

Tuija Itkonen & Mirja-Tytti Talib

Aito yhdenvertaisuus koulussa

Syrjinnän vastainen pedagogiikka



Yhdenvertaisuus



Sisäasiainministeriön julkaisu 24/2013

Tekijät (toimielimestä, toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri)	Julkaisun laji
Itkonen Tuija, Talib Mirja-Tytti	Toimeksiantaja Yhdenvertaisuus Etusijalle 6-hanke
	Toimielimen asettamispäivä 15.1.2013/ SM005:00/2013

Julkaisun nimi Aito yhdenvertaisuus koulussa – Syrjinnän vastainen pedagogiikka

Julkaisun osat

Tiivistelmä

Aito yhdenvertaisuus koulussa – koulutusmateriaali on tarkoitettu opettajaksi opiskeleville, opettajien täydennyskoulutukseen sekä opettajan omaehtoisen pedagogisen kehittymisen tueksi. Materiaali tarjoaa vinkkejä siihen kuinka opettaja rakentaa ja ylläpitää luokkansa hyvää ilmapiiriä, jossa erilaisuus on voimavara, työkaluja kiusaamisen ehkäisyyn ja kiusaamistilanteiden ratkaisemiseen, oivalluksia identiteetistä ja mahdollisuuden omien asenteiden tutkiskeluun. Koulutusmateriaali sisältää neljä eri osaa: teoriaosa, powerpoint-esitys, tarinat ja ohjeet.

Materiaali avaa lyhyesti syrjinnän vastaista lainsäädäntöä, kriteereitä ja asiaan liittyviä käsitteitä. Opettajan ammattieettisyys ja oikeudenmukaisuus toiminnassa ilmenee siinä miten hän ratkaisee ongelmatilanteita.

Koulukiusaamista käsitellään yksilöön kohdistuvana häirintänä. Sitä tarkastellaan sekä ilmiönä ja prosessina avaamalla kiusaamisen taustamekanismeja, siihen johtavia syitä ja seurauksia lapsissa ja nuorissa. Tutkimusten mukaan suomalaisessa koulussa esiintyy kiusaamista, syrjintää ja rasismia. Kiusaamisen kohteeksi joutuvat useimmiten oppilaat, jotka edustavat kulttuurista monimuotoisuutta, mikä yleensä mielletään erilaisuudeksi tai normista poikkeavaksi. Syrjintää ovat kokeneet muun muassa romanit, saamelaiset, suomenruotsalaiset ja muut kielivähemmistöt, vammaiset ja pitkäaikaissairaat, maahanmuuttajataustaiset, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt, sateenkaariperheet ja niiden lapset sekä etnisiä ja uskonnollisia vähemmistöjä edustavat.

Materiaalissa tarjotaan erilaisia malleja ja käytännön pedagogisia keinoja lisätä koulun ja opettajien mahdollisuuksia toteuttaa yhdenvertaisuutta koulu yhteisössä. Toteutumisen edellytyksenä on koko koulu yhteisön valveutuminen yhdenvertaisuudesta ja sen periaatteisiin sitoutuminen: yhteinen asia ja päämäärä, monipuolinen ja monitasoinen sitoutuminen ja toiminta. Syrjinnän vastaisessa työssä opettajan toiminnan ytimessä on opettajan tietoisuus omista asenteistaan ja arvoistaan, jotka ohjaavat hänen toimintaansa luokassa. Pedagogisena lähtökohtana on luoda ja ylläpitää olosuhteita, jotka mahdollistavat ja tukevat jokaisen lapsen ja nuoren myönteisen itsetunnon rakentumista. Siihen tarvitaan tunne turvallisuudesta, kuulumisesta ja osallisuudesta, tukea minäkuvan rakentumiselle, tavoitteellisuutta ja tunne osaamisesta.

Taitavalla pedagogisella ajattelulla ja oppilaslähtöisellä toiminnan suunnittelulla opettaja vaikuttaa oppilaiden tiedollisen oppimisen ohella myös heidän sosiaaliseen ja eettiseen ajatteluunsa. Opettajan eettinen tietoisuus ja interkulttuurinen osaaminen edistävät yhdenvertaisuuden toteutumista. Ne myös tukevat hänen pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa, rikastuttavat opettajan työtä ja edesauttavat työssä jaksamista.

Materiaalin sähköinen versio löytyy internetosoitteesta www.yhdenvertaisuus.fi. Materiaalista on olemassa suomen- ja ruotsinkieliset versiot.

Avainsanat (asiasanat)

koulutus, lapset, vähemmistöt, rasismi, syrjintä, ihmisoikeudet, oppilaat, opiskelijat, oppimateriaali

Muut tiedot

Sähköisen julkaisun ISBN 978-952-491-870-1 (PDF), osoite www.intermin.fi/julkaisut

Sarjan nimi ja numero ISSN 1236-2840 ISBN 978-952-491-869-5 (nid.)
Sisäasiainministeriön julkaisut 24/2013

Kokonaissivumäärä 52 Kieli suomi Hintaa maksuton Luottamuksellisuus julkinen

Jakaja Sisäasiainministeriö

Kustantaja/julkaisija Sisäasiainministeriö

Författare (uppgifter om organet: organets namn, ordförande, sekreterare)
Itkonen Tuija, Talib Mirja-Tytti

Typ av publikation

Uppdragsgivare Likabehandling på första plats 6 -projekt

Datum för tillsättandet av organet 15.1.2013/ SM005:00/2013

Publikation (även den finska titeln) Genuin likabehandling i skolan – antidiskriminerande pedagogik

Publikationens delar

Refera

Utbildningsmaterialet Genuin likabehandling i skolan är avsett för lärarstuderande, lärarfortbildningen och som stöd för pedagogiska självstudier för lärare. Materialet ger tips om hur läraren bygger upp och upprätthåller en sådan god atmosfär i klassen där olikhet betraktas som en tillgång, redskap för att förebygga mobbning och lösa mobbningsituationer, insikter om identitetsfrågor, möjlighet att granska de egna attityderna. Utbildningsmaterialet omfattar fyra delar: teoridel, powerpoint presentation, berättelser och instruktioner.

I materialet beskrivs lagstiftningen mot diskriminering och de kriterier och begrepp som hänger samman med diskriminering i korthet. Lärarens yrkesetik och sinne för rättvisa i verksamheten tar sig uttryck i hur han eller hon löser problemsituationer.

Mobbning behandlas som trakasseri av en individ. Mobbning granskas som både fenomen och process genom att man förtydligar de mekanismer som ligger bakom mobbning, orsakerna till mobbning samt hurdana följder mobbning har på barn och unga. Enligt undersökningar förekommer det såväl mobbning och diskriminering som rasism i de finländska skolorna. Oftast är det elever som representerar kulturell mångfald, vilket i allmänhet betraktas som en olikhet eller avvikelser från normen, som utsätts för mobbning. Bland annat är det romer, samer, finlandssvenskar och företrädare för andra språkminoriteter, handikappade och långtidssjuka, personer med invandrarbakgrund, personer som hör till sexuella minoriteter och könsminoriteter, regnbågsfamiljer och deras barn samt personer som hör till etniska eller religiösa minoriteter som har utsatts för diskriminering.

I materialet presenteras olika modeller och praktiska pedagogiska metoder för att öka skolornas och lärarnas möjligheter att tillgodose likabehandling i skolgemenskapen. Ett av villkoren för att detta ska lyckas är att hela skolgemenskapen blir medveten om principen om likabehandling och förbinder sig att iaktta den: en gemensam sak och gemensamma mål samt ett omfattande och mångfacetterat engagemang och handlingar. I det antidiskriminerande arbetet ligger fokus för lärarens handlingar på medvetenheten om de egna attityderna och värderingar som styr hans eller hennes verksamhet i klassen. Den pedagogiska utgångspunkten är att skapa och upprätthålla sådana förhållanden som möjliggör och stöder uppbyggnaden av en positiv självkänsla hos alla barn och unga.

Genom skickligt pedagogiskt tänkande och en elevinriktad planering av verksamheten kan läraren påverka både den medvetna inlärningen hos eleverna och dessutom deras sociala och etiska tänkande. Lärare som är etiskt medvetna och har ett interkulturellt kunnande främjar tillgodoseendet av likabehandling. Detta stöder också lärarens pedagogiska tänkande och handlingar, berikar lärararbetet och främjar hans eller hennes möjligheter att orka i arbetet. En elektronisk version av materialet finns på adressen www.equality.fi. Materialet publiceras på finska och svenska.

Nyckelord utbildning, barn, diskriminering, likabehandling, minoriteter, elever, studenter, läromaterial, mänskliga rättigheter

Övriga uppgifter Elektronisk version, ISBN 978-952-491-872-5 (PDF), www.intermin.fi/publikationer

Seriens namn och nummer
Inrikesministeriets publikation 24/2013

ISSN 1236-2840 ISBN 978-952-491-871-8

Sidoantal 52

Språk finska

Pris avgiftsfri

Sekretessgrad offentlig

Distribution Inrikesministeriet

Förläggare/utgivare Inrikesministeriet



Tämä julkaisu on tuotettu osana YES - Yhdenvertaisuus EtuSijalle -hanketta, joka on saanut rahoitusta Euroopan yhteisön työllisyyttä ja sosiaalista yhteisvastuuta koskevasta PROGRESS -ohjelmasta (2007-2013).

Julkaisussa ilmaistut mielipiteet ovat kirjoittajan omia, eikä Euroopan komissio vastaa julkaisun sisällön käytöstä. Tämän julkaisun sisältö ei välttämättä edusta Euroopan komission kantoja tai näkemyksiä.

YES - Yhdenvertaisuus EtuSijalle on hallinnon, viranomaisten sekä syrjintävaarassa olevia ryhmiä edustavien elinten ja järjestöjen välinen yhteistyöprojekti, jonka tavoitteena on edistää syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia. Projektia toteuttavat sisäasiainministeriö, oikeusministeriö, opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö, puolustusvoimien Pääesikunta sekä Saamelaiskäräjät ja syrjinnän vaarassa olevia tahoja edustavat järjestöt ja neuvottelukunnat. Lisätietoa osoitteesta www.yhdenvertaisuus.fi.

Ulkoasu ja taitto: Grafismo.fi

Kannen kuva ja osioittenalotuskuvat: Mari Ahokoivu

Yhdenvertaisuuslogo: Hahmo Design Oy

Kustantaja: Sisäasiainministeriö

Sisäasiainministeriön julkaisu 24/2013

ISBN 978-952-491-872-5 (PDF)

ISSN 1236-2840

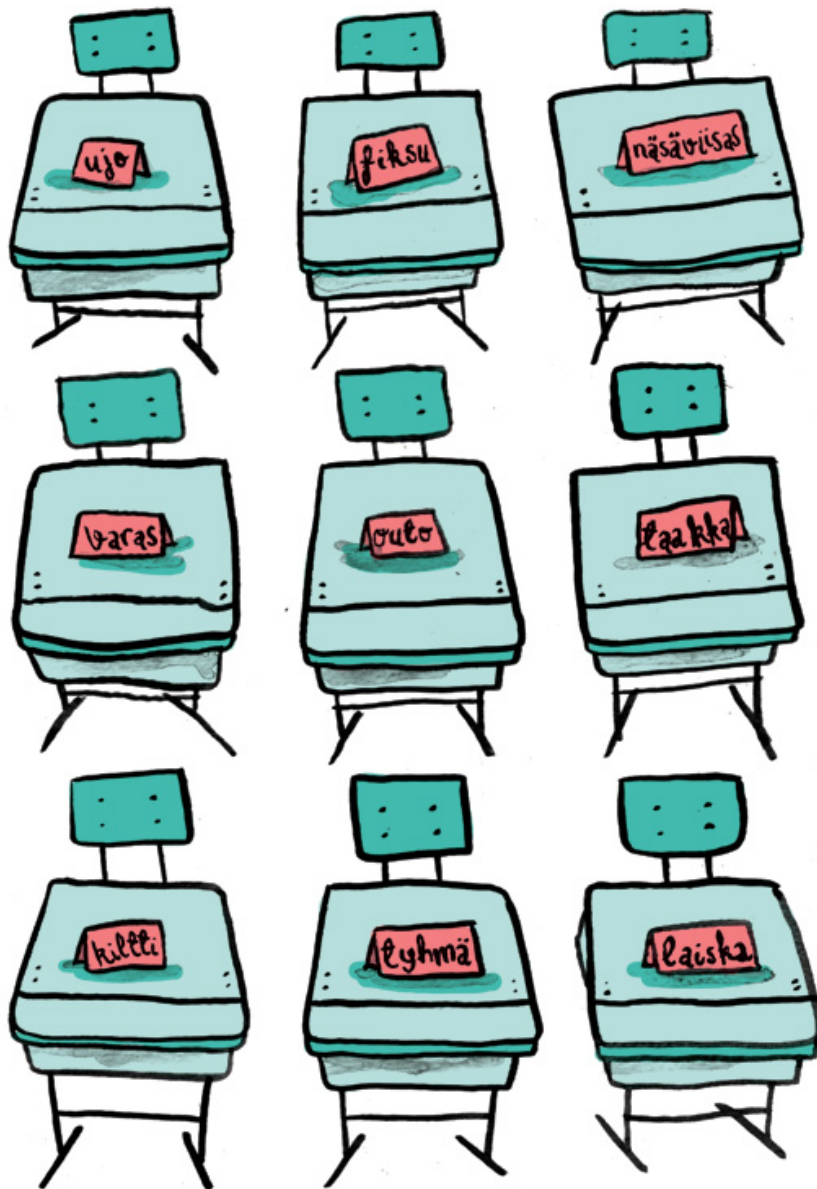
ISBN 978-952-491-871-8

Sisällysluettelo

AITO YHDENVERTAISUUS KOULUSSA - TEORIA	6
JOHDANTO	7
LAIT MÄÄRITTELEVÄT SYRJINNÄN KRITEERIT	8
Lyhyesti käsitteistä	8
(Koulu)kiusaaminen syrjinnän muotona	9
MONINAISUUS SYRJINNÄN KOHTEENA	12
Syrjintä ja rasismi koulussa – Kuka ei kuulu joukkoon?	12
Mistä kumpuaa tarve kiusata/syrjiä?	13
Mitä kiusaaminen on?	13
Mitä kiusaaminen tuottaa lapsessa tai nuoressa?	15
KOULU YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTTAJANA	17
Opettaja yhdenvertaisuuden toteuttajana	18
Eettisyys ja interkulttuurinen osaaminen edistävät yhdenvertaisuutta	19
Opettajan toiminta kiusaamistilanteessa	20
PEDAGOGISIA KEINOJA YHDENVERTAISUUDEN EDISTÄMISEKSI	22
Yhteistoiminnallinen oppiminen	22
Lasten- ja nuortenkirjallisuus	23
Draama- ja teatterityöskentely	23
Taito- ja taideaineet	24
Keinoja oppilaan itsetunnon vahvistamiseen	24
Opettajan ammatillisuus	27
Opettaja – oppilas	27
Opettaja – huoltaja	27
Opettaja – työyhteisö	28
LINKKEJÄ, LAIT JA LÄHTEET	29
AITO YHDENVERTAISUUS KOULUSSA - TARINAT	34
Ohje itsereflektiolle / oppimispäiväkirjalle	35

Aito yhdenvertaisuus koulussa

TEORIA



JOHDANTO

Monimuotoistuva yhteiskunta tuottaa keskenään ristiriitaisia moraaliauutoriteetteja, jolloin varsinkin lasten ja nuorten on vaikea tietää mikä on oikein. Koti ei välttämättä enää toimi arvokasvattajana. Lisäksi turvallisuus ja luottamus yksilön sosiaalisen kasvun perustana ovat heikentyneet. Moniarvoistuminen, vaihtoehtojen runsaus ja toisaalta arvojen puuttuminen ovat osaltaan vaikuttaneet lasten ja nuorten itsetunnon ja identiteetin kehittymättömyyteen. Monen lapsen ja nuoren tilanne voidaan nähdä ideologisena kodittomuutena. Ainoastaan kasvatuksen kautta turvataan ihmisarvo, luottamus ja demokratia yhteiskunnassamme (Niemi 2003).

Kasvatuksen ohella, koulun ja opettajan tehtävänä on yhä enenevässä määrin syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Syrjinnän vastaisessa työssä opettajan toiminnan ytimessä on opettajan tietoisuus omista asenteistaan ja arvoistaan, jotka ohjaavat hänen toimintaansa luokassa. Kouluyhteisössä opettaja edustaa aikuisuutta ja pedagogista asiantuntijuutta ja hänen odotetaan puuttuvan yhteistä toimintaa häiritseviin tilanteisiin, kiusaamiseen ja syrjivään käyttäytymiseen. Kasvattajana, luottamuksen ja vastuun odotusten kohteena, opettajan työllä on suora vaikutus myös yhteiskuntaan. Pedagogisella toiminnallaan ja omalla persoonallaan opettaja ei vain vaikuta oppilaiden tiedollisiin taitoihin, vaan myös heidän sosiaaliseen ja eettiseen ajatteluunsa luokka- ja kouluyhteisön sisällä kuin myös koulun ulkopuolella.

Huolimatta monimuotoisen yhteiskunnan tuomista haasteista, ammatillisesti sitoutunut ja interkulttuurista osaamista omaava opettaja kokee oppilaiden moninaisuuden rikastuttavan hänen työtään. Positiivisina onnistumisina koetut haasteet lisäävät opettajan optimismia ja työssä jaksamista sen lisäksi, että ne avartavat hänen maailmankuvaansa (Talib 2005). Vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa ja maailmankatsomukseensa, on hän ammattinsa puolesta velvoitettu sitoutumaan sitä määrittelevään lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Opettajan tehtävän vastuullisuus edellyttää motivaatiota, oman ammattitaidon ylläpitämistä ja herkkyyttä tunnistaa eettisiä ongelmia ja valmiutta toimia niissä tilanteissa ammattietiikkaa noudattamalla. Eettisessä toiminnassa on erotettava juridiset ja eettiset kysymykset. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus (OAJ 1998; 2006). Opettajan ammattieettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittamiseen riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, ulkonäöstä, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, uskonnosta, alkuperästä, yhteiskunnallisesta asemasta, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista (OAJ 2006). Oikeudenmukaisuus opettajan toiminnassa ilmenee siinä, miten hän ratkaisee konfliktitilanteita. Eryteisesti siihen kuuluu tasaarvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Moniarvoisessa ja monimuotoisessa koulussa totuudellisuus, (yhteisen) totuuden etsintä, edellyttää avointa keskustelua eri ajatusmaailmoja edustavien oppilaiden kanssa, mutta myös opettajan ammatillisuutta taata keskinäinen kunnioitus erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

LAIT MÄÄRITTELEVÄT SYRJINNÄN KRITTEERIT

Ihmisten väliset erot näkyvät koulun moninaisessa yhteisössä. Lapsia, nuoria ja aikuisia toimii yhdessä erikokoisina ryhminä monissa erilaisissa tilanteissa koulun arjessa. Ihmisinä kaikki ovat erilaisia. Hyväksyttävää luokittelua, ryhmittelyä ja erottelua tapahtuu kouluympäristön opetus- ja ohjaustilanteissa monesta eri syystä. Hyväksyttävän erottelun taustalla toimivat ihmisoikeudelliset arvot. Jos erottelu on liian voimakasta eikä pysy kohtuullisuuden rajoissa, on kyse syrjinnästä. Syrjintä mielletään useimmiten vähemmistöille tapahtuvaksi asiaksi enemmistön toimesta, mutta syrjintää voi kokea kuka tahansa eri syistä, myös omaksi mielletyn ryhmän sisällä (Lepola 2007, 9).

Syrjinnän määrittelyn ytimessä on ihmisten erilaisuuden tunnustaminen ja sen hyväksyminen: ”Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuvaa ei-hyväksyttävää erottelua.” (Scheinin 1996, 7–8). Suomen perustuslaki (1999/731, 6 §) kieltää syrjinnän: ”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.”

Yhdenvertaisuuslaki (2004/21, 6 §) tarkentaa syrjinnän kiellon sisältämään ”iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn.” Tasa-arvolaki (1986/609) ja perusopetuslaki (1998/628) edellyttävät opettajan, julkisen vallan edustajana, luovan tasavertaiset olosuhteet eri sukupuolia edustaville oppilaille osallistua opetukseen, saavuttaa oppimistavoitteensa ja pystyvän kehittämään itseään koko elämän aikana koulun jälkeenkin.

Yhdenvertaisuuslaissa määritellään lisäksi *välitön* ja *välillinen* syrjintä. Välitön syrjintä on kohtelua, joka perustuu johonkin ei-hyväksyttävään erotteluun. Välillisessä syrjinnässä henkilö on joutunut häntä syrjivään tilanteeseen johtuen näennäisesti samanlaisesta kohtelusta tai neutraalista säännöksestä. Toisin sanoen hän ei ole saanut positiivista erityiskohtelua, joka hänelle yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan kuuluisi jostain erilaisuudesta johtuvasta syystä. (Ahtela, ym. 2006, 34–35, 43; Scheinin 1996, 10–11.) Lisäksi yhdenvertaisuuslaissa määritellään *häirintä* yhdeksi syrjinnän muodoksi. Sillä tarkoitetaan ”henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista tai tosiasiallista loukkaamista siten, että luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai hyökkäävä ilmapiiri” (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21, 6 §).

Lyhyesti käsitteistä

Ennakkoluulot ja stereotypiat ovat sidoksissa toisiinsa. Ne ovat sosiaalisen kategorisoinnin tulosta. Ennakkoluulo voi olla myönteistä tai kielteistä asenteellisuutta yksilöä tai ryhmää kohtaan (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 188). Ennakkoluulot sellaisenaan eivät välttämättä johda syrjivään käyttäytymiseen, mutta kielteisinä ajatuksina, uskomuksina ja tunteina ne voivat näkyä syrjivänä käyttäytymisenä (Renko, ym. 2012, 11).

Stereotyyppit eli yleistyksiset ovat tiettyjä yksilöön tai ryhmään liittyvien ominaisuuksien järjestelmä, jonka avulla pyritään ennakoimaan sitä, miten muut ihmiset toimivat. Stereotyyppiin perustuvat käsitykset eivät ota huomioon ryhmään kuuluvien jäsenten yksilöllisiä eroavuuksia (Helkama, ym. 1998, 124). Käsitykset ja uskomukset ovat muodostuneet omien kokemusten, arvostusten ja mahdollisesti muualta, kuten mediasta, omaksuttujen tietojen perusteella eivätkä välttämättä vastaa todellisuutta. Ne pohjautuvat kuvitteellisiin oletuksiin esimerkiksi siitä, että opettaja voisi oppilaan ulkoisten ominaisuuksien tai tiettyyn ryhmään kuulumisen perusteella tehdä suoria johtopäätöksiä tämän sisäisistä ominaisuuksista ja kyvyistä. Ennakkoluuloisuus ja stereotyyppinen ajattelu eivät myöskään välttämättä ole tiedostettuja. Ne kuitenkin ohjaavat niin oppilaiden kuin myös opettajan ajattelua ja toimintaa koulun sisällä ja sen ulkopuolella.

Stereotyyppit luovat itseään toteuttavia kehii: stereotyyppin kohde on usein tilanteessa, jossa hän tiedostamattaan toteuttaa stereotyyppiä puolustautuessaan. Esimerkiksi ”nynnyksi tai oudoksi” leimattu toteuttaa erontekoa vetäytymällä entistä enemmän omiin oloihinsa tai aggressiivisen leiman saanut henkilö turvautuu väkivaltaan kokiessaan olonsa uhatuksi. Stereotyyppin vastustaminen on uhrille siten äärimmäisen vaikeaa. (S. Hall 1999, 198).

Syrjinnästä on kyse, kun negatiiviset uskomukset ja asenteet muuttuvat käytökseksi. Jasinskaja-Lahti, Liebkind ja Vesalan (2002, 29) mukaan kouluympäristössä tapahtuvan syrjinnän tietoisena tarkoituksena ei välttämättä aina ole vahingon tuottaminen, vaan pikemminkin halu suosia tiettyä ryhmää tai oppilasta toisten kustannuksella. Yksi syrjinnän mekanismeista on puolueellisuus. Koulussa samanlaisuuden ja tavallisuuden normi ohjaa erilaisiksi koettujen oppilaiden ulossulkemiseen. Suosiohierarkiat ja kaverisuhteet ohjaavat lasten ja nuorten sosiaalista vuorovaikutusta (Souto 2011).

Rasismi koostuu ihmisten kuvitelmista, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toiseen ryhmään nähden moraalisesti, älyllisesti ja kulttuuriltaan ylivoimainen (Jasinskaja-Lahti, ym. 2002, 28). Lisäksi rasismiksi määritellään toiminta, joka on ”aina tietoista vihamielistä toimintaa, jonka tarkoituksena on tuottaa vahinkoa” (emt., 29). Uusrasismille on ominaista, että se ei aseta väestöryhmiä ja kulttuureja samalla tavoin avoimesti arvojärjestykseen kuin aikaisempi rasismi. Sen sijaan se määrittää, ketkä ovat yhteiskunnan ”oikeita” jäseniä ja ketkä eivät siihen kuulu. Rasismi mielletään usein enemmistölähtöiseksi kohdistuen vähemmistön edustajiin, mutta sitä esiintyy myös vähemmistöryhmien sisällä. Rasismi ole pelkääntään tiettyjen alueiden, koulujen tai pienten marginalisoitujen yhteisöjen ongelma, vaan se on arkinen ja moniulotteinen yhteisöllinen ilmiö, joka koskee koko suomalaista yhteiskuntaa (mm. Jasinskaja-Lahti, ym. 2002; Rastas 2005; Souto 2011).

(Koulu)kiusaaminen syrjinnän muotona

Kiusaaminen on häirintää ja sitä voi pitää yhtenä syrjinnän muotona. Syrjinnässä on yleensä olemassa syrjintäperuste, kun taas kiusaamisen kohdalla sitä ei kaikissa tilanteissa ole. Kiusaamiseen liittyy systemaattista vallan ja voiman väärinkäyttöä. Se on toistuvaa ja ta-

hallista käyttäytymistä, se kohdistuu yhteen ja samaan oppilaaseen ja sen tavoitteena on tuottaa uhrille pahaa mieltä uhkaamalla, halventamalla, nöyryyttämällä tai muulla vihamielisellä käyttäytymisellä (Salmivalli 2003, 10–1). Hamarus (2012, 22–23) kiteyttää asian seuraavasti:

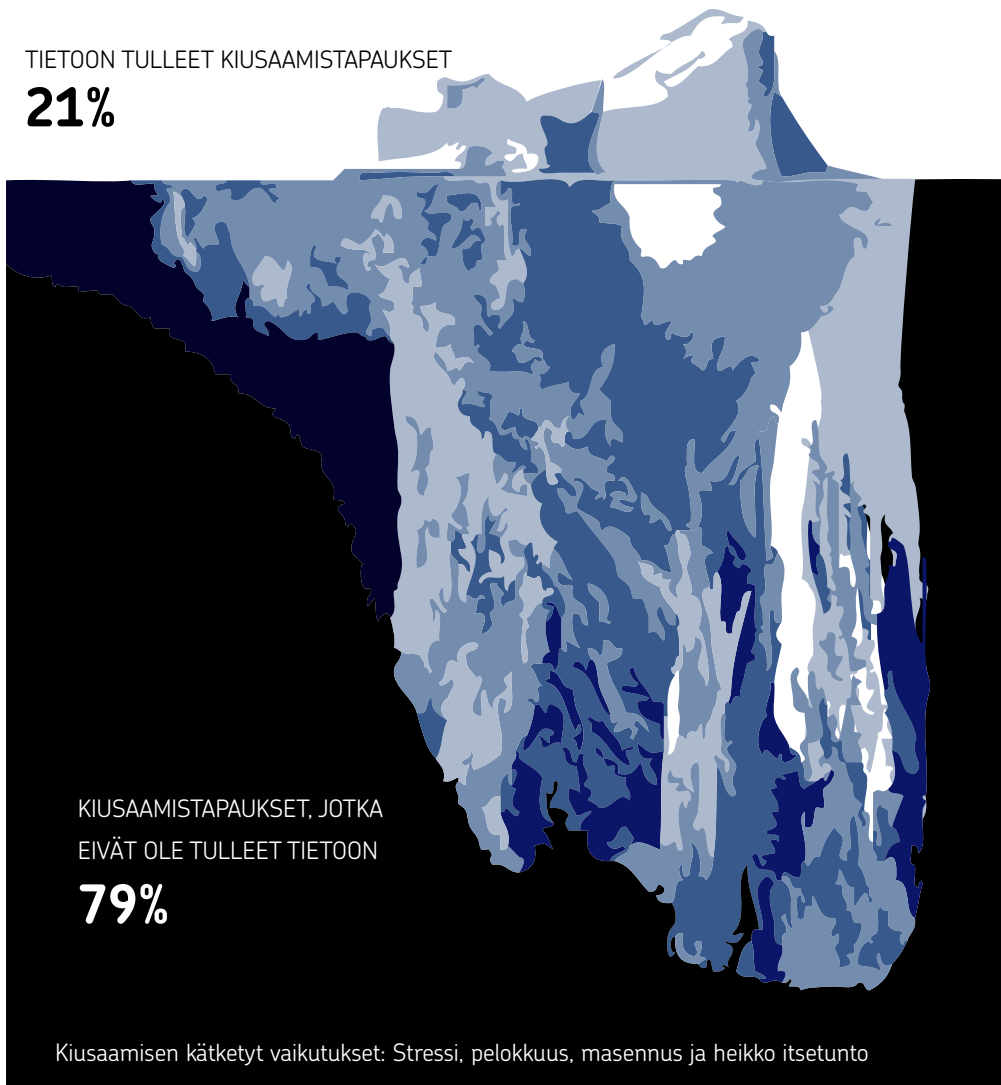
”Yksilöä kiusataan, kun hän on toistuvasti tai pitkään alttiina yhden tai useamman henkilön kielteisille teoille ja tilanteeseen liittyy valtaepätasapaino. Kriteereinä ovat pitkäkestoisuus ja pitkällä aikavälillä tapahtuva kiusaaminen sekä se, että kiusattu ei ole tasaveroinen puolustautumaan kiusaajaa vastaan.”

Koulukiusaamisessa on pitkälti kyse valtasuhteista ja ryhmädynamiikasta, jossa osapuolten roolit, alistuja(t) ja alistettu, nöyryyttäjä(t) ja nöyryytetty, ovat selkeitä (Salmivalli 2003, 11). Huolimatta siitä, että kaikki kiusaamiseen osallistujat eivät hyväksy kiusaamista, ryhmänormin paineesta he tavalla tai toisella ylläpitävät kiusaamista esimerkiksi rohkaisemalla tai olemalla puuttumatta. Oppilaat pikemminkin vaikenivat kuin ottavat puheeksi syrjintä- ja kiusaamistilanteita opettajien edessä (vrt. Olweus 1992; Kiilakoski 2009).

Raumalaisessa koulussa 1989 tapahtunut ampumavälikohtaus nosti koulukiusaamisen julkiseen keskusteluun ja tehosti ilmiön tutkimusta myös Suomessa. Kiusaamista ovat tutkineet muun muassa Olweus, (1992), Rigby (1996), Adair, Dixon, Moore & Sutherland (2000), Salmivalli (2003) ja Hamarus (2006) ja sen kitkemiseksi on tarjolla useita erilaisia käytänteitä, kuten KiVa-Koulu (ks. interventiot, Renko, ym. 2012). Tästä huolimatta kiusaaminen nousee toistuvasti esille opettajanhuoneessa ja oppilashuoltoryhmissä, vanhempien ja opettajien välisissä keskusteluissa. Sitä tapahtuu opettajan arkisessa työssä opettajanhuoneessa, luokkahuoneissa, koulujen pihilla ja käytävillä. Koulukiusaaminen ei myöskään välttämättä pääty koulun portille, vaan useiden uhrien osalta jatkuu myös vapaa-ajan toiminnoissa ja muussa koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Koulussa ja vapaa-ajalla lasten ja nuorten jakamissa julkisissa tiloissa kiusaaminen saa myös rasistisia muotoja (mm. Rastas 2005, Souto 2011).

Toistuva ja joissain tapauksissa vuosia jatkuva koulukiusaaminen jättää jäljen lapsen minäkuvaan ja nuoren ihmisen persoonaan. Vaikutukset yltävät pitkälle aikuiseen elämään. Ilmiöstä on alettu puhua avoimemmin ja tunteita nostattavaa aihetta käsitellään paljon mediassa niin kiusattujen kuin kiusaajienkin osalta. Päivi Hamaruksen (2006, 25) yläkoulun oppilaita tutkivasta aineistosta nousi esille koulukiusaamisen ilmiössä vallitseva julkisen ja yksityisen tilan jännite, joka jättää virallisen maailman, opettajat ja ympäröivän koulu yhteisön näkymättömäksi. Hän toteaa, että ”kiusaaminen on oppilaiden oman informaation kulttuurin kokemus, jonne virallista maailmaa kutsutaan vain puuttumaan tilanteisiin, jotka ovat menneet liian pitkälle.” (Koulu)kiusaamista tiedetään tapahtuvan, sen tiedetään vaikuttavan ihmisen persoonaan ja sen vaikutuksista yhteiskuntaan syrjäytymistä ja väkivaltaa tuottavana asiana keskustellaan paljon. Sen kitkemiseen tuntuu kuitenkin liittyvän tietty voimattomuus.

(Koulu)kiusaaminen on siten ilmiönä kuin jäävuori: suurin osa siitä tapahtuu aikuisilta näky-
mättömissä. Adair, ym. (2000, kuvio 1.) mukaan koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta vain
21 % tulee opettajien ja/tai muun aikuisen tietoon, 79 % jää tiedottomatta koulun aikuisille.
Kyseisen tutkimuksen mukaan 50 % oppilaista uskoo, ettei kiusaamista saada loppumaan
eikä sen lopettamiseen ole olemassa mitään keinoja. Ilmiöön liittyy siis myös oppilaiden osal-
ta voimattomuutta. Kiusaamisilmiössä, jäävuoren painavimpana osuutena, ovat pinnan al-
la piilossa kytevät kiusaamisen vaikutukset, kuten stressi, levottomuus/pelko, masennus ja
itsetunnon aleneminen (emt.).



Uwe Kils

Kuvio 1. Kiusaamisilmiö (Adair, Dixon, Moore & Sutherland, 2000).

MONINAISUUS SYRJINNÄN KOHTEENA

Syrjintä ja rasismi koulussa – Kuka ei kuulu joukkoon?

Koulussa syrjinnän kohteeksi saattavat joutua helpommin oppilaat, jotka edustavat kulttuurista monimuotoisuutta, mikä yleensä mielletään erilaisuudeksi tai normista poikkeavaksi (Peura, ym. 2009; Kankkunen, ym. 2011). Erilaisuudesta keskusteltaessa puhe- ja toimintatapojen ongelmallisuus on siinä, että niitä käytetään kyseenalaistamattomina ja pysyvinä. Tiettyyn erilaisuuteen nimetyn yksilön todellisia kykyjä ja omakohtaista toimijuutta ei välttämättä tunnisteta erilaisuuden takaa samalla, kun puhe ja toiminta rajaavat tai estävät erilaiseksi koetun yksilön mahdollisuudet toimia rajojensa yli. Näin erilaisuudesta tulee entistä vaikeammin kohdattavaa asia ja erilaisuutta edustavien marginalisoiminen vahvistuu. (Voit syventää ymmärrystäsi moninaisuudesta ja erilaisuudesta koulussa oheisten tarinoiden avulla s. 32. Moninaisuus on meissä kaikissa ja jokainen meistä on myös erilainen.)

Syrjintää kokee vähemmistöt eri tutkimusten mukaan ovat muun muassa romanit, saamelaiset (Rasmus 2011), suomenruotsalaiset ja muut kielivähemmistöt (mm. Ristola 2010), vammaiset ja pitkäaikaissairaat (mm. Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio 2010), maahanmuuttajataustaiset (mm. Talib 1999; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002; Soilamo 2006; Salmivalli 2010; Souto 2011), seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt (mm. Lehtonen 1995; Huotari, Törmä & Tuokkola 2011), sateenkaariperheet ja niiden lapset, etniset ja uskonnolliset vähemmistöt (mm. Lepola, ym. 2007).

Lasten ja nuorten kokemaa syrjintää ja rasismia käsittelevät tutkimukset tuovat toistuvasti esiin, että koulu on yksi keskeisimpiä rasismin ilmenemisen ympäristöjä (mm. Hautaniemi 2004; Rastas 2005; Kankkunen, ym. 2010; Souto 2011). Koulun hierarkiset rakenteet ovat omiaan mahdollistamaan ja toistamaan kiusaamista/syrjintää samalla, kun sen yhteiskunnallisena instituutiona odotetaan tuottavan oikeudenmukaisesti ajattelevia ja keskenään toimeen tulevia kansalaisia (vrt. Yoneyama & Naito, 2003).

Syrjinnän ja rasismin vähättely tai sen kieltäminen tekee vaikeaksi siihen puuttumisen ja estää pyrkimykset sen korjaamiseen (Hamarus 2012, 19). On myös todettu, että opettajilla ja oppilailla on usein erilainen käsitys siitä, minkälainen käyttäytyminen on kiusaamista, syrjivää tai rasistista (emt. 47). Tämän takia yritykset puuttua asiaan jäävät helposti pinnallisiksi. On tärkeää, että opettajat tunnistavat oppilaiden välisissä ryhmäsuhteissa ja koko kouluyhteisön toiminnassa näkyviä ja siinä hyväksytyiksi koettuja vuorovaikutustapoja – mitä koulussa sallitaan, mitä ei. Koulussa tulisi myös aktiivisesti pyrkiä luomaan tilanteita, joissa vähemmistöjen äänen kuuluu ja heidän näkyvyytään osana yhteisöä mahdollistetaan ja tuodaan esille. Tavoitteena on saada niin oppilaat ja opettajat kuin muukin koulun henkilöstö ymmärtämään, miten syrjintä ja/tai rasismi kouluyhteisön arjessa näkyy ja minkälaisia muotoja se saa (ks. Souto 2011).

Mistä kumpuaa tarve kiusata/syrjiä?

Tiedollisen ja taidollisen oppimisen ohella koulu toimii kenttänä sosiaalisille peilautumisille, kulttuurisille mielialoille, ennakkoluuloille, tunteille ja toiveille. Oppilaiden stressinsietokyky, omanarvontunto ja identiteetti muokkautuvat arkisissa tilanteissa – osalla kohti ehjää ja kantavaa itsetuntemusta ja kasvua, toisille kohti arvokkuuden ja itsetunnon alentumista ja syrjäytymistä. Vahvoina tunteina kuulumisen ja osallisuus ohjaavat oppilaiden ajattelua ja toimintaa. Samalla, kun suosioista kilpaillaan, oppilaat omaksuvat omassa luokka- ja koulu-kulttuurissaan vallitsevat toimintasäännöt ja -normit eli sen mitä saa ja ei saa toiselle tehdä. Kiusaamisilmiöön liittyy myyttejä siitä, että kiusaajan ja kiusatun voisi tunnistaa joidenkin tiettyjen piirteiden perusteella. Näin ei Hamaruksen (2012, 44) mukaan ole, vaan kiusaaja tai kiusattu ”voi olla aivan tavallinen lapsi”. Hamarus listaa oppilaiden mainitsemia syitä kiusaamiseen: ”liian laiha, liian lihava, liian köyhä, liian varakas, liian hyvä koulussa tai liian huono koulussa, perheellä väärän värinen auto tai kiusatulla väärät harrastukset”. Hän jatkaa, että kiusaaminen tuotetaan kulttuurisiin arvostuksiin: ”ulkonäköön tai käyttäytymiseen, sairauteen tai vammaan, etnisyyteen, uskontoon tai maailmankatsomukseen, sukupuoliseen suuntautumiseen, koulumenestykseen liittyviin ominaisuuksiin, noloihin tapahumiin tai perheeseen liittyviin ominaisuuksiin” (emt.). Huomionarvoista on, että kiusaamisilmiöön näyttää liittyvän sosiaaliluokka, ei niinkään kulttuurinen eriarvoisuus.

Kiusaajan tavoitteena on koota itselleen suosiota, jolla vahvistaa omaa asemaansa ja valtaansa. Taustalla voi olla vallanhalun lisäksi epävarmuutta tai kateutta osaamisen, pukeutumisen ja suosion suhteen, epävarmuutta tai todellista osaamattomuutta omien kykyjen suhteen, hyvän ja rakentavan sosiaalisen käyttäytymisen mallin puute tai vinoutunut käsitys sosiaalisista suhteista, rooleista ja vallasta.

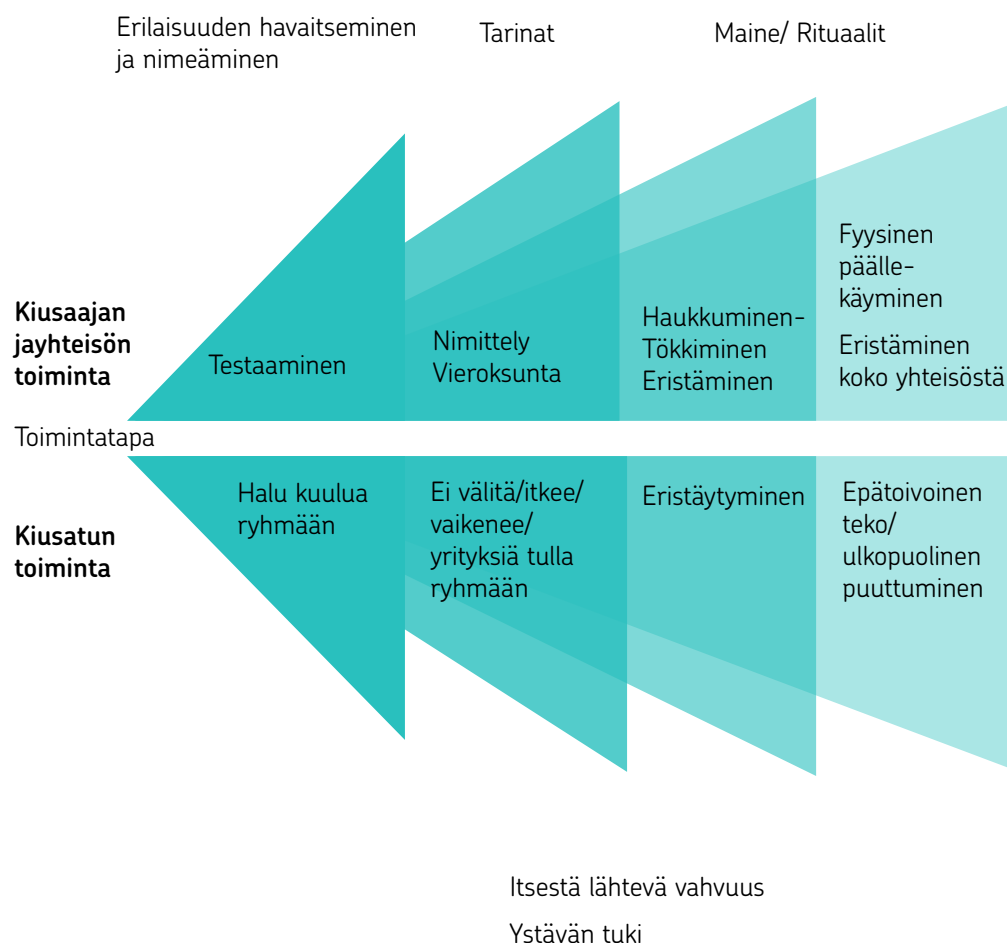
Kiusatun tilanne on vaikea ja moniselitteinen. Kiusaamisessa ei varsinaisesti ole kyse kiusatun ominaisuuksista, vaan valtasuhteista yhteisön sisällä. Jos kiusattu ajattelee, että vika on hänessä itsessään, hän saattaa pyrkiä muuttamaan itseään saadakseen kiusaamisen loppumaan. Hamaruksen (emt., 47) mukaan tämä altistaa kiusatun masennukselle eikä johda kiusaamisen loppumiseen, koska uusia syitä kiusata löytyy aina.

Mitä kiusaaminen on?

Kiusaaminen on prosessi (Kuvio 2, Hamarus 2006, 68), joka alkaa pikku hiljaa erojen ja erilaisuuden havaitsemisella ja niiden nimeämisellä. Jos erilaisuutta ei ymmärretä, eron tekeminen alkaa hienovaraisilla eleillä. Eleitä testataan ja niiden huomaaminen ja tulkitseminen opitaan toinen toisilta. Havaitut ja tuotetut erot johtavat nimittelyyn ja vieroksumiseen.

Tilanteen jatkuessa otteet kovenevat erilaisilla rituaaleilla, joilla uhri eristetään yhteisöstä. Ulossulkemisella vahvistetaan muun yhteisön yhtenäisyyttä ja kuulumista. Potkimiset ja hakkaamiset ovat esimerkkejä vallan näytön rituaaleista, joilla kiusaaja varmistaa

omia asemiaan ja luo pelkoa yhteisöön. Muita vastaavia ovat lisäksi alistamis-, eristämis-, vaientamis-, harhauttamis- ja inhorituaalit. Äärimmillään kiusaaminen voi johtaa väkivaltaisiin tekoihin, kuten fyysiseen päälle käymiseen ja uhrin eristämiseen koko yhteisöstä. (Hamarus 2006, 68).



Kuvio 2. Kiusaaminen prosessina Hamarusta (2006, 68) mukailten.

Uhuri tekee eleiden, nimittelyn, osoittelun ja muun perusteella omat tulkintansa kuulumisesta ja osallisuudesta. Hän voi itkeä tai vaieta, pyrkiä olemaan välittämättä tai saattaa jatkaa yrityksiä tulla ryhmään. Perusteettomat tarinat, nimittely, töniminen, vaientaminen, alistaminen ja muut rituaalit johtavat uhrin eristäytymiseen ja pitkään jatkuneena voi äärimmillään johtaa uhrin epätoivosiin tekoihin. (emt.)

Kiusaaminen saa erilaisia muotoja Hamarusta (2012, 38) mukaillen:

SUORA KIUZAAMINEN

FYYSINEN:

lyöminen
potkiminen
nipistely
raapiminen
tökkiminen
hiuksista tai vaatteista repiminen
uhrin jättäminen lukittujen ovien taakse
uhrin omaisuuden rikkominen,
kätkeminen tai varastaminen

HENKINEN:

uhrin haukkuminen, kiristäminen,
nimittely ja uhkailu

SOSIAALINEN:

uhrin ystävyys- ja kaverisuhteiden
manipulointi
uhrin poissulkeminen ryhmästä (eristäminen)
uhrin kohtelu kuin häntä ei olisi olemassakaan
(sivuuttaminen)

EPÄSUORA KIUZAAMINEN

loukkaavien huhujen ja juorujen levittäminen
vihjailu ja pahan puhuminen takanapäin
uhkaava tai pilkallinen äänenkäyttö
uhkaavat ilmeet, eleet ja katseet
harkittu nimen väärinäytäminen
korostusten ja puheen imitointi
kieltäytyminen yhteistyöstä
kieltäytyminen istumasta toisen vieressä
ilkeiden etnisten vitsien kertominen
rasististen vitsien kertominen
(esim. manne- ja banaanivitsit)

Kiusaaminen ei kaikissa tilanteissa lopu koulun portille, vaan jatkuu koulun ulkopuolella. Sähköisten viestimien myötä rajanvedot julkisen ja yksityisen tilan välillä eivät kouluympäristössäkään enää ole yhtä selviä kuin ennen. Kiusaamista tapahtuu uusilla muodoilla. Kännykän ja internetin välityksellä loukkaavat kirjoitetut ja puhutut tekstit, mainetta vahingoittavat asiattomat kuvat ja videot leviävät verkossa hetkessä laajalle yleisölle. Hamarus (2012, 40) luettelee kattavan listan verkkokiusaamisen muodoista tällä hetkellä: sähköpostit, tekstiviestit, sosiaaliset sivustot (kuten Facebook ja Twitter), chatit, blogit, kuvagalleriat, nettisivustot, haukkumataulut ja nettipelit. Opettajien on syytä olla tarkkana, sillä on todennäköistä että jos oppilasta kiusataan netissä, häntä kiusataan myös reaali maailmassa (emt.). Koulun henkilöstö kuitenkin voi ja sen tulee puuttua myös verkkokiusaamiseen.

Mitä kiusaaminen tuottaa lapsessa tai nuorella?

Sosiaalinen peilautuminen muihin oppilaisiin ja lapsen tai nuoren kanssa työskentelevien aikuisten peilaus vaikuttavat vahvasti lapsen ja nuoren minäkuvaan (Winnicott 1971). Kaikki peilaavat itseään muihin tarkentaakseen minäkuvaansa. Voittopuolisesti positiivisesta palautetta saava lapsi tai nuori kokee olevansa arvokas ja pätevä. Sen sijaan negatiivinen palaute vaikeuttaa eheän ja vioittumattoman itsetunnon rakentumista. Lapsen tai nuoreen kohdistuvat määritteet (opettaja ja muut oppilaat) toimivat itseään toteuttavina, jolloin lapsi tai nuori muuttuu odotusten kaltaiseksi (vrt. Rosenthal & Jacobson 1968).

Huomattavasti vakavammasta asiasta on kyse silloin, kun oppilas usein kohtaa negatiivista tai vihamielistä sosiaalista peilautumista (rasismi ja kiusaaminen). Stereotypiauhka on todellinen monelle vähemmistöä edustavalle oppilaalle (Steele 1997). Se aiheuttaa oppilaassa stressiä, joka edelleen vaikuttaa oppimiseen ja voi johtaa alisuoriutumiseen. Stereotypiauhka vaikuttaa suoraan identiteettiin tapahtumahetkellä ja vaikuttaa myös kasautuvasti (emt., 167). Monet vähemmistöjä edustavat lapset ja nuoret kehittävät kaksoistietoisuuden. He katsovat itseään muiden silmin ja muokkaavat omakuvaansa katseiden kertoman säälin ja halveksunnan kautta (Du Bois 1986, 364–365). Oheisessa youtube-videossa ilmenee kahdenlaisia oppilaita, joista osa on sisäistänyt itseensä kohdistuneet määritteet ja osa on pystynyt suojautumaan negatiiviselta palautteelta (mietä miksi): <http://www.youtube.com/watch?v=5m-xhE2MAY8>

Valitettavasti negatiiviseen palautteen voima on tehokas ja perheen antama positiivinen palaute ei välttämättä riitä kompensoimaan päivittäistä negatiivista kohtelua.

Suárez, ym (2001, 100) mukaan oppilailla on erilaisia tapoja reagoida negatiivisesti värittyneisiin kuvauksiin itsestä (kiusaaminen ja rasismi). Siihen, miten kukin oppilas reagoi, vaikuttavat perhe, asuinalue, koulu ja ystävyysuhteet. Osa oppilaista pitäytyy negatiivisuuteen. Jatkuva negatiivinen peilautuminen johtaa toivottomuuteen ja oman minän ja kykyjen aliarvioimiseen, jotka vuorostaan johtavat alhaisiin tavoitteisiin, turhautumiseen ja koulumenestyksen heikkenemiseen. Yleinen mieliala on depressio ja passiivisuus. Osa oppilaista reagoi ennakkoluuloihin vihalla ja aggressiolla. Toivon menettämisen seurauksena oppilas saattaa tehostaa itseään uhoamalla. Nuori vastaa peilautumiseen ”koviskäytöksellä”, mikä yleensä ilmentää jenginuorten käyttäytymistä.

Oppilaiden, jotka pystyvät ylläpitämään toivoa paremmasta tulevaisuudesta, muun muassa koulutuksen kautta, tulevaisuus on lupaavampi kuin niiden, jotka eivät usko omaan mahdollisuksiinsa. Toivon avulla he pystyvät ylläpitämään arvokkuuttaan, rakentamaan tervettä itsetuntoa ja kykenevät vastustamaan negatiivista peilautumista. Näin vapautunut energia voidaan kohdistaa päivittäiseen koulussa toimimiseen. He menestyvät huolimatta siitä, mitä muut heistä ajattelevat. (Suárez-Orozco 2000, 2001).

KOULU YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTTAJANA

Koulun tulee pyrkiä selkeästi määrittämään, mitä toimintaa tai käyttäytymistä pidetään kunkin koulun sisäisessä kulttuurissa yhteisöllisesti hyväksyttävänä. Siten koulun johto, rehtori, opettajat ja muu kouluyhteisö saavat välineitä johdonmukaisesti puuttua kiusaamiseen ja syrjivään ja/tai rassistiseen käyttäytymiseen (mm. Salmivalli 2003; Hamarus 2006). Kun kaikilla on samanlainen käsitys ilmiöstä, tiedottaminen oppilaille ja huoltajille selkeytyy ja tilanteiden selvittäminen helpottuu ja tehostuu. McGuiness & Craggs (1986) toteavat, että oppilaista huolehtiva ja heitä kunnioittava ilmapiiri vähentää kiusaamista.

James Banksin (2006, 5; 2005, 23) monikulttuurisuuskasvatuksen malli (kuvio 3.) luo perustaa koululle yhdenvertaisuuden toteuttamisen mahdollistamiseksi. Mallin viidestä alueesta kaksi ovat *sisällön eheyttäminen* (opetussisältöjen käsitteleminen erilaisista näkökulmista) ja *tiedon rakentaminen* (tiedon rakentumisen periaatteiden ymmärtäminen eri lähtökohdista ja näkökulmista ottaen huomioon muun muassa oppilaan taustan merkitys). Jo näiden kahden alueen toteuttaminen edesauttaa osallisuuden ja kuulumisen tunnetta oppilaissa samalla, kun ne tukevat mallin kolmea muuta ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat *koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden uudistaminen*, *ennakkoluulojen vähentäminen* ja *tasavertaisuuden pedagogiikka*.



Kuvio 3. Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet Banksin (2006, 5; 2005, 23) mukaan (ks. Kauppi 2012).

Ennakkoluulojen vähentäminen: Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden ennakkoluuloihin ja asenteisiin esimerkiksi oppimateriaalien valinnalla, ryhmätoiminnalla ja avoimilla keskusteluilla. Tavoitteena on positiivisten mielikuvien luominen erilaisista kulttuureista ja elämänmuodoista (Banks 2005).

Tasavertaisuuden/yhdenvertaisuuden pedagogiikka korostaa oppilaiden lähtötason ja taustan ymmärtämistä ja huomioimista siten, että jokaisella oppilaalla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa ja elämässä. Opettaja voi ohjata oppilaita tiedostamaan, kenen näkökulmasta asioista päätetään, ketä tai keitä kuunnellaan ja mitä luetaan ja kuka saa tehdä mitään. Toisin sanoen, opettaja voi tehdä vallan käytön näkyväksi (Nieto 2006, 471).

Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen edellyttää sekä oppilaiden että koko henkilökunnan (siistijöistä ja keittiöhenkilökunnasta lähtien aina opettajiin ja rehtoriin asti) sitoutumista ja yhteisen hengen luomista yhdenvertaisen koulun toteutumiseksi. Henkilökunnalla on tärkeä rooli myönteisten ryhmienvälisen suhteiden luomisessa ja ylläpidossa (ks. Horenczyk & Tatar 2012). Tämä kuitenkin edellyttää aikaa ja sitoutumista sekä kokonaisvaltaista koulutusta ja tiedottamista koko henkilökunnalle (Cushner 2004, 221–222.)

Opettaja yhdenvertaisuuden toteuttajana

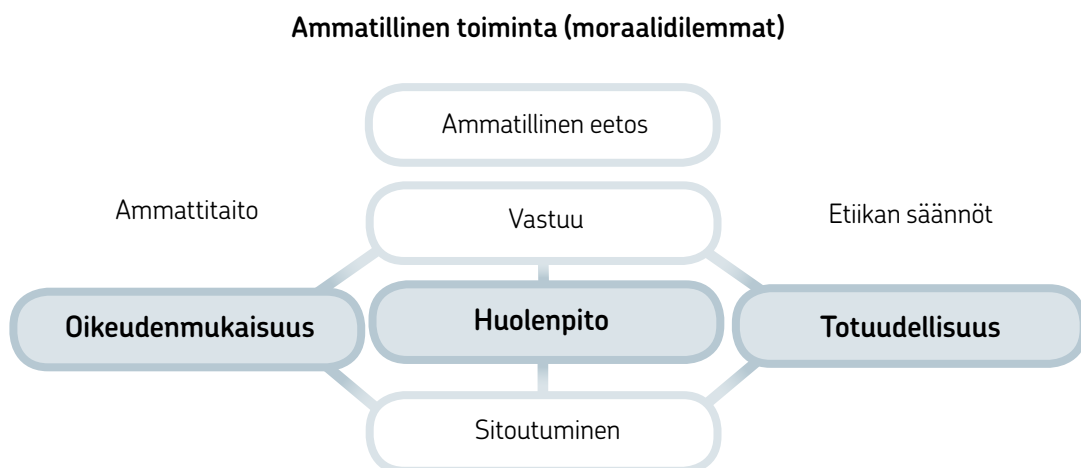
Opettaja on osa koulun edustamaa sosiaalista ja eettistä ideologiaa, jonka avulla koulu yhteisössä toimivat oppilaat ja aikuiset tulkitsevat ympäristöään ja jäsentävät toimintaansa. Oman, eettisesti vastuullisen ja mallittavan toimintansa lisäksi opettajalla on sekä vastuu tiedostaa että valta omalta osaltaan päättää ovatko koulun hyväksymät toimintatavat ja koulukulttuuri kokonaisuudessaan yksilöä ylläpitäviä ja kannustavia vai mahdollisesti syrjiviä. Opettajan tulee pyrkiä luomaan oppimiselle sellaiset olosuhteet, joissa jokainen oppilas – huolimatta näkyvästä ja todellisesta tai ympäristön tuottamasta kuvitellusta erilaisuudesta – voi rauhassa oppia tiedostamaan omat vahvuutensa. Opettajan kasvattava työ alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja jatkuu läpi peruskoulun, jolloin aineenopettajien vastuulla on huolehtia omalta osaltaan yhdenvertaisuuden toteutuminen. Luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyö lisää mahdollisuuksia syrjimättömän pedagogiikan toteutumiseksi. Kiusaamista tapahtuu vähemmän koulussa, jossa on sovittu yhteiset käyttäytymissäännöt koko koulu yhteisölle. Jokainen oppilas tietää normit ja säännöt sekä suoriutumiskriteerit. Opettaja omalla käytöksellään vahvistaa ja kannustaa asiallista käyttäytymistä ja toimintaa. Lähtökohtaisesti opettajalla on velvollisuus toimia auktoriteettina luokassa. Tämä luo turvalliset puitteet oppilaiden toiminnalle. On kuitenkin huomioitava, että autoritaarinen opettaja saattaa myös mallittaa kiusaamista. Toisaalta opettaja, joka ei pysty luokan hallintaan, on liian ankara tai ei hallitse monipuolisia menetelmiä ja opetettavia sisältöjä, voi aiheuttaa tilanteen, jossa osa oppilaista kyllästyy tai kokee koulun epävihiyksenä. Tämä taas osaltaan voi aiheuttaa käytöshäiriöitä ja kiusaamista (Olweus 1999; Rigby 1996). Opettajan oma kielenkäyttö, huolimattomat, oppilaita määrittelevät lipsahdukset ja sarkasmi voivat myös vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kielenkäyttöön sekä edelleen edesauttaa kiusaamisen mahdollisuutta (Rigby 1996).

Valitettavasti on myös opettajia, jotka itse syyllistyvät kiusaamiseen oppilaita ja kollegoita kohtaan (Olweus 1999; Björkvist & Österman 1999). Noin parinsadan suomalaisen opettajaksi opiskelevan ryhmästä yli kolmasosa ilmaisi välinpitämättömyyden suhtautumista itse opettamiseen (menetelmät, sisällöt) ja oppilaiden monimuotoisuuteen (Hosoya & Talib 2010, 257). Myös Rigbyn (1996) mukaan työhönsä motivoitumattomat opettajat, epäasiallinen sisällön opettaminen ja riittämättömät tai ei-toimivat opetusmenetelmät saattavat lisätä kiusaamisen mahdollisuutta.

Eettisyys ja interkulttuurinen osaaminen edistävät yhdenvertaisuutta

Opettajan osaamisen ytimessä on oman arvomaailman ja maailmankuvan selkiinnyttäminen. Vaikka opettajat lukeutuvat yhteiskunnan eettisesti valveutuneimpiin ammattikuntiin, on tutkimuksellista näyttöä siitä, että myös opettajilla on ennakkoluuloja ja uskomuksia vähemmistöoppilaiden koulumenestyksestä ja koulussa toimimisesta (mm. Talib 1999, 2005; Jasinskaja-Lahti 2000; Paavola 2007; Soilamo 2008). Nopeasti vaihtuvien ja intuitiivista ratkaisua vaativissa tilanteissa opettajan toimintaa ohjaavat hänen tiedostamattomat asenteensa ja uskomuksensa (mm. Clark & Peterson 1986). Konflikti- tai muut hämmentävät tilanteet aktivoivat opettajan omat tiedostamattomat puolustus- ja ajattelumeکانismit, jolloin opettajan rationaalinen toiminta ja puhe heikkenevät. Tämän takia opettajalle on tärkeää tiedostaa omat uskomuksensa, arvonsa ja arvopäämääränsä.

Oser (1991, 220) on tarkentanut opettajan työssään kokemia moraalidilemmeja, joiden ratkaisu edellyttää kuviossa esitettyjen ulottuvuuksien välillä tasapainoilua. Jos tasapainoa ei päätöksenteossa löydy, syntyy opettajalle moraalidilemma. Hän korostaa, ettei oikeudenmukaisuus välttämättä yksin riitä, vaan on otettava huolenpidon ja empatian ulottuvuus mukaan ja vielä pysyttävä asianmukaisessa totuudellisuudessa.



Kuvio 4. Opettajan ammatillisen toiminnan ulottuvuudet (Oser 1991, 220).

Myös Yoneyama ja Naiton (2003) koulukiusaamiseen liittyvässä katsauksessa tulee esille huolenpito yhtenä tärkeimmistä opettajan eettisyyteen liittyvistä ominaisuuksista. Huolehtivassa vuorovaikutuksessa on kyse paljon enemmän kuin vain opettajan ystävällisyydestä ja hyvántahtoisuudesta. Gayn (2000) mukaan opettajan toiminta, mikä ei suuntaudu oppilaan oppimiseen, voidaan tulkita välinpitämättömyydeksi tai jopa oppilaan heitteille jättämiseksi. Gay korostaa, että huolehtivassa vuorovaikutuksessa on läsnä ammatillisuus, kärsivällisyys, peräänantamattomuus ja oppilaita vahventava ote. Lisäksi vahventavalla tavalla toimiva opettaja uskoo jokaisen oppilaan kykyihin ja oppimismahdollisuuksiin huolimatta mistä tahansa erilaisuudesta. (vrt. Rosenthal & Jacobson 1968).

Opettajan toiminta kiusaamistilanteessa

Opettajalla tulisi olla tarkkaavainen sille, mitä esimerkiksi luokassa todellisuudessa tapahtuu. Hän tarvitsee rohkeutta nähdä ja tulkita erilaisia oppilaiden välisiä tavalliselta tuntuvia tilanteita (esimerkiksi kulkureitit luokassa: mitä kaikkea kynänteroitusreitit varrella tapahtuu). Opettaja tarvitsee erityisesti taitoa lukea oppilaiden kehon kieltä oikein, niin ettei hän tulkitse pelokasta käytöstä vihamielisyydeksi, kiltteyttä ja kuuliaisuutta osaamiseksi tai hämillisyyttä uppiniskaisuudeksi (Talib 2005, 119).

Opettajan tehtävä on puuttua heti kaikenlaiseen kiusaamiseen viittaavaa. Siinä vaiheessa, kun opettaja tiedostaa kiusaamisen tai hänet kutsutaan paikalle ratkaisemaan asia, on kiusaamista yleensä tapahtunut jo pitkän aikaa ja tilanne on edennyt liian pitkälle (ks. Hammarus 2006, 5; 2012, 10). Mahdollisimman varhainen puuttuminen on äärimmäisen tärkeää. Emotionaalisesti vaikeassa tilanteessa aikuisen puuttuminen asiaan, läsnäolo ja tuki on oppilaalle helpottavaa. Oppilaat odottavat opettajan tai rehtorin puuttuvan etenkin kiusaamistilanteisiin (mm. Hammarus 2006, 25; Tirri 1999, 138). Opettajan tulisi myös pyrkiä murtamaan ”hiljaisuuden koodi” (Kiilakoski 2009), jonka nimissä oppilaat ovat mieluummin hiljaa kuin tuovat opettajan tietoon syrjintä- ja kiusaamistilanteita.

Luokka- tai ryhmätilanteessa tapahtuva konfliktitilanteiden puiminen vaatii opettajalta huomiokykyä ja tahdikkautta, jotta kaikkien osapuolten arvokkuus säilyy huolimatta hankalasta tilanteesta. Kiusattu voi kokea kiusaamistapausten julkisen käsittelyn nöyryyttävänä tai pelottavana. Oppilaan näkökulmasta asioista voi olla helpompi puhua kahden kesken opettajan kanssa.

Kiusaamisesta puhuttaessa on tärkeää muistuttaa oppilaita siitä, ettei vika ole kiusatussa oppilaassa itsessään, vaan että kiusaamisessa on kyse suosion keräämisestä, vallan ja aseman hankkimisesta kaveriporukoissa. Oppilaita voi ohjata ajattelemaan, onko asiallista tukea arveluttavin keinoin rakentuvaa valta-asemaa (Salmivalli 2003; Hammarus 2012). Opettajan tulisi puhua oppilaille kiusaamisen motiiveista ja mekanismeista. Lisäksi on kerrottava, miten ne liittyvät lasten ja nuorten kulttuurisiin arvostuksiin, heidän normaaliin, arkipäiväiseen elämäänsä. Opettaja voi mallittaa itsestä lähtevää vahvuutta ja pyrkiä ohjaamaan oppilaat ymmärtämään ja arvostamaan omia kykyjään ja vahvuuksiaan. Tavoitteena on saada

kukin oppilas tiedostamaan oma arvokkuutensa ja oppia keinoja puolustautua ja katkaista siivet kiusaamiselta. Ylin tavoite on saada oppilas oppimaan, mitä itselle saa ja ei saa tehdä.



lina Ruuskanen

PEDAGOGISIA KEINOJA YHDENVERTAISUUDEN EDISTÄMISEKSI

Materiaalien ja menetelmien valinnalla on suuri merkitys oppimiseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen luokassa. Sisältöjen valinnoissa on tärkeää linkittää ne lasten ja nuorten todellisuuteen, jotta opetettava asia tulee oppilaalle mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Hyvä oppilaantuntemus on tavoitteellisen ja toimivan ryhmädynamiikan edellytys. Opettajan tulisin huomioida oppilaiden erilaiset taustat suhteellisen tarkasti, mukaan lukien oppimistyyli (Banks 2005, 22). Lisäksi on huomioitava, että oppilaiden yhdenvertainen kohtelu oppimistilanteissa ei aina tarkoita kaikkien kohtelemista samalla tavalla (Mahon 2007, 403). Työskentelymenetelminä etenkin yhteistoiminnallisen oppimisen sekä draamatyöskentelyn on havaittu toimivan hyvin heterogeenisissa oppimisryhmissä (Banks 2005, 22.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Perinteisesti – ja edelleen suhteellisen yleisesti – opetus tapahtuu opettajajohtoisena, jolloin oppilaiden välinen keskinäinen vuorovaikutus jää vähäiseksi. Kuitenkin oppilaat tulevat kouluun juuri kavereidensa ja ystäviensä vuoksi. *Yhteistoiminnallisella oppimisella* pystytään vaikuttamaan myös kouluviihtyvyyteen. Sillä pyritään lisäämään oppilaiden keskinäistä riippuvuutta ja yhteisöllisyyttä yksinään tekemisen sijasta (Sahlberg & Leppilampi 1994; Sahlberg, 2010):

- Ryhmän jäsenet riippuvaisia toisistaan; ”kaikki yhden, yksi kaikkien puolesta”
- Ryhmän jäsenillä yksilöllinen vastuu
- Heterogeeniset ryhmät; erilaisuuden hyväksikäyttö
- Asenteellisella tasolla yhteinen johtajuus
- Ryhmän jäsenillä vastuu muista ja koko ryhmän toiminnasta
- Tehtävätietoisuus ja sitoutuminen kotiryhmään
- Vuorovaikutustaitojen harjoittelu (mm. eri roolien avulla)
- Oppiminen toimintana, jossa opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa ohjaten ja kannustaen
- Ryhmä arvioi omaa työskentelyään, jäsenet antavat palautetta toisilleen ja kommentoivat saamaansa palautetta.
- Ryhmän jäsenet tukevat toistensa persoonallista kasvua ja itsearvostusta; kuuntelu, arvostus, oman panoksen antaminen ryhmän toimintaan.

Yhdessä oppiminen edistää Sahlbergin (2010) mukaan oppilaiden välistä positiivista keskinäistä riippuvuutta ja vuorovaikutusta, sosiaalisten ja yhteistyötaitojen oppimista, oppilaan sekä ryhmän reflektointikykyä ja oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymistä ja motivaatiota.

Lasten- ja nuortenkirjallisuus

Kirjallisuuden avulla voidaan avartaa lasten ja nuorten maailmankuvaa ja ohjata heitä tutustumaan erilaisiin elämänmuotoihin. Lasten- ja nuortenkirjallisuutta käytetään pääsääntöisesti äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, mutta sen merkitystä oppilaiden eettisen ja moraalisen kehityksen edistämiseksi ei pidä aliarvioida muillakaan tunneilla. Seuraavassa lista kriteereistä opettajille, jotka pohtivat valintoja monimuotoisuutta avartavasta lasten- ja nuortenkirjallisuudesta Jennifer Johnson Higginsin (2000) mukailleen.

Valintakriteereitä monimuotoisuutta edistävälle lasten- ja nuortenkirjallisuudelle:

- Tarinoissa vähemmistönä olevat hahmot on kuvattava vahvoina ja itsenäisinä, ei avuttomina suhteessa valtaväestöön. Vähemmistöhaamot eivät saa edustaa ylivoimaisia ominaisuuksia tai joutua tekemään enemmän kuin valtaväestö saavuttaakseen hyväksyntää.
- Erilaiset elämäntavat ja -muodot tulee kuvata aidosti ja monimuotoisesti, ei yleistyksinä (tarina ja kuvitus).
- Dialogin tulee edustaa asianmukaista ryhmän suullista perinnettä.
- Vähemmistöä edustavien tulee itse olla ryhmiensä johtajia ja ratkaista omat ongelmansa. Valtaväestön ja vähemmistöjen välillä on jaettava valtaa ja vähemmistön edustajat eivät ole vain sivurooleissa.
- Tarina ei sisällä eikä toista negatiivisia tai vääriä stereotyyppioita (juoni, dialogi, kuvitus).
- Sanaston tulee olla neutraalia: teoksessa ei saa olla sanoja, jotka kuvaavat hahmoja, kulttuuria tai elämänmuotoa ennakkoluuloiseen sävyyn.
- Teokset eivät saa sisältää väärintulkintoja historiasta ja asiat on esitettävä useammasta näkökulmasta.
- Tarinassa ei saa olla mitään, mikä hävettäisi tai loukkaisi lapsilukijaa, jonka kulttuuria teos kuvaa (Huom. vaikutus lapsen minäkuvaan).

Suomessa on vielä hyvin vähän vähemmistöjen edustajia itse kirjailijoina tai kuvittajina, mikä kuitenkin on yksi hyvä edellytys autenttisille vähemmistökuvauksille. Opettajan tulisi olla herkkä sille, että osa Suomessa julkaistuista vähemmistöjä kuvaavista kirjoista saattavat hyvän tahtoisuudestaan huolimatta vahvistaa stereotyyppioita.

Draama- ja teatterityöskentely

Draama- ja teatterityöskentelylle tulisi antaa enemmän tilaa koulussa, koska se kehittää uudenlaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa toisiin ja nähdä itsensä välillä muussa kuin totutussa roolissa. Tapio Toivanen käsittelee kirjassaan *Lentoon* (2007) draamaa ja teatterityöskentelyä koulussa. Hän kokoaa draaman kasvatuksellista merkitystä seuraavasti:

- Draama- ja teatteritoiminta kehittävät oppilaiden kykyä hahmottaa itseään, maailmaa ja erilaisia elämänmuotoja. Niiden avulla oppilas luo uusia merkityssuhteita ihmisten väliseen kanssakäymiseen, tunteisiin, tilanteisiin ja tiloihin.
- Ryhmätoimintana draama- ja teatteri tukevat erilaisten sosiaalisten vuorovaikutusmallien harjoittelua ja kehittelyä.
- Muusta koulutyöstä poikkeavat työskentelytavat ja fiktiiviset roolit rikkovat luokissa tai ryhmissä omaksuttuja oppilasrooleja.
- Ilmaisuvälineiden ja -taitojen lisäksi draama- ja teatterityöskentely tukee itseluottamuksen ja -tuntemuksen kehittymistä. Tämä heijastuu edelleen positiivisesti oppilaan minäkuvaan.
- Kehon kielen ilmaisutaidot vahvistuvat ja valmiudet tulkita kehon kieltä paranevat.
- Draaman avulla opitaan asioille oikeita nimityksiä. Valmiudet analysoida, tulkita ja arvioida omaa ja toisten ilmaisua ja toimintaa kehittyvät.

Taito- ja taideaineet

Taito- ja taideaineet (kuvataiteet, käsityö, musiikki, liikunta) ovat tärkeä väylä kaikille oppilaille etenkin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Taito- ja taideaineet auttavat oppilasta hahmottamaan ympäröivää maailmaa. Ne tukevat oppilaan itsetuntemuksen kehittymistä ja minäpysyvyyttä. Ne myös kehittävät oppilaan identiteettiä monitahoisesti, esimerkiksi kehollisuuden ja visuaalisuuden avulla. Käden taidot kehittävät itseilmaisua ja toimivat välineinä onnistumisen ja osaamisen kokemuksille. Liikunta ja urheilu kehittävät kehon hallintaa, joka edelleen mahdollistaa voimaantumisen ja elämönhallinnan tunnetta. Ne toimivat myös väylänä uudelleen sosiaalisille suhteille.

Keinoja oppilaan itsetunnon vahvistamiseen

Syrjinnän vastaisen pedagogiikan ytimessä on yksilön itsetunnon vahvistuminen. Osalle oppilaista onnistuminen sosiaalisissa suhteissa voi olla vaikeaa. Tämän vuoksi koulun ja opettajan tulisi mahdollistaa ”saavutettu itsetunto”, mikä syntyy oppilaan henkilökohtaisen osaamisen kautta. Onnistuminen eri kouluaineissa tai harrastuksissa antaa uskoa itseensä ja vahvistaa itsetuntoa ja parantaa sosiaalisten suhteiden rakentumista. Myönteisen ja vahvan itsetunnon rakentamiseen tarvitaan Reasonerin (1994, 76–85) mukaan 1) tunne turvallisuudesta, 2) tukea minäkuvan rakentumiselle, 3) tunne kuulumisesta ja osallisuudesta sekä 4) tavoitteellisuutta ja tunne osaamisesta. Luodakseen turvallisen luokkayhteisön, opettajan on yhdessä oppilaiden kanssa sovittava yhteiset säännöt ja toimintatavat. Yhteistyö oppilaiden kanssa sitouttaa heidät paremmin sääntöihin ja opettaja voi tukeutua ja muistuttaa oppilaita pelisäännöistä. Seuraavassa käsitellään pedagogisia keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi Talibia (2005), Borbaa (1999) ja Reasoneria (1994; 1999) mukailien.

TURVALLISUUS (henkinen & fyysinen):

Selkeät rajat edistävät oppilaiden positiivista itsetunnon kehittymistä.

- Määrittele säännöt yhdessä oppilaiden kanssa.
- Jos muutat sääntöjä ja rutiineja, varmista, että oppilaat ymmärtävät miksi niitä on muutettu.
- Anna johdonmukaista myönteistä palautetta sääntöjen noudattamisesta:
- kehu kantaa pidemmälle kuin haukku.
- Sääntöjen rikkomisesta tulee olla selkeitä seurauksia.
- Varmista, että oppilaat ymmärtävät oikeutensa ja vastuunsa sääntöjen puitteissa.
- Pidä yllä oppilaiden arvokkuutta ja itsekunnioitusta.
- Kannusta myönteisesti oppilaita, jotka noudattavat sääntöjä.
- Mieti keinoja, joilla oppilas voi itse kontrolloida käytöstään.
- Työskentele yksilökohtaisesti niiden oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat korjaavaa ohjausta.

NELJÄ TÄRKEINTÄ!

Muista, että kaikki ei ole neuvoteltavissa.

Pyri edistämään oppilaiden henkilökohtaista vastuuta.

Näytä, että uskot ja luotat oppilaan kykyihin.

Käyttäydy itse odotusten mukaisesti.

IDENTITEETTI:

Identiteetin/minäkuvan kehittyminen on perusta lapsen itsetunnolle.

- Huomioi ja kunnioita yksilöllisyyttä.
- Jokaisella oppilaalla on oma nimi ja vain sitä käytetään.
- Kohdista huomiosi oppilaaseen yksilönä.
- Tiedosta, että oppilas voi liikkua eri identiteettien välillä.
- Tue myönteisen minäkuvan rakentumista
- Auta oppilasta tiedostamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa.
- Kohdista huomiosi oppilaan vahvuuksiin.
- Vältä negatiivisen omakuvan vahvistamista.
- Tunnista oppilaat, jotka erityisesti tarvitsevat tukeasi ja keskity heihin.
- Ilmaise oppilaalle välittämisen ja hyväksymisen tunteesi.

KOLME TÄRKEINTÄ!

Anna aina ensin myönteistä palautetta ja vasta sitten rakentavasti korjattavat asiat.

Älä koskaan kohdista arviotasi oppilaan persoonaan, vaan hänen toimintaansa.

Vältä kielteistä palautetta ja pyri neutraaliin tai positiiviseen palautteeseen.

TUNNE OSALLISUUDESTA:

Joukkoon kuuluminen on tärkeää jokaiselle oppilaalle.

- Pyri luomaan hyväksyvä ilmapiiri.
- Arvosta oppilasta.
- Huomioi jokaisen osallisuus.
- Mieti toimintaa ja tilanteita, joissa oppilaat saavat muilta tunnustusta osaamisestaan.
- Opeta oppilaita tunnistamaan milloin voi esiintyä yksilönä ja milloin osana ryhmää.
- Opeta sosiaalisia taitoja, hyviä tapoja ja tahdikkuutta.
- Rohkaise toimivia kaverisuhteita ja luo yhteishenkeä.
- Käytä yhteistoiminnallista oppimista.
- Sitouta oppilaat osallistamalla heidät päätösten tekemiseen.
- Mahdollista tutustumista käyttämällä monipuolisia ja vaihtuvia pari- ja ryhmätyötilanteita.
- Pohdi oppilaiden kanssa luokan omat yhteishenkeä kannustavat puitteet.

TÄRKEÄÄ!

Ylitä omat mieltymyksesi ja mielikuvasi, jotta voit toimia ammatillisesti arvostaen ja kunnioittaen jokaista oppilasta yksilönä.

TAVOITTEELLISUUS JA TUNNE OSAAMISESTA:

Oppilas, joka ei tunne osaavansa, kokee olevansa uhri tai huono-onninen ja turvautuu puolustusmekanismeihin, kuten esimerkiksi kiusaamiseen.

- Ole selkeä tavoitteissa.
- Tarkenna oppilaille aina tunnin, oppijakson, jne. tavoitteet.
- Tarkenna, mitä oppilailta odotat.
- Anna oppilaille mahdollisuus määritellä omat tavoitteensa.
- Ohjaa oppilaita tekemään itsenäisiä valintoja ja päätöksiä.
- Tarjoa valintoja ja vaihtoehtoja luokassa.
- Sitouta oppilas omiin valintoihinsa.
- Tuota oppilaalle onnistumisen mahdollisuuksia.
- Auta oppilasta kokemaan osaamista ohjaamalla oikean vastauksen löytämiseen.
- Älä kiirehdi, anna aikaa vastata.
- Tue oppilaiden itsearviointia.
- Tuota osaamista eriyttämisen avulla.

Juhlí onnistumisia! Käytä yksilöllistä palkitsemista koko luokkaa koskevien sijaan.

Pyri siirtymään ulkoisesta palkitsemisesta sisäiseen palkitsemiseen.

Opettajan ammatillisuus

Opettajan monimuotoisuutta ja yhdenvertaisuutta edistävän ammatillisuuden ytimessä on laajentunut itseymmärrys, kriittinen suhtautuminen työhön ja oman toiminnan reflektointi, empatia ja erilaisten elämänmuotojen ymmärtäminen (Talib 2005,43). Omien arvojen, asenteiden ja uskomusten tiedostaminen sekä kriittinen oman toiminnan ja ajattelun arviointi luovat perustaa ammatilliselle kasvulle. Tiedostava itsetuntemus antaa myös luottamusta ja rohkeutta käsitellä vaikeitakin asioita, kuten kiusaamista, syrjintää ja rasismia. Pedagogisena asiantuntijana opettajalta odotetaan ammattitaitoa toimia tulkitsijana ja välittäjänä monella eri tasolla oppilaiden ja huoltajien välisissä keskusteluissa sekä kollegojen ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Monimuotoisessa työympäristössä opettaja tarvitsee erilaisuuden sietokykyä ja sen hyväksymistä. Erilaisuutta kunnioittavaan ja yksilön arvokkuutta ylläpitävään koulun toimintaan tarvitaan niin opettajalta kuin rehtorilta ja koulun muulta henkilökunnalta ammattitaitoista tahdikkautta, kärsivällisyyttä ja peräänantamattomuutta. Ammatilliseen osaamiseen panostamisen on todettu myös suojaavan opettajaa työuupumukselta (emt., 112-113).

Opettaja – oppilas

Oppilaan näkökulmasta opettajan oikeudenmukaisuus ja toiminnan johdonmukaisuus on olennaisempaa kuin pelkkä sääntöjen ja rutiinien näennäinen olemassaolo. Vuorovaikutuksessa on aina rakentavampaa suhtautua oppilaiden erilaisuuteen myönteisesti kuin leimata oppilas erilaisuudella. Myönteisen ilmapiirin luominen antaa tilaa oppilaiden lähestyä opettajaa myös vaikeiden asioiden ollessa kyseessä. Oppilas-opettaja suhdetta on käsitelty edeltävissä kappaleissa.

Opettaja – huoltaja

Kirjassaan *Haukku haavan tekee – puututaan yhdessä kiusaamiseen*, Hamarus (2012) tarjoaa selkeitä neuvoja ja toimintatapoja vanhemmille ja huoltajille. Kirja on käytännönläheinen ja pohjaa Hamaruksen aikaisempaan (2006) koulukiusaamista laajasti kuvaavaan tutkimukseen Myös Salmivallin (2003) tutkimus tarjoaa avartavia näkökulmia kiusaamisen mekanismeihin. Näistä voi myös opettaja miettiä omaan työhönsä välineitä tukea vanhempia kiusaamisen ehkäisemiseksi. Opettaja voi esimerkiksi rohkaista huoltajia huomaamaan lapsen muita hallitseva käyttäytyminen tai kannustamaan ja ohjaamaan lasta oman tahdon ilmaisemiseen, ”sanomaan jämäkkä ei” (Hamarus 2012, 18). Opettajan ja huoltajien tulisi yhdessä ohjata ja opettaa lasta tunnistamaan mitä tämä itse haluaa ja toivoo ja kohdistaa lapsen huomio oman itsen haltuun ottamiseen (voimaantuminen). Tärkeintä on erityisesti opettajan (koulun) selkeästi tiedottaa huoltajille koulun linjat, tavoitteet ja toimenpiteet kiusaamisen ehkäisemiseksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Ammatillista asiantuntijuutta tarvitaan erityisesti silloin, kun opettaja tapaa oppilaan huoltajia kiusaamisasioiden käsittelyssä. Ristiriitaisia tunteita herättävä tilanne saattaa tulla niin kiusatun kuin kiusaajankin huoltajille yllätyksenä tai he saattavat kieltää kiusaamisen kokonaan (Salmivalli 2003; Hamarus 2006, 2012). Opettaja tarvitsee pedagogista taitavuutta ja tahdikkautta ohjatesaan keskustelutilanteita, joissa pyörii tunteiden kirjo. Näissä tilanteissa on tärkeää, että paikalla on aina myös rehtori ja/tai kollega. Huoltajat saattavat hämmennyksensä tuntea suuttumusta, häpeää tai nöyryytystä. Tilanne voi aiheuttaa heille epävarmuutta ja voimattomuutta erityisesti, jos kokevat oman vanhemmuutensa tai kasvatustapansa kyseenalaistetuksi. Näissä tilanteissa kaikkien osapuolien, myös opettajan, arvokkuus voi olla koetuksella. Opettajan selkeä käsitys itsestä ja ammatillinen osaaminen ovat ratkaisevia tekijöitä hoitaa haastava tilanne kaikkia osapuolia mahdollisimman tyydyttävällä tavalla.

Opettaja – työyhteisö

Opettajan ammatillisuutta tarvitaan myös luokan ulkopuolella niin opettajanhuoneessa kuin koulun muilla julkisesti jaetuissa tiloissa. Kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisy vaatii koko opettajakunnalta laajempaa sosiaalista ja eettistä ajattelutapaa. Koulun yhteisöllisen vastuun juuret ovat lähtöisin opettajanhuoneesta, rehtorin, opettajien ja muiden oppilaista huolta pitävien aikuisten välisestä kollegiaalisesta kanssakäymisestä. Yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksiä opettajien työssä jaksamiselle. Omaa tai työtoverin arvokkuutta on vaikea, ellei mahdotonta, pitää yllä ilman kollegiaalista tukea. Kiusaamista ja syrjintää, jopa rasismia, tapahtuu myös koulun työyhteisön sisällä. Sillä, mitä käytöstä sallitaan tai ei sallita aikuisten ylläpitämässä työyhteisössä, on suora vaikutus oppilaiden kanssa työskentelyyn ja koko koulun ilmapiiriin. Rehtori vastaa koko koulun toiminnasta ja myös yhdenvertaisuuden toteutumisesta johtamassaan koulussa. Se, miten monimuotoisuutta ja erilaisuutta arvostetaan ja tehdään näkyväksi koulussa, on ensisijaisesti koulun johtajan tehtävä. Vaikka kaikki rehtorit eivät varsinaisesti toimi opettajina, on heillä silti pedagoginen vastuunsa koulua ja sen oppilaita koskevien päätösten teossa. Toiminnallaan rehtori välittää itselleen tärkeitä arvoja ja asenteita, jotka edelleen mallittavat koulun toimintaa oppilaille, opettajille, henkilökunnalle ja huoltajille (Talib 2005, 25). Esimiehenä rehtorin tulisi pyrkiä luomaan turvallinen ja luottamusta herättävä ilmapiiri työyhteisölle. Hänen tulee puuttua myös kollegojen välisiin ristiriitatilanteisiin ja valvoa, ettei työyhteisössä sallita kiusaamista, syrjintää eikä rasismia.



Minna Vainiola

Linkejä:

Tieto- ja materiaalipankki yhdenvertaisuudesta ja syrjimättömyydestä
www.yhdenvertaisuus.fi

Aito yhdenvertaisuus koulussa -koulutusmateriaali:

http://www.yhdenvertaisuus.fi/hyvat_kaytannot/koulutusmateriaalit/aito-yhdenvertaisuus-koulussa/

POPS 2004 – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: <http://www.oph.fi>

Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry 2006):
<http://www.oaj.fi>

KiVa Koulu-toimenpideohjelma: <http://www.kivakoulu.fi/>

Elävä kirjasto: <http://www.keks.fi/elavakirjasto>

Lait:

Perusopetuslaki (628/1998): <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Suomen perustuslaki (731/1999): <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990731>

Tasa-arvolaki (1986/609): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Yhdenvertaisuuslaki (2004/21): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021>

Lähteet:

Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., & Sutherland, C. M. (2000). Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207–221.

Ahtela, K., Bruun, N., Koskinen, P. K., Nummijärvi, A. & Saloheimo, J. (2006). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus*. Helsinki: Talentum.

Banks, J. & McGee Banks, C. (2005). *Multicultural education, issues and perspectives*. New York: Wiley.

Banks, J. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.

Björkvist, K. & Österman, K. (1999) Finland, in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying*. New York: Routledge.

Borba, M. (1999). Strengthening at-risk students' self-esteem: what works? Self-esteem conference 1999. Helsingin Seudun kesäyliopisto.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 255–296). New York: Macmillan.

Cushner, K. (2004). Conditions in the organizational environment of schools that support positive intergroup relations. In Stephan and Vogt, (Eds), *Learning to live together: Intergroup relations programs* (406–435). New York: Teachers College Press.

- Du Bois, W. (1986). *The souls of black folk*. Teoksessa N. Huggins (toim.) *W.E.B. DuBois: Writings*. New York: Library of America.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hautaniemi, P. (2004). *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 41.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. (1998). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2012). Conceptualizing the School Acculturative Context. Teoksessa A. S. Masten, K. Liebkind & D. J. Hernandez (toim.) *Realizing the Potential of Immigrant Youth* (359–375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosoya, S. & Talib, M-T. (2010). Pre-service teachers' intercultural competence: Japan and Finland. Teoksessa D. Mattheou *Changing Educational Landscapes*. (241–216). New York: Springer.
- Huotari, K., Törmä, S. & Tuokkola, K. (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa: Syrjintäselvitys 2010*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Itkonen, T. (2012). *Kamelonttipuuhaa – interkulttuurisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Jasinskaja-Lahti I., Liebkind K., & Vesala T. (2002). *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki. Gaudeamus.
- Jasinskaja-Lahti, I. (2000). *Psychological acculturation and adaptation among Russian speaking immigrant adolescents in Finland*. Helsinki: Edita.
- Johnson Higgins, J. (2000). *Multicultural Children's Literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators*. Seattle: Antioch University. Johns Hopkins University School of Education verkkomateriaali: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/multicultural-education/multicultural-childrens-literature/index.html>. Haettu 17.10.2012.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. ja Tapio, M. (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemus syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010 <http://www.intermin.fi/julkaisu/362010>. Haettu 7.9.2012.
- Kauppi, R. (2012). *Kulttuuriosaamista, suvaitsevaisuutta, kanssakäymistä ja arjessa kohtaamista. Luokanopettajan käsityksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Kiilakoski, T. (2009). *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta*. Verkkojulkaisusarja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ja Nuorisotutkimusverkosto.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/en/julkaisuja/viiltoja.pdf>. Haettu 7.10.2012.
- Koskela, H. (2009). *Pelkokierre. Pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitilasta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, J. (1995). *Seksuaalivähemmistöt koulussa*. Helsinki: Seta.
- Lepola, O. (2007). Johdanto. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry, 9–17.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurinen kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mahon, J. (2007). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural education* Vol. 17, No.4, 391–405.
- McGuinness, J. & Craggs, D. (1986). Disruption as school-generated problem, teoksessa D. Tattum (Ed.) *Management of Disruptive Pupil Behavior in schools*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Niemi, H. (2003). "Kadonnut lapsuus", teoksessa M. Pesonen & H. Westermarck (toim.), *Mikä on oikein*. (109–124). Helsinki: Yliopistopaino.
- Nieto, S. (2006). *Solidarity, courage & heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers*. *Intercultural Education* vol.17, No. 5, 457–473.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. [Vad vi veta och vad kan vi göra, 1986, käänös M. Mäkelä]. Keuruu: Otava.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (1998). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.
- Oser, F. (1991). Professional Morality: A Discourse Approach (the case of the teaching profession). Teoksessa W. Kurtinez & J. Gewirtz (toim.) *Handbook of moral behavior and Development. Volume 2: Research*. (191–205). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. (2009). *Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Miksi kertoisin, kun se ei auta?* Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. ja Solares, E. (2012). *Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä*. Sisäasiainministeriön julkaisu 50/2012.
- Reasoner, R. (1994). *Building self-esteem in the elementary school*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Reasoner, R. (1999). *Who you are makes a difference*. Self-Esteem conference 1999. Helsingin Seudun kesäyliopisto.

- Ristola, R. (2010). *Finska eller svenska talare (bättre) folk. Tutkimus suomenruotsalaisten ja suomenkielisten nuorten asenteista toisiaan kohtaan*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in school*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Sahlberg, P. ja Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. (2010). Hope of cooperative learning: intentional talk in Albanian secondary school classrooms. *Intercultural Education*, 21 3, 205–218.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. (2010) (uudistettu painos). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Juva: PS-kustannus.
- Scheinin, M. (1996). Mitä on syrjintä? Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki: Helsinki University Press, 7–20.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja C267. Turku: Turun yliopisto.
- Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmissuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Spoof, M. (2007). *Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 277. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Steel, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001) *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 207. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Helsinki: WSOY.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. Middlesex: Penguin.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No 3, 2003, 314–330.

Kirjoittajat:

Tuija Itkonen, MFA, luokanopettaja ja englannin aineenopettaja toimii Helsingin Eurooppalaisessa koulussa opettajana. Hän tekee väitöstä kasvatustieteen tiedekunnassa Helsingin yliopistossa opettajien työhön liittyvästä interkulttuurisuudesta.

Sähköpostiosoite: tuija.h.itkonen@helsinki.fi.

Mirja-Tytti Talib, PhD, dosentti, toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa.

Sähköpostiosoite: mirja.talib@helsinki.fi.

Aito yhdenvertaisuus koulussa

TARINAT



Tarinoiden koonti ja kysymykset, yliopistonlehtori Heini Paavola

OHJE ITSEREFLEKTIOLLE / OPPIMISPÄIVÄKIRJALLE:

- Mieti niitä tilanteita elämässäsi, milloin koit olevasi erilainen tai ulkopuolinen joissain tilanteissa.
- Mieti milloin se tapahtui, miksi se tapahtui ja miltä se tuntui.
- Mieti myös onko kokemus auttanut sinua ymmärtämään moninaisuutta!
- Lue oheisia tarinoita ja pohdi niitä! Minkälaisia ajatuksia tarinat herättivät ?

1. SOSIOEKONOMINEN ERIARVOISUUS

Synnyin työläisperheeseen. Äitini ja isäni olivat syntyneet toisen maailmansodan päätyttyä ja molemmat olivat kokeneet kovia aikoja. Elämä oli opettanut heidät säästäväsiksi eikä mitään turhuuksia arvostettu perheessämme. Kaikki oli omalla työllä ansaittua. Isä teki sähköasentajan töitä ja oli ylpeä siitä, että hänen työnsä jälki oli priimaa. Isä vaati äidin olemaan kotona lasten kanssa, joten äidille oli tärkeää, että koti oli aina puhdas ja ruoka valmiina ajallaan sekä lasten vaatteet siistit.

Minut ja kaksi sisarustani opetettiin huolehtimaan läksyistä kunnolla. Opiskelu menikin hyvin ja rakastin koulua, sillä siellä sain ammentaa myös ns. sielun ravintoa. Lukemisen halu oli suuri, ja opittuani lukemaan, ei kirjojen ahmimisesta ole tullut loppua. Olisin halunnut pianonkin, mutta oli tyytyminen serkulta saatuun vanhaan laulukirjaan ja nokkahuiluun. Radiota toki myös kuuntelin, ja televisiokin meille saatiin jossakin vaiheessa.

Ala-asteen aikana elin suhteellisen onnellista lapsuutta leikkien kerrostalon muiden lasten kanssa, mutta yläkouluun siirtyessäni aloin ymmärtää, etten ollut ihan samanlainen kuin muut. Minulla oli yhä ystäviä, mutta minua alettiin myös kiusata. Ymmärsin, että esimerkiksi vaatetukseni poikkesi muiden vaatteista. Sain pari kertaa vuodessa uudet housut ja paidan, joulujuhliin ja koulun alkajaisiin. Nekin ostettiin liikkeestä, joka ei todellakaan ollut mikään muodin mekka. Muistan eräätkin talvikengät, jotka olivat todella kuluneet, mutta ne mahtuivat vielä. Niistä kyllä sain kuullakin kuittailuja. Tähän päiväänkään mennessä en ymmärrä haluta merkkipaatteita. Ne ovat minulle täysin samantekeviä. Yläasteella tosin häpesin syvästi sitä, kun isä vei pari kertaa koulun pihaan Ladalla. Ajokortin hommatuani kuitenkin lainasin isän Ladaa muutaman kerran.

Minuun iskostettiin kotikasvatuksessa syvästi, että muut ovat parempia kuin me. On ollut täysi työ yrittää päästä ajatuksesta eroon. Se on heijastanut myös aikuisikääni, ja välillä vieläkin tuo huonommuuden tunne pukkaa syvältä aika ajojin esiin. Erityisesti koin epävarmuutta ensimmäisissä työpaikoissani. Välillä mietin, mitä muut minusta ajattelevat. Onneksi itseä voi kehittää, ja itsessä voi olla paljon voimavaroja. Itseluottamuksen kasvettua olen oppinut sukkuloimaan ilman suurempia kummelluksia.

Kysymyksiä:

Mitä arvoja ja odotuksia tarinasta nousee esille?

Miten sosioekonominen eriarvoisuus näkyy koulussa?

Miten sosioekonomiset erot näkyvät oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa?

Miten käsittelisit luokassasi ihmisten välistä sosioekonomista eriarvoisuutta?

Mitä merkitystä sosioekonominen tausta saattaa vaikuttaa yksilön toimijuuteen?

2. BISEKSUAALIN TARINA

Tajusin olevani biseksuaali juuri ennen kuin täytin viisitoista vuotta. Oivallus ei syntynyt yksinkertaisesti. Jälkikäteen ajatellen kaikki merkit olivat olleet ilmassa aina, mutta ihastumiset poikiin olivat suojanneet ajatuksiani ajautumasta ”väärille” poluille. Tuolla kerralla en kuitenkaan voinut enää väistellä totuutta. Rakastuin koko teini-ikäisen intohimolla toiseen tyttöön. Se oli ihan hirveää. Mikä minussa oli vialla? Miksen voinut olla niin kuin muut? Syrjin itseäni, halveksin itseäni ja häpesin itseäni. Vaikka lähipiirini on avoin ja liberaali, olin poiminut jostain ajatusmallin, jonka mukaan homoseksuaaliset tunteet ovat ihan ok, kunhan niitä ei itse tunne. Jouduin miettimään identiteettini täysin uudestaan. Kyseenalaistin ihmisarvoni ja luulin, ettei minulla olisi minkäänlaista tulevaisuutta. Häpesin niin paljon, että suunnittelin pitäväni seksuaalisen suuntautumiseni kaikilta piilossa.

Jossakin vaiheessa huomasin, että on olemassa muitakin seksuaalivähemmistöön kuuluvia, jotka ovat päässeet pitkälle. Tämän oivalluksen myötä alkoi loputon kaapista tuleminen, prosessi, joka jatkuu yhä. Ensimmäinen kerroin parhaalle ystävälleni. Huomattuani, ettei hänen suhtautumisensa minuun muuttunut, uskalsin kertoa yhä useammalle. Opin olemaan ylpeästi ja avoimesti sitä mitä olen.

Vieraiden ihmisten puheissa olen aina toinen, aina näkymätön, aina marginaalissa. Kaikki eivät ymmärrä, että seksuaalivähemmistöihin kuuluvat ovat joka hetki muiden joukossa eivätkä jokin erillinen ryhmä, joka elää erillistä elämäänsä jossain toisessa ulottuvuudessa. Arjen käytännöt ja jopa yhteiskunta asettaa minut jatkuvasti marginaaliin. Edelleen on suuri määrä ihmisiä, joiden mukaan seksuaalivähemmistöihin kuuluvat ovat joko sairaita, syntisiä tai muuten vain iljettäviä.

Alun häpeä oli lamauttavaa. Katsoessani vanhempiani mietin: ”Rakastaisitko minua, jos tietäisit?” Pelkäsin, että menettäisin kaikki ystäväni. Nyt ihmissuhteeni eivät enää ole pelon värittämiä, vaikka tietty epävarmuus niihin liittyy. Itkin, kun isäni sanoi minulle olevansa ylpeä rohkeudestani ja avoimuudestani. Pelko elää silti yhä. Se on loukkausten ja väkivallan pelkoa. Minua on tyttöystävän seurassa tuijotettu, haukuttu ja osoiteltu.

Tämä kokemuksen kanssa täytyy oppia vain elämään. Jatkuvalla kaapista tulolle ei ole mielestäni vaihtoehtoa, mutta kertomalla avoimesti itsestäni luon joillekin ihmisille syyn ottaa etäisyyttä ja vältellä minua. Olenkin joutunut luomaan itselleni kovan kuoren. En ole enää niin herkkänahkainen enkä kuuntele vastenmielisiä kommentteja. Kokemukset ryhmään kuulumisesta ovat olleet äärettömän tärkeitä ja identifioituminen sateenkaarikansaan on tuonut ylpeyttä, rohkeutta ja avoimuutta. Toinen selviytymisstrategiani on olla merkittävä ja aktiivinen toimija. Haluan saavuttaa aseman, jossa olen niin näkyvä, ettei minua voi marginalisoida tai vaieta kuoliaaksi. Haluan että ihmiset näkevät minusta muutakin kuin seksuaalisuuteni, että he huomaavat minut muista syistä.

Kysymyksiä:

Mitä tiedät bi- tai homoseksuaalisuudesta ja mihin tietosi perustuvat?

Miten käsittelisit homoseksuaalisuutta luokassa ja/tai opettajainhuoneessa?

Miten toimit, kun kuulet oppilaiden nimittelevän toisiaan homoiksi ja huoriksi?

Miten toimit, kun kohtaat oppilaan vanhemmat, jotka ovat samaa sukupuolta?

Minkälaisia tuntemuksia bi- ja homoseksuaalisuus sinussa herättää?

3. LESTADIOLAINEN LAPSUUS

Minä synnyin kahdeksanlapsiseen lestadiolaisperheeseen, jossa olin minä perheen jaetulla keskipaikalla heti ainoan veljeni jälkeen. Koulussa ja pihaleikeissä olin outo lintu. Kotona opetettiin miten kuuluu toimia ja muille lapsille opetettiin eri asioita. Olin suomalainen, mutta katsoin kulttuuria sivusta täysin siihen osallistumatta. Siinä oli pienen pojan pääkoppa kovalla koetuksella. Välillä nostin itseni muiden yläpuolelle ja välillä taas ajattelin olevani paljon muita huonompi.

Ollessani kymmenvuotias isäni ja äitini erosivat, mitä ei lestadiolaispiireissä hyvällä katsottu. Perheestämme tuli eräänlainen varoittava esimerkki, jota katsottiin kiertoon. En tiennyt mihin kuulua, kun isäni ei ollut uskonnollinen, mutta äitini oli. Vartuin uskonnon parissa. Luin ahkerasti kirjoja ja kuvittelin mielessäni kaukomaita, joissa seikkailut odottivat ja elämä oli vapaata.

Heti pienestä asti tunsin palavaa halua matkustella. Reissailin aluksi ympäri Suomea yksin ja kavereiden kanssa. 17-vuotiaana tein ensimmäisen interrail-matkani. Eurooppa tuntui tarunomaiselta ja halusin asettua paikoilleen ja olla vain yksi noista ihmisistä. Lopulta lukion jälkeen pystyin toteuttamaan toiveeni ja muutimme kaverini kanssa Portugaliin opiskelemaan kieltä ja elämään. Toiseen kulttuuriin perehtyminen avasi silmäni, koska en ollut enää uskonnon kahlitsema. Näin ihmisten samanlaisuuden: joka puolella ihmiset elävät arkeansa rakastaen toisiaan ja toisinaan riidellen.

Viimein pääsin uskonnon siteistä ja ymmärsin sen vain yleismaailmallisena ilmiönä. Se oli tärkein muutos tähän mennessä elämässäni. Palasin Suomeen paljon paremmalla mielellä. Seisoin uskonnon hylkäämispäätökseni takana. En enää pakoillut mitään, vaan asetuin aloilleni.

Kysymyksiä:

Mitä tiedät lestadiolaisuudesta ja mihin tietosi perustuvat?

Minkälaisia haasteita lestadiolaisperheen lapsi voi joutua koulussa kohtaamaan?

Miten ja miksi opettajan ja koulun tulisi ottaa huomioon lestadiolaisoppilaan (tai muun katsomuksellisesti eroavan oppilaan) arvot?

Miten voisit käsitellä oppilaiden kanssa katsomuksellisia eroavuuksia?

Miten ja miksi koulussa tulee ottaa huomioon oppilaiden uskonnollisia taustoja?

4. PAKOLAISEN TARINA

Synnyin 1970-luvulla Pohjois-Vietnamissa eräässä teollisuuskaupungissa. Isäni oli autonkuljettaja ja äitini työskenteli jonkin aikaa hiilikaivoksella, sitten myös eräässä metallitehtaassa toimistoapulaisena. Maa oli tuolloin Yhdysvaltojen kauppasaarrossa ja elettiin elintarvikkeiden ja tavaroiden puutteessa. Poliittisista ja historiallisista syistä johtuen vanhemmillä ei ollut mahdollisuutta kouluttautua. Perheensä elättääkseen he joutuivat tekemään myös pimeitä töitä ja isä joutui jopa lahjomaan poliiseja. Vietnamin huono taloustilanne ja perheen omat vaikeudet veloittivat vanhempieni avioliittoa. Isä säästi rahaa ja lähti salaa pikkuveljeni kanssa Hongkongin pakolaisleiriin venepakolaiseksi. Olin silloin kaksitoista ja siskoni yksitoista. Jäin kotimaahan äitini ja siskoni kanssa. Jotkut ilkeämieliset miesnaapurit ahdistelivat meitä, koska talossa ei ollut miestä.

Minun ja siskoni koulunkäynti alkoi mennä huonosti ja meitä kiusattiin koulussa. Äiti oli huolissaan siitä, että siskoni ajautuisi huonoille teille. Äidin palkka ei riittänyt mihinkään ja joiakin kuukausina saimme vain joitakin elintarvikkeita. Äiti laihtui kovasti. Hän oli huolissaan tulevaisuudestamme, kun henkilötietoihimme oli merkitty, että isä oli isänmaan petturi. Saa-toimme olettaa vain synkkää tulevaisuutta.

Kun isä pääsi Suomeen, hän halusi myös perheensä tänne. Lähdimme pakomatalle Kiinaan ja pienellä veneellä sieltä Hongkongin pakolaisleirille. Olin kuolla pakomatalla. Onneksi tuli myrsky ja jouduimme vetäytymään rannalle. Minut saatiin ajoissa hoitoon, koska äidillä oli dollareita ja kultaa mukanaan. Muistan vain sen, että en pystynyt syömään ja juomaan mitään. Asuimme vuoden pakolaisleirillä enne kuin saimme tulla Suomeen asumaan.

En tiennyt paljoakaan Suomesta ennen tuloani. Isä oli kertonut, että Suomessa on kylmää ja talvella on paljon lunta. Tulimme ensin ruotsinkieliselle paikkakunnalle. Isän ja pikkuveljen näkeminen oli sanoinkuvaamatonta. Kunnan viranomaiset ja perheet ottivat meidät ystävällisesti vastaan. Luulin, että saan taas elää turvallista elämää. Mutta pian isän työttömyys, tulinen temperamentti ja äidin kielitaidottomuus synnyttivät ristiriitoja perheessämme. Kotona vanhemmat riitelivät jatkuvasti. Minulla ei ollut ketään, jolle olisin voinut uskoutua ja purkaa mielipahaani. Minulla ei ollut kieltä, jolla olisin voinut ilmaista itseäni ja käherryin itseäni. En pystynyt samaistumaan luokkatoverihini, koska he olivat nuorempia eivätkä olleet kokeneet samaa kuin minä. Yläaste sujui hyvin, mutta lukiossa oli vaikeaa. Ystäväpiiri oli hyvin pieni ja elämä oli vain opiskelua. Päivien aikana kuuntelin ja seurasin opetusta. En puhunut paljon, vaan olin hiljaa ja kuuntelin. Pärjäsin kuitenkin koulussa ja autoin myös sisarusiani. Vaikka en osannutkaan suomea hyvin, osasin matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa. Niiden avulla pidin opiskelusta.

Kysymyksiä:

Miten pakolaisuus saattaa vaikuttaa koulunkäyntiin?

Miten opettajana voisit tukea pakolaistaustaista oppilasta?

Miten opettajana omat käsityksesi ja arvosi voivat ohjata pakolaistaustaisen koulumenestystä?

Vaikuttaako pakolaistaustaisen oppilaan alkuperäkulttuuri tai lähtömaa näkemyksiisi oppilaasta?

Tulisiko Suomen ottaa vastaan pakolaisia ja millä tavalla pakolaisia tulisi kohdella?

5. KIUSATTU

Minua on kiusattu koulussa niin ala- kuin yläasteellakin lähinnä lievän ylipainoni, mutta myös seksuaalisen suuntautumiseni takia. Lukion toisella luokalla ollessani eräs tyttöporukka päätti tehdä nettiin koulun oppilaita ja opettajia koskevan tietovisan. Osa kysymyksistä oli kohtalaisen harmittomia, osa todella loukkaavia. Eräästä venäläissyntyisestä työstä vaihtoehdoiksi oli annettu a) mongoloidi b) mulatti c) ryssä d) neekeri. Minua koskeva kysymys oli poikkeuksellisesti kirjoitettu koko nimellä: ”Mikä on miehiään?” ja vastausvaihtoehtoina a) transu b) nainen c) lapsiinsekaantuja d) homo. Sain samana iltana viestin ystävältäni: ”Ootsä nähny tän!?” ja perässä linkki kyseiselle sivulle.

Maailmani romahti. Mielessäni pyöri tuhat kysymystä. Kuka tämän on voinut tehdä? Miten laajalle se on netissä levinnyt, ketkä kaikki ovat sen nähneet? Tietävätkö kaikki nyt, että mä oon oikeasti homo? Vanhempani olivat lähteneet lomalle ulkomaille, joten en saanut kotoa minkäänlaista tukea. Soitin äidilleni itkuisen puhelun, jossa kerroin, että minusta ja muutamasta muusta on netissä levitetty loukkaavaa materiaalia. Äiti suositteli heti maanantaina menemään rehtorin puheille.

Maanantaiaamuna kiirehdin suoraan rehtorin kansliaan. Järkytys oli suuri, kun aiemmin niin avulias ja ymmärtäväinen rehtori tokaisi, ettei hänellä ole aikaa setviä tällaisia. Onneksi opinto-ohjaaja suhtautui asiaan vakavasti ja otti välittömästi yhteyttä kyseisen verkkopalvelun ylläpitoon ja pyysi poistamaan loukkaavan pelin.

Reilun viikon päästä koulusta tuli kirje, jossa rehtori kutsui kiusatuiksi ilmoittautuneet (minä ja venäläistyttö) sekä heidän vanhempansa ja kiusaajat vanhempineen yhteiseen keskustelutilaisuuteen. Kiusaajat lupasivat pyytää julkisesti anteeksi koulun itsenäisyyspäivän juhlassa. Yksi tytöistä möläytti suureen ääneen: ”Miksi meitä täällä syytetään, sinähän olet homo, etkö olekin?”

Kotiin tultuamme äiti tuli huoneeseeni ja kysyi hiljaa: ”Onko se totta?” Kerroin hänelle kiusatuksi tulemisen kokemuksistani. Puhuimme pitkään tulevaisuudestani, menneisyydestäni ja siitä, etten ehkä koskaan saisi lapsia. Äiti halasi minua, ja lupasi, että hän ja isäni olisivat aina tukenani, tapahtui mitä tahansa.

Tyttöjen julkinen anteeksipyyntö osoittautui yhden henkilön mikrofonin mumisemiksi sanoiksi ja rehtorin tokaisuksi, että ”eiköhän tämä nyt ollut tässä.” Olin suunnattoman pettynyt koulun henkilökunnan tapaan hoitaa asioita. Opettajat käyttäytyivät sääliä kysellen, haluanko vaihtaa koulua tai luokkaa. Rehtorilta en saanut minkäänlaista reaktiota. Ainoastaan opinto-ohjaaja otti asian puheeksi ja tuntui aidosti välittävän olotilastani. Myöhemmin myös koulun terveydenhoitaja pahoitteli, ettei ollut heti keskustellut kanssani.

Nykyään näen kokemukseni ns. kultaisina arpina, joita kannan ylpeänä selviytymisestääni. Uskon pelastuneeni lähes itsemurhan partaalta pelkästään oman ajatteluni, enkä koulun tai muun ympäristön tuen avulla. Tällaisiin tilanteisiin tulisi koulussa puuttua välittömästi ja pitää nollatoleranssi kiusaamisen suhteen. Olisi luotava toisesta välittämisen ympäristö, jossa heikompa puolustetaan ja vaikeista asioista puhutaan avoimesti aikuisen kanssa.

Kysymyksiä:

Mitä kiusaaminen on?

Miten toimisit opettajana tarinaa vastaavassa kiusaamistilanteessa?

Mitä vaikutuksia kiusaamisella ja syrjinnällä on oppilaan koulumenestykseen ja identiteetin kehittymiseen?

Miksi joku kiusaa ja miksi joku tulee kiusatuksi?

Miten voit opettajana ehkäistä kiusaamista omassa luokassasi (käytävillä, ruokalassa, pihalla, jne.)

6. MAAHANMUUTTAJANA SUOMESSA

Muutin perheeni kanssa 90-luvun alussa Suomeen. Ystävyyssuhteiden muodostaminen oli hankalaa ja tuskallista kielimuurin takia enkä päässyt mukaan leikkeihin päiväkodissa tai koulussakaan. Lisäksi joidenkin lasten vanhemmat eivät halunneet antaa lastensa leikkiä meidän kanssamme.

Aikuiset ihmiset, jotka kiusasivat ja syrjivät perhettäni ja vietnamilaisia ystäviäni hämmensivät mieltäni. He matkivat ilkeästi kieltämme ja huutelivat, että ”Painu takaisin mistä olet tullutkin!”. Omaisuuttamme, esim. autoamme, turmeltiin usein. Ihmisten vi-ha ja toiminta oli käsittämätöntä. Hämmästelin, että aikuiset ihmiset käyttäytyivät vihamielisesti myös meitä lapsia kohtaan. Haaveilin vietnamilaisten ystävieni kanssa siitä, että muuttaisimme aikuisina pois ja pidimme vanhempiamme tyhminä, kun he halusivat elää sellaisessa ympäristössä, jossa heitä kiusataan jatkuvasti.

Aloittaessani koulun en kokenut kuuluvani joukkoon, mutta pääsin mukaan hippaleikkeihin, jossa ei tarvinnut puhua. Vaikka pääsin mukaan leikkeihin vain sillä ehdolla, että olin aina hippa, syttyi minussa toivo siitä, että jonakin päivänä voin ihan oikeasti leikkiä heidän kanssaan. Muistan myös, kuinka eräs tyttö moitti äänekkästä ruokailutottumustani, joka on tyyppillinen aasialaisille. Hän sanoi, etteivät luokan tytöt halua istua samassa ruokapöydässä kanssani, jos syön äänekkäästi ja suu auki. Se ei ole kuulemma ollut suomalaisten tapa syödä.

Tuolloin oivalsin, että jos muutan kaikki vietnamilaisuuteen kuuluvat tottumukset ja tavat – siis kaiken sen, mikä erotti minut joukosta, niin he hyväksyisivät minut. Opettelin syömään suu kiinni ja äänettömästi, pukeuduin samalla tavalla kuin he, kuuntelin suomalaista ja länsimaalaista musiikkia ja halusin värjätä tukkani, mutta vanhempani estivät sen. ”Muuttomisleikki” meni niin pitkälle, että aloin väheksymään vietnamilaistaustaani. Tavoitteeni ei ollut muuttaa vain itseäni, vaan myös perhettäni. Halusin suomalaistua, mutta vanhemmat pitivät tiukasti kiinni vietnamilaisesta kulttuuritavoista.

Muutuinkin, kun luokkaamme tuli uusi tyttö. Tyttö näytti pojalta niin paljon, että kaikki, minä mukaan lukien, erehtyivät luulemaan häntä pojaksi. Kun selvisi, että hän oli tyttö, kukaan ei halunnut olla myöskään hänen kanssaan. Mutta minä löysin ystävän! Olimme paljon yhdessä ja uskaltauduin avautumaan hänelle kokemuksistani. Olin erittäin iloinen, kun löysin suomalaisen ystävän, joka ymmärsi minua ja hyväksyi minut erilaisuuksineni. Hän oli myös suomenkieliopettajani ja korjasi kielioppivirheitäni.

Uskon, että todellisen ystävän löytäminen ja vanhempien tuki on auttanut minut hyväksymään itseni. Vähitellen hyväksyin myös etnisen kulttuuritaustani ja opin olemaan ylpeä siitä. Löydän nyt hyviä puolia molemmista kulttuureista. Hyväksyn, etten ole suomalainen enkä vietnamilainen vaan molempia. Vaikka olen sinut itseni kanssa, prosessoin minäkuvaani koko ajan. Luultavasti koko loppuelämäni tasapainoilien ajatuksen kanssa, että olen erilainen.

Kysymyksiä:

Mitä tiedät maahanmuuttajista ja mihin tietosi perustuvat?

Ovatko jotkut maahanmuuttajat mielestäsi enemmän tervetulleita Suomeen kuin toiset?

Miksi? Minkälaiset asiat voivat olla haasteellisia maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnissä?

Miten opettajana voit tukea maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimista ja identiteetin myönteistä kehittymistä? Miten kehittäisit koulusi monikulttuurisuuskasvatusta?

7. TRANSMASKULIINISEN TUNTOJA – TYTTÖ VAI POIKA?

Olen Lapissa syntynyt transmaskuliininen lukiolainen. Olen saamassa diagnoosin, jolla voin aloittaa testosteronilääkityksen ja vaihtaa nimeni miehiseksi. Muutettuani uuteen kaupunkiin kaksi vuotta sitten ja liittytyäni SETA:n toimintaan olen tuntenut vapautuneeni. Voin olla avoimemmin oma itseni ja olen löytänyt muita samanhenkisiä trans- ja gender- vertaistukiryhmästä.

Ensimmäiset 16 vuotta elämästäni tunsin aina olevani erilainen. Minulla oli kavereita enkä koskaan ollut kiusattu, mutta jotenkin vain tunsin, etten kuulu joukkoon. Seksuaalisuuteni ei koskaan todella syttynyt kuten luokkatovereillani, enkä vieläkkään tunne seksuaalisuudesta minkäänlaista stressiä. Sukupuoleni on vain ollut aina vähän neutraalimpi ja sukupuoli-identiteettini muille ristiriitainen. Sain vasta vuosien jälkeen parhaalta kaveriltani kuulla, että minusta oli puhuttu biseksuaalina takanapäin. En ole ollut seksuaalivähemmistöön kuuluva vaan aloin vasta myöhemmin tuntemaan vierautta kehoani kohtaan. Poikana olen paljon luontevampi, mutta koska en voinut koskaan olla avoin identiteetistäni kotipaikkakunnallani, muuttoa uuteen paikkaan tuntui mahtavalta.

Lukiossa minua vieroksuttiin. Uudet kaverini tulivatkin koulun ulkopuolelta. Se mikä inhotti, oli syntymänimeni käyttö, mutta sehän on vieläkin kaikissa virallisissa papereissa. En ollut tuolloin vielä keksinyt uutta nimeä itselleni, mutta olin jo pienestä asti päättänyt, että kun täytän 18 vuotta, vaihdan nimeni. Kun löysin omani, olin riemuissani ja pyysin kaikkia opettajiani käyttämään uutta kutsumanimeäni. Lukion toisella luokalla ymmärtäväinen naispuolinen kuraattori ehdotti, että pitäisin koko lukion opettajakunnalle 15 minuutin infotilaisuuden transsukupuolisuudestani. Pidin infovartin kuraattorin tuella ja opettajat saivat esittää kysymyksiä ja kommenttejaan asiasta. He kehuivat infotilaisuutta rohkeuttani. Opettajat kyselivät asiallisesti prosessiin etenemisestä ja siitä, miten lääkitys tulisi vaikuttamaan minuun. Tuon infovartin jälkeen loppukeväästä koulussa viihtyvyyteni parani huomattavasti.

Olen ollut aktiivinen ja pitänyt puheen intersukupuolisten ihmisoikeuksista ja sukupuolineutraalin avioliiton puolesta yhteiskuntaopin tunnilla. Otin myös yhteyttä Otavan oppimateriaaleista vastaavaan ja toivoin ihmisbiologian kurssikirjaan maininnan intersukupuolisuudesta. Sain vastauksen, että aihe on liian herkkä lisättäväksi oppikirjaan. Biologian opettajani lähetti myös oman ehdotuksensa samasta asiasta. Ehkä toivomukselle tuli näin enemmän painoarvoa.

Kysymyksiä:

Mitä tiedät transsukupuolisuudesta ja mihin tietosi perustuvat?

Miksi joku haluaa muuttaa sukupuoltaan?

Miten transsukupuolisuus vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin?

Miten transsukupuolisuutta tulisi käsitellä koulussa?

Miten toimisit, jos opettajana kohdallesi osuisi kertomuksen kaltainen tilanne omassa luokassasi tai koulussasi?

8. CP-VAMMAISEN KOKEMUKSIA

Opin lukemaan jo nelivuotiaana ja kirjoittamaankin alle kouluikäisenä. Lähikoulun opettaja ei halunnut kuitenkaan CP-vammaista oppilaakseen. 20 kilometrin päässä oli lakkautusuhan alla oleva kyläkoulu. Sinne kelpasin, kun tarvitsivat oppilaita. Rahastahan se kaikki on ollut kiinni, vaikeasti vammaisen oppilas kun tarvitsee kuljetuksia ja avustajia.

Koska olin hyvä oppilas, myös opettajat ja yhteiskunta olivat valmiita minua tukemaan. Olen protestoinut kysymällä, olisinko saanut saman tuen, jos olisin ollut vain seiskan oppilas. Tuen pitäisi kuitenkin vastata oppilaan tarpeisiin oikeaan aikaan. Tärkeää on myös, että saa tietoa erilaisista uravaihtoehtoista. Ammatinvalinnanohjaukseni kutistui toteamukseen, ettei minusta voi tulla opettajaa. Opettajan uran esteenä oli se, etten voisi auttaa luokkaani tulipalon sattuessa turvaan!

Kirjoitin ylioppilaaksi ja pääsin haluamaani opiskelupaikkaan ensi yrittämällä. Opiskeluala valikoitui paljolti käytännönläheisyytensä takia; opinnoista oli suora väylä ammattiin. Tärkeä askel eteenpäin uralla oli yliopistosta vastavalmistuneille ja työttömyysuhan alaisille maistereille järjestetty kurssi. Kurssiin kuului kolmen kuukauden työharjoittelu, joka vei minut järjestötyöhön. Työharjoittelu jatkui palkkatuellisena työnä vammaisjärjestössä, ja siitä se lähti. Työni edellytti myös tutustumista lainsäädäntöön ja oikeustieteeseen käytännössä. Jatkoin opiskelujani oikeusnotaariksi ja nyt on tavoitteena toinen maisterin tutkinto.

Kysymyksiä:

Mitä tiedät CP-vammaisista ja mihin tietosi perustuvat

Miten mielestäsi koulussa suhtaudutaan CP-vammaisiin?

Miten CP-vammaisten oppimista voi koulussa tukea?

Miten vammaisia ja pitkäaikaissairaita saadaan enemmän näkyviksi ja heidän ääneensä kuuluville koulussa ja yhteiskunnassa?

Miten opettajana voisit toimia lisätäksesi vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden koulumenestystä ja kouluviihtyvyyttä?

9. ROMANIOPPILAS

Koulussa minua kiinnostavat kaverit sekä liikunta ja englantti, koska ne ovat minulle helppoja aineita. Olen erityisluokalla siitä syystä, että olen luonteeltani vilkkaampi kuin muut oppilaat ja seitsemännelle luokalle mentyäni motivaatio kouluun oli iso nolla. Erityisluokalla opettajat kannustivat minua todella paljon. Myös vanhempani kannustavat ("kiristävät") minua. Kun opettajat huomasivat, että osaan asioita ja että olen hyvä koulussa, he alkoivat kannustaa minua lisää. Olen usein saanut kommentteja opettajilta siitä, että koulussa ollessani teen hyvin tehtäviä ja olen asiallinen, mutta välitunneilla on ongelmia pysyä koulun alueella. Vaikeinta on kouluun herääminen. Syy on siinä, että en viihdy nykyisessä koulussani yhtä hyvin kuin aiemmassa. Olisin halunnut jäädä edelliseen kouluuni, mutta kun se ei ollut mahdollista, niin minulta lopahti into koulunkäyntiin. En usko, että monet muutakaan oppilaat voivat sanoa tykkäävänsä koulusta, mutta minä tykkäsin edellisestä koulustani! Se oli ihan kuin minulle tehty!

Tulevaisuuden haaveenani on suunnitella autoja. Aluksi menen ammattikouluun auton-asentajalinjalle. Siitä jatkan ammattikorkeakouluun autoinsinööriksi. Opiskelujen ohella voin myös tehdä autokorjaamolla töitä tai jotain vastaavaa.

Minua on joskus ala-asteella kiusattu mustalaisuudesta, mutta ei oikeastaan sen jälkeen. Olen sinut oman mustalaisuuteni kanssa. Äitini on romani ja isä valtaväestöä, joten äiti on se joka kertoo mustalaisuudesta minulle. Äidin kautta romanikulttuuri on antanut elämälle hyvät arvot.

Toivoisin, että jokainen ihminen hyväksyisi erilaisuutta, koska erilaisuus on rikkaus. Kun olin seitsemännellä luokalla, jotkut opettajat eivät hyväksyneet minua ja pistivät minut erityistarkkailuun. Samaan aikaan jotkut valtaväestön oppilaat olivat paljon enemmän poissa koulusta kuin minä. He myös käyttäytyivät levottomasti, mutta asiaan puututtu millään tavalla. Erilainen taustani vaikutti asiaan ja jouduin erityisluokalle. Kun veljeni meni yläasteelle seuraavana vuonna, tapahtui aivan sama. Poissaolojen takia hänet siirrettiin erityisluokalle kahden kuukauden jälkeen. Mieleeni tuli, että valtaväestön oppilaiden kohdalla opettajat lakaisivat samat ongelmat maton alle. Haluaisin kuitenkin kehottaa kaikkia nuoria olemaan oma itsensä eikä antaa kulttuurin, ihonvärin tai minkään muunkaan erilaisuuden haitata elämää tai koulunkäyntiä. Me kaikki ollaan ihmisiä!

Kysymyksiä:

Mitä tiedät romaneista ja mihin tietosi perustuvat?

Tarinan pojalla ei ollut motivaatio-ongelmaa oppimisen suhteen. Mitä arvelet syiksi, ettei hän kuitenkaan viihtynyt uudessa koulussa?

Miksi useilla ihmisillä on negatiivisia ennakkokäsityksiä romaneista?

Miten käsittelisit romaniaasiaa omassa luokassasi?

Entä jos luokassasi on romanioppilas mukana?

Mitä mieltä olet Suomen/Euroopan romanien tilanteesta?

10. ERILAINEN NUORI

Tulin lapsena ja alakoulussa toimeen hyvin kavereitteni kanssa enkä kokenut oloani yksinäiseksi tai ulkopuoliseksi. Tilanne muuttui kuitenkin yläasteen alkuvaiheessa ratkaisevasti. Olin aina ollut kiinnostunut rock-musiikista ja ylipäänsä kaikesta siihen kuuluvasta, kuten pukeutumisesta, asenteesta, levyjen kansitaiteesta yms. En kuunnellut valtavirran musiikkia ja pukeutumiseni poikkesi huomattavasti tuon ajan nuorisolle tyypillisestä pukeutumiskoodista. Eli kun muut kuuntelivat räppiä, hiphoppia yms. musiikkia, niin minun musiikkiani olivat Aerosmith, Mötley Crue ja Hanoi Rocks. Kun muilla oli löysät farkut, skeittikengät ja lippikset vinossa, minä mittailin katuja risoissa kulahtaneissa farkuissa ja teräväkärkisissä saappaissa, punainen nahkatakki päällä ja joskus meikit naamassa. Poikkesin siis joukosta melko huomiota herättävällä tavalla ja olin tuolloin ainoa, joka pukeutui erilailla kuin muut. Herätin valtaisa huomiota varsinkin koulussa, jossa olin saanut olla aivan rauhassa alasteen aikana. Nyt sain kuitenkin lähes joka päivä kuulla asiasta mitä erikoisimpia sutkauksia, ja minut suljettiin tehokkaasti porukan ulkopuolelle.

Minulla oli myös hyviä ystäviä koulun ulkopuolelta. Hengailin paljon kavereiden kanssa, soitettiin kitaraa ja kuunneltiin levyjä. Ystäväni tiesivät mitä jouduin kestäämään eivätkä he jättäneet minua pulaan kertaakaan tuona aikana. Tästä olen heille suuressa kiitollisuudenvelassa ja pidämme edelleen yhteyttä ja näemme aina kun mahdollista.

Pakopaikkani kaikesta oli musiikki. Kuuntelin musiikkia aamusta iltaan ja 8. luokan alussa aloin myös soittamaan kitaraa. Aina kun tuntui pahalta ja ahdisti, soitin ja soitin ja kuuntelin ja taas soitin. Tämän seurauksena itsetuntoni alkoi pikkuhiljaa vahvistua enkä enää ottanut toisten kuittailua niin paljon itseäni. Aikaisemmin en ollut uskaltanut sanoa takaisin mitään, olin yleensä vain ollut hiljaa ja alistunut. Tilanne muuttui melkein täysin päinvastaiseen suuntaan itsetuntoni kohentumisen seurauksena. Jos joku sanoi pahasti minulle, sanoin takaisin joskus todella hyökkävään sävyyn. Kuittailu ei kuitenkaan yläasteen aikana täysin loppunut, mutta opin suhtautumaan siihen eri tavalla. Lukiossa porukka oli osin suvaitsevaisempaa, ja sain paljon uusia ystäviä, jotka eivät yrittäneet muuttaa minua. Todellinen käännekohta oli kuitenkin muutto toiseen kaupunkiin. Paikkaan, josta löytyi paljon erilaisia, myös erilaisiin alakulttuureihin kuuluvia ihmisiä. Paikkaan, jossa voin aidosti olla sitä mitä olen.

Koen tämän koettelemuksen loppujen lopuksi vain vahvistaneen itsetuntoani. Kokemus myös muokkasi ratkaisevalla tavalla identiteettiäni ja se on antanut minulle uskoa itseäni ja ajanut minua entistä määrätietoisemmin seuraamaan omaa tietäni ja omia tavoitteitani.

Kysymyksiä:

Miksi jonkun erilaiset tavat voivat aiheuttaa kiusaamista ja syrjäyttämistä?

Miten toimisit opettajana jos huomaisit, että jotakin oppilasta syrjitään?

Miten selittäisit oppilaillesi kiusaamisesta ja syrjäyttämisestä aiheutuvat seuraukset?

Miten tarinan henkilö selviytyi vaikeasta tilanteesta?

Miksi jotkut lapset/nuoret tietoisesti haluavat erottautua muusta ryhmästä?

11. MINÄ – SAAMELAINEN NUORI

Saamelaistaustaa ei tarvitse enää hävetä tai piilotella vaan voin olla ylpeä saamelaisjuuristani ja kulttuuri-identiteetistäni. Silti vähemmistönä eläminen on edelleen jatkuvaa taistelua oman kielen ja kulttuurin puolesta. Joudumme milloin ihastelun, milloin vihastelun kohteeksi.

Olen kotoisin Suomen eteläisimmästä saamelaiskylästä, jossa on vahva poronhoitoympäristö ja saamelainen elämäntapa. Lapsuuteeni elämään kuuluivat perinteiset tavat ja luontoon liittyvä rytmi, saamelaiskäsityöt ja lukuisat vieraat ympäri Saamenmaata. Vaikka kotonamme ei puhuttu aktiivisesti saamea, käytimme kieltä vierailulla olevien sukulaisten ja ystäväperheiden kanssa. Lisäksi äitini järjesti kesäisin lapsille suunnattuja kulttuurileirejä, joissa tutustuttiin saamelaisuuteen. Olen saanut kotoani vahvan saamelaisidentiteetin, jonka varassa olen laajentanut minäkuvaani. Ymmärrän, ettei saamelaiseksi aleta vaan saamelaiskulttuuriin ja perheeseen aina synnyttään.

Kävin koulua aikana, jolloin saamen kielen opetus oli jo vakiintunut. Koulu huolehti kielen opettamisesta, mutta muun kulttuurin käsittely oli vähäistä. Oppilaita yhdistävä tekijä oli poronhoito, ja pääsimme koulusta poroerotuksiin. Opettajat vaativat läksyjen tekemistä emmekä saaneet huojennusta koulutehtävistä, vaikka olimme oppimassa asioita omasta kulttuuristamme. Koulun toiminta ei mielestäni ollut kannustavaa suhteessa oppilaiden saamelaisuuteen.

Peruskoulun ylemmillä luokilla osallistuin kahteen hankkeeseen, joiden tavoitteena oli saamelaiskulttuurin siirtäminen ja ylläpitäminen. Siida -toiminta opetti saamelaisia käsitöitä, ruokien valmistusta sekä kohtaamista eri sukupolvien kanssa. Lasten kulttuurikeskus -hankkeessa saimme osallistua leireille, matkoihin ja joskus jopa konsertteihin Inarissa sekä tutustuimme muihin saamelaisnuoriin.

Saamelaisalueen ulkopuolella kohtaamme stereotyyppisiä käsityksiä saamelaisista. Esimerkiksi lukion historian tunnilla opettaja väitti saamelaisia lyhyiksi, tummiksi ja hieman epämääräisen näköisiksi. Nousin ylös ja haastoin ennakkoluulot. Näytin ihan päinvastaiselta tyypiltä kuin mitä opettaja kuvaili. Olen myös törmännyt ennakkoluuloihin, jotka ruokkivat mielikuvaa tyhmistä saamelaisista tai kansasta ilman oikeuksia. Vääriin totuuksiin törmääminen on aina yhtä raskasta ja mieltä pahoittavaa. Ennakkoluulojen kohtaaminen on kuitenkin helpompaa silloin, kun itsellä on vahva saamelaisminä. Mitä vähemmän on tietoa, sen enemmän on vääriä ajattelutapoja, jotka voivat aiheuttaa syrjintää.

Koulussa kerrotaan vähän meistä saamelaisista. Oppikirjoista puuttuu ajankohtaista tietoa ja oppikirjat pitävät yllä vanhentunutta saamelaiskuvaa, jonka mukaan kaikilla saamelaisilla on poroja, asumme talvet kodissa ja käytämme värikkäitä vaatteita. Saamme edelleen vastata outoihin kysymyksiin siitä, onko meillä sähköjä tai kuljemmeko koulumatkat poroilla? Tosiasia on, että tällä hetkellä yli 70 % saamelaislapsista asuu perinteisen saamelaisalueen ulkopuolella. Saamelaisia voidaan tavata missä ammatissa tahansa ja missä tahansa. Stereotypit harmittavat saamelaislapsia ja -nuoria ja pahimmassa tapauksessa heikentävät heidän saamelaista identiteettiään. Myös minun identiteettiini olisi usein rikottu, mikäli minulla ei olisi vahvaa saamelaisminää.

Kysymyksiä:

Mitä sinulle on koulussa opetettu saamelaisista?

Mitä tiedät saamelaisten historiasta?

Miksi saamelaislapsia on syrjitty esimerkiksi koulussa?

Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä saamelaisidentiteetin syntymisessä?

Miten saamelaisten kieltä ja kulttuuria tulisi ylläpitää?