

Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä

Elina Renko, Liisa Larja, Karmela Liebkind, Emilia Solares

Yhdenvertaisuus 

Sisäasiainministeriön julkaisu 50/2012



MONINAISUUDEN PUOLESTA
SYRJINTÄÄ VASTAAN

Tämä julkaisu on tuotettu osana YES - Yhdenvertaisuus Etusijalle -hanketta, joka on saanut rahoitusta Euroopan yhteisön työllisyyttä ja sosiaalista yhteisvastausta 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, opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö, ympäristöministeriö, puolustusvoimien Pääesikunta sekä Saamelaiskäräjät ja syrjinnän vaarassa olevia tahoja edustavat järjestöt ja neuvottelukunnat. Lisätietoa osoitteesta www.yhdenvertaisuus.fi.

Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä

Elina Renko, Liisa Larja, Karmela Liebkind, Emilia Solares

Julkaisija: Sisäasiainministeriö

Copyright: Sisäasiainministeriö

Elina Renko, Liisa Larja, Karmela Liebkind, Emilia Solares

Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä

Sisäasiainministeriön julkaisut 50/2012

ISBN 978-952-491-817-6 (pdf)

ISSN 1236-2840

Kannen ulkoasu: Hahmo Design Oy

Paino: Kopijyvä Oy

Jyväskylä 2012

Tekijät (toimielimestä, toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri) Elina Renko Liisa Larja Karmela Liebkind Emilia Solares		Julkaisun laji	
		Toimeksiantaja Yhdenvertaisuus Etusijalle (YES5) -hanke	
		Toimielimen asettamispäivä 1.2.2012 SM091:00/2011	
Julkaisun nimi Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä			
Julkaisun osat			
Tiivistelmä Tässä selvityksessä tarkastellaan syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja ja käytäntöjä. Syrjinnän vastaisella pedagogiikalla tarkoitetaan selvityksessä niitä pedagogisia keinoja, joilla voidaan ehkäistä erilaisia syrjinnän muotoja. Opettajilla ja koululaitoksella on käytettävissään runsaasti tällaisia keinoja mutta tässä selvityksessä keskitytään oppimistilanteiden yhdenvertaisuuden lisäämiseen sekä ryhmienvälisiä suhteita edistämään pyrkiviin interventioihin. Näitä keinoja tarkastellaan kriittisesti tutkimuskirjallisuuden valossa ja pohditaan niiden soveltuvuutta eri syrjintäperusteilla tapahtuvan syrjinnän ehkäisemiseksi kouluissa. Rajaukseen on päädytty, koska tutkimukseen perustuvaa tietoa syrjinnän vastaisesta pedagogiikasta ja sen tehokkuudesta on suhteellisen vähän mutta sitä löytyy eniten nimenomaan oppimistilanteiden yhdenvertaisuuden lisäämisestä ja ryhmienvälisiä suhteita edistämään pyrkivistä interventioista. Muiden keinojen vaikutuksia ei ole juurikaan tutkittu. Vain tutkimus voi luoda riittävän tieteellisen pohjan, jonka perusteella voidaan kehittää koulun roolia syrjinnän ehkäisyssä ja syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen hyödyntäjänä. Interventioiden tieteellisen arvioinnin valossa tarkastellaan myös joukkoa sellaisia syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja, joita käytetään Suomen kouluissa. Käytössä olevat keinot näyttäisivät tarkastelun perusteella painottavan tietoa ja valistusta ryhmienvälisen kontaktin sijaan. Pelkkä tiedon lisääminen ei kuitenkaan välttämättä vähennä ennakkoluuloja ja esitetty tieto saattaa pahimmassa tapauksessa jopa kääntyä tarkoitustaan vastaan vahvistaen ja uusintaen olemassa olevia stereotyyppioita. Tietoa ja valistusta tarjoavia interventioita hyödynnettäessä onkin tärkeää huomioida niihin liittyvät haasteet. Kontaktiin perustuvien interventioiden on todettu parantavan ryhmienvälisiä suhteita, mutta kontaktia ei käytössä olevissa keinoissa juuri hyödynnetty. Kontaktiin perustuvia interventioita olisikin aihetta kehitellä ja hyödyntää nykyistä enemmän myös suomalaisissa kouluissa. Kehittelyssä ja hyödyntämisessä tulee kuitenkin huomioida kontaktiin perustuviin interventioihin liittyvät rajoitukset ja haasteet, esimerkiksi sitä, etteivät ne aina sovellu näkymättömiksi jäävien syrjintäperusteiden kohdalla. Kontaktin onnistumisen kannalta on lisäksi tärkeää, että sekä tovereilta että koulun henkilökunnalta saatu normatiivinen vaikutus edistää myönteisten ryhmäsuhteiden muodostumista. Oppimistilanteiden yhdenvertaisuutta voidaan edistää myös varsin pienillä teoilla. Esimerkiksi vähemmistöjen näkyvyyden lisääminen oppimateriaaleissa olisi yksinkertainen yhdenvertaisuutta lisäävä interventio. Myös syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen huolelliseen suunnitteluun ja luotettavaan arviointiin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Suunnitteluvaiheessa on tärkeää pohtia muun muassa sitä, kenelle keino on suunnattu, missä ympäristössä, mikä on ryhmienvälisten suhteiden historia ja nykytila, mitä halutaan käsitellä ja mihin tällä pyritään. Vaikutusten selvittämiseksi keinoja tulisi arvioida tieteellisin menetelmin. Syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja olisikin tärkeää tutkia lisää ja myös suomalaisessa kouluympäristössä. On kuitenkin muistettava, ettei mikään syrjinnän vastaisen pedagogiikan keino ole tehokas sinällään, vaan sen tekevät tehokkaaksi keinojen hyödyntäjät. Opettajien koulutuksen merkitys on hyvien ryhmienvälisten suhteiden kannalta keskeistä. Olisi lisäksi tärkeää, että koulun normit tukisivat sekä syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen suunnittelua ja käyttöä että syrjinnän seuranta.			
Avainsanat (asiasanat) pedagogiikka, yhdenvertaisuus, syrjintä, koulu			
Muut tiedot Sähköisen julkaisun ISBN 978-952-491-817-6 (PDF), osoite www.intermin.fi/julkaisut TAI www.yhdenvertaisuus.fi			
Sarjan nimi ja numero Sisäasiainministeriön julkaisut 50/2012		ISSN 1236-2840	ISBN 978-952-491-817-6
Kokonaissivumäärä 116	Kieli suomi	Hinta maksuton	Luottamuksellisuus julkinen
Jakaja Sisäasiainministeriö		Kustantaja/julkaisija Sisäasiainministeriö	

Författare (uppgifter om organet: organets namn, ordförande, sekreterare)		Typ av publikation	
Elina Renko		Projektet Likabehandling först och främst (YES5)	
Liisa Larja			
Karmela Liebkind			
Emilia Solares		Datum för tillsättandet av organet	
		1.2.2012 SM091:00/2011	
Publikation (även den finska titeln)			
Utredning om metoder och praxis inom antidiskriminerande pedagogik			
Publikationens delar			
Referat			
<p>I denna utredning granskas de metoder och den praxis som tillämpas inom den antidiskriminerande pedagogiken. Med antidiskriminerande pedagogik avses i utredningen sådana pedagogiska metoder med vilka man kan förhindra olika former av diskriminering. Lärarna och skolorna har rikligt med sådana metoder till sitt förfogande, men denna utredning fokuserar på hur man kan öka likabehandlingen i inlärningsituationer och på interventioner som strävar efter att förbättra relationer mellan grupper (intergruppsrelationer). Dessa metoder granskas kritiskt i ljuset av forskningslitteraturen och samtidigt har man resonerat kring hur väl metoderna lämpar sig för att förhindra diskriminering på olika grunder i skolorna. Denna avgränsning motiveras av att det finns relativt lite forskningsbaserad kunskap om den antidiskriminerande pedagogiken och effekterna av den. Till största delen handlar denna kunskap just om olika sätt att öka likabehandlingen i inlärningsituationer och om interventioner i syfte att förbättra relationer mellan grupper. Forskning om effekterna av andra metoder saknas nästan helt. Endast med hjälp av forskning är det möjligt att skapa en tillräcklig vetenskaplig grund för att utveckla skolans roll när det gäller att förhindra diskriminering och tillämpa metoderna inom den antidiskriminerande pedagogiken.</p> <p>På basis av en vetenskaplig bedömning av interventionerna har man även granskat ett antal sådana metoder inom den antidiskriminerande pedagogiken som används i de finländska skolorna. De metoder som tillämpas verkar på basis av denna granskning betona information och upplysning i stället för kontakt mellan grupper. Enbart ökad upplysning minskar dock inte nödvändigtvis fördomar. Dessutom kan den information som ges i värsta fall vända sig mot sitt eget syfte och förstärka och förnya existerande stereotypier. Det är sålunda viktigt att man vid användningen av interventioner som bygger på information och upplysning även beaktar utmaningarna till följd av detta. Interventioner som baserar sig på kontakt har visat sig förbättra relationer mellan grupper, men sådan kontakt har knappast alls utnyttjats i de metoder som använts. Det vore motiverat att man också i finländska skolor i allt högre grad utvecklar och tillgodogör sig interventioner som baserar sig på kontakt. I detta utvecklingsarbete och tillgodogörande bör man dock beakta de begränsningar och utmaningar som hänförs till interventioner baserade på kontakt, såsom t.ex. det faktum att de inte alltid lämpar sig för situationer där det är fråga om icke-synliga diskrimineringsgrunder. För att kontakten ska lyckas är det dessutom viktigt att det normativa inflytandet från både kamrater och skolans personal främjar utvecklingen av goda relationer mellan grupper.</p> <p>Likabehandlingen i inlärningsituationer kan främjas även genom små gärningar. En enkel intervention för att öka likabehandlingen är t.ex. ökad synlighet för minoriteter i läromedlen. Vidare borde man fästa större uppmärksamhet vid noggrann planering och pålitlig bedömning av de metoder som tillämpas inom den antidiskriminerande pedagogiken. I planeringsskedet är det viktigt att bl.a. fundera på vem metoden riktar sig till, i vilken omgivning den tillämpas, hurdana relationerna mellan grupperna är i dag och hurdana de tidigare varit, vilka saker man vill behandla och vilket målet för interventionen är. För att fastställa effekterna bör metoderna bedömas utifrån vetenskapliga metoder. Dessutom vore det viktigt att även i finländska skolmiljöer undersöka de metoder som används inom den antidiskriminerande pedagogiken. Det är dock skäl att minnas att ingen antidiskriminerande pedagogisk metod är effektiv i sig, utan dess effektivitet är beroende av vem som utnyttjar metoden. Lärarutbildningen är av central betydelse när det gäller att främja goda relationer mellan grupper. Vidare är det viktigt att skolans normer stöder såväl planeringen och användningen av antidiskriminerande pedagogiska metoder som uppföljningen av diskriminering.</p>			
Nyckelord			
pedagogik, likabehandling, diskriminering, skola			
Övriga uppgifter			
Elektronisk version ISBN 978-952-491-817-6 (PDF), www.intermin.fi/publikationer ELLER www.yhdenvertaisuus.fi			
Seriens namn och nummer		ISSN	ISBN
Inrikesministeriets publikation 50/2012		1236-2840	978-952-491-817-6
Sidoantal	Språk	Pris	Sekretessgrad
116	finska	avgiftsfri	offentlig
Distribution		Förläggare/utgivare	
Inrikesministeriet		Inrikesministeriet	

MINISTRY OF THE INTERIOR

DESCRIPTION

Date of publication
11 December 2012

Authors (name, chairman and secretary of the body) Elina Renko Liisa Larja Karmela Liebkind Emilia Solares		Type of publication	
		Commissioned by Equality is Priority (YES5) Project	
		Body appointed on 1 February 2012 SM091:00/2011	
Name of publication Means and practices of anti-discriminatory pedagogy			
Parts			
Abstract <p>This report discusses means and practices of anti-discriminatory pedagogy. Anti-discriminatory pedagogy is defined here as various pedagogical tools intended to prevent different forms of discrimination. Teachers and schools have a wide selection of such tools at their disposal, but this report focuses on increasing equality in the learning environment and on promoting good intergroup relations through interventions. These tools are critically analysed in the light of the existing research literature, and their suitability for preventing discrimination in schools is discussed. The review is restricted to these tools because existing research on anti-discriminatory pedagogy and its effectiveness is scarce, and increasing equality in the learning environment and promoting intergroup relations through interventions are the tools which have been studied the most. There is much less research on the effectiveness of other tools. Only research can provide a sufficiently scientific basis for the development of the role of schools in the prevention of discrimination and as users of pedagogical tools against discrimination.</p> <p>In addition, a sample of the means used within the framework of anti-discriminatory pedagogy and applied in Finnish schools is analysed in the light of the existing research literature. The means applied seem to focus on supplying information instead of focusing on intergroup contact. However, simply providing more information does not necessarily reduce prejudice. The information given can, in the worst-case scenario, even turn against its purpose by strengthening and reproducing existing stereotypes. It is thus important to pay attention to the challenges of the interventions which focus on supplying information. It has been shown that interventions based on intergroup contact do improve group relations, but intergroup contact was rarely applied in the means that were analysed. Thus, interventions based on intergroup contact should also be used and developed to an increasing extent in Finnish schools. Never the less, it is important to take into account the challenges of interventions based on intergroup contact, for example, the fact that they may not always be suitable in cases where the grounds for discrimination remain invisible. In addition, in order to make an intergroup contact successful, it is important that normative support by peers and school staff promotes positive intergroup relations.</p> <p>It is also possible to enhance equality in the learning environment by small means. For example, making minorities more visible in learning materials would be a simple intervention increasing equality. It is also crucial to pay more attention to careful planning and reliable evaluation of the means used within the framework of anti-discriminatory pedagogy. During the planning stage it is important to consider, for example, whom the means in question is supposed to be targeted at, in which environment it is to be used, what the history and the present stage of the intergroup relations are, what kind of topics are to be dealt with and what the aim of the intervention is. In order to study the effects of the means, the means should be evaluated with scientific methods. More research about the means used within the framework of anti-discriminatory pedagogy is warranted, in the Finnish school context too. It is, however, important to keep in mind that none of the means used within the framework of anti-discriminatory pedagogy is effective as such; the means are made effective by those who use them. The way teachers are educated thus plays an important role in promoting good intergroup relations. In addition, it would be important that the norms of the school support not only the planning and use of the means applied within the framework of anti-discriminatory pedagogy but also the monitoring of discrimination.</p>			
Keywords pedagogy, equality, discrimination, school			
Other information ISBN number for online version: 978-952-491-817-6 (PDF), available at www.intermin.fi or www.equality.fi			
Name of series and number of publication Ministry of the Interior publication 50/2012		ISSN 1236-2840	ISBN 978-952-491-817-6
Number of pages 116	Language Finnish	Price free	Confidentiality rating public
Distributed by Ministry of the Interior		Published by Ministry of the Interior	

LUKIJALLE

Koulujen ensisijaisena tehtävänä on antaa oppilaille niitä valmiuksia, joita yhteiskunnan aktiivinen jäsenyys heiltä edellyttää. Opetuksen tulee perusopetuslain mukaan lisäksi edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Koulu toimintaympäristönä on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävästi yhteiskunnan monimuotoistumisen ja moniarvoistumisen myötä. Tämän päivän suomalainen yhteiskunta tunnustaa kaikkien jäsentensä yhdenvertaiset oikeudet riippumatta etnisestä tai uskonnollisesta taustasta, vammasta tai toimintakyvystä tai seksuaalisesta tai sukupuolisesta identiteetistä. Tämän tulee näkyä myös koulujen toiminnassa, jotta oppilaat omaksuvat jo kouluaikana niitä valmiuksia, jotka ovat tarpeen myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä sekä arkisissa kohtaamisissa.

Viime vuosina tehtyjen selvitysten ja tutkimusten tulokset osoittavat, että vähemmistötaustaiset lapset ja nuoret kohtaavat koulussa ja vapaa-ajallaan toistuvasti syrjintää, kiusaamista ja ulossulkemista (esim. Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010). Syrjintäkokemuksilla on kauaskantoisia vaikutuksia, ja niistä selviämisessä sekä niiden ehkäisemisessä kaikkien lasta ympäröivien aikuisten rooli on tärkeä. Opettajan rooli koulu- ja luokkayhteisön moraalisen auktoriteettina on erityisen merkittävä.

Tämän selvityksen tarkoituksena on tarkastella syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja ja käytäntöjä kriittisesti tutkimuskirjallisuuden valossa. Syrjinnän vastaisella pedagogiikalla tarkoitetaan tässä selvityksessä kaikkia niitä pedagogisia keinoja, joilla voidaan ehkäistä erilaisia syrjinnän muotoja. Tieteellisen arvioinnin valossa

tarkastellaan myös joukkoa Suomen kouluissa käytössä olevia keinoja, jotta erilaisia syrjinnän vastaisen pedagogiikan menetelmiä harkitsevan opettajan valinta helpottuisi. Selvityksen tavoitteena on myös ollut luoda suuntaviivoja tulevaisuuden kehittämistyölle kouluissa ja opettajankoulutuksessa.

Tämä selvitys on tehty Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksella sisäasiainministeriön toimeksiannosta. Selvitys on osa Yhdenvertaisuus Etusijalle 5 -hanketta, joka saa rahoitusta EU:n PROGRESS -ohjelmasta ja kansallisesti sisäasiainministeriöltä, opetus- ja kulttuuriministeriöltä, työ- ja elinkeinoministeriöltä, sosiaali- ja terveysministeriöltä, ympäristöministeriöltä sekä Pääesikunnalta. Muita hankekumppaneita ovat eri vähemmistöjen kattojärjestöt ja neuvottelukunnat.

Selvityksen tekoa on ohjannut työryhmä, jossa on ollut laajalti edustettuina eri viranomaistahot sekä järjestöt. Kiitämme ohjausryhmän lisäksi selvityksen teossa konsultointiapua antaneita dosentti Mirja-Tytti Talibia, dosentti Fred Derviniä, psykologian tohtori Antti Kärnästä sekä Helsingin normaalilyseon rehtoreita ja opettajia.

Katriina Nousiainen
Hankepäällikkö, sisäasiainministeriö

SISÄLTÖ

1 Johdanto	11
Ensimmäinen osa.....	17
2 Syrjinnästä	19
2.1 Syrjinnän määritelmä	19
2.2 Syrjintä sosiaalitieteissä	21
2.3 Lasten ja nuorten kokema syrjintä	23
3 Yhdenvertaisuus oppimisympäristössä	29
3.1 Itsensä toteuttavat ennusteet	29
3.2 Stereotypiauhka	30
3.3 Stereotypiauhan ja itsensä toteuttavien ennusteiden välttäminen	34
3.4 Oppikirjat ja niiden vaikutus oppimiseen	39
4 Interventiokatsaus	41
4.1 Interventioiden jaottelu	41
4.1.1 Tietoa ja valistusta tarjoavat interventiot	42
4.1.2 Ryhmienvälistä kontaktia hyödyntävät interventiot	43
4.2 Kouluissa yleisesti hyödynnetyt interventiot	46
4.2.1 Monikulttuurisuuskasvatus	47
4.2.2 Ryhmienvälinen dialogi	50
4.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	51
4.2.4 Välillisen kontaktin teoriaan perustuvat interventiot	54
4.3 Interventioissa hyödynnettävät tekniikat	57

5 Käytössä olevien syrjinnän vastaisten keinojen kuvailu ja arviointi	59
5.1 Syrjinnän vastaisten oppaiden harjoitusten kuvailu	59
5.1.1 Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja Compasito	60
5.1.2 Kaverina kaikille -Opettajan opas syrjinnän estämiseen.....	61
5.1.3 Kohti monimuotoisuutta -koulutusmateriaali	62
5.1.4 Tukari välittää -koulutusmateriaali.....	63
5.1.5 Colored Glasses -opettajan manuaali	64
5.1.6 ABC -ensiaskleet rauhankasvatukseen	67
5.1.7 Särmää -opettajan opas	68
5.2 Muiden syrjinnän vastaisten keinojen kuvailu	69
5.2.1 Elävä kirjasto.....	70
5.2.2 Outo jengi -peli	71
5.2.3 KiVa koulu -toimenpideohjelma	73
5.3 Käytössä olevien syrjinnän vastaisten keinojen arviointi	77
6 Intervention suunnittelusta ja arvioinnista	85
6.1 Intervention suunnittelu	85
6.2 Intervention arviointi	89
Toinen osa	91
7 Suositukset ja kehittämissuositukset	93
7.1 Millaisia keinoja tulisi käyttää?	93
7.2 Tutkimus, suunnittelu ja arviointi tehokkaiden keinojen taustalla.....	96
7.3 Koulun rooli keinojen hyödyntäjänä.....	99
Lähteet	101

1 JOHDANTO

Tasa-arvon periaate on kansainvälisten ihmisoikeuksien ohjenuora ja suomalaisen lainsäädännön kulmakivi. Yhdenvertaisuuslain (2004/21) mukaan ketään ei saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vammaisuuden, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Käytännössä syrjintää esiintyy kuitenkin useilla yhteiskunnan aloilla (Larja, Warius, Sundbäck, Liebkind, Kandolin & Jasinskaja-Lahti, 2012, 11). Tässä selvityksessä käsitellään koulussa tapahtuvaa syrjintää ja keinoja sen ehkäisemiseksi.

Syrjintä on moniulotteinen ilmiö. Se voi olla luonteeltaan niin suoraa, epäsuoraa, rakenteellista kuin tiedostamatontakin. *Syrjinnän vastaisella pedagogiikalla* tarkoitetaan tässä selvityksessä kaikkia niitä pedagogisia keinoja, joilla voidaan ehkäistä erilaisia syrjinnän muotoja. Opettajilla ja koululaitoksella on käytettävissään runsaasti tällaisia keinoja (esim. interventio, tietty opetusmenetelmä, istumajärjestyksen muutos, koulun yhteisesti sovitut toimintatavat jne.) mutta tässä selvityksessä keskitytään *ryhmienvälisten suhteiden parantamiseen tähtääviin interventioihin* sekä *yhdenvertaisuuteen oppimistilanteissa*. Käsittely on rajattu oppimistilanteiden yhdenvertaisuuteen ja ryhmienvälisiä suhteita edistämään pyrkiviin interventioihin siksi, että selvitys perustuu tutkittuun tietoon ja näitä syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja on tutkittu eniten. Rajaus ei kuitenkaan tarkoita, että käsittelyyn valitut keinot olisivat ainoita tai parhaita syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja. On hyvin mahdollista, että tälläkin hetkellä on käytössä toimivia syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja, joita ei kuitenkaan ole tieteellisesti tutkittu ja joita tässä raportissa ei tästä johtuen käsitellä.

Syrjinnän vastaisen pedagogiikan tarkastelussa huomioidaan monikulttuurisuusnäkökulman lisäksi myös muut eri syrjintäperusteet. Esitellyt tutkimukset on valikoitu siten, että niitä olisi mahdollista soveltaa mahdollisimman monen syrjintäperusteen kohdalla. Toisaalta on huomattava, että syrjintäperusteet poikkeavat toisistaan esimerkiksi näkyvyyden suhteen. Esimerkiksi seksuaalivähemmistöön kuulumisen voi halutessaan salata, jolloin ryhmäkuuluvuus jää näkymättömäksi. Tämä rajoittaa mahdollisuuksia soveltaa joitakin syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja tämän syrjintäperusteen kohdalla.

Interventiolla tarkoitetaan väliintuloa tai puuttumista johonkin (Liebkind & McAlister, 2000, 158). Interventio voi olla yksi syrjinnän vastaisen pedagogiikan keino,

mutta kaikki syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot eivät ole interventioita. Syrjinnän vastaisissa interventioissa voidaan käyttää erilaisia *menetelmiä*. Tällaisia menetelmä voi olla vaikkapa luento tai kahden etnisen ryhmän välinen keskustelu. *Tekniikka* on tässä selvityksessä käytetyistä termeistä spesifein ja sillä tarkoitetaan tapaa, jolla menetelmiä toteutetaan. Käsitteellä viitataan Paluckin ja Greenin (2009) muotoilemaan erilaisten tekniikoiden jaotteluun (jaottelusta tarkemmin kappaleessa 4.3).

Ryhmienväliset suhteet on eräs keskeinen sosiaalipsykologian tutkimusalue. Sosiaalipsykologiassa ryhmän katsotaan muodostavan oman analyysitasonsa. Sen ei siis nähdä olevan palautettavissa yksilötoimintaan tai yhteiskunnan kokonaisrakenteisiin. Ryhmienväliset suhteet nousevat yksilön kannalta merkittäviksi erityisesti silloin, kun kyseessä on oman ryhmän (me) ja toisen ryhmän (he) välinen suhde. Ryhmienvälisten suhteiden tarkastelu tarjoaa näkökulman syrjintään. Ryhmien välisten suhteiden tutkimuksessa on pyritty selvittämään muun muassa, miksi jotkut ryhmät ovat vihamielisiä toisilleen ja miten ryhmien välisiä suhteita voitaisiin parantaa. (Brown, 1988.) Sosiaalipsykologian piirissä on kehitetty useita keinoja taistella sellaista syrjintää vastaan, joka perustuu ihonväriin, sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan, uskontoon, ikään, kykyihin, seksuaaliseen suuntautumiseen tai johonkin muuhun ominaisuuteen, joka antaa ihmisille aiheen syrjiä toiseen ryhmään kuuluvia (Stephan & Stephan, 2001, 283). Tutkimus on ollut laajaa ja ryhmienvälisiä asenteita ja käyttäytymistä on käsitteellistetty ja mitattu vaihtelevin tavoin. Tutkimusaiheen suosion voi katsoa pohjautuvan käytännön tarpeeseen parantaa ryhmienvälisiä suhteita. (Paluck & Green, 2009.)

Lukuisissa tutkimuksissa on tarkasteltu, millaisin ja kenelle suunnatuin interventioihin ryhmienvälisiä suhteita voitaisiin parantaa. Ryhmienvälisten suhteiden kontekstissa interventio viittaa yleensä ohjelmiin, oppitunteihin tai aktiviteetteihin, joilla pyritään joko muuttamaan ryhmienvälisiä suhteita myönteisemmiksi tai tukemaan ja edistämään vallitsevia hyviä suhteita. (Solares, Huttunen, Mähönen, Hirvonen & Liebkind, 2012, 14.)

Stephanin (2004, 276) mukaan ryhmäsuhteiden parantamiseen tähtäävien interventioiden on todettu saavan aikaan muutoksia kognitiivisella, emotionaalisella ja käyttäytymisen tasoilla. Kognitiivisella, eli ajattelun tasolla interventioiden on havaittu johtavan muun muassa toisen ryhmän myönteisempään arviointiin ja ryhmää koskevien stereotyyppien vähentymiseen. Interventioiden seurauksena on myös havaittu, että ymmärrys toisen ryhmän tavoista ja kulttuurista sekä tietoisuus institutionaalista syrjinnästä on lisääntynyt. Emotionaalisen tason muutoksia ovat puolestaan

kielteisten tunteiden tai vihamielisyyden väheneminen sekä se, että kanssakäyminen toisen ryhmän kanssa koetaan vähemmän stressaavaksi tai ahdistavaksi. Toista ryhmää kohtaan voidaan myös tuntea aiempaa enemmän myönteisiä tunteita kuten empatiaa ja välittämistä. Käyttäytymisen tasolla interventioiden on havaittu sekä vähentävän konflikteja että parantavan sosiaalisia taitoja ja kykyä ryhmienväliseen vuorovaikutukseen. Interventioiden on todettu myös lisäävän ryhmienvälisen ystävyyssuhteiden määrää ja halukkuutta ryhtyä kontaktiin eri ryhmien jäsenten kanssa. Interventioiden tuloksena toista ryhmää on lisäksi opittu kohtelemaan tasa-arvoisemmin ja yhteiskunnan epäkohtiin pyritty vaikuttamaan aktiivisemmin.

Myönteisten ryhmienvälisen suhteiden edistämiseen tähtäävät interventiot painottuvat kouluympäristöön. Paluck ja Green (2009) havaitsivat laajassa ennakkoluuloisuuden ja syrjinnän vastaisia interventioita arvioivassa artikkelissaan, että suurin osa tarkastelluista interventioista oli toteutettu kouluissa. Interventioiden painottuminen koulumaailmaan on perusteltua sikäli, että koulu on keskeinen lasten ja nuorten sosiaalinen ympäristö, jossa sosiaalisia normeja ja vuorovaikutustaitoja opetellaan yhdessä. Suomalainen peruskoulu kokoaa eri kulttuureista, yhteiskuntaluokista ja perhetaustoista tulevat oppilaat, heidän vanhempansa, opettajat ja muun henkilökunnan yhteen. Koulu onkin tärkeä myönteisten ryhmäsuhteiden kasvun mahdollistava paikka, jossa näiden suhteiden muodostumiseen voidaan pyrkiä myös aktiivisesti vaikuttamaan. (Johnson & Johnson, 2000; Tropp & Prenovost, 2008.) On kuitenkin huomattava, että koulussa voi tapahtua myös kiusaamista, syrjintää ja poissulkemista (Spiel & Strohmeier, 2012, 376), eikä pelkkä mahdollisuus ryhmienväliseen kontaktiin takaa kontaktin toteutumista, saati ystävyyssuhteiden syntyä (Turner, Hewstone & Voci, 2007).

Parhaat edellytykset myönteisten ryhmäsuhteiden muodostumiselle tarjoaa kouluympäristö, joka antaa runsaasti mahdollisuuksia yhteistyölle, jossa oppilaat ovat toisiinsa nähden tasa-arvoisia ja jossa solmitaan läheisiä ystävyyssuhteita (Solares ym., 2012, 10). Edellisten ohella myös rakentavan konfliktien ratkaisutavan ja yhdenvertaisuutta tukevan arvomaailman voi katsoa luonnehtivan myönteisiä ryhmienvälisiä suhteita edistävää koulukulttuuria (Johnson & Johnson, 2000, 265). Kaikenkaikkiaan koulun ilmapiiri on avainasemassa interventioiden onnistumisen kannalta. Tästä syystä kouluissa tulisikin määritellä yhteiset myönteisiä ryhmäsuhteita edistävät periaatteet ja toimintatavat. (Cushner, 2004, 219-220.)

Käsillä olevassa selvityksessä tarkastellaan ryhmienvälisen suhteiden edistämiseen tähtäävien interventioiden ohella myös *yhdenvertaisuutta oppimisti-*

lanteissa. Tutkimuksissa on havaittu, että hyvinkin pienet asiat voivat horjuttaa yhdenvertaisuutta luokkahuoneissa. Eri ryhmien (esimerkiksi naisten, maahanmuuttajien tai vammaisten) suoriutumiseen tietyistä tehtävistä liittyy erilaisia stereotyyppioita eli oletuksia siitä, minkälaisia ominaisuuksia ryhmään kuuluvilla ihmisillä on. Poikien ajatellaan esimerkiksi usein olevan lahjakkaita matemaattisesti, tyttöjen puolestaan kielellisesti. Stereotyyppioihin perustuvan arvioinnin kohteeksi joutuvien oppilaiden on todettu pelkäävän, että he tulevat käytöksellään vahvistaneeksi sen stereotyyppian, jonka pohjalta esimerkiksi opettaja heitä arvioi (Aronson ym., 2009). Tämän stereotyyppiauhaksi kutsutun ilmiön on havaittu tekevän tilanteesta uhkaavan ja heikentävän tätä kautta siitä suoriutumista. Kyse on usein hyvin pienistä vihjeistä. Eri ryhmien suoriutumistasoa koskeviin stereotyyppioihin viittaaminen tai pelkkä oman sukupuolen merkitseminen koepaperin alussa (taustatietojen kerääminen ennen kokeen alkua on yleistä esimerkiksi Yhdysvalloissa, Suomessa ei niinkään) voi vaikuttaa oppilaiden kokemukseen tilanteen stressaavuudesta ja heikentää heidän suoriutumistaan. Toisaalta myös stereotyyppiauhan aikaansaavia tekijöitä on usein mahdollista vähentää ja yhdenvertaisuutta edistää varsin pienin teoin. Yhdenvertaisuutta voidaan edistää esimerkiksi muistuttamalla oppilaita siitä, etteivät erilaiset ryhmäkuuluvuudet vaikuta tehtävästä suoriutumiseen tai että kaikkien on mahdollista parantaa suoriutumistaan harjoittelemalla. (Aronson ym., 2009; Steele & Aronson, 1995.)

Syrjinnän vastainen pedagogiikan voi katsoa tukevan sekä perusopetuslaissa (628/1998) että valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita. Perusopetuslaissa on määritetty peruskouluissa tapahtuvan opetuksen tavoitteet. Lakiin sisältyvän ”Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” -momentin mukaan koulun tulee kasvattaa vastuulliseen yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Syrjinnän vastainen pedagogiikka palvelee osaltaan tämän tavoitteen toteutumista. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa luetellaan puolestaan kasvatus- ja opetustyön painopisteitä eheyttäviä aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt tulee sisällyttää opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin ja niiden tulee näkyä myös koulun toimintasuunnitelmassa. Syrjinnän vastaisen pedagogiikan voi katsoa edistävän aihekokonaisuuksissa esiin tuotujen tavoitteiden toteutumista. Esimerkiksi ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee sekä yksilöllisyyttä ja tervettä itsetuntoa että tasa-arvoa ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvaa yhteisöllisyyttä. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden päämääränä on puolestaan auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja

eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta. Tavoitteena on lisäksi tukea oman kulttuuri-identiteetin löytymistä sekä kehittää valmiuksia kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. (Opetushallitus, 2004, 38-39.)

Koulun henkilökunta luo toiminnallaan puitteet myönteisten ryhmienvälisen suhteiden kehittymiselle ja määrittelee, millaista ryhmienvälistä vuorovaikutusta pidetään suotavana (Schofield, 2004, 806). Henkilökunnan rooli myönteisiä ryhmienvälisiä suhteita tukevan ilmapiirin luojana onkin keskeinen (Horenczyk & Tatar, 2012). Opettajien tehtävänä on pitää huoli siitä, että luokkahuoneissa noudatetaan yhdessä yhdenvertaisuutta edistäviä sääntöjä ja käytäntöjä. Koulun henkilökunnan edustajat toimivat usein lisäksi sekä oppilaiden roolimalleina että ryhmienvälisiin suhteisiin vaikuttamaan pyrkivien interventioiden vetäjinä. Onkin olennaista, että henkilökunnalle tarjotaan koulutusta myönteisten ryhmienvälisen suhteiden edistämiseen. (Cushner, 2004, 221-222.)

Ryhmäsuhteisiin vaikuttamiseen tähtäävät interventiot ovat tehokkaimmillaan silloin, kun ne pohjautuvat tutkimukseen ja ovat teoreettisesti perusteltuja. Tieteellisen tiedon soveltaminen yhteiskunnallisiin tarpeisiin ei ole kuitenkaan aina mutkatonta. Käytännössä interventioita toteutetaan usein erilaisia aineksia luovasti yhdistellen ja teoreettista pohjaa sen paremmin miettimättä. Tieteellisen tutkimuksen ja yhteiskunnan arjen välisen yhteyden vahvistaminen olisikin ryhmäsuhteisiin vaikuttamisen kannalta olennaista. (Jonas, 2009, 285.) Käsillä oleva selvitys pyrkii osaltaan lujittamaan tätä yhteyttä. Selvityksen tavoitteena on lisäksi tuottaa pohja-aineistoa suomalaisille kouluille suunnattavan syrjinnänvastaisen opetusmateriaalin kehittämiseen. Selvitys kokoaa yhteen saatavilla olevaa tutkimustietoa ja sisältää esimerkkejä käytännöistä, joilla voidaan edistää syrjinnän vaarassa olevien ryhmien yhdenvertaisuutta perusopetuksessa. Näitä käytäntöjä arvioidaan selvityksessä tutkimustiedon pohjalta.

Selvitys jakautuu kahteen osaan: Ensimmäinen osa painottuu katsaukseen syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista. Osan alussa tarkastellaan katsauksen kannalta olennaisia käsitteitä, käsitteiden välisiä suhteita sekä lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa syrjintää yleisesti. Tämän jälkeen käsitellään ensin muun muassa stereotypiauhan vaikutuksia yhdenvertaisuuteen oppimismahdollisuuksiin ja sitten interventioita, joilla pyritään vaikuttamaan ryhmienvälisiin suhteisiin kouluissa. Interventioiden tieteellisen arvioinnin valossa tarkastellaan myös joukkoa sellaisia syrjinnän vastaisia keinoja, joita käytetään Suomen kouluissa. Keinot on valittu tarkasteluun tietyin kriteerein ja ne edustavat käytössä olevia, mutta eivät välttämättä hyviä käytän-

töjä. Oppimistilanteiden yhdenvertaisuuden osalta käsitellään tiedostamattomien asenteiden vaikutusta opettajien käyttäytymiseen ja stereotyyppioita vahvistavien vihjeiden vaikutusta vähemmistöihin kuuluvien opiskelijoiden koulusuoriutumiseen. Lisäksi sivutaan tutkimusta, jossa rakenteellista ja institutionaalista syrjintää on tarkasteltu oppimateriaalien kuvituksessa ja sisällöissä. Ensimmäisen osan lopuksi kiinnitetään huomiota myös interventioiden suunnittelun ja arvioinnin merkitykseen. Selvityksen toisessa osassa esitetään syrjinnän vastaisen pedagogiikan kehittämistä koskevia suosituksia ja kehittämissuhteita.

Selvityksen tavoitteena on tarkastella sellaisia syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja ja käytäntöjä, joita voidaan soveltaa useiden syrjintäperusteiden kohdalla. Selvityksessä ei ole mahdollista keskittyä syvällisesti yksittäisiin syrjintäperusteisiin ja selvityksessä esitellyt tutkimukset on valikoitu sen mukaisesti. Selvitys perustuu tutkimuskirjallisuuteen, ja sitä on tiettyjen syrjintäperusteiden (esim. sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt sekä vammaiset) osalta löydettävissä huomattavan vähän, toisten (esim. etniset ryhmät) osalta puolestaan enemmän. Tämä luo puitteet sille, missä määrin yksittäisiä syrjintäperusteita voidaan selvityksessä käsitellä ja selvityksessä nostetaankin esiin tiettyjä syrjintäperusteita koskevan lisätutkimuksen tarve.

ENSIMMÄINEN OSA

2 SYRJINNÄSTÄ

Tämän luvun tarkoituksena on määritellä ensinnäkin, mitä syrjinnällä tarkoitetaan. Toiseksi tavoitteena on tarkastella, miten syrjintää on lähestytty sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. Luvun lopuksi kiinnitetään huomiota lasten ja nuorten kokemaan syrjintään.

2.1 Syrjinnän määritelmä

Vapaus syrjinnästä on perustava ihmisoikeusperiaate, joka sisältyy kaikkiin tärkeimpiin ihmisoikeusasiakirjoihin. Lasten ja nuorten oikeuksien kannalta keskeisessä asemassa on Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991), joka vahvistaa lapsen oikeuden yhdenvertaiseen kohteluun riippumatta hänen omista tai hänen vanhempiansa ominaisuuksista. Syrjinnän kieltäminen on myös keskeinen osa suomalaista lainsäädäntöä. Suomen perustuslaissa (731/1999) yhdenvertaisuuden periaate viittaa sekä syrjinnän kieltäminen että ihmisten yhdenvertaisuuteen lain edessä. Yhdenvertaisuuslaki (21/2004), rikoslaki (39/1889), tasa-arvolaki (609/1986) ja työsuojelulaki (55/2001) tarkentavat syrjinnän kieltä eri elämänalueilla. Kouluympäristöön keskittyvän perusopetuslain (628/1998) mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.

Yhdenvertaisuuslaissa (2004/21) esitetty syrjinnän määritelmä on kansallisen syrjinnän kiellon ydin. Yhdenvertaisuuslaissa (2004/21) syrjinnällä tarkoitetaan:

- 1) sitä, että jotakuta kohdellaan epäsuotuisammin kuin jotakuta muuta kohdellaan, on kohdeltu tai kohdeltaisiin vertailukelpoisessa tilanteessa (välitön syrjintä);
- 2) sitä, että näennäisesti puolueeton säännös, peruste tai käytäntö saattaa jonkun erityisen epäedulliseen asemaan muihin vertailun kohteena oleviin nähden, paitsi jos säännöksellä, perusteella tai käytännöllä on hyväksyttävä tavoite ja tavoitteen saavuttamiseksi käytetyt keinot ovat asianmukaisia ja tarpeellisia (välillinen syrjintä);
- 3) henkilön tai ihmisryhmän arvon ja koskemattomuuden tarkoituksellista tai tosiasiallista loukkaamista siten, että luodaan uhkaava, vihamielinen, halventava, nöyryyttävä tai hyökkäävä ilmapiiri (häirintä);
- 4) ohjetta tai käskyä syrjiä.

Yhdenvertaisuuslain (2004/21) tarkoituksena on edistää ja turvata yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeussuojaa. Yhdenvertaisuuslain kuudennessa pykälässä esitetään, ettei ketään saa syrjiä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Sukupuoleen perustuvasta syrjinnän kiellostä säädetään erikseen naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetussa laissa (609/1986).

Syrjinnälle on ominaista, että se asettaa syrjinnän kohteen huononpaan tai ulkopuoliseen asemaan. Syrjintä perustuu lisäksi usein ominaisuuksiin, joihin ihminen ei voi itse vaikuttaa. (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010, 10.) Toisaalta syrjintäperusteita voidaan pyrkiä myös salaamaan ja ne voivat jäädä näkymättömiksi. Yhdenvertaisuuslaissa luetellut syrjintäperusteet pohjaavat ajatukseen siitä, että tietyt ryhmät ovat vaarassa joutua syrjinnän kohteeksi muita helpommin. Useimmiten syrjintä mielletään nimenomaan enemmistöryhmään kuuluvien toteuttamaksi ja vähemmistöryhmään kuuluviin kohdistuvaksi. Laeissa luetellut syrjintäperusteet eivät kuitenkaan rajaa syrjinnän kieltoa vain niihin. Myös muihin seikkoihin perustuva erottelu tai erilainen kohtelu voi olla syrjintää, eikä syrjintä koske ainoastaan vähemmistöjä. (Scheinin 1996, 11-12.)

Koulutuksella tarkoitetaan yhdenvertaisuuslaissa (21/2004, 2 §) sekä yleissivistävää että ammatillista koulutusta. Syrjintäkielto kohdistuu koulutuksen järjestäjään julkisella ja yksityisellä sektorilla. Koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen menettely on kiellettyä syrjintää, jos henkilöä kohdellaan epäsuotuisammin kuin jotakuta toista tai hän joutuu epäedulliseen asemaan vertailun kohteena oleviin nähden opiskelijavalinnoissa, valintamenettelyissä, opintosuoritusten arvioinnissa tai kurinpitoon liittyvissä menettelyissä jonkin syrjintäperusteen vuoksi. Yhdenvertaisuuslain 3 § rajaa koulutuksen tavoitteet, sisällön ja koulutusjärjestelmän lain soveltamisalan ulkopuolelle. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät esimerkiksi koulutuksen rakenne, oppimäärät, tutkintojen sisältö tai opetuskielen valinta kuulu yhdenvertaisuuslain soveltamisalaan. (Lundström, Miettinen, Keinänen, Airaksinen, Korhonen, 2008, 40, 59.) Yhdenvertaisuuslaki onkin yleisestä luonteestaan huolimatta koulutuksen alueella soveltamisalaltaan joltain osin rajattu (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011).

2.2 Syrjintä sosiaalitieteissä

Yhdenvertaisuuslaki (2004/21) on syrjinnän vastaisen lainsäädännön kulmakivi ja syrjintä määritellään yleisesti siten, kun se on tässä laissa määritelty; perusteetomana eriarvoisena kohteluna. Syrjintä on kuitenkin monimutkainen sosiaalinen ilmiö, jota on mahdollista tarkastella eri näkökulmista käsin. Sosiaalitieteissä syrjintää on pyritty selittämään esimerkiksi tutkimalla ihmisten tiedonkäsittelyyn liittyviä prosesseja. Syrjintää lähestytään sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa usein uhrin kokemusten kautta. Lisäksi huomiota voidaan kiinnittää esimerkiksi tiedostamattomaan ja rakenteelliseen syrjintään tai siihen, kuka syrjintää havainnoi. (Kankkunen ym., 2010, 10; Larja ym., 2012, 14.)

Kun syrjintää lähestytään syrjintäkokemusten kautta, on tärkeää pohtia, mitä uhrit tarkoittavat raportoidessaan itsensä tai jonkun muun joutuneen syrjinnän kohteeksi. Major ja Sawyer (2009, 90) esittävät koetun syrjinnän pitävän sisällään kaksi olennaista tekijää. Saadun kohtelun katsotaan ensinnäkin olleen epäreilua tai ansaitsematonta ja toiseksi sen tulkitaan tapahtuneen uhrin edustaman sosiaalisen kategorian tai ryhmäjäsenyyden vuoksi. Syrjinnäksi ei siis koeta sitä, ettei hakija saanut työpaikkaa pätevyyden tai verkostoitumisen puutteen vuoksi. Työntekijän valintaa pätevyyden perusteella pidetään reiluna, eikä verkostoituminen perustu hakijan sosiaaliseen kategoriaan tai ryhmäjäsenyyteen.

Syrjintään liittyvien kognitiivisten prosessien tutkimus voi valottaa sitä, miten ja miksi syrjintää tapahtuu. Erityisesti stereotyyppiintiin, ennakkoluuloisuuteen, kategorisointiin ja positiiviseen erottumiseen kytkeytyvä tutkimus on tältä kannalta olennaista. (Larja ym., 2012, 18.) Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti tätä tutkimusta, sen kuvaamia prosesseja ja niiden suhdetta syrjintään.

Stereotyyppi ovat jostakin sosiaalisesta ryhmästä muodostettuja yleistettyjä kuvauksia, jotka eivät ota huomioon ryhmän jäsenten yksilöllisyyttä (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1998, 124). Stereotyyppiinti yhdistää henkilöön stereotyyppisiä piirteitä eli sellaisia, joita hänen oletetaan jakavan useimpien saman ryhmän jäsenten kanssa (Brown, 2010, 11, 68). Negatiiviset stereotyyppiä muodostavat ennakkoluulojen kognitiivisen ulottuvuuden. *Ennakkoluulo* määritellään usein asenteeksi. Asenteella tarkoitetaan johonkin sosiaalisesti merkitykselliseen kohteeseen liittyvää myönteistä tai kielteistä suhtautumistapaa (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1998, 188). Ennakkoluulo ilmenee muiden asenteiden tavoin kognitiivisella, emotionaalisisella ja käyttäytymisen tasolla. Ennakkoluulolla tarkoitetaan toisen ryh-

män jäsenen pelkän ryhmäjäsennyden perustella kohdistuvia kielteisiä ajatuksia tai uskomuksia, tunteita tai syrjivää käyttäytymistä. (Brown, 2010, 7.) On siis hyvä huomioida, että ennakkoluulot eivät välttämättä johda syrjivään käyttäytymiseen.

Nykyisin ennakkoluuloisuus ilmenee usein epäsuorasti avoimen ennakkoluuloisuuden osoittamisen sijaan. Ennakkoluuloisuus saa epäsuoria ilmenemismuotoja etenkin tilanteissa, joissa sosiaaliset normit puoltavat tasa-arvoisuutta, eikä kielteisen ennakkoluulon ilmaiseminen ole suotavaa. Epäsuora ennakkoluuloisuus osoittaa ennakkoluuloisen käyttäytymisen riippuvan tilanteesta vallitsevista sosiaalisista normeista, jotka joko ehkäisevät ennakkoluuloista käyttäytymistä tai mahdollistavat sen. (Brown, 2010, 188.) Epäsuora ennakkoluuloisuus voi saada monia ilmenemismuotoja. Toista ryhmää voidaan esimerkiksi pyrkiä välttämään tai heille annettavia etuja vastustaa (Stephan & Stephan, 2001, 25-27). Epäsuoraa ennakkoluuloisuutta tutkittaessa on lisäksi havaittu, ettei ihminen välttämättä tiedosta omaa ennakkoluuloisuuttaan (Dovidio, 2001). On kuitenkin huomattava, että vaikka ennakkoluuloisuus ei olisi avointa tai tietoista, on sillä usein konkreettisia seurauksia. Ennakkoluuloisuuden ja syrjinnän on havaittu olevan yhteydessä muun muassa niiden kohteeksi joutuneen stressi- ja masennusoireiden lisääntymiseen sekä fyysisen ja psyykkisen terveydentilan huononemiseen (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Perhoniemi, 2006; Williams, Neighbors & Jackson, 2003). Ennakkoluulojen on havaittu myös hankaloittavan esimerkiksi ennakkoluulojen kohteeksi joutuneen työpaikan saantia (Larja ym., 2012).

Stereotypiat ja ennakkoluulot perustuvat *sosiaaliseen kategorisointiin*, joka auttaa ihmistä sekä järjestämään ja yksinkertaistamaan maailmaa että tulkitsemaan sitä ennako-oletusten perusteella. Kategorisointi saa aikaan sen, että ihmiset saman kategorian sisällä näyttävät samankaltaisemmilta ja eri kategorioihin kuuluvat ihmiset erilaisemmilta kuin he todellisuudessa ovat. Kategorisoimme paitsi muita myös itseämme ja luomme sen avulla sosiaalisia ryhmiä. Itse kuulumme samaan ryhmään kuin ne ihmiset, joiden kanssa mielestämme jaamme jonkin yhteisen ominaisuuden. Omat ryhmämme muodostavat sosiaalisen identiteettimme perustan ja olemme taipuvaisia arvioimaan omaa ryhmäämme toisia ryhmiä myönteisemmin. Tämä *positiivisen erottumisen tarve* yhdistettynä taipumukseen korostaa samankaltaisuuksia ryhmien sisällä ja eroja ryhmien välillä johtaa helposti toisia ryhmiä koskeviin kielteisiin stereotypioihin. On havaittu, että pelkkä koehenkilöiden jakaminen, vaikkapa vain ryhmiin ”A” ja ”B”, saa ihmiset suosimaan omaa ryhmäänsä ja tilanteesta riippuen myös syrjimään muita ryhmiä. (Brown, 2010, 150, 36-39.)

Vaikka stereotypiat ja ennakkoluulot kytkeytyvätkin ihmisille ominaisiin kategorisoinnin ja myönteisen erottumisen prosesseihin, ne eivät seuraa suoraan näistä prosesseista. Ne ovat kuitenkin ongelmallisia sikäli, että ne vaikuttavat ajatteluamme ja toimintaamme. Ne määrittävät odotuksiamme siitä, mitä toinen henkilö tai ryhmä todennäköisesti tekee, ohjaavat kohtelemaan yksilöitä heidän ryhmäjäsenyytensä perusteella ja suuntaavat tiedonkäsittelyämme. Kognitiiviset prosessit ovat pitkälti automaattisia ja tapahtuvat huomaamattamme. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka olisimme päättäneet tietoisesti, ettemme halua syrjiä, emme välttämättä kykene elämään tämän periaatteen mukaisesti. (Brown, 2010; Larja ym., 2012, 19-20.)

Ryhmienvälisen suhteiden tutkimus on keskittynyt vahvasti jonkin kielteisen ilmiön (esim. stereotyyppien tai ennakkoluulojen) vähentämiseen. On kuitenkin muistettava, ettei kielteisten ryhmäsuhteiden vähentäminen ole sama asia kuin myönteisten suhteiden luominen. Tätä mukailien myöskään syrjinnän vähentäminen ja myönteisten ryhmienvälisen suhteiden edistäminen eivät ole toistensa synonyymejä. Vaikka ryhmienvälisestä syrjintä tai ennakkoluuloisuutta käytetään usein hyvien ryhmienvälisen suhteiden vastakohtana, eivät nämä ole kuitenkaan saman jatkumon ääripäitä. Myönteisten ryhmienvälisen suhteiden edistämiseen pyrkivät keinot tulisikin pitää käsitteellisesti erillään kielteisten ryhmienvälisen suhteiden vähentymistä tavoittelevista keinoista. Myönteisiä ryhmienvälisiä suhteita voidaan pyrkiä edistämään esimerkiksi henkilökohtaisen kontaktin avulla. Tilanteessa, jossa ryhmien välillä on konflikti, henkilökohtainen kontakti ei kuitenkaan aina ole keinoista toimivin. Konfliktitilanteessa tulisikin keskittyä myönteisten suhteiden edistämisen sijaan kielteisten suhteiden vähentämiseen. On myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä halutaan muuttaa. Ei ole yhdentekevää, onko tavoitteena muuttaa ennakkoluuloja, stereotyyppioita, tunteita, käytöstä vai näiden yhdistelmää. (Jonas, 2009, 284; Schofield, 2004, 800.)

2.3 Lasten ja nuorten kokema syrjintä

Syrjinnän ajatellaan usein olevan lasten keskuudessa verrattain harvinaista. Tosiasiassa ennakkoluuloja ja syrjivää käyttäytymistä ilmenee kuitenkin kaikissa ikäryhmissä, mutta aikuiset ovat vain harvoin paikalla todistamassa tätä lasten osalta. (Aboud & Levy, 2000.) Jo alle kouluikäisten lasten on todettu osoittavan ennakkoluuloisuutta ja lasten on havaittu suosivan omaa ryhmäänsä muun muassa etnisyyden, sukupuolen, kansallisuuden ja vammaisuuden perusteella (Cameron & Rutland, 2008).

Lasten ja nuorten ennakkoluuloisuuden kehitystä on pyritty selittämään useilla lähestymistavoilla, kuten sosiaalisen oppimiseen tai kognitiivisen kehitykseen perus-

tuvilla teorioilla tai näiden yhdistelmillä. Selkeää ennakkoluuloisuuden kehityksen mallia ei kuitenkaan ole kyetty luomaan. (Levy & Hughes, 2009, 23-38.) Ryhmienvälisiin suhteisiin olisi joka tapauksessa tärkeää pyrkiä vaikuttamaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Ajankohta on otollinen vaikuttamiselle sikäli, että kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt ovat lapsilla ja nuorilla muokkaantumisvaiheessa. Lapset ja nuoret viettävät myös suuren osan ajasta koulussa aikuisten ohjaamien aktiviteettien parissa ja kouluympäristössä voidaan pyrkiä vaikuttamaan samanaikaisesti suureen joukoon lapsia. (Aboud & Levy, 2000, 270.) Syrjintä voi saada monia muotoja ja ilmiön moninaisuus tulisi huomioida myös syrjinnän seurannassa. Huotarin ym. (2011) tekemän syrjintäselvityksen mukaan koulutuksessa ja vapaa-ajalla tapahtuva syrjintä näkyy virallisissa tilastoissa ja viranomaispäätöksissä vain harvoin, vaikka vähemmistöryhmiin kuuluvilla nuorilla on runsaasti syrjintäkokemuksia. Mikään yksittäinen lähde ei anna kokonaisvaltaista kuvaa syrjinnän määrästä ja syrjinnän seurannassa tulisi siksi hyödyntää useita lähteitä (Larja ym., 2012, 14).

Kouluissa tapahtuvaa syrjintää on tutkittu Suomessa yleisimmin kiusaamisena (Kankkunen ym., 2010, 13), vaikka syrjintä ja kiusaaminen eivät olekaan sama asia (ks. alla). Salmivallin (2010, 13, 25-26) mukaan kiusaaminen on systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä. Kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä. Kiusaaminen kohdistuu tavalla tai toisella heikompaan ja on luonteeltaan toistuvaa. Kiusaajan vahvempi asema voi perustua esimerkiksi ikään, fyysiseen voimaan, asemaan ryhmässä, tukijoukkoihin tai joihinkin muihin ominaisuuksiin tai resursseihin. Kaikki häiritsevä tai aggressiivinen käyttäytyminen ei kuitenkaan ole kiusaamista. Kiusaamisen erottaa muista aggressiivisuuden muodoista yleensä osapuolten roolijaon ja keskinäisten voimasuhteiden selkeys; toinen on alistaja, toinen alistettu. Salmivallin, Lagerspetzin, Björkqvistin, Östermanin ja Kaukiaisien (1996) mukaan kiusaaminen on luonteeltaan ryhmäilmiö. Se on tavallisesti useamman kuin yhden lapsen tai nuoren harjoittamaa ja siihen liittyy kiusatun kokonaisvaltainen huono asema ja syrjintä koko ryhmän taholta. Vaikka suurin osa oppilaista ei hyväksy kiusaamista, tulevat he ryhmänormien paineessa usein toimineeksi kiusaajaa rohkaisevalla ja kiusaamista ylläpitävällä tavalla.

Kiusaaminen ja syrjintä on määritelty ja niiden välinen suhde on ymmärretty varsin vaihtelevin tavoin. Koulukiusaaminen on luettu yhdeksi koulutuksessa esiintyvän välittömän syrjinnän ilmenemismuodoksi (Huotari ym., 2011) ja se on käsitetty myös yhdenvertaisuuslain kieltämäksi häirinnäksi (Aaltonen, Joronen & Villa, 2009, 62). Vaikka kiusaamisen ja syrjinnän välinen suhde on ymmärretty kirjallisuudessa monin

tavoin, ei kiusaamista ja syrjintää tulisi samastaa toisiinsa ainakaan kokemustasolla. Kokemus syrjinnästä edellyttää, että saatua kohtelua pidetään sekä epäreiluna ja ansaitsemattomana että sosiaaliseen kategoriaan tai ryhmäjäsennyteen perustuvana (Major & Sawyer, 2009, 90). Kiusaamista ei ehkä ymmärretä epäreiluna kohteluna, eikä se välttämättä perustu sosiaaliseen kategoriaan tai ryhmäjäsennyteen. Kiusaamisen taustalla voi siis olla Yhdenvertaisuuslaissa (2004/21) mainittu kielletty syrjintäperuste (joista osa edustaa sosiaalisia kategorioita ja ryhmäkuuluvuuksia, toiset taas eivät). Aina näin ei kuitenkaan ole, vaan kiusaaminen voi perustua myös syyhyn, joka ei lukeudu syrjintäperusteiden joukkoon. Kiusaaminen eroaakin tässä mielessä myös syrjinnän lainmukaisesta määritelmästä. Seuraavien tutkimusten esittelyssä käytetään niitä käsitteitä, joita kussakin tutkimuksessa on hyödynnetty (kiusaamista, syrjintää tai molempia näistä). On kuitenkin huomattava, ettei käsitteitä tai niiden välistä suhdetta ymmärretä kaikissa tutkimuksissa samoin.

Koulussa tapahtuva kiusaaminen on varsin yleistä. Suomalaisessa peruskoulussa kiusattujen lasten osuus vaihtelee useimpien tutkimusten mukaan 5-15 prosentin välillä riippuen muun muassa tutkimusmenetelmästä (esim. miten kiusaaminen on määriteltä ja onko se tunnistettu toveri- vai itsearvioiden perusteella) ja lasten iästä (nuoremmat kertovat tulleen kiusatuiksi vanhempia useammin). (Salmivalli, 2010, 17.) Kouluterveyskyselyjen mukaan 8 % yläluokkalaisista kiusattiin vähintään kerran viikossa vuosina 2006-2009 (Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, 2010). Peruskoulussa yhden kuudesta oppilaasta on havaittu joutuvan kiusaamisen kohteeksi ja yhden kymmenestä kiusaavan muita (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011). Toistuvan kiusaamisen kohteeksi joutuu Mannerheimin lastensuojeluliiton mukaan 6-10 % peruskoululaisista (Peura, Pelkonen & Kirves, 2009). Kiusaamisen yleisyyttä koskevien lukujen kansainvälinen vertailu on hankalaa muun muassa siksi, että eri kielten kiusaamista kuvaavissa käsitteissä on sävyeroja. Kiusattujen määrän on kuitenkin havaittu vaihtelevan eri maissa melkoisesti, 4 %:sta 39 %:iin oppilaista. Kiusaamisen yleisyys näyttäisi olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon ongelmaan on kiinnitetty kussakin maassa huomiota ja mitä sen kitkemiseksi on tehty. (Salmivalli, 2010, 24.) Suomessa koulukiusaamiseen kytkeytyvää tutkimusta on tehty paljon (ks. esim. Salmivalli, 2010) ja kiusaamisen vastaiseksi interventioksi kehitetty KiVa Koulu -ohjelma on käytössä lähes kaikissa Suomen kouluissa (KiVa Koulu -ohjelmasta tarkemmin kappaleessa 4.2.3).

Lasten ja nuorten kokemaa syrjintää on tutkittu Suomessa koulukiusaamista tarkastelevan tutkimuksen ohella myös nuorten arjen etnografioissa ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen paneutuneissa analyyseissa. Yksi näissä tutkimuksissa tehtyjä

tulkintoja läpäisevä teema on samanlaisuuden ja tavallisuuden normi: kaikki tavalla tai toisella erilaisiksi määritellyt lapset ja nuoret ovat riskissä joutua syrjityiksi. (Kankkunen ym., 2010, 13-14.)

Kankkunen ym. (2010, 19-25) selvittivät lasten ja nuorten kokemaa syrjintää tarkastelevassa tutkimuksessaan muun muassa syrjinnän yleisyyttä ja sen muotoja. Vähemmistöihin kuuluvia lapsia ja nuoria tavoittamaan pyrkineen verkkokyselyn perusteella syrjintäkokemusten havaittiin olevan varsin yleisiä. Yleisimmät koetut syrjinnän muodot olivat nimittely, porukan ulkopuolelle jättäminen sekä epäystävällinen ja ennakkoluuloinen kohtelu. Väkivaltaa ja uhkailua esiintyi harvemmin. Kaikkia kyselyssä tarkasteltuja syrjinnän muotoja yhdisti se, että ne esiintyivät yleisimmin kouluympäristössä. Ikäryhmittäin tarkasteltuna syrjintäkokemukset painottuvat yläkouluikäisiin, joiden parissa syrjintäperusteeksi näytti kelpaavan miltei mikä tahansa havaittu ero.

Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen tai syrjintään on usein vaikea eritellä tiettyjä syitä tai perusteita yhdenvertaisuuslaissa mainittujen syrjintäperusteiden mukaisesti. Kiusaamisen kohteiksi joutuneiden kuuluminen vähemmistöryhmiin ei nouse yleensä esiin tutkimuksissa ja eri vähemmistöryhmien kokema kiusaaminen jää helposti huomiotta. (Huotari ym., 2010, 35.) Ei siis tiedetä, kiusataanko vähemmistöryhmiin kuuluvia oppilaita siksi, että kuuluvat vähemmistöön.

Tutkimukset, joiden mukaan erilaisuus altistaa kiusaamiselle ja syrjinnälle (ks. esim. Kankkunen ym., 2011; Peura ym., 2009), antavat kuitenkin viitteitä siitä, että vähemmistöryhmiin kuuluvat saattavat joutua kiusaamisen ja syrjinnän kohteeksi muita helpommin.

Kankkunen ym. (2011) tutkimuksen mukaan vammaiset ja pitkäaikaissairaat lapset ja nuoret kokevat syrjintää muita useammin. Vammaiset opiskelijat kohtaavat usein myös erilaisina esteinä ilmenevää välillistä syrjintää. Yhdenvertaisuuslaki (2004/21) velvoittaa koulutuksen järjestäjää tarvittaessa ryhtymään kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön pääsemiseksi koulutukseen. Sitä, mitä kohtuullisilla toimilla tarkoitetaan, ei ole kuitenkaan laissa tarkemmin määritelty.

Niemelän (2007) mukaan vammaisten ja kuurojen kouluttautumista hankaloittavat etenkin kielteiset asenteet ja yhteiskunnan vammaispalvelujen riittämättömyys. Opiskelijan henkilökohtaisilla resursseilla onkin tutkimuksen mukaan suuri merkitys opiskeluympäristön tai palvelujärjestelmän puutteiden kompensoijana.

Etnisiin vähemmistöihin kuuluvien altistumista kiusaamiselle ja syrjinnälle on tutkittu Suomessa jonkin verran. Salmivalli (2010, 38) toteaa, että maahanmuuttajataustaiset lapset näyttäisivät joutuvan kiusatuksi muita suuremmalla todennäköisyydellä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat nimettiin kiusaamisen uhreiksi muita useammin myös Soilamon (2006) väitöskirjassa. Kiusaamista ei kuitenkaan tapahtunut ainoastaan valtaenemmistöön ja etniseen vähemmistöön kuuluvien välillä, vaan myös etnisten vähemmistöryhmien kesken ja saman vähemmistön sisällä. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston romanilasten ja -nuorten hyvinvointia tarkastelleeseen tutkimukseen osallistuneista romaneista 19 % oli kokenut vakavaa ja toistuvaa koulukiusaamista jossain vaiheessa koulu-uraansa. Satunnaista kiusaamista ja nimittelyä oli kokenut 39 % vastaajista. Tutkimuksessa havaittiin myös, etteivät romanilapset- ja nuoret miellä heihin kohdistuvaa kielteistä käyttäytymistä helposti koulukiusaamiseksi. Toistuvasti koettu syrjintä näyttäisikin muuttuvan helposti arkipäiväiseksi ja ikään kuin normaaliksi vuorovaikutukseksi. (Junkala & Tawath, 2009, 32-34.) Tällöin romanilapset ja -nuoret eivät välttämättä valita syrjinnästä, eikä opettaja pyri siihen myöskään puuttumaan. Rajalan, Salosen, Blomeruksen ja Nissilän (2011) tutkimuksen valossa tilanne näyttää valoisammalta. Tutkimukseen osallistuneista romanioppilaista joka kymmenes oli joutunut kiusatuksi vähintään kerran viikossa. Suurin osa oppilaista ilmoitti kuitenkin joutuneensa kiusatuksi harvemmin kuin kerran kuukaudessa tai ei ollenkaan. Romanitautasta johtuva nimittely tai pilkkaaminen nousi myös tässä tutkimuksessa yleisimmäksi kiusaamisen muodoksi.

Etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden syrjintä voi olla paitsi suoraa myös rakenteellista ja välillistä. Merkkeinä peruskoulutuksessa tapahtuvasta rakenteellisesta syrjinnästä voidaan pitää muun muassa etnisten ryhmien välisiä eroja koulumenestyksessä ja koulun keskeyttäneiden oppilaiden määrässä sekä joidenkin etnisten ryhmien yliedustusta erityisopetuksessa tai aliedustusta perusasteen jälkeisessä koulutuksessa (Lepola, Joronen & Aaltonen, 2007, 137). Saamelaisten koulutuksessa nykyisin kokema syrjintä liittyy erityisesti heidän kielensä ja kulttuurinsa opetukseen ja on luonteeltaan lähinnä rakenteellista. Suurin osa saamelaislapsista ja -nuorista asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Näiden lasten ja nuorten oikeus omaan kieleensä ja kulttuuriinsa jää helposti toteutumatta. (Rasmus, 2011.) Etnisyyteen liittyvä syrjintä kietoutuu usein yhteen myös uskontoon tai vakaumukseen liittyvän syrjinnän kanssa ja uskonnollinen syrjintä nousee yleisesti esiin etnisen syrjinnän seurannassa (Lepola ym., 2007, 156).

Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemaa syrjintää on tutkittu Suomessa vain vähän. Lehtosen (2007, 26) mukaan monilla ei-heteroseksuaalisilla ja transnuorilla

on kokemuksia kouluväkivallasta ja nimittelystä. Koulu yhteisön aikuisilla ei usein myöskään ole valmiuksia, koulutusta tai yhteisiä pelisääntöjä seksuaaliseen suuntautumiseen ja sukupuoleen liittyvän väkivallan kohtaamiseen ja ehkäisyyn. Kankusen ym. (2011) mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret altistuvat muita vähemmistöryhmiä laaja-alaisemmalle syrjinnälle. Nämä nuoret kokevat syrjintää useissa muodoissa, monilta tahoilta ja eri toimintaympäristöissä. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluviin nuoriin kohdistuvan syrjinnän laajuus nousi esiin myös Huotar in ym. (2010, 129) syrjintäselvityksessä. Kaikista kyselyyn vastanneista oppilaista kaksi kolmesta oli havainnut koulussaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa syrjintää ja runsaalla kolmanneksella seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista nuorista oli omakohtaisia kokemuksia syrjinnästä. On myös huomattava, että sukupuolista suuntautumista syrjintäperusteena määrittää se, että kuuluminen seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön voidaan pyrkiä salaamaan, jotta syrjinnältä tai muulta negatiiviselta huomiolta vältyttäisiin.

3 YHDENVERTAISUUS OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Yksi lähestymistapa syrjinnän vastaiseen pedagogiikkaan on tutkia millä tavoin koulu ympäristönä opettajineen ja oppikirjoineen edistää tai hankaloittaa eri sosiaaliin ryhmiin kuuluvien oppilaiden oppimista.

Toisin kuin usein kuvitellaan, oppilaiden suoriutuminen koulussa ei johdu pelkäämistään heidän älykkyydestään ja ahkeruudestaan. Sosiaalipsykologinen tutkimus on osoittanut, että ahkeruuden ja lahjakkuuden lisäksi koulu sosiaalisena ympäristönä vaikuttaa oppimiseen mm. oppilaisiin kohdistuvien ennako-odotusten (ns. ”itsensä toteuttavat ennusteet”) ja stereotyyppien kautta. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuskirjallisuutta itsensä toteuttavista ennusteista, stereotyyppien esiintymisestä koulussa, niiden vaikutuksista oppilaisiin, sekä keinoista vähentää stereotyyppien haittavaikutuksia ja tukea vähemmistöihin kuuluvia oppilaita opiskelussa.

3.1 Itsensä toteuttavat ennusteet

Rosenthalin ja Jacobsenin (1968) klassisessa kokeessa testattiin miten opettajien ennako-odotukset oppilaistaan vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen: yhdysvaltalaisen alakoulun oppilaille teetettiin älykkyystesti, jonka kerrottiin tunnistavan oppilaat, jotka ovat juuri ”puhkeamassa kukkaan”. Opettajille kerrottiin, ketkä heidän oppilaistaan olivat saaneet tämän diagnoosin (20 % = koeryhmä), mutta todellisuudessa nimetyt oppilaat oli valittu sattumanvaraisesti. Vuoden ja kahden vuoden jälkeen oppilaille teetettiin sama älykkyystesti, ja havaittiin, että ne oppilaat, jotka oli nimetty potentiaalisiksi koulumenestyksensä parantajiksi, olivat todellisuudessa parantaneet tulostaan kontrolliryhmää enemmän. Mielenkiintoinen tulos oli myös se, että ne kontrolliryhmän oppilaat, jotka olivat opettajien odotusten vastaisesti myös parantaneet koulumenestystään, olivat opettajien mielestä huonommin sopeutuvia, ja vähemmän mielenkiintoa ja kiintymystä herättäviä.

Tutkimusta käytetään usein havainnollistamaan, miten myönteiset ennakoasenteet esimerkiksi ylempään sosiaaliluokkaan kuuluvia lapsia kohtaan saattavat itse asiassa auttaa heitä suoriutumaan paremmin, kun taas kielteiset ennakoasenteet alemmista sosiaaliluokista tulevia lapsia kohtaan saattavat vaikeuttaa heidän pärjäämistään. Jos oppilasta kohdellaan lahjakkaana, hän ehkä innostuu itsekin harjoittamaan taitojaan, mutta jos häntä kohdellaan rasittavana häirikkönä, alkaa hän myös käyttäytyä tämän roolin mukaisesti.

Rosenthalin ja Jacobsenin (1968) tutkimusta on sittemmin replikoitu useasti. Tulokset ovat vaihdelleet tutkimusten välillä, osassa erot koulumenestyksessä koe- ja kontrolliryhmien välillä ovat olleet suuria, toisissa niitä ei esiintynyt lainkaan. Meta-analyysien perusteella opettajien odotukset vaikuttavat n. 5-10 prosenttiin oppilaista itsensä toteuttavina ennusteina. Yleensä opettajien odotukset osuvat oikeaan, sillä he tuntevat hyvin oppilaansa: 75 % odotusten oikeaan osumisesta selittyy oikeilla havainnoilla oppilaan taidoista, mutta 25 % itsensä toteuttavilla ennusteilla. Meta-analyysien perusteella näyttää siltä, että itsensä toteuttavat ennusteet vaikuttavat ennen kaikkea kahden ensimmäisen kouluviikon aikana, jolloin opettaja ei vielä tunne luokkaansa kovin hyvin; samoin kuin luokkatasoilla 1-2 ja 7. Tutkimuksen perusteella myös opettajissa on eroja, toiset kohtelevat oppilaita suuremmissa määrin samalla tavalla riippumatta odotuksistaan heitä kohtaan kuin toiset. Oppilaiden vähäisen tuntemisen ohella myös tasoryhmien käyttämisen luokkien sisällä on havaittu lisäävän itsensä toteuttavia ennusteita. (Jussim & Harber, 2005.)

Yllättävää kyllä, stigmatisoituihin vähemmistöryhmiin kohdistuvia itsensä toteuttavia ennusteita on tutkittu vain kahdessa tutkimuksessa. Tämä alue kaipaisikin kiipeästi lisää tutkimusta. Toteutetuissa tutkimuksissa (Jussim, Eccles & Madon, 1996) havaittiin, että huono koulumenestys sekä etniseen vähemmistöön tai alhaiseen sosiaaliluokkaan kuulumisen olivat yhteydessä itsensä toteuttavien ennusteiden suurempaan vaikutukseen. Sukupuolen osalta vastaavaa yhteyttä ei havaittu. (Jussim & Harber, 2005.)

3.2 Stereotypiauhka

Sosiaalipsykologit ovat tutkineet, voivatko esimerkiksi etnisiin vähemmistöihin liitettävät kielteiset stereotypiat selittää, miksi etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat pärjäävät keskimäärin huonommin koulun loppukokeissa ja muissa tärkeissä testeissä. Koulun ylempillä luokilla opiskelussa korostuu entistä enemmän arviointi ja kilpailu, mikä aiheuttaa erityistä stressiä joillekin vähemmistöihin kuuluville oppilaille. (Aronson, Cohen & McColskey, 2009.) Tutkimus, joka kohdistuu ns. ”stereotypiauhkaan” (*stereotype threat*) tutkii tilanteita, joissa jonkin väestöryhmän jäsenet (esim. maahanmuuttajat, naiset, vammaiset) pelkäävät omalla käyttäytymisellään tai suorituksellaan vahvistavansa kielteisiä stereotypioita ryhmästään, kun heidän suoritustaan tai käyttäytymistään arvioidaan (Aronson ym., 2009; Steele & Aronson, 1995). Stereotypiauhan vaikutusmekanismit vaativat vielä lisää tutkimusta (Smith, 2004), mutta kielteisen stereotypian aktivoimisen on havaittu muun muassa lisäävän kohteen fysiologisia stressireaktioita (Blascovich, Spencer, Quinn &

Steele, 2001), alentavan pystyvydentunnetta ennen koetta, kuormittavan työmuis-
tia (Spencer, Steele & Quinn, 1999; Schmader, Johns & Forbes, 2008) sekä joissakin
tapauksissa lisäävän pelokkuutta (Osborne, 2001, mutta ks. Smith, 2004). Nämä te-
kijät hankaloittavat suoriutumista vaikeista kokeista. Muutamissa tutkimuksissa on
havaittu myös, että ihmiset suojautuvat stereotypiauhalta harjoittelemalla kokee-
seen vähemmän, jotta he voivat selittää huonon tuloksen harjoittelun puutteella
(Smith, 2004).

Stereotypiauhassa on kyse hyvin yleisestä ilmiöstä: monet ihmiset suoriutuvat huo-
nommin kuin voisivat stressaantuessaan tilanteissa, joissa heitä arvioidaan. Vähem-
mistöihin kuuluvat opiskelijat joutuvat kuitenkin tämän ”normaalin” stressin lisäksi
usein kohtaamaan lisästressiä, joka liittyy heidän edustamansa ryhmän koulumenes-
tystä koskeviin kielteisiin stereotypioihin. (Aronson ym., 2009.) Esimerkiksi Osborne
(2001) havaitsi tutkimuksessaan, että pelokkuus ennen koetta selitti 23 % latina-
laisamerikkalaisten ja afrikanamerikkalaisten erosta euroopanamerikkalaisten koe-
suorituksiin nähden. Stereotypiauhan toinen puoli on stereotypianoste (*stereotype
lift*), joka kuvaa ilmiötä enemmistöjäsenten kannalta: ihmisten suoritus erilaisissa
kokeissa paranee, jos heidän on koetilanteessa mahdollista verrata suoritustaan
stereotyypisesti huonommin suoriutuvaan ryhmään (Walton & Cohen, 2003).

Vaikka koetilanne voi näyttää olevan objektiivisesti täysin sama kaikille oppilaille
- opettaja on sama, luokkahuone on sama, koepaperi on sama ja parhaassa tapauk-
sessa opettaja kohtelee oppilaita samalla tavalla - voi osa oppilaista kokea tilanteen
eri tavalla sosiaalisen identiteettinsä takia. Steelen ja Aronson (1995) klassisessa
kokeessa testattiin miten stereotypia afrikanamerikkalaisten heikommasta älyk-
kydestä vaikuttaa afrikanamerikkalaisten opiskelijoiden pistemäärään verbaalisia
taitoja mittaavassa kokeessa. Kokeeseen osallistuneet afrikanamerikkalaiset opis-
kelijat jaettiin satunnaisesti kahteen ryhmään: yhdelle ryhmälle kokeen sanottiin
olevan älykkyystesti, toiselle ryhmälle kerrottiin, että kokeella tutkitaan ihmisten
ongelmanratkaisukeinoja, eikä kokeen tulos kerro osallistujien älykkyystä. Vaik-
ka molemmat ryhmät tekivät saman kokeen, suoriutuivat ensimmäisessä ryhmässä
olleet afrikanamerikkalaiset siitä keskimäärin huonommin. Kuvaamalla koetta älyk-
kyydestä aktivoitiin kielteinen stereotypia ryhmän heikommasta älykkyystä,
mikä johti opiskelijoiden koesuorituksen huononemiseen.

Tämän tutkimuksen jälkeen stereotypiauhkaa on tutkittu runsaasti sosiaalipsyko-
logian alalla (Schmader ym., 2008) ja sitä koskevaa teoriaa on testattu eri vä-
hemmistöryhmillä ja eri tilanteissa. Stereotypiauhan on havaittu muun muassa

aktivoituvan ja heikentävän tyttöjen matematiikan tuloksia, kun heille on ennen koetta kerrottu, että tytöt ja pojat usein menestyvät tässä kokeessa eri tavoin (Steele, 1997; Spencer ym., 1999). Jopa oman etnisyyden (*”race”*) tai sukupuolen merkitsemisen koepaperiin ennen koetta on havaittu riittävän aktivoimaan kielteisen stereotypian ja aiheuttamaan tyttöjen ja afrikanamerikkalaisten matematiikan koetulosten heikentymisen (Steele & Aronson, 1995; Steele, 1997; Alter, Aronson, Darley, Rodriguez & Ruble, 2009; Danaher & Crandall, 2008). Muutamissa tutkimuksissa (Danso & Esses, 2001; Marx & Roman, 2002) stereotypiauhka on saatu esiin myös vaihtelemalla kokeen pitäjän (opettajan) sukupuolta tai etnisyyttä tai vaihtelemalla kokeen tekijöiden ryhmän kokoonpanoa siten, että afrikanamerikkalaiset, euroopanamerikkalaiset, miehet tai naiset olivat vuorollaan enemmistönä tai vähemmistönä (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000). Näihin tuloksiin perustuen voi olettaa, että esimerkiksi teknisillä aloilla toimivien naisten, sosiaalialalla toimivien miesten ja Suomen kontekstissa useissa ympäristöissä maahanmuuttajien suoriutuminen saattaa kärsiä stereotypiauhasta, koska he ovat ainoita tai harvoja ryhmänsä edustajia. On myös hyvä huomioida, etteivät ne ryhmät, joihin stereotypiat kohdistuvat, ole aina näkyviä.

Stereotypiauhan vaikutuksia koskevista tutkimuksista on tehty myös meta-analyysseja, joissa kootaan yhteen kaikki aiheesta julkaistut (ja mahdollisuuksien mukaan myös julkaisematta jääneet) vertailukelpoiset tutkimukset, ja tulokset yhdistämällä arvioidaan tutkimusnäytön vahvuutta kvantitatiivisesti. Walton ja Cohen (2003) havaitsivat ensimmäisessä 43 tutkimuksen meta-analyysissä, että afrikanamerikkalaisiin ja muihin etnisiin vähemmistöihin, naisiin, iäkkäisiin ja vähätuloisiin kohdistuvan stereotypiauhan vaikutus koetuloksiin oli suhteellisen pieni, mutta se näytti esiintyvän säännöllisesti. Viisi vuotta myöhemmin Nguyen ja Ryan (2008) vahvistivat saman tuloksen yhteensä 116 tutkimuksellaan. Näiden meta-analyysien perusteella voi varsin varmasti todeta, että stereotypiauhka haittaa vähemmistöjen suoriutumista useimmissa tilanteissa, joihin yhdistyy kielteinen stereotypia. Vaikka stereotypiauhan vaikutus koesuorituksiin on yleisesti arvioiden pieni, voi vaikutus olla merkittävä kumuloituessaan yhä uudestaan saman yksilön kohdalla jokaisessa kokeessa alakoulusta lukioon ja yliopistoon asti. Stereotypiauhan vaikutuksen havaittiin meta-analyysissä olevan vahvempi silloin, kun koe oli vaikea (vs. helppo). Tämä on tärkeää, sillä loppukokeet (esim. ylioppilaskirjoitukset), sisäänpääsykokeet (yliopistoihin) ja työhaastattelujen psykologiset testit ovat usein hyvin vaikeita, jotta niillä voidaan erotella hakijoita ja jokainen piste todistuksessa tai pääsykokeessa voi olla merkitsevä. Koska nämä kokeet määräävät opiskelijoiden pääsyn esimerkiksi arvostetuimpiin oppilaitoksiin, on alisuoriutuminen stereotypiauhan takia erityi-

sen haitallista vähemmistöille. (Walton & Cohen, 2003.) Nguyenin ja Ryanin (2008) analyysissä stereotypiauhan vaikutus oli voimakkaampi etnisten vähemmistöjen kohdalla kuin naisiin kohdistuvien stereotypiauhkien kohdalla. Eri vähemmistöryhmien vertailussa on hyvä kuitenkin ottaa huomioon, että stereotypiat ovat hieman erilaisia eri maissa ja suuri osa näistä tutkimuksista perustuu yhdysvaltalaisissa kouluissa ja yliopistoissa tehtyihin havaintoihin.

Walton ja Cohen (2003) tutkivat myös stereotypianostetta eli stereotypioiden myönteistä vaikutusta enemmistöjäseniin. He havaitsivat, että esimerkiksi miesten tulokset matematiikan kokeissa paranivat sekä silloin, kun heille kerrottiin miesten usein pärjäävän tässä kokeessa paremmin, että silloin, kun heille ei kerrottu mitään. Pelkkä kokeen nimeäminen matematiikan taitoja mittaavaksi riittää siis tuottamaan stereotypianosteen, sillä stereotypia miesten paremmuudesta matematiikassa naisiin verrattuna on jo valmiiksi niin vahva yhteiskunnassa.

Tutkimuksessa on käynyt ilmi myös, että stereotypiauhka liittyy nimenomaan suoritusilanteessa esiintyviin vihjeisiin, jolloin enemmistöryhmän jäsenenkin voi kärsiä stereotypiauhasta. Vaikka euroopanamerikkalaiset miesopiskelijat ovat stereotyyppisesti hyviä matematiikassa, heidän matematiikan koesuorituksensa huononee, kun heille kerrotaan, että heidän suoritustaan verrataan aasialais-amerikkalaisten opiskelijoiden (jotka stereotyyppisesti ovat vieläkin parempia matematiikassa) suoritukseen (Aronson, Lustina, Good & Keough, 1999). Euroopanamerikkalaiset miehet myös suoriutuvat huonommin urheilussa, jos heidän suoritusta kerrotaan verrattavan afrikanamerikkalaisten opiskelijoiden (jotka stereotyyppisesti ovat hyviä urheilijoita) tuloksiin (ks. esim. Stone, Lynch, Sjomeling, & Darley, 1999), sekä kirjoitustehtävässä, kun tehtävän kerrotaan mittaavan kielellistä älykkyyttä, jossa naiset ovat stereotyyppisesti miehiä parempia (ks. esim. Keller, 2007).

Yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta koululaitoksissa on oleellista havaita, että stereotypiauhka voi syntyä sekä viittaamalla stereotypiaan suoraan (esim. ”pojille tämän pitäisi olla helppo”) että hyvin hienovaraisesti (esim. koepaperissa olevalla kohdalla, johon oppilas merkitsee sukupuolensa tai etnisyytensä) (Nguyen & Ryan, 2008). Meta-analyysissään Walton ja Cohen (2003) havaitsivat, että stereotypiauhka vaikutti myös silloin, kun koe esitettiin diagnostisena lahjakkuuden mittarina (esim. älykkyydesti) vaikka kokeesta suoriutumisessa ei kerrottu olevan eroja sukupuolten tai etnisten ryhmien tuloksissa. Tämä viittaa siihen, että yleiset stereotypiat aktivoituvat automaattisesti koetilanteissa, ilman että niitä erityisesti korostetaan.

3.3 Stereotypiauhan ja itsensä toteuttavien ennusteiden välttäminen

Runsas tutkimusaineisto antaa siis ymmärtää, että stereotypiauhka mitä luultavimmin vaikuttaa useimpien vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden koulumenestykseen. Alla osoitetaan niitä tutkimuksessa havaittuja tapoja, joilla stereotypiauhka aktivoituu. Suurin osa tutkimusta tarkastelee kuitenkin sukupuoli- ja etnisten stereotyyppien vaikutusta, ja on tehty Yhdysvalloissa, joten tässä osoitetut käytännöt tuskin ovat ainoita haitallisia käytäntöjä. Lisätutkimus stereotypiauhasta Suomessa, eri vähemmistöryhmien kohdalla ja eri tilanteissa, olisikin tarpeen listan täydentämiseksi.

Stereotypiauhan syntymistä voi ehkäistä seuraavin keinoin:

- Välttämällä sukupuolen tai etnisyyden (tai muun ryhmäkuuluvuuden, johon liittyy kielteinen stereotyyppi) merkitsemistä koepaperiin ennen koetta. Demografiset tiedot suositellaan kerättäväksi kokeen lopussa.
- Välttämällä koulutehtävien ja kokeiden kuvaamista kyvykkyyttä, lahjakkuutta tai taitoja mittaaviksi.
- Korostamalla, että vähemmistöryhmät pärjäävät kokeessa yhtä hyvin kuin muutkin.
- Välttämällä viestintää, josta välittyy, että tytöt, pojat, etniset vähemmistöt tai muut vähemmistöryhmät suoriutuvat keskimäärin huonommin kyseessä olevista koulutehtävistä tai testeistä.
- Välttämällä tilanteita, joissa koetta tekevä oppilas on ainoa tyttö/poika/maahanmuuttaja luokassa.

Opettajan vastakkaisella sukupuolella tai eri etnisellä ryhmällä on havaittu joissain tapauksissa olevan kielteinen vaikutus. Tätä tosin on varsin vaikea välttää heterogeenisissä luokissa. Samaa sukupuolta olevan opettajan esimerkki voi myös haitata suoritusta, jos opettaja itse ei usko kykyihinsä kyseisessä aineessa (Plante, Protzko & Aronson, 2010; Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, 2010, ks. myös Marx & Roman, 2002).

Yhdenvertaisuuden lisäämiseksi täytyykin pohtia, missä määrin stereotypiauhan aktivoivia tilanteita koulussa ilmenee. Välttämällä näitä tilanteita voidaan vähentää vähemmistöoppilaiden kokemaa stereotypiauhkaa. Koska edellä esitetyt tutkimuk-

set ovat pääasiassa yhdysvaltalaisissa kouluissa tehtyjä, olisi tarpeellista toteuttaa vastaavanlaisia tutkimuksia myös suomalaiskouluissa. Esimerkiksi afrikanamerikkalaisiin, latinalaisamerikkalaisiin ja aasialaisiin liittyvät stereotypiat eivät välttämättä ole suoraan yleistettävissä etnisiin vähemmistöihin Suomessa. Voi olettaa esimerkiksi, että Suomen venäläis- ja virolaisvähemmistöön ei kohdistu samanlaista alhaisempaan älykkyyteen (ja parempaan urheilullisuuteen sekä musikaalisuuteen) liittyvää stereotypiaa kuin afrikanamerikkalaisiin. Suomessa etnisistä vähemmistöistä suuri osa on myös maahanmuuttajia, mikä asettaa heidät hieman eri asemaan kansallisiin etnisiin vähemmistöihin nähden.

Tutkimustuloksissa korostuu kaksi strategiaa stereotypiauhan torjumiseksi: stereotyyppien kumoaminen ja kokeen uhkaavuuden vähentäminen. Strategioiden eroavat toisistaan siinä, että stereotyyppien kumoaminen tehdään eksplisiittisesti, mutta kokeen uhkaavuutta pyritään vähentämään implisiittisesti, eli epäsuorasti, kuvaamalla koetta haasteeksi, harjoitukseksi, tutkimukseksi tai muulla tavoin häivyttämällä testeissä korostuvan arvioinnin ja arvostelun uhkaa.

Walton ja Cohen (2003) havaitsivat meta-analyysissään, että stereotypiauhan vaikutus saatiin poistettua tehokkaammin silloin, kun eksplisiittisesti todettiin kokeen kohtelevan eri sukupuoliä tai eri kulttuurista tulevia tasavertaisesti (*gender fair/culturally not biased*) tai kertomalla, että tuloksissa ei aikaisemmin ole ollut sukupuolieroja tai eroja etnisten ryhmien välillä. Esimerkiksi Spencer ym. (1999; myös Brown & Pinel, 2003) havaitsivat, että kun opiskelijoille kerrottiin, että vaikeassa matematiikan kokeessa ei aikaisemmin ole löydetty sukupuolieroja, ei niitä myöskään tullut. Sen sijaan kun kerrottiin, että eroja oli ollut tai ei kerrottu mitään, naiset pärjäsivät huonommin.

Tämä tarkoittaa, että yhdenvertaisuuden toteutumiseksi koulussa ei riitä, että opettaja teettää kokeen sanomatta mitään keskimääräisistä eroista esimerkiksi tyttöjen ja poikien suorituksissa. Tutkimustulosten perusteella stereotypia pitäisi stereotypiauhan välttämiseksi myös eksplisiittisesti kumota, eli kertoa oppilaille, että tytöt ja pojat ja vähemmistöoppilaat voivat pärjätä kokeessa yhtä hyvin. Ryhmien välillä voi tietysti olla keskimääräisiä eroja menestyksessä, mutta tämä ei poista yksittäisten oppilaiden mahdollisuutta suoriutua kokeesta hyvin ryhmäjäsennydestään riippumatta.

Muutamista tutkimuksista on saatu tuloksia, joiden mukaan stereotypiauhkaa voidaan pienentää, jos koe kuvataan oppilaille haasteena, sen sijaan että kokeella kerrotaan arvioitavan heidän taitojaan (Steele & Aronson, 1995; Alter ym., 2009).

Alter ja kumppanit (2009) havaitsivat, että kun yhdysvaltalaiset 4-6 -luokkalaiset afrikanamerikkalaiset oppilaat merkitsivät matematiikan koepaperin alkuun etnisen taustansa ("race"), olivat heidän tuloksensa parempia silloin, kun koetta kuvattiin mahdollisuudeksi oppia uusia asioita ("haaste") kuin silloin, kun sen kuvattiin mitaavan heidän matematiikan taitojaan ja kykyjään ("uhka"). Myös Steele ja Aronson (1995) havaitsivat, että afrikanamerikkalaisten yliopisto-opiskelijoiden suoritus luetunymmärtämiskokeessa oli parempi silloin, kun koe kuvattiin heille vaikeaksi haasteeksi kuin silloin, kun koe kuvattiin älykkyystestiksi. Euroopanamerikkalaisten opiskelijoiden suoriutumista edellä kuvattu järjestely paransi kuitenkin vieläkin enemmän. Myös kokeen kuvaaminen ongelmanratkaisutehtävänä älykkyystestin tai lahjakkuustestin sijaan paransi afrikanamerikkalaisten suoriutumista. Alterilla ja kollegoilla (2009) ei ollut tutkimuksessaan vertailuryhmänä enemmistöoppilaita, joten tutkimuksen perusteella ei voi sanoa, olisiko vaikutus enemmistöoppilaisiin ollut samanlainen.

Nguyen ja Ryanin (2008) analysoimissa tutkimuksissa stereotypiauhan torjuntastrategiat (*stereotype threat-removal strategies*) näyttivät toimivan paremmin naisten matematiikkakokeen suoritusten kuin etnisten vähemmistöjen koesuoritusten parantamisessa. Meta-analyysin perusteella näyttää siltä, että stereotyyppien suora kumoaminen auttaa erityisesti tyttöjä, mutta etnisille vähemmistöille epäsuorat strategiat, kuten kokeen kuvaaminen haasteeksi tai ongelmanratkaisutehtäväksi, olivat tehokkaampia.

Tutkijat ovat testanneet stereotypiauhka -tutkimuksen yhteydessä myös erinäisiä muita interventioita, joiden avulla stereotyyppien uhkaamien oppilaiden itseluottamusta voidaan vahvistaa (Aronson ym., 2009). Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että menetelmiä ei ole testattu kovin laajalti, sillä ne on testattu vasta muutamilla yhdysvaltalaisilla koululaisryhmillä. Tämän vuoksi niitä olisikin tärkeää testata myös suomalaisilla koululaisryhmillä. Seuraavassa näitä menetelmiä kuvataan lyhyesti:

- 1) Opeta opiskelijoille, että älykkyys on kuin lihas ja sitä voi vahvistaa harjoittelemalla (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Tutkimuksessa interventioyhmän opiskelijoille opetettiin neljän 25 minuutin oppitunnin aikana, miten älykkyyttä voi kehittää, tutustuttiin neurotieteen havaintoihin aivojen kehittämisestä uusia taitoja opittaessa sekä keskusteltiin luokassa, miten opiskelu tekee oppilaat älykkäämmiksi. Interventio toteutettiin kuudennen luokan keväällä. Seitsemännen luokan syksyllä ja keväällä sekä interventio-että kontrolliryhmän oppilaiden arvosanat olivat laskeneet, mutta interven-

tioryhmän arvosanat laskivat merkitsevästi vähemmän. Opiskelijoista 52 % oli afrikanamerikkalaisia, 45 % latinalaisamerikkalaisia ja suurin osa opiskelijoista kuului alempaan sosioekonomiseen ryhmään. Myös Good, Aronson ja Inzlicht (2003) saivat vastaavia tuloksia seitsemäsluokkalaisten vähemmistö-opiskelijoiden (latinalaisamerikkalaiset ja afrikanamerikkalaiset) lukemisko-keessa sekä tyttöjen matematiikankokeessa.

- 2) Opeta opiskelijoille, että heidän vaikeutensa koulussa ovat osa normaalia oppimisprosessia, eivätkä merkki heidän henkilökohtaisesta tai kyseessä olevan vähemmistöryhmän oppimisvaikeuksista (Good ym., 2003). Tutkimuksessa henkilökohtaiset mentorit (yliopisto-opiskelijoita) opettivat tämän asian seitsemäsluokkalaistilueille lukuvuoden alussa. Lukuvuoden lopussa interventio-ryhmän latinalaisamerikkalaisten oppilaiden tulokset kansallisessa luetun ymmärtämisen kokeessa ja tyttöjen tulokset matematiikan kokeessa olivat merkitsevästi parempia kuin kontrolliryhmällä. Opiskelijoista 67 % oli latinalaisamerikkalaisia, 13 % afrikanamerikkalaisia ja 20% euroopanamerikkalaisia ja suurin osa opiskelijoista kuului alempaan sosioekonomiseen ryhmään.
- 3) Auta opiskelijoita arvostamaan koulun ohella muita elämän alueita, joilla he voivat kokea itsearvostusta (Cohen, Garcia, Apfel & Master, 2006). Kahdessa peräkkäisessä tutkimuksessa seitsemäsluokkalaistilueille opiskelijoille (n. 50 % afrikanamerikkalaisia) annettiin normaalin opetuksen lomassa kirjoitustehtävä arvoista. Interventio-ryhmän oppilaat valitsivat tehtävässä itselleen tärkeitä ei-akateemisia arvoja (urheilullisuus, luovuus, musikaalisuus, ystävyysuhteet, itsenäisyys, uskonto ja huumorintaju) ja kirjoittivat lyhyen kirjoitelman siitä, miksi nämä arvot ovat heille tärkeitä. Kontrolliryhmässä opiskelijat valitsivat itselleen vähiten tärkeimmät arvot ja kirjoittivat siitä, miksi ne voivat olla tärkeitä jollekin toiselle ihmiselle. Molemmissa tutkimuksissa interventio-ryhmään kuuluneiden afrikanamerikkalaisten arvosanat nousivat sekä tutkitulla kurssilla että myös muissa lukuaineissa. Jälkeenpäin tehdyssä seurannassa havaittiin, että intervention vaikutus näkyi vielä kahden vuoden jälkeenkin interventio-ryhmän korkeampina keskiarvoina (Cohen, Garda, Purdie-Vaughns, Apfel & Brzustoski, 2009). Euroopanamerikkalaisten opiskelijoiden arvosanoihin interventio ei vaikuttanut.
- 4) Steele (1997) raportoi yhdysvaltalaisille ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoille tehdystä interventiosta, jossa afrikanamerikkalaisten opiskelijoiden huonommat arvosanat euroopanamerikkalaisiin opiskelijoihin verrattuna

nousivat samalle tasolle, kun afrikanamerikkalaiset opiskelijat osallistuivat interventio-ohjelmaan. Interventiossa korostettiin heidän olevan lahjakkaita, koska olivat päässeet yliopistoon ja interventio-ohjelman tarkoitus olisi auttaa heitä maksimoimaan potentiaalinsa. Heidän myös annettiin ymmärtää yliopiston odottavan heiltä erinomaisia suorituksia, minkä tarkoituksena oli tehdä tyhjäksi ryhmäjäsennyden stereotypiaan liittyvät kielteiset odotukset. Ohjelmassa tarjottiin myös vapaaehtoisia ”haaste-työpajoja” matematiikassa, kemiassa, fysiikassa tai kirjoittamisessa sekä keskusteluryhmä, joissa luettavien artikkelien avulla tuotiin esiin, että yliopistoon sopeutuminen on ongelmallista monille opiskelijoille ja kuuluu normaaliin oppimisprosessiin.

Sukupuolistereotypiauhkaa matematiikan testeissä on saatu vähennettyä myös jakamalla ennen koetta oppilaille tyttöjä suosivaa informaatiota (Bailey, 2004) tai näyttämällä ennen koetta televisiomainoksia, joissa naiset esiintyvät stereotypian vastaisissa rooleissa (esim. insinööreinä) (cf. Davies, Spencer, Quinn & Gerhardtstein, 2002). Tämänkaltaisia interventioita voi olla vaikea toteuttaa kouluissa tasa-puolisuuden nimissä, mutta tulokset herättävät kysymyksen median ja mainoksien esittämien sukupuoliroolien vaikutuksesta tyttöjen ja poikien koulumenestykseen.

Interventioiden ajoittamisen suhteen näyttää yhdysvaltalaisutkimuksen perusteella siltä, että alle 11-12 -vuotiaat lapset eivät kärsi stereotypiauhasta yhtä paljon kuin vanhemmat lapset. Tilanne muuttuu siirryttäessä yläasteelle (*junior high school*), jossa opiskelu on kilpailullisempaa ja jossa opettajat uskovat tutkimuksen mukaan useammin oppilaiden älyllisen kyvykkyyden olevan muuttumaton ja että siihen ei voi vaikuttaa opetuksella. Interventioita ehdotetaankin tähän siirtymäkohtaan suo-jaamaan vähemmistöoppilaita yläasteen alussa ja estämään huonosta aloituksesta johtuvan noidankehän käynnistyminen. (Good ym., 2003.)

Edellä esitetty sosiaalipsykologinen tutkimus osoittaa, että ihmisten älyllinen suoriutuminen ja motivaatio ovat hyvin hauraita (Aronson & Inzlicht, 2004; Aronson & Steele, 2005). Hyvinkin pienet asiat luokkahuoneissa, kuten stereotypioihin viittaaminen tai jopa pelkkä sukupuolen merkitseminen koepaperiin kokeen alussa, voivat vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin tilanteen stressaavuudesta ja uhkaavuudesta, ja sitä kautta heikentää heidän koulusuoriutumistaan. Yhdenvertaisuuden toteutumiseksi olisikin tärkeää kiinnittää huomiota näihin seikkoihin opetuksessa ja pyrkiä poistamaan stereotypiauhkaa tuottavia tekijöitä. Myös varsin pienillä psykologisilla interventioilla, kuten kumoamalla stereotyyppisiä käsityksiä eri sukupuolten ja vähemmistöjen suoriutumisesta eri oppiaineissa, vähentämällä arvioinnin roolia koeti-

lanteissa, muistuttamalla oppilaita heidän vahvuuksistaan muilla elämän alueilla tai opettamalla, että älykyys kehittyy harjoittelemalla ja että hankaluudet ovat normaali osa oppimisprosessia, voidaan tukea vähemmistöopiskelijoilta suoriutumaan paremmin koulussa.

3.4 Oppikirjat ja niiden vaikutus oppimiseen

Suuri osa oppimista tapahtuu mallioppimisen kautta (Bandura, 1995). Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun oppilaat toistavat harjoituksen opettajan esimerkkiä matkimalta tai ottavat mallia oppikirjan kuvasta. Tutkimuksissa on havaittu, että mallin samankaltaisuus oppijaan edesauttaa oppimista. Naisopettaja tarjoaa samaistumiskohteen helpommin tytöille, kirjassa oleva kuva miesjohtajasta puhuttelee enemmän poikia.

Tämä on tiedostettu myös hallituksen tasa-arvo -ohjelmassa 2008-2011, jonka mukaan ”oppimateriaalilla on merkitystä koululaisten nais- ja mieskuvan muotoutumisessa ja siinä, minkälaisia käsityksiä oppilaille eri ammateista muodostuu” ja ”oppimateriaaleista tulisi välittyä ennakkoluuloton, avarakatseinen käsitys siitä, mikä on naisille ja miehille sopivaa ja mahdollista, eikä oppimateriaalin tulisi vahvistaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja tekstien tai kuvaston kautta”.

Suomessa oppikirjoista on tehty runsaasti tutkimusta. Oppikirjatutkimusta sukupuolinäkökulmasta ja seksuaalivähemmistöjen kannalta selvittänyt TASUKO-hanke (2012) kartoitti 22 tutkimusta ja 20 pro gradu työtä. Oppikirjatutkimuksessa on analysoitu mm. oppikirjoissa esiintyvien mies- ja naishahmojen määrää ja eri sukupuolille annettuja rooleja. Muiden syrjintäperusteiden osalta on tutkittu seksuaalivähemmistöjä ja kirjojen perhe- ja parisuhdemalleja. Etnisistä vähemmistöistä tai vammaisista tutkimusta on hyvin niukalti, oletettavasti siksi, että nämä ryhmät eivät juuri oppimateriaaleissa näy, eikä tutkimusmateriaalia näin juurikaan ole.

Vuonna 2010 julkaistussa laajassa selvityksessä (Tainio & Teräs, 2010) tutkittiin kaikki suurimpien oppikirjakustantajien (WSOY, Otava Tammi, Edita) peruskoulun 3., 6. ja 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä oppilaanohjauksen oppimateriaalit (yhteensä 51 oppikirjaa). Tutkimuksessa selvitettiin oppimateriaalien kirjoittajakunnan sukupuolijakauma, kuvissa ja teksteissä esiintyvien tyttöjen, poikien, miesten ja naisten määrä sekä analysoitiin tekstissä esiintyviä kohtia, joissa on käsitelty sukupuolta tai tasa-arvoa sekä tekstien ja kuvien rakentamaa maailmankuvaa ja arvoja. Teksteistä ja kuvista tarkasteltiin myös sitä, miten etniset ja seksuaaliset vähemmistöt on oppimateriaaleissa otettu huomioon.

Aiempien tutkimusten tuloksia mukaillen, myös tämän tutkimuksen tulos oli, että kaikissa oppimateriaaleissa on kuvattu enemmän miehiä, poikia ja maskuliinisia hahmoja kuin naisia, tyttöjä tai feminiinisiä hahmoja. Maskuliinisten hahmojen osuus kaikkien oppimateriaalien kuvista on 57 %, feminiinisten hahmojen osuus on 36 %, loppujen ollessa androgyynejä. Tulos on, että kaikissa oppimateriaaleissa sukupuoliavaruudesta sanoista 57 % viittaa miehiin, poikiin tai maskuliinisiin hahmoihin, 43 % viittaa naisiin, tyttöihin tai feminiinisiin hahmoihin. Oppimateriaaleissa seksuaalisia tai etnisiä vähemmistöjä ei ole juuri esillä muutamia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta, eivätkä vähemmistöt rakennu olennaiseksi osaksi maailmankuvan moninaisuutta. (Tainio & Teräs, 2010.)

Oppikirjojen ohella myös opettajat ovat oppilaille roolimalleja ja samastumiskohteita. Julkisuudessa on pohdittu, miten opettajakunnan naisvaltaisuus vaikuttaa poikien oppimiseen. Hiljattain on nostettu esiin myös seksuaalivähemmistöihin kuuluvien opettajien asema (Lehtonen, 2004). Lehtosen tutkimuksen mukaan seksuaalivähemmistöihin kuuluvista opettajista suurin osa salaa seksuaalisen suuntautumisen oppilaiden, kollegoiden tai vanhempien kielteisten asenteiden takia. Nämä opettajat olisivat kuitenkin seksuaalivähemmistöihin kuuluville nuorille tärkeitä roolimalleja ja voisivat vaikuttaa myönteisesti myös muiden oppilaiden asenteisiin.

Oppikirjoja koskeva tutkimus on pääasiassa laadullista, eikä sen yhteydessä ole tutkittu kokeellisin menetelmin, miten kirjoissa esiintyvien hahmojen sukupuoli, etnisyys, seksuaalinen suuntautuminen tai vammaisuus vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin. Englanninkielisissä maissa on tehty runsaasti tutkimusta sukupuolitetun hän -pronominin (*he/she*) vaikutuksista oppimiseen. Tässä yhteydessä on havaittu muun muassa maskuliinisen pronominin käytön oppikirjatekstissä (esimerkiksi "*the psychologist and his work*") vaikuttavan kielteisesti naisopiskelijoiden oppimiseen, verrattuna neutraalimpaan muotoiluun ("*the psychologist and his or her work*") (Smith, Johnston-Robledo, McHuch & Christer, 2010). Myös suomalaisten oppikirjojen vaikutusta tyttöjen, poikien, etnisten vähemmistöjen, seksuaalivähemmistöjen tai vammaisten oppimiseen olisi tärkeää tutkia. Yhtä lailla myös opettajan sukupuolen tai vähemmistöön kuulumisen vaikutus oppimistuloksiin kaipaisi lisää tutkimusta. Jos oppikirjakuvastolla havaitaan olevan merkitystä vähemmistöryhmien oppimistuloksiin, olisi oppikirjojen tekstien ja kuvituksen muuttaminen varsin helppo interventio vähemmistöjen opiskeluympäristön yhdenvertaistamiseksi. Opettajien sukupuolijakaumaan vaikuttaminen sekä vammaisten tai etnisiin ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien opettajien työssään tukeminen sen sijaan on vaikeampaa, mutta tuskin mahdotonta.

4 INTERVENTIOKATSAUS

Tässä osassa luodaan katsaus interventioihin, joiden avulla parannetaan ryhmienvälisiä suhteita ja joita voidaan hyödyntää syrjinnänvastaisen pedagogiikan keinoina. Tavoitteena on antaa tutkimuskirjallisuuteen perustuva yleiskuva hyödynnetyistä interventioista ja niiden vaikuttavuudesta. Käsitellyt interventiot ovat luonteeltaan sellaisia, että niitä voidaan soveltaa useiden syrjintäperusteiden kohdalla. Kaikki interventiot eivät kuitenkaan sovellu käytettäviksi tilanteissa, joissa syrjintäperusteita voidaan pyrkiä salaamaan (esimerkiksi seksuaalivähemmistöön kuuluminen) ja ne jäävät näkymättömiksi. Interventioiden ohella huomiota kiinnitetään myös niiden toteuttamisessa hyödynnettyihin tekniikoihin.

4.1 Interventioiden jaottelu

Ryhmienvälisiin suhteisiin vaikuttamaan pyrkiviä interventioita alkoi ilmaantua 1950 -luvulla ja laajemmin 1970-1980 -luvuilla (Stephan & Stephan, 2005, 432). Interventioita on kehitelty parantamaan etnisiä, kulttuurisia, uskonnollisia sekä muita yhteiskunnassa esiintyviä ryhmäsuhteita. Suhteiden parantamiseen pyritään yleensä asenteiden, tunteiden ja käytöksen muutoksen kautta. Se, millainen interventio toimii parhaiten, riippuu paljolti siitä, mitä sen avulla halutaan saavuttaa. Joidenkin interventioiden pyrkimyksenä on vaikuttaa ryhmienvälisiin suhteisiin yhden ryhmän osalta, mutta yleisemmin tavoitteena on vaikuttaa oman ryhmän ja toisten ryhmien välisiin suhteisiin laajemmin. Vaikuttamisen kohteena ovat yleisimmin etnisten, uskonnollisten ja kulttuuristen ryhmienväliset suhteet, mutta huomion kohteena ovat olleet myös esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisen suuntautuneisuuden tai vammaisuuden perusteella toisistaan eroavien ryhmien suhteet. (Stephan, 2004, 268.)

Erilaisia interventioita on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa runsaasti ja niitä on luokiteltu vaihtelevilla tavoilla (Dovidio, Gaertner, Stewart, Esses, Vergert & Hodson, 2004, 245). Stephan (2004) jaottelee interventioita kahdella ulottuvuudella sen mukaan, ovatko ne suoria vai epäsuoria ja hyödyntävätkö ne tiedon jakamiseen vai vuorovaikutukseen keskittyviä menetelmiä. Suorat interventiot keskittyvät myönteisten ryhmienvälisen suhteiden edistämiseen eksplisiittisesti; epäsuorat interventiot puolestaan implisiittisesti. Suorien interventioiden julkilausuttuna tavoitteena on siis ryhmienvälisen suhteiden edistäminen. Epäsuorilla interventioilla pyritään samaan tavoitteeseen, mutta tavoite ei käy välttämättä ilmi osallistujille. Tiedonjakamiseen painottuvia menetelmiä ovat muun muassa luennot ja oppikirjat.

Vuorovaikutukseen keskittyviä ovat puolestaan dialogit, roolipelit ja simulaatiot. Interventiot eroavat toisistaan edellä mainittujen ulottuvuuksien ohella myös sen perusteella, pyrkivätkö ne vaikuttamaan yksilöihin vai instituutioihin. (Stephan, 2004, 268-272; Stephan & Stephan, 2001.)

Vaikuttamistapojen perusteella interventiot voidaan jaotella karkeasti kahteen luokkaan: tietoa ja valistusta tarjoaviksi tai ryhmienvälistä kontaktia hyödyntäviksi. Käytännössä interventioissa hyödynnetään usein molempia edellä mainittuja, mutta painopiste keskittyy kuitenkin jompaan kumpaan lähestymistapaan. (Dovidio ym., 2004, 245.) Seuraavaksi esitellään lähemmin näitä kahta interventiotyyppiä.

4.1.1 Tietoa ja valistusta tarjoavat interventiot

Tietoa ja valistusta tarjoavien interventioiden taustaoletuksena on, että ryhmienvälisiä suhteita voidaan parantaa toisia ryhmiä koskevaa tietoa lisäämällä. Tiedonjaon tarkoituksena on luoda toisen ryhmän jäsenistä aiempaa monivivahteisempi kuva ja auttaa ymmärtämään heitä paremmin. Ajatuksena on, että ymmärryksen lisääntyessä toista ryhmää koskeva epä tietoisuus vähenee ja vuorovaikutukseen voidaan suhtautua aiempaa avoimemmin. Tietoa ja valistusta tarjoavat interventiot pyrkivät tiedonjaon ohella myös edistämään myönteisten ryhmänormien mukaisia käyttäytymismalleja. Tämä voi tapahtua esimerkiksi palkitsemalla lapsia ja nuoria normien mukaisesta käytöksestä. (Aboud & Levy, 2000, 278; Dovidio ym., 2004, 257.) Tällaiset interventiot ovat sisällöltään tietopainotteisia ja ryhmienvälisten suhteiden parantumisen oletetaan tapahtuvan pääasiassa kognitiivisten prosessien kautta. (Dovidio ym. 2004, 260; Stephan & Stephan, 2001, 67.)

Sosiaalipsykologisessa tutkimuskirjallisuudessa tiedon lisäämistä ryhmienvälisten suhteiden edistäjänä on tarkasteltu lähinnä stereotypian vastaisen tiedon lisäämiseen liittyen. Tutkimuksissa on testattu erilaisia stereotyyppien muuttamiseen tähtääviä menetelmiä. Näistä menetelmistä kirjanpitomalli (*accounting model*) olettaa, että stereotypia muuttuu sitä mukaa, kun sitä kumoavaa tietoa annetaan. Kääntymismallin (*conversion model*) mukaan stereotypia saattaa muuttua riittävän kumouksellisen tiedon seurauksena myös yhdellä kertaa. Eniten tukea on kuitenkin saanut malli, jonka mukaan stereotypiat muuttuvat vain, jos kohtaamme toisen ryhmän jäseniä tai saamme heistä tietoa, joka on sekä stereotypian vastaista että kyseiselle ryhmälle tyypillisenä pidettyä. (Johnston & Hewstone, 1992.)

4.1.2 Ryhmienvälistä kontaktia hyödyntävät interventiot

Ryhmienvälistä kontaktia hyödyntävät interventiot perustuvat Gordon Allportin (1954, 281) kehittämään kontaktihypoteesiin. Käsillä olevassa kappalessa keskitytään tästä syystä kontaktihypoteesin ympärille rakentuneeseen tutkimuskusteluun. Kontaktihypoteesin mukaan eri ryhmien jäsenten välinen kontakti voi parantaa ryhmienvälisiä suhteita, mikäli kontaktin osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden, heillä on yhteisiä tavoitteita, he tekevät yhteistyötä ja ympäristön normit tukevat myönteistä kanssakäymistä.

Ryhmienvälisen kontaktin ja asenteiden välistä yhteyttä on tutkittu sosiaalipsykologisessa tutkimuskirjallisuudessa laajalti. Allport (1954, 281) muotoili hypoteesin alun perin etnisten ennakkoluulojen vähentämistä silmällä pitäen. Hypoteesin toimivuutta on kuitenkin testattu etnisten ryhmien ohella muun muassa kehitysvammaisten, mielenterveyspotilaiden ja eri-ikäisten ryhmien kohdalla. Paluck ja Green (2009) vertailivat meta-analyyssissään kontaktihypoteesiin pohjautuvia etnisiä ryhmiä tarkastelevia tutkimuksia muita ryhmiä tarkasteleviin tutkimuksiin. Kontaktin vaikutukset olivat molemmissa tapauksissa varsin samankaltaiset. Myös Pettigrew ja Tropp (2006) havaitsivat tutkimuksia vertaillessaan kontaktin toimivan samaan tapaan niin etnisten kuin muidenkin ryhmien kohdalla. Näyttäisikin siltä, ettei kontaktihypoteesin sovellusalue rajoitu ainoastaan etnisiin suhteisiin, vaan sitä voidaan soveltaa ryhmienvälisiin suhteisiin myös laajemmin.

Ryhmienvälistä kontaktia hyödyntävät interventiot perustuvat eri ryhmiä edustavien osallistujien kohtaamiseen. Ryhmienvälisen kontaktin on havaittu lukuisissa tutkimuksissa vähentävän ennakkoluuloisuutta ja sen on todettu olevan yksi tehokkaimmista ryhmienvälisiä suhteita parantavista tekijöistä (Dovidio ym., 2004; Pettigrew & Tropp, 2006). Paluck & Green (2009) päätyivät 515 tutkimuksen meta-analyyssissään siihen, että myönteinen ryhmienvälinen kontakti on yhteydessä ennakkoluuloisuuden vähentymiseen. Stephan, Renfro ja Stephan (2004, 237-241) havaitsivat puolestaan interventiotutkimuksia arvioidessaan, että interventiot, joissa osallistujat olivat kontaktissa toisen ryhmän jäseniin, tuottivat parempia tuloksia kuin sellaiset interventiot, joissa ei tätä kontaktia ollut. Kontaktihypoteesin vaikutuksiin on kuitenkin suhtauduttu myös kriittisesti. Kriitikot ovat huomauttaneet, että vaikka kontakti vähentää ennakkoluuloja yksilötasolla, ei vaikutus välttämättä yleisty koko toista ryhmää koskevaksi. Kriitikko on aiheellista sikäli, ettei kontaktin vaikutusten yleistyminen ole itsestään selvää. Tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että vaikutus yleistyy koko toiseen ryhmään parhaiten silloin, kun kontaktiin

osallistuvien ryhmäkuuluvuudet tuodaan kontaktin aikana esiin ja toisen ryhmän edustajaa pidetään ryhmänsä tyypillisenä edustajana. Kontaktiin perustuvat interventiot eivät sovikaan käytettäväksi tilanteissa, joissa syrjäntäperusteita pyritään salaamaan ja ryhmäkuuluvuudet jäävät näkymättömiksi. On myös huomattava, että myönteisten kontaktikokemusten ohella myös kielteiset kontaktikokemukset yleistyvät helposti koko toista ryhmää koskeviksi. (Brown, 2010, 262.)

Kontaktin vaikutuksen ohella tutkimuskirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota myös Allportin (1954) luettelemien kontaktiehtojen (osapuolten tasa-arvoinen status, yhteiset tavoitteet, yhteistyö ja ympäristön ryhmienvälistä myönteistä vuorovaikutusta tukevat normit) merkitykseen. Pettigrew & Tropp (2006) havaitsivat laajassa meta-analyysissään, ettei kontaktiehtojen täyttyminen ole myönteisen asennemuutoksen kannalta välttämätöntä. Pelkkä kontakti toisen ryhmän jäsenen kanssa saattaa edistää ryhmäsuhteita ja jo pelkkä kohteen kontaktin jälkeinen tuttuus voi johtaa siihen, että tutuksi tulleesta pidetään enemmän kuin täysin vieraasta. Tilanteet, joissa kontaktiehdot täyttyvät, näyttäisivät kuitenkin edistävän ryhmienvälisiä suhteita muunlaisia tilanteita tehokkaammin. Kontaktiehtoja eriteltäessä on havaittu, että tasa-arvoinen status, yhteiset tavoitteet ja yhteistyö vaikuttavat asennemuutosprosessiin yhdessä, eikä niitä voi asettaa tärkeysjärjestykseen. Ympäristön antama normatiivinen tuki näyttäisi sen sijaan olevan ryhmienvälisiä suhteita edistävästä ehdoista keskeisin. Yleisesti voidaan todeta, ettei ehtoja tulisi ymmärtää kontaktin vaikutuksen välttämättöminä edellytyksinä, vaan pikemminkin yhteenkietoutuneina vaikutusta vahvistavina tekijöinä (Paluck & Green, 2009).

Pettigrew (1998) on esittänyt, että Allportin (1954) luettelemien ehtojen ohella myös mahdollisuus ystävyysuhteen muodostumiseen olisi kontaktin tehon kannalta olennaista. Läheisten ryhmienvälisten ystävyysuhteiden on havaittu olevan ryhmienvälisiä naapurisuhteita tai työyhteisökontakteja vahvemmassa yhteydessä myönteisiin ryhmienvälisiin asenteisiin. Ystävyysuhteen vaikutuksen voima pohjautuu todennäköisesti kontaktin toistuvuuteen ja emotionaaliseen läheisyyteen. Läheiset ystävyysuhteet täyttävät yleensä myös samalla monet Allportin luettelemista kontaktiehdoista. Ei siis ihme, että ystävyysuhteen on havaittu olevan ryhmienvälisiä suhteita erityisen tehokkaasti edistävä kontaktin muoto. Kontaktin olisikin ihanneltilanteessa hyvä tarjota mahdollisuus eri ryhmien jäsenten välisten ystävyysuhteiden solmimiseen.

Kontaktia hyödyntäviä interventioita kouluympäristöön sovellettaessa on huomattava, ettei pelkkä kontaktimahdollisuuden tarjoaminen välttämättä johda myönteisiin

ryhmienvälisiin suhteisiin. Siihen, miten kontakti onnistuu, vaikuttavat muun muassa ennen kontaktia olemassa olleet ryhmienväliset ennakkoluulot ja kielteiset tunteet. Pahimmillaan kontakti voi jopa syventää näitä. (Aboud & Levy, 2000, 272-274; Johnsson & Johnsson, 2000.) Eri ryhmät voivat myös eristäytyä toisistaan, vaikka kontaktimahdollisuus olisi olemassa (Alexander & Tredoux, 2010; Clack, Dixon & Tredoux, 2005; Dixon, Tredoux, Durrheim, Finchilescu & Clack, 2008). Syynä tähän voi olla esimerkiksi toisen ryhmän jäseniin kohdistuva pelko tai epävarmuus. Opettaja voi pyrkiä ehkäisemään eristäytymistä muun muassa jakamalla ja vaihtelemalla istumapaikkoja luokassa siten, että ryhmienväliset rajat ylittyvät. (Schofield, 2004, 800-801.)

Kontaktihypoteesin ympärille rakentuneeseen tutkimuskeskusteluun liittyy myös ongelmia. Aihetta on tutkittu pitkittäisasetelmalla suhteellisen vähän ja korrelaatiotutkimukset herättävät kysymyksiä kausaalisuhteen suunnasta. Johtaako myönteinen ryhmienvälinen kontakti myönteisempiin asenteisiin toisen ryhmän jäseniä kohtaan, vai hakeutuvatko myönteisesti toisen ryhmän jäseniin suhtautuvat ryhmienvälisiin kontaktitilanteisiin? Muutamia kontaktihypoteesia tarkastelevia pitkittäistutkimuksia on toteutettu. Nämä tutkimukset, jotka eivät kuitenkaan ole interventiotutkimuksia, vaan tarkastelevat tutkittavien olemassa olevia kontakteja ja asenteita eri ajankohtina, tukevat pääosin näkemystä kausaalisuhteen kaksisuuntaisuudesta. Jos tutkittavilla oli ensimmäisenä mittausajankohtana ollut myönteisiä ryhmienvälisiä kontakteja, heillä oli myöhemmässä mittauksessa myönteisempiä ryhmienvälisiä asenteita ja päinvastoin; ensimmäisessä mittauksessa muita ennakkoluuloisemmiksi osoittautuneilla ihmisillä oli muita vähemmän ryhmienvälisiä ystävyysuhteita myöhempänä mittausajankohtana. (Binder, ym., 2009.) Edellä esitetystä poiketen Swart, Hewstone, Christ ja Voci (2011) havaitsivat kuitenkin pitkittäistutkimuksessaan, että kontaktin yhteys asenteisiin oli voimakkaampi kuin yhteys asenteista kontaktiin.

Tutkimuksia tarkasteltaessa ja niitä vertailtaessa on myös huomattava, että kontakti on määritelty niissä varsin vaihtelevilla tavoilla (Paluck & Green, 2009). Kontakti on useissa tutkimuksissa samastettu ryhmienvälisiin ystävyysuhteisiin. Ystävyysuuhde on läheinen kontaktimuoto ja se näyttäisi myös parantavan ryhmienvälisiä suhteita muunlaisia kontakteja tehokkaammin. Voikin olla, että tutkimuksen keskittyminen ystävyysuhteisiin on maalannut kontaktin tehokkuudesta todellista myönteisemmän kuvan. (Pettigrew & Tropp, 2006.) Kontaktihypoteesin ympärille rakentuneen tutkimuksen haasteeksi voidaan lukea myös teorian soveltaminen käytäntöön. Jotta tutkimusta voitaisiin hyödyntää, tulisi sen pohjalta kehitellä teoriaa

eri toimintaympäristöissä soveltavia interventioita. (Paluck & Green, 2009.) Tois-
taiseksi kontaktihypoteesia on hyödynnetty muun muassa seuraavassa kappaleessa
esiteltävissä ryhmienvälisen dialogin, yhteistoiminnallisen oppimisen ja välillisen
kontaktin interventioissa.

4.2 Kouluissa yleisesti hyödynnetyt interventiot

Ryhmienvälisiä suhteita edistämään pyrkivien interventioiden kirjo on laaja. Seuraavassa keskitytään sellaisiin interventioihin, joita hyödynnetään kouluissa yleisesti. Näitä ovat monikulttuurisuuskasvatus¹ (*multicultural education*), ryhmienvälinen dialogi (*intergroup dialogue*), yhteistoiminnallinen oppiminen (*cooperative learning*) ja välillisen kontaktin (*extended contact*) teoriaan perustuvat interventiot. Monikulttuurisuuskasvatus edustaa tietoa ja valistusta tarjoavia interventiota, kun taas ryhmienvälinen dialogi yhdistää sekä tietoa että kontaktia. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja välillisen kontaktin interventiot painottuvat puolestaan kontaktin hyödyntämiseen. (Stephan & Stephan, 2001; Paluck & Green, 2009, 352-354.) Tässä kappaleessa käsitellään myös eri interventioiden tehokkuutta tarkastelleita tutkimuksia. Interventioiden tehoa tarkasteltaessa on huomioitava, että tehottomia interventioita koskevia tutkimuksia julkaistaan vain harvoin. Tutkimukset saattavatkin tästä syystä maalata interventioiden tehokkuudesta todellista myönteisemmän kuvan. Lisäksi on huomattava, että esitellyt tutkimukset on toteutettu pääasiassa amerikkalaisessa koulukontekstissa, eivätkä tutkimustulokset välttämättä ole sovellettavissa suoraan suomalaiseen kouluympäristöön.

Tämän selvityksen painopiste on oppilaitoksissa toteutetuissa interventioissa. Tämä rajaa käsittelyn ulkopuolelle muun muassa työpaikoilla yleisesti käytetyn kansainvälisyyskoulutuksen (*diversity training*). Työpaikoilla tapahtuvaan kansainvälisyyskoulutukseen osallistuville annetaan tietoa erilaisten (useimmiten etnisten ja kulttuuristen) ryhmien eroista ja heitä rohkaistaan arvostamaan näitä eroja. Tavoitteena on muuttaa enemmistön käytöstä ja asenteita vähemmistöjä kohtaan ja valmentaa työntekijöitä toimimaan monimuotoisessa ympäristössä. (Stephan & Stephan, 2001, 264-265.) Selvityksessä käsitellyt interventiot ovat lisäksi luonteeltaan sellaisia, että niitä voidaan hyödyntää useiden syrjintäperusteiden kohdalla. Interventiot eivät rajoitu ainoastaan tietyn (esimerkiksi etnisen) ryhmäkuuluvuuden omaavien välisen suhteiden edistämiseen vaan niitä voidaan soveltaa ryhmienvälisiin suhteisiin myös laajemmin. Käsittelyn ulkopuolelle jää tästä syystä esimerkiksi kaksikielinen

1) Monimuotoisuuden edistämiseen tähtäävästä kasvatuksesta käytetään useita eri nimikkeitä, joista tämä on vain yksi. Ks. Tarkemmin kappale 4.2.1.

opetus (*bilingual education*), joka tähtää useamman kuin yhden kielen ja kulttuurin hallintaan. Interventio pyrkii muuttamaan asenteita epäsuorasti lisäämällä toisen kielen ja kulttuurin tuttuutta. Tuttuuden ajatellaan vahvistavan kokemusta toisen ryhmän samankaltaisuudesta ja kanssakäymisen ryhmän jäsenten kanssa muuttuvan näin vähemmän uhkaavaksi. (Aboud & Levy, 2000, 274-278.)

Edellisten ohella katsauksen ulkopuolelle jää muun muassa moraalisen päättelyn (*moral education*) tai konfliktin ratkaisun (*conflict resolution*) opettaminen. Näissä interventioissa painotetaan oikeudenmukaisuuden, reiluuden ja tasa-arvon arvoja ja niiden avulla voidaan vaikuttaa ryhmienvälisiin suhteisiin epäsuorasti. Konfliktin ratkaisu on jätetty katsauksen ulkopuolelle siksi, että se on kehitetty käytettäväksi nimenomaan ryhmienvälisen konfliktien ratkomiseen. Katsauksessa käsitellyt interventiot ovat luonteeltaan sellaisia, että niitä voidaan hyödyntää myös tai yksinomaan tilanteissa, joissa konflikteja ei ole. Konfliktin ratkaisuun liittyviä interventioita on toteutettu kouluissa, järjestöissä ja yhteisöissä. Intervention tavoitteena on vähentää olemassa olevia konflikteja tai ratkaista ne. Konflikti voi olla ajatusten ja mielipiteiden ristiriita tai etujen konflikti, jossa toisen harjoittama päämäärän tavoittelu estää toisen mahdollisuuden saavuttaa tämä päämäärä. (Stephan & Stephan, 2001, 267-268.) Moraalikasvatus jää puolestaan käsittelyn ulkopuolelle siksi, että sen painopiste on moraalisen päättelytason kehittämisessä ryhmienvälisen suhteiden edistämisen sijaan. Moraalikasvatusta on hyödynnetty pääasiassa kouluissa. Interventio voidaan toteuttaa monella tapaa, mutta yleisimmin käytetään keskustelua moraalidilemmoista.

4.2.1 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatusta (*multicultural education*) annetaan Suomen kouluissa sekä kansainvälisyyskasvatuksen että suvaitsevaisuuskasvatuksen nimellä. Tässä selvityksessä käytetään monikulttuurisuuskasvatuksen käsitettä, joka on suora käänös englanninkielisestä termistä.

Monikulttuurisuuskasvatus on kouluissa yleisimmin käytetty interventio. Sitä on hyödynnetty etupäässä ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitoksissa mutta jonkin verran myös korkeakouluissa. (Stephan & Stephan, 2001, 264.) Käytännössä monikulttuurisuuskasvatus voidaan toteuttaa monella tapaa ja joko kontaktin kanssa tai ilman (Aboud & Levy, 2000, 278). Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan siis hyödyntää sekä ympäristössä, jossa ryhmienvälinen kontakti on mahdollinen että sellaisessa, jossa tätä mahdollisuutta ei ole. Monikulttuurisuuskasvatuksessa käytetään

pääasiassa tiedon jakamiseen keskittyviä menetelmiä kuten opetuskeskusteluja ja oppikirjoja, mutta myös vuorovaikutteisia harjoituksia kuten ryhmäkeskusteluja, roolipelejä ja simulaatioita hyödynnetään vaihtelevasti (Stephan & Stephan, 2005, 433-434). Interventio painottuu tiedonjakoon ja valistukseen (Stephan & Stephan, 2001, 264).

Monikulttuurisuuskasvatukselle ei ole olemassa yhtä määritelmää, ja ohjelmasisältöjen, teoreettisten näkökulmien ja tavoitteiden kirjo intervention sisällä on laaja (Enberg, 2004; Stephan & Stephan, 2001, 47). On myös huomattava, että monimuotoisuutta edistävästä koulutuksesta puhutaan tutkimuskirjallisuudessa vaihtelevin käsittein ja tässä selvityksessä hyödynnetty monikulttuurisuuskasvatus on vain yksi monista vaihtoehdoista. Monikulttuurinen ja interkulttuurinen ovat nimikkeistä yleisimmin käytettyjä ja niiden määritelmistä on keskusteltu tutkimuskirjallisuudessa laajalti. Se, mitä käsitteitä suositetaan, vaihtelee ajasta ja paikasta riippuen. Käsitteitä käytetään usein siten, että jää epäselväksi, mitä niillä tarkoitetaan ja viitataan niillä samaan vai eri asiaan. Väittely käsitteiden paremmuudesta ja niistä toisistaan erottaviin tekijöihin keskittyminen peittää helposti alleen käsitteitä yhdistävät näkökulmat. Käytettyä käsitteistöä olisikin tarpeen selkeyttää ja käsitteiden sisältöä reflektoida. (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011.)

Yleisimmin monikulttuurisuuskasvatuksessa annetaan oppilaille tietoa esimerkiksi erilaisista etnisistä, kulttuurisista ja uskonnollisista ryhmistä, mutta mikään ei estä lisäämästä tähän myös muita ryhmiä, joiden erityispiirteet voivat olla syrjäintäperusteita. Oppilaille voidaan opettaa toisten ryhmien kulttuuria, arvoja, käytäntöjä ja historiaa, jota tarkastellaan yleensä vähemmistön näkökulmasta. Monikulttuurisuuskasvatuksessa käsitellään usein lisäksi käsitteiden sisältöjä ja pohditaan, mitä esimerkiksi ennakkoluuloisuus tai syrjäintä tarkoittaa. Oppilaita ohjataan kiinnittämään huomiota epätasa-arvoisuutta tuottaviin rakenteisiin sekä resurssien ja vallan epätasaiseen jakautumiseen yhteiskunnassa. (Stephan & Stephan, 2001, 264.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen keinoin voidaan pyrkiä vaikuttamaan sekä yksilöihin että instituutioihin (Stephan & Stephan, 2005, 433). Intervention tavoitteena on parantaa ryhmienvälisiä suhteita tiedonjaon avulla. Muutoksen katsotaan tapahtuvan pääasiassa kognitiivisten prosessien kautta (Stephan & Stephan, 2001, 264). Monikulttuurisuuskasvatuksessa oletetaan, että tiedon lisääminen auttaa ymmärtämään muita ryhmiä, johtaa monivivahteisempaan kuvaan heistä, leikkaa siivet epärealistisilta peloilta ja haastaa vallitsevia stereotypioita (Aboud & Levy, 2000, 278-279). Myönteisellä ja kunnioittavalla tavalla esitetyn tiedon katsotaan lisäksi

vahvistavan oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja hyväksynnän arvoja. Monikulttuurisuuskasvatus voi parantaa ryhmienvälisiä suhteita edellä esitetyn ohella myös luomalla kaikkia osallistujia yhdistävän ryhmäidentiteetin sekä herättämällä empatiaa. (Stephan & Stephan, 2001, 64-68.) Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, haastaa heitä vaikuttamaan yhteiskunnalliseen epäoikeudenmukaisuuteen ja auttaa heitä elämään monimuotoisen yhteiskunnan jäsenenä (Enberg, 2004, 482; Stephan & Stephan, 2001, 47-48).

Monikulttuurisuuskasvatuksen interventioita käytetään kouluissa paljon, mutta niitä on tutkittu melko vähän. Tehtyjen tutkimusten perusteella kouluympäristössä toteutettu monikulttuurisuuskasvatus näyttäisi vaikuttavan ryhmienvälisiin suhteisiin pääasiassa myönteisesti. Tutkimuksissa tarkastellut interventiot ovat kuitenkin sisällöllisesti varsin vaihtelevia ja niiden vertailu on tästä syystä hankalaa. (Stephan & Stephan, 2001, 56-59.) Monikulttuurisuuskasvatuksen vaikutuksia olisi tärkeää tutkia enemmän, jotta resursseja voitaisiin kohdentaa toimiviin käytäntöihin. Olemassa olevat tutkimukset keskittyvät lyhytkestoisten vaikutusten tutkimiseen, eikä niiden perusteella voi sanoa, onko interventiosta hyötyä myöhemmin. Nykytutkimuksen valossa ei myöskään tiedetä, millaiset monikulttuurisuuskasvatuksen muodot toimivat parhaiten ja kenelle (esim. eri-ikäisille, vähemmistö- tai enemmistöryhmille jne.). (Stephan & Stephan, 2001, 62-63; Aboud & Levy, 2000, 289.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen suosio johtuu osin siitä, miten helppoa sitä on soveltaa eri oppiaineisiin (Stephan & Stephan, 2001, 61). Monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyvät asiat ovat osa opetussuunnitelmaa. Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteena on kuitenkin se, ettei pelkkä tiedon lisääminen välttämättä riitä vähentämään ennakkoluuloja. Yksinkertaistetulla tavalla esitetty tieto saattaa jopa kääntyä tarkoitustaan vastaan vahvistaen ja uusintaen olemassa olevia stereotyyppioita. Esimerkiksi toisen ryhmän käytöksen syvälinen pohdinta voi vahvistaa käytökseen kohdistuvia kielteisiä reaktioita (Vorauer & Sasaki, 2011). Plaut, Garnett, Buffardi ja Sanchez-Burks (2011) ovat puolestaan havainneet, että keskittyminen ainoastaan vähemmistöjen kulttuuriin ja saavutuksiin saattaa herättää enemmistössä tunteen ulkopuolisuudesta. Monikulttuurisuuskasvatuksessa ei tulisi sikaan tällä perusteella käsitellä ainoastaan tiettyä ryhmää vaan kaikkia ryhmiä, enemmistö mukaan lukien. Tiedonjakamiseen keskittyvä monikulttuurisuuskasvatus asettaa oppilaat myös helposti passiivisen tiedon vastaanottajan asemaan. Keskustelun tai muun vuorovaikutteisen toiminnan liittäminen interventioon voi muokata oppilaiden roolia aktiivisemmaksi. Tämä tarkoittaa, että opettajan tulisi hallita intervention tietosisältö ja sen lisäksi hänellä pitäisi olla kyky ohjata keskusteluja. Se-

kä hyödynnettävien materiaalien että käydyin keskustelun tulisi lisäksi sopia yhteen opiskelijoiden kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehitysvaiheen kanssa. (Aboud & Levy, 2000; 281, 289; Stephan & Stephan, 2001, 71-72.)

4.2.2 Ryhmienvälinen dialogi

Ryhmienvälistä dialogia on hyödynnetty pääasiassa korkeakouluissa sekä konfliktitilanteissa olevissa yhteisöissä ja yhteisöiden välillä (Stephan&Stephan, 2001, 266). Interventio pyrkii vaikuttamaan ryhmienvälisiin suhteisiin sekä kontaktin että tiedon lisäämisen kautta. Pääpaino on kuitenkin kontaktissa (Dovidio ym., 2004, 261). Kyseessä on ryhmienvälisiä suhteita suoraan käsittelevä ja vuorovaikutteisia menetelmiä hyödyntävä interventio (Stephan &Stephan, 2001, 266). Ryhmienvälisen dialogin ajatuksena on, että jollakin (esim. etnisyyden tai uskonnon) perusteella toisistaan eroavien ryhmien jäsenet kommunikoivat keskenään yli ryhmärajojen ja kehittävät näin monimuotoisessa yhteiskunnassa toimimisen kannalta olennaisia kykyjä (Enberg, 2004).

Ryhmienvälisessä dialogissa hyödynnetään kasvokkaisia tapaamisia, joiden aikana eri ryhmien edustajat keskustelevat ryhmäeroista, kumoavat virheellisiä käsityksiä ja haastavat vallitsevia stereotyyppioita (Enberg, 2004). Ryhmien jäseniä kannustetaan kertomaan kokemuksiaan ja keskustelemaan niistä koulutetun ohjaajan johdolla. Ryhmienväliset erot ja mahdolliset konfliktit tuodaan avoimesti esiin ja käydyt keskustelut voivat käsitellä esimerkiksi ryhmien välillä esiintyvää ennakkoluuloisuutta ja syrjintää. Mahdollisista konflikteista pyritään keskustelemaan, eikä eriäviä mielipiteitä vältellä. Dialogin lopuksi luodaan yhteinen suunnitelma, jolla ryhmäsuhteita voitaisiin yhdessä parantaa. (Stephan & Stephan, 2001, 104-105.)

Ryhmienvälisen dialogin päämäärä vaihtelee ryhmienvälisten suhteiden parantamisesta vallitsevan konfliktin ratkaisuun (Stephan & Stephan, 2001, 266). Tasa-arvoinen keskustelu ja toisen ryhmän jäsenten kanssa käyty vuorovaikutus edistää ryhmää koskevaa ymmärrystä ja voi herättää empatiaa sen jäseniä kohtaan (Dovidio ym., 2004). Intervention onnistuminen vaatii kuitenkin dialogin vetäjältä taitoa ohjata keskustelua. Mikäli keskustelua ei osata ohjata oikein ja asioita käsitellä rakentavalla tavalla, ryhmäsuhteiden ja konfliktien avoin käsittely saattaa johtaa myös kielteisten asenteiden syvenemiseen. Ryhmienvälinen dialogi edellyttää ryhmäkuuluvuuksien esiin nostamista, eikä sovi käytettäväksi tilanteissa, joissa nämä pyritään salaamaan, kuten esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen kohdalla joskus tapahtuu.

Käytännössä ryhmienvälisen dialogin voi hahmottaa etenevän neljän vaiheen kautta. Vaiheet rakentuvat toistensa päälle, ne voivat tapahtua rinnakkain, eivätkä ne välttämättä etene lineaarisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä vaiheessa edistetään ryhmäytymistä ja tuetaan uuden ryhmän jäsenten välisten suhteiden muodostumista yli vanhojen ryhmärajojen. Tavoitteena on luoda turvallinen ympäristö, jossa osallistujat voivat jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Osallistujille pyritään tässä vaiheessa selvittämään sekä dialogin että käsiteltävän aiheen merkitys. Toisessa vaiheessa keskitytään ryhmiä toisistaan erottavien ja niitä yhdistävien tekijöiden tarkasteluun. Tavoitteena on tietoisuuden nostattaminen, erilaisia identiteettejä koskevan tiedon jakaminen ja molemminpuolisen luottamuksen rakentaminen osallistujien välille. Kolmannessa vaiheessa keskustellaan aiheista, jotka ovat luoneet ristiriitoja ja jännitteitä erilaisten ryhmien välille. Valitut aiheet vaihtelevat dialogin teeman mukaan ja esimerkiksi etnisyyss -teeman aiheet voivat koskea segregaatioita, etnisten ryhmien välisiä seurustelusuhteita tai maahanmuuttoa. Osallistujia rohkaistaan tuomaan esiin oma kantansa ja pohtimaan, miten kanta suhteutuu heidän omaan sosiaaliseen asemaansa. Intervention viimeisen vaiheen tavoitteena on siirtyä dialogista ja reflektiosta toiminnan tasolle. Osallistujat pohtivat, millaisia käsiteltävään aiheeseen liittyviä muutoksia voitaisiin saavuttaa omilla teoilla tai laajemmilla poliittisilla ohjelmilla. Tavoitteena on edistää osallistujien välistä yhteistyötä muutoksen aikaansaamiseksi. (Zúñiga, Nagda, Chesler ja Cytron-Walker, 2007, 26-31.)

Ryhmienvälisen dialogin interventioita on tutkittu melko vähän. Olemassa olevien tutkimusten perusteella interventio näyttäisi kuitenkin vaikuttavan ryhmienvälisiin suhteisiin pääasiassa myönteisesti. Ryhmienvälisen dialogin on havaittu muun muassa hälventävän kokemuksia eri ryhmien välisistä eroavaisuuksista ja dialogiin osallistuneet ovat olleet innokkaampia tukemaan koulun monikulttuurisia ohjelmia. Myös tietoisuuden omista ennakkoluuloista ja stereotyyppioista sekä yhteiskunnan rakenteellisesta epäoikeudenmukaisuudesta on havaittu lisääntyneen intervention myötä. (Engberg, 2004.) Yleisesti ottaen ryhmienvälinen dialogi näyttäytyy tutkimusten valossa lupaavana interventiona, jonka vaikutuksia koskeva lisätutkimus olisi olennaista (Stephan & Stephan, 2001, 265-266; Stephan & Stephan, 2005).

4.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen interventiota on hyödynnetty pääasiassa ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitoksissa mutta sitä on kokeiltu myös korkeakouluissa (Engberg, 2004; Stephan & Stephan, 2001). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat

jaetaan heterogeenisiin pienryhmiin, joissa esimerkiksi eri etnisiä ryhmiä, kansalaisuuksia, sukupuolia tai sosiaaliluokkia edustavat eritasoiset oppilaat työskentelevät yhdessä. Annetut tehtävät ja työnjako suunnitellaan niin, että ryhmä voi saavuttaa tavoitteensa ainoastaan yhteistyöllä. Kyseessä ei ole perinteinen ryhmätyö, vaan yksilön suoriutuminen riippuu koko ryhmän suoriutumisesta. Jokainen ryhmän jäsen on tietoinen vastuualueestaan ja sen merkityksestä yhteisen tavoitteen saavuttamisen kannalta. (Stephan & Stephan, 2001, 155-156.) Ajatuksena on, että oppilaat opettavat toisiaan ja oppivat toisiltaan (Paluck & Green, 2009).

Yhteistoiminnallisen oppiminen perustuu vuorovaikutteisiin menetelmiin ja on interventiona epäsuora. Interventio pyrkii vaikuttamaan yhteistyönomaisen kontaktin avulla, eikä ryhmienvälisiä suhteita korosteta. Yhteistoiminnallinen oppiminen sopii oppilaitoksiin, joissa eri ryhmiä edustavat oppilaat opiskelevat yhdessä. Intervention hyödyntäminen ei edellytä tietynlaista oppituntisisältöä ja sitä käyttämällä voidaan opettaa erilaisia oppiaineita. Käytännössä yhteistoiminnallinen oppiminen voi saada monia muotoja. Yhteistoiminnallisen oppimisen muodot voivat erota toisistaan muun muassa sen suhteen, kilpailevatko ryhmät keskenään, erikoistuvatko ryhmän jäsenet, tarjotaanko ryhmille valmiita oppimateriaaleja ja kuka heitä opettaa (Stephan & Stephan, 2001, 155-158). Intervention kesto voi lisäksi vaihdella muutamasta minuutista useisiin oppitunteihin tai pitkäkestoiseen tukiryhmätyökentelyyn (Johnsson & Johnsson, 2000).

Yksi paljon hyödynnetty yhteistoiminnallisen oppimisen muoto on Jigsaw-tekniikka, josta käytetään Suomessa usein nimeä palapeli-tekniikka. Palapeli-tekniikan kehitti Elliot Aronson oppilaineen 1970-luvun alkupuolella. Oppilaat jaetaan oppitunnin aluksi noin viiden henkilön pienryhmiin. Pienryhmät muodostetaan siten, että niihin kuuluvat oppilaat eroavat toisistaan muun muassa sukupuolen, etnisen taustan, sosiaaliluokan ja opintomenestyksen kaltaisten ominaisuuksien suhteen. Kullekin ryhmäläiselle jaetaan osa opiskeltavaa materiaalia (esimerkiksi lyhyt teksti), joka hänen tulisi opettaa muulle ryhmälle. Opiskeltavaan materiaaliin tutustumisen jälkeen eri ryhmien samaan osaan tutustuneet jäsenet kerääntyvät yhteen asiantuntijaryhmiin ja päättävät, mikä materiaalissa on olennaista ja kuinka sen voisi opettaa muille. Asiantuntijaryhmien kokoonnuttua oppilaat palaavat alkuperäisiin ryhmiinsä ja opettavat kukin oman osuutensa toisilleen. (Aronson & Patnoe, 2011.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmienvälisiin suhteisiin vaikutetaan nimenomaan kontaktin kautta. Ajatuksena on luoda kontaktihypoteesin (ks. Allport, 1954) ehtojen mukainen tilanne, jossa eri ryhmien jäsenten suhteet ovat tasa-arvoiset ja

heillä on yhteisiä tavoitteita, joiden saavuttamiseksi vaaditaan kaikkien työpanosta. Koulun normatiivisen ympäristön tulisi lisäksi tukea myönteistä kanssakäymistä. Ryhmienvälisen suhteiden parantumisen oletetaan tapahtuvan yhteisen ryhmäidentiteetin syntymisen ja toista ryhmää koskevan tiedon lisääntymisen myötä. Toisen ryhmän jäsenet opitaan tuntemaan yksilöinä ja heihin tutustutaan yhteisen tekemisen kautta. Tämä lisää toisen ryhmän näkökulmien ymmärrystä, vähentää sen jäsenten kanssa käytyyn vuorovaikutukseen liittyviä ahdistuksen tunteita ja luo suotuisat olosuhteet myönteiselle vuorovaikutukselle. (Johnsson & Johnsson, 2000; Stephan & Stephan, 2001, 157, 179.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen interventiolla on tavoiteltu paitsi ryhmienvälisen suhteiden myös oppimistulosten paranemista. Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia on tutkittu melko paljon ja tulokset osoittavat yleisesti sekä ryhmienvälisen suhteiden että yksilöllisten oppimistulosten paranevan intervention myötä (Johnsson & Johnsson, 2000; Stephan & Stephan, 2001, 155-156, 174). Yhteistoiminnallisissa ryhmissä opiskelleet oppilaat pitävät toisistaan enemmän ja heillä on enemmän ryhmienvälisiä ystävyyssuhteita kuin niillä, jotka opiskelevat perinteisissä yksilöllisiä saavutuksia korostavissa luokissa. Tämän myönteisen vuorovaikutuksen on havaittu yleistyvän myös oppilaiden vapaa-ajan ihmissuhteisiin. Oppilailla, jotka opiskelevat yhteistoiminnallisissa ryhmissä, on vapaa-ajalla enemmän eri ryhmiin kuuluvia ystäviä, kuin heillä, jotka opiskelevat perinteisissä yksilöllisyyttä ja kilpailua korostavissa luokkahuoneissa. Myönteiset vaikutukset näyttäisivät lisäksi olevan voimassa osallistujien etnisestä, kulttuurisesta, kielellisestä tai sosiaalisesta taustasta sekä sukupuolesta, kyvyistä ja muista ominaisuuksista riippumatta. (Johnsson & Johnsson, 2000, 253.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen näyttäytyy tutkimusten valossa tehokkaana ryhmienvälisen raja-aitojen ylittämisen ja suhteiden edistämisen interventiona. Tutkimus on kuitenkin keskittynyt intervention lyhytaikaisiin vaikutuksiin, eikä tiedetä, kuinka pitkälle vaikutus kantaa. Vaikutusten yleistymistä tarkastelleissa tutkimuksissa on lisäksi havaittu intervention luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvan vaikutuksen jäävän sen sisällä havaittua vaatimattomammaksi (Paluck & Green, 2009). Yhteistoiminnallista oppimista hyödynnettäessä on myös muistettava, ettei pelkkä oppilaiden jako ryhmiin ja ohjeistus työskennellä näissä ryhmissä riitä. Intervention onnistuminen edellyttää ryhmän jäsenten positiivista riippuvuutta toisistaan, vastuuta omasta työpanoksesta, mahdollisuutta edistää toisten menestymistä ja keskustelua sekä tavoitteiden saavuttamisesta että myönteisten ryhmätyösuhteiden ylläpitämisestä. (Johnsson & Johnsson, 2000, 253.) Tämä vaatii intervention vetä-

jältä paljon ja riittävä koulutus intervention käyttöön on tästä syystä olennaista. Yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntäminen edellyttää ohjaajalta muun muassa opiskelijakeskeisen näkökulman omaksumista ja kykyä luovuttaa osa auktoriteetistaan muille. (Stephan & Stephan, 2001, 177-178.)

4.2.4 Välillisen kontaktin teoriaan perustuvat interventiot

Kontaktin on todettu olevan tärkeä ryhmienvälisiin asenteisiin vaikuttava tekijä. Ryhmienvälisestä kontaktista ei ole kuitenkaan mahdollista toteuttaa esimerkiksi silloin, kun luokassa ei selvästi erotu eri ryhmiin kuuluvia oppilaita. Välillisen kontaktin teoriaan (*extended intergroup contact*) perustuvat interventiot voivat tarjota tällaisissa tilanteissa vaihtoehdon suoralle ryhmienväliselle kontaktille (Turner, Hewstone, Voci & Vonofakou, 2008). Välillisen kontaktin teoria olettaa, että jo pelkkä tieto oman ryhmän jäsenen ystävyyssuhteesta toisen ryhmän jäsenen kanssa voi edistää ryhmienvälisiä suhteita. Oma henkilökohtaista kontaktia toiseen ryhmään ei näin ollen välttämättä tarvita. (Wright, Aron, McLaughling-Volpe & Ropp, 1997, 73.)

Välillisen kontaktin teoriaa on sovellettu interventioissa muun muassa siten, että valtaväestöön kuuluville lapsille on luettu tarinoita valtaväestöön kuuluvan lapsen ja pakolaislapsen välisestä ystävyydestä. Lukemisen jälkeen tarinoista on keskusteltu. (Cameron & Rutland, 2006; Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006.) Intervention tarkoituksena on ollut tarjota lapsille samaistuttava omaan ryhmään kuuluva malli, joka on solminut ystävyyssuhteen toisen ryhmän jäsenen kanssa. Pakolaislapsesta muodostuu siis välillinen kontakti tarinoiden kuuntelijoille.

Välilliseen kontaktiin perustuvien interventioiden tehoa on tutkittu jonkin verran ja niiden on todettu edistävän ryhmienvälisiä suhteita. Interventioiden on havaittu lisäksi toimivan niin eri-ikäisten lasten, (Cameron & Rutland, 2008) nuorten (Liebkind & McAlister, 1999; Solares ym., 2012) kuin aikuistenkin (Turner ym., 2008; Wright ym., 1997) kohdalla. Vaikka välilliseen kontaktiin perustuvia interventioita on tutkittu melko paljon, lisätutkimusta tarvitaan muun muassa sen selvittämiseksi, millaiset olosuhteet tukevat intervention onnistumista ja kuinka kauan sen vaikutus kestää (Crisp & Turner, 2009).

Välillisen kontaktin ajatusta on sovellettu myös ns. kuvitellun kontaktin teoriassa (*imagined intergroup contact*). Sen mukaan pelkästään myönteisen ryhmienvälisen kanssakäymisen kuvittelemisen oman ryhmän jäsenen ja toisen ryhmän jäsenen välillä johtaa myönteisempään suhtautumiseen toista ryhmää kohtaan. Välillisen

kontaktin tapaan myös kuvitellun kontaktin vaikutus on todennettu empiirisissä tutkimuksissa. (Turner, Crisp & Lambert, 2007; Crisp & Turner, 2009.) Nuorten, jotka ovat kuvitelleet myönteisen kohtaamisen vanhuksen kanssa, on esimerkiksi osoitettu suosivan omaa ikäryhmäänsä muita vähemmän. Samoin myös myönteisen kohtaamisen homomiehen kanssa kuvitelleet heteromiehet arvioivat homomiehiä muita myönteisemmin. (Crisp & Turner, 2009.)

Sitä, miten välillinen tai kuviteltu kontakti vaikuttaa, on tutkittu melko vähän. Välillisen kontaktin vaikutuksen on kuitenkin esitetty ja myös empiirisesti todennettu perustuvan neljään prosessiin. Ensimmäinen näistä prosesseista on ryhmienvälisen ahdistuneisuuden tai ryhmäsuhteisiin liittyvien epä mukavuuden tunteiden väheneminen. Välillinen kontakti näyttäisi suoran kontaktin tapaan vähentävän toisen ryhmän jäsenten kohtaamiseen liittyvää ahdistusta ja tekevän vuorovaikutuksesta helpompaa. Toiseksi ryhmänormit näyttäisivät välittävän intervention vaikutusta kahdella tapaa. Välillisen kontaktin olemassa olo osoittaa oman ryhmän normien puoltavan myönteistä suhtautumista toiseen ryhmään ja toisaalta myös toisen ryhmän edustajien pyrkivän edistämään myönteisiä ryhmäsuhteita. Neljäs vaikutusprosessi pohjautuu puolestaan oletukselle, jonka mukaan tieto oman ryhmän ja toisen ryhmän jäsenten ystävyydestä johtaa mieltämään toisen ryhmän jäsenen osaksi omaa ryhmää ja ikään kuin osaksi itseä. (Turner ym., 2008; Wright ym., 1997.)

Suomessa välilliseen kontaktiin perustuvia interventioita on kehitetty Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaineessa. Ensimmäinen interventioista toteutettiin pääkaupunkiseudun kouluissa 1990 -luvulla. Siinä suomalaisnuoret lukivat tarinoita samanikäisistä nuorista, jotka olivat ensin olleet ennakkoluuloisia toista etnistä ryhmään kohtaan, mutta muuttaneet asenteitaan ystävyytensä kyseisen ryhmän edustajan kanssa. Lukemisen jälkeen tarinoista keskusteltiin ja oppilaita rohkaistiin kertomaan vastaavanlaisia kokemuksia. Myönteisten asenteiden muita etnisiä ryhmiä kohtaan havaittiin lisääntyneen intervention tuloksena. (Liebkind & McAlister, 1999.)

Yllä kuvattua interventiota on kehitelty edelleen Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaineen ja Koulutus ja kehittämiskeskuksen Palmenian Monni - Monikulttuurisempi koulu - hankkeessa, jossa tuotettiin Tarinoita kaveruudesta -materiaalipaketti koulujen käyttöön (Solares ym., 2012). Materiaali koostuu kolmesta oppitunnista, joista jokaisella käsitellään neljä kirjoitettua ystävyystarinaa. Tarinoiden henkilöt ovat joka tunnilla suomalainen ja maahanmuuttajataustainen tyttö sekä suomalainen ja maahanmuuttajataustainen poika. Kukin henkilö kertoo toista

ryhmää edustavasta ystävästään. Kaikki tarinat mukailevat samankaltaista rakennetta: tarinoiden päähenkilöllä on ensin ollut ennakkoluuloja toisen ryhmän jäsentä kohtaan. Henkilö on kuitenkin tutustunut toisen ryhmän edustajaan ja huomannut omien asenteidensa muuttuneen kontaktin seurauksena. Jokaisen tarinan lopussa korostetaan tarinan päähenkilölle asennemuutoksesta koituneita myönteisiä seurauksia. Tarinat perustuvat nuorisotaloilta kerättyihin asennemuutostarinoihin, joita on muokattu siten, että kertojien asennemuutos käy tarinoista selkeästi ilmi. Tarkoituksena on, että tarinat toimisivat malleina myönteisille asennemuutoskokemuksille ja että oppilaat toisivat omia, vastaavanlaisia kokemuksiaan yhteiseen keskusteluun. Suomalaisenemmistön asenteiden lisäksi interventiolla pyrittiin vaikuttamaan myös etnisten vähemmistöjen asenteisiin suomalaisia kohtaan. (Solares ym., 2012.) Intervention on havaittu vaikuttavan ryhmienvälisiin suhteisiin siten, että nuoret kokivat intervention jälkeen kontaktin toisen etnisenryhmän edustajien kanssa aiempaa tärkeämmäksi (Solares, 2012).

Vaikka välillinen kontakti on havaittu tutkimuksissa tehokkaaksi, jää sen vaikutus usein suoraa kontaktia heikommaksi (Crisp & Turner, 2009; Feddes, Noack & Rutland, 2009; Turner ym., 2008). Joissakin tutkimuksissa on saatu myös päinvastaisia tuloksia, joiden mukaan välillisen kontaktin vaikutus olisi suoraa kontaktia voimakkaampi (De Tezanos-Pinto, Bratt & Brown, 2010). Yleisesti ottaen suora kontakti näyttäisi kuitenkin parantavan ryhmienvälisiä suhteita välillistä kontaktia tehokkaammin silloin, kun suoraan kontaktiin on mahdollisuus. Henkilökohtaiset kokemukset ovat toisten ihmisten havainnointia tärkeämpiä, eikä välillinen kontakti ole välttämättä kovin merkittävässä asemassa silloin, kun ryhmien jäsenet ovat paljon tekemisissä keskenään. Muutamat tutkimukset viittaavat siihen, että välillisen kontaktin vaikutus riippuisi suorien kontaktien määrästä. Välillinen kontakti vaikuttaa näiden tutkimusten perusteella voimakkaammin niihin, joilla on vähän ryhmienvälisiä ystävyyssuhteita eli vähän hyvälaatuista suoraa kontaktia. (Feddes ym., 2009.) Välillisen kontaktin onkin esitetty sopivan intervention teoreettisesksi lähtökohdaksi erityisesti tilanteessa, jossa ryhmienvälisiä kontakteja on vähän (Crisp & Turner, 2009; Feddes, ym., 2009. Turner ym., 2008) .

Vaikka suora kontakti näyttäisi vaikuttavan ryhmienvälisiin suhteisiin välillistä kontaktia tehokkaammin, liittyy siihen myös ongelmia, joita välilliseen kontaktiin ei liity. Ryhmäjäsennyksien tulisi olla suoran kontaktin aikana näkyviä, jotta myönteinen asennemuutos yleistyisi koko ryhmää koskevaksi. Ryhmäkuuluvuuksien korostaminen saattaa kuitenkin aiheuttaa ahdistusta tai epämukavuuden tunteita, jotka tekevät kontaktitilanteen epämiellyttäväksi ja vähentävät toisen ryhmän jäseniä

kohtaan tunnettua ystävystymishalua. Välillisessä kontaktissa osallistujien ei tarvitse altistaa itseään tällaiselle ahdistukselle. (Cameron & Rutland, 2008: Turner ym., 2008; Wright ym., 1997.)

4.3 Interventioissa hyödynnettävät tekniikat

Paluck ja Green (2009) ovat eritelleet joukon yksilöön keskittyviä tekniikoita, joita interventioissa voidaan hyödyntää. Nämä tekniikat pyrkivät vaikuttamaan ryhmien välisiin suhteisiin yksilön tunteita, ajattelua ja käyttäytymistä muokkaamalla. Tekniikoihin lukeutuvat tiedonanto (*instruction*), asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttaminen (*expert opinion and norm information*), vastuun manipulointi (*manipulating accountability*), tietoisuuden nostattaminen (*consciousness-raising*) sekä vetoaminen arvojen johdonmukaisuuteen, omanarvontuntoon tai tunteisiin (*targeting value consistency, self-worth and emotions*). On huomattava, että Paluckin ja Greenin tekemä erittely on vain yksi monista mahdollisista ja tekniikoita on mahdollista eritellä myös muilla tavoin.

Monikulttuurisuuskasvatuksen interventio perustuu tiedonannolle ja tätä tekniikkaa on käsitelty edellä kyseisen intervention yhteydessä. Asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttamisen tekniikka pohjautuu puolestaan näkemykseen, jonka mukaan auktoriteetin mielipiteet ja sosiaaliset normit vaikuttavat ryhmien välisiin suhteisiin. Mielipiteiden ja normien katsotaan ohjaavan asenteita ja käyttäytymistä. Ne voivat näin ollen toimia joko ennakkoluuloisuutta ja syrjivää käyttäytymistä ehkäisten tai niitä edistäen. (Paluck & Green, 2009.) Asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttamisen tekniikkaa hyödynnetään esimerkiksi välillisen kontaktin teoriaan perustuvissa interventioissa.

Vastuun manipulointiin keskittyvän tekniikan taustalla on ajatus ennakkoluulojen irrationaalisesta luonteesta. Ihmiset pyrkivät säilyttämään johdonmukaisen käsityksen itsestään. Irrationaaliset ennakkoluulot sopivat harvoin yhteen tämän käsityksen kanssa ja ennakkoluulojen on esitetty vähenevän, jos niistä on kannettava vastuu. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jos henkilöä pyydetään antamaan ennakkoluuloilleen konkreettisia perusteluja, ennakkoluulot vähenevät. Vastuun manipuloinnin tapaan myös tietoisuuden nostattamisen tavoitteena on saattaa henkilö pohtimaan omia asenteitaan, käytöstään ja näiden perustaa. Tietoisuuden nostattaminen on tarpeellista sikäli, ettei yksilö välttämättä tiedosta omia ennakkoluulojaan. Ennakkoluuloihin liittyvien uskomusten ja muistojen tietoisuuteen tuonti voikin nostaa piilevät ennakkoluulot esiin ja vähentää niitä. (Paluck & Green, 2009.)

Omanarvontuntoon ja arvojen johdonmukaisuuteen kohdistuvat tekniikat hyödyn­ tävät ihmiselle ominaista pyrkimystä säilyttää itsestään myönteinen ja johdonmu­ kainen kuva. Vastuun manipulointia painottavan tekniikan tapaan ajatuksena on, että irrationaaliset ennakkoluulot sopivat huonosti yhteen halutun kuvan kanssa. Vastuun manipuloinnista poiketen omia ennakkoluuloja ei kuitenkaan pyydetä pe­ rustelemaan. Perustelujen pyytämisen sijaan esiin pyritään nostamaan henkilön arvomaailman ja ennakkoluulojen välinen ristiriita. Tunteisiin vetoavien tekniikoi­ den taustalla on puolestaan ajatus, jonka mukaan tunnetila voi vaikuttaa ennako­ luuloisuuden ilmaisuun ja roolinotto auttaa samastumaan toisen ryhmän asemaan. (Paluck & Green, 2009.)

Edellä lueteltujen tekniikoiden ohella ryhmienvälisiä suhteita voidaan pyrkiä pa­ rantamaan myös sosiaalisten ja kognitiivisten kykyjen harjoittamisen kautta. Näin voidaan tehdä esimerkiksi ryhmäkategorioiden rajoja muuttamalla. Ryhmienvälistä ennakkoluuloisuutta on mahdollista pyrkiä vähentämään ryhmäkategorioita muok­ kaamalla monella tapaa. (ks. esim. Paluck & Green, 2009.) Tehokkaimmaksi on osoittautunut tutkimuksissa kategorisointikeino, jossa säilytetään oma ryhmäkuu­ luvuus samalla kun omaksutaan uusi toisen ryhmän kanssa yhteinen ryhmäkuulu­ vuus (*dual categorization*). Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmäkuu­ luvuuden tunnetta sekä oman etnisen ryhmän edustajien että useita etnisiä ryhmiä sisälleen sulkevan koulun oppilaiden kanssa (esimerkiksi ”Minä olen suomalainen, hän venäläinen, mutta olemme molemmat Kruununhaan yläkoululaisia”). Ennak­ koluulot toista ryhmää kohtaan vähenevät, kun jäsenet tulevat tietoiseksi itseä ja toista ryhmää yhdistävästä toisesta ryhmäjäsennydestä. Yhteisen ryhmäkuuluvuu­ den korostuksen ohella säilytetään kuitenkin myös tietoisuus ryhmäeroista yhteisen ryhmän sisällä. Molempien ryhmäkuuluvuuksien ylläpito palvelee sekä halua tuntea yhteenkuuluvuutta muiden ryhmien kanssa, että halua erottua heistä. (Gaertner, Sedikides, Luke & Iuzzini, 2008, 145.)

5 KÄYTÖSSÄ OLEVIEN SYRJINNÄN VASTAISTEN KEINOJEN KUVAILU JA ARVIOINTI

Tässä luvussa kuvaillaan ja arvioidaan sellaisia syrjinnänvastaiseen opetukseen kehitettyjä keinoja, joita käytetään suomalaisissa kouluissa. Keinoja tarkastellaan edellä esiteltujen interventioiden ja tekniikoiden valossa. Luku on jaoteltu siten, että ensin kuvaillaan syrjinnän vastaisten oppaiden harjoituksia, tämän jälkeen muita syrjinnänvastaiseen opetukseen kehitettyjä keinoja. Lopuksi arvioidaan kuvailtujen keinojen toimivuutta ja kehittämistarpeita.

5.1 Syrjinnän vastaisten oppaiden harjoitusten kuvailu

Kappaleessa kuvataan syrjinnän vastaisten oppaiden harjoituksia edellä esiteltujen interventioiden ja tekniikoiden valossa. Käsiteltäväksi valitut oppaat on julkaistu suomeksi ja ne sisältävät kouluympäristöön soveltuvia käytännön harjoituksia. Oppaat on lisäksi valikoitu siten, ettei niissä käsitellä ainoastaan tiettyä ryhmäkuuluvuutta tai syrjintäperustetta vaan ryhmienvälisiä suhteita laajemmin. Oppaat on poimittu Kepa ry:n ylläpitämästä globaalikasvatuksen vinkkipankista sekä Sisäasiainministeriön Yhdenvertaisuus.fi -sivustolta. On huomattava, ettei näille sivustoille ole välttämättä koottu kaikkia edellä mainitut kriteerit täyttäviä oppaita. Sivustoilta poimitut oppaat antavat kuitenkin kuvan siitä, minkälaisia harjoituksia tämän-tyyppisissä oppaissa suositellaan toteutettaviksi.

Kepan vinkkipankista voi etsiä globaalikasvatuksen osa-alueisiin ja aiheisiin liittyvää koulutusta, materiaalia ja menetelmiä. Materiaalivinkeistä poimittiin mukaan sellaiset yllä mainitut kriteerit täyttävät oppaat, jotka sijoittuivat hakusanojen syrjintä, suvaitsevaisuus, monikulttuurisuus, opas, stereotyyppiat, vähemmistöt tai yhdenvertaisuus alle. Sisäasiainministeriön ylläpitämä Yhdenvertaisuus.fi -sivusto on puolestaan rakennettu osana Euroopan komission rahoittamaa syrjinnän vastaista toimintaohjelmaa. Sivusto on tarkoitettu tieto- ja materiaalipankiksi yhdenvertaisuudesta ja syrjimättömyydestä kiinnostuneille henkilöille ja organisaatioille. Sivustolta on poimittu mukaan edellä kuvatut ehdot täyttävät oppaat. Mukaan poimitut oppaat eivät siis välttämättä edusta hyviä käytäntöjä, vaan tietyt kriteerit täyttäviä käytäntöjä, joiden laatua ja toimivuutta arvioidaan tutkimustiedon valossa.

5.1.1 Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja Compasito

Euroopan neuvoston ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja Compasito julkaistiin Suomessa helmikuussa 2012. Compasito pohjautuu Euroopan neuvoston Compass - the manual on human rights education with young people -käsikirjaan ja tarjoaa perustiedot lapsen ihmisoikeuksista niin eurooppalaisesta näkökulmasta kuin laajemminkin. Teos on suunnattu lasten kanssa työskenteleville aikuisille ja se sisältää 40 vaikeustasoltaan vaihtelevaa käytännön harjoitusta. Harjoitukset on suunnattu 6-13-vuotiaille ja ne on testattu käytännössä kasvatusalan ammattilaisista kootulla kansainvälisellä ryhmällä. Harjoitukset on jaettu teemoittain seuraavaan kolmeentoista aihepiiriin: kansalaisuus, demokratia, syrjintä, koulutus ja vapaa-aika, ympäristö, perhe ja vaihtoehtoinen hoiva, sukupuolten välinen tasa-arvo, terveys ja hyvinvointi, media ja internet, osallistuminen, rauha ja konflikti, köyhyys ja sosiaalinen syrjäytyminen sekä väkivalta. Harjoitukset käsittelevät pääosin useampaa kuin yhtä teemaa ja niistä 17 lukeutuu syrjintä -teeman alle. (Flowers, 2012.)

Compasiton harjoitukset noudattavat lasten aktiiviseen osallistumiseen ja heidän omiin kokemuksiinsa perustuvia kasvatusmenetelmiä (Flowers, 2012, 9-11). Syrjintä-teeman harjoituksissa hyödynnetäänkin runsaasti vuorovaikutteisia tekniikoita. Harjoitusten menetelmiin lukeutuvat muun muassa kollaasin tekeminen, teatteri, tilanteiden harjoittelu, kerronta, kuvaleikki, roolipeli, arvausleikki, piirtäminen, kertominen, neuvottelu ja kuvittelu. Keskustelua hyödynnetään lähes jokaisessa harjoituksessa muiden menetelmien tukena. Harjoitukset rakentuvat siten, että ne alkavat abstraktilla, kuvitteellisella tilanteella, joka aktivoi lapsia ryhmänä. Aktiivointia seuraavassa purku- ja arviointiosiossa pohditaan käsiteltyä aihetta syvemmin yksilötasolla. (Emt., 44, 52.)

Syrjintä -teeman alle lukeutuvien harjoitusten tarkastelu edellä käsiteltyjen interventioiden valossa osoittaa, että niistä osan voisi sijoittaa monikulttuurisuuskasvatuksen alle. Tällaisia ovat esimerkiksi omia ja toisten oikeuksia esittelevät sekä käsitteiden sisältöä valottavat harjoitukset. Nykyajan satu -harjoitteen tavoitteena on kuvata lapsityövoiman käyttöä, nykypäivän orjuutta ja esitellä vanhemmille lapsille Euroopan ihmisoikeussopimus (Flowers, 2012, 113). Kiusaamistilanteita -harjoituksessa pyritään puolestaan tunnistamaan, mikä on kiusaamista ja hankkimaan tietoa kiusattuja lapsia tukevista toimintatavoista, ihmisistä ja organisaatioista (Emt., 85). Zabderfilioksi nimetyssä harjoituksessa keskustellaan sanonnasta ”Kaikki erilaisia - kaikki samanarvoisia”. Lisäksi pohditaan suvaitsevaisuuden ja monimuotoisuuden merkitystä ja pyritään ymmärtämään yleismaailmallisuuden käsitettä (Emt., 201).

Tietoisuuden nostattamisen tekniikka (Paluck & Green, 2009) on tärkeässä roolissa useissa Compasiton harjoituksissa. Kuvapelejä -harjoituksessa lapset tutustuvat kuvien avulla vallitseviin stereotyyppioihin, erilaisiin näkökulmiin ja siihen, kuinka kuvat voivat välittää oikeaa tai väärää informaatiota (Flowers, 2012, 127). Sukupuoleen liittyviin stereotyyppioihin kytkeytyvässä harjoituksessa lapsille kerrotaan puolestaan tuttu tarina siten, että päähenkilöiden sukupuolet ovat päinvastaiset alkuperäiseen tarinaan nähden. Tämä kiinnittää huomion alkuperäisessä tarinassa esiintyviin sukupuolirooleihin ja kääntää ne pääläelleen. (Emt., 122.) Tietoisuuden nostattaminen painottuu myös Maailman kesäleiriksi nimetyssä harjoituksessa, jossa lapset valitsevat ”telttakaverinsa” erilaisia ryhmiä edustavia lapsia kuvailevalta listalta ja keskustelevat oletuksista, joiden mukaan he tekivät valintansa. (Emt., 197.) Tähän harjoitukseen yhdistyy tietoisuuden nostatuksen ohella myös vastuun manipulointi (Paluck & Green, 2009), sillä osallistujilta edellytetään valintojen teon ohella myös niiden perustelua. On huomattava, että, tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa hyödyntävät harjoitukset saattavat helposti kääntyä tarkoitustaan vastaan (ks. s. 80-81).

Useat Compasiton syrjintä -teeman alle lukeutuvista harjoituksista hyödyntävät tunteisiin vetoamisen tekniikkaa (Paluck & Green, 2009). Nämä harjoitukset keskittyvät roolittoon ja empatian nostattamiseen. Astu askel eteenpäin -nimisessä harjoituksessa osallistujat kuvittelevat olevansa joku muu ja pohtivat eriarvoisuutta syrjinnän ja syrjäytymisen syinä (Flowers, 2012, 160). Rakas päiväkirja -harjoituksessa osallistujat lukevat puolestaan kolme eri näkökulmista kirjoitettua päiväkirjakuvausta samoista tapahtumista. Kuvauksien lukeminen auttaa ymmärtämään, kuinka vaihtelevina samat tapahtumat voivat näyttäytyä erilaisten lasten näkökulmista. (Emt., 99.) Empatian ja roolinoton merkitys painottuu edellisten ohella myös harjoituksessa, jossa lapset eläytyvät näkövammaisen asemaan yrittäen pukea paperinukkeja silmät sidottuina (Emt., 67). Toisessa vastaavassa harjoituksessa lapset lukevat äänettömästi Lapsen oikeuksien sopimuksen artikloita, ja ryhmän jäsenet yrittävät huulilta lukemalla arvata, mikä artikla on kyseessä. Harjoituksen tavoitteena on paitsi tutustua Lapsen oikeuksien sopimukseen, myös ymmärtää kuulo- vammaisten ihmisten asemaa. (Emt., 157.)

5.1.2 Kaverina kaikille -Opettajan opas syrjinnän estämiseen

UNICEFin julkaisema opettajan opas syrjinnän estämiseen on suunnattu 5-9 -luokkien opettajille. Opas antaa eväitä pohdinnoille suvaitsevaisuudesta ja tarjoilee toiminnallisia harjoituksia sekä syrjinnän ehkäisemiseen että suvaitsevaisuuden edistämiseen. Opas on jaettu neljään osaan; syrjintä, sukupuoli, vammaisuus

sekä uskonto ja alkuperä. Kuhunkin osaan liittyy tositarinoita ja harjoituksia. (Hakojärvi, 2009.)

Oppaan syrjintä -osio pitää sisällään runsaasti monikulttuurisuuskasvatuksen aineksia. Näitä aineksia voi paikantaa muun muassa syrjintää käsittelevästä lautapelistä, jossa pelilautana toimii lapsen elinkaari (syntymästä varhaislapsuuden vuosien kautta aina teini-ikään saakka). Pelin tarkoituksena on tutustuttaa osallistujat lapsiin kohdistuvan syrjinnän eri muotoihin, ja samalla ohjata miettimään, millaisia seurauksia syrjinnällä saattaa olla. (Hakojärvi, 2009, 19-25.) Oppaan harjoituksissa ei hyödynnetä suoraan kontaktiin perustuvia interventioita, mutta mukana on välillisen kontaktin interventiota mukaileva harjoitus. Tässä harjoituksessa käsitellään kiusaamista syrjinnän muotona. Oppilaille luetaan tarina, jonka päähenkilö pitää omalla luokallaan olevaa kiusattua poikaa tylsimyksenä mutta muuttaa mieltään ystäväystyttyään pojan kanssa. (Emt., 18.) Tässä välillisen kontaktin teoriaan perustuvissa interventioissa hyödynnetään asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttamisen tekniikkaa (Paluck & Green, 2009). Kiusatun kanssa ystäväystyvä poika toimii tarinassa myönteisenä roolimallina oppilaille. Pojan esimerkillä pyritään vaikuttamaan myönteisempien normien syntyymiseen oppilaiden keskuudessa.

Edellä käsitellyistä tekniikoista (Paluck & Green, 2009) Kaverina kaikille -oppaassa painottuvat etenkin tietoisuuden nostattaminen ja empatian luominen. Oppilaita rohkaistaan tietoisuuden nostatuksen tekniikkaa mukailen tunnistamaan ja kyseenalaistamaan stereotyyppioita (Hakojärvi, 2009, 14). Empatian herättäminen on puolestaan keskeisessä roolissa muun muassa eriarvoiseen lapsuuteen liittyvässä tehtävässä, jossa osallistujia kehoitetaan asettumaan toisten lasten asemaan ja miettimään millaista elämä olisi, jos he eläisivät toisenlaisissa olosuhteissa (Emt., 15-17).

5.1.3 Kohti monimuotoisuutta -koulutusmateriaali

SEIS (Suomi eteenpäin ilman syrjintää) -projektin tuottama koulutusmateriaali Kohti monimuotoisuutta - vähemmistöt, syrjintä ja syrjimättömyys Suomessa on suunnattu vähemmistö- ja syrjintäkysymyksiä käsittelevälle opettajalle tai kouluttajalle (Tuomaala, 2005). SEIS on työministeriön, opetusministeriön, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön sekä sisäasiainministeriön poliisiosaston yhteinen projekti, joka toteutettiin vuosina 2001-2006 yhteistyössä tasa-arvoelinten ja järjestöjen kanssa. Projekti kuului Euroopan Komission syrjinnän vastaiseen ohjelmaan. Tavoitteena oli tiedottaa yhdenvertaisuudesta ja monimuotoisuudesta ja lisätä tasavertaisuutta ja monimuotoisuutta sekä vähentää syrjintää. (Ruhanen & Martikainen, 2006.)

Kohti monimuotoisuutta -koulutusmateriaali sisältää monikulttuurisuuskasvatuksen aineksia. Osallistujat syvenyvät muun muassa yhdenvertaisuuslailla säädelyihin käsittelyprosesseihin, valitusreitteihin ja aikatauluihin. Toisessa harjoituksessa tutustutaan puolestaan kolmen eri vähemmistön (seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt, vammaiset ja saamelaiset) näkemyksiin uudesta yhdenvertaisuuslaista. Harjoitus pyrkii myös herättämään empatiaa (vrt. Paluck & Green, 2009) erilaisten näkökulmien esiin nostamisen kautta. (Tuomaala, 2005, 61.)

Tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa (Paluck & Green, 2009) hyödynnetään runsaasti myös Kohti monimuotoisuutta -materiaalin harjoituksissa. Erässä harjoituksessa ryhmän tehtävänä on suunnitella virkistysretki. Kesken suunnittelun kunkin osallistujan rintaan kiinnitetään ryhmäjäsenyyden osoittava lappu (romani, 64-vuotias, lesbo, juutalainen, mielenterveysongelmainen jne.). Ryhmäjäsenyyden osoittamisen jälkeen osallistujat alkavat ohjaajan kehoituksesta kohdella toisiaan ilmaisten edustettuihin ryhmiin yleisesti liitettyjä stereotyyppioita. Tämän jälkeen tilanteesta ja esiin nousseista stereotyyppioista keskustellaan. (Tuomaala, 2005, 12.) Toinen esimerkki materiaalin tietoisuuden nostamiseen pyrkivästä tehtävästä on harjoitus, jossa osallistujat keskustelevat heille esitetyistä eri ihmisryhmiä koskevista sanonnoista ja väittämistä (esim. suomalaiset ovat sisukkaita). Harjoituksen tavoitteena on nostaa esiin vallitsevia stereotyyppioita ja kyseenalaistaa niitä. (Emt., 19.) Tällaiset tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa hyödyntävät harjoitukset saattavat sisältää tarkoituksenvastaisia elementtejä (ks. s. 80-81).

5.1.4 Tukari välittää -koulutusmateriaali

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) on laatinut tukioppilaille suunnatun eri-arvoisuuden arvostamista käsittelevän koulutusmateriaalin. Koulutusmateriaali sisältää erilaisuuden arvostamista käsitteleviä artikkeleita, tukioppilaiden jatkokoulutusmallin sekä toimintaideoita erilaisuuden käsittelyyn kouluissa. Esitellyt toimintaideat on palkittu MLL:n yhdessä Suomen Nuorisoyhteistyö -Allianssin kanssa järjestämässä kilpailussa. Kilpailussa koulut tekivät suunnitelmia siitä, miten tukioppilaat voivat omissa kouluissaan edistää suvaitsevaisuutta ja ehkäistä koulukiisaamista. (Salovaara, 2006.)

Palkitut toimintaideat sisältävät lukuisia monikulttuurisuuskasvatuksen elementtejä. Monikulttuurisuuskasvatus painottuu muun muassa Vantaalla sijaitsevan Ruusuvuoren koulun suunnitteleamalla suvaitsevaisuuspolulla. Luokka jaetaan satunnaisesti pienryhmiin, jotka kiertävät rastilta toiselle. Ensimmäisellä rastilla luetaan kou-

lukiusaamista koskevia tarinoita, tarinoista keskustellaan ja ryhmälle kerrotaan faktatietoa kiusaamisesta. Toisella rastilla seinälle on kiinnitetty kuvia erilaisista (esim. erimaalaisista, eri-ikäisistä ja eri kulttuuritaustan omaavista) ihmisistä. Kuvia tarkastellaan ja niistä keskustellaan. Kolmannella rastilla tukioppilaat kertovat syrjintätilanteita kuvaavia tarinoita. Oppilaiden tehtävänä on jatkaa tarinoita tai kertoa, miten he toimisivat kyseisessä tilanteessa. Tilanteet puretaan ja erilaisista toimintatavoista keskustellaan. Neljännellä rastilla tukioppilaat esittävät pieniä syrjintätilanteita kuvaavia näytelmiä, joiden herättämistä ajatuksista keskustellaan. Viimeisellä suvaitsevaisuusrastilla toteutetaan yhteistoiminnallisen oppimisen aineksia sisältäviä leikkejä. Ajatuksena on, että luokka tekee harjoituksia yhdessä erilaiset oppilaat huomioiden. Harjoituksissa pyritään osoittamaan, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan luokassa vallitsevaan henkeen. (Salovaara, 2006, 30-31.)

Paltamon yläasteen kehittelemä Erilaisuuden polku keskittyy empatian herättämiseen (vrt. Paluck & Green, 2009). Polulla halutaan kiinnittää huomio erilaisiin vammoihin liittyviin kokemuksiin. Oppilaat asioivat muun muassa pimeään luokkaan rakennetussa kahvilassa, yrittävät lukea lauseita huulilta, opettelevat viittomakieltä ja kokeilevat pyörätuolilla liikkumista. Rastien ajatuksena on tarjota oppilaille lyhyitä kokemuksia siitä, millaista on elää erilaisten vammojen kanssa ja auttaa heitä asettumaan näitä vammoja omaavien asemaan. (Salovaara, 2006, 32-33.) Kuopion yhteiskoulun organisoima Väriviikko hyödyntää puolestaan ryhmäkategorioiden muuntelua. Oppilaat pukeutuvat väriviikon kunakin päivänä tietyn värisiin vaatteisiin ja opettelevat väriteemaan sopivan laululeikin. Viikon viimeisenä päivänä oppilaat pukeutuvat lempiväriinsä ja saman lempivärin omaavia ohjeistetaan halaamaan toisiaan välitunneilla. Tiettyyn väriin pukeutuminen on omiaan luomaan uusia aiemmat ryhmäkuuluvuudet ylittäviä ryhmiä. (Emt., 29-30.)

5.1.5 Colored Glasses -opettajan manuaali

Colored Glasses -materiaali on syntynyt Colored Glasses -hankkeen pohjalta. Colored Glasses oli alun perin Euroopan vapaaehtoispalvelun (European Voluntary Service eli EVS) pilottihanke, jonka Youth for Understanding ry (YFU) kehitti ja toteutti vuonna 2001. Suomen YFU sai Saksan YFU:lta käyttöönsä materiaalin, jonka pohjalta molempien maiden peruskouluissa on toteutettu Colored Glasses -työpajoja. Suomen YFU päätti koostaa materiaalista myös manuaalin, joka on suunnattu kasvatustyötä yläkoululaisten parissa tekeville ohjaajille ja opettajille. Manuaali sisältää harjoituksia, jotka on jaoteltu aihekokonaisuuksien mukaan seuraaviin teemoihin: kulttuuri, stereotypit ja ennakkoluulot, kulttuurien ja erilaisuuden kohtaaminen,

syryntä ja globaali vastuu. Kustakin teemasta on koottu manuaaliin teoriaosa. Teorian jälkeen esitellään teemaan sopivat tehtävät. (Suomen Youth For Understanding, 2008.)

Harjoitukset on pyritty kytkemään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin keskeisiin oppimissisältöihin ja -tavoitteisiin. Ne on kehitetty luonteeltaan vuorovaikutteisiksi ja niissä hyödynnetään muun muassa ryhmätyöskentelyä, roolileikkejä, keskusteluja ja aivorihtä. Ajatuksena on, että nuoret oppivat ja oivaltavat uusia asioita kokemukseen perustuvan tiedon kautta. Tehtävät rakentuvat siten, että tunnin aluksi oppilaat johdatellaan käsiteltävään aiheeseen leikin, simulaation, ryhmä- tai yksilötehtävän kautta. Johdattelua seuraa tehtävän purkukeskustelu, jonka aikana luodaan harjoitukselle merkitys ja pohditaan sen kulkua. Keskustelun kautta tapahtuneen teeman selkiytymisen jälkeen sitä tarkastellaan teoreettisella ja abstraktilla tasolla. Lopuksi teema kytketään keskustelun kautta oppilaan omaan maailmaan. (Suomen Youth For Understanding, 2008.)

Opettajan manuaaliin kootuissa harjoituksissa painottuu Paluckin ja Greenin (2009) erittelemä tietoisuuden nostattamisen tekniikka. Stereotypiat ja ennakkoluulot -teeman alle lukeutuvassa Matka maailman ympäri -harjoituksessa oppilaat heittelevät toisilleen palloa luetellen mieleentulleita eri maihin liittyviä mielikuvia. Ensimmäinen oppilas valitsee maan ja heittää pallon seuraavalle, joka mainitsee maahan liittyvän mielikuvan. Tätä jatketaan, kunnes oppilas ei keksi enää uutta määrettä maalle ja nimeää uuden maan. Opettaja listaa taululle maat ja niihin liittyvät mielikuvat. Leikkiä seuraa keskustelu, jonka tavoitteena on käsitellä ja kyseenalaistaa maihin ja kansalaisuuksiin liitettyjä stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Keskustelun jälkeen siirrytään teoriaosuuteen, jonka päätteeksi teoria ja kokemus sovelletaan arkeen esimerkiksi keskustelemalla median luomista mielikuvista. (Suomen Youth For Understanding, 2008, 69.)

Stereotypiat ja ennakkoluulot -teeman alle lukeutuvassa Vaihto-oppilas -nimisessä harjoituksessa kuvitellaan puolestaan, että kouluun on tulossa ulkomaalainen vaihto-oppilas. Oppilaat saavat luetella eri maista kotoisin olevat kandidaatit ja laittaa ne suosikkijärjestykseen. Tämän jälkeen tarkastellaan, miten maat sijoittuivat oppilaiden suosikkilistoissa ja oppilaita pyydetään myös perustelemaan, miksi he sijoittivat tietystä maasta kotoisin olevan kandidaatin ensimmäiseksi tai viimeiseksi. Perusteluiden stereotyyppiseen luonteeseen kiinnitetään huomiota ja pohditaan, mistä eri maista kotoisin olevia koskevat ennakkokäsitykset juontavat juurensa. Tämän jälkeen oppilaille jaetaan luettavaksi kirjeet, joissa vaihto-oppilaat kerto-

vat itsestään. Kirjeiden lukemisen jälkeen oppilaat tekevät uuden suosikkilistan ja eri maiden listasijoitukset käydään läpi aiempaan tapaan. Oppilaita pyydetään myös tässä kohdin perustelemaan aiempaan järjestykseen mahdollisesti tekemänsä muutokset. Perustelupyynnöiden kohdalla harjoituksessa hyödynnetään tietoisuuden nostattamisen ohella myös vastuun manipuloinnin tekniikkaa (Paluck & Green, 2009). Keskustelua seuraa stereotyyppioita ja ennakkoluuloja käsittelevä teoriaosuus. Tämän jälkeen kokemus ja teoria sovelletaan arkeen keskustelemalla esimerkiksi siitä, miten stereotyyppit liittyvät aiemmin toteutettuun tehtävään. (Suomen Youth For Understanding, 2008, 70.) On huomattava, että edellä kuvatut tietoisuuden nostattamiseen pyrkivät harjoitukset saattavat helposti toimia myös tarkoitustaan vastaan (ks. s. 80-81).

Tunteisiin vetoamisen kautta tapahtuva empatian luominen on tietoisuuden herättämisen (vrt. Paluck & Green, 2009) ohella keskeisessä asemassa etenkin manuaalin syrjintä -teeman alle lukeutuvissa harjoituksissa. Pelin säännöt -nimisessä harjoituksessa oppilaat keräävät pisteitä heittämällä palloa koriin opettajan heille osoittamalta paikalta. Suurin osa saa heittää palloa teipillä lattiaan merkityltä viivalta, mutta osa oppilaista joutuu heittämään palloa paikalta, josta korin heittäminen on hankalampaa. Heittojen ja pisteiden laskun jälkeen oppilaat johdatellaan teemaan leikin kulkua ja sen herättämiä tuntemuksia läpikäyden. Keskustelua seuraa syrjintää käsittelevä teoriaosuus, jonka jälkeen aiemmin käsiteltyä sovelletaan oppilaiden todellisuuteen. Tämä tapahtuu esimerkiksi pohtimalla, miten leikki liittyi sosiaalisen epätasa-arvon teemaan. (Suomen Youth For Understanding, 2008, 81–82.) Epäillyt -nimisessä harjoituksessa oppilaille jaetaan puolestaan roolikortit. Kortit sisältävät kuvauksen roolista esim. ”Olet 35 -vuotias yksinhuoltaja. Olet kaupassa kolmen lapsesi kanssa. Olet romani.” tai ”Olet eläkkeellä oleva mies. Olet juuri kiistellyt myyjän kanssa tuotteen palautuksesta kuittia vastaan.” Oppilaiden on tarkoitus eläytyä roolihahmonsa tilanteeseen tavaratalossa, jossa on tapahtunut varkaus. Tehtävänä on arvioida, joutuuko hänen roolihahmonsa epäiltyjen listalle. Tämän jälkeen oppilaat paljastavat identiteettinsä ja kertovat, arveleeko roolihahmonsa joutuneen epäiltyjen listalle ja miksi. Muiden harjoitusten tapaan keskustelua seuraa syrjintää käsittelevä teoriaosuus ja aiemmin käsitellyn soveltaminen arkeen. Arkeen soveltaminen tapahtuu käymällä läpi harjoituksen herättämiä tuntemuksia sekä pohtimalla ja kyseenalaistamalla epäiltyjen valintaperusteita. (Emt., 88-89.)

Opettajan manuaaliin kootut harjoitukset sisältävät myös monikulttuurisuuskasvatuksen elementtejä. Nämä elementit nousevat tehtävien sisältämien teoriaosuuksien ohella esiin sellaisten harjoitusten kohdalla, jotka eivät sisällä edellä kuvattuja

vaiheita (johdatteleva harjoitus, keskustelu, teoria, arkeen sovellus). Näiden tehtävien kohdalla manuaalissa kuitenkin suositellaan jonkin toisen tehtävän tekoa ennen kyseistä harjoitusta. Syrjintä -teeman alle lukeutuvassa Syrjinnän noidankehä -keskustelussa pyritään esimerkiksi hahmottamaan syrjinnän muotoja. Eri muotojen esittely tapahtuu teoriaosaan tukeutuen ja oppilailta esimerkkejä kysellen. Ennen kyseistä harjoitusta suositellaan esim. edellä kuvatus Epäillyt -harjoituksen suorittamista. (Suomen Youth For Understanding, 2008 89-90.)

5.1.6 ABC -ensiaskeleet rauhankasvatukseen

ABC -ensiaskeleet rauhankasvatukseen on Rauhankasvatusinstituutti ry:n julkaisema opas, joka käsittelee rauhan- ja ihmisoikeuskasvatuksen teemoja. Opas on tarkoitettu opettajille ja muille kasvattajille ja se soveltuu kouluopetuksen ohella käytettäväksi myös nuoriso- ja järjestötyössä. Teokseen koottuja esimerkkiharjoituksia voidaan soveltaa eri oppimistilanteisiin. (Rauhankasvatusinstituutti, 2007, 2.)

Useissa oppaan harjoituksissa keskityttään rooliottoon ja empatian nostattamiseen tunteisiin vetoamisen tekniikkaa (Paluck & Green, 2009) hyödyntäen. Näin tapahtuu esimerkiksi Kiusaamistilanteita -harjoituksessa, jossa osallistujat keksivät ja näyttävät erilaisia kiusaamistilanteita (Rauhankasvatusinstituutti, 2007, 33). Astu askel eteenpäin -nimisessä harjoituksessa jokainen osallistuja saa puolestaan roolikortin, jonka hän lukee näyttämättä sitä muille. Osallistujia pyydetään samaistumaan rooliinsa ja pohtimaan esimerkiksi, millainen perhe, asunto, arkielämä tai elämäntyyli heidän roolihahmoillaan on. Tämän jälkeen osallistujat asettuvat riviin. Heille luetaan eri tilanteita ja tapahtumia koskevia väitteitä. Kukin osallistuja astuu askeleen eteenpäin aina, kun hän arvelee roolihenkilönsä olevan samaa mieltä esitetystä väitteestä. Väittämät voivat kuulua esimerkiksi ”Sinulla on mukava koti, jossa on puhelin ja televisio” tai ”Voit seurustella ja avioitua vapaasti rakastamasi ihmisen kanssa”. Kun kaikki väittämät on luettu, osallistujia pyydetään katsomaan ympärilleen ja kiinnittämään huomiota siihen, kuinka paljon he olivat siirtyneet. Lopuksi harjoituksesta keskustellaan yhdessä. Osallistujilta voidaan kysyä esimerkiksi, millä oma tai muiden eteneminen ja paikalleenjäminen tuntui, oliko omaan rooliin vaikea eläytyä tai kuvastaako leikin tilanne jollain tavoin yhteiskuntaa? (Emt., 32, 77.) Vastaava harjoitus löytyy myös edellä tarkastellusta Colored Glasses -opettajan manuaalista (Suomen Youth For Understanding, 2008, 83).

Paluckin & Greenin (2009) erittelemistä strategioista oppaan harjoituksissa nousee esiin myös tietoisuuden nostattaminen. Näin tapahtuu esimerkiksi Eri maa, samat

tavat -nimisessä harjoituksessa, jossa osallistujille annetaan tehtäväksi kerätä tietoa eri kulttuureita yhdistävistä piirteistä ja tavoista. Tarkastelun kohteena voivat olla esimerkiksi tervehtimistavat, uskonnolliset perinteet tai merkkipäivien vietto. (Rauhankasvatusinstituutti, 2007, 49.) Harjoituksen voi ajatella pyrkivän myös eri kulttuuriryhmiä yhdistävän yhteisen ryhmäkuuluvuuden luontiin. Kuvat kertovat -harjoituksessa osallistujat jakautuvat puolestaan pieniin ryhmiin, joiden tehtävänä on tutkia lehtien mainos- ja uutiskuvia. Ryhmiä kehoitetaan pohtimaan muun muassa, millaista mielikuvaa ja ajatusmaailmaa kuvat levittävät, ketä niissä kuvataan, mitä jätetään kertomatta tai mitä kuvien ulkopuolella tapahtuu. Kuvista kerätään kartongille kollaasi, johon kirjataan aiheeseen liittyviä huomioita, ajatuksia ja kysymyksiä. Lopuksi kollaaseista keskustellaan yhdessä. (Emt., 16.)

5.1.7 Särmää -opettajan opas

Särmää -opettajan opas liittyy samannimiseen oppilaille suunnattuun teemavihkoon ja on Suomen lasten ja nuorten säätiön julkaisema. Särmää -teemavihon tarkoituksena on edistää suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä nuorten keskuudessa ja se on suunnattu 7-9 -luokkalaisten. Vihko lähetettiin kaikkiin suomalaisiin yläkouluihin maaliskuussa 2007. Teemavihkoon kytkeytyvä opettajan materiaali sisältää runsaasti toiminnallisia harjoituksia, jotka helpottavat erilaisuus- ja monikulttuurisuus -teemojen käsittelyä oppilaiden kanssa. Harjoitukset on laadittu siten, että ne sopivat hyödynnettäväksi useiden eri oppiaineiden tunneilla ja myös esimerkiksi nuorisotyössä koulun ulkopuolella. (Suomen lasten ja nuorten säätiö, 2007.)

Useissa oppaaseen kootuista harjoituksista hyödynnetään tunteisiin vetoamisen strategiaa (Paluck & Green, 2009) roolion ja empatian nostatuksen muodossa. Miksi kiusaan? Miksi minua kiusataan? -nimisessä harjoituksessa puolet luokasta samastuu kiusaajiin, toinen puoli kiusattuihin. Kiusaajat kirjoittavat paperille mahdollisimman monta syytä, miksi he kiusaavat ja kiusatut mahdollisimman monta syytä, miksi heitä kiusataan. Kirjoitustehtävän jälkeen kiusaajat ja kiusatut kokoavat pahveille yhteenvedon kirjoituksistaan. Lopuksi pahveja verrataan keskenään ja esiin nousseista syistä keskustellaan. (Suomen lasten ja nuorten säätiö, 2007.) Empatian nostattaminen on keskeisessä roolissa myös harjoituksessa, jossa oppilaat miettivät parettain, millainen on kiusaajan tai kiusatun koulupäivä. Tämän jälkeen henkilön koulupäivästä tai sen osasta piirretään sarjakuva. (Emt., 4.)

Ulkonäkönsä vuoksi leimattu -niminen eläytymisharjoitus yhdistelee tunteisiin vetoamiseen tietoisuuden nostattamisen strategiaa (Paluck & Green, 2009). Harjoi-

tuksessa opettaja nostaa esiin stereotyyppioita liimaamalla kunkin oppilaan otsaan roolikortin ja kuiskaamalla oppilaalle rooliin liittyvän kysymyksen (esim. Ylipainoinen - Tanssisitko kanssani viimeisen hitaan koulun diskossa? Kehitysvammainen - Auttaisitko minua läksyjien tekemisessä? tai Tietokonenörtti - Valitsisitko minut joukkueeseesi liikuntatunnilla?). Tämän jälkeen oppilaat lähtevät kiertelemään luokassa ja toisen oppilaan kohdatessaan esittävät kysymyksensä. Oppilaat saavat vastata oman mielensä mukaisesti. Leikin jälkeen jokainen saa kertoa tuntemuksistaan muille; arvasiko millainen on, millaista kohtelua sai ja miltä se tuntui? (Suomen lasten ja nuorten säätiö, 2007, 4.) Tietoisuuden nostattamiseen pyrkii myös harjoitus, jossa muutama oppilas tarkkailee tietyn lehden välittämää kuvaa maahanmuuttajista. Saman lehden artikkelit kootaan yhdelle kartongille ja oppilaat pohtivat muun muassa, miten maahanmuuttajat nimetään, miten heistä kerrotaan ja millaisia rooleja heille annetaan artikkeleissa. Tämän jälkeen pohditaan yhdessä, millaista tietoa eri lehdet välittävät maahanmuuttajista. (Emt., 5.). Tällaiset tietoisuuden nostattamiseen pyrkivät harjoitukset toimivat helposti tarkoitustaan vastaan (ks. s. 80-81).

Osa Särmää -oppaan harjoituksista omaa myös monikulttuurisuuskasvatuksen piirteitä. Näitä piirteitä on esimerkiksi Mikä on kiusaamista -harjoituksessa, jossa opettaja piirtää taululle janan, jonka toisessa päässä lukee "Ei kiusaamista" ja toisessa päässä "Kiusaamista". Oppilaat kirjoittavat lapuille kiusaamisen muotoja ja sijoittavat laput janalle. Tämän jälkeen luokassa tarkastellaan kiusaamisen eri asteita ja keskustellaan niistä. (Suomen lasten ja nuorten säätiö, 2007, 3.)

5.2 Muiden syrjinnän vastaisten keinojen kuvailu

Tässä kappaleessa kuvataan suomalaisissa kouluissa käytössä olevia syrjinnän vastaisia keinoja interventioiden ja tekniikoiden valossa. Käsiteltävät keinot soveltuvat kouluympäristöön, eikä niiden tavoitteena ole taistella syrjintää vastaan ainoastaan tietyn syrjintäperusteen osalta vaan parantaa ryhmienvälisiä suhteita laajemmin. Keinot on poimittu järjestöjen yhteistyö-, vaikuttamis- ja palvelujärjestö Kepan ylläpitämästä globaalikasvatuksen vinkkipankista. Oppaiden valinnan tapaan sivustolta poimittiin mukaan sellaiset yllä mainitut kriteerit täyttävät keinot, jotka sijoittuivat hakusanojen suvaitsevaisuus, monikulttuurisuus, stereotyyppiat, tai yhdenvertaisuus alle. Syrjintä ja vähemmistöt hakusanojen alle ei listattu sivustolla yhtään keinoa. Niin ikään oppaiden valintaa mukaillen, tarkastellut keinot on poimittu mukaan tiettyjen kriteerien perusteella. Ne eivät siis välttämättä edusta hyviä käytäntöjä, vaan käytössä olevia käytäntöjä, joita arvioidaan tutkimustiedon valossa. Käsitel-

täväksi on valittu neljännen luvun aluksi kuvattujen kriteerien perusteella Elävä kirjasto ja Outo jengi -peli. Näiden keinojen ohella tässä kappaleessa tarkastellaan myös KiVa Koulu -toimenpideohjelmaa. Ohjelma on käytössä lähes kaikissa Suomen peruskouluissa (KiVa Koulu) ja se on otettu käsittelyyn laaja-alaisuutensa vuoksi, vaikka ohjelmaa ei globaalikasvatuksen vinkkipankista löydykään. On myös huomattava, että tarkasti ottaen KiVa koulu on kiusaamisen vastaisen pedagogiikan, ei syrjinnän vastaisen pedagogiikan keino.

5.2.1 Elävä kirjasto

Edellä tarkasteltujen oppaiden harjoituksissa ei juuri hyödynnetty kontaktiin perustuvia interventioita. Kontaktiin perustuvien harjoitusten vähäisyys ei kuitenkaan tarkoita, ettei tämän tyyppisiä keinoja hyödynnettäisi kouluympäristössä. Elävä kirjasto on esimerkki suositusta suoraan kontaktiin perustuvasta keinosta, jota voidaan hyödyntää myös kouluissa. Elävän kirjaston kehitti alun perin tanskalaisten nuorten perustama ja väkivaltaa vastustava kansalaisjärjestö Forening Stop Volden. Elävää kirjastoa käytettiin ensimmäistä kertaa Tanskassa Roskilden musiikkifestivaaleilla vuonna 2000 ja vuonna 2003 sitä kokeiltiin ensimmäistä kertaa kouluympäristössä. Kokeilu tapahtui osana Alværnin yläasteen kansainvälisen viikon ohjelmaa. Näiden kokeiluiden ohella Elävää kirjastoa ovat hyödyntäneet muun muassa yhdistykset, järjestöt ja koulut eri puolilla Eurooppaa, Pohjois-Amerikkaa, Kanadaa ja Australiaa. (Abergel, Rothmund, Titley & Wootsch, 2005, 13, 18.) Suomessa Elävän kirjaston koordinoinnista vastaa Allianssi ry. Suomen ensimmäinen Elävä kirjaston järjestettiin vuonna 2006 Maailma kylässä -festivaalien yhteydessä ja ensimmäinen koulussa toteutettu kirjasto Helsingin Skolanissa vuonna 2009. (Liiman, 2009, 10.)

Elävä kirjasto jäljittelee perinteistä kirjastoa sekä menetelmältään että toimintatavaltaan. Erona on, että Elävästä kirjastosta lainataan kirjojen sijaan ihmisiä määritellyn mittaista keskustelutuokiota varten. Elävä kirjasto kannustaa vuoropuheluun ja kohtaamiseen kielteisten ennakkoluulojen purkamiseksi. Se tarjoaa osallistujille mahdollisuuden keskustella niiden ihmisryhmien edustajien kanssa, joihin heillä on arjessaan vain vähän kontakteja. Tavoitteena on lisätä tietoisuutta siitä, etteivät ihmiset ole pohjimmiltaan kovin erilaisia. (Abergel ym., 2005, 9.) Samankaltaisuuksien esiin noston osalta menetelmä hyödyntää ryhmäkategorioiden muuntelun tekniikkaa. Elävä kirjasto pyrkii myös tiedon ja tietoisuuden nostattamiseen. Kirja toimii asiantutijana, jonka mielipiteiden avulla pyritään vaikuttamaan ryhmienvälisiin suhteisiin. Toisaalta kontaktin voi ajatella tähtäävän myös empatian herättämiseen kirjan edustamaa ihmisryhmää kohtaan. (vrt. Paluck & Green, 2009.)

Elävän kirjaston kirjat edustavat ryhmiä, jotka kohtaavat elämässään syrjintää, rasismia, ennakkoluuloja ja stereotypioita. Tarkoituksena on, että lainattavat ihmiset edustavat yhteiskuntamme moninaisuutta mahdollisimman laajasti. Lainaajat voivat tutustua kirjallisuusluetteloa selailemalla kirjaston kokoelmaan eli lainattavissa oleviin ihmisiin. Luettelosta voi löytyä esimerkiksi eläinaktivisti, turvapaikanhakija, blondi, byrokraatti, kristitty, vammainen, feministi, jalkapallofani, homo, eläkeläinen, poliisi, romani tai työtön. Elävän kirjaston järjestäjää kehoitetaan koamaan kirjallisuusluetteloon myös kunkin kirjan edustamaan ihmisryhmään tavallisimmin liitettyjä ennakkoluuloja ja stereotypioita. Stereotypiat ja ennakkoluulot listataan kirjan nimen alle ja järjestäjiä ohjeistetaan poistamaan joukosta ne, joista ei päästä yksimielisyyteen. Myös rekrytoitujen kirjojen tulee olla samaa mieltä listatuista stereotypioista ja ennakkoluuloista. Rekrytoidut kirjat käyttävät järjestäjän laatimaa luetteloa pohjana ja tekevät siihen lopulliset korjaukset. (Abergel ym., 2005, 31, 35.) On huomattava, että edellä kuvatun kaltainen tietoisuuden nostaminen kääntyy helposti itseään vastaan (ks. s. 80-81).

Koulussa järjestetty Elävä kirjasto poikkeaa monessa mielessä tapahtuman yhteydessä järjestetystä. Elävän kirjaston järjestäminen osana laajoja tapahtumia, mahdollistaa hyvän näkyvyyden ja suuren ihmismäärän tavoittamisen yhdellä kertaa. Tällöin ei ole kuitenkaan helppo arvioida lukijamäärää ennakkoon tai kartoittaa heidän kokemuksiaan lukutapahtuman jälkeen. Elävän kirjaston toteuttaminen kouluympäristössä mahdollistaa paremman ennakoitavuuden ja kokemusten kartoittamisen. (Abergel ym., 2005, 24.) Kouluissa kirjoja lainataan usein ennakkoon tehtyjen lainaustoiveiden perusteella muodostetuissa pienryhmissä. Ennakkotoiveet mahdollistavat sen, että lainaajilla on aikaa valmistautua kontaktiin ja pohdita, mitä he haluavat kirjalta kysyä. Kirjan kanssa käytyä parinkymmenen minuutin vapaamuotoista keskustelua seuraa kouluissa purkutilaisuus, jonka aikana käsitellään keskustelun herättämiä ajatuksia ja tunteita. (Liiman & Rentola, 2009.) Koulun ulkopuolella toteutettu Elävä kirjasto eroaa koulussa toteutetusta myös sikäli, että koulun ulkopuolella kirjan lainaaminen on vapaaehtoista. Koulussa Elävä kirjasto toteutetaan puolestaan usein osana kaikille pakollisten oppituntien ohjelmaa.

5.2.2 Outo jengi -peli

Outo jengi -peli on yhdenvertaisuutta edistävä työväline kasvatusalan ammattilaisille. Pelin on tuottanut alun perin Belgian flaamilaisen hallintoalueen nuorisokomitea. Suomen Nuorisoyhteistyö - Allianssi ry on kääntänyt pelin suomen kielelle ja soveltanut sen Suomen oloihin opetusministeriön tuella osana Euroopan neuvoston

Kaikki erilaisia, kaikki samanarvoisia -kampanjaa. Outo jengi -pelikorttipakassa on yhteensä 19 erilaista peliä, joiden tarkoituksena on innostaa pelaajia keskustelemaan syrjinnästä, mukaan ottamisesta ja erilaisuudesta. Tavoitteena on käsitellä moniarvoisuutta ja yhdenvertaisuutta lapsia kiinnostavin tavoin. Pelien ohjeet on suunniteltu niin, että niitä voi helposti soveltaa ryhmäläisten iän, ryhmän koon tai käsiteltävän teeman mukaan. Peliä on käytetty alakouluissa ja esimerkiksi päiväko- deissa ja nuorisotyössä. (Allianssi 2008.)

Ohjaajan rooli on Outo jengi -pelissä merkittävä. Ohjaajan tehtävänä on rohkaista lapsia ilmaisemaan mielipiteensä ja keskustelemaan esimerkiksi yhdenvertaisuudesta tai moniarvoisuudesta. Pelien tarkoituksena on tuoda esiin, miten hienoa on, että on olemassa erilaisia ihmisiä. Tätä kautta kehitetään lasten itsetuntemusta ja kykyä omien vahvuuksien tunnistamiseen.

Keskustelussa voidaan käsitellä vaikkapa sitä, mitä syrjiminen tai mukaan ottaminen voi tarkoittaa käytännössä, kuka on normaali, kuka on outo tai miltä tuntuu olla erilainen. Lapset voivat keskustella teemoista joko pelin lomassa tai erillisessä keskustelussa. Keskustelu hyödyntää Paluckin ja Greenin (2009) kuvaamaa tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa. Ohjaajaa kehoitetaan myös käymään lasten kanssa läpi uudet sanat ja käsitteet. (Nerelli, 2008, 1.) Tämä tuo peliin mukaan myös monikulttuurisuuskasvatuksen elementtejä (vrt. Stephan & Stephan, 2001, 264).

Monet Outo jengi -pakalla pelattavista peleistä ovat luonteeltaan varsin tavanomaisia korttipelejä. Niissä kerätään esimerkiksi samanlaisten korttien sarjoja, yritetään muistaa tietyn kortin sijainti tai pyritään hankkiutumaan omista korteista eroon mahdollisimman nopeasti. Toisissa peleissä keskitytään puolestaan siihen, miten pelaajat näkevät itsensä, miten hyvin he osaavat arvioida muita pelaajia tai miten pelaajat näkevät toisensa. Näissä peleissä hyödynnetään kortteja, joista kuhunkin on kirjoitettu jokin ominaisuus tai toiminta. Osallistujat voivat esimerkiksi antaa kädestään pois kortteja, joissa kuvatut ominaisuudet ja toiminnat ovat heille vähiten ominaisia tai mieltä, ketä pelaajista mikäkin ominaisuus kuvaa parhaiten. (Allianssi, 2008, 5-16.)

Korteissa seikkailee kahdeksan hahmoa, joista jokaisella on suosikkipelinsä. Hahmojen suosikkipeleihin ei tarvita kortteja. Useat hahmojen suosikkipeleistä keskittyvät ryhmäkategorioiden muokkaamiseen pelaajien välisten yhtäläisyyksien etsinnän kautta. Dominokeks -nimisessä pelissä ensimmäinen pelaaja aloittaa pelin keksimällä kaksi itseensä sopivaa asiaa, esimerkiksi ”minusta vasemmalle: olen

poika, minusta oikealle: minulla on kaksi sisarta”. Jos joku asioista sopii myös toiseen pelaajaan, tämä menee mainitulle puolelle seisomaan ja keksii tyhjälle puolelleen uuden asian, esimerkiksi: ”oikealle: minulla on ruskeat silmät. Tavoite on, että kaikki pääsevät vuoroon ja lopuksi pelaajista muodostuu ympyrä. Ulkoisten tunnusmerkkien ohella pelissä voidaan käyttää esimerkiksi näkymättömiä asioita (esim. lempiruokia) tai johonkin aiheeseen liittyviä mielipiteitä. (Allianssi, 2008, 24.) Pelaajien välisiä yhtäläisyyksiä etsitään myös esimerkiksi Meidän jutut -nimisessä pelissä, jossa pelaajat yrittävät keksiä mahdollisimman paljon toisia pelaajia keskenään yhdistäviä asioita (esim. ”molemmat pelaavat jalkapalloa” tai ”kumpikaan ei ole hyvä häviöjä”). (Allianssi, 2008, 26.)

5.2.3 KiVa koulu -toimenpideohjelma

KiVa koulu (Kiusaamisen Vastainen tai Kiusaamista Vastustava Koulu) on toimenpideohjelma, joka on kehitetty Turun yliopiston psykologian oppiaineen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä opetusministeriön rahoituksella. KiVa Koulu -ohjelman käyttäjiksi on rekisteröitynyt Suomessa noin 2500 koulua. Tämä vastaa noin 90 % perusopetusta tarjoavista kouluista. Rekisteröitynyt koulu saa käyttöönsä KiVa -perusmateriaalipaketin sekä muut ohjelman käyttöön liittyvät palvelut. (KiVa Koulu, 2012.)

KiVa Koulu -toimenpideohjelmassa kiusaaminen ymmärretään ryhmäilmiöksi (ks. myös Salmivalli ym., 1996), jossa lapsiryhmän jäsenillä on erilaisia sosiaalisia rooleja. Ohjelma pyrkiikin vaikuttamaan koko ryhmään, myös niihin lapsiin ja nuoriin, jotka enimmäkseen seuraavat kiusaamista sivusta. Tarkoituksena on saada sivusta seuraajat tukemaan kiusattua ja vastustamaan kiusaamista. (Salmivalli, 2010, 146.) Kiusaamiseen puututaan KiVa koulu -ohjelmassa sekä yleisin että kohdennetuin toimenpitein ja niin yksilö-, luokka- kuin koulutasollakin. Yleiset toimenpiteet ovat luonteeltaan ennaltaehkäiseviä ja kohdistuvat kaikkiin oppilaisiin, kohdennetuin toimenpitein pyritään puolestaan puuttamaan akuuttiin kiusaamistapaukseen. (Emt., 53.) KiVa Koulu on laaja-alainen ohjelma, eikä ohjelman yksityiskohtainen tarkastelu ole tämän selvityksen puitteissa mahdollista. Ohjelmaa arvioidaan kuitenkin seuraavassa yleisellä tasolla edellä kuvattujen interventioiden ja tekniikoiden valossa.

Kiusaamisen vastaisen toimenpideohjelman toteuttaminen edellyttää kiusaamista koskevan tiedon hankkimista, kiusaamisongelman tiedostamista ja sen ratkaisemisyrittämiin sitoutumista. KiVa Koulu -ohjelman yleisiin toimenpiteisiin kuuluvat

tilannekartoitukset, joihin sekä koulun oppilaat että henkilökunta osallistuvat vuosittain. Kukin koulu saa kartoituksen tuloksena tilannettaan koskevaa palautetta, jota voi verrata sekä muiden koulujen saamaan että oman koulun aiemmin saamaan palautteeseen. Koulujen kartoituksista kertyy vähitellen tutkimusaineistoa Turun yliopiston KiVa -tietokantaan, jonka avulla seurataan ohjelman etenemistä (Salmivalli & Poskiparta, 2009, 8). Ohjelmaan kuuluu myös erilaisia sen olemassa olosta muistuttavia symboleita. Tällaisia ovat esimerkiksi käytäville sijoitettavat julisteet ja välituntivalvoille jaettavat huomioliivit. (Salmivalli, 2010, 66, 152.) Edellä mainittujen lisäksi ohjelman yleisiin toimenpiteisiin lukeutuu myös vanhempien opas. Oppaassa tarjotaan perustietoa kiusaamisesta ja vanhempien keinoista vaikuttaa sen esiintymiseen. (Kaukiainen & Salmivalli, 2009.)

Ohjelman keskeisen yleisten toimenpiteiden osan muodostavat alakouluille suunnatut oppitunnit ja yläkouluille tarkoitetut teemat. KiVa -oppitunteja pidetään ensimmäisellä ja neljännellä luokalla. Oppitunnit jatkuvat läpi lukuvuoden noin kuukauden välein. Käsiteltävät asiat etenevät yleisistä aiheista, kuten kunnioituksen merkityksestä ihmissuhteissa, kiusaamisen mekanismeihin ja seurauksiin. Useilla oppitunneilla keskitytään ryhmän rooliin kiusaamisen ylläpitäjänä ja lopettajana. Aiheita käsitellään esimerkiksi keskusteluiden, ryhmätöiden, lyhytfilmien ja toiminnallisten harjoitusten avulla. Tuntien edetessä sitoudutaan käsiteltyihin teemoihin liittyviin kiusaamisen vastaisiin sääntöihin. Lukuvuoden lopussa säännöistä muodostuu KiVa -sopimus, jonka kaikki allekirjoittavat. Oppitunteihin liittyy myös KiVa -peli, jossa kerrataan opittua ja testataan, mitä on opittu. Pelissä seikkaillaan virtuaalisella ala-asteella, jossa lapset opettelevat muun muassa toimimaan rakentavasti kiusaamistilanteissa. Yläkoululaisille on oppituntien sijaan tarjolla neljä rajattuja oppitunteja laajempaa teemaa sekä pääsy KiVa Street -nimiseen virtuaaliseen oppimisympäristöön. Teemoja voidaan käsitellä esimerkiksi oppituntien sarjana, teemapäivinä, projekteina tai näiden yhdistelminä. (Sainio, Kaukiainen, Willför-Nyman, Annevirta, Pöyhönen & Salmivalli, 2009, 52.) KiVa Street -oppimisympäristössä on tarjolla uutta tietoa, testejä ja monenlaista työskentelyä kiusaamisteeman parissa (Salmivalli, 2010, 147-149).

KiVa Koulu -oppitunnit ja -teemat ovat luonteeltaan lapsilähtöisiä ja toiminnallisia. Opettaja ei tarjoile valmiita vastauksia vaan rohkaisee osallistujia pohtimaan itse. (Salmivalli, Poskiparta, Tikka & Pöyhönen, 2009, 50; Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen, 2009, 50; Sainio ym., 2009, 48.) Oppitunnit ja teemat sisältävät joitain monikulttuurisuuskasvatuksen aineksia. Eri luokka-asteille suunnatuissa opettajan oppaissa kehoitetaan esimerkiksi käsittelemään oppilaiden kanssa eri käsitteiden merkitystä. Ensimmäisellä luokalla pohditaan, mitä tarkoittaa laki (Salmivalli ym.,

2009, 57), ryhmä (Emt., 77), yhdenvertaisuus (Emt., 92) tai kiusaaminen (Emt., 102). Neljännellä luokalla tarkastellaan edellisten ohella muun muassa viestinnän (Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen, 2009, 62), roolien (Emt., 73), ryhmänormien (Emt., 144) ja piilokiusaamisen (Emt., 94) määritelmiä. Yläkouluille suunnattujen teemojen yhteydessä tarkastellaan paitsi useita edellä mainittuja myös empatian (Sainio ym., 108), minäkäsityksen, itsetunnon (Emt., 112), ennakkoluulon (Emt., 123) ja sukupuolisen kiusaamisen (Emt., 148) käsitteitä.

KiVa Koulun oppitunneissa ja teemoissa painottuu Paluckin ja Greenin (2009) erittelemistä tekniikoista etenkin tunteisiin vetoaminen empatian herättämisen ja roolinoton kautta. Ensimmäisen luokan oppilaille suunnatuissa harjoituksissa pohditaan muun muassa, miksi on tärkeää tietää, miltä toisesta ihmisestä tuntuu? Oppilaat leikkivät myös tunnesalapoliisia ja yrittävät päätellä tilanteen perusteella, miltä henkilöstä tuntuu. (Salmivalli ym., 2009, 68-70.) Kunkin tunnin päätteeksi pidetään lisäksi mielikuvaharjoituksia, joiden aikana oppilaat pyrkivät eläytymään erilaisiin tilanteisiin (Emt.). Tunteisiin vetoamisen strategiaa hyödynnetään myös neljäsluokkalaisten opettajille suunnatussa oppaassa. Eräässä harjoituksessa oppilaat rakentavat tyhjistä tuoleista tyypillisen kiusaamistilanteen siten, että tuolit edustavat eri rooleissa toimivia lapsia. Oppilaat asettuvat vapaasti istumaan eri paikoille ja jokainen käy kokeilemassa kutakin roolia ainakin kerran. Oppilaita kehoitetaan pohtimaan, miltä tilanne näyttää ja tuntuu eri rooleista käsin, miksi he toimivat roolin mukaisella tavalla ja mikä voisi saada heidät toimimaan toisin. (Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen, 2009, 121.) Toisessa harjoituksessa oppilaat tutustuvat puolestaan Mannerheimin lastensuojeluliiton Nuorten netti -sivulla oleviin kiusattujen tarinoihin, pohtien tarinoiden pohjalta kiusaamista ja sen seurauksia (Emt., 103). Myös yläkouluikäiset ohjataan lukemaan kiusattujen tarinoita KiVa Street -pelin nettikahvilan kautta. Oppilaita kehoitetaan valitsemaan itseään koskettava tai ajatuksia herättävä viesti. Tämän jälkeen keskustellaan muun muassa siitä, millaisia tunteita kiusatut nostivat tarinoissaan esille. (Sainio ym., 2009, 101.) Yläkoululaisille suunnatussa Leima otsassa -nimisessä harjoituksessa opettaja liimaa oppilaiden selkään tai otsaan lappuja, joissa on numero. Tämän jälkeen oppilaat tervehtivät ja kohtelevat toisiansa sen mukaan, mikä numero selässä tai otsassa on. Mitä korkeampi numero on, sen parempaa kohtelua saa. (Emt., 122.)

KiVa Koulun oppituntien ja teemojen harjoituksissa hyödynnetään myös ryhmärajojen muuntelua, tietoisuuden nostattamista ja arvojen johdonmukaisuuteen vetoamista (vrt. Plauck & Green, 2009). Sekä ensimmäisen (Salmivalli ym., 2009, 92) että neljännen luokan (Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen, 2009, 69) opettajille sunna-

tut oppaat sisältävät harjoituksen, jossa jokainen oppilas nousee vuorotellen ylös ja kertoo itsestään jonkin asian (esim. ”Minulla on koira” tai ”Olen ryhmässä ujo ja hiljainen”). Kaikki oppilaat, jolla on sama asia tai ominaisuus nousevat myös ylös tuoden yhteenkuuluvuuden esiin. Ensimmäisen luokan opettajien oppaassa oppilaita kehoitetaan myös keksimään ryhmissä asioita, jotka yhdistävät kaikkia ja toisaalta asioita, joissa kaikki ovat erilaisia (Salmivalli ym., 2009, 92). Tietoisuuden nostattamiseen keskittyvän tekniikan (Paluck & Green, 2009) piirteitä sisältää puolestaan esimerkiksi yläkouluikäisille suunnattu harjoitus, jossa oppilaat pohtivat, millaisiin ryhmiin suomalaisessa yhteiskunnassa kohdistuu ennakkoluuloja ja syrjintää (Sainio ym., 2009, 123). Arvojen johdonmukaisuuteen vetoamisen tekniikkaa (Paluck & Green, 2009) hyödynnetään ensimmäisen luokan oppilaille suunnatussa harjoituksessa, jossa pohditaan, miten on toiminut ja miten haluaisi toimia kiusaamistilanteissa (Salmivalli ym., 2009, 118). Neljäsluokkalaisille suunnatussa harjoituksessa pohditaan puolestaan, miksi asenteet ja toiminta ovat usein ristiriidassa keskenään (Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen, 2009, 119).

Akuutin kiusaamistilanteen tullessa ilmi tarvitaan yleensä yleisten toimenpiteiden sijaan kohdennettuja toimenpiteitä ja yksilötason puuttumista. Yksilötason puuttuminen tarkoittaa käytännössä kiusaamiseen puuttumista, tuen antoa kiusatulle, keskustelua kiusaamiseen osallistuneiden kanssa ja keskittymistä ratkaisun löytämiseen. Tilanteen etenemistä tulisi tarkkailla seurantakeskusteluihin ja vanhemmat ottaa mukaan selvittelyyn tarvittaessa. (Salmivalli, 2010, 91.) KiVa Koulu -ohjelman opettajan oppaat sisältävät ohjeet esille tulevien kiusaamistapausten selvittämistä varten. Jokaisessa ohjelmaan osallistuvassa koulussa toimii vähintään kolmen aikuisen muodostama työryhmä. Ryhmä selvittää esille tulevia toistuvia kiusaamistapauksia yhdessä luokanopettajien kanssa. Työryhmän jäsenet käyvät sarjan yksilö- ja pienryhmäkeskusteluja kiusaamiseen osallistuneiden ja kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa. Luokanopettaja tapaa puolestaan muutaman kiusatun oppilaan luokkatoverin ja haastaa heitä miettimään, miten he voisivat tukea kiusattua luokkatoveria jatkossa. (Emt., 150.) Nämä luokkatoverit toimivat ikään kuin asiantuntijoina, joiden mielipiteen kautta pyritään vaikuttamaan myös muuhun ryhmään (vrt. Paluck & Green, 2009).

KiVa Koulu -ohjelmaa toteuttaville kouluille on kehitetty myös laatusuosituksset, joiden avulla koulut voivat seurata ohjelman toteutumista ja laatua omalta osaltaan (KiVa Koulu).

Ohjelmaan liittyen on tehty runsaasti tutkimusta ja erityisesti sen vaikuttavuutta on tutkittu laajasti. Ohjelman on havaittu vähentävän sekä kiusaavien että kiusa-

tuksi joutuvien lasten määrää merkittävästi. Nämä vaikutukset näkyvät sekä itse- että toveriarvioissa. Kyse ei siis ole vain kiusaajien tai kiusattujen kokemuksista vaan myös luokkatoverit havaitsevat muutoksen. Ohjelman vaikutukset näyttäisivät olevan heikoimpia yläkouluissa, parhaisiin tuloksiin päästään puolestaan kolmas- ja neljäsluokkalaisten parissa. (Kärnä, Voeten, Little, Alanen, Poskiparta & Salmivalli, painossa; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011.)

5.3 Käytössä olevien syrjinnän vastaisten keinojen arviointi

Useissa edellä tarkasteltujen oppaiden harjoituksissa hyödynnettiin monikulttuurisuuskasvatuksen aineksia. Kontaktiin perustuvia interventioita (ryhmienvälistä dialogia, yhteistoiminnallista oppimista tai välillisen kontaktin teoriaan perustuvia menetelmiä) ei sen sijaan juuri hyödynnety. Poikkeuksen säännöstä muodostavat Kaverina kaikille -oppaan välilliseen kontaktiin perustuva harjoitus sekä Elävä kirjasto. Kontaktin hyödyntämisen vähäisyys on ymmärrettävää sikäli, ettei ryhmienväliseen suoraan kontaktiin ole kaikissa tilanteissa mahdollisuutta. Toisaalta mikään suomalainen peruskoulu ei ole niin homogeeninen, etteivätkö oppilaat lukeutuisi eri ryhmiin esimerkiksi sukupuolen, sosiaalisen aseman, koulumenestyksen tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella. Oppilaiden mahdollinen homogeenisuus ei myöskään ole esteenä välilliseen kontaktiin perustuville interventioille, jotka on mahdollista toteuttaa ympäristöstä riippumatta.

Taulukko 1. Käytössä olevat syrjinnän vastaiset keinot kouluissa yleisesti hyödynnetyjen interventioiden valossa.

	Moni- kulttuurisuus- kasvatus	Välillinen kontakti	Suora kontakti
Compasito	*		
Kaverina kaikille	*	*	
Kohti moni-muotoisuutta	*		
Tukari välittää	*		
Colored Glasses	*		
ABC			
Särmää	*		
Elävä kirjasto			*
Outo jengi	*		
KiVa koulu	*		

Elävä kirjasto on käsittelyistä keinoista ainoa suoraan kontaktiin perustuva. Sitä onkin tästä syystä kiinnostavaa tarkastella Allportin (1954) erittelemien kontaktiehtojen valossa. Kontaktihypoteesin mukaan kontakti voi parantaa ryhmienvälisiä suhteita silloin, kun osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden, omaavat yhteisiä tavoitteita, tekevät yhteistyötä ja ympäristön normit tukevat myönteistä kanssakäymistä. Myöhemmin ehtolistan jatkeeksi on ehdotettu myös kontaktin tarjoamaa mahdollisuutta ystävyysuhteen muodostamiseen (Pettigrew, 1998). Elävää kirjastoa ei ole suunniteltu kontaktiehtojen täyttymistä silmällä pitäen, eikä sen tarkastelu tässä valossa tarkoita, että sen tulisi täyttää nämä ehdot. Koska kyseessä on nimenomaan kontaktiin perustuva keino, on kuitenkin kiinnostavaa tarkastella, miten se suhteutuu kyseisiin ehtoihin.

Elävän kirjaston ajatuksena on lainaajan ja kirjan välinen vuoropuhelu. Tämä vuoropuhelu voi tapahtua siten, että osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden. Toisaalta toisen ihmisen lainaamisen voisi ajatella pahimmassa tapauksessa johtavat kirjan esineellistämiseen ja osapuolten epätasa-arvoiseen suhteeseen. Tasa-arvoisen aseman tapaan myöskään yhteistyön ja yhteisten tavoitteiden toteutuminen ei ole Elävässä kirjastossa yksiselitteistä. Ennakkoluulojen vähentäminen keskittyy kirjan edustamaan ihmisryhmään molemminpuolisten ennakkoluulojen vähentämisen sijaan. Tässä mielessä kirjan tehtävä on laittaa itsensä likoon ja palvella edustamaansa ryhmään kohdistuvien ennakkoluulojen vähentymistä. Lainajalla vastaavaa veloitetta ei ole. Pohjoismaiden neuvoston julkaisemassa Elävän kirjaston järjestäjälle suunnatussa oppaassa kuitenkin painotetaan, etteivät kirjat ainoastaan puhu, vaan he voivat myös vastata lukijoiden kysymyksiin, esittää kysymyksiä ja oppia itsekin uusia asioita (Abergel ym., 2005, 9). Näin esitettyinä tasa-arvoisen aseman, yhteisten tavoitteiden ja yhteistyön ehdot täytyvät paremmin.

On selvää, että lainaajan ja kirjan välinen keskustelu voi edetä monella tapaa. Elävän kirjaston järjestäjille suunnatussa oppaassa kirjana toiminut lipuntarkastaja kuvaa tyypillistä keskustelua seuraavasti ”Tavallisimpia kysymyksiä olivat muun muassa: Pitääkö olla kusipää saadakseen tällaisen työn? Etkö koskaan sääli ihmisiä, joilla ei ole voimassaolevaa lippua mutta joiden täytyy matkustaa jonnekin? ja Eikö sinusta ole kauhean vaikeaa tehdä tätä toisille ihmisille?” (Abergel ym., 2005, 48.) Nämä kysymykset antavat vaikutelman, jonka mukaan kirjan tehtävänä on puolustella omaa ryhmäänsä vastaamalla sen jäseniä koskeviin syytöksiin. Tämä ei kuitenkaan ole Elävän kirjaston alkuperäinen tavoite. Kirjana toimineen vammaisen kuvauksessa Elävän kirjaston tavoite näyttäisi sen sijaan toteutuneen paremmin ”Mies oli hämmästynyt kuullessaan, että vartaloni alaosa halvaantui jo vuonna

1959 mutta ajan silti polkupyörällä, ratsastan, uin paljon ja olen jopa ajanut pientä moottoripyörää kahden vuoden ajan. Hyvästellessään mies sanoi meille tarkastelevansa jatkossa alitajuisestikin aivan uusin silmin ympäristöään, kuten julkisten rakennusten portaita ja julkisia liikennevälineitä.” (Emt., 46.) Tässäkin tapauksessa kyseessä on kuitenkin lainaajassa tapahtunut ennakkoluulojen väheneminen, keskustelun molemmissa osapuolissa tapahtuneen muutoksen sijaan. Yleisesti ottaen näyttäisikin siltä, että tasa-arvon, yhteistyön ja yhteisten tavoitteiden ehdot toteutuvat Elävässä kirjastossa vaihtelevasti. Feministi -kirjana toiminut henkilö kuvaa vaihtelua seuraavasti: ”Jotkin lukuhetket olivat antoisia keskusteluja, jotkin pelkkiä haastatteluja ja jotkin tarkkaavaista kuuntelemista (Emt., 44).”

Kontaktihypoteesin (Allport 1954) ehtoihin kuuluvat myös myönteistä kanssakäymistä tukevat normit ja mahdollisuus ystävyysuhteiden syntymiseen. Elävää kirjastoa hyödynnetään usein osana järjestöjen, yhdistysten tai koulujen toimintaa ja ympäristön normien voi tässä mielessä ajatella tukevan myönteistä kanssakäymistä. Lainajan ja kirjan kohtaaminen on kuitenkin lyhyt yksittäinen tapahtuma ja mahdollisuutta ryhmienvälisen ystävyysuhteen syntymiseen voi pitää melko pienenä. Lainajan ja kirjan välisen ystävyysuhteen luominen ei ole myöskään Elävän kirjaston tavoite.

Kontaktihypoteesin ympärille rakentuneen tutkimuskeskustelun pohjalta on myös kiinnostavaa pohtia, yleistyvätkö Elävän kirjaston vaikutukset koskemaan koko kirjan edustamaa ryhmää. Suoran kontaktin on todettu vähentävän ennakkoluuloja tehokkaimmin silloin, kun ryhmäjäsenyydet tuodaan kontaktin aikana esiin. Vaikutusten yleistymisen kannalta on lisäksi olennaista, että kontaktin osapuolet nähdään ryhmänsä tyypillisinä edustajina. (Brown, 2010, 262.) Elävässä kirjastossa kirjan ryhmäjäsenyys nostetaan esiin selvästi, lainajan osalta asiaan ei kiinnitetä huomiota. Sen, kuinka tyypillisenä ryhmänsä edustajana kirja nähdään, voisi ajatella vaihtelevan tilanteen mukaan. Toiset lainaajat saattavat kokea kirjan ryhmänsä tyypilliseksi edustajaksi, toiset puolestaan ryhmäänsä heikosti edustavaksi poikkeukseksi. Kirjan havainnointi ryhmänsä tyypillisenä edustajana lienee kuitenkin tavallisempaa sikäli, että lainaajalle tuodaan jo ennen kontaktia esiin tietty kategoria, johon kirja kuuluu.

Vaikka kontaktiin perustuvia interventioita hyödynnettiin vain vähän, näyttäisivät järjestöt kuitenkin pitävän kontaktia toimivana yhdenvertaisuuden edistäjänä. Tämä käy ilmi Suomen Nuorisoyhteistyö -Allianssi ry:n Järjestöjen monikulttuurisuus- ja vähemmistönuorisotyön arviointihankkeesta saaduista tuloksista. Allianssin jäsenjärjestöille (Allianssin jäsenenä ovat miltei kaikki valtakunnalliset nuoriso- ja kasvatusalan järjestöt) suunnatussa sähköisessä lomakekyselyssä tiedusteltiin muun

muassa, millaisia hyviä käytäntöjä järjestöillä on yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Kyselyssä ei tiedusteltu ainoastaan kouluympäristöön soveltuvia hyviä käytäntöjä, vaan käytäntöjä yleisesti. (Ilonen, 2009.)

Kyseisen arviointihankkeen raportissa esiin nostetut hyvät käytännöt perustuivat lähes poikkeuksetta kontaktiin. Viidellä järjestöllä oli hyviä kokemuksia vammaisten ja vammattomien nuorten leirimuotoisena järjestetystä yhteistoiminnasta ja myös vähemmistöihin kuuluvien nuorten, kuten maahanmuuttajien ja romaninuorten yhteiset peli-illat mainittiin hyviksi käytännöiksi useissa vastauksissa. Muutamat järjestöt kehuivat Punaisen Ristin kansainvälisiä kontaktileirejä. Kontaktileirien tavoitteena on oppia ymmärtämään erilaisuutta henkilökohtaisten kokemusten kautta. Eräs järjestö mainitsi hyväksi käytännöksi oman leiritoimintansa. Leireille oli osallistunut liikuntavammaisia lapsia ja ohjaajina leireillä toiminut maahanmuuttajanuoria. Kontaktiin perustuvien käytäntöjen ohella hyvinä käytäntöinä mainittiin raportissa myös monipuoliset monikulttuurisuuskasvatusmateriaalit ja suvaitsevaisuustyöpajat. Monikulttuurisuuskasvatusta pidettiin siis hyvänä käytäntönä silloin, kun se pohjautuu hyviin materiaaleihin. Edellä esitettyjä järjestöjen hyväksi kokemia käytäntöjä tarkasteltaessa on huomattava, että Allianssin kyselyyn vastaukseksi saatujen hyvien käytäntöjen kirjo oli moninainen ja lukuisat järjestökohtaiset menetelmät jäivät tuloksia raportoimatta. Kyselyssä ei myöskään pyritty kartoittamaan erityisesti kouluympäristöön soveltuvia hyviä käytäntöjä. Yllä kuvattujen hyväksi koettujen käytäntöjen voi kuitenkin katsoa viestivän siitä, että järjestöt pitävät kontaktia toimivana yhdenvertaisuuden edistäjänä. (Ilonen, 2009, 80-81.)

Tarkasteltujen oppaiden harjoituksissa painottuivat Paluckin ja Greenin (2009) kuvaamista tekniikoista tietoisuuden nostattaminen ja tunteisiin vetoaminen. Tunteisiin vetoavia tekniikoita hyödynnettiin roolipelien ja empatiaharjoitusten muodossa kaikkien oppaiden harjoituksissa. Tunteisiin vetoavien tekniikoiden yleistä käyttöä voi pitää perusteltuna sikäli, että roolipelien ja empatiaharjoitusten on havaittu parantavan ryhmienvälisiä suhteita. Nämä harjoitukset keskittyvät kehittämään kykyä, jotka ovat hyödyllisiä kaikenlaisissa yksilöiden- ja ryhmienvälisissä suhteissa. Pelkkä toisen ryhmän edustajien kokemusten lukeminen niihin eläytyen on omiaan herättämään empatiaa ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Nämä kokemukset voivat puolestaan johtaa haluun toimia ennakkoluulojen vastaisesti jatkossa. (Stephan & Stephan, 2001, 65-66.) Roolipelejä ja empatiaharjoituksia kehiteltäessä on kuitenkin olennaista huomioida osallistujien kehitysvaihe. Etenkin pienissä lapsissa harjoitukset voivat herättää helposti sääliä myönteisen suhtautumisen sijaan. (Aboud & Levy, 2000.)

Tarkastelluissa harjoituksissa ja menetelmissä painottui tunteisiin vetoamisen ohella myös tietoisuuden nostattaminen. Useissa tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa hyödyntävissä harjoituksissa keskityttiin vallitsevien stereotyyppien esiin nostamiseen. Näin meneteltiin muun muassa Kohti monimuotoisuutta -koulutusmateriaalin harjoituksissa, joissa eri ihmisryhmiä koskevia stereotyyppioita nostettiin esiin muun muassa väittämämuodossa ja näyttelemällä (Tuomaala, 2005, 12, 19). *Colored Glasses* -oppaan *Matka maailman ympäri* -harjoituksessa oppilaat heittelevät toisilleen palloa luetellen mieleentulleita eri maihin liittyviä mielikuvia (Suomen Youth For Understanding, 2008, 69) ja *Särmää* -oppaan *Ulkonäkönsä vuoksi leimattu* -harjoituksessa opettaja nosti esiin stereotyyppioita liimaamalla kunkin oppilaan otsaan roolikortin ja kuiskaamalla hänelle rooliin liittyvän kysymyksen (Suomen lasten ja nuorten säätiö, 2007, 4). Eri ihmisryhmiä koskevia stereotyyppioita luetellaan myös esimerkiksi *Elävän kirjaston kirjallisuusluettelossa*, jonka perusteella lainaajat valitsevat kirjan käyttöönsä (Abergel ym., 2005, 35).

Sekä koulutusmateriaalin harjoitusten että *Elävän kirjaston* tavoitteena on stereotyyppien esiin nostaminen ja niiden kyseenalaistaminen keskustelun tai kontaktin kautta. Ennakkoluuloihin liittyvien uskomusten eli stereotyyppien selkeä esiin nostaminen on kuitenkin ongelmallista sikäli, että näiden uskomusten tai stereotyyppien kyseenalaistaminen jää helposti niiden esiin nostamisen kautta tapahtuvan vahvistamisen varjoon. Tietoisuuden nostattamiseen pyrkivien harjoitusten käänköpuolena onkin, että stereotyyppien ja ennakkoluulojen esiin nostaminen voi helpottaa niiden saatavuutta ja koko harjoitus voi siten kääntyä itseään vastaan; ennakkoluulojen ja stereotyyppien hälventämisen sijaan ne vahvistuvat harjoituksen myötä entisestään. (Paluck & Green, 2009; Stephan & Stephan, 2001.) Stereotyyppien vahvistuminen on myös omiaan lisäämään niiden oppilaiden kokemaa stereotyyppiauhkaa, joiden tilannetta harjoitusten olisi tarkoitus parantaa. Tällaisten ei-toivottujen vaikutusten havaitseminen edellyttäisi kuitenkin harjoitusten vaikuttavuuden tutkimista (vrt. luku 6).

Vaikka edellä tarkastellut keinot painottuivat tunteisiin vetoamiseen ja tietoisuuden nostattamiseen, hyödynnettiin niissä myös muita Paluckin ja Greenin (2009) erittelemiä tekniikoita. Monikuluttuuruuskasvatuksen elementtejä sisältäneet harjoitukset perustuivat pääasiassa tiedonannon tekniikalle. Asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttamista hyödynnettiin puolestaan Kaverina kaikille -oppaan välilliseen kontaktiin perustuvan harjoituksen yhteydessä. Vastuun manipulointia käytettiin harjoituksissa pääasiassa yhdistettynä tietoisuuden nostattamiseen. Esimerkiksi *Compasiton Maailman kesäleiri* (Flowers, 2012, 197) ja *Colored Glasses* -manuaalin *Vaihto-oppilas* (Suomen Youth for Understanding, 70) -harjoituksissa osallistujia pyy-

dettiin ennakkoluulojen esiin nostamisen jälkeen myös tarjoamaan niille perusteluja. Omanrivotuntoon ja johdonmukaisuuteen vedottiin puolestaan KiVa Koulu -ohjelman keskusteluissa, joissa henkilön kiusaamista vastustavan arvomaailman ja kiusaamista tukevan toiminnan välinen ristiriita nostettiin esiin (Salmivalli, 2010, 46). Myös ryhmäkategoriarajojen muutosta hyödynnettiin muutamissa harjoituksissa. Näin toimittiin esimerkiksi Tukari välittää -materiaalin harjoituksessa, jossa ryhmärajoja muokattiin oppilaiden päälleen pukemien vaatteiden väriä vaihtelemalla (Salovaara, 2006, 29-30).

Taulukko 2. Käytössä olevat syrjinnän vastaiset keinot ja niiden arviointi interventioissa hyödynnettävien tekniikoiden valossa.

Merkit + ja - tarkoittavat myönteistä ja kielteistä arviota sarakkeen ilmaisemasta asiasta kyseisen tekniikan kohdalla. Mitä useampi merkki, sitä voimakkaampi arvio.

	Tutkimusnäyttö tehokkuudesta	Soveltuvuus eri syrjintäperusteisiin	Haasteet	Vahvuudet	Sovellukset
Tiedonanto	-	++	Tiedon lisääminen ei välttämättä vähennä ennakkoluuloja (Stephan & Stephan 2001). Yksinkertaistetulla tavalla esitetty tieto voi vahvistaa stereotyyppioita (Stephan & Stephan, 2001). Emotionaaliset tekijät ovat asennemuutoksen kannalta tiedon lisääntymistä keskeisempiä (Pettigrew & Tropp 2008). Asettaa oppilaat helposti passiivisen tiedon vastaanottajan asemaan (Aboud & Levy, 2000).	Helppo soveltaa eri oppiaineissa ja ympäristöstä riippumatta (Stephan & Stephan, 2001).	Compasito Kaverina kaikille Kohti moni-muotoisuutta Tukari välittää Colored Glasses Särmää Elävä kirjasto KiVa koulu
Asiantuntijan mielipiteellä ja normeilla vaikuttaminen	+	++	Mielipiteet ja normit voivat toimia myös ennakkoluuloisuutta ja syrjivää käyttäytymistä edistäen (Paluck & Green, 2009). Ennakkoluuloisuus voi saada epäsuoria ilmenemismuotoja, jos sosiaaliset normit estävät kielteisen ennakkoluulon ilmaisun (Brown, 2010).	Sosiaaliset normit voivat ehkäistä ennakkoluuloista käyttäytymistä (Brown, 2010). Ihmiset ovat taipuvaisia omaksumaan asiantuntijan tai muun mallina toimivan mielipiteen (Kuklinski & Hurley 1996).	Kaverina kaikille Elävä kirjasto

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla

	Tutkimusnäyttö tehokkuudesta	Soveltuvuus eri syrjintäperusteisiin	Haasteet	Vahvuudet	Sovellukset
Vastuun manipulointi	++	++	Ennakkoluuloisuus voi saada epäsuoria ilmenismuotoja tilanteissa, joissa kielteisen ennakkoluulon ilmaiseminen ei ole suotavaa (Brown, 2010).	Ihmiset toimivat siten, että toiminta on johdonmukaisesti perusteltavissa (Dobbs & Crano 2001). Ennakkoluulojen ilmaisu vähenee, jos niistä on kannettava vastuu (Bodenhausen, Kramer & Süsser, 1994).	Compasito Colored Glasses
Tietoisuuden nostaminen	+	++	Stereotyyppien esiin nostaminen voi johtaa helposti stereotyyppien vahvistumiseen niiden kyseenalaistamisen sijaan (Plauck & Green, 2009). Stereotyyppien esiin nostaminen voi helpottaa niiden saatavuutta (Stephan & Stephan, 2001).	Tietoisuuden nostaminen on tarpeellista sikäli, ettei yksilö välttämättä tiedosta omia ennakkoluulojaan (Dovidio, 2000).	Compasito Kaverina kaikille Kohti moni-muotoisuutta Colored Glasses ABC Särmää Elävä kirjasto Outo jengi KiVa koulu
Vetoaminen arvojen johdonmukaisuuteen, oman arvontunton tai tunteisiin	++	++	Pyrkimys säilyttää itsestään johdonmukainen kuva voi johtaa myös kielteisen ennakkoluulon ilmaisuun (Paluck & Green, 2009). Ennakkoluuloisuus voi saada epäsuoria ilmenismuotoja tilanteissa, joissa kielteisen ennakkoluulon ilmaiseminen ei ole suotavaa (Brown, 2010). Pienissä lapsissa roolipelit ja empatiaharjoitukset herättävät helposti sääliä myönteisen suhtautumisen sijaan (Aboud & Levy, 2000).	Ihmiset pyrkivät säilyttämään itsestään (Fein & Spencer 1997) ja omista arvoistaan (Eisenstadt, Leippe, Rivers & Stambush, 2003) myönteisen ja johdonmukaisen kuvan. Roolipelit ja empatiaharjoitukset parantavat ryhmienvälisiä suhteita. Ne kehittävät kykyjä, jotka ovat hyödyllisiä kaikenlaisissa yksilöiden- ja ryhmienvälisissä suhteissa. (Stephan & Stephan, 2001.)	Compasito Kaverina kaikille Tukari välittää Colored Glasses ABC Särmää Elävä kirjasto KiVa koulu
Ryhmäkategorioiden muuntelu	+	+	Kaikki kategorisointikeinot eivät saa aikaan yhtä voimakkaita vaikutuksia (Brown, 2010). Edellyttää ryhmäkuuluvuussien esiin nostamista, eikä sovi käytettäväksi kaikissa tilanteissa.	Kategorisointikeinoista tehokkain on säilyttää oma ryhmäkuuluvuus samalla kun omakutaan uusi toisen ryhmän kanssa yhteinen ryhmäkuuluvuus (dual categorization) (Gaertner ym., 2008, 145).	Tukari välittää ABC Outo jengi KiVa koulu

Edellä tarkasteltuja oppaita ja menetelmiä arvioitaessa on huomattava, ettei intervention ja asennemuutoksen välinen yhteys ole suoraviivainen vaan monet psykologiset prosessit välittävät tätä muutosta (Engberg, 2004). Muun muassa ryhmäkategorioiden muutoksen, tasa-arvoisten normien korostuksen, empatian herättämisen ja kielteisten tunteiden vähenemisen on havaittu välittävän asennemuutosta (Dovidio, 2004). Pettigrew & Tropp (2008) vertailivat lisääntyneen tiedon, vähentyneen ahdistuksen ja lisääntyneen empatian merkitystä muutoksen välittäjinä. He havaitsivat ahdistuksen vähentymisen ja empatian lisääntymisen olevan muutoksen kannalta tiedon lisääntymistä keskeisempää. Emotionaaliset tekijät vaikuttivat näin ollen asennemuutokseen kognitiivista tekijää enemmän. Tämä on huomionarvoista sikäli, että nimenomaan tiedon ja tietoisuuden lisääminen oli keskeisessä roolissa useissa edellä tarkasteltujen oppaiden harjoituksissa.

Edellä tarkasteltuja syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja ei ole juuri arvioitu tieteellisin menetelmin. Poikkeuksen muodostaa KiVa Koulu -toimenpideohjelma, jonka vaikuttavuutta on tutkittu laajasti ja tehokkuus on todettu kenttäkokeilla (ks. esim. Kärnä ym., 2011; Kärnä ym., painossa). Se, ettei keinoja ole arvioitu tieteellisin menetelmin tarkoittaa, että niiden vaikutuksia ei tunneta. Keinot voivat pahimmillaan heikentää ryhmienvälisiä suhteita. Näin tapahtui esimerkiksi amerikkalaisessa lukiossa toteutetussa etnisten suhteiden parantamiseen pyrkivässä interventiossa, jota ohjasivat paikallisen collegen opiskelijat. Interventioon osallistujat kokivat, että etnisistä suhteista oli helpompaa keskustella intervention jälkeen, mutta ulkoryhmiin asennoiduttiin aiempaa kielteisemmin. (Wittig & Molina, 2000, 312.) Aiheesta oli siis keskustelu, mutta keskustelujen sisältö ei ilmeisesti ruokkinut myönteisiä asenteita. Ei siis ole itsestään selvää, että ryhmienvälisten suhteiden parantamiseen kehitetty keino todella palvelisi tarkoitustaan. Vaikutusten selvittämiseksi keinoja tulisi arvioida tieteellisin menetelmin.

6 INTERVENTION SUUNNITTELUSTA JA ARVIOINNISTA

Interventioiden suunnittelun ja arvioinnin tärkeyttä voi tuskin liiaksi korostaa. Interventioita tarkasteltaessa on kuitenkin havaittu, että tutkimukseen perustuvia interventioita toteutetaan vain vähän ja hyödynnettyjen interventioiden vaikuttavuuden arviointi on puutteellista (Paluck & Green, 2009). Seuraavassa tarkastellaan tekijöitä, jotka kouluissa toteutettavien interventioiden suunnittelussa ja arvioinnissa tulisi huomioida.

6.1 Intervention suunnittelu

Intervention valinta on sen suunnittelun keskeinen askel. Tätä valintaa ei tulisi tehdä ilman taustaselvitystä. Ennen intervention valintaa on olennaista kartoittaa koulun tilanne ja selvittää ensinnäkin, kuinka paljon oppilaita on ja millaisia ryhmäkuuluvuuksia he omaavat. Esimerkiksi kontaktiin perustuvia interventioita ei voida toteuttaa kouluissa, joissa ryhmienväliseen kontaktiin ei ole mahdollisuutta ja suuret luokkakoot vaikeuttavat vuorovaikutteisten harjoitusten toteuttamista. (Stephan, 2004; Stephan & Stephan, 2001, 276 - 277.) Suunnitteluvaiheessa on lisäksi olennaista huomioida oppilaiden emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitysvaihe (Aboud & Levy, 2000; Stephan & Stephan, 2005).

Kartoitusta tehtäessä on tärkeää kysyä, minkälaiset ryhmienväliset suhteet ovat, ja onko ryhmien välillä esiintynyt konflikteja. Akuutissa konfliktitilanteessa tarvittavat interventiot ovat erilaisia kuin ryhmienvälisen suhteiden parantamiseen konfliktivapaassa tilanteessa tähtäävät interventiot. Mahdollisten konfliktien ohella huomiota tulisi kiinnittää ryhmienvälisiin valtasuhteisiin. (Stephan, 2004; Stephan & Stephan, 2001, 276 - 277.) Myös koulun ulkopuolisten tekijöiden vaikutus tulisi tiedostaa interventioita suunniteltaessa. Tämä on tärkeää sikäli, että esimerkiksi asuinalueen ryhmienväliset suhteet vaikuttavat osaltaan oppilaiden asenteisiin. (Stephan, 2004, 274.)

Jo suunnitteluvaiheessa on tärkeää määritellä intervention tarkat tavoitteet ja pohtia, miten näiden tavoitteiden saavuttamista aiotaan mitata arviointivaiheessa. Interventio tulisi suunnitella siten, että sen vaikuttavuutta on mahdollista arvioida luotettavasti. Tavoitteiden mittaamiseen liittyvien kysymysten pohdinta auttaa myös arvioimaan sitä, onko valituilla interventiolla ylipäätään mahdollista saavuttaa määriteltyjä tavoitteita. (Stephan, Renfro & Stephan, 2004, 227.) Tavoitteita määri-

teltäessä tulisi miettiä, onko intervention tavoitteena muuttaa ennakkoluuluja, stereotyyppioita, tunteita, käytöstä vai näiden yhdistelmää. Kielteisten ryhmäsuhteiden vähentäminen tulisi erottaa myönteisten suhteiden edistämisestä ja pohtia, mitä interventiolla oikeastaan halutaan muuttaa. (Jonas, 2009.) Intervention valinnassa tulisi myös huomioida intervention kohderyhmä (esimerkiksi oppilaiden ikä), ympäristö ja pohtia intervention tavoitteita. Ei riitä, että valitaan tehokkaaksi osoittautunut interventio, vaan intervention valinnassa tulisi huomioida myös kohderyhmän ominaisuudet, esimerkiksi oppilaiden ikä. (Dovidio ym., 2004; Stephan, 2001, 276; Stephan & Stephan, 2005.)

Valitun intervention tulisi olla teoreettisesti perusteltu, sillä vain silloin sen voidaan olettaa saavuttavan tuloksia (Stephan & Stephan, 2001, 277). Muun muassa kehitys- ja sosiaalipsykologiset teoriat voivat tarjota pohjan intervention suunnittelulle. Sosiaalipsykologiset teoriat ja tutkimukset tuovat esiin ryhmäsuhteisiin vaikuttavia tekijöitä. Muutosta välittävien prosessien ymmärrys helpottaa interventioiden suunnittelua ja olisikin tärkeää selvittää nykyistä tarkemmin, millaiset prosessit välittävät muutosta (Swart ym., 2011). Kehityspsykologiset teoriat ja tutkimukset helpottavat puolestaan intervention suunnittelua osallistujien kehitysvaiheen pohjalta. Lapset eivät ole kognitiivisesti, verbaalisesti tai emotionaalisesti yhtä kehittyneitä kuin aikuiset, ja kehitysvaiheen huomioiminen on tästä syystä erityisen tärkeää lapsille ja nuorille suunnattuja interventioita kehiteltäessä. (Aboud & Levy, 2000; Cameron & Rutland, 2008.)

Interventiota suunniteltaessa tulisi kiinnittää huomiota myös sen käytännön toteutukseen. Ryhmienvälisiin asenteisiin vaikuttamaan pyrkiviä interventioita toteuttavat useimmiten koulujen opettajat tai tutkijoiden interventiohankkeeseen rekrytoimat opiskelijat. Vetipä intervention kuka tahansa, tulisi hänen saada sen toteuttamiseen riittävä koulutus. Intervention vetäjän tulisi olla tietoinen ryhmienvälisen vuorovaikutuksen haasteista ja eri ryhmiin kohdistuvista stereotyyppioista. Hänen olisi myös hyvä tiedostaa omat asenteensa muita ryhmiä kohtaan ja pyrkiä välttämään näiden asenteiden haitallista näkymistä toiminnassaan. Ohjaajan tehtävänä on paitsi vetää interventio myös luoda luokahuoneeseen turvallinen ilmapiiri ja tuoda esiin selkeät vuorovaikutukseen liittyvät säännöt. Säännöt edesauttavat sitä, että keskusteluissa ja toiminnassa kunnioitetaan toisia, pyritään avoimuuteen ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. (Stephan & Stephan, 2001, 277-280.)

Intervention suunnittelun haasteena on, että sen tulisi olla mahdollisimman laajasti vaikuttava, monipuolinen ja samalla teoreettisesti perusteltu ja mitattavissa oleva.

Näiden tavoitteiden saavuttaminen yhtäaikaan ei ole aina yksinkertaista. Kentällä ryhmienvälisen suhteiden parantamiseen tähtääviä interventioita suunnittelevat ja toteuttavat pääasiassa opetusalan työntekijät ja tutkijat. Tutkijat ja opettajat suunnittelevat kuitenkin interventioita erilaisista näkökulmista käsin (Turner & Brown, 2008). Tutkijat pyrkivät valitsemaan interventioon kerrallaan tietyn, rajatun määrän vaikuttavia tekijöitä, jotta niiden vaikutus voidaan kontrolloida ja arvioida mahdollisimman tarkasti. Kun mukana on kerrallaan vain rajattu määrä vaikuttavia tekijöitä, vaikuttavuus ei ole aina kovin suuri. Opettajat taas yhdistelevät erilaisia vaikuttamistekijöitä vapaasti ja pyrkivät mahdollisimman tehokkaaseen asenne-muutokseen. Laajassa interventiossa on kuitenkin hyvin vaikeaa erotella sitä, mitkä tekijät lopulta vaikuttavat asennemuutokseen, tai mitkä vaikuttavat toivotulla ja mitkä ei-toivotulla tavalla. Tieteellisen tutkimuksen ja koulu maailman välisen yhteyden vahvistaminen on omiaan lisäämään tutkimustiedon soveltamista yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Tämä olisi interventioiden suunnittelun kannalta olennaista. (Jonas, 2009, 285.)

Interventioiden suunnittelun kannalta on olennaista tietää paitsi, miten interventiot vaikuttavat myös keneen ne vaikuttavat. Tutkimuksissa on tarkasteltu tätä kysymystä lähinnä suoraan tai välilliseen kontaktiin perustuvien interventioiden osalta. Vertailua on tehty muun muassa enemmistön ja vähemmistön sekä eri sukupuolten ja ikäryhmien välillä.

Edellä käsitellyistä interventioista ryhmienvälisen dialogin ja yhteistoiminnallisen oppimisen perustuvat suoraan ryhmienväliseen kontaktiin. Suoran kontaktin vaikuttavuutta on tutkittu lähinnä enemmistön osalta (Binder, ym., 2009). Joissain tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty huomiota myös vähemmistön asenteissa tapahtuneisiin muutoksiin. Näissä tutkimuksissa suoran kontaktin on todettu vaikuttavan enemmistön jäseniin vähemmistön jäseniä voimakkaammin (Pettigrew & Tropp, 2008). Toisissa tutkimuksissa on jopa havaittu kontaktin vaikutusten rajoittuvan ainoastaan enemmistön asenteisiin (Binder ym., 2004; Feddes ym., 2009). Näin kävi muun muassa Feddes ym. (2009) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin ryhmienvälisen ystävyys-suhteiden vaikutusta ryhmienvälisiin asenteisiin. Tutkimuksessa havaittiin ryhmienvälisen ystävyys-suhteiden ennustavan myönteistä asennoitumista toista ryhmää kohtaan enemmistöryhmään kuuluvilla saksalaislapsilla. Vähemmistöä edustavilla turkkilaislapsilla vastaavaa vaikutusta ei havaittu. Molina ja Wittig (2006) totesivat puolestaan kontaktin koululuokassa olevan yhteydessä myönteisiin ryhmienvälisiin asenteisiin sekä enemmistöä edustavilla valkoisilla että vähemmistöön kuuluvilla aasialaistaustaisilla lapsilla. Vähemmistöön lukeutuvien

latinalais-amerikkalaistaustaisten lasten kohdalla vastaavaa vaikutusta ei havaittu. Tämä antaa viitteitä siitä, että kontaktin vaikutus saattaa olla myös vähemmistöryhmäkohtaista.

Tutkijat ovat pohtineet myös, miksi suora kontakti näyttäisi vaikuttavan enemmistön ja vähemmistön edustajiin eri tavoin. On mahdollista, etteivät enemmistön ja vähemmistön jäsenet tulkitse ryhmienvälistä kontaktia samoin. Myönteisen kontaktin on havaittu vähentävän ryhmienväliseen vuorovaikutukseen liittyviä ahdistuneisuuden tunteita sekä enemmistön että vähemmistön edustajilla. Vähemmistön kohdalla tämä muutos ei kuitenkaan näyttäisi johtavan myönteisiin asenteisiin toista ryhmää kohtaan. On esitetty, että ahdistuneisuuden vähentyminen ei ehkä muuta vähemmistön asenteita enemmistön edustajia kohtaan myönteisemmiksi siksi, että vähemmistön jäsenillä saattaa olla muita syitä pitää kiinni kielteisistä asenteista. (Binder ym. 2009.) Lisäksi on arveltu, että vähemmistön ja enemmistön edustajat saattavat tulkitä Allportin esittämät kontaktiehdot (tasa-arvoinen asema, epäkilpailullinen yhteistyö ja yhteiskunnan normatiivinen tuki) eri tavoin (Tropp & Pettigrew, 2005). Ehtojen toteuttaminen saattaa lisäksi olla vähemmistön kohdalla enemmistöä hankalampaa (Binder ym., 2009). Voi myös olla, että vähemmistöllä on jo valmiiksi runsaasti kontakteja enemmistöön ja myönteisempi suhtautuminen sen edustajiin.

Välilliseen kontaktiin perustuvia interventioita on tarkasteltu siltä kannalta, vaikuttavatko ne eri tavoin eri-ikäisiin tai eri sukupuolten edustajiin. Sukupuolen ei ole todettu säätelevän intervention ja asennemuutoksen välistä yhteyttä (Cameron & Rutland, 2006; Cameron, ym., 2006; Liebkind & McAlister, 1999). Välillisen kontaktin on myös havaittu toimivan varsin eri-ikäisten ihmisryhmien kohdalla (Cameron & Rutland, 2008; Liebkind & McAlister, 1999; Solares ym., 2012; Turner ym. 2008; Wright ym., 1997). Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas ja Powell (2011) havaitsivat kuitenkin välillisen kontaktin vaikutuksen olevan 5-6 -vuotiaiden kohdalla vanhempia lapsia voimakkaampi. Välillisen kontaktin on todettu toimivan tehokkaimmin tilanteissa, joissa suoria kontakteja toisen ryhmän kanssa on vähän. Iän mukaan vaihtelevan vaikutuksen voikin ajatella selittyvän sillä, ettei nuorimmille lapsille ole ehkä ehtinyt karttua kokemuksia suorasta kontaktista. Toisaalta iän merkitystä tarkasteltaessa on myös huomioitava, että intervention vaikuttavuus saattaa riippua sen sisällön soveltuvuudesta tietyille ikäryhmälle, ei niinkään interventiosta sinänsä.

Myös muiden interventioiden vaikutusta eri ryhmien jäseniin olisi tärkeää tutkia. Engberg (2004, 501) havaitsi erilaisia interventioita analysoivassa meta-analyysissä

saan interventioiden vaikutuksen olevan voimakkain enemmistön jäsenillä ja naisilla. Interventioiden vaikutus eri ryhmien jäseniin vaatii kuitenkin lisää tutkimusta. Olisi tärkeää selvittää muun muassa, millaisten ehtojen vallitessa interventiot vaikuttavat eri ryhmien asenteisiin. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota tapaan, jolla eri ryhmien edustajat mieltävät intervention. (Feddes ym., 2009.) Pelkkä aiheen tutkiminen ei kuitenkaan riitä, vaan interventioiden vaikutusta koskevien tutkimusten tulokset tulisi huomioida myös interventioiden käytännön suunnittelussa.

6.2 Intervention arviointi

Ryhmienvälisen suhteen edistämistä tavoittelevien interventioiden arviointi on olennaisen tärkeää mutta valitettavan harvinaista (Stephan, 2004, 277). Suurin osa (77 %) Paluckin ja Greenin (2009) tarkastelemasta laajasta interventiojoukosta oli arvioitu ei-kokeellisilla menetelmillä, mikäli niitä oli arvioitu lainkaan. Arvioinnin kriteeriksi ei kuitenkaan riitä se, että interventio tuntui onnistuneelta opettajien, kouluttajien ja osallistujien mielestä tai että osallistujat uskovat sen vaikuttaneen myönteisesti heidän asenteisiinsa.

Suunnittelun tapaan myös interventiota arvioitaessa on tärkeää kysyä, mitkä ovat intervention tavoitteet; mihin intervention oletettiin vaikuttavan ja millaista muutosta sillä tavoiteltiin. Yksilövaikutusten arvioinnin ohella interventioiden vaikutus tulisi arvioida myös oppilaitoksiin kokonaisuutena. (Stephan & Stephan, 2005, 443-444.) Intervention arvioinnissa voidaan käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä ja menetelmät voivat myös täydentää toisiaan. Intervention vaikutusten mittaamiseen kvalitatiiviset menetelmät eivät kuitenkaan sovellu. Kvantitatiivisten menetelmien ohella interventioiden vaikuttavuutta voidaan arvioida myös epäsuorin menetelmin. Epäsuorin menetelmin voidaan esimerkiksi selvittää, ovatko ryhmäkonfliktit vähentyneet oppilaitoksissa tai osallistuuko koulun harrastustoimintaan enemmän eri ryhmiin kuuluvia opiskelijoita intervention jälkeen. (Stephan & Stephan, 2001, 258-259.)

Interventioiden raportoinnin puutteet hankaloittavat niiden vaikuttavuuden arviointia. Raportointi on usein puuttellista käsitteiden määrittelyn, teoreettisen viitekehäksen, tutkimuksen mittareiden, tutkimusasetelman suunnittelun sekä analyysin toteuttamisen suhteen. Käsitteellistämisen osalta intervention ja sen vaikutuksen välinen yhteys esitetään tutkimuksissa usein suoraviivaisena. Todellisuudessa useat psykologiset prosessit välittävät intervention ja muutoksen suhdetta, joka on kaukana suoraviivaisesta. Tutkimusmittareiden tulisi huomioida ihmisten taipu-

mus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia ja keskittyä vaikutuksen ohella myös sitä välittävien psykologisten prosessien tarkasteluun. Tutkimusasetelmien parempi suunnittelu olisi puolestaan omiaan parantamaan interventiotutkimusten laatua. Tutkimusasetelmaan tulisi kuulua sekä koe- että kontrolliryhmä ja tutkimusasetelman suunnittelussa tulisi muun muassa varmistaa koe- ja kontrolliryhmän samankaltaisuus ja muotoilla asetelmia, jotka mahdollistavat interventioiden pitkäaikaisvaikutusten tarkastelun. Pitkittäisvaikutusta ei puolestaan voida varmistaa, ellei niitä tekijöitä, joihin intervention suunnitellaan vaikuttavan, mitata sekä koe- että kontrolliryhmässä sekä ennen interventiota että sen jälkeen. Analyysin toteuttamisen osalta kvantitatiivisissa tutkimuksissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota riippumattomien ja riippuvien muuttujien välisiin yhteyksiin. Kvalitatiivisia analyysejä tehtäessä olisi puolestaan olennaista huomioida vaihtoehtoisten selitysmallien olemassaolo ja tarkastella erityisesti sellaisia osallistujia, joihin interventiolla ei ollut vaikutusta. (Engberg, 2004.)

Kaiken kaikkiaan arvioinnin tarkoituksena on selvittää intervention seuraukset, kysyä miksi ne tapahtuvat ja käyttää tätä tietoa intervention kehittämiseen (Stephan, Renfo & Stephan, 2004). Arvioinnissa kiinnitetään siis huomiota paitsi siihen, mikä toimii, myös siihen, mikä ei toimi ja mitä tulisi muuttaa. Keskeistä on muun muassa ymmärtää, mikä osa interventiossa ei toimi tai onko interventio tehokas ainoastaan tietyn ryhmän kohdalla. Julkaistut interventiotutkimukset kuvaavat lähes poikkeuksetta onnistuneita interventiohankkeita. Kuitenkin myös sellaiset interventiot, joiden vaikuttavuus on ollut vähäistä, tulisi raportoida. Tätä kautta saadaan tietoa siitä, mitkä asiat eivät toimi ja mitä kannattaisi tehdä toisella tavalla uusien interventioiden suunniteltaessa. Intervention ei tarvitse olla kerralla valmis vaan sitä voidaan muokata ja kehittää kertyneen kokemuksen perusteella. (Stephan & Stephan, 2001, 63, 237-238, 259).

TOINEN OSA

7 SUOSITUKSET JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Tässä luvussa esitetään syrjinnän vastaista pedagogiikkaa koskevia suosituksia ja kehittämisehdotuksia. Suosituksia tehtäessä on muistettava, että jokainen koulu on erilainen, eivätkä samat keinot välttämättä toimi kaikkialla. Toisaalta myös oppilaat ovat erilaisia ja tietty keino voidaan kokea eri tavoin myös saman koulun sisällä. Suositukset ja kehittämisehdotukset on laadittu edellä esitellyn tutkimustiedon pohjalta. Niitä luettaessa on huomioitava, etteivät käsittelyyn valitut keinot ole ainoita syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja. Selvityksessä on keskitytty syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista oppimistilanteiden yhdenvertaisuuteen ja ryhmienvälisiä suhteita edistämään pyrkiviin interventioihin. Selvitys perustuu tutkittuun tietoon ja nämä keinot valikoituivat tarkastelun kohteiksi siksi, että niitä on tutkittu eniten. Tietenkin myös muita keinoja olisi tärkeää tutkia.

Selvityksessä keskityttiin sellaisiin syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoihin, joita on mahdollista soveltaa useiden syrjintäperusteiden kohdalla. On huomattava, että tiettyjä syrjintäperusteita (esim. etnisyys ja sukupuoli) koskevaa tutkimuskirjallisuutta on olemassa toisia syrjintäperusteita (esim. seksuaalinen suuntautuminen ja vammainen) enemmän. Tietyt syrjintäperusteet painottuivat siksi myös tässä selvityksessä esittelyissä tutkimuksissa toisia voimakkaammin. Esiteltyjen tutkimusten tuloksia on kuitenkin pääosin mahdollista soveltaa myös muiden syrjintäperusteiden kohdalla. Seuraavassa esitetyt suositukset ja kehittämisehdotukset on laadittu selvityksen yleistä linjaa mukailleen siten, etteivät ne keskity ainoastaan tiettyyn syrjintäperusteeseen vaan niitä voidaan soveltaa ryhmienvälisten suhteiden edistämässä laajemmin.

7.1 Millaisia keinoja tulisi käyttää?

Oppimistilanteiden yhdenvertaisuutta voidaan tutkimusten mukaan edistää varsin pienillä teoilla. Stereotypiauhan syntymistä voidaan ehkäistä esimerkiksi välttämällä demografisten tietojen keräämistä kokeen alussa (Steele & Aronson, 1995) tai tehtävien kuvaamista lahjakkuutta mittaaviksi (Alter ym., 2009). Lisäksi on olennaista kumota vallitsevia stereotypioita ja korostaa, että kaikilla oppilailta on tasa-vertaiset mahdollisuudet suoriutua tehtävästä (Walton & Cohen, 2003). Vähemmistöopiskelijoiden suoriutumista kouluissa voidaan edistää myös varsin pienillä psykologisilla interventioilla. Oppilaita voidaan esimerkiksi muistuttaa heidän vahvuuksistaan muilla elämän alueilla (Cohen ym., 2006) tai opettaa heille, että hankaluudet kuuluvat oppimisprosessiin (Good ym., 2003) ja älykkyys kehittyy harjoittelemalla

(Blackwell ym., 1997). Yksittäinen opettaja voi helposti hyödyntää näitä keinoja päivittäisessä opetustyössä, eikä niiden käyttö edellytä lisäresursseja. *Yhdenvertaisuuden lisäämiseksi kouluissa tulisikin välttää stereotypiauhan aktiivisia tilanteita ja hyödyntää edellä kuvatun kaltaisia pieniä keinoja, joilla yhdenvertaisuutta voidaan edistää.*

Koulun henkilökunta ja käytettyjen oppikirjojen hahmot toimivat oppilaiden keskinäisinä samastumiskohteina ja roolimalleina (vrt. Bandura, 1995). Vähemmistöjen näkymättömyys johtaa helposti niiden sivuuttamiseen. Vähemmistöjen tulisikin tästä syystä näkyä sekä koulun opettajakunnassa että oppimateriaaleissa. Cushnerin (2004) mukaan koulun henkilökunnan tulisi heijastella jakaumaltaan oppilaiden ja yhteisön vastaavia jakaumia esimerkiksi sukupuolen ja etnisyyden suhteen. Kouluissa, joissa luokkaryhmät ovat monimuotoisia, koulun henkilökunta on kuitenkin melko homogeenista. (Cushner, 2004.) Oppikirjojen ja henkilökunnan tarjoamisen samastumiskohteiden vaikutusta eri ryhmien (esim. tyttöjen, poikien, etnisten vähemmistöjen, seksuaalivähemmistöjen tai vammaisten) oppimiseen olisi tärkeää tutkia. *Vähemmistöjen näkyväksi tekeminen oppimateriaaleissa olisi varsin yksinkertainen yhdenvertaisuutta lisäävä interventio. Myös opettajien sukupuolijakautumaan vaikuttaminen sekä vähemmistöihin kuuluvien opettajien tukeminen työssään on opiskeluympäristön yhdenvertaisuuden kannalta olennaista.*

Syrjintää vastaan voidaan taistella myös ryhmäsuhteiden edistämiseen tähtäävien interventioiden avulla. Tässä selvityksessä esiteltujen interventioiden (monikulttuurisuuskasvatus, ryhmienvälinen dialogi, yhteistoiminnallinen oppiminen ja välillisen kontaktin teoriaan perustuvat interventiot) on todettu vaikuttavan ryhmienvälisiin suhteisiin pääasiassa myönteisesti (Stephan & Stephan, 2001; Engberg, 2004; Johnsson & Johnsson, 2000; Wright ym., 1997). Lisätutkimusta kaivataan kuitenkin muun muassa sen selvittämiseksi, kuinka kauan niiden vaikutus kestää ja mihin syrjintäperusteisiin ne sopivat. Selvityksessä tarkastellut käytössä olevat syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot sisälsivät runsaasti monikulttuurisuuskasvatuksen aineksia. Kontaktiin perustuvien interventioiden (ryhmienvälinen dialogi, yhteistoiminnallinen oppiminen tai välillisen kontaktin teoriaan perustuvat interventiot) hyödyntäminen oli sen sijaan varsin vähäistä. Käytössä olevat keinot näyttäisivätkin painottavan tiedonjakoa kontaktin sijaan. Tiedonjakoa painottavien interventioiden haasteena on, ettei pelkkä tiedon lisääminen - erityisesti ennakkoluuloihin liittyvistä uskomuksista tai stereotyyppioista - välttämättä vähennä ennakkoluuloja. Esitetty tieto saattaa jopa kääntyä tarkoitustaan vastaan vahvistaen ja uusintaen olemassa olevia stereotyyppioita. (Stephan & Stephan, 2001.) Tiettyyn vähemmistöryhmään

keskittyminen voi lisäksi aiheuttaa enemmistölle kokemuksen ulkopuolisuudesta (Plaut ym., 2011). *Tietoa ja valistusta tarjoavia interventioita hyödynnettäessä onkin tärkeää huomioida niihin liittyvät haasteet.*

Käytössä olevat syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot eivät ole juuri hyödyntäneet kontaktia. Kontaktiin perustuvien interventioiden on kuitenkin todettu parantavan ryhmienvälisiä suhteita (Pettigrew & Tropp, 2006) ja myös suomalaiset nuorisojärjestöt näyttäisivät pitävän kontaktia toimivana yhdenvertaisuuden edistämiskeinona (Ilonen, 2009). Kontaktiin perustuvien interventioiden hyödyntämisen vähäisyys ei näytä olevan vain suomalainen ilmiö. Paluck ja Green (2009, 358) peräänkuuluttavat kansainvälisessä interventioita arvioivassa artikkelissaan sekä kontaktiin perustuvien interventioiden kehittelyä että kontaktia ja narratiivisuutta yhdistävien menetelmien käyttöä. *Kontaktiin perustuvia interventioita olisikin aiheetta kehitellä ja hyödyntää nykyistä enemmän myös suomalaisissa kouluissa.*

Koulu mahdollistaa eri ryhmiä edustavien oppilaiden kohtaamisen ja luo hyvät puitteet Allportin (1954) erittelemien kontaktiehtojen toteutumiselle. Ehtojen mukaan kontakti voi parantaa ryhmienvälisiä suhteita, mikäli kontaktin osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden, heillä on yhteisiä tavoitteita, he tekevät yhteistyötä ja ympäristön normit tukevat myönteistä kanssakäymistä. Kontaktiehdot eivät kuitenkaan täyty kouluympäristössä itsestään. Kontaktin toteuttaminen monokulttuurisessa koulussa on hankalaa ja eri ryhmien edustajat pysyttelevät usein erillään toisistaan, vaikka kontaktiin olisi mahdollisuus. (Cushner, 2004, 212.) Useat tutkimukset osoittavat, että re-segregaatioksi kutsuttua epämuodollista eristäytymistä omiin ryhmiin tapahtuu niin kouluissa kuin yliopistoissakin (Alexander & Tredoux, 2010; Clack ym., 2005; Dixon ym., 2008). *Oppilaita tulisikin kannustaa kontaktin ottamiseen ja ryhmienvälisten ystävyyssuhteiden luomiseen etenkin siellä, missä vähemmistöjä edustavia oppilaita on runsaasti.*

On myös huomattava, että syrjintäperusteita voidaan pyrkiä salaamaan, eivätkä ryhmäkuuluvuudet ole aina näkyviä (esim. seksuaalinen suuntautuminen tai uskonto). Kontaktiin perustuvat interventiot edellyttävät ryhmäkuuluvuuksien esiin nostamista, eivätkä sovi käytettäväksi kaikissa tilanteissa. Yksilöitä ei tule kohdella ryhmänsä edustajina, elleivät he niin tahdo (Stephan & Stephan, 2001, 280). Syrjintäperusteiden näkymättömäksi jääminen ei saisi kuitenkaan johtaa niiden sivuuttamiseen. *On tärkeää, että erilaisia ryhmiä ja niiden välisiä suhteita (esimerkiksi näissä suhteissa ilmenevää syrjintää ja ennakkoluuloisuutta) käsitellään kouluvuosien aikana, vaikka oppilaiden edustamat ryhmäkuuluvuudet eivät nousisikaan esiin.*

Kontaktin onnistumisen kannalta on keskeistä, että ympäristön normit tukevat myönteisten ryhmäsuhteiden muodostumista. Joissain konteksteissa normien on havaittu vaikuttavan ulkoryhmäasenteisiin jopa ryhmienvälistä kontaktia voimakkaammin (Jasinskaja-Lahti, Mähönen & Liebkind, 2011). Myönteisten normien avulla voidaan parhaimmillaan rikkoa kielteisten kontaktikokemusten ja ennakkoluulojen välinen noidankehä (Mähönen, 2011). Kouluympäristössä toverit toimivat usein roolimalleina, joilta saatu normatiivinen tuki on ryhmäsuhteiden muodostumisen kannalta olennaista (Paluck & Green, 2009). Tovereiden vaikutus voi perustua esimerkiksi epäsuoraan havainnointiin tai suoraan keskusteluun ryhmienvälisistä suhteista. Tovereiden ohella myös koulun henkilökunta on avainasemassa normatiivisen tuen tarjoamisen kannalta. Koulun rehtori voi toiminnallaan tukea ryhmienvälisiä suhteita edistävien käytäntöjen sulautumista osaksi koulun arkea ja painottaa aihepiirin tärkeyttä. Sekä rehtori että muu henkilökunta toimivat lisäksi oppilaiden roolimalleina ja käytöksen sääntelijöinä. (Horenczyk & Tatar, 2012; Schofield, 2004, 805-806.) *Olisikin tärkeää, että sekä tovereilta että koulun henkilökunnalta saatu normatiivinen vaikutus edistäisi myönteisten ryhmäsuhteiden muodostumista.*

Tässä selvityksessä tarkastellut käytössä olevat syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot painottivat Paluckin ja Greenin (2009) erittelemistä tekniikoista tietoisuuden nostattamista ja tunteisiin vetoamista. Tunteisiin vetoamisessa hyödynnettyjen roolipelien ja empatiaharjoitusten on havaittu parantavan ryhmienvälisiä suhteita (Stephan & Stephan, 2001, 65-66). Myös tietoisuuden nostattamisen kautta tapahtuva ennakkoluuloihin liittyvien uskomusten ja muistojen esiin tuonti voi palvella ennakkoluulojen vähentämistä. Toisaalta etenkin useissa harjoituksissa hyödynnetty stereotyyppien esiin nostaminen voi helposti johtaa stereotyyppien vahvistumiseen niiden kyseenalaistamisen sijaan. (Paluck & Green, 2009.) *Tietoisuuden nostattamisen tekniikkaa hyödyntävät harjoitukset tulisikin suunnitella huolella ja varoa, etteivät ne vahvista olemassa olevia stereotyyppioita.*

7.2 Tutkimus, suunnittelu ja arviointi tehokkaiden keinojen taustalla

Syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot ovat tehokkaimmillaan silloin, kun ne pohjautuvat tutkimukseen ja ovat teoreettisesti perusteltuja. Käytännössä suunnittelu ja arviointi on kuitenkin harvinaista (Paluck & Green, 2009), eikä tieteellisen tiedon soveltaminen yhteiskunnallisiin tarpeisiin ole itsestään selvää. Akateeminen maailma ja yhteiskunnan arki eivät useinkaan kohtaa. Laboratorio-olosuhteissa testattuja vaikutusmekanismeja on usein vaikeaa soveltaa käytäntöön ja kasva-

tusalan ammattilaiset käyttävät keinojen kehittämissä omaa luovuuttaan. Keinojen vaikutuksia ei kuitenkaan voida tuntea, jos niitä ei ole testattu tieteellisin menetelmin. (Aboud & Levy, 2000, 270.) *Syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen huolelliseen suunnitteluun ja luotettavaan arviointiin tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.*

Suunnitteluvaiheessa on tärkeää pohtia, kenelle keino on suunnattu, missä ympäristössä, mikä on ryhmienvälisen suhteiden historia ja nykytila, mitä halutaan käsitellä ja mihin tällä pyritään. Kehitysteoriat antavat viitteitä siitä, mitkä asiat saattavat olla keinojen toimivuuden kannalta keskeisiä missäkin iässä. Alle kouluikäisten on tärkeää opetella sosiaalisia sääntöjä, kun taas murrosikäinen pohdiskelee identiteettiin liittyviä kysymyksiä. (Aboud, 2005, 318-319.) Kehitysvaiheen huomiointi on tärkeää, sillä interventiot näyttäisivät vaikuttavan eri-ikäisiin lapsiin ja nuoriin eri tavoin (Farrington & Ttofi, 2009). On myös pohdittava, missä määrin tuodaan esiin ryhmienvälisiä eroja, missä määrin samankaltaisuuksia. Mahdollinen ryhmäerojen esiintuonti tulisi tehdä siten, ettei eroja arvoteta. Toisaalta samankaltaisuuksien ja yhteisen ihmisyyden painottaminen ei saisi johtaa siihen, että ryhmien välillä ongelmia aiheuttavat erot jäävät huomiotta. (Stephan & Stephan, 2001.)

Tässä selvityksessä tarkasteltuja suomalaisissa kouluissa käytössä olevia syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja ei ole juuri arvioitu tieteellisin menetelmin (KiVa Koulu-toimenpideohjelmaa lukuun ottamatta ks. esim. Kärnä ym., 2011; Kärnä ym., painossa). Tämä tarkoittaa sitä, että niiden vaikutuksia ei tunneta. Arvioinnissa tulisi tarkastella muun muassa, keihin voidaan vaikuttaa ja minkälaisen mekanismien kautta vaikutukset välittyvät (Salmivalli, 2010, 108). Keinot voivat pahimmillaan heikentää ryhmienvälisiä suhteita (vrt. Wittig & Molina 2000, 312). Ei siis ole itsestään selvää, että ryhmienvälisen suhteiden parantamiseen kehitetty keino todella palvelisi tarkoitustaan. *Vaikutusten selvittämiseksi keinoja tulisi arvioida tieteellisin menetelmin.*

Tieteellisen arvioinnin tuloksena saavutettuihin tutkimustuloksiin ei kuitenkaan tulisi luottaa sokeasti. Useiden tutkimusten kohdalla voidaan esimerkiksi kysyä, missä määrin tutkimustilanne mukaillee vastaavaa todellista tilannetta. Paluck ja Green (2009) päätyvät interventioita arvioivassa artikkelissaan suosittamaan kenttäkokeita, jotka huomioivat paremmin ne moninaiset tekijät, jotka todellisuudessa vaikuttavat ryhmienvälisen suhteiden kehittymiseen. Esimerkiksi kontaktiin perustuvia interventioita suositellaan siksi, että niiden vaikuttavuusyhteydet on jo testattu kontrolloiduissa laboratorio-olosuhteissa ja niiden käyttö on teoreettisesti perusteltua. Olisi kuitenkin tärkeää selvittää laajemmin, kuinka nämä interventiot toimivat kentällä. (Turner & Brown, 2008.)

Monet arviointitutkimukset keskittyvät lyhytaikaisten vaikutusten tarkasteluun ja usein onkin aiheellista kysyä, kuinka pitkälle tutkimuksissa havaittu vaikutus kantaa. Kysymys johtaa pohtimaan myös sitä, millaisin keinoin voitaisiin saavuttaa kauaskantoisempia vaikutuksia. Stephan ja Stephan (2005, 442) sekä Aboud ja Levy, (2000, 289) ehdottavat, että asenteisiin voitaisiin vaikuttaa pysyvämmiin, jos interventioita toteutettaisiin lapsuudesta aikuisuuteen ja erilaisissa ympäristöissä: varhaiskasvatuksessa, kouluissa, työpaikoilla, harrastuksissa ja asuinyhteisöjen tasolla. Näin interventioiden vaikutus kumuloituisi. Turnerin ja Brownin (2008) mukaan muutamien viikkojen kestoiselta interventiolta ei voida olettaa pitkäkestoista vaikuttavuutta. He havaitsivat erään kouluissa yleisesti käytetyn monikulttuurisuuskasvatusintervention vaikuttavuutta tutkiessaan, että kyseisen intervention vaikutus näkyi asennemittauksessa vain muutamia viikkoja. Interventioita tulisi tästä syystä toteuttaa säännöllisesti osana opetussuunnitelmaa. Myös Farrington & Tfofi (2009) havaitsivat laajassa koulujen kiusaamisen vastaisia ohjelmia arvioineessa tutkimuksessaan ohjelmaan käytettyjen päivien ja tuntien olevan yhteydessä ohjelman tehokkuuteen. *Ryhtienvälisiin suhteisiin vaikuttamisen tulisikin jatkua läpi elämän ja näin ollen myös koko koulussa käynnin ajan.*

Suurin osa edellä esitellyistä tutkimuksista on toteutettu yhdysvaltalaisissa kouluissa, jotka monessa mielessä eroavat suomalaisista. Tutkimusten tulokset eivät ole välttämättä yleistettävissä suomalaiseen kouluympäristöön, joka siten kaipaava vastaavia tutkimuksia. On myös monia kysymyksiä, joihin toteutetut tutkimukset eivät anna vastauksia. Lisätutkimusta kaivattaisiin muun muassa sen selvittämiseksi, millaisten ehtojen vallitessa ja kenelle mikin syrjinnän vastaisen pedagogiikan keino toimii parhaiten (Paluck & Green, 2009). Eri keinojen tehokkuutta ei ole juurikaan vertailtu tai selvitetty, tehoaako jokin keino tiettyntyyppisessä tilanteessa toisia paremmin. Myöskään sitä, millaisten mekanismien kautta eri keinot vaikuttavat, ei ole juuri tutkittu. (Engberg, 2004.) *Syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja olisikin tärkeää tutkia lisää ja myös suomalaisessa kouluympäristössä.*

Monet syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista olettavat, että yksilöiden asennemuutoksen myötä myös yhteiskunta muuttuu. Näitä keinoja onkin kritisoitu rakenteellisen syrjinnän sivuuttamisesta. Syrjintää vastaan on tarpeen taistella niin rakenteellisella- kuin yksilötasollakin. (Stephan & Stephan, 2001, 283.) Pelkkä yksilötason muutos ei koskaan riitä, jos halutaan pitkäkestoisia muutoksia, vaan interventioiden pitäisi huomioida myös yhteiskunnan rakenteellinen epäoikeudenmukaisuus (Stephan & Stephan, 2005, 443-444). On myös huomattava, että syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinot itsessään ovat osa yhteiskuntaa, johon syrjivät raken-

teet ovat juurtuneet syväälle. (vrt. Stephan & Stephan, 2001, 270-271.) Sosiaalitie-
teet voivat tarjota teoreettisia ideoita interventioiden suunnitteluun ja metodolo-
gisia välineitä, joiden avulla arvioida interventioita. Konfliktit ja niihin kytkeytyvät
ennakkoluulot edellyttävät kuitenkin suurempia yhteiskunnallisia muutoksia ennen
kuin interventiosta on apua. (Brown, 2010, 279.)

7.3 Koulun rooli keinojen hyödyntäjänä

Koulun rooli syrjinnän vastaisessa taistelussa näyttäytyy syrjinnän vastaisen pedago-
giikan keinojen valossa merkittävänä. Syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoja käyt-
tävät useimmiten koulujen opettajat tai tutkijoiden interventiohankkeeseen rekry-
toimat opiskelijat. Hyödyntäjien tulisi olla tietoisia ryhmienvälisen kommunikaation
haasteista ja eri ryhmiin liittyvistä stereotyyppioista. Heidän tulisi lisäksi tiedostaa
omat asenteensa eri ryhmiä kohtaan ja pyrkiä välttämään sitä, etteivät nämä asen-
teet näkyisi haitallisesti heidän toiminnassaan. Myös ohjaajan oma kokemus, kyky
vetää keskusteluja ja taito luoda turvallinen ilmapiiri ovat onnistumisen kannalta
keskeisiä. (Stephan & Stephan, 2001, 277-280.) *Mikään syrjinnän vastaisen pedagogii-
kan keino ei ole tehokas sinällään, vaan sen tekevät tehokkaaksi keinon hyödyntäjät.*

Koulu on avainasemassa luokkayhteisöön vaikuttamisessa. Tutkimukset osoittavat,
että suurin osa kouluikäisten syrjinnästä (Kankkunen ym., 2010) ja kiusaamisesta
(Salmivalli, 2010, 37) tapahtuu Suomessa kouluaikana ja koulun alueella. Opettaja
ymmärtää lisäksi usein luokan ryhmädynamiikasta asioita, joista vanhemmilla ei ole
tietoa ja lasten roolit koululuokassa voivat olla erilaisia kuin kotona tai kotipihalla.
Puuttuminen on tehokkainta siellä, missä syrjintä ja kiusaaminen tapahtuu.

*Puuttumisen kannalta on olennaista, että koulun henkilökunta tiedostaa tapahtu-
neen syrjinnän tai kiusaamisen, eikä vähättele sitä.* Tämä saattaa olla haastavaa,
sillä esimerkiksi koulun henkilökunnan näkemyksen kiusaamisen yleisyydestä on ha-
vaittu poikkeavan merkittävästi oppilaiden vastaavasta. Henkilökunta arvioi kiusaa-
amisen olevan huomattavasti harvinaisempaa kuin se näyttäisi oppilaiden arvioiden
perusteella olevan. (Salmivalli, 2010, 32, 55.)

*Opettajien koulutuksen merkitys on ryhmienväisten suhteiden edistämisen kannal-
ta keskeistä.* Opettajien tulisi saada riittävä koulutus interventioiden vetämiseen
(Stephan & Stephan, 2001) ja herkkien aiheiden käsittelyyn (Stephan, 2004, 275).
Syrjinnän vastaisen pedagogiikan teemat tulisikin huomioida opettajankoulutuksessa.
Esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa tematiikkaan liittyvää teoriaa

käsitellään Dervinin ja Talibin (2012) mukaan tällä hetkellä jonkin verran mutta varsinaisia käytännön neuvoja annetaan vähän. Syrjinnän vastaiseen pedagogiikkaan liittyviä teemoja käsitellään jossain määrin kuuden opintopisteen laajuisella Moninaisuus ja erilaisuus -kurssilla sekä viiden opintopisteen Yksilö muutoksen kohtaajana -kurssilla. Vapaavalintaisten opintojen osalta aihepiiriä tarkastellaan (23 ja 35 opintopisteen laajuisilla) Monikulttuurisuus -sivuainekursseilla. Sitä, miten monimuotoisuuteen suhtaudutaan, ei kuitenkaan ratkaise ainoastaan aiheesta saatu koulutus vaan muun muassa henkilökohtaisten kontaktien kautta tapahtununeen altistumisen erilaisille ajatuksille ja arvoille on todettu olevan tältä kannalta olennaista (Talib & Hosoyan, 2009).

Koulun normien tulisi tukea syrjinnän vastaisen pedagogiikan toteuttamista. Onkin huomionarvoista, että koulun normatiivinen ilmapiiri saattaa kaivata muutosta, ennenkuin tuki ja vahvistus syrjinnän vastaiselle pedagogiikalle toteutuu. Olisi toivotavaa, että valmisteilla olevassa uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa huomioitaisiin entistä selvemmin koulun vastuuta kaikkiin syrjintäperusteisiin liittyvästä syrjinnän vastaisesta pedagogiikasta. Koulun normeihin ja arvomaailmaan vaikuttamaan pyrkivän strategiatyön tulisi tukea syrjinnän vastaisen pedagogiikan tavoitteita. Syrjinnän vastainen pedagogiikka on tällöin osa koulun visiota. Tämä tukisi myös yksittäisiä opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa työssään. Yhdenvertaisuuslain (21/2004) mukaan viranomaisten tulee viedä yhdenvertaisuutta eteenpäin suunnitelmallisesti kaikessa toiminnassaan. Tämä yleinen yhdenvertaisuuden edistämismelvoite koskee myös opettajia ja se voidaan toteuttaa monella tapaa. Huotarín ym. (2011) mukaan suomalaisten koulujen tulisi laatia koulukohtaiset, kaikkia koulutustasoa koskevat, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat, joiden laadintaa ja laatua myös seurataan. Suunnitelmat loisivat raamit syrjinnän vastaiselle työlle ja niihin kirjattaisiin selkeästi kaikkien vähemmistöryhmien yhtäläiset oikeudet sekä toimet, joiden avulla yhdenvertaisuus koulussa aiotaan turvata. Suunnitelmien laadinta voisi toimia myös pohjana keskustelulle siitä, mitä yhdenvertaisuudella käytännössä tarkoitetaan koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa. Eri ryhmien harmoninen yhteiselo on ihanne, jonka merkitys muuttaa muotoaan muun muassa historiallisesta ja sosio-poliittisesta kontekstista riippuen (Lavanchy ym., 2011, 18-19).

Suunnitelmien laadinnan ohella olisi Huotarín ym. (2011, 125) mukaan syytä luoda myös systemaattiset ja yhteneväiset käytännöt ja kriteeristöt, joiden pohjalta koulut voivat arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista. Tämä palvelisi myös syrjinnän seurantaa, sillä samalla voitaisiin seurata oppilaiden ja opettajien kokeman syrjinnän yleisyyttä. *Systemaattinen syrjinnän seuranta palvelisi sekä syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinojen suunnittelua että niiden käyttöä.*

LÄHTEET

Aaltonen, M., Joronen, M. & Villa, S. (2009). Syrjintä työelämässä. Pilottitutkimustyösuojelupiirien aineistoista. Sisäasiainministeriön julkaisu 43/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Aboud, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. Teoksessa J. F. Dovidio, P. Glick, & L. Rudman (toim.), *On the nature of prejudice* (s. 310-326). Oxford: Blackwell.

Aboud, F. E. & Levy, S.R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. Teoksessa S. Oskamp (toim.), *Reducing prejudice and discrimination* (s. 269-293). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Abergel, R., Rothmund, A., Titley, G. & Wootsch, P. (2005). *Elävä kirjasto -Järjestäjän käsikirja* Århus: Scanprint a/s.

Alexander, L. & Tredoux, C. (2010). The Spaces between Us: A Spatial Analysis of Informal Segregation at a South African University. *Journal of Social Issues*, 66, 367-386.

Allianssi ry. (2008). *Outo jengi -ohjeet*. [WWW-dokumentti]. Haettu 16.8.2012 osoitteesta http://www.keks.fi/outojengi/index_html/Attachment00017466/Outo_jengi.pdf

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Alter, A.L., Aronson, J., Darley, J.M., Rodriguez, C. & Ruble, D.N. (2009). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 166-171.

Aronson, J., Cohen, G. & McColskey, W. (2009). Reducing stereotype threat in classrooms: a review of social-psychological intervention studies on improving the achievement of Black students. REL 2009-No. 076. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Aronson, J. & Inzlicht, M. (2004). The Ups and Downs of Attributional Ambiguity: Stereotype Vulnerability and the Academic Self-Knowledge of African American College Students. *Psychological Science*, 15, 829-836.

Aronson, J., Lustina, M., Good, C. & Keough, K. (1999). When White Men Can't Do Math: Necessary and Sufficient Factors in Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 29-46.

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). Cooperation in the classroom: The jigsaw method. Lontoo: Pinter & Martin, Ltd.

Aronson, J. & Steele, C.M. (2005). Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. Teoksessa A.J. Elliot & C.S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (s.436-456). New York: The Guilford Press.

Bailey, A. A. (2004). *Effects of Stereotype Threat on Females in Math and Science Fields: An Investigation of Possible Mediators and Moderators of the Threat-Performance Relationship*. Väitöskirja. Georgia Institute of Techology. Haettu 9.11.2012 osoitteesta <http://hdl.handle.net/1853/4942>

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in Changing Societies* (s.). Cambridge: Cambridge University Press.

Beilock, S.L., Gunderson, E.A., Ramirez, G. & Levine S.C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Science*, 107, 1860-1863.

Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Maquil, A., Demoulin, S. & Leyens, J-P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 843-856.

Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H. & Dweck, C.S. (2007). Theories of Intelligence Predict Achievement Across and Adolescents Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78, 246-263.

Blascovich, J., Spencer, S.J., Quinn, D. & Steele, C. (2001). African Americans and High Blood Pressure: The Role of Stereotype Threat. *Psychological Science*, 12, 225-229.

Bodenhausen, G.V., Kramer, G.P. & Süsser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-32

Brown, R. (1988). *Group Processes. Dynamics within and between Groups*. Oxford: Blackwell Publishers.

Brown, R. (2010). *Prejudice: its social psychology, toinen painos*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Brown, R.P. & Pinel, E.C. (2003). Stigma on my mind: Individual difference in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.

Cameron, L. & Rutland, A. (2008). An integrative approach to changing children's intergroup attitudes. Teoksessa S. R. Levy & M. Killen (toim.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (s. 191-203). New York: Oxford University Press.

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.

Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R. & Powell, C. (2011). *Changing attitudes with a little imagination': Imagined contact effects on young children's intergroup bias*. *Anale de Psychologia*, 27, 708-717.

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. & Douch, R.(2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, 1208-1219.

Clack, B., Dixon, J. & Tredoux, C. (2005). Eating Together Apart: Patterns of Segregation in a Multi-ethnic Cafeteria. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 1-16.

Cohen, G., Gardá, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N. & Brzustoski, P. (2009). Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap. *Science*, 324, 400-403.

Cohen, G.L., Garcia, J., Apfel, N. & Master, A. (2006). Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, 313, 1307-1310.

Crisp, R.J. & Turner, R.N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact. *American psychologist*, 64, 231-240.

Cushner, K. (2004). Conditions in the Organizational Environment of Schools that Support

Positive Intergroup Relations. Teoksessa W.G. Stephan & W.P.Vogt (toim.), *Learning to Live Together: Intergroup Relations Programs* (s. 406-435). New York: Teachers College Press.

Danaher, K. & Crandall, C.S. (2008). Stereotype threat in applied settings re-examined. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1639-1655.

Danso, H.A. & Esses, V.M. (2001). Black Experimenters and the Intellectual Test Performance of White Participants: The Tables Are Turned. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 158-165.

Davies, P.G., Spencer, S.J., Quinn, D.M. & Gerhardstein, R. (2002). Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28, 1615-1628.

De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49, 507-523.

Dervin, F. & Talib, M.-T. (henkilökohtainen tiedonanto 3.9.2012).

Dixon, J., Tredoux, C., Durrheim, K., Finchilescu, G. & Clack, B. (2008). 'The Inner Citadels of the Color Line': Mapping the Micro-Ecology of Racial Segregation in Everyday Life Spaces, *Social and Personality Psychology Compass* 2/4, 1547-1569.

Dobbs, M. & Crano, W.D. (2001). Outgroup accountability in the minimal group paradigm: implications for aversive discrimination and social identity theory. *Personality Social Psychology Bulletin*, 27, 355-64

Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues, 57*, 829-849.

Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Stewart, T. L., Esses, V. M., ten Vergert, M. & Hodson, G. (2004). From intervention to outcome: Processes in the reduction of bias. Teoksessa W.G. Stephan & W.P.Vogt (toim.), *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice* (s. 243-265). New York, NY: Teachers College Press.

Eisenstadt, D., Leippe, M.R., Rivers, J.A. & Stambush, M.A. (2003). Counterattitudinal advocacy on a matter of prejudice: effects of distraction commitment and personal importance. *Journal of Applied Social Psychology, 33*, 2123-2152.

Engberg, M. (2004). Improving intergroup relations in higher education: A critical examination of the influence of educational interventions on racial bias. *Review of Educational Research, 74*, 473-524.

Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews, 2009:6.

Feddes, A. R., Noack, P. & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development, 80*, 377-390.

Fein, S. & Spencer, S.J. (1997). Prejudice as self-image maintenance: affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 31-44.

Flowers, N. (toim.) (2012). *Compassio. Lasten ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Helsinki: Lasten keskus.

Gaertner, L., Sedikides, C., Luke, M. & Iuzzini, J. (2008). Hierarchy among selves: An implication for relations with persons versus groups. Teoksessa H. A. Wayment, & J. J. Bauer (toim.), *Quieting the ego: Psychological benefits of transcending egotism* (s. 127-135). Washington, DC: American Psychological Association.

Good, C., Aronson, J. & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662.

Hakojärvi, M. (toim.) (2009). *Kaverina kaikille - opettajan opas syrjinnän estämiseen*. Helsinki: UNICEF.

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* (s. 359-375). Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Ilonen, M. (2009). *"Ett vois olla siellä missä ne muutkin" - Nuorisotyötä tekevien järjestöjen ja vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten käsityksiä ja kokemuksia yhdenvertaisesta nuorisotyöstä*. Järjestöjen monikulttuurisuus- ja vähemmistönuorisotyön arviointihanke. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö -Allianssi ry. Haettu 13.8.2012 osoitteesta <http://www.alli.fi/binary/file/-/id/670/fid/1174/>

Inzlicht, M. & Ben-Zeev, T. (2000). A Threatening intellectual environment: Why Females Are Susceptible to Experiencing Problem-Solving Deficits in the Presence of Males. *Psychological Science*, 11, 365-371.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Perhoniemi, R. (2006). Perceived discrimination and well-being: a victim study of different immigrant groups, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 267-284.

Jasinskaja-Lahti, I., Mähönen, T. A. & Liebkind, K. (2011). Ingroup norms, intergroup contact and intergroup anxiety as predictors of the outgroup attitudes of majority and minority youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 346-355.

Johnson, D. V. & Johnson, R. T. (2000). The three Cs of reducing prejudice and discrimination. Teoksessa S. Oskamp (toim.), *Reducing prejudice and discrimination* (s. 239-268). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johnston, L. & Hewstone, M. (1992). Cognitive models of stereotype change: Subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360-386.

Jonas, K. J. (2009). Interventions enhancing intergroup tolerance. Teoksessa S. Otten, K. Sassenberg & T. Kessler (toim.), *Intergroup relations. The role of motivation and emotion* (s. 284-303). Hove, UK: Psychology Press.

Junkala, P. & Tawath, S. (2009). Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasianvaltuutetun toimiston julkaisu 2:2009. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jussim, L. & Harber, K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved, and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.

Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectation: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.

Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäasiainministeriön julkaisuja 36/2010. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Kaukiainen, A. & Salmivalli, C. (2009). *KiVa Koulu: Vanhempien opas*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön-julkaisusarja, 5. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.

Keller, J. (2007). When Negative Stereotypic Expectancies Turn In to Challenge or Threat: The Moderating Role of Regulatory Focus. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 163-168.

KiVa Koulu. Kiva Koulu. [WWW-dokumentti]. Haettu 7.8.2012 osoitteesta <http://www.kivakoulu.fi/>

Kuklinski, J. H. & Hurley, N. L. (1996). It's a matter of interpretation. Teoksessa D. Mutz, P. Sniderman & R. Brody (toim.), *Political Persuasion and Attitude Change* (s.125-44). Ann Arbor: Michigan University Press.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (painossa). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for Grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796-805.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.

Larja, L., Warius, J., Sundbäck, L., Liebkind, K., Kandolin, I. & Jasinskaja-Lahti, I. (2012). Discrimination in the Finnish Labor Market: An Overview and a Field Experiment on Recruitment. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Työ ja yrittäjyys 16/2012.

Lavanchy, A., Gajardo, A. & Dervin, F. (2011). Interculturality at stake. Teoksessa F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (toim.), *Politics of Interculturality* (s.1-25). Newcastle: CSP.

Lehtonen, J. (2004). Näkymättömät nuorten mallit - seksuaalivähemmistöön kuuluvat opettajat. Teoksessa J. Lehtonen & K. Mustola (toim.), *"Eihän heterotkaan kerro..." Seksuaalisuuden ja sukupuolen rajankäyntiä työelämässä* (s.223-239). Helsinki: Työministeriö.

Lehtonen, J. (2007). Seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvä syrjintä. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.), *Syrjintä Suomessa 2006* (s.18-65). Helsinki: Ihmisoikeusliitto.

Lepola, O., Joronen, M. & Aaltonen, M. (2007). Syrjintä etnisyyden, uskonnon, kielten tai kansalaisuuden perusteella. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.), *Syrjintä Suomessa 2006* (s.109-172). Helsinki: Ihmisoikeusliitto.

Levy, S. R. & Hughes, J. M. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children. Teoksessa T. Nelson (toim.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (s. 23-42). New York, NY: Psychology Press.

Liebkind, K. & McAlister, A. (1999). Extended contact through peer modeling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29, 765-780.

Liebkind, K. & McAlister, A. (2000). Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Monikulttuurinen Suomi* (s.158-170). Tampere: Gaudeamus.

Liiman, N. (2009). Parasta oli se, että oma näkemys muuttui -Elävä kirjasto yläkouluissa. Julkaisematon opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 3.8 osoitteesta http://www.keks.fi/elavakirjasto/taustaa/page.2009-12-18.2471789003/Attachment00012468/Liiman%2C%20Niina_opinn%C3%A4ytety%C3%B6%202009.pdf

Liiman, N. & Rentola, A. (toim.) (2009). *Elävä kirjasto -opettajan opas*. Kuopio: Suomen graafiset palvelut.

Lundström, B., Miettinen, T., Keinänen, A., Airaksinen, J. & Korhonen, A. (2008). Yhdenvertaisuuslain toimivuus. Tutkimusraportti viranomaisten käsityksistä sekä oikeus-, laillisuusvalvonta- ja lainvalvontakäytännöistä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 11/2008. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. (2010). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009*. Raportti 20/2010. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Major, B. & Sawyer, P. J. (2009). Attributions to Discrimination. Antecedents and Consequences. Teoksessa T.D. Nelson (toim.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (s.89-110). New York: Psychology Press.

Marx, D.M. & Roman, J.S. (2002). Female Role Models: Protecting Women's Math Test Performance. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193.

Molina, L. E. & Wittig, M. A. (2006). Relative importance of contact conditions in explaining prejudice reduction in a classroom context: Separate and equal? *Journal of Social Issues*, 62, 489-510.

Mähönen, T. A. (2011). *What should I think, how should I feel? The balancing of personal experiences and social norms in the outgroup attitude formation of youth*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:1, sosiaalipsykologia, Helsingin yliopisto.

Nguyen, H.D. & Ryan, A.M. (2008). Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-Analysis of Experimental Evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1314-1334.

Nerelli, R. (2008). *Vinkkejä ohjaajille ja opettajille Outo jengi -pelin teemojen käsittelyyn*. Haettu 16.8.2012 osoitteesta http://www.keks.fi/outojengi/index_html/Attachment00057530/ohjaajille.pdf

Niemelä, A. (2007). *"Joutuu vähän taisteleen"*. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätö Otus rs 29/2007. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Osborne, J.W. (2001). Testing Stereotype Threat: Does Anxiety Explain Race and Sex Differences in Achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.

Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic test of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.

Peura, J., Pelkonen, M. & Kirves, L. (2009). *Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Miksi kertoisin, kun se ei auta?* Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Plante, I., Protzko, J. & Aronson, J. (2010). Girls' internalization of their female teacher's anxiety: A "real-world" stereotype threat effect? *PNAS*, 107, 9025-9026.

Plaut V. C., Garnett, F. G., Buffardi, L. E. & Sanchez-Burks, J. (2011). "What About Me?" Perceptions of Exclusion and Whites' Reactions to Multiculturalism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 337-353.

Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. (2011). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 ja toimenpide-ehdotukset*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:26. Tampere: Juvenes Print Tampereen yliopistopaino Oy.

Rasmus, M. (2011). "Being Saami is a gift" The Welfare of Saami Children and the Realization of their Rights in the Finnish Saami Region. Publications of the Ombudsman for Children in Finland 201:4. Haettu 31.7 osoitteesta http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=2835211&name=DLFE-14626.pdf

Rauhankasvatusinstituutti. (2007). *ABC - ensiaskleet rauhankasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20.

Ruhanen, M. & Martikainen, T. (2006). *Maahanmuuttajaprojektit - hankkeet ja hyvät käytännöt*. Väestötutkimuslaitoksen katsauksia E22/2006. Helsinki: Väestöliitto.

Salmivalli, C. (2010) (uudistettu painos). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Juva: PS-kustannus.

Sainio, M., Kaukiainen, A., Willför-Nyman, U., Annevirta, T., Pöyhönen, V. & Salmivalli, C. (2009). *KiVa Koulu: Opettajan opas yläkoululle*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön-julkaisusarja, 4. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2009). *Avain KiVaan Kouluun. Lyhyt opas KiVa Koulu-ohjelmaan osallistuvalla koululla*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön-julkaisusarja, 1. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A. & Pöyhönen, V. (2009). *KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 1. Luokalle*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön-julkaisusarja, 2. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.

Salmivalli, C., Pöyhönen, V. & Kaukiainen, A. (2009). *KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 4. Luokalle*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön-julkaisusarja, 3. Kaarina: Painola, T. Nieminen Oy.

Salovaara, R. (toim.) (2006). *Tukari välittää: tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali erilaisuuden arvostamisesta*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Helsinki: Miktor.

Scheinin, M. (1996). Mitä on syrjintä? Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.), *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa* (s. 7-20). Helsinki: Helsinki University Press.

Schmader, T., Johns, M. & Forbes, C. (2008). An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance. *Psychological Review*, 115, 336-356.

Schofield, J. W. (2004). Fostering positive intergroup relations in schools. Teoksessa J. A. Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 799-812). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smith, C.A., Johnston-Robledo, I., McHuch, M.C. & Christer, J.C. (2010). Words Matter: The Language of Gender. Teoksessa J.C. Chrisler & D.R. McCreary (toim.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (s. 361-377). Springer Science & Business Media.

Smith, J.L. (2004). Understanding the Process of Stereotype Threat: A review of Mediation Variables and New Performance Goal Directions. *Educational Psychology Review*, 16, 177-206.

Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Solares, E. (2012). *Voidaanko interventiolla vaikuttaa ryhmienvälisiin asenteisiin? Tarkastelussa pääkaupunkiseudun yläkoululaisten parissa toteutettu välillisen kontaktin interventio*. Julkaisematon pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto.

Solares, E., Huttunen, S., Mähönen, T. A., Hirvonen, M-T. & Liebkind, K. (2012). Tarinoita kaveruudesta - hyviä kulttuurienvälisiä suhteita tukemassa. Opettajan opas. Helsinki: Sosiaalipsykologian oppiaine ja Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto.

Spencer, S.J., Steele, J.S. & Quinn, D.M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.

Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Peer Relations in Multicultural Schools. Teoksessa A. S. Masten, K. Liebkind & D. J. Hernandez (toim.), *Realizing the Potential of Immigrant Youth* (s. 376-396). Cambridge: Cambridge University Press.

Steele, C.M. (1997). A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.

Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.

Stephan, W. G. (2004). Conclusion: Understanding Intergroup Relations Programs. Teoksessa W. G. Stephan & W. P. Wogt (toim.), *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research & practice* (s. 266-279). New York, NY: Teachers College Press.

Stephan, C.W., Renfro, L. & Stephan, W.G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: Techniques and a meta-analysis. Teoksessa W. G. Stephan, & W. P. Vogt (toim.), *Education programs for improving intergroup relations. Theory, research and practice* (s. 227-242). New York: Teachers College Press.

Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stephan W. G. & Stephan C. W. (2005). Intergroup relations program evaluation. Teoksessa J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (toim.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. (s. 431-446). London: Blackwell Publishing.

Stone, J., Lynch, C., Sjomeling, M. & Darley, J.M. (1999). Stereotype Threat Effects on Black and White Athletic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1213-1227.

Suomen lasten ja nuorten säätiö. (2007). *Särmää -opettajan opas*. Haettu 9.8.2012 osoitteesta http://www.nuori.fi/filebank/54-Sarmaa_opettajan_opas.pdf

Suomen Youth for Understanding ry. (2008). *Colored Glasses -opettajan manuaali - kulttuurien kohtaamisia yläasteluokille*. Helsinki: Suomen Youth for Understanding ry.

Swart, H., Hewstone, M., Christ, O. & Voci, A. (2011). Affective Mediators of Intergroup Contact: A Three-Wave Longitudinal Study in South Africa. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 1221-1238.

Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. *Raportit ja selvitykset*, 2010:8. Helsinki: Opetushallitus.

Talib, M.-T. & Hosoyan, S. (2009). Finnish and Japanese pre-service teachers' preparedness for diversity. Teoksessa M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.), *Dialogs on diversity and global education* (s.85-103). Frankfurt am Main: Peter Lang.

TASUKO-hanke. (2012). Tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa. Haettu 5.9.2012 osoitteesta <https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Aloitussivu>

Tropp, L. R. & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16, 951-957.

Tropp, L. R. & Prenovost, M. A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes. Evidence from meta-analytic and field studies. Teoksessa S. R. Levy & M. Killen (toim.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (s. 236-248). Oxford: Oxford University Press.

Tuomaala, E. (toim.) (2005). *Kohti monimuotoisuutta - vähemmistöt, syrjintä ja syrjimättömyys Suomessa*. Seis -projekti. Haettu 22.6.2012 osoitteesta <http://www.yhdenvertaisuus.fi/@Bin/114832/koulutusmateriaali-SEIS.pdf>

Turner, R.N. & Brown, R. (2008). Improving children's attitudes toward refugees: An evaluation of a school-based multicultural curriculum and an anti-racist intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1295-1328.

Turner, R. N., Crisp, R. J. & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 427-441.

Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.

Turner, R., Hewstone, M., Voci, A. & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended intergroup contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 843-860.

Vorauer, J. D. & Sasaki, S. J. (2011). In the Worst Rather Than the Best of Times: Effects of Salient Intergroup Ideology in Threatening Intergroup Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 307-320.

Walton, G.M. & Cohen, G.L. (2003). Stereotype Lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 456-467.

Williams, D. R., Neighbors, H.W. & Jackson, J. S. (2003). Racial/ethnic discrimination and health: findings from community studies. *American Journal of Public Health*, 93, 200-208.

Wittig, M. & Molina L. (2000). Moderators and mediators of prejudice reduction. Teoksessa S. Oskamp, (toim.), *Reducing prejudice and discrimination* (s. 295-318). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Zúñiga, X., Nagda, B.A., Chesler, M. & Cytron-Walker, A. (2007). Design and Practice Principles in Intergroup Dialogue. ASHE Higher Education Report, 32, 19-38.

Lait ja asetukset

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986)

Perusopetuslaki (628/1998).

Rikoslaki (39/1889).

Suomen perustuslaki (731/1999).

Työsopimuslaki (55/2001).

Yhdenvertaisuuslaki (21/2004).

Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991).



yhdenvertaisuus.fi
equality.fi