



**”He ovat ihmisiä siinä missä muutkin”
Suvaitsevaisuuden edistämistä Kauppi-Heikin koulun toimintapäivässä**

Opinnäytetyö

**Mia Rönkkö
Mika Partanen**

**Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalikasvatus ja palveluohjaus**

Koulutusala: Sosiaali- ja terveysala	
Koulutusohjelma: Sosiaalialan koulutusohjelma	Suuntautumisvaihtoehto: Sosiaalikasvatus ja palveluohjaus
Työntekijä/tekijät: Mia Rönkkö, Mika Partanen	
Työn nimi: ”He ovat ihmisiä siinä missä muutkin” Suvaitsevaisuuden edistämistä Kauppi-Heikin koulun toimintapäivässä	
Päiväys: 21.8.2009	Sivumäärä/liitteet: 54/25
Ohjaaja/ohjaajat: Auli Pohjolainen	
Toimeksiantaja: Kauppi-Heikin koulu/rehtori Jouni Määttänen	
Tiivistelmä: Toiminnallisena opinnäytetyönä toteutettiin toimintapäivä Iisalmissa Kauppi-Heikin koulussa vuosiluokille 7–9. Tarkoituksena oli edistää Kauppi-Heikin koulun oppilaiden suvaitsevaisuutta toiminnallisilla harjoitteilla ja tiedon lisäämisellä eri kulttuureista. Kauppi-Heikin koulussa opiskelee ja työskentelee ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Koulu on mukana myös monikulttuurisuustaitojen kehittämishankkeessa sekä KiVa-koulu-projektissa. Kyseisen toiminnan järjestämiseen oli siis selkeät lähtökohdat. Koulun monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelman ja KiVa-koulu-projektin materiaalin perusteella toimintapäivä suunniteltiin syksyllä 2008 ja toteutettiin 5.1.2009 Kauppi-Heikin koulussa. Lähdekirjallisuuteen vedoten totesimme suvaitsevaisuuden edellyttävän empatian taitoa ja kokemista. Empatian herättämisessä käytettiin toimintapäivässä draamakasvatuksen keinoja. Draamaa käyttäen oppilaille annettiin mahdollisuus eläytyä toisen asemaan sekä tuntee empatiaa. Toimintapäivään osallistui kaikki yläkoulun 213 oppilasta sekä kymmenen opettajaa. Toimintapäivän jälkeen kerätyn palautteen perusteella reilu puolet oppilaista koki tiedon ulkomaalaisista lisääntyneen ja neljäsosa ilmoitti, että toimintapäivä muutti suhtautumista ulkomaalaisia kohtaan. Toimintapäivää voitaneen pitää onnistuneena kerätyn palautteen perusteella. Toisaalta vastaavien projektien runsaus saattoi aiheuttaa jonkin verran turhautumista. Opinnäytetyöskentelyprosessin tuotoksena syntyi Kauppi-Heikin koulun käyttöön opetusmateriaali suvaitsevaisuuden edistämistä. Opetusmateriaaliin sisältyy toiminnallisten harjoitteiden ohjeistukset sekä osa tarvittavista harjoitusmateriaaleista. Koulun opetushenkilöstö voi hyödyntää aineistoa opetuksessaan.	
Avainsanat: Empatia, suvaitsevaisuus, suvaitsevaisuuskasvatus, 13–15-vuotiaiden kehitysvaihe, draamakasvatus	

Field of study: Social and healthcare	
Degree Programme: Social Studies	Option: Social Pedagogy, Case Management
Author(s): Mia Rönkkö, Mika Partanen	
Title of Thesis: "There are people just like anybody others" Increasing the tolerance of pupils in Kauppis-Heikki school function day	
Date: 21.8.2009	Pages/appendices: 54/25
Supervisor(s): Auli Pohjolainen	
Project/Partners: Kauppis-Heikin koulu/ Principal Jouni Määttänen	
Abstract: <p>The thesis was carried out as a functional project, an action day for school classes 7 to 9 in Kauppis-Heikki school. The purpose of the thesis was to increase the tolerance of pupils by doing functional practices and learning information about other cultures. In Kauppis-Heikki school there are persons with foreign background who study and work there. The school is involved in a national multicultural development project and in KiVa-koulu-project. So there were good starting points for doing such work. On account of the school multicultural development projects and KiVa-koulu-projects material the function day was planned in autumn 2008 and arranged on fifth of January 2009.</p> <p>According to the literature, tolerance demands empathy skills. In the functional day, drama education was used to create feelings of empathy. Using drama the pupils were given a chance to enter into others' situation and feel empathy.</p> <p>Every one of the 213 secondary school pupils and ten teachers participated in the function day. According to the feedback gathered after the function day a bit more than a half of the pupils felt the function day added their information about the foreign people and one fourth told that their attitude towards foreign people had changed. According to the feedback, the function day can be said to be successful. On the other hand the vast number of similar kind of projects brought a little bit of frustration.</p> <p>As a result of the process some teaching material of developing tolerance was created for Kauppis-Heikki school's use. The material includes the instructions of the practices and some of the materials. The school teachers can use the material in their teaching.</p>	
Keywords: Empathy, tolerance, multiculturalism, 13–15 year developmental stage, drama education	

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Toimeksiantajan kuvaus	6
1.2 Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus	7
1.3 Kehittämistoiminnan malli	9
2 ULKOMAALAISTEN SOPEUTUMINEN SUOMEEN	11
2.1 Suomalainen maahanmuuttopolitiikka	11
2.2 Integraatio ja maahanmuuttajan hyvinvointi	12
2.3 Rasismi	13
2.4 Syrjintä	15
3 TOIMINTAPÄIVÄN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	17
3.1 Monikulttuurisuus	17
3.1.1 Empatia.....	19
3.1.2 Suvaitsevaisuus	21
3.1.3 Suvaitsevaisuuskasvatus.....	22
3.2 Nuoruusiän varhaisvaihe (13–15v) kehitysvaiheena.....	25
3.3 Draamakasvatuksen määrittely ja tavoitteet.....	28
3.4 Draamakasvatus toimintapäivässä.....	29
4 TOIMINTAPÄIVÄN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI	31
4.1 Toimintapäivän suunnittelu ja käytännön järjestelyt	31
4.2 Toimintapäivän tiedonkeruumenetelmät.....	32
4.2.1 Kansainvälinen harjoittelu osana tiedonkeruuta	33
4.2.2 Kansainvälisen harjoittelun vaikutus opinnäytetyöhön.....	34
4.3 Toimintapäivän kuvaus	34
4.3.1 Opettajien ohjaamat tehtävät	35
4.3.2 Opiskelijoiden ohjaamat tehtävät	37
4.3 Toimintapäivän arviointi	40
4.3.1 Opettajien kirjallinen palaute	43
4.3.2 Opettajien ja oppilaiden suullinen palaute	44
4.4 Toimintapäivän arvioinnin yhteenveto.....	45

5 POHDINTA	47
5.1 Toimintapäivän arviointia	47
5.2 Opinnäytetyöskentelyprosessin arviointia.....	48
LÄHTEET	50

LIITTEET

Liite 1 Toimintapäivän ohjelma

Liite 2 Palautekyselylomake

Liite 3 Haastattelulomake

1 JOHDANTO

”Mutta suomalainen mies ei puhu eikä pussaa” on vanha yleinen sanonta meistä suomalaisista. Mitä ajattelemme muun maan kansalaisista ja kuinka määrittelemme heidän kulttuuriaan? Suomi muiden pohjoismaiden ohella kansainvälistyy kovaa vauhtia ja tuo kulttuurien tulva tarjoaa meille uusia haasteita. Globaali maailma näyttäisi olevan tämän päivän visiomme.

Parikymmentä vuotta sitten Suomeen saapui ensimmäiset viralliset pakolaiset. Kanta-väestö joutui sopeutumaan ja vastaamaan varsin nopeasti muutoksiin. Suomen talous taantui 1990-luvun alussa ja päädyimme lama-aikaan. Yritykset tekivät konkurseja ja joukko kansalaisia jäi työttömiksi. Kansantalous laski yli odotusten ja ihmiset velkaantuivat ennennäkemättömän nopeasti. Samaan aikaan Suomeen saapui ensimmäisiä pakolaisia ja turvapaikanhakijoita. Valtio oli näinä aikoina kovin velkaantunut, eikä kyennyt tukemaan kanta-asukkaiden toimeentuloa toivotulla tavalla. Moni taloudelliseen ahdinkoon joutunut suomalainen katkeroitui valtioon ja syrjäytyi. Uusiin maahanmuuttajiin suhtauduttiin vieraina. Jotkut uskoivat heidän vievän suomalaisten elannon.

Suomi selviytyi lamasta ja kansantalous alkoi nousta. Elämme nyt 2000-luvulla ja maamme on monella tavalla kansainvälistynyt. Monissa kouluissa opiskelee maahanmuuttajia ja heillä on nykyään oikeus saada tasa-arvoista opetusta kulttuuritaustoitaaan huolimatta. Kansainvälisyys on tuonut uusia haasteita myös kaikille kansalaisille kohdata omasta kulttuurista eroavia ihmisiä. Maahanmuuttajilla on samat oikeudet kuin meillä kanta-asukkaillakin. Yhdenvertaisuuslaista huolimatta rasismia ja syrjintää kuitenkin on.

1.1 Toimeksiantajan kuvaus

Kauppis-Heikin koulu on kolmen rakennuksen kokonaisuus (kuvio 1), jossa opiskelee 310 oppilasta. Opiskelijoista 213 ovat 7–9 –luokkalaisia. Opettajia on 31 sekä koulunkäyntiavustajia kaksi. (Kauppis-Heikin koulu 2009b.) Nimensä Kauppis-Heikki on saanut 1900-luvun taitteessa eläneen kansankirjailija ja naiskuvaaja Heikki Kauppisen mukaan. Koulu on viime aikoina profiloitunut kulttuurikouluksi, joka tulee esiin taide-, näytelmä ja musiikkiproduktioissa. (Kauppis-Heikin koulu 2009a.)

Kauppis-Heikin koulun keskeiset kasvatuseriaatteet ovat arvostaminen, vastuullisuus, oikeudenmukaisuus sekä tasavertaisuus. Näitä periaatteita toteutetaan kaikessa koulun toiminnassa ja sen kehittämisessä. Tärkeää on myös yhteisvastuullisuus, joka tarkoittaa sitä, että jokainen on vastuussa yhteisön jäsenten hyvinvoinnista ja toisistaan. Koulun internetsivulla kerrotaan myös koulun arvoista. Kauppis-Heikin koulun ”pedagogiset arvot pohjautuvat konstruktivistiseen ja elämykselliseen oppimiseen”. Nämä arvot sopivat hyvin toimintapäivässä toteutettavan draamakasvatuksen aihepiiriin. (Kauppis-Heikin koulu 2009b.)



KUVIO 1. Kauppis-Heikin koulu (Partanen 2009)

Kauppi-Heikin koulussa opiskelee koulun rehtorin mukaan maahanmuuttajalapsia ja työskentelee maahanmuuttajaopettaja. Koulua voi pitää Iisalmen ainoana monikulttuurisena kouluna, koska sinne sijoitetaan kaikki ulkomaalaistaustaiset oppilaat. Työmme kannalta on merkityksellistä, että koulussa toimii ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Näin opinnäytetyömme voi antaa välitöntä konkreettista hyötyä koulun opetukseen.

1.2 Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus

Opinnäytetyössämme käsittelemme monikulttuurisuuteen liittyvinä ilmiöinä maahanmuuttopolitiikkaa, rasismia ja syrjintää. Opinnäytetyössämme käytämme käsitteitä empatia, suvaitsevaisuuden edistäminen, suvaitsevaisuuskasvatus ja 13–15-vuotiaiden kehitysvaihe. Suvaitsevaisuuden edistämisen menetelmänä käytimme keskeisesti draamakasvatusta. Käytämme työssämme teorioista ja aineistoista nousevia käsitteitä. Esimerkiksi käsite suvaitsevaisuuden edistäminen on otettu työhömmme suoraan kirjallisuudesta. (ks. Vilka & Airaksinen 2003, 41–42.)

Alkuperäinen idea opinnäytetyöstämme on lähtöisin Savonia ammattikorkeakoulun kansainvälisten asioiden koordinaattorilta Hannele Tamsilta. Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti myös tutkimussuunnitelman tekovaiheeseen sijoittuneen toisen opinnäytetyöntekijän kansainvälinen harjoittelu Espanjassa. Aiheen kannalta oli hyvä mahdollisuus kerätä tietoa espanjansuomalaisten kokemuksista monikulttuurisessa ympäristössä.

Opinnäytetyön toiminnan tarkoituksena oli lähteä edistämään peruskoulun oppilaiden suvaitsevaisuutta. Tutkimustehtävänä oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida suvaitsevaisuutta edistävä toimintapäivä. Toimintapäivä suunniteltiin yhteistyössä Kauppi-Heikin koulun rehtorin ja opettajien kanssa. Laadimme suunnitelman toimintapäiväämme koulun opetussuunnitelman, monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelman ja KiVa-koulu-projektin pohjalta.

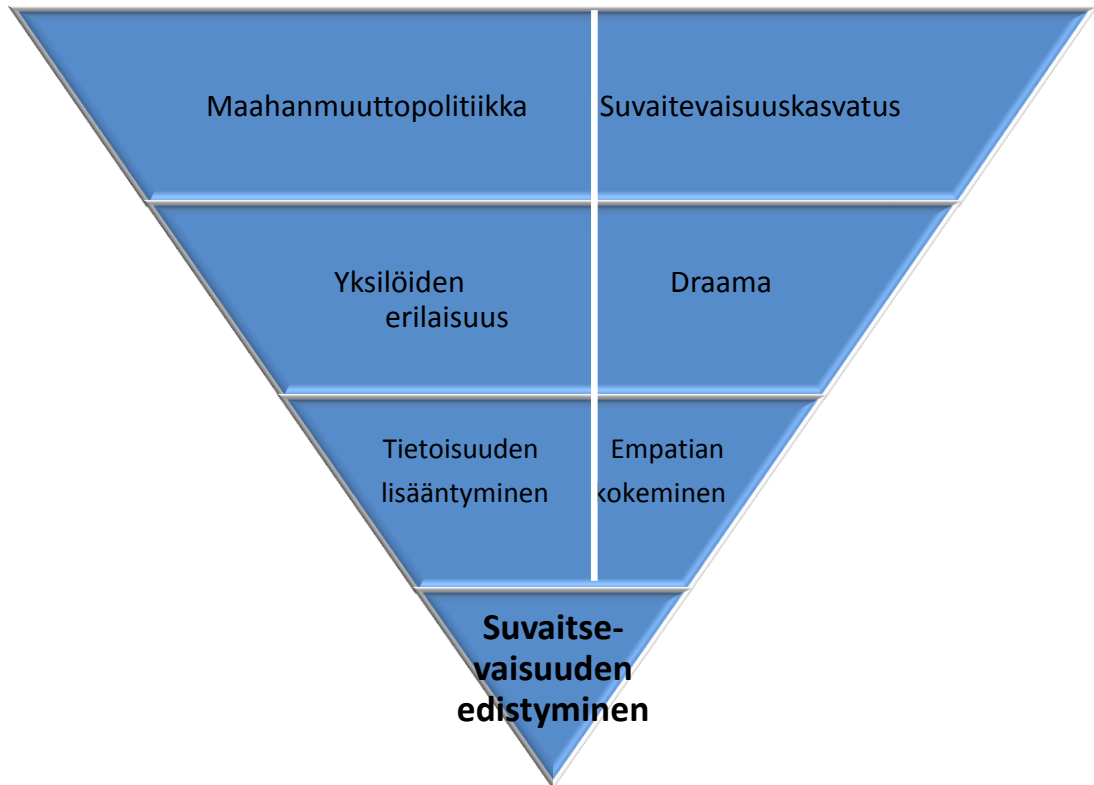
Mielenkiintoista oli myös tutkia ja kerätä palautetta siitä, miten oppilaiden tieto monikulttuurisuudesta ja suvaitsevaisuus lisääntyvät tällaisen toimintapäivän vaikutuksella.

Eläytyminen toisen asemaan on haasteellista ja siksi kriittinen opinnäytetyön vaikuttavuuden arvioiminen on tarpeellista. Opinnäytetyömme tietopohjan jäsenyyksestä (kuvio 2) ilmenee se, miten olemme ajatelleet suvaitsevaisuuden lisääntyvän tietoa lisäämällä monikulttuurisuuteen liittyvistä ilmiöistä ja empatian herättämisellä eläytymällä toisen asemaan.

TAULUKKO 1. Opinnäytetyöskentelyprosessin aikataulu

Aika	Toiminta	Tutkimus
Huhti- ja toukokuu 2008	Tutkimuksen idea, yhteistyö työelämän kanssa toimeksiantajan löytämiseksi.	Teoreettisiin lähtökohtiin perehtyminen, tutkimussuunnitelman aloitus.
Kesä- lokakuu		Tutkimussuunnitelman tekoa.
Marraskuu	Toimintapäivän suunnittelu.	Tutkimussuunnitelman tekoa. Haastatteluaineiston kerääminen Espanjasta.
Joulukuu	Toimintapäivän suunnitelma valmis.	Tutkimussuunnitelma valmis.
Tammikuu 2009	Toimintapäivän toteutus.	Palautteen kerääminen ja kirjaaminen sekä raportoinnin aloitus.
Helmi-, maaliskuu- ja huhtikuu	Opetusmateriaalin työstäminen.	Raportin työstämistä.
Syyskuu	Opetusmateriaali valmis.	Raportti valmis ja opinnäytetyön esitys.

Aloitimme opinnäytetyön tekemisen huhtikuussa 2008 (taulukko 1). Kesän 2008 työstimme vain tutkimussuunnitelmaa. Marraskuussa toinen opinnäytetyöntekijä teki haastattelut ulkomaanvaihdossa Espanjassa. Joulukuussa valmistelimme toimintapäivän suunnitelman, jossa apuna oli muita sosionomiopiskelijoita sekä Kauppi-Heikin koulun opettajia. Tammikuun 5. päivä 2009 toteutimme toimintapäivän Kauppi-Heikin koululla. Lopullisen raportin kirjoittamiseen käytimme aikaa syyskuun loppuun asti ja julkistimme opinnäytetyömme syyskuussa 2009. Raportin kirjoitusvaiheessa työstimme myös opinnäytetyömme tuotetta, joka on kooste toimintapäivässä käytetyistä harjoituksista.



KUVIO 2. Opinnäytetyön tietopohjan jäsentyminen

1.3 Kehittämistoiminnan malli

Toiminnallinen opinnäytetyö tulee tehdä tutkivalla otteella. Vilkan ja Airaksisen (2003, 154) mukaan tutkiva asenne tarkoittaa valintojen joukkoa, valintojen tarkastelua ja valintojen perustelua aihetta koskevaa tietoperustaan nojaten. Tietoperusta ja siitä rakentuvan viitekehysten tulee nousta oman alan kirjallisuudesta. Olemme hahmotelleet työssämme viitekehystä kuviossa 2 sivulla 9.

Tutkimus- ja kehittämistoimintaa voidaan jäsentää eri tavoin. Toikko ja Rantanen (2009, 64–65) kuvaavat toiminnallisen tutkimuksen etenemistä lineaarisella mallilla, jossa työ etenee tavoitteiden määrittelyn, suunnittelun ja toteutuksen kautta päättämiseen sekä arviointiin. Työn projektiluontoisuus kuitenkin saa aikaan sen, että prosessin eri vaiheissa työ elää jatkuvasti ja uusia ongelmia esiintyy.

Toisaalta opinnäytetyöprosessissamme oli myös spiraalimallin piirteitä. Teimme ensin opinnäytetyön tutkimussuunnitelman sekä toimintapäivän suunnitelman. Palasimme myös useasti toimintapäivän suunnitelmaan ja muokkasimme sitä eteenpäin. Spiraalimallissa toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin kautta päädytään vielä takaisin suunnitteluasteelle, mikä meidän työssämme on tarkoittanut tutkimussuunnitelman ja toimintapäivän suunnitelman uudelleenarviointia ja muokkaamista. (Toikko & Rantanen 2009, 66–67.)

Aiheen kannalta pidämme tärkeänä käsitellä ensin ulkomaalaisten sopeutumista Suomeen. Sen jälkeen käsittelemme, mitä tarkoittaa suvaitsevaisuuden edistäminen (kuviokuva 2). Maahanmuuttopolitiikkaan koskevia asioita otimme mukaan työhöemme, koska se antaa linjauksia siitä, mitä edellytyksiä maahanmuuttajilla on elää Suomessa ja Iisalmessa. Tarkensimme myös, mitä on suomalainen integraatiomalli ja maahanmuuttajan hyvinvointimalli, jotta voisimme ymmärtää paremmin maahanmuuttajien sopeutumista Suomeen. Monikulttuurisuuteen liittyy myös haasteita. Olemme käsitelleet rasismia ja syrjintää, jotta ymmärtäisimme myös mitä ongelmia ilmiöön liittyy.

Toimintapäivän teoreettisissa lähtökohdissa käsittelemme suvaitsevaisuutta ja sen edistämistä. Käsittelemme empatiaa, koska se liittyy läheisesti suvaitsevaisuuden edistämiseen. Työmenetelmäksi suvaitsevaisuuden edistämiseksi olemme valinneet draamakasvatuksen. Draamakasvatus on paitsi mielenkiintoinen, myös haasteellinen lähestymistapa nuorten suvaitsevaisuuden edistämiseksi.

2 ULKOMAALAISTEN SOPEUTUMINEN SUOMEEN

2.1 Suomalainen maahanmuuttopolitiikka

Maahanmuuttajaksi lasketaan Suomessa ulkomaalainen henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen. Ulkomaalaisia ovat Suomessa tilapäisesti oleskelevat henkilöt, kuten esimerkiksi turistit ja opiskelijat. Maahanmuuttaja käsittää kaikki Suomessa pysyvästi asuvat henkilöt. (Räty 2002, 11.) Vuonna 2008 Suomessa asui 90 516 ulkomailla syntyneitä Suomen kansalaista ja 143 256 ulkomaan kansalaista (Väestötilastot 2008). Suurimpia ryhmiä olivat venäläiset, virolaiset, ruotsalaiset, somalialaiset, entisen Jugoslavian sekä Jugoslavian liittotasavallan alueilta tulleet ja irakilaiset (Yhteinen maailmamme 2008).

Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikkaa säädellään viisumi- ja työluparajoituksilla, kansalaisuuslailla sekä EU-lainsäädännöllä. Tätä politiikan lajia toteuttavat sisäasiainministeriö, ulkomaalaisvirasto, poliisi, lehdistö ja kansalaisjärjestöt. Sisäasiainministeriö ja ulkomaanvirasto vastaavat hallinnosta ja oleskeluluvan myöntämisestä. Poliisi tekee turvapaikkakuulustelut, on tietoinen kansainvälisestä rikollisuudesta sekä kohtaa käytännössä väkivaltatilanteet. Maahanmuuttoa aiheuttavat yleensä lähtömaan poliittiset kriisit ja sietämättömät olot. Lisäksi halu palata kotimaahan tuo paluumuuttajia, lisääntynyt liikkuvuus vapautta valita asuinmaansa. Suomen tilanteeseen vaikuttaa myös vastaanottopolitiikka, joka on muita EU-maita löyhempi. (Trux 2000, 72.)

Kunnat vastaavat maahanmuuttajille suunnatuista palveluista. Kotouttaminen on kunnassa monen eri hallinnonalan yhteistyötä. Maahanmuuttaja-asiakkaat pitää huomioida kaikkia palveluja järjestettäessä. Käytännön kotouttamistyöhön osallistuvat kunnan eri sektorit, työvoimaviranomaiset, koulutusta järjestävät tahot sekä kolmas sektori. Onnistuneen kotouttamisen edellytys on, että muutkin kuin maahanmuuttajatyötä tekevät työntekijät ovat sitoutuneita kotouttamistyöhön. Kotouttamisohjelma tehdään yhdessä sosiaalitoimen, sivistystoimen, asuntotoimen, työvoimahallinnon ja kansaneläkelaitoksen kanssa. (Räty 2002, 140.)

Truxin (2000, 68) mukaan kotouttamisohjelman suunnittelu ja toteuttaminen ovat juuri tärkeimmät prosessit, joihin kaikki muut toimenpiteet osaltaan liittyvät. Suomessa se julkistettiin vuonna 1997. Sen mukaan kotoutuminen on määritelty siten, että ”maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joita koskevat sekä yhteiskunnan jäsenen velvollisuudet että oikeudet. Heillä on samalla mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa”.

2.2 Integraatio ja maahanmuuttajan hyvinvointi

Pohjoismaiden hyvinvointivaltiot on rakennettu sen varaan, että kaikki ihmiset integroituvat tai heidät integroidaan saman arvojärjestelmän jakavaan yhteiskuntaan. Yhteiskunta puolestaan integroi jäsenensä keskeisten instituutioidensa kuten koulutuksen kautta. Uusinta arvomaailmaa on myös osallistuminen yhteiskunnan keskeisiin toimintoihin. (Forsander 2001, 41.)

Suomalaisissa kouluissa pyritään integroimaan eli kotouttamaan maahanmuuttajaoppilaat Suomen kansalaisiksi. Perusajatus on tukea maahanmuuttajia niin, että heillä on yhtäläinen asema sekä oikeudet ja velvollisuudet kuin Suomen kansalaisilla. Tämä koskee myös maahanmuuttajan omaa kulttuuria ja uskontoa. Integrointimallissa oman kulttuurin ja uskonnon säilyttäminen ei ole tasavertaisuuden este, vaan omaa kulttuuria pyritään vahvistamaan. Maahanmuuttaja kokee tullessa hyväksytyksi ja oikein kohdelluksi, kun hänen taustansa hyväksytään. Ristiriitatilanteissa kuitenkin tasavertainen kansalaisuus asetetaan etusijalle. Esimerkiksi uimaopetusta on jollakin tavalla annettava, vaikka oman kulttuurin säännöt kieltävät yhteisessä opetuksessa olemisen. (Niemi & Sarras 2007, 55.)

Jotta maahanmuuttajat voisivat kotoutua Suomeen, täytyy tehdä konkreettisia tekoja sen edistämiseksi. Toimintapäivämme on yksi sellainen teko. Sen tarkoitus on tarjota oppilaille mahdollisuuden kokea ja tuntea, mitä integraatio voisi olla ja toivomme sen antavan heille myös kokemuksia siitä, miten integraatiota voitaisiin toteuttaa.

Maahanmuuttajan hyvinvoinnin kannalta keskeisiä tekijöitä ovat ennen maastamuuttoa ja maahanmuuton jälkeen vallinneet olosuhteet, henkilökohtaiset resurssit sekä taloudelliset resurssit. Olosuhteet voivat tarkoittaa sotia, nälänhätää, köyhyyttä tai muuta sosiaalista hätää. Maahanmuuton jälkeen yksilö voi kokea esimerkiksi syrjintää työpaikoilla. Mikäli omat henkilökohtaiset resurssit ovat riittäviä, eli mielenterveys on kunnossa ja itsetunto on hyvä, on maahanmuuttajalla hyvät mahdollisuudet sopeutua. Lisäksi sosiaaliset ja taloudelliset resurssit auttavat. Perheen läheisyyden on esimerkiksi todettu auttavan hyvin sopeutumisessa. (Cantell, Lappalainen, Salmio & Varis, 2000.)

2.3 Rasismi

Rasismi on länsimaissa rikos. Esimerkiksi Suomen perustuslaki kieltää kaikenlaisen rasismin. Rasismi on Suomessa myös peruste rangaistuksen koventamiselle rikoksista tuomittaessa. (Yhteinen maailmamme 2008.) Tämä perustuu ihmisoikeuslakiin, joka on maailmanlaajuinen; ”Ihmisoikeudet ovat yleismaailmallisia ja kuuluvat kaikille ihmisille. Se julistettiin jo 1948 ensimmäisessä artiklassa. Yleismaailmallinen julistus ihmisoikeuksista kuuluu: ”kaikki ihmiset ovat oikeutettuja vapaaseen, tasa-arvoiseen, arvokkaaseen ja oikeudelliseen elämään”. (Publications of ministry for foreing affairs 2004, 14.)

Rasismi on ilmiönä suuri ihmisoikeusloukkaus ja sitä esiintyy myös Suomessa. Rasismi ilmenee piiloilmiönä, eli se ei näy välttämättä päällepäin, mutta siitä puhutaan paljon muun muassa mediassa. Suurin osa suomalaisista ei myönnä olevansa rasisistisia, vaikka menetteleekin monella toiminnallaan niin. Rasismilla eli rotusyrjinnällä tai rotusorrolla tarkoitetaan ajattelua tai toimintaa, jossa ihmisten ulkonäön, fyysisten piirteiden tai väitetyn ”kansanluonteen” erilaisuudella perustellaan eriarvoista kohtelua eli syrjintää. Rasismia voivat olla myös toimintatavat ja sellaiset yhteiskunnalliset rakenteet, jotka johtavat näihin seikkoihin perustuvaan eriarvoisuuteen. Arkikielessä sanaa rasismi käytetään joskus myös puhuttaessa muusta syrjinnästä, kuten ikään perustuvasta syrjinnästä. Racistiksi kutsutaan henkilöä, joka uskoo, että muut rodut eivät ole yhtä hyviä kuin hänen omansa, ja kohtelee tämän vuoksi epäoikeudenmukaisesti ja syrjivästi niihin kuuluvia ihmisiä. (Yhteinen maailmamme 2008.)

Rasismien klassinen määritelmä on seuraava: ”rasismi koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurin suhteen ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle”. Rasismista käytetään myös sanontaa rodullistaminen ja sitä esiintyy eri asteittain. Äärimmillään rasismi voi tarkoittaa ihmisoikeuden riistoa ryhmältä, jota pidetään alempiarvoisena. Rärkeimmillään rasismissa jokin ihmisrotu ymmärretään niin uhkaavaksi ja kielteiseksi, että sitä ei enää pidetä inhimillisenä. (Jaakkola 1999, 101.)

Rasismien on määritelty myös tarkoittavan eräänlaista ideologiaa, jossa kielteisiksi määritellyt ominaisuudet keskittyvät tiettyyn ”rotuun” tai ihmisryhmään. Rasismi sisältää käsityksiä, joiden mukaan valittua ihmisryhmää pidetään moraalisesti ja älyllisesti ylivertaisen toiseen nähden samalla, kun näiden ominaisuuksien katsotaan siirtyvän sukupolvelta toiselle. (Rautiainen 2005, 70.)

Rasismi on siis jonkinlaista epävarmuutta ja pelkoa uutta asiaa kohtaan, josta ei tiedetä. Toisaalta rasismiin liittyy myös paljon ennakkoluuloja ja opittuja käsityksiä, jotka ovat usein negatiivisia kokemuksia. Rasismi-termiä käytetään tavallisesti kuvaamaan ”ennakkoluulojen synnyttämää prosessia, jonka seurauksena ryhmiä leimataan, syrjitään ja pidetään alempiarvoisina erityisominaisuuksiensa vuoksi” (Jaakkola 1999, 102). Arkipäivän rasismi voi näkyä monin tavoin. Siitä voivat viestiä sanat, eleet ja ilmeet, huumori ja erityisesti vitsit, tavat tai vähemmistön näkeminen ongelmana. Rasismi liittyy usein ennakkoluuloihin. Rasistisesti ennakkoluuloinen ihminen ajattelee toisiin etnisiin ryhmiin kuuluvista ihmisistä pahaa ilman riittävää oikeutusta tai perustelua. (Yhteinen maailmamme 2008.)

Rasismien näkyvimpien muotojen, kuten pahoinpitelyjen ja solvausten, lisäksi monet maahanmuuttajat kokevat arkielämässään jatkuvaa syrjintää ja eristämistä. Jopa puolet maahanmuuttajista on kokenut jonkinlaista rasismia. Puolet työtä hakeneista maahanmuuttajista uskoo, ettei ole saanut työtä ulkomaalaistaustansa vuoksi. (Yhteinen maailmamme 2008.)

Euroopan komission vuonna 1997 tekemän tutkimuksen mukaan suomalaiset ilmoittivat pitävän itseään erittäin rasistisina, useammin kuin useampien muiden Eu-

roopan unionin kansalaiset. Korkeasti koulutetut ihmiset eivät pitäneet itseään juuri-kaan rasistisina. Ammattiryhmissä muun muassa maanviljelijät pitivät itseään kaikkein rasistisimpana ja koululaiset ja opiskelijat vähiten rasistisina. Tutkimus perustui listaan rasistisista väitteistä. (Jaakkola 1999, 102.)

Rasismiin johtavat syyt johtuvat usein peloista. Edellä mainitussa tutkimuksessa vastaajat kertoivat vastustavan eniten pakolaisten, ulkomaalaisten työnhakijoiden ja kaikkien muiden edellä mainittujen maahanmuuttajaryhmien maahantuloa. He kokivat muita useammin ulkomaalaisten uhkaavan sosioekonomista asemaansa ja katsoivat, että pakolaisten tulisi tulla toimeen ilman yhteiskunnan tukea ja pitivät pakolaisten elintasoja Suomessa liian korkeana. Todella rasistisena itseään pitävät vastaajat kannattivat perinteistä rasistista ideologiaa myös katsoessaan muita useammin ”että joihinkin rotuihin kuuluvat eivät kerta kaikkiaan sovi asumaan modernissa yhteiskunnassa.” (Jaakkola 1999, 102.)

2.4 Syrjintä

Syrjinnällä tarkoitetaan yksilön tai ryhmän asettamista muita huonompaan asemaan sellaisilla perusteilla, jotka ovat laittomia. Suomen perustuslain 6 §:n mukaan: ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” (Lainsäädäntö 2008.)

Syrjinnän pohjalta on laadittu erikseen yhdenvertaisuuslaki, jota rikottaessa sen rikkojalle voidaan antaa uhkasakko. Yhdenvertaisuuslaissa (6 §), joka tuli voimaan 1. helmikuuta vuonna 2004, kielletään syrjintä iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansallisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden, sukupuolisen suuntautumisen tai muun yksittäiseen henkilöön liittyvän syyn perusteella. Syrjintä näillä perusteilla kielletään myös perustuslaissa, työsopimuslaissa (2. luku 2 §) ja rikoslaissa (11. luku 9 § ja 47. luku 3 §). (Lainsäädäntö 2008.)

Historialliseen syrjinnän taustaan voidaan lukea esimerkiksi laman vaikutus. Lama-aikana 1990-luvulla maahanmuuttajat olivat suurelta osin ei-työvoimamuuttajia. Hei-

dät koettiin ainoastaan rasitteeksi kansantaloudelle. (Trux 2000, 321.) Syrjinnän syyt liittyvät yleensä asenteisiin ja pelkoihin. Suomalaisten asenteisiin nykyään vaikuttavat muun muassa kieli ja uskonto. Äidinkieltämme osaamaton ihminen suljetaan usein pois yhteisöstämme. Tilannetta vaikeuttaa se, että Suomi on jo nykyisyydessään kaksikielinen; kumpi kieli tulee osata vai kenties molemmat? Erilaiset uskonnot taas kummastuttavat monia luterilaisia. Syynä uskontojen vieroksumiseen on luultavasti tietämättömyys.

3 TOIMINTAPÄIVÄN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen ovat kirjattuna useiden koulujen opetusohjelmiin ajan hengen mukaisesti (Talib 2002, 115). Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on kyse rajoja ylittävistä prosesseista. Kukaan tai mikään ei ole voinut tulla monikulttuuriseksi, jos se ei ole ollut vuorovaikutuksessa ja kosketuksessa toisen kulttuurin kanssa. Suomessa erilaiset ryhmät ovat tulleet osaksi suomalaisten arkea. Suomalaisen yhteiskunnan on täytynyt ja täytyy käydä läpi rajojen ylittäviä prosesseja, keskusteluja ja vuorovaikutusta uuden tilanteen edessä. (Rastas, Huttunen & Löytty 2005, 16–17.)

Käsite monikulttuurisuus on tullut Suomeen muualta, mutta selvästi jo suomalaiseen keskusteluun juurtunut. Yksinkertaisesti monikulttuurisuus tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia kulttuureiltaan poikkeavia ryhmiä. Suomessakin monikulttuurisuutta leimaa kuitenkin usein käsitteen tuoma kaipaus paremmasta ja toimivammasta maailmasta tai ongelmista. Monikulttuurinen Suomi on ihanne, mitä tavoittelemme. Valitettavasti monikulttuurisuus tuo keskuuteemme myös ongelmia, muun muassa rasismia ja syrjintää. Näiden ongelmien ehkäisemiseksi ja niiden poistamiseksi on moniin kouluihin alettu kehittää monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelmia. (Rastas ym. 2005, 20–22.)

Monikulttuurisuus tarkoittaa myös uusia konkreettisia haasteita, jotka kohdistuvat niin yhteiskunnallisiin instituutioihin kuin jokaiseen yksilöön. Esimerkiksi koululaitos kohtaa jatkuvasti uusia haasteita ja kysymyksiä kasvavan maahanmuuton seurauksena. Koulujen henkilökunta joutuu kehittämään uudet toimintatavat, jotka sopivat myös eri kulttuurien edustajille. Yksilötasolla haasteita kohdataan esimerkiksi ulkomaalaisen muuttaessa naapuriin tai tullessa työoveriksi. Haasteiden kohtaaminen ja ongelmien voittaminen edellyttää jatkuvaa avointa dialogia arjessa. Joskus suvaitsevaisuuden edistäminen erilaisilla harjoituksilla voi antaa käsityksen, että monikulttuurinen osaaminen on vain temppujen ja niksien opettelua, joilla ei kuitenkaan välttämättä päästä monestikaan pintaa syvemmälle. (Rastas ym. 2005, 23.)

Viranomaisnäkökulmasta katsottuna monikulttuurisuus on ennen kaikkea erilaisten prosessien hallintaa. Heidän odotetaan ratkaisevan kaikki ongelmat. Se, miten ongelmat ratkaistaan, riippuu kulloinkin valitusta monikulttuurisuuspolitiikasta. Kouluissa monikulttuurisuus näyttäytyy useasti käytännössä ratkaistavina ongelmina ja kysymyksinä. Jotta syntyisi hyviä ratkaisumalleja, tulee noudattaa erityistä herkkyyttä kulttuurierojen huomioimisessa. (Rastas ym. 2005, 23–24)

Monikulttuurisuus pakottaa pohtimaan erilaisuuden ja samanlaisuuden sovittelumahdollisuuksia sekä totuuden monitulkintaisuutta. Vasta sen jälkeen kun ymmärrämme syvällisemmin erilaisuutemme, voimme oivaltaa, että on olemassa monenlaisia tapoja ajatella, elää ja toimia. (Talib 2002, 118.) Toimintapäivässämme panostamme siihen, että voisimme mahdollisimman hyvin saada oppilaat pohtimaan erilaisuuden ja samanlaisuuden sovittelumahdollisuuksia muun muassa pakolaispeliä hyödyntäen.

Eräät tutkijat puhuvat myös monikulttuurisuustaidoista ja toimeksiantajana olevan Kauppi-Heikin koulun monikulttuurisuusohjelma puhuu monikulttuurisuustaidoista. Niillä tarkoitetaan kulttuurienvälistä tietoutta, herkkyyttä ja osaamista. Kulttuurienvälisen viestinnän professori Liisa Salo-Leen mukaan (2005, 123–133) monikulttuurisuustaitoihin kuuluu kolme tärkeää asiaa: kyky viestiä kunnioituksen ja luottamuksen saavuttavalla tavalla, kyky sopeuttaa ammatillinen osaamisensa paikallisiin olosuhteisiin ja rajoituksiin sekä kyky sopeutua siten, että on tyytyväinen ja että kokee olemisen ja työskentelyn vieraassa kulttuurissa luontevaksi. Vartian (2009, 46) mukaan monikulttuurisuusosaamisella tarkoitetaan sellaisia taitoja, tietoja ja valmiuksia, jotka auttavat selviytymään erilaisissa kansainvälisessä kanssakäymisessä esiin tulevilla tilanteilla. Yleisimpiä näistä ovat joustavuus, itsenäisyys, epävarmuuden sietokyky, sopeutuminen, monimutkaisten asioiden käsittelykyky sekä toisen huomioon ottaminen.

Vartian (2009, 46–47) mukaan monikulttuurisuustaitojen eli kulttuuriherkkyyden kehittävän kuuden vaiheen kautta: Kieltäminen, puolustaminen ja vähättely liittyvät oman ryhmän ainutkertaisuuden pohtimiseen. Hyväksymisen, sopeutumisen ja integroinnin kautta oma ryhmä aletaan nähdä yhtenä muiden joukossa. Monikulttuurisuusosaaminen perustuu siis kulttuuriseen itsetuntemukseen sekä suhteellisuudentajuun. Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen tarkoittaa työssämme samaa kuin suvait-

sevaisuuden edistäminen. Suvaitsevaisuuden edistämässä puhutaan yksilöllisten ominaisuuksien hyväksymisestä. Suvaitsevaisuus on myös paljon käytetympi termi kuin monikulttuurisuustaidot. Suvaitsevaisuuden edistäminen tukee monikulttuurisuustaitojen kehittymistä ja toisin päin.

Meidän näkemyksemme mukaan monikulttuurisuustaidot ovat tärkeitä hallita ja kuuluvat jokaisen kansalaisen perustaitoihin. Jotta nyky maailmassa voi elää ja menestyä, on tultava toimeen erilaisten ihmisten ja moninaisten kulttuurien synnyttämien jännitteiden verkostossa. Tärkeää on opettaa kansalaisille monikulttuurisuustaitoja, eli edistää suvaitsevaisuutta.

3.1.1 Empatia

Empatia tulee sivistyssanakirjan mukaan sanasta *empa'theia*, joka tarkoittaa kiintymystä, samaistumista toiseen henkilöön, eläytymistä toisen tunteisiin tai omien tunteiden siirtämistä esimerkiksi johonkin taideteokseen tai esineeseen (Aikio & Vornanen 2000, 182). Empatia merkitsee toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä. Se on usein liitetty toisen ihmisen kärsimyksen jakamiseen. Yleisesti empatian voidaan sanoa olevan myötäelämistä. (Kalliopuska 1983, 11–12.) Empatia on liitetty kykyyn kohdata toisen ihmisen kärsimystä tai jakaa toisen kokemaa olotilaa. Empatia on kyky nimetä ja eritellä toisen tunteita, kyky ymmärtää toisen rooli ja näkökulma, kyky emotionaaliseen vastavuoroisuuteen. Empatiaa voi oppia koko elämän ajan. Ympäristöllä on vaikutus empatiataitojen kehittymiselle. (Kauppila 2005, 186–187.)

Empatiassa on olennaisinta omien tunteidensa tunnistamisen ja niiden säätelyn taidot. Näitä tarvitaan silloin, kun yritetään asettua toisen ihmisen asemaan ja ymmärtää empaattisesti hänen näkökulmansa. Empatialle ominaista on toisen ihmisen tunteiden tarkka tunnistaminen, tunteiden syiden ymmärtäminen, toisen roolin omaksuminen, hänen näkökulmansa oivaltaminen sekä kyky viestiä oma kokemus siten, että empaattinen vuorovaikutus syntyy. Nämä kaikki edellä mainitut taidot ovat sellaisia opettavaisia taitoja, joita kehittämällä paranevat myös kykymme olla toisiamme kohtaan empaattisia. (Saarinen & Kokkonen 2003, 100–101.) Empatia rakentuu itsetuntemuk-

selle; mitä paremmin ymmärrämme omat tunteemme, sitä taitavampia olemme lukemaan muiden mielialoja (Goleman 1997, 127).

Empatiaa kokiessaan ihminen todella tuntee, miltä toisesta tuntuu ja mitä hän ajattelee ja kokee sekä miksi toinen toimii kyseisellä tavalla. Pystymme välähdyksenomaisesti kokemaan ja näkemään toisen ihmisen sisäistä elämää, aikoja, tarpeita ja tunteita. Tunteella voi olla myös vaikutusta ihmisen fysiologiseen käyttäytymiseen, jota voi olla vihastuminen, kiihtyminen tai vaikka äänensävyyn muuttuminen. Kiihtyessään voi sanoa toiselle jotain loukkaavaa, mutta katu sitä jälkeenpäin. Loukattavan piti kuulla loukkaus, jotta irtautui vaivaavasta asiasta. Ihmiselle on tyypillistä, että he eivät voi olla suvaitsevaisia toisia kohtaan. Ihminen joka loukkaa toista ja tuntee katumusta, tuntee empatiaa parhaimmillaan, koska pystyy eläytymään loukatun tunnetilaan loukattuksi tulemisesta. Loukkaaja pystyi samaistumaan tunteeseen ja asettumaan toisen asemaan. (Kalliopuska 1983, 13–14.)

Empatia toimii moraalien kasvualustana. Muun muassa opettajan toiminta edellyttää empatian taitoja. Kyky myötäelämiseen esimerkiksi surevan ihmisen kanssakäymisessä edellyttää empatiaa, eli samaistumista surevan tunteeseen. Empatia on siis tunne- ja tietoperäistä toisen ihmisen ongelmien tajuamista ilman, että on toisen ihmisten kärsimysten uhri. Empatiatapahtuma on aina kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde, esimerkiksi lapsen ja hoitajan välinen empaattinen vuorovaikutus luo perustan lapsen empatian kehitykselle. (Talib 2005, 91–92.) Toisen asemaan asettuminen on olennaista sille, että voi nähdä ja ymmärtää ilmiöitä ja asioita toisen ihmisen näkökulmasta (Kauppila 2005, 187). Tästä syystä valitsimme toimintapäiväämme draamaharjoituksia, erilaisia ryhmä- ja vuorovaikutustilanteita, jotka soveltuvat menetelminä empatian herättämiseen.

Empatian tuntemisen taidot riippuvat pitkälti elämämme ensimmäisistä vuosista. Empatian tuntemiseen vaikuttaa kuinka vakaa ja myönteinen suhde meillä on ollut vanhempiimme ja millaisin keinoin he ovat meitä kasvattaneet. Empaattisuutemme ajattelun määrääntyvän osaksi myös perimästämmme. Edellä mainitun lisäksi myös koulujärjestelmällämme ja sen tarjoamilla leikeillä, harjoitteilla ja opettajien antamalla esimerkeillä on huomattava merkitys empatian opettajana. Lasten kasvatuksen näkökulmasta erilaiset roolileikit, joissa lapset joutuvat omaksumaan monenlaisia rooleja sekä

kaikenlaisten tunteiden tunnistamiseen, kokemiseen ja ilmaisemiseen liittyvä toiminta edesauttavat seuraavan sukupolven kasvamista empaattisiksi aikuisiksi. Perimä ja ensimmäiset elinvuotemme muodostavat empaattisuutemme lähtökohdan, mutta omaa empatian kykyä on mahdollista kehittää vielä aikuisenakin. (Saarinen & Kokkonen 2003, 100.)

3.1.2 Suvaitsevaisuus

Suvaitsevaisuuden edistämisen tavoitteena on tuottaa uusia malleja suvaitsevaisuuden vahvistamiseksi peruskoulussa ja erityisesti yläkoulun oppilaiden ryhmissä (Rautiainen 2005, 69). Suvaitsevaisuus tarkoittaa kykyä kunnioittaa toista ihmistä tämän ihon väristä, uskonnosta, seksuaalisesta suuntautuneisuudesta tai kansalaisuudesta riippumatta. Suvaitsevaisuus tarkoittaa avoimuutta ja hyväksyntää. Kuitenkaan suvaitsevaisuus ei tarkoita sitä, että kaikki asiat tulisi hyväksyä. Ihminen, joka on suvaitsevainen toista ihmistä ja ihmisyyttä kohtaan, ei hyväksy alistamista, sortamista eikä väkivaltaa. (Räty 2002, 205.)

Suvaitsevaisuus on melko lähellä käsitettä sietäminen, mutta niillä on omat eronsa. Suvaitsevaisuus edellyttää empatian taitoja. On osattava eläytyä toisen asemaan, jotta voi tuntea miltä se tuntuu ja voi näin ollen sulautua koko ajatukseen. Erilaisuuden ymmärtäminen ja tuntemattomuuden hyväksyminen on vaikeaa, jos sitä ei kohtaa tai ei suostu kohtaamaan, vaan pyrkii välttämään sitä kaikilla keinoilla. Jos ihminen välttää esimerkiksi kehitysvammaisuuden kohtaamista, hänen on vaikea käsittää, mitä on olla kehitysvammaisen. Olisi tärkeää, että voisimme eläytyä toisen kohtaloon, erilaiseen kuin omamme, ja saada käsitys sellaisista asioista, joita meidän elämässämme ei ole. Kasvatuksessa on entistä enemmän painostettava tunteisiin ja vuorovaikutukseen. (Ikonen 1997, 1.)

Länsimaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa suvaitsevaisuus ymmärretään väljäksi käsitteeksi. Suvaitsevainen ihminen sallii erilaisten uskomusten ja elämäntapojen noudattamisen ilman, että ihmisten yhteiskunnallisia oikeuksia tai taloudellisia toimintamahdollisuuksia rajoitettaisiin. Suvaitsevaisuus edellyttää näkyvän vihamielisyyden poissaoloa ja asenteiden neutraalisuutta. Laaja-alaisuudessaan se kattaa paitsi uskonnolli-

set käsitykset, myös esimerkiksi etnisyyden, ikäeron, kulttuurisen erilaisuuden kaltaiset asiat ja elämäntavat. (Eilola 2003, 9.)

3.1.3 Suvaitsevaisuuskasvatus

Suvaitsevaisuuskasvatus on hyvä keino poistaa oppilaiden ennakkoluuloja ja lisätä suvaitsevaisuutta vähemmistöä kohtaan. Suvaitsevaisuuskasvatuksessa korostetaan samanlaisuutta huolimatta ulkoisista erilaisuuksista. Erilaisuuden alla on usein pohjimmiltaan samanlaisuus. Valitettavan usein olemme liikaa sidoksissa ulkoisten erojen tarkkailemiseen ja erilaisuuden huomaamiseen. (Ikonen 1997, 39.)

Suvaitsevaisuuden edistämistyössä pyritään vaikuttamaan koulussa ilmeneviin ja suvaitsemattomuutta ylläpitäviin tekijöihin. Tekijöitä voivat olla esimerkiksi ennakkoluuloinen ajattelu sekä sen ilmenemismuodot, kuten etnosentrismi ja vierasviha. Etnosentrismi on näkemys, jonka mukaan oman kansan arvojärjestelmä, ominaisuudet ja tavat ovat ainoat oikeat tai ne mielletään muita paremmiksi. Etnosentristisessä näkemyksessä korostuu oman kansan ihailu ja näkemystä tuotetaan piilorasismina. Vierasvihalla, eli ksenofobialla tarkoitetaan muukalaisiin kohdistuvaa vihaa. Toisiin, erilaisiin kohdistuva vihamielisyys on pelkoa, epäluuloa sitä kohtaan, jota ei tunne. Vierasvihaa pidetään yllä ennakkoluuloisen ja stereotyyppisen ajattelun voimalla. (Rautiainen 2005, 69–70.)

Negatiivinen suhtautuminen ulkomaalaisiin ja pakolaisiin saattaa olla seurausta lapsuuden aikaisten pettymysten kautta tulleista ennakkoluuloista. Tällaiset ihmiset heijastavat tiedostamattaan vihamielisyyttä ja katkeruuttaan kasvattajiaan kohtaan. Nämä ihmiset kokevat, että heidän ei tarvitse pelätä heikompiaan, jotka eivät edes kielellisesti pysty puolustautumaan. Eli suhtautuminen erilaisuuteen omaksutaan jo varhaisessa vaiheessa ja tämä malli kulkee ihmisen mukana niin kauan, kunnes jokin ratkaiseva tekijä sen muuttaa. Suvaitsevaisuuskasvatuksella on siis tärkeä rooli tällaisten ihmisten käsitysten muuttamisessa. Suomalainen kasvatus on perinteisesti itsetunnon vähentämiseen erikoistunut. Usein toisen mitätöiminen on ollut tiedostamatonta, mutta osin myös täysin tietoista. (Ikonen 1997, 38.)

Itsetunnon kehittymistä tapahtuu koko elämän aikana. Itsetunto muodostuu vuorovai-
kutuksesta sosiaalisen ympäristön kanssa, joka murskaa, lannistaa tai rohkaisee yksi-
löä oikealla tavalla. Itsetunto monipuolistuu iän myötä ja saa murrosiässä uusia näkö-
kulmia moraaliperiaatteiden kehittymiseen ja ajatteluun yleensä ympärillä tapahtuvas-
ta elämästä. Samaan aikaan empatian kehittämisessä tapahtuu huomattavia muutoksia
ja kasvua. Positiiviseen itsensä hyväksymiseen kuuluu muun muassa se, että yksilö
kokee itsensä toisten kanssa tasavertaiseksi ja toteaa eroja olevan kyvyissä ja asenteis-
sa sosiaalisessa taustassa. Murrosikä on nuorille vaikutusaltista aikaa, eli silloin nuori
elää tietynlaista herkkyysskautta. Mitä nuorempia lapset ovat, sitä helpompi heidän
käytöstään on muovata ja suvaitsevaisuus vieraita kulttuureja kohtaan vähenee. (Iko-
nen 1997, 38–39.) Toimintapäiväämme osallistuu 12–16-vuotiaita nuoria, jotka elävät
juuri tällaista herkkyysskautta.

Suvaitsevaisuuskasvatuksessa, kuin kasvatuksessa yleensäkin, pyritään kasvattamaan
niin sanotusta uudesta ihmisestä kunnan kansalainen ja tavoitteena on aina saada uu-
desta ihmisestä parempi yksilö kuin itse kasvattaja. Kasvatuksen keskeinen päämäärä
on ajatteleva ja vastuullinen yksilö, jonka toiminta tuottaa myös joitakin (jopa laadul-
lisesti) uutta inhimilliseen elämään ja kulttuuriin. (Ikonen 1997, 1.) Suvaitsevaisuus-
kasvatus-termi korostaa arjen rasismien ja ennakkoluulojen vastaista kasvatusta. Asen-
teisiin vaikuttaminen on erityisen tärkeää nuorten ja lasten kanssa työskennellessä.
(Räty 2002, 206.)

Suvaitsevaisuuskasvatuksen pääperiaatteisiin kuuluu Gayn (2000, 12–17) mukaan se,
että suvaitsevaisuuskasvatusta annetaan kaikille oppilaille ja opetusryhmille. Kulttuu-
rierot ovat normaaleja. Monikulttuurisessa ympäristössä kasvatuksen tulee olla eri
kulttuurit huomioivaa ja suvaitsevaisuuskasvatus edistää yksilön vapautta sekä sosiaa-
lista kanssakäymistä. Suvaitsevaisuuskasvatuksen tulee alkaa jo lastentarhassa ja kes-
tää koko koulutuksen ajan.

Suvaitsevaisuuskasvatuksessa lähdetään liikkeelle määrittelystä, millainen on hyvä
ihminen. Määrittelyyn liittyy tiettyjä olettamuksia, reaktioita ja tulkintoja, joiden poh-
jalta voidaan lähteä kohti muutosta. Esimerkiksi terveen lapsen oletetaan olevan on-
nellinen, jolla on kyky kommunikoida. Kehitysvammaisen lapsen taas oletetaan ole-

van epävarma ja vaikeasti ilmaistavissa. Tästä yhteenvedona kohti muutosta asiat saadaan tasapainoon luomalla tunnesiteitä, yhteiset kasvatuseriaatteen, antamalla aikaa keskusteluun ja kuunteluun. Lisäksi käyttöön on otettava menetelmät, jotka turvaavat jokaisen osallistumisen. (Ikonen 1997, 3). Suvaitsevaisuuskasvatuksen tarkoituksena on erilaisuuden hyväksyminen ja monikulttuurisuuden tunnistaminen sekä syrjinnän vastaisten käytäntöjen kehittäminen osaksi peruskoulun arkea. Suvaitsevaisuuskasvatuksessa pyritään erottamaan rasismi muusta kiusaamisesta koulu ympäristössä. (Rautiainen 2005, 69.)

Suvaitsevaisuuskasvatuksen tavoitteena on syrjinnän vastaisen käytäntöjen juurruttaminen peruskoulun arkeen, ja se nähdään perinteistä kansainvälisyyskasvatusta laajempaan. Suvaitsevaisuuskasvatukselle on selkeä tarve peruskouluissa, joissa opiskelee maahanmuuttajia. Oppilaitosten toiminta edellyttää kulttuurista ymmärrystä ja monikulttuurista työskentelyä. Suvaitsevaisuuskasvatuksen kehittämisen haasteet nousevat suvaitsevaisuuden laajan aihepiirin ohella sellaisen toimijoiden yhteisen toimintakulttuurin rakentamisesta, missä eri organisaatiokulttuurien käytännöt ja henkilöstöosaaminen tulee yhdistää tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Parhaimmillaan yhteistoiminta luo pohjaa innovatiivisuudelle ja rakentuu suvaitsevaisuuskasvatusta tukevaksi toimintamalliksi. (Rautiainen 2005, 67–68.)

Kun erilaisilla kasvatuseriaattein ja opetuksella pyritään saamaan ihmisessä aikaan muutoksia toivottuun suuntaan niin sanotuksi hyväksi ihmiseksi, tulisivat vuorovaikutustilanteet järjestää sellaisiksi, että niissä ihminen ymmärtää ja on ymmärrettävissä riippumatta siitä miten poikkeava hän on. Tällöin olisi tarkasteltava sitä, miten ihminen omista lähtökohdistaan ja omasta näkökulmastaan asettuu suhteessa itsensä ja muun todellisuuden kanssa. Tällöin rakennettu ihmiskäsitys perustuu siihen, millä edellytyksillä ihminen todellistuu eli on ihminen ja miten todellisuussuhteet rakentuvat perustasta lähtien. (Ikonen 1997, 4.)

Ennakkoluulo on ennalta muodostettu, kaavamainen eli stereotyyppinen asenne jotakin ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan. Ihmisellä on luontainen taipumus olla ennakkoluuloinen. Tämä johtuu ihmisen luonnollisesta pyrkimyksestä tehdä yleistyksiä, luokitteluja ja luoda käsitteitä oman kokemuksensa perusteella. (Ikonen 1997, 37.) Ennakkoluuloinen ajattelu on määritelty myös olevan henkilön tai ryhmän halventavaksi

sosiaaliseksi asenteeksi, negatiivisten tunteiden ilmaisuiksi, vihamielisiksi sekä syrjiväksi käyttäytymiseksi toisen ryhmän jäseniä kohtaan. Ennakkoluuloisessa ajattelussa korostuu negatiivinen ajattelu, joka ei yleensä perustu tietoon tai kokemukseen. Ennakkoluulot näkyvät ulospäin sanallisena väheksyntänä, välttelynä, huomiotta jättämisinä, syrjintänä, fyysisenä aggressiona ja lopulta tuhoamisena. (Rautiainen 2005, 69.) Eri ikävaiheissa ennakkoluulot ilmenevät eri tavoilla. Opinnäytetyössämme keskitymme nuoruusiän varhaisvaiheeseen, joka tarkoittaa ikävuosia 13–15.

3.2 Nuoruusiän varhaisvaihe (13–15v) kehitysvaiheena

Yläkouluikäisen nuoren kehitys on hyvin monitasoinen ilmiö, sillä sitä ohjaavat monet biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Kehon muuttuminen muuttaa lapsen suhtautumisen paitsi itseensä, myös ympäristöön. Nuori käy myös läpi monenlaisia roolimuuutoksia, joista yksi tärkeimmistä on irtautuminen perheestä ja kypsyminen itsenäiseen elämään. (Nurmi 1999, 256.)

Nuoruutta pidetään monesti kuohunaa ja kriisejä sisältäväksi elämänvaiheeksi. Esimerkiksi Eriksonin identiteettiteoria puhuu kriiseistä ja niiden ratkaisuista. Jotkut tilastot, kuten rikollisuuden lisääntyminen nuoruusvuosien aikana, puoltavat jonkinlaista kriisitulkintaa. Toisaalta monet myöhemmin tehdyt tutkimukset osoittavat, että valtaosa nuorista ei näyttäisi käyvän läpi mitään kriisivaihetta. Johtopäätöksenä voikin sanoa, että nuoruus ei itsessään tarkoita mitään kriisiä, mutta nuoruusiässä kriisit ovat todennäköisempiä muihin ikäkausiin verrattuna. (Nurmi 1999, 257–258.)

Havighurst (1972) kuvasi systemaattisesti eri ikään kuuluvia kehitystehtäviä elämäntaakkaripsykologian näkökulmasta. Nurmen (1999, 258–259) mukaan nämä kehitystehtävät pitävät pitkälti paikkaansa vielä nykyajan Suomessakin. Havighurstin teoriasta sellaiset nuoruusiän kehitystehtävät, kuin ”ideologian tai elämäntaakkasomuksen kehittäminen” sekä ”sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen omaksuminen” kertovat mielestämme siitä, että nuoruudessa opitaan asenne, jolla suhtaudutaan ulkomaalaisiin. Lisäksi ne tarkoittavat niitä taitoja, joilla opitaan ottamaan vastuu omasta käyttäytymisestä ulkomaalaisia tai erilaisuutta kohtaan. Näin nuoruus on tärkeä vaihe myös su-

vaitsevaisuuskasvatukselle, sillä silloin on otollisinta aikaa oppia näkemään erilaisuus oikeassa merkityksessä.

13–15-vuotiaiden oppilaiden kehityksessä nousevat esiin teemat, kuten oman identiteetin rakentaminen, sosiaalisen ryhmän merkitys, eettisten ja maailmankatsomuksellisten kysymysten pohdinta. Edellä mainitut teemat ovat tärkeitä myös suvaitsevaisuuden erittelyssä. Peruskoulun yläkoulun oppilaiden kehityksessä identiteetin muodostuminen ja suhde eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin ovat keskeisiä prosesseja, joita sävyttävät auktoriteettiristiriidat sekä vertaisryhmävalinnat. (Rautiainen 2005, 69–70.)

Nuoruuteen kuuluu aiemmin opittujen asioiden kyseenalaistaminen ja kriittinen tarkastelu. Nuoruus on aikaa, jolloin yksilö rakentaa aktiivisesti omaa ajattelumaailmaansa ja rakentaa näin oman elämänsä palapeliä. Nuori tekee ymmärrettäväksi sitä, mitä on aiemmin oppinut ja suuntautuu sen pohjalta tulevaan. Harjoittelemalla oppimansa tiedon arviointia ja kriittistä kyseenalaistamista, kehittää hän myös ongelmaratkaisukykyjään. Kriittisyys kertoo sisäisen ajattelun harjoittelemisesta. Nuori on altis ja varsin herkkä erilaisille uusille asioille. Erilaiset aatevirtaukset ja ideologiat kiinnostavat ja tarjoavat tapoja hahmottaa maailmaa. Nuoren minäihanteet ja yliminä kehittyvät, ja ne tarvitsevat aineksia. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 169–170.) Matka kohti omaa itseä kulkee myös sen kautta, että kohtaa jotain mitä voisi kutsua yleisinhimilliseksi ihmisenä kehittymisen haasteeksi. Tähän liittyy arkisia kokemuksia elämän merkityksen, oman elämän mielekkyyden etsiminen, naisena ja miehenä eläminen, ihmissuhteisiin liittyminen ja niistä eroaminen sekä elämisen ja kuoleamisen peruskysymykset. (Dunderfelt 1999, 57.)

Abstraktinen ajattelu muodostuu lapsella suunnilleen 13:nella ikävuodella. Ennen sitä lapsi on toki osannut sanallisesti ilmaista käsitteitä, mutta muodollisten operaatioiden vaiheessa hän ikään kuin kypsyy elämään käsitteiden sisällä ja toimimaan käsitteiden maailmasta käsin. Näin hänelle avautuu uusia huimia näkökulmia. Lapsuuden ja nuoruuden välimaastossa lapsi irtautuu välittömästä konkreettisesta todellisuudesta ja oppii sanan varsinaisessa mielessä ajattelemaan. Murrosiän rajamailla oleva nuori pystyy käsittelemään asioita varsin hyvin, kun ne saatetaan nuorelle mahdollisimman konkreettisesti esille. (Dunderfelt 1999, 96.)

Kahdeksaluokkalaiset, eli 14-vuotiaat istuvat yleensä pulpetissaan rauhallisesti ja omaksuvat käsiteltäviä asioita suhteuttaen ne toisiin käsitteisiin ja ajatuskulkuihin. Yksilö alkaa toimia ja elää nyt käsitteitä käyttäen. Yhdeksäluokkalaisten ikävaiheessa tietoisuuden laajenemisen ja kehittymisen myötä mahdollistuu myös ihanteiden, ideaalien, syntyminen. Puberteetti-ään aikana ja sen jälkeen ajatukset ja tavoitteet suuntautuvat kohti totuuden, kauneuden ja oikeamielisyyden täydellisiä ihanteita. Nuori etsii minäkuvaansa. Nuoruuden uhma, aggressiot, tunnevyöryt ja muut itsenäistymisen taistot on nähtävä näitä sisäisyyden kehittämisvaiheita vasten. Koko sisäinen psyykkinen maailma käy läpi valtavan rakenteellisen ja toiminnallisen muutoksen. (Dunderfelt 1999, 95–97.)

Kaveripiiri, opiskelutoverit, opettajat ja ystävät ovat voimavaraa, josta on hyvä ammentaa erityisesti silloin, kun epäily omasta riittämättömyydestä, huonomuudesta ja heikkoudesta valtaa ajatukset. Yhteisöllisen oppimisen kulttuuriin kuuluu avoin keskustelu, yhdessä ajatteleminen sekä palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen. (Lämsä 2009, 160–161.) Toimintapäivän tehtävissä nuoret saivat kokemuksia myös siitä, miten voi itse vaikuttaa asioihin ja olla oman elämänsä subjekti. Erilaiset ratkaisukeskeiset, voimaantumiseen ja voimavarakeskeisyyteen suuntautuneet toiminnalliset menetelmät tukevat nuoren itsetuntemuksen kehittymistä ja stressinhallintaa sekä ohjaavat nuorta kasvamaan yhteisön jäsenenä.

Nuoruusiän varhaisvaiheessa näkyvänä piirteenä ovat myös muun muassa protestointi omia vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan. Oppilaat, jotka samaistuivat stereotypisiin väitteisiin, saattoivat toimia niin, koska kokivat samaistumisen tunteen luokkatovereihinsa varsin suurena. Nuoret kapinoivat tehtävän ohjeistusta vastaan. (Dunderfelt 1999, 101–102.)

Nuoruusiän varhaisvaiheeseen 13–16-vuotiailla nuorilla kuuluu ihmissuhteiden kriisin läpi käyminen. Nuori hakee omaa paikkaansa yhteisöstä, eli yleensä omasta luokastaan ja omista luokkatovereistaan. Nuori elää varsinaista murrosikää niin fyysisesti, kuin henkisesti. (Dunderfelt 1999, 92.) Erilaiset muutokset omassa kehossa luovat läheisyyden tunnetta ja elämän oikeiden vastausten tarvetta.

3.3 Draamakasvatuksen määrittely ja tavoitteet

Draamakasvatuksen voisi määritellä siten, että se on draamaa ja teatteria erilaisissa oppimisympäristöissä ja sisältää esittäviä, osallistavia ja soveltavia elementtejä. Draamakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta. Se rohkaisee kyseenalaistamaan ja uusintamaan kulttuuria. Sillä on aivan omanlaista annettavaa kasvatuksen maailmaan. Se lisää ilmaisumuotojen moninaisuutta, kehittää non-verbaalisia viestintätaitoja sekä opettaa eettisiä ja sosiaalisia taitoja. (Heikkinen 2004, 14,19.)

Draamakasvatusta voidaan pitää käytännön taideaineena, jota voi olla esimerkiksi lasten strukturoidut leikit, draamatuntien improvisaatiot, roolinäytelmät ja suuret näytelmäprosessit. Draamakasvatuksessa keskeistä on prosessi, jossa teoriatieto vaikuttaa taustalla. Prosessiin kuuluu kuviteltu todellisuus, joka on ydinteeman kehys. Oppiminen tapahtuu itsestään prosessin aikana oppijoiden löytäessä uusia näkökulmia ja ajattelutapoja. Prosessi myös vie konkreettisesta tilanteesta erittelyyn, reflektion ja uuden toimintatavan kautta uusien menetelmien kokeiluun uusissa todellisissa tilanteissa. (Helander 2002, 8–9.)

Heikkisen (2005, 33–39) mukaan draamakasvatus on muodoltaan leikittelevää, mutta tarkoitukseltaan vakavaa. Leikillisuus ohjaa tahtoa ja motivaatiota tutkia asioita ja luoda uutta. Draamakasvatuksen tavoite on oppimisen mahdollisuus kokemuksen kautta. Pelkkä kokemus ei silti riitä, vaan tarvitaan myös kokemuksen analysoimista. Roolien kautta koetaan tunnetiloja ja voidaan ymmärtää roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita ja motiiveja. Draamakasvatuksessa tavoite on myös oppiminen omasta itsestä eli itsetuntemus.

Tärkeimpänä tavoitteena draamakasvatukselle voidaan pitää oppijan kokonaispersoonan kehittyminen. Kasvatus saa aikaan oppijassa välittömien aistihavaintojen kautta älyllistä pohdintaa. Tiedostaminen oppijassa laajenee ja syvenee. Tavoitteita voisi ryhmitellä tiedonhankintaan ja tietojen oppimiseen kokemuksellisesti, ihmissuhdetaitojen ja sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseen sekä taiteellisten taitojen kehittämiseen ja ymmärtämiseen. Pohjoismaissa on keskitytty draamakasvatuksessa lähinnä ihmissuhdetaitojen ja sosiaalisten tilanteiden hallintaan, vaikka menetelmällä olisi käyttöä myös muihin opetustilanteisiin. (Helander 2002, 8.)

Itsensä ja ympäröivän maailman hahmottaminen on keskeisiä draamakasvatuksen tavoitteita. Draamakasvatus antaa myös mahdollisuuden itsetutkiskeluun ja luovuuteen, sillä draamassa voi vapaasti kokeilla uusia toimintamalleja ja rooleja. Lisäksi draaman avulla voi päästä ymmärtämään toisen ajatuksia. Kun pääsee näkemään tilanteen toisen silmin, on helpompi ymmärtää toisen näkökulmaa. (Kervinen, Toikkanen & Mäensivu 2005.)

3.4 Draamakasvatus toimintapäivässä

Koulujen tehtävänä on antaa oppilaille varsin kattavat valmiudet elämässä selviämisen tueksi. Yhteiskuntamme normien mukaan nämä valmiudet ovat niin sanotusti leikkikentän pelisääntöjä, jotka hallitsemalla elämästä selviytyy. Leikkikentän pelisäännöt kattavat taidot osata tervehtiä, kiittää, pyytää ja antaa anteeksi. Yhteiskunta luo jatkuvine muutoksineen haasteita yksilöiden kasvulle ja kehitykselle. Yhteiskunta on muuttunut yhteisökeskeisyydestä enemmän yksilökeskeisyyteen, jolloin sosiaalisten taitojen harjoittaminen on jäänyt vähemmälle. Draamakasvatus voi opetusmenetelmänä vastata moniin vaatimuksiin, kuten sosiaalistamiseen. Lapset ja nuoret ja myös aikuiset elävät mediatodellisuudessa, jossa raja fiktion ja todellisuuden välissä on hämärtynyt. Draamakasvatuksella voidaan tarjota lapsille ja nuorille lähellä todellisuutta olevia kokemuksia mutta kuitenkin fiktiivisin keinoin, joihin he jollain tasolla ovat tottuneet. (Suihko 1995, 149.)

Sovelsimme toimintapäivässämme draamakasvatusta draamatarinan muodossa. Draamatarina kertoo pakolaislapsen elämästä. Draamatuokion peruslähtökohtana on ajan-kohtainen, oppilaita koskettava eettinen teema, joka toimintapäivässämme on monikulttuurisuus. Kun teema tuntuu oppilaasta läheiseltä, tärkeältä ja puhuttelevalta, sitoutuu oppilas siihen asiankuuluvalla vakavuudella. (Ks. Nurmi 1999, 23.) Näytelmän idea on jo etukäteen suunniteltu (liite 1), mutta oppilaat saavat toteuttaa siinä omaa itseään fiktiivisessä roolissa peilaten tilannetta todelliseen tilanteeseen. Näytelmässä draamakasvatus toimii sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Luodessaan rooleja lapset eivät lähde liikkeelle tyhjistä, vaan he ammentavat draaman tietoja omista ko-

kemuksistaan ja käsityksistään, jotka he ovat saaneet todellisuudesta aikaisemmin. (Ks. Suihko 1995, 145.)

Draamatyöskentelyssä oppilas ei ole aina jossakin roolissa jonakin toisena henkilönä, vaan hän voi välillä toimia omana itsenään (Suihko 1995, 144). Toimintapäivämme draamatarinassa oppilaat kulkivat ajasta ja paikasta toiseen. Oppilaat toteuttivat fiktiivisesti, kuitenkin omina itsenään miten pakolaisen matka etenisi oikeassa elämässä. Otimme koko luokan mukaan näytelmään, koska jokaisen oli tärkeä päästä olemaan osana itse näytelmää, kuin tyytyä olemaan sivusta seuraaja. Näin varmistimme, että näytelmä loi oppilaille uutta ajateltavaa ja he joutuivat tilanteen edetessä pohtimaan tilanteiden syy- ja seuraussuhteita.

Draamatarinassa on kolme pää vaihetta: aloitus, tarina ja päätäntö. Alussa jaamme oppilaille roolit ja ohjeistamme heille tehtävän kulun. Tarina käsittää itse näytelmän, jonka jälkeen tilanne puretaan yhdessä keskustellen. Draamatarina antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella itselle vierasta tai vaikeaa roolia ja tarjoaa sisäisen kokemuksen oudosta tai vastakkaisesta roolista, kuten meidän näytelmässämme kokemuksen vieraan kulttuurin jäsenestä. Draamatarina auttaa ryhmää tarkastelemaan ja tulkitsemaan sille yhteistä tilannetta tai kokemusta eripuolilta ja on apuna löytämään uusia roolivaihtoehtoja. Draamakasvatus lisää itsetuntemusta. Näytelmässä asetutaan toisten asemaan ja toisten tapaan ajatella itsestään. Näin opitaan ymmärtämään paremmin toisia. Lopuksi on tärkeää käydä loppukeskustelua, jolla tilanne puretaan. Keskustelussa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus esittää omia mielipiteitään ja purkaa tilanteen aiheuttamia tuntemuksia. (Ks. Suihko 1995, 147–148.)

4 TOIMINTAPÄIVÄN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI

4.1 Toimintapäivän suunnittelu ja käytännön järjestelyt

Toimintapäivän onnistuminen on edellyttänyt aktiivista yhteistyötä Kauppi-Heikin koulun henkilökunnan, opinnäytetyön ohjaavaan opettajan sekä muiden sosionomiopiskelijoiden (AMK) kanssa. Alussa oli ideointia ja tiedonkeruuta sekä muiden osapuolien tiedottamista toimintapäivän suunnittelun etenemisestä. Ideoinnista etenimme ohjelman laatimiseen. Ohjelman suunnittelussa mietimme tavoitteet, aloituksen, harjoitukset sekä lopetuksen ja lopuksi palautteen keräämistävän. Ohjelman suunnittelun aikana otimme huomioon myös tarvittavien resurssien hankinnan ja pohdimme kriittisesti, mitä voisi tehdä vielä toisin. Ennen toimintapäivää kävimme ohjelman läpi ohjaavan opettajan ja Kauppi-Heikin koulun opettajien kanssa ja pyysimme kirjallisesti muutosehdotuksia.

Opinnäytetyötämme varten Kauppi-Heikin koulu myönsi 500 € toimintapäivän kustannuksiin. Kustannuksia tuli lähinnä materiaalihankinnoista, kuten syntymäpäivätarvikkeista ja kopioista. Toimintapäivän toteutusvaiheessa oli meidän lisäksi kolme muuta sosionomiopiskelijaa (AMK). Yksi heistä suoritti toimintapäivän suunnittelussa ja toteuttamisessa avustamisesta projektiointoja. Lisäksi Kauppi-Heikin koulun opettajia oli mukana toimintapäivämme toteutuksessa ja osin myös suunnittelussa.

Ennen toimintapäivää kokoonnuimme Kauppi-Heikin koululle tekemään valmisteluja toimintapäivää varten. Jokaiselle opettajalle teimme omat opetusmateriaalit ja ohjeet päivän kulusta. Laitoimme tarvittavat materiaalit paikoilleen ja harjoittelimme päivän kulkua. Toimintapäivä alkoi 5.1.2009 klo 8.00 ja päättyi klo 13.00. Ensimmäisellä tunnilla opettajat pitivät oppilaille yleisen tiedotustilaisuuden päivän kulusta ja sen jälkeen oppilaat ja opettajat alkoivat tutustua ja kiertää luokissa, joissa oli meidän suunnittelemlia toiminnallisia tehtäviä ja harjoitteita. Toimintapäivän suunnitelmaan muokkasimme harjoitteita erilaisista lähteistä. Tehtävän A (liite 1) suunnittelimme Mod-kansiosta (Lindqvist 1998, 23–25) löytyneen esimerkin pohjalta. B-tehtävän kehitimme Geo-lehden artikkelin pohjalta (Palo-Närhinen 2008, 42–59.) Tehtävän C

löysimme Internetistä (Kaikki erilaisia, kaikki samanlaisia) ja tehtävän D Lentoon! – kirjasta (Toivanen 2007, 162–166). Lisätehtävät kehitimme Internetistä löytyneiden artikkelien pohjilta (Monikulttuurisuustyö; Monikulttuurin AHAA-hetkiä).

4.2 Toimintapäivän tiedonkeruumenetelmät

Keräsimme tietoa toimintapäivän onnistumisesta palautelomakkeilla, suullisella palautteella, oppilaiden tuotoksilla sekä osallistuvalla havainnoinnilla. Opettajat jakoivat lomakkeet päivän jälkeen joka kolmannelle oppilaalle jokaisessa oppilasryhmässä. Jokainen opettaja, joka osallistui toimintapäivään, sai myös lomakkeen. Toimintapäivän jälkeen oli jätetty noin tunti aikaa opettajien ja oppilaiden täyttää palautelomakkeet, jotta lomakkeiden täyttämässä ei olisi tullut kiire ja palautteet olisivat olleet mahdollisimman luotettavia. Lomakkeita palautui oppilailta 63 ja opettajilta seitsemän. Noin kuukauden kuluttua toimintapäivän jälkeen kokoonnuimme Kauppi-Heikin koululle opettajien kanssa keskustelemaan toimintapäivästä ja saamaan suullista palautetta toimintapäivän onnistumisesta.

Aallon (2002, 8–9) mukaan oppiminen edellyttää palautteen keräämistä ja sen oikeanlaista tulkitsemista. Tavoitteena palautteella on saada aikaan muutosta, jota edeltää oppimiskokemus. Epäonnistumisia ei pidä katsoa virheinä, vaan mahdollisuutena parempaan kehitykseen. Työssämme palautteen tarkoitus oli palvella meitä ja hyödynsääjiä näkemään työmme kehitystarpeet ja mahdollisuudet.

Havainnoilla saadaan Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 207–208) mukaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnointi on enemmän kuin vain asioiden näkemistä. Se on lisäksi tapahtumien tarkkailua ja odotettujen ja odottamattomien seurausten kirjaamista. Havainnoinnilla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa. Toisaalta havainnoijana häiritään todellisen tilanteen kulkua. Jos toimintapäivässä vetäjinä olisivat opettajat, joihin oppilaat ovat tottuneet, voisivat tapahtumat edetä eri tavalla. Havainnointi on joka tapauksessa hyvä keino kerätä monipuolista tietoa. Toimintapäivässä kirjasimme havainnoimiamme tilanteita muistiin, sillä välittömästi havainnoinnista saatua tietoa voisi olla vaikea saada kyselylomakkeiden perusteella.

4.2.1 Kansainvälinen harjoittelu osana tiedonkeruuta

Espanjassa tehty harjoittelu kuului toisen opinnäytetyöntekijän opintosuunnitelmaan ja tiedon kerääminen opinnäytetyötä varten oli aiheeseen nähden luontevaa. Havainnointi perustui jokapäiväiseen kanssakäymiseen muiden suomalaisten kanssa sekä noin viikoittaisiin tapaamisiin suomalaisten nuorten kanssa nuorten illoissa. Aurinkorannikon suomalaisen koulun yläkoulun kahdelle oppilasparille tehtiin haastattelut, joista saatua tietoa hyödynsimme opinnäytetyöhömmme.

Haastattelun hyvä puoli on, se että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tutkittavan kanssa voi myös palata myöhemmin asiaan ja tarkentaa asioita. Lisäksi kerättävän aineiston määrää voi hyvin joustavasti säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastattelussa tutkittavasta saadaan kokonaisvaltaisempi ja kattavampi kuva. Haastattelutilanteessa tutkittava saattaa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tietoa voi myös tulla paljon sellaisista asioista, jotka eivät ole tutkijalle tarpeellisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 199–201.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22–27) mukaan haastattelutilanne nojautuu samoihin oletuksiin kuin tavallinen keskustelutilanne. Tutkimushaastattelussa tieto on haastateltavalla ja haastattelijan rooli on ohjata haastattelua ja saada tarpeellinen tieto haastateltavalta. Tutkimuksen tarkoitus sanelee paljolti sen, miten tarkasti haastattelija kertoo tutkimuksestaan. Syksyllä 2008 toisen opinnäytetyön tekijän harjoittelu Espanjassa toi havainnoimalla ja haastatteleamalla (liite 3) saatua tietoa ulkomailla asumisesta ja ulkomaalaisena olemisesta.

Haastattelujen ja havainnointien perusteella vaikutti siltä, että suomalaisten yläkouluikäisten nuorten asumaan sopeutuminen Espanjaan oli helppoa ja sujuvaa. Sopeutumista auttoi paljon suomalainen yhteisö, johon voi tarvittaessa turvautua. Suomalainen peruskoulu ja lukio ovat nuorten päivittäisiä kohtaamispaikkoja ja yhteyden ja turvan lisääjiä. Koulussa opiskellaan suomalaisten aineiden lisäksi espanjaa, minkä nuoret kokivat sopeuttavana tekijänä. Mahdollinen espanjalainen ystävä ja rohkeus tutustua espanjalaisiin auttoivat myös sopeutumisessa.

Sopeutumista haittaavia tekijöitä olivat nuorten mielestä erityisesti vieras kieli ja espanjalaisten ennakkoluuloisuus. Suomalainen yhteisö tuo myös omat haasteensa; kynnys lähteä tutustumaan espanjalaiseen yhteisöön ja kulttuuriin on korkeampi, kun oli totuttu olemaan suomalaisten kanssa. Suomalaiset omaksuvatkin helposti roolin ulkomaalaisena kuin Espanjan kansalaisena ja eristäytyvät omiin ryhmiinsä.

Suomalaisessa koulussa käy myös jonkun verran espanjalaisia nuoria, jotka osaavat jonkun verran suomea. Heidän sopeutumistaan tuetaan aineiden opetuksen helpottamisella. Espanjansuomalaisten nuorten mielestä parasta espanjalaisten nuorten sopeuttamista oli heidän kanssaan ystäväystyminen ja leikkeihin ja toimintoihin mukaan ottaminen. Yhteinen kanssakäyminen luo luonnostaan yhteyttä eri kulttuurien välille.

4.2.2 Kansainvälisen harjoittelun vaikutus oppinäytetyöhön

Hyödynsimme toimintapäivän suunnittelussa Espanjasta saatua havainnointi- ja haastattelutietoa. Totesimme, että ennakkoluuloilla on paljon vaikutusta vähemmistön kokemaan hyvinvointiin ja sen pohjalta päätimme luoda harjoitteen ennakkoluuloista toimintapäivään. Espanjansuomalaisten nuorten mielestä ennakkoluulot voivat myös olla esteenä kulttuurien väliselle kohtaamiselle, joten oli tärkeää pohtia miten ennakkoluuloja voisi muuttaa tai niiden syntyä ehkäistä.

Espanjansuomalaisten nuorten kokema syrjintä voi johtua heidän mielestään myös siitä, että valtaväestön nuoret eivät tiedä, mitä on olla ulkomaalainen. Eläytyminen toisen asemaan antaa tietoa siitä mitä on olla esimerkiksi syrjitty. Toimintapäivässä toteutimme eläytymistä toisen asemaan pakolaispelissä ja draamatarinassa.

4.3 Toimintapäivän kuvaus

Opettajilla oli päivän alussa käytössään meidän laatima suunnitelma päivän kulusta, aikataulusta ja tehtävistä, materiaalit tehtävien tekoa varten sekä palautelomakkeet. Hankimme ja toimitimme ne etukäteen koululle. Päivän alussa opettajat pitivät 45 minuutin infotilaisuuden yleisesti toimintapäivästä omissa luokissaan. Luokkia oli yh-

teensä kymmenen. Tämän jälkeen oppilaat omina luokkinaan alkoivat kiertää eri pisteitä opettajien johdolla. Tarkoitus oli, että oppilaat suorittivat erilaisia suvaitsevaisuutta edistäviä harjoitteita ja pohtivat suvaitsevaisuuteen liittyviä kysymyksiä ja ajatuksia.

Suunnittelimme neljä erilaista toteutettavaa tehtävää A, B, C ja D (liite 1) sekä yhden lisätehtävän ylimääräistä aikaa varten. Tehtävät A ja B olivat opettajien ja tehtävät C ja D opiskelijoiden ohjaamia. Jokainen tehtävä kesti noin 45 minuuttia. Tilat ja resurssit saimme Kauppi-Heikin koululta. Opinnäytetyössämme oli myös mukana muita sosionomi opiskelijoita (AMK) sekä Kauppi-Heikin koulun henkilökuntaa.

Meidän tehtävä opinnäytetyöntekijöinä sekä muiden sosionomiopiskelijoiden (AMK) tehtävä toimintapäivässä oli oppilaiden ohjaaminen tehtävissä C ja D. Meillä oli omat luokat, joissa oppilasryhmät kävivät vuorollaan. Sosionomi opiskelijat (AMK) perehtyivät oman pisteen ohjelmaan ennen toimintapäivää. Opettajat pitivät omille luokilleen alkuinfon ja ohjasivat tehtävät A ja B ennakkoon suunnitelluissa luokkatiloissa.

4.3.1 Opettajien ohjaamat tehtävät

Tehtävässä A tavoitteena oli pohtia ennakkoluuloja ja niiden vaikutusta elämään sekä saada nuoret miettimään mitä on toisten huomioon ottaminen. Nuorten täytyi pysähtyä pohtimaan, mitä olisi olla syrjitty oman erilaisuutensa vuoksi. Oppilaiden materiaaleja olivat tarinat Intiaaneista, Paxtonin pojista ja Benjamin Franklinista (Liite 1) sekä isot paperit ja väritussit. Opettaja luki tarinat oppilaille ja niiden pohjalta oppilaat piirsivät ja kirjoittivat tuntemuksiaan paperille. Tehtävän tarkoitus oli saada oppilaat miettimään ja listaamaan ryhminä ylös tarinoiden pohjalta mitä ennakkoluulot voivat aiheuttaa ja miten ennakkoluuloja voisi muuttaa. Toisena tehtävänä oppilailla oli työstää ryhminä opettajajohtoisesti miellekartta, jossa pohditaan mitä ennakkoluulot tarkoittavat ja mitä ennakkoluuloja meillä suomalaisilla on. Opettajan tehtävänä oli herätellä oppilaita pohtimaan kysymällä heiltä kysymyksiä mitä ovat alakulttuurit, kuten ammatit ja nuorisokulttuuri sekä mitä ennakkoluuloja niistä voisi olla.

Oppilaiden tehtävänä oli myös kuvitella ja pohtia tilannetta, jossa olisi erilainen ja ulkopuolinen toisista. Oppilaiden oli tarkoitus syventyä samastumaan tunteeseen olla erilainen ja syrjitty kokoajan. Oppilaat listasivat miellekartalle edellä mainittuja asioita ja niistä heränneitä tuntemuksia. Tehtävän lopussa oppilaat kävivät opettajajohtoisesti avointa keskustelua omista ennakkoluuloistaan muiden maiden kulttuureja kohtaan ja pohdintaa väitteiden paikkaansa pitävyydestä.

Tehtävässä B tavoitteina oli herättää ajatuksia ja keskustelua erilaisista koulunkäyntitavoista ja saada oppilaat ymmärtämään suomalaisen koulunkäynnin ainutlaatuisuus. Oppilaat tutustuivat eri maiden koulutyyleihin ja käytäntöihin. Taululle laitettiin esille suuria julisteita eri maiden kouluista ja jokaisessa julisteessa oli kertomus kyseisestä maasta. Maat, joita tehtävässä esiteltiin, olivat Iso-Britannia, Palestiina, Suomi, Jordania, Nepal, Grönlandi, Peru, Papua-Uusi-Guinea, Mongolia ja Etelä Afrikka. Oppilaat työstivät ryhmissä tehtävässä heränneitä tunteita isoille papereille (esimerkkikuvio 4, s. 37). Tehtävän toteutuksessa käytimme apuna julisteita, joiden tarkoitus oli auttaa oppilaita ymmärtämään toista kulttuuria.

Tehtävässä B tehtävänannossa materiaaleina toimivat julisteet 10 eri maan koulunkäyntitavasta sekä isot paperit ja tussit. Oppilaat tutustuivat ensin julisteissa kirjoitetuihin artikkeleihin ja kuviin. Sen jälkeen oppilaat saivat valita pienissä ryhmissä itselleen mielenkiintoisen maan, johon halusivat tutustua. Tutustumisen jälkeen oppilaat piirsivät ja kirjoittivat paperille omia tuntemuksiaan valitsemastaan koulusta. Kuvien ja artikkelien tarkoituksena oli saada oppilaissa aikaan tuntemuksia, millaista olisi asua ja käydä koulua valitsemassaan maassa ja kertoa miten kyseisen maan käytännöt eroavat omasta eli suomalaisen koulun käytännöistä.



KUVIO 4. Nuorten tuotos Perun koulunkäynnistä

Tehtävissä oppilaiden tuottamissa tuotoksissa ilmeni monenlaisia ennakkoluuloja (liite 4). Esimerkiksi jotkut oppilaista pitivät muslimeja terroristeina. Tehtävän B koulunkäyntiesityksistä saattoi päätellä, että oppilaat olivat muistaneet paljon yksityiskohtia ja kirjanneet niitä ylös.

4.3.2 Opiskelijoiden ohjaamat tehtävät

Tehtävässä C tavoitteina oli herättää ajatuksia rasismista ja syrjinnästä ja saada oppilaat pohtimaan, miltä tuntuisi itse muuttaa vieraaseen kulttuuriin. Oppilaat osallistuvat pakolaispeliin. Pelin aluksi he asettuivat piiriin istumaan. Taustalla soi rauhallinen musiikki. Pelin vetäjä aloitti pelin kertomalla oppilaiden saapuneen pakolaisleiriin ja jakoi oppilaille laput ja kynät. Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa lapuille itselleen rakkaimmat asiat. Lappujen asioita ei paljastettu muille, jotta niihin pystyi kirjoittamaan rehellisiä asioita. Oppilaat eläytyivät omiin tuntemuksiinsa kirjoittaessaan kortille rakkaimpia asioita.

Ensimmäisen vaiheen jälkeen taustalla alkoi soida uhmaava musiikki. Pelin ohjaaja kertoi oppilaille Suomeen tulleen sotatila ja oppilaiden tuli päättää nopeasti jäävätkö Suomeen vai pakenevatko. Oppilaille kerrottiin myös, että maasta lähtevät menettävät rakkaimmat korttinsa, mutta maahan jäävät saavat pitää ne. Pelin vetäjä jakoi maahan jääville oppilaille ”kohtalon” -kortit, ja keräsi samalla rakkaimmat kortit pois. Maahan jäävät oppilaat kirjoittivat nimensä rakkaimmat korttien taakse, ja saivat niitä vastaan uuden maan kortin.

Seuraavassa vaiheessa kävimme kierroksen, jossa maahan jäävät oppilaat kertoivat lappussa lukevasta kohtalostaan ja kertoivat sen tuomia tuntemuksia vuoron perään. Oppilaat kirjoittivat myös korttien taakse mitä halusivat tuntemuksistaan kertoa. Pelin vetäjä repi luottamuksen säilyttämiseksi maasta lähtevien rakkaimmat kortit roskakoriin niin, että kaikki näkivät sen. Tämän jälkeen maasta lähtevät oppilaat kertoivat vuoron perään uudesta maasta, ja siitä kuinka paljon tiesivät uudesta maasta ja sen herättämistä tuntemuksista. Maasta lähtevät oppilaat kirjoittivat tuntemukset ja tiedot maasta korttien taakse. Oppilaiden piti eläytyä pelin tuomiin muutoksiin. Vahvistimme oppilaiden samaistumistunnetta musiikilla ja johdattelevalla kertomuksella sotatilasta.

Tehtävässä D tavoitteina oli saada nuoret huomaamaan, että maahanmuuttajalasten ja -nuorten tunteet ja tarpeet voivat olla samanlaisia kuin heidän omansa. Halusimme myös saada oppilaat samaistumaan pakolaisen rooliin ja lopuksi herättää keskustelua suvaitsevaisuudesta ja ulkomaalaisuudesta. Toiminta lähti liikkeelle oppilaiden kutsumisella draamaan näyttelijöiksi. Jokainen osallistui näytelmään, mutta osalla oli mukana keskeisemmässä roolissa kuin muut. Draaman idea oli saada oppilaat näkemään maahanmuuttajan mahdollisesti vaikean tilanteen maahanmuuttajan näkökulmasta. Tavoitteena oli saavuttaa empatian tunteita ja herättää ymmärrystä maahanmuuttajaa kohtaan asettumalla maahanmuuttajan asemaan.

Tehtävä D toteutettiin koulun liikuntasalissa. Tarina alkoi siitä, että ohjaaja näytti oppilaille artikkelin otsikon, jossa sanottiin 16-vuotiaan maahanmuuttajan kadonneen. Lyhyen keskustelun jälkeen tarina eteni päähenkilö Joen syntymäpäiviltä kotimaassaan (kuvio 5) sodan (kuvio 6), pakolaisleirin (kuviot 7 & 8) ja vastaanottokeskuksen kautta suomalaiseen kotiin ja edelleen Joen katoamiseen. Syntymäpäivillä soi musiikki ja syntymäpäiväkoristeina olivat ilmapallot ja syntymäpäiväkakut. Ohjaaja lopetti

musiikin ja kertoi että Joen on kriisin vuoksi paettava kotimaastaan äitinsä kanssa. Joe ehti kirjoittaa kirjeen tuntemuksistaan ja hyvästeistään ystävälleen Johnille, jonka jokainen oppilas kirjoitti itse. Paon aikana osa oppilaista eläytyi sotilaiden rooliin ja pyrki vaikeuttamaan muiden pakomatkaa. Matka päättyi liikuntasalin verhoilla peitettyyn lavaosaan pakolaisleiriin, jossa oli roskia ja teemaan sopivaa musiikkia.



KUVIOT 5 & 6. Draamatarinan vaiheita: pakolais-Joen syntymäpäivät ja pakomatka. (Kurkinen 2009.)

Tarinan edetessä ohjaaja kertoi jatkuvasti mitä tapahtuu ja ohjasi oppilaita eläytymään ja improvisoimaan. Pakolaisleirin jälkeen oppilaat pääsivät Suomeen vastaanottokeskukseen. Ohjaaja kertoi, että Suomessa Joen ja hänen äitinsä oli vaikea sopeutua uuteen kulttuuriin ja että kriisin aiheuttamat traumat vaivasivat luonnollisesti mieltä. Joe oli lopulta 16-vuotiaana kadonnut äkillisesti ja hänen kohtalostaan ei kukaan tiennyt mitään. Tämän jälkeen ohjaaja aloitti loppukeskustelun pohtimalla oppilaiden kanssa, olisiko Joen opettaja, koulukaveri tai äiti voinut auttaa Joeta selviytymään. Lopuksi oppilaat lukivat vielä pienissä ryhmissä toisilleen aikaisemmin Johnille kirjoittamansa kirjeet.



KUVIOT 7 & 8. Draamatarina: Pakolaisleiriä. (Kurkinen 2009.)

Tehtävien C ja D tuotoksissa (liite 4) ilmeni oppilaiden aktiivinen osallistuminen tehtävään. Tehtävässä C oppilaat huolestuivat siitä, että salassa pidettävät rakkaimmat – lista tulisi muiden tietoisuuteen. Tehtävän D kirjeisiin monet oppilaat olivat kirjoittaneet tervehdyksiä ja rohkaisuja pakolais-Joena.

4.3 Toimintapäivän arviointi

Toimintapäivämme tavoite oli edistää nuorten suvaitsevaisuutta Kauppi-Heikin koululla. Välitön tavoite oli herättää oppilaissa mielenkiinto pohtimaan suvaitsevaisuutta yksilö- ja ryhmätasolla. Palautelomakkeilla (liite 2) selvitimme sitä miten hyvin toimintapäivämme onnistui opettajien ja oppilaiden näkökulmasta sekä mitä kehittämistä heidän mielestään toimintapäivässämme oli.

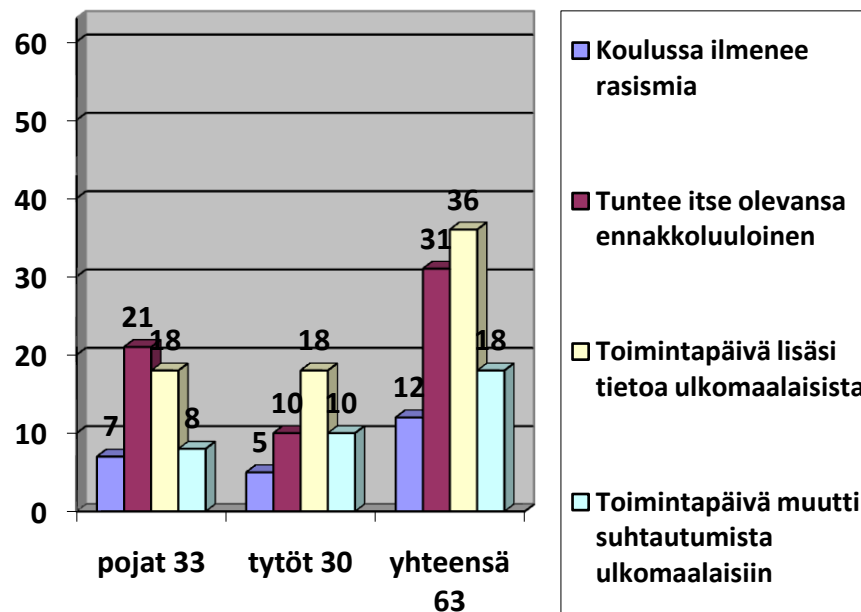
Arvioimme havaintojemme, opettajien suullisesti palaverissa antaman tiedon sekä tuosten (liite 4) perusteella toimintapäivän tehtävien tavoitteiden toteutumista (taulukko 2). Ryhmäkoot olivat tehtävässä D selvästi liian isot. Tähän vaikutti osaltaan se, että alun perin liikuntasaliin suunnitellut kaksi erillistä tehtävän D pistettä jouduttiin yhdistämään liikuntasalin pienuuden vuoksi. Näin ryhmäkoot kaksinkertaistuivat silloin, kun kahdella ryhmällä oli yhtä aikaa tehtävä D vuorossa. Aktiivisuus eri tehtävissä vaihteli passiivisesta aktiiviseen ja erityisesti tehtävässä C oppilaat olivat hyvin aktiivisia. Tehtävää A pidettiin hieman vaikeana.

TAULUKKO 2. Toimintapäivän tavoitteiden toteutuminen ja tehtävien toimivuus.

Tehtävä	Tavoitteet	Tehtävien toimivuus suhteessa tavoitteisiin/ ohjaajien havainnot
A: Leimaotsassa/ennakko-luulojen mahti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Herättää pohdintaa omista henkilökohtaisista ennakkoluuloista ja siitä ovatko ne virheellisiä. 2. Herättää keskustelua ulkopuolisuudesta 3. Saada nuoret miettimään, miltä omalla kohdalla tuntuisi olla ulkopuolinen, miten nuori itse voisi huomioida toisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herätti hyvin keskustelua ennakkoluuloista. • Ikävaiheeseen kuuluvaa toisiin samaistumista esiintyi. • Muutamissa ryhmissä passiivista osallistumista. • Tehtävä hieman vaikeaselkoinen.
B: Maassamaan taval-la/ pitkä matka kouluun	<ol style="list-style-type: none"> 1. Herättää ajatuksia ja keskustelua erilaisista koulunkäyntitavoista. 2. Saada oppilaat ymmärtämään suomalaisen koulunkäynnin ainutlaatuisuudesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntyi osallistuvaa pohdintaa ja eläytymistä ulkomaalaisen asemaan. • Aktiivinen osallistuminen. • Tuotosten perusteella suomalaista koulujärjestelmää arvostettiin.
C: Pakolaispeli	<ol style="list-style-type: none"> 1. Herättää ajatuksia rasismista ja syrjinnästä. 2. Saada oppilaat pohtimaan, miltä tuntuu muuttaa vieraaseen kulttuuriin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden mielestä antoisin harjoite. • Hyvin aktiivinen osallistuminen. • Eläydyttiin hyvin ulkomaalaisen asemaan.
D: Draamatarina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saada nuoret huomamaan, että maahanmuuttajalasten ja -nuorten tunteet ja tarpeet ovat samantaisia kuin heidän omansa. 2. Oppilaiden samaistuminen pakolaisen rooliin. 3. Keskustelua suvaitsevaisuudesta ja ulkomaalaisuudesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmäkoot (yli 20 oppilasta) liian isoja, suurissa ryhmissä passiivista osallistumista. • Eläytymistä draamaan esiintyi hyvin, osa oppilaista hyvin aktiivisia. • Passiivisuutta suurissa ryhmissä. • Loppukeskustelu niukkaa.

Palautelomakkeet [liite 2] toimivat hyvin oppilaiden osalta. Lomakkeissa oli paljon kyllä tai ei vaihtoehtoja, jolloin vastaaminen oli helppoa. Avoimiin kysymyksiin ei tullut kuin muutamia asiallisia vastauksia, mutta niistäkin oli hyötyä. Esimerkiksi jotkut olisivat toivoneet ulkomaalaisia itse kertomaan tarinaansa maahan muuttamisesta.

Opettajien osalta palautelomakkeiden kysymykset olivat ehkä liian avoimia. Kysyttäessä esimerkiksi kehittämistarpeista kaksi vastausta keskittyi tilojen toimivuuteen. Oppilasryhmien käyttämissä luokkatiloissa oli tullut sekaannusta, jolloin välillä opettaja joutui menemään ATK luokkaan ohjaamaan omaa tehtävä pistettään. Opettajien palautelomakkeissa tarkemmat kysymykset ja vastausvaihtoehdot olisivat voineet tuoda enemmän tietoa siitä mitä mieltä opettajat olivat toimintapäivästä.



KUVIO 3. Oppilaiden arvioinnit toimintapäivän vaikuttavuudesta

Kyselymme (liite 2) mukaan 31 oppilaasta 63:sta tunsi itse olevansa ennakkoluuloinen (kuvio 3). Pojilla tunne oli kahdella kolmesta ja tytöillä joka kolmannella. Vastanneista noin viidennes kertoi koulussa ilmenneen rasismia. Mielenkiintoista on verrata Kauppi-Heikin koululta saatuja tuloksia valtakunnallisiin tutkimuksiin. Valtakunnallisessa nuorisobarometrissä (2007, 62) 44 % nuorista 15–29 –vuotiaista on samaa mieltä väitteestä, että rasismi on lisääntynyt viime vuosina nuorten keskuudessa ja vastanneista alle 20-vuotiaista 51 % oli sitä mieltä, että rasismi on lisääntynyt.

Kyselyn 63 vastanneesta 36 oli sitä mieltä, että toimintapäivä lisäsi tietoa ulkomaalaisista. Kahdeksan vastannutta, eli noin 8 % koki toimintapäivän muuttaneen suhtautumista ulkomaalaisiin. Luvut kannustavat mielestämme vastaavan toiminnan kehittämistä lisää. Vaikka luvut eivät kerro koko totuutta ja vaikutukset voivat olla vain het-

kellisiä, saattaa toimintapäivä saada aikaan joissakin oppilaissa aitoa suvaitsevaisuuden edistymistä.

4.3.1 Opettajien kirjallinen palaute

Keräsimme opettajilta kirjallisilla lomakkeilla palautetta päivän onnistumisesta välittömästi päivän lopuksi (liite 2). Kymmenen opettajaa osallistui päivän toteuttamiseen ja seitsemältä opettajalta saimme palautelomakkeet. Vastausten perusteella toimintapäivää voitaneen pitää onnistuneena ja sen toteutumiseen oltiin tyytyväisiä. Reilut puolet vastaajista koki, että toimintapäivä täytti heidän odotuksensa ja lähes kaikki olivat sitä mieltä, että toimintapäivä palveli opetussuunnitelman, koulun monikulttuurisuussuunnitelman sekä KiVa-koulu hankkeen tavoitteita.

Kysyttäessä huonoja ja hyviä puolia onnistumisesta jotkut olivat alla olevan esimerkin tapaan kiinnittäneet huomioita suuriin ryhmäkokoihin. Kaksi opettajaa toi esille myös työpajatoiminnan kehitysehdotuksena.

Suunnittelu hyvä, suhtautuminen ja asenne nuoriin. Melko isot ryhmät draamoissa.

Selkeästi rajattuja työpajoja, opettajilla nykymuotoisessa paljon valmistamista.

Toimintapäivän ajankohtaa kritisoitiin useaan kertaan. Ensimmäisenä päivänä joululoman jälkeen oli ilmeisesti vaikea saada oppilaita innostumaan erilaisesta opetuksesta. Vastaavanlainen päivä vaatii opettajilta suurempaa panostusta kuin normaalisti, mikä näkyi myös kirjallisessa palautteessa kritiikkinä.

Parempi suunnittelu, ei ensimmäinen päivä loman jälkeen. Jollekin yhdelle henkilölle vastuu!

Vastaavat toimintapäivät voivat joskus aiheuttaa turhautumista. Kiusaamista ei yhdessä vastauksessa uskottu enää esiintyvän ja siksi siitä ”jauhaminen” koettiin nykyään jonkin verran turhana.

4.3.2 Opettajien ja oppilaiden suullinen palaute

Järjestimme toimintapäivän jälkeen noin kuukauden kuluttua yhteisen palaverin Kauppi-Heikin koululla. Palaverissa käsitteimme toimintapäivämme kulkua ja sen kokonaisvaltaista arviointia. Palaveriin osallistui Kauppi-Heikin koulun KiVa-koulusta vastaava opettaja, me opinnäytetyöntekijät ja yksi toimintapäivässä mukana ollut sosionomiopiskelija (AMK).

Aloitimme toimintapäivän jälkeisen palaverin luokassa, jossa oli mukana myös noin 20 oppilasta. Kävimme oppilaidenkin kesken keskustelua toimintapäivämme sisällöstä ja mieleenpainuvista asioista. Yhden luokan kohdalla mieleenpainuviksi asioiksi toimintapäivästäme oli jäänyt tehtävä C, pakolaispeli. Oppilaat muistivat pelin kulun ja idean. Oppilailta välittömästi päivän päätteeksi kerättyjen palautelomakkeidenkin perusteella pakolaispeli oli ollut antoisin. Oppilaiden vastauksista päätellen pakolaispelillä oli ollut vaikutusta siihen miten ja mitä oppilaat tunsivat ulkomaalaisista. Toiseksi suosituin tehtävä oli D eli draamatarina pakolais-Joesta. Vastaavan opettajan mukaan draamatarinan idea oli selkeytynyt monelle oppilaalle vasta toimintapäivän jälkeen, kun luokka oli käynyt opettajajohtoisesti palautekeskustelua aiheesta.

Toimintapäivän vastuuopettaja Kauppi-Heikin koulusta kertoi toimintapäivästä olleen heille paljon hyötyä. Sovimme vastaavan opettajan kanssa, että tekisimme toimintapäivästä opetusmateriaalin, jota koulu voisi hyödyntää myöhemminkin vastaavissa monikulttuurisuustapahtumissa ja oppitunneilla esimerkiksi ala-asteen oppilaiden maantiedon tunneilla. Vastuuopettajan toiveeksi jäi osioiden irrottaminen toisistaan, jotta eri osioita voisi käyttää yhtenä oppitunnin aiheena.

Keskustelimme opettajan kanssa myös yläkouluikäisten lasten ja nuorten ikäkehitysvaiheista, joilla oli suuri merkitys tuotospalautteiden analysoimisessa. Analysoidesamme palautetuotoksia ja muistellessamme toimintapäivän kulkua totesimme seitsemäsluokkalaisten olevan lapsenomaisimpia ja innokkaimpia oppimaan uusia asioita. Kahdeksaluokkalaiset ovat alkaneet jo ikäluokkanaan ryhmäytyä ja hakea kavereihin samaistumista. Keskittymiskyky on todella lyhytjännitteistä ja mikään ei välttämättä kiinnosta. Osalla kasiluokkalaisista oli tunne, ettei tarvitse tehdä mitään. Tällaisessa tapauksessa ohjaajan vastuu ja rooli on suuri.

Yhdeksäsluokkalaiset ovat alkaneet kehittyä aikuismaisimmiksi, jolloin osalla oppilaista tuli mahdollisesti tunne tehtävien ”lapsellisuudesta”. Toimintapäivän onnistumiseen vaikutti suurelta osin toimintapäivän sijoitus ensimmäiseksi joululoman jälkeiseksi päiväksi. Oppilailla oli vaikeuksia orientoitua takaisin koulumaailmaan ja keskittyä annettuihin tehtäviin.

Vastaavan opettajan mielestä olimme valinneet toimintapäiväämme tehtävärakenteet mukavan vaihtelevasti ja mieleen painuvasti. Muun muassa opettaja vetoisissa tehtävien A ja B maat olivat valittu hyvin ja ne olivat herättäneet oppilaiden kesken paljon keskustelua. Laitoimme tehtävään B erilaisia julisteita, joissa oli kertomuksia erimaiden koulukulttuureista ja käytännöistä. Julisteista paistoi värikäs monikulttuurisuus, kuten hyvinvointivaltiomme Suomi, jäinen Grönlanti, kehitysmaa Papua Uusi-Guinea, sodan hädästä kärsivä Palestiina ja koulupukukulttuurista tunnettu Iso-Britannia. Oppilaiden työstämisestä eri maiden koulutöistä nousi erityisesti esiin keskustelu koulupuista ja pitkistä koulumatkoista.

Opettajan mukaan vastaavnlaisia toimintapäiviä järjestetään kouluissa nykyisin varsin usein, ja niillä on todettu olevan myönteistä vaikutusta erilaiseen oppimiseen. Hän kehotti tutustumaan yläkouluikäisten oppilaiden kehitysvaiheeteoriaan. Toimintapäivien tulisi olla jokaiselle ikäryhmälle mukautettuja, sillä eri ikävaiheiden kehityksellä on suuri merkitys oppilaiden tiedon ottokykyyn ja keskittymiseen.

4.4 Toimintapäivän arvioinnin yhteenveto

Suhteessa keskeisimpään tavoitteeseemme edistää suvaitsevaisuutta toimintapäivämme onnistui osittain. Oppilaista osa koki suhtautumisessaan ulkomaalaisiin ja tiedon ulkomaalaisista lisääntyneen. Opettajista osa oli hyvin innostuneita toimintapäivästä, osa vaikutti vähemmän innostuneelta. Toimintapäivän sijoittuminen ensimmäiseksi joululoman jälkeiseksi koulupäiväksi vaikutti varmasti monien niin opettajien kuin oppilaiden motivaatioon. On kuitenkin vaikeaa tai lähes mahdotonta arvioida, edistimmekö aidosti oppilaiden suvaitsevaisuutta tai millä mittarilla voisimme sitä kunnol-

la mitata. Toimintapäivä on voinut saada hetkellisen tunteen aikaiseksi, jolloin osa oppilaista kertoo muuttaneensa suhtautumista ulkomaalaisiin.

Pysyvää muutosta suvaitsevaisuuden edistämiseksi ei luonnollisesti saada aikaan yhdessä päivässä, oli päivä kuinka antoisa tahansa. Peruskoulussa on tärkeää jatkaa suvaitsevaisuuden edistämistä perusopetuksessa. Osaltaan tätä tehtävää voi auttaa opin-
näytetyöprosessistamme muodostunut opetusmateriaali. Suvaitsevaisuuden edistäminen ja suvaitsevaisuuskasvatus on myös pitkäjänteistä työtä. Opetusmateriaalimme voi tarjota puitteita yhdessä muiden opetusmateriaalien kanssa, mutta ne eivät riitä jos niitä ei oteta tosissaan tai niitä ei käytetä. Opetusmateriaalimme keskittyy tarkastelemaan lähinnä eroavuuksia suhteessa ulkomaalaistaustaisiin ihmisiin ja eläytymistä heidän asemaansa.

5 POHDINTA

5.1 Toimintapäivän arviointia

Toiminnallisen opinnäytetyömme tarkoitus oli edistää Kauppi-Heikin yläkoulun oppilaiden suvaitsevaisuutta. Tarkoitusta varten järjestettiin toimintapäivä, jossa suvaitsevaisuuteen liittyviä kysymyksiä käytiin läpi yhdessä kokemalla ja oppimalla. Toimintapäivän tuloksena kehittyi suvaitsevaisuuden edistämisestä opetusmateriaali koulun käyttöön.

Suomeen otetaan vuosittain vastaan tietyn verran kiintiöpakolaisia ja turvapaikanhakijoita. Maahan saapuu myös työperäisiä maahanmuuttajia sekä turisteja. Näin ollen ulkomaalaisten osuus Suomessa kasvaa. Samalla ulkomaalaisten vastaan ottaminen ja sopeuttaminen tuovat uusia haasteita. On tärkeää antaa kasvavalle sukupolvelle suvaitsevaisuuskasvatusta ja valmiuksia kohdata eri kansallisuuksista tulevia ihmisiä.

Toimintapäivällä on voinut olla kuitenkin vain vähäistä vaikutusta Kauppi-Heikin koulun oppilaiden suvaitsevaisuuteen. Vastaavanlaiset toimintapäivät ajan myötä unohtuvat oppilaiden mielistä, voi jokin asia siitä kuitenkin erityisesti jäädä mieleen. Nuori, jolla on taipumusta olla suvaitsematon ulkomaalaisia kohtaan, voi ulkomaalaisen asemaan eläytymällä löytää ajatuksiinsa uusia suvaitsevaisempia näkökulmia. Opinnäytetyömme palautteista huomasimme, että useat kokivat päivän muuttaneen asenteita ulkomaalaisia kohtaan, mutta ne eivät ole välttämättä pysyviä.

Pidämme todennäköisenä myös sitä, että toimintapäivä tarjosi uusia ajatuksia suvaitsevaisuudesta opettajille. Tällainen päivä varmasti myös piristää, vaikkakin ajankohta ei ollut meillä paras mahdollinen. Jatkossa, mikäli vastaavanlaisia toimintapäiviä järjestetään, voisikin olla parempi järjestää ne lukukauden aloituksen sijaan lukukauden loppupuolelle.

Opinnäytetyömme tuotoksen on tarkoitus palvella jatkossa Kauppi-Heikin koulua suvaitsevaisuuden edistämisessä. Tämä opetusmateriaali jää konkreettisenä tuloksena opinnäytetyöprosessin raportin lisäksi koululle. Uskomme sen palvelevan opetukses-

sa, mikäli sille löydetään sopivia kohteita ja sitä uskalletaan käyttää. Toivomme myös, että joku voi tulevaisuudessa kehittää opetusmateriaalia, mikäli sille ei sellaisenaan löydetä käyttökohteita.

5.2 Opinnäytetyöskentelyprosessin arviointia

Huomasimme tutkimusprosessin aikana, että toiminnallisen opinnäytetyön tekemiseen liittyy useita haastavia elementtejä. Esimerkiksi tutkimustehtävän määrittely, tavoitteiden asettaminen ja tutkimuksen eteneminen piti suunnitella hyvin tarkasti, ettei aihealue laajene liikaa. Mielestämme työn alussa olisikin pitänyt määrittellä tarkemmin työn lähtökohdat tai käyttää monikulttuurisuustaitojen sijaan muuta käsitettä. Välillä prosessi tuntui etäiseltä ja aihepiiri hajanaiselta. Työ olisi voinut olla selkeämmin hahmotettava, mikäli olisimme vain tutkineet yläkoululaisten asenteita nyt ja antaneet mahdollisuuden myöhemmin jonkun muun tehdä vertaileva tutkimus asenteiden muutoksesta jollakin aikavälillä. Tällaisen niin sanotun asennetutkimuksen tekemiseen olisi saattanut löytyä helpommin esimerkkejä. Toisaalta prosessina toiminnallinen opinnäytetyö oli hyvin opettavainen, sillä prosessin aikana joutuu usein palaamaan lähtökohtiin ja muokkaamaan niitä uudelleen.

Työmme nimen määrittely tuotti prosessin aikana hankaluuksia. Aikaisemmin mainittua monikulttuurisuustaidot käsitettä ei käytetä yleisesti kirjallisuudessa, joten jouduimme pohtimaan sitä laajemmasta näkökulmasta selvittämällä monikulttuurisuuteen liittyviä muita teemoja. Toisaalta oli mielenkiintoista pohtia sitä, miten määrittelemme ja käytämme käsitettä, mitä ei kirjallisuudessa paljon esiinny. Käytännössä toimintapäivän sisältö oli suvaitsevaisuuden edistämistä, joten päädyimme käyttämään käsitettä suvaitsevaisuuden edistäminen. Lisäksi suvaitsevaisuuden edistäminen oli paljon käytetympi termi kirjallisuudessa ja sitä oli helpompi soveltaa työhömmme.

Toiminnallinen opinnäytetyö opettaa tekijälleen paljon prosessiluontoisesta tekemisestä. Ideoinnista lähtien olemme olleet hyvin intensiivisesti opinnäytetyössä kiinni. Prosessin eri vaiheissa piti palata useasti vielä aikaisemmin päätettyihin asioihin. Esimerkiksi toiminnallisen osuuden toteutustapa muuttui prosessin aikana paljonkin. Huomasimme myös, että ongelmaksi muodostuu helposti prosessin päättäminen. On vai-

kea päättää, milloin työ on tarpeeksi valmis arvioitavaksi. Työ ei koskaan tule täydelliseksi. Toisaalta täydellisyyden mahdottomuus on merkki siitä, että ihmisenä voi aina kehittyä eteenpäin.

Aihealueesta työ on antanut meille runsaasti uutta tietoa ja näkemystä. Vaikka meillä oli molemmilla jo jonkin verran kokemusta eri kulttuureista, opetti opinnäytetyön tekeminen meille paljon uusia työmenetelmiä työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä. Esimerkiksi draamassa eläytyminen eri kulttuuritaustaisen henkilön asemaan oli meille hyväksi koettu työväline. Draaman soveltaminen opinnäytetyöhön todettiin haastavaksi, mutta pidimme sitä kuitenkin hyvin mielenkiintoisena. Kannustamme myös muita käyttämään draamaa työmenetelmänä toiminnallisessa opinnäytetyössä. Uskomme, että opinnäytetyömme voisi antaa jotakin apuja sen soveltamisessa.

Opinnäytetyötä tehdessä on myös usein päätyntä kysymykseen, mitä pitää suvaita ja mitä ei. Eri kulttuurien runsaus on rikkautta ja ulkomaalaiset ensisijaisesti tuovat hyvinvointia maallemme. Monikulttuurisuuden nimissä on kuitenkin vaarana edesauttaa negatiivisten asioiden, kuten rikollisuuden, leviämistä.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2002. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. Helsinki: My Generation Oy.
- Aikio, A. & Vornanen, R. 2000. Uusi sivistyssanakirja. 19. painos. Keuruu: Otava.
- Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. 1996. Ihminen ja kulttuuri. 4. painos. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Cantell, M. (toim.), Lappalainen, R., Salmio, T. & Varis, T. 2000. Monikulttuurisen nuorisotyön käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Dunderfelt, T. 1999. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilölliseen kehitykseen. 11. painos. Porvoo: WSOY.
- Eilola, J. 2003. Sietämättömät ja täydellinen maailma. Kirjoituksia suvaitsemattomuudesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. Kulttuuriavain. Keuruu: Otava.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. & Hautaniemi, P. 2001. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Yliopistopaino, 32–56.
- Gay, G. 2000. Principles and paradigms of multicultural education. Teoksessa Häkkinen, K. 2000. Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice. Jyväskylä: University, 9–22.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimusta! Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helander, J. 2002. Draamakasvatus – onnistumisen pedagogiikka. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ikonen, O. 1997. Suvaitsevaisuus- erilaisuuden hyväksyminen koulussa. 2. Korjattu painos. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Helsinki: Työministeriö.
- Kalliopuska, M. 1983. Empatia – tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otava.
- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Lämsä, A.-L. 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lindqvist, S. 1998. Mod-kansio. Rasismin vastustajia: Ihmisiä ja argumentteja taistelussa rotuennakkoluuloja vastaan. Vantaa: Pequod.
- Myllyniemi, S. 2007. Perusarvot puntarissa. Nuorisobarometri 2007. Helsinki: Yliopistopaino.

Niemi, H. & Sarras, R. 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Nurmi, R. 1999. Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Kurikka: Casper.

Palo-Närhinen, K. 2008. Pitkä matka kouluun. Geo- Lehti.. Joensuu: PunaMusta Oy, 42–59

Publications of ministry for foreing affairs. Goverment report to Parliament on the human rights policy of Finland 2004. UOM. 2004. Helsinki: Edita prima Oy.

Rastas, A., Huttunen L. & Löytty O. 2005. Suomalainen vieraskirja kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Yliopistopaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammer-paino Oy.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly. Kohti kokonaista elämää. Juva: WS Bookwell Oy.

Salo-Lee, L. 2005. Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa: Varis, T. 2005. Uusrenesanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Saarijärvi: Saarijärven Offsett Oy.

Suihko, K. 1995. Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu, haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaino Oy.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.

Toivanen, T. 2007. Lentoon!. Draama ja teatteri koulussa.

Trux, M.-L. 2000. Aukeavatko ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Juva: WSOY.

Vartia, N. 2009. Kotona kaikkialla. Kansainvälisen kanssakäymisen taitoja. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Vilka, H. & Airaksinen T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Painamattomat lähteet

Kaikki erilaisia, kaikki samanlaisia. Maahan muuttajan vaiheet. 2008 Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry. [Viitattu 10.12.2008]. Saatavissa: http://www.alli.fi/tieto/polycult/1_4.html.

Kauppis-Heikin koulu. 2009a. [Viitattu: 9.6.2009]. Saatavissa: <http://www.iisalmi.fi/?deptid=12793>.

Kauppis-Heikin koulu. 2009b. Peda.net – kouluverkko. [Viitattu: 9.6.2009]. Saatavissa: <http://www.peda.net/veraja/iisalmi/kauppis>.

Kervinen, H., Toikkanen, P. & Mäensivu, M. 2005. Draamakanava, mitä draamakasvatus on? [Viitattu 29.8.2008]. Saatavissa: http://www.draamakanava.net/index_mita.html.

Kiva koulu, Hanke. [Viitattu 29.8.2008]. Saatavissa: http://www.kivakoulu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=133&Itemid=133).

Lainsäädäntö. Finlex. [Viitattu 15.12.2008]. Saatavissa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Maahanmuuttajat. Toiminnan tavoitteet. Opetushallitus. 2008. [Viitattu 29.8.2008].

Saatavissa: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,526,72045,72053>.

Monikulttuurinen AHAA hetki!. Hautaa Ylpeät. 2007. Blogi. [Viitattu: 25.10.2008].

Saatavissa: <http://burytheproud.blogspot.com/2007/08/hetken-miettimisen-jlkeen-mohammed.html>.

Monikulttuurisuustyö. Rasismin vastainen viikko. Punainen risti. 2008 [Viitattu 25.10.2008]. Saatavissa:

http://www.redcross.fi/tulemukaan/monikulttuurisuustyohon/suvaitsevaisuus/fi_FI/index_files/76879880654619046/default/ennakkoluuloteksti.pdf.

Partanen, M. 2009. Digikuva Kauppi-Heikin koulusta.

Väestötilastot 2008. Tilastokeskus. 2008.. [Viitattu: 20.08.2009]. Saatavissa:

http://www.stat.fi/til/vaerak/2008/vaerak_2008_2009-03-27_tie_001_fi.html.

Yhteinen maailmamme. Kirkon ulkomaanapu. [Viitattu 15.12.2008]. Saatavissa:

http://www.yhteinenmaailmamme.fi/fin/maailman_kulttuurien_rikkaus/mika_kulttuuri/rasismi/?id=89.

TOIMINTAPÄIVÄ KAUPPIS-HEIKILLÄ 5.1.2009

Päivä aloitetaan kello 8.00 aamulla oppilaiden infotilaisuudella luokissa. Kello 9.00 Oppilaat siirtyvät AMK -opiskelijoiden järjestämään monikulttuurisuus ”rata” tehtäviin.

KOODIT:

- A: LEIMAOTSASSA/ ENNAKKOLUULOJEN MAHTI
 B: MAASSA MAAN TAVALLA/ PITKÄ MATKA KOULUUN
 C: KOMMUNIKOINTI, KIUSAAMINEN JA KUNNIOITUS/ RASISMI
 D: PAKOLAINEN JOE – DRAAMATARINA

TOIMINTAPÄIVÄN KULKU (Huomaa KOODIT eivät ole LUOKKA tunnuksia)

7. LUOKAT:	9-9.45	A a&b:n ohjaus tapahtuu luokissa
	10.10.45	B
	11-11.45	D 2 luokkaa syömässä
	11.45-12.15	D 2 luokkaa syömässä
	12.15-13.0	C
8. LUOKAT	9-9.45	B&D 2 luokkaa
	9.45-10.30	
	11-11.45	C
	12.15-13.0	A
9.LUOKAT	9-9.45	C
	9.45-10.30	B
	10.30-11.45	A
	12.15-13.0	D

Tehtävien väliin voi tulla ”luppo” aikaa, 9-luokilla, jolloin varaamme heille kaiken varulta **lisätehtäviä**, muun muassa vapaa-aika väitteiden kommentointia monikulttuurisesta käyttäytymisestä eri kulttuureissa.

Päivä loppuu viimeistään kello 13.00. Sitä ennen jaamme jokaiselle oppilaalle ja opettajalle palaute kyselyn, josta on meille suurta apua kun alamme purkamaan päivää. Palautteesta näemme kuinka onnistuimme vai onnistuimmeko tehtävässämme. Ja mitkä ovat kehittämistarpeemme.

A: LEIMAOTSASSA/ ENNAKKOLUULOJEN MAHTI

Tarvikkeet:

Isoja valkoisia papereita ja tusseja

Tavoitteet:

Herättää pohdintaa omista henkilökohtaisista ennakkoluuloista ja siitä ovatko ne virheellisiä.

Herättää keskustelua ulkopuolisuudesta.

Saada nuoret miettimään, miltä omalla kohdalla tuntuisi olla ulkopuolinen, miten nuori itse voisi huomioida toisen?

Tehtävän kulku:

Opettaja kertoo luokalle tehtävän nimen. Kertoo, että nyt käsitellään ennakkoluuloja, sitä mitä ennakkoluulot merkitsevät meille?

Opettaja kysyy luokalta kysymyksiä:

Mitä ennakkoluulo tarkoittaa?

Mitä ennakkoluuloja meillä on?

Pohdintaa voidaan herätellä kysymällä kysymyksiä, esimerkiksi: mitä ovat alakulttuurit, esimerkiksi ammatit (opettajat), nuorisokulttuurit (punkkarit, hoppers...) → Mitä ennakkoluuloja näistä voisi olla? Mitä mielikuvia näistä alakulttuureista tulee?

Pitävätkö ennakkoluulot paikkaansa?

Pohdintaa vähän aikaa, minkä jälkeen opettaja lukee tarinan.

(Tarina Intiaaneista, Paxtonin pojista ja Benjamin Franklinista)

Mitä ennakkoluulot voivat aiheuttaa?

Miten ennakkoluuloja voisi muuttaa?

Kuvitellaan ja pohditaan sitä, miten meillä kaikilla on joskus tunne, että on ulkopuolinen ja erilainen.

Me koemme näitä tunteita joskus, mutta miltä tuntuisi jos tuntisimme näitä tunteita aina. Minkälaista on tuntee aina olevansa toisenlainen, aina ulkopuolinen?

Lopuksi pohditaan muiden maiden kulttuureja, onko meillä ennakkoluuloja, pitävätkö ne paikkaansa. Avointa keskustelua asiasta.

Mietteitä kirjoitetaan mind mapille.

B: MAASSA MAAN TAVALLA/ PITKÄ MATKA KOULUUN

Tarvikkeet: Tusseja, liituja ja isoja luentopapereita/kartonkia

Tehtävän kulku:

Oppilaille esitellään erimaiden koulujärjestelmiä, ja näytetään isoja, näyttäviä kuvia eri maiden oppilaista ja kerrotaan tarinat heidän arkisesta koulu päivästä. Kertomukset ovat oppilaille esillä tauluina.

Tehtävän anto herättää todennäköisesti tunteita, joita oppilaiden on tarkoitus purkaa isoille papereille ryhmissä. Opettaja voi vaikuttaa ryhmien muodostumiseen, elleivät oppilaat itse osaa päättää.

Tehtävässä oppilaat valitsevat yhden esitellyn maan, jonka kuvaavat paperille ja teokset laitetaan saliin esittelyyn päivän päätteeksi (jos on aikaa, mutta muuten amk-opiskelijat keräävät päivän päätteeksi kaikki oppilaiden tuotokset analysointia ja raporttia varten).

Tehtävän ohjeistuksessa voi näitä maita verrata suomalaiseen koulujärjestelmään. Oppilaat saavat itse valita heille mielenkiintoisimman maan, josta listaavat ajatusviivoin, piirtävät ja/-tai kuvittavat oman mielensä ja mielikuvansa mukaan asioita ja mietteitä paperille/kartongille. IDEANA on listata omaa tietämystä kyseisestä maasta esimerkiksi suomeen? Mitä hyvää ja mitä huonoa kyseisessä järjestelmässä on? Ja mitä tunteita kyseinen ”fläppi” oppilaissa aiheuttaa??? Tehtävässä ei ole väliä, vaikka tuotoksia tulisi useita samasta maasta.

Maat joita tehtävässä esitellään ovat mm. Iso-Britannia, Palestiina, Suomi, Jordania, Nepal, Grönlanti, Peru, Papua-Uusi-Guinea, Mongolia ja Etelä- Afrikka

Nämä edellä mainitut ”fläpit” opettaja sijoittaa luokan taululle, josta oppilaat voivat tutustua erimaiden koulutusjärjestelmiin.

C: KOMMUNIKOINTI, KIUSAAMINEN JA KUNNIOITUS/ RASISMI & SYRJINTÄ

Tehtävässä on tarkoitus herättää ajatuksia rasismista ja syrjinnästä.

Miltä tuntuu muuttaa vieraaseen kulttuuriin - ulkomaalaiset Suomessa, suomalaiset ulkomailla.

Tarvikkeet:

Paperia (jokaiselle), kyniä (jokaiselle), maapaperit, kohtalonkortit, kasettisoitin, musiikkikasetteja tunnelman luomiseen.

Pakolaispeli:

Yleistä pelistä: Pelin kautta pelaaja kokee itse lähtemisen pakon, siihen liittyvät vaikeudet ja menetykset. Samalla pelaajalle havainnollistuu kuva pakolaisuuden syistä. Peli sopii kaiken ikäisille niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin. Parhaiten peli onnistuu kun pelaajia on 5-20. Isommat ryhmätkin saattavat tulla kysymykseen, jos pelin vetäjällä on muutamia avustajia ja hän on kokenut pelin vetäjä. Yli 20 hengen ryhmiä on kuitenkin vaikea pitää koko ajan kiinteästi pelissä mukana. Niinpä parasta lienee isompien ryhmien kyseessä ollessa jakaa ryhmä kahteen eri peliporukkaan. Peliä ja erityisesti keskustelua varten on syytä varata riittävästi aikaa. Keskustelu on ehdottoman tärkeä, jotta pelaajat pääsevät purkamaan kokemuksiaan ja tunteuksiaan. Ilman keskustelua peli jää siis kesken.

Pelin kulkua ei tarvitse, eikä kannatakaan paljastaa osallistujille. Peli toimii, jos pelaajat rohkenevat olla pelissä mukana tosissaan, vaikkakaan ei otsat rypyssä. Ennen pelin alkua kannattaa tätä painottaa pelaajille. Pelipaikka ja ennakkovalmistelut. Huoneen, jossa peliä pelataan, on oltava tilava. Pelaajilla pitää olla ympärillään liikkumattilaa, jotta vältytään turhalta tönimiseltä ja kikattelulta. Pelaajilla pitää olla tilaa tuntea ja kokea. Jos huoneessa on pelaajille pöytiä ja tuoleja, on ne hyvä asettaa etukäteen niin että kaikki pelaajat voivat helposti nähdä pelin vetäjän ja seurata hänen ohjeitaan. Tee etukäteen valmiiksi maapaperit ja kohtalonkortit eli maasta lähteville laput, joihin on kirjoitettu eri maiden nimiä (yksi kuhunkin lappuun) ja maahan jääville laput, joihin on kirjoitettu pelaajan tulevaisuus. Koska etukäteen et voi varmasti tietää kuinka moni lähtee tai jää, tee molempia kortteja yhtä monta kuin pelaajia on.

Pelin kulku:

Pelaajille jaetaan paperiarkit ja kynät. Rauhallinen, vaikkapa klassinen, musiikki on voinut olla soimassa jo pelaajien tullessa huoneeseen. Pelin vetäjä kertoo pelaajille pelin **ensimmäisen vaiheen**: Kirjoita paperille itsellesi tärkeimmät asiat ja ihmiset, siis rakkain tai rakkaimmat ihmiset, asia, paikka, tavara ja idea. Listaa ei tarvitse näyttää tai kertoa kenellekään ulkopuoliselle, joten voit olla rehellinen itsellesi. Taustalla soi edelleen rauhallinen musiikki.

Musiikki katkeaa ja vetäjä kertoo pelin **toisen vaiheen** alkaneen: Suomessa on tapahtunut kaappaus ja todennäköisesti koko tämä ryhmä on mustalla listalla. Vielä ei rajoja ole laitettu kiinni, joten voit valita jäätkö vaarasta huolimatta Suomeen vai pakenetko. Tilannetta voi vakavoittaa etukäteen valmistetulla ääninauhalla uutisista, jossa kerrotaan kaappauksesta tai kiihkeällä musiikilla, aikaisemman musiikin vastapainoksi. Ne, jotka päättävät lähteä, saavat lapun, jossa on jonkun maan nimi. Samalla he luovuttavat pelin vetäjälle oman rakkaat-listansa. Kukin lähteneistä avaa saamansa lapun ja kertoo vuorollaan, mitä tietää tulevasta kotimaastaan mm. missä maa on, millainen ilmasto on, mitä kieltä puhutaan, millainen kulttuuri, mitkä elinkeinot ja muuta mahdollista mitä pelaaja tietää maasta. Samalla pelin vetäjä repii näyttävästi pelaajan rakkaat-listan. Suomeen jääneille pelaajille annetaan omaa rakkaat-listaansa vastaan lappu, jossa kerrotaan heidän tuleva kohtalonsa esim. vankila, katoaminen, kotiaresti ja selviäminen. Kukin jääneistä saa itse kertoa muille pelaajille oman tulevan kohtalonsa. Selviäjät saavat takaisin rakkaat-listansa, muut osan siitä tai eivät mitään.

Loppukeskustelu:

Loppukeskustelun aluksi käydään läpi miltä osallistujista tuntui pelin edetessä. Miksi toiset pelaajista päättivät lähteä Suomesta ja miksi toiset jäädä? Kuinka paljon lähtijät tiesivät uudesta kotimaastaan? Tietääkö pakolainen maasta, jonne hän saapuu? Olisivatko pelaajat jossain pelin vaiheessa voineet yrittää vaikuttaa vetäjän päätöksiin? Jos olisivat niin miten, millä keinoilla? Jos eivät, miksi eivät? Pelin vetäjälle opastukseksi pelin aikana ja sen jälkeen. Tarkkaile mitä tapahtuu.

Tehtävässä mittaamme miten oppilaat näyttivät suhtautuvan pelin eri vaiheisiin. Vetäjänä tiedämme koko pelin alusta loppuun ja näimme sen koko kulun. Pelin vetäjinä meillä on mahdollisuus tehdä valintoja jakaessamme lähteville kohdemaita.

Maasta lähtevistä muutamalle voit antaa saman uuden kotimaan. Huomaavatko he yhdistää tietonsa ja taitonsa esim. miettiessään uuden kotimaan oloja? Vielä enemmän valintoja voi tehdä, kun jaetaan maahan jääneille kohtalonkortteja, kenestä tulee sissi, kuka joutuu kotiarestiin, kuka katoaa Olympiastadionille jne. kaappauksen aikana maa ja sen kansalaiset tavallisimmin ovat joidenkin ihmisten mielivallan kohteena.

Otamme kuitenkin huomioon ajan käytön, joka on rajallinen. Tärkeintä on saada pelin pää idea toteutumaan ja oppilaat eläytymään tilanteeseen, aivan kuin se olisi totta.

D: PAKOLAINEN JOE – DRAAMATARINA

Alustus

Joen tarinaa voi käyttää suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden teemojen käsitteilyssä. Joeta ei ole asetettu mihinkään kulttuurin tai kansallisuuteen, joten hän on kansallisuudeltaan anonyymi.

Tuokiossa osallistujat toimivat sekä omasta että maahanmuuttajan näkökulmasta käsin

Tuokio vaatii oppilailta samaistumiskykyä rooliin.

Tarvikkeet:

kyniä, papereita, rekvisiittaa (roolimerkit, vilttejä, sotkua yms), cd- soitin, kertomukseen sopivaa musiikkia

Tavoitteet:

saada nuoret huomaamaan, että maahanmuuttajalasten ja -nuorten tunteet ja tarpeet ovat samanlaisia kuin heidän omansa.

1. Aloitus

Kerrotaan aluksi, että tämä draamatarinan tarkoitus on herättää oppilaissa pohdintaa pakolasilapsen tai -nuoren elämästä. Tarinan aikana ei saa ketään lyödä eikä muuten

vahingoittaa, vaikka sellaisia kohtauksia voidaan näytellä. Jos jossain vaiheessa jollekin tulee paha olo, voi täysin vapaasti siirtyä syrjään.

Ohjaajalla on lehdestä leikattu otsikko ”nuorukainen kateissa, kuusitoistavuotias maahanmuuttaja on ollut kadoksissa kuukauden”.

Me luemme usein lehdistä vastaavia otsikoita pysähtymättä pohtimaan asiaa sen kummemmin. Haluaisin tänään tarkastella kyseistä otsikkoa ja tarinaa tarkemmin. Tämä edellyttää sitä, että myös te olette valmiita työskentelemään hieman erilaisin työtavoin. Onnistuuko se? Meidän täytyy ensin mennä viisi vuotta ajassa taaksepäin.

Ohjaaja ottaa roolin (roolimerkki, esim. lippalakki) ja muuttuu 11- vuotiaaksi Joeksi, joka pakkaa reppuaan. Tilanne ajoittuu Joen ensimmäiseen koulupäivään Suomessa. Joe ottaa repustaan esineen (esim. pikkuauto). Hän kenties ääneen miettii, saakohan koulussa kavereita ja minkälaisistakohan siellä tulee olemaan. Seuraa tilannekuva.

Tilannekuvassa ohjaaja ottaa näyttelijöitä yleisöstä. Hän merkitsee jokaisen näyttelijän roolimerkillä. Tilannekuva on Joen syntymäpäiviltä. Siinä Joen äiti tarjoilee kakua ja isä antaa lahjaksi kyseisen esineen (esim. se pikkuauto). Paikalla on myös kavereita, jotka kuvailevat kuinka onnellinen Joe oli kun hänen perheensä oli yhdessä. Seuraa tilanteen purku.

Tilanteen purussa Joe kertoo, kuinka olot hänen kotimaassaan muuttui yhtäkkiä uhkaavaksi vallankaappauksen takia. Pian myös äidin ja Joen piti paeta.

Äiti tuli herättämään minut keskellä yötä. Hän sanoi, että minun on pakattava nopeasti. Mukaan sain ottaa vain vaatteita. Meidän piti paeta, sillä sotilaat olivat tulossa. Minä olisin halunnut käydä hyvästelemässä Johnin, mutta äiti ei antanut siihen lupaa. Niinpä päätin nopeasti kirjoittaa hänelle kirjeen ja piilottaa sen meidän yhteisen salaisen kiven alle.

2. Jäähvyäiskirje (Mikäli aikaa on riittävästi)

Millainen oli se jäähvyäiskirje Johnille. Kaikki kirjoittavat tuon Johnille osoitetun kirjeen. Kirje voi olla vain muutaman lauseen pituinen. Ohjaaja jakaa paperit ja kynät oppilaille. Hän hoputtaa kirjoittamaan nopeasti, sillä aikaa ei ole paljon. Lopuksi jokainen vie kirjoittamansa kirjeen yhteisen salaisen kiven alle (esim. pahvilaatikko).

3. Pakolaisleirielämää

Oppilaat tutustuvat pakolaisleirielämään. Ohjaaja kertoo siitä, miten Joe ja äiti pääsivät pakolaisleiriin. Valitaan ensin oppilaista roolit. Oppilaat esittävät rooleissaan kertomuksen henkilöitä sitä mukaa kun kertoja etenee.

Joe
äiti
muutama muu pakolainen
ystävälliset sotilaat

vihamieliset sotilaat (muiden kansallisuuksien edustajat)

Kodin taakse jättäminen oli Joelle traumaattinen kokemus. Hänen ja äidin sekä muutamien muun pakolaisen turvana oli ystävällisiä sotilaita, mutta heidän oli selviydyttävä pitkästä pakomatkestasta ilman riittävää ravintoa ja muuta varustusta. Koko kaoottisen alkumatkan ajan Joe ja äiti olivat myös vaarassa eksyä toisistaan. Heidän oli lisäksi pakomatkinsa alkuajan oltava varovaisia, jotta he eivät sekasortoisessa tilanteessa joutuneet kilpailevien sotilasjoukkojen väkivallan tai pakkovärväysten uhriksi. Alkumatkaa hankaloittivat myös eri puolille kylvyt henkilömiinat, joiden uhriksi saattoi joutua kuka tahansa ja koska tahansa.

Siirrytään pakolaisleiriin, vihamielisistä sotilaista tulee muiden kansallisuuksien edustajia

Pakolaisleiristä tuli väliaikainen turvapaikka kotimaastaan paenneille Joelle ja hänen äidilleen. Sen piti tarjota heille humanitääristä apua, turvaa ja huolenpitoa, mutta pakolaisleiri oli kuitenkin ongelmallinen yhteisö. Siellä oli eri kansalaisuuksia ja heimoja, jotka olivat erimielisiä ja taistelivat vallasta. Leirillä oli paljon alkoholin ja huumeiden väärinkäyttöä sekä väkivaltaa ja perheriitoja. Ne ovat tavanomaisia ongelmia pakolaisleireillä. Joen ja äidin elämää vaikeutti leirin elintarvikkeiden jakelu, joka oli miesten etuoikeus. He hyödynsivät etuoikeuttaan siten, että annokset olivat Joella ja äidillä usein mitättömiä. Siksi he olivat usein aliravittuja. Ruoan ja puhtaan veden puute sekä alkeellinen hygienia pakolaisleirissä johtivat siihen, että Joen äiti sairastui malariaan. Se onnistuttiin kuitenkin hoitamaan leirin terveydenhuoltopalveluiden avulla.

Tilanteen purku

Tilanne loppuu ja oppilaat siirretään kuuntelemaan seuraavaa osaa.

4. Suomessa

Ohjaaja kertoo, että Joe ja äiti valittiin leiriltä maahanmuuttajiksi Suomeen. He saapuivat vastaanottokeskukseen ja siitä edelleen suomalaiseen pikkukaupunkiin.

Pakolaisleiriltä Joen ja äidin matka johti turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskukseen Suomeen. Vastaanottokeskuksen pitäisi pakolaisleirien tavoin tarjota suojaa ja lepoa, mutta harvoin siinä onnistutaan. Suomeen pääsemisen alkuhuuma haihtui pian. Joeta ja äitiä alkoi painaa epätietoisuus tulevaisuudesta. Heitä painoi huoli oleskeluluvan viipymistä sekä kotimaahan jääneistä läheisistä. Ahdistusta lisäsi myös markan aikana koetut traumaattiset kokemukset sekä pohdinnat siitä, oliko pakopäätös sittenkään ollut ainoa mahdollinen ratkaisu. Varsinkin Joeta ahdisti se, että ympäristö suhtautui vastaanottokeskukseen ja sen asukkaisiin kielteisesti. Hän ei onnistunut solmi- maan ystävyyssuhteita keskuksen ulkopuolisiin lapsiin. Vihdoin lähes vuoden odotuksen jälkeen Joe ja äiti pääsivät muuttamaan omaan kotiin vieraalle paikkakunnalle.

Ohjaaja kertoo lyhyesti Joen sopeutumisesta elämään uudella paikkakunnalla. Joella ja äidillä on ollut ongelmia kielen oppimisessa, tapojen ymmärtämisessä ja ystävien

saamisessa. Joen koulunkäyntiä on hankaloittanut vieras kieli, sillä hän ei siksi pysty oppimaan muitakaan asioita kunnolla. Joen kohdalla tilanne kärjistyi lopullisesti, kun hän ei lukuisista yrityksistä saanut kesätyöpaikkaa 16-vuotiaana.

5. Kateissa (mikäli aikaa on riittävästi)

Ohjaaja kertoo, että kesäkuun puolessa välissä Joe vain katosi. Äiti tai kukaan muukaan ei ole kuullut hänestä mitään sen jälkeen. Voi vain arvailla mitä tapahtui ja miksi. Seuraa tilanne.

Ohjaaja asettaa kolme tyhjää tuolia ryhmän eteen. Hän pyytää tuoleille Joen äidin, koulukaverin ja opettajan. Heille jaetaan roolimerkit. Jokainen heistä kertoo yhden muiston, kuinka yrittivät auttaa Joeta, mutta eivät onnistuneet. Lopuksi ohjaaja voi pyytää muita oppilaita asettumaan sen tuolin viereen, joka olisi voinut estää Joen kohtalon toteutumisen. Olisiko kukaan voinut auttaa?

6. Kirje (mikäli aikaa on riittävästi)

Jaetaan ryhmä noin viiden hengen pienryhmiin ajan säästämiseksi. Palataan tarinan alkuun, jossa Joe kirjoitti kirjeen Johnille. John on löytänyt kirjeen kiven alta. Ryhmissä luetaan kirjeet vuorotellen.

7. Jälkityö (mikäli aikaa on riittävästi)

Jälkityön tarkoitus on antaa mahdollisuus palata aiheeseen ja työskentelyn mahdollisesti nostamiin ajatuksiin ja kysymyksiin. Pohditaan tarinan henkilöitä ja heidän toimintaansa. Kysymyksiä voivat olla esimerkiksi:

- Tunnistiko tarinan tilanteita omasta kokemusmaailmasta?
- Oliko joku roolihahmo erityisen tuttu?
- Mikä ärsytti eniten, miksi?
- Kuinka paljon yksittäisillä asioilla tai teoilla voi vaikuttaa asioihin?
- Onko helpompi toimia yksin, pareittain vai ryhmissä, miksi?

Lähde: Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. S. 162–166.

LISÄTEHTÄVÄ (nro.1)

Lue teksti ja vastaa lopussa oleviin kysymyksiin.

Asenteista yhdenvertaisuuteen

Monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää kaikilta osapuolilta kykyä ymmärtää erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Keskeisessä roolissa ovat valtaväestön valmiudet etsiä ratkaisuja, joihin kaikki voivat sitoutua. Yhtä merkittävää on maahanmuuttajataustaisten henkilöiden sitoutuminen yhteisten ratkaisujen etsimiseen. Toisinaan neuvottelun kohteeksi joutuvat symbolisesti merkitykselliset asiat kuten suvivirsi koulun kevätjuhlassa tai oikeus saada oman uskonnon mukaisesti teurastettua lihaa, että keskusteluja käydään kiihkeästikin. Sitä suuremmalla syyllä asioista tulee neuvotella yhdessä väärinkäsitysten ja epäluulon syvenemisen välttämiseksi.

Jyrkkiä ja toisinaan virheellisiä asenteita löytyy monesta suunnasta: maahanmuuttajilta valtaväestöä kohtaan, valtaväestöltä maahanmuuttajia kohtaan ja maahanmuuttajayhteisöiltä toinen toisiaan kohtaan. Myös rasismia voi esiintyä kaikilla osapuolilla. Ovatpa valtaväestön keskinäiset asenteet haitanneet joskus viranomaisten moniammatillista yhteistyötäkin. Kyky neuvotella, motivaatio ymmärtää ja luovuus löytää uudenkaltaisia ratkaisuja nousevat keskeiseen rooliin. Hyvä tapa lähestyä erilaisuuden kanssa elämistä on tarkastella omia ennakkoluulojaan ja asenteitaan, joihin jokaisen toiminta kuitenkin perustuu.

Niin perustuslaki kuin yhdenvertaisuuslakikin edellyttävät viranomaisilta syrjimättömyyttä ja aktiivista yhdenvertaisuuden edistämistä. Myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tulee saada kaikille Suomessa asuville suunnatut palvelut, vaikka hänen yhteiskuntatuntemuksensa, verkostonsa tai kielitaitonsa eivät olisi yhtä hyvät kuin valtaväestöön kuuluvan. Jotta yhdenvertaisuuteen päästään, usein samojen palvelujen tarjoaminen ei riitä. Olipa kyse vammaisista, ikääntyneistä tai maahanmuuttajista, positiivinen erityiskohtelu voi olla välttämätöntä, jotta kaikkien erilaiset tarpeet ja lähtökohdat tulevat huomioiduksi.

Tietoiseksi ennakkoluuloista

”Ennakkoluulot ovat hyvin luonteva ilmiö: kun yksilö ei tiedä kaikkea etukäteen, hän olettaa. Kaikilla on ennakkoluuloja, eikä niissä sinänsä ole mitään hävettävää. Ongelmallisiksi ennakkoluulot muuttuvat vasta, kun lisätietoa saadessaan yksilö ei olekaan

valmis ottamaan sitä vastaan. Ennakkoluuloiselle ajattelulle on ominaista se, että ajan ja kokemusten myötä kertyvästä tiedosta valikoidaan vain se, joka sopii alkuperäiseen käsitykseen, ja muu karsitaan pois epäuskottavana tai epäoleellisena. Todellinen haaste on sallia käsitystensä tuuletus aika ajoin. Se ei ole osoitus väärässä olemisesta vaan realismista ja hyvästä itsetunnosta.”

”Erilaisuuden kohtaaminen voi aikaansaada toisinaan epämiellyttävän olon siksi, että erilaisuudella on tapana kyseenalaistaa ennakkokäsitykset ja totutut toimintamallit. Vaikka kyse onkin toisen henkilön piirteestä, erilaisuus voi tuntua henkilökohtaiselta vaatimukselta, jopa loukkaukselta tai uhkalta, koska se pakottaa ymmärtämään, mistä erilaisuudessa on kyse. Se voi myös painostaa muuttamaan totuttuja ajatus- ja toimintamalleja, mitä ei ehkä olisi uskallettu tai tahdottu muuttaa. Tällaisessa tilanteessa entistä tiiviimpi tarrautuminen vanhaan ennakkoluuloon on helpoin, joskin todellisuutta vääristävä ratkaisu, jolloin ajattelutapoja tai toimintaa ei tarvitsekaan muuttaa.

Jokaisen mielessä on tuntemattomia, pelottaviakin sopukoita, joiden olemassaoloa on vaikea huomata ja hyväksyä. Psykologit esittävät, että ihmisten vaikeus kohdata erilaisuutta liittyy juuri näihin sopukoihin. Heidän mukaansa epävarmuutta koetaan suhteessa omiin, tuntemattomiin puoliin, mutta käytännössä kyseiset tunteet heijastellaankin toisiin, erilaisiksi koettuihin ihmisiin. Sen sijaan, että ihmiset tutustuisivat epävarmuutta herättäviin puoliin itsessään, he ylläpitävät epävarmuutta, pelkoa ja ärtymystä suuntaamalla niitä ulkopuoliseen kohteeseen.”

”Koska ennakkoluuloista ja stereotyyppioista on usein tullut itsestään selvitä ja kyseenalaistamattomia, niiden ravistelu ei ole helppo tehtävä. Peräänantamattomalla omien reaktioiden tarkkailulla ja analysoinnilla voi kuitenkin saada muutoksia aikaan vähitellen. Lähtökohtana on omien ennakkoluulojen myöntäminen. Jos joku väittää, että hänellä ei ole ennakkoluuloja tai stereotyyppioita, todellisuudessa henkilö ei ole vain tullut niistä tietoiseksi. Myös lisätiedon hankinta sekä hakeutuminen erilaisten ihmisten ja ilmiöiden pariin auttavat totuttujen ajatusmallien kyseenalaistamisessa.”

Mistä ennakkoluulot johtuvat?

2) Miten ennakkoluuloja voitaisiin vähentää?

LISÄTEHTÄVÄ (nro.2)

Vastaa väitteisiin. Rastita mielestäsi oikea vastaus. Voit halutessasi perustella valintaasi. Tehtävän jälkeen voidaan keskustella vastauksista.

Kysymys		
1) Suomi on tasa-arvoinen maa.		
2) Suomessa (työyhteisössämme/ oppilaitoksessamme tms.) ollaan keskimääräisesti suvaitsevaisempia (tai suvaitsemattomampia) kuin muualla.		
3) Jokaisen tulee toteuttaa periaatetta ”maassa maan tavalla”.		
4) Kaikkien uskontokuntien pitäisi saada perustaa omia uskonnollisia koulujaan Suomessa.		
5) Kaikki vakavan rikoksen tehneet maahanmuuttajat tulisi karkottaa Suomesta.		
6) Paras keino poistaa maahanmuuttajiin liittyviä ennakkoluuloja on jakaa tietoa heidän edellisestä kotimaastaan ja kulttuuristaan.		

LISÄTEHTÄVÄ (nro.3)

Erilaisia kulttuureita ja uskontoja.

Kun puhutaan suomalaisuudesta, mainitaan usein sisukkuus, sauna, runsas alkoholin-
käyttö ja luonnonläheisyys. Myös joidenkin taiteilijoiden ja urheilijoiden ajatellaan
vaikuttaneen suomalaisten identiteettiin ja käsitykseen itsestään.

Vastaa kysymyksiin:

1) Mitä suomalaisuus sinulle tarkoittaa?

2) Miten merkittäviä suomalaisena pitämäsi asiat ovat sinulle?

05.01.2009

PALAUTEKYSELYIDEN TÄYTTÖOHJEET

Oppilaille suunnatut palautelaput opettajat jakavat tasaisesti esim. noin joka kolmannelle oppilaalle luokastaan. Oppilaille suunnattuja palautelomakkeita on yhteensä 65 kpl. Toivomme, että oppilaat täyttävät ja vastaavat päivän päätteeksi HUOLELLA laatimiimme kysymyksiin, jotta vastausten luotettavuus olisi luotettavaa meidän oppinnäytetyömme kannalta.

Opettajille on erilainen palautekysely, jonka jokainen toiminta päivään osallistunut opettaja täyttää.

Keräämme palautteet, niin suulliset kuin nämä kirjalliset ja kaikki oppilaiden tuottamat tuotokset itsellemme päivän päätteeksi. Toimitamme koululle myöhemmin valmiin koostekirjasen tästä 5.1.2009 järjestetystä päivästä.

Palautekysely opettajille

05.01.2009

Mitä odotuksia teillä oli toimintapäivälle?

Täyttyivätkö odotuksenne?

Mitä hyvää/ mitä huonoa toimintapäivässä oli?

Oliko toimintapäivästä hyötyä?

Tarjosiko toimintapäivä teille tai koululenne jotakin uutta?

Mitä asioita toimintapäivässä voisi kehittää ja miten?

7. Miten toimintapäivä palveli

a) koulun opetussuunnitelman tavoitteita?

b) koulun monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelman tavoitteita?

c) KiVa koulu -päivän keskeisiä tavoitteita?

KIITOS VASTAUKSESTANNE, JA OSALLISTUMISESTANNE TOIMINTAPÄIVÄÄN!

Palautekysely oppilaille

05.01.2009

Rengasta oikea vaihtoehto

1. Sukupuoli

- a tyttö
- b poika

2. Lisäikö toimintapäivä tietoa ulkomaalaisista

- a kyllä, miten
- b ei

3. Mikä toimintapisteistä oli antoisin?

- a keima otsassa/ ennakkoluulojen mahti (tarina Paxtonin pojista ja Benjamin Franklinista)
- b maassa maan tavalla/ pitkä matka kouluun
- c pakolaispeli
- d draamatarina

4. Muuttiko toimintapäivä suhtautumistanne ulkomaalaisiin

- a kyllä, miten
- b ei

5. Tunnetko olevasti ennakkoluuloinen?

- a Kyllä
- b Ei

6. Ilmeneekö koulussanne rasismia?

- a. Kyllä, miten?
- b. Ei

7 . Tuntuiko jokin toimintapisteistä vaikealta?

8.Miten koulu voisi vaikuttaa siihen, että kaikkia oppilaita kohdeltaisiin tasa-arvoisesti?

9. Mitä toimintapäivässä olisi voinut tehdä toisin?

10. Mitä muuta haluaisit kertoa?

KIITOS VASTAUKSESTANNE, JA OSALLISTUMISESTANNE TOIMINTAPÄIVÄÄN!

Haastattelulomake opinnäytetyön taustatiedon keräämiseen

Mika Partanen, Mia Rönkkö

Asiat käydään läpi teema kerrallaan siten, että haastateltava saa itse vapaasti kertoa mieleen tulevat asiat jokaisesta teemasta. Apukysymykset ovat tukena keskustelun eteenpäinviennin helpottamiseksi.

1. Ulkomaille muuttamisen tunnelmat

- mitä tuntemuksia se herätti
- mitä ongelmia tuli alussa vastaan uudessa ympäristössä
- herättikö jokin asia pelkoa

2. Ulkomailla asumista vaikeuttavat/ edesauttavat tekijät

- kielimuuri
- muiden suomalaisten tuki/ tukiverkosto

3. Sosiaaliset suhteet

- Onko suomalaisia ystäviä
- Oletko tutustunut espanjalaisiin nuoriin

4. Koulunkäynti

- Miten koulunkäyntisi eroaa koulunkäyntiin Suomessa
- Esiintyykö koulussasi koulukiusaamista
- Tiedätkö mitä sen hyväksi on tehty

5. Ulkomailla asuminen

- Oletko kokenut rasismia
- Miten se ilmenee
- Miten se vaikuttaa elämään Espanjassa
- Mitä taitoja ulkomailla asuminen on opettanut vähemmistöryhmään kuulumisesta
- Miten niitä taitoja voisi soveltaa Suomessa vähemmistöryhmiä kohtaan
- Miten niitä taitoja voisi käyttää suomalaisessa kouluopetuksessa

Tuotosten analysointi

Tehtävä A: LEIMAOTSASSA/ ENNAKKOLUULOJEN MAHTI

Papereille oppilaiden kirjaamissa tuotoksissa näkyi hyvin monenlaisia ennakkoluuloja, kuten venäläisten köyhyys ja amerikkalaisten ylipainoisuus. Oppilaat kuitenkin tiedostivat nämä ennakkoluuloiksi ja tuotoksissa näkyi myös heidän ymmärryksensä ennakkoluulojen aiheuttamista negatiivisista asioista kuten syrjinnästä. Päivän lopussa kerätyssä palautteessa 30 vastanneesta työstä 10 ja 33 vastanneesta pojasta 21 piti itseään ennakkoluuloisena. Ennakkoluuloisuuden yleisyys voi johtua osaksi myös toimintapäivän aikana tehdyistä harjoituksista, sillä ne saattoivat tuoda omat ennakkoluuloiset ajatukset pintaan ja saada aikaan epätoden mielikuvan omasta ennakkoluuloisuudesta.

Osa oppilaista oli paneutunut todella miettimään erilaisuuden tuomia haasteita omalle kohdalleen, kuin yleiselläkin tasolla. Joukossa oli myös vastauksia, joista näkyi oppilaiden levottomuus asiattomina kommentteina. Kuten olemme aikaisemmin pohtineet teoreettisissa lähtökohdissa (esim. Nurmi 1997, 257–258), nuorten ikävaiheeseen kuuluu juuri edellä mainitut asiat. Nuori itsenäistyy ja kapinointi auktoriteetteja eli ohjajia kohtaan voi olla hyvinkin näkyvää.

Tuotoksissa oppilaat olivat pohtineet stereotyyppisiä väittämiä ja niiden paikkaansa pitävyyttä. Oppilaat olivat listanneet tuotoksiinsa muun muassa seuraavia väitteitä: ”Ruotsalaiset ovat homoseksuaaleja”, ”muslimit ovat hulluja”, suomalaiset ovat kovia”, amerikkalaiset ovat laskeja”, kiinalaiset ovat vinosilmiä”, saksalaiset ovat sotahulluja”, venäläiset naiset ovat huoria”, venäläiset ovat köyhiä”, silmälasipäiset ovat nörttejä”, romanit ovat varkaita” ja ”ammattikoululaiset ovat tyhmempiä kuin lukiolaiset”. Myös edellä mainittujen väittämien perusteella osa oppilaista samastui luokkatoveriinsa ja listasi perustelematta stereotyyppisiä väitteitä.

Oppilaiden tuotoksista oli havaittavissa, että he pohtivat erilaisuuden tuomia haasteita tarinoiden Intiaaneista, Paxtonin pojista ja Benjamin Franklinista pohjalta. Oppilaat olivat miettineet kuinka ennakkoluuloja voisi muuttaa. Vastauksiksi oppilaat olivat listanneet erilaiseen kulttuuriin tutustumisen, erilaisesta kulttuurista kertomisen ja ennen

kaikkea erikulttuurisiin ihmisiin tutustumisen. Tehtävässä oppilaat olivat kertoneet ennakkoluulojen aiheuttavan levottomuuksia, murhia, sotia, rasismia, syrjintää, vihaa, negatiivisia tunteita, haukkumisia, kiusaamista, eristäytymistä ja pahaa tahtoa. Kertomuksen henkilöistä oppilaat olivat ajatelleet heidän olevan tavallisia ihmisiä. Oppilaiden mielestä intiaanit eivät olleet tehneet mitään pahaakaan, vaan heille oli tehty pahaakaan. Oppilaat olivat osanneet eläytyä tuntemaan miltä tuntuisi omalla kohdalla, jos joutuisi luopumaan omasta maasta, kärsimään epäoikeudenmukaisesta kohtelusta, kuten syrjinnästä sekä ystävien ja läheisten murhista. Myös oma kuolemanpelko ja tulevaisuuden epävarmuus oli koskettanut oppilaita.

Tehtävä B: MAASSA MAAN TAVALLA/ PITKÄ MATKA KOULUUN

Oppilaat, jotka valitsivat Suomen tutkittavaksi maaksi, osasivat ajatella suomalaista koulukulttuuria varsin kattavasti erilaisuuteen verraten. Oppilaat olivat pohtineet positiivisina asioina suomalaisessa koulukulttuurissa muun muassa oppimisvelvollisuutta ja sen tarjoamaa ilmaista koulun käyntiä. Oppilaat arvostivat ilmaista kouluruokaa, opetusta ja koulukuljetusta ja sitä että jokaisella suomalaisella on oikeus käydä koulua. Tehtävien vastauksista välittyi myös tasa-arvon arvostaminen, sillä suomalaisessa koulussa ei erotella luokkia sukupuolen perusteella. Oppilaat pitivät oppimismahdollisuuksia suomalaisissa kouluissa erittäin laadukkaana. Negatiivisiksi asioiksi oppilaat olivat listanneet liikunnan vähyyden ja kouluruuan yksipuolisuuden. Koulupakkoa pidettiin myös negatiivisena asiana ja oppilaat olivat osanneet kertoa varsin kattavasti mitkä ovat seuraukset koulusta pois jääneelle. Seurauksina oli mainittu koulukuraattorin ja sosiaalityöntekijän puuttuminen asiaan. Koulupuvuttomuus oli aiheuttanut paljon keskustelua. Koulupuku pakottomasta Suomesta oltiin tyytyväisiä, sillä jokainen saa olla aidosti oma itsensä.

Grönlannista oppilaat olivat pohtineet positiivisina asioina koulun alkamisseremoniaa ja hyvää opetustasoa. Oppilaita mietitytti Grönlannin maantieteellinen sijainti ja talven kylmyys. Keskustelua oli aiheuttanut myös sanonta, että kouluikään selvinnyt 6-vuotias lapsi on kyllin vahva selviytymään talvesta.

Palestiinan koulujärjestelmässä oppilaita oli puhuttanut tyttöjen huntujen käyttö pakko, sekä tyttö- ja poikakoulut. Oppilaat oivat pohtineet ja kuvanneet näyttävästi mil-laista olisi arki koulupäivänä palestiinalaisessa koulussa. Piirustuksiin oli piirretty ku-via sotilashelikoptereita ja surullisia lapsia. Opettajien lakkoilu, köyhät olot ja opetuk-sen saannin epävarmuus olivat herättäneet oppilaiden kesken sekavia tunteita. Koulus-sa valitsevaa kuria, luokkia sekä tauluja ihailtiin. Suomeen verrattuna Palestiinan kou-lut ovat huonokuntoisia ja siellä ei ole turvallista.

Etelä Afrikan koulukäytännössä oli mietittänyt koulupuvut, korkeat lukukausimaksut, pitkät koulumatkat ja sota, jotka rajoittavat koulunkäyntimahdollisuuksia. Oppilaat tiesivät, että YK järjestää apuja ja erilaisia operaatioita, jotta kouluun pääsisi mahdol-lisimman paljon lapsia. Yhden etelä afrikkalaisen lapsen lukukausimaksu on noin 1000 €, mutta yksinhuoltajat saavat maksuista puolet alennusta.

Iso-Britanniassa oppilaita olivat mietittäneet kalliit yksityiskoulut, koulupukupakko, kouluruuan maksullisuus ja varhainen koulun aloittamisikä. Keskustelua olivat aiheut-taneet sisäoppilaitosten käytännöt, kuten tyttö- ja poikakoulut sekä englantilaisten op-pilaide paineet päästä huippu yliopistoihin. Oppilaista olisi kamalaa, jos Suomessakin oppivelvollisuus alkaisi jo viisivuotiaana. Kalliista opetuksesta katsottiin olevan tule-vaaisuudessa paljon hyötyä. Koulutus yksityisessä Dulwich Collagen poikakoulussa maksaa 17 000 € vuodessa. Hyvänä asiana englantilaisessa koulumaailmassa pidettiin erilaisuuden hyväksymistä, koska siellä asuu paljon eri maiden kansalaisia.

Papua-Uusi-Guinean perinteet olivat aiheuttaneet oppilaiden kesken hilpeyttä. Papua-Uusi-Guineassa oppilaat pukeutuvat joka tiistai perinneasuihin kunnioittaakseen esi-isiä. Oppilaat kauhistelivat tietoa, että koulussa kaikki joudutaan opettelemaan ul-koa, eikä oppilailla ole käytössä juurikaan kunnollisia oppikirjoja. Koulussa oppilaat istuvat lattialla, pulpetteja ei ole ja juuri kukaan oppilaista ei omista edes kenkiä. Hy-vänä asiana pidettiin tyttöjen ja poikien yhteistä koulua sekä koulupukupakottomuutta.

Perun koulunkäynnissä (kuvio 4) oppilaita mietitytti oppilaitosten vähyys ja pitkät vuoristoiset koulumatkat. Oppilaiden mielestä koulurakennukset näyttivät kylmiltä ja koulun oppilailla olikin ehkä siksi lämpimät vaatteet. Koulupukupakottomuus nähtiin

hyvänä asiana. Oppilaiden kulttuurisia perinne asuja ihasteltiin. Maan erilaista kulttuuria vieroksuttiin, sillä vaatetusta pidettiin omituisena ja oppimisvelvollisuuden alkamisikää kolmevuotiaana kauhisteltiin. Oppilaiden mielestä koulun oppilaat näyttivät iloisilta ja hyvin toistensa kanssa toimeentulevilta.

Nepalin ongelmat olivat oppilaille tuttuja muista kehitysmaista. Tuotoksissa oli mainittu, että yli 700 000 nepalilaisella lapsella ei ole mahdollisuutta käydä koulua. Oppilaat olivat pohtineet miten nepalilaiset ruokailevat koulussa ja onko se maksullista. Koulupukupakko oli sai aikaan taas keskustelua. Koulumatkojen pituus ja vuoristoisista olosuhteista oppilaat olivat pohtineet, että nepalilaisilla lapsilla on parempi yleiskunto kuin suomalaisilla lapsilla. Opetuksen laatua pidettiin kehnona suomalaiseseen opetukseen verrattuna, sillä koulunsa päättäneet nepalilaiset ovat tuskin luku- ja kirjoitustaitoisia. Nepalin aikuisväestöstä joka toinen on lukutaidoton. Koulut on perustettu ulkomaalaisin varoin. Kaikesta huolimatta nepalilaiset oppilaat tuntuvat pitävän koulusta.

Mongoliassa jotkin oppilaat ratsastavat hevosella kouluun. Nepalilaiset lapset aloittavat koulun jo kuusivuotiaana. Koulun päässeet oppilaat joutuvat käyttämään koulupukua sekä kustantamaan koulukirjansa ja ruokailunsa itse. Mongolialaiset perheet asuvat yleensä kesäisin maalla ja muuttavat kaupunkiin loppusyksyllä, kun koulut alkavat. Mongolia on maana köyhä ja sen asukkaat ovat varsin uskonnollisia ihmisiä.

Yhteenvetona tuotoksista voi päätellä, että oppilaat olivat aktiivisesti osallistuneet tuotosten tekemiseen. Verratessaan koulujärjestelmiä Suomen koulujärjestelmään arvostus omaa järjestelmää kohtaan selvästi kasvoi. Suomi nähtiin edelläkävijänä ja turvalisena maana. Ulkomaalaiset koulunkäyntitavat kuitenkin kiinnostivat ja herättivät ajatuksia.

Tehtävä C: PAKOLAISPELI

Tehtävässä C oppilaat osallistuivat rasismiin vastaiseen pakolaispeliin. Listasimme kaikki oppilaiden tuotokset luokkakohtaisesti ylös, mutta analysoimme tuotoksia yhtenäisenä kokonaisuutena. Tuotosten perusteella voisi sanoa, ettei koulussa esiinny eri

kansallisuuteen liittyvää syrjintää ja kiusaamista. Kiusaamista oppilaiden mukaan ilmeni, mutta se kohdistui erilaisuuteen yleisenä käsitteenä. Rasismia ja rasistisia ajatuksia sen sijaan tuotosten mukaan ilmenee.

Suurimmaksi ongelmaksi muodostui eri ikäryhmien ohjaaminen. Yhteenvedossa huomasimme, että yhdeksäsluokkalaiset olivat kaikista innottomimpia antautumaan pelinkulkuun ja keskusteluun. Seitsemäsluokkalaiset olivat reippaimpia ja aktiivisimpia osallistujia.

Osa tehtävistä ei onnistunut hyvin oppilaiden levottomuuden takia. Oppilaat eivät jaksaneet keskittyä annettuihin tehtäviin. Toivoimme tehtävältä oppilaiden eläytymistä tilanteiden mukaisesti. Kaksi luokkaa jaksoi keskittyä pelinkulkuun kunnolla ja heiltä saimmekin paljon vastauksia kysymyksiimme. Suurin osa oppilaista ei kirjoittanut maa- ja kohtalonkortteihin mitään, mutta osallistuivat loppukeskusteluun, joka oli osittain nihkeää. Oppilaat eivät joko uskaltaneet tai jaksaneet paneutua aiheeseen. Muutamaa korttia oli vaikea analysoida niiden sisällön asiattomuuden vuoksi.

Kaikki oppilaat paneutuivat kirjoittamaan pelin ”rakkaimmat” kortteihin omia henkilökohtaisia asioitaan. Hävitimme pelin jälkeen kaikki oppilaiden kirjoittamat rakkaimmat kortit, koska se oli yleisen luottamuksen kannalta välttämätöntä, jotta oppilaat uskalsivat kirjoittaa kortteihin oikeita tunteitaan. ”Rakkaimmat” kortteja kirjoittaessaan oppilaat eläytyivät ja virittyivät oman sen hetkisen elämäntilanteensa kautta pelinkulkuun. Oppilaat joutuivat miettimään mitkä asiat ja esineet olivat tärkeimpiä heidän elämässään. Oppilaat, jotka saivat ”selviytymiskortit”, saivat pelinvetäjältä takaisin ainoastaan omat ”rakkaimmat” korttinsa. Muiden oppilaiden ”rakkaimmat” kortit pelinvetäjä laittoi näyttävästi roskakoriin. Osa oppilaista meni suunniltaan menettäessään ”rakkaimmat” korttinsa. Ensimmäinen huoli oli, ettei kukaan ulkopuolinen pääsisi kortteja lukemaan. Revittyämme kortit oppilaat rauhoittuivat, mutta joutuivat valmistautumaan pian uuteen tilanteeseen. Oppilaat eläytyivät tuntemaan empatiaa, jonka kautta pääsivät tunteeseen miltä tuntuisi menettää kaikki rakkaimmat asiat pelaakseen oman henkensä.

Peli herätti oppilaissa tunteita, mietteitä ja erilaisia ajatuksia. Oppilaat kertoivat palauttekeskustelussa pelin olleen hyvä ja että rakkaiden menetys oli ollut vaikea jo ajatuksen tasolla. Ennen kaikkea tärkeimpien ihmisten menettäminen tuntui pahalta, koska rakkaimmat ihmiset olisi haluttu ottaa mukaan. Uuteen maahan muuttamisesta heränneet tunteet pelottivat oppilaita. Osasta oppilaista olisi ollut parempi, jos sen maan minne joutui lähtemään, olisi saanut itse valita. Usean oppilaan mielipide oli, ettei vastaava olisi Suomessa mahdollista ja olivat siksikin nihkeitä lähtemään peliin mukaan.

Oppilaille päätyi kohtalonkorteista vaihtoehdot orja, kidutus-/keskitysleiri, perheen menetys/kuolema, katoaminen, vankileiri, sairaala ja selviytyminen. Osaa oppilaista ärsytti, kun eivät voineet itse valitsemaan kohtaloaan. Kortit tekivät tunnepohjalla oppilaisiin suurta vaikutusta. Osa oppilaista kykeni eläytymään uuteen elämään saadun kohtalon perusteella ja kertomaan siitä värikkään kuvitellusti.

Katoavat oppilaat ajattelivat kohtalon johtuvan sekasortoisista oloista, mutta uskoivat pääsevänsä takaisin kotiin, kun kaikki tasaantuisi. Katoamisen katsottiin olevan mahdollisuuksia täynnä, kuten sieppaaminen ja panttivangiksi joutuminen. Katoaminen koettiin pelottavana ja epävarmana asiana. Sairaalaan jouduttiin, jos jäi rekan alle. Vankilaan jouduttiin, jos oli murhannut jonkun tai tehnyt törkeän pahoinpitelyn. Kidutusleiri oli kohtalo niille, jotka olivat kertoneet sotasalaisuuksia. Kidutusleirille joutuneet oppilaat miettivät muun muassa kuinka kivuliasta siellä eläminen olisi, sairastuisivatko he, kuolisivatko he sinne ja ketä siellä tulisi totella. Vankileiri oli niille oppilaille, jotka vihollisotilaat olivat vanginneet orjatyötä tekemään. Syitä vankileirille joutumiselle oppilaat pitivät muun muassa väärauskoisuutta ja oppilaat pelkäsivät sota-oikeuteen joutumista. Selviytymiskortin saaneet oppilaat tunsivat onnea, mutta myös surua, koska oli heillä oli huoli muiden ihmisten kohtalosta. Selviytymisen syyksi ajateltiin, että oli löydetty hyvä piilopaikka sodan ajaksi jonka avulla oli selvitetty. Selviytymiseen vaikutti myös oppilaiden rohkeus sekä oikeiden päätösten tekeminen.

Oppilaat tiesivät eniten Euroopan maista ja osasivat kuvailla hyvin miltä missäkin maassa näyttäisi sekä miten sinne voisi sopeutua. Eurooppaa kauemmista maista oppi

laat eivät juuri tienneet mitään, eivätkä jostain syystä uskaltaneet käyttää mielikuvitustaan tai muistella maantiedon tunneilla saatuja oppeja maitten sijainneista, kulttuureista tai muustakaan maihin liittyvistä asioista. Oppilaat pitivät uuteen maahan joutumista pelottavana asiana, koska uusi ympäristö oli heille täysin vieras. Oppilaat kokivat vaikeutena uusien asioiden ja kulttuuriin sopeutumisen. Toiset oppilaat vertasivat itseään ruotsalaisiin maahanmuuttajiin Suomessa. Jotkut oppilaat eivät jostain syystä pitäneet ruotsinkansalaisista ja perustelivat väitettä tuntemattomaksi ja osittain omalta perheeltä kuultuna tietona.

Oppilaat pitivät Euroopan maita kalliina maina, mutta myös tasokkaina elintasoltaan ja hyvinvoinniltaan. Oppilaita ei pelottanut ajatus Euroopan maihin muuttaminen Suomen sotatilan takia. Euroopan maantieto oli parhaiten hallussa. Skotlannista oppilaat kertoivat maan olevan tunnettu skottihameesta, viskin juonnista, katuhuumeiden käytöstä, säkkipillistä ja maantieteellisestä sijainnista. Brasiliasta ja Istanbulista oppilailta oli tietoa vain maiden lämpimästä ilmastosta ja maiden alkuperäisasukkaiden ihonväristä. Brasilian jalkapallojoukkue oli tunnettu ja Istanbul lomakohtemaana.

Pelin loppukeskustelussa keskustelimme oppilaiden kesken pelin aiheuttamista tuntemuksista, miltä tuntui asettua toisen asemaan. Eräs oppilas osasi kuvailla omia tuntemuksiaan asettua pakolaisen asemaan varsin hyvin. Oppilas vertasi pakolaisen elämää pakko huostaan otetun lapsen asemaan. Oppilaan mielestä pakolaisesta tuntuisi varmasti samalta, jos joutuisi väkivallan vuoksi pois omasta lapsuuden kodistaan uuteen tuntemattomaan kotiin ja joutuisi jättämään taakseen kaikki rakkaimmat ihmiset ja esineet. Tämä kertomus osoitti vahvaa empatian tunnetta, jota pelissä haimme.

Tehtävä D: DRAAMATARINA

Tehtävässä oppilaat eläytyivät pakolaislapsen asemaan ja etenivät hänen kotimaastaan maanpaon kautta pakolaisleiriin ja lopulta Suomeen. Tuotoksina oppilaat kirjoittivat pakolais-Joen näkökulmasta kirjeen ystävälleen Johnille. Joe oli tilanteessa, jossa hänen täytyi paeta maastaan äitinsä kanssa. Hänellä ei ollut enää aikaa nähdä parasta ystävänsä, mutta hän ehti pikaisesti kirjoittaa ystävälleen kirjeen ja piilottaa sen yhtei-

sesti tunnettuun piilopaikkaan. Kirjeen kirjoittamiseen oppilaat eivät saaneet muita ohjeita, joten kirjeistä tuli hyvin yksilöllisiä.

Kirjeen sisällöt vaihtelivat vitseistä hyvin tunnerikkaisiin viesteihin. Useissa kirjeissä oli lyhyt tervehdys ja sanoma pois lähtemisestä. Tunnepitoisissa viesteissä oli muun muassa ”hyvästi rakas ystäväni” tai ”tulee ikävä”. Oppilaat olivat pääsääntöisesti hyvin eläytyneet tilanteeseen. Taustalla soiva musiikki ja ohjaajan kertomus kiireellisestä tilanteesta loivat hektistä tunnelmaa, joten oppilailla ei ollut paljoa aikaa kirjoittaa kirjettä.

Draamatarinan lopussa oppilaat muodostivat keskenään pienryhmiä, joissa yksi oppilas luki jaetut kirjeet toisille. Tilanteessa pyrittiin herättämään keskustelua oppilaiden välille draaman herättämistä tunteista. Keskustelut olivat hyvin vaihtelevia ja suurimmalla osalla oppilailla oli kiire jo seuraavaan pisteeseen. Käydyissä keskusteluissa tuli kuitenkin esille myös maahanmuuttajien kokemia erilaisia asioita ja tunteita, mitä draamatarinassa käytiin läpi.