

Kokemuksia ympäristön käytöstä kasvatuksen ja koulutuksen resurssina

Kyösti Kurtakko

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

PL 122, 96101 Rovaniemi

E-mail: kyosti.kurtakko(at)ulapland.fi

Tiivistelmä

Koulumaailma on oppimisympäristönä keinotekoinen. Erityisesti näin voidaan sanoa silloin, kun oppimiskohteena on reaali maailma. Koulu pyrkii tuottamaan neljän seinän sisällä kokemuksia ja oppimista, joilla uskotaan selvittävän arjessa ja todellisessa elämässä. Artikkelissa lähdetään kysymään, miten koulu voisi käyttää oppimisympäristönä koulun ulkopuolista maailmaa (fyysistä ja sosiaalista). Artikkelin kirjoittajalla on aiheesta kokemusta sekä tutkijana että käytännön pedagogina.

Avainsanat: Ympäristöperustainen kasvatusta, ympäristökasvatusta, kokemusperäinen oppiminen, seikkailukasvatusta, toimintatutkimus

Abstract

That school is an artificial context for learning, is a view that applies especially when the object of learning is the real world. Within its four walls, school strives at producing experiences and learning, which are believed to help one come through the realms of everyday life. The article addresses the question: how could school utilize the external (physical and social) world as the learning environment? The author has experience of the subject both as a researcher and as a pedagogic practitioner.

Key words: Place-based education, environmental education, experiential learning, adventure education, action research

Käsikirjoitus vastaanotettu 5.3.2015, ennakkotarkistettu 22.6.2015, korjattu versio vastaanotettu 20.10.2015, hyväksytty julkaistavaksi 4.12.2015

Johdanto

Koulutuksen ja kasvatuksen sisällölliset resurssit tulevat tai ainakin ne mielletään tulevaisuudeksi koulun ulkopuolelta. Puhuttaessa esimerkiksi jonkin oppiaineen sisältökohdasta tai kansalaiskasvatuksesta kysymys on ulkopuolisten tiedosta ja/tai tiedon tulkinnaasta, joka tuodaan kasvatukseen ja opetustilanteeseen. Koulupedagogiikka on keskittynyt toimintoihin, jossa oppilaita opetetaan oppimaan ennalta määrättyjä asioita sisätiloissa. Koulutilojen ulkopuolella tapahtuva toiminta on vähäistä ja poikkeuksellista. Tutkimukset osoittavat, että koulun fyysinen ympäristö on alihyödynnetty koulujen kasvatukseen ja opetustyössä (Gruenewald 2003).

Käynnistin, suunnittelin ja johdin 1980- ja 1990-luvuilla – pääasiassa Lapissa mutta joukossa oli myös valtakunnallisia sekä globaaliksi luokiteltavia – koulun kehittämishankkeita, joissa opetuksen sisältö saatiin joko sellaiseenaan tai soveltaen koulujen lähiympäristöstä. Ensimmäisenä näistä oli OKO-projekti, joka oli nimensä mukaisesti ”opetusta kasvuympäristöstä orientoituvaksi” (Kurtakko 1988a; 1989a). Sitä seurasi TUKU-projekti (Kurtakko 1988b; 1989b), jossa OKO-ajatteluun yhdistettiin tietokoneet. Ne mahdollistivat oppimisen dokumentaation, tutkimuksen alkeiden ja tietoliikenteen opettelun. Kolmantena ajattelutavan edustajana oli ENSI-projekti (*Environment and School Initiatives*), joka oli OECD:n rahoittama iso kansainvälinen ympäristökasvatuksen hanke ja jossa johdin Suomen osuuden tutkimusta ja toimin hankkeeseen osallistuvien koulujen ja opettajien tukihenkilönä (support person) (Kurtakko & Izadi 1991; Kurtakko & Izadi 1994).

Koulua ympäröivän maailman hyödyntäminen opetuksen materiaalisena lähtökohdana tarjoaa edelleen kiistämättömiä etuja. Ympäristö ja yhteisö liittävät opetuk-

sen paikalliseen kontekstiin ja merkitsevät, että opetus on ajankohtaista ja relevanttia. Voidaan myös sanoa, että opetus ja koulun toiminta eivät ole tällöin maailmasta vieraantunut. Jälkimmäinen seikka on tärkeässä roolissa pyrittäessä vahvistamaan ja tukemaan sosiaalisen identiteetin kehittymistä eli mielekkään ja merkityksellisen yhteyden muodostumista paikalliseen ympäristöön (Knapp 2005). Edelleen se on tärkeässä roolissa kriittisen ennakoasenteen muodostumisessa arjen hallintaan (Carr & Kemmis 1986). Seikkailukasvatus tarjoaa viitekehyksen kohdata koulun ulkoisen maailman yllätykset. Toimintatutkimus on puolestaan metodinen työkalu reflektoiden käydä lävitse omia kokemuksia ja elämyksiä (Telemäki 1995). Lähestymistavalla on lisäksi yhteyksiä ympäristöetiikkaan ja luonnonsuojeluun, koska siinä törmätään ihmisten ja luonnon suhteeseen liittyviin eettisiin kysymyksiin (esim. Oksanen 2012) kuten:

- Mitä ympäristöön liittyviä velvoitteita meillä on ajatellen tulevia sukupolvia?
- Millä oikeutuksella me jatkamme fossiilisten polttoaineiden käyttöä, jos muita energianlähteitä on tarjolla?
- Voimmeko hyväksyä jonkun lajin sukupuuttoon kuoleminen yhteiskunnan tai ihmiskunnan edun nimissä?
- Mitä ja millaisia ovat eläinten oikeudet?

Tutkimuskysymystä miten koulu voisi käyttää oppimisympäristönä koulun ulkopuolista maailmaa – fyysistä ja sosiaalista - lähestytään jaksossa kaksi tarkastelemalla koulua ympäröivää maailmaa oppimisympäristönä hyödyntävän kasvatuksen käsitettä ja lähestymistavan historiaa. Kolmannessa jaksossa pohditaan lähestymistavalle relevantteja oppimiskohteita ja neljännessä joitakin keskeisiä pedagogisia periaatteita.

Ympäristöperustaisen koulukasvatuksen käsite

Ympäristöperustaista kasvatusta (engl. *Place-Based Education*; lyh. PBE)) on kutsuttu monilla nimillä. Sitä on luonnehdittu paikkapedagogiikaksi (*pedagogy of place*), paikkaperustaiseksi oppimiseksi (*place-based learning*), kokemukSELLISEKSI kasvatukseksi (*experiential education*), yhteisölliseksi kasvatukseksi (*community-based education*), kestäväksi kasvatukseksi (*education for sustainability*) ja ympäristökasvatukseksi (*environmental education*). PBE vakiintui yleisen käyttöön 1990-luvun alussa Yhdysvaltojen itärannikolla ennen muuta prof. David Sobelin (esim. 2004) töiden ansiosta. Sobel työskenteli tuolloin Antiochin yliopistossa Massachusettissa. Edellä sanotusta huolimatta kasvattajat ja tutkijat ovat soveltaneet lähestymistavan periaatteita vuosikymmeniä ennen Sobelia eli mistään täysin uudesta tai vallankumouksellisesta lähestymistavasta ei ole kysymys.

Ympäristöperustaisuus voidaan ymmärtää ja se pitääkin ymmärtää niin, että se ei sisällöllisessä mielessä ole nykyistä kouluopetusta syrjäyttävä. Se ei välttämättä muuta virallisen ja ennalta mietityn opetus suunnitelman sisältöjä vaan parantaa opetukseen ja kasvatukseen relevanttiutta. Se pyrkii lähestymään yleisiä teemoja arjessa esiin tulevien ongelmien, haasteiden ja havaintojen ja tekemisen kautta. Ympäristöperustainen kasvatusta näkee ympäristön oppimisen resursseina. Lähestymistapa tuottaa parhaimmillaan yleiseen tietämykseen omakohtaiseen kokemukseen perustuvia tulkintoja ja rakentaa samalla emotionaalisia siteitä ja merkityksiä. Parhaimmillaan se herättää elämännäköä ja tunne-elämyksiä, jotka syntyvät yhdessä tekemisestä ja löytämisen ilosta. Elämys- ja seikkailukasvatuksen perustaja Kurt Hahn korostaa tätä näkökohtaa puhuessaan ympäristössä tapahtuvasta ja ympäristön ominaisuuksia hyödyntävästä kasvatustyöstä

(ks. Telemäki 1995 ja Karppinen 2005).

Ympäristöperustaisuus avaa koulun arkeen uutta näköalaa vastata erilaisuuden haasteeseen. Metodina on käytetty toiminnallista pedagogiikkaa, tekemällä oppimista sekä sen erilaisia tutkimuksellisia sovelluksia kuten toimintatutkimusta. PBE enempiä kuin tekemällä oppiminenkaan eivät ole ennen kokeettomia pedagogisia oivalluksia, sillä niitä on käytetty ja sovellettu koulumaailmassa pitkään (esim. Dewey 1957). Lähestymistavan houkuttelevuus on siinä, että kouluopetuksen tarjoamien oppimisympäristöjen rajallisuus on johtanut koulujen samanlaistumiseen ja yhteneväistymiseen ja vähentänyt koulutyön kiinnostavuutta (Tani & Surma-Aho 2012). Siksi koulujen ympäristöt ja lähiyhteisöt avavat uusia pedagogisia näkymiä havainnollistaa minkä tahansa yleisen teeman ainutkertaisia ja uniikkeja piirteitä. Lähestymistapa integroituu luontevasti opetus suunnitelmaan tuoden koulutyöhön uusina toimintamuotoina mm. projektimetodin, design-lähestymistavan, toimintatutkimuksen ja kollaboratiivisen työskentelykulttuurin. (Esim. Sobel 2004; Kurtakko 1990; Lee & Smagorinsky 2000.)

Ympäristöperustaisen kasvatuksen oppimiskohteita

On selvää, ettei ympäristöä tai yhteisöä voi hyödyntää kaikkien asioiden oppimisessa ja opettamisessa. Parhaiten se onnistuu silloin, kun yleiseen teemaan saadaan materiaalia paikallisesta kohteesta tai kun voidaan tutkia ja tulkita jokin tunnettu invarianttisuus paikallisten havaintojen pohjalta. Luontoaiheiset teemat ovat tähän tarkoitukseen mitä oivallisimpia kohteita. Kasvit, maaperä, ilmasto, vesistöt, eläimet, maisema ja erilaiset luonnosta saatavat materiaalit ovat lähestymistavan kohteeksi erinomaisesti soveltuvia. Jopa niinkin yksinkertainen ympäristö kuin koulun piha tarjoaa runsaasti materiaalia koulutyössä hyödynnettäväksi (esim. Villanen & Alerby

2013).

Historiaan ja yhteiskuntaan liittyvät aiheet löytävät myös paikkansa lähestymistavan sovelluksista. Esimerkiksi yhteisön menneisyys ja kulttuuri avaavat nuorelle näköalan oman asumisympäristön arvoon ja merkitykseen. Aiheet liittyvät sukupolvia toisiinsa. Erityisen onnistuneesti näin käy, jos koulu saa houkuteltua yhteisön varttunutta väkeä kertomaan nuorille omasta elämästään ja kokemuksistaan. Perinteen siirtäminen ja ympäristöön tutustuminen ovat merkittävässä roolissa paikallisen identiteetin kehittämisessä. Edelleen yhteisön väestörakenteeseen ja elinkeinoihin tutustuminen avaavat tulevaisuusnäköalan paikallisyhteisöön. (Kurtakko 1989a)

Globalisaatiosta voidaan lähestymistavan avulla ja kautta saada erityinen kuva. Yhteys paikallisiin elämiseen liittyviin edellytyksiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin kertoo globalisaation vaikutuksista talouteen. Ilmastonmuutos heijastelee puolestaan globalisaation seurauksia ympäristön tilaan ja luonnon tasapainoon. (esim. Villanen 2014)

Ympäristö tarjoaa puitteet elämisen lisäksi myös tekemiselle ja toiminnalle. Suomalainen luonto on tässä suhteessa erityisen runsas ja rikas virikkeiden antaja. Suomalainen perinne ja kulttuuri tarjoavat luonnon hyödyntämiseen oman mausteensa. Esimerkiksi luonnon hyötykäyttö ja eräperinne ovat edelleen, mutta varsinkin menneinä aikoina, olleet tärkeä elämää ylläpitävä aktiviteetti. Ihmiset ovat marjastaneet, sienestäneet, kalastaneet ja metsästäneet joko henkensä pitimeksi tai sitten monipuolistaakseen ruokavaliotaan. Tällä hetkellä, jolloin luonnon hyötykäyttö on vähenemässä, eräperinteen elvyttämisellä voisi kuvitella olevan tilausta. Sen myötä ihmiset voisivat löytää itsestään uusia ulottuvuuksia ja saada elämäänsä uudenlaisia virikkeitä ja voimaannuttavia vaikutteita. (Kivelä 2004 ja Niemelä 2012)

Edelleen ympäristössä voi harrastaa erilaisia liikuntamuotoja kuten suunnistusta,

hiihtoa, laskettelua ja luistelua sekä lukuisia pelejä. Ympäristöä voi tässä tarkoituksessa myös muokata. Siihen tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia lumi ja jää. Koulun pihalle on mahdollista rakentaa luistelukentän tai jääkiekkokaukalon sekä lumesta erilaisia leikki- ja harrastusympäristöjä kuten hiihto- tai lasketteluratoja, joihin suunnitellaan erilaisiin harjoitteisiin sopivia ominaisuuksia ja piirteitä.

PBE – toteutuksen pedagogisia periaatteita

On selvää, että siirryttäessä turvallisesta luokkahuoneympäristöstä ulkotiloihin ja luontoon, ennakkosuunnittelun rooli kasvaa. Opettajan on valmisteltava oppilaat ja opetustilanteen kanssa tekemisiin joutuvat ympäristön asukkaat huolellisesti etukäteen, jotta elävässä elämässä mahdolliset yllätykset ovat hallinnassa. Lisäksi on sovittava etukäteen tarvittavat kuljetukset ja luvat päästä tutustumaan kohteisiin ja paikkoihin, joihin meneminen on jostain syystä rajoitettua. Silti ennalta arvaamattomat tilanteet ja tapahtumat ovat mahdollisia. Ne pitää vain hyväksyä ja niistä pitää ottaa pedagogisesti irti niin paljon kuin suinkin mahdollista. Yllätykset ovat usein asioita, jotka rikastuttavat opetustilannetta ja säilyvät mielessä läpi elämän.

Oppilaiden perustarpeista huolehtimista ei koskaan korosteta liikaa eikä oteta tarpeettomasti huomioon. Ravinto ja terveydenhoito muodostavat keskeisen peruslähtökohdan tässä suhteessa. Edelleen on hyvä katsoa, että pukeutuminen on asianmukainen ja tarvittavat välineet ovat kunnossa.

Pedagogisesti ympäristössä tapahtuvien oppimiskokemusten pitäisi rakentua enemmän oppilaiden vahvoihin kenttäkokemuksiin kuin opettajan luennointiin. Oppilaita rohkaistaan tarkkailemaan ja huomioimaan erityisyyksiä ja muotoilemaan niitä avaavia ongelmia sekä etsimään niihin selityksiä ja vastauksia. Ihmettely yritetään saada kunniaan: luonnossa on yllättäviä asioita mutta

harvoin valmiita vastauksia.

Ympäristövaiheen aikana tapahtuva materiaalin kerääminen muodostaa keskeisen perustan opetustilanteen jälkityöstölle. Nykyisin on käytössä sellaista tekniikkaa, jolla materiaalin kerääminen ja dokumentaatio ovat periaatteessa yksinkertaisia. Esimerkiksi kännykkä- tai digikamera antavat aivan toisenlaisia dokumentointimahdollisuuksia kuin vielä neljännes- vuosisata sitten käytössä ollut kynä ja paperi. Kannettavat tietokoneet ja tabletit mahdollistavat tasokkaiden raporttien laadinnan. Jokainen huolella valmistettu ja toteutettu ympäristöperustainen opetustilanne tarjoaa dokumentaation lisäksi syväisiä oppimiskokemuksia, joilla siirtovaikutuksia myöhemmin tapahtuviin samankaltaisiin opetustilanteisiin samoin kuin arvosidonnaisia kantoja suhteessa ympäristöön.

Johtopäätöksiä

Ympäristöperustaiselle pedagogiikalle on monestakin syystä juuri nyt tilausta ja perusteita. Nostan niistä lopuksi esille tärkeimmät:

Koululta alkavat loppua keinot kamppailtaessa oppilaiden kiinnostuksesta. Sosiaalinen media, peli- ja viihdeteollisuus ja harrastukset tarjoavat enemmän vetovoimaa. On tärkeää löytää luonto ja sen monet piirteet uudelleen ja rakentaa omakohtainen ja elävä ympäristösuhde elämän rakennusaineeksi.

Pitkään jatkunut arvoliberalismin kausi on johtanut ihanteettomuuteen. Elämää ohjaavat korkeammat päämäärät (mm. ympäristöetiikka) ovat hämärtyneet. On tarvetta arvokasvatukselle. Ihmisellä on vastuu siitä, että jätämme ympäristön vähintään samassa kunnossa tulevalle sukupolvelle kuin me saimme sen edeltäviltä sukupolvilta.

Kaupungistuminen ja kaupallistuminen ovat muuttaneet sekä fyysisiä että sosiaalisia ympäristöjä. Ympäristökuva tarvitsee päivitystä. Luontoympäristö ja erityisesti koske- maton luontoympäristö muodostaa todel-

lisen ympäristökuvan rakentamiselle sekä puitteet mutta myös haasteen. Suomalainen kulttuuriperinne on tässä kohdin etu. Meille metsä on turvallinen paikka kun se suurelle osalle on pelottava erämaa tai ”viidakko”.

Vastuullisuus ympäristöstä ei tarkoita vain tietoa vaan edellyttää myös toimia ja tekoja ympäristön puolesta. Ympäristöjä voidaan hoitaa ja ennallistaa. Luonnonsuojelutyön asema kouluissa kaipaa sekä vahvistusta että päivitystä.

Tekemällä oppimista samoin kuin tutkivaa oppimista pitäisi kouluissa lisätä ja sen hallintaa parantaa opettajien keskuudessa. Välineitä tähän ovat toimintatutkimus, seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka.

Kirjallisuus

Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki, Otava.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London, Falmer Press.

Gruenewald, D.A. 2003. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Research* 34:4, 3–12

Karppinen, S. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen tutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. *Acta Universitatis Ouluensis* 77.

Kivelä, M. 2004. Luomusta luomuun. Pohjois-Suomen maataloustuotannon ja -koulutuksen kehityspiirteiden arviointia luonnonmukaisesta näkökulmasta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 72.

Knapp, C.E. 2005. The “I-Thou” relationship, place-based Education and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education* 25:3, 277–285

Kurtakko, K. 1988a. Education as Realization of Conception of the Incomplete World Experiences, Issues and Consequences of the OKO Project. Teoksessa: Johansson, H., Lundgren, U. ja Popkewitz, Th. (toim.), Chal-

lence Future through Your Culture. Luleå, Luleå University of Technology, s. 135–142.

Kurtakko, K. 1988b. Tietotekniikkaa peruskouluun – haasteita ja mahdollisuuksia. Tuku-projektin 1. osaraportti: Projektin lähtökohdat ja kokeilusuunnitelma. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja B: 6.

Kurtakko, K. 1989a. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. B:11.

Kurtakko, K. 1989b. Computers and the Improvement of Schoolwork: Experiences from TUKU Project. Teoksessa: Klein H. (toim.), Case Method Research and Application: New Vistas. Needham MA (USA): WACRA, s. 121–132.

Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B:14.

Kurtakko, K. & Izadi, P. 1991. A System View on Environmental Education. Finland's 1st Research Report. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C:8.

Kurtakko, K. & Izadi, P. 1994. A Whole-some Humanity, A Health Environment. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C:5.

Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (toim.) 2000. Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge, Cambridge University Press.

Niemelä, T. 2012. Quo Vadis Homo Sapiens – Luonnonrauha ja sen uhanalaisuus inarilaisnuorten käsityksissä. Acta Universitatis Lapponiensis 226.

Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Helsinki, Gaudeamus.

Sobel, D. 2004. Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities. Great Barrington MA, Orion Society.

Tani, S. & Surma-Aho, O. 2012. Young people and the hidden meanings of the everyday: time-space path as a methodological opportunity. International research in geographical and environmental education 21:3, 87–203.

Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus 26:1, 48-54.

Villanen, H. & Alerby, E. 2013. The sense of place – voice from a schoolyard. Education in the North 20 (Special Issue), 26–38.

Villanen, H. 2014. Teachers' reflections on an education for sustainable development project. International Research in Geographical and Environmental Education 23:2, 179–191.

