topics]. *Aikuiskasvatus*, *16*(1), 50–52. https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92371

Riese, H., & Hilt, L. (2021). The purpose of education and the future of Bildung. I K. Bjerg Petersen, K. von Brömssen, G. Hellesatter Jacobsen, J. Garsdal, & O. Koefoed (Red.), *Rethinking education in light of global challenges: Scandinavian perspectives on culture, society, and the Anthropocene* (s. 97–111). Routledge.

Roberts. (2020). More than measurement: Education, uncertainty and existence. I E. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation: Back to education itself* (s. 63–74). Routledge.

Rokka, P. (2011). Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä [Doktorsavhandling, Tammerfors universitet]. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf

Saevi, T. (2018). Phenomenology in education. I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (p. 1790-1795). Springer.

Sandri, O. (2022). What do we mean by 'pedagogy' in sustainability education? *Teaching in Higher Education*, *27*(1), 114-129. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1699528

Scharlott, L. J., Rippey, D. W., Rosa, V., & Becker, N. M. (2024). Progression toward causal mechanistic reasoning through phenomenon-based learning in introductory chemistry. *Journal of Chemical Education*, *101*(3), 777-788. https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.3c00517

Schaffar, B. (2021a). Bildning som etisk fråga och dialog. I J. Ahlskog (Red.), *Människans allsidiga utveckling: Essäer om bildningens betydelser i tjugoförsta århundradet* (s. 94–107). Svenska folkskolans vänner.

Schaffar, B. (2021b). Competent uses of competence: On the difference between a value-judgment and empirical assessability. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(2), 55-64. https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1958993

Schaffar, B. (2022). Slöjd och filosofi. De viktigaste skolämnena för en hållbar framtid. *Finsk Tidskrift,* 1, 37–48. https://www.finsktidskrift.fi/wp-content/uploads/2022/02/FT_1_2022_web.pdf

Schaffar, B. (2025). Anpassa eller frigöra: Åtta studier om pedagogikens uppdrag. Malmö Universitet. https://doi.org/10.24834/isbn.9789178775729

Schaffar, B., & Kronqvist, C. (2024). Is there a place for 'place' in an educational theory of Bildung? *Journal of Philosophy of Education*, 58(5), 637-652. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae069

Schaffar, B., & Wolff, L-A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: a critical overview of its historical and philosophical roots. C*ogent Education*, 11(1), 2309733. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733

Selvi, K. (2008). Phenomenological approach in education. I A-T. Tymieniecka (Red.), *Education in human creative existential planning* (s. 39-51). Springer.

Silander, P., Riikopen, S., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2022). Learning computional thinking in phenomena-based co-creation projects: Perspectives from Finland. I S-C. Kong & H. Abelson (Red.), *Computational thinking education in K-12: Artificial intelligence literacy and physical computing* (s. 103-119). MIT Press.

Smith, W. D. (2018). Phenomenology. I E. N. Zalta (Red.), *Stanford encyclopedia of philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology

Summa, M. (2014). *Spatio-temporal intertwining: Husserl's trascendental aesthetic*. Springer.

Svenska Akademien (2021). Fenomen. Svenska Akademiens ordbok. https://svenska.se/saob/?sok=fenomen&pz=4

Svenska Akademien (2015). Fenomen. Svenska Akademiens ordlista. https://svenska.se/saol/?sok=fenomen&pz=4

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2) (56), 31–47.

Tilbury, D. (2004). Environmental education for sustainability: A force for change in higher education. I P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Red.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise and practice* (s. 97–112). Kluwer Academic Publishers.

Uljens, M. (2020). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet. I M. Uljens & A-S. Smeds (Red.), *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (s. 439–458). Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen.

Vaitinen, T. (2023). *Mikä haastaa tulevaisuuden avaintaitojen ilmiölähtöisen opettamisen suomalaisessa perusopetuksessa? Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista ja niiden ratkaisemisesta* [Magisteravhandling, Lapin yliopisto]. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65376/Vaitinen_Taru.pdf?sequence=2&isAllowed=y

van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Taylor & Francis.

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Approaching education on its own terms. I P. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation: Back to education itself* (s. 34-44). Routledge.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. MIT Press. (Publ. i orig. 1934)

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. (Orig. manuskript publ. 1930-1934)

Wakıl, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P., & Jalal, T. (2019). Phenomenon-based learning for teaching ICT subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research*, *7*(13), 205-212. https://doi.org/10.18009/jcer.553507

Welsh, T. (2013). *The child as natural phenomenologist: Primal and primary experience in Merleau-Ponty's psychology*. Northwestern University Press.

Willis, P. (2001). The "things themselves" in phenomenology. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, *1*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/20797222.2001.11433860

WISE Channel (u.å.). Finland: Replacing subject with phenomenon based learning (Learning World S6E1, 1/2). https://www.youtube.com/watch?v=4ipk3dWsrXE

Wolff, L-A. (2022). Phenomenon-based learning. I S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo & R. Abreu (Red.), *Encyclopedia of sustainable management*. Springer.

Wolff, L-A., Elo, J., & Uljens, M. (2024). Higher education curriculum leadership in the Anthropocene. I J. Elo & M. Uljens (Red.), *Multilevel pedagogical leadership in higher education*: A non-affirmative approach (s. 65–96). Springer.

Wolff, L-A., Kaihovirta, H., Schaffar-Kronqvist, B., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Mikander, P., & Slotte, A. (2019a). Ilmiöoppiminen yhteistyönä Suomenlinnassa. I M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen & M. Esko (Red.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus. World heritage and cultural education* (s. 148–159). Rauman Normaalikoulu Teacher Training School.

Wolff, L-A., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Schaffar, B., Slotte, A., Mikander, P., & Kaihovirta, H. (2019b). Yhdessä oppimista ja arvopohdintaa opettajankoulutuksessa. I M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (Red.), *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia*, *16* (s. 116–143). Helsingfors universitet.

14
Lärarsamarbete och samundervisning på en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen

Kirsi Wallinheimo, Anne-Maria Kuosa & Anna Slotte

Framtidens arbetsmiljöer kommer att vara alltmer mångkulturella och flerspråkiga. Förändringar och reformer inom lärarutbildningen syftar till att utbilda lärare som bättre kan möta de utmaningar och behov som finns i ett föränderligt samhälle. Detta innebär också att närmare samarbete mellan lärare och åtgärder som underlättar samundervisning kommer att betonas inom den högre utbildningen. Denna studie fokuserar på lärares upplevelser av lärarsamarbete och samundervisning under en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen. Informanterna (N= 8) som deltog i intervjun var universitetslektorer och experter som samarbetade inom den flerspråkiga tvärvetenskapliga kursen. En semistrukturerad intervju valdes som intervjumetod. Intervjuerna analyserades med kvalitativ innehållsanalys och forskarna sökte efter återkommande teman i uppgifterna. Resultaten i studien pekar på att det finns ett behov av att utveckla forskningsbaserade metoder för flexibla flerspråkiga pedagogiska lösningar i den högre utbildningen. Informanterna ansåg att samundervisningen har mervärde för både dem själva och för studenter. Den positiva inställningen till lärarsamarbete tydde på att lärarna har en vilja och ser möjligheter att utvecklas i sin profession. Samtidigt betonar resultaten att det är viktigt att noggrant planera den konkreta implementeringen av den flerspråkiga samundervisningen. För att skapa en stadig grund för hållbart och professionellt samarbete förutsätts att lärare tillsammans kan bidra med olika synvinklar till kursens tema genom att fördela ansvar och bli inspirerade av sina kolleger.

Inledning

Lärarsamarbete inom utbildning är en viktig del av utvecklingen av en effektiv undervisningsmiljö. Det finns forskning som tyder på att lärarsamarbete har positiva effekter på både lärare och studenter (Dillon & Gallagher, 2019; Ronfeldt m.fl, 2015). I denna artikel använder vi termen lärarsamarbete synonymt med termen *co-teaching*. I vardagligt språk används termerna samundervisning, kompanjonundervisning och kollaborativ undervisning parallellt (Malinen & Palmu, 2017; Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Rönn-Liljenfeldt, 2023; Saloviita, 2016) i stället för termen co-teaching. Co-teaching kopplas ofta samman med skolförbättringar och utbildningsreformer (Härkki m.fl., 2021). De senaste förändringarna i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) har haft en direkt inverkan på lärarnas undervisningssätt, särskilt genom att betona t.ex. ämnesövergripande arbete. Därigenom har behovet av stärkt lärarsamarbete blivit alltmer framträdande (Eriksson m.fl., 2020; Härkki m.fl., 2021; Roland & Jones, 2020). En av de senaste stora drivkrafterna bakom snabba utbildningsreformer globalt var covid-19-pandemin, då kravet på förändring var särskilt inriktat på hur undervisningen skulle ordnas. Globaliseringen, den snabba tekniska utvecklingen och den växande språkliga mångfalden bland studenter har också inneburit nya utmaningar för lärarna (OECD, 2019). Att utveckla undervisningen i samarbete mellan flera lärare och andra externa sakkunniga relaterade till kursens tema inom den högre utbildningen blev alltmer aktuellt. Denna studie syftar till att belysa hur lärare upplever samarbete inom ramen för en flerspråkig och tvärvetenskaplig kurs i högre utbildning.

Enligt lagen (Universitetslag 24.7.2009/558, 2 §) har universiteten till uppgift "att främja den fria forskningen och den vetenskapliga och konstnärliga bildningen, att meddela på forskning grundad högsta undervisning och att fostra de studerande till att tjäna fosterlandet och mänskligheten". Vidare stipulerar universitetslagen följande: "Då universiteten fullgör sina uppgifter ska de erbjuda möjligheter till kontinuerligt lärande, samverka med det övriga samhället samt främja forskningsresultatens och den konstnärliga verksamhetens genomslagskraft i samhället." (Universitetslag 24.7.2009/558, 2 §). Att fullgöra universitetets uppgifter handlar inte enbart om att universitetssamfundet ensam ska bära ansvar för uppgifterna, utan att arbetet ska ske i samverkan "med det övriga samhället". Universiteten har länge fungerat som kraftfulla drivkrafter för förändring både på lokal, regional och global nivå och de kan ses främja målen för hållbar utveckling (*Sustainable Development Goals*, SDG) på en mängd olika sätt (United Nations, 2015). Då man strävar efter en utbildning som sätter bildning i centrum bör det vara möjligt att skapa hållbara inlärningsmiljöer som betonar djupt mänskliga värden och mänsklig interaktion (Wolff, 2006). Studien som presenteras i det här kapitlet har

fokus på en tvärvetenskaplig flerspråkig universitetskurs om fenomenbaserat lärande, hållbarhet och världsarv. (För mer konkreta exempel på hur fenomenbaserat lärande förverkligades inom SveaSus rekommenderas kapitlen 1, 5, 7, 8, 9, 14 samt Wolff et al. 2019a, 2019b.)

En bred kunskapsbas för lärarsambete inom undervisning behövs och den skapas synergistiskt i kommunikation mellan de som samarbetar inom undervisning (Björklund m.fl., 2023; Wolff m.fl., 2019a; 2019b). Genom att föra samman olika perspektiv, färdigheter och erfarenheter kan samarbeten generera nya idéer, tekniker och modeller som är mer hållbara och inkluderande (Mariani m.fl., 2022).

Inom den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen betonas ett ämnesövergripande samarbete. Samarbetet förankras i de mångsidiga kompetenserna, som är en central del av läroplanerna för bägge stadierna (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019), vilket betyder att läroplanerna redan genom sin struktur stödjer samarbete inom gemensamma kurser mellan två och flera lärare (se Rautiainen m.fl., 2021). Studier gjorda innan den senaste läroplansreformen visar att väldigt få (4 %) av ämneslärarna implementerar samundervisning med en annan ämneslärare (Pulkkinen & Rytivaara, 2015). För att ett sådant samarbete ska vara möjligt behöver lärarna ha en vilja att dela med sig av sin egen expertis och kunna respektera andra lärares ämneskunskaper och expertis (se Edwards, 2011).

Inom ämneslärarutbildningen pågår interventioner kring ämnesövergripande undervisning (t. ex. Rautiainen m.fl., 2021, s. 2–10). Om studenterna har möjlighet att samarbeta med lärarstudenter i andra ämnen redan under studietiden kan det möjligtvis sänka tröskeln till senare samarbete i skolan (Cantell, 2015, s. 11–15). Denna uppfattning stöds också av Bush och Grotjohanns (2021) studie, där de konstaterar att lärarstudenter redan utför samarbetsformer på hög nivå. Lärarstudenter rapporterar enligt studien även en större avsikt att samarbeta som framtida lärare, än lärare i tjänst gör. En studie av Rantala med flera (2019) visar även att ett nära samarbete mellan flera lärare och studenter i en ämnesövergripande kurs stärkte studenternas tilltro till sin förmåga att genomföra ämnesintegrering. Röj-Lindberg med flera (2022) har jämfört läroplanens riktlinjer med typer av ämnesintegrering inom olika sätt att organisera undervisningen (Gresnigt et al., 2014, s. 52). Deras studie belyser insikter från ett finlandssvenskt didaktiskt-praktiskt samarbete kring ämnesövergripande undervisning. En ämnesintegrerad organisering av undervisningen i skolan kan enligt Röj-Linberg med flera (2022) ”betyda olika grad av samordning mellan läroämnen, från att ämnen är löst kopplade till varandra till en helt och hållet samordnad, transvetenskaplig undervisningsansats”. Ett transvetenskapligt sätt innebär att skolan ska ordna ”samordnad undervisning så att all undervisning är helhetsbaserad” (Utbildningsstyrelsen,

2014, s. 31). Fokus i ämnesintegreringen ligger därmed på fenomenbaserad kunskap om den verkliga världen ur den lärandes synvinkel (Gresnigt m.fl., 2014).

I och med att lärarsamarbetet, inklusive samundervisning, kan ha en betydande inverkan på undervisningens kvalitet, studenters lärande och lärares egna professionella utveckling är det viktigt att få en djupare förståelse av dessa samarbetsformer. I bästa fall kan lärarsamarbete främja innovation genom att skapa utrymme för dialog, kunskapsdelning och gemensamt skapande för samtliga deltagare. De beslut som fattas av varje enskild universitetslärare återspeglar värderingar, och dessa beslut kommer att påverka studenternas lärande. Det framgår också i resultaten i Wolff med fleras (2019b) undersökning som diskuterar hur lärande manifesteras som en uppsättning av känslomässiga och praktiska erfarenheter, problemlösning, reflektioner och samarbete. Studien visar även hur erfarenheter av lärande härrör från att arbeta tillsammans. I början av den fenomenbaserade lärprocessen, som var aktuell under den aktuella kursen som studeras i Wolff med flera (2019a, 2019b), uttryckte studenterna osäkerhet och missnöje. Men under processens gång försvann studenternas osäkerhet gradvis och ersattes av kreativitet, förundran, samarbete och glädje i att arbeta tillsammans (Wolff m.fl., 2019a, 2019b). Professionellt genomfört lärarsamarbete återspeglas i och bidrar även till lärarnas arbetstillfredsställelse (se Krapi m.fl., 2019).

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av lärarsamarbete under en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen.

1. Hur upplever lärare samarbetet med kollegor och andra aktörer inom en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen?

2. Hurdana möjligheter och utmaningar lyfter lärarna fram gällande flerspråkigt tvärvetenskapligt samarbete inom den högre utbildningen?

Samundervisning och lärarsamarbete

Inledningsvis presenterar vi en del termer och ger en inblick i bakgrunden till samundervisning (*co-teaching*), begreppets olika definitioner och olika sätt att implementera fenomenet, samt diskuterar vad som menas med samundervisning inom den högre utbildningen. I denna studie använder vi termen lärarsamarbete parallellt med termen co-teaching. Co-teaching (samundervisning, kompanjonundervisning) är ett brett begrepp som kommer från den engelska motsvarigheten till co-teaching (synonymer på engelska är också *team teaching, cooperative teaching* och *collaborative teaching;* jfr. Bolster & Levrai, 2019). Det finns flera definitioner av co-teaching (t.ex. Bouck, 2007;

Cook & Friend, 1995; Murawski & Lochner, 2011). Med co-teaching avses en situation där en eller flera lärare jämlikt samarbetar för att planera, genomföra och bedöma undervisning (Murawski & Swanson, 2001; Pulkkinen & Rytivaara, 2015). En av de mest populära definitionerna är Cook och Friends (1995) definition av co-teaching som innebär att två eller flera sakkunniga undervisar en grupp elever tillsammans i en och samma fysiska miljö. Denna definition syftar oftast på lärarsamarbete mellan en ordinarie lärare och en speciallärare.

I denna studie ses co-teaching som ett samarbete mellan universitetslärare och externa aktörer utanför universitetet, som planerar, genomför och utvärderar undervisning tillsammans för en grupp studenter (Murawski & Lochner, 2011). Den gemensamma fysiska miljön för lärarsamarbetet ska här förstås i en bredare bemärkelse, eftersom lärarsamarbetet som studeras i denna studie till stor del äger rum online (se Eriksson m.fl. 2020). Den gemensamma miljön inkluderar digitala mötesplatser, en gemensam videokonferensplattform och en lärplattform online. I vår studie innebär co-teaching dessutom flerspråkigt undervisningssamarbete. Dillon och Callagher (2019) belyser lärares varierade samundervisningspraxis och nämner pedagogiskt ledarskap och transspråkande (translanguaging) (t ex Flores & García, 2013) som aspekter av klassrumspraxis vilka förstärks av co-teaching. Deras studie visar också att flexibelt transspråkande inom co-teaching stödjer litteracitetsutveckling på flera språk (*biliteracy*) (Hornberger, 2004).

Ytterligare argumenterar Tian och Shepard-Carey (2020) för flerspråkigt samarbete och föreslår ett konceptuellt ramverk som främjar ett jämlikt samarbete mellan lärare och forskare, som ett framtidsscenario för transspråkande pedagogik, speciellt inom *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* Dover med flera (2018) hävdar att om att lärarna ska kunna möta behoven hos studenter med kulturell och språklig mångfald måste de utveckla nya sätt att bekräfta, engagera och utvidga de kulturer, språk och erfarenheter som alla medlemmar i skolgemenskapen har.

Lärarsamarbete inom den högre utbildningen i sig är inget nytt. Little (1990) identifierade redan 1990 fyra nivåer av samarbete: 1) storytelling, 2) hjälp och assistans, 3) delning och 4) samarbete. Den första nivån av samarbete innefattar att dela erfarenheter, information, material eller kunskap och forskningsresultat. När deltagarna inom samarbetet har kommit överens om ett gemensamt mål delar de upp uppgifterna sinsemellan för att nå målet. I slutändan kombineras de individuella prestationerna för att generera ett gruppresultat. Den tredje och fjärde nivån av samarbete är där parterna samtidigt arbetar tillsammans tills uppgiften är slutförd, *co-construction* (Little, 1990). Ett klassiskt exempel är *teamteaching*, där två lärare föreläser samtidigt i en klass (Gräsel m.fl., 2006).

Co-teaching har genom åren tagit sig olika uttryck i klassrummet och framgången med co-teaching verkar vara beroende av flera nyckelfaktorer. På basis av en intervjustudie (tjugo lärare på ett gymnasium) har Villa med flera (2005) konstruerat en lista innehållande fem specifika element som samarbetande lärare behöver vara överens om för att samarbetet ska lyckas. Dessa fem element berör 1) att samordna arbetet för att uppnå minst ett gemensamt, offentligt överenskommet mål, 2) att dela en övertygelse om att varje medlem i lärarlaget har unika och nödvändiga kunskaper, 3) att visa jämlikhet genom att växla mellan de olika dubbla rollerna som lärare och elev, expert och nybörjare eller som givare och mottagare av kunskap eller färdigheter, 4) att utgå från teorin om delat ledarskap genom att uppgifterna och rollerna delas jämlikt mellan alla medlemmar i ett co-teaching team och 5) att använda kollaborativa arbetssätt som inkluderar interaktion ansikte mot ansikte, positivt ömsesidigt beroende, interpersonella färdigheter och individuellt ansvarstagande (Villa m.fl. 2005). Områdena på listan berör alltså mål, de samarbetande lärarnas roller i förhållande till varandra och till den samlade kunskapen. En stor del av co-teaching på alla utbildningsnivåer innebär ett partnerskap eller en teamstrategi som resulterar i möjligheter, men även utmaningar.

Lärare inom den högre utbildningen söker ständigt efter nya sätt att undervisa på ett innovativt och hållbart sätt. Lärarsamarbete kan vara en lösning till det även om det är en krävande metod som kräver nya sätt att tänka (Jarvis & Kariuki, 2017; Rytivaara, 2012; Rytivaara m.fl., 2019). Rytivaara med flera (2019) undersöker i sin studie lärares narrativer om att utveckla partnerskap för co-teaching. Berättelserna från tre lärarteam med två lärare används för att illustrera gemensamma professionella landskap. Teamen beskriver utvecklingsprocessen som en process där engagemang, åtagande och förhandling var de viktigaste faktorerna för att forma lärarnas professionella landskap. Rytivaara med flera (2019) påpekar att framgång i lärarsamarbete är ett resultat av många förhandlingar och mycket tid och ansträngning. De menar att varje lärarteam skapar sitt eget unika gemensamma utrymme för co-teaching, där delad förståelse och engagemang i att dela med sig av sin professionella kunskap är viktiga faktorer (Härkki m.fl., 2021; Rytivaara & Kershner, 2012; Rytivaara m.fl., 2019; Tian & Shepard-Carey, 2020).

Flerspråkigt tvärvetenskapligt lärarsamarbete

Tian och Shepard-Carey (2020) presenterar ett utvidgat ramverk för främjande av ett jämlikt lärar-forskarsamarbete. Ramverket har inslag av både Littles (1990) samarbetsformer och Villa med fleras (2005) specifika element för co-teaching. Enligt Tian och Shepard-Carey (2020) innebär samarbete att man tillsammans ska förhandla om inställning (*co-stance*), planering (*co-design*) och förändringar (*co-shifts*). De kommenterar även ett jämlikt lärar-forskarsamarbete ur ett flerspråkighetsperspektiv, närmare bestämt transspråkande pedagogik. I samarbetspartnerskap är användningen av transspråkande pedagogik inte en individuell eller enkelriktad process, utan en gemensam, dynamisk och komplex process. Enligt Tian och Shepard-Carey (2020) inleds en transspråkande inställning med att deltagarna bygger förtroendefulla relationer där jämlika former av dialog och lyssnande betonas. Samplanering ses som en process där både lärare och forskare tillsammans planerar enheter, lektioner och utvärderingar som bygger på elevernas repertoarer. Under denna process bidrar både lärare och forskare med sin egen expertis och de observerar och agerar i samspel, för att sedan fatta beslut om utrymmen för användning av transspråk. I en interventionsstudie om flerspråkig samundervisning inom den högre utbildningen kommer det fram att lärare, med olika språkbakgrunder, uppfattade samarbetet som "en autentisk multikulturell uppgift som krävde ömsesidig tolerans och respekt för olikhet" (Kyyppö m.fl., 2015, s. 327). Lärarsamarbetet i interventionen präglades i hög grad av kontinuerlig förhandling, vilket är en central aspekt av interkulturell interaktion. Både studenter och lärare behövde reflektera över sina kulturpräglade värderingar och normer, förstå de kommunikativa utmaningar som kan uppstå i en interkulturell kontext och hantera dem på ett jämlikt och konstruktivt sätt (Kyppö m.fl., 2015).

Enligt Tian och Shepard-Carey (2020) syftar förändringar (*co-shifts*) på de många tillfällen då lärare och forskare reflekterar över sig själva och tillsammans med andra. De utformar flexibla pedagogiska lösningar som möjliggör justeringar av lektioner. Dessa förändringar baseras på deras egna observationer av studenters deltagande i språkmedierade klassrumsaktiviteter. (Tian & Shepard-Carey, 2020). Kuosas och Savijärvis (2024) studie visar hur alla lärare utgör språkliga resurser i ett flerspråkigt lärarsamarbete. Flerspråkigt lärarsamarbete betyder att även deltagarnas mindre omfattande språkkunskaper kan vara tillräckliga för att ge dem möjligheten att förstå och diskutera centrala begrepp inom den egna disciplinen. Genom att begrepp inom det aktuella vetenskapsområdet tolkas på olika sätt breddar flerspråkigt lärarsamarbete perspektiven och stöder tvärvetenskaplighet (Kuosa & Savijärvi, 2024). Härkki med flera (2021) föreslår en modell för kontextualiserad co-teaching som stödjer implementering av och forskning om co-teaching som en del av

pedagogiska förändringar. I deras undersökning om hur samundervisning uppstår och vilka hinder lärare, efter en nationell läroplansreform, upplever som meningsfulla för sin samundervisning identifieras tre kvalitativt olika samundervisningsprofiler: *mycket* samarbetsinriktad, samarbetsinriktad och obalanserad samarbetsinriktad samundervisning (Härkki m.fl., 2021).

Härkki med flera analyserade en kurs som var både flerspråkig och tvärvetenskaplig. Därtill skedde allt inom kursen online, vilket tillförde både planeringen och genomförandet en extra dimension. Eriksson med fleras (2020) studie fokuserar på lärarperspektiv under online-kurser. Samarbetet var organiserat så att lärarna kom överens om kursinnehållet, varefter de delade upp innehållet så att varje lärare hade ansvar för specifika delar inom kursen. De flesta av kurserna var organiserade kring veckovisa moduler och varje lärare hade ett antal veckor då de var ansvariga för att undervisa kursen. Lärarna såg olika fördelar och utmaningar med online-studiemodulen, som därtill var ett samarbete mellan flera universitet. Fördelarna och utmaningarna var relaterade till lärarna själva, studenterna och universitetet. Många av de fördelar med co-teaching som identifierades var relaterade till lärarnas professionella utveckling genom kollegialt stöd och mentorskap samt spridning av god praxis. Lärarna uppskattade till exempel möjligheten att nätverka med andra lärare och gemensamt diskutera pedagogiska frågor. De uppskattade även möjligheten att dela på ansvaret för undervisningen och arbetsbördan. Samundervisning gjorde det också möjligt för lärarna att vara mer tillgängliga och därmed ökades möjligheterna till interaktion och dialog mellan studenter och lärare. Eftersom det var flera lärare som undervisade inom kursen ansåg lärarna också att studenterna hade tillgång till flera olika perspektiv på ämnet (Eriksson m.fl., 2020).

Rönn-Liljenfeldt med flera (2023) påpekar att en väsentlig nyckelfaktor för framgångsrikt lärarsamarbete är en engagerad ledning. I skolans värld innebär detta att skolledare förväntas agera som facilitatorer genom att skapa riktlinjer och ramar för lärarsamarbete och göra samundervisning praktiskt möjlig för lärare att genomföra, utan att tvinga lärarna. Snarare förväntas skolledare stödja de lärare som är villiga att försöka. Inom det givna ramverket måste ledningen också ha förtroende för lärarna och ge dem frihet att utforma sitt ideala sätt att samarbeta (Malinen & Palmu, 2017). Behovet av en mer målinriktad skolledarroll som syftar till att involvera hela skolgemenskapen i utvecklingen av samundervisning – snarare än att delegera ansvaret till enskilda lärare – är avgörande för att skapa en inkluderande lärmiljö där samarbete, delat ansvar och kontinuerlig professionell utveckling främjas (Rönn-Liljenfeldt m.fl., 2023). I samundervisningsprocessen är det därför viktigt att det finns tillräckliga resurser. Brist på till exempel gemensam planeringstid kan leda till frustration bland deltagarna och följaktligen till att processen misslyckas (se Röj-Lindberg

m.fl., 2022). Det tvärvetenskapliga samarbetet mellan lärare i olika ämnen kan också medföra utmaningar. Ett exempel på detta är det samarbete lärare emellan som är nödvändigt inom en språkbadundervisningsmodell som *Content and Language Integrated Learning* - en modell som ofta lyfts fram som en fruktbar språk-och ämnesintegrerad undervisning (Little, 2007; Richards & Rodgers, 2014). Samarbetet förutsätter en god samordning mellan ämnes- och språklärare (Roiha, 2019). Roiha (2019) analyserade lektionsplaner från 27 grundskolor med syftet att undersöka i vilken utsträckning mål, innehåll och aktiviteter för språk- och innehållsämnena är gemensamma. Resultaten visar att lärarna lätt samordnar mål och innehåll, men att de har svårare att utforma aktiviteter på ett samordnat sätt (Pavón Vázquez m.fl., 2015; Roiha, 2019). I Krapi med fleras (2019) studie inom den högre utbildningen framkommer att en gemensam samarbetskultur är en väsentlig faktor i co-teaching. Om lärare inte hittar en gemensam samarbetskultur där alla delar gemensamma värderingar, som till exempel ömsesidigt förtroende och respekt för varandras expertis samt en gemensam förståelse, kan inte samundervisning nå en professionell nivå (Krapi m.fl., 2019).

Material och metod

Materialet som analyseras i denna studie samlades in genom intervjuer som genomfördes efter att kursen ägt rum. Både lärarsamarbete och samverkan mellan universitetet och samhället var centrala mål för kursen, som ingick i en frivillig hållbarhetsmodul öppen för alla studenter (se även kapitlen 1, 5, 7, 8, 9 och 14).

Intervjuerna genomfördes efter universitetskursen. Kursen var flerspråkig (svenska, finska och engelska användes). Informanterna (N= 8) som deltog i intervjun var universitetslektorer och experter som representerade olika för kursen aktuella områden inom den flerspråkiga tvärvetenskapliga kursen. Kursen genomfördes så att flera lärare planerade kursen under gemensamma möten online och deltog tillsammans online under föreläsningarna, som hölls av en eller några av kursens lärare. Till kursen hörde online undervisning med användning av videokonferensmjukvaran Zoom. Föreläsningarna uppgick till 9 x 45 minuter och därtill ordnades workshoppar med flera experter. Undervisningen fördelades på fyra dagar, då mellan två eller till och med sex lärare och experter var ansvariga för föreläsningarna per dag. Det fanns ett önskemål inom gruppen att samtliga lärare skulle delta i den sista onlineträffen. Utöver att delta i onlineundervisningen förväntades studenterna läsa kurslitteratur på egen hand och arbeta med förhands- och examinationsuppgifter samt grupparbeten. I lärarsamarbetet användes transspråkande arbetssätt: det

handlade om att vara öppen och positiv till att deltagarna använde alla sina språk för att kommunicera. Varje deltagare, så väl lärare som expert, fick välja det eller de språk som skulle användas och kollegialt språkstöd exempelvis i form av hjälp med översättning av presentationsmaterial eller tolkning under föreläsningar fanns tillgängligt med hjälp av andra lärare på kursen. Föreläsningar och chattkonversationer spelades in på Zoom i forskningssyfte, efter att informerat samtycke inhämtats. I denna studie analyserar vi intervjuerna.

Intervjuerna utfördes i mars och april 2022. Sammanlagt femton lärare undervisade på kursen, varav åtta tackade ja till att delta i studien. Fyra av de intervjuade arbetade på universitetet då kursen ägde rum, och fyra var externa experter för just denna kurs. Dessa deltog i såväl planeringen som genomförandet av kursen. För att säkerställa intervjuarens objektivitet gjordes intervjuerna av artikelns andra författare som inte deltog i själva kursens undervisning. Detta minskade risken för partiskhet och påverkade inte deltagarnas svar i någon riktning. Intervjuundersökningen genomfördes i enlighet med god vetenskaplig praxis gällande etiska riktlinjer för forskning (TENK, 2019). Innan intervjuerna genomfördes informerades deltagarna om studiens syfte, hur deras uppgifter skulle användas samt att deltagandet var helt frivilligt. För att skydda deltagarnas integritet har all insamlad information avidentifierats, och resultaten redovisas på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras. All data har hanterats i enlighet med allmän dataskyddsförordning (*General Data Protection Regulation*, GDPR) och förvarats på ett säkert sätt. Sju informanter intervjuades på distans, en på intervjuarens kontor. Informanterna fick välja språket för intervjun. Fyra intervjuer genomfördes på finska, tre på svenska och en på engelska. Intervjupersonerna gav sitt skriftliga samtycke till att intervjuerna fick användas i forskningssyfte och de informerades om att de hade möjlighet att dra tillbaka sitt deltagande. Intervjuerna har pseudonymiserats. Informanterna är kodade med bokstav och nummer: H1, H2, H3, H3, H4, H5, H6, H7 och H8.

Semistrukturerade intervjuer valdes som intervjumetod för att undersöka informanternas upplevelser av lärarsamarbete och samundervisning under en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen. De semistrukturerade intervjuerna möjliggjorde en fördjupad förståelse av informanternas resonemang genom att belysa de bakomliggande orsakerna och motiven i deras utsagor (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Intervjuerna bidrog också till att generera nya insikter och tolkningar av det studerade fenomenet (Kvale, 2007). Intervjuerna fokuserade på följande fyra teman: flerspråkig undervisning, språkval mellan lärare, språkval hos studenter och lärarsamarbete. I den här artikeln fokuserar vi på det sista temat: lärarsamarbetet. Intervjuerna var inte identiska, utan fokusfrågorna varierade beroende på intervjupersonernas berättelser (Mayring, 2010). I semistrukturerade intervjuer är intervjuaren en

aktiv lyssnare och ställer vid behov förtydligande frågor om intervjuns teman eller om intervjupersonernas uttryckssätt (Kvale, 2017; Tiittula & Ruusuvuori, 2005).

Huvudteman och underteman analyserades fram gemensamt av författarna (Eriksson m.fl., 2020). Den andra författaren genomförde den preliminära analysen induktivt genom att söka ord och fraser som etiketterades i elva kategorier (Braun & Clarke, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analysen fortsatte gemensamt av den första och andra författaren. Detta resulterade i en tematisering enligt fyra olika underteman: lärarens professionella utveckling, studenternas lärande, samplanering och samundervisning. Tematiseringen förfinades ytterligare i förhållande till forskningsfrågorna, det vill säga hur lärarsamarbetet upplevdes och vilka möjligheterna och utmaningarna med lärarsamarbetet var. Resultatet blev två huvudteman: inställning till lärarsamarbete och implementering av lärarsamarbetet. Resultat av studien presenteras i följande kapitel.

Resultat och tolkning av resultaten

Resultaten rapporteras i linje med forskningsfrågorna om hur lärarsamarbete upplevdes på en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom den högre utbildningen och hurdana möjligheter och utmaningar lärarna lyfte fram. Vi presenterar först en översikt över de huvudteman och underteman som vi identifierade i förhållande till respektive forskningsfråga. Sedan redogör vi för resultaten enligt huvud- och underteman och belyser dem med hjälp av informanternas direkta citat i enlighet med studiens flerspråkiga utformning: på engelska, svenska och finska. Lärarnas upplevelse av lärarsamarbetet föll inom två huvudteman: *inställning till lärarsamarbete* och *implementering av lärarsamarbetet*. Fyra avskilda underteman framträdde i informanternas upplevelser: *hur lärares professionella samarbetsförmåga utvecklades, inverkan på studenternas lärande, samplanering* och *samundervisningspraktiker*.

Inställningen till lärarsamarbetet

Inställningen till lärarsamarbetet på den studerade kursen delades i två kategorier: *lärarens professionella utveckling* och *studenternas lärande*. Lärarsamarbetet kan enligt informanterna inverka på deras professionella utveckling. Speciellt samarbetet med lärare inom andra områden och de externa experterna upplevdes som positivt:

(1) Och att lära sig om varandras kompetensområden. (H5)
(2) Lite utanför det egna bekanta sättet. (H4)

Att vara öppen för de områden som andra lärare har kunskaper i (citat 1) och att våga utvidga det egna kunnandet till andras specialområden (citat 2) kan leda till en djupare förståelse av det egna området. Lärarsamarbetet kan således öppna för kunskapsdelning och innovativt skapande.

Deltagare uppmuntrades till att använda flera språk under kursen, i praktiken gällde det finska, svenska och engelska. Detta flerspråkliga upplägg upplevdes ha ett mervärde och även påverka lärarnas eget kunnande:

(3) Det har varit ganska roligt att vi har tillsammans kryssat mellan tre språk: finska, svenska, engelska. (H4)

Användningen av även de språk där man har mindre omfattande kunskaper kunde upplevas till och med ”kraftgivande”. Upplevelsen om att kunna agera även med mindre omfattande språkkunskaper kan leda till att man vågar använda de här språken också i fortsättningen (Kuosa & Savijärvi, 2024).

Lärarsamarbetet hade även en positiv inverkan på studenternas lärande. Den här informanten lyfte fram tvärvetenskapligt kunnande som en av kursens viktiga lärandemål:

(4) Och jag kände att det fanns mycket flexibilitet för studenterna att hitta sin egen väg. Att på sätt och vis bygga sin egen kurs utifrån vilka erfarenheter de kanske väljer och vilken typ av grundläggande filosofiskt ramverk. (H6)

I tidigare forskning har det konstaterats att lärarsamarbetet kan ha en väsentlig inverkan på undervisningens kvalitet och främja studenternas glädje i lärandet samt deras kreativa och hållbara arbetssätt (Wolff m.fl, 2019a, 2019b). Citat 4 talar för att samundervisning kan inspirera studenterna även till att bygga sitt eget vetenskapliga tänkande på ett mångsidigt sätt eftersom de möter olika perspektiv på kursens tema.

Studenterna på kursen var flerspråkiga och lärarna hade varierande språkliga bakgrunder. Utöver denna mångfald gällande språklig bakgrund och kompetens var flerspråkigheten även ett pedagogiskt val på kursen. Lärarna och studenterna uppmuntrades till att använda finska, svenska eller engelska och att röra sig mellan de här språken. Nedanstående informant lyfte fram att det här flerspråkiga upplägget tillförde pedagogiskt mervärde och gynnade studenternas förståelse av flerspråkigheten:

> (5) Jag tror att vi förberedde studenterna till att det finns många språk och det finns olika förutsättningar att tala på det vis att huvudsaken tror jag har kommit fram är att det viktigaste är att vi förstår varandra och inte nödvändigtvis på vilket språk det är. (H8)

I dagens flerspråkiga samhällen är det avgörande att olika språk och olika sätt att använda språk får utrymme. Detta betonar också informanten: den ifrågavarande kursen hade lyckats stödja studenternas medvetenhet om den växande språkliga mångfalden i dagens värld.

Implementeringen av lärarsamarbetet

Implementeringen av undervisningen består av två kategorier som hade att göra med *samplanering* och *samundervisningspraktiker*. På den ifrågavarande kursen planerades upplägget gemensamt av lektorerna. Detta upplevdes av en informant som utmanande. På kursen undervisade sammanlagt femton lärare under de tre åren, men antalet varierade från år till år, vilket i sig kunde upplevas som problematiskt:

> (6) Kanske var vi till och med för många där, ibland kändes svårt att hitta sin egen plats. Att hur den egna biten kopplas till de andra ämnena, så att allt blir smidigt och sammanhängande. (H1)

Även om lärarsamarbetet kan betraktas som värdefullt kan det finnas gränser för hur stort antalet samarbetande lärare kan vara. För många olika synvinklar kan leda till att kursupplägget för en del kan uppfattas som fragmentariskt, vilket gör det svårt att se det egna kunnandet som en del av en större helhet (citat 6). Antalet samarbetande lärare lyftes fram också när informanterna reflekterade kring tidsanvändningen under planeringen:

> (7) Det tog lång tid innan beslut fattades. (H2)
> (8) Så att det skulle jag nog säga liksom tydliga strukturer och ett planeringsarbete som påbörjas i god tid. (H2)

Alla lärare hade möjlighet att uttrycka sina åsikter på planeringsmöten, vilket är utgångspunkten för ett demokratiskt och jämlikt planeringsarbete (Villa m.fl., 2005). Detta kan dock leda till att det är svårt att nå konsensus och fatta beslut och innebära att planeringen tar tid (citat 7). Respondentens önskan om tydliga strukturer (citat 8) kan tyda på ett det redan i planeringsskedet finns behov av stark ledning och klart kommunicerade mål för samarbetet

(Rönn-Liljenfeldt m.fl., 2023). Det behövs tid för att skapa en fungerande och koherent helhet. Detta innebär att planeringsarbetet behöver inledas tillräckligt tidigt (citat 11). Även tidigare forskning visar att samundervisningen kräver mycket tid (Rytivaara m.fl., 2019).

Den egna insatsen på en enskild kurs kan variera på grund av andra uppgifter som deltagare har:

> (9) Hur mycket ska vi också engagera oss i den här kursen? Och i helheten när man också har många andra saker på gång samtidigt. (H8)

Undervisningen är endast en del av det arbete som lärare vid universiteten har. Till arbetsuppgifterna hör forskningsprojekt och även administrativa uppgifter, och då är frågan om de tidsresurser som kan användas för en enskild kurs avgörande. Detta gäller även utomstående experter: de undervisade på kursen vid sidan av sina andra arbetsuppgifter.

På den ifrågavarande kursen innebar samplanering även ett gemensamt reflektionsmöte efter kursen:

> (10) Nu var det organiserat, det egna tillfället där vi gick igenom allt ganska noggrant, så det var verkligen trevligt. Jag fick en mycket klarare bild än vanligt av vad var och en hade tänkt, upplevt och gjort. (H7)

Det här arbetssättet bidrog enligt informanten till en ökad förståelse av lärarsamarbetet. Gemensamma reflektionsmöten kan således främja fortsatt samarbete och implementeringen av effektivt lärarsamarbete.

När det gäller samundervisningens praktiker var målet att kursen skulle bilda en koherent helhet:

> (11) Så att de kompletterar varandra och överlappar liksom inte så mycket. (H3)

För att studenterna har nytta av samundervisningen ska kursens teman, enligt informanten citerad ovan, behandlas på ett logiskt sätt utan större överlappningar. Utöver det tematiska upplägget är också den pedagogiska implementeringen viktig:

> (12) Bara att kanske bygga liksom närmare innehållet och materialet i liksom det. Liksom en del av undervisningen. (H1)

Det här går även i linje med tidigare forskning; samundervisningen gynnas av att de pedagogiska lösningarna och substansen är tätt sammanvävda (Rytivaara m.fl., 2019).

Även om deltagarna använde mycket tid för samplaneringen kunde den pedagogiska implementeringen upplevas som utmanande. Ett exempel på detta är gemensamma bedömningskriterier:

> (13) Det måste finnas samförstånd, det kan ta förvånansvärt mycket tid att diskutera och komma fram till konsensus, till exempel gällande hur vi bedömer, att vad är det bästa sättet att bedöma. (H1)

Bedömningen är en väsentlig del av ett kursupplägg och enligt informanten ska det finnas en delad uppfattning om gemensamma praktiker även gällande den här delen av den pedagogiska implementeringen.

Även om informanterna lyfte fram utmaningar gällande samundervisningspraktiker upplevdes den konkreta pedagogiska implementeringen i stort sett som positiv.

> (14) Passionerade progressiva människor som alla arbetar för studenternas bästa snarare än att arbeta för att deras åsikt ska anses vara den bästa. (H6)

> (15) 1 + 1 blir inte 2 utan 3 eller massor mer. (H5)

Engagerade lärare kan tillsammans bidra med olika synvinklar på kursens tema och en lyckad implementering av lärarsamarbete kan stödja studenternas lärande. Det är inte fråga om konkurrerande tankesätt (citat 14) utan ett mervärde som detta multidisciplinära och flerspråkiga arbetssätt kan ge (citat 15).

Diskussion

I denna studie undersökte vi hur lärarsamarbetet upplevdes av en grupp lärare inom en flerspråkig tvärvetenskaplig kurs inom högre utbildningen, och vidare vilka möjligheter och utmaningar lärarna upplevde i lärarsamarbetet. Den forskning vi använde i litteraturgenomgången för ämnesövergripande samarbete inom den grundläggande utbildningen är inte direkt överförbar till universitetsnivå där lärarnas arbete är av en annan karaktär. Lärarsamarbete betyder inte endast att flera lärare planerar tillsammans och undervisar på en kurs. I slutändan syftar lärarsamarbetet till att generera autentisk, hållbar kunskap för både forskare och lärare för pedagogiska förbättringar och ny

teoretisk förståelse. På detta sätt är det möjligt att bygga upp en kurs som inspirerar både lärare och studenter. På denna kurs användes flerspråkighet som ett medvetet pedagogiskt val, där både studenter och lärare uppmuntrades att använda svenska, finska och engelska. Detta flerspråkiga upplägg bidrog till ett pedagogiskt mervärde och främjade studenternas förståelse för flerspråkighetens betydelse i dagens samhälle. Trots att denna intervjuundersökning är begränsad till åtta informanter kan studiens resultat bidra med insikter i och kunskap om hur ett flerspråkigt lärarsamarbete kan svara på de utmaningar som ofta förekommer i universitetens undervisning.

Studien visade att det finns både intresse för och behov av lärarsamarbete inom den högre utbildningen. Informanterna ansåg att samundervisningen har mervärde för både dem själva och för studenterna. Den positiva inställningen till lärarsamarbete tyder på att lärarna har en vilja och ser möjligheter att utvecklas i sin egen professionalism. Samtidigt lyfter resultaten fram betydelsen av att den konkreta implementeringen av samundervisningen planeras noggrant. Till skillnad från resultaten i Roihas (2019) studie visade våra resultat att planeringsfasen inte alltid var så lätt. Själva planeringen ses som en tidskrävande del i samarbetet (Rytivaara et.al., 2019), men utmaningarna inom implementeringen av lärarsamarbetet upplevdes också som möjligheter. Utmaningar som tidsresurser, otydlig struktur och ett stort antal samarbetande lärare ansågs också stärka motståndskraften (resiliensen) hos enskilda lärare en aning och på så sätt utveckla lärarnas samarbetsförmåga.

Ett lyckat jämlikt lärar-forskarsamarbete ur ett flerspråkighetsperspektiv kräver att såväl kursens innehåll som metoder och bedömning planeras tillsammans. För att skapa en stadig grund för hållbart och professionellt samarbete förutsätts att lärare tillsammans kan bidra med olika synvinklar till kursens tema genom att "fördela ansvar" och "bli inspirerade av sina kolleger" (Röj-Lindberg m.fl., 2022). Resultaten i vår studie pekar på att det finns ett behov av forskningsbaserade metoder för flexibla transspråkande pedagogiska lösningar till den högre utbildningen, som ger utrymme för så väl lärares, externa experters som studenters röster och identiteter (Tian & Shepard-Carey, 2020).

Hållbara och inkluderande undervisningsmetoder behövs för att sporra studenter inom den högre utbildningen att reflektera över alternativa samarbetsformer, och på så sätt ge dem beredskap inför de utmaningar och krav arbetslivet i framtidens samhälle ställer, även på annat än direkt undervisningsrelaterade uppgifter. För lärarstudenter är det helt nödvändigt att kunna samarbeta, då läroplanerna inom både den grundläggande utbildningen och gymnasiet redan i och med målformuleringarna relaterade till de mångsidiga kompetenserna förutsätter samarbete (United Nations, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019). De lärarstudenter som deltar i en kurs där flera lärare sam-

arbetar får modeller för hur lärarsamarbete kan se ut. Därtill får de erfarenheter som kan behövas i att förebygga utmaningar med samarbete och lär sig ta vara på de goda förutsättningar som finns.

Källförteckning

Björklund, E., Magnusson, L., & Fernström, I. (2023). Lärares perspektiv på breddat deltagande i högre utbildning: Mångfald, omsorg och merarbete. *Högre utbildning*, *13*(1), 58–71. https://doi.org/10.23865/hu.v13.4013

Bouck, E. C. (2007). Co-teaching...Not just a textbook term: Implications forpractice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51*(2), 46–51. https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, *9*(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, *88*, 102968. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968

Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. I H. Cantell (Red.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 11–15). PS-kustannus.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1–16.

Dillon, A. M., & Gallagher, K. (2019). The experience of co-teaching for emergent Arabic-English literacy. *Qualitative Report*, *24*(7), 1556–1576. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3972

Dover, A. G., & Rodriguez-Vails, F. (2018). Learning to "brave up": Collaboration, agency, and authority in multicultural, multilingual, and radically inclusive classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, *20*(3), 59–79. https://doi.org/10.18251/ijme.v20i3.1670

Eriksson, T., Jaskari, M.-M., & Kinnunen, P. (2020). Co-teaching is great! - but only if there is time: Teacher Perspectives on Online Co-Teaching, *Nordic Journal of Business, 69*(3), 47-69. http://njb.fi/njb-vol-69-no-3-autumn-2020

Flores, N., & García, O. (2013). 14. Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. I D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education Languages, Policies, Pedagogies* (s. 243–256). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783090815-016

Gresnigt, R., Taconis, R., Keulen, H. van, Gravemeijer, K,. & Baartman, L. (2014). Promoting science and technology in primary education: A review of integrated curricula. *Studies in Science Education, 50*(1), 47–84. https://doi.org/10.1080/03057267.2013.877694

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). *Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos?* https://doi.org/10.25656/01:4453

Gullberg, T., Björkgren, M., & Hilli, C. (2014). Mot en ämnesintegrativ helhetssyn. Ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, *1*, 170–187. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18972

Gullberg, T., & Björkgren, M. (2019). Ämnesövergripande strävanden vid Åbo akademis ämneslärarutbildning. I T. Gullberg & J. Hanska, J. *Ämnesövergripande pedagogik i det nya gymnasiets verksamhetskultur ja Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus ja muutos.* (pp. 65–77). https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78397/OARYO_2021-10-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). *Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change.* https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20313792

Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *7*(2–3), 155–171. https://doi.org/10.1080/13670050408667806

Jarvis, D. H., & Kariuki, M. (2017). *Co-teaching in higher education: From theory to co-practice.* University of Toronto Press.

Krapi, S., Lindfors, E., & Rönkkö, M.-L. (2019). Käsityötä yhdessä opettaen: Arvot opettajien tekemän yhteistyön pohjana. *Suomen Ainedidaktisen Tutkimusseuran Julkaisuja*. *Ainedidaktisia Tutkimuksia*, *16*, 116–143.

Kuosa, A.-M., & Savijärvi, M. (2025). Näkökulmia kielelliseen moninaisuuteen yliopistossa: Opettajien kokemuksia monikielisellä opintojaksolla opettamisesta. *Yliopistopedagogiikka* (1). https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/06/04/nakokulmia-kielelliseen-moninaisuuteen-yliopistossa-opettajien-kokemuksia-monikielisella-opintojaksolla-opettamisesta

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963.

Kyppö, A., Natri, T., Pietarinen, M., & Saaristo, P. (2015). Use your languages!: From monolingual to multilingual interaction in a language class. class. In J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (Red.), *Voices of pedagogical development: Expanding, enhancing and exploring higher education language learning, (*319–335). Research-publishing.net. https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47192.

Little, D. (2007). The common European framework of reference for languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, *91*(4), 645-655. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509–536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403

Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, *27*(3), 40–50. https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/159644709/Malinen_Palmu_2017_N_kulmia_yhteisopettajuuteen_41_51_NMI_bulletin_3_2017.pdf

Mariani, L., Trivellato, B., Martini, M., & Marafioti, E. (2022). Achieving Sustainable Development Goals through collaborative innovation: Evidence from four European initiatives. *Journal of Business Ethics*, *180*(4), 1075–1095. https://doi.org/10.1007/s10551-022-05193-z

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School & Clinic*, *46*(3), 174–183.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Pavón Vázquez, V., Ávila López, J., Gallego Segador, A., & Espejo Mohedano, R. (2015). Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: A study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *18*(4), 409–425. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774

Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. (2015). Yhteisopetuksen käsikirja. Opetushallitus. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1

Rantala, J., Thuneberg, H., & Salmi, H. (2019). Opettajaopiskelijat suomalaisten alkuperää selvittämässä: Tapaustutkimus tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä opettajien peruskoulutuksessa. *Ainedidaktiikka 3*(1) (2019), 63–81. https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/77602

Richards, J. C., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305

Roiha, A. (2019). Investigating former pupils' experiences and perceptions of CLIL in Finland: A retrospective analysis. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *5*, 1–12. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586514

Roland, E., & Jones, A. (2020). Co-teaching difficult subjects: Critical autoethnography and pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839747

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research 53*, 181–191. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008

Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 999–1008. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 225–235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013

Röj-Lindberg, A.-S., Hartvik, J., & Ingves, M. (2022). En fallstudie om finlandssvenska lärares insikter från ett utvecklingsprojekt. *Nordic Studies in Education, 42*(2), 176–193. https://doi.org/10.23865/nse.v42.3181

Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., & Ström, K. (2023). Between vision and reality: Finnish school leaders' experiences of their own and teachers' roles in the development of co-teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175247

TENK. (2019). God vetenskaplig praxis och hantering av misstankar om forskningsfusk i Finland. Finlands nationalråd för forskningsintegritet TENK. https://tenk.fi/sv

Tian, Z., & Shepard-Carey, L. (2020). (Re)imagining the future of translanguaging pedagogies in TESOL hrough teacher–researcher collaboration. *TESOL Quarterly*, *54*(4), 1131–1143. https://doi.org/10.1002/tesq.614

Tiittula. L., & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. I J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Red.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Gummerus.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly, 25 Sept. 2015. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

Universitetslag 24.7.2009/558, 2 §. https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2009/20090558?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=2%20%C2%A7%2024.7.2009%2F558

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Utbildningsstyrelsen.

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, *33 (*3). 33–50. http://www.jstor.org/stable/41064553

Wolff, L-A. (2006). Kestävää kehitystä edistävä kasvatus ja sivistys: Näköaloja korkeakouluopetuksen kehittämiseen. I T. Kaivola & L. Rohweder (Red.), *Korkeakouluopetus kestäväksi: Opas YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten*, 2006:4 (s. 37–52). Opetusministeriö.

Wolff, L-A., Kaihovirta, H., Schaffar-Kronqvist, B., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Mikander, P., & Slotte, A., (2019a). Ilmiöoppiminen yhteistyönä Suomenlinnassa. I M. Metsärinne, T. Heino, R. Korhonen, & M. Esko (Red.), *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus = World heritage and cultural education* (s. 148–159). Rauman Normaalikoulu Teacher Training School.

Wolff, L.-A., Savijärvi, M., Wallinheimo, K., Schaffar, B., Slotte, A., Mikander, P., & Kaihovirta, H. (2019b). Yhdessä oppimista ja arvopohdintaa opettajankoulutuksessa. I M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (Red.), *Arvot ja arviointi* (s. 116–143). *Suomen Ainedidaktisen Tutkimusseuran Julkaisuja. Ainedidaktisia Tutkimuksia*, *16*. http://hdl.handle.net/10138/308813

15
Dancing as Sustainably Being and Moving through the World

Paul Moerman

This chapter approaches sustainability from an educational and artistic angle, notably through the dance educator's gaze, as a contribution to conceptualizing sustainability education. In this, education and the arts generally are viewed as spaces for young people's efforts to enter into dialogue with the world – the past, present and future. Providing space to work in an art mode like dance is seen as essential to education's existential remit, a task the chapter explores as owning a dimension of sustainability in itself, in terms of catering for a sensitive dialogue between the self and the natural and social world, calling for survival.

The chapter is written as an essay, tentatively conceiving dance teaching as aesthetic teaching and pleading for an aesthetic turn in education. At its core is the capability and willingness to be permeated, through the senses, by what the world offers. The dancing young person is seen as an agentive subject coming into being by submitting to movement and imagination, vulnerable and receptive to what comes from 'outside'. In the concept, teaching is seen as allowing the world with its phenomena to reveal itself aesthetically, offering its gifts and lending its heritage to us to take care of and live in balance with before passing it on to new generations.

In the chapter ethical and relational, existential and sustainability aspects of dance and education are brought to the fore, reminding us of what education essentially is all about, what dance as primordial interhuman and world-human interaction can teach us about these fundamentals, and, hopefully, what dancing together can teach us about sustainability education.

The arguments are informed by Gert Biesta's ideas on art as education, subject-ness and democracy in a world-oriented education, in dialogue with John Dewey's and Maxine Greene's thinking of art as experience, aesthetic literacy and education, and dance scholar and educator Susan Stinson's stances on dance education and dancing as becoming.

From Fortress and Warfare to World Patrimony

Shaped by nature and human hand, the isles of Sveaborg are an impressive sight welcoming the waves from the Baltic Sea and the Gulf of Finland before rolling in to the lively harbour of Helsinki. Sveaborg, Suomenlinna, before that Viapori, the official names of the eighteenth-century sea fortress reveal cultural-patriotic controversy. The landmark indeed bears witness to centuries of warfare, conquest and control – tendencies still waging force today.

New generations of visitors step ashore, Finnish and from overseas, like the author of this chapter, and take in the site's natural and architectural beauty and its nationalist history of bastion and prison. The islands no longer belong under the Ministry of Defence but under the Ministry of Education and Culture. What do we make of the site now? How does it inform us, tourists, school children, youths, local and global citizens? Can it 'teach' us something about sustainability, a multilayered term holding aspects of protection, preservation for posterity, peace and coexistence, and quality and equality in education (UN, 2024)? As a world heritage site, it is proclaimed a cultural and natural patrimony: an irreplaceable source of life and inspiration, of outstanding value to humanity (UNESCO, 2024). Can the site inspire us in what to 'do' with it, with the world, with humanity?

These questions arose during and after my visit to the isles on a sunny, windy May Day's eve, generously guided through the sites by the SveaSus project leader. The initial question posed when invited into this book project was how dance and dance teaching may inform and enlighten the project's themes sustainability education, phenomenon-based learning and world heritage. This essay is indeed an attempt to formulate, far from a catch-all answer, some possibly illuminating reflections. I will zoom out, and finally take a bird's-eye view of the site and this book's themes. I will contemplate what education largely is about, and how the arts and dance matter in that context, to the student and to the world we share. In that, I will reflect on aesthetic and sustainability aspects of being in the social, cultural and natural world.

Meanwhile, the waves keep moving in from the seas and roll, lap, ripple, surge and break against the islands' rocks and wash the pebbles on its shores, before moving on to the busy harbour and the crystal city, and back again toward the Gulf of Finland and the Baltic sea and the oceans of the earth. On sunny days they evaporate into the Gulf of Finland and the clouds in an eternal cycle, on to the last days of the seas and the planet, whose lifetime has a natural limit, already measured as much closer than the Milky Way's. No need to pull the end point nearer yet, into our man-made Anthropocene, a disturbing state-of-the-art token of our present, self-centred, rather monologic

dialogue with 'Mother Earth'. How well aware are we humans of our immensely more momentary perspective in the planet's existence? How do we move on?

We can move on wide awake, and wakefully stop and listen. We can move like dancers move, and come to stillness. As a mode of art, dance is a way of being in the world, trying to work out what it is to be in this world. Dancers literally *move* through the world, at the rhythm of its legacies of humankind and nature. Taken into the realm of education, which essentially is about young people's efforts to find a place in this world, I suggest a look at dance precisely as a way of dialoguing with it. A model, not a metaphor, but for real, a real channel for a 'worldly' dialogue, a sensuous one, with the world and its phenomena. Dancing and immersing in movement, I will probe, may be a way to attend to what comes toward us and to let the world appeal to us, ultimately for survival, socially and naturally.

Zooming in on the isles again, I will scrutinize if dancing-as-dialoguing can be a way to let a cultural and historic heritage site like Sveaborg speak to us. Can we get a hold of what it may want to 'teach us' about preservation, peace and prosperity? Can we dance and let the world of things and creatures, past and present, speak to us? Waves rolling ashore, salty weather bitten cliffs, soot and blood-stained walls, rusty steel canons, watch towers, churches with or without bulbous domes whose bells have ringed, beacons whose lights have shone over waves and vessels, over revolutions and political executions, over communities swaying from oppression to democracy.

Finally, I will situate the potentiality of dance and the arts as dialoguing channels in conceiving an aesthetic, world-centred sustainability education. While the waves keep rocking the winds to rest, as they sing in *A Dreamplay* (Strindberg, 2008/1918/1902, p. 85).

Sustainability and the Risk of Objectifying Education and the Arts

Education is often expected to help solve urgent societal and global challenges, like social exclusion, democratic deficiency, green transition and sustainability. The idea is that education straightens out differences and fosters an awareness of these issues in 'the young'. In this context of educational goal modelling or programming, the arts in turn are widely considered utterly suitable tools to help realise these strategies: as means to mediate urgent messages, or as ways to foster 'creative approaches' to the issues of our era. In times of crisis like ours, as writer and art curator Klougart (2024, p. 7) comments, the arts are expected to hastily come to our rescue altogether, coin a new ethic and work to create change in the actual world.

It is easy to sympathize with these hopeful scenarios and ambitions, appearing as self-evident and thoroughly deserving. But the picture is more complex. Questions need to be raised about this storyline and the roles allocated to education and the arts – and to young people in their education and engagement in the arts. Some fundamental aspects seem to be overlooked of what art and education are about.

Although artwork is not created isolated, but in radical exchange with the world and its ideas, it is essentially separate and independent: every painting, novel or sculpture is a world of its own, with its own meaning (Klougart 2024, p. 8). Insisting on keeping the aesthetic shielded not least from the political, is taking the aesthetic seriously and preserving the arts as independent modes of knowledge and insight – values in themselves. Dance, for instance, is something people *do* – or watch – and in the *doing* or experiencing of dance and its interactive quality as such lies its foremost significance, even when merely movement based: movement for its own sake, dance for dance's sake, art for art's sake. Besides, there is no evidence that practicing the arts in school caters for, say, a greater sense of creativity or creative thinking 'in students' (Winner et al., 2013).

I will explore the value of dance in itself, and hence a possible educational quality to it. I will foreground existential aspects of dancing, and of education, dealing with the young individual's becoming as subject. Educationally spoken, the question asked is what 'just dancing' may 'teach' us, about being in the world, about education, about sustainability, and so on – without for that sake demanding tools or even answers from dance to solve specific issues of being in the world, like sustainability, or the care of a World Cultural Heritage like Sveaborg. On the other hand, if relating to the site evokes existential encounters, then the same question may be asked: What can this site teach me about what it is to be in this world? Or: In which way does it appeal to me as being a part of it and its history?

Asking these questions is entering into a dialogue with the site, a dialogue between subjects: me and this site, me and this particular world, part of the bigger world. Any utilitarian scenario laid upon this interplay runs the risk of objectifying education, the arts and the young person to what other agents expect and demand from them, subordinating them to a purpose or a programme defined by others as desirable or of true value.

Education as Trying to Exist in the World

What education and pedagogy fundamentally deal with, Biesta poses (2021, 2017a, 2017b, 2006), is the young person's ongoing efforts to enter into and maintain a dialogue with the world. As to the arts, they deal with queries into what it is to be in the world. To exist as subject, Biesta defines, is to be in the world in a grown-up way: not aspiring to be in its centre but to be 'out there' with other subjects, unlike one-self, to exist in a world of plurality, also a precondition for democratic co-existence.

Teaching, Biesta (2021, 2017a, 2017b) pursues, is in its archetypical form about *pointing* at something out there in the world, something assumingly good, important and worthwhile paying attention to. The teacher's pointing gesture is profoundly pedagogical and therefore relational and situated, as it goes from this very teacher to this very pupil and that very something in the world that may be of significance. The pupil, eager for meaning, pays attention and steps forward as subject, or declines and stays behind as object. Thus, concludes Biesta (2017b, p. 63), the pedagogue's gesture, akin to the artist's: 'Look, there!', pointing at something to stop and reflect on, ultimately aims at turning the young person toward the world, in an attempt to arouse a longing to go out into the world and be there, not in its centre, but together with others – open to what the world may expect from one.

The latter alternative is an arduous path to walk, Biesta (2017b, p. 86-89) argues, as it interrupts the young person in their doings, bringing about disturbance and resistance, calling for a discernment as to which of one's desires and aspirations may be less or more desirable from the point of view of a world obviously unable to accommodate all our wishes – a world crying out that message vigorously. Above all, it is obviously a world where I am not alone. In return, the path is more rewarding and enlightening in the long run.

Education and Dance as Spaces of Arrival into the World

When discussing existential dimensions of education, intersubjectivity is central. The child, the student, the teacher are seen as agents capable of acting and interacting with other agentive subjects. Biesta (2006, 2021) advocates an education not solely concerned with transferring predefined knowledge, proficiencies and a fixed set of values from one generation to the next, following a prescribed curriculum. He propounds an education concerned with the individual's *subject-ness* as a unique human being: a realm for the subject to break into the world.

We disclose our singularity and uniqueness, says Biesta (2006, pp. 50-52), in how we respond and give space to the Other. He refers to Emmanuel Levinas' (1969, 1987/1992) philosophy of alterity, seeing *the Other* as infinitely unknowable, not an *alter ego* but everything I am not. Assuming unconditional responsibility for the Other to emerge in all their otherness is how I emerge as subject – I am *for* the Other before I am by myself – a *self*. Biesta further leans on Hannah Arendt's (1977) thinking on the human capability to *act*: to take initiative, to launch an *initium*, a new beginning, like a new birth, bringing something new to the world. What we bring into the world is however not 'realised' until it is received by others. The subjective capability at stake thus comprises both the *subject*'s power to act and the readiness to *subject* to others' reactions to one's actions (Arendt, 1954, p. 184).

Arendt defines freedom as the *freedom to act* and initiate new beginnings, which presupposes such intersubjective spaces. Arendt (1954, p.149) refers to the public space, preconditioned by plurality, in turn a precondition for democracy. Stressing that freedom dwells *in the act* – 'neither before nor after' – she refers to the performing arts (Arendt, 1954, p. 153-154). There the accomplishment is not in an end product outlasting the initiative, but in the *performance* itself. Dancers and actors depend on each other's *re-actions* here and now and on an audience witnessing these momentary *acts*. These are revelatory acts, Arendt posits, as we essentially disclose our being by acting.

Biesta (2021, 2017b) concludes that not until school is a true space of otherness can it be a space where becoming as subject is made possible, and where democracy is made possible. Rather than education as the acquisition of predefined knowledge and internalization of predetermined values, he envisions an education ensuing from confrontation with the unexpected, from disturbance and strain, from responding to the unfamiliar and the uncommon, the otherwise and the Other. Education's first concern becomes the student's subject-ness and their solicitude to create contexts where they can bring their beginnings to the world and take place in the social fabric of difference with their thoughts and emotions, bringing their own, unique answers to the world.

As a mode of art, dance is a distinct way of being in the world. Dance educator and scholar Susan Stinson (1990, p. v) views dance as literally a way of being and *moving* through the world of things, creatures and ideas. Dance is tangible, corporeal action relating to the world outside the school, the studio, the stage. Dancers always move in relation – often in opposition – to prevailing views on the arts and dance: on who can dance, on body and gender, on knowledge and power, dance and education.

Contemporary dancers interact with the surrounding world through dance as an act of resistance against any objectification of the body, as a commercialised item, a lifestyle fetish, a projection surface for all kinds of

aesthetic, social, political, gender and biological codes, or puppets moved around by choreographers. Philosopher and cultural theorist Boyan Manchev (2011) conceives an *aesthetics of resistance* to such manipulations, a rebirth of the body's original potentiality to explore experiences 'not yet one's own'. The dancer engages in corporeal, sensuous communication with other dancers as a *subject-body*, a window wide-open to the world.

So does the dancing child, says Stinson (1988, 1990), exploring the magic of movement and breaking into the world by force of imagination: a body eternally becoming as subject. Consequently, the dance teacher's mission is to provide space for such discovery and exploration, without given outcome, for freedom of trial, and for a process where all involved encounter themselves, each other and the surrounding world. Dancer and philosopher Erin Manning (2009, p. 6; 2014, p. 39) sees every movement as a beginning through which the very body comes into being, dancing 'the not-yet': body and dance coming into being. The images of the child dancing their way into the world and the dancer moving along with movement capture dance as open-ended, body-sensuous action and experience preceding cognition, consciousness and knowledge.

Aesthetic Experience

Experience as the outcome of the self's continuous transaction with the world is the core concept in pragmatist and progressive educationalist John Dewey's (1926) epistemology. Through continuous interplay with the surrounding world, Dewey claims, the individual gathers knowledge about what it is to be a human being, in an ongoing process of doing and undergoing, acting and subduing to the consequences of one's actions. Transaction turns into participation and communication of meaning, transforming both the self and the world.

In *Arts as Experience*, Dewey (1934) expands on the experience notion in aesthetic terms. The object of an *aesthetic experience* is a work of art, architecture, poetry, music or stage art, which the beholder engages in and deepens into, trying to grasp its form and content – what it wants to convey. The interactions constituting the experience are situated, corporeal and social. They include sensation, cognition and consciousness, all of which Dewey sees as action: sens*ing*, mind*ing*, know*ing*. Through the work of the senses, the aesthetic permeates the experience from outside, from the artwork, in the intensifying and clarifying treats as the experience is consummated. A whole is created from the particular and the disparate, converting resistance, tension, excitation and dissolvement into appreciation, fulfilment, participation and insight. An understanding evolves, meaning is communicated.

Educational philosopher Maxine Greene (1986, 1995, 2007) elaborates on the notions aesthetic experience, communication and meaning making, and develops ideas about aesthetic education: fostering through intense, receptive, reflective intercourse with the arts. Unfamiliar lines of thinking are probed, new ways of symbolizing and structuring experience, allowing the student to see, hear, feel and sense more, to make unexpected connections and investigate deeper levels of meaning. Spaces where such education can evolve, Greene argues, remind of Arendt's (1954) *public space*, presupposing the presence of others, appearing and revealing themselves in front of each other. Spaces for aesthetic education are spaces where growing human beings can come together and in the encounter with the arts initiate new beginnings through action and speech.

Dewey explores aesthetic experience in encounters with works of art, architecture or poetry, created by others. Greene promotes engagement in the raw material of arts: canvas, colours, poetry, bodies in motion – to move with dancers, balance one's weight, sense the *effort-shape* of an outflung arm – to more profoundly perceive what unfolds in a dance performance on stage. Both underline the achievement of a sense of wholeness encountering works of art – thereby overseeing the potential of what may remain open-ended. Neither treat aesthetic experiencing in *working* in the art modes as such.

Reasoning on what the arts may teach us, Biesta (2017b, pp. 87-89) deepens all the more into the student's engagement in *doing* artwork – and meeting resistance: 'the point at which education begins'. The encounter holds the premises for dialogue between 'self' and 'other', a process where we go out in the world and the world comes in to us. Resistance causes *disturbance*, *interruption* and s*uspension*, offering opportunities to confront limitations and sort out which of one's desires are more desirable than others when meeting the world. The teacher's mission is to encourage the student to linger in this difficult *middle ground* between going about too hard and raze or shying away and refrain altogether – between destroying the world they try to exist in and self-destruction, obliterating their very existence in the world (Biesta, 2017b, pp. 89-91).

The teacher's task is to 'stage' these encounters between the student and the world, and to support them to endure and cope with the labour it takes to step out into the world – literally to *exit* into the world. The aspiration is not to exist in the centre of the world, but to be there in dialogue, attentive to what the world may ask from one: a world-centred take on education rather than a student or curriculum oriented one (Biesta, 2021). The *middle ground,* Biesta (2017a, 2017b, 2021) underscores, is a thoroughly worldly, educational and existential space. It allows us to meet the world's realities as well as the realities and limits of our own existence. It especially teaches us that we are

not alone. Working in the arts, meeting the realities of paint, stone, sound or body – in the British curriculum once called 'resistant materials' – offers golden opportunities to try out limits of ideas and aspirations and find out what it is to be in dialogue with the world. The arts, says Biesta, offer forms for this dialogue.

Kinaesthetic Experience: Finding Meaning in Movement

The dance teacher's rewarding task is to guide the young dancer through a rich repertoire of play and exercise, encourage imagination of movement and offer a bounty of opportunities to become *kinaesthetically aware*. Stinson (1988) calls it a sixth sense, and precisely what turns movement into dance: movement becomes significant, is literally *given* significance, by *attending* to it. Kinaesthesia comes from Greek *kiné* – to set in motion – and *aesthesis* – sensation. It underscores the power of action, to *initiate* movement, as well as the capability to sensuously *experience* movement, one's own or others'. It brings a *kinetic* dimension to Dewey's aesthetic experience concept, a dynamic and corporeal aspect of *doing* and *undergoing*.

Kinaesthetic experience, Stinson argues (2016), is the sensuous internalization of movement through which we can sense other people's dance and our response to it. We become participants, we breathe with those we see dancing, we feel the stretch extending from fingertips, we 'sense' a body softly landing after a leap. Or as postmodern dancer and choreographer Merce Cunningham (1955) puts it: to just stand still and with timely means condense the sensation of *movement action*.

Looking back at her work after years of teaching dance, Stinson (2016), realised she had not really explored the wonderful world of dance with the children. She had taught them to be *like* something: seeds growing to be flowers, wild horses galloping, ice cream melting. They told stories: witch dances, storm dances, battle dances, dances about boats and airplanes. Why didn't they dance *dances*? They busied themselves with *ideas* rather than with the potential of ideas *for movement*. Stinson realised she had circumvented the art of dance, taught stuff dance can relate to but not dance in itself: the eternal claim on the arts' causal or representing value. She went back to mere movement, not *fiction*. To the experience of flinging out with an arm or boxing with the knees. It caught on among the children and proved to be at least as exciting as wild horses or pirates. Now they learned about dance and movement, about their bodies and themselves. Now it was for *real*, not fabricated. Now they could *let themselves go* and fantasize about Ms. Knee and Mr. Elbow flying up in

the air, and exploring those movements taught the children more about dance than ever images of flying witches and dragons had.

Kinaesthetic experiencing is the active-passive part of working in the dance art mode, and, in Biesta's (2017b) terms, a specific 'channel' for dialogue between the self and the world. To create space in education for kinaesthetic experience is to create space for young dancers to literally, in front of our eyes, leap forward into the world as subjects.

Dancing as Moving and Becoming in the Real World

For a long time, Stinson (2016, p. 88) tried to formulate the interrelationship between the ethical and the aesthetic dimensions of human existence in relation to dance education. After a walk break in writing, she lay down to rest and came upon the theoretical framework for her research. It appeared to be all about the difference between the body's vertical and horizontal positions. The upright posture stands for activity, power of action, control, mastery – to be *on top* – the extended posture stands for passivity, receptiveness, docility – to be *with* others.

Biesta (2017b, p. 106-112) refers to applied cognitive scientist Wolff-Michael Roth's (2011, p. 17) *passibility* concept: the capability to be affected through the senses, central in daily experience. It denotes a capacity to move and to be moved, a sense for motion and emotion, a blend of agency and radical passivity, a willingness to let oneself be permeated through the senses by the not-yet-known and the unknowable: an aesthetic capacity preceding cognition and knowing. In dance, this capability to be sensuously affected can be translated as the capacity to sense movement, to be *moved* by movement. It is at the core of kinaesthetic experiencing and may help understand what dance can teach us.

We can link Roth's notion *passibility* – also a term in Christian theology, referring to the susceptibility to sensation and passion, derived from Latin *pati*, to *suffer* – with Stinson's extended posture as being and moving with others, and to Levinas' stances on assuming responsibility for the Other's vulnerability. Levinas (2003, p. 63) denotes vulnerability as a passivity more passive than all passivity', which he locates entirely in the body, 'a nakedness more naked than the naked of skin'. Taking responsibility calls for an assertion and a receptivity for the Other's vulnerability.

Levinas (1969, 1987/1992) thinks of the Other as a *face* emerging, not metaphorically, but in the flesh: a living face approaching and calling on me. I can choose to smash, slay and annihilate it, or submit to its vulnerability. By letting the Other call upon me and engage in dialogue – command and

privilege – I encounter myself as an *I*. Ethics precede the ego: I am *for the Other* before I am *by myself* – a *self*. The encounter with the Other unfolds in proximity, in conversation, by listening and speaking, with body language, facial expression, glances: The eye that sees is essentially in a body which is also hand and ear, creating speech and action (Levinas, 1996, p. 14); a bodily gesture is no discharge in the nerves, but a celebration of life, poetry (Ibid., p. 16). When students share their dancing experiences in education, they emphasize the interplay, described as 'wordless', 'tender' 'dialogue between bodies', being 'vulnerably exposed', 'standing naked', building a feeling of community and closeness (Moerman, 2014).

This touches upon the radical power and potential of dance in education. Kinaesthetic experiencing presupposes the ability to sense and surrender to movement, to move along with an arm's swing, to follow the motion and let the arm, the shoulder, the torso, the hip be affected by the move, to let it twist and take a turn in a new direction, and on, and on, before thought enters and steers the next gesture or step. Watching a couple of preschool children dance together in a spontaneous session, it is impossible to see who is steering and who is following. We see young dancers interacting and coming into being as subjects through initiative and response – in pure movement – creating their own undeniable meaning.

Various field studies (e.g., Anttila, 2003; Lindqvist 2010; Moerman, 2014) on dance in education establish how children and students experience a heightened level of presence, perception, attention and receptiveness, while witnessing a clear existential awareness. Imagination of movement spurs on to new movement, yielding participants to enter what Greene (1986) calls 'as if' worlds, 'vanishing' into spaces where they discover unexpected skills, and see their peers and themselves in a new light.

Biesta (2017b) rejects such ideas of 'imaginary' worlds and strongly argues that what happens in dance is for real. What we face working in an art mode like dance is the real world of bodies, the real world of others, where we meet ourselves: an existential encounter. In the same manner Cunningham (1952) describes flows of dance movements evolving in time and space as continua of disparate elements interplaying and creating sequences of movements 'fully visible to anybody': dance is the most realistic of things occurring on a stage.

This essay on dance and what dance possibly can 'teach' us about education and in extension about sustainability education reasons in this sphere of the realistic and the existential. It is about providing spaces of becoming, spaces for the young individual to 'arrive' in the world as subject, as an 'I': what Biesta (2021, p. 58) describes as the existential remit of education. These arrivals in the world must indeed not be interpreted metaphorically, as little as Arendt's public space is a figure, or as little as Levinas' encounter with the face is a

metaphor. These are real beginnings, unfolding in the real world, social and natural. Dance brings this to a head, as it occurs in the flesh, on the floor, between dancers, and between dancers and spectators, however ephemeral the movement performed – or precisely just because of the transiency of dance movement. These 'breakthroughs' into the world presuppose an unconditional respect for the subject's freedom to act. It is the only guarantee, artistically and educationally, for an 'I' to break through again and again.

The question asked here is what may 'take place' when young people in education come together and dance at a specific cultural historic site, or in a context relating to it. On a quay, a shore, a former jail courtyard, inside or outside a church, a barrack or a museum, in front of a king's gate, back in school after a visit. The answer is not for the teacher or the school to determine. What if the group of young dancers engaged in 'just dance'?

In her reasoning on 'real' movement versus illustrative dance, Stinson (1990) poses that if fantasy and metaphor lead to awareness of movement, movement is the first consideration. Then suggestions may be helpful, when dancing in the context of a naval fortress: 'Drop dead as if you were struck by lightning' – or 'hit by a cannon ball'. Or: 'Move together like a stormy wave', 'Cup your hand gently as if you caught a grain of dust whirling in from overseas, from another age. The point is not to *ban* images of seagulls or soldiers in eighteenth century fortifications, or aspects of ecological sustainability. It is about not *confining* the sensation of dancing at a gallop by tying it to the world of animals. It is about avoiding representation and reproduction of clichés, which is reducing and objectifying. How *this* child and *this* teenager moves in *this* or *that* context is how they emerge as dancing individuals coming into being as subjects: how *they* find themselves interacting with the site.

An Aesthetic Phenomenology of Teaching

Crucial in creating space in school for dance and the arts is to allow space for the unfamiliar, the otherwise, the unpredictable, for new, unexpected perspectives of being in the world – ultimately for what the world may offer as 'gifts'. Discussing the phenomenology of teaching, Biesta (2021, p. 58-74) indeed speaks of 'gifts' of teaching. The common order is what he coins 'learnification' (Biesta, 2006, 2021), reducing education to 'learning' as acquiring and constructing knowledge, reducing the pupil to a 'learner' and the teacher to a 'learning facilitator', a coach by the sideline, if at all involved in the 'learning process'. A politics marketizing and economizing education, turning schools into knowledge factories or stores competing for 'learners', and ultimately objectifying the world as a stockpile of exploitable resources.

Instead, Biesta (2006, 2021) calls for an education 'beyond learning', freeing teaching from result-oriented learning and bringing the 'I' of the student into play. At the core of the question of the 'I' is the subject's freedom. Any tendency to control learning processes and outcomes, anticipating possible situations and occurrences, jeopardizes this freedom, by sticking to the predetermined and keeping away from the unexpected and the unpredicted. With philosopher Jean-Luc Marion (2017), Biesta (2021, p. 67) insists not everything can be foreseen, least of all what may be appraised as unknowable, lest we want to be in control – an attitude in teaching that also obliterates chances for the student to surprise the teacher. The opposite teaching order is to allow scope to see without foreseeing, to be 'summoned' to experience what may be there, ready to give itself to me: a subjectification of me experiencing and of that what offers the experience – of the experience itself. Levinas (1969, p. 51) calls this order of receiving what is infinitely beyond my capacity to grasp 'to be taught'. It implies receptiveness and risk-taking, a readiness to subject myself to what comes my way, including things I did not ask for or did not even know I could ask for. To subject myself is to be 'subjectified', that is, to be confronted with my subject-ness (Biesta, 2021, p.67). This order turns school and education into places of revelation, Biesta (2021, p. 71) claims, a realm beyond my horizon of understanding, with a potential to strike with a sudden new insight. More than we may wish to learn about the world, the world is trying to give itself to me, a givenness preceding my attempts to grab hold of the world.

Phenomenologically and existentially, this order situates perceivable things before the 'I'. Marion (2002, p. 322) contests the idea of the 'subject' as an ego, a first person 'holding' the centre, where what gives itself shows itself in itself, an 'I' thinking and constituting the 'given'. Reversed, I am 'held' there, a recipient disclosing myself given to, a 'gifted': receiving what is immeasurably and incessantly given to me, and whose privilege is confined to me myself being received from what I receive. A radical step in phenomenology, in line with Levinas' (1969, p. 51) thinking on the subject 'being taught': meeting the infinitely unknowable Other I receive 'more than I can contain'.

Levinas (1987/1992) poses that assuming responsibility for the Other precedes our being-as-subject: I am for the other before I am a Self. Biesta (2021, p. 54) aligns with Levinas' (1969) view on responsibility as something coming my way, interrupting me, summoning 'me', and endorses Levinas' call for a shift from the 'ego-logical' to the eco-logical – from the self-centred to the world-centred (Biesta 2021, p. 49). Marion (2002, p. 323) equals receiving the Other to receiving a *given*, and receiving oneself from it: a *gifted* shows oneself, therefore *gives* oneself, to another *gifted*; it no longer concerns intersubjectivity or interobjectivity, but intergivenness.

What we encounter in the world as 'given' and signify through 'illumination', Levinas (2003/1972, p. 9-12) explores in bodily terms: The body is a *sensing sensed*: sens*ed*, it is located at the side of the subject, sens*ing*, it is on the side of objects; it thus combines the subjectivity of perception and the objectivity of expression, creating language, poetry, dance – all endeavours illuminating and signifying the 'given'. "To perceive [...] is to receive and express at the same time. By gesture we are able to imitate the visible and *kinaesthetically* coincide with the gesture *seen*; in perception *our* body is also the 'delegate' of *Being"* (Levinas, 2003/1972, p. 16, original italics). The living/lived body, sensuously affected in encounters with the world, Roth (2011, p. 17) claims, is aware of being able to be further affected, without mediation of a conscious mind, and, willing to move on and be further affected, changes and develops.

Concluding this brief and incomplete phenomenological elaboration I thus return to Roth's (2011) *passibility* concept, the capacity to be affected by what comes to me through the senses, that what gives itself to my hearing and to my seeing. As a dancer I translate the notion into a readiness to move and be moved by movement, my own and others'. Dancing, I am 'summoned' as an 'I' by the movements coming my way as 'gifts'. To lend an ear and open an eye is to give attention to what is given to me, a *responsal*, a first 'Here I am!' (see Marion, 2002, p. 288). To pay attention to movement is my first response as subject-body. The dynamic of giving and taking, of doing and undergoing movement is what constitutes kinaesthetic experiencing – in an updated Deweyan take on experience, open-ended, 'beyond consummation' into an assumed whole.

Beyond Teaching: Aesthetic Education for a Worldly Future

From my dance teacher's perspective, this dynamic inspires a concept of *aesthetic teaching,* a vision 'beyond teaching', calling for an aesthetic education for a worldly future. *Pointing* as the archetypical gesture of teaching, as proclaimed by Biesta (2017a, 2017b, 2021), goes from the teacher to the pupil and the aspect of the world pointed out as worthwhile paying attention to. The figure also describes *the didactic triangle*, coined by Herbart (2017/1902). The pointing gesture aims at turning the pupil towards the world and initiates an invitation into the realm of meaning making. It is the teacher's task to make the invitation tempting. They can apply a range of didactic means on the one hand, following the common order of controlled instruction. But the dialogical work can also be 'subjected' to the work of the senses, by rendering the teacherly work an essentially aesthetic dimension. Biesta (2024) stresses, with Herbart, that in order to get a response to the invitation from the student, and for it to

truly be the student's own and free response, the (re)presentation of the world needs to be aesthetic.

The line of reasoning 'beyond teaching' I propose evolves in terms of the teacher trying to awaken a desire in the young person to turn to the world and to be there as subject in dialogue with the world-as-subject, open to 'subject' to the world's gifts. The receptiveness at stake is neither passive nor primarily cognitive. As teachers know, the work is laborious. It goes, as Biesta (2017a, 2017b, 2021) says, through resistance, interruption and delay, even suffering, and the pupil may need support to linger in this difficult, vulnerable middle-ground between the self and the world, between self-destruction and world-destruction. Biesta (2017b, p. 80-81) claims that working in the arts shows such paths to dialogue with the world, if we let the arts 'teach' us. Through the work of the head, the hand and the heart we meet the world, and meet ourselves in the world. Facing limitations of bodily movement caters for such encounters.

Through the years, my practice teaching creative dance as well as dance integrated in subject teaching (Moerman, 2014, 2016, 2018) has borne numerous testimonies to the nature and power of this sensory work. Of young people dancing together, appearing in front of each other, indulging in kinaesthetics, meeting each other anew and building fragile relationships, ethical and existential, imbued by proximity, trust, participation and communication, 'wordless dialogues of giving and taking' (Moerman, 2014). In creative dance, with no other end or meaning than exploring dance and movement's own meaning, the work evolves by subjecting to the (kin)aesthetic.

Similarly, in dancing in teaching language, math and science (Moerman, 2025), the didactic triangle is 'staged' by dance as kinaesthetically experiencing subject matter. The work between teacher, student – not least peer to peer – and subject matter is essentially sensuous and dialogical. The kinaesthetic precedes the cognitive. Not only does this order lower thresholds to take in subject matter which many perceive as difficult. As shown above and as Roth (2011) emphatically argues, contesting the constructivist model of learning language, math and science, the ability to be affected through the senses is how we encounter and *receive* the world of phenomena before interpreting; *passibility* paves the way to cognition. Dance opens onto a world of knowledge.

My tentative synthesis is to suggest that dance creates spaces in education for kinaesthetic experiencing, and a forum for initiative and docility in movement. From both perspectives a dynamic evolves of doing and undergoing, of interaction, participation and communication of movement – and possible meaning. The kinaesthetic experience is literally rendered *body* as body, movement and body-subject come into being, by receiving what is given, by being 'gifted'.

To Biesta teaching is about turning the pupil to the social and natural world and arousing a desire to be there, in and with the world. Dance, with its immediate kinaesthetic power and call for responsiveness, prompts us to let go of the familiar and step into the unknown and the unforeseeable: an educational opportunity. In the open-ended, laborious and joyous creative dance work, play and joy of discovery blend with vulnerability and the experience of resistance in meeting the unknown and the other. A meeting with the *not-knowing* in a broad sense, opening for interruption and suspension, for dialogue, for being with others, and, thus receiving the world's gifts, to break into the world as a self.

Dance, Sustainability Education and the World as a Heritage

In this essay about dance and education I have brought aesthetic and existential aspects to the fore. The questions I posed is what dance can 'teach' us about being in and with the world, in a sustainable way, for oneself and the social and natural world, and what dance eventually may teach children, students and teachers encountering the natural and cultural world of Sveaborg.

I made a point that in a utilitarian take on education and the arts, as tools to raise awareness or find creative solutions to societal and ecological problems, the individual as well as education, and the world, are at risk of being objectified. Working in the arts in educational settings must unroll in the young person's full freedom and integrity, allowing them to achieve their subject-ness, to bring their 'I' to the world. Dancing and handling resistance – and inspiring joy – in movement, bodily limitations, limits of time, space and force, dancing emerges as an act of open-ended, inquiring dialogue with the world, allowing for existential encounters.

In the context of striving for a better future for the world, social and natural, I made a plea for an aesthetic turn in education 'beyond teaching'. In teaching-as-pointing as relational, situated and triangular dialogue between teacher, student and the world, I propound a view on dance as (kin)aesthetic interplay bringing the didactic triangle to life. By subduing and yielding to movement and the senses, the young dancer opens wide up to the world and what the world offers as gifts. Teaching becomes less controlled, more open-ended. 'Learning' becomes less of 'grabbing' knowledge out in the world, more of connecting to the world, even beyond the predicted and the expected, possibly to more than one is capable of 'grasping'. In favor of receiving the world's phenomena in their givenness, Marion (2002, p. 321) insists, we must renounce 'grasping' and objectifying them. (Kin)aesthetic experiencing unfolds as pre-cognitive, sensuous, receptive dialogue between phenomena as 'gifts' and young

dancers, receiving these gifts, becoming as subjects again and again. Dance, I suggest, can provide these indispensable, protected spaces in education for the young to probe and act upon their freedom, allowing the world and its gifts their freedom. Dance amounts to an aesthetic act of resistance to all objectification and manipulation. Only as subjects of their own lives can the young act upon what may appear beneficial in their strivings for a better existence for themselves and the world.

Maybe this is where *sustainabilities* meet: educational sustainability, ecological, social and cultural sustainability (Wolff & Ehrström, 2020): an aesthetic, educational and existential model to keep the dialogue with the world alive, urging us again and again to ask the world, in all its complexity, all its opportunity of choices and all its gifts it is ready to give us, what it may expect and want from us. Dance itself is transforming dialogue stripped from any technical utility, down to the 'naked' human body-subject interacting with a world of others in vulnerable, powerful aesthetic and ethical interaction. Dance mediates the eternal value and meaning of mere movement – as eternal as the infant trying to roll over or the waves rolling back and forth through the Finnish archipelago, as eternal as ephemeral.

Again, there is nothing mystical about this. As Cunningham (1952) states, dance is essentially about every single instance as it occurs, and dance's life and force lie precisely in this particularity. Dance is just as explicit and transient as breathing, as the breaths of winds brushing over cliffs and fortresses, carrying vessels and rocking the waves. Dance education, from early childhood, is about handling physical and abstract elements like body, space, time, force and relationships, a hands-on work, says Stinson (1988, p. 4), through which children see that these things exist in dance, and in the world around. They can dance slowly like the clouds do; they can move swiftly like the winds do. Dancing and interplaying with the world, children encounter themselves. Dance 'teaches' us to move through and along with the world of things and creatures – living, past, future.

So, asked what dance can 'do' in this context of sustainability education and cultural world heritage, my primary and modest response is to resist the claim to provide answers and solutions. To stay faithful to the dance art mode and to urge to 'just' dance and let dance illuminate these questions about being in the world; to dance and be present moving through the world; to dance and hear the waves and the winds sweeping over the isles on and on, for ages, since long before a stone was put on a stone; to listen to the waves whispering about whales and seagulls, war and peace, revolution and summary execution; to listen to the breezes and storms eternally blowing over Sveaborg.

So let children and students dance and connect to each other, and let the world in which we all exist reveal itself to our senses and offer its gifts for us

to receive and cherish. Let us all dance and take in what this site can offer and tell us about our existence in this world. That dance can teach us, if we let dance teach.

References

Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education*. Helsinki Theater Academy.

Arendt, H. (1954). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Penguin Books.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.

Biesta, G. (2017a). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

Biesta, G. (2017b). *Letting art teach: Art education "after" Joseph Beuys*. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Eds.), *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Biesta, G. (2024). *Lad kunst undervise 1 & 2*. Lectures, VIA University College, Aarhus.

Cunningham, M. (1952). Space, time, and dance. *Trans/Formations 1*. Wittenborn & Co.

Cunningham, M. (1955). The impermanent art. https://www.mercecunningham.org/the-work/writings/the-impermanent-art/

Dewey, J. (1926). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan Publishers.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Penguin/Perigee Books.

Greene, M. (1986). The spaces of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, *20*(4), 56. https://doi.org/10.2307/3332600

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Public Health.

Greene, M. (2007). *Aesthetics as research*. Maxine Greene Center for Aesthetic Education and Social Imagination.

Herbart, J. (2017/1902). *Science of education: Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. Trieste Publishing.

Klougart, J. (2024). *After nature*. Exhibition catalogue essays, Copenhagen Glyptoteket.

Komisar, P. (1968). Teaching: Act and enterprise. *Studies in Philosophy and Education*, *6*(2), 168-193.

Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University Press & Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1987/1992). *Time and the other and additional essays*. Duquesne University Press.

Levinas, E. (2003). *Humanism of the other*. University of Illinois Press.

Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan: Om genus, kropp och uttryck* [Dance in school: On gender, body and expression]. Umeå universitet.

Manchev, B. (2011). Vermögen, Ausbeutung und Widerstand der Subjekt-Körper. Für eine transversale Veränderung. In I Lorey, R. Nigro & G. Raunig (Eds.), *Inventionen* (pp. 197–213). Diaphanes.

Manning, E. (2009). *Relationscapes: Movement, art, philosophy*. The MIT Press.

Manning, E., & Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.

Marion, J.-L. (2002). *Being given: Toward a phenomenology of givenness*. Stanford University Press.

Marion, J.-L. (2011). *The reason of the gift*. University of Virginia Press.

Marion, J.-L. (2017). *The rigor of things: Conversation with Dan Arbib*. Fordham University Press.

Moerman, P. (2021). Dancing with the Other: Aesthetic experience and ethical responsiveness in an education for the self becoming. In M. P. Hall & A. Brault (Eds.), *Academia from the inside: Pedagogies for self and other*. Palgrave MacMillan.

Moerman, P. (2014). *Dansen och pedagogiken: En undersökning ur ett estetiskt och etiskt perspektiv av dansens möjlighetsvillkor i sökandet efter kunskap och mening*. Södertörns högskola. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-28108

Moerman, P. (2025). *A K-12 dance method to teach creative dance, English, math and science: Letting dance teach*. Springer.

Roth, W. M. (2011). *Passibility: At the limits of the constructivist metaphor*. Springer.

Stinson, S. (1988). *Dance for young children: Finding the magic in movement*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Stinson, S. W. (1990). Dance education in early childhood. *Design for Arts in Education*, *91*(6), 34–41. https://doi.org/10.1080/07320973.1990.993 694 4836

Stinson, S. W. (2016). *Embodied curriculum theory and research in arts education: A dance scholar's search for meaning*. Springer.

Strindberg, A. (2008/1912/1902). *A dream play* (Transl. E. Björkman). Charles Scribner's Sons/US Archive. https://ia601303.us.archive.org/19/items/playsbyauguststr00stri/playsbyauguststr00stri.pdf

UN (United Nations) (2024). *Sustainable Develpoment Goals*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2024). *World Heritage*. https://whc.unesco.org/en/about/

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Wolff, L-A, & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: A utopia or possibility? *Sustainability*, *12*(10), 4176. https://doi.org/10.3390/su12104176

16
Epilog

Lili-Ann Wolff, Kirsi Wallinheimo & Anna Slotte

Ett forsknings- och utvecklingsprojekt, Sveasus, är till ända och så också denna bok. I boken har ett flertal av dem som var med när det begav sig valt att berätta om sina erfarenheter, om dock ur helt olika synvinklar. Projektet var verksamt under lite mer än sex år. Det var inget statiskt projekt, utan underställt ständigt utvecklingsarbete. Aktörerna var inte heller de samma hela projekttiden, utan personsammansättningen växlade år från år. En del var kvar från början till slut, medan andra kom och gick. Var och ens enskilda insats kunde också växla med tiden. Därför är det svårt att exakt räkna hur många som har lämnat avtryck i detta projekt, och så ska det väl vara i en dynamisk verksamhet som söker sina spår och är mottaglig för nya spännande intryck.

Inte heller världen såg likadan ut när projektet startade som när det avslutades. Utan att överdriva kan man säga att det varit mycket turbulenta år. Vi inledde planeringen år 2017 och år 2018 kunde vi erbjuda en pilotkurs för svenskspråkiga klasslärarstudenter. Efter det kom kursen med i det valfria hållbarhetskursutbudet, som var öppen för alla pedagogikstudenter vid fakulteten. Det betydde att kursen behövde fungera på tre språk för att i praktiken verkligen kunna vara öppen för alla. Dessutom behövde vi ändra på innehållet, dels ta lärdom av piloten, dels anpassa innehållet till en bredare målgrupp. Så planeringsarbetet tog fart, men det skulle visa sig komma käppar i hjulet. I januari 2020 hade vi just haft ett seminarium, där projektteamet i detalj planerat vårens kurshelhet på Sveaborg. I mars bröt covid-19-pandemin ut. Våren 2020 begränsades såväl antalet besökare på Sveaborg, som antalet kurser utanför de obligatoriska som kunde ordnas av Pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Kursen måste därför läggas på is. Följande vår, 2021, kunde vi dock genomföra en kurs som såg helt annorlunda ut och som var anpassad till rådande omständigheter, det vill säga den var i huvudsak digital. De kroppsnära kultur- och naturinslagen fanns fortfarande med, men nu måste de utformas så de var möjliga att utföra i studenternas egen omgivning. Året därpå, 2022, omarbetades kursen till en hybridform av både reellt och digitalt närvarande. Först år 2023 kunde kursen igen ske helt och hållet på Sveaborg.

Vad annat hade hänt i världen under den utdragna pandemitiden och strax efter? Jo, i februari 2022 anföll Ryssland Ukraina. Att kriget kom så nära och att anfallaren var Ryssland, gjorde att de historiska händelserna och

de krigsdrabbningar som ägt rum på Sveaborg kom till ytan igen, varje gång vi var på platsen. Inte minst den historiska filmen som visades på Sveaborgsmuséet, kom nu att få en ny mening. Trots att den verklighet filmen beskriver utspelade sig långt tillbaka i tiden, uppfattades inte det som skedde så avlägset längre. Likaså kom vetskapen om de fångläger med över 10 000 fångar som varit inhysta i flera av de byggnader som fortfarande finns kvar och nu används till helt andra ändamål, såsom bostäder, kontor och daghem, att skaka om våra känslor. Före det hade vi strävat till ett lärande som skulle ge en mångsidig bild av öarna på Sveaborg genom att skrapa under ytan av vacker arkitektur, sköna vyer samt framgångsrika och välbärgade män genom att också uppmärksamma den ojämlikhet som rått under i synnerhet Sveaborgs glansdagar. Vi hade velat uppmärksamma kvinnornas, barnens och de många byggarbetarnas och soldaternas situation. Likaså hade vi tagit fasta på fattigdom, byggnadsolyckor, sjukdomar, tungt arbete och annat som hört till vardagen för att ge en så naturtrogen bild av verkligheten som möjligt. I och med kriget i Ukraina kom tvångsarbete, tvångsinkallning, straff, isolering och död att få uppmärksamhet när vi var tillbaka på Sveaborg våren 2024. Fångar och soldater har hela tiden varit närvarande på Sveaborg, om än inte alltid synligt.

Vad hållbarhet i övrigt beträffar så har världen fått uppleva många ohållbara bevis på den framskridande klimatförändringen under den tid projektet varat. Det har härjat bränder och många katastrofala stormar och översvämningar har skakat världens befolkning och satt svåra spår i naturen. Detta har äventyrat människornas överlevnad, i synnerhet i fattiga länder, och satt folk på flykt. Samtidigt har de rikaste i världen blivit ännu rikare, delvis som en följd av digitaliseringen, som de rider stort på. De stora investerarna och de som vill styra världen med pengar har ett effektivt maskineri att tillgå, den digitala verkligheten, som dels förslavar människorna, så att redan små barn blir en del av en konstgjord verklighet, dels så att allt fler inte längre är medvetna om vad som händer i större sfärer än den egna bubblan. Inte heller SveaSus har varit fri från digitala inslag, men vi har försökt använda dem som skapande verktyg, genom att till exempel ordna dansworkshops med en lärare från Australien, och låtit studenterna med kritisk blick tillsammans skapa egna kortfilmer. Inte heller online-undervisning skulle varit möjlig utan datorer. Detta visar också på hur vi som enskilda människor är en del av ett större världsekonomiskt och teknologiskt system.

Under de år projektet fortgått har allt fler konservativa och populistiska krafter fått allt större makt i världen. Med all sin kraft verkar dessa rörelser och deras förespråkare för att vi inte ska tro på det vi ser omkring oss. Klimatförändringarna är falsk information, säger de. Ändå visar såväl vetenskapen som de egna ögonen att så inte är fallet. Som lärarutbildare behöver vi förhindra att världens styrs av ”stora människor” medan ”den lilla människan” blundar.

Med SveaSus har vi sett som vår uppgift att förändra lärarutbildningen inifrån. Vi har velat erbjuda ett alternativ, en undervisning som aktiverar studenter och lärare runt gemensamma projekt som kan engagera och leda till en transformation, där de egna tankarna och reflektionerna får genomslagskraft. Från första början har vi levt efter devisen att belysa ”det lilla i det stora” och ”det stora i det lilla”.

Under den flerspråkiga tvärvetenskapliga hållbarhetskursen visade studenterna enastående anpassningsförmåga och kreativitet, trots utmaningarna med undantagstillståndet. De skapade en dynamisk lärandegemenskap där kreativitet, uthållighet och tålamod var centrala. Genom att utforska komplexa teman ur olika perspektiv och arbeta både på plats och virtuellt, demonstrerade de flexibilitet och kritiskt tänkande. Studenternas språkkunskaper bröt barriärer och byggde broar mellan kulturer och discipliner, vilket skapade en atmosfär av respekt och nyfikenhet. Deras insats visade att de är redo att anta framtidens hållbarhetsutmaningar med ansvar och samarbete, vilket bidrar till en bättre värld.

Vi har inom projektet levt med ambitionen om att gå på djupet och skapa många frågeställningar som inte har några klara svar, men som kan väcka till eftertanke och omvärderingar. Vi hoppas därför att det vi åstadkommit i detta projekt lever vidare och tar sig nya former i en utbildningsverklighet där kunskap inte bara aktiverar hjärnorna en liten stund, utan engagerar hela människan i det som händer här och nu, men också i det som händer på andra platser i världen, i det som har hänt tidigare och i hur framtiden kommer att se ut. Vi har velat väcka tankar och idéer som bygger på det som varit, men som bär framåt, hur än världen kommer att se ut.

Epilogi

Tutkimus- ja kehityshanke SveaSus on tullut päätökseensä – ja niin myös tämä kirja. Kirjassa useat hankkeessa mukana olleet ovat halunneet jakaa kokemuksiaan – jokainen omasta näkökulmastaan. Projekti kesti hieman yli kuusi vuotta, ja se oli jatkuvasti kehittyvä, ei paikalleen pysähtynyt kokonaisuus. Myös toimijat vaihtuivat ajan kuluessa. Osa oli mukana alusta loppuun, toiset tulivat ja menivät. Yksilöiden panos vaihteli ajan ja tilanteiden mukaan. Siksi on vaikea tarkkaan arvioida, kuinka moni jätti jälkensä hankkeeseen – ja ehkä juuri niin pitääkin olla dynaamisessa toiminnassa, joka etsii suuntaansa ja on avoin uusille vaikutteille.

Myöskään maailma ei ollut samanlainen hankkeen alussa kuin sen päättyessä. Ilman liioittelua voi sanoa, että vuodet olivat hyvin myrskyisiä. Aloitimme suunnittelun vuonna 2017, ja jo vuonna 2018 pystyimme tarjoamaan pilottikurssin ruotsinkielisille luokanopettajaopiskelijoille. Sen jälkeen kurssi otettiin osaksi valinnaista kestävyyskurssitarjontaa, joka oli avoin kaikille kasvatustieteiden opiskelijoille tiedekunnassa. Tämä tarkoitti, että kurssin tuli toimia kolmella kielellä, jotta se olisi aidosti avoin kaikille. Kurssin sisältöä oli myös muokattava – sekä pilotista saadun kokemuksen perusteella että soveltumaan laajemmalle kohderyhmälle. Suunnittelutyö lähtikin käyntiin, mutta pian tuli esteitä tielle. Tammikuussa 2020 olimme juuri järjestäneet seminaarin, jossa projektiryhmä suunnitteli kevään kurssikokonaisuuden toteutusta Suomenlinnassa. Maaliskuussa alkoi covid-19-pandemia. Keväällä 2020 Suomenlinnassa vierailevien määrä sekä Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan järjestämien valinnaisten kurssien määrää rajoitettiin. Kurssi jouduttiin keskeyttämään.

Keväällä 2021 pystyimme kuitenkin järjestämään kurssin, joka oli täysin uudistettu ja sovitettu vallitsevaan tilanteeseen – eli pääosin digitaalinen. Lähikulttuuri- ja luontoelementit olivat edelleen mukana, mutta ne toteutettiin opiskelijoiden omassa ympäristössä. Vuonna 2022 kurssi muutettiin hybridimuotoon, jossa yhdistettiin fyysistä ja digitaalista osallistumista. Vasta vuonna 2023 kurssi voitiin jälleen järjestää täysin paikan päällä Suomenlinnassa.

Mitä muuta tapahtui maailmassa pitkän pandemian aikana ja sen jälkeen? Helmikuussa 2022 Venäjä hyökkäsi Ukrainaan. Se, että sota tuli niin lähelle ja hyökkääjä oli Venäjä, nosti uudelleen pintaan Suomenlinnan historialliset tapahtumat ja siellä koetut sotien vaikutukset – joka kerta kun vierailimme siellä. Etenkin Suomenlinnan museossa esitetty historiallinen elokuva sai nyt uuden merkityksen. Vaikka elokuvan kuvaama aika oli kaukana menneisyydessä, tapahtumat eivät enää tuntuneet niin etäisiltä. Samoin tieto siitä, että yli 10 000 vankia oli aikanaan suljettuina useisiin yhä olemassa

oleviin rakennuksiin – jotka nykyään toimivat asuntoina, toimistoina tai päiväkoteina – herätti voimakkaita tunteita.

Ennen tätä olimme pyrkineet opetuksessamme tarjoamaan monipuolisen kuvan Suomenlinnan saarista, kurkistamalla pintaa syvemmälle: kauniin arkkitehtuurin, maisemien ja menestyneiden miesten takaa löytyneisiin epäkohtiin, erityisesti linnoituksen loiston aikakaudella. Olimme halunneet nostaa esiin naisten, lasten, rakennustyöläisten ja sotilaiden aseman – samoin köyhyyden, rakennusonnettomuudet, sairaudet, raskaan työn ja arjen karuuden, jotta todellisuus tulisi näkyväksi. Ukrainan sodan myötä pakkotyö, pakkokutsunnat, rangaistukset, eristys ja kuolema tulivat jälleen osaksi Suomenlinnan opetussisältöjä keväällä 2024. Vangit ja sotilaat ovat aina olleet läsnä Suomenlinnassa – vaikka eivät aina olleet näkyvissä.

Kestävyyden näkökulmasta maailma on hankkeen aikana kohdannut monia kestämättömiä ilmiöitä, jotka osoittavat ilmastonmuutoksen kiihtymisen: tulipaloja, myrskyjä ja tulvia, jotka ovat ravistelleet ihmisiä ja jättäneet pysyviä jälkiä luontoon. Ihmisten selviytyminen – erityisesti köyhissä maissa – on ollut uhattuna, ja moni on joutunut pakenemaan. Samaan aikaan maailman rikkaimmat ovat rikastuneet entisestään – osin digitalisaation ansiosta, jota he hyödyntävät tehokkaasti. Suuret sijoittajat ja vallanhimoiset toimijat käyttävät digitaalista todellisuutta keinona hallita ja sitoa ihmiset, niin että jopa pienet lapset uppoutuvat keinotodellisuuteen ja yhä harvempi on tietoinen maailmasta oman kuplansa ulkopuolella.

Myöskään SveaSus ei ole ollut digitaalinen tyhjiö, mutta olemme pyrkineet käyttämään teknologiaa luovana välineenä – järjestämällä esimerkiksi tanssityöpajoja australialaisen opettajan johdolla ja kannustamalla opiskelijoita tekemään kriittisiä lyhytelokuvia. Etäopetus ei myöskään olisi ollut mahdollista ilman tietokoneita. Tämä kaikki osoittaa, kuinka yksittäiset ihmiset ovat osa globaalia taloudellista ja teknologista järjestelmää.

Hankkeen kuluessa konservatiiviset ja populistiset voimat ovat saaneet yhä enemmän valtaa maailmassa. Nämä liikkeet ja niiden tukijat yrittävät kaikin voimin saada meidät epäilemään näkemäämme. He väittävät, että ilmastonmuutos on valhetta. Kuitenkin niin tiede kuin omat silmämme kertovat muuta. Opettajankouluttajina meidän on estettävä, että maailma annetaan ”suurten ihmisten” hallintaan samalla kun ”pieni ihminen” sulkee silmänsä.

SveaSus-projektissa olemme kokeneet tehtäväksemme kehittää opettajankoulutusta sisältä päin. Olemme halunneet tarjota vaihtoehdon – opetusta, joka aktivoi opiskelijat ja opettajat yhteisten projektien äärelle, jotka voivat synnyttää sitoutumista ja muodonmuutosta, jossa omat ajatukset ja pohdinnat saavat vaikuttavuutta. Alusta asti olemme eläneet periaatteella: ”nähdä suurta pienessä ja pientä suuressa.”

Monikielisellä ja monitieteisellä kestävyyskurssilla opiskelijat osoittivat poikkeuksellista sopeutumiskykyä ja luovuutta, vaikka poikkeusolot toivat haasteita. He loivat dynaamisen oppimisyhteisön, jossa keskeisiä arvoja olivat luovuus, sinnikkyys ja kärsivällisyys. Tutkimalla monimutkaisia teemoja eri näkökulmista sekä työskentelemällä sekä paikan päällä että verkossa, opiskelijat osoittivat joustavuutta ja kriittistä ajattelua. Heidän kielitaitonsa ylitti rajoja ja rakensi siltoja kulttuurien ja tieteenalojen välille, mikä loi ilmapiirin, jossa vallitsi kunnioitus ja uteliaisuus. Opiskelijoiden panos osoitti, että he ovat valmiita kohtaamaan tulevaisuuden kestävyyshaasteet vastuullisesti ja yhteistyöllä – ja siten edistämään parempaa maailmaa.

Olemme projektissa pyrkineet menemään pintaa syvemmälle ja luomaan kysymyksiä, joihin ei ole selviä vastauksia – mutta jotka herättävät ajattelua ja saattavat johtaa uusiin näkökulmiin. Toivomme, että projektin aikana saavutettu työ elää edelleen ja saa uusia muotoja koulutuksen todellisuudessa, jossa tieto ei pelkästään hetkellisesti aktivoi aivoja, vaan koskettaa koko ihmistä – tässä ja nyt, mutta myös muualla maailmassa, menneisyydessä ja tulevaisuudessa. Haluamme herättää ajatuksia ja ideoita, jotka rakentuvat menneisyyden varaan, mutta kantavat kohti tulevaa – oli maailma millainen tahansa.

Epilogue

SveaSus, a research and development project, has reached its end, and so has this book. In the book, several of those who were involved when SveaSus began have chosen to share their experiences, albeit from a wide range of perspectives. The project was active for a little more than six years, and it was not a static project, but was subject to constant development work. The actors were not the same throughout the project, but the composition of people changed from year to year. Some remained from the beginning to the end, while others came and went. Each person's individual contribution could also change over time. Therefore, it is difficult to count the exact number of people who left their mark on this project, and that is how it should be in a dynamic activity that is searching for its form and is receptive to new, exciting impressions.

When the project started, the world did not look the same as it did when it ended. Without exaggeration, one can say that these have been turbulent years. We started planning in 2017, and in 2018 we were able to offer a pilot course for Swedish-speaking class teacher students. After that, the course was included in the optional sustainability course modules, which were available to all education students in the faculty. This meant that the course had to be realised in three languages to be truly open to everyone. We also had to change the content, partly to learn from the pilot project, and partly to adapt the content to a broader target group. Nonetheless, the development work took off, but it would turn out to be a struggle. In January 2020, we held a seminar during which the project team planned the spring course in detail, to be held at Suomenlinna. In March, the COVID-19 pandemic broke out. Therefore, in spring 2020, both the number of visitors to Suomenlinna and the number of courses the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki could include in addition to the mandatory courses was limited. Thus, our course had to be put on hold. The following spring, 2021, we were able to implement a course that looked completely different from the one initially planned, and it was adapted to the current circumstances, that is, it was mainly digital. The physical cultural and nature elements were still included, but now they had to be designed so that they could be carried out in the students' own environments. The following year, 2022, the course was reworked into a hybrid form of both real and digital presence. Only in 2023 could the course again take place entirely at Suomenlinna.

What else happened in the world during the extended pandemic period and immediately after? Well, in February 2022, Russia attacked Ukraine. The fact that the war came close, and that the attacker was Russia meant that the historical events and the war battles that took place earlier on Suomenlinna bubbled to the surface again, every time we were there. Not least, the historical

film shown at the Suomenlinna Museum now took on a new meaning. Even though the reality the film describes took place long ago, what happened then received a new meaning. Likewise, the knowledge of the prison camps with over 10,000 prisoners who had been housed in several of the buildings that still exist and are now used for completely different purposes, such as housing, offices and daycare centres, was shocking. Before that, we strived to create a learning experience that would provide a diverse picture of the islands of Suomenlinna by scratching the surface of beautiful architecture, beautiful views, and successful and wealthy men by in particular drawing attention to the inequality that prevailed during Suomenlinna's glory days. We had wanted our focus to be on women, children, and the many construction workers and soldiers. We had also taken note of the poverty, construction accidents, diseases, hard work, and other everyday things to provide as true a picture of reality as possible. With the war in Ukraine, forced labour, forced conscription, punishment, isolation and death came to the fore when we returned to Suomenlinna in the spring of 2024. Yet, prisoners and soldiers have always been present on Suomenlinna, although not always visibly.

As for sustainability in general, the world has experienced much evidence of the unsustainability of advancing climate change during the time the project lasted. There have been devastating fires and many catastrophic storms and floods that have shaken the world's population and left serious traces in nature. This has endangered people's survival, especially in poor countries, and forced people to migrate. At the same time, the richest people in the world have become even richer, partly because of digitalisation, which they are riding high on. The big investors and those who want to rule the world with money have an effective machine at their disposal. The digital reality partly enslaves people, so that even small children become part of an artificial reality, and partly so that more and more people are no longer aware of what is happening in larger spheres than their own bubble. SveaSus has not been free from digital elements either, but we have tried to use them as creative tools, by arranging dance workshops with a teacher from Australia, and letting students create their own short films together. Online education would not have been possible without computers either. This also shows how we as individuals are part of a larger global economic and technological system.

Over the years that the project was taking place, ever more conservative and populist forces have gained increasing power in the world. With all their might, these movements and their advocates are working to prevent people from believing what they see around them. Climate change is false information, they say. Yet both science and humans' own eyes show that this is not the case. As teacher educators, we need to prevent the world from being ruled by "big people" while "little people" turn a blind eye.

With SveaSus, we have seen it as our duty to change teacher education from within. We wanted to offer an alternative, teaching that activates students and teachers around joint projects that can engage and lead to a transformation, in which their own thoughts and reflections have an impact. From the very beginning, we have lived by the motto of highlighting "the small in the big" and "the big in the small".

During the multilingual interdisciplinary sustainability course, the students showed outstanding adaptability and creativity, despite the challenges of the state of emergency. They created a dynamic learning community in which creativity, perseverance and patience were central. By exploring complex themes from various perspectives, and by working both on-site and virtually, they demonstrated flexibility and critical thinking. The students' language skills broke barriers and built bridges between cultures and disciplines, creating an atmosphere of respect and curiosity. Their efforts showed that they are ready to take on the sustainability challenges of the future with responsibility and cooperation, contributing to a better world.

Within the project, we lived with the ambition of in depth studying and of asking many questions that have no clear answers, but that can provoke reflection and re-evaluation. We therefore hope that what we have achieved in this project will live on. We hope that it will take on new forms in an educational reality in which knowledge not only activates the brain for a short while, but also engages the whole person in what is happening here and now, but also in what is happening in other places in the world, in what has happened in the past, and in what the future will look like. We have wanted to be thought provoking.

Detta är en bok om ett projekt kallat SveaSus som verkade inom den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet under åren 2017–2024. Platsen där det mesta ägde rum var världsarvet Sveaborg. Det övergripande målet med projektet var att både teoretiskt och metodiskt bidra till pedagogiska lösningar för att hantera dagens komplexa hållbarhetsutmaningar. Inom projektet valde vi att ta oss an utmaningarna ur ett fenomenbaserat bildningsperspektiv och fokuserade på såväl utvecklingsarbete, konkret undervisning som forskning. Ekonomiskt fick projektet stöd från Svenska kulturfonden. Läs, begrunda och låt dig inspireras av de många tankar detta projekt utmynnade i.

Tämä kirja kertoo SveaSus-nimisestä hankkeesta, joka toimi Helsingin yliopiston ruotsinkielisen opettajankoulutuksen puitteissa vuosina 2017–2024. Keskeinen tapahtumapaikka oli maailmanperintökohde Suomenlinna. Hankkeen yleisenä tavoitteena oli sekä teoreettisesti että metodologisesti edistää pedagogisia ratkaisuja nykymaailman monimutkaisten kestävyyshaasteiden ratkaisemiseksi. Lähestymistapa kestävän kehityksen haasteisiin oli ilmiölähtöinen sivistysnäkökulma ja tähän keskityttiin kehitystyön, konkreettisen opetuksen ja tutkimuksen kautta. Svenska kulturfonden tuki hanketta taloudellisesti. Lue, pohdi ja inspiroidu monista ajatuksista, joihin projekti johti.

This is a book about a project called SveaSus. It was carried out within the Swedish-speaking teacher education section at the University of Helsinki between 2017 and 2024. The location it all took place in was the Suomenlinna World Heritage Site. The overall goal was to contribute, both theoretically and methodologically, to pedagogical solutions by which the complex sustainability challenges that the contemporary world is facing could be addressed. In the project, we chose to take on the sustainability challenges through a phenomenon-based Bildung perspective, focusing on development work, teaching, and research. The Swedish Cultural Foundation in Finland supported the project financially. We invite you to read, reflect on, and be inspired by the many ideas the project resulted in.

