KULTTUURIENVÄLISEN KOKEMUSPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN TUTKIMUS- JA MALLINNUSHANKE

Raportti

29.3.2012

Ruut Kaukinen, Hanna Laitinen, Elina Nikoskinen

humak

Humanistinen
ammattikorkeakoulu
Annankatu 12 A 17, 00120
Helsinki
p. 020 762 1390, f. 020 762 1391

www.humak.fi, humak@humak.fi
Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy
Y-tunnus 1474763-1

SISÄLLYS

1 JOHDANTO – LÄHTÖKOHTIA KULTTUURIENVÄLISEN KOKEMUSPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSEEN 5
1.1 Tutkimuksen etenemisen kuvaus 6
1.2 Ajatukset jäsentyvät 10
1.3 Muutettu malli – runkona kasvatus 11
2 MONIKULTTUURISEN YHTEISKUNNAN PERUSTA – KRITIIKKIÄ JA KEHITTÄMISTAVOITTEITA 15
2.1 Vähemmistöt ovat valtakulttuurin puristuksissa 15
2.2 Länsimainen valtakulttuuri on hengetön ja jyrää muut alleen 21
2.3 Vähemmistöpolitiikka ei tilannetta paranna 25
2.4 Koululaitos ylläpitää epätasa-arvoa 29
2.5 Koulutuksen ja tutkimuksen uudistaminen vähemmistöjen näkökulmasta 32
2.6 Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tehtäviä ja tavoitteita 38
2.7 Kulttuurienvälisyyttä yhteiskuntaan ja kasvatukseen 44
2.8 Itsensä tunteva, ilmaisukykyinen ja vuorovaikutustaitoinen yksilö rakentaa yhteiskuntaa 51
3 KULTTUURIENVÄLINEN KOKEMUSPOHJAINEN PEDAGOGIIKKA OPPIMISENA, TIETONA JA IHMISENÄ 57
3.1 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee oppimisesta? 57
3.1.1 Oppimisen kulmakivinä: minä tässä ja nyt, muuta ei tarvita 59
3.1.2 Vahvistamisen periaatteita 66
3.1.3 Ohjaaja-opettaja on arvomalli 71
3.1.4 Yksilöllisyys – tekeminen – joukko 76
3.1.5 Vahva auktoriteetti on kaiken a ja o 85

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

3.2 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee tiedosta? ... 93
3.2.1 On olemassa kahdenlaista tietoa ... 93
3.2.2 Hyvä paha tieto ... 96
3.3 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee ihmisestä?104
3.3.1 Painotukset ovat kehollisuudessa ja ympäristösuhteissa ... 107
3.3.2 Arvioinnin ja palautekäytänteet suhteessa ihmiskäsitykseen ... 110
4 ”HENKIS-FYYSINEN DRAAMALEIKKI” – OHJAUSTYÖSKENTELY KULTTUURIENVÄLISESSÄ KOKEMUSPOHJAISESSA PEDAGOGIIKASSA ... 114
4.1 Ohjaustyöskentelyn kokemukselliset lähtökohdat ... 114
4.2 Oppiminen taiteessa ja taiteesta ... 118
4.3 Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ja draamakasvatus ... 121
4.3.1 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmälliset valinnat draamakasvatuksen genreissä ... 127
4.3.2 Psykodraama kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnoissa ... 130
4.4 Menetelmällistä jatkumoa uusista avauksista ... 135
4.5 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaustyöskentelyn erityispiirteitä ... 138
4.5.1 Tarkoituksenmukaista hämmennystä ja provosointia ... 140
4.5.2 Luovuus, aistit ja intuitiivisuus ohjauksessa ... 142
4.5.3 Nonverbaalinen viestintä ja muut kulttuurisidonnaiset viestinnän piirteet ohjaajan työvälineinä ... 144
4.5.4 Romantiikka ohjausvalintana ... 147
4.5.5 Ohjaaja tunnekasvattajana ... 154
4.6 Eettiset riskit kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaustyöskentelyssä ... 158
5 AJATUSTEN YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ... 165
5.1 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnus ... 166
5.2 Sivistyspedagogiikan ja monikulttuurisen kasvatuksen aineksia ... 169

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

5.3 Näkemykset oppimisesta ja ohjaamisesta 173
5.4 Mallinnus- ja tutkimushankkeesta eteenpäin 176
LÄHTEET 183

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

1 JOHDANTO – LÄHTÖKOHTIA KULTTUURIENVÄLISEN KOKEMUSPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSEEN

Tutkimuksen lähtökohtana oli Veijo Baltzarin kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsite, jota hän on kehittänyt jo vuodesta 1974 lähtien. Pedagogiikan levittämisen ja laajemman käyttöönoton mahdollisuudet saivat lähtölaukauksen Baltzarin päättäessä vuonna 2010 alkaa kirjoittaa ajattelustaan filosofis-pedagogista teosta. Kyseessä on henkilökohtaisen kokemuksen ja itsenäisen ajattelun pohjalta nouseva kulttuurinen ja yhteiskunnallinen teos, jonka tarkoituksena on muuttaa ja kehittää kasvatuksen ja oppimisen käytäntöjä.

Alkuvuoden 2011 aikana Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakouluyksikkö vakuuttui siitä, että Baltzarin kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sisältää aidosti uudenlaista ja yhteiskunnan kehittämisen kannalta tärkeää ajattelua, jota on syytä kehittää eteenpäin sekä kirjoituksina että käytännön toiminnan tasolla. Veijo Baltzarille ja HUMAKille annettiinkin tehtäväksi tutkia pedagogiikan erityisyyttä ja suhteita muihin pedagogisiin suuntauksiin sekä mallintaa sen pohjalta järjestettävää koululutusta. Tutkimus- ja mallinnushankkeelle annettiin aikaa maaliskuun 2012 loppuun asti. Konkreettisena pitkän tähtäimen tavoitteena oli tutkia, voisiko kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perustalle rakentaa korkeakoulutasoista tutkintotavoitteista ja täydennyskoulutusta. Visioihin kuului myös ajatus siitä, että uudesta pedagogiikasta voisi syntyä vientikelpoista innovaatiotoimintaa.

HUMAK on ammattikorkeakoulu ja sen tekemä tutkimus luonteeltaan soveltavaa. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimuksessa soveltuvuus liittyi olennaisella tavalla hankkeen tavoitteeseen mallintaa pedagogiikan perustalle

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

rakennettavaa koulutusta. Soveltavan tutkimuksen tehtävänä on perustella, mikä pedagogiikassa on erityistä, miten se sijoittuu kansalliseen ja kansainväliseen pedagogiseen kontekstiin ja millaisiin asioihin sen jatkotyöstämisessä on syytä kiinnittää huomiota.

Tutkimushanke osoittautui erityiseksi kokonaisuudeksi, jota luonnehti elävyys, kehittyvyys ja jatkuva liike. Tästä syystä tutkijoilla ei ollut varsinaisesti mitään pysyvää ja ”lukkoon lyötyä” ilmiötä tutkittavanaan, vaan tutkimuksen kohdetta nimenomaisesti kehiteltiin, rakennettiin ja pilotoitiin koko tutkimuksen käytännön toteutuksen ajan.

Dynaamisesta ja moniulotteisesta kokonaisuudesta olemme tähän raporttiin pyrkineet vangitsemaan niitä yhteiskunnallisia ja ohjauksen, kasvatuksen ja oppimisen näkökulmia, jotka aineiston perusteella osoittautuivat tärkeiksi paitsi kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnuksen ja siihen liittyvien sisällöllisten kysymysten myös tulevaisuuden kehitystyön kannalta.

1.1 Tutkimuksen etenemisen kuvaus

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka on kirjailija, kulttuurineuvos Veijo Baltzarin luoma käsite kuvaamaan monikulttuurisen yhteiskunnan tarvitseman kasvatus- ja koulutusjärjestelmän muutoksen perusteita. Baltzarin mukaan monikulttuurisen yhteiskunnan luominen edellyttää muutoksia kaikkiin kasvatuksen ja koulutuksen osa-alueisiin alkaen niiden perusteista ja tavoitteista ja konkretisoituen sisältöihin ja menetelmiin.

Veijo Baltzar on kehittänyt ajatteluaan pitkän uransa aikana ja tuonut sitä esiin kirjoituksissa, haastatteluissa ja käytännön koulutustilanteissa. Tämän raportin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kirjoittajat perehtyivät Baltzarin vuoden 2011 aikana tuottamiin kirjallisiin materiaaleihin (2011a, 2011b ja 2011c), käyttivät avukseen haastatteluaineistoja ja osallistuivat yhteen Baltzarin järjestämään koulutukseen (Kokemuspohjainen vuorovaikutus ja draama lähestymistapana -intensiivikoulutus) saadakseen itse kokemuksen siitä, mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka voi käytännössä tarkoittaa.

Tutkimus- ja mallinnushankkeen tutkijat kävivät tutkimuksen alkuvaiheessa useita selventäviä keskusteluja Veijo Baltzarin kanssa. Tutkimuksen aineistonkeruuta varten tutkijat haastattelivat Veijo Baltzaria kolmeen otteeseen. Ensimmäiset kaksi haastattelua tehtiin syksyllä 2011, jolloin haastattelujen painopisteenä oli muun muassa selvittää ja tarkentaa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan näkemyksiä oppimisprosessin luonteesta, tiedon merkityksestä sekä ohjaus- ja menetelmävalinnoista. Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin tämän pedagogisen mallin sovellusmahdollisuuksista. Kolmas haastattelu toteutettiin helmikuussa 2012 pian Kokemuspohjainen vuorovaikutus ja draama lähestymistapana -intensiivikoulutuksen päättymisen jälkeen. Tässä haastattelussa näkökulmana oli päättyneen koulutuksen onnistumisen arviointi sekä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytännön sovelluksen toimivuus. Oppijoiden ääntä aineistossa edustavat sekä Jumala on suuri -näytelmäproduktin osallistujien haastattelut (12) että intensiivikoulutuksen osallistujien päiväkirjamerkinnät. Päiväkirja-aineisto jäi kuitenkin kokonaisuudessaan suppeaksi, koska koulutuksen jälkeen päiväkirjoista tutkijoille palautui vain puolet. Palautuneiden päiväkirjojen osalta eri osallistujaryhmät eivät olleet edustettuina tasapuolisesti, joten niiden tutkimuksellinen painoarvo jäi vähäiseksi.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavan suostumuksella ja haastattelunauhat litteroitiin kokonaisuudessaan. Aineistot analysoitiin haastattelurunkoa hyväksikäyttäen. Näin jäsennettyä aineistoa tarkennettiin tulkinnallisten kytkösten ja

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden avulla. Tämän raportin tutkimusosuudet sisältävät paikoin paljon autenttisia tekstiaineisto- ja haastattelusitaatteja, jotta haastateltavien ääni näkyisi tulkinnallisen tekstin taustalla. Haastattelukatkelmien perään on lisätty lähteeseen viittaava merkintä: VB= Veijo Baltzar, Oppija JS= Jumala on suuri -produktion osallistuja, Oppija IK= intensiivikoulutuksen osallistuja.

Humanistisen ammattikorkeakoulun Nurmijärven kampuksen yhteisöpedagogi-opiskelijat integroitiin tutkimus- ja mallinnushankkeeseen Menetelmäopinnot -opintojaksolla. Opiskelijat tekivät haastattelulitteroinnit sekä työstivät oppimistehtävän muodossa pienimuotoisia analyyseja haastatteluiden pohjalta. Opiskelija-analyyseja ei käytetty tutkimusaineiston analyysin tukena.

Tutkimuksen etenemiseen vaikutti paljon se, että yhtenä pääasiallisena aineistona käytettyä Kokemuspohjaisen filosofian kirjoitustyötä tehtiin sen kanssa yhtä aikaa. Käytännössä ensimmäinen tekstiversio saatiin tutkijoille elokuussa 2011, toinen ja viimeinen käsikirjoitusversio joulukuussa 2011. Käsikirjoituksen sisältö ja käsitteet olivat jatkuvassa muutoksessa syksyllä 2011 eikä tutkimuksen fokusta ollut siten helppo stabilisoida. Tutkimustyön erityisenä haasteena on ollut pedagogisten käsitemaailmojen erilaisuus, mistä syystä aikaa ja tilaa tarvittiin asioiden selventämiseen, tarkentamiseen ja avaamiseen. Tätä prosessia on kuvattu seuraavissa alaluvuissa. Veijo Baltzarin käsikirjoituksen (2011c) perusteella toimitettu teos "Kokemuspohjainen filosofia" ilmestyi kustannusyhtiö Ntamon julkaisemana 14.3.2012, jolloin tutkimus- ja mallinnushankkeen raportti oli viimeisteltävänä kommentointikierrosta varten. Julkaistua teosta ei siis ehditty tutkimuksessa käyttää hyväksi.

Aineiston laajuus sekä sen tulkinnallinen monimuotoisuus oli väistämättä yksi tutkimuksen etenemistä sävyttävä tekijä. Baltzarin käsikirjoitusten lisäksi kokosimme laajan haastatteluaineiston, mutta sen keräämistä ja käsittelyä leimasi jatkuva

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kysymys siitä, osasimmeko kysyä oikeita asioita ja tarttua analyysissämme kokonaisuuden kannalta relevantteihin asioihin ja ilmiöihin. Valinnoissamme pyrimme pitämään tutkimus- ja mallinnushankkeen tavoitteet kirkkaina ja jättämään pois sellaiset näkökulmat, jotka eivät olleet perustehtävän kannalta olennaisia.

Osallistuvan havainnoinnin osalta kokemus Kokemuspohjainen vuorovaikutus ja draama lähestymistapana -intensiivikoulutuksesta oppijan roolissa oli tärkeä, mutta myös haastava. Henkilökohtainen mukana olo asetti objektiivisen otteen säilyttämisen erityistarkastelun alle. Pyrimmekin tietoisesti vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta, objektiivisuutta ja käsittelyn kattavuutta tutkijoiden yhteisellä dialogilla sekä erilaisilla ristiin toimimisen tavoilla (lukeminen, kirjoittaminen, tulkintojen pätevöittäminen). Olemme myös pyrkineet perustelemaan yhteiskunnallisen, oppimisteoreettisen ja ohjauksellisen näkökulman argumentit tutkimus- ja mallinnushankkeen keskeisistä asioista mahdollisimman kattavasti erilaisia lähteitä ja puheenvuoroja hyödyntäen.

Tässä yhteydessä mainittakoon myös, että tutkijalehtoreiden joukko ja työnjako muuttuivat jonkin verran prosessin aikana. Alussa jaoimme tutkimusvastuun kolmeen näkökulmaan niin, että kukin kolmesta tutkijalehtorista – Tanja Aholainen, Ruut Kaukinen ja Hanna Laitinen – vastasi yhdestä näkökulmasta. Tanja Aholaisen vaihdettua työpaikkaa ja Elina Nikoskisen tultua hänen paikalleen päädyimme yhdistämään näkökulmat yhteen raporttiin. Tanja Aholaisen tekemää pohjatyötä on käytetty raportin teossa apuna, mutta raportin sisällöstä vastaavat tutkijalehtorit Nikoskinen, Laitinen ja Kaukinen. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimus- ja mallinnushankkeen tutkimustyön tieteellisenä neuvonantajana toimi professori Sami Pihlström. joka luki ja kommentoi tutkijalehtoreiden tekstejä kolmessa otteessa hankkeen aikana. Neuvonantajan tehtävässään Pihlström ei kuitenkaan ole tämän raportin sisältöjen tai Veijo Baltzarin kirjoitusten suhteen missään vastuullisessa roolissa.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

1.2 Ajatukset jäsentyvät

Baltzarin tavoite on saada aikaan muutos koko eurooppalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Yhden henkilön tuottaman materiaalin ei voi mitenkään kohtuullisesti olettaa kattavan kaikkia kasvatus- ja koulutusjärjestelmän osa-alueita samalla tarkkuuden tasolla. Tutkimushankkeessamme olemme pyrkineet tuomaan esiin, millaisia aineksia Veijo Baltzarin kirjoitukset ja muu aineisto antavat kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kehittämiseen ja – jos kehittämistä halutaan jatkaa – mistä muualta näitä aineksia voisi jatkossa lähteä hakemaan.

Koska yhteiskunnallinen kritiikki ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen liittyvät päämäärät ovat Baltzarin teksteissä niin keskeisellä sijalla, kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ensimmäiset tutkijoiden tekemät jäsennykset pyrkivät kuvaamaan pedagogista toimintaa ja tavoitteita yksilön tekemänä matkana: lähdön hetkellä yhteiskuntaa voi kuvata sellaiseksi kuin se nyt ilmenee, mutta maalin muodostaa uudenlainen, monikulttuurinen yhteiskunta. Matkan aikana yksilö kohtaa kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen pedagogiikkaan pohjautuvan koulutus- tai oppimisympäristön ja sen pedagogiset periaatteet: oppimiskäsityksen, pedagogiikan arvot ja ihmiskuvan sekä tiedonkäsityksen, jossa tavalla tai toisella toisiinsa punoutuu kokemusperäinen ja objektiivisempi, formaalimpi tietoaines.

Matkalla ihminen tapaa toisia ihmisiä – ensi sijassa opettajansa ja toisia opiskelijoita – ja on vuorovaikutuksessa näiden kanssa. Hän tekee erilaisia toimintoja opettajan antamien ohjeiden eli valittujen menetelmien mukaisesti ja tutustuu erilaisiin oppisisältöihin. Kaikkea tätä rajaavat pedagogiset periaatteet. Matkan päätyttyä yksilö on aiempaa vahvempi ja osaavampi. Vahvuuksiensa ja osaamisensa pohjalta yksilö on mukana rakentamassa maalina olevaa parempaa yhteiskuntaa.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Tutkimuksen alkuvaiheissa tavoitteenamme oli siis kuvata malli nimenomaan sen pedagogisten periaatteiden avulla. Tutkimuksen edetessä totesimme, että todellisuudessa monet kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan periaatteet olivat vielä keskeneräisiä – joiltakin osin jopa hatarat. Pedagogisen toteutuksen kosketuspinnat oppimiseen, ihmiskuvaan ja tiedonkäsitykseen olivat vähäisiä, eivätkä ohjauksessa käytettävät sisällöt juuri poikenneet muusta draamaa ja toiminnallisia menetelmiä käyttävästä ohjaustoiminnasta.

Ryhdyimmekin miettimään, onko mallimme ollenkaan oikea, vai pitäisikö sitä lähteä rakentamaan toisella tavalla.

1.3 Muutettu malli – runkona kasvatus

Saamamme tutkimustehtävän keskeinen osa oli etsiä Baltzarin pedagogiikan erityisyyttä suhteessa muihin pedagogisiin suuntauksiin. Oli selvää, että Baltzarin perustelut uuden pedagogiikan tarpeelle painottivat vähemmistöjen näkökulmaa enemmän kuin muut pedagogiset lähestymistavat, vaikka hän ei mitään vähemmistöpedagogiikkaa halunnutkaan olla luomassa. Tästä uskoimme kuitenkin löytävämme jotain erityistä. Yhteiskunnallinen, koulutuksen tehtävää perusteleva näkökulma kertoo kuitenkin vain siitä, miksi muutosta tarvitaan – ei vielä, miten siihen vastataan.

Mikään ensimmäisten kuukausien aikana keräämämme aineisto ei antanut meidän ymmärtää, että kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa käytettäisiin aivan aiemmasta poikkeavia menetelmiä: päinvastoin, sekä Baltzarin mallinnusteksti (2011b) että Jumala on suuri -näytelmän näyttelijöiden haastattelut kertoivat, että vähintäänkin suurin osa ohjauksessa käytetyistä harjoitteista oli meille ennestään tuttuja toiminnallisia, elämyksellisiä ja draamalliseen työskentelyyn

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

perustuvia menetelmiä. Toki oli mahdollista, että käyttötavassa, ohjauksessa ja niiden tuottamien elämysten ja keskustelujen jälkeen otettavissa seuraavissa askelissa oli jotain omintakeista. Erityisyys ei tällöin kuitenkaan liittyisi niinkään ohjauksen menetelmiin sinänsä, vaan ohjaajan rooliin.

Jotta pystyimme löytämään pedagogiikan erityisyyden, toivoimme kovasti pedagogiikan peruskäsitteiden osoittavan meille ne rajaukset, joiden sisällä menetelmien käyttö saisi omanlaisensa suunnan ja sitä kautta erityisyyden. Valitettavasti pedagogiikan perusasiat olivat ne osat kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kehittelyä, josta oli vähiten kirjoitettua aineistoa saatavilla. Myöskään haastattelut eivät tuottaneet selvyyttä kaikkiin kohtiin, koska meidän pedagogiset käsitteemme eivät kohdanneet Veijo Baltzarin ajattelua kuin joiltain osin.

Turhautumisen tunne johti meidät kysymään, etsimmekö vastauksia vääriin kysymyksiin. Ehkä kyse ei olekaan pedagogiikasta siinä mielessä kuin me olimme sen tottuneet ymmärtämään? Ehkä kyseessä ei olekaan steinerpedagogiikkaan tai montessoripedagogiikkaan verrattavissa oleva suuntaus, jonka tavoitteena on edistää kouluoppimista yleisesti vaan tarkemmin rajattuihin, spesifimpiin tavoitteisiin ja sisältöihin kytkeytyvä malli.

Kun uskalsimme päästää hetkeksi irti pedagogiikasta sanana, ilmiö alkoi näyttää erilaiselta. Ryhdyimme tunnustelemaan mielessämme, miten osaisimme ilmiötä käsitellä, jos kyse olisikin kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta **kasvatuksesta**. Samalla tapaa kuin esimerkiksi globaali- tai kansainvälisyyskasvatuksessa, ympäristökasvatuksessa, arvokasvatuksessa tai tapakasvatuksessa keskeisintä olisivatkin kasvatuksen tavoite ja sisällöt eikä pedagoginen lähestymistapa sinänsä. Käsitykset tiedosta, oppimisesta, oppijasta ja opettajasta sekä menetelmät olisivat toki edelleen olennaisia, mutta kuitenkin alisteisia tavoitteelle. Näin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kulttuurienvälisyys ja kokemuspohjaisuus olisivatkin kasvatuksen tavoitteita ja mahdollisesti sisältöjä eivätkä mihin tahansa opetukseen sovellettavan pedagogiikan määreitä.

Tämän ajattelun kautta palaset alkoivat loksahdella paremmin paikoilleen.

Nyky-yhteiskunnan tila ja tavoiteltu yhteiskunta ovat edelleen matkan lähtökohta ja päämäärä. Matkaa määrittää nyt oppimistavoitteina kokemuspohjaisuus ja siihen perustuva itsetuntemus, joita opiskelija vahvistaa kulkiessaan ja kehittyessään kohti päämäärää. Matkaa sävyttävät myös kulttuurienvälisyys, muiden kulttuurien ymmärtäminen sekä yksilön monipuolinen ilmaisukyky ja vuorovaikutustaidot.

Kasvatuksen nostaminen keskiöön helpottaa ymmärtämään monia Baltzarin painotuksia ja pedagogiikan määrittelyn kannalta hankalalta tuntuvia puutteita. Se ei luonnollisestikaan poista pedagogisen ajattelun tarvetta – pitäähän kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen kasvattajankin tietää, miten hän voi ohjattaviensa kasvua tai oppimista tukea.

Matkallaan oppija kohtaa erilaisia asioita ja määritelmiä. Yksi ensimmäisistä määrittelyistä on kasvatuksen käsitys oppijasta tai osallistujasta. Millainen hän on ja millaisia tiedollisia ja taidollisia aineksia hän tarvitsee kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen kasvamiseen? Toiset keskeiset määritelmät koskevat sitä, mitä ohjaaja ja kanssaoppijat tekevät hänen kasvunsa ja oppimisensa edistämiseksi. Kolmanneksi osallistuja kohtaa sen, millaisten menetelmien ohjaaja katsoo tukevan kasvua ja oppimista ja miten tämä osallistujat niiden äärelle ohjaa, millaisen tiedon katsotaan tukevan kasvua.

Jos tavoitteena on vahvistaa osallistujien kokemuspohjaa ja sitä kautta kasvattaa heidän kykyjään kulttuurienväliseen ymmärrykseen, tavoite perustelee ohjauksessa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

käytettävien menetelmien valinnan ja ohjaajan ottamat roolit. Tällöin mikä tahansa muualta lainattu menetelmä saattaa soveltua tavoitteen edistämiseen – menetelmää ei voi käyttää mallin määritteenä vaan sitä, mitä sillä tavoitellaan. Tällöin ohjaajalla ei myöskään välttämättä tarvitse olla eksplisiittistä käsitystä siitä, miten oppiminen yleisesti teoreettisella tasolla tapahtuu – riittää, että hänellä on visio tavoitteesta. Samoin on tiedon kanssa: tiedon relevanssi määrittyy sen mukaan, mikä on tarpeellista tavoitteen kannalta – käsitys tiedosta ei siis sinänsä määritä mallia.

Seuraavissa luvuissa kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagogiikkaa tarkastellaan yhteiskunnallisista, oppimisteoreettisista sekä ohjauksellisista näkökulmista. Tarkoituksena on avata edellä kuvattua tutkimusajattelun ”matkamallia” ja luoda katsausta aineiston tarjoamiin käsityksiin pedagogisista periaatteista. Lopuksi ajatukset vedetään yhteen, kuvataan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnus ja esitellään tutkimus- ja mallinnushankeprosessin johtopäätöksiä.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

2 MONIKULTTUURISEN YHTEISKUNNAN PERUSTA – KRITIIKKIÄ JA KEHITTÄMISTAVOITTEITA

Veijo Baltzarin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa lähdetään liikkeelle siitä peruslähtökohdasta, että Euroopan ja sen valtioiden tulisi ottaa monikulttuurisuus tosissaan ja muuttaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmänsä vastaamaan sitä.

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin, millaisia ovat Baltzarin kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnalliset lähtökohdat eli millaisesta yhteiskunnallisesta tilannearviosta tarve kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistamiselle ponnistaa. Luvussa kuvataan aluksi Baltzarin näkemys yhteiskunnan ja koulutuksen nykytilan keskeisimmistä piirteistä ja niistä kasvatukselle ja koulutukselle nousevista haasteista. Tämän jälkeen kuvataan, miten kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka näihin haasteisiin pyrkii vastaamaan. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan esittelyn rinnalle tuodaan esimerkkejä siitä, mitä muut kirjoittajat ja tutkijat ovat asioista sanoneet pyrkien näin etsimään, mikä Baltzarin ajattelussa on omaperäistä ja erityistä.

2.1 Vähemmistöt ovat valtakulttuurin puristuksissa

Veijo Baltzarin kirjoituksissa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusteista (2011a, 2011c) tulee vahvasti näkyville kirjoittajan oma kokemus vähemmistön jäsenyydestä ja siitä, miten valtakulttuuri jyrää alleen vähemmistökulttuurin. Kokemuspohjainen filosofia -käsikirjoituksen kahdessa versiossa ja niitä tukevissa haastatteluissa Baltzar laajentaa tämän omaan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

elämänkokemukseensa perustuvan ymmärryksensä kuvaamaan vähemmistöjen asemaa yleisemminkin.

”Haluan tähdentää: olen mustalainen, tiedän, että maailman vähemmistöjä koskevat samat kulttuuriset lainalaisuudet – joten tässä teoksessani mustalaiset ovat monikulttuurisen Euroopan symbolisia kosmopoliittisia esimerkkejä.” (Baltzar 2011c, 226.)

Baltzarin tarkastelun ymmärtämiseksi lyhyt kurkistus hänen omaan historiaansa on paikallaan. Baltzar kertoo kuuluvansa kulkijamustalaisiin. Hänen kuvauksessaan vankkureissa vaeltavat mustalaiset näyttäytyvät alkuperäisenä, aitona ja kunnioitusta nauttivana kulttuurisena ryhmänä.

Köyhällä, vaeltavalla kerjäläisellä oli hevosensa ja kiesinsä. (…). Mustalaisella oli terveet ja hyvät ihmissuhteet. Mustalaiset tekivät rehellistä työtä - miehet möivät hevosia, naiset käsitöitä. Kerjääminen oli niissä elämänolosuhteissa kunniallinen ammatti. Mustalaiset eivät olleet korruptoituja, almun anelijoita tämän päivän kontekstista katsottuna, he elivät elääkseen. Yläluokka, nuoret, ja niin sanottu mökin akka ja ukko arvosti mustalaisia. (Baltzar 2011c, 28-29.)

Yhteys alkuperäiseen mustalaiskulttuurin alkoi Baltzarin kuvauksen mukaan rapistua siinä vaiheessa, kun perheet asettuivat paikalleen ja hankkivat pysyvän asunnon. Monien perheiden asunto löytyi sosiaalisesti huonolta alueelta työttömien ja syrjäytyneiden ihmisten joukosta. Alkoi mustalaiskulttuurin rapistuminen, mikä Baltzarin sanojen mukaan johti siihen, että mustalaiset muuttuivat romaneiksi.

”(…) kiertävät, kerjäävät, käsitöitään kaupustelevat ja hevosia talonpoikien kanssa vaihtaneet mustalaiset olivat huomattavasti kulttuuritietoisempia ja sivistyneempiä kuin myöhemmin tehdasslummeihin kiroilun, viinanjuonnin ja akkojen hakkaajien

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

keskelle asutetut mustalaiset, jotka vähin erin urbanisoituivat romaneiksi. (Baltzar 2011c, 135.)

Toisin kuin julkisessa keskustelussa yleensä on totuttu, Baltzar siis käyttää käsitettä mustalainen kuvaamaan liittymistä aitoon, arvokkaaseen ja historialtaan pitkään kulttuuriseen traditioon. Hän näyttää sen sijaan pitävän romani-nimitystä alentavana ja valtakulttuurin ehtojen mukaan määrittyneenä nimityksenä, josta on kadonnut kulttuurinen rikkaus.

Baltzarin kokemus mustalaiskulttuurin heikentymisestä valtakulttuurin paineen alla toimii hänen mukaansa myös hyvänä esimerkkinä siitä, mitä on tapahtumassa myös muille alkuperäisille, vanhoille kulttuureille. Erityisen selvästi tämä tulee esiin kuvauksessa arvoihin perustuvista tapakulttuureista. Baltzarin mukaan arvokulttuurit ovat syntyneet luonnollisessa yhteistyössä luonnon ja ympäristön kanssa. Vaikka Baltzar ei erityisesti korosta kulttuurin etnistä perustaa, hän näkee kulttuurin synnyn olevan yhteydessä ympäristöön ja paikkaan (joka liikkuvassa mustalaiskulttuurissa voi olla vaihtuva). Sivistyksellisen tapakulttuurin avulla yhteisö on pysynyt koossa ja onnistunut säilyttämään järjestyksen ja sisäisen sovun. Pukeutumiselle, puhtaussäännöksille, verikostolle ja kaikkien muiden kulttuuristen piirteiden syntymiselle on ollut syy. Ympäristön ja paikan merkityksen kadottua ja historian unohduttua syy- ja seuraussuhteet ovat kadonneet tapakulttuurista, jotkut traditiot ovat muuttuneet irrallisiksi eikä kaikille löydy nyky-yhteiskunnassa enää perusteita.

Kulttuurin syntyhistorian uudelleen löytäminen on näin ollen olennainen osa kulttuurin ja sen tapojen ja traditioiden ymmärrystä kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa. Baltzar nostaa esiin myös uskonnon merkityksen kulttuurin osana. Kielen roolia käsitellessään hän korostaa erityisesti elekielen ja muun rikkaan ja monipuolisen ilmaisun merkitystä, mutta ei käsittele esimerkiksi vähemmistökielten opetuksen tai käsitteistön merkitystä tai tarvetta niiden elävänä pitämiseen.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Monet mustalaiskulttuurin piirteet kuvaavat Baltzarin mukaan myös muita vähemmistökulttuureja, ja sen ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös muita. Kuten alla olevasta tekstiotteesta käy ilmi, hänen mukaansa monet piirteet yhdistävät vähemmistökulttuureja. Tekstiote osoittaa tosin samalla, että Baltzar perustaa käsityksensä muista kulttuureista hyvin yleistasoiselle tietämykselle.

”Vähemmistökulttuureissa pukeutumiseen liittyy tabu, mustalaiskulttuurissa naisten pitkä hame, miesten liivit ovat vaatteita, joiden läpi ei näe, muslimikulttuurissa hunnut, pitkät kaavut, jopa parta - intiimien alueiden korostaminen on kiellettyä.” (Baltzar 2011a, 128)

Vaikka kansallisten vähemmistöjen ja erityisesti romanivähemmistön rooli nousee kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnallisissa perusteluissa ja Veijo Baltzarin omien henkilökohtaisten kokemusten kautta keskeiseksi, on olennaista ymmärtää, ettei hän tarkoita vähemmistöllä pelkästään romaneja vaan yleisemminkin erilaisia vähemmistöjä. Käsitteen kattavuus jää kuitenkin epäselväksi, sillä muiden vähemmistöjen ja niiden aseman kuvaus on aineistossa vähäistä. Mustalaiskulttuurista ja romaneista Baltzar antaa esimerkkejä, mutta ei paneudu tarkemmin muiden vähemmistöjen tilanteeseen tai käsittele tarkemmin niiden mahdollisesti erityisiä näkökulmia yhteiskuntaan. Muussa vähemmistöjen asemaa käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Saukkonen 2007, 15-24) pyritään yleensä tekemään jonkinlaisia rajauksia siitä, millaisia vähemmistöjä asia koskee. Vaikka etnisten, kulttuuristen, uskonnollisten, kielellisten ja vaikkapa seksuaalivähemmistöjen jäsenillä voi olla samankaltaisiakin kokemuksia esimerkiksi syrjinnästä yhteiskunnassa, heidän tilanteensa poikkeavat kuitenkin niin paljon toisistaan, ettei niitä katsota suoraan voitavan rinnastaa toisiinsa. Esimerkiksi Syrjintä 2008 -raportin kirjoittajat (Aaltonen, Joronen & Villa 2009, 8) päätyivät rajaamaan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tarkastelunsa syrjintäperusteista iän, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, kielen, etnisen alkuperän ja uskonnon tutkimiseen.

Baltzarin teksteissä esiintyvä kulttuuristen juurien vahva painotus antaa ymmärtää, että Baltzar rajaa vähemmistömääritelmänsä sellaisiin vähemmistöihin, joiden jäsenyys määrittyy pääasiassa sukujuurten kautta ja jättää näin esimerkiksi sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt sen ulkopuolelle. Rajaus jää kuitenkin epävarmaksi, koska hän ei suomenruotsalaisia lukuun ottamatta nimeä muita vähemmistöjä kuin romanit. Maahanmuuttajat sen sijaan tulevat näkyviin omana ryhmänään esimerkiksi näin:

”Valtaväestö syrjii etnisiä vähemmistöjä ja maahanmuuttajia, jottei yhteiskunnan tarvitsisi paljastaa henkistä vajavaisuuttaan.” (Baltzar 2011c, 173)

”Vanhempien kunnioittamisesta puhuminen luo valtaväestössä estoja (…) se on jo heiltä hämärän peitossa, että vanhempien kunnioittamisen laki on kokonaisvaltainen ja yleispätevä lähes kaikissa muissa kulttuureissa paitsi pohjoismaissa. Vanhat kulttuurit, vähemmistöt ja maahanmuuttajat kunnioittavat myös nuoria naisia ellei heidän arvostuksensa perustu kysynnän ja tarjonnan lakiin ja ole sitä kautta tiskitavaraa (…).” (emt., 194)

Kokemuspohjainen filosofia -käsikirjoituksessaan Baltzar käsittelee maahanmuuttajia pääasiassa edellisen esimerkin tapaan rinnakkain etnisten tai kulttuuristen vähemmistöjen kanssa. Tekstissä on kuitenkin muutama pelkästään maahanmuuttajia koskeva huomio. Hän tunnistaa osalla maahanmuuttajista olevan ammattiosaamista jo ennen Suomeen tuloaan ja toteaa näiden joutuvan usein koulutustaan alempiarvoisiin tehtäviin. Hän pohtii myös maahanmuuttajaperheiden sisäistä tilannetta, jossa maahanmuuttajanuoret sopeutuvat uuteen kulttuuriin vanhempiaan nopeammin ja näkee siinä kaksi riskiä: Ensimmäinen riski on, että

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kosketus vanhempien kulttuuriin ja sitä myötä omat kulttuuriset juuret katoavat. Toinen riski on, että nuoret oppivat vanhemmiltaan selviytymiskeinoksi vain sosiaaliturvaan turvautumisen.

”Maahanmuuttajat, joilla oletetaan olevan monitasoinen rikas kulttuuriperinne tuovatkin tuliaisina Suomeen kebabin; mistään muusta kulttuurista ei näy jälkeäkään.” (Baltzar 2011c, 229)

”Maahanmuuttajanuoret eivät tiedä paljoakaan länsimaisen kilpailuyhteiskunnan kulttuurista. Sen minkä he tietävät tai ovat oppineet varmuudella, ovat pohjoismainen helppo sosiaalihuolto - äiti hankkii jokapäiväisen leivän sosiaaliluukulta.” (emt. 270-271)

Myös käsitettä ”maahanmuuttaja” Baltzar käyttää yleisesti määrittelemättä tarkemmin esimerkiksi pitääkö se sisällään vain ensimmäisen polven maahanmuuttajat vai myös seuraavia sukupolvia tai erittelemättä, miten maahanmuuttajien lähtömaat, taustakulttuurit tai sosioekonomiset erot, maahantulon syyt, oleskelun pituus tai mikään muu taustatekijä mahdollisesti vaikuttaa integroitumiseen tai yhteiskunnalliseen asemaan. Maahanmuuttajien integroitumista koskevan tutkimuksen perusteella on kuitenkin selvää, että tämän hyvin heterogeenisen ryhmän sisäiset erot vaikuttavat suuresti yksilöiden kotoutumiseen ja hyvinvointiin (esim. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla 2009, 94-95).

Vaikka vähemmistö käsitteenä ja näkökulmana on keskeisessä roolissa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnallisissa perusteluissa, sen käsitteellinen määrittely ja sen myötä myös pohdinnan merkitys jää pinnalliseksi. Edellä esiteltyjen ongelmakohtien lisäksi Baltzarin käsittelyn ulkopuolelle jää esimerkiksi se, kuka tai mikä määrittää, kuuluuko ihminen vähemmistöön eli

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

päättääkö siitä veren perimä tai muu biologinen tekijä, perheen tai suvun jäsenyys, muiden tekemä luokittelu vai esimerkiksi oma valinta. Myös kahta tai useampaa vähemmistökulttuuria yhdistävien perhetilanteiden pohdinta ja yksilön useat erityyppiset vähemmistöjäsenyydet jäävät Baltzarin käsittelyn ulkopuolelle.

Vaikka Baltzar käsittelee teksteissään pääasiassa etnisiä tai kulttuurisia vähemmistöjä ja maahanmuuttajia, hän laajentaa ajoittain käsittelynsä vielä laajemmaksi. Avarimmillaan vähemmistönä voidaan hänen mukaansa pitää mitä tahansa yhteiskunnassa vähemmistönä olevaa ryhmää, ajattelutapaa tai näkökulmaa. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tarpeen perustelun kannalta ilmeisesti Baltzarin näkökulmasta riittää, että yhteiskunnassa voidaan katsoa olevan vähemmistöjä ja että näiden tilanteessa on tiettyjä yhteneväisiä piirteitä suhteessa pääväestöön. Monet Baltzarin vähemmistöjä koskevista huomioista ja väitteistä ovat kuitenkin erittäin yleistäviä ja kaipaisivat huomattavasti tarkempaa kohdistusta ja lisää perusteluja, etenkin jos niitä haluttaisiin käyttää koulutusjärjestelmän uudistamisen perustana.

2.2 Länsimainen valtakulttuuri on hengetön ja jyrää muut alleen

”Länsimainen filosofia lahmaa alleen kaikki muut kulttuurit, kuten Attila hunnien kuningas. Suuri maailman enemmistö, perinteiset kulttuurit, joihin mustalaiskulttuurikin kuuluu, eivät ole vieläkään täysin käsittäneet länsimaista, yksisuuntaista, markkinatalouteen perustuvaa kulttuurirakennetta.” (Baltzar 2011c, 147)

Baltzarin kirjoituksissa ja haastatteluissa keskeisin kulttuuriryhmien välinen ero näkyy valtakulttuurin ja vähemmistökulttuurien välillä. Hän kuvaa vähemmistökulttuureja pääsiassa myönteisin käsittein, valtakulttuurin ominaispiirteet taas ovat pitkälti negatiivisia. Baltzarin mukaan uskonto, moraali ja sivistys ovat kulttuurin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

peruspilareita, ja hän arvioikin kulttuureja suhteessa toisiinsa pitkälti näiden perusteella. Tässä arviossa ei länsimaisesta valtakulttuurista myönteisiä ominaisuuksia juuri löydy.

Kulttuurin myönteisiä merkityksiä pitävät Baltzarin teksteissä sisällään toimiva ja elävä kulttuuri, hengissä säilymisen, elämän jatkumisen ja huomion ottamisen kulttuuri, perinteinen kulttuuri, henkissosiaalinen yhteisöllinen kulttuuri, moniarvoinen kulttuuri, kestävän kehityksen kulttuuri, arvokulttuuri, henkinen kulttuuri ja sivistyksellinen tapakulttuuri. Nämä myönteiset kulttuurin määreet ovat yleisesti yhteydessä vähemmistökulttuureihin. Riskinä on kulttuurien katoaminen.
Toisaalta tietyt kulttuurin ilmenemismuodot ovat arvolähtökohdiltaan huonoja: näistä tekstissä mainitaan muun muassa alakulttuuri, pakotettu ja säädelty valvottu kulttuuri, kulutuskulttuuri, paljastamiskulttuuri, assimiloitu kulttuuri, rahastamiskulttuuri ja lähiökulttuuri. Suurin osa näistä on kuvauksia länsimaisesta kulttuurista, jota *”ruokkivat markkinavoimat ja jonka arvomaailma perustuu materiaan” (Baltzar 2011a, 139).*

Länsimaisen kulttuurin kriitikkona Baltzar ei luonnollisestikaan ole yksin. Länsimaisen kulttuurin rappio -hakusanalla löytyy internetistä kymmeniä tuhansia kirjoituksia. Myös akateemisessa keskustelussa länsimaisen kulttuurin ominaisuuksia on tarkasteltu kriittisesti jo pitkään. Kulttuurintutkimus-lehden (1/2009) pääkirjoituksessa yhtenä esimerkkinä tästä annetaan 1980- ja 1990-lukujen vaiheessa käyty modernin ja postmodernin välinen keskustelu. Tuossa keskustelussa länsimaisen kulttuuripiirin keskeiseksi ongelmaksi nähtiin se, että teknis-pragmaattisen tietokyvyn muoto oli muodostunut elämän ja toiminnan mielekkyyden mittariksi ja että tämä mittari sulki ulkopuolelle toiminnan moraalin. (Koikkalainen 2009.) Kritiikki on hyvin samansuuntaista kuin Baltzarin esittämät näkemykset.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar kritisoi länsimaista kulttuuria erityisesti talouden läpitukemisesta kaikilla aloilla. Tässä hänen kanssaan samoilla linjoilla ovat monet yhteiskuntatieteilijät, joiden mukaan taloudesta on länsimaisissa yhteiskunnissa tullut viime vuosikymmenien aikana yhteiskunnallisen toiminnan ja kehityksen määräävä tekijä. ”Markkinavoimat”, ”kilpailukyky” tai ”tehokkuus” näyttävät määrittävän sen, mikä yhteiskunnassa on mahdollista ja jopa koulutus- ja hyvinvointipolitiikassa toivottavaa. (Esim. Ojajärvi & Steinby 2008, 7-8; Suoranta 2008, 67; Wilenius 2006, 228.)

Osa eurooppalaisista tutkijoista ja kirjoittajista korostaa länsimaissakin olevia erilaisia paikalliskulttuureja ja tarkastelee Baltzarin esittämän kritiikin kysymyksiä globalisaation kontekstissa. Lukuisat kirjoittajat arvioivat erityisesti 1990-luvulla kulttuurisen globalisaation vaikutuksia kansallisiin kulttuureihin (ks. Held & McGrew 2005, 33-45). Vaikkeivät vaikutukset ole aina yksinkertaisia, kriittinen näkökulma korostaa globalisaation yhdenmukaistavaa tendenssiä ja pinnallisen kulutuskulttuurin vaikutuksia ihmisten elämään. Esimerkiksi kulttuuritutkija Stuart Hall (2003, 86) arvioi globalisoitumisen horjuttavan kulttuurin perinteisiä muotoja, kun vakiintuneet traditiot ja perinteiset elämäntavat jäävät maailmanlaajuisen kulttuuriteollisuuden jalkoihin, globaali konsumerismi levittää samaa kulttuurista sanomaa kaikkialle ja kutsuu kaikkia omaksumaan länsimaisen kuluttajaidentiteetin. Näissä analyyseissä monet Baltzarin näkökulmasta valtakulttuuriin kuuluvat, esimerkiksi suomalaiset, kokevat olevansa globaalin talousajattelun armoilla ja tuntevat oman kulttuurinsa jäävän vähemmistönä globaalisti jylläävien arvojen puristuksiin.

Onkin kiinnostavaa havaita, että Baltzarin esiin tuomasta vähemmistönäkökulmasta kaikki valta-asemassa olevat kulttuuripiirteet näyttävät yhtenäiseltä länsimaiselta kulttuurilta ja uhkaavat vähemmistökulttuureja valtaamalla tilaa muilta kulttuureilta niin, ettei niille jää tilaa tuoda esiin omia arvolähtökohtiaan tai toimia omalla tavallaan. Toisaalta Baltzar on huolissaan myös suomalaisen valtakulttuurin tilanteesta. Yksi monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen liittyvien vaikeuksien

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

keskeinen syy on nimittäin Baltzarin mukaan se, ettei valtaväestöllä ole omaa kokemusta tai käsitystä kulttuurin merkityksestä ja että sen jäsenet siksi toimivat sokeasti toisia kulttuureja kohtaan.

> ”Jos ei ole ollut itsellään minkäänlaista kasvatusta niin silloinhan sun vaistot ei pelaa, silloin se tökkii. Mitä silloin tapahtuu – silloin tapahtuu juuri se mitä valtaväestö käyttää. Se vaatii että hänen kulttuuriaan kunnioitetaan absoluuttisesti, se on joustamaton siinä, mutta itseltään se ei vaadi että hänen täytyy tuon toisen kulttuurissa joustaa ja tuntea.” (VB)

Vaikka Baltzar suomii länsimaista valtakulttuuria teksteissään ja puheissaan armottomalla tavalla, hän toteaa kuitenkin myös, että vähemmistöillä on oma roolinsa tilanteen ylläpitäjänä: *”vähemmistöjen keskinäinen syrjintä, panettelu ja vasikoiminen, lähimmäisestä annettu väärä todistus ja miellyttäminen antavat valtaenemmistölle valtakirjan syrjiä vähemmistöjä” (2011c, 175).* Lisäksi hän kiinnittää huomiota siihen, että luokkayhteiskunnassa syrjintää kokevat myös monet pääväestön jäsenet. Tässä hän osoittaa huomaavansa myös, ettei valtakulttuuri ole yhtenäistä massaa, vaan että *”valtaväestön sivistyneistön ja rahvaan väliset kulttuurilliset erot ovat paljon suuremmat kuin valtaväestön sivistyneistön ja vähemmistöjen” (2011c, 105).* Valtaväestön jäsenistä vähemmistöjen syrjintään syyllistyvät hänen mukaansa eniten ne, jotka kokevat tulevansa itse sivistyneistön syrjimiksi.

Vähemmistö-valtaväestö -asetelman vahva korostaminen on vahva elementti Baltzarin kirjoituksissa ja puheessa. Poleemisessa ajatusten herättelyssä se toimiikin hyvin, mutta kasvatus- ja koulutusjärjestelmän perustan rakentamisessa se poikkeaa selvästi muusta monikulttuurista yhteiskuntaa koskevasta keskustelusta ja toiminnasta.

Monikulttuurisen koulutuksen ja nuorisotyön tutkimuksissa varotaan nykyisin piirtämästä kulttuureista liian selvärajaista kuvaa. Mieluummin halutaan tuoda esiin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

moninaisuuden ja erilaisuuden monet ulottuvuudet ja antaa kullekin yksilölle mahdollisuus päättää itse, mitä ryhmäkuuluvuuksiaan tai identiteettinsä osa-alueita hän haluaa pitää tärkeänä missäkin tilanteessa. Myös monet pääväestön jäsenet kokevat olevansa vähemmistöinä erilaisissa tilanteissa ja erottautuvat vahvasti monista Baltzarin länsimaisiksi kulttuuripiirteiksi nimeämistä asioista, kuten vaikkapa taloudellisten arvojen ylikorostamisesta. Kulttuuristen ryhmien erojen korostamisen pelätään myös ”essentialisoivan” kulttuurien olemassaolon eli johtavan olettamaan, että kulttuuri on annettu, pysyvä ja selvärajainen ilmiö, jonka kaikki jäsenet ovat kohtuullisen samankaltaisia ja noudattavat samoja sääntöjä. Olennaisempaa olisi huomata, että kulttuurit ja niihin kautta välittyvät arvot, maailmankuvat, traditiot ym. muuttuvat koko ajan. (Jokikokko 2011, 21-22; Kivijärvi 2010.)

Toisaalta kulttuurierojen korostamiseen liittyvänä huolena on, että se vähentää muiden erojen merkitystä. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestyksen tutkimuksessa on havaittu tehtävän suuria virheitä, jos tarkastellaan vain kodin kulttuuritaustaa mutta jätetään vanhempien koulutus ja sosio-ekonomisen taustan merkitys ottamatta huomioon (Piattaoeva 2010, 5). Vastaavasti tavalla sukupuoli, yhteiskuntaluokka, uskonto, perhetilanne ja monet muut tekijät voivat olla yksilön arvoperustan kehittymisen ja muun sosialisaation sekä ryhmäkuuluvuuksien kannalta paljon olennaisempia tekijöitä kuin kuuluminen tiettyyn kulttuuriseen ryhmään. (Honkasalo, Souto & Suurpää 2007, 7; Jokikokko 2011, 22.)

2.3 Vähemmistöpolitiikka ei tilannetta paranna

Tarve kulttuurienväliselle kokemuspohjaiselle pedagogiikalle nousee pitkälti vähemmistöjen heikosta asemasta yhteiskunnassa. Baltzarin kokemuksen mukaan nykyiset vähemmistöpoliittiset toimenpiteet eivät tilannetta paranna, päinvastoin. Hänen nähdäkseen erilaiset vähemmistöjen tueksi perustetut projektit ja muut toiminnot ovat valtaväestöstä lähtöisin ja palvelevat sen tarpeita. Valta- ja

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

vähemmistökulttuurien välinen epätasa-arvo ei nykyisillä toimenpiteillä korjaannu, vaan muutoksen on oltava laajempi.

”Vähemmistöt tarvitsevat oppiarvojen, tutkintojen, taiteen, kirjallisuuden ja draaman kautta saavutettavaa statusta. Vain siten on mahdollista rakentaa monikulttuurisia valtioita.” (Baltzar 2011c, 231)

Baltzarin kritiikki vähemmistöpoliittisia toimia kohtaan kohdistuu erityisesti kolmeen asiaan:
Projektimaisuuteen sinänsä, projekteissa mukana oleviin ihmisiin sekä toiminnan sisällön vähemmistöjä marginalisoiviin vaikutuksiin.

Projektimaisuuden kritiikin ydin on, että vähemmistöjen aseman oikean parantamisen sijaan ongelmaa käsitellään irrallisten ja ”kosmeettisten” projektien keinoin. Projekti voi tarjota kohderyhmälleen hetkellisesti kiinnostavaa tekemistä, mutta lyhytkestoisuuden vuoksi se jää aina ”pätkäksi”. Vähemmistöjen kohtalona on Baltzarin mukaan olla aina vain tällaisten lyhytaikaisten ja kosmeettisten toimintojen kohde, mistä suurimman hyödyn saavat projektien työntekijät.

Projektitoiminnan heikohko soveltuvuus yhteiskunnallisten ongelmien ja erityisesti rakenteellisia muutoksia edellyttävien ongelmien ratkaisuun on asia, johon on kiinnitetty huomiota muuallakin. Projektimaisen toiminnan ylikorostumisen ja sen rakenteellisten vaikutusten kritiikkiä ovat harjoittaneet esimerkiksi sosiologit Kati Rantala ja Pekka Sulkunen toimittamassaan kirjassa Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia (2006). Projektien soveltuvuutta nuorten parissa tehtävään työhön on käsitellyt mm. tutkija Petri Paju, joka osoittaa useaan muuhun tutkijaan viitaten, miten suuri vaikutus projektirahoituksen saatavuudella on projektien sisältöihin ja tavoitteisiin (Paju 2008b, 2). Projektit eivät välttämättä paneudu olennaisimpiin ongelmiin vaan niihin, joita on mahdollista käsitellä projektimaisesti ja joihin on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

saatavilla rahoitusta. Paju (2008a, 19) on myös kuvannut sitä, miten perättäisten projektien logiikka pakottaa osoittamaan projektin tulokset hyviksi, mutta samaan aikaan esittämään nuorten ongelmat entistä vaikeammiksi – vain näin on mahdollista esittää yhtaikaisesti se, että toteuttajat ovat onnistuneet projektissa mutta että jatkorahoitusta edelleen tarvitaan.

Toinen Baltzarin esittämä kritiikki koskee vähemmistöprojekteihin osallistuvia ihmisiä. Hänen kokemuksensa mukaan vähemmistöprojektien työntekijät kuuluvat pääosin valtaväestöön. Vähemmistöjen jäseniä voidaan käyttää kertaluonteisina ”asiantuntijoina”, mutta kunnon työpaikat jäävät valtaväestön jäsenille. Erityisesti valtaväestöön kuuluvat monikulttuurisuuden ja vähemmistöasioiden asiantuntijoiksi itsensä nimittävät ja vähemmistöille tarkoitetusta rahoista hyötyvät ”jogurttirusinat” saavat Baltzarilta hyytävää kritiikkiä.

”Jogurttirusinat ovat tyypillisesti länsimaisen kulttuurin edustajia, jotka tietävinä, yliosaavina parempina yksilöinä opettavat alistuvia kookospähkinöitä siitä, miten näiden tulisi elää. Jogurttirusinan tunnistaa tunnuslauseestaan ”Kyllä minä tarjoaisin sinulle vähemmistöprojektissa ihan palkallista työtä, mutta kun se oma heimosi ei sitä hyväksy” - tämä on eräs niistä monista hyviksi havaituista tavoista, joilla jogurttirusinasyndrooman omaavat valtaväestön edustajat alistavat vähemmistöjä ja pistävät heidät keskenään vastakkain. Jogurttirusina pitää huolen siitä, että vähemmistöprojekteihin perustetaan virkoja valtaväestölle (…). (Baltzar 2011c, 79.)

Baltzar ei toisaalta säästä kritiikiltä myöskään vähemmistöjen jäseniä, jotka suostuvat nykyiseen järjestelmään. Erityisesti Baltzarin ”kookospähkinöiksi” nimeämät henkilöt ovat valmiita myötäilemään valtaväestöä kaikissa näiden toiveissa ja ottamaan vastaan lyhytaikaisia avustuksia aiheuttaen erilaisin tavoin hallaa omalle kulttuurivähemmistölleen.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

”Kookospähkinät ovat henkisesti assimiloituja, päältä mustia ja sisältä valkoisia, vailla persoonallisuutta. Kookospähkinöiltä puuttuu kulttuuri-identiteetti.” (Baltzar 2011c, 78)

”Kookospähkinöiden” ja ”jogurttirusinoiden” kritiikkiä ei löytyne muualta kuin Baltzarin sanastosta. Sen sijaan samansuuntaista huolta valtaväestön ylikorostuneesta asemasta on esitetty ainakin Ruhasen ja Martikaisen tekemässä maahanmuuttajaprojektien koosteessa, jonka loppupäätelmissä tutkijat nostavat esiin häiritsevänä tuloksena sen, että maahanmuuttajat näyttävät projekteissa esiintyvän vain ongelmallisina toiminnan kohteina, joilla on resursseja toimia korkeintaan toisten vastaavien vertaisohjaajina. He arvioivat, että ongelma voi osittain liittyä projektirahoituksen hankkimisessa käytettävän projektiretoriikan ongelmiin, mutta ovat siitä huolimatta huolissaan maahanmuuttajien toimijuuden puutteesta projekteissa. (Ruhanen ja Martikainen 2006, 69.)

Kolmas vähemmistöprojektien kritiikki kohdistuu niiden sisältöihin, joita Baltzar pitää sinänsä epätasa-arvoa ylläpitävinä, koska ne vahvistavat vähemmistökulttuurin paikan marginaalissa:

”(…) osoittaen valtaväestölle, että romanit osaavat laulaa, ehkä myös tanssia, järjestäen (…) kosmeettisia ompelukursseja, kesäleirejä ja siivoustalkoita, perustaen lopulta erityisiä vähemmistöjen kulttuuri- ja opetusyksikköjä, joita johtaa valtaväestö.” (Baltzar 2011a, 37-38)

Baltzarin kritiikin oikeutus suhteessa kaikkeen vähemmistöpolitiikkaan on liian suuri kysymys ratkaistavaksi tässä tutkimuksessa. Yleisellä tasolla voitaneen kuitenkin olla yhtä mieltä siitä, etteivät erilaiset vähemmistöprojektit ole syrjäytymisen ongelmaa ainakaan kokonaan ratkaisseet. Vähemmistöprojektien kritiikki perustelee omalta osaltaan sitä, miksi Baltzar keskittyy muutosesityksessään nimenomaan kaikille

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

yhteiseen koulutukseen – eikä esitä lisää yksittäisiä kursseja, vaan pyrkii pitkäjänteisten koulutusmahdollisuuksien turvaamiseen kaikille nyky-yhteiskunnassa syrjäytymisriskistä kärsiville ihmisille. Arvioivan katseen kohdistaminen myös vähemmistöprojekteihin osallistuviin yksilöihin vahvistaa puolestaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan vahvaa yksilöpainotusta, ja projektien sisällön kritiikki saa vastinparinsa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan sisällöissä.

2.4 Koululaitos ylläpitää epätasa-arvoa

Kuten edellä on käynyt ilmi, Baltzarin käsityksen mukaan eurooppalaiset valtiot – Suomi mukaan luettuna – ovat nykyisellään monella tavalla epätasa-arvoisia luokkayhteiskuntia, jossa kaikenlaiset vähemmistöt kokevat syrjintää, ihmiset voivat pahoin, nuoret eivät löydä paikkaansa yhteiskunnasta ja kaikenlainen erilaisuus ja luovuus tapetaan alkuunsa. Baltzar ei katso esimerkiksi syrjinnän kieltämisen lainsäädännön kautta tuovan olennaisia muutoksia tilanteeseen, koska se ei tavoita ihmisten käyttäytymisen tasoa. Nykymuodossaan ei koululaitoskaan Baltzarin arvion mukaan tuota muutosta parempaan. Se palvelee lähinnä markkinatalouden tarpeita, uusintaa ryhmien välistä epätasa-arvoa, mahdollistaa syrjinnän ja antaa vähemmistöjen jäsenille vain yhden mallin pärjätä yhteiskunnassa: assimiloitua valtakulttuuriin.

”Eurooppalainen luokkayhteiskunta on vallannut kaikki instituutiot ja niistä tärkein on koululaitos, joka tuottaa jatkumaa. Luokkayhteiskunnan tuottamaan eriarvoisuuteen ei voida vaikuttaa poliittisin keinoin, siitä seuraa vain kosmeettista byrokratiaa.” (Baltzar 2011c, 24)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Koululaitoksen rakenteellisessa kritiikissä Baltzar on samoilla linjoilla kuin ne kasvatussosiologiset tutkimukset, joiden mukaan pohjoismainenkaan koulutusjärjestelmä ei tavoitteistaan huolimatta onnistu vähentämään eriarvoisuutta vaan että henkilön sosioekonomisen taustan ja koulutuksellisten saavutusten välillä on edelleen selviä yhteyksiä (esim. Antikainen, Rinne & Koski 2000, 124). Myös kriittisen pedagogiikan tarkastelussa koulutus osoittautuu monella tapaa valtakulttuurin arvoja edistäviksi. Esimerkiksi Girouxin ja McLarenin (2001, 39-40) kulttuuripoliittisessa tarkastelussa osoittautuu, että koulutuspolitiikka ei ainoastaan heijasta vallitsevaa ideologiaa vaan tuottaa sitä: se lisää riippuvuutta rakennetuista rodun, luokan ja sukupuolen välisistä suhteista sekä tuottaa itsensä kieltämisen ja alistumisen tunteita.

Perinteisessä koulutussosiologiassa koulutuksella nähdään olevan neljä funktiota eli yhteiskunnallista tehtävää. Koulutuksen kvalifiointitehtävässä olennaista on tietojen, taitojen, asenteiden ja erilaisten kykyjen opetus. Yhteiskunnallisen valikoinnin tehtävässä taas on kysymys siitä, että koulutus suodattaa ja seuloo sopivat ihmiset sopiviin paikkoihin ja tehtäviin yhteiskunnassa. Integrointitehtävässä on kyse yhteiskunnan vakauden ja eheyden säilyttämisestä ja jatkuvuuden turvaamisesta. Varastointitehtävä puolestaan viittaa siihen, että koulutus auttaa pitämään joutoväkeä tai mahdollista käyttöään odottavia ihmisiä ”varastossa” siihen asti, kunnes heitä tarvitaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 138-139.)

Baltzarin kuvauksissa kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta koulutuksen keskeisenä tehtävänä on rakentaa monikulttuurisen ja kaikkien väestöryhmien yhdenvertaisuuden takaavaa yhteiskuntaa. Tähän ei pyritä vähemmistöjen vallankumouksen tai muun hajaannusta aiheuttavan toiminnan kautta, vaan päinvastoin rakentamalla kasvatuksen ja koulutuksen kautta vakaata ja nykyistä eheämpää yhteiskuntaa, jossa kulttuurinen moninaisuus vahvistuu.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Koulutuksen funktioiden näkökulmasta tämä tarkoittaa, että integrointitehtävää pidetään tärkeänä.

Sen sijaan Baltzar esittää kritiikkiä erityisesti varastointi- ja valikointitehtäviä kohtaan. Baltzarin mukaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kautta monia koulutuksia voitaisiin lyhentää; pitkällinen ja epäolennaisten asioiden opetus on osa hänen kritiikkiään. Aivan erityisesti Baltzarin kritiikki kohdistuu valikointifunktioon. Nykyinen koulutuspolitiikka ja koulujen pedagoginen toiminta valikoivat ihmiset ennalta arvattuihin kategorioihin, minkä vuoksi vähemmistöt ovat tuomittuja alempiarvoisiin tehtäviin ja asemiin yhteiskunnassa. Baltzarin mukaan valikointifunktioon tarvitaan uusia ulottuvuuksia, jottei eriarvoisuus vain jatku entisellään. Yksilöiden pitää vahvistua ja päästä etsimään oma paikkansa itse sen mukaan, mikä hänelle on parasta ja missä hän kokee olevansa hyvä. Itse asiassa Baltzar näyttää olevan valmis luopumaan joistain valikointitehtävän toiminnoista kokonaan, koska hän haluaa poistaa numeerisen ja yksilöitä paremmuusjärjestykseen lajittelevan arvioinnin.

”Teoreettispainotteisen pedagogiikan ainekohtainen arviointi vaihtuu kokemuspohjaisen filosofian hyveisiin ja opetuksessa ansioidutaan luotettavuuden, käytettävyyden, oma-aloitteisuuden, itsenäisyyden ja sivistyksen perusteella. Perinteinen numeerinen arvosteluasteikko korvataan palautteella, joka heijastaa opiskelijan sisäistä kehitystä.” (Baltzar 2011a, 4-5)

Koulutuksen kvalifikaatiotehtävän näkökulmasta Baltzar painottaa yksittäisten osaamistarpeiden sijasta yleistä sivistyksellistä osaamista, johon kuuluvat arvopohjan vahvistaminen, oman kulttuurin löytäminen, vuorovaikutustaidot ja hyvät tavat. Tarkempien oppimistavoitteiden määrittyminen näyttää tapahtuvan pääasiassa yksilön itsensä kautta. Itsetuntemus, omien vahvuuksien löytäminen ja niiden jalostaminen, omien kokemusten kautta oppiminen ja luovan ajattelun kehittäminen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ovatkin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa keskeisessä osassa.

Itse asiassa yksi keskeinen osa Baltzarin yhteiskuntakritiikkiä koskee juuri sitä, että yhteiskunnan käsitys tarvittavista kvalifikaatioista on virheellinen. Uusi yhteiskunta tarvitsee uudenlaista osaamista.

2.5 Koulutuksen ja tutkimuksen uudistaminen vähemmistöjen näkökulmasta

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnallinen tehtävä ulottuu kaikkiin yhteiskunnan jäseniin. Ihmisoikeuksia sekä erilaisia kulttuureja ja uskontoja kunnioittavaa yhteiskuntaa rakennetaan sen mukaan kasvattamalla kaikkia yksilöitä – niin valtakulttuurin kuin vähemmistöjen jäseniä – tuntemaan omat kulttuuriset juurensa, löytämään oma luova erityisyytensä ja oppimaan tasavertaista vuorovaikutusta muiden kanssa. Kyse ei siis ole tiettyihin ryhmiin kohdistuvasta ”vähemmistöpedagogiikasta”, jonka avulla erityisryhmiä (vähemmistöt, maahanmuuttajat tai muut) tuettaisiin erikseen pärjäämään nykymuotoisessa koulutusjärjestelmässä. Päinvastoin, Baltzar sanoutuu tiukasti irti vähemmistöille suunnatuista erityiskursseista.

Vaikka kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ydin kohdistuukin yhtä lailla kaikkiin yhteiskunnan jäseniin, Baltzar esittää kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusteluissaan (2011a ja 2011c) muutamia erityisesti vähemmistöjen kannalta merkityksellisiä näkökulmia.

Ensinnäkin Baltzar toteaa yksiulotteisen ja kaikille oppilaille samaa mallia tarjoavan teoreettispainotteisen pedagogiikan olevan yksi tekijä vähemmistöjen huonon

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

koulumenestyksen takana. Tämä on yksi perustelu sille, miksi koululaitoksen tietokäsitystä tulee muuttaa. Näkemys tulee lähelle kriittisen kasvatuksen havaintoja tietokäsityksen ja vallan suhteesta. Valtakulttuuri päättää, mikä on tärkeää tietoa ja millaiset kyvyt olennaisimpia hallita. Tässä vähemmistöjen käsitykset jäävät usein pienemmälle huomiolle ja johtavat helposti huonommuuden tunteisiin vähemmistöjen joukossa. (Jokikokko 2011, 23.)

Monikulttuurisen (interkulttuurisen) opetuksen tutkimuksessa on tarkasteltu kriittisesti myös konkreettisempia kouluissa vallitsevan ja opettajien siirtämän yksinkertaistavan tietokäsityksen vaikutuksia vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kannalta. Huomiota on kiinnitetty erityisesti siihen, että koulutieto esitetään usein liian yksinkertaisina totuuksina ottamatta huomioon tiedon erilaisia merkityksiä eri näkökulmista tarkasteltuna. USA:sta kertova esimerkki kertoo, miten koulussa opetetaan edelleen ”Amerikan löytymistä”. Opetuksen sisältö voi olla suuressa ristiriidassa Amerikan alkuperäiskansojen perinteen kanssa ja asettaa alkuperäiskansaan kuuluvan oppilaan ristiriitaiseen tilanteeseen sen suhteen, mitä hänen pitäisi oppia. (Diversity within Unity 2001, 7-8.)

Monikulttuurisen koulutuksen tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota myös siihen, että kulttuuri, kieli, sosiaaliluokka ja muut oppilaan taustatekijät vaikuttavat moninaisin tavoin oppilaiden oppimisvalmiuksiin ja edellyttävät opettajien pystyvän vastaamaan erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin erilaisin tavoin (Diversity within Unity 2001, 5-6). Myös Hanna Nyman on kiinnittänyt huomiota oppimisvalmiuksien rooliin romanilasten koulunkäyntikokemuksia selvittäneessä gradu-tutkielmassaan. Yksi keskeisistä tutkimustuloksista on se, että tutkimusaineistoon kuuluneista romanilapsista ja nuorista lähes puolet kertoo, ettei aina ymmärrä, mitä opettaja sanoo. Noin kolmasosalla oli vaikeuksia myös saada opettaja ymmärtämään itseään. Osittain myös omaan kokemukseensa pohjautuen Nyman selittää tilanteen johtuvan pitkälti siitä, että opettajien kieli ja romanilasten kotona puhuttu romanikieltä ja suomea

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

sisältävä yhdistelmäkieli poikkeavat toisistaan. (Nyman 2009, 38-40, 57). Pekka Junkala ja Sanna Tawah esittävätkin romanilasten ja -nuorten hyvinvointitutkimuksessaan, että romanilasten opinto-ohjaukseen ja tukipalveluihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota (emt. 2009, 65). Romanilasten koulunkäyntiin liittyviä erityishaasteita tulisi heidän mukaansa huomioida sekä opetussuunnitelmassa ja koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmissa. Romanilapsilla pitäisi olla esimerkiksi mahdollisuus saada romanikielen opetusta vähintään kaksi tuntia viikossa ja romanikielisen opetusmateriaalin tuottamista kaikille kouluasteille tulisi lisätä. Tutkimus painottaa myös valtaväestön tiedon lisäämistä romanikielestä ja kulttuurista erityisesti kasvatustehtävissä toimiville. (Junkala ja Tawah 2009, 63-65.)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan aineistosta ei löydy tukea sille, että Baltzar olisi pohtinut vähemmistöjen kouluvaikeuksien syitä tiedonkäsitystä laajemmin. Tämä liittynee siihen, ettei pedagogiikassa ylipäänsä juuri puututa tietojen tai taitojen oppimiseen sinänsä. Sen sijaan hän kiinnittää huomiota toiseen, myös monikulttuurisen opetuksen ja nuorisotyön tutkimuksessa esiin tulleeseen haasteeseen: vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten identiteetin kehittymiseen.

”Koululaitosten ja opetuksen tulisi samasta syystä vahvistaa vähemmistöjen kasvualustaa, jotta kulttuurit eivät vuotaisi, mikä aiheuttaa niin yksilön kuin valtion tasolla identiteettikriisiin johtavan persoonahäiriön.” (Baltzar 2011c, 139)

Lasten ja nuorten kulttuuri-identiteetin löytymisen ja vahvistamisen merkitys on yleisesti tunnustettu kaikkien Suomessa koulua käyvien kohdalla. Lisäksi se on peruskoulun ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainittu erikseen romanien, saamelaisten ja viittomakielisten oppilaiden osalta. (OPH 2003, 21-25; OPH 2004, 35-39.) Baltzarin esittämä tavoite siis on jo otettu huomioon, mutta miten se toteutuu käytännössä?

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Identiteetti on käsitteenä erittäin monitasoinen ja moniulotteinen, pitäähän se sisällään niin sisäiseen, ulkoiseen ja sosiaaliseen minäkuvaan liittyviä tekijöitä kuin myös omiin kykyihin ja ominaisuuksiin, elämänkatsomukseen, juuriin, kulttuuriin ja arvoihin, seksuaalisuuteen ja moniin muihin ihmisen ulottuvuuksiin liittyviä asioita. Identiteetti saavuttaa yleensä jonkinlaisen pysyvyyden nuoruusiän päättymiseen mennessä, mutta jatkaa kehittymistään ja muuttumistaan läpi ihmiselämän. Koululaitoksen formaalin kasvatuksen vaikutus identiteetin kehittymiselle on siis joka tapauksessa aina vain osittainen. (Esim. Sinisalo-Juha 2011.)

Baltzarin kielikuva vähemmistöjen kasvualustan vahvistamisesta ja kulttuurien vuotamisen estämisestä voitaneen tulkita niin, että koulun tulee tukea perheen kasvatustyötä myös kulttuuri-identiteetin vahvistamisessa ja erilaisten identiteettien arvostamisessa niin, etteivät oppilaat ainakaan kokisi itseään pakotetuksi luopumaan kulttuuri-identiteetistä koulussa. Opettajien interkulttuurisesta oppimisesta ja kompetensseista väitellyt Katri Jokikokko (2011, 91) kuitenkin pohtii, mitkä ovat opettajien valmiudet tukea tasapuolisesti erilaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten ja nuoren identiteettityöskentelyä. Kolmannen näkökulman asiaan tuo Nymanin gradu-tutkielman kiinnostava tulos, jonka mukaan hänen tutkimistaan romanilapsista ja -nuorista kaikki tunsivat olevansa identiteetiltään romaneja, mutta vain noin puolet suomalaisia. Nyman itse piti tulosta huolestuttavana ajatellen, että kaikki ovat kuitenkin Suomen kansalaisia ja pärjätäkseen yhteiskunnassa tarvitsisivat molempia identiteettejä. (Nyman 2009, 44-46.56.)

Kolmas Baltzarin esittämä, vähemmistöjen kannalta merkittävä haaste koskee koulutuksen suhdetta muuhun yhteiskuntapolitiikkaan. Baltzar esittää huolensa siitä, miten vähemmistöjen asemaa yhteiskunnassa ylläpidetään muun muassa asuttamalla nämä huonomaineisiin lähiöihin.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

”Jos Suomi asuttaa vähemmistönsä Kaivopuistoon ja muu Eurooppa seuraa Suomen esimerkkiä, Euroopasta poistuvat ”maahanmuuttajat” ja ”vähemmistöt” - näiden sijalle tulee tunnustettu monikulttuurinen Eurooppa, jossa ei esiinny koulupudokkuutta.” (Baltzar 2011a)

Myös esimerkiksi Juha Suoranta (2008, 83) kiinnittää huomiota siihen, että yhteiskunta on jakautunut yhteiskuntaluokkiin ja etnisiin ryhmiin, rikkaisiin ja köyhiin – eikä tämä todellisuus jää koulun seinien ulkopuolelle. Hän viittaa Berlineriin (2005), jonka mukaan koulureformit tulisi kohdistaa lasten elinolosuhteiden parantamiseen koulun ulkopuolella, koska esimerkiksi kasvaminen köyhyydessä on keskeisin yksittäinen koulumenestykseen vaikuttava tekijä. Samoin Elisa Kilpi on maahanmuuttajien koulumenestystä koskevassa tutkimuksessaan todennut, että suuri osa toisen sukupolven huonommasta koulumenestyksestä selittyy perheen asemalla: köyhyys ja vähäosaisuus periytyvät kaikissa kulttuuriryhmissä. Tämän vuoksi Kilpi muistuttaa, että yksi parhaista tavoista auttaa maahanmuuttajien toista sukupolvea menestymään suomalaisessa yhteiskunnassa on edistää heidän vanhempiensa pääsyä työmarkkinoille. (Kilpi 2010, 125-126.)

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, ettei Baltzarin kuvaus koululaitoksen muutostarpeista vähemmistöoppilaiden näkökulmasta esitä sellaisia näkökulmia, joita monikulttuurisen (interkulttuurisen) kasvatuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä ei olisi jo aiemmin pohdittu. Vaikka Baltzarin omaan vähemmistöjäsenyyden kokemukseen perustuva näkökulma on suomalaisessa kontekstissa harvinaisempi kuin valtakulttuurin jäsenten akateemiseen tutkimukseen perustuvat keskustelunavaukset, niin Suomessa kuin erityisesti USA:ssa vaikuttavien tutkijoidenkin joukossa on monia erilaisia kulttuurisia jäsenyyksiä, eli myös vähemmistöjen oma kokemus tulee sitä kautta esiin. Tietoa ja näkökulmia monikulttuurisesta kasvatuksesta ja koulutuksesta siis on; keskeinen kysymys lienee, otetaanko se käyttöön.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar esittää Kokemuspohjainen filosofia -käsikirjoituksessaan (2011a ja 2011c) vahvaa kritiikkiä ja suuria haasteita koulutuksen lisäksi myös vähemmistöistä tehdylle tutkimukselle ja sen käytölle koulutuksen suunnittelussa ja opetuksessa. Baltzarin mukaan esimerkiksi romaneista tehty tutkimus antaa täysin väärän kuvan kansasta, sillä tähänastinen vähemmistötutkimus on tehty valtakulttuurin ehdoilla ja kuvastaa lähinnä sitä, miten (huonosti) vähemmistö on sopeutunut valtakulttuuriin ja sen luomiin järjestelmiin. Kunnollinen vähemmistötutkimus lähtisi liikkeelle vähemmistön omasta todellisuudesta ja sen kannalta tärkeistä asioista. Vähemmistöjen valtaväestön näkökulmasta määrittyvien ongelmien sijasta pitäisi tutkia vähemmistöjen omasta näkökulmasta määrittyviä vahvuuksia, esimerkiksi yhteisöllisyyden rakennetta ja yhteisöllistä kulttuuria. Tämänkaltainen vähemmistötutkimus sopisi myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytössä opetusmateriaaliksi.

Tässä tutkimuksessa emme pysty arvioimaan tarkemmin vähemmistötutkimuksen emmekä edes rajatummin romaneita koskevan tutkimuksen laatua. Veijo Baltzarin kokemus on epäilemättä kuitenkin aito: hän ei tunnista itseään romanitutkimuksesta. Keskustelua tutkittavien äänen kuulumisesta ja määrittelyn oikeutuksesta on toki käyty pitkään ainakin antropologian, kehitysmaatutkimuksen ja hoitotieteen tutkimusaloilla. Tuomas Martikainen viittaa osittain samoihin ongelmiin pohtiessaan maahanmuuttotutkimuksen eettisiä ongelmia. Erityisesti metodologisen nationalismin käsite avaa kiinnostavia näkökulmia siihen, millaisia kategorioita tutkimuksessa käytetään sekä millaiset asiat tutkimuksen lähtökohdissa oletetaan normaaleiksi, mitkä poikkeaviksi. Artikkeli avaa tutkimuksen eettisiin kysymyksiin myös monia muita olennaisia näkökulmia – esimerkiksi sen, miksi islamilaisista maahanmuuttajista on paljon tukimusta, vaikka maahanmuuttajista arviolta kolme neljäsosaa on kristittyjä. (Martikainen 2009, 4-5.) Tutkimuksen kohteen äänen kuulumisen, itsemäärittelyn oikeutuksen ja objektiivisuuteen pyrkivän tiedon

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

käsittelyn ja tuottamisen ristiriitaa on joka tapauksessa syytä tarkastella jatkossakin kriittisesti. Jos lisäksi on niin, että vähemmistöjen jäsenet kokevat yleisestikin olevansa vain tutkimuksen passiivisia kohteita eivätkä pääse itse osallistumaan tutkimuskysymysten määrittelyyn, tuntuu perustellulta hakea tähän muutosta.

2.6 Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tehtäviä ja tavoitteita

Veijo Baltzarin tavoite on kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kautta muuttaa vähitellen koko eurooppalainen kasvatus- ja koulutuslaitos tukemaan monikulttuurisen ja moniarvoisen yhteiskunnan syntyä ja kehittymistä. Tähän pyritään muuttamalla sekä kasvatuksen ja koulutuksen sisältöjä että pedagogisia ratkaisuja.

” (...) se tapahtuisi parhaiten uudistamalla koululaitosta ja muuttamalla teoreettispainotteista osaamista kokemuspohjaiseksi osaamiseksi, jolloin voitaisiin luoda palikoita sivistykselle ja moraalille, jotka olisivat välineitä maailmanlaajuiselle yhteisymmärrykselle ja rauhan tielle.” (Baltzar 2011c, 170)

Baltzarin asettamilla kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tavoitteilla on vahva perusta sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. UNESCOn julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan vuodelta 1995 pitää sisällään seuraavat tavoitteet:

> *”Pyrimme määrätietoisesti:*
>
> *2.1. rakentamaan koulutuksen periaatteille ja työtavoille, jotka tukevat oppilaiden, opiskelijoiden ja aikuisten kehittymistä lähimmäisiään kunnioittaviksi ihmisiksi, jotka ovat päättäneet edistää rauhaa, ihmisoikeuksia ja demokratiaa;*

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

2.2. ottamaan tarvittavia askeleita sellaisen ilmapiirin synnyttämiseksi koululaitoksessa, joka edesauttaa menestyksellistä kansainväliseen ymmärrykseen kasvattamista siten, että kouluista ja oppilaitoksista tulee esikuvia suvaitsevaisuuden, ihmisoikeuksien kunnioittamisen ja demokratian harjoittamisessa sekä kulttuuristen identiteettien moninaisuuden ja rikkauden opiskelussa;

2.3. ryhtymään toimiin kaiken kasvatusjärjestelmissä tyttöihin ja naisiin kohdistuvan suoran ja epäsuoran syrjinnän lopettamiseksi ja erityistoimiin heidän itsensä toteuttamisen turvaamiseksi;

2.4. kehittämään opetussuunnitelmia, oppikirjojen sisältöjä ja muuta oppimateriaalia mukaan lukien ns. uuden teknologian, tavoitteena muista välittävien ja vastuullisten kansalaisten kasvattaminen – kansalaisten, jotka ovat avoimia muita kulttuureja kohtaan, kykeneviä arvostamaan vapautta, kunnioittamaan ihmisen arvokkuutta ja erilaisuutta, kykeneviä estämään konflikteja tai ratkaisemaan ne väkivallattomin menetelmin." (UNESCO 1995, Lampisen 2010 mukaan.)

Baltzarin kirjoituksissa tavoitteita ei ole asetettu näin täsmällisesti eikä hän ota UNESCOn esittämällä tavalla kantaa sukupuolten väliseen epätasa-arvoon, demokratiaan eikä uuteen teknologiaan. Tavoitteilla on kuitenkin hyvin paljon yhtäläisyyksiä, vaikkakin jotkut UNESCOn ja Baltzarin käyttämistä käsitteistä poikkeavat toisistaan. Baltzar pitää esimerkiksi käsitettä suvaitsevaisuus erittäin epäonnistuneena, suorastaan rasistisena. Suvaitsevaisuus-käsitteen samansuuntaista kritiikkiä ovat tosin esittäneet myös kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijat (esim. Jokikokko 2010, 91).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Myös nykyisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjasta ja tehtävästä (OPH 2004, 14) löytyy paljon samoja tavoitteita Baltzarin kanssa. Yhtäläisyydet, jotka koskevat myös nykytilanteen analyysia, vahvistuvat luettaessa perusopetuksen uudistuksen tueksi tehtyä taustyötä julkaisusta Perusopetus 2020 (OKM 2010):

”Ilman määrätietoista toimintaa tasa-arvoisen yhteiskunnan puolesta, yhteiskunnallinen jakautuminen, eriarvoisuus ja huono-osaisuus sekä esimerkiksi erilaiset rasistiset ilmiöt lisääntyvät. Erityisenä haasteena on syrjäytymisen siirtyminen sukupolvelta toiselle sekä lasten ja nuorten asema kehityksessä. Koulutuksella ja koululla on tärkeä tehtävä sekä yksilön mahdollisuuksien että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kansalaisten yhdenvertaisuuden vahvistamisessa. Koulu voi myös vaikuttaa osaltaan siihen, että erilaisista taustoista tulevien oppilaiden ja heidän perheidensä tuoma moninaisuus käännetään suomalaisen yhteiskunnan voimavaraksi ja vahvuudeksi. Tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista on tietoisuus oman ja muiden kulttuurien ominaispiirteistä ja suvaitsevaisuus kulttuurien, kielten ja uskontojen välisiä eroja kohtaan. Tarvitaan entistä enemmän erilaisuuden kohtaamisen ja hyväksymisen taitoja, eri kielten osaamista sekä rakentavan vuoropuhelun ja yhdessä tekemisen taitoja.” (OKM 2010, 35.)

Perusopetus 2020 -työryhmän työssä pohdittiin myös opetuksen yleisiä tavoitteita ja niissä onnistumista. Työskentelyn aikana selvitettiin muun muassa opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden käsityksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Arvioitavia alueita olivat:

1. Perustietojen ja taitojen hallinta (8)
2. Oppimisen taidot ja oman oppimisen hallinta (7)
3. Yhteisössä eläminen ja yhdessä työskentelyn taidot (4)
4. Omaan identiteettiin, elämänhallintaan ja toimintaan liittyvät taidot (5)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

5. Arvoihin perustuva toiminta, eettisyys, vastuullisuus (6)
6. Tietojen ja taitojen laaja-alainen soveltaminen (2)
7. Erilaisuuden kohtaaminen, ristiriitojen ratkaisu (1)
8. Luovuus, omaperäisyys (3)

Yllä olevassa listassa arvioitavat alueet ovat vahvuusjärjestyksessä sen mukaan, miten hyvin arvioitsijat katsoivat niiden perusopetuksessa tällä hetkellä toteutuvan. Kehittämiskohteiksi samat arvioitsijat nostivat erityisesti erilaisuuden kohtaamisen ja ristiriitojen ratkaisun, toiseksi tietojen ja taitojen laaja-alaisen soveltamisen, kolmanneksi luovuuden ja omaperäisyyden jne. Suluissa oleva numero kertoo siis kehittämisen tärkeydestä. (OKM 2010, 74-75.)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tavoitteissa painottuu monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvittava sivistyksellinen osaaminen. Baltzarin mukaan sivistys tarkoittaa sisäistettyjä arvoja ja jalostunutta ihmisyyttä, ei ulkokohtaisesti opeteltuja tietoja tai sääntöjä. Sivistynyt ihminen käyttäytyy sisäisesti ohjattuna arvokkaasti itseään ja muita ihmisiä kohtaan. Jos kaikki olisivat sivistyneitä, ei syrjintää tai muuta epätasa-arvoista käyttäytymistä säätelevää lainsäädäntöä tarvittaisi. Olennaista on, ettei arvoja voi opetella ulkoa, vaan ne on koettava syvästi osaksi omaa ihmisyyttä. Juuri tähän liittyy kokemuspohjaisuuden painotus pedagogiikassa.

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsitys sivistyksestä tulee lähelle Immanuel Kantin näkemystä sivistysprosessista, jossa on kysymys ihmisyyden idean todellistumisesta, pyrkimyksestä moraaliseen ja henkiseen täysikäisyyteen ja järjelliseen itsemääräytyvyyteen. Järjellisyyden korostus liittyy siihen, että ”luonnollinen” eli barbaari ihminen muuttuu kulttuuriolennoksi, inhimilliseksi ihmiseksi. Tämä edellyttää kasvatusta. (Siljander 2000, 8.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Sivistyksen tärkeää merkitystä hyvän kasvatuksen kannalta ovat viime aikoina Suomessa käsitelleet myös monet muut, esimerkiksi Sydämen sivistys -kirjan kirjoittajat vuonna 2011. Kirja tarkastelee erityisesti lasten kasvatusta ja koulutusta. Seuraava ote voisi sisällöltään olla hyvin myös Baltzarin tekstiä:

”Elämme kriisiaikaa. Sekä ihminen että luonto voivat huonosti. Kovat arvot, kulutuskeskeinen individualismi ja ilmastonmuutos pakottavat vakavaan pohdintaan. Tarvitsemme muutoksia sekä lainsäädäntöön että yksilön arvojen ja toiminnan tasolle. Tarvitaan myös perusteellista kasvatuksen ja koulutusjärjestelmän päämääräkysymysten uudelleenarviointia.” (Paalasmaa 2011, 11.)

Paalasmaan mukaan yhteiskunnassa esiintyviä väkivallan ongelmia ei voida lähteä ratkomaan etsimällä syitä tiedon puutteesta. Ongelmien ydin on tunne-elämän ristiriidoissa. Siksi kouluopetuksessakin on hänen mukaansa vähennettävä opettamista ja suorittamista ja lisättävä kasvattamista ja eettisyyttä. Tieto ja suoritus ovat ylikorostettuja. Sivistys ei ole mikään tietty koulutustaso tai ulkoinen käyttäytymisen malli, vaan ihmisen itsensä kasvattamista ja oman sisäisen idean toteutumista. (Paalasmaa 2011, 12-13.) Kirjassa käsitellään sivistystä monesta eri näkökulmasta, mutta monikulttuurisuuden haasteet ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen näkökulma siitä puuttuvat. Tässä mielessä Baltzar täydentää Sydämen sivistys -kirjan ajattelua omasta näkökulmastaan.

Ammattikorkeakoulujen suhdetta sivistykseen on käsitelty vuonna 2008 ilmestyneessä Opetusministeriön julkaisussa Ammattikorkeakoulut ja sivistys (Nummela, Friman, Lampinen, Volanen 2008), jossa todetaan sivistyskeskustelun olleen mukana ammattikorkeakoulujen suunnittelu- ja alkuvaiheessa 1990-luvulla, mutta kadonneen sen jälkeen (emt, 8). Julkaisun tavoitteena on herätellä keskustelua uudelleen ja pohtia, mitä sivistys ammattikorkeakoulussa tarkoittaa. Vastausta haetaan niin yleisen sivistyskäsityksen kautta, suhteesta tietoon,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ammattisivistyksestä kuin työn ja sivistyksen välisestä suhteesta. Liekki Lehtisalo (2008, 18-20) muistuttaa, että länsimaisen ihmisen perusarvojen painotukset ja niiden perustalle syntyvä sivistyskäsitys on jatkuvassa heiluriliikkeessä. Tällä hetkellä korostuneina ovat yksilöllisyys, vapaus ja kilpailu, kun niiden vastapoolit yhteisöllisyys, tasa-arvo ja yhteistyö ovat jääneet taka-alalle.

Pentti Rauhala toteaa ammattikorkeakoulujen sivistyskäsityksen tulevan kuvatuiksi ammattikorkeakoulujen yhteisissä kompetensseissa, joita ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulujen sivistyskäsityksen keskeinen kasvatusfilosofinen lähtökohta on John Deweyn pragmatismi, jonka mukaan tietoa voidaan arvottaa sen käytännöllisen hyödyn perusteella. (Rauhala 2008, 29-32.) Nämä kuvaukset eivät ole kovin kaukana kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yleisistä kasvatustavoitteista. Kuten edellä on kerrottu, koulutussosiologit ja kriittisen pedagogiikan tutkijat ovat osoittaneet, ettei koululaitos käytännössä saavuta kaikkia sille asetettuja tavoitteita. Sama epäilys on epäilemättä perusteltu sen suhteen, miten hyvin edellä esitetyt pääosin muuta opetusta läpileikkaavat kasvatustavoitteet saavutetaan. Baltzarinkin pedagogisen kehittämisen taustalla on kokemus siitä, että näin ei nykyisellään ole.

Baltzar ei kuitenkaan ota kantaa tarkemmin siihen, miten esimerkiksi koulujen tunti- ja oppiainejakoa tulisi muuttaa, vaikka antaakin ymmärtää, että opetus sisältää nykyisellään turhia aineita. Kiinnostavan näkökulman tähän keskusteluun tuo luokanopettaja Jyri Kontturi, joka on kirjassaan Niukkuuden pedagogiikka esittänyt keskittymistä peruskoulussa siihen, mikä on ihmiselle tärkeää ja välttämätöntä. Kontturin mukaan koulussa on tärkeää oppia käytöstavat, sosiaalisuus ja muiden huomioonottaminen, perustiedot ja taidot eli lukeminen, kirjoittaminen ja auttava

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

laskutaito, yleissivistys sekä kirjallista ja suullista ilmaisutaitoa. (Kontturi 2009, 21-25.)

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että Baltzarin esittämille koulutuksen uudistustavoitteille on paljon kaikupohjaa suomalaisessa yhteiskunnassa – itse asiassa Baltzar liittyy uudistustavoitteillaan samaan joukkoon monien muiden kirjoittajien kanssa. Vaikka eri kirjojen ja asiakirjojen tarkastelukulmat tai painotukset eroavat toisistaan joiltain osin, monet kirjoittajat, tutkijat ja virkamiehet ovat kiinnittäneet huomiota samankaltaisiin asioihin kuin Baltzar. Vähemmistönäkökulma painottuu Baltzarin kirjoituksissa ja puheissa enemmän kuin joillain muilla kirjoittajilla, mutta kaiken kaikkiaan on vaikea löytää kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan koulutusjärjestelmälle asettamien tehtävien ja tavoitteiden tasolta sellaisia asioita, joita ei olisi hiljattain tuotu muuallakin esiin. Keskeinen kysymys on, millainen painoarvo näille tavoitteille eri koulumuodoissa annetaan ja miten – erityisesti millaisin aika- ja opettajaresurssein – niiden edistämistä käytännössä tehdään.

2.7 Kulttuurienvälisyyttä yhteiskuntaan ja kasvatukseen

Vaikka Baltzar on kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusteluissa tuonut esiin vähemmistöjen asemaan liittyviä ongelmia, hänen tavoitteenaan ei ole ollut kehittää erityistä vähemmistöpedagogiikkaa eikä muutenkaan hakea muutosta pelkästään vähemmistöjen asemaan koulussa. Päinvastoin, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka hakee muutosta koko koulutusjärjestelmään ja pyrkii muuttamaan yhteiskuntaa kasvattamalla kaikkia yhteiskunnan jäseniä. Valtakulttuurin jäsenten kasvattaminen on tuolloin vähintään yhtä tärkeää kuin vähemmistöjen.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Millaiseen yhteiskuntaan kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka siis pyrkii? Baltzar käyttää yhteiskunnan kuvauksessa sanaa ”monikulttuurisuus” mutta ei aineistossa määrittele eksplisiittisesti, mitä se hänen mielestään käytännössä tarkoittaa. Aineiston perusteella syntyy kuitenkin käsitys siitä, että yhteiskuntarakenteen tasolla monikulttuurinen yhteiskunta koostuisi perinteensä ja historiansa tunnistavista, toisistaan erillisistä (ei toisiinsa sulautuvista) kulttuureista eli että siinä korostuu monikulttuurisuus merkityksessä multikulturalismi. Tässä näkemyksessä korostuu ajatus siitä, että etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus on arvo sinänsä ja sitä tulee vaalia ihmiskunnan rikkauden ja hyvinvoinnin vuoksi. (Ks. Saukkonen 2007, 163-164.)

Tätä ajattelumallia tukee kiinnostavalla tavalla kulttuuritutkija Stuart Hallin arvio siitä, miten globalisoituminen – joka pakottaa kulttuurit vuorovaikutukseen toistensa kanssa usein epätasa-arvoisten valta-asetelmien vallitessa – on vaikuttanut kulttuurien kehittymiseen. Yksi tapa reagoida on pyrkiä pitämään kulttuuri puhtaana ja herättää etnisyys henkiin. Tämä tarkoittaa tavoitetta pitää kiinni kulttuurisista traditioista ja palata kulttuurisiin juuriin tai luoda niitä uudelleen. Pisimmälle vietynä tämä tarkoittaa sitä, että yhteisö kaivautuu asemiin omien perustavien kulttuuristen uskomustensa ja arvojensa ympärille ja pyrkii palauttamaan voimaan vahvat, suljetut määritelmänsä kulttuurista. Hall näkee tästä lisääntyvässä määrin esimerkkejä eri puolilla maailmaa. (Hall 2003, 113-117.)

Vaikka Baltzarin ajattelussa ei näy merkkejä halukkuudesta kaivautua kulttuurisiin poteroihin, kulttuurin puhtauden vaalimista korostava näkökulma näkyy Baltzarin vahvassa korostuksessa alkuperäisen mustalaiskulttuurin hyvyydestä ja puhtaudesta suhteessa paitsi arvonsa kadottaneeseen valtakulttuuriin myös hänen näkemyksensä mukaan osittain jo rappioituneeseen romanikulttuuriin. Kulttuurien rinnakkainelon näkökulmasta perustelluksi tulee se, että vaikka Baltzar tarkastelee länsimaista valtakulttuuria ja erityisesti sen suhdetta vähemmistökulttuureihin erittäin kriittisesti,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

hän pitää tärkeänä myös valtakulttuurin olemassaoloa ja siihen kuuluvien perinteiden ylläpitämistä.

”Valtakulttuurin katoamisen seurauksena eurooppalaisista monikulttuurisista valtioista voi kadota itse ***kulttuuri.*** *Siitä seuraa joko kulttuuriton tila, sulatusuuni, joka tuottaa arvotonta sekakulttuuria, joka sinänsä on jo kulttuurien välistä assimilointia.” (Baltzar 2011c, 274.)*

Kuten edellä oleva lainaus kertoo, Baltzar vastustaa kulttuurien yhdistymistä. Hänen näkemyksensä monikulttuurisen yhteiskunnan rakenteesta ei kuitenkaan noudata täysin kulttuurit erillään ja puhtaana pitävää linjaa. Hän ei esimerkiksi tuo missään vaiheessa esiin tarvetta opettaa tai kehittää vähemmistökieliä vaan kehottaa päinvastoin vähemmistökirjailijoita kirjoittamaan valtaväestön kielellä välttääkseen marginalisoitumisen. Lisäksi hän kritisoi joitakin romanikulttuurin käytäntöjä siitä, että vanhoja perinteitä pyritään kaavamaisesti soveltamaan uusiin olosuhteisiin tai tulkitsemaan liian ahtaaksi. Hänen mukaansa kulttuurit joustavat ja muuttuvat, ja niin niiden kuuluukin tehdä. Haasteena on tunnistaa, mikä on säilyttämisen arvoista.

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kasvatustavoitteiden kannalta keskeistä on, että yksilöt – opiskelijat ja opettajat – saavat rakennusaineita omalle kulttuuri-identiteetilleen ja vahvistavat sitä. Kulttuurisen perustan rakentamisen kannalta kodeissa annettava, perinteisiin ja kulttuurisiin juuriin ankkuroituneen tapakulttuurin merkitys nousee keskeiseen asemaan.

> ”(…) *[jos]* kotona ei ole mitään kulttuuria, niin on hirveen vaikee lähtee arvomaailmaa kokemaan ja tuntemaan, kulttuurit ei tarvitse olla kummosta, jos vaikka se on sitä, että tuosta lasista juodaan vettä ja tuosta maitoa, jos on jotain tapoja, mutta jos ei ole mitään tapoja niin, sitten on aika vaikea (…)” (VB)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzarin ajattelu näyttää kuitenkin jättävän identiteetin tasolla runsaasti tilaa itse kullekin yksilölle rakentaa itselleen omaa henkilökohtaista kulttuuria, joka ei välttämättä ole sidoksissa minkään yksittäisen kulttuuriryhmän määritelmiin. Hänen mukaansa yksilön identiteetti koostuu kulttuurista, kasvualustasta, itsensä tuntemisesta ja hyväksymisestä. Tärkeää on siis tuntea oma kulttuuritaustansa ja historiansa, henkilökohtaiset ominaisuutensa ja vahvuutensa ja rakentaa identiteettiä niiden perustalle.

Otteita Dromin teatteriryhmäläisten haastatteluista:

> ”*[viittaa Veijo Baltzariin]* (…) ymmärsin et se on ylpee siit omasta taustastaan mut se kuitenki… et se ei haluu just noita asioita välttämättä… ei pidä niin suuressa arvossa siinä kulttuurissa.” (Oppija JS)

> ”Mä olen oppinut tän projektin myötä ehkä sen että semmonen oma kulttuuri se on tosi tärkeetä löytää… enkä nyt välttämättä puhu minkään tietyn kansan kulttuurista, vaan sellasesta henkisestä kulttuurista ja arvomaailmasta ja maailmankäsityksestä… kun on sellanen vankka sisäinen, semmonen henkinen koti.” (Oppija JS)

Kulttuurin henkilökohtaisuus tulee näkyviin myös siinä, miten Baltzar määrittelee kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen. Hänen mukaansa kulttuuria ei tule nähdä ”rodullisena kysymyksenä” vaan kulttuurienvälinen vuorovaikutus tarkoittaa nimenomaan monella tavoin erilaisten yksilöiden välistä vuorovaikutusta – olennaisia voivat olla esimerkiksi luokkaerot ja ikäerot. Erilaisuus on myönteinen asia: kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen onnistumisessa painottuvat Baltzarin käsitteistössä voimakkaasti juuri yksilöiden välinen hyvä käytös, yksilön henkinen rikkaus ja yksityisyyden säilyttäminen ja kunnioittaminen sekä oman paikan tunnistaminen tilanteessa. Kunnioittamisen kohdalla hän mainitsee erikseen kunnioittavan suhtautumisen toisen uskontoon.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen määrittyminen rikkaana ihmisten välisenä vuorovaikutuksena ja tilanteen hallintana näkyy esimerkiksi Baltzarin ja erään hänen oppilaansa vastauksissa kysymykseen, miten kulttuurienvälisyys näkyi ”Jumala on suuri” -teatteriproduktiossa.

> ”Ehkä juuri sillä tavalla, että mentiin tämän pedagogian mukaan, että oli tietynlainen kokemuspohja ja sivistykselliset erot ihmisten välillä. Vaikka mä olin niiden kaveri mä en menettänyt missään vaiheessa auktoriteettia enkä lähtenyt heidän…ne ei voinut tulla mulle mitä vaan puhumaan. Tarkoitan mitään tällaisia ihmisen yksityisiä salaisuuksia. Se ilmeni niiden toistensa kunnioittamisessa, kuinka ne elivät, se näkyi myös siinä, että missään vaiheessa ei tullut kyllästymistä tässä ryhmässä toisiin ihmisiin, koska ei menty sinne … siellä ei kiroiltu, ei puhuttu alapään juttuja.” (VB)

> ”(…) Mut parhaiten sen näkee siitä, että tuol on hirveesti erilaisia ihmisiä, meitä on niinku eri persoonia. (…) jotka kaikki kunnioittavat toisia. Ja tavallaan sitä kautta on myös yhteinen kieli, kieli olemassa siellä (…) ovat oman itsensä näkösiä, puhuvat omalla tavallaan, mut ku siel on se kunnioitus, ni tuota siellä on se henki ja tunnelma ja, tai tän mä ymmärrän niinku sinä kulttuurienvälisyytenä.” (Oppija JS)

Kulttuurienvälisyys määrittyy näissä Baltzarin ja hänen oppilaansa yllä esittämä kuvauksissa paikalla olleiden ihmisten aktuaalisessa kohtaamisessa vallitsevaa moninaisuutta kunnioittavaa ja tilanteen erityispiirteet tunnistavaa käytöstä. Baltzarin kuvaus tosin sisältää joitakin etnosentrisiä piirteitä, määrittyyhän kulttuurienvälisyyden onnistuminen tässä sen kautta, mitä Baltzar oman kulttuurinsa näkökulmasta pitää hyvänä. Myönteisiä tilanteen ominaisuuksia hänen kuvauksessaan ovat auktoriteetin kunnioittaminen, joidenkin keskusteluaiheiden välttäminen ja kaunis puhetapa.

Kulttuurienvälisyyden tarkastelu samassa tilassa olevien ihmisten välisen kommunikaation kautta tulee lähelle koulussa tapahtuvan monikulttuurisen (interkulttuurisen) kasvatuksen tavoitetta edistää eri kulttuuritaustoista tulevien

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ihmisten välistä kommunikaatiota ja ymmärrystä käytännössä. Kahdeksan monikulttuurisen koulutuksen yhdysvaltalaista tutkijaa keräsi vuonna 2001 yhteen kaksitoista monikulttuurisen kasvatuksen keskeistä periaatetta. Näistä viisi koski ryhmienvälisen vuorovaikutuksen edistämistä. Niissä korostetaan muun muassa kulttuuristen ryhmärajojen rikkomista ja yhteisten identiteettitekijöiden etsimistä kuten ikä ja sukupuoli sekä yhteisten arvojen kuten rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo erojen sijaan. Tärkeää on myös oppia ja opetella rakentavaa kommunikaatiota mahdollisista ajattelutapojen eroista huolimatta. (Diversity within Unity 2001, 9-10.)

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opiskelussa pyritään usein myös ymmärtämään kulttuureihin ja vuorovaikutukseen vaikuttavia yleisempiä tekijöitä, eli irrottamaan tarkastelu yksittäisistä ihmisistä. Esimerkiksi Humanistisen ammattikorkeakoulun opetuksessa lähdetään yleensä liikkeelle astetta yleisemmältä tasolta ja painotetaan tutustumista oman ja toisten kulttuurien näkyviin ja näkymättömiin eroihin, maailmankuvien ja kulttuurihistorian merkityksen tai viestintätyylien erojen ymmärtämiseen sekä muiden kulttuurisidonnaisten käytäntöjen havaitsemiseen niin, että voidaan arvostaa ajattelutapojen erilaisuutta ja ennaltaehkäistä väärinymmärryksiä. Samalla varotaan antamasta kulttuureista selvärajaista ja pysyvää kuvaa. Baltzarin näkökulmasta taas ihmisten käyttäytyminen ei muutu sen kautta, että ihmiset tietävät enemmän – keskeistä on sivistys ja kunnioitus toisia kohtaan.

Toisaalta Baltzar tuo kyllä esiin myös sen, että kulttuurienvälistä vuorovaikutusta voidaan edistää tutustumalla toisiin kulttuureihin ja oppimalla niistä. Tässä vain on hänen mukaansa varottava ulkokohtaista ja valtakulttuurin näkökulmasta tehtyä vähemmistökulttuurien kuvausta. Toisten kulttuurien opiskelu onnistuu hänen mukaansa parhaiten draamallisin menetelmin ja taidetta hyväksi käyttäen.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzarin kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen pedagogiikkaan sisällyttämä käsitys kulttuureista, niiden rajoista ja pysyvyydestä ja suhteesta toisiinsa sekä kulttuuri-identiteetin käsitteestä ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen luonteesta jää aineiston perusteella osittain epäselväksi ja tuntuu sisältävän ristiriitaisia ja joskus jopa etnosentrisiä eli oman kulttuurin paremmuutta korostavia piirteitä. Toisaalta irrottautuminen akateemisista käsitemäärittelyistä ja ”oikein puhumisen” taakasta saattaa tehdä asian helpommaksi lähestyä myös muiden ei-akateemikkojen kannalta. Onhan kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa kuitenkin viime kädessä kyse ihmisten kohtaamisesta.

Aineistossa on esimerkkejä myös siitä, että kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tavoitteena on tutustua toisiin kulttuureihin eläytymällä ja muutoin sillä tavalla paneutuen, että oppilaiden on mahdollista ymmärtää niiden historiaa, arvoja ja muita erityispiirteitä syvällisemmin ja vahvemmin niiden omista lähtökohdista tarkastellen kuin useimmissa oppilaitoksissa nyt tehdään. Tällä tavoitteellaan ja näillä sisällöillään kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka tuo uutta painotusta kulttuurienvälisen ymmärryksen käsittelyyn koulumaailmassa. Kansalaisjärjestöjen globaalikasvatushankkeissa, monikulttuurisessa teatteritoiminnassa ja muissa vapaa-ajan organisaatioissa sekä vapaan sivistystyön piirissä luovia ja kulttuurien omalähtöisiä tapoja tutustua erilaisiin kulttuureihin on kehitetty, mutta ne jäävät nykyisellään vain niistä kiinnostuneiden ryhmien iloksi. On hyvä, jos Baltzarin aloite kannustaa selvittämään tarkemmin sitä, miten tekemisen ja kohtaamisen kautta tapahtuvaa kulttuureista oppimista ja ihmisten toisiaan kunnioittavan käytöksen harjoittelua voitaisiin toteuttaa nykyistä laajemmin myös osana koulujen ja oppilaitosten opetusta.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

2.8 Itsensä tunteva, ilmaisukykyinen ja vuorovaikutustaitoinen yksilö rakentaa yhteiskuntaa

Baltzarin kunnianhimoinen tavoite on vaikuttaa koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistamiseen. Ensimmäinen konkreettinen tavoite pedagogiikan tutkimus- ja mallinnushankkeen jälkeen on ollut rakentaa kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen pedagogiikkaan perustuva ammattikorkeakoulututkinto ja kouluttaa sen myötä kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen vuorovaikutukseen kykeneviä ammattilaisia yhteiskunnan erilaisiin tehtäviin. Samalla tavoitteena on ollut antaa täydennyskoulutusta kasvatusalan ammattilaisille, jotta pedagoginen ajattelu leviäisi hiljalleen myös muihin kouluihin. Näitä tavoitteita Veijo Baltzar on kuvannut Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnus -käsikirjoituksessa (Baltzar 2011b) sekä tämän tutkimus- ja mallinnushankkeen jälkeiselle ajalle tehdyissä alustavissa projektisuunnitelmissa.

Kuten edellä todettiin, Baltzar ei tarkenna koulutuksen yleisiä muutostarpeita erikseen eri kouluasteille. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnustekstissä ja muussa aineistossa Baltzar kuitenkin kuvaa ammattikorkeakoulutason koulutusohjelmien tavoitteita ja sisältöjä. Kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen pedagogiikkaan perustuvien koulutusohjelman ”linjojen” nimet ja niihin liittyvät ammattinimikkeet olivat alun perin seuraavat:

- kokemuspohjaisen teatteri-ilmaisun linja (kokemuspohjaiset näyttelijät)
- kokemuspohjaisen sosiaalipsykologian linja (kokemuspohjaiset sosiaalipsykologit)
- kulttuurin ja vuorovaikutuksen linja (kokemuspohjaiset kulttuurilähettiläät)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

- kokemuspohjaisen pedagogiikan linja (kokemuspohjaiset pedagogit, ohjaaja-opettajat)

Uusien korkeakoulutasoisten koulutuslinjojen tarve nousee Baltzarin yhteiskunta-analyysistä ja erityisesti luovuushakuisten nuorten, koulupudokkaiden, vähemmistöjen ja maahanmuuttajien tarpeista (2011c, 12). Kokemuspohjaisen teatteri-ilmaisun linjan tarve nousee tutkimusaineiston mukaan erityisesti kulttuuristen vähemmistöjen tilanteesta. Tarjolla olevat näyttelijätyön koulutukset perustuvat Baltzarin kokemuksen mukaan valtakulttuurin käsityksiin soveliaasta käyttäytymisestä, minkä vuoksi vähemmistöjen jäsenet joutuvat niille osallistuessaan jatkuvaan ristiriitaan omien arvojensa ja tapakulttuurinsa kanssa. Kokemuspohjaisen sosiaalipsykologian taustalla taas on arvio siitä, etteivät nykyisen hyvinvointi- ja koulutusjärjestelmän asiantuntijat ymmärrä vähemmistöjen jäseniä eivätkä osaa ottaa huomioon muun muassa vähemmistökulttuurien yhteisöllisyyttä tai muita erityisominaisuuksia, minkä vuoksi tarvitaan välittäjiä tai tulkkeja. Kokemuspohjaisia kulttuurilähettiläitä tarvitaan erilaisten kulttuurien lisääntyessä kulttuuriryhmien välisinä diplomaatteina ja välittäjinä sekä kulttuurilähettiläinä. Kokemuspohjaiset pedagogit luonnollisesti toimisivat kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaaja-opettajina eri kouluasteilla.

Kaikkien koulutusohjelmien yhteinen perusta on kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa kasvatuksessa, jonka ydinasioita ovat vahva itsetuntemus ja itsetunto eli ”itsessään istuminen”, luovuus ja monipuolinen ilmaisukyky, muiden ymmärtäminen ja vuorovaikutus, kulttuurien ja uskontojen ymmärtäminen ja kunnioitus, yleiset yhteiskunnalliset ja elämänhallinnan taidot sekä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sinänsä. Yleisesti tavoitteena on, kognitiivisen ja ilmaisullisen tiedon merkitystä pohtien, kasvattaa sivistyneitä ja arvo-orientoituneita ihmisiä. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että nämä ammattikorkeakoulutasoisen koulutusohjelman yleiset tavoitteet ovat yhtä kuin kulttuurienvälisen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kokemuspohjaisen kasvatuksen yleiset tavoitteet, ja samat kaikille vauvasta vaariin. Ihmisen kasvu näissä asioissa ilmeisesti etenee ja syvenee kasvun ja kehittymisen myötä. Miten se käytännössä tapahtuu, ei aineistosta selviä, sillä Baltzar ei juuri erittele eri ikäkausien tavoitteita, erityisiä haasteita, kasvatuksen ikäkausikohtaisia sisältöjä tai menetelmiä. Ote haastattelusta:

> [Millä tavalla pedagogiikka muuttaa muotoaan sen mukaan, onko kysymyksessä lapsi, nuori, aikuinen, vanhus?]
>
> ”Ei hirveen paljon, koska koko ajan on kysymys tunteista, kasvualustasta, identiteetistä, itsessään istumisesta, ja siitä luovasta näkemyksestä, että elämä on jatkumaa, joka suhteessa ja koko ajan elämä on jatkumaa. Tämä toimii sitä kategoriaa vastaan, että elämänvaiheita on olemassa. Prosesseja on olemassa, mutta ihmisen kehittyminen jatkuu koko ajan, kehitystä ei saa keskeyttää, esim. uteliaisuutta niin sitä pitää kehittää, jos sitä ei kehitetä, uteliaisuus loppuu.” (VB)

Aineiston perusteella voidaan päätellä, että yksilön rooli on kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa hyvin keskeinen. Koska yhteiskunnan ongelmat ovat perustaltaan sivistyksellisiä ja moraalisia, ne ovat sidoksissa aina viime kädessä yksilöiden toimintaan. Esimerkiksi syrjintä on Baltzarin mukaan mahdollista vain, koska ihmiset hyväksyvät sen. Siksi syrjintää ei voidakaan poistaa laeilla, vaan ainoastaan kasvatuksen kautta. Yhteiskunnan muutos on viime kädessä kiinni yksilöiden muuttumisesta.

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yleiset kasvatustavoitteet näyttävät kiteytyvän ihmisen elinikäiseen kasvuun ja kehittymiseen – elävän ja luovan minän kehittämiseen iästä riippumatta. Tavoitteena on itsensä ja muiden kanssa tasapainoinen yksilö, joka tuntee itsensä ja pystyy käyttämään omia lahjakkuuksiaan täysimääräisesti hyväksi, uudistumaan kautta ikävuosien ja kunnioittamaan toisia. Kasvatus on tässä tärkeää. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ihmiskuvan mukaan ihminen on perusluonteeltaan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

brutaali ja itsekäs, joten ilman kasvatusta maailmassa vallitsisi kaaos. Samaan asiaan viittaa myös Juha Sihvola vastuullista kansalaisuutta edistävää kasvatusta käsittelevässä artikkelissaan. Hän näkee, että ihmisluonnon aggressiivisen puolen eli ihmisen tuhoavien halujen hillitsemiseksi tulee vahvistaa ihmisellä myös luonnostaan olevaa kykyä myötätunnon ja kumppanuuden tuntemiseen (Sihvola 2008, 347). Tämä edellyttää, että koulu kehittää oppilaissa ennen kaikkea kriittistä ajattelua, kulttuurista kompetenssia eli ihmisarvoa kunnioittavaa kansalaistaitoa ja moraalista mielikuvitusta eli myötätuntoa ja eläytymiskykyä (emt. 352). Sihvolan näkemykset kulttuurisesta kompetenssista ja moraalisesta mielikuvituksesta tulevat lähelle Baltzarin kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusajatuksia.

Baltzarin kehittelemän pedagogiikan ihmiskuvaan kuuluu myös ihmisessä oleva luova potentiaali, joka on kasvatuksen avulla löydettävissä ja vahvistettavissa – joidenkin yksilöiden kohdalla potentiaali on otettavissa käyttöön helpommin, joillain vaikeammin. Keskeistä on yksilön tunnistaminen sekä identiteetin löytyminen ja vahvistuminen. Tälle läheisiä näkemyksiä näyttää olevan sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa. Leena Kurjen mukaan sosiaalipedagogisen nuorisokasvatuksen keskeisenä huomion kohteena on arvokas ja korvaamaton persoona, jota tulee kunnioittaa ja tukea niin, että tämä uskaltaa sekä oppia kokemuksistaan että tehdä valintoja ja sitoutua niihin. Sosiaalipedagogiikan painotuksessa olennaista on ajatus siitä, että nämä voivat kasvaa täyteen kukoistukseensa vasta yhteisössä eli toimiessaan yhdessä toisten persoonien kanssa. Siksi sosiaalipedagogiikassa haetaan keinoja innostaa ihmisiä ja saada heidät osallistumaan oman ja yhteisöjensä aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen, minkä kautta he voivat muuttaa maailmaa. Leena Kurki kutsuukin sosiokulttuurista innostamista pedagogiseksi liikkeeksi, jonka tavoitteena on luoda solidaarisuuden arvot tiedostava yhteiskunta, jossa kiinnitetään huomiota jokaisen ihmisen, persoonan, kokonaiskehitykseen. (Kurki 2007, 202-205.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ihmiskuvan mukaan ihminen tarvitsee hyvinvointiinsa yhteisöä ja toisia ihmisiä, joista hän välittää. Baltzar mainitsee yhteisöllisyyden merkitystä irtolaisuuden vastakohtana ja pohtii, tarvitsevatko vähemmistöt - tai vähemmistöt ja valtaväestö yhdessä - yhteisen vihollisen voidakseen luoda keskinäistä luottamusta ja päämääräkeskeisyyttä. Yhteisöjen laajempaa merkitystä tai yhteisöllisen toiminnan syntymistä, kehittämistä tai ohjaamista Baltzar ei kuitenkaan kuvaa pedagogiikassaan.

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusteissa esitetään vahvaa kritiikkiä nyky-yhteiskuntaa ja sen perusteita kohtaan. Kritiikki on siis olennainen osa pedagogiikan tarpeen perustelua, mitkä tuo sen lähtökohdiltaan lähelle kriittisen pedagogiikan keskustelua. Kriittisessä pedagogiikassa sekä itse kasvatuksen että siihen kohdistuvan tutkimuksen tehtävä kohdistuu nimenomaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Kantavana ajatuksena on, että nykyisen yhteiskunnan epädemokraattiset käytänteet pitää muuttaa ja että tuo muutos on mahdollinen. Kriittisen pedagogiikan juuret ovat kriittisessä teoriassa, jonka ihanteena on vapautuminen alistavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista rakenteista. Kasvatuksen, koulutuksen tai tutkimuksen ei siis katsota olevan neutraalia tai palvelevan ”puhdasta” tiedon tuottamista, vaan niiden tehtävänä on tarkastella vallitsevia rakenteita kriittisesti ja etsiä keinoja rakentaa yhteiskuntaa, joka vastustaa eriarvoisuutta, alistamista, autoritaarisuutta sekä henkistä, fyysistä, yhteiskunnallista ja ekologista väkivaltaa. Kasvattajan roolina on myös toimia ihmisten kanssa ja heidän innostajanaan toiminnassa muutoksen edistämiseksi ja alistavia käytäntöjä vastaan. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 10-13.)

Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa lähtökohtana on kasvattaa kriittisiä ja aktiivisia, konfliktejakaan pelkäämättömiä kansalaisia (Sitomaniemi-San 2009, 44-45). Myös Baltzar toteaa, että assimilaation ja muun kurjistumisen sijasta Euroopassa tarvittaisiin vähemmistöjen kansannousu tasaamaan tuloeroja ja luomaan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kohtuullisen elämän kaikille. Baltzarin teksteistä ei kuitenkaan löydy kuvausta siitä, miten kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka edistää kansannousun tai edes demokraattista muutosta edistävän aktiivisen kansalaisuuden syntyä. Kriittisessä pedagogiikassa, sosiokulttuurisessa innostamisessa ja muissa aktiivisen kansalaisuuden syntyä ja vahvistumista kuvaavissa pedagogisissa suuntauksissa aineksia sen syntymiseen on kehitetty pitkälle.

Toisin kuin kriittisessä pedagogiikassa, kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kriittistä tarkastelua ei kuitenkaan kuvata osana pedagogiikan toteutusta. Yhteiskunnallisen muutoksen ei niinkään nähdä toteutuvan kriittisen kansalaisuuden, demokratian vahvistamisen tai ylipäänsä yhteiskunnan aktiivisen muuttamisen kautta. Muutoksen idut nousevat syvemmältä, itse ihmisyyteen kasvattamisesta. Yhteiskunnan tulevaisuus on kiinni siitä, että vahvan identiteetin omaavat, omaa elämäänsä hallitsevat, luovat ja erilaisten ihmisten kanssa vuorovaikukseen pystyvät yksilöt – kaikista kulttuuritaustoista – luovat rikasta ja monisärmäistä yhteiskunnallista kulttuuria.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

3 KULTTUURIENVÄLINEN KOKEMUSPOHJAINEN PEDAGOGIIKKA OPPIMISENA, TIETONA JA IHMISENÄ

Tässä luvussa on tarkoitus pohtia sitä, millaisia oppimiseen ja pedagogiseen toimintaan liittyviä ajatuksia kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka pitää sisällään. Rauste von Wright, von Wright ja Soini (2003, 139) toteavat, että kaiken systemaattiseen opettamiseen ja opiskeluun tähtäävän toiminnan perustana on jokin käsitys oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta. Oppimiskäsitykset ovat osin myös tietoteoreettisia käsityksiä siitä, mitä tieto on ja miten sitä hankitaan. Tiedonkäsitykseen liittyvä tarkastelu on siten olennainen osa myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimista. Pedagoginen toiminta on ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen dimensioiden kokonaisuus (Patrikainen & Myller 1997, 194).

Luvussa edetään oppimiskäsitteellisen tarkastelun kautta pohtimaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tiedonkäsitystä, jonka jälkeen luodaan yleinen katsaus siihen, millaisena se näkee ihmisen. Luku pitää sisällään poimintoja Baltzarin teksteistä ja haastatteluista, minkä lisäksi asioita on pyritty ilmentämään myös Jumala on suuri -produktiossa mukana olleiden oppijoiden kokemusten kautta.

3.1 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee oppimisesta?

Veijo Baltzarin (2011c) kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tavoitteena on hahmottaa opetusta, ohjaamista sekä koulutusta monikulttuurisesta näkökulmasta. Kasvatus ja ohjaus perustuvat kokonaisvaltaisuuden, uusiutumisen,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

asenne- ja tunnekasvatuksen sekä sisäistetyn osaamisen periaatteille. Käytännössä nämä näkyvät pedagogisessa mielessä kasvatuksen tavoitteina: holistinen, ihmisen henkilökohtainen kasvu on pedagogisen toiminnan ydin. Menetelmällisesti ajattelu tukeutuu vahvasti ilmaisullisen tiedon ja kokemuksen merkitykseen suhteessa teoreettiseen tai tieteelliseen tietoon. Ilmaisua tuetaan muun muassa draaman, improvisaation ja näihin liittyvän toiminnallisuuden kautta. Elämyksellisyys sekä kokemuksellisuus opettamisen välineinä nostetaan vahvasti esille. Baltzar korostaa oppijan henkilökohtaisen kasvualustan, identiteetin, moraalin, sivistyksen ja uskonnon roolia sekä menetelminä että osin myös kasvatuksen tavoitteina. Henkilökohtaisuus korostaa yksilön merkitystä pedagogisissa käytännöissä. Baltzar mainitsee, että opetuksessa leikillisyyden (elämykset, kokemukset) tarkoituksena on irtaantua sosiaalisista siteistä (emt. 13). Oppiminen ymmärretään vahvasti yksilölliseksi prosessiksi. Omien juurten (kasvualusta) tunnistaminen ja tunnustaminen, identiteetin sekä ”oman äänen” tiedostaminen ovat oppimisen lähtökohta, johon kaikki muu oppiminen pohjaa.

Pedagogiikan lähtökohtien ja perusperiaatteiden kuvauksessa tehdään pesäeroa nykyiseen koulutusjärjestelmään sekä kasvatus- ja opetusajatteluun. Baltzar nostaa esille oikeutetun kysymyksen siitä, millä tavalla erilaisten oppijoiden koulutuksellisia tai osaamiseen liittyviä tarpeita koulutuksen kentillä ja organisaatiossa huomioidaan ja millä tavalla erilaiset vähemmistöt voisivat olla entistä vankemmin osallisina myös formaalin koulutuksen piirissä (emt. 12). Hänen ratkaisunsa pohjautuvat luovuuden, ilmaisun ja tätä kautta rakennettujen kokemusten varaan. Taustalla on huoli siitä, että yksilöiden tai ryhmien omaleimainen kulttuurillisuus ja yksilöllisyys katoavat formaalin koulutuksen käytänteissä. Vähemmistönäkökulmassa painotetaan yhdenvertaisuutta mutta samalla irrottaudutaan voimakkaasti yhdenmukaistavista toimintavoista. (Emt. 34.) Baltzarin ajattelumallista on löydettävissä piirteitä, jotka ovat tärkeitä kriittiselle pedagogiikalle tai radikaalin kasvatuksen uranuurtajille. Suorannan (2005, 9-10) mukaan radikaalin kasvatuksen pyrkimyksenä on lisätä ihmisten mahdollisuuksia

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tasavertaiseen elämään ja synnyttää yhteiskunnallista muutosta. Kriittisyys vallitsevia olosuhteita vastaan sekä pyrkimys oikeudenmukaisempaan, yhdenvertaisempaan yhteiskuntaan sekä pyrkimys nostaa esille inhimillisen kasvun ja sen tukemisen merkitys (emt. 10.) ovat löydettävissä myös Baltzarin (2011c) näkemyksestä (ks. luku 2). Hän nostaa esille kasvatuksen ja koulutuksen pedagogisena lähtökohtana vaateen yhdenvertaisuudesta sekä mahdollisuudesta osallistua, olla osallinen.

3.1.1 Oppimisen kulmakivinä: minä tässä ja nyt, muuta ei tarvita

Kun Baltzarin (2011c) pedagogisen ajattelun kulmakivenä korostuu kokemuksellisuus tai kokemuspohjaisuus, lähdimme oppimisteoreettisesti ensin seuraamaan kokemuksellisen oppimisen teorioiden antia. Malinen (2006) on kiteyttänyt kokemuksellisen oppimisen perusteesit viiteen kohtaan:

1. kokemus on oppimisen lähtökohta
2. kokemusten reflektointi on keskeinen osa oppimista
3. toiminnalla on tärkeä merkitys oppimisessa
4. tietokäsitykset nostavat esille kaksi tiedon lajia, henkilökohtaisen ja objektiivisen tiedon
5. opettaja korvautuu ohjaajalla.

Baltzarin (2011c) pedagoginen filosofia on melko yhdenmukainen teesien 1,3,4 ja 5 kanssa. Tässä yhteydessä on kuitenkin todettava, että kokemuksen käsite ja sen määrittely näyttäisi kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa olevan melko yksiulotteinen verrattuna kokemuksellisen oppimisen teorioihin. Niissä kokemuksen käsite viittaa oppimiskokemuksen lisäksi myös elämänkokemukseen ja tekemiseen, jonka avulla uutta ymmärrystä tai tietoa koetellaan käytännössä ja lopulta sitoudutaan uuteen tietoon sekä muuttuneiden ajatusrakenteiden mukaiseen toimintaan. (vrt. Malinen 2006). On totta, että kasvualusta tai itsessään istuminen,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

toisin sanoen omien juurien tiedostaminen ja itsetuntemuksen kasvu ovat tärkeitä tavoitteita ja jossain määrin myös sidoksissa uuden oppimiseen, mutta lähtökohtaisesti kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka painottaa ”tässä ja nyt” -koettua:

”Ennen kokemattomaan olisi suhtauduttava ennakkoluulottomasti niiden omassa kontekstissa. Käytännön kokemuksena se tarkoittaisi sitä, että se mistä ei tiedä, uutta ennen kokematonta ei pidä verrata omiin rajoitettuihin mielleyhtymiin.” (Baltzar 2011c, 53.)

Henkilökohtaisen kehityksen mahdollisuudet kytkevät Veijo Baltzarin ajatukset kokemuksellisen oppimisen suuntauksiin, joista muun muassa Mezirowin (1991, 197) ajatus oppimisesta ja koulutuksesta emansipaationa tai muutoksena (transformaatio) on kiinnostava: oppiminen on tietoisuutta siitä, kuinka yksilö havaitsee, tulkitsee, ajattelee, tuntee ja toimii sekä siitä, miksi yksilö kokee asiat tietyllä tavalla ja miksi yksilö käyttäytyy ja toimii niin kuin tekee tämän tietoisuuden pohjalta. Vaikka itsetietoisuuden tai yksilöllisyyden löytyminen on Baltzarille (2011c) keskeinen oppimisen tavoite, Mezirowin mukaan (1991, 197) emansipaatioon vaaditaan enemmän kuin vain ”olla tietoinen”: ennen kuin voi vapautua sosialisaation, aiemmin opitun ja aikaisempien kokemusten pohjalta luoduista ajattelu- ja toimintamalleista, niitä on aktiivisesti työstettävä ja käsiteltävä. Miksi -kysymykset ohjaavat oppijaa suhtautumaan kriittisesti omiin tapoihinsa. Kokemusten reflektiolle ei kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytänteissä muodostu merkitystä oppimisen välttämättömän ehtona: koska oppimisen lähtökohtana on opetus- ja ohjaustilanteessa tuotettu kokemus, ei yksilön aiemmilla tieto- ja ajattelurakenteilla ole kovin merkittävää roolia oppimisen näkökulmasta.

> ”(…) ohjaajanahan hän toimii ihan eri tavalla mitä mä oon koskaan nähny. Hän käyttää semmosta sanamuotoo ku ”liimaa päälle”.(…) Mut se oli aina se just ku

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> se sano tätä, et kun sä liimaat päälle ja mä ihmettelin, et mitä mä liimaan päälle (…)" (Oppija JS)

Oppijan näkökulmasta päälle liimaamisen käsite tarkoittaa sitä, että aiempia tietoja ja taitoja hyödynnetään oppimistilanteessa. Oppijan kokemus kuitenkin oli, että näiden tietojen mukainen tekeminen nähtiin oppimisen kannalta nimenomaan negatiivisessa valossa. Kaikki toiminta perustui juuri siinä hetkessä saadulle kokemukselle. Kokemuspohja voi joskus tarkoittaa myös ohjaajan tarvetta kokea jokin asia:

> "(…) Baltzar itse etsii tiettyä asiaa tässä ohjaajana. (…) No seuraava asia sitte se tosissaan et Baltzar ohjaa sillai kokemuspohjasesti. Hakien itselleen ohjaajana kokemuksia. (…) Ni se ei ottanu tämmösiä *[yksilön aiempaan tietämykseen perustuvia puhuttuja, kerrottuja]* asioita. Vaan sille piti aina kaikki asiat niinku laittaa, et se pysty sen itse kokemaan. Toi on yks semmonen selkee piirre, et se edellytti sitten sitä meiltä tekijöiltä että me niinku et kaikki piti antaa kokemuksina." (Oppija JS)

Baltzar (2011c) rakentaa siten oppimisprosessin henkilökohtaisen kasvualustan ymmärtämiselle ja sitä kautta vahvistamiselle ja voimaannuttamiselle.

"Kokemuspohjaiset menetelmät vahvistavat yksilön sisäistä minuutta: jos yksilö liikkaa, jalostetaan liikkaamista yksilölle kuuluvaksi ominaisuudeksi." (Baltzar 2011c, 7)

"Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan lähtökohtana on yksilö. Se ohjaa kansalaisia mieltämään ja käsittelemään kasvualustaa, perinteitä myötämielisessä ja kehittävässä hengessä. Oppimiseen ja osaamiseen, niin sanotun ammattiin valmistumisen sijasta yksilö valmennetaan oman elämänsä hallitsijaksi, taitajaksi ja herraksi." (Baltzar 2011c, 37.)

Baltzar sanoo, että ihminen on sellainen kuin hänen kasvualustansa on (Baltzar 2011c, 45) ja oppimisprosessi on löytöretki yksilön kasvualustaan. Ohjaaja-opettaja

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tukee löytöretkeä rakentaen menetelmällisesti epätietoisuuden ja hämmennyksen tilaa. Oppijan tehtävänä on etsiä ja löytää omat henkilökohtaiset valmiutensa ja kasvaa oman ympäristönsä, kasvualustansa ihmiseksi. (Emt. 44.) Oppijan näkökulmasta kasvualustan ja kokemuspohjaisuuden merkitys voi näkyä esimerkiksi näin:

> ” (…) koska mitään muuta ei oo eli eli, se, se sillisalaatti mitä oli sitä väkeä ni tää että tota silla lailla se pystytään opettaa heille, eli se kaivaa varmasti tollasesta jengistä, sen mä huomasin, et se kaivo jokaisesta sen mitä kukin pysty olee.” (Oppija JS)

> ”Semmost niinkun perusasioita varmaan tämmöseen ilmaisun esiintuomiseen ja niitä hän on sillä tällä tavalla rohkaissu niinku näköjää selvästi kaikille et sikäli sisältä sitä voimavaraa ja olkaa niinku persoonia ja hakekaa sitä omaa persoonallisuutta.” (Oppija JS)

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ei tuoda selkeästi esille oppijan ajattelu-, tulkinta- ja merkityksenantorakenteiden aktiivista ja reflektiivistä tutkimista ja sen merkitystä, mutta niistä tietoiseksi tuleminen on pedagogiikassa tärkeää. Baltzarin käsite ”itsessään istuminen” tarkoittanee koulutuksen lopputulemana itsetietoisuutta ja sen syntymistä, mutta itsessään istumisen voi kuitenkin myös tulkita tarkoittavan prosessia, jonka aikana yksilö pysähtyy omien ajatustensa äärelle ja tutkii niitä rakenteita, joiden pohjalta tulkinnat ja merkitykset asioille annetaan.

> ”Eniten ehkä mä oon oppinut luottamaan itseeni, tai itestäni oppinut ihan kauheesti tai luottamaan siihen, että mä osaan ja mä oon hyvä (…)” (Oppija JS)

Vaikka Baltzarin ajatuksissa korostuu itsetuntemus sinänsä, yksilö nähdään kuitenkin myös kehittyvänä ihmisenä. Kehitys, muutos ja oppiminen ovat tiiviisti sidoksissa opetustilanteessa rakennettuun välittömään oppimis- ja havaintokokemukseen. Koulutuksen ja oppimisen ydin on ohjausopetustilanteet, jotka perustuvat

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kokemuspohjaisuuteen ja kokemuspohjaiseen ajatteluun. Tällaisella ajattelulla ymmärretään näkemysten, kokemusten, vaistojen ja aistien yhteen sitomista (Baltzar 2011c, 38-40).

Mezirowin (1991, 99) mukaan oppimisen perimmäinen motiivi on yksilön tarve ymmärtää omaa kokemusta. Tämä ymmärrys on väistämättä riippuvainen yksilön olemassa olevista tieto-, ajattelu- ja tulkintarakenteista, joiden perusteella asioita ja kokemuksia tulkitaan. Siten aiempi elämänkokemus, myös esimerkiksi koulutuksen kautta hankittu kokemus, on kaikkineen mukana uuden oppimisessa. Kriittinen reflektio suhteessa näihin yksilön tieto-, ajattelu- ja tulkintarakeisiin ja erityisesti niiden perusolettamuksiin on oppimisen välttämättömyys ja sitä kautta oppiminen kytkeytyy yksilön kehitykseen. Oppimisen tavoitteena on reflektion kautta rakentaa entistä kattavampi, erottelukykyisempi ja joustavampi tulkintarakenne. Mezirow (1991, 77-78) nostaa rationaalisen keskustelun tärkeimmäksi pedagogiseksi välineeksi. Baltzarin pedagogisessa ajattelussa oppijan itseen kohdistuvaa ajattelua ei kuitenkaan nähdä oppimisprosessina sinänsä vaan pikemminkin jonkinlaisena lähtökohtana (jotta kokemuspohjaisuutta voi ylipäätänsä olla) ja toisaalta oppimisen tuotoksena, ”itsekseen kasvamisena, itsensä löytämisenä”.

> ”Et meistä jokaisesta on alkanut versomaan jotain. Et se ollut itsetutkistelun aikaa. Et sitä kautta kun sä itekses luot jotain hahmoa, samalla sä kasvat ihmisenä, koska se kaikki lähtee sisältä käsin. Toi draama on myös aiheuttanut kauheesti sellasia ajatuksia mulle. Nyt mä tiedostan paremmin mm. aikasempaa vahvemmin, että miltä mä näytän ihmiselle ja miltä mä kuulostan ihmisille. Mun ulkonen imago mitä mä en, niinku jos mä oon oma itteni. Se on oikeestaan tosi hieno asia. Mä istun itessäni silleen vielä vahvemmin nytten. Se on tuottanut niinku itsensäarvostamisesta ja tietynlaista ylpeyttä.” (Oppija JS)

Näissä prosesseissa eittämättä tapahtuu ”stop and think” -tyyppistä reflektiota suhteessa uusiin asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, mutta kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan toteutuksesta ei näyttäisi löytyvän yhtymäkohtia

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

sellaiseen kriittiseen reflektioon kuin mitä esimerkiksi Mezirow (emt. 104-105.) oppimisessa pitää olennaisena. Oppiminen vaatii paitsi (asia)sisältöjen ja toimintaprosessien (ajattelu, käyttäytyminen) tutkimista myös henkilökohtaisten ajattelumallien tai totuttujen tulkinnallisten tapojen kyseenalaistamista (Tynjälä 1999, 166). Reflektion ja kyseenalaistamisen kautta voidaan saavuttaa tilanne, jossa yksilön ajattelu- ja merkitysrakennelmat ja käsitykset hioutuvat, täsmentyvät, muuttuvat (Mezirow 1991, 110; Tynjälä 1999, 166). Jotta kriittistä eli nimenomaan aiemmin opitun kautta syntyneiden ennakko-olettamusten kyseenalaistavaa reflektiota voisi tapahtua, oppimisprosessi vaatii pysähdyksiä. Kriittisyys tai reflektio sanan vaativassa merkityksessä ei ole toiminnan, tekemisen tai kokemuksen osa. (Mezirow 1995a, 30.)

Koska reflektiivistä ajattelua ei varsinaisesti huomioida Baltzarin ajatuksissa, kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan määrittämä oppiminen ja sen tulokset ovat väistämättä moneen suuntaan kulkevia, määrittelemättömiä, yksilöllisiä sekä suunnittelemattomia. Oppimista ei varsinaisesti ohjata, vaan oppimistilanteisiin tietoisesti rakennetun hämmennyksen ja erilaiset kokemukset jokainen oppija ratkaisee omalla, parhaaksi näkemällään tavalla. Kokemusten peilaaminen yksilön kasvualustaan on täysin yksityinen prosessi, eikä tätä prosessia käydä läpi varsinaisesti ohjaustilanteissa: oppiminen tapahtuu oppijan päässä eikä kokemusten purkaminen kuulu oppimistilanteisiin.

> ”(…) tuli mieleen vaan et monesti on saattanut tulla harjoitusten jälkeen sellasia hyvinkin voimakkaita tunnekokemuksia ja sellasia jopa niinku tunnemyrskyjä ja on tullu mieleen omia kokemuksia ja niinku tunteita jostain jostain todella kaukaa ja syvältä ja on tuntunu että niinku asioista on lukot auennu ja on pystyny ymmärtään että tämän takia mä olen minä ja se on iha okei.” (Oppija JS)

Yksilöllisyys ja oppimisen edistäminen näkyvät kokemuksellisen oppimisen teorioissa sen sijaan selkeästi ohjattuina kokonaisuuksina siten, että ohjaus rakentuu

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

suunnitellusti ja jäsennetysti oppijan, yhteisön tai ryhmän ja ohjaajan yhteistoiminnasta (Mezirow 1991, 199-200; Tynjälä 1999, 167; Malinen & Laine 2009, 12-15.) Näissä teorioissa sosiaalisen konstruktivismin, dialogin idea nähdään oppimisen tärkeänä edellytyksenä.

Vuorovaikutukselliset tai yhteisölliset elementit toteutuvat kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ensisijaisesti ohjaajan ja oppijan välillä, eikä pedagogisessa kuvauksessa oteta juurikaan kantaa oppijaryhmän merkitykseen oppimisessa. Silloinkin kun oppiminen nähdään teorioissa yksilöllisenä prosessina, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yksilön suhde yhteisöön tunnustetaan tiedon rakentumisessa tärkeänä (McCormick & Paechter 2006, xi; Tynjälä 1999, 164, 179). Keskustelu yhteistoiminnallisena menetelmänä keskittyy kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa välittömän oppimiskokemuksen herättämiin ajatuksiin, tunteisiin, kokemuksiin. Oppimisen sosiaalinen luonne jää huomiotta Baltzarin pedagogiikassa.

> [Millaisessa roolissa keskustelu olisi ihannetapauksessa?]
>
> ”Vain tunteet ja kokemukset kurssista, miltä tuntuu tällä hetkellä, sen hetkisiä kokemuksia, mitä tässä ja nyt tapahtuu, eikä sitä, että ’meillä tehtiin näin ja näin, tää on ihan väärää ja tää on ihan hirveetä’, ruvetaan analysoimaan, ruvetaan tutkimaan, eikä kokemaan. Kokemuksellista puhetta olisi voinut olla, mutta ei tutkimuksellista, kun ei kerran mitään ollut tapahtunut, ei voida ruveta tutkimaan ja analysoimaan.” (VB)

Baltzarin näkemyksessä on enemmän kyse siis introspektiosta kuin reflektiosta: tärkeää on tiedostaa se, miltä tuntuu ja mitä on koettu, mutta näihin elementteihin liittyvää yhteistä aiemmin opittujen tieto- ja ajattelurakenteiden pätevyyden testaamista, kyseenalaistamista tai kriittisyyttä ei ryhmässä tavoitella. Kysymys on Laineen (2009, 57) sanoin monologisista, toisistaan erillisistä puheenvuoroista. Voidaan perustellusti todeta, että kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

pedagogiikassa reflektiivisestä ajattelusta jopa osin sanoudutaan irti ja siten tämä ajattelumalli poikkeaa paljon ajankohtaisesta kasvatustieteellisestä keskustelusta.

3.1.2 Vahvistamisen periaatteita

Malinen ja Laine (2009, 136) ovat jaotelleet oppimisen muodot taulukon 1 mukaisesti viiteen eri osioon. Jaottelun pohjalta on mahdollista pohtia myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kannanottoja oppimiseen ja sen edistämiseen.

TAULUKKO 1. Oppimisen eri muodot (Malinen & Laine 2009, 136).

EHDOLLISTUMINEN **Mielihyvä tai palkinto vahvistaa, mielipaha tai rangaistus sammuttaa** **Ei edellytä tietoista ajattelua**
MALLISTA OPPIMINEN **Sosiaalista havaitsemista sekä kehollisen ja sanattoman tiedon rakentumista** **Ei välttämättä edellytä tietoista ajattelua**
KOKEILEMALLA/TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN **Oman toiminnan kokemuksista oppiminen:** • **tavan vahvistuminen toistamalla ilman reflektiota** • **uuden tavan syntyminen reflektiivisen ajattelun avustuksella**
YHDESSÄ OPPIMINEN **Uuden ymmärryksen rakentuminen yhdessä keskustelemalla ja ajattelemalla** **Kokemusten ja ajatusten jakaminen**
AJATTELEMALLA OPPIMINEN **Uuden ymmärtäminen edellyttää aktiivista ajattelua** • **vieraan perspektiivin ymmärtäminen vaatii asettumista dialogiin sen kanssa** • **itsen ja oman toiminnan ymmärtäminen vaatii reflektiivistä ajattelua** • **kriittinen ajattelu vapauttaa vanhoista toiminta- ja ajattelutavoista**

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytännöissä kolme ylintä oppimisen muotoa ovat selvästi näkyvissä kun taas kaksi alimman tason muotoa on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

läsnä harvemmin. Tasot mukailevat myös pedagogiikan näkemyksiä ihmisenä olemisen eri ulottuvuuksista sekä tiedonkäsityksistä. Näihin palataan tämän luvun myöhemmissä osissa.

Behavioristiseen oppimiskäsityksen liittyvä ehdollistuminen ymmärtää ihmisen oppimisen samankaltaisena prosessina kuin eläimen oppimisen. Oppiminen nähdään sopeutumisena ympäristöön ja siten oppimista (ja myös ihmistä) voidaan muokata ulkoapäin. Vahvistamisen periaate ohjaa oppimista. (Malinen & Laine 2009, 133; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 146-148). Baltzar (2011c) korostaa pedagogisessa ajattelussaan kasvualustan merkitystä, jota jo edellä määriteltiinkin. Sen olemuksen ja roolin merkityksen hahmottaminen on haastava tehtävä, mutta tulkinnallisesti se voisi olla yhtä kuin yksilön persoonallisuus. Tässä ytimessä yhdistyvät yksilön ominaisuudet, piirteet mutta siinä näkyvät myös kasvatus, aiempi oppiminen sekä muu tausta. Kasvualustan merkitys on suuri: oppiminen määrittyy prosessiksi, jonka aikana tullaan selvemmin tietoiseksi tästä alustasta.

Vahvistamisen ja ehdollistumisen muodot näkyvät kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa monin paikoin. On esimerkiksi tärkeää, että oppijaa tuetaan itsensä kaltaiseksi tulemisessa, omien olemassa olevien, mutta ehkä piiloisten vahvuuksien löytämisessä ja niiden jalostamisessa:

> ”(…) pitää tukea sitä kasvualustaa, mihin ihminen on motivoitunut henkisesti, mikä on sen kasvualusta, kyllähän sen pitää huomata että opettajan pitää huomata mikä on kasvualusta, pitää motivoida sitä (…)” (VB)

Vahvistavaa palautetta oppija saa paljon monenlaisista yksilöön liittyvistä asioista, joistakin asioista pitää myös pois-oppia. Tätä kautta oppijaa ohjataan kohti itsetuntemusta ja itseilmaisua:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

”Oppilaan näkökulmasta on tärkeää, että ohjaaja-opettaja huomioi oppilaitaan ja esittää heille reilusti heitä koskevia havaintoja sekä kysymyksiä.” (Baltzar 2011c, 60)

”Ohjaaja-opettajan tehtävä on karsia opiskelijan energiasta kaikki häiritsevä negatiivinen kuona-aine.” (Baltzar 2011c, 71)

Oppiminen pohjautuu mutta myös kohdistuu yksilön kasvualustaan. Uuden tiedon tai yksilölle uusien kokemusten suhde kasvualustaan on olennainen: kasvualusta ja itsetuntemus suuntaa myöhemmin oppimista siten, että yksilön on mahdollista tätä kautta valikoida itselle merkityksellinen tieto. Sitä, millä tavalla yksilö kohtaa kasvualustansa kanssa ristiriidassa olevaa tietoa tai kokemuksia, ei juurikaan kuvata. Aineiston perusteella syntyy kuva, että oppimisen mielekkyys rakentuu kunkin yksilön mukavuusalueelle: vain niitä asioita on mahdollista aidosti oppia, jotka vahvistavat olemassa olevia näkemyksiä, ajatuksia ja arvoja tai jotka edistävät ihmisen tulemista ”kaltaisekseen”. Baltzar käyttää tässä yhteydessä oppimisesta käsitettä sisäistäminen:

> ”Oppimisella tarkoitetaan niitä työkaluja, sitä elämänmuotoa, jonka sinä olet niinkun luojalta saanut, jonka sä olet kotiympäristössä saanut, ja näitä tietoja, jotka ovat sulle ominaisia ja osaamista, niin niitä tietoja, niin se on sitä oppimista, niitä tietoja ja osaamista sä tarvitset.” (VB)

> ”(…) mulla on itselläni automaattinen koneisto, mitä se tarkoittaa, sopiiko se mulle, voinko mä sitä käyttää, onko sillä mulle mitään tarkoitusta, täytyy olla joku tarkoitus ja silloin se on sisäistämistä.” (VB)

Sisäistämisen edellytyksenä on, että ihminen on saanut asiasta kokemuksen. Oppimistilanteissa hämmennyksen kautta tuotetaan kokemuksia ja tunteita opetettavaan ainekseen liittyen. Ohjaaja-opettaja antaa oppijoille palautetta ja suuntaa oppijoiden kasvua, hän huolehtii sen kulkemisesta oikeaan suuntaan:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”(…) Esimerkiks se on sanonu mulle, että mulla on kyllä mielipiteitä mut ne on vääristä asioista tai näin. (…).et se vähän väliin on tulla sanomaan että nyt on niinku, et miten paljon mä oon muuttunu alust saakka ja niinku et kyl se siitä on aika tiiviisti kommentoinu. Välil se on sanonu et nyt menee taas vähä alamäkeen tää kasvu. Mutta tota sit joskus, sit taas on menny paremmin. Siihen se on kyl varmaa enimmäkseen keskittyny.” (Oppija JS)

Sisäistäminen edellyttää, että oppija haluaa kokea asian sellaisenaan, ilman tulkintoja tai sen liittämistä aiempiin tietorakenteisiin. Vain kokemuksella on merkitystä.

> ”No yksikertaisesti siten että oppii siitä, mitä kokee. Tota eipä sitä sen enempää tässä tarvii selitellä että kokemuksesta oppimisesta yksikertaisuudessaan, et esimerkiksi jos mä lyön käteni kuumalle hellalle, niin en mä sit seuraavalla kerralla laita sitä kättä kuumalle hellalle.” (Oppija JS)

Oppimisen kuvauksessa on viitteitä ajatuksesta, että välitön kokemus on tietoa, joka sellaisenaan kartuttaa yksilön ”osaamissalkkua”:

> ”Sisäistäminen niinkun johtaa tiettyyn rauhoittumiseen, kysymyksiä ei tule välttämättä niin paljon ja jos tuleekin niin ne on niinkun kohdennettuja kysymyksiä jostakin alueesta, kysymykset eivät ole yleisiä kliseitä, vaan ne on persoonallisia kysymyksiä, erittäin monia kohtia ja erittäin monia asioita, kävelystä ne näkee, ihmisen kehosta ne näkee, erittäin monesta asiasta voi lukea, milloin ihminen on sisäistänyt asian, sisäistänyt ihminen ei liimaa päälle, ei ole yliosaava, pystyy kuuntelemaan toista, pystyy vuorovaikutukseen, sisäistänyt ihminen vaikka se ei tietäisi sanotaan esim. tässä tapauksessa, sen ei tarvitse tietää vähemmistökulttuurista mitään, kun se kykenee jo, se sisäistää sen ajatuksen, että tuossa on vähemmistön edustaja, me menemme nyt, minä haluan nyt tästä nyt informaatiota, kokemuspohjaisuutta, niin silloin hän kykenee niinkun vuorovaikutukseen.” (VB)

Malisen (2000, 136-137) mukaan yksilön kokemus- ja tietovarasto on kerrostunut osiin, joista kaikkein perustavanlaatuisimmat käsitykset, kokemukset ja muu tieto on sijoittunut suojassa olevaan, osin tiedostamattomaan ja vaikeasti käsiksi päästävään ytimeen. Tämän ytimen ympärillä kulkee suojavyöksi nimitetty kerros, jossa tietoa on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

mahdollista käsitellä tietoisemmin, suhteellisemmin ja joustavammin. Tämä suojavyö rakentuu Malisen mukaan yksilön eletystä elämästä: jo koettu ja jo eletty muodostaa yksilölle tutun ja turvallisen maailman, jossa eletään joka päivästä arkea. Tuttuus ja yhdenmukaisuus ovat siten uudenoppimisessa olennaisia määreitä: asiat, jotka sopivat hyvin yhteen yksilön ajattelumaailman kanssa, on helppo ja mukava oppia ja ymmärtää. Yhdenmukaisuus kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa voi näkyä esimerkiksi helppona sopeutumisena:

> ”Et enemmän täs mennään niinku Veijon ajattelutavan ehdoilla. Et niinku se on hyvä sinänsä et mä ajattelen samalla lailla niin monesta asiasta, koska must tuntuu et moni muu ei olis pärjänny. (…) Mut tää oli niin, vastas mun omii ajatuksia ni sen takii tää sit sopi mulle.” (Oppija JS)

> ”Joo tos keväällä kun hän rupesi näitä arvoja avaamaan, aikapaljon oon huomannu tosi paljon vastaavanlaisuuksia verraten omiin arvoihin, en mä tiedä onks se joku vanhanmiehen ajatusmaailma, joka mussa vaikuttaa (…)” (Oppija JS)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tarkoituksena on tehdä yksilön ydin näkyväksi ja kehittää yksilöä sen osoittamaan suuntaan. Näin käsitteellistettynä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsitys oppimisesta on nimestään huolimatta melko kaukana kokemuksellisesta oppimisesta. Kokemuksellinen oppiminen keskittyy tietoiseen reflektiiviseen ajatteluun eli yksilön tietorakenteiden ytimen kriittiseen tarkasteluun. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että pelkkä välitön havaintokokemus ei koskaan ole riittävä ehto oppimiselle. Esimerkiksi Kolbin (1984) mukaan oppimisessa toisiinsa integroituvat kokemus, havainnot, kognitio ja toiminta. Oppijat kohtaavat oppimistilanteissa aina kaksi ulottuvuutta. Tapahtuman konkreetti kokeminen – tapahtuman abstrakti käsitteellistäminen -akselilla kokemus ”otetaan haltuun” joko käsitteellisenä ymmärryksenä (comprehension) tai ”aineellisesti”, aistihavaintoihin turvautuen (apprehension). Aktiivinen kokeilu – reflektiivinen havainnointi -ulottuvuus sen sijaan kuvaa transformaatiota, muutosta edellisellä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

dimensiolla käsitteellistettyyn kokemukseen. Muutos voi tapahtua suhteessa itseen, reflektion kautta (intention) tai suhteessa ulkoiseen ympäristöön (extension). Kolb toteaa, että tällaisen ideaalin saavuttaminen on vaikeaa, koska vaatimukset samanaikaisesti reflektoida ja toimia tai olla konkreettinen ja välitön, mutta myös teoreettinen, tuovat hankaluuksia. Oppija tekeekin jokaisessa oppimisympäristössä valintoja sen suhteen, millaisia oppimisen taitoja hän milloinkin käyttää. Oppimistuotokset eli se tieto, mitä tuotetaan, on siten myös erilaista riippuen näistä valinnoista.

Kolbin keskeinen viesti on, että oppiminen ja tietäminen vaativat sekä kokemukseen pohjautuvan ”haltuun ottamisen” prosessin että ”käsittelyn” prosessin, kumpikaan ei yksinään riitä. Kun näitä ajatuksia suhteutetaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan näkemyksiin, voidaan todeta, että välittömän, aineellisen kokemuksen sekä yksilön henkilökohtaisten aspektien merkitys tulevat selkeästi esille. Käsitteellistämisen tai syntyneen tiedon koettelun, testaamisen tai tutkimisen elementit jäävät pedagogiikassa ohuiksi.

3.1.3 Ohjaaja-opettaja on arvomalli

Ehdollistumisen ja vahvistamisen lisäksi kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa näkyvät vahvasti mallioppimisen periaatteet. Mallioppimisen merkitys nivoutuu myös edelliseen oppimisen muotoon, jossa opettajan tai ohjaajan auktoriteetilla on huomattavasti suurempi merkitys kuin non-behavioristisissa käsityksissä.

Mallioppimista on jäsennetty sosiaalisen oppimisen teorioissa. Sosiaalisen oppimisen teoria keskittää huomionsa ensisijaisesti ihmisten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta yksilön käyttäytymiseen vaikuttaa siten ympäristöstä saatu palaute. Sosiaalisen oppimisen teoriassa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

huomioidaan myös ihmisen kognitiivisten prosessien merkitys: käyttäytymistä voidaan suunnata ja muokata sen mukaan, millaisia seuraamuksia tietyllä käyttäytymisellä oletetaan olevan. Havainnoimalla, jäljittelemällä ja mallista oppimisen rooli painottuu sekä käyttäytymisen että emootioiden tasolla. (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema 1996, 399-400.) Pedagogisen toiminnan näkökulmasta pohditaan sitä, millaiset mallit ovat tehokkaimpia ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että jäljitelty toiminta pysyvästi muuttaa yksilön käyttäytymistä (Bandura 1986, 1973 Atkinsonin ym. 1996, 400 mukaan).

Mallioppimisen elementit tulevat Baltzarin pedagogisessa ajattelussa todeksi muun muassa sitä kautta, että ohjaaja-opettaja nähdään arvomallina. Sivistys ja moraali määrittyvät asioiksi, joiden ajatellaan näkyvän ohjaaja-opettajan toiminnassa ja sellaisinaan välittyvän oppijoille.

> ”Meiltähän puuttuu nyt itse asiassa, tämän päivän sivistys se ei ole sidottu mihinkään, se on irrallista ulkoaosaamista, meillä on Euroopassa sivistyksellinen ja moraalinen ongelma, meillä ei ole arvokeskustelua, silloin arvot täytyy lähteä opettajasta, opettajalla täytyy olla johonkin ideologiaan perustuvaa tai kulttuuriin perustuva arvomaailma.” (VB)

Mallioppiminen on tärkeää arvopohjan tukemisessa: ohjaaja osoittaa sivistystä, kunnioitusta, välttää arkisuutta ja tuo siten esille asioita, joita kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa arvostetaan. Vahva arvovälittäjyys on malli, jota oppija voi tahtoessaan seurata:

> ”Tota, mä luulen että tavallaan on *[tapahtunut muutoksia arvoissa ja asenteissa]* mut ne ei oo välttämättä muuttunu ehkä siihen suuntaan mihin Veijo ajattelis et ne ois muuttunu. (…)” (Oppija JS)

> ”(…) ja se että opettaja puhuu vähemmän ja enemmän näyttää ja tota… että et kaikki asiat mitä opetetaan niin ne nähdään myös esimerkkinä tai ainakin hyvin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> monet asiat että et opettaja on vähemmän semmonen asia joka antaa tietoa kuin semmonen esimerkki jota voi halutessaan seurata.” (Oppija JS)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsitys arvoista ja niiden perustasta jää kuitenkin avoimeksi. Hyvät arvot ilmeisesti poikkeavat länsimaisen yhteiskunnan markkinatalouteen perustuvista arvoista, mutta mitä ne ovat, ei aineistosta täysin selviä. Baltzar liittää arvopohjaan itsensä tuntemisen, moraalin, sivistyksen, uskonnot ja ilmaisun; nämä ovat määritelmän mukaan tietoa. Tästä syystä pedagogiikassa keskeistä on tunne- ja arvokasvatus: jos ihmiset pystyvät esimerkiksi ymmärtämään kokemuspohjaisesti, tunteen tasolla, miltä tuntuu olla syrjitty ja jos heidän moraalinen arvoperustansa on vahva, he eivät itse toteuta eivätkä salli syrjintää.

> ”Arvot pitää tulla kulttuurista, kotoa (…) Kyllähän ne alun perin varmaan on määritellyt luonto itse, vuorovaikutuksellisuus luontoon, sullahan täytyy olla tietynlaisia arvoja luontoa kohtaan, elämää, kuolemaa, eläimiä, vettä kohtaan, ilmaa. Arvothan on luonnossa, ne vaan pitää nähdä, kuinka värit muuntautuvat itsestään, kuinka neljä vuodenaikaa raiskaa toisiaan ja synnyttääkseen uutta elämää, sieltähän ne arvot tulee (…)” (VB)

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ilmaisullisten tietojen ja taitojen oppiminen koetaan tärkeäksi tavoitteeksi, joten tällaiseen taitojen oppimiseen mallioppimisen idea sopii hyvin (vrt Malinen & Laine 2009, 138). Taustalla vaikuttanee ajatus, että sisäistetyt arvot näkyvät myös ilmaisussa. Mallina toimiminen on ohjaaja-opettajan tehtävä ja se edellyttää auktoriteettiaseman vaalimista:

”Oppilaat seuraavat kokemuspohjaista käytännön esimerkkiä, sikäli mikäli ohjaaja-opettaja osoittaa paneutumista, säännönmukaisuutta ja vakautta.” (Baltzar 2011c, 70)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Ohjaaja-opettajan valta-asema on kyseenalaistamaton. Verrattuna Malisen (2006) kokemuksellisen oppimisen teeseihin, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka erottuu myös opettajan roolin osalta kokemuksellisesta oppimisesta ja sen teorioista sekä yleisemminkin konstruktivistisista suuntauksista.

> ”Ohjaajan pitää olla henkinen johtaja ja ehdoton auktoriteetti. Se ei tarkoita käskyttämistä, koska siihen liitetään se henkinen johtaja. Mutta edellisten täytyy olla suhteessa projektin uskottavuuteen ja oppilaiden tiettyyn turvallisuushakuisuuteen. En usko ollenkaan siihen, jossa oppilaat määräävät ja opettaja ei uskalla olla opettaja. Silloin tapahtuu sitä opetusta, että täällä mä oon vaan töissä ja sellaista ei saisi tapahtua. Jos on sitoutunut, hän on silloin jo persoona ja auktoriteetti ja ongelmia ei ole. ” (VB)

> ”(…) Tossa keväällä ihmettelin ku jengi vaan nyökytteli päätä ku se puhu. Sen oppinut että oma mielipide asiaan saa olla vaikka kuinka vakuuttavasti toinen puhuu. Jos on mielipide asia ja se on sun oma henkilökohtainen mielipide, niin siinä saa olla ja osata olla erimieltä, jos joku on oikeasti erimieltä. Sen mä oon oppinut.” (Oppija JS))

> [Mitä on ollu syynä kuvaamaasi nyökyttelyyn muulla ryhmällä Veijon puhuessa?]

> ”Mä luulen että se on sellaista pelonsekaista kunnioitusta, niin tota. Kuten sanoin hän on äärimmäisen vahva ja tosi selkeä persoona. Mä luulen että se on säikäyttänyt osaa ihmisiä. Ja vaikka on ollut eriäviä mielipiteitä niin niitä ei oo tuotu esille, koska on pelätty että ne kumotaan. Mä en oo sinänsä nähnyt syytä että miksi. Kyllä Veijon kanssa saa olla erimieltä ja oon ollu erimieltä, kai se on joittenkin itsesuojeluvaisto olla sanomatta omia mielipiteitään, kun on pelko että ne kumotaan. Tätä ei ehkä huomaa ihan normaalissa semmosessa sosiaalisessa elämässä.” (Oppija JS)

Oppimistilanteet tukeutuvat aineiston valossa vahvasti ohjaaja-opettajaan, joka määrittää oppimisen tavoitteet, menetelmät sekä arvioinnin. Vuorovaikutus kulminoituu ensisijaisesti ohjaaja-opettajan ja oppijan välille, ryhmän välistä monensuuntaista, yhteisöllistä oppimista ja vertaisuuden merkitystä oppimisessa ei

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

pedagogiikassa juurikaan huomioida. Vuorovaikutuksen laatu näyttäytyy suorana, asioiden välittämiseen tähtäävänä toimintana:

”Ohjaaja-opettaja luo mielikuvia keskinäisestä luottamuksesta, yksilöllisistä kyvyistä yhteisöllisyyksien, yhteiskuntien ja valtioiden perustajina. Ohjaaja-opettajan tehtävänä on luoda oppilaille positiivisia mielikuvia, ihanteita, unelmia ja haaveita itsestään omalla myönteisellä, toiverikkaalla ja huumorintajuisella elämänasenteellaan. (…) Ohjaaja-opettajan olisi uskottava omiin kykyihinsä, jolloin hän ei pelkää ottaa kontaktia oppilaisiinsa. Vuorovaikutuksellisen kontaktin olisi oltava kokemuspohjaista osaamista.” (Baltzar 2011c, 61.)

Ohjaaja-opettaja on tavallaan oppimisen suuntaaja ja määrittäjä. Oppimisen toteutumisessa ei siten täysin luoteta oppijan kykyyn olla aktiivinen, rakentaa tietoa tai säädellä omaa oppimistaan, vaikka yksilöllisyys sekä oppimisen prosesseissa sinänsä että oppimisen tuloksena on tässä pedagogiikassa kuitenkin tärkeä tavoite. Laineen (2009a, 54) mukaan suorassa opettamisen tavassa lähtökohta on esittäjässä itsessään ja hänen taustoissaan eli opetus kytkeytyy hänen käsityksiinsä ja arvostuksiinsa. Epäsuorassa tavassa huomio kiinnittyy sen sijaan oppijan oppimislähtökohtiin: ymmärtämisen edistämiselle, omakohtaisuuden rakentamiselle. Vaikka suora pedagoginen tapa painottuu enemmän, Baltzar tuo kuitenkin esille, että kysymyksessä ei ole oppijoista täysin riippumaton tapa ohjata tai opettaa, vaan asioita myös käsitellään yhdessä. Ohjaaja-opettaja on johdattelija eikä tiukka analyytikko. (Baltzar 2011c, 60). Yksilöllisyys toteutuu siten, että oppijalle annetaan tilaa kokemusten tuntemiselle ja havaitsemiselle (emt. 66).

> ”Mussa on vahvistanut se, että on annettu tarpeeksi tilaa mut mä oon kuitenkin kokenut kokoajan sen, että hän on huomioinut minut että mä oon tärkeä hänelle. Mä oon hänen oppilas, hän jatkuvasti tarkkailee meitä. Eli ei päästä irti eikä päästä irti ohjauksesta sillä tavalla irti, että ei psykologisesti silleen et ei päästä irti, mutta antaa tarpeeksi sitä tilaa, että ihminen kokee jo osittain

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> olevansa vapaa kaikesta ja voivansa tehdä miltä tuntuu, mutta silti siinä on se yhteisö ympärillä joista pitää myös omaksua niitä vaikutteita joiden pohjalta. Että ei oo ihan yksin vaan on kuitenkin kiinni siinä jutussa.” (Oppija JS)

Epäsuoran pedagogiikan ilmiöt ovat siten tärkeitä myös kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa. Sen sijaan sellaista ohjaajan toimintaa kuvaavaa tematiikkaa pedagogiikassa ei ole, mikä toisi esille ohjaaja-opettajan aktiivisen pyrkimyksen selvittää oppijoiden odotuksia ja toiveita sekä ymmärtää heidän havaintomaailmaansa, kieltään tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia (Mezirow 1995b, 389-390). Baltzarin pedagogisesta ajattelusta välittyy siten optimistinen ja osin naivistinenkin kuva siitä, että asioiden ymmärtäminen ja merkittävyys itselle syntyvät (ohjaaja-opettajan määrittämien) kokemusten sivutuotteena.

Toisaalta Baltzar (2011c, 275) kirjoittaa, että *”kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa metodissa oppilas olisi subjekti opettajan toimiessa välineenä ja työkaluna.”* Samassa yhteydessä korostetaan, että koulutukseen sisältyy ajatus siitä, että oppijalla on tarve samaistua johonkin henkilöön tai idoliin, jotta oma identiteetti olisi mahdollista säilyttää (emt. 275-276). Idoliin kohdistuva ihailu perustuu oppijan identiteetin vahvistamiseen: jos yksilö on kykeneväinen ihailemaan idoliaan, hän kykenee arvostamaan myös itseään. Oppijan subjektiuden asema ei kuitenkaan tule ilmi kuin vain edellä mainitun kaltaisina yksittäisinä sanoina tai itseymmärryksen vahvistumisen kokemuksina: pedagogiikka määrittyy ohjaajakeskeiseksi. Ohjaajakeskeisyys sisältää lisäksi elementtejä, joiden voi tulkita rakentavan jonkinlaista riippuvuussuhdetta oppijan ja ohjaaja-opettajan välille (ks. luku 4).

3.1.4 Yksilöllisyys – tekeminen – joukko

Edellä oleva otsikko on kärjistetty tiivistys kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan oppimiskäsityksestä. Sen sisällään pitämä ajatus ei osoittautunut näin äärimmäisen kärjistyneeksi, mutta on selvää, että taulukon 1 kaksi alinta oppimisen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

muotoa jäävät kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa vähälle huomiolle. Oppijan rationaalisen ajattelun, reflektioprosessien yms. merkitystä ei tunnusteta yhtä merkittävinä oppimisen tapoina kuin ehdollistumisen, mallioppimisen ja kokemusoppimisen merkitystä. Tutkimuksen tässä vaiheessa kuva muodostui ristiriitaiseksi: yhtäältä Baltzar on kehittänyt ja haluaa edelleen kehittää pedagogista mallia, joka puuttuu nykyisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän ongelmakohtiin (ks. luku 2) ja joka keskittyy huomioimaan kasvatuksen ja oppimisen, voisiko sanoa, pehmeät arvot muun muassa ilmaisu, yhdenvertaisuus, vuorovaikutus ja osallisuus, mutta toisaalta pedagogisen mallinnuksen oppimiseen viittaavat käsitykset ja arvostukset painottavat sellaisia aspekteja, jotka eivät välttämättä edistäkään yksilöllisyyden, yhdenvertaisuuden, monikulttuurisuuden tai vähemmistöjen emansipaation toteutumista. Oppimiskäsitys on lopulta hyvin yksioikoinen.

Ajattelemalla oppimiseen sisältyy idea, että toiminta ja ajattelu ovat tiiviisti kytköksissä toisiinsa. Palaamme siis siihen jo edellä esitettyyn toteamukseen, että pelkkä kokemus tai havainto ei väistämättä riitä oppimisen edellytykseksi. Henkilökohtaisista tavoista ja tottumuksista irtautuminen vaatii etäisyyden ottamista ja näiden osien tutkimista objektiivisemmin. Tähän tutkivaan otteeseen kuuluu avoimuus tutkittavaa asiaa kohtaan, mutta avoimuus edellyttää myös kriittistä suhtautumista. Kriittisen ajattelun (kohdistuu omaan JA toisten näkemyksiin) kautta totuttu on mahdollista tehdä kyseenalaiseksi. (Laine 2009a, 51-57; Puolimatka 2002, 42.)

Ajattelemalla oppiminen on kytköksissä myös yhdessä oppimiseen ja se sisältää ajatuksen dialogisten suhteiden tai vastavuoroisten suhteiden olemassaolosta. Tämänkaltaiseen vuorovaikutukseen kuuluvat läsnäolon, avoimuuden, toisen ymmärtämiseen pyrkimisen, aidon kuuntelemisen ja kysymisen ominaisuuksia. Dialogi edellyttää avautumista, vastaanottavaa asennetta sekä myös osittaista vapautumista omista etukäteisuskomuksista. (Laine 2009a, 56-59; McCormick &

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Paechter 2006.) Koko oppimisryhmä tai muu oppimisen näkökulmasta tärkeä yhteisö on pedagogisesti arvokas (ks. esim. Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9-13).

Laine (2009a, 59) esittää, että mitä voimakkaampi on oppijan tietäjän tai asiantuntijan identiteetti, sitä vaikeampaa hänelle dialogiin avautuminen on. Tällainen irtaantuminen rooleista on myös Baltzarin tavoitteena oppimistilanteessa. Dialogisuuden toteutumiselle on kuitenkin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa haasteita, koska auktoriteettiperustainen tai yksisuuntaisuuteen perustuvat oppimisen ohjaamisen tavat on dialogille vieraita (emt. 61). Selvää on, ettei dialogin edistäminen tai oppiminen yhteistoiminnallisena ilmiönä ja koko ryhmän panosta vaativana kuulu kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan periaatteisiin.

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa keskustelu tai puhe ei ole merkittävä oppimisen väline, sillä Baltzarin mukaan liiallinen puhe purkaa jännitteitä ja kadottaa energiaa draamatyöskentelystä:

> ”Mä vähän sitä vastustan, että ei pitäis analysoida puhki. Se puhkianalysointihan tarkoittaa sitä, että silloin kun ihminen jonkun asian analysoi puhki, niin sillähän ei oo enää energiaa, toisin sanoen se luovuusmomentti katoaa siinä. Ja että tuota taiteessa ei saa puhua puhki (…), miltä tuntuu sä saat puhua, mutta se on se ainoa (…)” (VB)

Näin ollen kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kokemalla ja tekemällä oppiminen on tärkeä oppimisen muoto, mutta siihen liittyvää reflektiivistä ajattelua ja keskustelua ei pidetä uuden tavan tai tiedon rakentumisessa kovin tähdellisenä (vrt. taulukko 1). Ryhmän tehtävänä on luoda olemassaolollaan oppimistilanteelle konteksti, yksilöitä ympäröivä tukirakenne ja toisaalta myös malli omalle tekemiselle. Sen tehtävänä ei ole olla osallinen tiedon tai taidon konstruoinnin prosessissa:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Helpottaa että siinä on ne muut, kun mä nään että ne tekee jotain noin, mulle tulee siitä ideoita että ton vois tehdä noin ja saa siitä ideoita. Energia joka siinä menee kun kaikki on siinä mukana, jos kaikilla on energia niin pääsee itsekin siinä ihan uudelle tasolle tekemisessä, tulee niin vahvaksi. Kyllä sillä on tosi suuri merkitys. Tosi ihania noi ihmiset että on tosi helppo olla ja pystyy kaikille juttelemaan. Tosi hyvä ryhmä meillä ja luulen että kaikki tykkää työskennellä siinä porukassa. ” (Oppija JS)

Ryhmään ja ryhmäytymiseen ei pedagogiikassa juurikaan kiinnitetä huomiota vaan se ”vain on”. Toisaalta ryhmän muokkaamisessa ohjaaja-opettajalla on merkittävä rooli. Tästä syystä osalle ryhmäkokemus voi muodosta erilaiseksi:

> ”No ainakin aluks tuntu ettei oo sellasta ryhmähenkeä, tai jotenkin. Mitä mä oon oikeen tehny viimeks, vaikuttaa jotenki tosi paljon, vaikuttaa jotenki tosi paljon tai ainaki tuntuu et on ollu erilainen. Jotenkin kaikki on ollu tosi yksilöitä tai sit se on vaa korostunu.” (Oppija JS)

> ”(…) se ryhmä on tosi tärkee, koska sun pitää elämässäki pärjätä suhteessa muihin ihmisiin ja juuri se vuorovaikutustaito ja se että, että tota miten, että niinku se oman itsensä korottaminen mut kuitenkaan et se ei oo keneltäkään muulta pois, et se et tekee niinku hyvällä tavalla. Ni kyllähän siinä se ryhmä ja se oma asemoituminen siinä ryhmässä on tosi tärkeessä roolissa (…)” (Oppija JS)

Aineisto ei antanut yhdenmukaista kuvaa ryhmäprosesseista kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa. Jumala on suuri -näytelmäproduktion ja Kokemuspohjainen vuorovaikutus ja draama lähestymistapana -intensiivikoulutuksen oppijoiden kokemukset olivat paikoin hyvinkin ristiriitaisia. Se lämmin kertomus ryhmän merkityksestä, mitä osa näytelmään osallistujista välittivät, ei vastannut intensiivikoulutuksen kokemuksia siitä, miten ryhmään suhtauduttiin pedagogisesti. Ote havainnointipäiväkirjasta:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Aloitus oli toisaalta raju, koska ryhmä koostui selkeästi erilaisista osallistujista: osalla oli näyttelijätaustaa ja kokemusta Veijon tavasta ohjata, osa oli Humakin lehtoreita ja osa Humakin opiskelijoita. Ryhmäläisiä ei tutustutettu toisiinsa, koska tarkoitus oli korostaa yhdenvertaisuutta ilman nimiä, statuksia, ammatteja. Melko pian kävi kuitenkin selväksi, että tittelit ja roolit olivat koulutuksessa huomattavasti esillä. Tämä aiheutti paljon hämmennystä, koska ohjaaja oli nimenomaan se, joka rakensi tietyllä tavalla vastakkainasettelua ryhmään: opettajat (edustivat jotakin ei-niin-hyvää, byrokratiaa ja koulupudokkuutta, syrjäytymistä, ulkokohtaisuutta yms.) vs. muut, tosin tämä muiden ryhmäkin jakaantui niihin, jotka olivat olleet Veijon produktioissa mukana ja niihin amk-opiskelijoihin, jotka olivat tulleet kurssille hankkimaan lisäoppia draaman ja kokemuksellisuuden hyödyntämisestä ohjaamisessa. Aika pian kävi ilmi, että erilaiset ryhmittymät olivat itse asiassa tulleet täysin erilaisille kursseille.
>
> Vastakkainasettelu oli leimaavaa alusta loppuun saakka. (…) Draamaharjoituksia toki joitakin tehtiin yhdessä ja henkilökohtaisesti nämä hetket olivat koulutuksen parhainta antia. Tässä näkisin että ryhmällä oli kuitenkin (vaikka paljon sisäisiä jännitteitä yksilöiden ja ryhmittymien välillä olikin) loppupeleissä tukeva vaikutus.”

Ryhmä voi toki rakentua pedagogiseksi voimavaraksi, kuten intensiivikoulutuksen havainnoistakin käy ilmi, mutta nähdäksemme se edellyttää yksilön omatoimisuutta, halua tutustua ja ottaa selvää. Ohjaaja-opettaja ei sitä aktiivisesti edistä.

Oppija tarvitsee kuitenkin sosiaalista vuorovaikutusta jotta tietämistä voi parantaa (Malinen 2000, 138). Oppimisen yksityinen prosessi on helposti erehtyväinen ja haavoittuvainen. Henkilökohtaiseen juuttuminen on oppimisessa vakavasti otettava vaara, joka voi pahimmillaan johtaa yksilön ainutkertaisuuden ja henkilökohtaisen kokemuksen pitämiseen autenttisena, totuutena (mm. Hart 1995, 85; Sloan 1986, 107 Mezirowin 1991, 157 mukaan). Sosiaalinen vuorovaikutus sen sijaan laajentaa yksilön tapaa katsoa maailmaa ja siihen liittyviä omia vanhoja tapojaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä on mahdollista päästä käsiksi tähän jäykkään, tiedostamattomaan tietoon ja muodostaa tuoreita havaintoja ja mahdollistaa tietämisen rajojen ylittymisen. Episteeminen ja eksistentiaalinen ulottuvuus ovat

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

läsnä sosiaalisissa tilanteissa ja ne hienosäätävät dialogin sosiaalista prosessia. (Malinen 2000, 138.) Toisten kokemukset muodostavat yksilölle erimuotoisia toissijaisia (oppimis)kokemuksia (emt. 138) ja siksi edellä avattu reflektion prosessi suuntautuu paitsi yksilöön myös oppimisen kannalta merkitykselliseen viiteryhmään (Rauste von Wright ym. 2003, 171). Malinen näkee oppimisen yhtä paljon sosiaalisena kuin yksilöllisenäkin prosessina (emt. 139).

Oppimisen tavoitteina kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa painottuvat erilaiset näyttelijäntyön, ilmaisun ja draaman taitamisen tavoitteet eikä esimerkiksi aktiivisen ja ajattelevan ihmisen päämäärää tuoda esille. Näin taitojen karttumista kuvaa oppijat:

> ”Joo no mä oon kyllä tossa ku mä oon kunnolla halunnu oppia näyttelemään, ni mä oon kyl oppinu siinä ihan hirveesti. Että kyllä mä niinku kuvailisin itteeni paremmaks näyttelijäks ku mitä mä olin ku mä tulin tähän näin. Et siinä mä oon oppinu kyl hirveesti, ja Veijo on ollu siin tosi taitava ohjaaja. Et kaikkee ihan niinku yksittäisestä repliikkien sanomisesta ja siit yleisesti miten siin on siin lavalla ja näin. Siitä oon oppinu kyllä, ja sit se et mä laulanki paremmin ku sillon ku mä tulin tähän. Vaik mul ei oo mitään yksittäist sooloa tässä, ni siltiki ku niit ryhmälauluja on laulanu niin mä oon huomannu et mä laulan kotonaki sit paljon paremmin. Et ihan tämmösii käytännön niinku, et oon kyllä oppinu.” (Oppija JS)

> ”Nuorillahan on monilla niinku se, että ne haluaa mennä sitte sinne teatterikouluun ja teatterikorkeeseen ja kilpailu on tosi kovaa ni Veijo on kyllä pystyny opettaa niit sillai et tänä päivänä ku mä niit katon ni ne kyl pystyy sellaseen suoritukseen että ne on ihan ammattisuorituksia, jos ne fiksusti harjottelee sitä pääsykoetta varten ni ne siinä pääsykokeessa osaa tulostaa samanlaisia juttuja mitä ne tuolla nyt tekee ni niillä on äärimmäisen korkee mahdollisuus päästä sinne teatterikorkeekouluun, sinnehän on niin älyttömän vaikee päästä.” (Oppija JS)

Mezirowin (1995a, 23-26) jaottelu instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen vaikuttaa relevantilta suhteessa kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen pedagogiikkaan ainakin siltä osin kun tarkastellaan oppimisen tavoitteita.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Instrumentaalinen oppiminen on suorittamaan oppimista ja luonteeltaan ongelmanratkaisullista. Tämänkaltaiseen oppimiseen liittyy jälkikäteen suoritettuna reflektiota, jonka funktiona on peilata suoritusta ajattelun ja tekojen tehokkuuteen ja pätevyyteen sekä omiin arvoihin. Baltzarin pedagogiikassa instrumentaalinen oppiminen korostuu tietojen ja taitojen oppimisessa, se vastaa taulukon 1 kokemalla oppimista ilman reflektiivistä otetta. Kokemusten myötä yksilöllä on toki mahdollisuus itsenäisesti arvioida, tunnustella ja käsitellä tekemiään asioita, mutta varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolella jälkikäteen.

Kommunikatiivisen oppimisen ytimenä on puolestaan pyrkiä toisten ihmisten ymmärtämiseen: oppija peilaa toisen puhetta, kirjoituksia, draamaa tai taidetta omiin ajattelu- ja tietorakenteisiinsa niin, että tulkinnallinen ymmärtäminen tulee mahdolliseksi. Ilmaisun tärkeys on keskeisessä roolissa Baltzarin ajattelussakin, mutta oppimisen tavoitteena ei ole ymmärryksen tai ymmärtämisen taustalähtökohtien kehittyminen vaan ilmaisun paremmin tekeminen. Taide tavoitteena läpileikkaa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan periaatteita huomattavan paljon. Mezirow (1995a, 27) toteaa, että ihminen on oman merkitysrakenteensa vanki eikä täysin puolueeton kokemuksen tulkinta ole koskaan mahdollista. Kommunikatiivisen oppimisen avulla henkilökohtainen tulkinta ja ajattelu on mahdollista altistaa rationaaliseen ja reflektiiviseen keskusteluun toisten kanssa, jonka myötä asioita pyritään lähestymään mahdollisimman objektiivisesti ja päteväänä tulkintaan pyrkien. Vastakohtana näin kuvatulle kommunikatiiviselle, reflektiiviselle oppimiselle on Habermasin (1976, 16 Mezirowin 1995a, 27 mukaan) kuvaus ei-reflektiivisestä oppimisesta, jossa erilaisia teoreettisia tai käytännöllisiä olettamuksia pidetään itsestään selvinä ja niiden hyväksyminen tai hylkääminen tapahtuu ilman diskursiivista harkintaa. Koska tarve ymmärtää omaa kokemusta on perustavanlaatuinen inhimillinen tarve, on vapaa ja täysimääräinen mahdollisuus osallistua kriittiseen ja reflektiiviseen diskurssiin ihmisoikeuskysymys (Mezirow 1995a, 28).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar (2011c) nostaa teoksessaan esille tämän tärkeän asian: erilaisten vähemmistöjen ääni ei täysimääräisesti tule nyky-yhteiskunnassa kuulluksi. Kun tätä tavoitetta peilataan pedagogiikan sovelluksiin, kriittisen ja reflektiivisen toiminnan, ajattelun ja keskustelun oikeutta ei kuitenkaan aktiivisesti edistetä. Tilanne pedagogiikan käytännön sovelluksessa voi olla jopa päinvastainen. Seuraava sitaatti on poimittu kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan intensiivikoulutuksen jälkeen suoritetusta Veijo Baltzarin haastattelusta. Reflektiivinen keskustelu nähdään paikoin oppimistilanteelle uhkana:

> ”Ihan hyvin ois voinu lähteä kokemaan ilman että tuota lähetään tämmöstä matemaattisälyllistä keskustelua, joka sitten rikkoo ja sillonhan tulee se yhteentörmäys, sehän on selvä.” (VB)

Yhteentörmäykset nähdään kuitenkin oppimisteoreettisesti erittäin hedelmällisinä oppimistiloina. Kognitiivisia konflikteja arkikäsitysten ja uuden asian välille pyritään rakentamaan tietoisesti (Tynjälä 1999, 167; Malinen 2006b; ks. myös Mezirow 1991, 168-169). Asioiden moniulotteisuuden kautta on mahdollista välttää esimerkiksi ryhmäajattelun harhaa siitä, että ”kanssani samaa mieltä olevat ovat niitä, jotka ajattelevat oikein”. Ryhmäajattelun ilmiössä ryhmän jäsenet pidättäytyvät erimielisistä tai kyseenalaistavista kommenteista ryhmän yhtenäisyyden nimissä (Janis 1982 Atkinsonin ym. 1996, 657 mukaan). Malinen (2000, 137) myöntää kuitenkin, että yksilön henkilökohtaisen kokemuksellisen tietämyksen ja sen ulkopuolelta tulevan tietoaineksen tai kokemusten pitäisi olla jollakin tavalla tasapainossa, jotta oppiminen on ylipäätänsä mahdollista. Omakohtaisuus on oppimisessa tärkeää (Laine 2009a, 45).

Reflektiivisen toiminnan ja ajattelun edistämisen ja ryhmäajattelun kaltaisten negatiivisten ilmiöiden kannalta avoimeen keskustelukulttuuriin pyrkiminen on autonomisuuden kehittymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Opettajan vastuu on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

oppijoiden episteemisien ts. tiedollisten perspektiivien ja rakenteiden selventämisestä sekä laadukkaiden toissijaisten kokemusten eli lähinnä välittömien oppimiskokemusten tuottamisesta. Opettaja toimii myös dialogin ohjaajana. Sekä opettajaa että oppijoita sitoo myös velvollisuus olla oma itsensä tai tuoda oppimisprosessiin oma ääni. Malinen (2000, 139) väittää, että oppimisen sosiaalinen ja dialoginen puoli on mahdollinen vain silloin kun kaikki ovat omia itsejään. Omana itsenä toimiminen viitannee siihen, että oppimistilanteet rikastuvat moniäänisyydestä ja tätä kautta kaikki osalliset toimivat toistensa suhteen myös jonkinlaisessa opettajan roolissa.

> ”Ei missään nimessä, me ei opeteta toisiamme, ei arvioida toisiamme, se ei kuulu meille, meidän on tarkotus vaan keskittyä itseemme. ” (Oppija JS)

> ”Et Veijo on ainoo joka ikäänku saa olla tuol, just kommentoi ja ohjaa ja näin niinku jos esimerkiks meille alus annettii sellanen ohje et me ei saada missään vaihees niinku opettaa toisiimme tai toimii niinku minään poliiseina siellä. Et pitää niinku, et Veijo on se joka niinku antaa ne ohjeet ja me ei saada mitenkään puuttuu toistemme työskentelyyn.” (Oppija JS)

> ”Sitä se painotti et te ette opeta toisianne. Niinku silleen tavallaan että te ette voi niinku mennä opettamaan tässä, sanomaan toisillenne jotakin nyt näin ja näin.” (Oppija JS)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vertaisuuden huomiotta jääminen on edellä esitetyn perusteella kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan valitettava kompastuskivi reflektiivisen otteen puuttumisen ohella. On toki muistettava, että ryhmässä toimiminen voi hyvin lisätä oppijan sosiaalista kompetenssia ja kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tämänkaltainen sosiaalinen ulottuvuus on kuitenkin pedagogiselta merkitykseltään erilainen kuin mitä sosiaalisella vuorovaikutuksella tai dialogilla oppimisessa tarkoitetaan. Silti vuorovaikutustaidot voivat kehittyä:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Mut mä en aina ymmärrä omassa roolissani et mun pitäis olla vähän niinku tuolla ja psykologisesti ottaa toiset huomioon (…) et on se sellai tietynlainen ajattelutapa joillain ihmisillä et jonkinlaiset tekniset asiat että lasket päässäs sen kymmenes sekunnis mitä toiset ihmiset laskee niinku puol tuntii niin se on tiiätsä vähän sellasta peukalon pyöritystä ja mus on niinku tätä vikaa, mun täytyy tää juttu funtsaa hyvin jos mä haluun tehä tollasii hommii. Sen on mä oon oppinu tuolla, toi on ehkä se paras et toi on niinku jonkinlaista sosiaalisuutta kasvattanu.” (Oppija JS)

Kuten edellä jo todettiin näyttelijäntyön, ilmaisun ja draaman taitaminen ovat pedagogisissa sovelluksissa keskiössä. Tässä taitamisessa puheen rooli on erilainen, eikä sitä välttämättä tarvita:

> ”Sä voit voit näytellä ja olla läsnä kuitenkaan suoranaisesti, kokoajan niinkun olla semmoses ihan suoranaisen dialogin vuorovaikutukses jonku kans. Et ehkä se on se mitä mä oon täs sit oppinu täs prosessis (…) (Oppija JS)

3.1.5 Vahva auktoriteetti on kaiken a ja o

Ryhmäprosessien ja oppimisen sosiaalisten elementtien sekä reflektiivisen oppimisen huomioinnin niukkuuden ohella kolmas oppimisteoreettisesta tarkastelusta nouseva ongelmakohta liittyy ohjaaja-opettajan vahvaan auktoriteettiasemaan. Tätä roolia on jo sivuttu mallioppimisen yhteydessä ja sitä käsitellään osin myös luvussa 4. Ohjaaja-opettajan roolin merkittävyys ja sen sidokset koko Baltzarin pedagogiseen ajatteluun näkyy sen laajamittaisena käsittelynä eri näkökulmien yhteydessä.

Kysymys ei sinänsä ole behavioristisen ajattelun ”huonommuudesta” suhteessa konstruktivistisempiin oppimiskäsityksiin, koska suoralla ja auktoriteettiin nojaavalla sekä ehdollistumisen prosesseja hyödyntävällä otteella on aikansa ja paikkansa myös tämän päivän oppimisessa (vrt. esim. Malinen & Laine 2009, 135-138). Sen sijaan huomio kiinnittyy siihen, kuinka intensiivisenä oppimisen määrittäjänä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaaja-opettaja toimii. Kuten

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

edelläkin todettiin, määräävyys tulee selvästi aineistossa esille. Tätä kuvataan muun muassa seuraavalla tavalla:

”Yhteiskunta kehittää nuoria vapaamielisesti – heille annetaan kaikkialla kaikissa suhteissa vapauksia. Nuoria imarrellaan fiksuudella, joka todellisuudessa saattaa olla opettajan ja yhteiskunnan hallinnan menettämistä omasta itsestään ja nuorista. Opettajan sijasta oppilasta saattaa esiintyä useinkin auktoriteettina. Silloin byrokratian, opettajan olisi syytä kysyä itseltään mitä sellainen demokratia tarkoittaa, joka ei ota vastuuta, eikä ole kaikille samanlainen? Esimerkiksi sama byrokratia, joka valtaväestön kesken on demokraattinen, ei ole sitä enää suhteessa esimerkiksi vähemmistöihin. Vastuu ja vastuun ottaminen byrokratiassa, laissa ja järjestyksessä, etenkin nuorten kanssa työskennellessä olisi sitä, että ohjaaja-opettaja tunnustautuisi demokratiankin uhalla auktoriteetiksi, muutoin oppilaitten ja opettajien välille ei synny luottamuksellista suhdetta.” (Baltzar 2011c, 297.)

Veijo Baltzar toteaa samassa yhteydessä kuitenkin, ettei hän tarkoita auktoriteetilla ärjymistä, vahtimista tai pakottamista. Sen sijaan auktoriteetti rinnastuu karismaan, synnynnäiseksi ominaisuudeksi ja tästä näkökulmasta väärinkäytösten mahdollisuutta ei hänen mukaansa asemaan sisälly. Ohjaaja-opettajan pitää ennen kaikkea olla oma itsensä. (Emt. 297). Baltzar on oikeassa siinä, ettei auktoriteetti välttämättä ole negatiivista: valta ja kontrolli eivät automaattisesti ole pahoja (vrt. Puolimatka 2010, 327), mutta sen rinnalle tarvitaan myös oppijan vapautta kokea, toimia ja ymmärtää. Ihmisen henkisen kehityksen tarve nousee aina ihmisen sisältä. Tällöin oppimisessa on hyväksyttävä, että yksilö on se, joka tekee kaikki tärkeät löydöt, kiinnostuu opiskelusta ja tekemisestä, luennoistakin. Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen syntyvät, koska tiedonjano ja oma-aloitteisuus suuntaavat yksilöä tähän. (Emt. 251-254.) Baltzarin mukaan oppimisessa ja koulutuksessa pitäisikin välttää sitä, että asioita tehdään tavan, tietyn iän, tai muiden ulkoa määräävien tekijöiden painostuksesta:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”(…) koulutus ja oppiminen ei rakennukaan ihmisenä olemisen arvoon ja ihmisenä osaamiseen, ne onkin vain toimintoja, ulkokohtaisia toimintoja, oppilaan ei pitäisi mitenkään hankkia ulkokohtaisia toimintoja, mitä hän niillä tekee, mihin niitä ulkokohtaisia toimintoja tarvitaan (...)” (VB)

Motivaatio synnytetään kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tunnekasvatuksella ja yksilöllisyyden huomioimisella:

> ”Motivaatio on oppimisessa ensisijainen, ilman motivaatiota on aika vaikea, melkein turha opiskella ja kouluttautua mihinkään, silloin puhutaan yksilöistä, joilla täytyy miettiä, mun tapauksessa jos ei ole motivaatiota, on kyse ongelmatapauksista, täytyy etsiä syitä tähän ongelmaan, mistä tämmönen motivaation puute johtuu, se saattaa johtua, niinkun kävi kierroksella, oli äidinkielen opettaja, hei mä opetan äidinkieltä, nää ei halua oppia, ei ole motivaatiota, et mitä mä teen, silloin mä sanoin, et en anna kynää käteen, ennen kuin on motivaatiota, jos siinä vaiheessa kun ei ole motivaatiota, lähdetään byrokraattisten sääntöjen mukaan opettamaan jotain oppilasta ja viemään väkisin eteenpäin niin silloin tapahtuu todella psyykkisiä vaurioita, sitä ei saisi tehdä, se pitäisi kieltää, motivaatio täytyy hankkia.” (VB)

> ”Tunnekasvatuksella ja just sillä mikä tän pedagogian lähtökohta on, tää yksilöllisyys, tää ihminenhän on kokenut ongelmalliseksi ihmisenä olemisen arvon, siksi sillä ei ole motivaatiota, niihin täytyy puuttua, sillä ei ole hyviä kokemuksia itsestään eikä muista, näillähän ei monellakaan opettajasta ollut hyviä kokemuksia eikä itsestä ja muista jotka tässä näytelmässä oli, nyt niillä on. Usein ohitetaan tuo, ruvetaan vaan, et muahan opettiin sillä tavalla, et piti oppia vaikka ei ollut motivaatio, se on suuri yhteiskunnallinen ongelma.” (VB)

Käytännön oppimistilanteissa vallan vastapainona oppijoiden kokemuksissa vapaus koettiin eriasteisesti. Toisten mielestä vapauden periaate ei välttämättä toteutunut, toisten mielestä vapaus oli tilaa tehdä draamaa itsestä lähtöisin vaikkakin ohjaajan ohjauksessa:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Baltzar todellisuudessa tekee tän näytelmän aika diktaattorimaisesti, jos mä ihan rehellinen oon. (…) kyl se tekee sen ihan niinku oman makunsa mukaan.” (Oppija JS)

> ”No varmaa niinkun ois tehny mieli jossain vaiheessa kysyä tota että, mikä tän homman nimi nyt on, että tota, miten sä, mitä varten tässä sä et nyt halua että me otetaa kauheesti kontaktia että, mä oon tavallaa ehkä jättäny jopa kysymyksiä ihan vaikka että se on käyty jotenki jossai vaiheessa läpi että mä en oo kokenu tämmöstä ongelmana, niinkun kyseenalaistanu mitenkään. Tai ees kyseenalaistanut että mä oisin niinku kysyny sitä et hei minkä takia tää ja tää miks me tehdää näin ja näin. Mä oon vaan aatellu et mä teen nyt näin koska että täs näyttää muutki tekevän näin.” (Oppija JS)

> ”No oikeestaan antamalla tilaa meille tehdä. Jos sulle annetaan aihe, että esitä vihasta, jokanen tekee sen eri tavalla, miten kokee ite sen vihan. Antaa tilaa itse tehdä, ohjaaja ei sano, että esitä vihasta eli tee näin. Vähä yrittää siihen suuntaan, me ite sitte tehään ja se tulee sieltä omasta, kun ei ole mitään mallia. Pakko kaivaa sieltä kohti sit sieltä itestä.” (Oppija JS)

Ohjaaja-opettajan roolia ei voi irrottaa pedagogisista tavoitteista: koska kulttuurintuntemus, ilmaisutaidot, vuorovaikutustaidot sekä kokemuspohjan ja itsetuntemuksen tavoitteet ovat tärkeitä, ohjaaja-opettajalla ajatellaan olevan auktoriteettiasema niiden edistämisessä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppimisen ja sen kautta saavutetun tiedon ja oppijan toiminnan sekä itsenäisesti että ryhmässä on oltava ohjaajan hallussa. Pedagogiikkaan liittyvässä aineistossa ohjaaja-opettajalla ajatellaan olevan kaikkien tavoitteiden suhteen paras näkemys siitä, millainen osaaminen on haluttua, toivottua ja sallittuakin. Motivaation sisäsyntyiseen rakentumiseen ei oppimisen käytännöissä kiinnitetä paljon huomiota:

> [Mitkä ovat ohjaajan tärkeimmät tehtävät?]

> ”Tiedostaa yksilöiden kokemuspohjaisuus, tunnealueet, fyysiset taidot, ulkoiset ja sisäiset taidot ja tärkein tehtävä sillä on niiden asioiden huomioiminen, että se ei ylikäytä eikä alikäytä oppilaitaan, prosessi, missä kukin yksilö on ja käyttää häntä siinä järjestyksessä.” (VB)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ” (…) No kyllähän nää asiat, se pitkäjännitteisyys sitten, onko pyrkyri vai kunnianhimoinen. Jos on pyrkyri niin nehän ei pysy missään, se on selvä asia. Tietyt sosiaaliset taidot myöskin, et tavallaan tätä jatkumaa mitataan monin eri keinoin esim. hoitaako ihminen itseään, onko käytettävissä ja mitä käytettävyys esimerkiksi tarkoittaa. Sitä esimerkiksi, että jos ei ole käytettävissä, ne haluaa mielummin selitellä kuin lähteä tekemään, lähtee mielellään analysoimaan ja selittelemään kuin olla käytettävissä, silloin kun joku lähtee selittelemään niin tiedän heti, että se ei ole käytettävissä.” (VB)
>
> [Mitäs sitten jos sellainen ryhmä tulee ja siihen valitaan vaikka 20 ihmistä ja siitä tippuu joitakin niin mitä sitten?]
>
> ”Ei mitään, se on luonnollista. Se on hyvä, että tippuu. Kaikki sellaset pitää lähtee pois, koska ne pilaa koko ryhmän. Jos niitä pitää niin kyllä ne syö sen ryhmän hengen ja silloin on ohjaajalla tekemistä, että pääsee eteenpäin. Sitten on aina se yks ongelmatapaus. Ohjaaja sanoo, että sun tehtäväs on näytellä eikä kysyä! Nää on luonnollisia juttuja.” (VB)

Ohjaaja-opettajan auktoriteetti- tai valta-asema on huomattavan intensiivinen. Oppimisen tai oppijan toiminnan suuntaaminen, siihen vaikuttaminen ja sen muovaaminen tapahtuu ulkoapäin. Oppijalla ajatellaan myös olevan jonkinlainen olemassa oleva kykykapasiteetti, joka määrittelee osaltaan ohjaaja-opettajalle oppijan mahdollisuuksia olla osallisena koulutuksessa. Niin sanotut ”epäkelvot yksilöt” on koulutuksen tavoitteisiin pääsemisen näkökulmasta oikeutettua siirtää sivuun joko kokonaan koulutuksen ulkopuolelle tai koulutuksen sisällä luokittelemalla heidät ikään kuin ”toivottomien kategoriaan”. Oppimisen mahdollisuudet ja tavoitteet asettuvat oppijalle ulkoapäin.

> ”(…) jos on yliosaava pyrkijä, röyhkeä, minun näkökulmastani sellainen on huono kehittymään. Ujo on erittäin hyvä kehittymään. Se tapahtuu aika nopeasti se kehitysprosessi kun taas tällaisesta röyhkeestä yliosaavasta, se pysyy sen päänsä sisällä eikä kehity.” (VB)

Ohjaaja määrittyy kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa eri tavalla kuin oppimisen konstruktivistissa käsityksissä. Mikäli kysymyksessä ajatellaan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

olevan näyttämötaiteen ohjaaja, Baltzarin toiminta ohjaaja-opettajana voi olla toki vähemmän autoritääristä kuin näytelmäproduktioissa yleensä, ainakin oppijoiden kokemusten mukaan:

> ”No, hän antaa meidän tehdä, et aika vähän hän on niinku, mun ymmärtääkseni puuttunut tämmöseen niinku mä en tiedä, miten mä ainakin, mitä mulla on kokemusta (…) kylhän ohjaaja oli koko ajan niinku sanomassa meille, minne menee ja tehään näin tai olkaa siellä tai kyl hän, niinku ohjas sen koko tilanteen. Alusta loppuun, mut täs ei oo nyt niinku puututtu siihen ohjaamiseen niin, läheskään niin paljoo, että me ollaan vaan tehty sitä toistettu, toistettu ja on sitten, on Veijo puuttunut siis siihen aina silloin tällöin, mut ei sillä tavalla niinku, että ohjaaja sanoo kaiken.” (Oppija JS)

Baltzarin (ks. esim. 2011c, 204) pedagogiikkaan on sisäänkirjoitettu jonkinlainen vähemmistöjen vapautumiseen tähtäävä tavoite. Erilaisten sosiaalisten liikkeiden tai toiminnan kouluttajat näkevät vapautumiseen ja voimaantumiseen liittyvän oppimis- ja koulutusprosessin kuitenkin hyvin toisenlaisena. Hart (1995, 82-83) tunnustaa, että missä tahansa koulutuksessa opettajalla tai vastaavalla ohjaajahenkilöllä on tietynlainen erityisasema roolinsa vuoksi ja siten täydellinen tasavertaisuus oppijoiden kanssa on usein mahdotonta. Sen sijaan hän toteaa, että opettajan tulisi löytää keinot liittää erityisauktoriteettinsa koko ryhmän yhteisten pyrkimysten ja etujen muodostamaan kokonaisuuteen. Edellä sanottuun sisältyy myös viesti siitä, että tämäntyyppisissä koulutuksissa tavoitteiden, motivaation pitää olla paitsi yksilöllistä myös yhdessä jaettua. Kouluttajan merkitysmaailman pitää olla vain yksi muiden joukossa. Hart (emt. 83) jatkaa, että opettajan on ansaittava ryhmänsä luottamus ja rakennettava turvallista oppimisympäristöä.

Toinen Baltzarin luonnehtiman ohjaaja-opettajan roolia ilmentävä asia on se, että ohjaaminen kietoutuu erittäin vahvasti itse ohjaaja-opettajan persoonaan. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mukaan toimivalla ohjaaja-opettajalla ei ole varsinaisesti pedagogista vapautta, vaan pedagogiikkaa on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

mahdollista soveltaa vain tietyn ehdoin. Nämä ehdot määrittävät myös ohjaaja-opettajalta vaadittuja ominaisuuksia:

> ”Se valitettavasti riippuu ohjaajan persoonasta, mutta nyt tullaan alueelle, tarvitaanko kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagoogiaa. Tarvitaan, jos sulla on ollut tunnekasvatus, kokemuspohjaisuutta, kulttuurienvälistä vuorovaikutusta niin sä pystyt silloin näkemään sen aika nopeasti. Jos ei ole ollut, sit se on ongelmallista. Kuka vain pystyy jos se laittaa itsensä likoon. Se tarkoittaa tässä, että istuu itsessään ja laittaa aistinsa liikkeelle. Se kyky on olemassa jokaisessa, näin väitän, mutta eri asiassa, saako se sitä kykyään liikkeelle. On tietynlaisia pidikkeitä, mitä yhteiskunta kasvattaa ja on niitä mussakin ja kaikissahan niitä on, mutta kyllähän se opettaminen tarvitsee kokemuspohjaista psykologiaa ja sosiaalista ymmärrystä, siitähän opettamisessa on kysymys.” (VB)
>
> [Onko sillä merkitystä mikä koulutustausta on?]
>
> ”Jos koulutustaustaa ei oo ollenkaan, olisi parempi. Totuus on, että jos ei ole koulutuspohjaa ollenkaan havaitset aika nopeesti, mutta jos on pitkän linjan byrokraattinen koulutus, on aika vaikeaa havaita tuota, mistä mä puhun.” (VB)

Vähemmistöjen vapautuminen koulutuksellisesti jostakin edellyttää siis Baltzarin mukaan sitä, että ohjaaja-opettajalla ei voi olla rooliristiriitaa suhteessa oppijoihinsa tai heidän oletettuun tapaansa olla ja ilmentää itseään. Suomalaisen formaalin koulutusjärjestelmän tuottama koulutus on opettajalle taakka. Tässä mielessä Baltzar ei ole ajatustensa kanssa yksin. Esimerkiksi Heaney ja Horton (1995, 112-114) korostavat Paulo Freiren (1970) ajatuksia mukaillen, että akateemisesti koulutettujen kouluttajien voi olla vaikea ryhtyä toteuttamaan emansipatorista koulutusta. He toteavat kuitenkin, ettei se ole mahdotonta: parhaimmillaan emansipatorinen koulutus johtaa kouluttajankin erityisaseman purkamiseen, jolloin oppijat muuttuvat omiksi opettajikseen. Tavoitteena on, että kouluttaja tarjoaa perustan jatkuvalle koulutustyölle, joka ei ole sidoksissa hänen omaan organisaatioonsa (Heaney & Horton 1995, 115). On toki muistettava, että suomalainen koulutusjärjestelmä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

poikkeaa merkittävästi yhdysvaltalaisesta eikä Heaneyn ja Hortonin (emt. 113) väite vauraiden ja julkista tukea nauttivien laitosten eturistiriidasta suhteessa vähävaraisten ja syrjäytettyjen ryhmien tilanteeseen ole siten suoraan todennettavissa Suomessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö Baltzarin kysymys siitä, kenen ehdoilla opitaan tai koulutus mahdollistetaan, olisi aiheellinen. Joka tapauksessa itseohjautuvuuden periaatteen läsnäolo ja sen tavoitteen puuttuminen on kuitenkin melko ilmeistä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan koulutusajattelussa. Näin asiaa kuvaa Mezirow (1995b, 383):

”Sosiaalisen toiminnan kouluttaja ei koskaan ’astu johtoon’ tai ryhdy oppijoidensa muodolliseksi edustajaksi tai äänitorveksi. Kouluttajan tehtävänä on edistää toisten johtajuutta ja aktiivista yhteistyötä, ei omia johtajan roolia itselleen. Tietenkään sosiaalisen toiminnan kouluttajat eivät ryhtyisi auttamaan ryhmiä, joiden suhteen eivät tunne voimakasta solidaarisuutta. Näin eivät voi tehdä muutkaan emansipatoriset kouluttajat. Kaikkien kouluttajien tavoin myös sosiaalisen toiminnan kouluttajat onnistuvat sikäli, kun muuttuvat yhä vähemmän tarpeellisiksi itseohjatulle oppimisprosessille.”

Ohjaaja-opettajan määräävä asema on vieras tämän päivän pedagogisessa ajattelussa: indoktrinaatiota pitäisi välttää, koska *”(…) yksikään itsensä vakavasti ottava kouluttaja ei voi sallia, että hänen omat perspektiivinsä olisivat joko ainoita oppijoille tarjoutuvia tai että hän ´myisi´ omia uskomuksiaan tai tietoisesti ruokkisi oppijoiden riippuvuutta itsestään.”* (Mezirow 1995b, 383).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

3.2 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee tiedosta?

Oppimisteoreettista tarkastelua ei voi tehdä ilman kannanottoa siihen, miten tieto ymmärretään tai millaiseksi se luonteeltaan tulkitaan. Oppimisteoriat ovat itse asiassa tietoteoreettisia näkemyksiä siitä, mitä tieto on ja miten ihminen sitä hankkii (ks. esim. Tynjälä 1999, 162; Rauste von Wright 2003, 140).

3.2.1 On olemassa kahdenlaista tietoa

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tieto määritellään kaksiulotteiseksi kokonaisuudeksi: yhtäältä tieto on sisäistämätöntä, teoreettista tietoa, joka rakentuu muistin varaan, toisaalta tieto on kokemuspohjaan perustuvaa, sisäistettyä tietoa, joka liittyy henkilökohtaiseen osaamiseen ja tekemiseen. (Baltzar 2011c, 2.) Tiedoksi määrittyy näiden kahden pohjalta kaikki se, jota yksilö kokee tarvitsevansa riippumatta sen lähteestä. Tieto ymmärretään kuitenkin yksilölliseksi rakenteeksi, joka määrittää sen, mitä tieto kunkin yksittäisen ihmisen kohdalla on. (Emt 2.) Ilmaisu liittyy tietoon siten, että merkityksellinen tieto on pedagogisen ajattelun mukaan hankittavissa, koettavissa ja määriteltävissä ilmaisun välityksellä:

”Kulttuurienvälinen kokemuspohjaisuus korostaa tietoa yksilön sisäistyksellisenä näkemyksenä ja tarpeena. Ilmaisu on juuri sitä tietoa, jota ihminen tarvitsee, kykyä omaksua, sisäistää ja kontrolloida tietoa. Yksilön olisi siis syytä tietää ja kysyä itseltään kuinka paljon tietoa hän tarvitsee. Kuinka paljon hänellä olisi tiedolle käyttöä, juuri sen verran ihminen tarvitsee tietoa eikä yhtään enempää.” (Baltzar 2011c, 283.)

Edellä olemme esitelleet ajatuksia siitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja on luonteeltaan tietoa luovaa (mm. Mezirow 1991; Malinen & Laine 2009). Uutta tietoa syntyy, kun kokemuksia muokataan, analysoidaan,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

muutetaan. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaan oppimistilanne sisältää valintoja suhteessa oppimisen eri dimensioihin. Jos kokemus käsitetään tiiviisti aineelliseen todellisuuteen liittyen (apprehension) ja sitä muokataan oman itsen kautta kautta reflektoiden, syntyy eriytynyttä tietoa (divergent knowledge). Käsitteellistetty kokemus ja sisäinen reflektio tuottavat omaksuttua, sulautettua tietoa (assimilative knowledge), käsitteellistetyn kokemuksen muokkaaminen suhteessa ulkoiseen ympäristöön tuottaa puolestaan yhtenevää tietoa (convergent knowledge). Lopuksi aistihavaintoihin liitetyn kokemuksen muokkaaminen ympäristön kautta tuottaa mukautettua tietoa (accommodative knowledge). Kolbin ajatuksia mukaillen, se uusi tieto johon kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogisessa sovelluksessa pyritään, jäsentyisi nimenomaan eriytyneeksi tiedoksi. Eriytynyt tieto on jotakin, josta oppijalla on mahdollisimman puhdas henkilökohtainen kokemus ja joka on hänelle itselleen merkityksellistä. Tämänkaltainen tiedonluomisen prosessi näyttäisi olevan kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tärkeää ja tähän myös ohjataan. Tosin kuten edelläkin jo todettiin, ohjaus keskittyy ennen muuta kokemusten luomiseen kuin varsinaisesti siihen, mitä yksilö lopulta kokemukselleen tekee.

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan näkökulmasta edellä kuvatuilla kahdella tiedon lajilla on tietty järjestys. Ensisijaista tietoa on yksilön kokemuspohjaan liittyvä tieto, jonka pohjalta syntyy käsitys itsestä, identiteetistä ja sen erilaisista ulottuvuuksista. Tulkintamme mukaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytännön koulutustoiminnan on tarkoitus rakentua tämän tiedon varaan. Kun yksilö oppii itsestään ja kehittää itsetuntemustaan hänen on mahdollista suhtautua objektiivisempaan tietoon paremmin tai tehokkaammin. Valtavasta muodollisen, teoreettisen tiedon tulvasta voidaan tätä kautta valikoida itselle tärkeä tieto ja ottaa se oman kehittymisen rakennusaineeksi:

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Kun noi on kunnossa, sun kasvualusta ja noi, niin sun hahmottamiskykyhän paranee. Kyky hahmottaa, kyky muistaa (…)” (VB)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan näkemys tiedosta vastaa melko pitkälle muun muassa Laineen (2009b, 111; ks. myös Malinen 2000) ajatuksia tiedon kahdesta reitistä. Yksilö oppii hahmottamaan maailmaa sekä oman välittömän kokemuksensa kautta että toisilta ihmisiltä saatujen valmiiden tietojen kautta. Kaikki olemassa oleva tieto on inhimillisen elämän ja ihmisten tuottamaa, sosiaalisesti rakennettua ja siten ”tieto on elämän palveluksessa” (Laine 2009b, 113). Tieteellinen tietokin on tällä tavoin määritettynä ”elämän tietoa”. Arkitiedon käsitettä käytetään usein viittaamaan tietoon, joka ei ole tieteellistä. Laine näkee molemmat tietotyypit kuitenkin samanarvoisina: niiden merkitys ihmisille painottuu sen mukaan, millä tavalla kyseinen tieto liittyy heidän merkitysmaailmoihinsa.

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa erilaiset tiedot esitetään kuitenkin arvottavassa kontekstissa: tärkeintä tietoa on sisäistetty, itse koettu tieto, jonka jälkeen vasta syntyy arvo objektiivisemmalle tiedolle. Tieteelliseen tai teoreettiseen tietoon itsessään suhtaudutaan epäilevästi, taustalla vaikuttaisi olevan ajatus, että tätä tietoa iskostetaan ihmisten päähän formaalin koulutuksen instituutioissa ilman että henkilökohtaisen tiedon rakentumisen prosessia otettaisiin huomioon:

”Se ei riitä, että tietotaitoa opetetaan ulkokohtaisesti, tieto olisi sisäistettävä. Mutta ennen kuin se on mahdollista, tieto olisi määriteltävä uudestaan. Onko tietoa sellainen, jota yksilö ei tarvitse, mutta pärjää sillä esimerkiksi tietovisailussa? Vai onko tietoa vain se, jota yksilö tarvitsee henkilökohtaisesti eri elämänalueilla – sisäistetty ilmaisullinen tieto.” (Baltzar 2011c, 122-123.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Viitaten Malisen (2000) käsitykseen yksilön tietorakenteiden ytimestä ja sen ympärille kietoutuneesta suojavyöstä, nämä rakenteet sisältävät yksilön näkökulmasta sitä ensisijaista tietoa, jollaista Baltzarkin pitää tärkeänä. Malinen (emt.) nimeää toissijaiseksi tiedoksi sen aineksen, joka tulee yksilöllisten rakenteiden ulkopuolelta. Oppimisen tarve ja motivaatio syntyy näiden tiedollisten ainesten kohtaamisesta erityisesti silloin kun ulkopuolelta tuleva tieto, kokemus tai asiat ovatkin ristiriidassa omien olemassa olevien käsitysten kanssa. Malinen käyttää tästä ristiriidasta termiä särö, jolla hän viittaa sellaiseen kokemukseen, joka rikkoo yksilön totuttua tapaa toimia, arvostaa tai ajatella kyseistä asiaa (Malinen & Laine 2009, 139).

Oppijoiden näkökulmasta kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan oppimistilanteissa välittömään kokemukseen keskittyminen voi olla hämmentävä, mutta toisaalta myös aiempiin koulu- ja koulutuskokemuksiin verrattuna vapauttava ja myönteinenkin kokemus. Kokemuspohjaisen pedagogiikan vahvuus on yhden oppijan mielestä juuri tämä:

> ”(…) sanotaan vaikka näin, et henkilö tulee törmäämään on se, et tiedollahan on tavallaan niinku arvo. (…) mä tiedän asioita, mä oon käyny koulut, sil on tietty arvonsa ku mä oon ammattitaitonen, mut nyt tullaanki uuden asian kanssa tekemisiin. Tämmöseen ulkoa muistetulla, opitul tiedol ei ookaan enää niin paljoo arvoa ku ennen.” (Oppija JS)

3.2.2 Hyvä paha tieto

Yleisesti ajatellaan, että tiedon lajeja ei voida jyrkästi erottaa toisistaan. Laine (2009b, 113-114) toteaa, että yksilön sanaton kokemustieto sisältää paitsi omaan välittömään kokemukseen perustuvaa tietoa, mutta myös välillisesti koettua, sosiaalisesti jaettua tietoa. Nämä eivät ole yksilön näkökulmasta samanlaisia: monet puhutut tiedot eivät ole välittömästi koettavissa ja eikä kerrottu kokemus vaikuta niin syvästi kuin oma kokemus. Tästä huolimatta omakohtaisiin kokemuksiin kietoutuu elämän aikana myös paljon myös muiden kokemia ja tulkitsemia osioita ja siten

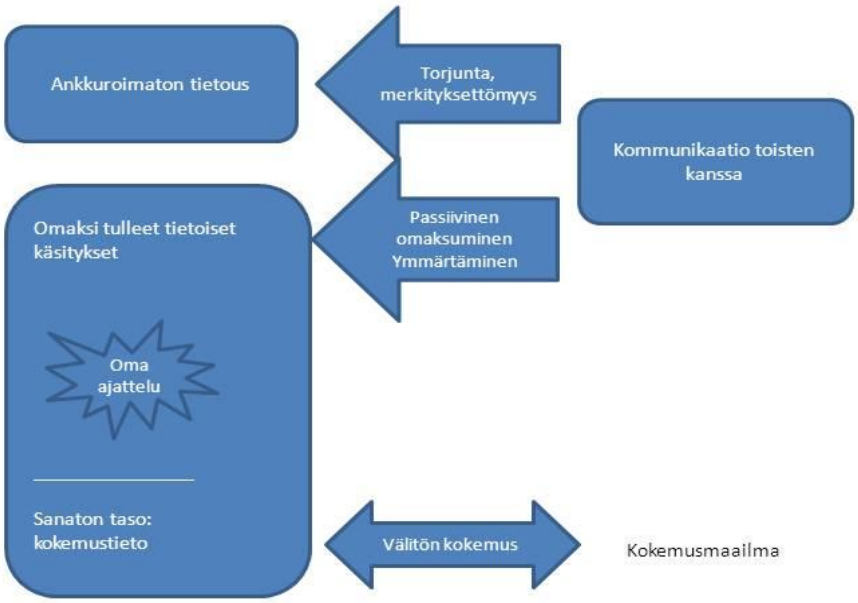
©Humanistinen ammattikorkeakoulu

yksilön henkilökohtainen kokemusmaailma ei ole irrallinen muiden ihmisten välittämästä tiedosta, joka on luonteeltaan aina myös yhteiskunnallista. (Emt. 116.; McCormick & Paechter 2006, xi.) Yksilö ei siten ole yksin kokemuksensa kanssa, vaan kokemuksen selitysosa rakentuu siitä tiedosta, jota on opittu toisilta ja kohdattu formaalissa muodossa.

Baltzarin kritiikki ulkoa oppimista ja yksipuolista teoreettista tietokäsitystä kohtaan on kuitenkin eittämättä osuvaa, koska esimerkiksi Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 87) ovat tuoneet esille, että tieteellinen tieto omaksutaan usein irrallisina palasina, jotka eivät ole ongelmanratkaisussa soveltamiskelpoisia. Yksilön ei ole tarkoituksenmukaista muuttaa käsityksiään ilman erityisen pätevää syytä. Järkevää on yrittää luoda mahdollisimman yhtenäinen käsitys maailmasta ja muuttaa käsitystään vain silloin, kun se on tarpeellista. Tällainen tiedollinen vanhoillisuus on ihmisen järkiperäisen ajattelun ehto. Käsitteellisen muutoksen ongelma ei ole pelkästään yksilön ongelma, vaan se on pikemminkin ilmaus siitä, ettei oppimisympäristö tue tai vaadi syvällisiä muutoksia ajattelussa ja maailman hahmottamisen tavoissa. (Emt. 98-99.)

Kuvio 1 havainnollistaa tiedon ulottuvuuksien suhteutumista toisiinsa. Laineen (2009b) käsittein alimman tason muodostaa sanaton tieto, joka on värittynyt myös tunteista ja erilaisista arvoista. Tämä tiedontaso on rakentunut välittömien kokemusten kautta yksilön elämän aikana.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu



KUVIO 1. Tiedon kerrosten rakentuminen yksilön maailma-suhteessa (Laine 2009b, 117).

Tämä tiedon kerros on luonteeltaan piilossa olevaa ja siten myös jokseenkin vaikeasti hallittavaa. Se määrittää spontaanin toimintamme. Myös kehollisuus ja siihen liittyen erilaiset taidot luonnehtivat tätä tietoa. Sanaton tieto opitaan Laineen mukaan toimimalla ja kokemalla, seuraamalla sosiaalisia malleja sekä ehdollistumalla. Sanattomasta tiedosta muodostuu omakohtaisuuden ydin. Tästä syystä tämä tiedon alue pitäisi pedagogisissa käytänteissä ottaa erityistarkasteluun. (Laine 2009b, 118-119). Tunteet ja arvot vaikuttavat yhdessä sanattoman kokemustiedon kanssa yksilön spontaaniin kokonaissuhtautumiseen opiskeltavaan asiaan, joten niiden merkitys oppimisessa on tärkeä. Baltzar (2011c) jakaa Laineen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

näkemyksen siitä, että oppimisessa ja kouluttamisessa pitää huomioida myös tunteiden ja arvojen rooli. Kasvatuksen tärkeä tavoite on kyky tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen, harjoittamiseen ja arvioimiseen (Puolimatka 2011, 347-349) ja tätä tavoitetta Baltzar korostaa tunnekasvatuksen käsitettä käyttäen.

Tieto ei siten rakennu vain aikaisemman tiedon pohjalle vaan se pohjautuu moniulotteiseen kokemustiedon vyyhtiin (Laine 2009b, 119). Pedagogisessa työssä ainoa keino saada tämä tiedon varasto esille, on luoda oppimistilanteita, joissa toimitaan kokemuksen pohjalta (emt. 119). Tässäkin korostetaan sitä, että kokemuksen tietäminen tai nimeäminen ei vielä johda eteenpäin, kokemus tarjoaa oppimiselle vasta pohjan, joskin tärkeän sellaisen. Reflektiivinen ajattelu on kokemusten varaan rakennetussa oppimisessa avainelementti.

Kuvion keskimmäinen tietämisen taso tarkoittaa yksilön omaa ääntä: käsityksiä ympäröivästä maailmasta, ihmisistä, teoista ja toiminnasta sekä omasta itsestä. Tässä äänen tasolla osin kokemustieto on noussut tietoisuuden tasolle ja osin se ammentaa vaikutteita sosiaalisesta kommunikaatiosta. (Laine 2009b, 121.) Tämä tieto opitaan ja omaksutaan usein jo valmiiksi kielellisenä ajatteluna, puheina ja teksteinä. Tiedon liittyminen omiin käsityksiin tapahtuu joko ilman tietoista arviointia passiivisen omaksumisen tai aktiivisen ymmärtämisen prosessien kautta. Mikäli uuteen asiaan suhtaudutaan torjuvasti tai se määrittyy merkityksettömäksi, tiedosta tulee osa ankkuroimattoman tiedon lokeroa. Vain jollakin tavalla itselle merkitykselliset asiat voidaan passiivisen omaksumisen tai ymmärtämisen kautta liittää omiin käsityksiin; kaikki muu menee ”ohi” ankkuroimattomaksi tiedoksi. (Emt. 121-122.) Passiivisesti omaksumalla oman äänen tietotasoon voidaan liittää vain sellaisia tietoja ja asioita, jotka jo valmiiksi mukailevat henkilökohtaisia käsityksiä ja ajatuksia (vrt. Malinen 2000). Laine kirjoittaa (2009b, 122), että tähän voi riittää esimerkiksi se, että yksilön ihailema tai rakastama henkilö ajattelee asiasta tietyllä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tavalla. Kuten edellä toimme esille, Baltzarille ohjaaja-opettajan auktoriteetti- ja jopa idolin asema on pedagogisesti tärkeä ajatus.

Aktiivisen ymmärtämisen prosessi tarkoittaa työskentelyä uuden tiedon, puheen tai merkitysten parissa. Vieraan aineksen kanssa käydään dialogia, jossa oma ääni ja toisen ääni rakentavat vuoropuhelussa ymmärtävää tietoa. Ymmärtäminen laajentaa yksilön merkitysmaailmaa. (Laine 2009b, 122.) Kolmas tie tiedon rakentumisessa omaksumisen ja ymmärtämisen lisäksi on yksilön oma ajattelu, joka voi synnyttää uusia tiedon synteesejä. Kysymys on uuden luomisesta tulkintojen, kriittisen ja luovan ajattelun sekä päätelmien tekemisen kautta. Oma ajattelu estää yksilöä olemasta vain behavioristisen näkemyksen mukainen ympäristönsä tuote. Oma ajattelu on myös sosiaalista, koska ajattelun taidot ovat kulttuurisia, yhteisöllisiä tuotteita. (Laine 2009b, 124.) Oman ajattelun tukeminen koulutuksen arvotavoitteena saa jalansijaa kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa vain persoonallisuuksien arvostamisena.

Laineen (emt. 124) ankkuroimaton tieto vastaa melko pitkälle Baltzarin (2011c, 124) ulkokohtaisen tiedon tai kognitiivisen tiedon käsitteitä:

> ”Muistin varaan rakennettu ulkoa osaaminen ei kykene vaikuttamaan ja ohjaamaan oppilasta sisäistämään osaamista. Ulkokohtainen tietotaito ei kannusta oma-aloitteisuuteen, pikemminkin passivoitumaan. ” (VB)

Ankkuroimaton tieto on jotakin, joka ohittuu merkityksettömänä, mutta se voi kuitenkin jäädä esimerkiksi muistiin. Tämä tiedontaso ei merkitse yksilölle henkilökohtaisesti yhtään mitään. (Laine 2009b, 126.) Tässä yhteydessä on huomioitava se, että teoreettinen tieto ei automaattisesti tarkoita yksilön näkökulmasta hänelle irrallista, merkityksetöntä tietoa (vrt. Baltzar 2011c, 261). Baltzarin keskeinen formaalia koulutusta kritisoiva viesti liittyy olettamukseen, jonka mukaan koulutus kohdistuu nimenomaisesti tuottamaan ankkuroimatonta tietoa.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Näyttää siltä, että riippumatta tieteellisen tiedon luonteesta ”ihmisten tietona” ja sen tärkeästä funktiosta oppimistilanteiden moniäänisyyden yhtenä osana, sen asemaa ei kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tunnusteta:

”Kognitiivinen tieto ei ole missään vaiheessa pyrkinytkään välittämään osaamista tai tietoa yksilöstä itsestään suhteessa ulkopuoliseen tietoon – siten kognitiivinen tieto ei ole osannut tai välittänyt tuoda vuorovaikutuksellista suhdetta ihmisenä olemisen arvoon ja ulkopuolisen tiedon merkitysten välillä.” (Baltzar 2011c, 288)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan periaatteita näyttäisi ohjaavan ajatus, että oppimiseen ja kehittymiseen kaikilla tasoilla, myös yhteiskunnallisella tasolla riittää yksilön kokemustieto. Siten tiedonkäsitys on dikotominen jaottelu elämän kannalta tärkeän ja ei-niin-tärkeän tiedon välillä, minkä pohjalta tiedonkäsityksen pääpainopiste tarkentuu jokseenkin lähelle empirismiä ja pragmatismia. Empirismi korostaa kokemusperäisen ja aistihavaintoihin perustuvan tiedon merkitystä: ihmisen on mahdollista saavuttaa objektiivista, yksilöstä riippumatonta tietoa. Empirismin vastakohtana rationalismi nostaa esille järjen ja ajattelun roolin: tieto syntyy vasta ajattelun pohjalta ja tietoa voidaan tuottaa myös ilman aistihavaintoja. (Rauste von Wright ym. 2003, 140; Scheffler 2006, 3.) Puhdas rationaalisuus ei tule esille kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa, päinvastoin se rinnastuu helposti ulkoaoppimisen ongelmaan ja ei ole pedagogisesti edes kovin toivottua. Pragmatismilla sen sijaan on Veijo Baltzarin pedagogiikassa roolinsa, vaikka pedagogisen toiminnan taustaolettamukset eivät puhtaasti pragmatismin ideaa noudatakaan. Pelkistetysti esitettynä pragmatismi näkee ihmisen aktiivisena ja tarkoitushakuisena ja siten toimivana subjektina. Tieto syntyy toiminnassa ja toiminnan kautta (Scheffler 2006, 3-4). Empirismiin ja pragmatismiin liittyvät tiedonkäsitykselliset hahmot vaikuttavat kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa enemmän kuin rationalismin tai konstruktivismin kaltaisen käsitykset. Jälkimmäisellä viitataan ajatukseen, että

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

todellisuutta ei voi tavoittaa vain aistihavaintojen pohjalta, koska ihminen tulkitsee havaintojaan aiempien tietorakenteiden varassa. (Rauste von Wright ym. 2003, 140-164; Tynjälä 1999, 163; Puolimatka 2002, 41.)

Yksilöllisyyden löytymisen ja tukemisen tavoite tosin määrittää Baltzarin koulutuksellista ajattelua. Yksilöllisyyden kautta ihmisen on myös mahdollista hankkia uutta, itselleen sopivaa tietoa:

> ”No mitä tää tarkottaa justiin niin tää tarkottaa sitä, että henkilön täytyy entistä enemmän osata itse ohjautuvasti niinku kerätä tietoa, tiedon kerääminen on suhteellisen helppoa nykytekniikoilla ja tästä hyvinkin abstraktista asiasta, tiedon määrästä, vallitsevassa tilanteessa ni täytyy pystyy jäsentelee sitä, hankkimaan niit kokemuksia, miettimään niinku mitä se on, et jos ajatellaan niinku tämmöstä yhdistää se olemassa oleviin kokemuksiin, olisko se et pystyy tekee niit päätelmii, siis sun pitää pystyy käsittelee tietoo. No tommoset asiathan on kaikki semmosta uuden luomista (…)” (Oppija JS)

Siten pedagogiikan tiedonkäsityksessä näkyy osin yksilökohtainen konstruktivismi: havainnot tulkitaan sisäisten rakenteiden avulla (vrt. Kolb 1984). Sen sijaan konstruktivismin sosiaalinen ulottuvuus (ks. esim. Puolimatka 2022, 39) ei näy tiedonmuodostuksen osana kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kuten edellä jo todettiin. Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tietona arvostetaan kokemustietoa niin sanattomana kuin tietoisina käsityksinäkin. Tiedon nähdään kehittyvän toiminnan kautta syntyneiden kokemusten välityksellä, omaksumisen reittiä. Sosiaalinen kommunikaatio tiivistyy ohjaaja-opettajaan, jonka kautta arvokkaana pidettyä tietoa välitetään oppijoille.

Tunnekasvatus, sivistyksellinen moraalinen kasvatus, uskonnollinen kasvatus ja tuntemus itsestään ovat Baltzarin mukaan tietoa parhaimmillaan ja niitä tulee oppijassa vahvistaa, sillä niin saadaan aikaan sisäistä tekemistä, mikä on pedagogiikan tavoite.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”(…) tiedon näkökulma on länsimaisen kulttuurin mitä mä ajan ongelmallisuuden ydin, et koetaan, että ne kysymykset ovat kuitenkin siitä että ulkokohtaista tietoa tarvitaan, koska toiminta on ulkokohtaista tietoa, toiminta on ulkokohtaista osaamista, pitää olla tämmöstä sisäistä tekemistä, ja miten sisäinen tekeminen saadaan aikaan, niin sisäinen tekeminen saadaan aikaan sillä tavalla, että vahvistetaan sun tunnekasvatusta, sun sivistyksellistä moraalista kasvatusta, uskonnollista kasvatusta, tuntemusta itsestäsi ja nämä edellä mainitsemani ovat tietoa parhaimmillaan (…)” (VB)

Baltzarin mukaan eri kulttuuritaustoista tulevien oppijoiden koulutusta pohdittaessa juuri koulutuksessa ja opetuksessa vallalla oleva teknis-teoreettinen tiedonkäsitys on ongelmien ydin ja syrjäyttämistä tuottava. Tämä viesti on myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen koulutuksen keskiössä:

> ”Täs painotetaan täs produktiossa kuitenkin justiin tota nuorten asemaa yhteiskunnassa, miten ahdistuneita nuoret voi olla, sitten just näitä vähemmistöjä ja huonompiosaisia että. Ehkä se on nostanu mulle kuitenkin sen sen semmosen näkökannan että tietysti okei, et miten yksilönä voi sitten parantaa jonku tämmösen asemaa ei varmaa osaa sitä sanoa ehkä se on se.” (Oppija JS)

Ratkaisuna Baltzar näyttää esittävän sitä, että erilaisille vähemmistöille tulisi tarjota heidän tiedonkäsitystään ja oppimisvalmiuksiaan paremmin tukevaa koulutusta ja opetusta, toisin sanoen koulutusta, joka tuottaisi enemmänkin henkiskäytännöllistä osaamista ja perustuisi kokemukselliseen tietoon ja jossa työskentelytapoina käytettäisiin ilmaisullisia ja luovia menetelmiä. Baltzarin koulutuksissa mukana ollut oppija näkee ilmaisun ja luovan tiedon korostamisen merkityksen tärkeänä ja toimivana esimerkiksi lasten ja nuorten kanssa työskentelyssä:

> ”(…) mua kiinnosti nähdä se miten pärjäisin noitten nuorten ja lasten kanssa ni tää pedagogiikka toimi siel todella hyvin (…) Niinku sä annoit niille sen et hankkikaa nyt tällänen kokemus, ja sitte ilmasu. Et pääsette itte ilmaseen sitä (…)” (Oppija JS)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Melko yksipuolinen suhtautuminen tietoon ja tietämiseen voi olla kuitenkin pedagogisten sovellusten haaste. Näin asiaa kuvailee yksi oppija:

> ”Täähän varmaan jos tätä niinku sovelletaan muillekin aloille ku pelkästään tällasen luovaan taiteen, tällasen näyttämön alueelle tai näyttelemisen alueelle, varmaan siin on hakemista.” (Oppija JS)

3.3 Mitä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ajattelee ihmisestä?

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan kaikkia niitä edellytyksiä ja olettamuksia, jotka ovat mukana ihmisiin kohdistuvien rajauksien, määrittelyjen ja menetelmien valinnan taustalla. Se viittaa usein myös yleiseen ihmiseen perusasennoitumiseen, joka saa vaikutteita kulttuuriperinteistä, teoreettisesta tiedosta, henkilökohtaisista kokemuksista, uskomuksista, ideologioista ja arvoista. (Rauhala 2005, 18; ks. myös Puolimatka 2007, 132-134.) Holistinen ihmisen olemassaolon perusmuotoisuus syntyy tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden ulottuvuuksista (Rauhala 2005, 32). Puolimatka (2007, 135) esittelee Kannistoa (1994) mukaillen ihmiskäsitysten neljä orientaatiota: essentialismi, naturalismi, kulturalismi ja eksistentialismi. Ihmiskäsityksen voi myös ajatella ulottuvuutena, jonka ääripäitä kuvaa yhtäältä teknokraattinen etäisyys ja epäempaattisuus, toisaalta humanistinen läheisyys ja empaattisuus (Patrikainen & Myller 1997, 194).

Ihmisenä olemiseen kuuluu välttämättömästi kokemuksellisuuden, ajattelun ja tajunnan toiminnot (Rauhala 2005, 32-33). Silloin kun ihmistyö, esimerkiksi juuri koulutus ja opettaminen, pyrkivät vaikuttamaan ihmiseen tajunnan kanavan kautta, viitataan sellaiseen ihmiseen suuntautuvaan toimintaan, jonka tarkoituksena on välittömästi muuttaa ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa (Rauhala 2005, 160-161). Essentialismin mukaan ihmisellä on yleispätevä henkinen olemus, joka

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

määrittää hyvän elämän edellytykset. Hyvä elämä syntyy henkisen olemuksen arvojen toteuttamisesta. (Puolimatka 2007, 135.)

Tietoa välitetään kielen avulla ja sen ymmärtämiseen vaikuttaa se, miten välitetty sisältö nivoutuu osaksi yksilön maailmankuvaa. (Rauhala 2005, 160-161.) Rauhala (2005, 164) kirjoittaa myös, että tajunnan kautta vaikuttamisessa dialogi on erittäin merkityksellinen: vastavuoroisuuden periaate painottaa ihmiskäsityksessä vaihdettavuutta, inhimillisyyttä sekä eettistä hyväksyttävyyttä. Täysivaltaisena ihmisenä olemisen arvo syntyy siitä, että hänen on mahdollista aktiivisena toimijana ja subjektina toteuttaa myös vaikutuksen kontrollia: mitä tahansa ei ole pakko omaksua. Ihmisen olemus ei ole valmiina annettu, vaan yksilöllä on vapaus luoda itsensä ja arvonsa henkilökohtaisen näkemyksensä mukaisesti (Puolimatka 2002, 42). Eksistentialismi näkee ihmisen vapaana olentona, jolla on mahdollisuus luoda itsensä ilman ennalta määritettyjä arvoja ja normeja (Puolimatka 2007, 135).

Kehollisuuden ja situationaalisuuden ulottuvuuksilla vastaavanlaista kontrollivaltaa yksilöllä ei sen sijaan juurikaan ole. Situaatio ihmiskäsityksessä viittaa siihen, että ihminen todellistuu erilaisina todellisuussuhteina. Ihminen reaalistuu muun muassa ominaisuuksina tai rooleina (lyhyt tai pitkä, tumma tai vaalea, nainen tai mies jne.). Ihmisen identiteetti ja minuus kietoutuu situationaalisuuteen olennaisella tavalla: ihminen on sitä, mistä minuus peilautuu. Peilauspintana ovat useinkin merkitykselliset toiset ja rooliasemat. (Rauhala 2005, 129-135.) Kulturalismi näkee ihmisyyden olemuksessa merkityksellisenä kulttuurisesti ja sosiaalisesti määrittyneet arvot (Puolimatka 2007, 135).

Ihmistyössä on mukana myös kehollisuuden elementit, vaikka sen painotus vaihtelee toki ammattiryhmästä toiseen. Varhaiskasvatuksessa ja yleensäkin läheisissä perhesuhteissa ihmisyys ymmärretään vahvasti kehon kokemuksina: kosketuksina ja kehon aistimuksina. (Rauhala 2005, 157-159.) Rauhalan kehollisuus liittynee

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tavallaan naturalismin ajatuksiin siitä, että ihminen on puhdas luonnonolento, organismi, joka määrittää ihmisen toiminnan (Puolimatka 2007, 135). Koulukasvatuksessa tajunnallisuus korostuu, mutta pedagogisessa työssä situationaalisuudella on myös tärkeä merkitys: sen sisällyttäminen ihmiskäsitykseen tarkoittaa, että oppimis- ja kasvatustapahtuman edistämisessä esimerkiksi itse kasvattajan rooli, tilat, ympäristö ja menetelmät ovat modifoitavissa ja järjestettävissä kulloisenkin tilanteen mukaan. On kuitenkin muistettava, että pakkokeinoin ihmistä on vaikea henkistää ja että aidoksi yksilöksi tuleminen edellyttää toisiin ihmisiin takertumisen välttämistä. (Rauhala 2005, 191-192.)

Länsimaisen kasvatuksen ja sivistyksen taustalla on vahva perusta essentialismissa. Ihmisen minuus ymmärretään arvotietoiseksi, vapaaksi ja tietyssä merkitysnäkökentässä merkityksiä etsiväksi ja valintoja tekeväksi. Se ylittää esimerkiksi naturalismin oletukset luonnonprosesseista tai eksistentialismin olettamukset ihmisen täydellisestä arvovapaudesta. (Puolimatka 2007, 136; 163-165.) Antiikin filosofian käsitys kasvatuksesta ilmentää essentialismia. Kasvatus on muovaamisprosessi, jonka tavoitteena on yksilöllisyyden ylittävä ihmisyys. Ihmisyys tulee todeksi yhteisön välityksellä. Kasvattajalta edellytetään näin ollen tiedollista aktivointia ja omaehtoisen ajatteluprosessien käynnistämistä. Kasvatuksen näkökulmasta pelkkä tiedollinen aktiivisuus ei kuitenkaan riitä vaan ihmiseksi kasvaminen vaatii myös elämänhallinnan taitoja kuten tasapainoisen tunne-elämän. (Puolimatka 2007, 139-140). Yksilöllisyyden merkitys länsimaisessa kasvatus- ja sivistysihanteessa kumpuaa kristinuskosta: jokainen ihminen kuvastaa jotakin ainutlaatuista Jumalasta (emt. 144).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

3.3.1 Painotukset ovat kehollisuudessa ja ympäristösuhteissa

Yksiselitteistä kokonaisuutta kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ihmiskäsityksestä on ollut hankala hahmottaa. Rauhalaan (2005) peilaten kaikki kolme holistisen ihmisen elementtiä tulee aineistossa esille, mutta niiden painoarvot näyttäisivät kuitenkin eroavan toisistaan. Lukemisiemme, haastattelujemme, keskustelujemme ja muun aineiston tulkitsemisen perusteella pedagogisessa työssä kehollisuus ja situationaalisuus väistämättä korostuvat. Sen sijaan tajunnallisuus näkyy opetuksen tai kasvatuksen lähtökohtana pienemmässä mittakaavassa. Se on olemassa esimerkiksi kokemusten synnyttämisenä ja arvostamisena, yksilön sisäisen kasvun ja henkisen kapasiteetin kehittymisenä, mutta tajunnallisuus ei tässä pedagogiikassa ota huomioon ihmistä aktiivisena ja ajattelevana olentona. Ohjaaja-opettajakeskeisyys, ”kontrollioikeuden” evääminen ja dialogisuuden puute siirtävät ihmiskäsityksen painopistettä enemmän kehon kanavan ja erilaisten ympäristösuhteiden kautta todentuvaksi. Nämä piirteet näkyvät esimerkiksi seuraavassa katkelmassa:

”Ihminen on perusluonteeltaan itsekäs, se joka muuta väittää, huijaa epäitsekkyyden nimissä itsekkyyden hyväksi. Itsekkyys sinänsä ei ole yhteiskunnan näkökulmasta varsinainen ongelma. Tiettyä itsekkyyttä kuten itsekeskeisyyttä tarvitaan kehittämään yksilöllistä energiaa, mutta vastavoimien puutteet saattavat muodostua yhteiskunnalliseksi sekä yksilölliseksi ongelmaksi. Suurin osa ihmisistä on itsekkäitä juuri itselleen epäedullisella tavalla – he siis kärsivät itsekin oman itsekkyyden aiheuttamista ongelmista. Sitä kutsuisin makkaranpurijasyndroomaksi: tahdosta huolimatta yksilö ei ole valmis sivistyksellisesti jalostumaan. Hän ottaa joka päivä tai kerran pari viikossa niin sanottuja makkaranpurijakylpyjä, rahvaat alennustilakylvyt aiheuttavat yksilössä masennuksen. Masennus ja sen prosessoiminen ovatkin makkarapurijasyndrooman omaaville itsetarkoitus.” (Baltzar 2011c, 21.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Ihmisen vapaaseen tahtoon perustuva käsitys on osin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa taustalla: ihmisen on itse luotava itsensä ja arvonsa. Toki pedagogiikassa otetaan mittavasti kantaa myös persoonan luomisen kulttuurinen aspekti. Sen mukaan elämäntilanne, kulttuuri, perinne ja kieli hallitsevat ja muokkaavat ihmistä enemmän kuin hän hallitsee ja muokkaa niitä. (Puolimatka 2007, 155-158.) Tähän kiteytyy Baltzarinkin viesti: jotta aitoa kulttuurienvälisyyttä ja kaikkien vapautta voi olla, yksilön kulttuuriset sidokset olisi pystyttävä ylittämään.

Baltzarin mukaan ongelma on se, että ihmiset käyttävät vapaata tahtoa ikään kuin väärin: heistä tulee byrokratiaa toistavia ja siihen jumiutuvia, koska se on helppo tapa elää yhteisössä. Irrottautuminen ei ole itsestään selvää, vaikka tahtoa yksilöllä olisikin. Tahdon uudelleen suuntaamiseen tarvitaan malleja, auktoriteetteja, jotka vievät muutosta eteenpäin. Kenties tästä syystä tajunnallisuuden merkitys on pedagogiikassa vähäinen tai ihmisen subjektiutta vierastetaan; vanhaan on tuttua nojata ja mikäli yksilöllä olisi toimijuuden valta, riskiksi muodostuu vanhassa pitäytyminen. Näin ollen Baltzarin ajatusmaailmassa näkyy postmodernismin perinteitä, joiden mukaan ihminen ei välttämättä hallitse itseään eivätkä yksilön valinnat ole välttämättä hyviä (vrt. esim. Puolimatka 2002, 42):

”Esimerkiksi monikulttuurinen teatteri-ilmaisu ohjaa ja valmentaa yksilöä kohtaaman itsensä, itsetarkoituksen, joka voi tuottaa esimerkiksi yksilössä passiivisuutta, turhautuneisuutta: ’tämä on jo nähty ja koettu’. ’Kaikella on tarkoituksensa’, yksilö toteaa laiskasti ikään kuin se olisi hänen kolmas persoonansa. Kaikella voi olla tarkoituksensa, mutta yksilön ja sen elämän tähden mitä hän elää, haluaa ja tahtoo, tarkoitukseen pitää vaikuttaa ja kohtaloa parantaa.” (Baltzar 2011c, 39.)

Nietzsceläisittäin ajateltuna ihminen tarvitsee riittävästi vallantahtoa, jotta hän kykenee selkeyttämään ja suuntaamaan tahtonsa. (Puolimatka 2007, 158-160.) Vaikka Baltzar teoksessaan (ks. esim. 2011c, 179) kritisoi Nietzscen yli-ihmisyyttä,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

on hänen ajatuksissaan jotakin kovin samankaltaista: puolustamisen arvoinen on luova, itseään lähtökohtana pitävä ihminen toisia (tai byrokratiaa) kuvastavan ihmisen sijaan (Puolimatka 2007, 160). Ihmisen olemus kiteytyy identiteetin ja kasvualustan merkitykseen, nuoruuteen ja luovuuteen:

”Poliitikoilla ja byrokraateilla ei ole oikeutta torjua nuoruutta. Koululaitoksilla ja opettajilla ei ole oikeutta torjua nuoruuden vaateita – nuoruuden ensisijainen vaade on olla olemassa, joka on yhtä kuin luovuus. Nuoruus ja luovuus ovat vastakohtia ulkoa osaavalle päälle liimaavalle, yliarvostetulle tiedolle ja taidolle. Nuoret vaativat niin koululaitoksilta kuin politiikoilta huomiota, luovuutta ja elämää ympärilleen.” (Baltzar 2011c, 184.)

Ihmisen riittävän vallantahdon toteutumisen edellytyksenä on tietynlainen kasvatus, joka pystyy tukemaan kunkin yksilön omaleimaisuutta ja valjastamaan kunkin yksilön vallantahdon sen omaksi parhaaksi. Veijo Baltzar (2011c, 39) nostaa tunteisiin, ilmaisuun ja yksilöön keskittyvän ohjauksen ratkaisuksi:

”Asennekasvatuksen perustan luovat kasvualusta ja kokemuspohjainen kulttuuri, sivistys ja moraali. Asennekasvatuksen ensisijaiset välineet ovat kokemuspohjaisuus, tunnekasvatus – tunne itsesi, omien tehtyjen tekojen ja tekemättömien tekojen käsittäminen, sisäisen draaman tajunta. Improvisaation, draaman tai jonkun muun kautta koettu tunne- ja asennekasvatus ohjaa yksilöä itsessään istumiseen ja sitä kautta itsensä hyväksymiseen. Yksilön kalleimmat välineet ovat sydän ja sielu, tajunta itsestään, menneisyydestä ja tulevaisuudesta.”

> ”Keskitytään paljon enemmän yhden ihmisen henkilökohtaiseen suorittamiseen ja niinku näytelmässä ja elokuvassa tavoitteena on se lopputulos, niinku että saadaan se näytelmä tai elokuva niinku ulos. Mä en oo kokenu et niinku et tässä ois ollu lopputulos se ensisijainen tarve, vaan esimerkiks se että mä kehityn näyttelijänä ja se ois niinku se lopputulos, mut totta kai mä haluan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> esiintyä, sillä sisälläni oleva pieni egoisti tähyää lavalla. Tää on ollu paljon pitkäaikaisempi proggis ja tässä on keskitytty paljon erilaisempiin asioihin, ku normaalissa produktiossa. Normaalisti keskitytään siihen että saadaan kohtaukset yhtenäisiksi ja teksti luontevasti tulemaan ja sitten esittää sen niin, et on valot musiikki sum muut, sulla on näytelmä. Tässä on enemmän siihen ryhmäyttämiseen, itsensä ilmaisuun ja paljon intensiivisemmin keskitytty siihen, mitä normaalissa produktiossa."(Oppija JS)

Patrikaisen ja Myllerin (1997, 197) mukaan teknokraattis-objektivistis-behavioristinen opettajuus painottaa oppimista suorituksina, tiedonsiirtona ja kontrollina. Tämänkaltainen opettajuus ei muun muassa huomioi kollegiaalista reflektiota ja se korostaa opettajakeskeisyyttä. Näin kuvattu opettajuus luonnehtii kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ajatuksia melko hyvin tiedollisilla ja oppimiseen liittyvillä ulottuvuuksilla, mutta suhteessa ihmiskäsitykseen Baltzarin tarjoama kuva on ristiriitaisempi. Toisaalta humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluva läheisyys kuvaa pedagogiikan suhdetta ihmiseen, mutta siihen keskeisesti liittyvää ammatillista eettistä luonnetta ei kuitenkaan tunnisteta siten kuin pedagogisesti edellytettäisiin (ks. luku 4). Myös yhteisöllisten elementtien ja reflektion puutteet vievät Baltzarin ihmiskäsitystä enemmän teknokraattisempaan suuntaan.

3.3.2 Arvioinnin ja palautekäytänteet suhteessa ihmiskäsitykseen

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsitys arvioinnin roolista oppimisprosessissa valottaa omalta osaltaan pedagogiikan ajatuksia tiedosta ja ihmisestä. Humanistisen oppimiskäsityksen linjauksia mukaillen, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka korostaa ihmisen itsensä toteuttamisen pyrkimystä, sen tukemista ja sille vapauden antamista (vrt. Rauste von Wright ym. 2003, 198). Toisaalta kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ihmisen itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen luottaminen on rajallista, kuten edellä olevissa osioissa jo tuotiin esille. Humanistinen näkökulma näkyy pedagogiikassa suhteessa arviointiin esimerkiksi siinä, että arvioinnin kohteena on oppijoiden itsetuntemuksen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ja persoonallisuuden kasvu, mutta se eroaa melko radikaalistikin siinä, että oppijoille itselleen ei tässä suhteessa anneta toimivaltaa:

> ”Sisäisen kasvun mittari on se, miten ihminen on kehittynyt, onko tullut arvoja, onko tapahtunut jalostumista, onko tullut filosofista kykyä analysoida ja kokea asioita, onko kokemuspohjaisuutta, onko näkemyspohjaisuutta, miten kuuloaisti, näiden kautta pitää mitata sitä osaamista, miten hän istuu itsestään, sisäisen kasvun mittari on myös oma ulkonäkö, nehän muuttuu (…)” (VB)

> ”Oikeastaan arviointi tapahtuu niin, että tässähän on tapahtunut kun oppilaat ja opettaja on yhdessä, niin on tapahtunut molemminpuolinen sisäinen kasvu ja vuorovaikutus. Silloin opettaja on täysin kykenevä arviomaan sisäistä kasvua, se edellyttää vuorovaikutusta, et hän ymmärtää tän sisäisen kasvun.” (VB)

Analyysin pohjalta on selvää, että arviointi ei missään nimessä ole perinteistä behavioristista opitun tai muistetun tiedon määrää mittaavaa, vaan enemmän humanistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen viittaavaa laadullista arviointia. Opettajakeskeinen arviointi viittaa toisaalta behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja siinä on havaittavissa myös kontrolloivan arvioinnin piirteitä (vrt. Rauste von Wright ym. 2003, 183). Oppijan itsearviointia Baltzar (2011c) ei tuo tekstissään esille, mutta haastatteluaineistossa hän viittaa itsearvioinnin tärkeyteen oppijan itsetunnon kannalta. Kuitenkin opetustilanteessa opettaja-ohjaajalle pitää jäädä ehdoton auktoriteetti niin, ettei hän jää altavastaajaksi oppijoihin nähden.

> ”Itsearviointi on tärkeä suhteessa omaan itsetuntoon, sitä kautta se on tärkeä, itsearvioinnissa pitää kuitenkin käyttää suhteellisuusteoriaa sen tähden, että itsearviointi ei saa johtaa oppilaan tiettyyn ylilyöntiasemaan, jossa opettaja jää sitten altavastaajaksi, musta oppimisen suhteet pitää olla selkeät.” (VB)

Osaaminen, taitaminen ja ”olla jossakin hyvä” voidaan Baltzarin palautekäytännöissä asettaa oikein-väärin -akselille.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Arviointia tulee sanoista ja teoista. Sitä tulee välittömästi, jos tekee jotain oikein tai väärin. Palautetta tulee esimerkiksi siitä, jos puhuu ohjaajan päälle niin kyllä sieltä tulee palaute et nyt ollaan turpa tukossa. Aika pitkälti se on siinä et tekemisestä, et tekeekö oikein tain väärin, niin siitä kerrotaan. Jos on ollu jotakin hienoa ilmaisua, et tuo jonkun ääripään oikein niin se huomioidaan ja aikapitkälti siinä se on.” (Oppija JS)

Toisaalta kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mukaan oppimisen arviointi kohdistuu myös kokonaisvaltaisesti ihmiseen:

> ”Ja esimerkiks se et hän on saattanu vaik...mulle ei tuu mitää esimerkkii suoranaisesti mielee, mut hän saattanu sanoa mulle jotai niinku musta. Ja sit mä oon saattanu olla sillee ”aha, aha okei okei”. Ja sitte mä en oikee tienny, et mitä ajattelen täst ajattelen ja sit mä oon pohtinu sitä ja sit mä oon huomannu, et se on ollukkii hyödyllii juttu. Että ihmiset on saanu paljon sellasii arviointeja jotka niinku on voinu olla heille niinku yllätyksiä myös itestään. Et on tullu paljon sellasi arviointia jotka synnyttää paljon ajatuksia, et ne ei oo niin odotettuja, että se ei oo sellasta et ”sä teet tosi hyvin ja et…. tai etsä teet oikein, sä teet väärin”. Et kyllähän tietty totta kai on olemassa tollastakin niinku mutta on paljon sellasia et ohjaaja vaa kertoo, että hän havaitsi, että tämä ihminen toimii tällä tavalla ja kertoo et minkä takia hän toimii. Et mitkä ajatukset ja tunteet saa tän ihmisen toimii tällä tavalla. Et hänen arviointi on enemmänkii niinku analyysiä. Et hän on enemmänkii niinku analysoinu persoonia aika paljon ja sitte hän on analysoinu niinku et minkä takia joku tekee tietyllä tavalla.” (Oppija JS)

> ”Kyllä mä sanoisin et harvoin puhutaan taidoista irrallaan niinku persoonasta tavallaan että kyllähän niistäkin saatetaan välillä puhua en kyllä nyt muista kertoja jolloin ois ollu taidosta tai persoonaa koska tavallaan taidot ovat kaikilla tulleet parhaiten esille kun he ovat persoonallisimmillaan tai ovat tavallaan reilusti omia itsejänsä sillon ne tavallaan ne taidot pääsee esiin että kyllä ne kohdistuu juuri siihen sisäseen kasvuun mun mielestä ja siihen kans et saadaa tosi paljon palautetta et ootpa kaunis tänään tai ootpa komee tänään tai tällästä että niinku tavallan siihen et on niinku liittyen siihen sisäiseen kasvuun ja sisäiseen hehkuun ja sillonkin niinku ja varmuuteen ylipäätänsä hyvään energiaan (…)” (Oppija JS)

Aineiston perusteella saatu kuva arvioinnista vahvistaa olettamuksiamme siitä, että kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ensisijaisia tavoitteita päämääriä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ovat itsetuntemus ja ilmaisun taidot. Vuorovaikutustaitojen tai kulttuuriin liittyvien tietojen ja taitojen kehittymistä ei arvioida.

Se, että ihmisen hyvyys rinnastuu helposti ilmaisulliseen taitamiseen tai ihmisen olemukseen, kertoo paljon siitä, millaisia asioita kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka arvostaa ja siitä, että pedagogisen toiminnan taustalla on jonkinlainen valmis käsitys tai standardi, johon oppijan kehitys vertautuu. Yksilöllisyyden korostaminen sosiaalisuuden kustannuksella tai ilman oppijan aktiivista toimijuutta on kuitenkin oppimisteoreettisesti hankala ajatus, kuten edellä jo todettiin. Samoin voidaan ajatella henkilökohtaisen kokemus-, tunne- ja ilmaisullisen tiedon ylivertaisuudesta suhteessa toisilta saatuun tietoon. Vaikka on totta, että tunteisiin sisältyy ajattelua ja tietoa, on huomioitava se, että kaikki tunteet eivät välttämättä ole tiedollisesti yhtä luotettavia. (Tunne)kokemusten välityksellä saadun tiedon totuudellisuus on riippuvainen ihmisestä itsestään ja hänen omista ennakkoluuloistaan tai merkitysperspektiiveistään. (Puolimatka 2011, 41; ks. myös Mezirow 1995, 31-35.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

4 ”HENKIS-FYYSINEN DRAAMALEIKKI” – OHJAUSTYÖSKENTELY KULTTUURIENVÄLISESSÄ KOKEMUSPOHJAISESSA PEDAGOGIIKASSA

Opetuksen käytänteet, sisällöt ja työskentelytavat muodostavat kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kokonaisuuden, jolla Baltzarin käsityksen mukaan on mahdollista muuttaa merkittävästi nykyistä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Baltzar kuvailee käsikirjoituksessaan Kokemuspohjainen filosofia (2011a, 2011c) sekä erityisesti pedagogiikan mallinnustekstissä (2011b) käytännön ohjaustilanteisiin liittyviä menetelmiä ja työskentelytapoja. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka tavoittelee menetelmällisillä ja ohjauksellisilla valinnoillaan konkreettisia *”työkaluja opettajille, jotta he selviävät arkipäivän haasteista, välineitä itsensä löytämiseen, keinoja väsymisen estämiseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, jonka perustana ovat toistensa samankaltaisuuden ja erilaisuuden kunnioittaminen”* (Baltzar 2011c, 34).

Ohjaustyöskentelyllä tarkoitetaan tässä sekä menetelmällisiä että ohjauksellisia valintoja opetustilanteessa. Tutkimus- ja mallinnushankkeen tavoitteena oli selvittää, miten kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjausmenetelmät eroavat lähialueiden metodologiasta ja mitä uutta Veijo Baltzarin esittämä pedagogiikka tuo toiminnallisten ja luovuutta korostavien ohjausmenetelmien kirjoon. Tutkimusaineiston perusteella merkitykselliseksi nousi ohjausmenetelmien rinnalla kuvata erityisesti ohjaukseen liittyviä valintoja ja eettisiä kysymyksiä.

4.1 Ohjaustyöskentelyn kokemukselliset lähtökohdat

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ohjausmenetelmiä ja -valintoja ei esitellä yhtenä strukturoituna kokonaisuutena. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteydessä ohjaustyöskentelyn sijaan voisi olla kuvaavampaa puhua kokonaisvaltaisemmin toiminnan pedagogisoinnista. Kuten Baltzar mallinnustekstissään selventää, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka käsittää kaiken oppimistilanteeseen liittyvän toiminnan pedagogiikaksi. Pedagogisia ”välineitä” voivat siis olla esimerkiksi opettaja-ohjaajan ohjaustapa, vierailevat opettajat, opetuksen fyysinen ympäristö ja siihen liittyvät toiminnot kuin myös yleisesti tunnistetut menetelmät, joista on löydettävissä samankaltaisuutta kokemuksellista oppimista korostavien kasvatussuuntausten parista. Menetelmälliset valinnat sisältävät siis myös ohjauksellisia valintoja. Yhdistävä lähtökohta on kokemuksellisuus. Tutkimusraportin luvussa viisi on selvitetty kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan lähtökohtien ja perusperiaatteiden suhdetta kokemuksellisen oppimisen traditioon. Myös ohjaus- ja menetelmävalinnat löytävät juurensa kokemuksellisuutta korostavasta kasvatusajattelusta.

Lähtökohtansa kokemuksellinen oppiminen ammentaa oppimisen traditioista, kuten Kurt Lewinin toimintatutkimusmallista, John Deweyn 1930-luvun pragmatismista, Jean Piageti’n kognitiivisen kehityksen teoriasta sekä David Kolbin kokemuksellisen oppimisen prosessista. (Räsänen 2000, 10.) Vaikka kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan lähtökohdat ovat monelta osin ristiriitaisia kokemukselliseen oppimiseen yleisesti liitettyjen piirteiden kanssa, on sen kasvatustavoitteissa ja menetelmävalinnoissa löydettävissä myös yhteyksiä erityisesti deweyläiseen ajatteluun ja sen käsitykseen taiteen kokemisesta ja sitä kautta erityisesti itsetuntemuksen lisääntymisestä. Kasvatusfilosofi John Dewey on määritellyt merkittävimmät kasvatuksen peruskysymyksensä jo yli sata vuotta sitten, mutta ajattelu on edelleen ajankohtaista. Deweyn innoittamana Learning by Doing -metodia sovelletaan edelleen opetuksessa, jossa holistisuus ja toiminnallisuus ovat

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

keskiössä. Filosofiaansa Dewey on saanut tämän tutkimus- ja mallinnushankkeen kannalta keskeisiä vaikutteita George W.F.Hegelin käsityksistä kulttuurista, yhteiskunnan instituutioista ja taiteesta. Muista keskeisistä taustavaikuttajista Deweyn filosofiseen ajatteluun ja erityisesti kasvatusfilosofiaan mainittakoon Immanuel Kant, Charles Darwin, William James sekä Charles S. Peirce. Tämä pääasiassa pragmatisteista koostuva innostajajoukko on juurruttanut Deweyn näkemykseen dynaamisuuden ja jatkuvan kehitystä tuottavan muutoksen. (Mönkkönen 2008, 7-9.) Deweyn kasvatusfilosofiassa korostuvat toiminnan ensisijaisuus sekä onnistumisten ja erehdysten kautta kokemuksille annettavat uudet merkitykset. Keskeistä oppimisessa on Deweyn mukaan kyky soveltaa opittua uusissa konteksteissa. (Räsänen 2000, 13-14; Mönkkönen 2008, 9.) Dewey suhtautuu oppimiseen luonnollisena, ihmisen erilaisista tarpeista lähtevänä asiana. Näitä tarpeita ovat hänen mukaansa sosiaalisuuden kokeminen, tutkimisen ja keksimisen tarve, luomisen ja tekemisen tarve sekä taiteellisen toiminnan tarve. Deweyn tarveajattelun virittämänä ollaan kokemuksellisen oppimisen parissa yleisesti sitä mieltä, että erityisesti taidekasvatuksella on merkityksellinen rooli ihmisen henkisessä hyvinvoinnissa ja vahvan identiteetin kehittymisessä. Myös Baltzar näkee taiteen merkityksen itsetunnon ja identiteetin vahvistamisen välineenä.

> ”Lähdettäis liikkeelle omasta itsetuntemuksesta, vuorovaikutuksesta ja toisten tuntemuksesta (…) lähettäis kokemuspohjaisesti kokemaan teatteri-ilmaisun kautta näitä tilanteita juuri, hankkimaan tietoa itsensä ja muiden erilaisuudesta, ennen kuin mentäis tähän kulttuurin erilaisuuteen, koska sinne on turha mennä ellei tiedä itsestä (…)” (VB)

Dewey kuvaa oppimisen holistisuutta, jossa tieto ja toiminta kietoutuvat erottamattomasti yhteen, ”tiedon ykseydeksi” (Mönkkönen 2008, 17). Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka kritisoi äärimmilleen asioiden pirstaloimista ja mukailee deweyläisyyttä korostamalla oppimisprosessin kokonaisvaltaisuutta. Molemmissa nähdään kasvatuksen alkuna yksilön syntymä,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

koska siitä lähtien yksilö elää sosiaalisessa todellisuudessa ja on alttiina sekä psykologiselle että sosiaaliselle kasvatusprosessille. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka jakaa Deweyn ajatukset yksilön jatkuvasta kehityksestä ja kasvusta sekä tunteiden merkityksestä oppimisessa. Deweyn holistinen kasvatusajattelu on vastalause auktoriteettilähtöiselle, teoreettispainotteiselle ja passiiviselle oppimiselle (Mönkkönen 2008, 17). Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka irtisanoutuu niin ikään voimakkaasti teoreettisuudesta ja tavoittelee yksilön aktiivista roolia oppimisessa. Toisaalta viesti on ristiriitainen: oppimisen sisältö ja oppimisen tavat ovat pitkälti auktoriteettiohjaaja-opettajan sanelemia ja oppijalla ei ole mahdollisuutta päättää oman oppimisensa suunnasta.

> ”Ei keskustella, vedetään ihan sitä ryhmää, se on psykologista opettamista, vedetään sitä ryhmää, ohjaaja-opettaja määrittelee opettamisen asteikon oppijan henkilökohtaisen osaamisen ja järjestyksen näkökulmasta, hän vetää sitä ryhmää, ryhmää vedetään osaamisen näkökulmasta jonkun aikaa ja sitten nähdään (…).” (VB)

Dewey korostaa sosiaalisen yhteisön merkitystä oppimiselle. Baltzarin lähtökohtana on yksilön kokemus ja yksilölle merkityksellisen tiedon ja taidon oppiminen. Kuten yllä oleva ote aineistosta viittaa, yksilökohtaisuus näkyy menetelmävalinnoissa erityisesti yhteisen reflektiovaiheen puuttumisena. Menetelmää voi ohjata ryhmätoiminta, mutta varsinainen oppiminen jää yksilön oman kokemuksen varaan, jota ei opetus- ja ohjaustilanteessa ohjata käsittelemään tai käsitellä yhteisesti oppijaryhmän kanssa (ks. myös luku 5). Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ja Deweyn kasvatusfilosofian käsitykset motivaatiosta edustavat ääripäitä. Dewey pitää ihmistä luonnostaan toimivana ja aktiivisena eikä erityisiä yllykkeitä ja motivaatiotekijöitä toiminnalleen tarvitsevana (Mönkkönen 2008, 21). Vaikka Baltzarin käsitykset ihmisen luontosuhteesta ja aistinvaraisuudesta ovat lähellä Deweyn ajattelua, painottuu motivaation ”heräämisessäkin” ohjaajan-

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

opettajan rooli. Toisin sanoen, Dewey painottaa kasvatusajattelussaan yksilön sisäistä motivaatiota kun taas Baltzar laskee ulkoisen motivaation, palkkion, varaan.

Yhtäläisyyksiä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen traditiossa on löydettävissä, mutta myös sen kaltaisia eroavaisuuksia, joiden perusteella kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagogiikkaa ei voida yksioikoisesti pitää Dewey-sovellutuksena tai jatkumona deweläiseen ajatteluun. Havaitut painotuserot eivät valitettavasti anna positiivista oikeutta kulttuurienväliselle kokemuspohjaiselle pedagogiikalle: Baltzarin uusi näkökulma Deweyn kokemukselliseen oppimisprosessiin ilmenee vahvana kritiikkinä yhteistä oppimisen reflektointia kohtaan sekä ohjaajan merkittävänä auktoriteettiasemana suhteessa oppimisen suuntaan ja sisältöön. ”Ylittämättömäksi kokemuksen filosofiksi” tituleerattu Dewey on nähdäksemme ohjaustyöskentelyyn liittyvässä pedagogisessa ajattelussa Baltzaria selvästi konstruktivistisemmalla suunnalla.

4.2 Oppiminen taiteessa ja taiteesta

Esteetikkona Deweyn kasvatusfilosofiassa korostuu taide oppimisen välineenä. Tämä lähestymistapa tarjoaa merkittävää ajatteluyhteyttä Baltzarin ja Deweyn välillä. Perinteisen opetusmenetelmäajattelun parissa perustelut kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnoille löytyvät pääsääntöisesti taidepainotteisesta metodologiasta. Tutkimus- ja mallinnushankkeessa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalintoja tarkastellaan suhteessa jo olemassa olevaan tietoon, erityisesti kokemukselliseen taideoppimiseen ja draamakasvatukseen. Tarkastelun kohteena on myös käytännössä toteutettuja tai käynnissä olevia projekteja, joissa taidelähtöisillä menetelmillä pyritään samankaltaisiin tavoitteisiin kuin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Taidekasvatus sisältää lukuisia eri suuntauksia. Lähtökohtaisesti on ensinnäkin määriteltävä, mikä on taidetta ja mikä ei, eli miten taide määritellään. Pedagogisessa viitekehyksessä Inkeri Sava (1993, Kanervon 1997, 14 mukaan) on määritellyt taidetta seuraavasti: *”Taiteellis-esteettisessä oppimisessa sinänsä tärkeiden aisti- ja tunne-elämysten merkitys kytkeytyy tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymiseen sekä laadulliseen kehittymiseen suhteessa itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon.”* Taidekasvatuksen tutkijat ja pedagogit ovat yhtä mieltä Ken Robinsonin taidekasvatuksen yleistavoitteesta, joita Kanerva referoi artikkelissaan. Taidekasvatuksen tavoitteena hänen mukaansa on kehittää inhimillisen älyn koko kenttää, luovaa ajattelua ja toimintaa, tunneilmaisua ja herkkyyttä, kannustaa osallistujaa pohtimaan omia elämänarvojaan, auttaa ymmärtämään monikulttuurisia muutoksia ja eroja, sekä kehittää taidollisia kykyjä ja taitoa tehdä havaintoja. (Kanervo 1997, 14-15.) Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tavoitteet voidaan käytössä olevan aineiston perusteella suurelta osin paikantaa näiden tavoitteiden sisään, joten tutkittavaa pedagogiikkaa voidaan perustellusti pitää tavoitteiltaan samansuuntaisena taidekasvatuksen yleisten tavoitteiden kanssa. Räsänen korostaa yksityiskohtaisemmin, että taidekasvatuksen tavoitteiden määrittelyssä on tärkeää tehdä ero taiteen ja taidon välille. Taiteella tarkoitetaan Räsäsen mukaan kykyä muuntaa kokemukset kuviksi, joiden tulkinnan kautta yksilö voi nähdä asioita uudella tavalla. Vaikka taiteen tekeminen siis vaatii taitoa, voidaan todellisesta taiteesta puhua vasta kun siihen liittyy myös kognitiivista toimintaa eli havaintojen tekemistä, tunnetta ja ajattelua, väittää Räsänen. (Räsänen 2006, 13.)

Taidekasvatuksen suuntauksista kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka tulee tavoitteissaan ja sisällöissään hyvin lähelle erityisesti kokemuksellista taideoppimista. Kokemuksellisen taideoppimisen tietopohja rakentuu osallistujan oman itseymmärryksen ja elämismaailman kautta. Keskeistä on osallistujan suhde omaan itseensä, mikä syvenee sisäistämisprosessina ja mahdollistaa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tulkintaprosessien kautta tietämyksen rakentumisen. (Räsänen 1993, 13-14.) Taidelähtöisten pedagogisten menetelmien merkitys yksilön sisäiselle kasvulle ei siis ole kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan keksintö vaan on näyttäytynyt vahvasti pragmatistisessa kasvatusfilosofiassa jo vuosikymmeniä sitten (mm. Väkevä 2004).

Tutkimus- ja mallinnushankkeen aikana kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan edustaman tiedonkäsityksen määritteleminen on osoittautunut hankalaksi muun muassa hankkeen aikana muuntuvan aineiston vuoksi. Tiedonkäsityksen ytimessä on selviä yhtymäkohtia kokemukselliseen taideoppimiseen (ks. luku 3). Kokemuksellinen taideoppiminen määrittää tiedon yksilön persoonalliseksi ymmärrykseksi, joka syntyy kokemuksissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saavutetusta ymmärryksestä, jolla selitetään toimintaa ohjaavia asioita. Sekä kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka että kokemuksellinen taideoppiminen sisältävät eettisiä ja esteettisiä arvopohdintoja ja jakavat näkemyksen siitä, että tietoa on tarkasteltava kulttuurisessa kontekstissa. (Räsänen 2000, 15.) Kokemuksellinen taideoppiminen on tavoitteiltaan laaja-alaisempaa ja edellisen lisäksi pyrkii myös siihen, että oppija ymmärtäisi myös taiteen merkityksen yhteiskunnassa ja yksilössä itsessään. Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa taide ei Baltzarin mukaan saa itseisarvoa vaan paikantuu ohjauskäytänteissä välineenä saavuttaa yksilössä sisäistä kasvua. Toisaalta oppijoiden kokemukset kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta osoittavat, että myös oppimista taiteesta, eritoten näyttötaiteesta tapahtuu.

> ”Mä oon oppinut sen että nyt on paras onnistua tai tulee ns kantapäänkautta turpaan, eli nyt on paras onnistua koska mä haluun ammattinäyttelijäksi. (…) Mä oon tietyllä tasolla oppinut että pitää tehdä sitä mitä haluu, mutta pitää myös kantaa vastuu siitä mitä tekee. Tälläset arvot on vahvistunu. Ilmaisu on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> parantunut. Tietyllä tasolla näkee esim mitä pitää tehdä lavalla ollessaan, missä pitää olla käyttäytyä ja pitääks johonkin reagoida.” (Oppija JS)

> ”(…) esiintyminen mulle on avautunut ihan uudella tavalla kyllä,(…) koska mulle on annettu niinku lupa tai suorastaan käsketty olemaan ja tekemään ja näyttelemään ja olemaan niinku rohkeempi siinä ulostulossa ja niin ja esiintymisessä (…) neuvottu ja annettu semmosta niinku kritiikkiä siitä.” (Oppija JS)

4.3 Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ja draamakasvatus

Tutkimusaineiston perusteella Jumala on suuri -oppijat tunnistavat oppineensa toisaalta itsestään ja toisaalta näyttämötaiteesta. Kun pyrkimyksenä on asemoida menetelmävalintoja jo olemassa olevaan metodologiaan, johtaa tutkimus draamakasvatuksen lähtökohtien ja metodologian lähempään tarkasteluun. Toimintaa ohjaavat menetelmät näyttäisivät kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa olevan lähinnä draamakasvatusta silloin, kun draamakasvatus määritellään kasvatukseksi, taiteessa oppimiseksi ja pedagogiikaksi, jonka juuret ovat teatteritaiteessa ja joka sisältää erilaisia genrejä (Østern 2000a, 1; Heikkinen 2002, 18). Kasvatustieteessä draamaa on lähestytty eri näkökulmista jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien ja siitä johtuen myös käsitteen määrittely on ollut epämääräistä: rinnakkain esiintyy monia toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Suomessa nykykäsitteeksi on vakiintunut draamakasvatus, kun vielä 1990-luvulla puhuttiin yleisesti draamapedagogiikasta ja sitä ennen ilmaisutaidosta. Draamakasvatuksen kansainväliseltä kentältä kulkeutuu termejä Drama, Drama Education, Drama-In-Education, Drama and Education. Vaikka terminologia ja määrittelyt vaihtelevat tekijän ja tutkijan mukaan on kaikille yhteistä se, että draamakasvatuksen ulkopuolelle rajataan terapia sekä teatteri instituutiona ja ammattiteatterina. (Heikkinen 2002, 12-14.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar korostaa läpileikkaavasti kokonaisaineistossa draaman merkitystä oppimisessa. Draamalla hän näyttää aineiston mukaan tarkoittavan roolityöskentelyä, jossa johtavana ajatuksena on improvisaatio.

”Draaman keinoin avataan monikulttuurisuutta, huomioidaan ohjauksellisesti eri kulttuurit, paneudutaan kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen tutustumalla eri uskontokuntiin, tapakulttuuriin, filosofisiin ja sivistyksellisiin lainalaisuuksiin esimerkiksi improvisaatioharjoituksina. Valtaväestö ja vähemmistöt voivat siten kokea, mitä keskinäinen syrjintä merkitsee saaden käsityksen syrjinnän eri vaiheista, asteista ja muodoista. Improvisaatio on opetuksessa erinomainen kokemuspohjainen väline havainnoida, mitkä ovat yhteiskunnalle syrjinnän seuraamukset - mitä se maksaa, millaista yhteiskuntaa syrjintä kehittää ja hallitsee ja millaista yhteiskuntaa tasa-arvo luo ja rakentaa. (Baltzar 2011a, 21.)

Draamaa opetuksellisena ilmiönä lähestyivät ensimmäisinä englantilaiset Caldwell Cook (1917) ja Harriet Finlay Johnson (1923). Nykyisen draamaopetuksen juuria voidaan pitää 1950-luvulla, jolta ajalta lähtien keskeisenä vaikuttajana ja draamakasvatuksen kehittäjänä erityismaininnan ansaitsee ”draamakasvatuksen pioneeri” Peter Slade, joka luonnehtii draamaa osuvasti: ”Education is concerned with Individuals; drama is concerned with the individuality of individuals, with the uniqueness of each human essence.” (Heikkinen 2002, 12-13.) Samankaltaiseen näkemykseen tukeutuen Baltzar kirjoittaa, että kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kokemuspohjaiset menetelmät vahvistavat yksilön sisäistä minuutta (Baltzar 2011a, 3).

Vaikka draamakasvatuksen traditio Suomessa on vielä nuori, vaikutti Gavin Boltonin teos Luova toiminta kasvatuksessa pitkään suomalaisen ilmaisutaidon teoreettisena tukena (Heikkinen 2002, 12-13). Eurooppalainen draamakasvatus on siis suurelta osin nojannut anglosaksisen ja brittiläisen tutkimuksen varassa aina 1990-luvulle asti,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

jolloin Pohjoismaissa aktivoitui draamakasvatuksen tutkimus ja kehittäminen. Erityisesti draamakasvatuksen uranuurtaja Brian Wayn merkitys draamakasvatuksen juurruttamisessa suomalaiseen kasvatusajatteluun on ilmeinen. Hänen vaikutuksestaan ilmaisutaidon harjoitteet saivat pedagogisen sisällön ja erityisesti luovan toiminnan merkityksellisyyteen persoonallisuuden kehittymisessä herättiin. Draamakasvatuksen pedagogiset lähtökohdat johtavat John Deweyn ”Learning by Doing” -mallin mukaiseen ajatteluun tekemällä ja kokemalla oppimisesta, mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja persoonallisuuden kehittymiseen taiteen avulla. (Emt. 2002, 19-24.)

Kasvatustieteen professori Hannu Heikkinen käsittelee väitöskirjassaan perusteellisesti draamakasvatuksen luonnetta. Leikki ja leikkimielisyys ovat johtoajatuksena draaman käytettävyydelle. Heikkinen ymmärtää leikin merkittävänä kasvattamisen ja oppimisen tapana. Taustalla vaikuttaa muun muassa Kantin näkemys leikin ja taiteen luomisen yhteisistä juurista. Väitöstutkimuksessa mukaillaan Hirnin (1918) teesejä leikin yhteydestä aikuisuuteen, erilaisten uskonnollisten ja mytologisten riittien ymmärtämiseen. (Heikkinen 2002, 52-53.) Veijo Baltzarin mukaan arkielämän draamaleikki tulisi olla merkityksellinen osa ihmisyyttä. Sen kautta voidaan sisäistää rituaaleja, kuten naisena ja miehenä olemista tai esimerkiksi vähemmistön ja valtakulttuurin vuorovaikutusta. Kirjoituksessaan Baltzar määrittelee kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan *”korkeatasoiseksi henkisfyysiseksi leikiksi, jolla saavutetaan totuus”* (Baltzar 2011a, 5). Baltzarin määrittely leikin merkityksellisyydestä laajenee draamasta opetusmenetelmänä ideologiaan, joka kuvaa elämää myös opetustilanteiden ulkopuolella. Draamakasvatuksessa leikillisyyttä tarkastellaan oppimisen lähtökohdista. Heikkinen esittää tutkimuksensa pohjalta kymmenen näkökulmaa, joiden avulla leikin merkitys draamakasvatuksessa selittyy (Heikkinen 2002, 66-69):

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

1. *Draamakasvatuksen lähtökohtana on se, että osallistujat liikkuvat kahdessa maailmassa, todellisessa ja draaman maailmassa luoden fiktiivisiä maailmoja.*
2. *Leikki tehdään todelliseksi ja sallituiksi, eli teemme sopimuksen siitä, että leikimme. Fiktiivisissä maailmoissa meitä rajoittavat vain sovitut säännöt ja fiktion lait.*
3. *Draamakasvatuksessa luomme leikin avulla mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkitysten rakentamiselle on tilaa ja oppiminen ja kasvatus voi tapahtua vallasta vapaana.*
4. *Draamakasvatuksessa leikitään asioita, joita tunnemme ja joita haluamme tutkia siitä todellisuudesta tai elämismaailmasta, jonka tunnemme.*
5. *Aktiivinen osallistuminen, osallistuva draama, esittäminen, katsominen keskustelu ovat kaikki sosiaalista leikkiä.*
6. *Draamakasvatuksessa leikillisyyteen kuuluu esteettinen kokemus.*
7. *Draamakasvatuksessa leikin avulla voidaan käsitellä vakavia asioita, joista keskustelu todellisuudessa voisi tuntua erityisen vaikealta. Vaikka leikissä olemme vallasta vapaita ja eettisten kokeilujen äärellä, on sosiaaliseen todellisuuteen siirryttäessä keskeistä reflektoida leikissä koettua.*
8. *Draamakasvatuksessa ja sen vakavassa leikillisyydessä on mukana symbolinen, aineellinen tai ideaalinen panos.*
9. *Draamakasvatuksessa leikin muoto on leikittelevä, mutta tarkoitus on täyttä totta.*
10. *Draamakasvatuksessa on oltava mukana leikin filosofia. Leikin filosofian ymmärtäminen on draamaohjaajalle keskeistä, jotta draamakasvatuksen oppimisprosessit mahdollistuvat.*

Draamakasvatuksessa tavoitteellinen leikki käsittää samansuuntaisia lähtökohtia kuin leikin olemus kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa. Selkeä ero on kuitenkin siitä, miten toimintaa raamitetaan ja millaiset säännöt fiktiivisellä työskentelyllä on. Draamakasvatuksessa leikillisyyteen kuuluu toiminnan säännöistä ja toimintaympäristön rajoista ja mahdollisuuksista sopiminen. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka pyrkii puolestaan toimimaan raameista vapaassa ympäristössä. Tutkimusaineisto osoittaa, että draamallisiin harjoituksiin ohjattaessa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

opiskelijoille annetaan vain abstrakteja ohjeita. Perusteena pidetään sitä, että toimintaa ei haluta raamittaa ja sitä kautta tyrehdyttää luovuutta ja energiaa. Verrattaessa draamakasvatukseen, kuten yleisesti kokemukselliseen oppimiseen, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei mallinna kokemusten reflektointia fiktiivisen työskentelyn jälkeen. Juuri reflektiovaihe nähdään draamakasvatuksessa oppimisen ydinasiana, joka määrittää mahdollisuuksia oppia. Koska oppiminen tapahtuu osittain tietoisesti ja osittain myös tiedostamattomasti, on merkittävää, että tiedostamaton alue sanoitetaan ja puretaan jälkikäteen. Sekä yksilön omaa että ryhmän yhteistä reflektiota korostetaan. (Heikkinen 2002, 82.)

”Kokemusten läpikäynti ja arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Vuorovaikutuksen avulla oppijan ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat ”näkyviin”, jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa ja jolloin niistä on mahdollista saada palautetta.” (Heikkinen 2002, 83).

Oppimistavoitteiden suhteen draamakasvatus tiivistyy neljään oppimisen alueeseen. Draamakasvatuksessa on mahdollista oppia oppimisen kohteena olevista sisällöistä, sosiaalisista taidoista, draamasta ja teatterista, sekä itsestään. (Heikkinen 2004, 138.) Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka allekirjoittaa teoriassa samat tavoitealueet. Oppijoiden kokemuksissa korostuivat erityisesti kokemukset itsestä oppimisesta ja siihen alueeseen liittyviä ohjaaja-opettajan pedagogisia tavoitteita tunnistettiin.

> ”Et pyritään niinku siihen että tällasen opetusmenetelmän kautta ihminen niinku tuntisi itsensä paremmin ja olis enemmän sinut ittensä kaa ja sit sillä tavalla olis kokonaisempi, kokonaisempi ihminen ja pärjäis yhteiskunnassa paremmin. (…) se on niinku niin semmonen kosmopoliittinen ja sit se on niin semmonen että…siis et…sil pyritään niinku tärkeempää asiaan mitä mä voin keksii niinku elämässä… et…se et, mikä täs on päämääräänä, on se et ihminen niinku et ihminen tollasen pedagogian niinku kokeneena… tuntee niinku…voi paremmin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ja…voi paremmin ja voi hyvin. On niinku…on kokonaisvaltaisesti niinku täydempi ihminen. Se on niinku se tärkein päämäärä mitä oon ymmärtäny." (Oppija JS)

Lähtökohtaisesti sekä draamakasvatus että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka tavoittelevat yksilön persoonallista kehittymistä fiktiivisten kokeiluiden, vakavan leikillisyyden kautta. Tosin draamakasvatus painottaa nykyisin yhä enemmän draaman sosiaalista luonnetta ja kulttuurisia merkityksiä henkilökohtaisen kehittymisen sijaan. (Østern 2000, 1-2.) Vaikkakin yksilön kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tavoitteissa korostuu yksilön sisäinen kasvu, viitataan myös vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Baltzar käyttää käsitettä tapakulttuuri kuvatessaan kohteliasta, toista arvostavaa vuorovaikutusta. Kaiken kaikkiaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan konnotaatio sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on arvosävytteinen ja ammentaa erityisesti yhteisölliselle viestintäkulttuurille tyypillisistä lainalaisuuksista. Tämänkaltaisia lainalaisuuksia ilmenee yksilöiden ja yhteisöjen välisissä viestintäsuhderakenteissa, valtarakenteissa, psykologisissa rakenteissa ja normirakenteissa. (ks. Baltzar 2011a, 124.) Esimerkkinä sivistyneestä viestintä- ja vuorovaikutuskulttuurista Baltzar esittää mustalaiskulttuurille tyypillisiä piirteitä.

"Oppilaitosten on kiinnitettävä huomiota kulttuurienväliseen problematiikkaan ja paneuduttava kokemuspohjaisesti esimerkiksi perheen sisäiseen eriarvoiseen menettelyyn kuten vanhempien kunnioitukseen, joka on tietyissä kulttuureissa turvattu kasvualustalla, kokemuspohjaisilla tabuilla, tapakulttuurilla. (...) Mustalaiskulttuuria voidaan pitää monisäikeisyyden ja moniulotteisuuden tähden kansojen kulttuurina, se on myös selviytymiskulttuuria. Edellä mainituista syistä mustalaiskulttuuri on kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagogiikkaa. (Baltzar 2011a, 132-142.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar argumentoi draamallisia menetelmävalintoja muun muassa potentiaalilla pureutua syrjinnän kokemuksiin. Seuraava katkelma Baltzarin kirjoituksista kuvaa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kasvatuksellisten tavoitteiden linkittymistä holistiseksi kokonaisuudeksi ja sitä, miten draama näitä kaikkia edistää.

”Kun yksilö on saatu ulos kuorestaan, häntä on syytä rohkaista esimerkiksi tarjoamalla tasoistaan koulutusta – edellä mainittu ei liity oppiarvoihin ja papereihin, yksilön ominaisuuksiin, kykyihin, joita ei ole vielä papereilla todistettu. Vähemmistöyksilöä rangaistaan toistamiseen ja tasa-arvo ei ole toteutunut – kysymys on pikemminkin syrjinnän jatkumasta. Tällaista yksilöä, jota on jo kerran ja toisen kerran syrjäytetty ja syrjitty, tulisi rohkaista ja luoda hänelle itsevarmuutta, joka tapahtuisi tuossa vaiheessa draaman välityksellä, jotta sielun kätköihin piiloutunut itsevarmuus palaisi. Kun yksilö improvisaation välityksellä käsittää ja sisäistää itseään koskevat uhat, joka useimmiten on hän itse, näkee hän myös yhteiset globaalit uhat ja käsittää varauksetta vuorovaikutuksen merkityksen. (Baltzar 2011a, 160.)

4.3.1 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmälliset valinnat draamakasvatuksen genreissä

Kokonaisaineisto osoittaa, että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikkaa asemoituu erityisen lähelle draamakasvatusta sekä tavoitteiden että menetelmien näkökulmasta. Draamakasvatukselle on tyypillistä yhdistää työskentelyssä eri taiteen lajeja. Metodologian kirjavuutta on pyritty jäsentämään jakamalla tunnettuja menetelmiä eri genreihin, joiden rajapinnoilla tosin ilmenee yhtäläisyyksiä. Yhteistä kaikille genreille on taiteessa oppiminen tutkimisen, tekemisen, vastaanottamisen ja toiminnallisuuden kautta. (Heikkinen 2005, 73.)

Lähtökohtaisesti metodologian jäsennystä helpottaa edelleen, kun genret jaetaan luokkiin sen perusteella, millaista oppimista niillä tavoitellaan. Heikkinen luokittelee

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

genret kolmeen luokkaan: katsojien draamaan, osallistujien draamaan ja soveltavaan draamaan. Katsojien draamassa keskeistä on esittävä muoto. Osallistujien draamaa määrittää osallistujien aktiivinen rooli fiktiivisen maailman luomisessa. Yleisöä ei ole, vaan ohjaajan tuoma draamatarina johtaa toimintaa, jolla pyritään tutkimaan käsiteltävää asiaa. Soveltava draama yhdistää kaksi edellistä. Keskeisiä työskentelytapoja soveltavassa draamassa ovat improvisaatio ja tarinankerronta. (Heikkinen 2005, 33, 39, 139.) Draamakasvatuksen viitekehyksessä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan työskentelymuodot asettuvat soveltavan draaman kehikkoon. Tutkittava pedagogiikka sisältää menetelmällisiä elementtejä erityisesti improvisaatioteatterista, joka on draamakasvatuksessa määritelty omaksi genrekseen, mutta sitä käytetään työskentelytapana myös muissa genreissä. Østernin määrittelemistä genreistä mukana ovat myös erityisesti roolileikit ja teatteriesityksen valmistaminen valmiin tekstin pohjalta. Mukana on myös otteita tarinateatterin ja sosiodraaman aloitustilanteiden kontekstista. (Ks. Østern 2000; Heikkinen 2005.) Tyypillisesti kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmät hyödyntävät aistikokemuksia ja omaa fyysisyyttä energian lähteenä genrestä riippumatta.

”Läsnäolo omana itsenä, keskittyminen, tarkkailu, aistien avaaminen, sisäinen ja ulkoinen fyysinen olevaisuus, fyysisyys - kontakti vastanäyttelijään, tilaan, tilanteeseen ja henkiseen olevaisuuteen. Aistien avaaminen ilmaisuvälineeksi - koe itsesi, löydä itsesi” (Baltzar 2011b, 36.)

”Harjoitukset alkavat kävelyharjoituksella. Kaikki kävelevät ympäri salia, tarkoitus on täyttää tila ja hakea omaa kävelytyyliänsä. Joukossa on ihmisiä, jotka eivät vielä koskaan olleet tiedostaneet omaa kävelytyyliään. Ohjaaja antaa siluettina ohjeita, apukeinoja ja lähtökohtia kävelyn tiedostamiseen: Tempo, ryhti, vauhti... (Emt. 26.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Muita Østernin määrittelyn mukaisia draamagenrejä ovat prosessidraama, teatteri luokkaopetuksessa (TIE), storyline, tarinan kerronta, draamaleikki, forum-teatteri, yhteisöteatteri, ideasta esitykseen, digitaalinen draamapedagogiikka sekä draamatekstin kirjoittaminen (Østern 2000, 13-15). Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnallisten kasvatustavoitteiden näkökulmasta forum-teatteri tarjoaisi innostavan mahdollisuuden tutkia esimerkiksi vähemmistön ja enemmistön välisiä valtasuhteita. Johtoajatuksena forum-teatterissa on pyrkiä luomaan tilanteita, joissa tapahtuu sortoa ja etsiä sorrettujen näkökulmasta tilanteelle erilaisia ratkaisuja (Heikkinen 2005, 34-36). Tutkimus- ja mallinnushankkeessa on todettava, että aineiston rajallisuudesta johtuen kokonaiskäsitystä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan metodologiasta on mahdotonta tehdä. Näyttää kuitenkin siltä, että menetelmävalinnoissa toistuu enimmäkseen improvisaatio eri muodoissaan sekä valmiin tekstin valmistaminen esitykseksi. Veijo Baltzarin teatteriohjaajatausta näkyy opetuksessa prosessiluonteisena työskentelynä, jota voidaan tarkastella myös toimintaa ohjaavana dramaturgisena suuntana.

Draamakasvatuksessa menetelmävalinnoista rakentuu dramaturgia työskentelyyn. Dramaturginen suunta valitaan sen perusteella, millaisia merkityksiä työskentelyllä halutaan rakentaa. (Østern 2000, 4-5.) Tutkimus- ja mallinnushankkeen aineistona oleva sovellus ”Jumala on suuri” -näytelmä näyttäytyy eri dramaturgisten suuntausten yhteen sulautumana. Näytelmäprodukti sisältää piirteitä dramaattisesta dramaturgiasta, jossa teksti perustuu jännitteisiin ja kehittyy lineaarisesti. Dramaattisessa dramaturgiassa tavoitteena on tarjota yleisölle mahdollisuus empatiakokemuksiin, elämyksiin ja jopa terapeuttiseen samaistumisen kokemukseen. Aineistona olevaa produktia voidaan määrittää myös eeppisenä dramaturgiana, koska sen tavoitteena on saada katsoja oivaltamaan ja tulemaan tietoiseksi jostakin asiasta tai ilmiöstä. Draamakasvatuksessa muun muassa prosessidraama, forumteatteri ja patsasdraama pohjautuvat eeppiseen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

dramaturgiaan (emt. 4). Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikan menetelmävalinnoilla toteutettu Jumala on suuri -näytelmä välittää myös häivähdyksen simultaanista dramaturgiaa, kun eri aikakaudet, moniulotteisuus ilmaisulajeissa, kuten tanssin mukaan tuominen sekä rinnakkaisjuonet ovat läsnä. Lopullisessa esitettävässä tuotoksessa metafiktiivinen dramaturgia ja improvisaatio eivät ilmene. Draamakasvatuksen menetelmillä toteutettaville projekteille on luontaista, että eri dramaturgiset traditiot näyttäytyvät tutkivassa, eli prosessivaiheessa, mutta lopullinen tuotos saa dramaattisen tai eeppisen muodon (emt. 4-5). Toinen tutkimusaineiston pragmaattinen sovellus oli intensiivikurssina toteutettu koulutus ”Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka – Draama lähestymistapana”. Intensiivikoulutuksen osallistuva observointi sekä osallistujien työstämät kirjoitukset osoittavat, että kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnat sisältävät viitteitä myös psykodraamasta.

4.3.2 Psykodraama kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnoissa

Baltzar esittää kirjoituksissaan psykodraaman hyödyntämistä pedagogiikan välineenä.

” (…) Psykodraamassa käydään läpi henkilökohtainen kasvualusta, piehtaroidaan omissa liemissä, siirretään vastuu hetkeksi henkilökohtaisen uskonnon ja moraalin kasvualustaan, vanhemmille ja yhteiskunnalle. Psykodraamasta siirrytään vaiheittain valodraamaan, myötämieliseen energiaan, aurinkoon. Valodraamassa uskonto, moraali ja vastuu siirtyvät kokemuspohjaisesti ulkoisista tekijöistä yksilön sisäiseksi näkemykseksi, osaamiseksi ja turvaksi. Siten vapautuu energia, joka mahdollistaa kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen näkemyksen: Mitkä tekijät eri kulttuurien omaavien henkilöitten kasvualustoissa ovat yhteisiä, ja mitkä tekijät erottavat kasvualustat toisistaan? Ovatko ne kenties kulttuuriset tekijät? Minkälaiset yksilöt voivat omaksua toistensa kasvualustat, seuraako siitä juurettomuus ja henkinen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

assimilaatio? Mitä opimme toistemme kasvualustoista, kulttuurista, uskonnoista? Liittyykö subjektiivisuus ihmiseen itseisarvona vai onko se ympäristön tuote? " (Baltzar 2011a, 113.)

Valodraama on Baltzarin oma käsite, joka jää määrittelyltään tutkimuksen kokonaisaineistossa osin epäselväksi. Valodraamasta puhutaan yhteydessä, jossa Baltzar arvolatautuneesti kuvailee yksilön kehittymistä positiivisen energian voimauttamana. Valodraamaa käsitellään teksteissä toistuvasti psykodraaman yhteydessä. Aineiston varassa muodostuu käsitys valodraamasta, ei niinkään omana menetelmänään vaan näkökulmana psykodraamaan.

"Psyko- ja valodraama yhdistettyinä: Opiskelija ilmentää ja käy läpi omia henkisiä ja fyysisiä heikkouksia, estoisuuttaan ja kääntää ne vahvuudeksi. Opiskelijaa ohjataan läpi koulutusohjelman valitsemaan heikkouksien sijasta vahvuudet." (Baltzar 2011b, 34.)

Psykodraama on yleiskäsite morenolaisille draamamenetelmille. Nimi viittaa psykodraaman kehittäjään, Jacob Levy Morenoon. (Nieminen 2005, 45-46.) Draamakasvatus irtisanoutuu perinteisesti terapiasta, joskin sen menetelmiä voidaan hyödyntää sosiaalisten ristiriitojen tai yksilön elämäntarinoiden ja tilanteiden käsittelyssä (Heikkinen 2004, 36–39). Psykodraama sen sijaan tarkoittaa tarkasti ottaen ryhmäterapiaa, joka seuraa tiettyä rakennetta. Sen lähtökohtana ovat yksilölliset elämäntilanteet. Morenoa pidetään myös sosiodraaman auktoriteettina. Sosiodraamassa puolestaan tutkitaan yhteisön sosiaalista ja psykologista todellisuutta. (Janhunen ja Sura 2005, 7-8.) Psyko- ja sosiodraamassa keskeistä on yhteinen reflektio ja jakaminen. Kasvatustavoitteiden näkökulmasta voisi olettaa, että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka hyödyntäisi menetelmävalinnoissaan erityisesti sosiodraamaa, mutta tutkimusaineistosta tälle ei

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

löydy tukea vaan yhteisön todellisuuden tarkastelun sijaan pedagogiikassa korostuvat yksilölliset prosessit.

Tutkimusaineistona olevalla intensiivikurssilla työskenneltiin ajallisesti enimmäkseen menetelmällä, jota voisi seuraavien observointimuistiinpanojen perusteella selittää tarinateatterin ja psykodraaman kombinaatioksi.

> ”Menetelmän tavoitteena oli sisällöllisesti käsitellä erilaisten yhteisöjen ja ihmisten vaikutuksia yksilön kasvualustaan. Menetelmällisesti työskentely alkoi psykodraamasta tutulla haastatteluosiolla, jossa opettaja-ohjaaja ja muut opiskelijat ohjasivat päähenkilöä kertomaan vaikeista asioista kasvualustassaan. Haastatteluosuuden jälkeen päähenkilö siirrettiin kuitenkin sivuun, toisin kuin psykodraamassa, ja esitetyt kohtaukset nousivat hänen kertomansa pohjalta tarinateatterille tyypilliseen tapaan. Esitettyjen kohtausten jälkeen yhteinen reflektiovaihe sivuutettiin ja oman kokemuksensa jakanut päähenkilö jäi hiljaisen reflektion varaan. ” (Havainnointipäiväkirja)

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei aineiston perusteella käytä puhtaasti psykodraamaa ohjausmenetelmänä vaan kysymys on yhdistelmästä, jossa ilmenee yritystä hyödyntää tarinateatterin ja psykodraaman aineksia. Tarinateatterin tapaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käytännön työskentelyssä kerrotaan ja kuunnellaan tarinoita yksilöiden elämästä ja improvisoidaan tarinat näkyviksi kertojalle. Tarinateatterin yhtenä kriteerinä on vuorovaikutus tarinan kertojan ja esittäjien välillä erityisesti esityksen jälkeen. ”Hyvän” tarinateatterin ohjaaminen edellyttää taiteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitavaa sekoittamista. Kuten tarinateatterin pioneeri Jonathan Fox ilmaisee: Kuulluksi tulemisen kokemus vaikuttaa parantavasti. (Fox 1999, 10-29.) Psykodraaman piirteitä työskentelyyn tuo tarinoiden ohjaaminen suuntaan, jossa pyrkimyksenä on haastattelussa kaivaa esiin traumoja ja ”kipupisteitä”, joista improvisaatiot ammentavat materiaalinsa.

Psykodraaman ja tarinateatterin sovellukset näyttäytyvät kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kyseenalaisena. Käytettävissä olevan

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

tutkimusaineiston osalta on todettava, että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka yhdistää tarinateatterin piirteitä psykodraamaan tavalla, joka sisältää riskejä osallistujien psyykelle. Riskit aiheutuvat ensisijaisesti ohjaajan luomasta vastakkainasettelusta tarinankertojan ja ohjaajan välille sekä prosessin eri vaiheiden epätasa-arvoisesta painottamisesta. Psykodraaman ohjaajalta edellytetään taitoa luoda päähenkilölle turvallinen tilanne. Jos ahdistavien ja vaikeiden asioiden käsittely jätetään kesken ja riistetään päähenkilöltä mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan työskentelystä, voivat vaikutukset olla yksilölle negatiivisia. Psyko- ja sosiodraaman ohjaajalle onkin psykodraaman käytön eettisissä ohjeistuksissa asetettu vahva ammatillinen pätevyysvaatimus: ”*Psykodraaman itsenäinen harjoittaminen edellyttää pätevää koulutusta, todettua ammattipätevyyttä, jatkuvaa opiskelua, itsensä kehittämistä sekä oman persoonan huoltamista. Vaikka näiden menetelmien soveltamisessa ohjaajan persoonalliset ominaisuudet ja kyvyt tulevat korostetusti esiin, osaaminen ja vastuu perustuvat selkeään ammatilliseen koulutukseen ja sisäistettyyn ammattirooliin. Siksi koulutuksen keskeinen tarkoitus on luoda ohjaajille vahva ammatti-identiteetti, joka auttaa heitä selviytymään työn mukanaan tuomista yllättävistäkin tilanteista”*. (Psykodraaman käytön eettiset ohjeet 2007, 6-7.)

Yhteenvetona toteamme, että kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnat pitävät sisällään suuressa määrin draamakasvatuksen metodologiaa. Tutkittava pedagogiikka sisältää myös joitakin piirteitä psykodraamasta, mutta ohjausvalinnoissa tunnistamme merkittäviä riskejä. Kuten yksi intensiivikurssin osallistujista totesi: *”Tämähän oli psykoterapiaa ilman terapiaa.”*

Tutkimuksen kokonaisaineisto osoittaa, ettei kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka esitä kokemuksellisten, taidelähtöisten menetelmien monipuoliseen kirjoon mitään sellaista, mitä ei olisi jo aiemmin tunnistettu. Baltzarin ajattelu pedagogisista ”välineistä” kuitenkin laajentaa näkemystä menetelmällisyydestä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

suuntaan, joka tukee pedagogiikan yhtä lähtökohtaa, kaikessa läsnä olevaa kokemuspohjaisuutta.

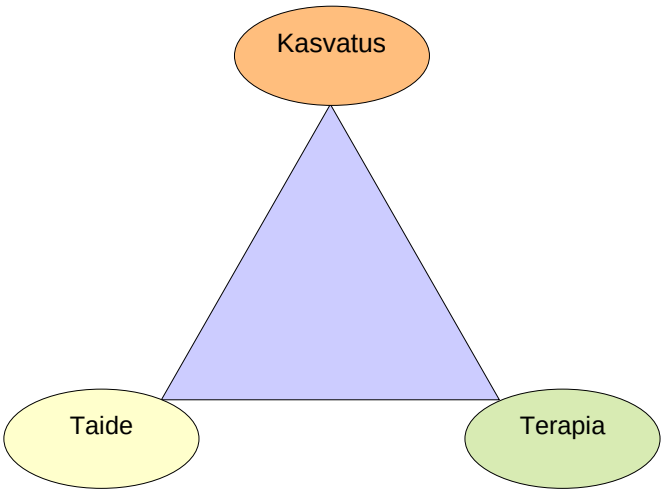
Kokemuksellinen oppiminen menetelmineen on laajasti läsnä eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa ja näin ollen Baltzarin kritiikki koulujärjestelmän opettajalähtöisestä, luentopohjaisesta ja ulkoa oppimiseen perustuvasta opettajuudesta, sisältäen myös taidelähtöisen opetuksen, on ainakin osittain perusteeton.

> [Miten tämä sun pedagoginen ajattelu eroaa jo olemassa olevista taidelähtöisistä suuntauksista?]
>
> ”Ehkä juuri sillä tavalla, että muissa osaaminen tapahtuu tämmösen analyyttisyyden ja teoreettisuuden kautta ja ulkoaosaamisen kautta.” (VB)

”Muistin varaan ulkoa oppimisen sijasta ohjaus–opetuksen on oltava kokemuspohjaista sisäistettyä oppimista itsestään ja monikulttuurisuudesta, jolloin erilaisuuden merkitys ja kulttuuri korostuu (…)Teoreettispainotteinen muistin varaan rakennettu opetus, ulkoa osaaminen tekee sen politiikkojen puolesta suosimalla epäluovia matemaattisesti suuntautuvia yksilöitä, koulukuntia, yhteisöjä ja instituutioita. Ulkoa oppimista voidaan ymmärtää vuorovaikutuksen ja kulttuurien kontrolloijana nuorten kolmiulotteisia oppimis- ja kehitysmahdollisuuksia rajoittavana tekijänä.” (Baltzar 2011a, 26-27, 52.)

Seuraava kuvio 2 visualisoi ajatuksen siitä, miten taidelähtöisiä työskentelytapoja olisi mahdollista hahmottaa sen perusteella, onko niiden keskeisenä tavoitteena taiteen tekeminen ja kokeminen itsessään, kasvatus vai terapia.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu



KUVIO 2. Taidelähtöisten menetelmien ensisijainen fokus.

4.4 Menetelmällistä jatkumoa uusista avauksista

Taidelajeista kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmävalinnat tukeutuvat pääosin näyttämötaiteeseen. Koska päällimmäisenä tavoitteena kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ei ole oppia taiteesta, vaan taiteen kautta, olisi metodologista ajattelua mahdollista laajentaa. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kasvatustavoitteiden valossa sovellettavia pedagogisia menetelmävalintoja löytyy muun muassa mediakasvatuksesta (ks. Kotilainen 2005; Suoranta 2003), ongelmalähtöisen oppimisen ajattelusta (ks. Poikela 2002.) ja erityisesti elämyspedagogiikan monipuolisesta metodologiasta. Elämyspedagoginen kasvatusmenetelmä tavoittelee henkilökohtaisia kasvuprosesseja, arvojen tunnistamista ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Kuten elämyspedagogiikan kehittäjä Kurt Hahn määrittää, yhteisöllisyys, itsensä löytäminen ja emotionaalisuus ovat elämyspedagogiikassa keskeisiä käsitteitä. (ks. Telemäki 1998; Karppinen 2005.) Kasvatusalalla käynnissä olevasta keskustelusta voidaan tehdä johtopäätös, että kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta hyödyntävät

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

pedagogiset mallit allekirjoittavat menetelmien kirjavuudesta huolimatta yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi keväällä 2011 Opettaja.tv -sivuston keskusteluista esitetään seuraavia, yhteisesti tunnistettuja, pedagogisia lähtökohtia: Menetelmä ohjaa osallistujaa uuteen tilanteeseen, mikä haastaa ihmistä löytämään itsestään uusia puolia, menetelmällä pyritään kokemuksellisuuteen, jossa yhdistyvät keho, tunne ja mieli, oppiminen menetelmän kautta on prosessimaista ja sosiaalista, työskentelyyn liittyy toiminnallisuus ja kokemuksen merkitystä selkeyttävä reflektiivisyys. (http://opettajatv.yle.fi.)

Tutkimus- ja mallinnushanke toteutetaan Humanistisen ammattikorkeakoulun, kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman kontekstissa. Koulutusohjelman opetussuunnitelma sisältää muun muassa ammatillisia menetelmäopintoja, joiden parissa opiskelija syventyy sekä tiedollisesti että taidollisesti kokemukselliseen oppimisen eri metodologisten suuntausten kautta. Ammatilliset menetelmäopinnot sisältävät muun muassa opintokokonaisuuksia mediakasvatuksesta, seikkailukasvatuksesta, taide- ja kulttuurikasvatuksesta sekä osallistamisesta ja yhteistoiminnasta kansalaistoiminnassa ja nuorisotyössä. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sisältää sen kaltaista menetelmällisyyttä, jota jo tällä hetkellä tutkimusta toteuttavan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman puitteissa toteutetaan.

Opetussuunnitelman ohella Humanistinen ammattikorkeakoulu on mukana toteuttamassa useita projekteja, joissa pyritään muun muassa syrjäytymisen ehkäisyyn ja yhteisöjen voimauttamiseen toiminnallisten menetelmien kautta. Esimerkkeinä taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävistä projekteista voidaan mainita MIMO – Moving in, Moving on, joka ”on syntynyt vastauksena yhteiskunnalliseen tarpeeseen kehittää taideperusteisia menetelmiä nuoriso- ja sosiaalityöhön. Syrjäytymisen ehkäiseminen vaatii eriosaajien välistä laajaa yhteistyötä ja MIMO-hankkeen tavoitteena on lisätä yhteistyötä nuorisojärjestöjen, koulujen sekä MIMO-

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

hankkeessa mukana olevien partnereiden välillä, sekä kehittää moniammatillista tiimityöskentelyä (MPT) ammattilaisten kesken ja järjestää yhteisiä opetuskokonaisuuksia mukana olevien korkeakoulujen opiskelijoille (mm. Art-Based Methods opintojaksot sekä yhteinen opintotarjotin eli MIMO-tray). Tavoitteena on siis lisätä ymmärrystä eri ammattiosaajien kesken sekä jakaa osaamista ja kehittää yhteisiä menetelmiä ABM:N pohjalta. Suomessa MIMO keskittyy erityisesti olemassa olevien taideperusteisten menetelmien kehittämiseen, dokumentointiin sekä menetelmien levittämiseen ammattilaisten käyttöön.” (www.humak.fi)

Toisena esimerkkinä mainittakoon Forum-teatterihanke. ”Hankkeen tarkoituksena on kouluttaa nuoriso-ohjaajia, kulttuurista nuorisotyötä tekeviä kulttuurituottajia, opettajia ja opinto-ohjaajia käyttämään Forum-teatterin keinoja nuorten kokemien sosiaalisten ongelmien ratkaisuissa. Hanke on temaattista jatkoa EU:n palkitsemalle ja HUMAKin aikanaan hallinnoimalle Minerva-hankkeelle, jonka lopputuloksena tehtiin Forum-teatterin käsikirja (www.actandchange.eu). Laajempina tavoitteina hankkeella on ehkäistä nuorten syrjäytymistä yhteiskunnasta ja vähentää peruskoulun keskeyttäneiden lukumäärää.” (www.humak.fi)

Näiden HUMAKissa toteutettujen projektien lisäksi taidelähtöisiä työskentelytapoja on sovellettu lukuisissa muissa yhteyksissä, esimerkiksi nuorten työpajoissa. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka tähtää koulutusohjelmaan, pitkäaikaiseen prosessiin, ja kritisoi lyhytaikaisia projekteja. Näin ollen sen esittämä kasvatusajattelu ei sinällään ole vertailukohta edellä esitetyille lyhytaikaisille projekteille, mutta niiden esille tuominen osoittaa esimerkkejä siitä laajasta kirjosta olemassa olevia menetelmällisiä käytänteitä, joita kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan lähialueilla on jo toteutettu ja tällä hetkellä toteutetaan.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

4.5 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaustyöskentelyn erityispiirteitä

Toiminnallisten, taidelajeihin perustuvien menetelmien mahdollisuudet edistää oppimista on kasvatusalalla laajasti tunnistettu. Oppimistavoitteisiin pyritään yhteistoiminnallisella ja kokemuksellisella oppimisella. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sisältää yhteneväisiä tavoitteita ja toteutusmuotoja, mutta eroaa yleisestä ajattelusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta painottamalla erityisesti yksilön kokemuksia ja kasvualustaa, josta ne ammentavat. Tutkittava pedagogiikka ei ota kantaa ryhmän merkitykseen oppimisessa, joskin tuo tavoitteissaan esiin vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Yhteistoiminnallisella oppimisella esimerkiksi draamakasvatuksessa tarkoitetaan ryhmän jäsenten positiivista riippuvaisuutta toisistaan ja erilaisuuden hyödyntämistä kokemusten reflektoinnissa, eli oppimisen tutkimisessa ja arvioinnissa (Heikkinen 2004, 126-128).

Myös ohjaaja-opettajan rooli näyttäytyy kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ristiriitaisena verrattain muuhun sitä lähelle tulevaan kasvatusajatteluun (ks. myös luku 3). Kuten Suoranta toteaa: *”kukaan ei voi toimia toiselle auktoriteettina vaan kasvaminen on nähtävä elinikäisenä prosessina ja itsekasvatuksena”* (Heikkinen 2002, 46-47). Siinä missä kokemuksellista oppimista yleensä ohjaa fasilitaattori, joka mahdollistaa oppimisen luomalla ympäristöjä ja antamalla menetelmien kautta syötteitä oppimiseen, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka luottaa vahvaan autoritaariseen ohjaaja-opettajuuteen toisaalta kuitenkin kritisoiden ”saneltua opetusta” ja opettajan roolia ”yli-ihmisenä”.

> ”Auktoriteetti täytyy olla olemassa, auktoriteetin puute on ongelma, silloin ei tapahdu oppimista.” (VB)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> ”Suhteessa oppilaaseen sellaiseen ollako vai eikö olla –peliin ohjaaja-opettajan ei pitäisi lähteä. Pitää olla auktoriteetti, että uskaltaa puuttua, eikä lähde oppilaiden vedätyksiin mukaan. Opettajan ei pidä missään suhteessa jäädä oppilaan armoille.” (VB)

> ”Ohjaajan pitää olla henkinen johtaja ja ehdoton auktoriteetti.” (VB)

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka vaatii opettaja-ohjauksen kohteilta, opiskelijoilta, sitoutumista ja käytettävyyttä. Pyrkimys osallistujan kokonaisvaltaiseen läsnäoloon ei ole vieras ajatus kokemuksellisen oppimisen piirissä. Korostaessaan opiskelijoiden käytettävyyttä Baltzar tulee lähelle osallistavan filosofian ideologista näkemystä oppimisen mahdollistumisesta holistisen sitoutumisen kautta (Heikkinen 2002, 85).

Aineisto osoittaa toistuvasti, että suhtautuminen opiskelija-ainekseen on valikoivaa ja sitä ohjaavat opettaja-ohjaajan tiukat kriteerit. Jos opiskelija ei ole ohjaaja-opettajan mielestä kriteereiden veroinen on todettava, että ” se, joka menee, se mennä joutaa”. Tämänkaltainen asenne ja toimintatapa ovat riskejä esimerkiksi syrjäytymisvaarassa oleville nuorille suunnatussa toiminnassa. Ohjaaja-opettajan valikoivuus opiskelijoiden suhteen näyttäytyy ongelmallisena erityisesti tutkimusaineiston intensiivikurssin osalta. Ryhmän opiskelijat jakautuivat ohjaaja-opettajan kielenkäytössä uusiin ja jo tuttuihin opiskelijoihin aikaisemmista projekteista. Tuttuja opiskelijoita puhuteltiin nimillä ja heille annettiin myös työskentelyssä huomattavasti enemmän tilaa kuin opiskelijoille, jotka olivat ennalta tuntemattomia. Jälkimmäisistä vain osa sai nimen kuuden päivän koulutuksessa. Ohjaaja-opettajan tavoitteena oli, että osallistujat olisivat käytettävissä omana itsenään, ilman ulkopuolisia opettajan tai opiskelijan statuksia. Kuten Baltzar tekstissään toteaa: *”Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei aseta yksilöä ennalta sovittuun valmiiseen muottiin tai arvoasteikkoon”* (Baltzar 2011a, 162). Valitettavasti Baltzarin pedagogisessa puheessa toistuva asetelma ”te ja me” ohjasi kuitenkin opiskelijoiden

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

luokitteluun. Myös suorat viittaukset ”eri luokan” oppijoihin herättivät opiskelijoiden mielissä ristiriitaisia ajatuksia.

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sisältää osin omintakeisia ohjauksellisia valintoja. Kokonaisaineiston perusteella voidaan osoittaa seuraavia piirteitä, joiden tarkastelu ohjausvalintojen yhteydessä on tarkoituksenmukaista tutkimus- ja mallinnushankkeen tavoitteiden kannalta.

- Hämmennys ja provosointi
- Luovuus, aistit ja intuitiivisuus
- Nonverbaalinen viestintä ja muut kulttuurisidonnaiset viestinnän piirteet
- Romantiikka
- Tunnekasvatus

Problemaattiseksi tarkastelun tekee se, että jotkut yllä mainitut asiat näyttäytyvät kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa sekä kasvatustavoitteina että ohjausvalintoina. Toinen tarkastelua vaikeuttava piirre on pedagogiikan henkilösidonnaisuus. Tutkimuksessa on mahdotonta erottaa Veijo Baltzarin omaa henkilökohtaista opettaja-ohjaajan käyttöteoriaa laajemmasta kulttuurienväliselle kokemuspohjaiselle pedagogiikalle tyypillisestä ohjaajuudesta. Erityisesti tässä kohtaa tutkittavan pedagogiikan kompleksisuus ja jäsentymättömyys osoittautuvat erittäin haasteelliseksi. Seuraavaksi pyritään avaamaan kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjausvalintoja viitaten aiemmin mainittuihin pedagogialle tyypillisiin piirteisiin ja tarkastelemaan niitä suhteessa Veijo Baltzarin esittämiin opettaja-ohjaajan ja opiskelijan välisen onnistuneen pedagogisen vuorovaikutuksen lähtökohtiin.

4.5.1 Tarkoituksenmukaista hämmennystä ja provosointia

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzarin ohjausvalinnoissa ilmenee pyrkimys opiskelijoiden hämmentämiseen ja omassa ajattelussaan hän koki intensiivikurssin onnistuneeksi juuri tästä syystä.

> ”Kun ajatellaan pedagogiaa ja kasvatustiedettä, me päästiin asian ytimeen, me rikottiin kuplat, se oli hieno asia, nähtiin miten rupeis keinumaan, jo se että siinä keskivaiheilla opettajat ja oppilaat tuli sanomaan että ei viime yönä nukkunut, pää on ihan sekaisin. Jos on pystytty tämmönen shokki saamaan aikaan ja ajattelu, niin silloin on tavoitteisiin päästy.” (VB)

Tutkimusaineiston intensiivikurssilla opiskelijoita provosoitiin toistuvasti väittämillä ja olettamuksilla, jotka kohdistuivat esimerkiksi heidän persoonaansa, traumakokemuksiin, kompetenssiinsa tai arvomaailmaansa. Tämä ohjauksellinen valinta herätti keskustelua, tarvetta lisäkysymyksiin ja yhteiseen reflektioon. Ohjaaja-opettaja toimi tilanteissa ennakoimattomasti antamalla ajoittain keskusteluaikaa hyvinkin pitkään ja ajoittain taas esti keskustelun kokonaan, jolloin provosoinnin aiheuttama hämmennys ilmeni voimakkaasti kurssin aikana täytettyjen päiväkirjojen teksteissä. Perusteena hämmennykseen ja provosointiin ohjausvalintana Baltzar esittää energiatason nostamisen toiminnan voimavaraksi. Kokemusten yhteisen analysoinnin riskinä hän näkee energian ja luovuuden katoamisen. Baltzar esittää provosoinnin ja traumojen näkyväksi tekemisen oppimisen lähtökohtana.

> [Onks ne *[traumat]* jollakin tavalla niinku sen oppimisen lähtökohta, että niistä tulee tietoiseksi ja käsittelee?]
>
> ”Ne on oppimisen lähtökohta, koska sunhan pitää oppia itsellesi eikä muille ja miten sä opiskelet itsellesi jos sua ei ole olemassa.” (VB)

Ohjaaja-opettajan valinta olla käsittelemättä yhteisesti kurssin tavoitteita oli niin ikään tarkoituksenmukaista hämmentämistä: osa kurssilaisista oli kehittämässä näyttelijän taitojaan kun taas osa tutustumassa kulttuurienväliseen kokemuspohjaiseen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

pedagogiikkaan. Kurssilaisilta odotettiin ehdotonta sitoutumista auktoriteettiin ja heittäytymistä kokemaan kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagogiikkaa tietämättä tavoitteista, kurssin rakenteesta, tai työskentelyn käytänteistä, kuten rytmityksestä. Humanistisen ammattikorkeakoulun henkilöstölle ja opiskelijoille ennalta vieras ”raamittomuus” oli selvästi ongelmallista.

4.5.2 Luovuus, aistit ja intuitiivisuus ohjauksessa

Luovuus yksilön identiteetin kehittymisen perustana näyttäytyy Baltzarin teksteissä kantavana teemana. Tekstissä luovuus määritellään ”mahdollisuudeksi kokea ja ajatella” (Baltzar 2011a, 156). Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjausvalinnoilla ohjataan opiskelijoita tunnistamaan ”luovuus asenteena ja välineenä valjastaa negatiivisen energian positiiviseksi käyttövoimaksi palvelemaan ihmiskuntaa”. Tässä prosessissa on keskeistä huomioida aistien moninaisuus.

> *”Ulkoisesti ohjelmoidut kuolleet aistit herätetään. Kuolleiden aistien viljelijät ja kantajat, esimerkiksi alistetut ja orjuutetut opettajat, yksitoikkoista työtä tekevät väsyneet ihmiset tunnistetaan.” (Baltzar 2011a, 4.)*

Aistihavaintojen merkitystä henkilökohtaisessa kasvussa ja oppimisessa tarkastellaan muun muassa NLP- Neuro-linguistic Programming – mallissa, jossa tavoitteena on tulla tietoiseksi kunkin oppijan henkilökohtaisista oppimiskanavista eli siitä, minkä aistien varassa oppiminen kullakin yksilöllä ensisijaisesti tapahtuu. Kirsi Ruohonen on ammatillisissa opettajaopinnoissaan selvittänyt NLP-mallin sovellusmahdollisuuksia ammatillisessa aikuisopetuksessa. Kehittämishankkeessaan hän selvittää, miten ihmisen mieli luo aistien avulla merkityksiä. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ja NLP jakavat ajatuksen kokemuksellisesta oppimisprosessista, jossa aistien avulla tiedostamaton tulee tiedostetuksi ja muuttuu

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

vähitellen automaattiseksi tiedostamattomaksi osaamiseksi. (Ruohonen 2009.) Baltzar kuvailee ”aistien vapauttamista” vahvasti myös oman ohjaaja-opettajuutensa välineenä. Mitään erityistä menetelmää hän ei esitä vaan luottaa pikemminkin ohjaajan omaan persoonalliseen kykyyn toimia intuition varassa esimerkiksi opiskelijatyyppien ja heidän tarpeidensa tunnistamisessa.

> ”Minä pystyn 30 oppilaasta tunnin aikana tietämään ne peruslähtökohdat mistä mä lähden niiden kanssa liikkeelle. Mä haastattelen niitä, kävelytän niitä, teen niille erilaisia.. mä en painosta niitä, mä teen niille jotain ja pystyn tunnissa havaitsemaan mikä tää juttu on. Tää on tällainen henkilökohtainen. (VB)
>
> [Pystyykö kaikki? onko se menetelmällisesti mahdollista tehdä vai riippuuko se ohjaajan persoonasta?]
>
> ”Se valitettavasti riippuu ohjaajan persoonasta, mutta nyt tullaan alueelle, tarvitaanko kulttuurienvälistä kokemuspohjaista pedagoogiaa. Tarvitaan, jos sulla on ollut tunnekasvatus, kokemuspohjaisuutta, kulttuurienvälistä vuorovaikutusta niin sä pystyt silloin näkemään sen aika nopeasti. Jos ei ole ollut, sit se on ongelmallista. Kuka vain pystyy jos se laittaa itsensä likoon. Se tarkoittaa tässä, että istuu itsessään ja laittaa aistinsa liikkeelle. Se kyky on olemassa jokaisessa, näin väitän, mutta eri asiassa, saako se sitä kykyään liikkeelle. On tietynlaisia pidikkeitä, mitä yhteiskunta kasvattaa ja on niitä mussakin ja kaikissahan niitä on, mutta kyllähän se opettaminen tarvitsee kokemuspohjaista psykologiaa ja sosiaalista ymmärrystä, siitähän opettamisessa on kysymys.” (VB)

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka luottaa vahvasti intuitioon ohjauksessa. Tutkimusaineisto kuitenkin osoittaa, että opiskelijat itse saattavat kokea häiritsevinä opettaja-ohjaajan intuitiivisesti ensivaikutelman perusteella tekemät tulkinnat opiskelijan persoonasta ja potentiaalista. Tämä saattaa muodostua oppimisen esteeksi etenkin, kun aineistossa on näyttöä siitä, että ohjaajan intuition varassa muodostama käsitys ei ole valmis muuttumaan työskentelyn edetessä. Näin ollen on riskinä se, että ohjaaja-opettaja määrittelee opiskelijan tietynlaiseksi, esimerkiksi pelokkaaksi, traumaattiseksi tai torjuvaksi, ja tulkitsee vuorovaikutusta

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

olemassa olevan käsityksen perusteella, olipa se sitten oikea tai väärä (vrt. myös luku 3).

4.5.3 Nonverbaalinen viestintä ja muut kulttuurisidonnaiset viestinnän piirteet ohjaajan työvälineinä

Puheviestinnän tieteenalalla puhutaan nonverbaalisesta viestinnästä, kun tarkoitetaan kaikkea muuta paitsi puhuttuja sanoja. Nonverbaalinen viestintä sisältää kinestiikan (katseet, eleet, ilmeet, liikkeet, kehon asennot), proksemiikan (tilankäyttö), haptiikan (kosketus), kronemiikan (ajankäytön), artefaktat (ulkonäkö ja pukeutuminen) sekä parakielen (äänen piirteet). Yleisiksi nonverbaalisen viestinnän funktioiksi määritellään vuorovaikutuksen ohjaaminen ja ylläpitäminen, vaikutelmien luominen, tunteiden ja sosiaalisten rituaalien ilmaiseminen sekä vaikuttaminen. (Ks. esimerkiksi Frisk & Tulkki 2005; Valo & Almonkari 1995.) Baltzar käyttää nonverbaalista viestintää ohjausvalintana ja huomioi sen myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan keskeisenä opetussisältönä.

”Kieli on ihmisen tai yksilön summa ja sen merkitys on vähemmistöille tärkeä identiteetin luoja. Elekieli on kansainvälisyyttä. Fyysinen ilmaisu luo ihmisten ja eri kulttuurien välille ensikontaktin, vuorovaikutuksen lähtökohdan, johon puhuttu kieli nojaa. Mikäli elekieli ja puhuttu kieli ovat keskenään ristiriidassa, ihmisellä on alitajuinen taipumus luottaa enemmän elekieleen. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka keskittää huomionsa tähän taipumukseen, nostaa elekielen esiin ja kehittää sitä. Yksilöt hakevat aistinvaraisesti omaa persoonallista kieltään joutumatta ulkoa opitun viestinnän kentälle, jolloin oma todellinen minä jää taka-alalle. Elekieli on kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa opetuksen keskiössä osana identiteettiä.” (Baltzar 2011a, 32-33.)

Baltzar painottaa eleiden, ilmeiden ja tilatietoisuuden roolia. Ajattelu on lähellä puheviestinnän tieteenalalla yleisesti hyväksyttyjä käsityksiä nonverbaalisen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

viestinnän merkityksistä ja tehtävistä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Eri kulttuureissa on esimerkiksi erilaisia käytäntöjä siitä, millaista nonverbaalista viestintää pidetään sopivana. Eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten viestinnän merkityksiä tarkasteltaessa on kuitenkin olennaista muistaa, että tarkoituksena ei ole arvottaa erilaisuutta. Tiedostamalla mahdollisia kulttuurisidonnaisia piirteitä viestinnässä voidaan osaltaan helpottaa ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa.

Nonverbaalisen viestinnän kulttuurisidonnaisuus tulee aineiston perusteella vahvasti näkyviin Baltzarin ohjaustyöskentelyssä, erityisesti tilankäytössä ja kosketuksessa. Baltzar hyödyntää ohjausvalinnoissaan fyysistä läheisyyttä ja näkee sen merkityksellisenä luottamuksellisen ja turvallisen ohjaaja-opettajan ja opiskelijan välisen suhteen rakentamisessa. Suomalaisen viestintäkulttuurin näkökulmasta tämä saattaa tuntua toisen yksilön reviirille tunkeutumiselta. Intensiivikoulutuksen oppimispäiväkirjojen perusteella osa opiskelijoista koki ristiriitaisia tuntemuksia myös esimerkiksi siitä, että opiskelijoita ohjattiin fyysiseen kontaktiin toistensa kanssa ennen kuin he ovat tutustuneet toisiinsa ja siihen valmiita ja että ohjaaja kiinnitti huomiota opiskelijoiden artefaktoihin; ulkonäköön ja pukeutumiseen käsitellen näin sisällöllisesti kauneuskäsityksiä ja sukupuolirooleja. Näiden kokemusten yhteinen reflektointi olisi voinut tuottaa oivalluksia kulttuurien erilaisuuksista, mutta tilaisuus jätettiin käyttämättä.

Baltzarin verbaalinen viestintä ohjaaja-opettajana sisältää kielikuvia ja käsitteitä, joiden määrittely on yleisestä suomalaisesta kielenkäytöstä poikkeava. Baltzarin näkemys on, että asioita on määriteltävä uudella tavalla. Koska sama käsite tarkoittaa kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa eri asiaa kuin mihin yleisesti on totuttu, on ohjaaja-opettajan puheen tavoitetta ajoittain vaikea ymmärtää. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan toiminnallisuustavoitteen valossa ohjaaja-opettaja käyttää koulutuksessa yllättävän paljon puheaikaa ja toimii luennoiden. Sanomanrakentamisen malli on tuttu

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

yhteisöllisistä kulttuureista, joissa viesti toistetaan useaan kertaan erilaisten kielikuvien kautta ja puheen päätavoite saavutetaan vasta lukuisten yksityiskohtien esittämisen jälkeen. Suomalainen viestintäkulttuuri on tyypillisesti päinvastainen. Asiaan mennään suoraan, sanattomalle viestinnälle ei anneta paljon merkityksiä, eli kuulijan ei tarvitse ”lukea rivien välistä”. Toisaalta ohjaaja-opettajan viestinnässä korostuu ajoittain myös suomalaisen puhekulttuurin reaktiivisuus ja kuuntelukeskeisyys, joka tutkimusten mukaan sisältää myös alhaisen keskeyttämistoleranssin. (Ks. esimerkiksi Lewis 2004.)

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tieteenalalla tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän lisäksi esimerkiksi valtaetäisyys, yhteisöllisyys vs. yksilöllisyys aikakäsitys omakulttuurikeskeisyys, lojaliteettikysymykset sekä matala- ja korkeakontekstiset viestintätyylit. (Ks. esimerkiksi Salo-Lee 1996; Hofstede 2001.) Analyysi kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjausvalinnoista osoittaa, että sekä koulutuksen sisällöissä että ohjauskäytänteissä erottuu edellä mainittuja kulttuuripiirteitä.

Valtaetäisyydellä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tieteenalalla tarkoitetaan sitä, miten suuri valtaetäisyys osapuolten välillä, tai laajemmin yhteiskunnassa, hyväksytään. Tutkimusaineisto osoittaa, että kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ohjaaja-opettajalle annetaan merkittävä auktoriteettiasema ja hänen valtaansa opetustilanteessa ei juuri kyseenalaisteta. Tämä voi kertoa suuren valtaetäisyyden sallimisesta.

> ” (…) että et ei nyt ihan sokeesti luota Veijoon mut sinänsä kuitenki jotenki miettii että jos se näkee jostain ihmisestä jotain ni ehkä pitäis sit uskoo. ” (Oppija JS)

> ”Mulla on hirveen tiukka kunnioitus ohjaajaan auktoriteettina ja mun tyyli on olla hiljaa tosi paljon, että tuon ehdotuksia mutta yritän mahdollisimman paljon olla poissa siitä ohjaajan tontilta, että semmonen reviiri pitää olla ohjaajalla,

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

näyttelijällä ja ketä tahansa siinä onkaan projektissa, et se että ei tunkeuduta toisen alueelle on ehdotonta” (Oppija JS)

Pedagogisessa vuorovaikutuksessa kohtaavat oppija ja ohjaaja, joiden kokemustaustat saattavat erota toisistaan merkittävästi. Ohjaustilanteessa ohjaajalla on lähtökohtaisesti asemansa kautta enemmän valtaa eli suhde on asymmetrinen (Ojanen & Lauriala 2005, 85). Näin ollen valta-asema käyttöön liittyy opetustilanteessa eettistä vastuuta, joka ohjaaja-opettajan tulisi huomioida.

Kun aineistosta analysoidaan ohjaaja-opettajan vuorovaikutukseen, ryhmän rakenteisiin ja rooleihin liittyviä asioita on pysyttävä tietoisena siitä, että aineisto koskee vain yhden henkilön toimintaa ohjaaja-opettajana. Näin ollen tutkimusaineiston perusteella ei ole mahdollista tehdä yleistyksiä siitä, millaisia vuorovaikutukseen liittyviä ohjauksellisia valintoja kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka allekirjoittaa. Aineisto nostattaa kuitenkin ohjaaja-opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen sen kaltaisia näkökulmia, että niiden esiin tuomista ei voi ohittaa. Tarve vuorovaikutukseen liittyvien, vahvasti eettisten ongelmakohtien, tarkasteluun saa osittain oikeutuksen myös kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan teksteistä, joissa Baltzar esittää näkemyksiään romantiikasta ja tunteita opetuksen välineinä.

4.5.4 Romantiikka ohjausvalintana

Tutkimus – ja mallinnushankkeessa romantiikan käsittäminen ohjausvälineenä edellytti laaja-alaisempaa katsausta aihetta aikaisemmin käsittelevään tutkimukseen ja teksteihin. Ville Piippola (2011) on kasvatustieteen Pro gradu-tutkielmassaan koonnut ansiokkaasti eri aikakausien käsityksiä rakkauden ja pedagogian suhteesta. Veijo Baltzar kirjoittaa tekstissään romantiikasta tarkoittaen vastakohtaa taantumukselle.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

”Mitä on romantiikka: Mielenlaatua, vireyttä ja terveyttä. Romantiikka on ensimmäisen asteen luovuutta, vapautta olla, elää ja tuntea. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ohjaa perehtymään luovaan energiaan, romantiikkaan. Kasvualustan rakennusaineena, nuoruuden salaisuutena sekä vanhuuden tukena romantiikka on ensisijainen väline, jonka voivat saavuttaa kaikki, jotka tavoittelevat jatkuvaa hyvinvointia ja tahtovat valita taantumuksen sijaan romantiikan. Opetuksessa romantiikka olisi nähtävä opetusvälineenä, kansallisena rikkautena. Luovuus asenteena ja välineenä valjastaa negatiivisen energian positiiviseksi käyttövoimaksi palvelemaan ihmiskuntaa. ” (Baltzar 2011a, 4.)

Romantiikka ei Baltzarin teksteissä yhdisty ohjaaja-opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen vaan luovaan asenteeseen ja positiiviseen energiaan. Kyse lienee asennekasvatuksen johtoajatuksesta kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa. Muu tutkimusaineisto osoittaa kuitenkin, että Baltzarin pedagoginen ajattelu sisältää yhtymäkohtia samankaltaiseen pedagogiseen rakkauteen, jota Piippola tutkielmassaan käsittelee. Pedagogisen rakkauden tunnuspiirteenä aikuiskasvatuksen professori Urpo Harvan mukaan on, että kasvattaja etsii toiminnassaan kasvattinsa parasta olemalla vapaa kaikesta itsekkyydestään. Hänen ajattelussaan korostuu kasvattajan ja kasvatettavan välinen kunnioitus ja ystävyys. Tämänkaltaisella pedagogisella rakkaudella on Harvan mukaan mahdollisuus tukea totuutta, hyvyyttä ja kauneutta sivistysyhteisössä. (Harva 1955 Piippolan 2011, 22-23 mukaan.) Saksalainen filosofi Max Schelerin väittää, että ihmisessä oleva rakkaus ja henkisyys määrittävät yksilön suhdetta itseensä ja ulkomaailmaan (Solasaari 2003 emt. 2011, 15 mukaan.) Edelleen teologi Paul Tillich selittää rakkaudellista kohtaamista tilanteena, jossa ihmisen yksilöllisyyttä kunnioitetaan (Tillich 1983 emt. 16 mukaan). Piippolan synteesi ”rakkauden filosofien” ajatuksista on, että kaikille rakkauden muodoille yhteistä ovat huolenpito, vastuuntunto, kunnioitus ja tieto. ”Rakkaudessa on kysymys rakkauden kohteen elämän ja kasvun aktiivisesta

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

huolenpidosta". (Piippola 2011, 16.) Baltzar esittää toistuvasti kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteydessä näkemyksiään kauneudesta.

"Itsekkäät ja laiskat ihmiset, jotka eivät ota muita huomioon, perustelevat ja pönkittävät rumuutta sisäisellä kauneudella. Itsensä hoitamatta jättäminen, kuten liikalihavuus on ymmärrettävä kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kauneuskäsitteen vastaisesti. Toisaalta edellä mainittu sotii sitä vastaan, että arvostaisi ihmistä sinänsä. Vastakkainasettelu onkin suhteellinen, sen tarkoitus on herättää yksilön tietoisuus omasta itsestään - vuorovaikutuksellisuus ja kanssakäyminen vaativat kokonaisvaltaista itsensä hoitamista. (…) Kauneus on kokonaisvaltaista, eikä huono itsetunto poistu keinotekoisesti pönkittämällä rumuutta ja tekemällä rumuudesta muoti-ilmiötä. Huono itsetunto saattaa poistua pinnasta, mutta se tekee pysyvän pesän sieluun. Alemmuudentunteen herraksi pääseminen vaatii tekoja ja rehellisyyttä. Apuna tässä toimii kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka, jossa kauneuskäsite sisäistetään kokemuspohjaisesti yksilön persoonallisena ominaisuutena. Esteettinen kauneus on ulkoinen perusta vahvalle identiteetille, jonka sisäinen hehku kuultaa, jännittää ja lämmittää ympäristöä. Kauneutta ei ole ilman sisäistä sivistystä, joka pukee itsensä näkyvään ulkoiseen olemukseen. " (Baltzar 2011a, 193-194.)

Piippolan tutkielmassa viitataan filosofi Timo Airaksisen väitteeseen siitä, että "rakkauden mysteerin juurelle pääsee kun yhdistää rakkauden, hyveen ja kauneuden". Kauneus ymmärretään tässä kokemuksena, joka on itsessään puoleensavetävä, eikä se edellytä esimerkiksi esteettistä määrittelyä. Näin ollen rakkaus on Airaksisen mukaan kaunista. (Airaksinen 2001 Piippolan 2011, 17 mukaan.) Näkemys on abstraktimpi kuin kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa, jossa kauneudelle annetaan sisäisen määrittelyn lisäksi myös ulkoiset, esteettiset määreet. Kauneuden korostaminen ja romantiikka opetusvälineenä esitetään kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

liikkeelle panevana voimana. Samansuuntaisesti filosofian tieteenalan varhaisimmissa tulkinnoissa eroottista rakkautta ei tarkastella vain seksuaalisena voimana vaan ihmisyydessä olevana energiana, joka vahvistaa itsensä toteuttamista. Kirjailija ja opettaja Bell Hooks allekirjoittaa eroksen opetustilanteessa toteamalla: ”Jos opettajat opettaessaan antautuvat intohimolle etsiä tietoa, joka sallii yhdistää teorian ja käytännön, ja intohimo nousee rakkaudesta inspiraatiota herättäviä ajatuksia kohtaan, opetustilanne muuttuu dynaamiseksi ja eläväksi. Hooksin ajatukset tulevat lähelle Baltzarin lausuntoja siitä, miten hänellä on tietynlainen rakkaussuhde jokaiseen opiskelijaan. Molemmat korostavat sitä, että tunteiden läsnäolo opetustilanteessa on sallittava ja neutraalia, pintapuolista pedagogiikkaa tulisi välttää (Hooks 2007, 289-290, emt. 18-19.)

Piippolan mukaan käsitettä pedagoginen rakkaus käytettiin kasvatussuhteiden kuvaamisessa jo 1940-luvulla (Herman Nohl 1879-1960). Puhuttiin henkitieteistä, joiden lähtökohtana on sisäinen kokemus ja sielunyhteys. Pedagogisessa rakkaudessa korostui molemminpuolinen luottamus, kasvatettavan subjektiivinen elämä, kasvattajan vastuu ja tahto nähdä yksilö persoonallisena kokonaisuutena. (Piippola 2011, 21-23.) Muun muassa Siljander kuitenkin korostaa, että ”kasvatusprosessi on viime kädessä emansipaatioprosessi, joka on yksilön itsetietoisuuden ja itsemääräämisen kehitysprosessi. Kasvatusprosessissa tapahtuu vapautuminen auktoriteetista ja itsevastuun ottaminen”. (Siljander 1987, Piippolan 2011 21-23 mukaan.) Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka korostaa luottamuksen merkitystä pedagogisessa suhteessa, mutta jättää edellä mainitun kasvatuksesta vapautumisen huomiotta.

”Yleisesti ottaen erikoistumisen sijaan tarvitaan asennekasvatusta ja luovaa osaamista, joka ei pyri ekspertisoimaan vaan luomaan ohjaaja–opettajan ja oppilaan välille kehityksellisen oppimismahdollisuuden. Keskinäistä luottamusta ja yhteisymmärrystä ohjaa luova kehitys ja jatkuma.” (Baltzar 2011a, 57.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Tutkimusaineisto sisältää perusteita sille, että opiskelijat kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogian sovelluksessa kokevat useimmiten suhteen ohjaaja-opettajaan erittäin merkitykselliseksi. He kuvaavat ohjaaja-opettajaansa muun muassa ”pelastuksekseen” ja kokevat suhteensa häneen erityisenä. Luottamus korostuu opiskelijoiden kertomuksissa suhteestaan ohjaaja-opettajaan.

> ”Että tavallaan se miten mä päädyin näihin kaikkiin juttuihin mukaan oli, oli aika semmonen niinkun kohtalonomanen juttu voisin sanoo, että.. Että mä olin sillon niihin aikoihin mä olin tosi hukassa ja niinku todella niinku. Mä en tiedä mikä oli ajanu mut niin niinku umpikujaan, olinko mä ite ajanu vai miten mä olin sinne niinku päätyny, mutta mä en olis hirveen hyvin enää selvinny ees elämässä. Mä voin niinku oikeesti sanoo näin, koska se oli, se oli se tilanne ja tota.. se oli sitten tavallaan elämänhalu ja se niinkun et, että tota. Kun sitten törmäsin Veijoon, niin sen vaan ties, et okei tää tuntuu tosi hyvältä lähtee näihin juttuihin mukaan, et se oli niinku, se ei ollu niinkun tietoinen valinta siinä määrin vaan sen vaan niinku tajus et okei täs on niinku täältä löytyy niinku ratkaisu ja avain kaikkeen siihen mikä on ollu hukassa ja mitä mä oon niinku etsiny elämässä. Tai se oli se niinku puuttuva juttu.” (Oppija JS)
>
> [Mitä sun oppijana pitää tehdä, jotta sä oppisit, mitä se edellyttää sulta?]
>
> ”Se edellyttää sitä, että luottaa ohjaajaan. Että tota, kyllä mä nään, että, et jos ei siihen pysty, niin tuota sillon sä et pysty mitenkään rauhottua, sillon häiritsee niinku kaikki, kaikki asiat ja näin että, et, et mä nään, et se lähtee niinku siitä, et luottaa ohjaajaan. Että, siinä vaiheessa kun sen luottamuksen saa ni siinä vaiheessa se myös kehitys lähtee eteenpäin.” (Oppija JS)

Kun Piippola referoi tutkielmassaan olemassa olevia käsityksiä rakkauden ja pedagogiikan suhteesta piirtyy kokonaisuus, joka tulee lähelle empatian käsitettä. Empatialla ymmärretään kykyä ymmärtää ja auttaa toista ihmistä. Siihen liittyy keskeisesti myös etäisyyden ottaminen. Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ohjaaja-opettaja ”ryhmäyttää opiskelijat ensin itseensä” ja tästä näkökulmasta pedagogiseen suhteeseen liittyy juuri etäisyyden ottamisen näkökulmasta merkittäviä riskejä. Tosin Baltzar määrittelee ohjaaja-opettajan ja

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

opiskelijan välisessä rakkaudessa keskeiseksi sen, että ohjaaja-opettaja rakastaa vähemmän kuin opiskelija. Tästä taas saattaa olla seurauksena se, että opiskelija ei ole selvillä pedagogisen suhteen tilapäisyydestä. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjausvalintoihin liittyvä riski on tunnistettavissa tutkimusaineistosta, jossa korostuu opiskelijoiden kokemus omasta erityisyydestään suhteessa ohjaaja-opettajaan.

> ”(…) mä sen kokisin et hän vaan näkee ihmisistä kaiken ja sillä tavalla juuri se, että hän käy siellä ja saattaa aina välillä niinku kuiskaa jotain korvaan ja näin niinku tällasia pieniä asioita jotka niinku tekee erityiseksi tai saattaa tarttuu kädestä tai näin niinku välillä tulee tosi lähelle ja sit pysyy myös hirmu kaukana, että tota kohtelee jokaista eri tavalla omalla tavallaan, et mun mielestä se on yks tosi tärkee juttu tossa selvästi koska kaikilla on niinku oma suhteensa ohjaajaan ja sitä kautta joku on vaan erityinen juttunsa ja tuota sitä kautta niinku huomioi myös joka tilanteessa.” (Oppija JS)

> ”Mä nään sen ikään kun tavallaan sellasena jopa niinku vanhemmuussuhteena, että semmosena isä-poika juttuna, että vuorovaikutusta, Veijo on sellanen hyvin lämmin ja ymmärtäväinen ja kuunteleva ikään kuin isähahmo jolle pysty sit hyvinkin vaivattomasti kertomaan ja käymään keskustelua mistä asiasta hyvänsä, antaa sitä rohkasua, painotan sitä, sitä saa ja positiivista huomiota ja tällasta rehellistä.” (Oppija JS)

> ”Et se kontakti…on niinku välil niinku hyvin niinku humoristinen ja lämmin ja semmonen kaverillinen, mut sit se on välil oikeesti semmonen niinku vakava ja vaativa ja semmonen et huomaa et hänelle on oikeesti niinku tärkeä jokainen henkilö yksinään. Niinku jokaisen henkilön kehitys.” (Oppija JS)

> ”Niin no kyllä se tulee juuri just näkyy siinä erityisyytenä tai sellasena että tota vaikka niinku puhutaan ihan yksinkertaisista asioista tai vaikka sanotaan hei tai päivää niin se on silti erikoinen hei tai erikoinen päivää jolla on niinku merkitystä et vähän niinku sanoin et yhteinen salaisuus ihan kun kaiken takana ois jotain suurempaa ja valtavampaa ja tiedätkö et kaikella on tavallaan semmonen ihana piilomerkitys.” (Oppija JS)

Tutkimuksessa ei kritisoida Baltzarin ohjauksellista valintaa lähestyä jokaista opiskelijaa yksilönä. Aineiston perusteella on kuitenkin näyttäytynyt tarpeellisena

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

selvittää tarkemmin sitä, mitkä asiat määrittävät pedagogista suhdetta ja miten ohjaaja-opettajan ja opiskelijan välinen suhde suhteutuu oppimisprosessiin. Selvää on, että ohjaaja-opettajan ja opiskelijan suhteissa on yksilöllisiä eroja. Kokonaisaineisto osoittaa, että ohjaaja-opettajan suhtautuminen opiskelijoihin ei ole puolueetonta.

> ”Useimmiten se on antanu myös muille mun mielest niinku asiallista palautetta. Mut sit välil on must vaan tuntunu silleen et se on vaan jotenki epämiellyttävä et se hyökkää tavallaan jonku yhen kimppuun, tai silleen et se rupee yhtäkkiii jolleki yhelle sanoo jotain tosi henkilökohtaista. On se niinku sanonu muilleki ku mulle siis. Et niinku sillon mul on niiden puolest tullu vähä niinku semmonen et apua.” (Oppija JS)

Pedagogisen rakkauden määrittelijät puolestaan korostavat sen puolueetonta luonnetta. Lähtökohtaisesti pedagoginen rakkaus ilmentää opetustilanteessa pyyteetöntä lähimmäisenrakkautta ja tavoittelee jokaisen yksilön parasta eroavaisuuksista huolimatta (Piippolan 2011,44). Pedagogista rakkautta tarkastellessaan Siljander määrittelee pedagogista tahdikkuutta. Käsite määritellään kasvattajan herkkyytenä ja kykynä ottaa riittävää etäisyyttä kasvatettavaan (Siljander 1987 Piippolan 2011, 5 mukaan). Piippola tekee johtopäätöksen, että opettajan ajattelussa on oltava tasapaino auktoriteettiaseman ja pedagogisen rakkauden välillä. Yksilöä on tuettava itsenäisenä ja kannustettava vapautumaan auktoriteetin tarpeesta. Myös eroottis-seksuaalinen elämä ja sukupuolivietti pedagogisen rakkauden mahdollisena alkulähteenä on tiedostettava ja huomioitava, jotta siitä kumpuavia vaikutuksia voidaan ohjata ”jaloihin päämääriin”. (Piippola 2011, 23-24.) Tutkimus- ja mallinnushankkeen aineistonkeruuvaiheessa osalla opiskelijoista oli selvästi nähtävissä oleva pedagoginen rakkaussuhde ohjaaja-opettajaan. Tutkimuksen rajallinen aika ei kuitenkaan mahdollista tulkintoja siitä, mihin suuntaan ohjaaja-opettajan ja opiskelijoiden väliset suhteet kehittyvät, miten opiskelijoita ohjataan kasvussa ulos ohjaussuhteesta ja itseohjauksellisuuteen. Selvää on, että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka sisältää huomattavan paljon

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

piirteitä pedagogisesta rakkaudesta. Piippola muodostaa analyysissään kolmikannan kuvaamaan pedagogista rakkautta: välittäminen, ihmisen idea ja tunteet (emt. 2011, 44). Näin ollen on perusteltua tarkastella kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjauksellisia valintoja laajemmin suhteessa tunnekasvatukseen.

4.5.5 Ohjaaja tunnekasvattajana

Baltzarin kritiikki teoreettispainotteisen opetuksen valta-asemasta kasvatuksessa ja opetuksessa tukee kasvatusalalla tunnistettua tunteiden ja ajattelun vastakkaisasettelua. Tämän ajattelutottumus on muovannut opetusta rationaalisuusihanteen suuntaan siinä määrin, että emootiot, ihmisen sisäinen kasvu ja psyykkinen työ ovat jääneet vähälle huomiolle. Jo stoalainen ideologia ja sittemmin filosofit, kuten Platon ja hänen ajatteluaan seuranneet traditiot, ovat pitäneet tunteita sattumanvaraisina tekijöinä ja sen vuoksi oppimista pikemminkin häiritsevinä kuin edistävinä seikkoina. Tunnekasvatuksen ydin on tämän koulukunnan mukaan ollut kasvattaa tunteettomaksi tai vähintään kontrolloimaan tunteitaan, koska ne liittyvät maallisiin asioihin ja näin ollen ajavat ihmistä kauemmaksi henkisyydestä. On kuitenkin ollut myös vastakkaisia ajattelusuuntia, kuten John Dewey. (Ojanen & Lauriala 2005, 83.) Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tunne-elämä on kerroksinen ja sisältää fysiologisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen ulottuvuuden. Kokonaisvaltaisuutensa perusteella tunteet ovat merkityksellisiä oppimisessa. Ne säätelevät, suuntaavat ja suojaavat yksilöä. (Saaristo 2011, 76.) Baltzar kuvailee tunnekasvatuksen keskeisiä sisältöjä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan kontekstissa seuraavasti:

> ”Läheisyyden ymmärtäminen, erilaisuuden ymmärtäminen, katso ihminen alalleen, osallistuminen, vastuunottaminen, tukeminen, juuri se, että tee ja mene, mutta älä piehtaroi hänen samoissa synneissään, niihin ei pidä mennä mukaan. Tunnekasvatuksessa on myös kyse eräänlaisesta ihmisen jalostamisesta. Se on yks osa ihmisenä olemisen arvoa, ellei ole tunteita niin mikä on olemassaolon oikeus? Makuaisti, siis hyvä tai huono, makuaisti on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

> nopein, tunneaisti on yks tärkein ominaisuus ja tää tunneaistien keskenäinen vuorovaikutus ja se ei ole rakkaus vaan koska rakkaus on prosessi, mutta tunnekasvatukseen täytyy liittyä näitä arvoja, jos ei ole arvoja se on vain prosessi. Ja sehän meillä on usein ongelmana, että kuvitellaan, että jollakin ihmisellä on tunteita kun se itkee tai kun se on rakastunut, niillä ei välttämättä oo mitään tekemistä näiden tunteiden kanssa, mistä mä puhun. Tunteet on kulttuurinen, sivistyksellinen pysyvä tila.” (VB)

Baltzar luonnehtii tunnekasvatusta kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa toisaalta oppisisältönä, toisaalta ohjauksellisena valintana. Jälkimmäinen latautuu arvoilla ja pedagogiselle rakkaudelle tunnusomaisilla piirteillä. Baltzar ei ole kuitenkaan ensimmäinen, eikä ainoa, joka esittää kritiikkinsä tunnekasvatuksen sekundaarisuudelle. Erityisesti tunteiden hataraa asemaa opetuksen käytännöissä nostavat esille muun muassa Ojanen ja Lauriala (2005, 83), toisaalta yhteiskunnan jatkuva muutos, hektisyys ja moninaisuus ovat synnyttäneet humanistisella ja yhteiskunnallisella alalla käsitteen ”affektiivinen käänne”, jolla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista ja huomioimista ihmisen toiminnassa aiempaa painokkaammin (Saaristo 2011, 71-72).

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ja tutkimuksessa sen rinnalla tarkasteltu draamakasvatus jakavat yhteisen näkemyksen tunteiden merkityksellisyydestä oppimisessa. Molemmissa kasvatussuuntauksissa ohjaaja johdattelee opiskelijoita taidelähtöisillä menetelmillä kohtaamaan tunteitaan ja sosiaalista todellisuutta. (ks. Heikkinen 2002, 84.) Taidelähtöisten menetelmien mahdollisuutena on käsitellä tunnekokemuksia, joiden käsittely reaalitodellisuudessa ei ole syystä tai toisesta mahdollista. Tämänkaltainen työskentely voi johtaa siihen, että reaalitodellisuudessa käsittelemättömäksi jääneet tunteet kohdistuvat ohjaajaan. Tällöin ohjaajalta edellytetään eettistä lukutaitoa ja vahvaa emotionaalista ammattitaitoa. Tunnekasvatuksessa olennaista on ohjaajan kyky havaita, vastaanottaa ja säilyttää toisen ihmisen herättämiä tunteita. (ks. Ojanen & Lauriala 2005, 85, 88.)

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Pelastakaa Lapset Ry:n hankesuunnittelija Anne-Maria Saarinen on mallintanut sosioemotionaalisten taitojen opetus- ja oppimisprosessin tasoja emotionaalisen ammattitaidon kehittymisen näkökulmasta. Malli on spiraalimaisesti kehittyvä, kerroksellinen jatkumo tasolta seuraavalle. Ensimmäistä tasoa Saarinen kuvaa tunnetaitojen tasoksi. (Saaristo 2011, 76.) Tunnetaidot ovat yksilön taitoja tunnistaa ja ilmaista tunteitaan ja käyttää tunteita ajattelunsa tukena. Niillä tarkoitetaan myös taitoja ymmärtää ja analysoida tunnepitoista tietoa sekä säädellä omia ja toisten tunteita (Mayer & Salovay 1997 emt. 2011, 76 mukaan). Seuraavan tason Saarinen nimeää empatiataidon tasoksi. Tässä keskeistä on se, että yksilö kykenee tunnistamaan tunteita itsessään voidakseen tunnistaa niitä myös toisessa ihmisessä. Empatiaan kuuluu olennaisesti toisen ihmisen tunteiden arvostaminen (Bar-On 1997 emt. 2011, 77 mukaan). Kolmannella, eli vuorovaikutuksen tasolla, yksilö harjoittelee tunnetaitojaan suuntaamalla niitä vastuullisesti ja joustavasti vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutusosaaminen tunnekasvatuksessa tarkoittaa muun muassa taitoa puhua tunnekokemuksistaan. Viimeinen taso edellyttää aiempien tasojen hallinnan. Tällä yhteistyön ja yhteisöllisyyden tasolla Saarisen kuvauksen mukaan yhdistyvät emotionaalinen tietoisuus, emotionaalinen osaaminen, empatiataitoisuus sekä vuorovaikutustieto- ja taito. (Emt. 2011, 78-80.)

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan luonteesta johtuen ohjaaja-opettajan emotionaalisella ammattitaidolla on erityinen merkitys. Käsitteenä emotionaalinen ammattitaito juontaa sosiaalipedagogiikasta. Perheentupa määrittelee sen muodostuvan emotionaalisesta osaamisesta, vuorovaikutuksellisesta tietoisuudesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Hän tarkentaa käsitettä edelleen jakamalla sen viiteen eri ulottuvuuteen: emotionaalinen tietoisuus, emotionaalinen osaaminen, vuorovaikutustietoisuus, vuorovaikutustaitoisuus ja kokemuksellinen oppiminen. (Perheentupa 1995, 62.) Tunnekasvatuksessa ohjaajalla on oltava erityisen selkeä käsitys itsestään ja omasta identiteetistään, jotta on mahdollista

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

ymmärtää toisen ihmisen ainutlaatuisuutta (Ojanen & Lauriala 2005, 88). Emotionaalinen ammattitaito on Saarisen mukaan tämän hetken kasvatusammattilaisen keskeisin ammatillisen osaamisen kehittämiskohde (Saaristo 2011, 71). Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei esitä ohjaaja-opettajalle koulutuksellisia kompetenssivaatimuksia, sitä vastoin Saariston ajattelua mukaillen emotionaalinen kompetenssi ohjaajuudessa korostuu.

> ”Hyvä kokemuspohjainen opettaja ei niin hirveesti tarvitse tietoa, mutta se tarvitsee emotionaalisia kykyjä, filosofisia kykyjä, sosiaalisuutta, vuorovaikutuksellisia kykyjä, empatiaa, ei tarvitse yhtään kognitiivista tietoa, et se on hyvä opettaja.” (VB)

Emotionaalinen ammattitaito johtaa tarkastelua ohjausetiikkaan. Koska tunteet ja etiikka ovat toisiinsa kokonaisvaltaisesti kietoutuvia ohjaussuhteen elementtejä, voidaan Atjosen mukaan tunnekasvatuksen yhteydessä puhua eettisestä sensitiivisyydestä (Atjonen 2005, 65). Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka on ohjausvalinnoiltaan moniulotteinen ja sisältää yhtymäkohtia kasvatusalalla jo olemassa oleviin ilmiöihin. Yksilöllistä tutkittavalle pedagogiikalle on pyrkimys erityisen vahvaan ja läheiseen ohjaussuhteeseen opiskelijoiden kanssa. Ohjaaja-opettajan auktoriteettiasema niin ikään synnyttää selvän pesäeron kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ja muiden kokemukselliseen oppimiseen perustuvien kasvatussuuntausten välille. Päätöksenä tutkimusaineiston perusteella esitettyihin näkökulmiin tutkittavan pedagogiikan menetelmällisistä ja ohjauksellisista valinnoista on näkemyksemme mukaan tarpeellista pohtia kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteydessä esitettyjä ja havaittuja eettisiä näkökulmia opettajan yleisen ammattietiikan, erityisesti taideopettajien, sekä tutkimuksen toteuttajan, Humanistisen ammattikorkeakoulun eettisten ohjeistusten valossa.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

4.6 Eettiset riskit kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaustyöskentelyssä

Kasvatusalan ammatit määritellään eettisiksi ammateiksi (Tirri 2008, 189). Ammattietiikka sisältää toisaalta ammatilliseen osaamiseen ja toisaalta ammatin arvoihin liittyviä näkökulmia. Pedagogisissa tehtävissä toimivien ammattilaisten eettinen ohjeistus sisältää näkökulman opettajan työn eettiseen kaksoissidokseen: kasvatusvastuun lisäksi opettajat ja ohjaajat ovat myös oppilaiden malleja. Esikuvien ja mallien kompleksisuus puhututtaa etiikkakeskusteluissa. Kasvatusalalla analyyttisella etiikalla tarkoitetaan ohjaajan tilannekohtaista herkkyyttä ohjata opiskelijoita toisaalta itsenäisiin valintoihin ja toisaalta taas toimia tiennäyttäjänä. Ohjaussuhteet ovat lähtökohtaisesti asymmetrisiä, joten ohjaajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että asema suhteessa opiskelijaan ei ilmene vallankäyttönä ja manipulointina. Erityisesti piilomanipulointi tyydyttää Atjosen näkemyksen mukaan narsistista ohjaajaa. Vaikka kasvatusalan ammattiin sisältyy esikuvana ja mallina oleminen, etiikka edellyttää, että ohjaaja ei aseta itseään ainoaksi oikeaksi malliksi eikä manipuloi ohjattaviaan toimimaan ja ajattelemaan tietyllä tavalla. Analyyttisen etiikan ajatuksena onkin päinvastoin rohkaista ohjattavia moraaliseen ajatteluun. (Atjonen 2005, 60-66.) Ohjaajan rooli esikuvana ja mallina on kompleksinen, koska toisesta näkökulmasta katsottuna esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla saattaa olla erityinen tarve vahvaan kasvattajaan ja turvalliseen aikuiseen (Saaristo 2011, 72).

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka asettaa ohjaaja-opettajan merkittävään auktoriteettiasemaan ja häntä pidetään kyseisen pedagogiikan onnistuneena ilmentymänä. Tutkimusaineiston perusteella on silmiinpistävää, miten kyseenalaistamaton asema ohjaajalle annetaan. Toisaalta tähän saattaa vaikuttaa myös se, että aineistona oleva toinen pedagoginen sovellus toteutettiin näytelmäproduktin muodossa. Tyypillisesti ohjaajalle annetaan näytelmäprosessissa

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

merkittävä valta tuottaa näkemyksensä mukainen kokonaisuus. Aineiston toisen sovelluksen, intensiivikurssin, observointiaineisto puolestaan osoittaa, että ohjaaja-opettaja itse on erityisen kiinnostunut omasta asemastaan ja kysyy siihen liittyviä kysymyksiä opiskelijoilta toistuvasti. Eettisesti arveluttavia piirteitä kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan ohjaaja-opettajan asemasta osoittavat seuraavat kommentit:

> [Kysyttäessä tavoitteista:]
>
> ”No varmaan siit Veijon omast ajatusmaailmasta niinku et se on sen niinku ihanneihminen, joka on sit muuttunu jotenki semmoseks ku se yrittää meit muuttaa tai toivoo et me muututtais.” (Oppija JS)
>
> [(…) luuletsä et ohjaajalla on samankaltainen vuorovaikutussuhde muiden ryhmän jäsenten kanssa vai miten sä niinku näkisit sen?]
>
> ”Kyl mä uskon että siis en mä tiedä, miten he sitä kuvailisivat, mutta et kyllä ihan varmasti on hyvin erityinen suhde. Kyllähän sen näkee näistä ihmisistä, että kuinka he ovat ohjaajan perään ja niinku ihannoivat ja palvovat ja tota ainakun hän vaihtaa heidän kanssaan sanasen niin sitten he ovat ihan onnensa kukkuloilla, et kyl sen näkee ihmisistä tehdään erityisiä.” (Oppija JS)

On selvää, että Baltzar on persoonana merkityksellinen kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan menetelmällisten ja ohjauksellisten valintojen käytännön toteutuksessa ollessaan tällä hetkellä ainoa henkilö, joka on pedagogiikkaa käytännössä toteuttanut. Kokonaisaineisto osoittaa, että kokemukset hänestä ohjaaja-opettajana ovat varsin ristiriitaisia. Kasvatusalan eettis-moraalisessa keskustelussa ollaan yleisesti yhtä mieltä siitä, että opettajan ammatillista toimintaa ja persoonaa ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Näin ollen ammattieettiset ohjeet voidaan nähdä myös opettajan persoonallista kasvua ohjaavina suuntaviivoina. (Tirri 2008, 189.) Tutkimus- ja mallinnushankkeessa selvitettiin, miten Baltzar selittää kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan eettisiä periaatteita.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

[Mikä on ohjausetiikka tässä pedagogiikassa, mitä on ne eettiset periaatteet?]

”Maaliin millä ehdolla hyvänsä, kaikki keinot pitää käyttää, kaikki keinot on luvallisia.” (VB)

[Mikä se maali on?]

”Se tehtävä, mikä sulle on annettu ja mihin sä pyrit, mitä sä opetat eli teatteriesityksessä, että tulee se näytös, se on maali.” (VB)

[Onks jotain muuta?]

”Toisen ihmisen kunnioittaminen, mutta mitä on toisen ihmisen kunnioittaminen? Kyllä musta ohjaaja-opettajalla on vastuu, että milloin se sanoo, että hetkinen, milloin tullaan oppilaan vedätysalueelle ja opettajan hyväksikäytön alueelle? Kyllä tällaisetkin asiat pitää huomioida. Esimerkiksi, että joku oppilas haluaa sitoutua, mutta on joka päivä poissa, kuumeessa tai jotain. Kyllä minä puutun siihen selkeästi ja annan pari napausta, että joko oot täällä tai…Suhteessa oppilaaseen sellaiseen ollako vai eikö olla –peliin ohjaaja-opettajan ei pitäisi lähteä. Pitää olla auktoriteetti, että uskaltaa puuttua, eikä lähde oppilaiden vedätyksiin mukaan. Opettajan ei pidä missään suhteessa jäädä oppilaan armoille.” (VB)

Yllä kuvattu dialogi Veijo Baltzarin kanssa osoittaa, että kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei aseta systemaattisia eettisiä periaatteita. Tutkittavassa pedagogiikassa ei siis todennu muun muassa Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogeille esitetty eettinen velvoite *”olla herkkä tunnistamaan opetus- ja ohjaustyöhön liittyviä eettisiä ongelmia”* (HUMAK, eettiset ohjeet 2011). Ohjaaja-opettajan ja opiskelijan suhteeseen otetaan etiikan näkökulmasta kantaa ohjaajalähtöisesti. Opettajan ammattieettiset periaatteet asettavat opettajan velvollisuudeksi toimia ensisijaisesti opiskelijan edun mukaisesti ja edustaa opiskelijan oikeuksia (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2010; Atjonen 2005, 58-60). Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka antaa opiskelijalle arveluttavan paljon vastuuta ohjaaja-opettajan ja opiskelijan välisestä suhteesta. Eettisessä tarkastelussa on merkityksellistä myös tarkastella

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

sitä, miten yhteydet pedagogiseen rakkauteen käytännössä näyttäytyvät. Baltzarin ohjauspuhe on problemaattinen toisaalta korostaen fyysistä ja henkistä ”reviiritietoisuutta” ja toisaalta sisältäen moniselitteistä, rakkaussuhteelle tyypillistä retoriikkaa.

> ”Reviiritietoisuus on sitä, että pitää osata mennä lähelle ja pitää osata mennä kauas, reviiritietoisuus on semmosta jaksollista, et se vaihtuu, jos oppilas tietää aina et sun syliin voi istua, niin opetus ei kyllä onnistu, mut jos se tietää et nyt voi istua, mut kohta et, se joutuu tutkimaan tilanteen, milloin se voi tulla ja milloin ei, varsinkin vastakkaisen sukupuolen kanssa, niin jos on tuttavallinen vastakkaisen sukupuolen kanssa, niin voi olla, mutta ei saa jäädä jonkun tytön kanssa kalastamaan, se on jo sitten aika äklöä, et tuleeko suosiota enemmänkin, voi hakee suosiota, mä voin mennä oppilaalle että rakas, seuraavassa hetkessä…täytyy, eduskunnassa nipistelyt johtuu siitä että ei ole reviiritietoisuutta, jäädään siihen kalastelemaan, ei saa jäädä kalastelemaan, kyllä musta on ongelma se, että silloin kun sä olet puhunut oppilaan kanssa kaikesta, niin silloin sä joudut oppilaan kanssa puhumaan kaikesta, itse pidän kyllä tietyn henkisen etäisyyden ja fyysisen etäisyyden. Mulle se on helppoa kun se on mun luonteessa ja temperamentissa, et mä saatan mennä, että yhtäkkiä rakas, mä rakastan sua, seuraavassa hetkessä oppilaat ei uskalla istua samalle sohvalle, vaikka se olis tyhjä, ja se tuo sulle sen, että oppilaat ovat kokoajan herkkiä opetukselle, herkkiä tilanteelle, mulle ei tapahdu koskaan et nyt mä en viitti tehä näitä tuntemuksia.” (VB)

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa korostetaan luottamuksellisuutta ohjaaja-opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa. Opettajan ammattieettiset perusteet ohjaavat myös opettajaa huolehtimaan siitä, että opiskelija kykenee rakentamaan luottamuksellisia ihmissuhteita (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2010). Tutkimuksen aikana on herännyt kysymys: onko luottamuksellisuus avointa ja tasa-arvoista suhteessa kaikkiin opiskelijoihin? Onko opiskelijoilla riittävät valmiudet määritellä, millainen ohjaajan puhe on eettisesti hyväksyttävää ja millainen opiskelijan ja ohjaajan välinen pedagoginen suhde ”kuuluu olla”?

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Humanistinen ammattikorkeakoulu korostaa eettisissä ohjeissaan, että opettajan on huolehdittava tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta ohjaussuhteissa (HUMAK eettiset ohjeet 2011). Tutkimusaineisto antaa näyttöä valikoivuudesta ja epäsymmetriasta suhteessa eri yksilöihin. Joitakin opiskelijoita kohdellaan erityisinä, toiset puolestaan ”leimataan” negatiivisesti ja heitä kohdellaan sen mukaisesti. Pedagoginen rakkaus saa peruslähtökohtansa lähimmäisenrakkaudesta: ”Ihmisen arvo ei ole riippuvainen hänen ominaisuuksistaan, asemastaan, sukupuolestaan, väristä tai kansallisuudesta. Kaikkia ihmisiä yhdistää inhimillinen perusolemus; oikeus ja tarve rakkauteen ja kehittymiseen”. (Piippola 2011, 28.) Edellisen lisäksi opettajan ammattietiikassa korostetaan hienotunteisuutta opiskelijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyen asioiden käsittelyssä. Tutkimuksen observointiaineistosta ilmenee eettinen epäkohta myös liittyen ohjaaja-opettajan vastuuseen opetustilanteissa. Opiskelijan vastuut ovat epäselviä eri työskentelymuodoissa. Konfliktitilanteissa ohjaaja-opettaja näyttää väistävän vastuuta ja toimii näin ollen vastoin ammattieettistä periaatetta vastustaa missään muodossa esiintyvää kiusaamista (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2010).

Kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä korostetaan yleisesti dialogisuutta ja yhdessä tutkimisen ideaa. Ihmissuhdeammatit, kuten ohjaaja, ovat vuorovaikutusammattien keskiössä. Näin ollen myös ohjaajan etiikkaa tarkastellaan kasvatusalalla myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutuskompetenssista etiikkakeskusteluun liitetään tarkkaavaisuus, valppaus, joustavuus ja herkkyys. Näiden viestintätaitojen perusteella ohjaajan on mahdollista kohdata yksilöt havaiten erilaisuutta ja erilaisia ohjaustarpeita. Ohjaaja kykenee tunnistamaan ohjattavan tunteita ja kokemuksia ja olemaan kokonaisvaltaisesti läsnä ja ohjattavan kasvun palveluksessa. (Atjonen 2005, 62.)

Myös tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta dialogisuutta pidetään opetuksessa merkityksellisenä. Humanistisen ammattikorkeakoulun yksi keskeinen arvo on

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

totuudellisuus, johon pyritään avoimella keskustelulla ja yhteisellä, tutkivalla työskentelyotteella (HUMAK eettiset ohjeet 2011). Aineiston näkökulmasta kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa ohjaaja-opettaja esittää opetussisällöt antamatta opiskelijoille juurikaan mahdollisuuksia kyseenalaistaa tai kritisoida viestiä. Baltzar puhuu ”maaliin pääsemisenä hinnalla millä hyvänsä” ja tarkoittanee tehtävän suorittamista. Tämänkaltainen tulosorientoitunut ajattelu on ristiriidassa Baltzarin esittämien sisäisen kasvun ja yksilöllisen kehittymisen tavoitteiden kanssa.

”Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa yksilöllä on oikeus määritellä, mihin hän henkilökohtaisen riman asettaa. Siitä on myös ohjauksellisesti kysymys – yksilön tukemisesta ja kannustamisesta. Pienintäkään edistysaskelta ei jätetä huomiotta ja rimaa nostetaan jokaisen askeleen myötä. Opiskelijoille luodaan turvallinen ympäristö jalostamalla heitä ja kehittämällä ja vahvistamalla heidän identiteettiään - ja tämä tapahtuu sisäistämällä, ei ulkoa oppimalla. Silloin suoritukset sujuvat potentiaalisten voimavarojen kautta”. (Baltzar 2011a, 187.)

Taidelähtöisten menetelmien käyttöön opetuksessa ja ohjauksessa kytkeytyy erityisiä eettisiä riskejä. Samanaikaisesti ohjaajalta edellytetään sekä taiteellista että pedagogista kompetenssia. Huomionarvoista on se, että taidelähtöisiä menetelmiä käyttävä ohjaaja ei ole psykiatrian ammattilainen ja tämä hänen olisi omassa työskentelyssään tunnistettava. Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa korostuvat ihmisen eheytymiseen ja kasvuun liittyvät tavoitteet. Muun muassa Timonen ja Törmi painottavat kuitenkin, että taidelähtöisellä toiminnalla pitäisi olla muitakin tavoitteita. Taiteella ei pelkästään voida ratkaista esimerkiksi terapiaa tarvitsevien nuorten ongelmia. (Timonen ja Törmi 2009.) Tutkimusaineistosta ilmenee, että ohjaaja-opettaja johtaa toimintaa suuntaan, mikä virittää opiskelijoita vahvasti omien henkisten prosessien äärelle. Ohjaaja-opettaja esittäytyy auttajana ja eheyttäjänä, mutta on kyseenalaista, riittääkö hänen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kompetenssinsa psyykkisten kasvuprosessien tarkoituksenmukaiseen käsittelemiseen. Ohjausalan ammattilaiset pitävät tämänkaltaisessa toiminnassa keskeisenä, että ohjaaja ei suostu ihailun kohteeksi, koska näin ollen hän pitää ohjattavansa lapsen kaltaisessa riippuvuussuhteessa itseensä ja estää todellisen kasvun mahdollisuuden (Ojanen ja Lauriala 2005, 89). Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa on ilmeinen riski, että vuorovaikutussuhde sekoittuu terapiasuhteeseen.

Opettajan ammattieettisten periaatteiden mukaisesti opettajan tulee kehittää työtään ja ammattitaitoaan sekä arvioida omaa toimintaansa (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2010). Pedagogisilta ammattilaisilta edellytetään valmiuksia kehittää arvojaan, asenteitaan ja herkkyyttä kohdata osallistujien moninaisuutta. Tutkimusaineiston perusteella ohjaustyöskentely näyttäytyy staattisena kehittymisen suhteen. Yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa suhtaudutaan kriittisesti ja oma ajattelu ja toiminta halutaan säilyttää sellaisenaan mahdollisimman puhtaana. Veijo Baltzarin ohjaajuudessa henkilöityy etninen kulttuuritausta ja on selvää, että hänen toiseuden kokemuksensa ammentavat opetukseen merkittävää lisäarvoa kun tavoitteena on kohdata eri kulttuuritaustoista tulevia opiskelijoita. Opetustilanteissa kuitenkin korostuu vastakkainasettelu valtaväestön ja vähemmistöjen välille, jossa valtaväestö määritellään kritiikin kautta.

Mirja-Tytti Talib ja Päivi Lipponen esittävät monimuotoisen ryhmän opettajan pätevyysvaatimuksia kulttuurisen herkkyyden teorian ja dialogisesti rakentuvan moraalisteorian valossa. Edellä mainitut teoriat painottavat joustavuutta ja dialogisesti muotoutuvia toimintatapoja. Keskeistä on erityisesti kyky ratkoa moraalisia konflikteja kaikkia kulttuureita arvostavassa hengessä. Monikulttuurisessa ryhmässä arvoristiriidat ja konfliktit ovat yleisiä ja opettajan on tämänkaltaisissa tilanteissa osattava tehdä oikeutettuja ratkaisuja. (Talib ja Lipponen 2008, 231-233.) Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kompetenssi kytkeytyy merkittävästi etiikkaan.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Molemmat edellyttävät opettajalta vahvaa ja selkeää minäkäsitystä. Kulttuurisesti kompetentti ohjaaja on valmis ohjaajuutensa kriittiseen reflektointiin ja jatkuvaan muutokseen. Talib ja Lipponen käyttävät käsitettä interkulttuurinen ammatillisuus tarkoittamaan laaja-alaista itseymmärrystä, kriittistä suhtautumista työhönsä, empatiaa ja kaikenlaisen moninaisuuden hahmottamista. (Talib ja Lipponen 2008, 241.)

Kasvatusalan ammattilaisen ammatti-identiteettiä voidaan määritellä muun muassa mallintamalla opettajan käytännöllisen tiedon ulottuvuutta. Määrittelyn mukaan opettajan ammatillinen ja moraalinen luonne ja ajattelu ovat vuorovaikutuksessa ja nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat yhdessä opettajan käytännön tiedon. (Tirri 2008, 195 -196.) Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan eettinen problematiikka asemoituu erityisesti ohjausvalintoihin. Pedagogiikan ohjausvalintojen yhteydessä olisikin syytä keskustella eettisistä kysymyksistä, tehdä tunnetuksi etiikan peruskäsitteitä ja korostaa etiikan merkitystä osana pedagogista ammattitaitoa.

5 AJATUSTEN YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimus- ja mallinnushankkeen lopuksi esitämme johtopäätöksiä kolmella tasolla. Ensimmäiseksi pyrimme vastaamaan hankkeelle annettuun haasteeseen tuottaa kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta mallinnus, josta käyvät ilmi sen keskeiset piirteet. Toiseksi tutkimme kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan suhdetta monikulttuurisuuskasvatukseen ja sivistyspedagogiikkaan. Kolmanneksi tiivistämme näkemyksemme siitä, mitkä ovat kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan keskeiset oppimiseen ja ohjaukseen liittyvät

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

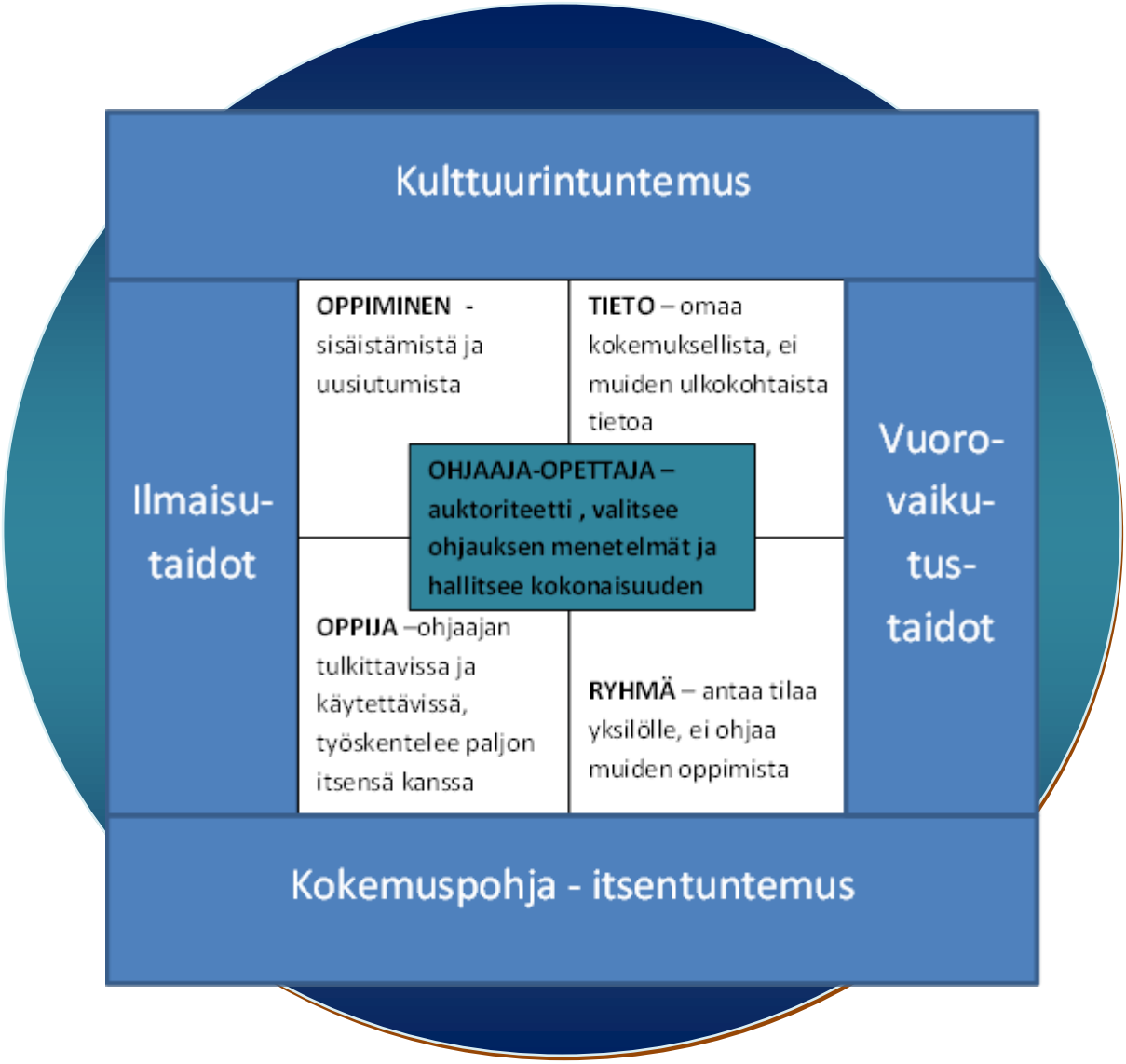
erityiset piirteet. Lopuksi esitämme arvioimme mallinnus- ja tutkimushankkeen tuloksista.

5.1 Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnus

Olemme oheiseen kuvioon (kuvio 3) piirtäneet kuvion Veijo Baltzarin luomasta kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta sellaisena kuin sen tämän tutkimuksen perusteella hahmotamme. Tämä kuvio toimii myös pedagogiikan mallinnuksena.

Kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa on nähdäksemme keskeisesti kysymys kasvatuksesta. Baltzarin itselleen ja yhteiskunnalle asettama tehtävä ei siis tutkimuksemme perusteella koske pelkästään – tai edes ensisijaisesti – sitä, *miten* opetetaan. Sen sijaan kysymys on keskeisesti siitä, *mihin* kasvatuksella pyritään ja *mitä* opetetaan eli kasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Seuraavassa kuvion avaamiseen keskittyvässä osuudessa luodaan lyhyt katsaus niihin tavoitteisiin, jotka kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa läpileikkaavat ajattelua. Kuvion sisäosia suhteessa kasvatuksen tavoitteisiin on tarkastelu tarkemmin tämän raportin luvuissa 3 ja 4.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu



KUVIO 3. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnus – tavoitteita ja keskeisiä periaatteita.

Kulttuurienväliselle kokemuspohjaiselle pedagogiikalle tyypillistä on sen vahva yhteiskunnallinen perustelu. Kuviossa tämä on esitetty siten, että pedagogiikan mallinnusta varsinaisesti esittävä kuvio lepää mustansinisellä pohjalla. Tämä pohja on yhteiskunnallinen todellisuus sellaisena kuin pedagogiikan kehittäjä Veijo Baltzar sen kokee (ks. luku 2).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kuviossa keskeiset kasvatuksen tavoitteet ja niihin kietoutuvat sisällöt ovat ulkokehällä sinisissä laatikoissa; ne määrittävät kasvatuksen pedagogisia määrittelyjä ja ohjauksellisia valintoja, joita kuvataan sisemmissä laatikoissa. Pedagogiikan keskellä on ohjaaja-opettaja, jonka auktoriteetti kattaa pedagogisten ja ohjauksellisten kysymysten kentän ja ulottuu pitkälti myös tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyyn (ks. esim. luvut 3 ja 4).

Kuvion pohjalla näkyy kasvatuksen perustavaa laatua oleva tavoite, jonka pyrkimyksenä on Baltzarin sanoin vahvistaa yksilön kokemuspohjaa eli lisätä itsetuntemusta ja kykyä oppia ja uudistua. Kokemuspohjaa voidaan vahvistaa tutkimalla omaa kasvualustaa, tutustumalla omiin lahjakkuuden alueisiin ja luovuuteen sekä kehittämällä niitä, tunnistamalla asenteita ja hakemalla uudistumiskykyä. Lisäksi haetaan aistien, vaistojen ja tunteiden kautta suhdetta kokemuksiin. Toisin sanoen kasvatuksen keskeinen lähtökohta ja tavoite on, että yksilön käsitys omasta itsestään, omasta erityisestä identiteetistään ja mahdollisuuksistaan kasvaa. Tämä on keskeinen tavoite sekä vähemmistöihin että valtakulttuuriin kuuluvien kannalta; Baltzarin mukaan vahva itsetuntemus ja uudistumiskyky luovat perustan toisten ihmisten kunnioittamiselle ja yhdenvertaisen yhteiskunnan rakentamiselle.

Vasemman reunan käsite ilmaisutaito on toisaalta olennaisen tärkeä kyky kokemuspohjan ja itsetunnon vahvistumiselle, toisaalta kasvatuksen tavoite sinänsä. Baltzarin mukaan sekä henkilökohtainen kehitys että tieto kaiken kaikkiaan ovat vahvasti sidoksissa ilmaisuun (ks. luvut 3 ja 4). Toisaalta yksilöllinen ilmaisukyky on ehdoton edellytys sille, että yksilö voi osallistua omana luovana itsenään yhteiskunnan rakentamiseen. Useissa Baltzarin teksteissä ja toiminnassa ilmaisukyky viedään näyttelijätyön alueelle, ja se pitää sisällään suullisen, kirjallisen ja sanattoman ilmaisun lisäksi myös musiikki- ja lauluilmaisua sekä suhdetta asuihin, rekvisiittaan ja esineisiin.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kuvion oikeaa reunaa rajaavat vuorovaikutustaidot, jotka ovat myös monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisen kannalta keskeinen osaamistavoite. Ihmisen ja ihmisryhmien on opittava tulemaan toimeen ja löytämään paikkansa erilaisten ihmisten ja kulttuurien keskellä ja kulttuurien välillä. Tämän edellytys on vahva oman itsen ja omien juurien tuntemus.

Kaiken kattona on kulttuurintuntemus, joka viittaa sekä oman että muiden kulttuurien tuntemiseen. Baltzarin kulttuurin määritelmässä korostuu tapakulttuurin rooli, jolloin kulttuurin käsite tulee lähelle sivistystä ja hyvää käytöstä. Kulttuurintuntemus pitää sisällään myös ajatuksen kulttuurin arvostamisesta ja sen merkityksen tunnustamisesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että aineistossa yksilön itsetuntemuksen ja ilmaisutaitojen tavoitteet korostuvat suhteessa kulttuurintuntemukseen tai vuorovaikutustaitoihin. Ensiksi mainituista tavoitteista on paljon Baltzarin omia mainintoja ja niihin liittyviä kokemuksia tulee esiin myös Jumala on suuri -oppijoiden haastatteluissa. Viimeksi mainitut tavoitteet mainitaan, mutta aineistossa ne eivät juuri näy.

5.2 Sivistyspedagogiikan ja monikulttuurisen kasvatuksen aineksia

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskunnallisena tehtävänä on rakentaa tasa-arvoista ja menestyvää yhteiskuntaa erityisesti yksilöiden sivistymisen ja henkilökohtaisen kasvun kautta. Vastaavia tavoitteita on kirjattu sekä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

yleissivistävän koulutuksen eli peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteisiin, mutta täysi-ikäisen väestön sivistystehtävää onkin Suomessa totuttu käsittelemään erityisesti vapaan sivistystyön puolella eli kansansivistystyössä, ei osana formaalia koulutusta. Sivistymispedagogiikassa nähdään keskeisesti olevan kysymys omaehtoisesta oppimisen prosessista, jossa ihminen voi toteuttaa itseään ja kasvaa ainutlaatuisena yksilönä luovaksi, innovatiiviseksi ja oma-aloitteelliseksi ihmiseksi. (Esim. Niemelä 2011.)

Niemelän (2011, 45-47) mukaan ihmisten mahdollisuudet sivistykseen toteutuvat eri tavoin sen mukaan, minkälaisessa kulttuurissa kasvava elää ja minkälaisia kokemuksia hän saa. Kasvatus ja sivistyminen ovat toisiinsa sidoksissa erityisesti sen alkuvaiheissa, mutta keskeinen sivistyspedagoginen periaate korostaa sitä, ettei sivistystä voi tehdä toiselle; sivistys on itse tekemistä. Sivistyksen näkökulmasta kasvatus on saattamista, jonka edellytyksenä on tietynlainen pedagoginen suhde. Niemelä (2011, 48) määrittelee tämän suhteen ydinkysymyksiksi yksilöllisten prosessien herättämisen, tukemisen sekä ihmisenä kasvamisen oivallusten ja kokemusten luomisen. Pedagogisen tahdikkuuden sekä vastuullisen, tasavertaisen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen elementit ovat kasvatukselle tärkeitä. Opetus ja sivistys vaativat erilaista pedagogiikkaa. Jälkimmäisessä oleellista on, että kasvattaja odottaa oppilaan omaa toimintaa ja että kasvatettavan ja kasvattajan suhde tukee sivistymistä (emt. 49). Sivistyspedagogisena päämääränä toimintaa ohjaa näkemys siitä, että kasvatettavasta tulee itsenäiseen toimintaan kykenevä subjekti, joka on tiedollisesti, taidollisesti, sosiaalisesti ja asenteiltaan toimintakykyinen suhteessa yksilöä ympäröivään yhteisöön. Sivistysprosessissa ihmisestä kehittyy uutta luova toimija, joka kykenee itsenäisesti määrittämään omaa suhdettaan ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin. (Emt. 48.) Sivistymisessä ihminen rakentaa kykyä oppimisen itsenäiseen ja kriittiseen arviointiin, traditioiden uusintamiseen ja vuorovaikutukseen (emt. 51).

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzar haastaakin suomalaisen ja eurooppalaisen koulutusjärjestelmän tuomaan sivistystehtävän vapaan ja vapaaehtoisen sivistystyön alueelta kaikenlaisen kasvatuksen ja koulutuksen ydintehtäväksi ja karsimaan koulutusjärjestelmästä pois irrallisten tietojen ja taitojen opettelun ja niiden perusteella tapahtuvan ihmisten luokittelun. Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka näyttää asettuvan toisaalta sivistyspedagogiseen ajatteluun, toisaalta monikulttuurisen kasvatuksen piiriin. Rauni Räsäsen on (2005, 98-100) yhdysvaltalaiseen James Banksiin viitaten luokitellut monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistavat seuraaviin kuuteen luokkaan, jotka kuvaavat osaltaan myös monikulttuurisen kasvatusajattelun vaiheita.

1. erityiskasvatuksellinen lähestymistapa
2. merkittävien kulttuurin osatekijöiden huomioiminen
3. erillisten opintokokonaisuuksien lisääminen
4. humanistinen lähestymistapa
5. moniperspektiivinen pedagogiikka
6. rakenteet ja yhteiskunnallisen toiminnan huomioiva lähestymistapa (Räsänen 2005, 98.)

Lähestymistavoista kolme ensimmäistä lähestyvät ongelmaa pääosin etnosentrisesti pyrkien tavalla tai toisella helpottamaan vähemmistöjen jäsenten erityisiä ongelmia sopeutua valtakulttuurin määrittämään oppimiseen, mahdollisesti lisäämällä kulttuurisesti rikastuttavia aineksia tuomalla esimerkiksi mukaan eri kulttuurien juhlapäiviä jne. Nämä lähestymistavat eivät kuulu Baltzarin käsityksiin hyvästä kulttuurisenvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta. Sen sijaan neljäs, humanistinen lähestymistapa, sisältää samoja aineksia kuin kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka. Siinä korostetaan myönteisten ihmissuhteiden merkitystä, suvaitsevaisuutta ja positiivista luokkahenkeä eri kulttuureista ja taustoista lähtöisin olevien oppilaiden kesken.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Viides ja kuudes lähestymistapa pyrkivät siihen, että opetussuunnitelma rakennetaan kokonaan yksikulttuurisuutta purkaen ja kulttuurienvälistä herkkyyttä kehitetään kauttaaltaan ja kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on tarkastella yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä erilaisista enemmistön ja vähemmistöjen, naisten ja miesten ja esimerkiksi globaalin pohjoisen ja etelän näkökulmista. Erityisesti kuudes lähestymistapa korostaa oppisisältöjen ja koulukontekstin ilmiöiden muokkaamisen lisäksi myös demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavien kriittisen ja aktiivisen kansalaisen taitojen merkitystä. Kulttuurienvälisestä kokemuspohjaisesta pedagogiikasta voidaan löytää joitakin piirteitä viidennestä tasosta, mutta kuudes jää sen ulkopuolelle.

Baltzarin yhteiskuntakuvaus perustuu hänen omaan kokemukseensa mustalais- tai romanivähemmistön jäsenenä. Kuvauksessa painottuu kokemus siitä, miten rappeutunut ja yksiulotteinen valtakulttuuri jyrää vähemmistön alleen. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan yhteiskuntanäkemyksen soveltuvuutta erityisesti vähemmistöjen kannalta perustellun kasvatusjärjestelmän perustaksi vähentää sen perustuminen vain yhteen vähemmistöryhmään kuuluvan yhden yksilön kokemukseen. Samansisältöistä yhteiskunnallista kritiikkiä ovat kuitenkin esittäneet myös lukuisat muut kirjoittajat ja tutkijat. Tässä tutkimusraportissa esille nostetut pedagogisen ajattelun kehittämistarpeet tai muu kritiikki kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan puutteita kohtaan eivät siis poista sitä tosiasiaa, että Baltzarin tekstien ja ajattelun pohjalla olevat yhteiskunnalliset ongelmat ovat todellisia. Myös niistä nousevat kasvatustavoitteet ovat erittäin tärkeitä ja sen vuoksi nostettukin esiin lukuisissa koulutuksen kehittäjien kirjoituksissa (ks. luku 2). Koulumaailmassa jo tehdyt kehittämistoimet eivät poista sitä, että kehitettävää vielä on. Koulutusmahdollisuudet ja koulussa pärjääminen eivät näyttäydy kaikille yksilöille ja kaikkien vähemmistöjen jäsenille yhdenvertaisina, eivätkä kaikki suomalaiset kunnioita ja arvosta tasavertaisesti kaikkia erilaisia ihmisiä vaan kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla on syrjintää ja rasismia – myös kouluissa. Siksi Baltzarin esittämä vaatimus koulukasvatuksen uudistamisesta tai ainakin

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

kehittämisestä ja koululaitoksen perustehtävien uudelleen arvioinnista on epäilemättä paikallaan.

5.3 Näkemykset oppimisesta ja ohjaamisesta

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan idea näyttäytyi oppimisteoreettisessa tarkastelussa yhteen kontekstiin sidotulta näkemykseltä. Pedagogiikan ansiot liittyivät taitamisen edistämiseen, tiettyjen ilmaisullisten tavoitteiden ja itsetuntemuksen saavuttamiseen ja tästä näkökulmasta ohjaaja-opettajan toiminnat ja erilaiset pedagogiset valinnat tulivat ymmärretyiksi. Jos taas ajatellaan, että tätä pedagogiikkaa voitaisiin tarkastella jonkinlaisena yleispätevänä, substanssista riippumattomana oppimis- ja opetustilanteiden mallinnuksena, törmäämme sen yksiulotteisiin käsityksiin oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä. Taiteen tekeminen selkeästi rajattuna kontekstina tekee pedagogiikasta hyvin kapea-alaisen.

Niin oppimisen teoreetikot kuin Baltzarkin pyrkivät hahmottamaan kokonaisvaltaisen oppimisen käsitystä tai mallia. Oppimisen teoriat ovat kehittyneet kumuloituvasti lähtien behavioristisesta oppimisnäkemyksestä ja nykyisellään konstruktivistiset käsitykset ovat muodostuneet oppimisen ja sen käytänteiden vakaaksi ankkuriksi. Tosin kaikkia oppimisteoreettisia malleja on mahdollista kritisoida yksipuolisuudesta: ne korostavat usein vain yhtä oppimisen puolta ja unohtavat, että useimmiten oppimistilanteisiin vaikuttavat kaikki puolet. Siten kokonaisvaltaista teoriaa ei vielä oikeastaan olekaan. (Malinen & Laine 2009, 133-135). Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mallinnuksen selkeä puute on, että se ei sellaisenaan rakennu oppimisteoreettisen tai kasvatustieteellisen keskustelun varaan vaan se rakentuu yhden ihmisen henkilökohtaisten kokemusten pohjalle. Se jättää huomioimatta paljon asioita, joita oppimisesta jo tiedetään tai suhtautuu niihin tavalla, joka sotii nykytietämyksen valossa käyttäytymistieteellisiä periaatteita vastaan muun

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

muassa suhteessa opettajan rooliin, reflektion ja vertaisryhmän merkitykseen tai oppijan osallisuuteen. Näin ollen tutkimuksessa piirtyvä näkemys on kuvaus Veijo Baltzarin henkilökohtaisista näkemyksistä ja osallistujien kokemuksista siitä, miten hän toimii opettaja-ohjaajana kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan sovelluksissa. Sitä voitaisiinkin kutsua ennemmin subjektiiviseksi käyttöteoriaksi kuin pedagogiseksi rakenteeksi.

Pedagogiikan uutuusarvo vaikuttaa aineiston perusteella liioitellulta suhteessa siihen, mitä tiedämme oppimisesta. Toisaalta on mahdollista, että pedagogiikan luoja on voinut henkilökohtaisella toisin toimimisen tavallaan muuttaa käsityksiä tai tavanomaista ymmärrystä teatteriohjauksesta. Pedagoginen matka muiden kuin itseilmaisun, draaman ja näyttelijäntyön tavoitteiden saavuttamiseen on kuitenkin pitkä.

Kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka ei tutkimuksemme perusteella jäsentele menetelmiä erityisesti sen mukaan, mitä niillä tavoitellaan tai millaista osaamista ne vahvistavat. Menetelmällisyys näyttäytyy holistisena toiminnallisuutena, kaiken kokemisena. Kokemuksellisuutta voi vahvistaa yhtä lailla esimerkiksi näytelmäprojektin markkinointiin liittyvät toiminnot, harjoittelutilan yhteinen siivous kuin ajattelutoimintaan ohjaavat draamalliset harjoitteet. Näin ollen omaa, selkeää ja erityistä metodologiaa ei tämän tutkimuksen perusteella kulttuurienväliselle kokemuspohjaiselle pedagogiikalle voida esittää. Voidaan kuitenkin todeta, että samanlaisia tai samansuuntaisia työskentelytapoja on jäsennelty erityisesti draamakasvatuksen alalla.

Ohjaaja-opettajan rooli asettuu kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa merkittävän kauas taidelähtöisille menetelmille tyypillisestä ohjaajaroolista. Siinä, missä taidelähtöisten menetelmien ohjaaja nähdään osallistavana oppimisen mahdollistajana, kulttuurienvälinen kokemuspohjainen

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

pedagogiikka oikeuttaa ohjaaja-opettajalle enemmän valtaa oppimisen suunnasta. Tutkimuksemme mukaan oppijat tulkitsevat oppimaansa vahvasti juuri opettaja-ohjaajan persoonan kautta. Suhdetasolla ohjaaja-opettaja onkin merkittävän lähellä ohjattavaa. Pedagogisen suhteen merkityksellisyyteen on kiinnitetty huomiota myös erityisesti sivistyspedagogiikassa. Tavoitteena sivistyspedagogiikassa on, että vahva pedagoginen suhde prosessin alkuvaiheessa luo edellytyksiä yksilölliselle kasvulle. Kun edellytykset itsenäiselle oivaltamiselle ja kokemuksille ovat rakentuneet, muuttuu pedagoginen suhde itsekasvatusta tukevaksi ”kasvamaan saattamiseksi”. (Esim. Niemelä 2011.) Tutkimuksemme aineisto ei anna perusteita, että pedagoginen suhde muuttuisi sivistyspedagogian kuvaamaan suuntaan. Päinvastoin suhde saattaa vahvistua ja opettaja-ohjaajan auktoriteetti säilyy kyseenalaistamattomana.

Tärkeänä johtopäätöksenä painotamme sitä, että valitettavasti kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka näyttäisi sisältävän merkittäviä riskejä, mikäli oppimista ohjataan siten kuin se aineiston valossa erilaisina periaatteina näkyi. Opiskelijoiden valikoiva ja epätasa-arvoinen kohtelu voi johdattaa käytännön opetustilanteissa konflikteihin, joiden purkamista ohjaaja-opettaja ei näytä pitävän merkityksellisenä. Eettinen riski liittyy myös opiskelijoiden itsemääräämisoikeuteen omien henkilökohtaisten asioidensa julkisesta käsittelystä ja omistajuuteen omasta oppimisestaan. Vahva auktoriteettiperustaisuus, johon yhdistyi ohjaustoiminnassa muun muassa ihailun, läheisyyden ja romantiikan tärkeyteen viittaavia elementtejä sisälsi selkeitä ristiriitoja muun muassa Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogisten ja opettajan yleisten ammattieettisten lähtökohtien kanssa. Pedagoginen rakkaus ja läheisyys tai humanistinen ihmiskäsitys ovat olemassa olevia käsitteellisiä ja toiminnallisia konstruktioita, jotka saavat taustavoimansa selkeästi osoitetusta ja perustellusta eettisestä ajattelusta. Tätä ajattelua ei kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa kuitenkaan ole huomioitu. Siksi sen pedagogiset sovellukset ovat väistämättä riskialttiita.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Ohjauksellisesti kulttuurienvälinen kokemuspohjainen pedagogiikka näyttäytyy siis mahdollisuuksiltaan rajoittuneelta. Osin rajoittuneisuus viittaa siihen, että kulttuurienvälinen kokemuspohjaisuus on käsitteellisenä kokonaisuutena niin Veijo Baltzariin sidoksissa, että sen irrottaminen tästä spesifistä kontekstista on vaikeaa. Myös ohjaaja-opettajiin liittyvät vaatimukset suhteessa koulutustaustaan tai aiemmin opitun hyödyntämiseen ja pedagogiseen vapauteen rajoittavat soveltamisen laaja-alaisuutta. Toinen tässä yhteydessä rajaavaksi muodostuva asia on pedagogiikan tiivis kytkeytyminen taiteen tekemiseen. Tavoitteellinen kapea-alaisuus on suuri haaste erityisesti siitä syystä, että kulttuurienvälisyys ja vuorovaikutustaidot eivät pedagogiikassa saa juuri painoarvoa niiden näennäisestä asemasta huolimatta.

5.4 Mallinnus- ja tutkimushankkeesta eteenpäin

Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimus- ja mallinnushankkeella pyrittiin selvittämään, löytyykö siitä aineksia kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistamiseen monikulttuurisuuden haasteiden näkökulmasta ja voisiko sen perustalle rakentaa korkeakoulutasoista koulutusta. Tutkimuksen yleinen havainto oli, ettei aineistosta ilmennyt mitään niin uutta, mitä ei yhteiskuntatieteellinen tai kasvatustieteellinen yhteisö jo jollakin tavalla olisi yhteiseen ajatteluun ja keskusteluun tuonut. Uutuusarvo liittyi asioiden uudenlaiseen käsitteellistämiseen, esittämistapaan ja painotuksiin. Yhteenvetona on syytä myös todeta, ettei kulttuurienvälisessä kokemuspohjaisessa pedagogiikassa tutkimuksemme mukaan ole aineksia korkeakoulutasoiseksi koulutukseksi eikä sen kehittämistä omana kokonaisuutenaan kannata jatkaa.

Monet kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan perusasiat ovat kuitenkin tärkeitä, ja niistä on hyvä ottaa opiksi jatkettaessa tähän tematiikkaan liittyvää kehittämistyötä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Baltzarin yhteiskuntakuvaus perustuu hänen omaan kokemukseensa mustalais- tai romanivähemmistön jäsenenä. Tämän yhteiskuntanäkemyksen soveltuvuutta erityisesti vähemmistöjen kannalta perusteltujen kasvatusjärjestelmän uudistusten perustaksi vähentää sen perustuminen vain yhteen vähemmistöryhmään kuuluvan yhden yksilön kokemukseen. Itse asia on kuitenkin merkittävä: vähemmistöjen omista lähtökohdista määrittyvät kokemukset yhteiskunnan ja erityisesti koulutusjärjestelmän toimivuudesta ovat tärkeitä monikulttuurisen yhteiskunnan rakennusaineita. Siksi erilaisten tutkimusten tuloksia on syytä lukea kriittisesti, tarkasti ja monenlaisia näkökulmia etsien. On myös erittäin olennaista varmistaa, että erilaisten vähemmistöjen jäsenet ovat aktiivisissa rooleissa niin tutkimusten kohteina ja tekijöinä kuin muissakin yhteiskunnan kehittämisen edellyttämissä tehtävissä.

Koulutusjärjestelmämme yhteiskunnallista kritiikkiä ovat esittäneet Baltzarin lisäksi lukuisat muut kirjoittajat ja tutkijat. Tässä tutkimusraportissa esille nostetut kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan puutteet eivät siis poista sitä tosiasiaa, että monet Baltzarin tekstien ja ajattelun pohjalla olevat yhteiskunnalliset ongelmat ovat todellisia. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on riski ylikorostaa talouselämän tämänhetkisiä, asioiden tietämiseen tai taitamiseen liittyviä lyhyen tähtäimen vaatimuksia ja jättää liian vähälle huomiolle ihmisenä kasvamisen ja sivistymisen syvemmät tavoitteet ja sen myötä ihmiskunnan olemassaolon perusasiat.

Tärkeiden asioiden ja tavoitteiden näkyminen koulujärjestelmän eri tasojen dokumenteissa ja koulumaailmassa jo tehdyt kehittämistoimet eivät poista sitä, että kehitettävää vielä on: Koulutusmahdollisuudet ja koulussa pärjääminen eivät näyttäydy kaikille yksilöille ja kaikkien vähemmistöjen jäsenille yhdenvertaisina eivätkä kaikki suomalaiset kunnioita ja arvosta tasavertaisesti kaikkia erilaisia ihmisiä, vaan syrjintää ja rasismia esiintyy kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. Siksi on syytä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

muistaa, että sivistyksen, kulttuurisen ymmärryksen ja kompetenssin tavoitteiden sekä muun muassa itsetuntemuksen sisältöjen ympärille rakennetut kasvatukselliset, koulutukselliset ja pedagogiset ratkaisut ovat tärkeitä koko elinikäisen oppimisen järjestämisessä riippumatta kouluasteesta tai sen formaalista tai nonformaalista luonteesta.

Itsetuntemuksen, ihmisyyteen kasvun ja itsensä kehittäminen tavoitteita on kirjattu opetussuunnitelmien perusteisiin ja muihin koulujärjestelmän eri tasoja määrittäviin dokumentteihin. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan käsitys kuitenkin on, ettei näihin tavoitteisiin pyritä riittävällä vakavuudella. Lasten ja nuorten itsetuntemuksen yksilöllinen kehittyminen, luovuuden lähteiden etsiminen ja löytäminen, arvoperustan tunnistaminen ja rakentaminen ja muut tavoitteiden kannalta olennaiset asiat vaatisivat toteutuakseen arvioinnista vapaata, turvallista ja luovuuteen kannustavaa ilmapiiriä. Kysymys kuuluu, taipuuko nykyinen koulujärjestelmämme sellaiseen perusasteella, toisella asteella, korkea-asteella, aikuiskasvatuksessa ja vapaassa sivistystyössä?

Itsetuntemuksen ja -ilmaisun sekä muiden niihin liittyvien tavoitteiden painoarvo ei toistaiseksi vielä näy koulun ja koulutuksen arjen käytännöissä, vaikka näiden aiheiden ympärillä onkin käyty paljon keskustelua. Lisäksi on syytä huomata, että ihmisen kasvun ja oppimisen tarkastelu jää vaillinaiseksi, jos näkökulma rajoitetaan vain formaalin kouluopetuksen sisältöihin ja menetelmiin. Lasten ja nuorten elämismaailmojen monikerroksisuus ja eri elämänalueiden toisiaan risteävät ulottuvuudet jäävät helposti formaalin oppimisen rakenteissa huomioimatta. Arkipäiväisten toimintojen, tapahtumien ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuva informaali oppiminen on nuorille läheinen oppimisen konteksti, joka liittyy esimerkiksi vapaa-ajan, kuluttamisen, medioiden, vertaisryhmien ja kodin ja perheen ympärille. Samoin voidaan ajatella nonformaalin eli virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolisen, mutta silti tavoitteellisen kasvatuksen luonteesta. Näissä ympäristöissä tapahtuva

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

oppiminen on usein sidoksissa itseymmärrykseen, oppimisen henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen ja itsensä kehittämiseen sekä vapaaehtoisuuteen.

On jo nyt näkyvissä, että informaalien (ja nonformaalien) oppimisen tilojen merkittävyys on alati kasvava. Voidaan todeta, että formaali oppiminen hyötyisi paljon informaalin ja nonformaalin oppimisen muotojen varaan rakentumisesta, mutta oppimisen eri ulottuvuuksien yhteyksiä tarvitaan myös toiseen suuntaan. Erityisesti informaaliin oppimiseen painottuva yksilön kehitys sisältää riskejä, jotka on tunnistettu jo kauan sitten; arkipäivän oppimisessa itseä suojaavien ja itselle epämieluisten asioiden välttämiseen tähtäävien valintojen tekeminen on helppoa. Samanmielisten yhteisöissä eläminen saattaakin tuottaa kulttuurista itsekeskeisyyttä. Sosiaalisen pääoman musta puoli (dark side of social capital) pääsee kehittymään ja tuottamaan vastenmielisiäkin ilmiöitä. Koulun ja muiden kasvattajien haasteeksi on siten muodostunut sen kyky reagoida ja toimia vastavoimana tämänkaltaisille ilmiöille esimerkiksi yhteisöllisyyden rakentamisen, erilaisten kohtaamisten ja asiasisältöjen tarjoamisen sekä dialogin luomisen kautta. (Aittola 1998, 186-187.) Koulun tehtävänä on ohjata ymmärtämistä ja itsetuntemuksen kehittymistä, jotka vahvasti pohjautuvat omakohtaisille kokemuksille informaaleista tilanteista. On erityisen tärkeää muistaa, että koulu itsessään on myös informaalin oppimisen tila, jossa opitaan sosiaalisia taitoja, kohtaamisia, jaetaan kokemuksia, ollaan yhteisön jäseniä, mutta jossa on tilaa myös negatiivisille asioille kuten kiusaamiselle, syrjäytymiselle ja ulkopuolisuuden tunteille. Puhtaasti informaaleille kokemuksille perustuva oppiminen vaatii tuekseen tiedostettuja ja perusteltuja pedagogisia rakenteita.

Oppimisen erilaiset ympäristöt ja niiden yhteen sitominen on ollut ajankohtainen ilmiö koulun kehittämisessä. Virallisen koulun sisään rakennettujen, muiden kuin formaalin oppimisen muotojen, osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntäminen on kuitenkin ollut erilaisten, joskus sirpaleistenkin, kehittämishankkeiden varassa. Tämä on sääli, sillä tulevaisuuden visiot muun muassa tieto- ja viestintäteknologioiden kehittymisestä

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

sekä tietojen, taitojen ja sosiaalisten suhteiden saatavuuden globaalista luonteesta tarkoittavat sitä, että nuorten elämä on yhä enenevissä määrin monensuuntaista eikä yksilön kehittymistä voida sitoa vain formaaliin oppimiseen. Virallisen koulujärjestelmän valttikortti tässä kehittyvässä kontekstissa on kuitenkin sen koko ikäluokan kokoava luonne.

Pääasiassa koulun ulkopuolella toimiva nuorisotyö on hyvä esimerkki nonformaalista oppimisen ympäristöstä, joka luontevasti liikkuu nuorten vapaa-ajan sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden äärellä, mutta joka samalla on luonteeltaan kasvatustietoista ja -tavoitteellista, ammatillista toimintaa. Nuorisolaki (72/2006; 693/2010 7a§) edellyttää kuntien nuorten ohjaus- ja palveluverkostoilta monialaisuutta ja yhteistyötä. Vaikka monialaisuus tarkoittaa laajempaa kokonaisuutta kuin vain koulua ja nuorisotyötä, ne muodostavat keskeisen rakenteen nuorten elämässä. Nuorisotyö vapaa-aikaan linkittyvänä tahona on koulun luonteva kumppani, ja siksi nuorisotyön ja koulun suhdetta olisi lainkin puitteissa syytä vakiintuneemmin kehittää. Tämä tutkimus on vahvistanut näkemystämme siitä, että ne asiat, jotka Baltzar nostaa esille nykyjärjestelmien heikkouksina, eivät ratkea pelkästään formaalien rakenteiden purkamisella tai muokkaamisella (esimerkiksi suhtautuminen tietoon) vaan ne edellyttäisivät pedagogisesti kestäviä ratkaisuja erilaisten oppimisympäristöjen huomioimiseksi. Nuorisotyölle tyypilliset kasvatuksen menetelmät kuten ryhmätoiminta, läsnäolo, sosiaalisten taitojen ja osallisuuden tukeminen ovat identiteetin kehittymisessä ja tukemisessa tärkeitä (ks. Sinisalo-Juha 2011), ja tätä työtä tarvitaan virallisesti järjestetyn oppimisen oheen.

Kasvatuksen ja opetuksen menetelmien näkökulmasta yksi mielestämme kannatettava asia on Baltzarin näkemys draamalähtöisten menetelmien käytön lisäämisestä. Erityisesti itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen lisäämiseksi sekä eri kulttuureille tyypillisten toimintatapojen ymmärtämiseksi draaman käyttö opetuksessa on perusteltua, ja sen toimivuudesta on kasvatusalalla näyttöä.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Draamakasvatuksen asemasta opetussuunnitelmissa käydään ajankohtaista keskustelua ja draamakasvatus hakee oikeutusta itsenäisenä taide-aineena. Tämän tutkimuksen perusteella draamakasvatuksen aseman vahvistaminen osana suomalaista koulutusjärjestelmää olisi merkittävä edistysaskel muun muassa lasten- ja nuorten ilmaisullisen osaamisen vahvistamiseksi ja itsetuntemuksen kehittämiseksi. Draamakasvatukseen panostamalla opetuksessa voitaisiin saavuttaa merkittäviä edistysaskeleita yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Tällä hetkellä draamakasvatus on kuitenkin vain harvojen kompetenssia ja näin ollen sen näkyminen kouluopetuksen arjessa riippuu yksittäisistä opettajista. Suomalainen koulujärjestelmä tarvitsee draamakasvattajia, jotka työskentelevät lasten ja nuorten, sekä aikuisten itseilmaisun, itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen eteen.

Tutkimuksen perusteella vahvistuu käsitys myös siitä, että opettajien koulutuksessa tulee huomioida nykyistä vakavammin eri kulttuuritaustoista tulevien oppijoiden mahdollisuudet ja edellytykset selviytyä suomalaisen koulutusjärjestelmän kaikilla asteilla. Niin ikään eri tavoin orientoituneet oppijat ja heille sopivat oppimisen tavat olisi syytä tunnistaa laajemmin. Kaikkien kasvatus- ja koulutusasteiden opettajien interkulttuurista kompetenssia onkin olennaista vahvistaa kriittisen monikulttuurisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti (ks. Jokikokko 2011).

Monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisen pyritään osaltaan myös tavoitteessa kasvattaa suomalaisia maailmanlaajuiseen vastuuseen eli osana kansainvälisyys- tai globaalikasvatuksen laajaa kenttää, jossa toimijoina ovat formaalien toimijoiden lisäksi monet nonformaalit kasvattajat (ks. Melen-Paaso 2011; Räsänen 2011). Nuorisotyössä ja kansalaistoiminnassa on kehitetty hyvin monenlaisia menetelmiä, toimintatapoja ja materiaaleja globaalikasvatuksen tueksi. Näitä käytetään monissa nonformaaleissa oppimisympäristöissä, ja yksittäiset opettajat käyttävät niitä osana

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

opetustaan. Koulujen ja erityisesti kansalaisjärjestöjen välillä on myös monenlaista yhteistyötä. Se toteutuu kuitenkin pääosin yksittäisinä, projektiluonteisina kokonaisuuksina saavuttamatta laajempaa kohdejoukkoa ja tuottamatta kovinkaan syvällistä ymmärrystä sen merkityksestä yleisempien tavoitteiden kannalta. Nonformaalien ja formaalien toimijoiden yhteistyön pitkäjänteinen tutkiminen ja kehittäminen tällä alueella olisikin tärkeää toiminnan jatkuvuuden ja vaikuttavuuden kannalta.

Kuten tästä raportista käy ilmi, Veijo Baltzarin kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimus- ja mallinnustyö on ollut erittäin monipuolinen projekti. Valmistuva tutkimusraportti lähetettiin maaliskuun puolessavälissä 2012 kommentoitavaksi Veijo Baltzarille. Baltzar kommentoi raporttia todeten sen olevan länsimaisen kulttuurin mukaan teknisesti hyvin tehty, mutta osoittavan jälleen kerran valtaväestön kyvyttömyyttä uudistua. Vähemmistöjen kannalta uudistukset olisivat kuitenkin välttämättömiä.

Tutkimuksemme tarkoitus ei ole millään tavalla kyseenalaistaa uudistusten tarvetta, mutta suhtaudumme tutkimuksemme perusteella kriittisesti kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan mahdollisuuksiin uudistajana. Tietoa sellaisen päätöksenteon tueksi, millä tavoitellaan kaikkien tasavertaista hyvinvointia ja hyvää elämää, on olemassa paljon. Se, millä tavalla suomalaisen, eurooppalaisen ja globaalin maailman yhteiskunnallisesti merkittäviä asioita halutaan koulutuksen ja erilaisten formaalien, informaalien ja nonformaalien oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta edistää, vaatii sen sijaan arvokeskustelua. Veijo Baltzarin ja kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimus- ja mallinnushankkeen ansiona on, että se toimii tämänkaltaisena keskustelunavauksena.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

LÄHTEET

Aaltonen Milla & Joronen Mikko & Villa Susan 2009. Syrjintä Suomessa 2008. Ihmisoikeusliitto. Helsinki.

Aittola, Tapio 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa Leena Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Atena.

Antikainen Ari & Rinne Risto & Koski Leena 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Atjonen, Päivi 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa Päivi Atjonen & Pertti Väisänen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Atkinson, Rita L. & Atkinson, Richard C. & Smith, Edward E. & Bem, Daryl J. & Noel-Hoeksema, Susan 1996. Hilgard´s Introduction to Psychology. Orlando: Harcourt Brace.

Baltzar, Veijo 2011a. Kokemuspohjainen filosofia. Julkaisematon käsikirjoitus.

Baltzar, Veijo 2011b. Kulttuurienvälisen kokemuspohjaisen pedagogiikan tutkimus- ja mallinnus opetuspohjaksi, oppiaineeksi ja maisteritason koulutusohjelmaksi. Julkaisematon.

Baltzar, Veijo 2011c. Kokemuspohjainen filosofia. Julkaisematon käsikirjoitus.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Diversity in Unity 2001. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. by James A. Banks, Peter Cookson, Geneva Gay, Willis D. Hawley, Jacqueline Jordan Irvine, Sonia Nieto, Janet Ward Schofield, Walter G . Stephan. Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle.
http://education.washington.edu/cme/DiversityUnity.pdf

Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi 1999. Johdanto. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Fox, Jonathan 1999. Rituaali meidän ajallemme. Teoksessa Tarinateatteri Mielikuva (toim.) Tarinateatteri. Playback Theatre. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Frisk, Outi & Tulkki, Heikki 2005. Kulttuuriavain. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Giroux Henry A. & McLaren Peter 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) Erilaisuus. Suom. Juha Koivisto. Tampere: Vastapaino.

Hart, Mechthild U 1995. Tiedostamisryhmät vapautumisen välineenä. Teoksessa Jack Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Heaney, Thomas W. & Horton, Aimee I. 1995. Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa Jack Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Heikkinen, Hannu 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 201.

Heikkinen, Hannu 2004. Vakava leikillisyys – Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Held, David & McGrew, Anthony 2005. Globalisaatio puolesta ja vastaan. Suom.Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Hofstede, Geert 2001. Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions and organisations across nations. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Honkasalo Veronika & Souto Anne-Mari & Suurpää Suurpää 2007. Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 16. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kymppikerho.pdf

Humanistinen ammattikorkeakoulu. Eettiset ohjeet. 25.10.2011.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Janhunen, Tarja & Sura, Sirkka 2005. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksamäki: RT-Print Oy.

Jokikokko, Katri 2010. Teachers' intercultural learning and experience. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS Scientiae Rerum Socialium E 114. University of Oulu. Faculty of Education. Juvenes Print. Tampere.

Junkala, Pekka & Tawah, Sanna 2009. Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Jyväskylä.

Karppinen, Seppo 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.

Kilpi, Elina 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: SKS.

Kivijärvi, Antti 2010. Monikulttuurisuuden asema nuorisotyössä. Diasarja 22.2.2010. http://www.nuorisokanuuna.fi/tiedostot/kouvola_180210.pdf

Koikkalainen, Riitta 2009. Kerran vielä: tieto on valtaa. Pääkirjoitus. Kulttuurintutkimus 1/2009. http://www.jyu.fi/kulttuurintutkimus/pk1_09.html

Kolb, David. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Kontturi, Jyri 2009. Niukkuuden pedagogiikka. Perusasioiden opettamisen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Kurki, Leena 2010. Nuorisokasvatus sosiokulttuurisen innostamisen kehyksessä. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Helsinki.

Lampinen, Johanna 2009. Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Teoksessa Johanna Lampinen & Monica Melén-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Laine, Timo 2009a. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa Timo Laine & Anita Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura.

Laine, Timo 2009b. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa Timo Laine & Anita Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura.

Lehtisalo Liekki 2008. Kahdeksan ydinajatusta sivistyksestä. Teoksessa Pekka Nummela & Mervi Friman & Osmo Lampinen & Vesa Matti Volanen (toim.). Ammattikorkeakoulut ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Lewis, Richard D.2004 . Finland, Cultural Lone Wolf. Boston: Intercultural Press.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Osaaminen, työ ja hyvinvointi. 9/2009. Esiselvitys. Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_9-2009.pdf

Malinen, Anita 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä: SoPhi.

Malinen, Anita 2006a. Kokemuksellisen oppimisen teoriat: lyhyt oppimäärä. Moniste. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Jyväskylän yliopisto.

Malinen, Anita 2006b. Oppiminen on inhimillinen muutosprosessi. Moniste. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot. Jyväskylän yliopisto.

Malinen, Anita & Laine, Timo 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa Timo Laine & Anita Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura.

Martikainen, Tuomas 2009. Katsaus. Eettisiä kysymyksiä maahanmuuttotutkimuksessa. Elore. Vol. 16 – 2/2009. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. http://www.elore.fi/arkisto/2_09/katsaus_martikainen_2_09.pdf

McCormick, Robert & Paechter, Carrie 2006. Introduction: Learning and Knowledge Construction. Teoksessa Robert McCormick & Carrie Paechter (toim.) Learning and Knowledge. The Open University. Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Melen-Paaso Monica 2011. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Projektin 2007-2009 keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011 :13. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM13.pdf?lang=fi

Mezirow, Jack. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, Jack. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Jack Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mezirow, Jack. 1995b. Johtopäätös: kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Jack, Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mönkkönen, Ilkka 2008. Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweyn kasvatusfilosofiassa. Filosofian pro Gradu –tutkielma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Niemelä Seppo 2011. Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti. Snellman-instituutin A-sarja 25/2011. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Nieminen, Seija 2005. Psykodraaman luovuus. Teoksessa Sirkka Sura & Tarja Janhunen (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksamäki: RT-Print Oy.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Nummela Pekka & Friman Mervi & Lampinen Osmo & Volanen Vesa Matti (toim.) 2008. Ammattikorkeakoulut ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino.

Nuorisolaki 72/2006.
http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072

Nyman, Hanna 2009. Romanilapsi koulussa. Lasten näkemyksiä koulusta ja tasapainoilusta kahden kulttuurin välillä. Gradu-tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Julkaisematon.

Ojajärvi, Jussi & Steinby, Liisa (toim.) 2008. Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Avain. Hakapaino, Helsinki.
Opetushallitus 2003: Lukion opetussuunnitelman perusteet.
http://oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Ojanen, Sinikka & Lauriala, Anneli 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtauspaikkana. Teoksessa Päivi Atjonen. & Pertti Väisinen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No. 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2010. OAJ.
http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

OKM 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf

Østern, Anna-Lena 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki. (toim.) Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, opettajankasvatuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/draama/genret.html

Paalasmaa, Jarno 2011. Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa Timo Jantunen & Eero Ojanen (toim.). Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. Helsinki: Aurinko Kustannus.

Paju, Petri 2008a. Nuorten valtakunnallinen osallisuushanke: kehyskertomus. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/osallisuushanke.pdf

Paju, Petri 2008b. Peruspalvelut, projektit, hankkeet ja ohjelmat. Nuorten valtakunnallinen osallisuushanke. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/osallisuushanke/projektit%20ja%20ohjelmat.pdf

Patrikainen, Risto & Myller, Laila 1997. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Maija-Liisa Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Perheentupa, Britt-Marie 1995. Sosiaalipedagogiikka tänään ja tulevaisuudessa. Teoksessa Antti-Veikko Perheentupa (toim.) Ihminen, tunteet ja yhteisön elämä. Helsinki: Arator.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Piattoeva, Nelli 2010. Schooling for Multiculturalism? The Case of Finland. Finnish Journal of Ethnicity and Migration. Vol 5. No. 3/2010.

Piippola, Ville 2011. Pedagoginen rakkaus. Tulkintoja opettajan rakkaudesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Lapin yliopisto. Julkaisematon.

Psykodraaman käytön eettiset ohjeet 1.1.2007. Suomen Psykodraamayhdistys ry ja Morenolaisen psykodraaman kouluttajayhdistys (MOPSI) ry.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puolimatka, Tapio 2007. Ihmiskäsityksen filosofia ja nuorisokasvatus. Teoksessa Elina Nivala & Mikko Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Puolimatka, Tapio 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Suunta-kirjat.

Puolimatka, Tapio 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.

Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) 2006. Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Gaudeamus, Helsinki.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Rauhala, Pentti 2008. Ammattikorkeakoulun muotoutuva sivistyskäsitys. Teoksessa Pekka Nummela & Mervi Friman & Osmo Lampinen & Vesa Matti Volanen 2008 (toim.) Ammattikorkeakoulut ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Rauste von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Ruhanen, Milla & Martikainen, Tuomas 2006. Maahanmuuttajaprojektit: hankkeet ja hyvät käytännöt 2006. Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 22/2006.

Ruohonen, Kirsti 2009. Neurolingvistisen ohjelmoinnin soveltaminen aikuiskoulutuksessa. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8075/Ruohonen.Kirsti.pdf?sequence=2

Räsänen, Marjo 1993. Kuvasta kokemukseksi: kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Lisensiaattityö. Helsinki: TaiK. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja, tutkimus No. 4.

Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.

Räsänen, Marjo 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa K. Kettunen, M. hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otavan kirjapaino.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Räsänen, Rauni 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Timo Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittisen pedagogiikan ja toisinkasvatuksen mahdollisuuksia. Tampere: Vastapaino.

Räsänen Rauni 2011. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr13.pdf?lang=fi

Saaristo, Anne-Maria 2011. Emotionaalinen ammattitaito osana sosiaalisen vahvistamisen taitoisuutta. Teoksessa Piia Lundblom. & Jatta Herranen (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. sarja C. Oppimateriaaleja 24. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Salo-Lee, Liisa & Malmberg, Raija & Halinoja, Raimo 1996. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. 2. Painos. Yle-Opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Saukkonen, Pasi 2007. Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.

Scheffler, Israel 2006. Epistemology and Education. Teoksessa Robert McCormick & Carrie Paechter (toim.) Learning and Knowledge. The Open University. Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd, 1-5.

Sihvola, Juha 2008. Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa Arto Kallioniemi & Auli Toom & Martin Ubani & Heljä Linnansaari & Kumpulainen Kristiina (toim.). Ihmistä kasvattamassa: Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan julkaisuja 40. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Siljander, Pauli (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.

Sinisalo-Juha Eeva 2011. Nuoren identiteetti nuorisotyössä. Identiteettiteorioiden näkökulmia informaaliin kasvatukseen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05030.pdf

Sitomaniemi-San Johanna 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Olli-Pekka Moisio & Juha Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7900-7.pdf

Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Suoranta, Juha 2008. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa Jussi Ojajärvi & Liisa Steinby (toim.). Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Avain. Helsinki: Hakapaino.

Talib, Mirja-Tytti & Lipponen, Päivi 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Telemäki, Matti 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Timo Lehtonen (toim.) 1998. Elämän seikkailu, Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu

Timonen, Tuomas & Törmi, Heikki 2009. Taiteesta nuorten itsetuntemuksen lisääjänä ja yhteiskunnan voimavarana. Teoksessa Sami Myllyniemi Nuorisobarometri. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 41. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Tirri, Kirsi 2008. Etiikan "uusi tulo" opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Arto Kallioniemi & Auli Toom & Martin Ubani & Heljä Linnansaari & Kristiina Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan julkaisuja 40.

Tomperi Tuukka, Vuorikoski Marjo & Kiilakoski Tomi 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski (toim). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino. Jyväskylä.

Tynjälä, Päivi 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Valo, Maarit & Almonkari, Merja 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.

Wilenius, Markku 2006. Yhteiskunta, tulevaisuus ja ennakointi. Teoksessa Risto Heiskala & Eeva Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus.

©Humanistinen ammattikorkeakoulu