

Thea Tarvainen

Sosiokulttuurisena innostajana yläkoulussa

Yhdenvertaisuuskasvatus joustavassa perusopetuksessa

Opinnäytetyö

Syksy 2011

Kulttuurituotanto

Musiikkipainotteinen sosiokulttuurinen työ



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Kulttuuri

Koulutusohjelma: Kulttuurituotanto

Suuntautumisvaihtoehto: Musiikkipainotteinen sosiokulttuurinen työ

Tekijä: Thea Tarvainen

Työn nimi: Sosiokulttuurisena innostajana yläkoulussa – Yhdenvertaisuuskasvatus joustavassa perusopetuksessa

Ohjaajat: Jari-Matti Lintala ja Jussi Kareinen

Vuosi: 2011

Sivumäärä: 50

Liitteiden lukumäärä: 1

Opinnäytetyöni käsittelee sosiokulttuurista innostamista ja voimauttamista peruskoulun yläluokilla yhdenvertaisuuskasvatuksen näkökulmasta. Työn pohjana on Seinäjoen yhteiskoululle järjestämäni yhdenvertaisuusmenetelmä Elävän kirjaston ideologiasta sovellettu kurssi, jonka pidin koulun joustavan perusopetuksen (JO-PO®) oppilaille. Harjoitukset käsitelivät muun muassa yhdenvertaisuutta, erilaisuutta, syrjintää ja vähemmistöryhmiä. Lisäksi järjestin oppilaille pienimuotoisen Elävän kirjaston viimeiselle opetuskerralle.

Selvitän työssä Opetusministeriön kehittämän joustavan perusopetuksen hankkeen periaatteita ja tavoitteita sekä peruskoulun opetussuunnitelman yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyviä sisältöjä. Teoreettisena viitekehyksenä on sosiokulttuurisen innostamisen ja voimaantumisen teorit. Näiden lisäksi tutkin hiljaista tietoa ja intuitiota ryhmän ohjaamisessa.

Opinnäytetyöni tutkimuslähtökohdat ovat laadullisessa tutkimuksessa. Kuvaan työssä kurssilla käsittelemiäni asioita ja keskitän huomioni kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen ohjaajan ja oppilaiden välillä. Lisäksi tutkin harjoitusten vaikutavuutta ja hyödyllisyyttä.

Avainsanat: sosiokulttuurinen innostaminen, voimauttaminen, joustava perusopetus, yhdenvertaisuus, hiljainen tieto

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Culture and Design

Degree programme: Degree Programme in Cultural Management

Specialisation: Socio-cultural work (Music)

Author/s: Thea Tarvainen

Title of thesis: Socio-cultural Animation in Secondary School – Equality in Adapted Basic Education

Supervisor(s): Jari-Matti Lintala and Jussi Kareinen

Year: 2011

Number of pages: 50

Number of appendices: 1

The thesis concentrates on sociocultural animation and empowerment in middle school from the viewpoint of equality education. The work is based on a course held in Seinäjoki Middle School for the school's adapted basic education group. The course used the ideology of equality method called Human Library, and the exercises focused on equality, differences, discrimination and minority groups. Also a small-scale Human Library was organized for the pupils on the last day of the course.

The thesis explains the principles and objectives behind the initiative of the Ministry of Education about adapted basic education, and also the contents of the curriculum for basic education concerning equality. The theoretical frameworks of the thesis are the theories on sociocultural animation and empowerment. Also theories on tacit knowledge and intuition in group guidance are included.

The thesis' research is based on qualitative research. The thesis describes the contents of the course and concentrates on the communication and interaction between the instructor and the pupils. The thesis is also a research on the impressiveness and usefulness of the exercises.

Keywords: sociocultural animation, empowerment, adapted basic education, equality, tacit knowledge

Sisältö

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
Sisältö	4
Kuvio- ja taulukkoluetelo.....	6
Käytetyt termit ja lyhenteet	7
1 JOHDANTO	8
2 YLÄKOULUN AATTEET JA HAASTEET.....	10
2.1 Joustava perusopetus JOPO®.....	10
2.1.1 Joustavan perusopetuksen tavoitteita	11
2.1.2 Joustava perusopetus käytännössä	12
2.1.3 Koulupudokkaat – ongelman määrittelyä	13
2.1.4 Seinäjoen yhteiskoulun JOPO®-ryhmä.....	14
2.2 Yhdenvertaisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa	16
3 INNOSTAMINEN, ONNISTUMINEN, VOIMAANTUMINEN	19
3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen	19
3.2 Voimaantuminen	21
3.3 Intuitio ja hiljainen tieto ohjaamisessa	23
4 TUTKIMUSMENETELMÄT	25
4.1 Tutkimusongelmat.....	25
4.2 Laadullinen tutkimus	25
4.3 Aineiston keruu ja analysointi.....	26
5 PROSESSIKUVAUS JA TULOKSET	28
5.1 Muuttuvat suunnitelmat	28
5.2 Ensimmäisen tunnin yritykset ja erehdykset	29
5.3 Elävän kirjaston filosofia osallistavina harjoituksina	31
5.3.1 ”Mitä järkeä tässä on?”	32
5.3.2 ”Olipa rento tunti!”	34
5.3.3 ”Oli vähän jännän tuntuista.”	36
5.3.4 ”Enkö minä vieläkään saa liikkua?”	38

5.3.5 "Hauskinta oli lukea Eläviä kirjoja."	41
5.4 Asetettuja ja saavutettuja tavoitteita	42
6 LOPUKSI	45
6.1 Opettaja vai innostaja?.....	45
6.2 Sosiokulttuurisuus osana kulttuurituottajan työnkuvaa.....	46
LÄHTEET	48
LIITTEET	1

Kuvio- ja taulukkoluetelo

Kuvio 1. Voimaantumisen ydinkäsite alakategorioineen (Siitonen 1999)	22
Kuvio 2. Aineiston ja opetussuunnitelman kehitys- ja analyysikehä.....	28
Kuvio 3. Loppukyselyn tulokset.....	44
Taulukko 1. Mahdollisia koulupudokaslukuja kuvaavia lukuja 2009 (Suomen virallinen tilasto 2009a ja 2009b, Tilastokeskus 2011)	14

Käytetyt termit ja lyhenteet

Elävä kirjasto

Roskildessa Tanskassa vuonna 2000 kehitetty yhdenvertaisuusmenetelmä, joka perustuu henkilökohtaiseen vuoropuheluun. Elävä kirjasto toimii kuten normaali kirjasto, mutta Elävät kirjat ovat ihmisiä, joita voi lainata keskusteluun. Kirjaston tarkoitus on luoda rakentavaa vuoropuhelua sellaisten ihmisten välille, joilla ei välttämättä normaalisti ole mahdollisuutta puhua keskenään. Elävä kirja ja lukija keskustelevat ja esittävät toisilleen kysymyksiä, ja oppivat siten uusia asioita sekä toisistaan että itsestään. (Abergel, Rothmund, Titley & Wootsch, 2005.)

Elävä kirja

Elävät kirjat edustavat ihmisryhmiä, jotka kohtaavat ennakkoluuloja, stereotyyppioita, syrjintää tai sosiaalista eristämistä esimerkiksi seksuaalisen suuntautumisen, uskonnon, ammatin, sairauden tai kansallisuuden vuoksi.

Kirjakansio

Elävät kirjat lainataan kirjakansion perusteella. Kansio sisältää kirjojen esittelytekstit. Esittelyssä on kirjan otsikko ja sen alla ranskalaisilla viivoilla listattuna ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, joita kirja on elämänsä aikana kohdanut. Esimerkiksi Lesbo-kirjan otsikon alla voi olla stereotyyppiat ”vihaa miehiä, juo kaljaa, on siilitukkainen, ei kykene ystävyteen naisen kanssa”.

1 JOHDANTO

Kun aloin miettiä opinnäytetyöni aihetta, kävin läpi opiskeluni aikana oppimiani asioita, projekteja, vapaaehtoisia kursseja, tuotantoja ja harrastuksia. Mikä näistä asioista olisi se, jonka parissa haluaisin viettää seuraavat lähes puoli vuotta? Vastaus ei löytynyt heti. Itse asiassa oivallus antoi odottaa itseään monta kuukautta. Kun sen sitten eräänä alkukesän päivänä keksin, ei muita ideoita tarvinnut enää edes pohtia.

Tutustuin opintojeni toisena vuonna yhdenvertaisuusmenetelmä Elävään kirjastoon. Luokkatoverini Annika Raittinen oli tehnyt jo aikaisemmin työtä Elävän kirjaston kanssa, ja halusi tuoda menetelmän silloin ensimmäistä kertaa Seinäjoelle. Innostuin ideasta heti, ja olin mielelläni mukana järjestämässä kirjastoa. Järjestelyt sujuivat hyvin, mutta jostain syystä kuitenkin yli puolet kirjoistamme peruivat tulonsa viikkoa ennen kirjastoa, joten jouduin yllättäen itsekin kirjaksi. Hieman takkuinen alku Elävän kirjaston maailmaan ei kuitenkaan lannistanut intoani, vaan liityin heti Elävän kirjaston sähköpostilistalle, ja sen kautta osallistuin moniin kirjastoihin sekä järjestäjänä, kirjastonhoitajana että kirjana.

Etelä-Pohjanmaalla on vain harvoja, jotka osaavat järjestää Elävän kirjaston, ja heistä vielä harvempi on enää asiasta kiinnostunut. Halusin elävöittää Elävää kirjastoa Etelä-Pohjanmaalla ja suunnittelin siksi kurssin yläkoulun oppilaille, jossa tarkoitukseni oli opettaa Elävän kirjaston aatteita ja järjestämistä yhdeksäsluokkalaisille. Tarkoitus oli myös järjestää oppilaiden omalle koululle Elävä kirjasto. Näin saisin hyödyntää sosiokulttuurista puolta vahvempaa tapahtumatuotannon osaamistani tärkeäksi kokemassani menetelmässä.

Suunnitelmat kuitenkin muuttuivat. Yksikään seinäjokelainen yhdeksäsluokkalainen ei ollut kiinnostunut ideastani. Elävä kirjasto perustuu ehdottomaan vapaaehtoisuuteen, joten menetelmäkoulutusta ei voinut pakottaakaan kenellekään. Lopulta sain Seinäjoen yhteiskoululta yhteydenoton, jossa tarjottiin opinnäytetyöni kohteeksi yhdeksää joustavan perusopetuksen (JOPO®) kahdeksäsluokkalaista. Alusta alkaen oli selvää, ettei tämän luokan kanssa ehdittäisi järjestää Elävää kirjastoa tai edes kouluttaa siihen. Muokkasin siis alkuperäisen suunnitelmani kurssiksi yhdenvertaisuuskasvatuksesta ja jätin Elävän kirjaston filosofia- ja aatepoh-

jaksi, josta ammentaa kurssin sisällöt ja harjoitukset. Käänsin siksi myös katseeni Elävän kirjaston vaikuttavuuden tutkimisesta omaan ohjaamiseen ja sosiokulttuuriseen innostamiseen peruskoulussa. Muutosta ei ollut helppo hyväksyä, ja pidin tiedostamattani kauan aikaa tiukasti kiinni aikaisemmasta aiheestani, enkä oikein saanut aloitettua uuden aiheen käsittelemistä. Hitaasti käännös kuitenkin tapahtui, kun huomasin nauttivani opettamisesta ja innostamisesta, vaikka siihen ei tapahtumatuotantoa liittynytäkään. Herättelin itsestäni aikaisemmin epävarman, mutta nyt jo koko ajan vahvistuvan sosiokulttuurisen innostajan ja jopa mahdollisen tulevan erityispedagogin.

Tämä opinnäytetyö selvittää innostamista ja voimauttamista joustavan perusopetuksen ryhmässä yhdenvertaisuuskasvatuksen näkökulmasta. Elävästä kirjastosta on aiemmin tehty ainakin yksi opinnäytetyö, Niina Liimanin ”Parasta oli se, että oma näkemys muuttui” – Elävä kirjasto yläkoulussa. Tämän opinnäytetyön produktina oli Elävä kirjasto – Opettajan opas, jonka tehtävänä on toimia pohjana koulussa järjestettäville Eläville kirjastoille (Liiman, 2009). Opas jättää Elävän kirjaston aihepiireihin liittyvän perehdytyksen koulujen opettajien vastuulle ja keskittyy Elävään kirjastoon vain ulkopuolisen järjestäjän näkökulmasta (Liiman & Rentola 2009). Omassa opinnäytetyössäni taas tutkin, miten Elävän kirjaston teemoja voi opettaa suoraan oppilaille kurssimuodossa erilaisten harjoitusten ja keskustelujen avulla. Koulun oppilaat ja opettajat innostuivat Elävästä kirjastosta menetelmänä ja alkoivat kurssini jälkeen suunnitella Elävän kirjaston järjestämistä koululle. Tavoitteeni ainakin tältä osin onnistui siis varsin hyvin – kiinnostus Elävään kirjastoon Etelä-Pohjanmaalla heräsi jälleen.

2 YLÄKOULUN AATTEET JA HAASTEET

2.1 Joustava perusopetus JOPO®

Joustava perusopetus JOPO® -hanke syntyi tammikuussa 2006, kun opetusministeriö myönsi kunnille määrärahaa koulupudokkaiden aktivointiin tähtäävän toiminnan kehittämiseen perusopetuksessa ja toisen asteen nivelvaiheessa. Joustavan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaita, jotka ovat vaarassa jäädä ilman perusopetuksen päättötodistusta. Samalla pyritään ehkäisemään toisen asteen koulutuksesta pois jäämistä ja koulutuksen keskeyttämistä. Opetus tapahtuu perusopetuksen yhteydessä ja sen sisällöin ja tavoittein, mutta työskentelymuodoissa on otettu käyttöön joustavia toimintamalleja, jotka pyritään sovittamaan oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin ja tarpeisiin. (Opetusministeriö 2009, 3.) Opetuksessa ei siis poiketa perusopetussäädöksistä, vaan opetuksessa hyödynnetään tavallista enemmän säädöksiin sisältyvää joustavuutta.

Vuonna 2006–2008 tehdyn kartoituksen mukaan (Opetusministeriö 2009, 17) joustavassa perusopetuksessa oppilaita oli vuosiluokilta 7–10, joista yli puolet olivat 9. luokalla. Oppilaiden keski-ikä oli 15 vuotta, ja suurin osa sijoittui ikähaarukkaan 20–25-vuotiaat, mutta mukana oli myös muutama 13- ja 17-vuotiasikin. JOPO®-luokan keskeyttäneitä oli vajaa 6 prosenttia, eli valtaosa pysyi koulussa mukana. Keskeyttämisen syynä oli osin opiskeluhaluttomuus, mutta myös paikkakunnalta muutto, päättötodistuksen saaminen, siirtyminen ammatilliseen koulutukseen, työhön tai myös siirtyminen takaisin tavalliseen perusopetukseen. Arvioinnissa selvitettiin myös JOPO®-oppilaiden taustaa ja perhetilannetta. Valtaosa oli muita kuin kahden vanhemman ydinperheitä. Yksinhuoltajaperheiden lapsia oppilaista oli noin 40 prosenttia. Yksinhuoltajuus ei kuitenkaan ole sinänsä ongelma, eikä sitä voi pitää koulupudokkuuden syynä. JOPO®-ryhmään valikoitumisen syitä oli aina heikosta opiskelumotivaatiosta päihdeongelmiin. Yleisyysjärjestyksessä syitä olivat muun muassa motivaatio-ongelmat, pienen ryhmän tarve, heikko koulumenestys, käytösongelmat, runsaat poissaolot, oppimisvaikeudet ja perhetilanne (Opetusministeriö 2009, 18). Eri syyt kuitenkin esiintyvät usein päällekkäin laajempina ongelmavyöhtinä. Perhetaustaan liittyvät ongelmat johtavat motivaatio-ongelmiin,

jotka taas edelleen johtavat sosiaalsiin- ja käytösongelmiin ja myös mahdollisesti aineenopettajien ”silmätikuksi” joutumiseen. Oppilaiden mahdolliset vahvuus- ja osaamisalueet myös saattavat olla muita, kuin mitä eri oppiaineissa arvostetaan, joten oppilaille syntyy helposti osaamattomuuden tunne. Ongelmavyöhdin ratkaisemisessa ja oppilaan kokonaistilanteen kartoittamisessa oleellista on koulun, kodin ja kunnan eri hallintoalojen, kuten sosiaali- ja terveystoimen ja nuorisotoimen yhteistyö. Koulujärjestelmä joutuukin JOPO®-toiminnan avulla ratkomaan sellaisia perhepoliittisia ja sosiaalisia ongelmia, jotka eivät sille ensisijaisesti kuulu (Opetusministeriö 2009, 18).

2.1.1 Joustavan perusopetuksen tavoitteita

Opetusministeriö (2009, 16) on määritellyt, että joustava perusopetus vaikuttaa sekä nuoren opiskeluun, opettajien työhön että koulun ja kunnan toimintaan. Nuoren kannalta tavoitteena on koulumotivaation heikkenemisen ja koulutuksen keskeyttämisen ennaltaehkäisy sekä pyrkimys puuttua riittävän varhain havaittuihin ongelmiin. Nuoria tuetaan peruskoulun loppuunsaattamisessa ja toisen asteen koulutukseen hakeutumisessa. Samalla pyritään varmistamaan jatko-opiskelupaikan saaminen. Nuorille myös suunnitellaan yksilöllisesti toiminnallisia opiskelumuotoja ja opetuksessa hyödynnetään työpainotteisia ja muita koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. Nuoret voivat perehtyä työelämään ja kehittää siten elämönhallintataitoja.

Opettajien työn kannalta tavoitteena on antaa opettajille valmiuksia varhaiseen puutumiseen sekä tukeen tähtäävien työmuotojen hallintaan ja kehittämiseen. Opettajat osallistuvat moniammatilliseen yhteistyöhön oppilaiden tukemiseksi ja saavat uusia kokemuksia toiminnallisista ja työpainotteisista menetelmistä. Koulujen tavoitteena on kehittää ja ottaa käyttöön toimintamuotoja, joiden avulla koulut pystyvät kohtaamaan ja auttamaan koulunkäyntiin motivoitumattomia nuoria. Koulut edelleen kehittävät toiminnallisia ja työpainotteisia oppimisympäristöjä ja oppimispolkuja, jotka parantavat opiskelumotivaatiota ja mahdollistavat erilaisia opiskelutapoja. Luokkaan tuodaan moniammatillista osaamista, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan elämönhallintataitoja ja toisaalta edistää koulunkäyntiä, päättöto-

distuksen saamista sekä toisen asteen opintoihin hakeutumista. Koulut myös pyrkivät käyttämään tehokkaammin koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä sekä edistämään koulun ja työelämän yhteistyötä.

Kunnissa tavoitteena on edistää eri hallinnonalojen kuten koulutoimen, nuorisotoimen ja sosiaali- ja terveystoimen yhteistyötä oppilaiden kokonaistilanteiden hahmottamisessa ja hallinnassa. Kunnat pyrkivät myös kehittämään uusia hallinnonalojen yhteistyöhön perustuvia, kouluhyvinvointia edistäviä toimintamuotoja ja -malleja nuorten tukemiseen. Tavoitteena on myös edistää toiminnan taloudellisuutta ja ehkäistä sosiaalihuollon kustannusten kasvua vähentämällä nuorten syrjäytymistä. (Opetusministeriö 2009, 16.)

2.1.2 Joustava perusopetus käytännössä

Joustavan perusopetuksen kohderyhmää ovat ensisijaisesti peruskoulun yläluokkien oppilaat, joilla havaitaan sosiaalisten ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien kasautumista. Noin 10 hengen ryhmä muodostetaan oppilaista, joiden arvioidaan eniten hyötyvän sen tarjoamasta tuesta, toiminnallisista työtavoista ja oppimisympäristöistä. Opetus on perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaista. Ryhmän opetus järjestetään osaksi koulussa lähiopetuksena ja osaksi työpaikoilla tai muissa oppimisympäristöissä, kuten leirikoulussa, luonnossa, muissa kouluissa ja oppilaitoksissa, liikuntatoimessa tai kulttuurilaitoksissa. Jokaisen oppilaan tilanne kartoitetaan henkilökohtaisesti, ja oppilaalle tehdään oma oppimissuunnitelma tai tarvittaessa henkilökohtainen opetusjärjestelyitä koskeva suunnitelma HOJKS, joka tehdään erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille (Opetusministeriö 2009, 18). Suunnitelma koostuu luokkaopetuksesta ja oppilasta kiinnostavien alojen työpaikkaopinnoista.

Ryhmän opetuksesta vastaa aina tiimi, johon kuuluvat koulun rehtori, ryhmän opettaja tai erityisopettaja sekä päätoiminen nuoriso- tai sosiaalityöntekijä. Lisäksi opetuksessa tehdään yhteistyötä peruskoulun muiden opettajien ja työpaikkaohjaajien kanssa. Nuoriso- tai sosiaalityöntekijä vastaa erityisesti nuoren sosiaalisen kasvun tukemisesta, perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä sekä muusta tuki- ja neuvontatyöstä ja työpaikkaverkoston kehittämisestä. Opettaja vastaa opetuk-

sesta ja arvioinnista normaaliin tapaan. Työpaikkajaksojen kesto vaihtelee oppilaan tarpeiden mukaan ja voi olla pisimmillään noin 4—6 viikkoa; jaksoja voi olla parin vuoden aikana 8-10. Työpaikkajaksojen aikana on päiviä, jolloin opiskellaan koulussa esimerkiksi siten, että osa viikosta on työpaikkaopiskelua ja osa normaalia koulunkäyntiä. Työpaikalla ohjauksesta vastaa tehtävään perehdytetty työpaikkaohjaaja, joka on joku työpaikan työntekijöistä. Työpaikkajaksojen oppimistehtävät ja työpaikkajaksojen aikana tapahtunut oppiminen arvioidaan osana oppilaan arviointia. Lisäksi huolehditaan riittävästä oppilaanohjauksesta ja erityisesti ammatinvalintaohjauksesta, jolla pyritään varmistamaan toisen asteen opiskelupaikan saaminen. Jokaisella oppilaalla tulee koulun päättyessä olla jatkosuunnitelma, jonka toteutumista pyritään seuraamaan.

2.1.3 Koulupudokkaat – ongelman määrittelyä

Suomalainen peruskoulu on menestystarina. Kansainvälinen organisaatio OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) järjestää kolmen vuoden välein kehittyneiden teollisuusmaiden 15-vuotiaille peruskoululaisille Programme for International Student Assessment eli PISA-testin, jossa arvioidaan oppilaiden kykyjä matematiikassa, luonnontieteissä, ongelmanratkaisussa ja lukutaidossa. OECD:n tilastojen mukaan (2011) suomalaiset peruskoululaiset ovat olleet vuosien 2003, 2006 ja 2009 tuloksissa kärkisijoilla yhdessä Kiinan, Korean ja Singaporen kanssa. Vuodesta 2000 vuoteen 2009 osallistujamaiden määrä on noussut 43:sta 65:een, ja vuonna 2010 vielä 9 muuta maata lisäsi tuloksensa vertailuun (OECD, 2011). Opetusministeriön (2009, 12) mukaan kansainväliset vierailijat ovat erityisesti kiinnittäneet huomiota suomalaisten koulujen tasa-arvoisuuteen. Oppilaita ei jaotella osaamistason tai muiden ominaisuuksien mukaan, ja erityisopetus pyritään järjestämään muun opetuksen yhteydessä. Lähes kaikki suorittavat pakollisen perusopetuksen ja suurin osa hakeutuu jatko-opintoihin.

Kuitenkin Suomessa noin 160 oppilasta jää vuosittain ilman perusopetuksen päättötodistusta (Tilastokeskus, 2011). Kansainvälisesti vertailtuna määrä ei ole suuri, mutta tämä luku ei kuvaa ongelman koko laajuutta. Koulunkäyntiongelmat saattavat vaikuttaa oppilaan päättötodistuksen tasoon ja siten jatko-opiskeluihin hakeu-

tumiseen. Osa nuorista saattaa myös ajautua koulutukseen tai alalle, johon pääsee helposti, mutta joka ei nuorta todellisuudessa kiinnosta. Peruskoulun päättäneistä noin 1100 ei hakeudu ainakaan heti toisen asteen koulutukseen ja noin 5500 jättää koulutuksen aloittamatta (Tilastokeskus, 2011). Yhteensä noin 11000 nuorta jättää toisen asteen opetuksen kesken. Osa koko ajan pienenevästä ikäluokasta saattaa siis jäädä kokonaan pois tulevaisuuden työvoimasta. Luvut eivät ole kuitenkaan suoraan laskettavissa yhteen, eikä opintojen keskeyttäminen välttämättä tarkoita syrjäytymistä opiskeluista tai työelämästä. Osalla nuorista opintojen keskeyttäminen saattaa olla hyvin perusteltu päätös esimerkiksi vaihtoehtoisen elämäntavan valitsemisen tai koulutusalan vaihtamisen takia.

Taulukko 1. Mahdollisia koulupudokaslukuja kuvaavia lukuja 2009 (Suomen virallinen tilasto 2009a ja 2009b, Tilastokeskus 2011).

Kuvaus	Lukumäärä
Oppivelvollisuuden laiminlyöneet	41
Perusasteelta eronneet ilman päättötodistusta ja päättötodistuksen kanssa	152
Jätti hakematta yhteisvalinnassa (2007)	1134 *)
Ei jatka opintoja perusasteen jälkeen	5510
Keskeytti lukiokoulutuksen	1857
Keskeytti ammatillisen koulutuksen	9430

*) Lukuun sisältyy myös oppilaita, jotka ovat hakeneet sellaiseen koulutukseen, joka ei ole mukana yhteisvalinnassa (mm. talouskoulu, valmentava opetus).

2.1.4 Seinäjoen yhteiskoulun JOPO®-ryhmä

Seinäjoen Yhteiskoulussa toimivat peruskoulun ylimmät luokat seitsemännestä yhdeksänteen. Oppilaita on 564, opettajia 45 ja muuta henkilökuntaa 10 henkilöä. Koulu määrittelee arvoikseen hyvän perusopetuksen, turvallisuuden ja viihtyisyyden. Kaikessa koulun toiminnassa ja ihmissuhteissa vaalitaan toisen ihmisen kunnioittamista (Seinäjoen kaupunki 2011).

Seinäjoen yhteiskoulun JOPO®-luokka koostuu yhdeksästä kahdeksaluokkalaisesta oppilaasta, joista seitsemän on poikia ja kaksi tyttöjä. Luokka on aloittanut JOPO®-nimikkeen alla syksyllä 2011. Yhteiskoulun JOPO®-tiimiin kuuluu luokanohjaaja Lassi Kivistö, rehtori Jari Noponen, lehtori Johanna Väisälä, erityis-

opettaja Minna Päivölä ja opinto-ohjaaja Heidi Joensuu. Lisäksi suunnitteilla on yhteistyö Seinäjoen kaupungin nuorisotoimen kanssa. Nuorisotoimeen kaavaillaan ainoastaan JOPO®-toimintaan keskittyvää virkaa nuorisotyöntekijälle, jonka tehtävänä on koordinoida ryhmän toimintaa kaupungin kanssa sekä olla mukana muun muassa työelämäjaksoilla. Yhteiskoulun JOPO®-tiimiläiset ovat määritelleet ryhmän tavoitteeksi osallistavat ja yksilölliset opiskelumuodot kouluyhteisön tukena esimerkiksi työpaikkaopiskelun ja erilaisten oppimisympäristöjen muodossa. Tavoitteena on JOPO®-toiminnan yleisten periaatteiden mukaan myös edistää koulun työelämäyhteistyötä, kehittää eri hallinnonalojen, kuten opetustoimen, nuorisotoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen yhteistyötä oppilaiden kokonaistilanteiden hahmottamisessa sekä kehittää toimintaan moniammatillisia työmuotoja.

JOPO®-opiskelu on tarkoitettu perusopetuksen yläluokkalaisille, joilla on erilaisia koulunkäyntiin liittyviä ongelmia; Seinäjoen yhteiskoululla pääasiallinen syy luokalle siirtämiseen on runsaat poissaolot. Oppilailla voi myös olla heikentynyt koulunkäyntimotivaatio tai ongelmia perusopetuksen loppuunsaattamisessa. Myös erilaiset oppijat ja oppilaat, joiden katsotaan hyötyvän toiminnallisista menetelmistä tai tarvitsevan yksilöllisiä tukitoimia ovat JOPO®-opiskelun kohderyhmää. Seinäjoen yhteiskoulun JOPO®-luokka on nimetty luokaksi 8K, koska opettajat halusivat välttää luokalle helposti muodostuvaa erityisopetuksen leimaa. Luokka noudattaa JOPO®-toiminnan periaatteiden mukaisesti peruskoulun opetussuunnitelmaa, ja jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Oppilas saa tavallisen peruskoulun päättötodistuksen.

Opetus tapahtuu pääosin lähiopetuksena, mutta myös osaksi työpaikoilla tai muissa oppimisympäristöissä. Oppimistehtävät koulussa ja työpaikoilla sovitetaan kullekin oppilaalle erikseen. Työpaikoilla tehtävä työ liitetään osaksi opetusta siten, että esimerkiksi kaupallisen alan työpaikat liitetään matematiikan opiskeluun, ja osa työstä saattaa korvata matematiikan koulutehtäviä. Työpaikkaopiskelujaksot ovat kestoltaan noin kahdesta neljään viikkoa esimerkiksi siten, että kaksi päivää viikosta on työtä ja kolme koulun lähiopetusta. Työpaikkaopiskelulla tavoitellaan niitä asioita, joita koulussa on joskus vaikeaa saavuttaa, kuten onnistumista, täsmällisyyttä, työntekoa, mallioppimista, käyttäytymisen taitoja ja motivaatiota opiskelulle. Parhaimmillaan työjakson avulla oppiaineet konkretisoituvat ja oppilas

ymmärtää siten paremmin opiskelun ja työelämän suhteen. Työjaksot myös auttavat nuorta valitsemaan oman toisen asteen opiskelupaikkansa. Työpaikkojen kanssa tehdään työsopimukset ja JOPO®-tiimin opettajat laativat työpaikkaopiskelijaksojen oppimistehtävät. Työpaikoilla vieraillaan ja seurataan opiskelun toimitusta. Työpaikalta valitaan oppilaalle toimintaan perehdytetty ohjaaja, joka opastaa ja auttaa työtehtävissä.

Opetusministeriön (2009, 35) mukaan joustavan perusopetuksen painotukset vaihtelevat eri kouluissa jonkin verran. Arviointitutkimuksessa määriteltiin kolme erilaista JOPO®-toiminnan mallia. Työpaikkaopiskelupainotteisessa mallissa koulussa oli jo aiemmin ollut vastaavaa toimintaa ja nyt hankkeessa ryhdyttiin syventämään työpaikkaopiskelua. Luokanohjaaja Lassi Kivistön (2011) mukaan tämä malli kuvaa myös kouluja, joissa JOPO®-toimintaa on ollut jo useita vuosia. Oppilaslähtöiseen kasvatukseen ja elämäntilanteen huomioivaan välittämiseen pohjautuva malli perustuu puolestaan vahvasti opettajan persoonaan ja siinä korostuu henkilökohtainen välittäminen ja tuki, sekä oppilaan omien vahvuuksien paikantaminen ja hyödyntäminen (Opetusministeriö 2009, 35). Kolmannessa pienryhmä- ja yksilöopetusta painottavassa mallissa työpaikkaopiskelun rinnalla opetuksen pääpaino on paikata aukkoja pohjatiedoissa ja varmistaa, että oppilaille syntyy edes jonkinlainen osaaminen ja jatko-opintokelpoisuus. Seinäjoen yhteiskoulun JOPO®-toiminta pohjaa kahteen jälkimmäiseen malliin, jossa keskitytään oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin ja henkilökohtaiseen tukeen sekä koulun ja kodin tehostettuun yhteistyöhön. Syksyn 2011 alussa ryhmä oli muun muassa ollut leirikoulussa ja tutustumassa Etelä-Pohjanmaan opiston toimintaan.

2.2 Yhdenvertaisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.” (Opetusministeriö 2004, 14.) Opetus perustuu suomalaiseen kulttuuriin, joka on kehittynyt alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa vuorovaikutuksessa. Opetuk-

sessä on otettava huomioon muun muassa kansalliset ja paikalliset erityispiirteet, saamelaiset alkuperäiskansana ja muut kansalliset vähemmistöt. Myös eri kulttuureista tulevat maahanmuuttajat ja siitä seuraava suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen on otettava huomioon. Opetuksen avulla tulee tukea oppilaan oman kulttuurisen ja kielellisen identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Tällä tavoin edistetään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä sekä myös alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa.

Edellä mainitut tavoitteet toteutuvat Elävässä kirjastossa kokonaisuudessaan. Elävä kirjasto menetelmänä perustuu vapaaseen ja kunnioittavaan vuoropuheluun ja vuorovaikutukseen, yksilöiden kohtaamiseen ja siten ennakkoluulojen hälventämiseen ja kulttuurien välisen ymmärtämyksen lisäämiseen. Elävän kirjaston ideologiaan ja aatteisiin pohjaava kurssi käsitteli muun muassa oppilaiden keskinäisiä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, syrjintää, tasa-arvoa sekä eri kulttuurien ja muiden vähemmistöryhmien oikeuksia ja asemaa yhteiskunnassamme. Perusopetuksen tehtävä on sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen. Opetusministeriö (2004, 14) määrittelee perusopetukselle tehtävät yksilön ja yhteiskunnan kannalta: yksilölle perusopetus antaa mahdollisuuden hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus; yhteiskunnalle perusopetus antaa välineen kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen tehtävänä on myös kehittää kykyä kriittiseen ajatteluun, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Tavoitteena kurssilla oli myös oppia empaattisuutta ja kykyä asettua toisen asemaan sekä havainnoida omien ennakkoluulojen ja – käsitysten muodostumista ja siten opettaa muun muassa median tai opittujen käsitysten kriittistä uudelleenarviointia.

Valitsin kurssini työmenetelmiksi erilaiset sosiokulttuuriset ja osallistavat harjoitukset sekä ohjatun keskustelun, ja käytin musiikkia ja kuvataidetta tukemaan opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Opetusministeriö 2004, 19) opetuksen työtapojen valinnan perusteita tulee olla muun muassa, että ne virittävät halun oppia, kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja, tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista sekä edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä

vastuun kantamista toisista. Perusopetuksen oppilaishuollon tavoitteena (Opetusministeriö 2004, 24) on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluuyhteisön hyvinvointia. Myös näitä asioita pystyy edistämään Elävän kirjaston menetelmillä, jotka opettavat tasa-arvoisuutta ja tervettä vuorovaikutusta, ja ovat siten pohjana kiusaamisen ja syrjinnän torjumiselle ja oppilaiden keskinäisen luottamuksen ja turvallisuuden rakentumiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetusministeriö 2004, 38) määritellään myös eri aihekokonaisuudet, jotka ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksista ensimmäinen on Ihmisenä kasvaminen, jonka päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. ”Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä.” (Opetusministeriö 2004, 38.) Keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa tavoitteellinen itsensä kehittäminen, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä toisten huomioon ottaminen. Kulttuuri-identiteettiin ja kansainvälisyyteen keskittyvän aihekokonaisuuden tavoitteita on muun muassa oppia tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöään sekä oppia tutustumaan muihin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin ja saada siten valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Muita aihekokonaisuuksia ovat viestintä ja mediataito; osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys; vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta; turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Elävän kirjaston ideologian mukaiset harjoitukset liittyvät suoraan näihin aihekokonaisuuksiin muun muassa ilmeisten tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen liittyvien tehtävien kautta, mutta myös media- ja ympäristökasvatuksen muodossa. Elävä kirjasto kokonaisuudessaan on hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista ja hyödyllinen menetelmä sekä opetuksellisesti että kasvatuksellisesti.

3 INNOSTAMINEN, ONNISTUMINEN, VOIMAANTUMINEN

3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiokulttuurinen innostaminen on sekä käsitteenä että toimintana syntynyt Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen (Kurki 2000, 11). Ranskalaiset halusivat elvyttää natsimiehityksen mukana kadonneet demokraattiset arvot, ja löysivät innostamisen elvyttämisen tekniikaksi. Myöhemmin innostaminen levisi voimakkaasti myös Latinalaisessa Amerikassa, tosin radikaalimmassa ja vallankumouksellisemmassa muodossa kuin Ranskassa. Kurjen (2000, 12-13) mukaan innostaminen ei syntynyt vain uutena sosiaalisen työn tekniikkana, vaan se oli välttämätön vastaus yhteiskunnan tarpeisiin. Se syntyi länsimaisen sivilisaation muutoksen kriisistä, joka ulottui kaikille yhteiskunnallisen elämän alueille. Yhteiskunnan teollistuminen toi mukanaan paitsi työttömyyttä, mutta myös lisääntyneitä vapaa-aikaa ja kulttuuriteollisuuden kehittymistä.

Innostaminen on moniulotteinen käsite ja siitä on ollut useita eri määritelmiä, mutta kyse on silti ollut aina pedagogisesta tiedostamisen, osallistumisen ja sosiaalisen luovuuden liikkeestä (Kurki 2000, 12). Sanan innostaminen pohjana on latinankielinen sana *anima*, joka tarkoittaa elämää tai elähdyttämistä tai *animus*, jonka merkityksiä ovat motivaatio tai liike. Kaikkien määritelmien pohjana on kuitenkin ajatus, että innostaminen on tapa elähdyttää ihmisten herkistymisen ja itsetoteutuksen prosessia – innostaminen on elämän ja hengen antamista tai herättämistä (Kurki 2000, 19-20).

Edelleen Kurjen mukaan innostamisen keskeisiä tavoitteita on, että ihmiset tulevat tietoisiksi historiallisesta roolistaan yhteisössään, yhteiskunnassa ja maailmassa. Tarkoitus on saada ihmiset huomaamaan, miten heidän toimintansa omassa arjessaan liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Näitä tavoitteita toteutin myös kurssillani pyrkiessäni havainnollistamaan oppilaiden ympärillä olevaa monikulttuurista ja monimuotoista elämää. Pyrin herättämään tietoisuutta vähemmistöryhmistä ja erilaisuudesta sekä oppilaiden omassa elinpiirissä että laajemmin kansallisessa ja kansainvälisessä ympäristössä.

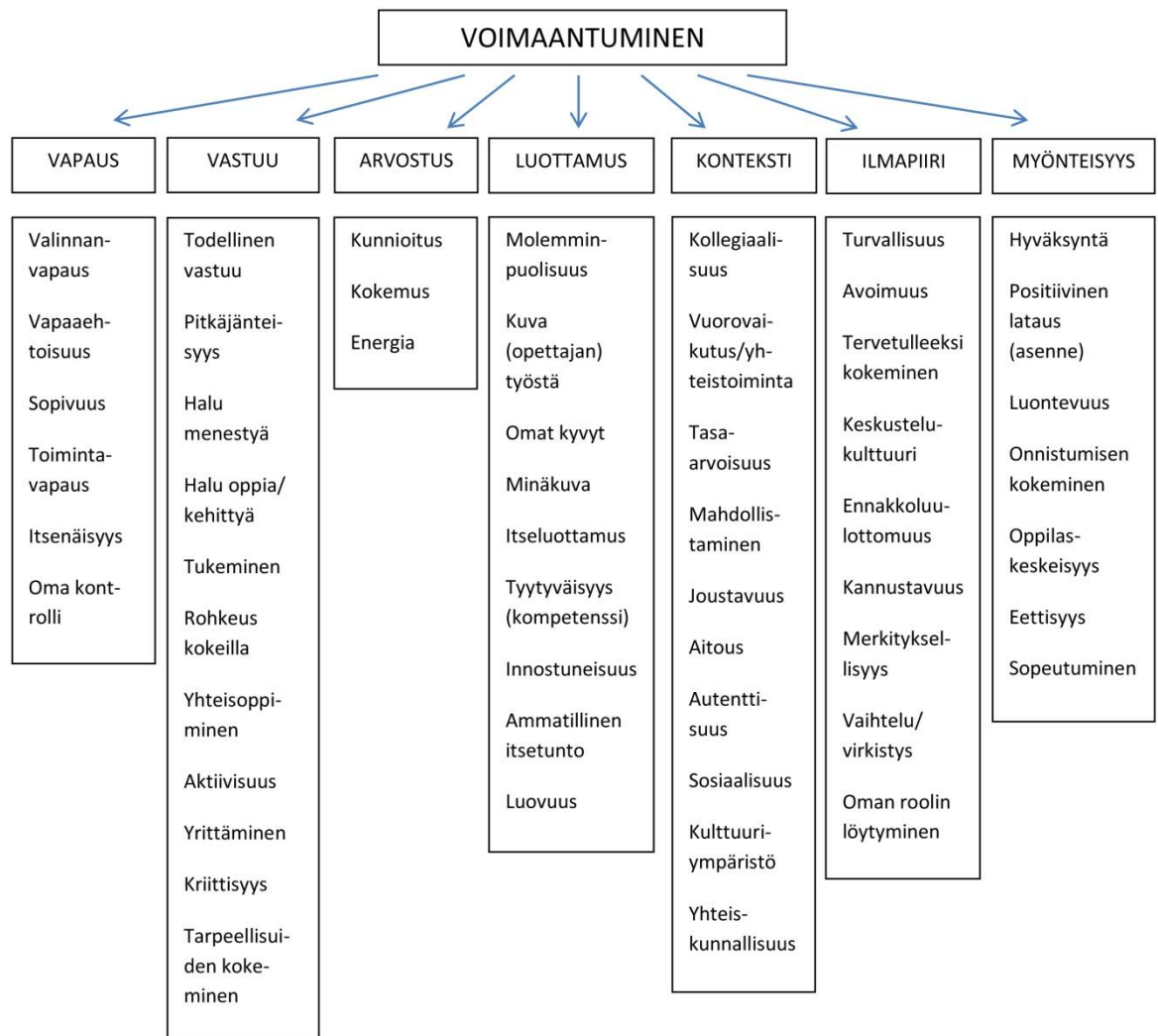
Sosiokulttuurisen innostamisen suhteesta muihin tieteenaloihin on monia mielipiteitä, mutta yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että sen tiedeperusta löytyy sosiaalipedagogiikasta (Kurki 2000, 44). Sosiaalipedagogiikassa korostuu ajatus inhimillisyyden, henkisten arvojen ja yhteisöllisyyden edistämisestä yhteiskunnassa pedagogisin keinoin sekä kasvatuksellisista näkökohdista yhteiskunnallisten uudistusten toteutuksessa. Kurjen (2000, 46-47) mukaan innostaminen sopii nuorisotyöhön erityisen hyvin, koska sen rakenteissa yhdistyvät kolme nuoristyön pohjaksi tarvittavaa elementtiä: kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Innostaminen tähtää sekä ihmisen yhteisölliseen sitoutumiseen että persoonallisten arvojen kehittymiseen.

Innostamisen työtavoissa käytetään myös usein luovuutta ja taiteita eri muodoissaan pyrkimyksenä edistää monipuolisen ilmaisun kehittymistä. Innostaminen tavoittelee ihmisten omaa osallistumista ja siten integroitumista yhteisöön sekä yksilön että yhteisön laadullista muutosta. Innostamisen tavoitteet ovat kolmitahoiset, mutta myös toiminnassa on aina kolme osapuolta: innostaja, toiminta ja toiminnan kohde. Kyseisten kolmen osapuolen takana saattaa olla myös neljäs taho, eli se instituutio, viranomainen, yhdistys tai muu organisaatio, joka mahdollistaa toiminnan.

Käytin sosiokulttuurista innostamista pohjana kurssilleni. Sen sijaan, että olisin tuonut valmiit mielipiteet ja arvot luokkaan, pyrin herättämään oppilaissa kiinnostuksen yhdenvertaisuusasioita kohtaan ja siten antamaan avaimet omien mielipiteiden muodostamiseen. Pyrin harjoitusten avulla myös selvittämään oppilaiden kanssa, mistä ja miten ennakkokäsitykset muodostuvat. Tiedostaminen on polku kyseenalaistamiseen, mikä taas mahdollistaa omien ajatusmallien ja arvojen uudelleenarvioinnin ja kehittymisen. Innostamisen kolmitahoisuus siis toteutui. Olin itse innostajana, oppilaat olivat kohteena ja Elävän kirjaston harjoitukset ja aatepohja menetelminä. Neljäs taho oli Seinäjoen yhteiskoulu, joka mahdollisti kurssin ja tutkimuksen.

3.2 Voimaantuminen

Juha Siitosen vuonna 1999 valmistuneen väitöstyön ”Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua” mukaan voimaantuminen tai sisäinen voimantunne (englanniksi *empowerment*) on omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttavaa tunnetta. Tutkimuksessa Siitonen (1999, 61) määritteli voimaantumisen olevan yhteydessä seitsemään kategoriaan, jotka puolestaan ovat yhteydessä useisiin alakategorioihin (Kuvio 1).



Kuvio 1. Voimaantumisen ydinkäsite alakategorioineen (Siitonen 1999).

Voimaantuminen ei ole yksisuuntaista, vaan eri osaprosessit ovat yhteydessä tai merkityssuhteessa toisiinsa (Siitonen 1999, 118). Siitonen on määritellyt eri kategorioiden suhdetta ja vaikutusta toisiinsa:

Sisäisen voimantunteen saavuttaneista heijastuu *myönteisyys* ja positiivinen lataus, joka on yhteydessä hyväksyvään luottamukselliseen *ilmapiiriin* ja *arvostuksen* kokemiseen. Sisäisen voimantunteen saavuttaneella ihmisellä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuu myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista, käyttämällä rohkeasti ja luottavaisesti toimintavapauttansa. Koettu *vapaus* tukee *vastuun* ottamista, ja molemmat ovat yhteydessä yhteisön turvalliseksi koettuun ilmapiiriin, jossa arvostuksen, kunnioituksen ja *luottamuksen* kokemisen seurauksena ihminen uskaltautuu ennakkoluulottomasti luoviin ratkaisuihin todellisen vastuun mukaisesti. Sisäisen voimantunteen saavuttamisessa vapaus ja itsenäisyyden kokeminen ovat prosessin alusta alkaen keskeisessä asemassa. Myös *kontekstiin* (toimintaympäristöön, yhteisöön) liittyvillä kokemuksilla ja näkemyksillä on keskeinen aseman rakentumisen alkuvaiheesta alkaen, mutta erityisesti prosessin ylläpitämisessä ja vahvistumisessa. (Siitonen 1999, 61.)

Teoksessa Dictionary of Social Work (Adams 1996, 4), voimaantuminen määritellään teoriaksi, jonka mukaan voimaantuminen käsittelee ihmisten kokonaisvaltaista elämänhallintaa ja siten tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi se on metodi, jolla sosiaalityöntekijät pyrkivät lisäämään voimaa sellaisissa henkilöissä, jotka ovat sitä vailla. Siitonen (1999, 161-165) on määritellyt voimaantumisteorialle viisi premisiä, joiden mukaan voimaantuminen on henkilökohtainen ja ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentävät päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet. Voimaantuminen vaikuttaa sitoutumisprosessiin; vahva voimaantuminen (*empowerment*) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja voimattomuus (*disempowerment*) heikkoon sitoutumiseen. Voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin; voimaantuneisuus ei kuitenkaan ole pysyvä tila. Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen kuitenkin vaikuttavat muut ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet (Siitonen 1999, 118).

Jokainen voimaantuu omalla tavallaan, mutta luetteloa voimaantumisen edellytyksistä ei voi tehdä, eikä koskaan voi sanoa, että tietyt edellytykset täytettyään ihminen voimaantuu (Siitonen 2007, 4). Voimme pyrkiä vain mahdollistamaan ihmisten voimaantumisen. Siitonen (2007, 5) on kuitenkin määritellyt tiettyjä edellytyksiä, jotka mahdollistavat yksilön tai yhteisön voimaantumisen. Yksilöllisiä edellytyksiä ovat muun muassa

- kokemukset hyväksytyksi tulemisesta sekä ihmisarvon kokemisesta
- olemisen-, ilmaisun- ja toiminnanvapautta

- pysähtymistä, tiedostamista, havahtumista
- arvojen ja itselle merkityksellisten asioiden pohtimista
- sisäistä puhetta itsensä kanssa
- ennakkoluulottomuutta katsoa asioita eri näkökulmista
- omien uskomusjärjestelmien ja asenteiden arviointia
- itsensä arvostamista, itseluottamusta
- itsetunnon, identiteetin ja minäkuvan selkiyttämistä
- tilaa antavaa ja mahdollistavaa ympäristöä ja/tai yhteisöä

Yhteisön voimaantuminen taas edellyttää muun maussa kuuntelua, keskustelua ja avointa dialogia; jatkuvaa luottamuksen rakentamista; avoimuutta, ennakkoluulottomuutta, kannustamista ja rohkaisemista viestittävää ilmapiiriä. Näitä edellytyksiä pyrkii tarjoamaan oman kurssini lisäksi myös joustavan perusopetuksen hanke kokonaisuudessaan. Joustavassa perusopetuksessa pyritään huomioimaan oppilaiden erityistarpeet ja erilaiset oppimismuodot sekä luomaan hyväksyvä ja oppilaiden kiinnostusten kohteita vastaava oppimis- ja työympäristö. Omalla kurssillani keskityin taas oppilaiden asenteiden ja arvojen selvittämiseen ja uudelleenarviointiin. Lisäksi pyrin myönteisten oppimiskokemusten ja vapaan keskustelun myötä kehittämään oppilaiden minäkuvaa ja identiteettiä suhteessa omaan luokkaan ja ympäröivään maailmaan.

3.3 Intuitio ja hiljainen tieto ohjaamisessa

Kurssini alkaessa olin melko tietämätön sosiokulttuurisen innostamisen käytännöllisistä puolista. Olin opinnoissani keskittynyt enimmäkseen kulttuurituotannon tuotannolliseen osaamiseen, ja varsinainen ryhmänohjaaminen oli osaltani jäänyt lähinnä kursseilla opittuihin metodeihin ilman käytännön kokemusta. Voisi siis sanoa, että ohjatessani pohjasin vahvasti intuitioon lähestymistavoissani ja kommunikaatiossani. Minulla ei ollut jälkikäteen ajateltuna juurikaan ennako-odotuksia oppilaistani tai siitä minkälaista vuorovaikutuksemme tulee olemaan.

Sana intuitio on johdettu sanasta *intueri* (nähdä), joka tarkoittaa 'nähdä sisäisesti', 'pohtia, pohdiskella', ja 'välitön oivallus asian olemuksesta' (Nurminen 2000, 17). Intuitionismin käsitteen mukaan tietämisen lähteenä ja perustana on intuitio, eli

sisäinen ja välitön oivallus. Etiikan oppien mukaan moraaliset teot ja periaatteet muodostuvat juuri tämän välittömän mutta todistettavuutta vailla olevan tunteen pohjalta. Teoksessa Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 13) tilannetieto määritellään tavaksi suhtautua muuttuviin olosuhteisiin ja kyvyksi tulla toimeen niiden kanssa. Tilannetieto on ennakoivaa, osallistuvaa ja käytännöllistä ja ihmiset käyttävät ja tarvitsevat tätä tietoa jatkuvasti tullakseen toimeen muiden kanssa. Kanssakäymisen tilanne vaikuttaa aina ajatteluun, odotuksiin ja tunteisiin. Tilanteen huomioon ottaminen merkitsee avoimuutta ja herkkyttä omille ja toisten tunteille (Toom ym. 2008, 14).

Intuition tai hiljaisen tiedon käsitettä käytetään paljon organisaatiojohtamisessa, ja sen katoamisestakin on puhuttu pätkätöiden ja työpaikkojen tiheätahtisen vaihtamisen myötä (Toom ym. 2008, 7). Hiljainen tieto on jotakin, jota ei voi sanoin kuvaata tai määritellä ja sitä on vaikea siirtää henkilöltä toiselle. Hiljainen tieto perustuu viisauteen ja taitoon, joka kertyy monien vuosien kokemuksista. Hoitotieteessä intuition kuvataan ilmenevän muun muassa ainutkertaisena, aiempiin intuitiivisiin kokemuksiin verrattuna samankaltaisena kokemuksena, vaistona, sisäisenä näkemyksenä ja erilaisten vihjeiden tunnistamisena (Nurminen 2000, 21). Intuitio siis kerääntyy aikaisempien intuitiivisten kokemusten pohjalta.

Koska minulla ei ollut kokemusta nuorten kanssa työskentelemisestä, oma intuitiivisuuteni perustui omiin elämäkokemuksiini. Pysin kurssilla opettamaan muiden asemaan asettumista, mutta opettelin samalla itse oppilaiden asemaan asettumista. Opetusmenetelmäni eivät olleet ehkä aivan koulumaailman mukaisia, mutta pyrin muodostamaan luotettavan ja avoimen vuorovaikutustavan oppilaiden kanssa. Eräs oppilas kommentoi loppuarvioinnissa minun olleen ”rento opettaja”. Prosessikuvauksessa kuvaankin usein tiedostamattomia ja automaattisia reaktioitani oppilaiden antamiin ärsykkeisiin.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimusongelmat

Pyrin opinnäytetyössäni tutkimaan sosiokulttuurista innostamista ja voimauttamista peruskouluympäristössä. Tutkin ohjaajan asemaa ja vuorovaikutusta luokassa, ja pohdin sosiokulttuurisen innostamisen soveltamista koulun opetukseen. Mitä eroa on opettajalla ja innostajalla? Miten ohjaajan eri roolit ja menetelmät toimivat suhteessa opetettavaan asiaan ja luokan keskinäiseen dynamiikkaan? Lisäksi tavoitteenani oli tutkia Elävän kirjaston aatteisiin pohjaavien harjoitusten soveltamista peruskouluympäristöön. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006, 8) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessi etenee useimmiten tutkimusongelmista menetelmävalintoihin ja aineistonkeruuseen, mutta prosessi voi kuitenkin joskus toimia myös toisin päin. Omassa tutkimuksessani kuljin osin alkuperäisen aiheeni vaihtumisen ja siitä johtuneiden epäselvyyksienkin vuoksi juuri aineistonkeruusta tutkimusongelmiin. Aikataulurajoitusten vuoksi kurssini oli pidettävä tietyssä ajassa, vaikka kurssin tavoitteet ja siten tutkimusongelmat olivatkin vielä epäselviä.

4.2 Laadullinen tutkimus

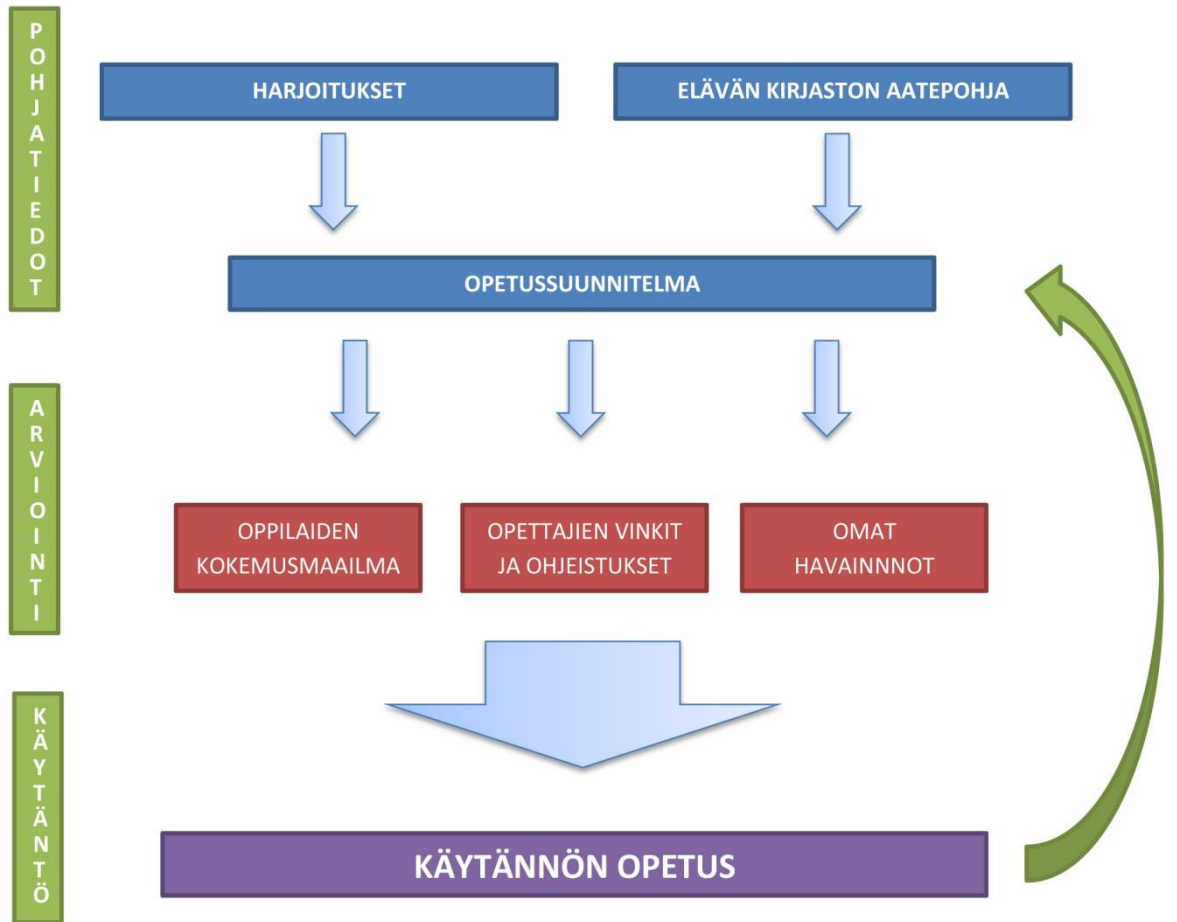
Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006, 4) mukaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus sisältää lukuisia erilaisia lähestymistapoja, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä ihmisen ja hänen elämänsä tutkimiseksi. Se ei siis ole minkään tietyn tieteenalan tutkimusote tai vain yhdenlainen tapa tutkia. Laadullista tutkimusta käytetään yleensä määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen vastakohtana, ja ”laadullinen” antaa helposti kuvan kylmää ja kovaa määrällistä tutkimusta paremmasta ja syvällisemmästä tutkimusotteesta. Kuitenkaan eri tutkimustapoja ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen, ja molemmilla tutkimustavoilla on sekä hyvät että huonot puolensa. Yleensä aineistolähtöisyys liitetään laadulliseen ja teorialähtöisyys määrälliseen tutkimukseen – kuitenkin jako ei ole näin yksioikoinen. Menetelmiä ei tulisi pitää toistensa vastakohtina tai kilpailijoina, sillä molemmille tutkimustavoille on tarvetta, ja niitä voi käyttää samassakin tutkimuksessa

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 4). Kokonaisvaltainen tutkimus ei voi olla pelkästään teoriasta tai aineistosta lähtevää, vaan molempia lähestymistapoja tarvitaan. Omassa tutkimuksessani lähtökohta on laadullisessa tutkimuksessa. Aineistoni perustuu enimmäkseen omiin kokemuksiini ja haastatteluihin, mutta myös sosiokulttuurisen innostamisen ja joustavan perusopetuksen teoreettisiin viitekehyksiin. Lisäksi selvitin oppilaiden mielipiteitä kurssista osin määrällisellä tutkimuksella, jossa he saivat numeroin arvioida kurssin onnistumista ja harjoitusten ja opetuksen mielekkyyttä.

4.3 Aineiston keruu ja analysointi

Aineistoni koostuu omasta oppimispäiväkirjastani, luokan opettajien kanssa käymistäni keskusteluista ja haastatteluista sekä harjoitusten tuottamista oppilastöistä. Aineistonani on myös opetussuunnitelmani ja siihen opetuksen edetessä tekemäni muutokset. Pyrin tekemään kaikista harjoituksista kirjalliset materiaalit oppilaille, ja tämän lisäksi pyysin oppilaita kirjoittamaan kaikista keskusteltavista aiheistakin muistiinpanot. Tein tuntien aikana tarvittaessa myös omia muistiinpanojani tunnin tapahtumista.

Analysoin aineistoani ja oppimistani eräänlaisena kehänä. Uudelleenarvioin ja muokkasin opetussuunnitelmaani ja opetustani koko projektin ajan. Tein alkupe räisen opetussuunnitelmani pohjatietojeni perusteelta, joihin kuuluivat Elävän kirjaston kokemukseni ja siihen liittyvät harjoitukset. Arviointiin vaikuttivat sekä omat kokemukseni, oppilaiden kokemusmaailma että opettajien antamat vinkit ja kommentit. Kaikki tämä vaikutti käytännön opetukseen, jonka pohjalta edelleen muokkasin opetussuunnitelmaani. (Kuvio 2.) Analysoinnissa olisi jälkikäteen ajateltuna auttanut, jos olisin esimerkiksi videoinut opetustilanteet myöhempää arviointia varten. Työtäni oppilaiden kanssa ei arvioinut kukaan muu kuin minä, joten objektiivisuus tässä osassa tutkimustani ei toteudu ehkä parhaalla mahdollisella tavalla. Olen kuitenkin prosessikuvauksessa pyrkinyt mahdollisimman kattavaan analyysiin opetusmetodeistani ja vuorovaikutuksestani. Tutkimus keskittyy kuitenkin pääasiassa Elävän kirjaston ideologian soveltamiseen käytännön opetuksessa, jota on arvioinut lisäksi myös erityisopettaja Minna Päivölä.



Kuvio 2. Aineiston ja opetussuunnitelman kehitys- ja analyysikehä.

5 PROSESSIKUVAUS JA TULOKSET

5.1 Muuttuvat suunnitelmat

Sosiokulttuurisen innostamisen kurssit ammattikorkeakoulussa ovat lähes aina eniten pidettyjä ja melkein kaikkien opiskelijoiden innolla odottamia. Luovat, monilahjakkaat ja innostuneet opiskelijat kokeilevat kilvan erilaisia sosiokulttuurisia menetelmiä toisiinsa. Luokassa hypitään, kontataan, näytellään, maalataan, huudetaan ja lauletaan sulassa sekasotkussa. Useimmiten nauretaan, joskus itketään ja tunteille annetaan tilaa, koska siitähän tässä kaikessa innostumisessa ja innostamisessa on kysymys.

Kun siis tein tuntisuunnitelmaani kahdeksaluokkalaisille oppilaille, paneuduin tarmokkaasti kaikkiin oppimiini ryhmäytämisen- ja innostamismenetelmiin. Lisäsin suunnitelmaan leikkejä ja harjoituksia, joiden koin tukevan tunnilla käsiteltävää aihetta. Odotin keskittymiskyvyttömän varhaisnuorison muuttuvan taianomaisesti kiinnostuneeksi, rauhalliseksi ja toimivaksi ryhmäksi, joka kykenee keskustelemaan rakentavasti aiheesta kuin aiheesta.

Ensimmäisellä tunnilla sain juuri ja juuri ääneni kuulumaan luokassa vallinneen sekasorron yli. Luontainen auktoriteettini mureni teini-ikäisten viiltäviin kommentteihin ja ylemmydentuntoiseen välinpitämättömyyteen. Ymmärsin, että minä olen se, jonka tulee taianomaisesti muuttua. Olin ollut ylimielinen ja ymmärtämätön luullessani, että sosiokulttuurinen innostaminen on aina samanlaista, ja kaikki ryhmät ovat aina samalla tavalla innostuneita.

Muutin tuntisuunnitelmaa siis omien havaintojen sekä erityisopettaja Minna Päivölän vinkeistä asiapohjaisemmaksi ja aktiivisemmaksi. Muokkasin opetusta joka tunti sen mukaan, minkä koin koskettavan oppilaita eniten. Pyrin liittämään harjoitukset aina oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja muokkaamaan harjoituksia siten, että pystyin antamaan oppilaiden kokemusten mukaisia esimerkkejä. Harjoituksilla oli myös oltava selkeä yhteys käsiteltävään asiaan, siihen oli paneuduttava yksinkertaisesti ja tehokkaasti käyttäen mahdollisimman paljon ja monipuolisesti erilaisia toiminnallisia työskentelymenetelmiä. Työn oli siis aktivoitava oppilasta

sen verran vahvasti, että hänen keskittymiskykynsä ohjautuisi käsiteltävään tehtävään eikä esimerkiksi luokkatovereiden kanssa keskusteluun.

5.2 Ensimmäisen tunnin yritykset ja erehdykset

Selitin ensimmäisen tunnin aluksi, että käsiteltävät aiheemme olisivat erilaiset yhdenvertaisuuteen, kansainvälisyyteen, vähemmistöihin ja syrjintään liittyvät tehtävät ja harjoitukset, ja lisäksi mukana olisi muitakin harjoituksia. Suunnitelma kuulosti oppilaiden mielestä epämääräisesti hyvältä, mutta jo esittelyvaiheessa huomasin oppilaissa pientä levottomuutta, mikä ilmeni muun muassa keskusteluna luokkatovereiden kesken, tavaroiden hypistelynä ja heittelynä sekä liikehtimisena luokassa. Oppilaiden oli selkeästi vaikea keskittyä, vaikka tuntia oli kulunut vasta viisi minuuttia.

Pyysin kuitenkin ensimmäiseksi raivaamaan tilan siten, että keskelle luokkaa jäisi tilaa. Siirsimme siis pöydät ja tuolit seunustoille. Aloitin opinnoissani hyvänä pitämälläni alkulämmittelyllä, eli Kävellään tilassa –harjoituksella, jossa tarkoitus on yksinkertaisesti kävellä tilassa taustamusiikin soidessa, keskittyä omaan olotilaan ja miettiä, mitä kurssilta odottaa. Jo tässä vaiheessa minun oli vaikea saada ääntäni kuuluviin yleisen hälinän yli. Jatkoin kuitenkin harjoitusta siten, että oppilaiden piti edelleen kävellä ja keskittyä, mutta havainnoida samalla sivusilmällä muita. Ohjeistin, että kuka tahansa saa milloin tahansa pysähtyä, ja muiden on huomattava se ja pysähdyttävä myös. Liikkeellelähtö toimii samalla periaatteella. Harjoituksen tarkoitus oli lisätä keskittymistä ja muiden huomioimista. Olin havainnut omissa opinnoissani, että harjoitus hiljentää ryhmän tehokkaasti, kun on keskityttävä sekä omaan kävelyyn että muiden liikkeeseen.

Toisin oli kuitenkin ryhmäni kanssa. Oppilaat eivät ymmärtäneet harjoituksen tarkoitusta, juttelivat keskenään ja alkoivat lopulta astuilla tarkoituksella toistensa varpaille. Luovutin melko pian – ehkä liiankin helposti – ja päätin harjoituksen. Pyysin asettumaan lattialle istumaan piirimuodostelmaan. Piiri luo kokemukseni mukaan tasapuolisuutta ja auttaa edelleen keskittymään, kun kaikki ovat tiiviissä kontaktissa toisiinsa. Tämäkään ei sujunut aivan aikomusteni mukaan. Osa oppilaista siirtyi istumaan – tai pyörimään – luokan muutamalle pehmeälle toimisto-

tuolille, osa liikehti levottomasti ympäri luokkaa ja pari istui lattialle juttelemaan keskenään. Lopulta päädyin siirtämään pulpetit, tuolit ja oppilaat takaisin omille paikoilleen.

Ensimmäisen tunnin kokemusten mukaan tulin nopeasti siihen tulokseen, että luokan rakenteen rikkominen ja liian epämääräiset tunneharjoitukset eivät tule onnistumaan niin lyhyessä ajassa kuin heitä ohjaan. Tämä havainto vahvistui, kun neljännellä opetuskerralla pyysin erästä harjoitusta varten jälleen raivaamaan tilan. Kesti lähes kymmenen minuuttia, ennen kuin sain oppilaat paimennettua harjoituksen alkuasetelmiin ja keskittymään. Kokemukseni mukaan oppilaat tarvitsivat rakennetta ja rajoja, jotta pystyisivät paremmin hallitsemaan tarkkaamattomuuttaan ja keskittymiskyvyttömyyttään. Päätin jättää piirit ja kävelyharjoitukset toistaiseksi opetussuunnitelmasta pois, ja lisätä työskentelymenetelmien ”koulumaisuutta”. Olisin siis enemmän opettajan kuin innostajan roolissa, ja pyrkisin siten luomaan turvallisuutta ja struktuuria keskinäiseen vuorovaikutukseemme.

Huomasin myös, että harjoitusten suorittamiseen meni oppilailta hyvin vähän aikaa. Normaalisti 30 minuutin harjoitukseen meni korkeintaan 15 minuuttia, yli tunnin harjoitukset menivät jopa 20 minuutissa. Tämä oli myös haastavaa, sillä jouduin pohtimaan, lisääkö tunteihin enemmän sisältöä vai yrittäisinkö pakolla saada oppilaat syventymään harjoituksiin pitemmäksi aikaa. Harjoituksiin aina kuuluva keskusteluosuus oli hankalin, koska ryhmä ryhtyi lähes poikkeuksetta keskustelemaan omista asioistaan.

Näiden huomioiden pohjalta muutin opetussuunnitelmani siten, että keskittyisimme vain tunnin teemaan kuuluviin harjoituksiin. Epäilin, että normaalisti energiaa purkavat leikit saattaisivat tällä luokalla vain lisätä energisyyttä ja siten keskittymiskyvyttömyyttä. Rentoutus- ja keskittymisharjoitukset taas olivat haastavia, sillä toistuvien pyyntöjenkään jälkeen oppilaat eivät kyenneet rauhoittumaan tai hiljentymään tarpeeksi keskittyäkseen harjoitukseen kunnolla. Joustavan perusopetuksen yksi tavoitteista on lisätä oppilaiden yhteyksiä kouluympäristön ulkopuolisiin toimijoihin ja kehittää siten vuorovaikutustaitoja. Koin tämän tärkeäksi, sillä halusin oman opetussuunnitelmani lisäksi toteuttaa myös joustavan perusopetuksen tavoitteita. En siis halunnut suhteeni luokkaan muuttuvan liian epätavanomaiseksi, sillä oppilaille on tärkeää opetella rauhallista ja niin sanotusti normaalia vuorovai-

kutusta oman elinpiirin ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Luokan erityisopettaja sanoikin, että oppilaille ei saa tulla sellaista kuvaa, että minun tunneillani kaikki on sallittua verrattuna normaaliin koulunkäyntiin. Jouduin siis tasapainoilemaan koulun sääntöjen ja omien normaalista koulutyöstä poikkeavien harjoitusteni välillä. Mitä enemmän olin luokan kanssa tekemisissä, sitä selvemmin havaitsin, kuinka vähäiset valmiudet minulla oli toimia tällaisen erityisryhmän kanssa. Olisin tarvinnut myös vahvemman perehdytyksen luokan toimintaan, sillä oli paljon asioita mitä en yksinkertaisesti tiennyt, kuten kiellettyjä toimintoja tai sanoja, ja oppilaat käyttivät sitä luonnollisesti hyväkseen.

5.3 Elävän kirjaston filosofia osallistavina harjoituksina

Tein tuntisuunnitelmat pohjaten perinteiseen kolmiosaiseen rakenteeseen, eli tunti jaetaan alkuun, keskikohtaan ja loppuun. Tunti aloitetaan alkulämmittelyllä, jonka tarkoitus on auttaa keskittymään ja rauhoittumaan tunnin aiheeseen. Alkuharjoitus voi olla energiaa purkava leikki, keskittymisharjoitus tai vain yksinkertaisesti opetustilan fyysinen muokkaaminen tuntia varten esimerkiksi siirtämällä pöydät ja tuolit seinustoille. Keskikohta on luonnollisesti pääharjoituksia ja tunnin teemaa varten, jolloin keskitytään sillä kertaa käsiteltävään aiheeseen. Loppuharjoitus voi olla joko keskustelu tai rauhoittava keskittymis- tai rentoutusharjoitus.

Jaoin jokaiselle kuudelle opetuskerralle oman teeman. Ensimmäisellä tunnilla teemana oli ryhmän keskinäisten eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien havainnointi. Toisella kerralla keskityimme ennakkokäsityksiin ja stereotypioihin, kolmannella syrjintään ja tasa-arvoon. Neljännellä ja viidennellä kerralla jatkoimme syrjintäteemaa eri kansallisuuksien ja seksuaalivähemmistöjen näkökulmasta. Viimeisellä kerralla järjestin oppilaille ”minikirjaston”, eli kutsuin paikalle kaksi Elävää kirjaa, joita oppilaat saivat pienryhmissä lainata.

Halusin tuntien sisällössä sekä sosiokulttuuristen että JOPO®-toiminnan periaatteiden mukaan välttää luennointia ja osallistaa oppilaita mukaan erilaisilla harjoituksilla. Poimin harjoituksia Elävä kirjasto –sivuston Ideoita ja harjoitteita –osiosta (Allianssi ry. 2011), sekä omista opiskeluaikani kerätyistä kurssimuistiinpanoista.

5.3.1 ”Mitä järkeä tässä on?”

Ensimmäisellä tunnilla halusin selvittää oppilaiden kanssa erilaisuuden eri muotoja ja opettaa havainnoimaan myös oman ryhmän keskinäistä erilaisuutta. Usein ajattellaan, että erilaisuus on jotakin kaukaista, ”joissain muualla” kuin täällä lähellä olevaa. Me olemme tavallisia, ja muut ovat niitä erilaisia. Ensimmäisenä tehtävänä oli vastata lyhyeen kyselyyn, jossa oli yksinkertaisia kysymyksiä, esimerkiksi ”Minkä väriset ovat hiuksesi?”, ”Mille olet allerginen?”, ”Missä olet syntynyt?” ja niin edelleen. Tämän jälkeen oli tarkoitus löytää ryhmästä joku jolla olisi kaikki samat vastaukset, ja jos se ei onnistu, niin edes joku, jolla on mahdollisimman monta samaa vastausta.

Samojen vastausten etsintä sujui hiukan haparoiden, mutta lopulta muutama samakin kohta löytyi. Kysyin miten on mahdollista, että vaikka olemme näissä asioissa näinkin erilaisia, pystymme kuitenkin toimimaan keskenämme ilman tarvetta syrjiä toisiamme. Vastaukseksi sain kaikenkattavan: ”No totta kai me tullaan toimeen, ihan tyhmä kysymys.” Vastaus oli mielenkiintoinen, sillä olisihan se ideaalitalanne, mikäli kaikki toimisivat tämän ajatuksen mukaan. Kuitenkin myös oppilaiden omalla luokalla ja kouluissa muutenkin esiintyy välillä vakavaakin kiusaamista, joka yleensä liittyy nimenomaan niinkin yksinkertaisiin asioihin kuin hiustenväriin, asuinpaikkaan, oletettuun seksuaaliseen suuntautumiseen tai luonteenpiirteisiin. Ihmisiä syrjitään ihonvärin ja uskonnon lisäksi myös sairauksien, ammatinvalintojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien takia. Kaikki valtaväestöstä poikkeava joutuu erityisen tarkastelun ja eristämisen kohteeksi.

Toisessa harjoituksessa oli tarkoitus käydä läpi omaa lapsuutta pienryhmissä keskustellen ja havainnoida edelleen eroavaisuuksia oppilaiden taustoissa. Jälleen keskittyminen oli lähes olematonta, ja keskustelut liittyivät lähinnä edellisen ja tulevan viikonlopun tapahtumiin. En myöskään kyennyt yksin valvomaan jokaista pienryhmää ja heidän käymäänsä keskustelua. Eräs oppilas alkoi kuitenkin kertoa koko elämäkertansa varhaislapsuudesta nykypäivään. Kertomus liikkui arkisissa tapahtumissa ja eri aikojen ystävyysuhteissa. Päädyimme lopulta kaikki kuuntelemaan kertomusta, sillä kertojan ääni leikkasi koko luokan läpi kaikista selvimmin, ja kertomus eteni melko johdonmukaisesti. Tämä ei ollut harjoituksen varsinainen tarkoitus, ja harkitsin kertomuksen keskeyttämistä. Päädyin kuitenkin kuuntele-

maan tarinan loppuun saakka, sillä koin että kertojalla oli tarve puhua asiasta. Toisin on myönnettävä, että en halunnut keskeyttää kertomusta myös siksi, että ensimmäistä kertaa koko tunnin aikana muut oppilaat olivat hiljaa.

Huomasin myös oppilaiden tunnin aikana joko vaistomaisesti tai tarkoituksella testaavan sietokykyäni ja opetustapojani. Oppilaista aisti melkein käsin kosketeltavan varautuneisuuden ja tietynasteisen manipulatiivisuuden. Ensimmäinen tunti olikin siis enemmän opettaja-oppilas –vuorovaikutussuhteen testaamista, kun oppilaat yrittivät ottaa selvää siitä, miten reagoin ja vastaan heidän antamiinsa ärsykkeisiin. Oppilaat pyrkivät ehkä järkyttämään tai ainakin herättämään jonkinlaisia reaktioita erilaisilla kommenteilla, kertomuksilla ja toiminnoilla. En ollut ennakoanut testausvaihetta ainakaan tietoisesti, ja asennoiduin tunnilla automaattisesti ja tiedostamatta tarkkailijan rooliin. Pyrin ottamaan selvää luokan keskinäisestä ryhmädynamiikasta ja arvioimaan yksittäisten oppilaiden vuorovaikutuskeinoja. Annoin oppilaiden niin sanotusti panna parastaan, ja syytää minulle pahimmat ja parhaimmat keinonsa herättää reaktioita aikuisissa. Reagoin lähinnä vain neutraalisti kuuntelemalla, en suuttumalla tai kieltämällä.

Jälkikäteen ajateltuna minun olisi ehkä kannattanut heti ensimmäisestä tunnista alkaen tietoisesti asettaa luokalle rajat sen suhteen, mikä on sallittua ja mikä ei. Olen itse kuitenkin omana kouluajanani ja sen jälkeenkin kyseenalaistanut vahvasti koulun ja yhteiskunnan asettamat sopivan käytöksen säännöt. Tunneilla käsiteltävästä aiheesta poikkeaminen, kysymykset ja keskustelut olivat omana kouluajanani usein käytännössä kiellettyjä. Tieto siirtyi yksipuolisesti opettajalta oppilaalle, opetussuunnitelman mukainen asia oli opittava, eikä henkilökohtaisen tiedostamisen kehittymiselle, kyseenalaistamiselle tai keskustelulle ollut juurikaan mahdollisuuksia. Lempiaineeni löysinkin vasta lukiossa elämäkatsomustiedon ja filosofian myötä, sillä nämä aineet antoivat eniten vapautta pohdiskelulle ja kysymyksille.

En halunnut olla omien koulukokemusteni mukainen ohjaaja, joka vaikean tai provosoivan kysymyksen kohdatessaan suuttuu tai káskee hiljaisuuteen. Tästä saattoi osin johtua ehkä turhankin vapaa tunnelma luokassa, mikä vaikutti varmasti osaltaan oppilaissa havaitsemaani keskittymiskyvyttömyyteen ja keskustelun runsauteen ja aaltoiluun aiheesta toiseen. Rajat ovat kuitenkin tärkeitä kasvavan ja

kehittyvän nuoren elämässä. Myöhästymiset ovat yhtä vähän toivottuja sekä koulussa että jatkossa työssä ja muussa elämässä. Kohteliaisiin keskustelutaitoihin kuuluu antaa toisen puhua keskeyttämättä. Halusin kuitenkin ensin oppia tuntemaan oppilaat ja heidän kommunikointi- ja ryhmässä toimimistapansa, ennen kuin asetan tiukat rajat hyväksyttävälle käytökselle. Jälkikäteen on vaikea sanoa, kuinka paljon rajoituksilla olisi ollut merkitystä vuorovaikutuksellemme. Koin kurssin kuitenkin pääasiassa onnistuneen hyvin kommunikaation vapaudesta huolimatta. Mielestäni innostamisen yhtenä tarkoituksena onkin herättää innostettavissa kysymyksiä ja mahdollisuus henkiseen kasvuun. Viimeisellä tunnilla tekemäni kyselyn mukaan oppilaat myös arvostivat käsiteltävien aiheiden syvällisempää miettimistä ja vapaata keskustelua aiheista (Kuvio 1).

5.3.2 ”Olipa rento tunti!”

Toisella opetuskerralla keskityimme ennakkokäsityksiin ja stereotypioihin. Tämä tunti liittyi eniten Elävän kirjaston teemoihin. Tunnin ensimmäinen harjoitus oli nimeltään Ensivaikutelmia. Etsin Googlen kuvahaulla kuvia erilaisista ihmiskasvoista. Valitsin yhteensä kuusi kuvaa, joista kolme oli naisia ja kolme miehiä. Näytin kuvia yksi kerrallaan, ja pyysin kirjoittamaan mitä kuvista tai ihmisistä tuli ensimmäisenä mieleen. Annoin apukysymyksiä helpottamaan pohdintaa: missä henkilö asuu, mitä hän tekee työkseen, kuinka vanha hän on tai miltä henkilöstä tuntuu.

Vastaukset olivat lähes jokaisella oppilaalla samantyyppisiä. Näytin kuvaa huivi-päisestä hymyilevästä arabimiehestä. Jokainen oppilas piti miestä terroristina. Kuvassa oli Bahrainin kruununprinssi Salman bin Hamad al-Khalifa. Tästä huomaa mediasta poimittujen käsitysten yksipuolisuuden, ja mediakasvatuksen tärkeydestä perus- ja toisen asteen opetuksessa onkin puhuttu jo useita vuosia. Eräästä nuoren naisen kuvasta kaikki mainitsivat joko sanan ahdistus tai angst. Tämä erityisesti havainnollisti, kuinka helposti ja nopeasti ennakkokäsitykset muodostuvat. Nainen on täysin tuntematon, hänestä on vain yksi pieni valokuva, jota saa katella muutaman sekunnin ajan, ja pystymme heti päättelemään, että hän on surullinen tai ahdistunut. Näytin myös kuvan rosaceasta eli ruusufinnistä kärsivästä noin 40-vuotiaasta miehestä. Arvaukset vaihtelivat aina palovammoista ja alkoholismis-

ta sarjamurhaajiin ja pedofiileihin. Kun kerroin henkilön sairastavan ikävää ja näkyvää sairautta, josta hän on joutunut kärsimään ehkä koko elämänsä, huomasin selvästi oppilaiden hiljenevän ja keskittyvän pohtimaan ennakkoluulojen ja – käsitysten muodostumista.

Toinen harjoitus käsitteli Elävässä kirjastossa käytettäviä menetelmiä. Elävässä kirjastossa kirjat lainataan aina kirjakansion esittelyjen pohjalta, kirjat eivät siis ole näkyvissä lainaajille ennen lainatilannetta. Esittelytekstissä on kirjan otsikko, ja sen alla listattuna ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, joita kirja on elämänsä aikana kohdannut. Näytin oppilaille erilaisia esittelytekstejä muun muassa otsikoista Lesbo, Pappi, Aivovammainen, Siviilipalvelusmies, Seinäjokinen ja Blondi. Ennakkoluulolistat ovat usein tahattomasti humoristisia ja aiheuttavat epäuskoista hilpeyttä. Useimmat kirjakansioita selaavat pudistelevat päätään, ja useimmiten kuultu lause onkin: ”En minä ainakaan näin ajattele!” Kuitenkin ennakkoluulot ovat usein valitettavan tosia ja yleisiä. Mistä ennakkoluulot tulevat, jos kukaan ei näin ajattele? Oppilaat liittivät tekstit heti omiin kokemuksiinsa ja pohdiskelivat omia ja tuntemiensa ihmisten ominaisuuksia esittelytekstien pohjalta.

Kun oppilaat olivat katselleet ennakkoluulolistoja tarpeekseen, pyysin heitä keksimään itsestään jonkin otsikon, ja tekemään siitä esittelytekstin. Kaikki ihmiset kuuluvat johonkin ryhmään tai luokkaan, vähintään kansallisuuden, iän tai sukupuolen mukaan. Oppilaat valitsivat otsikoikseen muun muassa oman kansallisuutensa, hiusten värin ja ikäryhmänsä. Pohdimme myös yhteisesti mitä ennakkoluuloja on nuorista ja vanhoista, suomalaisista ja ulkomaalaisista sekä kristityistä ja muslimeista. Kysyin mielipidettä myös positiivisista ennakkoluuloista, eli hyvistä tai myönteisistä asioista jotka liitetään usein tiettyyn ryhmään. Tästä esimerkin keksi eräs oppilaista: ”Lihavat ovat leppoisia.”

Tämän tunnin harjoitukset onnistuivat mielestäni erityisen hyvin, sillä pystyimme ymmärrettävästi havainnoimaan ennakkokäsitysten muodostumista ja niiden tiedostamista. Oppilaat olivat kiinnostuneita ja aktiivisia tehtävissä, ja mielestäni he oppivat uutta. Olin myös pitänyt oppilaat koko tunnin ajan omilla paikoillaan, joka entisestään paransi keskittymiskykyä verrattuna ensimmäisen opetuskerran kaokseen. Huomasin myös, että oppilaat pysyvät tehtävissä paremmin mukana, jos seison luokan edessä lähellä oppilaita sen sijaan, että istuisin opettajan pöydän

takana. Pysymällä tiiviissä kontaktissa oppilaisiin ja pitämällä tunnin mahdollisimman aktiivisena kykenin siis tavoittamaan oppilaat paremmin. Persoonani ja kommunikointitapani on melko eloisa, ilmehdin, liikuttelen käsiäni puheeni tahdissa ja puhun melko nopeasti. Havaitsin, että kun pyrin tietoisesti rauhoittamaan kommunikaatiotani, se rauhoitti myös oppilaita. Rehtori Jari Noposen (2011) mukaan opettaja kuitenkin tekee työtään persoonallaan, joten siihen opetuksenkin on sopeuduttava. Persoonallisten tapojen ja maneerien muuttaminen väkisin saattaa vaikuttaa teennäiseltä, eikä palvele sen paremmin opettajaa kuin opetettaviakaan.

5.3.3 ”Oli vähän jännän tuntuista.”

Kolmannella opetuskerralla tarkoitus oli keskittyä syrjintään ja tasa-arvoon. En halunnut kuitenkaan tavanomaista luentoa kiusaamisesta ja syrjinnästä, vaan lähestyin aihetta hiukan toisesta näkökulmasta. Sain idean erityisopettaja Minna Päivölän (2011) kommentista, jonka mukaan oppilaat kuulevat harvoin positiivisia asioita itsestään, erityisesti koulussa. Monilla on oppimis- tai keskittymisvaikeuksia, eivätkä nämä ominaisuudet useinkaan herätä opettajissa myönteisiä ajatuksia. Joten aina kun on aihetta ja mahdollisuus, tulisi positiiviset huomiot kertoa oppilaille. Myönteiset huomiot kohottavat itsetuntoa ja saavat aikaan kaikille tärkeitä onnistumisen kokemuksia.

Aloitin tunnin musiikkimaalauksella. Laitoin siis musiikkia soimaan, ja pyysin oppilaita piirtämään mitä musiikista tulee mieleen. Musiikkimaalauksessa on yleensä tarkoituksena havainnoida omia musiikin herättämiä tiedostettuja tai tiedostamattomia tunteita ja ajatuksia. Valitsemani musiikki oli melko neutraalia, rauhallista ja aaltoilevaa instrumentaalimusiikkia ilman voimakkaita dynamiikan tai tempon vaihteluita. Suurimmassa osassa piirustuksia ei ollut varsinaista kuvaa, vaan eri värejä joko kuviona tai vain sekaisin. Oppilaille oli kuitenkin huomattavia vaikeuksia kuvailla piirustusten taustalla olleita tunteita, kuten olin odottanutkin. Lisäsin siis tehtävän purkuun positiivisten kommenttien kierroksen. Jokaisen piirustus käytiin yksitellen läpi, piirtäjä esitteli teoksensa, ja muiden oli kerrottava piirustuksesta aina jotain positiivista.

Jokainen piirustus kuvasi mielestäni hyvin taideteoksen tehnyttä oppilasta. Karkeasti jaettuna rauhalliset oppilaat piirsivät selkeärajaisia ja geometrisiä kuvioita vaa-leissa väreissä, sulkeutuneiden oppilaiden piirustuksissa oli paljon epävarmuutta, korjauksia ja sutattuja kohtia. Selkeästi häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat käyttivät voimakkaita ja tummia värejä lähes sekasortoisesti. Rauhallinen ja neutraali muusiikki toi mielestäni yllättävän hyvin oppilaissa esiin erilaisia aikaisemmin havainnoimiani persoonallisuuden ja temperamentin piirteitä.

Jatkoin tuntia harjoituksella Puhutaan selän takana, jossa tarkoituksena on pienryhmissä puhua kohteesta ”selän takana” pelkkää hyvää. Yksi ryhmästä on siis kohteena ja kaksi tai kolme muuta kehujina. Ensimmäisen tunnin pienryhmyös-kentelyn vaikeuden takia muutin harjoituksen koskemaan koko luokkaa. Yksi oppilas oli siis kohteena, ja muut saivat vuorotellen ensin kirjoittaa muistiin ja sitten kertoa pelkästään hyviä asioita luokkatoveristaan. Muutamasta epämääräisestä kommentista huolimatta harjoitus onnistui hyvin. Kun kysyin harjoituksen jälkeen yleisiä tunteita, yleisin kommentti oli hymyilevä: ”Tuntui vähän jännältä.”

Keskustelimme harjoituksen jälkeen positiivisten kommenttien voimasta, ja siitä miten luokkatovereille ja ystäville kykenee helposti saamaan hyvän mielen sen sijaan, että piikittelisi tai kiusaisi ja aiheuttaisi siten negatiivisia tunteita. Havainnoimme myös, että positiivisten kommenttien voima ei ulotu pelkästään vastaanot-tajaan vaan myös kommentoijaan itseensä. Harjoitus kehittää ryhmähenkeä ja ryhmän jäsenten keskinäistä luottamusta. Ihmiset, niin nuoret kuin vanhatkin, miet-tivät usein sitä, mitä muut ajattelevat heistä. Nuorena monelle on tärkeää kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi erityisesti ystäväpiirissään. Harjoitus toi siis ilmi op-pilaissa kyvyn antaa ja ottaa vastaan positiivisia huomioita, ja antoi mahdollisuu-den ”kurkistaa” luokkatoverin mieleen ja mielipiteisiin. Heikko itsetunto usein latis-taa muiden kohteliaisuudet. Harjoituksesta jotkut sanovatkin, että luokkatoveri on väkisin keksinyt jotain hyvää sanottavaa, eikä tarkoita todellisuudessa sanomisi-aan. Kun kyseenalaistajalta kuitenkin kysyy, keksikö hän päästään tarkoituksetto-mia kohteliaisuuksia luokkatovereistaan, on vastaus aina ollut kieltävä. Jos itse tarkoittaa sanojaan, on luotettava myös siihen, että luokkatoveri on yhtä rehellinen.

Jatkoin harjoitusta edelleen Howard Gardnerin (1993) ajatuksilla moniulotteisesta lahjakkuudesta. Gardnerin mukaan lahjakkuuden tai älykkyyden lajeja on useita, ja

jokaisella on taitoja eri lahjakkuuksien alueilla. Liitin edellisessä harjoituksessa mainitut positiiviset asiat Gardnerin määrittelemiin eri lahjakkuuden lajeihin ja löysimme siis jokaisesta lahjakkaan oppilaan. Jos oppilas oli muiden mielestä mukava, liitin ominaisuuden interpersoonalliseen lahjakkuuteen, eli kykyyn ymmärtää muita ihmisiä ja ihmisten välisiä suhteita sekä intrapersoonalliseen lahjakkuuteen, eli kykyyn ymmärtää omia tunteitaan ja asenteitaan ja muuttaa niitä. Kotona ja koulussa kuin myös työelämässäkin usein korostetaan lahjakkuutta oppimisen avaimena. Lahjakkuus ymmärretään siten, että jonkin asian osaaminen ei vaadi työtä, vaan taito tulee henkilölle helposti ja luonnostaan. Niinpä sekä lapset että aikuiset haluavat vaikuttaa lahjakkailta, ja saattavat vähätellä tai peitellä opeteltavan asian vaatimaa työmäärää. Menestyksen vaatima työ saatetaan myös kokea uhkana itsetunnolle. Oma pianonsoiton opettajani sanoi usein: ”Lahjakkuutta on vain yksi prosentti, loput ovat kovaa työtä.” Valitettavan usein kuitenkin lahjakkuutta korostetaan ja ihaillaan ainoana tienä oppimiseen ja osaamiseen. Lahjakkuuden korostaminen antaa mielikuvan päämäärästä matkaa tärkeämpänä asiana, kun tavoitteena tulisi mielestäni ennemmin olla jatkuva ja elinikäinen oppiminen ja kehittyminen.

5.3.4 ”Enkö minä vieläkkään saa liikkua?”

Viimeisillä opetuskerroilla keskityimme syrjintään ja tasa-arvoon keskivertosuomalaisten näkökulmasta vähemmistöön kuuluvien ryhmien kautta. Neljännellä opetuskerralla teemana oli eri kansallisuudet ja viidennellä seksuaalivähemmistöt. Aloitin kansallisuuksiin liittyvät tehtävät Eurorail á la Carte – harjoituksella, jota olimme opiskeluaikanani tehneet useasti. Tehtävän tarkan ohjeistuksen tarkistin Elävän kirjaston sivustolta (Allianssi 2011): ”Olet nousemassa junaan matkustaaksesi Lissabonista Moskovaan. Matka kestää viikon, ja joudut jakamaan vaunuosastosi kolmen muun matkustajan kanssa. Kenet seuraavista vaihtoehdoista valitsisit mieluiten matkakumppaniksesi?” Listassa on noin 30 lyhyttä kuvausta erilaisista henkilöistä, esimerkiksi HIV-positiivinen nuori taiteilija, aggressiivinen hollantilainen kovan linjan feministi, puolalainen prostituoitu Berliinistä tai ranskalainen maanviljelijä, joka puhuu vain ranskaa, ja jolla on mukanaan korillinen voimakkaanhajuista juustoa. Listasta valitaan kolme mieluisinta ja kolme vähiten mieluista

vaihtoehtoa, ja sen jälkeen pienryhmissä neuvotellaan ryhmän yhteiset kanssamatkustajat.

Mielenkiintoisinta harjoituksessa oli mielestäni se, että oppilaat ajattelivat lähes poikkeuksetta mukaan otettavia henkilöitä positiivisten piirteiden tai hyötysuhdeajattelun kautta. Yleensä mukaan otettavat henkilöt valitaan ”ei ainakaan tuota” –periaatteen mukaan. Oppilaat kuitenkin valitsivat kanssamatkustajansa sen mukaan, kuinka paljon he saattaisivat hyötyä kyseisestä matkustajasta. Esimerkiksi italialainen tiskijukka, jonka taskut näyttävät pullistelevan dollareita valittiin mukana siksi, että häneltä saattaisi liietä dollareita myös muille matkustajille. Olen aikaisemmin tehnyt harjoitusta vain aikuisten kanssa, ja melkein aina kanssamatkustajien valinta on johtanut sanasotaan ja hyvin jyrkkiin ja pelkistettyihin negatiivisiin mielipiteisiin ja uskomuksiin. Ehkä nuorille ei ole vielä kehittynyt yhtä voimakkaita mielipiteitä eri kansallisuuksista tai ideologioista, tai sitten vaihtokauppa-ajatus liittyy nuoren kehitysvaiheeseen. Oli syy mikä hyvänsä, oli kuitenkin opettavaista ja virkistävää huomata, että tuttu harjoitus tarjosi myös uusia tulkintatapoja. Pienryhmätyöskentely neuvottelupöydissä oli jälleen hiukan haastavaa, mutta sujui jo huomattavasti paremmin kuin aikaisemmin. Liikuin pöytien välillä ja ohjasin keskustelua oppilaiden omista aiheista harjoituksen maailmaan. Päätökset sujuivat hiukan takkuillen, mutta saimme lopulta jokaisessa ryhmässä matkustajalistan aikaiseksi.

Toisessa harjoituksessa vaihdoin hiukan näkökulmaa, ja annoin jokaiselle oppilaalle lyhyen kuvauksen henkilöstä, johon heidän tulisi samastua. Henkilöitä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: ”Olen seksuaalivähemmistöön kuuluva nuori aikuinen.” Pyrin ottamaan mukaan mahdollisimman laajasti eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvia eri ikäisiä ja –taustaisia henkilöitä. Henkilöitä oli siis kauppakorkeakoulun suorittaneista pankkiirin lapsista keski-ikäisiin kodittomiin. Jokaisen henkilökuvausten alla oli kysymyksiä esimerkiksi lapsuudesta, asuinpaikasta, perheestä ja työstä helpottamaan rooliin mukautumista. Tämän jälkeen pyysin oppilaita siirtämään tuolit ja pöydät seinustoille ja asettuman riviin takaseinustalle. Luokkaan muutamassa sekunnissa syntynyt sekasorto vahvisti aikaisempaa päätöstäni olla rikkomatta luokan rakennetta.

Tehtävä jatkui siten, että luin tilanteita, joiden mukaan oppilas sai oman roolinsa mukaisesti joko astua askeleen eteenpäin tai jäädä paikoilleen. Askel eteenpäin tarkoitti myöntävää vastausta kysymykseen ja paikoilleen jääminen kielteistä. Kysymykset liittyivät henkilön yhteiskunnalliseen asemaan, mielipiteisiin, ystävyys-suhteisiin, arvostukseen ja ajatuksiin. Esimerkiksi lause ”En ole koskaan kokenut minkäänlaista syrjintää” saattaa antaa eri vastauksen nuorelle muslimitytölle, seksuaalivähemmistöön kuuluvalla tai suuryrityksen johtavassa asemassa olevalle nuorelle miehelle. Tehtävän jälkeen kävimme läpi jokaisen roolin ja kohdan luokkatilassa sekä keskustelimme yhteiskuntamme arvoista ja asemista erilaisia ihmisiä kohtaan. Tehtävä tuntui herättävän oppilaissa hyviä ja teräviä huomioita ja ajatuksia omasta asemastaan suhteessa muihin. Tehtävä myös auttaa kehittämään empaattisuutta ja kykyä asettua toisen asemaan. Parin oppilaan oli vaikea asettua rooliinsa, sillä koki ettei tiennyt ryhmästä tarpeeksi pystyäkseen samastumaan henkilöön, mutta suurin osa kykeni keksimään kaikkiin taustakysymyksiin vastauksen. Liitin harjoituksen myös jälleen oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, ja pohdimme nuorten ja opiskelijoiden asemaa sekä omassa että muissa yhteiskunnissa.

Toiseksi viimeisellä eli viidennellä kerralla käsittelimme seksuaalivähemmistöjä. Aloitimme tunnin käymällä läpi seksuaalisuuteen liittyviä termejä. Kysyin esimerkiksi mitä biseksuaali tarkoittaa, ja sitten selitin käsitteen virallisen määritelmän. Oppilaat olivat jo hyvin tietoisia eri termeistä, ja vain muutamissa transsukupuolisuuteen liittyvissä termeissä oli pientä epävarmuutta. Keskustelimme myös sukupuoli- ja heteronormatiivisesta yhteiskunnastamme ja siihen liittyvistä haasteista seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvan henkilön näkökulmasta. Tämän jälkeen testasin ensimmäistä kertaa Minna Päivölän hyväksi havaitsemaa keinoa rauhoittaa luokka, eli tarinan lukemista oppilaille. Luin Elävän kirjaston sivustolta poimmani tarinan Mikosta ja Janista, jotka ovat homoseksuaalisia nuoria samassa jalkapallojoukkueessa. Mikon ja Janin perheet eivät ymmärrä poikien seurustelusuhdetta, ja Janin isä uhkaa vetää yrityksensä sponsorirahoituksen jalkapallojoukkueelta, mikäli valmentaja ei erota Mikkoa joukkueesta. Havaitsin saman rauhoittavan vaikutuksen, sillä luokka hiljeni kertomuksen ajaksi täysin. Tarinan jälkeen keskustelimme mahdollisesta jatkosta, ja siitä mitä oppilaat tekisivät esimerkiksi Mikon, Janin tai valmentajan tilanteessa.

Tunti vahvisti aikaisemman aavistukseni siitä, että seksuaalisuudesta ei ole helppo puhua teini-ikäisten kanssa. Keskustelu joko ajautui levottomiin ajatuksiin ja kertomuksiin aiheesta tai tyrehtyi kokonaan noloon hiljaisuuteen tai nauruun. Koin kuitenkin, että aiheesta oli hyödyllistä puhua varsinkin ottaen huomioon kouluissa yleisen ”homottelun”. Homo-sanaa käytetään haukkuma- ja kirosanana ja kaikki negatiivinen on ”homoa”. Vaikka sanan varsinainen tarkoitus oli oppilaiden tiedossa, yritin avata sanan liitosta aitoon ja todelliseen ihmisryhmään, ja pyrkiä siten hälventämään sanan irrallisuutta aidosta merkityksestään. Lisäksi yritin saada oppilaat ymmärtämään sanan väärinkäytön mahdolliset seuraukset, mikäli esimerkiksi lähipiirissä on henkilö joka identifioi itsensä homoksi. Sanan käyttö muussa tilanteessa, kuin kuvaamassa homoseksuaalista henkilöä, on loukkaavaa. Se on haitallista myös sanaa väärinkäyttävälle, sillä se asettaa kyseisen ryhmän eräänlaisen syrjinnän, stereotyyppien ja epätasa-arvoisuuden kielteisen ja kieltävän muurin taakse. Pyrin selittämään asian mahdollisimman neutraalisti ja selkeästi syyllistämättä oppilaita kiusaamisesta tai haukkumisesta. Halusin tuoda asian lähelle oppilaita kertomalla edellä mainitun tarinan, ja siten kaventaa ”meidän” ja ”niiden muiden” välistä kuilua, josta syrjintä ja kiusaaminen ovat usein osaltaan lähtöisin. Omien kokemusteni mukaan syrjintä perustuu usein pelkoon tai tietämättömyyteen, jota ihminen luonnostaan käsittelee joko huumorin tai vihan kautta, tai eristämällä syrjittävän asian tai ryhmän mahdollisimman kauaksi omasta elinpiiristään. Pyysin oppilaita miettimään tarkkaan omat motiivinsa esimerkiksi rasististen vitsien tai juuri homo-sana käytön takana ja selvittämään tarpeensa käyttää sanaa loukkaavassa merkityksessä.

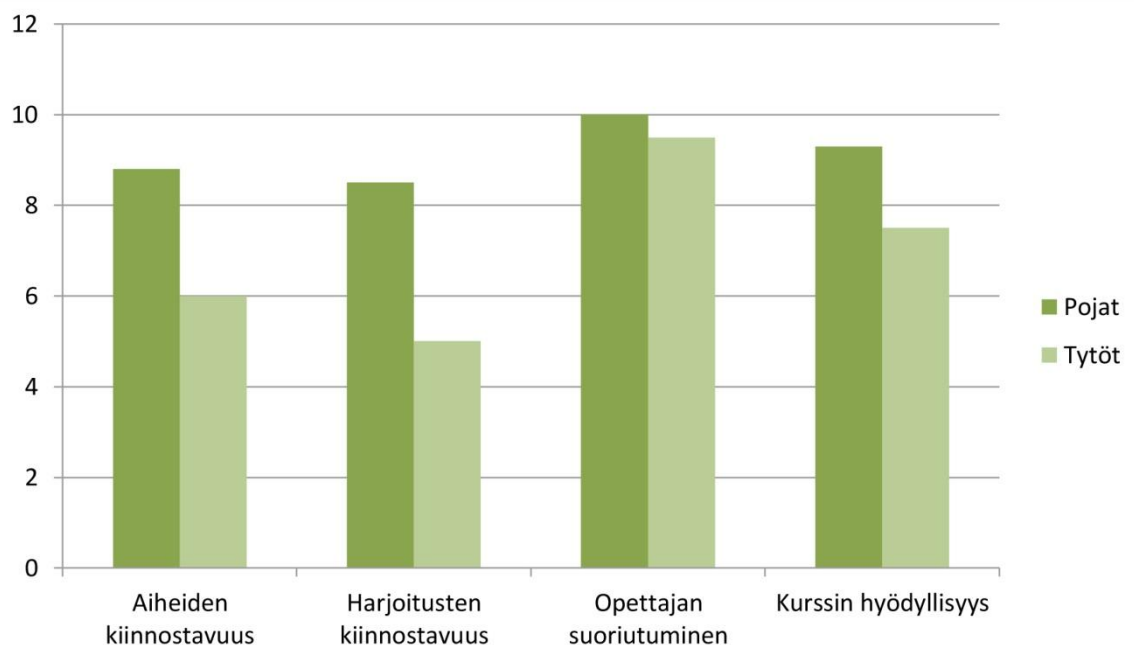
5.3.5 ”Hauskinta oli lukea Eläviä kirjoja.”

Viimeiselle opetuskerralle järjestin pienen Elävän kirjaston ja etsin luokalle lainattavaksi kaksi kirjaa: Aivovammaisen ja Papin. Jaoin luokan kahteen pienempään ryhmään, ja molemmat ryhmät saivat keskustella kummankin Elävän kirjan kanssa noin puolen tunnin verran. Tarkoitukseni oli kirjastokertaa edeltävällä opetuskerralla keksiä oppilaiden kanssa kysymyksiä valmiiksi Eläviä kirjoja varten, mutta ajanpuutteessa tämä jäi tekemättä. Oppilaat olivat melko hiljaisia lainatilanteissa, mutta kyselivät kyllä kirjoilta jonkin verran. Yritimme myös Minna Päivölän kanssa

pitää keskustelua yllä kirjojen kanssa. Onneksi Elävät kirjat olivat myös hyviä keskustelijoita ja pystyivät kertomaan itsenäisesti omista kokemuksistaan ja kohtaamistaan ennakkoluuloista. Lainatilanteet sujuivat rauhallisesti, vaikka olinkin etukäteen hiukan varoittanut kirjoja lukijoiden mahdollisesta levottomuudesta. Oppilaat olivat kuitenkin yllättävänkin hiljaisia. Minna Päivölä (2011) sanoikin, että tällaiset tilanteet vieraiden ihmisten kanssa saavat oppilaat usein helposti sulkeutumaan.

5.4 Asetettuja ja saavutettuja tavoitteita

Tein oppilaille viimeisellä kerralla kyselyn kurssista ja opetuksesta (Liite 1). Kysyin mielipiteitä harjoituksista, opetuksesta, mielisimmista ja vähiten mielisistä asioista sekä kiinnostuksesta Elävää kirjastoa kohtaan. Kyselyyn vastasi yhdeksästä oppilaasta kuusi, kolme muuta olivat viimeisellä kerralla poissa. Kyselyssä oli iän ja sukupuolen lisäksi kahdeksan kysymystä, joista neljää ensimmäistä kysymystä arvioitiin asteikolla yhdestä kymmeneen ja muut olivat avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastanneista viisi oli 14-vuotiaita ja yksi 13-vuotias.



Kuvio 3. Loppukyselyn tulokset.

Kuten luvuista käy ilmi, tytöt olivat kriittisempiä kurssista kuin pojat. Toisaalta myös tyttöjen osallistuminen harjoituksiin ja kiinnostus käsiteltäviä asioita kohtaan oli vähäisempää kuin pojilla. Pääsääntöisesti harjoituksiin ja keskusteluun aktiivisim-

min osallistuneet oppilaat myös arvioivat kurssin paremmin onnistuneeksi. Lähes kaikki pitivät Elävien kirjojen kanssa keskustelua kurssin parhaana antina, mutta se oli luonnollisesti myös päällimmäisenä mielessä Elävän kirjaston ollessa viimeinen kurssiin kuuluva sisältökokonaisuus. Myös harjoituksia ja asioista puhumista pidettiin positiivisena sisältönä. Vähiten mieluisia asioita ei kukaan vastanneista osannut antaa, lukuun ottamatta yhtä vastausta, jonka mukaan yksi kirjoista ei ollut hänen mielestään kovin mielenkiintoinen. Kaikki vastaajat osallistuisivat jatkossa Elävään kirjastoon mikäli sellainen järjestettäisiin. Muissa kommentteissa kiitettiin kurssin rentoa ja mukavaa tunnelmaa.

Kolme viikkoa kurssin päättymisen jälkeen pidimme arviointitapaamisen erityisopettaja Minna Päivölän, rehtori Jari Noposen ja JOPO®-luokan ohjaajan Lassi Kivistön kanssa. Heidän mukaansa kiusaaminen oli luokalla kurssin jälkeen vähentynyt merkittävästi ja yhteishenki oli parantunut paljon. Kiusaaminen ja ongelmat luokalla olivat heidän mukaansa pahimmillaan kurssini aikana, mutta alkoivat myös omien huomioideni mukaan vähentyä kurssin lähentyessä loppuaan.

Kiusaamiseen ja syrjintään oli luokalla puututtu voimakkaasti koko syksyn aikana muutenkin kuin omilla tunneillani. Haluan kuitenkin uskoa, että myös omasta opetuksestani oli hyötyä kurssin yhteishengen luomisessa ja syrjinnän vähenemisessä. Pyrin kurssilla opettamaan toisen asemaan asettumista, solidaarisuutta sekä positiivisia kommunikointitapoja ja vuorovaikutustaitoja. Tunsin oppilaiden myös ymmärtäneen opettamieni asioiden arvon ja pyrkineen muuttamaan käytöstään sen mukaan. Luokka on myös aloittanut yhdessä vasta tänä syksynä, ja Minna Päivölän mukaan alkuvaihe on erityisopetuksen luokalla usein hankala. Oppilailla kestää jonkin aikaa oppia luottamaan toisiinsa ja toimimaan muiden kanssa. Käytöshäiriöistä ja muista ongelmista johtuen oppilas on saattanut kehittää ympärilleen eräänlaisen suojamuurin, ja kestää aikansa ennen kuin oppilas pystyy laskemaan suojaustaan ja päästämään muita ihmisiä lähelleen. Oma epävarmuus peitety kiusaamiseen, ylimielisyyteen ja kovaan ulkokuoreen. Opettajat onnistuivat siis hyvin ohjaamaan oppilaat yli tästä vaiheesta, ja oppilaat kykenevät nyt paremmin positiiviseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Raha-automaattiyhdistys rahoittaa koulusovitteluhanketta, joka perustuu kiusaamisen vähentämiseen oppilaiden keskinäisen sovittelun keinoin. Vertaissovittelus-

sa osapuolet sopivat riidan keskenään tai kiusaamisen sovitteluun koulutetun oppilaan johdolla. Seurantakyselyt viittaavat siihen, että sovitteluun ohjatuista riidoista ja kiusaamisista 95 prosenttia johtaa pitäviin sopimuksiin. (STT 16.11.2011.) Sovittelukäytäntö otettiin ensimmäisen kerran käyttöön kymmenen vuotta sitten. Keskusteluun ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen pohjaavasta keinosta kiusaamisen vähentämiseksi on siis todistetusti näyttöä. Koulusovitteluhanke projektipäällikkö Maija Gellinin mukaan lapsi oppii sovittelun avulla ottamaan vastuuta käyttäytymisestään ilman leimautumista tai rankaisun pelkoa.

6 LOPUKSI

6.1 Opettaja vai innostaja?

Leena Kurki kuvaa teoksessaan *Sosiokulttuurinen innostaminen* (2000, 84) Jean-Claude Gillet'n ja J. M. Quintanan teorioiden mukaisia erilaisia innostajatyyppejä. Gillet jakaa innostajat kolmeen päätyyppiin, jotka toimivat eri alueilla. Niistä militantti innostaja toimii valaistumisen funktion alueella, tekninen innostaja tuotannon, ja välittäjänä toimiva innostaja helpottamisen alueella.

Militantti innostaja pyrkii kehittämään ja herättämään ihmisten tietoisuutta ja on karismaattinen ja vaikuttava persoona. Innostajan toiminnalla on vahva ideologinen pohja ja sitä ohjaavat humanistiset arvot. Militanttia innostajaa vie eteenpäin voimakas kutsumus ja motivaatio. Ylikorostuessaan tämä innostajatyyppeistä saattaa olla yltyöidealistinen tai itsekeskeinen. Tekninen innostaja taas on tehokas, käytännöllinen ja uskollinen työnantajan tavoitteille. Hän osaa paljon menetelmiä ja käyttää niitä välineellisesti, ja suuntautuu siten vahvasti käytäntöön. Vaarana tällä tyypillä on kylmä byrokraattisuus. Kommunikaatioverkostot, neuvottelut ja muut sosiaalisen interaktion mahdollisuudet ovat välittäjänä toimivan innostajan alaa. Hän on kyvykäs erityisesti sosiaalisten suhteiden luomisessa. Tämä malli pohjaa vahvasti empatiaan, ja on ylikorostuessaan vaarassa sortua liialliseen spontaanisuuteen, improvisaation, puuhasteluun ja tunteellisuuteen.

Kurjen (2000, 85) mukaan Quintana lähestyi innostajatyyppejä hiukan eri näkökulmasta ja löysi niitä ainakin kolmesta, esimerkiksi opportunistisen, opettajamaisen, virkamiesmäisen, masentuvaisen, narsistisen ja kilpailuhenkisen innostajan. Quintanan mallit pohjaavat siten enemmän yhteen innostajan helposti negatiivikseksikin luettavaan luonteenpiirteeseen, kun taas Gillet'n tyypit kuvaavat laajempia joukkoja sekä positiivisen että negatiivisen ääripään kautta.

Jouduin opettaessani tai ohjatessani miettimään paljon sekä aihepiirien käsittelytapoja että omia ohjaustapojani suhteessa koulumaailmaan. Jouduin heti alusta jättämään lähes kokonaan pois tutut sosiokulttuuriset ryhmäytymis- ja innostamisleikit ja keskittymään pelkästään käsiteltävän asian opettamiseen. Olinko siis vain

yksi opettajista, joka yksipuolisesti siirsi tietoa oppilaille, vai kykeninkö toimimaan myös innostajana? Mielestäni yksi tärkeimmistä innostamisen määritelmistä on se, että innostajan tehtävä on tehdä itsensä ryhmässä tarpeettomaksi. Innostaja herättää innostettavissa kytevästä kipinästä, mutta on innostettavan oma tehtävä pitää tulta yllä. Toisaalta opettajankin tehtävä on herättää oppilaissa tiedonjano ja auttaa oppilasta löytämään tämän omat kiinnostus- ja vahvuusalueet. Toin oppilaille aihepiirit ja harjoitukset, joiden avulla pyrin herättämään oppilaissa kysymyksiä ja keskustelua sekä tarpeen kyseenalaistaa opitut käsitykset. Innostamisen tulisi myös lähteä ryhmän aidosta tarpeesta ja omasta kiinnostuksesta kehittyä. Sainko siis innostettua oppilaani suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon esitaistelijoiksi omassa elinpiirissään? Ehkä en, mutta toivottavasti herätin edes jollakin tavoin oppilaiden tietoisuutta ympäröivästä maailmasta.

6.2 Sosiokulttuurisuus osana kulttuurituottajan työnkuva

Musiikkipainotteisen sosiokulttuurisen työn suuntautumisvaihtoehdossamme on tietynlaista kaksijakoisuutta; noin puolet opinnoista on sosiokulttuurista innostamista ja ryhmänohjaamista, toinen puoli puhtaasti esimerkiksi tapahtumatuotantoon suuntaavaa tuotannollista työtä. Lisäksi opintoihin kuuluu musiikkiopintoja, ilmaisutaitoa, viestintää ja muita luovuutta kehittäviä osa-alueita. Olen usein pohtinut molempien puolien suhdetta toisiinsa ja niistä saatavia hyötyjä. Useimmat opiskelutoverini valitsevat jomman kumman puolen ja pitäytyvät siinä koko opiskeluajan. Omissa opinnoissani olen suuntautunut enimmäkseen tuotannolliselle puolelle, mutta olen silti aina ollut kiinnostunut sosiokulttuurisesta työstä. Koen innostamisen ja voimauttamisen tärkeänä osana ammatinkuvaani vaikka keskittyisinkin esimerkiksi budjetin tekemiseen tai markkinointiin. Tuottajan tehtävänä on pitää projektin kuin projektin langat käsissä, ja suuri osa työstä on suhdetoimintaa ja kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Koen siksi sosiokulttuurisen puolen olevan merkittävä vahvuus kulttuurituottajan työssä. Vaikka en koskaan enää tekisi puhtaasti sosiokulttuurista työtä, ovat kokemukseni ja opintoni kuitenkin ammattisani ensiarvoisen tärkeitä.

Merkittävin oppimani asia koko projektissa oli se, kuinka vähän tiedän erityisryhmien kanssa toimimisesta. Tein lähes kaiken intuition pohjalta, ilman tietoa siitä, miten tilanteessa tulisi niin sanotusti oikeasti toimia. Usein intuitio toimi, mutta oli myös monia tilanteita, jotka jälkikäteen ajatellen ja tutkien olisi kannattanut hoitaa toisella tavalla. Olin pudonnut uimataidottomana mereen, ja vaikka pysyinkin pinnalla, en päässyt kovinkaan hyvin eteenpäin. Projekti herätti minussa kuitenkin uuden mielenkiinnon erityispedagogiikkaa kohtaan. Jo lukioikäisenä pohdin opettajankoulutukseen hakeutumista, mutta aika ei koskaan tuntunut sopivalta. Olen kuitenkin tämän opinnäytetyön myötä alkanut suunnitella erityispedagogiikan opintoja yliopistossa. Pro gradu –työnkin aihe on jo valmiina: sosiokulttuurisen innostamisen menetelmien soveltaminen peruskouluopetukseen.

LÄHTEET

- Abergel, Rothmund, Titley & Wootsch. 2005. Elävä kirjasto: Järjestäjän käsikirja. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto.
- Adams, R. 1996. Social Work and Empowerment. London: MacMillan Press.
- Allianssi ry. 2011. Elävä kirjasto: kaikki erilaisia - kaikki samanarvoisia. [Verkkosivusto]. [Viitattu 26.10.2011]. Saatavana: <http://www.keks.fi/elavakirjasto>
- Gardner, H. 1993. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. 2. p. London: Fontana Press.
- Kivistö, L. 2011. Lehtori. Arviointitapaaminen 3.11.2011.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Liiman, N. & Rentola, A. 2009. Elävä kirjasto: Opettajan opas. Kuopio: Suomen Graafiset palvelut.
- Liiman, N. 2009. "Parasta oli se että oma näkemys muuttui": Elävä kirjasto yläkouluissa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Julkaisematon. Saatavana: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/5756/Liiman_Niina.pdf?sequence=1
- Noponen, J. 2011. Rehtori. Arviointitapaaminen 3.11.2011.
- Nurmi, R. 2000. Hiljainen tieto hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- OECD. 2011. Organisation of Economic Co-operation and Development: Programme for International Student Assessment (PISA). [Verkkosivusto]. [Viitattu 2.11.2011]. Saatavana: <http://pisa.oecd.org/>
- Opetusministeriö. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 12.10.2011]. Saatavana: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetusministeriö. 2009. Joustava perusopetus: JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 22.9.2011]. Saatavana: <http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm26.pdf?lang=fi>

- Päivölä, M. 2011. Erityisopettaja. Haastattelut 9.9.2011 – 14.10.2011 ja arviointitapaaminen 3.11.2011.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV: Mentelmäopetuksen tietovaranto. [Verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 26.10.2011]. Saatavana: http://www.fsd.uta.fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf
- Seinäjoen kaupunki. 2011. Seinäjoen yhteiskoulu. [Verkkosivusto]. [Viitattu 12.10.2011]. Saatavana: <http://koulu.seinajoki.fi/yhteiskoulu/>
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. [Verkkojulkaisu]. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöstyö. [Viitattu 14.11.2011]. Saatavana: <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>
- Siitonen, J. 2007. Voimaantumisen viitekehys: tiivistelmä taustatueksi voimaantumisen mahdollistavan yhteisön kehittämiseen ja voimaantumisen prosessointiin omassa elämässä. [Verkkojulkaisu]. Voimaantuva Suomi ry. [Viitattu 14.11.2011]. Saatavana: <http://www.voimaantuvasuomi.org/jsc.pdf>
- STT. 16.11.2011. Koulukiusaaminen loppuu yhä useammin sovittelun avulla. [Verkkootikkeli]. [Viitattu 16.11.2011]. Saatavana: http://www.verkkouutiset.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=66782:koulukiusaaminen-loppuu-yhae-useammin-sovittelun-avulla&catid=29:kotimaa&Itemid=31
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2009a. Koulutuksen keskeyttäminen: Liitetaulukko 2. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2009/2010. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 2.11.2011]. Saatavana: http://www.tilastokeskus.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tau_002.fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2009b. Koulutukseen hakeutuminen: Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005-2009. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 2.11.2011]. Saatavana: http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2009/khak_2009_2010-12-09_tau_001.fi.html
- Tilastokeskus. 2011. Koulutustilastot. [Verkkosivusto]. [Viitattu 2.11.2011]. Saatavana: <http://www.tilastokeskus.fi/til/kou.html>
- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Gummerus.

LIITTEET

LIITE 1 Kurssin loppukysely

Ikä: _____

Sukupuoli: N M

Kuinka kiinnostavia kurssilla käsitellyt aiheet mielestäsi olivat? (1 = ei yhtään | 10 = erittäin kiinnostavia)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Minkälaisia harjoitukset olivat mielestäsi? (1 = erittäin huonoja | 10 = erittäin kiinnostavia)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Miten arvioisit opettajan suoriutumista? (1 = erittäin huonosti | 10 = erittäin hyvin)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Koetko hyötyneesi kurssista, oppinut uusia asioita jne.? (1 = en yhtään | 10 = todella paljon)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mikä oli kurssilla mielestäsi mielenkiintoisinta/hauskinta?

Mikä oli kurssilla mielestäsi vähiten mielenkiintoista/hauskaa?

Osallistuisitko jatkossa Elävään kirjastoon järjestäjänä/lukijana/kirjana?

Muita kommentteja? Sana on vapaa!
