

Seurauspedagogiikka työmarkkinakoulutuksen ja kasvatuksen välineenä Tanskassa¹

Sonja Kurtén-Vartio

Tanskalainen Jens Bay on vuodesta 1974 kehitellyt yhdessä henkilökuntansa ja nuorten kanssa pedagogista työskentelymenetelmää, joka on tarkoitettu nuorille, jotka jo varhaisessa vaiheessa ovat pudonneet pois normaalista koulutusjärjestelmästä (Bay 2005, 11). Bay halusi kokeilla, olisiko mahdollista vaikuttaa moniongelmaisten nuorten elämäntapoihin ja asenteisiin kasvatuksellisin keinoin. Kohderyhmänä oli useita kertoja koulutusjärjestelmästä syrjäytyneet, moniongelmaiset nuoret, joita oli yritetty saattaa yhteiskuntakelpoisiksi käyttämällä hyviksi havaittuja sosiaalityön menetelmiä: heille oli tarjottu terapioidia ja hoitoja, jotka liittyivät päihteiden käyttöön tai epäsosiaaliseen käytökseen, ja lopulta heitä oli yritetty rangaista oikealle polulle. Hyvistä yrityksistä huolimatta tässä ei ollut onnistuttu, koska näiltä nuorilta puuttuivat niin oma tahto, tulevaisuuden näkymät kuin myös käytännön mahdollisuudet saattaa itsensä työmarkkinakelpoisiksi.

Bayllä oli teoria siitä, mitä ongelmanuoret eivät tarvitse, ja siitä, mitä he tarvitsevat päästäkseen työelämään ja yhteiskunnan täysival-

¹ Artikkelin perustuu pääosin joulukuussa 2005 Åbo Akademin hoito- ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa tarkistettuun sosiaalipolitiikan väitöskirjaan tanskalaisesta työmarkkina-koulutuksesta: TAMU – en annorlunda skola. En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningens i dansk arbetsmarknadspolitik (Kurtén-Vartio 2005).

taisiksi jäseniksi. Hänen mukaansa nämä nuoret eivät ole pahoja, joten heitä ei tule rangaista, eivätkä he ole sairaita, joten heitä ei tule hoitaa, mutta heiltä puuttuvat kasvatuksen ja kodin antamat eväät sekä koulu- ja sen myötä kyky ja malli käyttäytyä ihmisiksi ja vastata niihin vaatimuksiin, joita työelämä ja yhteiskunta heille esittävät. Bayn mielestä ongelmanuorten tulisi saada käytännöllinen ammatti sellaisella tavalla, jolla he voivat sen oppia, koska harvat heistä ovat teoreetikkoja tai luku-toukkia. Koulutus tulisi sopeuttaa oppilaiden oppimisvalmiuksiin eikä perinteisiin teoreettisiin tietojen ja taitojen hankintatapoihin. Oppilaiden tulisi selkeästi saada tietää, mitä ympäristö heiltä odottaa, ja saada realistinen käsitys siitä, minkälaisia sosiaalisia taitoja heiltä vaaditaan työpaikalla. Tällaisen koulutuksen he voisivat saada sellaisen työvoimakoulutuksen kautta, jossa käytetään pedagogista menetelmää nimeltään ”Konsekvenspedagogik” eli ”Seurauspedagogiikka”. Oppilaat itse kutsuvat koulua toisenlaiseksi kouluksi. Se on toisenlainen siksi, että tässä koulutusjärjestelmässä he tuntevat oppivansa jotain. He oppivat käytännön ammatin, jonka kautta he voivat työllistyä samalla, kun he voivat tehdä käyttäytymisensä suhteen valintoja ja nähdä, mitkä niiden seuraukset ovat heille itselleen ja muille. Seurauspedagogiikka on eksistentiaalistisen filosofian kasvatustieteellinen sovellutus. Tanskassa on tällä hetkellä kuusi seurauspedagogiikalle rakentuvaa koulua eri puolilla maata. Koulujärjestelmä tunnetaan lyhenteestä TAMU, joka tulee sanoista ”Træningsskolens Arbejdsmarkedssuddanelser”². Kouluilla on vuodessa noin 500 sellaista oppilasta, jotka saattavat koulutuksensa loppuun. Lisäksi noin 500 oppilasta vuodessa eli puolet koulun aloittaneista keskeyttää sen ennen kuin saa todistuksen. Kaikkiaan noin 20 000 tanskalaisnuorta on saanut opetella TAMU-kouluissa, kuinka elää omaa elämäänsä ja miten siitä kannetaan vastuuta. Toinen puoli koulun aloittaneista on lähtenyt pois ja valinnut jotakin muuta. Niitä, jotka keskeyttävät koulutuksensa, ei yritetä ylipuhua jatkamaan, koska se olisi täysin vastoin koulun opetusfilosofiaa, jonka mukaan jokainen on vapaa teke-

² Suora suomennos: työmarkkinakoulutuksen harjaantumiskoulu (Kyseessä ei kuitenkaan ole harjaantumiskoulu siinä merkityksessä, mitä se suomalaisessa käsitteistössä tarkoittaa, eli kehitysvammaisille tarkoitettu harjaantumisopetusta antava koulu.)

mään omat valintansa ja kantamaan niistä vastuun. Koulun jättäneitä opiskelijoita ei myöskään jäljitetä sen selvittämiseksi, mikä on ollut lopettamisen syy, koska he ovat vapaita päättämään omasta elämästään. Kuitenkin tiedetään lopettaneiden oppilaiden itsensä kertomana, että osa heistä on onnistunut saavuttamaan työelämän vaatimukset ja työllistymään jo ennen koulun loppuunsaattamista, kun taas osa on palannut työttömyyteen, päihteiden ja rikollisuuden pariin.

Eksistentialinen filosofia pedagogiikan perusteena

Eksistentialismi haluaa tehdä selväksi, mitä tarkoittaa olla ihminen. Eksistentialismi on enemmän elämänfilosofia kuin tieteellinen filosofia. Se ei tarjoa mitään valmiiksi ajateltua järjestelmää, se ei ole mikään ”koulukunta”, vaan pikemminkin on kyse henkilön asennoitumisesta tiettyyn ongelmaan. Eksistentialismin avulla ihminen oivaltaa, miten hän voi oppia tuntemaan itsensä ja miten hänen tulee asennoitua elämään. Eksistentialismi on yksilön filosofia. (Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1976, 66.) Eksistentialismin filosofiaa ei ole helppoa soveltaa, koska ei ole olemassa mitään selvää kaavaa tai selkeitä sääntöjä sille, miten ihmisenä tulisi toimia. Edellytyksenä on, että ajattelee itse, valitsee vapaasti ja toimii. (Kurtén-Vartio 2005.)

Tunnetuimpiin eksistentialistisen filosofian edustajiin kuuluvat tanskalainen Søren Kierkegaard, jota pidetään eksistentialismin isänä, sekä ranskalainen Jean Paul Sartre. Molemmat ovat kirjoituksillaan ja ajatuksillaan vaikuttaneet voimakkaasti seurauspedagogiikan perusteiden luomiseen. Kierkegaard ja Sartre täydentävät hyvin toisiaan. Kierkegaard oli kristitty ja Sartre ateisti, mutta heillä oli yhteinen ihmiskäsitys: ihminen on vapaa ja tarpeeksi viisas tehdäksensä omia valintoja ja kantamaan vastuuta teoistaan, vaikka se ei aina suinkaan ole helppoa.

Ihmisen eksistenssin ainutlaatuisuuteen kuuluu, että hän on vapaa luomaan tulevaisuutensa omilla valinnoillaan. Ihmistä ei yksilönä määrittele ennakolta olemus, vaan hän valitsee itse olemuksensa. Hänen elämänsenteensa ja yksittäiset tekonsa tekevät hänet siksi,

mikä hän on (Lehtinen 2002, 48). Kukaan ei siten ole menneisyytensä vanki, vaan jokainen voi omilla valinnoillaan vaikuttaa senhetkiseen tilanteeseen ja tulevaisuuteensa. Tulevaisuus ei ole vaihtoehtoton.

Kierkegaardin mukaan jokainen joko valitsee tiensä tai antaa tuulen viedä itseään sinne tänne. Ihminen voi joko valita itse tai antaa muiden valita puolestaan. Kierkegaardin mukaan valinta on se, joka muovaa ihmistä, mutta voidakseen valita ihmisen täytyy olla vapaa. (Vestergaard et al. 1976, 67.) Sama asia välittyy Sartren toteamuksista ”Ihminen on sitä mitä hän tekee” ja ”Ihminen on tekojensa tulos” (Sartre 1997, 17, 47, 71). Sartren mukaan kukaan ei voi ennakolta tietää, kuka hän oikeastaan on. Ihmisen vapaus vapauttaa hänet toteuttamasta käskyjä. Ihmisen on itse tulkittava käskyt ja valittava, toteuttaako niitä vai ei.

Yksilön tekemillä valinnoilla on merkitystä paitsi hänelle itselleen myös muille ihmisille. Yleinen eettinen sääntö eksistentialismissa on, että teko on oikea, jos se johtaa maksimaaliseen vapauteen ei vain tekijälleen vaan myös muille. Jos jokin on sallittua yhdelle tietyssä tilanteessa, sen täytyy olla sallittua myös muille samassa tilanteessa. Mutta eksistentialismi ei määrittele yleisiä eettisiä sääntöjä, joiden mukaan kaikkien on ellettävä. Jokainen valinta merkitsee riskinottoa ja vastuun ottamista siitä. Ihminen valitsee tekonsa ja sen myötä valintansa seuraukset.

Seurauspedagogiikka auttaa nuoria tiedostamaan kaikki ne valinnanmahdollisuudet, joita heillä on, ja ymmärtämään, että heidän omilla valinnoillaan ja teoillaan on vaikutusta siihen, miten he itse ja ympäristö heidät näkevät. Tulevaisuuden ohjaket ovat heidän omissa käsissään.

Deterministinen ja indeterministinen ihmiskäsitys

Seurauspedagogiikka edustaa indeterminististä ihmiskäsitystä. Tämän näkemyksen mukaan ihminen voi tahtonsa avulla tehdä omat valintansa ja sitä kautta vaikuttaa tulevaisuuteensa. Seurauspedagogiikan lähtökohtana on ihmisen tahto, ei se, mitä ihminen osaa. Siksi tahto on se, josta haetaan ihmiskäsitys ja ne arvot, joita kunnioitetaan. Se, mitä ihminen tekee, määrää sen, kuka hän on. Ihminen on kykeneväi-

nen itse huolehtimaan siitä, että hänen tilanteensa voi olla toisenlainen. Sinä päivänä, jolloin niin ei enää tapahdu, on hänen sosiaalinen elämänsä loppunut. Jokainen käy koko ajan hiljaista dialogia itsensä kanssa, mutta todelliset tunteet ja todellinen tahto tulee esiin tekojemme kautta. Teot osoittavat sen, kuinka syvällisesti ihminen on lujittanut tunteensa ja tahtonsa.

Sørensenin (1992, 71) mukaan meillä on kaksi mahdollisuutta tulkita olemassaoloamme: deterministinen ja indeterministinen. Molemmilla näkemyksillä on kannattajansa. Deterministit katsovat, että ihmisen valinnanvapaus on pelkkä illuusio. Riippumatta siitä, miten ihminen toimii, on tulevaisuus kuitenkin sellainen, jollaiseksi kohtalo on sen ennakolta määrännyt tai jollaiseksi luoja on sen päättänyt. Toiset taas ajattelevat, että me voimme kyllä valita mutta että valintamme on ennakolta määrätty. Tässä determinismin muodossa, fatalismista poiketen, hyväksytään, että tulevaisuus olisi voinut olla toisenlainen ja että nykyhetki ja tulevaisuus olisivat voineet olla toisenlaisia, mikäli menneisyys olisi ollut toisenlainen. Ajatellaan siis, että jokainen on menneisyytensä vanki ja että nykyisyys ja tulevaisuus ovat tulleet sinetöidyksi menneisyyden kautta (Lübcke 1988, 173–174.) Deterministit ajattelevat, että ihminen on sidottu tilanteeseensa ja hänen vapautensa on rajoitettu. Kaikki on ennalta määrätty ja mitään ei olisi voitu tehdä toisin (Møller 2000, 93–94). Suhtautumisessaan kohde-ryhmäänsä seurauspedagogiikka edustaa deterministisen ihmiskuvan ja ajattelutavan vastakohtaa.

Indeterministisen ihmiskäsityksen ja näkemyksen kannattajat tyrmäävät niin fatalistisen lähestymistavan kuin kaikki determinismin muodot. Indeterministit tunnustavat toki, että teot tapahtuvat tietyissä olosuhteissa, joilla on tekemistä ”perimän” ja ”ympäristön” kanssa, mutta kiistävät jyrkästi sen, että teko itsessään tai sen seuraukset välttämättä olisivat riippuvaisia aikaisemmista syistä. Indeterministisen käsityksen mukaan ihmisellä on vapaa tahto, joka auttaa häntä tekemään tekoja, joita ei ole ennalta määrätty. Monistiseksi ratkaisumalliksi tarjotaan sitä, että vaikka ihminen on osa maailmaa, on hänellä mahdollisuus katkaista syy-yhteyksien ketju ja toimia. Dualistinen ratkaisu ongelmaan puolestaan lähtee siitä, että ihminen elää kahdessa

maailmassa ”vapauden ja välttämättömyyden valtakunnassa”. Ajatellaan, että nämä kaksi maailmaa muodostavat itsenäiset sfäärit. Näistä kahdesta ratkaisumallista huolimatta ongelmaksi jää se, kuinka tehdä ero indeterministisen vapaan valinnan välillä ja erottaa syyt ja sattumat. Indeterminismi on valmis antamaan ihmiselle hyvin suuren liikkuma- ja valinnanvapauden. (Engelstedt 1995, 32.)

Indeterminismi tarkoittaa siis, että yksilöä pidetään vapaana ja rationaalisenä toimijana. Yksilö valitsee toimintatapaansa ja olemuksensa kognitiivisesta, tunteellisesta ja moraalisesta lähtökohdasta ja tilanteen suomista edellytyksistä kokemustensa perusteella, ja hänen on vastattava näistä valinnoista. Todellisuudessa hänellä on mahdollisuus valita eri vaihtoehtojen välillä. Se valinta, jonka hän tekee, sulkee pois muut vaihtoehdot. Valinnalla tulee olemaan seurauksia sekä hänelle itselleen että muille. Yksilö koetaan toimijana, joka pystyy näkemään valintojensa ja tekojensa seuraukset. (Møller 2000, 113.)

Kierkegaard ja Sartre sekä esimerkiksi Jaspers, Heidegger ja Frankl edustavat indeterminististä ihmiskäsitystä. He sanovat eri sanoin, että ihmisellä on vapaus muuttua milloin tahansa ja että ominaisin piirre ihmiselle on se, että hän ei ole objekti. Hän on olemassa ja hän on vapaa toimiva subjekti, jolla on kyky ylittää rajoja. Tämän ajattelun mukaan ihmisellä on kyky voittaa itsensä. Franklin mukaan elämän tarkoitus ei ole mitään sellaista, minkä me keksimme, vaan sellaista, minkä me löydämme. (Frankl 2002, 92, 117; Lübcke 1988, 117–119, 140, 317.)

Indeterministinen ajattelu ja ihmiskäsitys lähtee siitä, että ihmisellä on tahto, jota hän voi toteuttaa. Esimerkiksi Dostojevskille inhimillisen tahdon tärkein manifestaatio on vapauden vaatimus (von Wright 1995, 104). Tahdon vapaus nähdään usein toiminnan vapaute-
na, ja silloin kysymys kyvystä (ability, power) tulee mielenkiintoiseksi, kun taas tahtoa ei huomioida (Pörn 1970³).

Bayn mukaan käsitettä ”sosiaalinen perimä” on käytetty väärin, kun on haluttu selittää ja ymmärtää sosiaalisia ongelmia (Bay, 1999). Hänen kritiikkinsä perustana on, että ajatus ”sosiaalisesta perimästä” perustuu

³ Pörn, I. 1970. *The Logic of Power*. Oxford: Blackwell (viitattu teoksessa Niiniluoto & Sintonen 1991).

deterministiseen ja mekaaniseen ihmiskäsitykseen, joka tekee yksilöstä objektin vailla vapautta kehittyä sosiaalisen taustan antaman oletuksen vastaisesti. Toiseksi Bay katsoo, että viittaus sosiaaliseen taustaan on omiaan leimaamaan yksilön. Jos sosiaalinen tausta on huono, on ennako-odotus yksilöä kohtaan sellainen, että kaikki tulee kuitenkin menemään pieleen. Bay ei kiistä sitä, etteikö kasvu- ja ympäristöolosuhteilla olisi merkitystä lapsen ja nuoren elämässä ja sosiaalisessa kehityksessä, mutta on arveluttavaa tehdä niistä ”perimää”, johon ei voi vaikuttaa. Jokainen, joka on ollut tekemisissä niiden lasten ja nuorten kanssa, jotka tulevat kodeista, joissa he eivät ole saaneet paljoa virikkeitä, tuntevat näiden vaikeudet, mutta onneksi lapset ja nuoret saavat nykyään virikkeitä ja hyviä vaikutteita muualtakin kuin omasta kodista tai yhteiskuntaluokasta. On myös tiedossa, että niillä lapsilla ja nuorilla, jotka ovat kasvaneet vaikeissa olosuhteissa, on paljon voimavaroja, joiden avulla he voivat uhmata ”sosiaalisen perimän” antamaa leimaa (ks. esim. Löhnroth 1987). Heidänkin on mahdollista valita jotain muuta, kuin mitä heidän vanhempansa valitsivat. Heillä itsellään on myös mahdollisuus valita tänään toisin kuin eilen ja siten vaikuttaa tulevaisuuteensa.

Eksistentiaalinen pedagogiikka – Seurauspedagogiikka

Bayn kehittämä seurauspedagogiikka on eksistentiaalistisen pedagogiikan käytännön sovellutus, jossa oppilas itse voi tehdä valinnan eri toimintamallien välillä ja vastata valinnoistaan (Kurtén-Vartio, 2005, 75). Eksistentiaalistisessa filosofiassa ihminen nähdään kokonaisuutena, ja lähtökohtana on ymmärrys, että yksilö voi kehittyä sosiaaliseksi ihmiseksi ainoastaan sosiaalisten prosessien avulla, joissa yhteys muihin ihmisiin on keskeisessä asemassa.

Seurauspedagogiikan mukaan ihminen on riippuvainen muista ihmisistä. Ihminen ei voi olla eristettynä muista tai irrallaan yhteydestä muihin. Yksilöä tarkastellaan ympäristössään sekä suhteessa aikaan että paikkaan (Hammerlin & Larsen 1997, 28). Lähtökohtana ovat teoriat siitä, miten eri asiat liittyvät yhteen, sekä eksistentiaalinen filosofinen pe-

rusta, ja näistä yhdessä syntyy pedagoginen teoria. Nämä kaksi, filosofinen tausta ja pedagoginen teoria, kuuluvat yhteen. Ihmiskäsitys rakentuu käytännölliselle ja konkreettiselle ymmärrykselle siitä, kuinka tärkeää sosiaalinen elämä on ihmiselle ja hänen kehitykselleen. Seurauspedagogiikka on saanut inspiraationsa eksistentiaalisista traditioista, joissa inhimillinen oleminen, eksistenssi ja sosiaalinen esiintyminen tulevat keskeiseksi synnynnäisten ominaisuuksien sijaan. (Bay 1997, 109.)

Päämääränä seurauspedagogisessa ajattelussa on tutkia, onko mahdollista kehittää sellainen kokonaisvaltainen pedagoginen ymmärtämys, jonka lähtökohtana on ihmisen henkilökohtaisen vapauden, vallinnan mahdollisuuksien, toiminnan ja sen seurauksien korostamiseen perustuva filosofinen ajattelu. Tällainen pedagoginen ymmärtämys poikkeaisi olennaisesti pedagogiikan teorioista, joissa lähtökohta on korostetun psykologinen tai sosiologinen.

Seurauspedagogiikan mukaan ketään ei voi muuttaa vasten hänen omaa tahtoaan. Ihmistä ei ylipäätään voi muovata tai muuttaa ulkoapäin, vaan ihminen muovaa itse itseään. Jokainen oppii vain sen, minkä hän haluaa oppia. Bayn teoriana on, että mikäli yksilö ei saa tilaisuutta kehittää henkilökohtaista kapasiteettiaan ja käsitellä ongelmallisia sosiaalisia tilanteita, joita yhteistoiminta muiden kanssa tuottaa, ei hän myöskään kykene vastaanottamaan sitä tiedollista ja ammatillista opetusta, josta pedagogiikassa tulisi olla kyse (Bay 2005, 15).

Yksi seurauspedagogiikan tärkeimmistä tehtävistä eksistentiaalisessa mielessä on opettaa yksilöitä tekemään omat valintansa. Yksilö saa apua itsensä kehittämisessä ilman, että häneen yritetään vaikuttaa tai ohjata tiettyyn suuntaan. Pedagogiikan tulee siis vaikuttaa ilman, että se muovaa, kyseenalaistaa tai ohjaa. Valintoja ei saa pelätä, koska se voi estää valitsemisen. Seurauspedagogiikkaan kuuluu sellaisten tilanteiden luominen, joissa yksilöt voivat valita, mutta heitä ei saa kontrolloida niin, että se estää heitä valitsemasta vapaasti.

Seurauspedagogiikkaan ei kuulu rankaiseminen mutta kylläkin kritiikin esittäminen. Kritiikki on rakentavaa, ei pilkkaavaa. Kritiikin tarkoituksena on auttaa yksilöä oppimaan aikaisemmasta toiminnastaan ja tukea häntä kehittymään sellaiseksi ihmiseksi, joksi hän haluaa tulla. (Vestergaard et al. 1976, 72.)

Seurauspedagogiikkaa luodessaan Bay ei ole tukeutunut ainoastaan eksistentiaaliseen filosofiaan, vaikkakin sen osuus on siinä hallitseva. Lisäksi vaikutteita seurauspedagogisen opetusmenetelmän ja koulujärjestelmän kehittämiseen on saatu muun muassa modernin psykologian luojalta William Jamesilta (1849–1910), joka puhui lämpimästi ”työkoulujen” ja ”työpedagogiikan” puolesta. James edusti voluntaarista psykologista koulukuntaa, jonka mukaan ihmisen tahdolla ja tietoisuudella on keskeinen merkitys. Jamesin mukaan ihmisen toimintaa edeltää aina selkeä tietoisuus siitä, mitä hän on tekemässä, ja toiminta perustuu siten harkintaan siitä, minkä toimintatavan milloinkin valitsee. Toiminta yhdistyy usein tunteeseen päätöksen tekemisestä ja siitä, onko päätöksen aikaansaamiseksi joutunut ponnistelemaan vai ei. (Brauhn 1968, 17–19.) Voluntaarisen psykologian yhtymäkohdat seurauspedagogiikkaan liittyvät painotuksiin oppilaan tietoisuuden luomisesta, oppilaan oman tahdon tärkeydestä, kyvystä nähdä tulevan toimintansa seuraukset ja oppilaan oman aktiivisuuden tärkeydestä.

Toinen keskeinen vaikuttaja psykologian saralta, jolla on selkeitä yhtymäkohtia seurauspedagogiikkaan, on itävaltalainen psykiatri Viktor E. Frankl (1905–1997). Hänen kehittämästään logoterapiasta on poimittu ainakin suhtautuminen menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Logoterapia suuntautuu seurauspedagogiikan lailla tulevaisuuteen ja siihen, mikä siellä odottaa. Logoterapia pyrkii saamaan ihmisen tietoiseksi vastuustaan ja laajentamaan näkökenttäänsä niin, että hän tulee tietoiseksi elämänsä merkityksestä ja kaikista olemassa olevista mahdollisuuksista. Logoterapian mukaan ihmisen on otettava kantaa elämänsä tarkoitukseen eli siihen, mitä hän aikoo elämällään tehdä. Elämän tarkoitus muuttuu koko ajan mutta ei koskaan häviä. Logoterapiassa samoin kuin seurauspedagogiikassa on suuri luottamus ihmiseen ja ihmisen kykyyn löytää paikkansa ja elämänsä tarkoitus. Ihmisellä on mahdollisuus sekä hyviin että pahoihin tekoihin – hän tekee valinnan, ei kohtalo. (Frankl 2002, 92–100.)

Seurauspedagogiikalla on yhtymäkohtia myös progressiiviseen pedagogiikkaan, jonka tarkoituksena oli luoda uudenlainen koulu, jossa oppilas on keskipisteenä ja kunnioituksen kohteena. Tässä pedagogisessa suunnassa painotetaan oppilaan omaa aktiivisuutta ja mah-

dollisuutta työskennellä käsillään, koska tällä tavoin oppilas voi nähdä konkreettisesti oman työnsä tuloksen. Oppilaalle tulee antaa tehtävä, jonka hän saa suoritettavakseen, ja ongelma, jonka hän saa ratkaistavakseen. Tämä pitää oppilaan mielenkiintoa yllä ja hänen on pakko ponnistella suoriutuakseen tehtävästään. Tätä kautta hänen tahtonsa lujittuu ja hänen luonteensa kehittyy. (Vrt. Brauhn 1968.) Kaikki tämä sisältyy myös seurauspedagogiseen ajatteluun ja käytäntöön. Lisäksi seurauspedagogiikassa näkyvät John Deweyn opit ”Learning by doing” -periaatteen noudattamisessa sekä näkemyksessä oppilaiden tarpeista, joita ovat 1) sosiaaliset tarpeet, 2) halu tutkia ja havaita asioita, 3) halu tehdä jotain, luoda jotain ja rakentaa jotain sekä 4) halu taiteelliseen toimintaan.

Seurauspedagogista koulutusjärjestelmää ei lueta Tanskassa kuuluvaksi sosiaalipedagogisten laitosten piiriin, koska sen tavoitteena ei ole sosiaalityön harjoittamisen eikä hoidon antaminen vaan koulutusmahdollisuuden tarjoaminen ja sen ohessa mahdollisuuksien luominen sosiaalisten kykyjen kehittämiseksi. Sosiaalipedagogiikan alueelta seurauspedagogiikassa on huomattavissa ainakin Paul Natorpin vaikutus yhteisenä näkemyksenä tahdon merkityksestä. Ihmisen on tiedettävä, mitä hän tahtoo ja kuinka hän pääsee päämääräänsä. Ihminen on ihminen ainoastaan yhteisössä, ja siksi tämä kasvatustietoisuus voi syntyä ainoastaan yhteisön sisällä – ei kuitenkaan olemassa olevassa yhteisössä vaan yhteisön ajatuksessa. (Vrt. Hämäläinen & Kurki 1997 69–70).

Kuten sosiaalipedagogiikassa, myös seurauspedagogiikassa annetaan suuri painoarvo hyvälle kommunikaatiolle ja opettajien ja oppilaiden vuorovaikutukselle. Toimiva dialogi oppilaan ja opettajan välillä on välttämättömyys. Toinen tärkeä yhtymäkohta on pyrkimys tunnistaa sosiaalisten ongelmien pedagogiset tekijät ja erotella ne pedagogiset strategiat, jotka ennaltaehkäisevät ja lievittävät ongelmia niin yksilöllisellä kuin myös yhteiskunnallisella tasolla. Sekä sosiaalipedagogiikassa että seurauspedagogiikassa on lisäksi olemassa tietoisuus siitä, että pedagogiset toimenpiteet eivät yksinomaan riitä sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi, vaan rinnalle tarvitaan poliittisia toimenpiteitä. Seurauspedagogisen koulutusjärjestelmän luominen ja tämän pedagogiikan soveltaminen Tanskassa ei olisi ollut mahdollista

ilman sitä vankkaa, yli kaikkien puoluerajojen yltävää, tukea, joka on ollut pitkäjänteistä ja myös tarjonnut taloudelliset edellytykset tämän kaltaiselle toiminnalle.

Seurauspedagogiikan soveltaminen

Seurauspedagogiikkaa voidaan soveltaa ainoastaan ympäristössä, jossa oppilaalla on mahdollisuus toimia, tehdä valintoja ja nähdä valintojensa seuraukset. Mikäli ihminen ei koe, että hänellä on vapautta, hän ei myöskään koe, että hänellä on vastuuta (Bay 1982, 74). Kierkegaard varoittaa kahlitsemasta ihmistä liikaa. Jos hänet kahli-taan liian monien lakien ja sääntöjen taakse, hän menettää elämän-halunsa ja kaikesta tulee yhdentekevää. (Bertung 2000, 25.) Tämä on yksi syy sille, että seurauspedagogisissa kouluissa ei puhuta säännöis-tä vaan asennoitumistavoista. Säännöt ovat ulkopuolelta asetettuja, kun taas asennoitumistapa tulee ihmisestä itsestään. Sääntöjen rik-komisesta seuraa rangaistus, johon yksilö ei jälkikäteen voi vaikut-taa, kun taas toimiminen vastoin omia arvojaan merkitsee tietoista valintaa, jonka seuraukset ovat olleet yksilön tiedossa jo ennen tekoa, ja valitsemansa seuraukset hän on päättänyt ottaa itselleen kaikkien muiden vaihtoehtojen joukosta. Nämä seuraukset tulevat näkyviin tilanteissa, joissa yksilöllä on mahdollisuus toimia. Paras harjoittelu-kenttä on normaaleja työolosuhteita muistuttavassa työympäristössä, jossa tehdään oikeaa työtä.

Seurauspedagogiikan soveltamiseen tarvitaan paitsi ympäristö ja sen tarjoamat tilanteet myös oppilaat, joilla on halu ja tahto muuttaa omaa elämäntilannettaan. Useassa ammatillisessa koulutusjärjestel-mässä nämä edellytykset täyttyvät. Se, mikä tekee seurauspedagogi-sista kouluista poikkeavia, on itse pedagogiikka. Sen vuoksi opettajien ja muun henkilökunnan ihmiskäsitys ja asenteet toimintaa ja oppilaita kohtaan ovat avainasemassa. Seurauspedagogiikkaa ei voida soveltaa ilman henkilökuntaa, joka tuntee eksistentiaalistisen pedagogiikan hyvin ja on omaksunut sen ja sitoutunut siihen opetustyössä. Edellytysten tu-lee olla sellaiset, että henkilökunnalla on sekä kyky että oikeus peda-

gogiikan käyttämiseen. Lainsäädännössä seurauspedagogisten koulujen toimintaehdoksi on asetettu vaatimus ja oikeus nojautua seurauspedagogiikkaan kaikessa toiminnassaan. Myös taloudelliset edellytykset pedagogiikan soveltamiseen on Tanskassa taattu valtion budjetin kautta.

Ulkoiset edellytykset

Seurauspedagogiikan menestyksekkäälle soveltamiselle on olemassa useita reunaehtoja. Tanskassa toimintaedellytykset on huomioitu laajasti, koska kohderyhmää on pidetty monella tavoin tärkeänä. On ajateltu, ettei yhteiskunnalla ole varaa heittää pois nuoria ihmisiä ja menettää heidän panostaan työelämässä ja yhteiskunnassa. Jos nämä kohderyhmän nuoret syrjäytyisivät pysyvästi, olisivat sekä inhimilliset että yhteiskuntataloudelliset menetykset kestämättömän suuret. Seurauspedagogiset koulut ovat saaneet Tanskassa laajan poliittisen tuen yli kolmenvuosikymmenen ajan riippumatta siitä, minkälainen hallitus maata on hallinnut. On vallinnut täysi yhteisymmärrys siitä, että kohderyhmän nuoria on autettava pois syrjäytymisvaarasta ja työelämän piiriin. Vuonna 2000, jolloin uusin seurauspedagoginen koulu avattiin Odensessa, sanoi silloinen työministeri koulun avajaispuheessaan, ettei tarvitse olla kansantaloustieteilijä eikä muutenkaan kauhean viisas ymmärtääkseen, että näille nuorille kannattaa antaa seurauspedagoginen ammatillinen koulutus, jossa he voivat kehittyä ihmisinä ja työntekijöinä, ja että heille kannattaa maksaa oikeaa palkkaa (minimipalkkaa) koulutuksen ajalta (11–18 kuukautta), mikäli tätä kautta voidaan estää heidän syrjäytymisensä työelämästä seuraaviksi 50 vuodeksi. Erityisiin ulkoisiin olosuhteisiin tämän koulutusjärjestelmän osalta kuuluu siis se, että oppilaille maksetaan palkkaa opiskeluajalta – ei päivärahaa tai avustusta. Sillä, että nimike on palkka, on erittäin suuri psykologinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon.

Haasteena on ollut kehittää sellainen pedagoginen ajattelu ja työmuoto, joka soveltuu yksilöllisyyttä korostavan ajan henkeen ja joka voisi tavoittaa sen ”jäännösryhmän” nuorista, jotka ovat joutuneet maksamaan korkean hinnan uuden ajan vaatimuksista. Mikäli tätä haastetta

ei oteta vastaan pedagogisella kentällä, tulevat yhä useammat opetus- ja sosiaalipalveluiden asiakaskuntaan kuuluvista kohtaamaan vaikeuksia niiden sosiaalisten normien ymmärtämisessä, jotka vahvistaisivat heidän kuulumistaan yhteiskuntaan (Bay 2005, 15).

Seurauspedagogiselle koulutukselle on tarjottu hyvät taloudelliset edellytykset toimia niin, ettei pedagogisia tavoitteita ole tarvinnut asettaa sivuun. Toimintamäärärahat tulevat suoraan valtion budjetista eivätkä ole suoraan riippuvaisia oppilasmäärästä. Pedagogiikan soveltamiseen kuuluu, että oppilaita voidaan lähettää pois koulusta, mikäli he valitsevat muut asiat tässä elämäntilanteessa itselleen tärkeämmiksi kuin osallistumisen koulutukseen. Oppilaiden valintojen seurausten toimeenpanoa ei ole haluttu vaarantaa sillä, että osa koulun toimintamäärärahoista menisi oppilaan mukana, kun oppilas jättää koulun. Tässä pedagogisessa järjestelmässä on tärkeää, että oppilas näkee, mitä hänen valinnoistaan konkreettisesti seuraa. Näillä järjestelyillä ei ole ollut koulun kannalta taloudellista merkitystä, koska oppilaspaikat ovat olleet kaikesta huolimatta täytettyinä. Erona on ollut se, että oppilaat ovat olleet motivoituneita ja että pedagogisista menetelmistä ei ole tarvinnut tinkiä. Ilman tätä tietoa ja taloudellista turvaa seurauspedagogiikkaa ei voida soveltaa ilman, että se vesittyy. Seurauspedagogiikasta kiinnipitäminen on siis turvattu lainsäädännön tasolla, mikä on epätavallista. Koululla on lisäksi mahdollisuus maksaa oppilaille noin 50 euron suuruista bonusta joka toinen viikko, mikäli oppilaan käyttäytyminen ja asennoituminen opiskeluun ja siihen kuuluvaan työhön on kaikin puolin moitteetonta. Jos näin ei ole, koko kahden viikon bonus haihtuu kerrallaan. Tämä toimii sekä keppinä että porkkanana ja nopeuttaa tehokkaasti oppimista. Miltei kaikki oppilaat ovat menettäneet bonuksensa kerran mutta vain harvat toista kertaa. Oppilaat näkevät näin hyvin konkreettisesti valintojensa seuraukset.

Erittäin tärkeisiin ulkoisiin edellytyksiin kuuluu myös se, että oppilaille on koulutuksessa mahdollisuus tehdä oikeaa työtä. Tästä työstä maksetaan oikeaa palkka kuten edellä on jo mainittu. Työssä on oltava aivan sama vaatimustaso kuin avoimilla työmarkkinoilla. Muuten oppilaat saavat väärän kuvan siitä, mitä työelämä heiltä vaatii, ja silloin he eivät tule selviytymään eivätkä työllistymään koulutuk-

sen jälkeen. Työn täytyy tarjota oppilaille tilaisuus näyttää, miten he toimivat, mihin he pystyvät ja minkälaisia valintoja he tekevät. Heillä tulee olla tilaisuus ottaa oikeata vastuuta silläkin uhalla, että he voivat epäonnistua. Työn on oltava sellaista, että se opettaa ja tarjoaa riittävästi haasteita. Työtä on oltava riittävästi, muuten ahkeruus ei pääse ominaisuutena esille. Työn kautta täytyy pystyä osoittamaan kehitystä ja muutosta oppilaassa.

Työympäristössä opettaja edustaa työnantajaa, joka kertoo oppilaalle, mitä häneltä odotetaan, ja asettaa rajat, joista oppilas itse huomaan, mikä käytös on hyväksyttävää työelämässä ja mikä ei. Opettajan ja muun henkilökunnan roolina on olla se peili, josta oppilas voi nähdä, millaisena ympäristö hänet näkee ja kokee työntekijänä ja ihmisenä. Työympäristö, työ ja tilanteet työpäivän aikana tarjoavat ulkoiset puitteet seurauspedagogiikan soveltamiselle. Ilman mahdollisuuksia toimia, tehdä valintoja ja ottaa vastuuta ei ole olemassa edellytyksiä seurauspedagogiikan käytölle.

Pedagogiikan omaksunut henkilökunta

Toisena mutta ei vähäisempänä seurauspedagogiikan edellytyksenä, on se, että kouluilla on sellainen opettajakunta ja henkilöstö, joka on oivaltanut, mistä seurauspedagogiikassa on kyse. Seurauspedagoginen koulu ei ole ”rottakoulu”, jossa oppilaita manipuloidaan palkkioin ja rangaistuksin, jotta heidät saadaan toimimaan tietyllä tavoin. Kyse on koulusta, jossa oppilaat ovat keskipisteessä, jossa heitä kunnioitetaan, jossa heiltä vaaditaan samaa kuin avoimilla työmarkkinoilla, jossa heille annetaan vapaus toimia ja oikeus vastata valinnoistaan.

Seurauspedagogiikka on kaiken perusta ja sen vuoksi kaikki uudet työntekijät saavat työnsä ohella tämän pedagogisen opettajakoulutuksen. Seurauspedagogisella opettajankoulutuksella on virallinen asema Tanskassa, mutta sitä ei ole mahdollista hankkia olematta työsuhteessa johonkin kuudesta seurauspedagogisesta koulusta. Opettajien ja muun henkilökunnan on sitouduttava tähän pedagogiikkaan työssään, ja jos niin ei tapahdu, on se riittävä irtisanomisperuste. Henkilökunta ja hei-

dän kykynsä soveltaa seurauspedagogiikkaa on tämän koulutusjärjestelmän vahvin ja heikoin lenkki.

Väärin sovellettuna pedagogiikasta voi tulla kylmää ja julmaa. Henkilökunnalla on oltava humanistinen, indeterministinen ihmiskäsitys. Heidän on uskottava ihmisten mahdollisuuksiin ja voimaan muuttua ja kykyyn muuttaa elämäänsä omilla valinnoillaan. Heidän tulee kuitenkin varoa ohjaamasta oppilaita omien tavoitteidensa ja asenteidensa mukaisesti. Opettajien ja henkilökunnan tehtävänä on ainoastaan osoittaa oppilaille kaikkia niitä mahdollisuuksia, joita oppilailla on, sekä esittää sellaisia kysymyksiä, jotka auttavat oppilasta tekemään omalta kannaltaan oikeita valintoja ja näkemään niiden seuraukset itselleen ja muille. Henkilökunta ei koskaan anna oppilaille valmiita vastauksia, koska silloin he ottaisivat näiltä päätäntävällän ja vastuun. Kun oppilas kysyy opettajalta, miten hänen tulisi menetellä jossain asiassa tai kuinka hänen tulisi valita, opettaja vastaa siihen kysymällä: Mitä sinä itse ajattelet? Mitä sinä itse haluat? Oppilaista tämä tuntuu aluksi hyvin oudolta, koska he ovat tottuneet siihen, että joku muu antaa heille oikeat vastaukset ja päättää heidän puolestaan. Myös uudelle henkilökunnalle koulun seurauspedagoginen työskentelytapa on erilainen, koska hekin voivat tulla työkuultuurista, jossa he ovat edustaneet sitä auktoriteettia, joka kertoo asiakkaille/oppilaille, mitä tulisi tehdä ja mikä on oikein ja mikä väärin. Erona moniin muihin kouluihin tai laitoksiin verrattuna on seurauspedagogisissa kouluissa oppilaille päävastuu elämästään ja koulutuksensa läpiviemisestä. Kyse on heidän elämästään, tulevaisuudesta ja valinnoistaan – siksi heidän on aika oppia ottamaan vastuu ja oppia rohkeutta tehdä itseään koskevia päätöksiä. Opetushenkilökunnan liian suuri vastuu oppilaistaan on huomattava ongelma myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Ei uskalleta antaa oppijalle vastuuta, vaan pelastetaan hänet tilanteista, joissa hänellä olisi hyvä tilaisuus nähdä, miten hän on siihen tilanteeseen joutunut. Liian usein tämä oppimismahdollisuus menetetään, ja opettaja tekee oppilaalleen karhunpalveluksen pelastamalla hänet tilanteesta.

Pedagogisten valmiuksien lisäksi opettajilta odotetaan, että he tuntevat ammattiympeyttä siitä ammatista, jota he opettavat. Heistä tulee näkyä, että tämä on hyvä ammatti ja tähän kannattaa ryhtyä. Opet-

tajien tulisi olla sellaisia, että oppilaat haluavat tulla opetettavasta työstä yhtä innostuneiksi kuin opettajansa.

Opettajilta ja muulta henkilökunnalta vaaditaan seurauspedagogiassa koulussa uskomattoman paljon. Heidän tulee osata pedagogiikkansa, olla hyviä ammatissaan, kyetä organisoimaan työnsä omalta ja oppilaiden osalta. Heidän on vastattava tuotannollisista ja taloudellisista vaatimuksista ja heidän tulisi kyetä koko ajan kehittämään omalta osaltaan pedagogiikkaa ja koulua. Heillä tulisi myös olla silmät ja korvat auki koko ajan, jotta he voisivat puuttua jokaiseen sellaiseen tilanteeseen, josta oppilaalla on jotain opittavaa. Henkilökunnalle painotetaan, kuinka tärkeää on, ettei yhdenkään tilanteen anneta mennä ohi. Jos niin käy, voi olla, että kestää vuosia ennen kuin oppilas joutuu vastaavaan tilanteeseen, tai voi olla, ettei hänelle enää tule tilaisuutta oppia vastaavaa asiaa. Keskusteluilla ja väliintuloilla on keskeinen merkitys. Niiden kautta oppilaan on pysähdyttävä ajattelemaan tekemistään. Eräs oppilas ilmaisi asian niin, että keskusteluissa opettajat antavat heille avaimet, joiden avulla he voivat itse avata ovia ja löytää niiden takaa toimintaansa ja elämäänsä oikeat vastaukset. Oppilaat vaistoavat välittömästi, onko opettaja omaksunut seurauspedagogisen ajattelutavan vai noudattaako hän omaa pedagogiikkaansa. Se näkyy siinä, kuinka paljon hän luottaa oppilaaseen, paljonko vapautta ja vastuuta hän antaa oppilaalleen.

Ketkä hyötyvät seurauspedagogisesta opetusmenetelmästä?

Tanskassa seurauspedagogiikan kohderyhmään kuuluivat sellaiset nuoret, joilla ei ollut mitään muita mahdollisuuksia kouluttautua ammattiin tai saada sijaa työelämässä. Takana oli monia epäonnistumisia ja monenlaisia yrityksiä sekä vanhempien, koululaitoksen, sosiaaliviranomaisten että oikeuslaitoksen puolelta. Valtaosa oli moniongelmaisia nuoria, jotka olivat jo varhain syrjäytyneet koulutusjärjestelmästä, ja osalla oli takana pitkä joutilaisuus ja työttömyys. Monilla oli riippuvuus hasikseen ja osalla pikkurikollinen tausta. Monilla oppilaista oli

myös ollut ilmeisiä oppimis- ja keskittymisvaikeuksia jo peruskouluai- kana. Noin kolmasosa nuorista oli ensimmäisen tai toisen polven maa- hanmuuttajia, jotka olivat kasvaneet kahden kulttuurin ja ristiriitaisten odotusten ristitulella. Osa nuorista oli ”kunnollisia”, mutta heiltä puut- tuivat tärkeät sosiaaliset taidot. He olivat liian ujoja ja hiljaisia, eivätkä he koskaan menestyneet työpaikkahaastatteluissa. Joukossa oli myös nuoria, jotka olivat saaneet vanhemmiltaan täyden palvelun ja odottivat sitä samaa nyt kaikilta muilta. Nämä niin kutsutut ”curlingnuoret” ovat yhä kasvava ryhmä, ja heidän mahdollisuutensa selviytyä pahassa maa- ilmassa ovat rajalliset, ellei heissä tapahdu asennemuutosta. Yhteistä kaikille seurauspedagogiseen kouluun hakeutuneille oli kuitenkin se, että heillä oli voimakas tahto muuttaa elämäänsä. Tämän tahtotilan ole- massaolo on tärkein kriteeri oppilaaksi hyväksymiselle. Nämä nuoret olivat kyllästyneitä olemaan holhottavina ja taloudellisesti riippuvaisi- na erilaisista viranomaisista ja sosiaaliavustuksista. He todella halusi- vat muutosta tilanteeseen, ja seurauspedagoginen koulutusjärjestelmä tarjosi heille mahdollisuuden tähän. Moni oppilas sanoi, että hänelle ei ole kovin monia ovia enää avoimina ja tämä saattaa olla se viimeinen. Seurauspedagogiset koulut noudattavatkin käänteistä valintaperustetta verrattuna muihin kouluihin. Ne oppilaat, joilla on eniten epäonnistu- misia ja huonoimmat edellytykset saada koulutusta, ovat etusijalla va- linnassa, koska he tarvitsevat tätä koulua ja koulutusta eniten.

Suuria hyötyjiä seurauspedagogisesta koulutuksesta ovat oppilai- den ohella tanskalainen yhteiskunta ja tanskalaiset veronmaksajat. Ne varat, jotka tähän koulutusjärjestelmään panostetaan, tulevat moni- kymmenkertaisina takaisin. Nuorten ihmisten työvoima ja osaaminen otetaan talteen. Työttömyydestä ja syrjäytymisestä aiheutuvat välittö- mät ja välilliset kulut jäävät pois samanaikaisesti, kun sellaiset ihmiset, joita on pidetty yhteiskunnan kulueränä, tulevatkin veronmaksajiksi. Kuluerät muuttuvat voimavaraksi. Työnantajat saavat hyviä motivoi- tuneita työntekijöitä tehtäviin, jotka ovat aivan välttämättömiä, kuten ruokatalouden ja puhtaanapidon palvelutehtäviin, huolto- ja kulje- tustehtäviin sekä erilaisiin tuotantotehtäviin. Palvelualoilla tarvitaan ihmistyövoimaa ja siitä tulee olemaan suuri pula jatkossa. Tämä tosi- seikka yhteiskunnan olisi oivallettava ajoissa.

Henkilökunnan käsitys seurauspedagogiikasta

Tekemässäni haastattelututkimuksessa (Kurtén-Vartio 2005) henkilökunta kertoi kokemuksiaan työskentelystä seurauspedagogisessa koulujärjestelmässä ja siitä, miten he kokivat tämän pedagogisen menetelmän käytön tuloksellisuuden. Tarkoituksena ei ollut verrata tätä järjestelmää muihin Tanskassa käytössä oleviin koulutusjärjestelmiin eikä menetelmiin, koska samanaikaisesti vuonna 2000 oli meneillään toinen, erityisesti tätä problematiikkaa käsittävä, tutkimus. Opettajat ja muu henkilökunta, jolla oli aikaisempia kokemuksia työskentelystä ongelmanuorten parissa muissa yhteyksissä, eivät kuitenkaan maltaneet vastauksissaan olla tekemättä vertailuja nykyisen ja edellisen työskentelytavan välillä.

Lyhyesti voidaan todeta, että työskentely seurauspedagogisessa järjestelmässä on paljon vaativampaa ja henkisesti raskaampaa kuin muissa kouluissa. Loppuun palamisen uhka on koko ajan olemassa. Mutta samalla henkilökunta painotti, että työskentely tätä pedagogista menetelmää käyttäen on myös hyvin palkitsevaa. Palkitsevaksi sen tekee se, että työn tulokset ovat niin nopeasti nähtävissä oppilaista ja ne näyttävät saaneen aikaan pysyviä asennemuutoksia. Oppilaat oivaltavat nopeasti, että he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa asioihin ja oman elämänsä kulkuun. Oppilaissa herää toivo ja heistä näkyy innostus, kun he huomaavat, että heille löytyy tehtävä ja paikka työelämästä, että heitä tarvitaan ja että heidän panostaan arvostetaan. (Kurtén-Vartio 2005, 132–135.)

Jens Bay, seurauspedagogisen koulujärjestelmän kehittäjä, pitää seurauspedagogiikan suurimpana etuna sitä, että se on ennakkoluuloton. Se ei leimaa ihmisiä vaan arvioi heitä heidän oman toimintansa ja käyttäytymisensä perusteella. Pedagogiikka ei ole kiinnostunut siitä, mitä olet tehnyt, vaan siitä, mitä aiot tehdä sillä, mitä olet tehnyt. Kokemuksia voi käyttää hyödyksi tai ne voidaan hukata. Seurauspedagogiikka suuntautuu tulevaisuuteen, ei menneisyyteen. Jos on kiinnostunut menneisyydestä, ei kyse ole pedagogiikasta vaan hoitamisesta. Seurauspedagogiikassa ei ole kyseessä hoitaminen. (Mt. 135.)

Bodil Glad, joka on seurauspedagogisen koulutusjärjestelmän pedagoginen johtaja, pitää myönteisenä sitä, että seurauspedagogiikka antaa opettajille työvälineet, joita he voivat opetuksessa käyttää ja joiden avulla ongelmiin on mahdollisuus yhdessä oppilaan kanssa löytää vastaus. Tässä järjestelmässä tehdään oppilaalle hyvin selväksi, mikä on tässä koulussa olemisen tarkoituksena. Myös opetuksen toteuttamisesta on hyötyä. Tässä järjestelmässä käytännön tekemisellä on suurempi osuus kuin teoreettisella opiskelulla. (Mt. 136.)

Positiivisena henkilökunta piti myös sitä, että kaikilla on yhteinen pedagogiikka, jota he noudattavat. Kaikki soutavat samaan suuntaan. He voivat myös nojautua pedagogiikkaan kannanotoissaan, eikä heidän tarvitse perustella jotakin omilla arvoillaan tai mielipiteillään. Seurauspedagogiikkaa on testattu vuosikymmenet ja on tietoa siitä, että se toimii. Henkilökunta painotti, että kyse ei ole mistään opinkappaleesta eikä uskonnosta vaan eksistentiaaliselle filosofialle rakentuvasta loogisesta opetusmenetelmästä.

Henrik Zobbe, joka on ollut melkein alusta asti mukana koulun kehittämisessä, katsoo, että seurauspedagogisen koulutusjärjestelmän suurimpia etuja on se ajattelutapa ja se kulttuuri, jota koulu edustaa. Työntekijöillä on suuri toimintavapaus samanaikaisesti, kun heille on annettu selkeät toimintaohjeet ja rajat, joiden sisällä toimia. Yleensä on katsottava positiiviseksi asiaksi, että ihmisille annetaan suuri toimintavapaus. Se tarjoaa monia mahdollisuuksia toimia tietyssä tilanteessa. Tämä pakottaa myös työntekijät tekemään valintoja. (Mt. 136.)

Henkilökunnalla oli kirkas näkemys siitä, että heillä on oltava luottamus jokaisen oppilaan kykyyn itse muuttua. Oppilasta ei saa koskaan manipuloida eikä pakottaa mihinkään. Oppilaalle on vain osoitettava kaikki ne mahdollisuudet, jotka heitä odottavat. Oppilaan on saatava vapaasti valita, päättää ja toimia, ja hänelle on annettava oikeus kantaa vastuu kaikesta tästä. Seurauspedagogiikka on looginen selkeä menetelmä, jossa tulevaisuus on kaikkien ennakoitavissa. Oppilasta ei koskaan yllätetä seurauksilla, joista hän ei olisi ollut tietoinen ennen valintojaan.

Henkilökunnalla oli mielessä monia onnellisia tarinoita vuosien varrelta. Eräs opettaja kertoi noin 20-vuotiaasta nuoresta miehestä, joka tuli kouluun äitinsä kanssa. Hän oli hyvin ujo ja hiljainen, istui vain hil-

jaa ja tuijotti lattiaan, kun äiti selitti, että pojan olisi päästävä ikäistensä joukkoon, aloitettava oma elämänsä, saatava ammatillinen koulutus ja päästävä töihin. Poika aloitti koulun, jossa hänelle kerrottiin mitä häneltä odotetaan: reippautta, aktiivisuutta, omien mielipiteidensä ilmaisua, kritiikin esittämistä, yhteistyökykyä muiden oppilaiden kanssa, sosiaalisuutta jne. Poika reipastui päivä päivältä. Hän suoritti koulunsa loppuun. Kun hänen oli aika ottaa todistuksensa vastaan, hän asettautui koko oppilas- ja opettajakunnan eteen suoraselkäläisenä ja reippaana ja piti pienen puheen. Hän kertoi, minkälainen hän oli 11 kuukautta aikaisemmin, kun hän aloitti koulun, ja kuinka hän on kehittynyt sekä ihmisenä että työntekijänä ja kuinka opettajat ja muut oppilaat ovat auttaneet häntä tulemaan siksi, mikä hän nyt on. Kukaan ei olisi tunnistanut häntä samaksi nuoreksi mieheksi, joka hän oli ollut kouluun tullessaan. Hän oli itse hankkinut itselleen työpaikan siinä vaiheessa, kun valmistui, ja hänen työuransa on jatkunut hyvänä. Kun henkilökunta näkee tämänkaltaisia mutaatioita tapahtuvan, he saavat uutta inspiraatiota. Tietenkin on silti myös tarinoita, jotka päättyvät huonommin.

Mitä tulee seurauspedagogiikan heikkouksiin, oli henkilökunnan vaikea löytää vastauksia, koska pedagogiikan arviointi oli miltei päivittäistä. Henkilökunnan yhteisissä, neljänä päivänä viikossa pidettävissä kokouksissa otettiin esille se, mikä ei toimi, ja siihen etsittiin kokeilemalla parempia toimintamalleja toivotun tilanteen saavuttamiseksi. Tästä syystä ei tullut sellaisia tilanteita, että pedagogiikan käyttämisessä olisi voitu mennä kovin paljon metsään. Oppilaista pystyy heti huomaamaan, jos pedagogiikkaa ei ole sovellettu oikein. Silloin heissä ei tapahdu myönteistä kehitystä eikä muutosta, vaan he muuttuvat passiivisiksi ja välinpitämättömiksi. Yleisesti ottaen pedagogiikka toimi henkilökunnan mielestä hyvin. Onhan pedagogiikkaa kehitetty nimenomaan yhteistyössä nuorten kanssa, jotka ovat tilanteensa ja tarpeittensa parhaita asiantuntijoita. Nuoret ovat viestittäneet eri tavoin henkilökunnalle, mikä toimii ja mikä ei, ja näitä viestejä henkilökunta ja koulun johto ovat olleet hyvin herkkiä kuuntelemaan.

Suurimpana ongelmana työssä henkilökunta näki sen, jos seurauspedagogiikkaa ei ollut ymmärretty oikein tai jos henkilökunnan ihmiskäsitys ei ollut oppilaita kunnioittava tai jos henkilökunta ei uskaltanut

antaa oppilaille vapautta ja vastuuta. Henkilökunnalta vaaditaan myös herkkää tilannetajua, jotta he ymmärtävät, mitä juuri siinä tilanteessa kultakin oppilaalta voidaan vaatia ja mitä ei. Henkilökunta on siis pedagogiikan toimimisen kannalta sekä vahvin että heikoin lenkki. Jos työ on onnistunut, oppilaat siirtyvät työttömyydestä työelämään. Henkilökunnan tehtävänä on joka tilanteessa osoittaa oppilaalle, mitkä ovat hänen valintansa seuraukset, ja panna ne täytäntöön. Ilman tätä ei ole seurauspedagogiikkaa. Jos valinnoista ei seuraa sitä, mitä oppilas itse on valinnut, ei hän voi oppia siitä tilanteesta mitään ja se tilanne on hukattu oppimismielessä. Jos näin pääsee käymään usein, oppilas voi luulla, ettei hänen valinnoillaan ole merkitystä ja että on olemassa toimintaa tai valintoja, joista ei seuraa yhtään mitään. Monet nuoret ovat valitettavasti aikaisemmin kokeneet tämän. Tilanteisiin ei ole puututtu. Niin ei voi olla seurauspedagogisessa koulussa. Pahinta, mitä oppilaalle voidaan tehdä, kun hän on toiminut väärin, on painaa se villaisella ja sanoa, että se ei haittaa mitään! Siitä jos mistä syntyy ristiriitaisia viestejä, koska jokainen tietää sisimmässään, milloin on tehnyt väärin, ja totta kai se haittaa ja asia on selvitettävä tulevia tilanteita varten.

Seurauspedagogisen koulun erona verrattuna muihin kohderyhmälle tarkoitettuihin kouluihin henkilökunta näki, että oppilaille annetaan seurauspedagogisessa koulussa enemmän vastuuta omasta elämästään ja koulutuksen onnistumisesta. Oppilas on aktiivinen toimija, joka on löytänyt oman tiensä ja omat tavoitteensa, joita hän toteuttaa ympäristössä, jossa virheitä saa tehdä ja jossa niistä voi oppia. Tässä koulussa on kyse kahden subjektin välisestä suhteesta. Oppilas ei ole opettajan opetuksen kohteena vaan oppijana, joka kehittää itse itseään saamiensa kokemusten kautta. (Kurtén-Vartio 2005, 130–140.)

Henkilökunta näki, että kaikkein vaikeinta nuorille ihmisille on oppia tekemään omia valintoja, koska he ovat tottuneet siihen, että joku muu on aina tehnyt valinnat heidän puolestaan. Erityisen vaikeaa valitseminen on oppilaalle silloin, kun hän näkee edessään vain huonoja vaihtoehtoja.

Opettajat ja muu henkilökunta kokivat ajoittain raskaana sen, että heihin kohdistuvat odotukset ovat niin suuret ja että koulun toimintatapoihin kuuluu olennaisesti kriittinen suhtautuminen omaan ja

kollegoidensa työhön. Ei ole aina helppoa kuulla kysymystä, olisiko tämän asian voinut tehdä paremmin tai toisin – varsinkaan sen jälkeen, kun on yrittänyt tehdä asiassa parhaansa. Vaikka koulun harjoittama sisäinen kritiikki on jatkuvaa ja usein kovaa, se ei ole henkilöihin kohdistuvaa eikä sen tarkoituksena ole ”mollata” vaan auttaa näkemään asiassa uusia ja toisenlaisia toimintamahdollisuuksia – samalla tavalla kuin oppilaiden toivotaan avartavan näkökenttäänsä.

Mikä tekee oppilaiden mielestä seurauspedagogisesta koulusta erilaisen koulun?

Tutkimuksessani oppilaat luettelivat useita asioita, jotka heidän mielestään tekivät seurauspedagogisesta koulusta erilaisen koulun. Tässä muutamia usein mainittuja seikkoja (Kurtén-Vartio 2005):

Tämä on toisenlainen koulu, koska täällä minä opin jotain.

Minua kohdellaan kunnioittavasti ja minulle puhutaan näitesti, näin minua ei ole koskaan aikaisemmin kohdeltu.

Saan ottaa vastuun itsestäni, koulutuksestani ja työtehtävistäni ja se tuntuu hyvältä. Se osoittaa, että minuun luotetaan ja että he uskovat, että minä pystyn tähän kaikkeen. Olen ylpeä siitä että saan ottaa vastuuta.

Täällä minulta ensimmäisen kerran elämässäni vaaditaan jotain.

Opettajat ovat kiinnostuneita meistä ja keskustelevat koko ajan meidän kanssa ja kysyvät minulta, mitä minä oikein haluan tehdä elämälläni. Tätä minulta ei ole kysytty aikaisemmin eikä minun ole tarvinnut sitä aikaisemmin pohtia. Nyt se kysymys tuntuu tärkeältä ja haluan löytää siihen hyvän vastauksen.

Tämä on erilainen koulu, koska opettajat täällä haluavat, että me käytämme omia aivojamme ja päätämme asioistamme itse. Aikaisemmin aina joku muu on tiennyt minua paremmin, mitä minun tulee tehdä. Minua ei pakoteta mihinkään, eikä täällä kukaan luu-

le olevansa sellainen auktoriteetti, että tietäisi minua paremmin, mikä on parasta minun elämälleni.

Kukaan ei moralisoi eikä muistuta minua aikaisemmista virheistäni.

Henkilökunta auttaa meitä näkemään, mitä mistäkin valinnasta seuraa, ja sitten saamme itse päätellä, oliko se meidän mielestä viisasta vai ei. Joskus tulen siihen tulokseen, että ei se ollut. Ja kun olen itse saanut tulla siihen päätelmään, niin silloin opin siitä enemmän kuin että joku toinen sanoisi minulle, että nyt sinä teit väärin, älä tee noin. Sellaisista kommentteista tulee vain vihaiseksi ja voi ajatella, että minä teen ihan mitä minua huvittaa. Täällä saa tehdä väärin, jos on valmis ottamaan siitä vastuun. Se että valitsee joskus väärin, ei ole huono asia. Opettaja voi sanoa, että hienoa, että jouduit tähän tilanteeseen, koska nyt voit oppia jotain tosi tärkeää tulevaisuuttasi varten.

Tässä koulussa kaikki tähtää tulevaisuuteen, ei meidän huonoon menneisyyteen. Kuka jaksaisi vuodesta toiseen jauhaa samaa paskaa siitä, kuinka epäonnistunut ja huono sitä on ja kuinka paljon on jo tähän mennessä mokannut. Ketä se hyödyttää ja ketä se oikeasti kiinnostaa? Tässä koulussa ei ainakaan ketään ja se on tosi hyvä asia, koska menneet ovat menneitä.

Voin oppia tekemällä ja näen, että olen saanut jotakin aikaan käsilläni ja se tuntuu hyvältä. Olen ylpeä itsestäni ja saan huutaa muille: hei tulkaa katsomaan mitä tein! Se on valmis nyt ja se on hyvä. Olen sellainen, että lukemalla en opi mitään. Ei vaan jää päähän, vaikka kuinka yrittäisi pöntätä.

Tämä on erilainen koulu, koska opettajat täällä näkevät sen, mitä osaamme, sen, mitä kaikkea voimme vielä oppia ja mitä kaikkea meistä vielä voi tulla. He eivät takerru siihen, mitä me emme ole paitsi niin, että itse näemme, että tässä asiassa olisi vielä parantamisen varaa. Opettajat voivat kyllä sanoa aika suoraan, mitä ajattelevat, mutta se ei ole meitä halveksivassa mielessä vaan niin, että he saavat minut ajattelemaan ja katsomaan peiliin.

Saan oppia tekemään oikeaa työtä, josta saan oikeaa palkkaa – ei mitään avustuksia tai päivärahoja - vaan oikeaa rahaa, jon-

ka olen itse työlläni ansainnut. Jos tämä koulu olisi maksanut päivärahaa tai avustusta, en olisi koskaan tullut tänne, mutta nyt saan oikeaa rahaa ensimmäistä kertaa elämässäni ja se on tärkeää. Siitä tulee hyvälle tuulelle. On mukava tulla kotiin, kun on väsynyt kunnan työstä.

Minulle esitetään koko ajan vaikeita kysymyksiä, johon minun on löydettävä vastaus. Jos menen kysymään opettajalta, mitä minun pitäisi tehdä tai mitä minun pitäisi valita, hän sanoo vain että: Niin mitä sinä itse siitä ajattelet? Mitä sinä haluat tehdä? Kumpi valinta sinusta on sinulle itsellesi parempi? Eihän sellaisesta saa mitään apua! Silloin on vain itse mietittävä ja päätettävä mitä tekee ja se on vaikeaa. Minulta kysytään koko ajan, haluatko tätä vai haluatko jotain muuta? Etkö osaa tehdä sitä, mitä sinulta pyydetään? Etkö halua tehdä sitä vai eikö sinulla ole koskaan ollut aikomustakaan tehdä sitä mitä olet luvannut.

Oppilaat arvostavat todella paljon sitä, että heiltä vaadittiin jotain ja että joku asettaa heille selkeät rajat. Seurauspedagoginen koulu on looginen ja johdonmukainen pienissä ja suurissa asioissa. Se, että opettajat kohtelevat oppilaita kuin aikuisia ihmisiä, joilla on järki päässä, tekee oppilaisiin suuren vaikutuksen. Heistä tuntuu, että opettajat ovat oikeasti läsnä ja kuuntelevat, mitä heillä oli sanottavaa, ja tarttuvat siihen. Heidän valintojaan ei koskaan kyseenalaisteta, mutta heitä kehoitetaan etukäteen miettimään, mikä kyseisen valinnan seuraus tulee olemaan tässä tapauksessa.

Kun tutkimuksessa kysyttiin oppilailta, oliko seurauspedagoginen koulu muuttanut heitä jollain tavoin, vastasivat monet siihen, että ei ole, he ovat aivan samoja kuin ennenkin. Samaan hengenvetoon he kuitenkin jatkoivat, että tyttöystävä, vanhemmat tai naapurit ovat tulleet kysymään heiltä, että mitä heille oikein on tapahtunut, koska heistä on tullut niin reippaita, iloisia ja huomaavaisia. Kun keskustelu jatkui, he kertoivat, että sillä tavoin he toki ovat muuttuneet, että he eivät enää polta pilveä ja että he nousevat aamuisin aikaisin ylös. Kaveripiirikin on muuttunut. He ovat saaneet uusia ystäviä ja uusia harrastuksia. Vain kolme oppilasta 32:sta sanoi, että he eivät ole omasta mielestään muuttuneet eivätkä kenenkään muunkaan mielestä.

Haastateltavista monet painottivat sitä, että ellei heille maksettaisi palkkaa vaan avustusta, he eivät olisi koskaan aloittaneet tätä koulua, ja silloin he eivät olisi saaneet ammattia eivätkä mahdollisuutta päästä työelämään. He kertoivat myös oppineensa ainakin yhtä paljon muilta oppilailta kuin koulusta. Yhteisöllisyys koettiin tärkeäksi kehityksen ja persoonallisen kasvun kannalta. He hämmästelivät sitä, kuinka sitoutuneita kaikki muut oppilaat olivat seurauspedagogisen koulun filosofiaan ja periaatteisiin. Hyvänä esimerkkinä tästä on se, että valtaosa oppilaista oli entisiä pilven polttajia mutta he kertoivat, että tässä koulussa kukaan ei polta pilveä ja siksi hekään eivät polta, koska sellainen ei ole yhteensovittavissa työelämän vaatimusten kanssa. Se vähemmistö taas, joka ei ollut koskaan käyttänyt hasista, luuli, että he ovat ainoita, jotka eivät ole koskaan sitä kokeilleet. Pie-nellä ”hyvätapisella” vähemmistöllä oli hyvä vaikutus ”huonotapaiseen” enemmistöön eikä päinvastoin!

Tarvitaanko Suomessa seurauspedagogiikkaa?

Mielestäni Suomessa tarvitaan seurauspedagogiikkaa. Sekä ongelmanuorten että tavallisten nuorten kanssa työskentelevät valittavat usein, että heiltä puuttuu toimivat menetelmät ja hyvät työkalut työssään. He eivät tiedä, mitä näiden nuorten kanssa tulisi tehdä. He eivät tiedä, kuinka nuoria voisi motivoida ja miten heissä voisi herättää tulevaisuuden toivoa. Samaa valittavat nuoret itse. Meillä keskustellaan aivan liian vähän kasvatusmenetelmistä muussa kuin teknisessä mielessä. Harvalla koululla on tietoinen opetusfilosofia tai -strategia, josta näkyy kasvatukselliset tavoitteet ja arvot. Tavanomaisilla kouluilla on ollut vaikeuksia välittää oppilailleen sitä, mitä on ”oikea” tai ”kunnollinen” käyttäytyminen. Tästä vallitsee suuri epätietoisuus. Siksi koulussa yhä harvemmin kohtaa ”hyvin käyttäytyviä” tai ”sopeutuvia” nuoria (vrt. Bay 2005). Rakenteellisena ongelmana on myös nähtävä se, että opettajilta on viety mahdollisuus toimia kasvattajina. Heistä on tehty hampaattomia puuttumaan ongelmakäyttäytymiseen selkeästi. Luokkakoot ovat suurentuneet ja tiedon välittämiseksi on annettu suurempi

painoarvo kuin kasvatuksellisille tavoitteille. Lasten ja nuorten vaara syrjäytyä koulutusjärjestelmästä jo varhaisessa vaiheessa on kasvanut, mikä näkyy häiriökäyttäytymisenä ja koulupudokkaiden määrän lisääntymisenä. Kun tähän yhtälöön vielä lisätään se, ettei perheillä ole aikaa eikä aina valmiuksia huolehtia kasvatustehtävästään, voi lapsi ja nuori jäädä tyhjän päälle, mitä tulee elämän eväisiin ja oikeiden tarvittavien elämän arvojen ja pelisääntöjen omaksumiseen. Tätä tyhjiötä seurauspedagoginen koulutusjärjestelmä on Tanskassa paikannut hyvällä menestyksellä yli 30 vuoden ajan samalla, kun se on tarjonnut mahdollisuuden kouluttautua käytännön ammatteihin erilaista opetusmenetelmää käyttäen. On myös tärkeää, että oppilaitosten kosketus todellisuuteen säilyy. Oppilaitosten on tunnettava, mitä tapahtuu nuorisokulttuurissa, yhteiskunnassa ja työelämässä niin, ettei oppilaitoksista tule sosiaalisia saarekkeita, jotka eivät osaa suhtautua ympäröivään yhteiskuntaan, johon kaikki ihmiset kuuluvat. Tämä on huomioitu seurauspedagogisessa koulutusjärjestelmässä, ja se meidän olisi syytä pitää mielessä myös Suomessa. Seurauspedagoginen koulutusmenetelmä palvelee parhaiten niitä nuoria, joilla on tahto muuttaa elämäntilannettaan mutta joilla ei ole ollut siihen mahdollisuutta olemassa olevien järjestelmien puitteissa. Tällaisen koulutusjärjestelmän luominen Suomeen edellyttäisi yhteiskunnalta ja päätöksentekijöiltä ennakkoluulottomuutta ja seurauspedagogista ajattelua eli sitä, että ymmärtää ja näkee eri valintojensa ja tekojensa vaikutukset tulevaisuuteen.

Lähteet

- Bay, J. 1982.* På vej mot konsekvenspædagogik. København: Borgens Forlag.
- Bay, J. 1997.* Læring, udvikling og kompetence. København: Borgens Forlag.
- Bay, J. 1999.* Oprør mot den sociale arv. Tidsskrift Aktuelt 17.9.1999.
- Bay, J. 2005.* Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og handlingskompetence. København: Borgens Forlag.
- Bertung, B. 2000.* Den utidige Kierkegaard – og vor tid. København: Reitzel.
- Brauhn, K. 1968.* 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Keuruu: Otava.

- Engelstedt, N. 1995.* Personlighedens allmene grundlag I, II. Aarhus: Univ-forlag.
- Frankl, V. E. 2002.* Ihmisyyden rajalla. Keuruu: Otava. (Alkuperäisteos: Frankl, V. E. 1959. From Death Camp to Existentialism. Man's search for meaning. Boston: Beacon Press.)
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. 1997.* Menskesyn i teorier om mennesket. Oslo: Ad Notam Gyldendahl.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997.* Sosiaalipedagogiikka. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kurtén-Vartio, S. 2005.* TAMU – en annorlunda skola. En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Lehtinen, T. 2002.* Eksistentialismi. Vapauden filosofia. Jyväskylä: Kirjapaja.
- Lübcke, P. 1988.* Filosofilexikon. Stockholm: Forum.
- Löhnroth, A. 1987.* Maskrosbarnen. Malmö: Svenska Dagbladets förlag.
- Møller, M. 2000.* I Fars lold. Oslo: Kommuneforlaget.
- Niiniluoto, I. & Sintonen, M. (toim.) 1991.* Tahto. Filosofisia tutkimuksia. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Sartre, J-P. 1997.* Eksistentialisme er humanisme. København: Hans Reitzels förlag.
- Sørensen, V. 1992.* Den fria viljan. København: Hans Reitzels förlag.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J-I. & Ödman, J-P. 1976.* Perspektiv på pedagogiken, introduktion till pedagogisk filosofi från Platon till Habermans. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Von Wright, H. 1995.* Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök 1945–1994. Viborg: Alberth Bonniers Förlag.