

JOENSUUN  
YLIOPISTO



2009

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN  
SELOSTEITA

BULLETINS  
OF THE FACULTY OF EDUCATION

*Jokisalo, Jouko &  
Simola, Raisa (toim.)*

*Monikulttuurisuus  
luokanopettajakoulutuksessa  
- monialaisten opintojen  
läpäisevä juonne*



N:o

7



JOENSUUN YLIOPISTO  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN  
SELOSTEITA

UNIVERSITY OF JOENSUU  
BULLETINS OF THE FACULTY  
OF EDUCATION

N:o 7

Jokisalo, Jouko & Simola, Raisa (toim.)

MONIKULTTUURISUUS  
LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA  
- MONIALAISTEN OPINTOJEN  
LÄPÄISEVÄ JUONNE

JOENSUUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JOENSUU  
2009

Julkaisija	Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher	University of Joensuu Faculty of Education
Julkaisutoimikunta	
Editorial Staff	Chair Prof., PhD Päivi Atjonen Members Professor Eija Kärnä Professor Pirjo Nuutinen
Vaihdot	Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot PL 107, 80101 JOENSUU puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691 email: vaihdot@joensuu.fi
Exchanges	Joensuu University Library / Exchanges P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND tel. +358-13-251 2677, fax +358-13-251 2691 email: vaihdot@joensuu.fi
Myynti	Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti PL 107, 80101 JOENSUU puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691 email: joepub@joensuu.fi
Sales	Joensuu University Library / Sales of publications P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND tel. +358-13-251 2652, fax +358-13-251 2691 email: joepub@joensuu.fi
Kansikuva	Aino Mäkitalo

ISBN 978-952-219-194-6 (pdf)

ISSN 1796-6795

Joensuun yliopistopaino  
Joensuu 2009

## ALUKSI

Koulun keskeisenä tehtävänä on valmistaa nuoria kulttuurisesti yhä monenkirjavampaan yhteiskuntaan. Nykyinen perusopetuksen arvopohja (ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen) tarjoaa siihen myös tulevaisuudessa hyvän perustan.

Opettajalta vaaditaan tulevaisuudessa entistä enemmän valmiuksia kohdata erilaisuus, kulttuurien monimuotoisuus ja muuttuvan yhteiskunnan haasteet. Hänen monikulttuurisen osaamisensa kehittäminen on tärkeää, oli opetettava aine tai luokkataso mikä tahansa. Rasismiin ja syrjintään tulee koulussa suhtautua nollatoleranssilla. Teoksessa ”Adoptoitu” (2006) Anu Rohima Mylläri kertoo, miten hänen kouluaikanaan opettajat eivät puuttuneet rasismiin, vaan toimivat joskus rasisitesti jopa itse. Äidinkielenopettaja oli peruskoulun 9. luokalla Myllärin ihonväriin viitaten todennut, ettei tämän näköisten ihmisten kannattanut kuvitella itsestään liikoja. Näitä johdantosanoja kirjoitettaessa lehdistössä taas uutisoidaan Internet-keskusteluista: siitä, miten asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat viime aikoina koventuneet.

Tämän teoksen tekstit ovat syntyneet allekirjoittaneiden ”Monikulttuurisuuden haasteet, opettajankoulutus ja koulu” – hankkeen lopputuloksena, rahoittajana on toiminut opetushallitus. Monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja käsiteltiin vuosina 2006–2008 lukuisissa seminaareissa. Ensisijaisena tavoitteena on ollut antaa opettajankoulutuksen opiskelijoille eväitä monikulttuuriseen osaamiseen, mutta monet tilaisuudet ovat olleet avoimia myös suurelle yleisölle. Tilaisuuksissa on pohdittu opettajan työn luonnetta etiikan, moniarvoisuuden ja monikulttuurisuuden kannalta postmodernissa maailmassa. Monikulttuurisuus on nähty erityisesti läpäisyperiaatteisena juonteena, ja sitä on tarkasteltu ainelaitosten, opettajankoulutuksen ja harjoituskoulujen näkökulmasta.

Vuoden 2008 ”Interkulttuurinen oppiminen, monikulttuurisuus ja koulussa opetettavat aineet” – seminaari on ollut kimmokkeena artikkelikokoelmamme monien tekstien syntymiselle. Professori Rauni Räsänen (Oulun yliopisto), joka oli kutsuttu seminaarin pääpuhujaksi, käsittelee johdantoartikkelissa monikulttuurisuutta ja kansainvälistymistä koulun ja opettajan haasteena. Muissa kirjoituksissa Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opettajat ja tutkijat tarkastelevat monikulttuurisuutta opettamiensa oppiaineiden näkökulmasta. Kirjoituskutsu

esitettiin näille kahdelle ryhmälle yleisesti, ja kaikkien huutoon vastanneiden tuotokset ovat nyt tässä. Viime kädessä jokainen kirjoittaja vastaa tekstistään. Kokoelman päätöstekstissä tarkastellaan opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta; analyysin perustana on em. hankkeessa vuonna 2007 luokanopettajiksi opiskeleville ja aineenopettajaksi opiskeleville toteutettu kysely.

Kiitämme opetushallitusta hankkeen rahoituksesta, kollegoita artikkelien kirjoittamisesta, Leila Hurmalaista tekstien oikoluvusta ja Jussi Virratvuorta teoksen taitosta.

Joensuussa 19. helmikuuta 2009  
Jouko Jokisalo ja Raisa Simola

# SISÄLTÖ

<b>Aluksi</b> .....	<b>iv</b>
Jouko Jokisalo & Raisa Simola	
<b>Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena</b> .....	<b>1</b>
Rauni Räsänen	
<b>Kulttuurisia kohtaamisia ja ambivalenssin sietoa. Kirjallisuus ja monikulttuurisuus</b> .....	<b>21</b>
Raisa Simola	
<b>Kenen äidinkieli – suomi ja muut</b> .....	<b>37</b>
Katri Savolainen	
<b>Interkulttuurinen historianopetus – moniperspektiivisyys, kulttuuri-identiteetti ja rauhankasvatus</b> .....	<b>51</b>
Jouko Jokisalo	
<b>Kulttuurikasvatuksen näköaloja elämäkatsomustiedossa</b> .....	<b>68</b>
Mika Kilpiä	
<b>Jumaläidistä rock-neitsyeen: kulttuurien moninaisuus kuvataidekasvatuksessa</b> .....	<b>77</b>
Asta Kuusinen	
<b>Käsityöopetusta monikulttuurisesti</b> .....	<b>89</b>
Tarja Kröger & Sirpa Kokko	
<b>Musiikki ja monikulttuurisuus</b> .....	<b>102</b>
Antti Juvonen	
<b>”Jaetut käsitykset maailmasta” – esimerkkejä maantieteestä monikulttuurisuuskasvatuksesta</b> .....	<b>112</b>
Anu Hartikainen & Sirpa Kärkkäinen	
<b>Monikulttuurisuus esi- ja alkuopetuksen arkipäivää</b> .....	<b>127</b>
Sari Havu-Nuutinen & Martti Siekkinen	

---

Uskonto, monikulttuurisuus ja uskonnonopetus .....	137
Antti Räsänen & Tapani Innanen	
Ortodoksinen kirkko monikulttuurisuuden tienraivaajana Suomessa	152
Risto Aikonen	
Nolla, opetus ja kulttuuri: nollako suurin keksintö? .....	167
George Malaty	
Monikulttuurisen kasvatuksen verkko-opiskelusta Joensuussa, New Delhissä ja Manchesterissa .....	187
Timo Rusanen	
Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta .....	197
Jouko Jokisalo, Jari Kukkonen & Raisa Simola	
Kirjoittajat .....	212

---

# MONIKULTTUURISUUS JA KANSAINVÄLISTYMINEN KOULUN JA OPETTAJAN HAASTEENA

Rauni Räsänen

## Koulu ja opettajat muutosten keskellä

Suomalaisen koulun ja opettajankoulutuksen tiedollista tasoa on ylis-tetty kansainvälisissä seminaareissa, ja monet kasvatusalan retkikun-nat ovat suunnanneet tiensä Suomeen tästä oppia saamaan. Suomen kohdalla erityisen merkillepantavaa on ollut tulosten tasaisuus ja pie-net erot koulujen, alueiden ja oppilaiden välillä. Tulosten yhteydessä on erityisesti kiiteltä 1970-luvun koulutuspolitiikan ja koulu-uudis-tusten kaukonäköisyyttä ja onnistuneisuutta yhteiskunnallisen oi-keudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteuttajana. Sitäkin suuremmalla syyllä on suhtauduttava varauksellisesti niihin 1990-luvulta alkaneisiin yhteiskunta- ja koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, jotka eivät ole saumattomasti jatkaneet tätä kehityssuuntaa tai niihin puoliin tulok-sissa, jotka osoittavat, että ihmisten fyysinen tai henkinen hyvinvointi ei vastaa tiedollista ja taidollista tasoa.

1970-luvun uudistusten onnistumisen tausta oli suhteellisen yhte-näinen arvopohja, joka heijastui myös muussa yhteiskuntapolitiikassa hyvinvointivaltion luomisen kriteerinä ja näkyi koulussa esimerkiksi opetuksen maksuttomuutena sekä ilmaisen kouluruokailun, tervey-denhuollon ja koulukuljetusten muodossa. Toinen tärkeä edellytys oli uudistusten systemaattisuus ja loogisuus. Muutoksia johdettiin keski-tetysti, mutta ne tavoittivat lääninkouluttajien ja ohjaavien opettaji-en sekä systemaattisen täydennyskoulutuksen kautta kaikki koulut ja opettajat. Uudistuksille luotiin uudet rakenteet, mutta opettajien ja opettajankoulutuksen roolia pidettiin keskeisenä koulujen sisäisessä uudistamisessa.

Peruskoulu-uudistus ei ollut kivuton opettajille eikä aina van-hemmillekaan. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä oppikoulunopettajat olivat tottuneet opettamaan akateemisesti suuntautuneita oppilaita, jotka tulivat koulutukseen valinnan kautta. Nyt oli edessä uusi tilan-ne ja tasokurssivaiheen jälkeen oli opetettavana koko ikäluokka, jossa joidenkin mielenkiinto opetettavia asioita kohtaan vaati herättelyä ja



osalla saattoi osaamisessa olla huomattavia aukkoja. Entiset oppikoulunopettajat eivät peruskoulutuksensa aikana olleet saaneet valmiuksia heterogeenisen ryhmän opettamiseen – muutoksessa tarvittiin omaa harrastuneisuutta ja systemaattista täydennyskoulutusta.

Peruskoulu-uudistuksen keskeinen periaate ja ohjaava arvo oli tasa-arvo. Vaikkakaan toisen asteen uudistus hieman myöhemmin ei niin selkeästi seurannut samaa logiikkaa, sen yleissivistävään luonteeseen kiinnitettiin huomiota ja pohdittiin keinoja huolehtia kaikkien oppimisen tukemisesta ja mukana pysymisestä. Peruskoulun osalta erityisesti paneuduttiin taloudelliseen ja alueelliseen epätasa-arvoon sekä oppimisen eroihin. Ryhmän sisäinen eriyttäminen ja integraatio olivat keskeisiä opettajan kouluttamisen teemoja. Ajatuksena oli, että tulevat kansalaiset saavat perustiedot ja –taidot sekä peruskoulutuksensa samoissa kouluissa ja opetusryhmissä opetusta eriyttäen, eikä heitä näin varhaisessa vaiheessa eristetä toisistaan eri kouluihin tai luokkiin. Uusi politiikka vaikutti ajattelutapoihin, rakenteisiin, oppisisältöihin, opetusmenetelmiin ja arviointiin.

Erilaisuuden huomioiminen ja erityisesti eriarvoisuuden vähentäminen oli keskeinen tavoite peruskouluun siirryttäessä. Kaikki erilaisuus ei kuitenkaan saanut samanlaista huomiota. Esimerkiksi poliittinen ja uskonnollinen moninaisuus on Suomessa pitkään ollut arka tema. Opetussuunnitelmat säilyivät pitkään hyvin yksikulttuurisena, mikä sinänsä oli ymmärrettävää sotien jälkeisessä tilanteessa, missä kansallinen yhtenäisyys oli olennaista. Suomea onkin markkinoitu suhteellisen yksikulttuurisena valtiona ja maana, joka huomioi erinomaisesti kielelliset vähemmistönsä. Esimerkkinä on käytetty ruotsinkielistä vähemmistöä ja heidän kielipolitiikkaansa, mikä taakaakin oikeuden omalla kielellä opiskeluun varhaiskasvatuksesta yliopistoon. Saamelaisten ja romanien asema on kuitenkin ollut hyvin erilainen ja osoittaa sen, kuinka vähemmistöjen oikeudet ovat kiinni myös sosiaaliluokasta ja yhteiskunnallisesta statuksesta. (Huttu 2005, 320–351; Lehtola 2005, 303–320.) Etnisten vähemmistöjen asemaan alettiin suuremmassa määrin kiinnittää huomiota vasta uusien vähemmistöjen saapuessa 1970-luvulla, ja vähitellen saamen ja romanikielten asemaa on ryhdytty parantamaan sekä lainsäädännöllisesti että koulutuspoliittisin ratkaisuin.

## Monikulttuurisuuden haasteet ja niihin vastaaminen Suomessa

Uusien vähemmistöjen määrä yhteiskunnassa lisääntyy ja näin ollaan uusien haasteiden edessä. Valtakunnan tasolla on laadittu maahanmuuttoa koskeva poliittinen ohjelma, jossa kannustetaan erityisesti työperäistä maahanmuuttoa. Jälleen joudutaan kysymään tasa-arvon toteutumista sekä maahanmuuttajien ja valtaväestön että eri maahanmuuttajaryhmien välillä. Toinen keskeinen kysymys on se, miten eri kunnilla ja kouluilla on nykyisin mahdollisuuksia, kykyä ja tahtoa toteuttaa oikeudenmukaista koulutuspolitiikkaa yleensä sekä erityistä tukea ja/tai kotouttamistoimenpiteitä tarvitsevien ryhmien ja yksilöiden osalta. Kouluilla ja opettajilla on myös keskeinen rooli uusien ryhmien kotoutumisessa, viettäväthän Suomessa lähes kaikki lapset ja nuoret yli kymmenen vuotta elämästään suuren osan ajastaan opettajan ja opiskelutoveriensa parissa ja vaikutuspiirissä. Perusasteen opetus tavoittaa kaikki, ja siksi sillä on erityinen merkitys.

Monikulttuurisuuskasvatus on paitsi kansallinen myös kansainvälinen asia globalisoituvassa maailmassa. Ihmiset, kansat ja kulttuurit ovat riippuvaisia toisistaan, ihmiset liikkuvat, ja sähköinen viestintä tekee nopean, ylikansallisen kommunikoinnin mahdolliseksi. Useat yhteiset ongelmat kuten ekologiset haasteet eivät tunnusta valtakunnallisia rajoja vaan ovat osa kaikkien todellisuutta. Globaali vastuu ja maailmanlaajuisten eettisten periaatteiden etsiminen perustuvat siten paitsi toivotun tulevaisuuden tavoitteluun myös väistämättömiin realiteetteihin, mikäli haluamme säilyttää maapallon elinkelpoisena. Oppilaita on valmistettava aktiivisiksi ja vastuullisiksi kansalaisiksi joiltain osin hyvin erilaiseen todellisuuteen kuin missä heidän opettajansa ovat itse eläneet. Kouluissa tarvitaan kasvattamista kulttuuriseen herkkyyteen ja monikulttuuriseen yhteistyöhön, mutta myös maailmankuvan laajentamiseen ja globaalisten muutosten ymmärtämiseen.

Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (esim. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) huomioivat moninaisuuden huomattavasti paremmin kuin aiemmat vastaavat asiakirjat. Tämä monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen keskeisyys näkyvät esimerkiksi rakenteessa, joka sisältää muun muassa useiden äidinkielen oppimääriä ja useita uskonnon opetuksen vaihtoehtoja. Se näkyy vaihtelevassa määrin myös sisällöissä ja arvopohjassa, josta todetaan:

Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Erityisen selkeästi monikulttuurisuus, kansainvälistyminen, aktiivinen kansalaisuus ja kestävä kehitys näkyvät aihekokonaisuuksissa, joita ovat mm. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys sekä Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Opetussuunnitelmien mukaan teemakokonaisuuksien sisällöt tulisi sisällyttää sekä yhteisiin että valinnaisiin oppiaineisiin, ja niiden tulisi näkyä koulun koko toimintakulttuurissa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan lisäksi:

Opiskelijan tietoisuutta ihmisten toiminnan vaikutuksista maailman tilaan tulee kehittää. Lukion tulee kehittää opiskelijan taitoa tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä. Oppilaan tulee saada tilaisuuksia pohtia erilaisia vaihtoehtoja, tehdä valintoja ja tiedostaa valintojen välittömiä ja välillisiä seurauksia. Lukion tulee pyrkiä siihen, että opiskelijalle kehittyvä halu ja kyky toimia demokraattisessa yhteiskunnassa vastuullisesti huomioiden oma ja muiden hyvinvointi. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 24.)

Suomen kansainvälisyyskasvatuksen tilaa arvioitiin Euroopan neuvoston Pohjoisen-Etelä –keskuksen (North-South Centre) toimesta vuonna 2004. Sen seurauksena asetettiin Opetus- ja Ulkoasiainministeriön yhteistyönä työryhmä, joka laati vuonna 2006 julkaistun valtakunnallisen kansainvälisyyskasvatuksen strategian (Kansainvälisyyskasvatus 2010). Suunnitelma on monessa mielessä kokonaisvaltainen. Ensinnäkin se pyrkii kattamaan formaalin, nonformaalin ja informaalin kasvatuksen – koulutuksen sekä lapsuudesta aikuisuuteen että elämän eri sektoreilla. Kokonaisuusvaltaisuus näkyy paitsi elämänikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen korostuksena myös siten, että monikulttuurisen lähestymistavan tulisi vaikuttaa koko koulutuskulttuuriin sisältäen mm. koulutuspolitiikan, rakenteet, asenteet, käytännöt, opetussuunnitelman, sisällöt ja menetelmät. Lisäksi stra-

tegian oppimiskäsitys heijastaa ihmisen tarkastelua kokonaisuutena – tietävänä, taitavana, tuntevana ja toimivana olentona.

Strategian jatkoksi Opetusministeriö päätti käynnistää projektin, joka sai nimekseen Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Projektin tehtävänä on huolehtia strategian toimeenpanosta ja kehittää sitä edelleen. Sen erityisenä huolena on alkuvaiheessa ollut monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen käsitteellinen selkiyttäminen. (Kaivola & Melen-Paaso 2007.) Toinen keskeinen haaste on ollut formaalin ja nonformaalin sektorin parempi integroiminen. Tämä pyrkimys pohjaa sen ymmärtämiseen, että koulu ei ole ainoa oppimisen paikka, vaan ihmiset saavat vaikutteita monista sähköisistä välineistä, mediasta, harrastuksista ja työpaikoiltaan. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatuksen parissa toimii lisäksi monia projekteja ja erityisjärjestöjä, joilla on monipuolista alan osaamista (esim. Ihmisoikeusliitto, YK-liitto, Allianssi, Rauhankasvatusinstituutti, Pakolaisapu, Plan International). Näiden sektoreiden ja toimijoiden yhteistyö ja vaikuttaminen samaan suuntaan on tärkeä joskin erittäin haastava tehtävä.

Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteet moninkertaistuvat jos muistetaan, että kulttuuri on monikerroksista ja sisältää etnisyyden lisäksi muun muassa sellaisia puolia kuin kieli, uskonto, asuinalue, sosiaaliluokka, sosiaalinen sukupuoli ja seksuaalinen orientaatio. Kulttuurin monikerroksisuuden ymmärtäminen estää stereotypioinnin ja muistuttaa, että kansallisten kulttuurien sekä etnisten ryhmien sisällä on runsaasti alakulttuureja ja erilaisia yksilöitä. Globalisoituvassa maailmassa on myös runsaasti kansalliset rajat ylittäviä ryhmiä, joiden on helppo pitää yhteyttä sähköisten välineiden avulla; yksilöt voivat sekä hyvässä että pahassa identifioitua ryhmään, jolla ei välttämättä ole samoja paikallisia juuria. Kun kulttuuri ja identiteetti ovat lisäksi dynaamisia ja muuttuvat ajan kuluessa ei ole aina helppoa sanoa, mitä on se suomalainen kulttuuri, jota tulisi opettaa ja kuka sen sisällöstä päättää. Suomessa asuu etniseltä ja kulttuuriselta taustaltaan monenlaisia suomalaisia. Tämä moninaisuus ei ole vähenemään päin. Ryhmien välinen vuoropuhelu sekä molemminpuolinen kulttuurienvälinen oppiminen on monikulttuurisessa yhteiskunnassa tulevaisuuden kannalta olennaista. Samoin on keskeistä, että opettajilla on valmiudet monikulttuuristen ryhmien opettamiseen ja globalisaation haasteiden huomioimiseen koulutuksessaan.

## Kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin suhteista

Kouluopetuksen yhteyksiä yhteiskuntaan ja kulttuuriin saatetaan väheksyä ja pitää koulua itsenäisenä tiedon saarekkeena. Tästä näkökulmasta on itselleni ollut erityisen kasvattavaa vierailuni Balkanin alueella vuosina 1999 ja 2007. Vuosi 1999 oli oppimisen kannalta erityisen järjestyttävä, sillä se konkreettisesti valaisi koulutuksen, yhteiskunnan ja politiikan yhteen kietoutuneisuuden. Bosnia-Herzegovinan valtio oli nuori ja sodan merkit olivat selvästi näkyvissä sekä konkreettisesti että ihmisten psyydessä. Opetussuunnitelmiin tutustuminen osoitti, että valtiossa oli ollut (ja osaksi on vieläkin) useita historiantulkintoja, jotka välittivät ennakkoluuloja toisista ryhmistä. Se osoitti, miten kieli ja uskonto voivat yhdistää, mutta miten niitä voidaan myös tehokkaasti käyttää vihanpidon, diskriminaation ja marginalisaation välineinä. Äidinkieli ja taideaineet voivat olla myös tehokas nationalismin väline – ei ole merkityksetöntä kenen tarinoita ja runoja luetaan ja millaisia lauluja lauletaan. Kulttuurin kunnioittamisen ja nationalismin välinen raja on joskus ohut. Omasta kulttuurista saattaa tulla myös vankila, jonka muurien yli on vaikea nähdä varsinkin jos sieltä ei uskaltaudu ulos ja jos pitää tiukasti yllä ’me’ ja ’muut’ -asetelmaa. Tämä voi tapahtua missä vain ja siksi nationalismin, ennakkoluulojen, etnosentrismien sekä ’me’ ja ’muut’ jaottelujen suhteen kannattaa olla jatkuvasti varuillaan. (Räsänen 2002, 93–112.)

Kansojen ja eri ryhmien poliittiset suhteet ovat kaikkialla näkyneet kouluissa ja koulua on kautta historian saatettu käyttää ennakkoluulojen, stereotyyppien ja yksipuolisen kuvan synnyttämiseen tai vahvistamiseen – joko tietoisesti tai tiedostamatta. Koulu voi kuitenkin toimia niitä purkavana ja ehkäisevänä voimana, joskaan se ei ole helppoa opettajille, jotka toimivat tietyn yhteiskunnan palveluksessa ja vallitsevan kulttuurin paineessa. Koulu voi lisätä ymmärrystä, vuoropuhelua ja asioiden monipuolista tarkastelua sekä antaa malleja rakentavasta ja rohkeasta toiminnasta kulttuurisen tasa-arvon hyväksi. Varhaisen sosialisointia aikana omaksutut näkemykset ovat usein vahvoja, mutta niitä voidaan myös kyseenalaistaa esimerkiksi harjoittelemalla erilaisten perspektiivien ottamista.

Pohtiessamme Bosnia-Herzegovinan kollegoiden kanssa, mitä voitaisiin tehdä vihanpidon ehkäisemiseksi, he tulivat siihen tulokseen, että keskeinen tekijä on aktiivisten kansalaisten kasvattaminen – kansalaisten, jotka näkevät merkit ja tarttuvat asioihin tarpeeksi varhain. Kun on edetty niin pitkälle, että pelätään konkreettisesti omaa ja omaisten henkeä, eettinen liikkumavara käy koko ajan pienemmäksi. Yksittäisen ihmisen mahdollisuudet ovat rajalliset, mutta kulttuuri, jossa kannustetaan vuoropuhelua, aktiivisuutta, välittämistä ja

vastuun ottamista, takaa, että yksilöistä tulee varteenotettava ryhmä. Yhteistyö yli kulttuuristen rajojen ja toisten näkökulmien vakavasti ottaminen on keskeinen edellytys rauhalle ja yhteisille, molemminpuolisille oppimisprosesseille.

Vuosi 2008 ei kulttuurienvälisen vuoropuhelun näkökulmasta tarkasteltuna ole näyttänyt erityisen lupaavalta, vaan se on osoittanut, että ryhmien väliset jännitteet jatkuvat ja tarve niiden poistamiseen on edelleen akuutti. Kenian vaalien jälkeiset mellakat veivät runsaasti ihmishenkiiä - kriisin taustalla ovat etniset jännitteet ja siirtomaakaudelta alkunsa saaneet epäoikeudenmukaisuudet. Zimbabwen tilanne näytti pitkään ratkaisemattomalta ja on edelleen hyvin tulehdusherkkä. Lähi-Idän tilanne tuntuu välillä toivottomalta ja Benazir Bhutton murha järkytti suuresti koko maailmaa. Kurdien pyrkimykseen ei ole edelleenkään pystytty vastaamaan, ja tänä syksynä huomio ja huoli on erityisesti suuntautunut Georgiassa käytyihin taisteluihin.

Tietenkin voi kysyä, koskettavatko nuo tilanteet kovin läheisesti Suomea. Mikään maa ei kuitenkaan ole erillinen saareke ja epävakaus varsinkin lähialueilla – mutta myös kauempana – vaikuttaa välittömästi tai välillisesti myös Euroopan tilanteeseen. Euroopalla on lisäksi synkkä menneisyys siirtomaahistorian ja monien sotien näyttämönä – ja konfliktipesäkkeitä on edelleen eri puolilla sekä Unionin sisällä että lähialueilla. Yksi syy Ihmisoikeusprosessiin ja myöhemmin Euroopan integraatiopyrkimykseen oli juuri rauhan ja vakauden turvaaminen sekä varsinkin läntistä maailmaa runnelleiden sotien ennaltaehkäisy. Tällä hetkellä näyttäisi, että tuo 60-vuotinen prosessi on tuottanut hedelmää Euroopan alueella, joskin jatkuvaa valppautta tarvitaan sekä Euroopan sisäisissä asioissa että siinä, mikä on Unionin rooli maailmanpolitiikassa ja miten se hoitaa suhteensa ulkopuoliseen maailmaan. (Räsänen 2008.)

Vakauden turvaamiseksi tarvitaan kansainvälistä solidaarisuutta ja välittämisen piirien laajentumista. Tähän tavoitteeseen pyrkimiseksi Yhdistyneet Kansakunnat on määrittellyt globalisoituvalla maailmalle Vuosituhattavoitteet, joita on merkittävyydeltään rinnastettu vuoden 1948 Ihmisoikeusjulistukseen. Erityisesti länsimaille veloitteita asettava on niiden kahdeksas tavoite, johon on kiinnitetty aivan liian vähän huomiota. Tuon päämäärän mukaan tavoitteena on luoda Globaali kumppanuus kehitykselle. Se pitää sisällään mm. oikeudenmukaiset kansainväliset kauppa- ja rahoitusjärjestelmät, kehitys yhteistyön, kehitysmaiden velkaongelmien ratkaisun, nuorten työllistämisen, uuden teknologian tasa-arvoa lisäävät vaikutukset ja lääkkeiden saatavuuden turvaamisen myös kehitysmaiden kansalaisille. Kahdeksas tavoite tuo voimakkaasti esille sen, miten yksilöiden ja ryhmien asemaa ja niiden välisiä suhteita määrittävät monet rakenteelliset ja tasa-arvoon liittyvät tekijät, joihin on löydettävä ratkaisut.

## Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen määrittelyä ja lähestymistapoja

Usein kuulee sanottavan, ettei koulutuksella pystytä vaikuttamaan kasvaviin sukupolviin, koska he saavat vaikutteensa lähinnä populaarikulttuurista ja kaveripiiristä. Tämä pitää osittain paikkansa, mutta ajallisesti koulun mahdollisuudet ovat edelleen ainutlaatuiset. Esimerkiksi Suomessa peruskoulu kokoaa yhteen lähes kaikki kansalaiset noin kymmeneksi vuodeksi. Vaikka yksittäisen opettajan voimat ja kyvyt ovatkin rajalliset, paljon saadaan aikaan opettajakunnan yhteistyöllä, yhteiskunnan resursoinnilla, tukevalla ja loogisella koulutuspolitiikalla sekä koulutuksen rakenteilla. Sekä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (2003 ja 2004) että Kansainvälisyyskasvatus 2010 -toimenpideohjelma ja Opetusministeriön projekti Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen ovat selkiyttäneet koulutuksen roolia ja merkitystä monitasoiseen vastuulliseen kansalaisuuden kasvamisessa (Kaivola & Melen-Paaso 2007, Räsänen 2007). Asiakirjat muodostavat Suomessa melko hyvän kokonaisvaltaisen kehyyksen kulttuurienvälisen kasvatuksen toteuttamiseksi.

Kulttuurisen moninaisuuden koululle asettamia haasteita on pohdittu varsinkin 1900-luvun jälkipuolella sekä kansallisella tasolla että kansainvälisesti erityisesti YK:n ja UNESCO:n toimesta. Tärkeäksi ohjenuoraksi ja tavoitteeksi on tässä kehitystyössä muodostunut myös Euroopan neuvoston North-South Centren kansainvälisyyskasvatuksen määritelmä:

Se on kasvatusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman realiteeteille ja herättää heidät saamaan aikaan maailman, joka on oikeudenmukaisempi ja tasa-arvoisempi ja joka huomioi kaikkien perustavanlaatuiset ihmisoikeudet. Kansainvälisyyskasvatus käsittelee kehityskasvatuksen, ihmisoikeuskasvatuksen, kestävän kehityksen huomioimisen, rauhankasvatuksen ja konfliktien ehkäisyn sekä kulttuurienvälisen kasvatuksen, mitkä yhdessä muodostavat kansalaiskasvatuksen globaalin dimension. (Maastricht Declaration 2002.)

Kansainvälisyyskasvatusta on määritelty monella tavalla muun muassa sen mukaan onko keskitytty tarkastelemaan enemmän yksilöiden välisiä suhteita vai yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamista. Myös sen toteutustapoja on sen mukaan jäsennetty eri tavoin. Koulut eroavat lähestymistavoissaan, mutta myös historiallisesti on erotettavissa eri vaiheita. James Banks (1999) on hahmotellut muun muassa seuraavanlaisia kategorioita:

1. Erityiskasvatuksellinen lähestymistapa
2. Merkittävien kulttuurin osatekijöiden huomioiminen
3. Erillisten opintokokonaisuuksien lisääminen
4. Humanistinen lähestymistapa
5. Moniperspektiivinen pedagogiikka
6. Rakenteet ja yhteiskunnallisen toiminnan huomioiva lähestymistapa

Ensimmäisessä lähestymistavassa lähdetään enemmistöistä normina sekä perustiedoista ja –taidoista, jotka kaikkien tulisi saavuttaa. Erityisopetuksella ja muilla erityisjärjestelyillä tuetaan vähemmistöjä, jotta he pääsisivät eroon ’vajavuudestaan’ ja saavuttaisivat enemmistön normit. Oletuksena on, että kun sopeutuminen on tapahtunut ja kieli on opittu, kaikki on hyvin ja opiskelua voidaan jatkaa valtaviran mukaisesti. Tämä lähestymistapa on ollut hyvin vahva myös suomalaisissa kouluissa. Suhteellisen lyhyen valmistava luokka –vaiheen jälkeen maahanmuuttajat ovat siirtyneet opiskelemaan suomalaista kulttuuria valtaväestön näkökulmasta. Kieli on vieras, mutta myös opetuksen sisällöt ovat uusia ja outoja, sillä maahanmuuttajien aiemmasta asuinpaikasta katsoen ne alueet, historian tapahtumat, kasvit ja eläimet, joita suomalaisessa koulussa tarkastellaan, ovat saattaneet olla tuntemattomia tai vähämerkityksisiä. Maahanmuuttaja kokee yhtäkkiä olevansa kykenemätön kaikella tavalla: hän ei pysty ilmaisemaan itseään, ajattelutapa, tavat ja sopivaisuussäännöt ovat erilaisia, ja se, mitä hän on aiemmin opiskellut tai oppinut, näyttää tarpeettomalta.

Toisessa ja kolmannessa lähestymistavassa näkökulma opetussuunnitelmaan on pääasiassa etnosentrinen, mutta opetusta rikastutetaan aineksilla muista kulttuureista, ensimmäisessä kertoen toisen kulttuurin merkittävistä henkilöistä, juhlapäivistä ja tapahtumista, toisessa lisäten ohjelmaan kokonaisia kursseja, kirjoja ja luentosarjoja, jotka pyrkivät avaamaan toisen kulttuurin näkökulman. Humanistisessa lähestymistavassa korostetaan myönteisten ihmissuhteiden merkitystä, suvaitsevaisuutta ja positiivista luokkahenkeä eri kulttuureista ja taustoista lähtöisin olevien oppilaiden kesken. Suomalaisten koulujen monikulttuurinen kasvatus teemapäivineen, erityiskursseineen ja suvaitsevaisuuskasvatuksineen seurannee tällä hetkellä suurelta osin jotain näistä kolmesta lähestymistavasta. Ne ovat tietenkin suuri edistysaskel verrattuna ensimmäiseen. Vähemmistöt tunnustetaan, samoin kuin myönteisten suhteiden merkitys. Toisaalta lyhyillä teemapäivillä ja erillisillä opintojaksoilla saatetaan pikemminkin välittää stereotyyppisiä käsityksiä kuin syvällistä tietoa tapoihin liittyvistä arvoista ja ajattelutavoista. Kulttuureihin tutustuminen saattaa jäädä pedagogiseksi turismiksi tai eksotismiksi, jonka jälkeen jatketaan opiskelua sen mukaan mikä on ’normaalia suomalaisuutta’.



Viides ja kuudes lähestymistapa pyrkivät yksikulttuuristamisen purkamiseen ja opetussuunnitelman rakentamiseen siten, että kulttuurienvälistä herkkyyttä kehitetään kauttaaltaan ja kokonaisvaltaisesti. Ne pyrkivät etnosentrismin, valtakulttuuriin ja –rakenteiden tiedostamiseen sekä perspektiivin laajentamiseen ja monipuolistamiseen. Asioita tarkastellaan monesta eri näkökulmasta: enemmistön, vähemmistön, naisten, lasten, pohjoisen ja etelän, eurooppalaisen ja ei-eurooppalaisen. Tavoitteena on tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen yhteiskunta. Viimeisin lähestymistapa korostaa tiedostamisen ja koulun sisältöjen monipuolistamisen lisäksi valmistautumista demokraattiseen yhteiskunnalliseen toimintaan, jota tulisi harjoitella jo eri oppiaineiden tunneilla mutta myös koulun päätöksenteossa ja koulun ulkopuolella tehtävissä projekteissa. (Räsänen 2002, 101–102.)

## Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ja koulun muuttumisen edellytyksiä

Paljon on keskusteltu paitsi kulttuuri- ja kansainvälisyyskasvatuksen luonteesta myös siitä, missä ja kenelle se on tarpeen. Usein sitä on korostettu näkyvästi monikulttuurisissa konteksteissa, monietnisisissä ympäristöissä ja maahanmuuttajien yhteydessä. Toisaalta on tuotu voimakkaasti esille, että sen tulisi olla filosofia, joka läpäisee kaiken opetuksen, sillä se rakentuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokration periaatteille ja arvopohjalle. Se ei siis tarkoita pelkästään ystävällisiä ihmissuhteita ja toisten huomioimista vaan koulun tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen uudelleenarviointia sekä mahdollisesti muutoksia koko kouluympäristössä, sen julkisissa ja piiloisissa tekijöissä. Nimenomaan yksikulttuurisissa yhteisöissä eläneet tarvitsevat uusia näkökulmia, koska heidän ei ole tarvinnut kohdata omaa erilaisuuttaan ja peilata omia käsityksiään muista kulttuureista tulneiden näkemysiin. Etnosentrismiä ja ennakkoluuloja saattavat lisäksi aiheuttaa sekä koulun sisäiset että ulkoiset rakenteet, jotka yksipuolistavat ajattelua, ylläpitävät epätasa-arvoa tai antavat mahdollisuuden vallan väärinkäyttöön.

Sonia Nieto, joka on pohtinut monikulttuurisen kasvatuksen periaatteita ja suuntaviivoja, puhuu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeellisuudesta valtavirrassa eläville, sillä itsestäänselvyyksien tiedostamiseen tarvitaan omien lähtökohtien, kulttuurin, sekä yhteiskunnallisten rakenteiden ja prosessien kriittistä tarkastelua monista eri näkökulmista. Taistelu rasismia, diskriminaatiota, ennakkoluuloja ja stereotyyppöitä vastaan yksilöllisellä, institutionaalisella ja ra-

kenteellisellä tasolla on keskeinen osa kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta koskepa se sitten etnisyyttä, sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa, uskontoa, kieltä, seksuaalista orientaatiota, asuinpaikkaa tai kykyä. Kriittinen pedagogiikka haastaa tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Se pitää tietoa monilta osin sosiaalisesti rakentuneena ja dynaamisena, päinvastoin kuin valtakulttuuri, joka usein tarkastelee sitä kuin se olisi ainoaa oikeaa, neutraalia, yksiselitteistä ja epäpoliittista. Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että tieto on usein joidenkin valtaa, ja marginaalissa olevien tieto ja tapa hahmottaa asioita jäävät hallitsevan tiedon varjoon. (Niemi 1996, 310–321.)

Stephen May on erottanut kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tehtävissä seuraavat kolme osa-aluetta:

1. Tulla tietoisiksi siitä, ettei kasvattaminen – eikä varsinkaan kansalaisten kasvattaminen – ole neutraalia toimintaa, eivätkä siinä esitetyt arvot useinkaan ole yhteisiä kaikille tai edes kaikkien saatavilla. Opettajien arvomaailma ja ajattelutavat ovat siten kulttuurisesti – usein valtakulttuurin mukaan – rakentuneita, ja oppilaiden ja kotien oletetaan mukautuvan niihin.
2. Sijoittaa kulttuuristen erojen syntyminen myös laajempaan valtasuhteiden viitekehykseen sekä tunnistaa enemmistön kulttuurisen tiedon normalisointi- ja universalisointipyrkimykset sekä ne prosessit, joilla vaihtoehtoisia kulttuurisia näkemyksiä alistetaan, eksotisoidaan ja marginalisoidaan. Tästä hyvä esimerkki on saamelaisiin ja romaneihin aiemmin kohdistunut kielipolitiikka ja se, etteivät vähemmistöt ole olleet osa 'normaalia' suomalaista kulttuuria vaan he ovat olleet 'toisia'.
3. Säilyttää reflektiivinen kriittisyys, joka kuitenkin ei ole relativismia vaan pohjaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden pyrkimyksille, mikä tekee mahdolliseksi sekä ryhmän sisä- että ulkopuolisen arvioinnin, muutoksen ja transformaation. Tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita, jotka pyrkivät rakentamaan tietoa monesta eri näkökulmasta, tarkastelemaan rakentamaan kriittisesti eri kulttuureja (varsinkin omaansa, koska sille on erityisen sokea), ja edistävät työssään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (May 1999, 31–33.)

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen edustajat korostavat pedagogiikassaan kolmea osa-aluetta: reflektiota, tiedostamisen ja perspektiivinottokykyyn oleellisuutta sekä eettisen sitoutumisen merkitystä. Myös transformatiivisen oppimisen tutkija Edward Taylor (1994) on painottanut kriittisen reflektion merkitystä kulttuurienvälisessä oppimisessä, mutta myös uusien näkökulmien koettelua toiminnassa: tietoa ja kokemuksia kulttuureista, yhteistyötä ja keskustelua eritaus-

taisten henkilöiden kanssa. Lähtökohta oppimiselle on sen oivaltaminen, että vaikka oma kulttuuri on turvallinen perusta kasvaa, se voi myös muodostua rajoittavaksi tekijäksi, joka ehkäisee monipuolista ja tasapuolista maailman hahmottamista. Etnosentrisen lähestymistavan vaarana on kuvitelma oman merkitysperspektiivin oikeudesta ja paremmuudesta, mikä estää tasa-arvoisen dialogin ja toisten näkökulmien vakavasti ottamisen. Mutta kuten May edellä toteaa, monikulttuurinen lähestymistapa ei kuitenkaan tarkoita eettistä relativismia: siinä ei hyväksytä väkivaltaa, epäoikeudenmukaisuutta eikä ihmisoi-keuksien loukkauksia, ei myöskään kulttuuriperinteillä perustellen. (Räsänen 2005, 97–111.)

Kulttuurienvälisen oppimisen tulokset näkyvät tiedollisella, taidollisella, toiminnallisella ja emotionaalisella alueella laajenevana tiedostamisena, lisääntyvänä perspektiivinottokykynä, taitona eläytyä toisen osaan ja toiminnan monipuolistumisena. Tähän liittyy välittämisen piiriin laajentuminen ja rohkeus toimia arvojensa mukaisesti. Taylorin tutkimusten mukaan syvällisen oppimisprosessin voi saada aikaan yksittäinen voimakas tai pitkäaikainen kokemus tai monien pienten kokemusten sarja, joka pakottaa tarkastelemaan asioita ratkaisevasti uudesta näkökulmasta.

Koulussa tarvitaan monipuolista tietoa, kulttuurintuntemusta ja menetelmiä, jotka haastavat monipuoliseen tarkasteluun, kyseenalaistamaan aikaisemmat toimintatavat ja vallitsevat käytänteet. Kokemusten välittäjinä voivat toimia merkittävät toiset henkilöt, mutta myös opetuksen sisällöt ja työtavat: monipuolinen lukeminen, vierailijat, toiminta toisessa kulttuurissa, kriittinen reflektio, sekä kuuntelu ja tasa-arvoinen keskustelu eritaustaisten henkilöiden kanssa. Erittäin keskeinen oppimisessa on opettaja, sillä hän toimii oppilailleen myös roolimallina, joka tarjoaa monipuolisia sisältöjä, jolla on kulttuurienvälisiä herkkyyttä ja joka tarkastelee maailman menoa monipuolisesti. Tärkeää oppimiselle on myös se, että koulun opetussuunnitelma ottaa huomioon monikulttuurisuuden kokonaisvaltaisesti. Monissa oppimiskokeiluissa on lisäksi todettu, että oppimiseen tarvitaan myös tunnepuoli: taidetta, roolipelejä, draamaa, toisen asemaan asettumista. Samoin tarvitaan toimintaa ja toimintamalleja: ihmisten kohtaamista ja projekteja, joissa arvot pannaan testiin ja käytäntöön. Myöskään ei sovi vähätellä oppimisympäristön merkitystä. Turvallinen, arvostava, innostava, ennakkoluuloton ja välittävä oppimisympäristö kannustaa ja innostaa. (Räsänen 2005, 102–108.)

Sonia Nieto on korostanut, että kulttuurienvälinen oppiminen on elinikäinen oppimisprosessi, joka vaatii aikaa ja on joskus kivulias. Se kehittyy hiljalleen samoin kuin rohkeus sen periaatteiden toteuttamiseen. Sen vuoksi ei ole syytä toivottomuuteen, mutta ei myöskään ylemmydentuntoon. Hämmästyttävää kyllä, sensitiivisyys ei

myöskään välttämättä kehity kaikille moninaisuuden alueille samanaikaisesti. Samat henkilöt voivat olla hyvin ihastuneita etnisyyden eri ilmentymiin varsinkin taiteen eri muodoissa, mutta voivat käyttäytyä varsin suvaitsemattomasti tiettyjä etnisiä ryhmiä, alempien sosiaaliryhmien edustajia, eri uskontojen edustajia tai seksuaalisia vähemmistöjä kohtaan. Asennoituminen ja kyvyt muuttuvat hiljalleen, keskeistä muutoksessa on asian tiedostus ja uskallus lähteä tarkastelemaan maailmaa moniulotteisesti mutta kuitenkin eettisistä periaatteista kiinni pitäen.

## Opettajan kompetenssit monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvattajana

Periaatteessa kansainvälisyyskasvatus on ollut osa myös opettajakoulutuslaitosten ohjelmaa Suomessa ainakin 1960-luvulta lähtien. Uusimmiten opetuksen sisällöt määrittyivät YK:n ihmisoikeusasiakirjojen mukaan, joten aiheina olivat ihmisoikeuskasvatus, rauhankasvatus, tasa-arvokasvatus, kulttuurikasvatus ja myöhemmin myös kehityskasvatus. Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatus ovat kuitenkin, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, olleet suhteellisen erillisiä ja marginaalisia kokonaisuuksia opettajakoulutuksessa, ja opettajan rooli ennen kaikkea kansallisvaltion rakentajana sekä kansallisen kulttuurin välittäjänä on korostunut.

Yhteiskunnalliset muutokset, uudet opetussuunnitelmat ja valtakunnalliset strategiat haastavat kuitenkin opettajakoulutuslaitoksia uudistumaan. Tarkastelutavan on muututtava, mikä tarkoittaa opettajakoulutuksen uudelleenarviointia siitä näkökulmasta, tarkastellaanko asioita pelkästään yksikulttuurisesti vai myös vähemmistöjen näkökulmasta ja annetaanko opetuksessa välineitä tarkastella omaa maata suhteessa muuhun maailmaan ja globaaleihin ilmiöihin. Muutoksien pitäisi ulottua opetettaviin aineisiin, kasvatustieteen opetukseen ja opetusharjoitteluihin sekä koulutuksen tavoitteisiin ja rakenteisiin. Opettajakoulutuksen kehitys on ratkaisevaa, sillä juuri opettajalla pitäisi olla laajat ja monipuoliset tiedot maailmasta sekä uteliaisuus sen ilmiöiden tarkasteluun, jotta hän voisi tukea ja innostaa myös oppilaita näiden asioiden perusteelliseen pohtimiseen ja niihin vaikuttamiseen.

Kulttuurienvälistä herkkyyttä ja kompetensseja ovat tutkineet esimerkiksi James Banks (1999), Christine Bennett (1995), Milton Bennett (1993), Sonia Nieto (1996), Katri Jokikokko (2002) ja Mirja-Tytti Talib (2005). Kansainvälisyyskasvatuksen ja kulttuurisen herkkyyden osatekijöiksi on esitetty muun muassa seuraavanlaisia seikkoja:

1. Oman kulttuurinsa ja taustansa tunteminen: sen ymmärtäminen, että itse katsoo asioita tietystä näkökulmasta koska on syntynyt tiettyyn kontekstiin ja sen tajuaminen, ettei tuo näkökulma useinkaan ole yleispätevä, vaan jostain muusta näkökulmasta tarkasteltuna asiat näyttäisivät erilaisilta. Etnosentrisyytensä, ennakkoluulojensa ja stereotyyppiensä ymmärtäminen auttaa olemaan avoimempi ja tarkastelemaan sekä omia että toisten näkemyksiä historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneina ilmiöinä. Usein juuri oman rajoittuneisuutensa tajuaminen sekä omien lähtökohtiensa suhteellistaminen ja tarkasteleminen ulkopuolisin silmin on kasvuprosessissa keskeisintä, mutta ehkä kaikkein vaikeinta. Oman yksilöllisen historiansa lisäksi on tärkeää ymmärtää kansakuntansa historia ja sen seuraukset. Oma kulttuuri luo usein turvallisen perustan kasvaa ja kehittyä, mutta tuosta linnakkeesta voi tulla myös vankila, jonka muurien yli on vaikea nähdä, varsinkin jos muita ei lasketa sisään tai ei itse uskaltauduta katsomaan maailmaa sen ulkopuolella.
2. Toisten kulttuurien ja maiden tuntemus, mikä sisältää ulospäin näkyviä tekijöitä kuten kielen, pukeutumisen ja tavat, mutta myös kulttuurin syvärakenteisiin kuuluvia puolia kuten arvot, uskomukset ja tabut. Usein vasta kulttuurin syvärakenteen tunteminen tekee ulkoisten piirteiden ymmärtämisen mahdolliseksi. Kulttuurista ymmärrystä lisää tavallisesti enemmän se, että paneutuu kunnolla muutamaan kulttuuriin kuin että opiskelee 'turistitietoa' mahdollisimman monesta alueesta. Kulttuuriin tutustuminen auttaa myös hälventämään niitä pelkoja, joita usein aiheettomastikin liittyy meille tuntemattomiin ja outoihin asioihin. Perusteellinen tutustuminen ehkäisee ja purkaa myös ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, sillä meillä on taipumusta nähdä meille vieras kulttuuri homogeenisempänä kuin omamme. Toisessa kulttuurissa, kuten omassammekin, yksilöt eroavat toisistaan, ja siinä on runsaasti alakulttuureja esimerkiksi sukupuolen, asuinpaikan, iän ja ammatin mukaan. Auttaa, kun tietää ihmisen taustasta, kielestä, uskonnosta ja kulttuurista, mutta lopullinen ymmärrys avautuu vasta kohtaamalla hänet yksilönä, keskustelemalla hänen kanssaan ja katsomalla hänen tekojaan.
3. Kommunikointiin liittyvät asenteet ja taidot. Tällainen taito on tietenkin yhteisen kielen löytäminen, mutta myös monet nonverbaaliset kyvyt ovat keskeisiä. Aivan yhtä olennaisia ovat sellaiset taitoihin ja asenteisiin liittyvät valmiudet kuten empatia, perspektiivinottokyky, arvostus, kiinnostus, toisen kuuntelu sekä halu molempipuoliseen oppimiseen ja toisen ymmärtämiseen. Vuoropuhelu, jossa sekä kuunnellaan että selvitetään omia ajatuksia, lisää toiseuden ymmärtämistä ja rikastuttaa itseymmärrystä. Oppiak-

seen uutta ihminen tarvitsee 'peilejä', joihin verrata ja testata omia näkemyksiään, ymmärrystään ja maailmankuvaansa. Asenteellisia edellytyksiä ovat muun muassa halu yhteistyöhön ja toisen arvostus; kukaan ei halua 'yhteistyötä', jossa hänellä ei ole todellista sananvaltaa, häntä ei oteta vakavasti tai josta välittyy ylemmyyden tunne. Piittaamattomuus toisen näkemyksiä, tunteita, uskontoa ja kulttuurisia symboleja kohtaan ei edistä myönteistä vuorovaikutusta ihmisten ja kulttuurien välillä.

4. Yhteiskunnallinen tietämys ja tiedostus sekä globaali vastuu. Monet konfliktit aiheuttavat tekijät eivät ole riippuvaisia pelkästään kulttuurista tai yksilöiden asenteista, tiedoista ja taidoista, vaan juontavat juurensa valtapoliitikasta ja –taisteluista, yhteiskunnallisista muutoksista ja rakenteista, epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista tai historiallisista traumaista. Keskeisiä konfliktien siemeniä ovat muun muassa köyhyys ja työttömyys sekä sosiaalinen ja taloudellinen epätasa-arvo paitsi yksilöiden, myös kulttuuripiirin ja alueiden välillä. Mikäli maaperä ja ilmapiiri vastakkainasetteluille, epäluuloille ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksille on jo olemassa, pienikin ärsyke voi aiheuttaa purkauksen. Siksi yhteiskunnissa ja erityisesti opettajankoulutuksessa on kiinnitettävä huomiota paitsi yksilöiden kommunikointikompetenssiin myös poliittiseen ilmapiiriin ja ympäristötekijöihin. Yhteiskunnallisten olojen muuttaminen vaatii paitsi asioiden tiedostamista myös pitkäjänteistä ja sitkeää ponnistelua muutosten toteuttamiseksi. Suotuisat olosuhteet toimivat puolestaan erinomaisena ennaltaehkäisijänä konflikteille, väkivallalle, rasismille ja ihmisoikeuksien loukkauksille. Kasvatuksen avulla voidaan toivottavasti pitkällä tähtäyksellä vaikuttaa myönteisesti myös yhteiskunnan rakenteisiin sekä paikallisella että globaalilla tasolla.
5. Opettajat tarvitsevat lisäksi pedagogisia taitoja kansainvälisyyskasvatuksen asiantuntijoina, siis käytännöllisiä valmiuksia kasvatus-tehtävänsä hoitamiseen. Opetusta suunniteltaessa ja uudistettaessa joudutaan tekemään ratkaisuja muun muassa tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä, oppimateriaalin luonteesta, kielikysymyksistä, sekä yhteistyöstä kotien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kokonaisvaltainen muutos näkyy kaikessa. Kansainvälisyyskasvatus liittyy siten koulutuspolitiikkaan ja siinä tehtäviin linjauksiin integraatiosta ja eri ryhmien koulutuksellisista oikeuksista sekä kulttuurista ja maailmankuvasta, jota se välittää. Samalla tavalla se liittyy opettajan asenteisiin ja siihen, miten hän huomioi luokkansa eri oppilaat ja miten hän käytännössä kansainvälisyyskasvatusta toteuttaa jokapäiväisessä toiminnassaan.

Kulttuurienväliseen herkkyyteen ja globaaliin vastuuseen kasvaminen on jatkuva vähittäinen prosessi, jossa ei ole päätepistettä. Edellä esitellyt valmiudet saattavat kuulostaa vaativilta, mutta tärkeintä on muistaa, että kysymyksessä on välittämisen piiriin laajentaminen ja perspektiivin muuttaminen: yksikulttuurisen ja etnosentrisen tarkasteltavan tiedostaminen sekä kulttuurista rikkautta ja kansainvälistä yhteistyötä arvostavan ilmapiirin luominen. Kaikkein keskeisintä on eettisen perustan muistaminen: ihmisarvon, tasa-arvon ja väkivallattomuuden periaatteiden todeksi eläminen sekä paikallisella että kansainvälisellä tasolla.

Kansainvälisyyskasvatuksen tutkijat korostavatkin voimakkaasti, että monikulttuurinen tarkastelu ja lähestymistapa ei tarkoita eettistä relativismia: YK:n asiakirjojen (esim. UNESCO 1974, 1995, 2001) mukaisessa kansainvälisyyskasvatuksessa ei hyväksytä väkivaltaa, epäoikeudenmukaisuutta tai ihmisoikeuksien loukkauksia ylipäänsä eikä kulttuurilla perustellen. Ajatus, että olisi olemassa yleisiä eettisiä periaatteita on periaatteessa laajasti hyväksytty, joskin käytännössä universaalien ja kulttuurispesifien arvojen yhteensovittaminen ei aina ole ollut helppoa. Ongelmallisuus ei kuitenkaan tee niitä tarpeettomiksi. Maapallon ja ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta on entistä tarpeellisempaa jatkaa kulttuurienvälistä vuoropuhelua ja kansainvälistä ihmisoikeusprosessia yhteisistä periaatteista sopimiseksi ja globaalin vastuun lisäämiseksi.

## Mahdollisuuksia ja haasteita

Vuosi 2008 on monessa mielessä erityinen vuosi monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Se on Euroopan parlamentin ja neuvoston toimesta nimetty Euroopan kulttuurienvälisen vuoropuhelun teemavuodeksi. Se on myös Yhdistyneiden Kansakuntien Ihmisoikeusjulistuksen ja siten ihmisoikeusprosessin 60-vuotisjuhlavuosi. Surullisena on samassa yhteydessä todettava, että emme Suomessakaan ole pystyneet turvaamaan kansalaisten tai lasten perusturvallisuutta ja perusoikeutta elämään. Jokelan ja Kauhajoen tapahtumat ovat pysäyttäneet päättäjät ja kasvattajat pohtimaan, missä on menty vikaan ja mitä on tehtävä asioiden korjaamiseksi. Tapahtumat eivät tee ihmisoikeusprosessia tarpeettomaksi – päinvastoin, ne muistuttavat siitä, mikä on olennaista. Ne kysyvät yhteiskunnallisten arvojen loogisuutta sekä tahtoa ja konkreettista toimintaa noiden arvojen toteuttamiseksi. Ne muistuttavat myös yhteiskunnan vastuusta taata lasten hyvinvointi, oikeus käydä koulua ilman pelkoa ja tarpeesta tukea opettajia heidän vaativassa työssään.

Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat asiakirjoina suuri edistysaskel monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta ja yhdessä valtakunnallisen kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelman kanssa muodostavat hyvän pohjan alueen kehittämiseksi. Toisaalta on todettava, että opetussuunnitelmat ovat aina kulloisenkin ajanjakson ymmärtämisen tulos ja niitä on syytä jatkuvasti kehittää. Tällä hetkellä näyttäisi, että tarvittaisiin arvopohjan loogisuuden edelleen kehittämistä ja sen selkiyttämistä, miten arvot näkyvät eri aihekokonaisuuksissa ja opetettavissa aineissa. Aihekokonaisuuksia on lisäksi suhteellisen runsaasti. Jotta ne pystyttäisiin kaikki toteuttamaan, tarvitaan niiden keskinäisten yhteyksien selventämistä. Näyttää esimerkiksi, että sellaiset kokonaisuudet kuin kestävä kehitys, kriittinen kansalaisuus sekä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen monet alueet tulevat arvopohjaltaan ja monilta sisällöiltään hyvin lähelle toisiaan.

Opettajaksi opiskelevilla on mahdollisuus opiskella aihekokonaisuuksia ja niiden opettamista peruskoulutuksensa aikana, ja niihin tulisi paneutua, jotta ne integroituisivat opettajien koulutyöskentelyyn ja ajattelutapoihin heidän siirtyessään työelämään. Eniten kehittämistä edellyttäisi kuitenkin jo kentällä olevien opettajien täydennyskoulutus ja heidän asiantuntemuksensa kartuttaminen. Se ei myöskään ole helppoa nykyisen täydennyskoulutusmallin aikana, jolloin tätä koulutusta ei enää johdeta keskitetysti. Opettajien täydennyskoulutus on alue, joka kaipaava systemaattisuutta ja suunnitelmallisuutta, jotta kaikille keskeiset aihealueet tavoittaisivat kaikki opettajat ja kasvatustalan ammattilaiset.

Kuten aiemmin todettiin, oppimisympäristöt ovat suuresti muuttuneet, mutta koulut ovat edelleen monessa mielessä erityisessä massassa kasvatuksen kentällä. Entistä enemmän tarvitaan nonformaalin ja informaalin sektorin huomiointia sekä opettajankoulutuksen aikana että opettajien myöhemmässä toiminnassa. Yhteistyö kasvattajien kesken, yhteinen periaatteisto ja eri oppimisympäristöjen tunteminen on opettajalle välttämätöntä. Opettaja tarvitsee muiden kasvattajien ja yhteiskunnan tukea ja arvostusta toimiessaan monella tavalla koivana henkilönä eri asiantuntijoiden ja kasvatustalan toimijoiden keskellä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Tuo työ ei myöskään onnistu ilman opettajan myönteistä auktoriteettiasemaa. Opettajalta onnistunut työn hoitaminen edellyttää aikuisen roolia, olennaisen hahmottamista ja vastuullista suhtautumista ammattiinsa. Yksin ei tarvitse eikä pidä yrittää koko vastuuta kantaa; se voidaan jakaa ammattilaisyhteisön kanssa, jollainen koulu parhaimmillaan on.

Oman haasteensa oppimisympäristöjen joukossa muodostavat korkeakoulut, niiden oppisisällöt ja työtavat. Erityisen tärkeää olisi, että ne eivät jää syrjään valtakunnallisista ja kansainvälisistä monikult-



tuurisuuteen ja globaaliin vastuuseen liittyvistä uudistuksista. Niillä on vastuu paitsi korkea-asteen opetuksesta myös alan tutkimuksesta ja yhteiskunnallisesta palvelutehtävästään. Siksi niillä pitäisi olla alan viimeisin tieto, ja pidän niiden roolia uudistuksissa erittäin tärkeänä. Myös korkeakoulujen on tarpeen tarkastella kriittisesti käytänteitään ja sisältöjään globaalin vastuun ja kulttuurienvälisen vuoropuhelun näkökulmista. Monilta osin myös tiede saattaa olla tarpeettoman etnosentrisiä ja perustaa tiedonmuodostuksensa lähinnä länsimaisten ajattelijoiden varaan ja teorioihin, jotka kuvaavat yhteiskuntaa tai maailman tilaa, jota ei enää ole olemassa.

## Lähteet

- Banks, J. 1999. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. 1995. Preparing Teachers for Cultural Diversity and National Standards of Academic Excellence. *Journal of Teacher Education*, 46 (4), 259–266.
- Bennett, M. 1993. *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Teoksessa Paige, R.M. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: International Press.
- Global Education in Finland. 2004. *The European Global Education Peer Review Process. National report on Finland*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Huttu, H. 2005. Romanian historia. Teoksessa Isaksson, P. & Jokisalo, J. (toim.) *Historian lisälehtiä*. Tampere: LIKE, 320–351.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus*. *Acta Universitatis Ouluensis E* 55, 85–95.
- Kaivola, T. & Melen-Paaso, M. (eds.) 2007. *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.
- Lehtola, V.P. 2005. Saamelaisten historiaa. Teoksessa Isaksson, P. & Jokisalo, J. (toim.) *Historian lisälehtiä*. Tampere: LIKE, 303–320.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Opetushallitus.
- Maastricht Declaration. 2002. [http://www.coe.int/t/e/north-south\\_centre/programmes/3\\_global\\_education/b\\_Masstricht\\_Declaration/Maastricht\\_Declaration.pdf](http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/b_Masstricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf)
- May, S. 1999. *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- Nieto, S. 1996. *Affirming Diversity*. White Plains: Longman.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Sarras, R. (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 93–112.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Räsänen, R. 2007. Intercultural Education as Education for Global Responsibility. In: Kaivola, T. & Melen-Paaso, M. (eds.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31, 17–32.
- Räsänen, R. 2008. Kasvaminen kulttuurienväliseen vuoropuheluun ja globaaliin vastuuseen. Opetusministeriön Etusivu-verkkolehti. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/1001/globalivastuu.html>
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Kasvatustieteellinen Seura.

- Taylor, E. 1994. A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3), 389–408.
- UN. 1948. The Universal Declaration on Human Rights, adopted and proclaimed 10 December 1948.
- UN Millennium Development Goals 2000. EFA Global Monitoring Report 2007. France: UNESCO, 13.
- UNESCO. 1974. *Recommendations Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1995. *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2001. *Universal Declaration on Cultural Diversity*, adopted 2 November 2001 in Paris.

# KULTTUURISIA KOHTAAMISIA JA AMBIVALENSSIN SIETOA. KIRJALLISUUS JA MONIKULTTUURISUUS

Raisa Simola

*Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.* (Perusopetuksen arvopohja, POPS 2004, 12)

Äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimääriä on muihin oppiaineisiin verrattuna nimenomaan alakoulussa varsin paljon, mikä kertoo siitä, että oma kieli ja fiktiivinen kirjallisuus nähdään ensiarvoisina lapsen identiteetin rakentumisessa. Me äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat jaamme varmastikin tämän näkemyksen ja olemme siksi tuntimäärien suhteelliseen runsauteen tyytyväisiä.

Jos kuitenkin raaputamme pintaa ja katsomme, mihin ja miten oppiaineen tunteja käytetään, näkymät eivät välttämättä ole enää yhtä valoisia. Aina silloin tällöin kuulee luokanopettajista, jotka eivät pidä erityisemmin koko oppiaineesta ja jotka sen tähden käyttävät äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja kaikkeen muuhun (millä en tarkoita mielekästä aineintegraatiota). Aina silloin tällöin kuulee myös opettajista, jotka panostavat kyllä äidinkieleen mutta joille kirjallisuus on paljolti silkkaa viihdykettä. Sitä luetaan lähinnä tuntien kevennykseksi "kielioppiasioiden" jälkeen tai koulupäivän päätteeksi "jos on aikaa". Tällöin piiloviesti oppilaille kuuluu: kielioppi ja muut "aikän asiat" ovat niitä oppiaineen tärkeimpiä alueita!

Kahden eri tavoin kirjallisuuteen suhtautuvan luokanopettajan oppilaat voivat siis saada jo alakoulussa varsin erilaiset eväät kirjallisuuteen. Kun oppiaineen nimeke *äidinkieli* muutettiin vuonna 1997 *äidinkieleksi ja kirjallisuudeksi*, viestin olisi tullut olla selvä: kumpikaan ei ole alisteinen toiselle vaan molemmat ovat yhtä tärkeitä. Tästä taas on vain pieni loikka siihen näkemykseen, että (osa-alueiden ollessa toistensa kanssa rinnasteisia) rajaa niiden välillä ei tule nähdä vahvana vaan kielitieto ("äikkä") tukee parhaimmillaan kirjallisuudentuntemusta ja päinvastoin. Nimekemuutos ei siis ollut kosmeettinen, vaan tärkeä.

Siinä missä oppiaineen merkityksen tunnustaminen näkyy alakoulun oppituntien lukumäärissä, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (tästä lähtien: monialaiset) se ei juurikaan näy. Äidinkielenopettajainliitto on useamman kerran koettanut – turhaan – perustella luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen lisäämisen tarpeellisuutta. Sen sijaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettavat osat alueet ovat vain lisääntyneet. Erityisesti tällaisessa tilanteessa opettajan on “mietittävä ydinalueita”, “panostettava olennaiseen”. Monikulttuurisuus on aihealue, jonka tulisi läpäisyperiaatteella yhdistää kaikkia oppiaineita. Samalla kun pyritään monikulttuurisen tiedon kartuttamiseen, tavoitteena on suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisääminen (vrt. *POPS* yllä).

Luokanopettajaopiskelijoiden monialaisten kirjallisuudenopetus koostuu ns. massaluennoista sekä harjoituksista. Massaluennoilla on noin 120 ja jokaisessa harjoitusryhmässä 20 opiskelijaa. Kaiken kaikkiaan vähän opetustunteja mutta paljon opiskelijoita... ja kuta-kuinkin kaikki tähän mennessä valtakulttuurin edustajia - tässä opettajan näkemykseni luokanopettajaopiskelijoiden kirjallisuudenopetuksen reunaehdoista (Joensuun yliopistossa). Opiskelijan näkökulmasta nykytilanne taas merkitsee sitä, että perusteellisiin henkilökohtaisiin dialogeihin opettajansa kanssa hänellä ei (tässä tapauksessa kirjallisuuden) monialaisten opintojen yhteydessä ole juurikaan mahdollisuuksia.

Rauni Räsänen kirjoittaa tämän julkaisun avausartikkelissaan, miten kulttuuri- ja kansainvälisyyskasvatusta on usein tarkasteltu monikulttuurisissa konteksteissa, monietnisisä ympäristöissä ja maahanmuuttajien yhteydessä, mutta että nimenomaan yksikulttuurisissa yhteisöissä eläneet tarvitsevat uusia näkökulmia. Omat havaintoni ovat samansuuntaisia: varsin vähäiselle huomiolle on jäänyt se näkökulma, että valtaväestö mukautuisi monikulttuuriseen (tai entistä monikulttuurisempaan) Suomeen – mikä on tämän kirjoituksen lähestymiskulma. Kollegani kirjoittavat toisaalla tässä teoksessa alkuopetuksesta; omien pohdintojeni kohteena taas ovat vähän isommat lapset ja ennen kaikkea heidän (tulevat) opettajansa. Tarkastelen artikkelissani monikulttuurisuusjuonteiden sisällyttämistä opetukseeni lähinnä muutaman konkreettisen esimerkin avulla.

## Valtakulttuurin tekstejä

Siinä missä kirjailijan ja kertojan käsitteiden erottamista toisistaan pidetään kirjallisuudenopetuksessa keskeisenä, painottaa sopii myös sitä, että suunta on pintatason tarkastelusta tekstin syvätasolle (tai teemaattiselle tasolle). Teeman tai teemojen nimeäminen menee helposti arvailuksi, jollei ensin malteta analysoida tekstin pintatasoa; teemaattinen taso on se päämäärä, johon tulkinnaassa pyritään. Se että kyseessä ei ole itsestäänselvyys suomalaisen koululaitoksen läpikäyneille vaan asia, joka täytyy opettajankoulutuksessa vielä varmistaa, kävi minulle taas uudella tavalla selväksi kevättalvella 2007, jolloin toimin äidinkielen ja kirjallisuuden sensorina Ylioppilastutkintolautakunnassa. Ylioppilaskokelas oli valinnut (monista vaihtoehdoista) juuri runoanalyysin, ja koko vastaus muodostui runon pikkupiirteisestä säesäkeisestä kielellisestä analyysistä; kuitenkin kysymykset, mitä nämä osaset palvelivat, miten ne suhteutuivat toisiinsa tai mihin runolla ylipäänsä pyrittiin loistivat tekstissä poissaolollaan. Runo – omaehtoisesti tarkasteltavaksi valittu – ei välittänyt kokelaalle minkäänlaisia merkityksiä, ei puhunut hänelle millään tavalla! Tapausta pohtiessa kysyvä katse kohdistuu myös koululaitokseen.

Monikulttuurisuusnäkökulmaa voi lukea jo Suomen kirjallisuuden vanhoista ja kanonisoiduista teksteistä kuten vaikkapa *Kalevalasta*. Tässä tarkastellaan lähemmin P. Mustapään runoa ‘Keltainen naakka’, joka on lyhyytensä vuoksi harjoituksissakin hyvin sopiva teksti. Runo on ilmestynyt vuonna 1945 teoksessa *Jäähyväiset Arkadialle*. Käsityseni on, että runoa on luettu kouluissa yleisestikin aiempina vuosikymmeninä (itsellenikin se on kouluajoilta tuttu); joka tapauksessa vain harva ensimmäisen vuoden 120 luokanopettajaopiskelijastani on tuntenut runon ennestään, kun sitä olen muutamanakin vuonna kysellyt. Jostain syystä ‘Keltainen naakka’ näyttää pudonneen pois koulujen lukemistoista ja siten kouluopetuksen kirjallisuuden kaanonista. Runo on ‘vanha’ mutta ei lainkaan vanhanaikainen, päinvastoin. On mielestäni tarpeen käsitellä koulussa myös tämänkaltaisia vanhoja tekstejä ja niiden avulla opettaa oppilaille sitä suhteellisuudentajuisuutta, että nykyaikaisina ja edistyksellisinä pidettyjä motiiveja voi löytää vaikkapa niin sanotusta vanhasta runoudesta.

## Keltainen naakka

Oli kirkon harjalla naakka,  
oli naakka keltainen,  
siis harvinainen naakka,  
siis narri naakkojen.

Se viivytteli yksin  
kai ajatellakseen  
ja perin harvoin nousi  
valjuille siivilleen.

Vaan mustain naakkain parvi  
hihkui ja vaakkui vain.  
Ja annas olla, aamu  
kun koitti sunnuntain,

kun tornissa juhllisesti  
kelloja kläpättiin  
ja lukkari rovastin myötä  
vaelsi temppeleihin,

se mustain naakkain parvi  
kuten arvata saattaakin  
kuin raekuuro sinkos  
yli korkean tapulin.

Vaan keltainen naakka silloin  
oli ainoa äänetön,  
joten silläkin vihastutti  
se naakkayhteisön.

Se ei ulvonut susien myötä  
- tai naakkakielellä, ei  
se vaakkunut naakkojen lailla -  
mikä siltä suosion vei,

joten kerran mustat naakat  
sen silmät sokaisivat -  
ovat vallalla naakkojen maassa  
periaatteet ankarat.

Oli kirkonharjalla naakka,  
oli naakka keltainen,  
siis harvinainen naakka,  
siis narri naakkojen.

Ja aforismin laati  
se ensimmäisen näin:  
On selkäranka mulla,  
jos silmittäkin jäin.

Ja toisen, yhtä hyvän:  
Ma oivan osan sain -  
on kunniallista kuolla  
väriänsä tunnustain.

Mustapään 'Keltainen naakka'-runo sopii nähdäkseni analysoitavaksi alakoulun ylimmillä luokka-asteilla sekä yläkoulussa mutta myös luki-ossa: siellä vain vaativammin ja esimerkiksi erilaisiin konteksteihin liittäen. Alakoulussa runon tarkastelu voisi alkaa siitä, että varmistetaan yksittäisten vaikeiksi oletettujen sanojen ymmärrys luokassa (narri, kläpätä (kelloja), temppele, tapuli, aforismi). Mikäli oppilaille on opetettu perusjako ns. perinteisen ja modernin eli vapaamittaisen runon välillä, he tunnistavat runon helposti perinteiseksi ja pääsevät myös sovelta-maan käsitteiden 'säe' ja 'säkeistö' tuntemustaan (runossa on 11 säkeis-töä ja jokaisessa säkeistössä neljä säettä). Myös loppusoinnut runosta on helppo tunnistaa. Opettaja voi tämän jälkeen kertoa, että kyseessä ei ole vain muodollisesti perinteinen vaan myös ajallisesti vanha eli yli 60 vuotta sitten kirjoitettu runo. Runon muodon tai pintatason tarkastelussa kiinnitetään huomiota myös otsikkoon (siinä annetaan lukuvihje eli kerrotaan runon keskeisin henkilöahmo), ensimmäisen säkeistön toistoon yhdeksännessä säkeistössä (kyseessä yhtäältä teho-toisto, toisaalta säkeistö on vedenjakajana kahden erilaisen kerronnan välillä) sekä painopisteen siirtymiseen runon lopussa keltaiseen naak-kaan. Kun keltainen naakka on päähenkilö, mustat naakat ovat sivu-henkilöitä ja lukkaria ja rovesta taas voi pitää runon taustahenkilöinä. Runon pintatason tarkasteluun kuuluvat vielä tapahtumapaikka (kirk-ko puisto; runossa ilmeisestikin Etelä-Suomen keskiaikainen kirkko, mihin kirkon harja, kellotapuli ja naakatkin vihjaavat), tapahtuma-aika (sunnuntai: jumalanpalvelus alkaa) ja juonen käännekohta (kel-taisen naakan sokaisu).

Juonen syvätason eli temaattisen tason tarkastelussa huomio kiinnittyy eittämättä värisymboliikkaan. Miksi linnuiksi, jotka sokai-sevat keltaisen naakan, on valittu mustat naakat (eikä esimerkiksi hara-



kat)? Viimeistään lisäkysymyksen oppilaat havaitsivat, että naakkojen väritystä voi luonnehtia kovaksi, synkäksi ja yhtenäiseksi – niin kuin niiden käyttäytymistäänkin. Miksi mustia naakkoja ärsyttävä naakka on keltainen (eikä esimerkiksi sininen)? Keltainen naakka on ulkonäöltään silmiinpistävästi erilainen, kirjaimellisesti; enemmistön silmissä sen erilaisuus on eksoottista, muukalaisuutta; mutta valoisaksikin sen väriä voi luonnehtia. Miksi keltainen naakka on kuvattu hiljaiseksi ja omissa oloissaan olevaksi? Näin kertoja eliminoi sen tulkintamahdollisuuden, että keltainen naakka kovaäänisyydellään tai muulla silmiinpistäväällä käyttäytymisellään pyrki provosoimaan lintujen enemmistöä. Ulkonäölleen se sen sijaan ei mitään voi. Syy väkivaltaiseen tekoon löytyy siis mustien naakkojen ”korvien välistä”, mitä voi helposti luonnehtia vaikkapa rasismiksi.

Sitä, miksi pelkästään erilainen ulkonäkö saa mustat naakat aggressiivisiksi, voi taas yrittää selittää psykologian avulla. Esimerkiksi Liisa Keltikangas-Järvinen puhuu ajeerauksesta, jolla hän tarkoittaa hallitsematonta epäsosiaalista, aggressiivista tai väkivaltaista käytöstä, jonka on tarkoitus häivyttää oma paha olo ja työntää se pois mielestä. Mustat naakat voisi nähdä tuollaisena minävaurioisena ihmisenä, joka tuntee ahdistavaa paha oloa kunnes on ”purkanut” sen käymällä toisen ihmisen kimppuun. Tällainen ihminen ikään kuin siirtää oman sisäisen myllerryksensä itsensä ulkopuolelle ja rauhoittuu vasta saatuaan vahingoitettua toista ihmistä. (Keltikangas-Järvinen 2001, 216.) Kirkkotarhamiljöö, asujen samanlaisuus ja mustuus, käyttäytymisen yksimielisyys ja ankaruus konnotoivat etsimättä myös jonkinlaiseen fundamentalistiseen yhteisöön.

Runon pinta-tason analyysissä todettiin, että runon päähenkilö on keltainen naakka; runon tulkinnallista painopistettäkin kannattaa siksi etsiä tuosta päähenkilöstä. Naistutkimuksessa ns. kolmannen maailman feministit ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että valtavirran feministit näkevät usein juuri kehittyvien maiden naiset yksioikoisesti uhreina (esim. Mohanty 1999). Heidän esittämästään kriitistä voi saada kimmoketta vaikkapa tällaiseen havaintoon: vaikka (eksoottinen) keltainen naakka onkin syyttä yhteisössään marginaaliin, se ei ota uhrin roolia vaan subjektin ja toimijan. Se puolustaa oikeuttaan omaan näkemykseensä, sokaistunakin. Keltainen naakka ei myöskään turvaudu väkivaltaan; olisihan mahdollista, että se pyrki kostamaan kohtaamansa vääryyden. Mutta se ei vastaa väkivaltaan väkivallalla – miksi?

Sami Pihlström viittaa satujen moraaliopetuksia pohtivassa artikkelissaan filosofi Peter Winchiin todetessaan seuraavaa: ”Arkisessa mielessä kaikenlaista ikävää [moraaliselle ihmiselle] voi toki sattua [- -]. Mutta jos hän on pysynyt hyvänä ihmisenä, tuo ikävyys ei vahingoita sitä, mikä hänen ihmisyydessään on olennaista, sitoutumista

moraaliin.” (Pihlström 2008, 42–3.) Tältä pohjalta voisi todeta, että keltainen naakka ei vastaa väkivaltaan välivallalla, koska se on sitoutunut moraaliin. Vaikka runossa kauheita tapahtuuakin, ei voi sanoa että kokonaisuudessaan runo olisi synkkä, sillä runon avainkohta on keltaisen naakan aforismeissa ja runon painopiste siis keltaisen naakan moraalisissa (“On selkäranka mulla, / jos silmittäkin jäin”). (Lukiotasolla vasta ehkä kannattaisi pohtia runon kolmen viimeisen säkeen intertekstuaalisuutta muihinkin sodanaikaisiin teksteihin. “Ma oivan osan sain - / on kunniallista kuolla/ väriänsä tunnustain.”)

On tärkeää, että oppilaat tunnistavat Mustapään runon faabeliksi, allegoriseksi eläinsaduksi, joka viime kädessä kertoo ihmisyhteisöstä ja ihmisten käyttäytymisestä. Tämän ymmärryksen varmistamista olen pitänyt tärkeänä sen jälkeen, kun muutamakin vastasi, että eläinsatujen tehtävä on “opettaa lapsille perustietoja eläinten käyttäytymisestä ja eläinten luonteesta”. Pidän tärkeänä myös sitä, että stereotypioita ns. vanhojen tekstien vanhanaikaisuudesta opetuksessa murretaan. Esimerkiksi vaikka Mustapään ‘Keltainen naakka’-runo on ‘vanha’, sitä voidaan lähestyä modernista näkökulmasta, mono- ja monikulttuurisuuden sekä suvaitsevaisuuden ja suvaitsemattomuuden näkökulmasta. Tai toisin: on näköharhaa, että näitä moderneina pidettyjä aiheita ei olisi pohdittu jo ‘vanhoina aikoina’.

## Vähemmistökulttuurin tekstejä

Harjoituksissa tarkastellaan sekä lapsille kirjoitettuja että lapsista kerrotvia, lähinnä aikuisille tarkoitettuja, tekstejä. Pidän tärkeänä, että jälkimmäisiäkin on tarjolla, sillä vaikka ne eivät yleensä ole tekstejä, joita voisi sellaisenaan käyttää opetuksessa, ne parhaimmillaan haastavat opettajaopiskelijan omaa maailmankuvaa. Eri luokka-asteiden oppikirjoissa ja opettajanoppaissa tarjotaan täsmätekstejä kullekin luokka-asteelle, mutta aikuisille tarkoitettujen lapsista ja lapsuudesta kertovat tekstit opettajan on työstettävä oppilaille itse. Koska noita täsmätekstejä on nykyään tarjolla runsaasti, houkutus seurata oppikirjaa tunnollisesti ja “ylimääräisiä” haasteita itselle asettamatta on suuri; opettajankoulutuksen tulisi kuitenkin koettaa vastustaa tuonkaltaiseen kritiikittömän tunnolliseen opettajuuteen valmentamista. Opettajankoulutuksessa on tärkeää panostaa metakognitiivisiin taitoihin sekä kriittiseen ja globaaliin maailmankuvaan. Esimerkki tekstistä, joka ei sovi sellaisenaan alakouluun (tästä olimme opiskelijoiden kanssa yksimielisiä) on Kiba Lumbergin *Musta perhonen* (2004). Väitän kuitenkin, että monikin opettajaopiskelija joutui kasvokkain

maailmankuvansa kanssa, kun romaanin esiin nostamia aiheita harjoitustunnilla käsiteltiin.

Romanit ovat Euroopan suurin etninen vähemmistö (Pogány 2005, 23), ja Suomessakin heitä on noin 10 000. Lähes näihin päiviin asti romanit eivät ole tuottaneet juuri minkäänlaisia tekstejä, koska heidän lukutaitonsa on ollut heikkoa ja heidän kulttuurinsa voittopuolisesti suullista. Jos romanit liitetään vain yhteen taidemuotoon, puhutaan musiikista. (ibid., 24, 76) Kiba Lumbergin *Mustaa perhosta* voi pitää merkittävänä romanikulttuurikäsitteksen laajentajana ainakin kolmessa mielessä: se on kirjallinen taideteos sekä Suomessa ilmestynyt ensimmäinen romaninaisen tuotos kaiken kaikkiaan. Lisäksi sitä voi pitää romanikulttuurista nousevana toiseuden äänenä: kuvataiteilijanakin tunnettu Lumberg on puhunut avoimesti myös homoseksuaalisuudestaan. *Musta perhonen* on Lumbergin fiktiivinen omaelämäkerta. Se kuvaa romanityttö Memesan lapsuutta 5-vuotiaasta 13-vuotiaaksi, jolloin hän hylkää romaniyhteisönsä karkaamalla junalla uuden elämän alkuun. Tapahtumat ajoittuvat 1970-luvun alkuun, ja tapahtumapaikkana on Lappeenrannan seutu.

Kaikki ne eri harjoitusryhmien opiskelijat, jotka olivat valinneet Lumbergin romaanin esityksensä aiheeksi, kiinnittivät huomiota romanikulttuurin väkivaltaisiin piirteisiin teoksessa. Tämän jälkeen keskustelu eteni sen todisteluksi, että kuva oli paljolti totuudenmukainen; esimerkiksi verikostosta oli kirjoitettu vastikään lehdistösäkin. Eräs kiteytti kirjan annin seuraavasti: ”Jos olen aikaisemmin suhtautunut vähän rasisestisesti romaneihin, tämän kirjan luettuani asenteeni ei ainakaan liehtynyt.” Siinäpä olikin sitten haastetta opettajalle keskustelun jatkamiseksi, sillä muutoinhan kirjan käyttäminen monikulttuurisen ymmärryksen lisäämiseksi olisi kääntynyt täysin pääläelleen.

Koska romaani päättyy siihen, että 13-vuotias Memesa karkaa omasta yhteisöstään uuteen tuntemattomaan maailmaan, romaani on suurelta osin perusteiden esittämistä tuolle rajulle irtiotolle. Romaanin sisäinen logiikka siis vaatii romaniyhteisön kielteisten puolien, kuten väkivallan eri muotojen, painottamista. Toisaalta itse kertoja on esimerkki sitä väitettä vastaan, että kaikki romanit olisivat samantaisia tai että he kaikki hyväksyisivät kulttuurin väkivaltaiset piirteet. Harjoituksissa moni opiskelija muistikin tässä yhteydessä jonkun menestyneen romanijulkituksen, muutama taas tunsikin jonkun ”ihan tavallisen” romanin: keskustelu eteni siihen, että vaikka esimerkiksi väkivaltaisuutta romanikulttuurissa paljon esiintyi(si)kin, sitä ei tulisi yleistää koskemaan kulttuurin kaikkia jäseniä, eikä kulttuureja ylipäänsä pitäisi nähdä staattisina. Oli hyvä muistaa, että houkutus yksinkertaistavien yleistysten tekemiseen tämänkaltaisessa tapauksessa oli suuri, koska vieras kulttuuri näyttäytyy helposti homogeeni-

sempana kuin oma kulttuuri. Keskusteluun tuotiin vielä suomalainen perheväkivalta (ja se, miten kauan siitä julkisesti vaiettiin) sekä kansainvälisiä vertailuja, joiden mukaan väkivaltaa esiintyi paljon Suomen valtaväestönkin keskuudessa.

Minkälaisia konkreettisia eväitä tuleva opettaja sitten sai *Mustasta perhosesta*? Keskustelussa tuotiin esille, että teoksessa on kuvaus koulukiusaamisesta, jonka luokanopettaja voisi lukea luokalleen ja virittää sen pohjalta aiheesta keskustelun. Kun tutkimusten mukaan koulukiusaamisen kohteeksi joutuvat yleensä tavalla tai toisella ”erilaiset” oppilaat, romanilapsi oli valkolaislasten joukossa tuollainen potentiaalinen kiusattu. Keskusteluissa päädyttiin myös siihen havaintoon, että kiusaamistapauksessa ongelmana ei ole pelkästään kiusaaja vaan myös se yhteisö, joka ei kiusaamiseen puutu – eli hyväksyy sen. Romanikulttuurin kuvatut väkivaltaiset piirteet taas saivat ajattelemaan, että ”oikeassakin elämässä” luokan romanilapsella saattoi olla (mutta ei siis välttämättä ollut!) vaikeat kotiolo. Teoksessa on myös erinomainen kuvaus siitä, miten yksi ihminen, tässä tapauksessa sijaisopettaja, saattaa olla joskus lapsen ainoa tuki ja turva; nuori opettaja on korvaamaton Memesalle silloin, kun muut elämänolot ovat tämän nujertaa. Kohtaus herätti kysymyksen, mitä olisi tapahtunut, jos Memesan elämässä ei olisi ollut kyseistä opettajaa juuri tuona kriittisenä elämänvaiheena. Parhaimmillaan teoksen kyseinen kohtaus sai opiskelijat pohtimaan opettajan valtaa ja vastuuta hyvinkin herkkävireisesti.

Mielestäni on tärkeää, että *Mustan perhosen* romanikulttuurista puhuttaessa opettaja pitää huolen siitä, että keskustelussa pohditaan myös valtakulttuurin osallisuutta romanien tilanteeseen. Vaikka Lumbergin teos ei tähän näkökulmaan keskitykään, teoksesta on luettavissa muun muassa valtakunnan virallisesta asutopolitiikasta, joka on (ollut) syrjivä romaneita kohtaan. Keskustelu voisi laajeta teoksen ulkopuolellekin, ja yhdessä koottu tieto voisi auttaa ymmärtämään entistä paremmin sitä, että vaikka romanikulttuurin väkivaltaisuuden *Mustassa perhosesta* päälleikäyvästä kokisikin, romanien ongelmia ei voi selittää pelkästään romanien kulttuuriperinnöstä käsin. Jo sanomalehdistä löytyy tarvittavaa tietoa (olkoonkin että joskus hyvin pieninä uutisina). Esimerkiksi TV4:n uutisten tekemän selvityksen mukaan (HS 6.8.07) romanit ovat Suomen syrjityin vähemmistö. Tyypillisin tilanne syntyy, kun romanilta estetään pääsy ravintolaan tai kauppaan. Käräjäoikeuksiin päätyneissä syrjintäjutuissa romani oli ollut kohteena (tarkasteltuna ajanjaksona: vuosina 2004–2006) kolmessa tapauksessa neljästä. Muun muassa Camilla Nordbergin (2007) väitöskirjan mukaan romanit toivovat parannuksia koulutukseen, asumiseen ja tilanteeseen työmarkkinoilla. Romanilapset ovat yliedustettuina erityisluokilla, ja monet lopettavat tyystin koulunkäynnin. Tärkeänä ro-

manit pitivät myös kohtelua, jota he saavat jokapäiväisessä elämässä, esimerkiksi asioidessaan viranomaisten kanssa.

Keskustelu *Mustasta perhosesta* voisi todellakin laajeta teoksen ulkopuolelle – tai teosta voisi tarkastella intertekstuaalisesti kulttuurimme muiden romanirepresentaatioiden kanssa. Jokin aika sitten Irmeli Huhtala teki romaneista valokuvia, joissa hän asetti valtakulttuurin edustajat vasten näiden omia ennakkoluuloja. Hänen mukaansa kuvallinen kulttuurimme sulkee paitsioon ja tekee näkymättömäksi marginaaliset, ei-ihannoitavat ihmisen mallit. Mikäli romaneja esiinnyy tv-sarjoissa tai elokuvissa, roolit ovat lähes poikkeuksetta karikaattyyrisiä hahmoja. (Kohua herättänyt *Manne* -televisio-ohjelma lienee useimpien muistissa. Matti Ripatti kirjoitti Kanavalla -kolumnissaan Helsingin Sanomissa 18.6.2007: “...onko ajattelun vaatimattomuus ja toteutuksen ammattitaidottomuus suoranainen vaatimus vähemmistöjen tv-tuotannossa?” ja “...onko puskahuumori sittenkään paras tai edes kelvollinen väline ennakkoluulojen hälventämiseen?”) Huhtala otti mainoskuviiinsa romanin kyseenalaistamalla näin valtakulttuurin ihmiskuvaa. Esimerkiksi suloisena maitotyttönä on romani, kiinteistövälittäjän mainoksessa “koti etsii ihmistä” on romani perheineen ja mainoksessa “aina loma mielessä” kuvattuna perheenä ei siinäkään ole “valkolainen” vaan “tumma” perhe. (Uimonen 2007.)

Camilla Nordbergin mukaan Suomen romanit tahtovat, että heidät tunnustetaan osaksi suomalaisen kansallisvaltion historiaa. Kuten aiemmin todettiin, tämän kirjoituksen näkemys perustuu siihen, että valtakulttuurin roolin pohdintaa ei valtakulttuuriin kuuluvien opettajaopiskelijoiden opetustuokiossa voi ohittaa; sen sijaan romanijärjestöjen keskinäiset kiistat, joita on lehdistössäkin esitelty, voi jättää vähemmälle huomiolle. Kuva romanien “eristäytymisestä” ja romanikulttuurin “perinteisestä” väkivallasta alkaa näyttää erilaiselta, jos tarkasteltavaksi otetaan myös valtakulttuurin toimeenpaneman syrjinnän monet muodot. Vaikka romanit ovat asuneet Suomessa jo noin 500 vuotta, he eivät Nordbergin tutkimuksen mukaan esimerkiksi vieläkään koe olevansa hyväksytyjä täysivaltaisiksi suomalaisiksi. (Nordberg 2007.)

## Vieraskulttuurin tekstejä

“...opetuksen tietotavoitteet korostuvat ja arvokasvatusta suosivat oppi-  
aineintegraation pohjautuvat keskustelut jäävät vähälle huomiolle.”  
(Suutarinen 2006, 108.)

Kokijalle juuri vieraskulttuuriset tekstit voivat olla hänen maailman-  
kuvansa koetinkivi ja suvaitsevaisuutensa peili.

Suomen vapaa-ajattelijat muodostavat joukon, jota voisi tarkastella Suomessa joko vähemmistö- tai vieraskulttuurisena. Evankelisluterilaisten näkökulmasta ortodoksit ovat vähemmistökulttuurin edustajia mutta mahtuvat saman kristillisen sateenvarjon alle, minne taas vapaa-ajattelijat eivät mahdu vaan edustavat heille pikemminkin vierasta kulttuuria. Luokanopettajaopiskelijoista suurin osa on (ollut) luterilaisia, ja ikään kuin heidän näkökulmastaan tarkastelen tässä vapaa-ajattelijoiden puheenavausta alaotsikon “Vieraskulttuurin tekstejä” alla.

Helsingin Vapaa-ajattelijat ry lähetti Helsingin kouluvirastolle ehdotuksen Suvilaulun (sanoitus: Kari Piironen) laulamiseksi kaikille koululaisille yhteisessä kevätjuhlassa 2007. “Kevätjuhla voitaisiin viettää siten, että kenenkään pienen tai ison koululaisen ei tarvitse kevätjuhlan kesken poistua juhlasta katsomuksellisista syistä.” (Juha Kukkonen, Helsingin Vapaa-ajattelijat ry:n puheenjohtaja, henkilökohtainen tiedonanto.) Tartuimme ajankohtaiseen haasteeseen: harjoitustunnilla opiskelijat saivat verrattavakseen seuraavat Suvilaulun ja Suvivirren sanat, ja lukemisen jälkeen heitä pyydettiin ottamaan kantaa vapaa-ajattelijoiden ehdotukseen.

### *Suvilaulu*

Jo joutui armas aika  
ja suvi suloinen,  
kauniisti joka paikkaa  
koristaa kukkanen.  
Nyt lämpöänsä suopi  
taas säteet auringon,  
ne luonnon uudeks luopi,  
sen kutsuu elohon.

Taas niityt vihannoivat  
ja laiho laaksossa,  
puut metsän huminoivat  
jo lehtiverhossa.

### *Suvivirsi*

Jo joutui armas aika  
Ja suvi suloinen.  
Kauniisti joka paikkaa  
koristaa kukkanen.  
Nyt siunaustaan suopi  
taas lämpö auringon,  
se luonnon uudeks luopi,  
sen kutsuu elohon.

Taas niityt vihannoivat  
ja laiho laaksossa.  
Puut metsän huminoivat  
taas lehtiverhossa.

Nyt linnut sinitaivaan  
kauniisti visertää,  
ja aallon kaarnalaivaan  
käy reima tuulispää.

Jo joutui armas aika  
ja suven ihanuus,  
tää vehreys, sen taika  
on aina ihan uus.  
Se vuosi vuoden jälkeen  
mun valtahansa saa,  
oot vehmastoista kaunein,  
sä kesäöiden maa!

Se meille muistuttaapi  
hyvyyttä, Jumala,  
ihmeitä julistaapi  
se vuosi vuodelta.

Taas linnut laulujansa  
visertää kauniisti.  
Myös eikö Herran kansa  
Luojaansa kiittäisi!  
Mun sieluni, sä liitä  
myös äänes kuorohon  
ja armon Herraa kiitä,  
kun laupias hän on.

Olisi saattanut olettaa, että koska laulujen sanoja tarkastellaan kirjallisuuden harjoitustunnilla, opiskelijat olisivat lähestyneet tekstejä vertailemalla niitä keskenään ja muodostaneet kantansa vertailun pohjalta. Mutta kaikissa puheenvuoroissa, joita haluttiin käyttää, otettiin heti kantaa vapaa-ajattelijoiden esitykseen: yleensä vastaan, muuttaman kerran myös puolesta. Vastustajat viittasivat Suvivirren laulamisen pitkään suomalaiseen perinteeseen sekä koko laulun koskettavuuteen; monessa puheenvuorossa todettiin, että “ei kai tällainen perinteinen ja kaunis Suvivirsi voi ketään loukata”. Suvilaulun puolustajat taas yhtyivät vapaa-ajattelijoiden näkemykseen siitä, että Suvivirsi kuitenkin sisälsi kristilliseen maailmankuvaan liittyviä yksityiskohtia, ja siksi se ei voinut olla “kaikkien yhteinen iloinen koulunpäättäjäis- ja kevätlaulu”.

Valtakulttuurin edustajien Suvivirttä puolustavat kannat olivat ajoittain kiihkeitä ja melkeinpä vihamielisiä: miksi tällaista tuodaan edes pohdittavaksi. Tällöin tuhtunut opiskelija oli koetettava saada ymmärtämään, että tämänkaltaisiinkin kysymyksiin opettaja saattoi joutua ottamaan kantaa. Suvilaulun puolustajat taas olivat ilahuneita siitä, että keskustelu toi esille myös vähemmistöihin kuuluvat; yksi opiskelija tarttui oikein tosissaan keskustelunavaukseen ja piti pitkän monologin siitä, miten oli koko kouluajan saanut erilaisen katsomuksellisen kantansa vuoksi tehdä itsensä kuin näkymättömäksi, koska valtakulttuuri oli niin kyselemättömän päällekkäyvä. Kaiken kaikkiaan harjoitustunnin tärkein anti oli mielestäni siinä, että aiemmin itsensä näkymättömiksi tunteneet saivat puhua itsensä näkyväisiksi opiskelukautensa alkuvaiheessa ja että valtakulttuurin edustajat joutuivat kasvotusten oman valtakulttuurisuutensa kanssa. Opettajan monikulttuurisuustyön onnistumisen välttämättömiä edellytyksiä on se, että hän tuntee maailmankuvansa ja tietää positionsa.

Opetukseni toiseksi vieraskulttuuriseksi esimerkkitekstiksi otan tässä marokkolaissyntyisen kirjailijan Tahar Ben Jellounin teoksen *Mitä on islam?* (2002). Kyseessä on paperikantinen pieni kirja, jota onnistuttiin saamaan opetustarkoitukseen painoksen viimeiset parikymmentä kappaletta, eli kirjasta riittää yhdelle harjoitusryhmälle kerrallaan. Olen luettanut teosta nyt useampana vuotena, ja palaute on ollut melkein poikkeuksetta kiittävää; moni on esittänyt, että kirjan tulisi olla pakollista luettavaa kaikille tuleville opettajille. Yksi kokeilu alakoulun puolella on myös tehty; tällöin kuudesluokkalaiset lukivat kirjan opettajansa johdolla. Kokeilu onnistui mielestämme hyvin; sen tuloksista kirjoitan artikkelissa ”Islamia peruskoululaisille ja vähän muillekin: Tahar Ben Jellounin *Mitä on islam* -teoksesta ja sen reseptiosta” (ilmestyy seuraavassa ainedidaktisessa kokoomateoksessa). Koska siis olen kirjoittanut jo toisaalla teoksen sopivuudesta alakouluun (em. artikkeli) sekä esittänyt innostuneen opiskelijan kommentteja sen stereotyyppisiä rikkovasta vaikutuksesta luokanopettajaopiskelijan maailmankuvaan (Simola 2004), tässä tuon esiin muutaman teoksen kielteisesti suhtautuneen näkemyksen. Sitä ennen kuitenkin perustelen lyhyesti opettajan näkemystäni sille, miksi olen teosta opetuksessani käyttänyt.

*Mitä on islam?* on pieni dokumentaarisi-fiktiivinen teos, joka syntyi syyskuun 2001 WTC -tornien murtumisen ja muslimivihamielisyyden kasvun seurauksena. Teos rakentuu isän ja hänen 9-vuotiaan tyttärensä vuoropuhelulle siitä, mitä islam on. Isän tarkoituksena on ensinnäkin sen selväksi tekeminen, että terroristit eivät ole ”oikeita” muslimeja eivätkä he edusta muslimien enemmistön näkemyksiä; Jellounin mukaan oikea islam sekä ainoa hänen hyväksymänsä islam on rauhanomainen - tämä on teoksen tärkeä ja selkeä sanoma. Toinen tärkeä ja selkeä sanoma tyttärelle on se, että arabikulttuurilla on pitkät ja rikkaat juuret ja että sillä on ollut kulta-aikansa, jolloin se on vaikuttanut oleellisesti maailmankulttuuriin. Yhtäältä teos pyrkii vahvistamaan tyttären kaltaisten musliminuorten (lähinnä 10–15-vuotiaiden, Jelloun 2002, 12) arabi- ja muslimitaustaista kulttuuri-identiteettiä syyskuun 2001 jälkeisinä aikoina; toisaalta se on myös suurelle ei-muslimiyleisölle suunnattu pieni tietopaketti. Teoksen punainen lanka viestii, että kulttuurit eivät ole staattisia saarekkeita vaan alati muuttuvia ja toinen toisiinsa vaikuttavia. Sama näkemys läpäisee myös vaikkapa Jaakko Hämeen-Anttilan teoksen *Mare nostrum* (2006).

Kun ehdottomasti suurin osa opiskelijoista piti Jellounin pikuteosta lukemisen arvoisena, muutama neutraalikin ja ei-niin-innostunut vastaus joukkoon mahtui (”no en nyt oppinut uutta”, ”no jaa”). Silmiinpistävää kuitenkin oli, että Jellounin teosta ei lähestytty sellaisella kritiikillä, joka olisi kertonut laajasta islamilaisen kulttuurin tuntemuksesta tai ylipäänsä filosofis-analyttisestä lähestymistavasta. Seu-



raavat esimerkit ovat 27–51-vuotiaista koostuvan luokanopettajan kelpoisuutta opiskelevien valmiiden maistereiden vastauksista.

Yhden opiskelijan mielestä kirjailijan olisi pitänyt kertoa teoksessaan enemmän väkivallasta ja levottomuuksista islamilaisessa maailmassa, sillä muslimieilla oli hänen mukaansa “hyväksyvä asenne sotaan ja väkivaltaan”, ja “*ylipäänsäkin* [kurs. RS] he selvittävät asioitaan sotimalla ja verenvuodatuksella.” He myös olivat, hänen mukaansa, erityäin rasistisia erityisesti länsimaita kohtaan. Mielestäni voi hyvin sanoa, että tämän lukijan vastarinta teoksen sanomalle on ollut melkoinen. Opiskelijan tekstistä muodostama näkemys ei pohjaa perusteltuun kritiikkiin vaan yleistäviin ennakkoluuloihin – juuri niihin, joita vastaan Jelloun teoksensa kirjoitti.

Toisen valmiin maisterin ja tulevan luokanopettajan vastaus kuului seuraavasti: “Se vähän arveluttaa, että islam nähdään samanarvoisena kristinuskon kanssa. Kristityt kuitenkin uskovat Jeesukseen, ei Allahiin. Miten tällainen ajatus vaikuttaa lapsiin, että voi uskoa mihin tahansa, vaikka meitä opetetaan toisin.” Kirjoittaja myöntää, että Jelloun ei islamia käsittelevässä teoksessaan esitä islaminuskoa kristinuskoa parempana, vaikka onkin muslimi. Hän toteaa, että teoksessa nämä uskonnot nähdään “samanarvoisina”. Tällaista tasa-arvoista suhtautumista uskontoihin hän ei kuitenkaan pidä tekstin ansiona.

Kolmannessa esimerkissämme opiskelija kokee ristiriitaisena sen, miten teoksessa puhutaan yhtäältä uskosta ja toisaalta uskovaisista. “Ensin kirjoittaja puhuu uskostaan ja sitten sanoo, ettei ole uskovainen ‘perinteisessä mielessä’. Lapsen näkökulmasta syntyy ristiriita.” Voi kuitenkin kysyä, olisiko opiskelijan mielikuva lapsen ymmärryskyvystä aliarvioiva. Kristinuskon ympäröimä ns. tyyppillinen suomalaislapsi näkee monenlaista käytäntöä jo pienestä pitäen eli oppii, että samaakin uskontoa voidaan harjoittaa hyvin eri tavoin, vaikkapa käymällä kirkossa usein tai käymällä kirkossa harvoin. Ja vaikka lapselle se tieto, että islamia(kin) voidaan harjoittaa monella eri tavalla, ristiriitaisen tunteen ensin aiheuttaisikin, eikö opettajan tulisi ottaa tilanne pikemmin haasteena monikulttuurisuuskasvatukseen kuin lakaista se yksinkertaistavan selityksen avulla maton alle? Näkemykselle löytyy myös tutkimuksellista tukea. On osoitettu, että oikeudenmukaisuus on yksi tärkeimmistä opettajan toimintaa ohjaavista arvoista, ja koulumaailmassa oikeudenmukaisuuteen kuuluu tasa-arvo, syrjinnän välttäminen, kuulluksi tuleminen – ja oikeus ristiriitojen selvittämiseen (Talib 2005).

Haluan tässä vielä tähdentää, että mainitut kolme esimerkkitapausta ovat kaiken kaikkiaan ääritapauksia eivätkä siis edusta mitenkään tyyppillisiä vastauksia. Halusin kuitenkin tuoda esiin sen, että myös tämänkaltaisia vastauksia joukkoon mahtuu. Kysymys kuuluu: voidaanko sanoa, että opettajankoulutus on onnistunut, jos lapsia

opettamaan pääsee aikanaan pätevän paperit saanut opettaja, jolla on vaikkapa ensimmäisen esimerkkitapauksemme lukutaito ja asenteet ja toisen esimerkkitapauksemme etnosentrinen lähestymistapa uskontoihin. Toki voidaan epäillä opettajankoulutuksen onnistumista myös siinä tapauksessa, jos opiskelijat on saatu papukaijamaisesti omaksumaan ”oikeat” arvot ja asenteet. Ilkka Niiniluoto on todennut, että moraalikasvatuksen yhtenä ydinongelmana – eettisen argumentoinnin opettamisen rinnalla – on oikeiden tunteiden herättäminen. Jos oppilas vain oppii toistamaan ja perustelemaan lauseita kuten ”väkivalta on paha” tai ”rauha on hyvää” eikä tämä näy hänen toiminnassaan ja tunteissaan, sanoma ei ole mennyt perille. (Niiniluoto 2008, 32.)

## Lopuksi

*Nuorena pidin huoneeni korkkitaulussa lappua jossa luki: ”Kypsin ihmisen kriteereihin kuuluu, että hän pystyy elämään ratkaisemattomien ongelmien kanssa vaatimatta välitöntä ratkaisua niihin.” Vaadin siis jo nuorena itseltäni ambivalentenssin sietämistä. Ken ei siedä ambivalentenssia, tekee helposti hätiköityjä yrityksiä ratkaista ongelmansa – väkivalloin, ja tarvittaessa myös väkivaltaisesti. (Andersson 2002, 37.)*

Kirjallisuus kuvaa elämän ristiriitaisuutta ja ambivalenttisuutta. Samalla se harjaannuttaa asettumaan toisen ihmisen asemaan, myötä-elämään tämän ajatuksia ja tunteita erilaisissa tilanteissa.

Tässä kirjoituksessa on oltu kiinnostuneita ennen kaikkea valtakulttuuriin kuuluvien luokanopettajaopiskelijoiden maailmankuvasta sekä esitelty muutama monikulttuurinen virike heidän kirjallisuuden opetuksessaan. Näinä virikkeinä on käytetty yhtä valtakulttuuriin kuuluvaa vanhaa tekstiä (P. Mustapään ”Keltainen naakka”), yhtä vähemmistöskulttuurin tekstiä (Kiba Lumbergin *Musta perhonen*) sekä kahta niin sanottua vastakulttuurista tekstiä (”Suivivirsi” versus ”Suivilaulu” ja Tahar Ben Jellounin *Mitä on islam?*). Monikulttuurisuusopetus tähtää suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen tietouden lisäämiseen. Tässä on lähdetty siitä, että oman maailmankuvan ja position tunnistaminen ovat olennainen osa monikulttuurisuusopetusta.

## Lähteet

- Andersson, C. 2002. Luova mieli. Kirjoittamisen vimma ja vastus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Huhtala, I. 2007. Koti etsii ihmistä - romanikuvat mainoksissa. Näyttely touku-kuussa 2007 Suomen valokuvataiteen museon Projektitilassa.
- Hämeen-Anttila, J. 2006. Mare nostrum. Länsimaisen kulttuurin juurilla. Helsinki: Otava.
- Jelloun, T. B. 2002. Mitä on islam? (Alkuper. teos: L'islam expliqué aux enfants. Suom. Anna-Maija Viitanen.) Helsinki: Gummerus.
- Kainulainen, S. ym. (toim.) 2007. Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin. Tampere: Vastapaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Lumberg, K. 2004. Musta perhonen. Turku: Sammakko.
- Lumberg, K. 2006. Repaleiset siivet. Turku: Sammakko.
- Mohanty, C. T. 1999. Lännän silmien alla. Feministinen tutkimus ja kolonialistiset diskurssit. Teoksessa Rotunaisia ja feministejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia. S. 229–273. Tampere: Vastapaino.
- Mustapää, P. 1945. Jäähyväiset Arkadialle. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I. 2008. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. Teoksessa Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. S. 15–36. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nordberg, C. 2007. Boundaries of Citizenship: the Case of the Roma and the Finnish Nation-State. (Diss.) SSKH Skrifter 23, Swedish School of Social Science, University of Helsinki, Helsinki: University Press.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet (POPS), 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlström, S. 2008. Satujen moraaliopetukset: mietteitä moraalikasvatuksesta, ansiosta ja armosta. Teoksessa Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008, s. 37–58. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piironen, K. 2007. Suvilaulu. Tekijätieto Vapaa-ajattelijat ry:stä 15.10.2008.
- Pogány, I. 2005. Romanian ehdinko ja ihmisoikeudet. Helsinki: Like.
- Simola, R. 2004. Globaalimpaan maailmankuvaan opettajankoulutuksessa. Teoksessa Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta, (toim. Päivi Atjonen & Pertti Väisänen), s. 119–134. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Simola, R. Islamia peruskoululaisille ja vähän muillekin: Tahar Ben Jellounin Mitä on islam? -teoksen reseptiosta. (Julkaisematon artikkeli.)
- Suutarinen, S. (toim.) 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Uimonen, A. 2007. Voiko Maitotyttö olla romani? Irmeli Huhtalan “väävät” mainokset kyseenalaistavat ihmiskuvaamme. Helsingin Sanomat 4.5.07.
- Uutinen. Helsingin Sanomat 6.8.2007. Nelonen: Romanit syrjityin vähemmistö.

## KENEN ÄIDINKIELI – SUOMI JA MUUT

Katri Savolainen

Äidinkieli ja kirjallisuus tuottaa mielikuvan kovin kansallisesta oppiaineesta. Kuitenkin samalla kun tarkastellaan omaa kieltä syntyy asenne muita kieliä ja kulttuureita kohtaan. Olen ollut kiinnostunut erityisesti siitä, minkälaisen asenteen muihin kieliin ja kulttuureihin oppiaine tuottaa. Tätä asennetta olen etsinyt sekä opetussuunnitelmista että oppikirjoista. Tässä artikkelissa tarkastelen siis opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tuottamaa suhtautumista muihin kieliin.

Äidinkieli ja kirjallisuus koulun oppiaineena koostuu kahdesta sisältöalueesta: kirjallisuus ja kieli, jälkimmäinen on nimetty eri aikoina eri tavoin (kielioppi, kielitieto, kielentuntemus) (tässä artikkelissa käytän tästä osa-alueesta nimitystä kielitieto); näiden lisäksi oppiaineen alueisiin kuuluvat tekstitaidot: kirjallinen vuorovaikutus (kirjoittaminen ja lukeminen) ja suullinen vuorovaikutus (puhuminen ja kuunteleminen). Oppiaineen toisen keskeisen alueen, kielitiedon, substanssia koskevaa keskustelua on käyty vuosikymmenten ajan, ja tätä silmällä pitäen on asetettu kielioppikomiteoitakin: vuonna 1994 ilmestyi uuden kielioppikomitean mietintö *Kieli ja sen kieliopit*, jonka edeltäjä sai työnsä valmiiksi vuonna 1916. Kirjallisuuden sisällöistä ja käsiteltävästä kirjallisuudesta on keskusteltu ja jatkuvasti keskustellaan ainakin opettajien keskuudessa Äidinkielenopettajain liiton julkaiseman lehden, *Virkkeen* sivuilla. Juha Rikaman (2004) väitöskirjatutkimus käsittelee kirjallisuuden kaanonina. Vaikka siis jatkuvasti on ollut ja on meneillään oppiaineen sisällöllisen valinnan pohdiskelu, tuntuu siltä, että tämä keskustelu vaikuttaa oppiaineen sisällöllisiin ratkaisuihin kovin hitaasti.

Tässä artikkelissa esitän muutamia tapoja lähestyä lähinnä perusopetuksen oppiainetta nimeltä äidinkieli ja kirjallisuus, nämä lähestymistavat kertovat omalla tavallaan myös monikulttuurisesta näkökulmasta. Vastuullani on sekä luokanopettajien että aineenopettajien koulutuksen opintojaksoja, mutta millään näistä opintojaksoista ei ole yhtä erityistä, muista aiheista irrallista monikulttuurisuusaluetta. Yritän kuitenkin koko ajan kaikin pienin ja suurin tavoin ottaa opetuksessani huomioon tässä kuvailemiani näkökulmia: miten toisaalta oppiaineen nimi ja opetussuunnitelmat sekä toisaalta äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat tuottavat kuvan kielestä ja kielistä, suomen kielestä ja äidinkielestä.

Suomen kielen tutkimus ja sitä kautta opetuskin on kantanut nykynäkökulmasta katsottuna jonkinmoisena rasitteenaan fennistii-kan perinnettä. Suomen kielen tutkimuksella on nähty olevan kansal-

linen tehtävä. Fennisteillä ja fennistiikalla on ollutkin suuri merkitys kansallisen yhteenkuuluvuuden vahvistamisessa 1800-luvun loppupuolella, jolloin fennistiikan tutkimus oli kääntynyt sisäänpäin ja fennistiikasta tuli itseriittoista (mm. Mäntynen 2003, 34). Tämä kansallisen identiteetin rakentuminen kytkeytyi melko tiukasti kielen ohjailuun. Vasta viime vuosikymmeninä yleinen kielen tutkimus ja myös fennistiikan tutkimus ovat laajentuneet koskemaan kieltä yleensä, kielen laajaa kirjoa mm. puheen ja keskustelun alueella. Puhetta koskevalla murretutkimuksella on kyllä ollut vahva murteiden rakennetta koskeva traditio, mutta esimerkiksi eri murrealueiden keskustelukulttuuri on jäänyt näihin päiviin asti tutkimuksen marginaaliin. Aivan viime vuosina on murretutkimuksen piirissä tarkasteltu murteita aiemmasta poikkeavasta näkökulmasta kytkemällä eri murteiden piirteet puhujan rakentamaan identiteettiä (Mantila 2008). Tosiasiahan on kyllä sekin, että suomen kieltä ei tutkita juuri muualla kuin Suomessa, joten jonkinasteinen sisäänpäin kääntyneisyys on ymmärrettävääkin. Kuten fennistiikkaan pohjautuvan kielen opetuksen niin kirjallisuuden opetuksenkin hallitsevana piirteenä viime vuosisadan alkupuolella on ollut kansallishengen ja isänmaallisuuden nostattaminen; vuosisadan jälkipuoliskolla luettava laajeni kansalliskirjallisuudeksi lasketta- vasta kirjallisuudesta ulkomaiseen ja nuorten kirjallisuuteen (Rikama 2008, 36).

Äidinkielen opetus on ammentanut tieteseen pohjautuvan asenteensa fennistiikan aineksista. Oppikirjojen tai opetussuunnitelmien teksteissä suomen kieltä ei eksplisiittisesti ilmaistuna ole nähty yhtenä kielenä muiden joukossa. Erityisesti äidinkielen opetukselle ja sen tutkimukselle on ollut merkittävää, että on keskitytty suomen kieleen eikä välttämättä ole ajateltu, että kaikissa maissa on oman kielen opetusta – äidinkielen opetusta.

## Oppiaineen nimestä ja opetussuunnitelmista

Peruskoulussa on oppiaineen nimi ollut äidinkieli, vuodesta 1997 äidinkieli ja kirjallisuus. Sitä aiemmin kansakoulussa on puhuttu äidinkielestä, esimerkiksi Lauri Hakulinen on jo vuonna 1925 kirjoittanut artikkelin Äidinkielen kieliopin opetuksesta ala-asteilla (Hakulinen 1925) ja vuonna 1927 Hästesko kirjan Äidinkielen opetusoppi, Kansakouluopetusta silmällä pitäen (Hästesko 1927). Vaasan kansakoulun lukukausitodistusvihkossa on oppiaine jaettu kahtia: *Lukeminen ja Kirjalliset harjoitukset*. Oppikoulun todistuksissa on oppiaine niin ikään jaettu kahtia, mutta eri kouluissa nämä osat on nimetty eri ta-

voin: Vaasan tyttölyseon todistuksessa vuosilta 1957-1965 on *Kirjallinen ja suullinen esitys* ja *Kirjallisuus ja kielioppi* yläotsikkonaan *Suomen kieli* ja samoina vuosina on Helsingin lyseon todistuksessa *Suomen kieli* ja *Ainekirjoitus*. Päästötodistuksissa *Suomen kieli* oli jaettu kahteen osaan: *Kielioppi, kirjallisuus ja suullinen esitys* sekä *Kirjallinen esitys*.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1970) oppiaine on jaettu neljään alueeseen, joista yksi on kiellentuntemus, jonka tavoitteina on mm. antaa äidinkielestä sellaista kieli- ja tyyliopillista tietoa, joka voi herättää oppilaan mielenkiintoa myös itseään kieltä kohtaan ja tukea vieraiden kielten oppimista; lisäksi tavoitteena on perehdyttää oppilaat kieleemme ominaislaatuun, sen sanastollisiin ja rakenteellisiin erikoispiirteisiin. (Pops 1970, 30.) Tässä on maininta myös muista kielistä, mutta *kielemme* tarkoittanee suomen kieltä. Opetusjärjestelyitä koskevissa viitteissä mainitaan erityisesti äidinkieli suhteessa muihin kieliin:

”Kielentuntemusta tulee opettaa lisäksi siten, että oppilas oppii ymmärtämään oman äidinkielenä ominaislaatuja. Hänelle on annettava tietoa siitä, miten hänen oma äidinkielenä eroaa rakenteeltaan ja ilmaisukeinoiltaan hänen opiskelemistaan ja mahdollisesti muistakin vieraista kielistä. Tämän oivaltaminen voi ohjata häntä näkemään oman kansamme aseman muita kieliä puhuvien kansojen ja rotujen perheessä, toisaalta johtaa hänet ajattelemaan kielen merkitystä kansainvälisellä tasolla – kansojen keskeisessä yhteydenpidossa ja kulttuuritoiminnassa.” (Pops 1970, 56.)

Tässäkin äidinkieli on suomen kieli.

Sekä vuoden 1985 että 1994 opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen osiossa kielestä puhutaan yleisellä tasolla. Vain muutamassa kohdassa käytetään ilmausta suomen kieli tai äidinkieli. Molemmissa äidinkieli asetetaan muiden kielten rinnalle, äidinkieltä verrataan muihin oppilaiden opiskelemiin kieliin. Kuitenkin korostetaan eroja eikä niinkään sitä, mikä olisi kaikille kielille yhteistä. (Pops 1985, 66–68 ja Pops 1994, 42–46.)

Perusasteen opetussuunnitelman perusteissa (1994 ja 2004) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu yleensä kielen merkityksen oivaltaminen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Tässä yhteydessä puhutaan kielestä yleensä eikä suomen kielestä. Tavoitteena on niin ikään ohjata oppilaat huomaamaan, että suomen kieli on toisaalta hyvin samanlainen kuin muut kielet ja toisaalta hyvin erilainen ja ainutlaatuinen. Oppilaiden tulisi tietää jotain

kielestä yleensä ja siitä, mitä se merkitsee ihmisille kielestä riippumattomana. (Pops 1994, 42–46 ja Pops 2004, 23–32.)

”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Opetuksen tulee perustua myös oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan.” (Pops 2004, 23.)

Kieli tuodaan esiin yleisenä, kielestä riippumattomana äidinkielenä: voi kuitenkin olettaa, että pääasiassa tarkoitetaan suomen kieltä. ”*Oppilas kasvattaa kiinnostustaan kielen toimintaan; hän oppii ymmärtämään kielipollisen kuvauksen perusasioita ja havaitsemaan ympäristönsään puhuttavat eri kielet ja antamaan niille arvon.*” (Pops 2004, 23.) Opetuksen sisältöalueiksi nostetaan ”*perustiedot Suomen ja maailman kielitilanteesta ja käsitys kielidemokratiasta sekä äidinkielen merkityksestä.*” (Pops 2004, 26.) Opetussuunnitelmien teksteissä äidinkielen on liitetty oikeastaan kaksi tulkintaa. Toisaalta opetussuunnitelmien perusteissa on implisiittisenä oletuksena, että äidinkieli on aina suomen kieli. Toisaalta äidinkieli pitää sisällään ajatuksen kielestä, jonka lapset vähitellen oppivat. Koska Suomessa kovin pitkään tuo kieli oli suomen kieli, sitä ei tarvinnut erikseen mainita. Tällä hetkellä tilanne on kompleksisempi, koska monien oppilaiden äidinkieli on muu kuin suomi. Kuitenkin heidänkin kannaltaan on merkityksellistä korostaa toisaalta äidinkielen merkitystä ja toisaalta kielen tehtäviä. Oma lukunsa on sitten se, kuinka paljon maailmalla äidinkielen opetus on oppilaiden oman äidinkielen opetusta.

## Oppikirjojen tuottama kuva kielestä

Kielestä tiedostumisen yhteydessä syntyy myös asenne kieleen. Tietoisuuden rakentuminen ja asenteen luominen näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa eksplisiittisesti, joskin harvoin. Toisaalta monilla pienillä yksityiskohdilla tuotetaan lukijoille vähitellen näkemys kielestä ja myös sen mahdollisesta kiinnostavuudesta, toisin sanoen asenne kieleen. Kieli ilmiönä näyttäytyy siis oppikirjoissa kahdella tavalla: ensiksikin teksteissä kerrotaan eksplisiittisesti jotain kielestä, ja toiseksi teksteissä implisiittisesti kerrotaan myös kielestä, vaikka aihe on jokin muu kuin kieli.

Tässä alaluvussa keskityn tarkastelemaan sitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tuotetaan näkemys suomen kielestä ja sen suhteesta muihin kieliin. Puhuessani oppikirjoista tarkoitan tässä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja.

## Kieli on suomea

Kun oppikirjoissa analysoidaan kieltä, kieli on useimmiten suomen kieltä. Vaikka verrataankin eri kieliä, suuri osa havainnoista koskee suomen kieltä ikään kuin esitetyt piirteet olisivat vain suomen kielelle ominaisia. Toisaalta vertailussa korostetaan suomen kielen erilaisuutta mainitsematta kuitenkaan, minkä kielten suhteen suomen kieli olisi erilaista. Eri kielten yhtäläisyyksiä ei kovinkaan paljoa oteta esiin. Suomen kieltä ei nähdä yhtenä kielenä monien joukossa. Tässä oppikirjojen suhtautumistavassa voi nähdä äidinkielenopetuksen perinteen, joka esimerkiksi opettajien koulutuksessa on kautta vuosikymmenten perustunut pääasiassa fennistiikkaan, kuten artikkelin alussa olen todennut.

Oppikirjoissa tuotetaan ajatus suomen kielen ja muiden kielten eroista kertomalla suomen kielen kautta yleisiä kielen piirteitä. Esimerkiksi sanojen luokittelu sanaluokkiin kytketään suomen kieleen.

”Sanoja voi ryhmitellä monella tavalla. Yksi tapa on tarkastella niitä sanaluokka kerrallaan. Suomen kielessä on kuusi sanaluokkaa.” (Wäre, Koskipää, Parvela ja Lemmetty 1992, 175.)

”Suomen kielen sanat voidaan ryhmitellä sanaluokkiin.” (Haviala, Helin, Ilomäki-Keisala, Katajamäki ja Siter 2005, 91.)

”Suomen kielessä on paljon sellaisia sanoja, jotka ovat ihmisten, eläinten, kasvien, esineiden, tavaroiden, ruokien ja paikkojen nimiä. Tällaisia sanoja nimitetään substantiiveiksi.” (Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska ja Saravesi 2003, 56.)

Kuitenkin nimenomaan sanaluokkajako suurin piirtein tällaisena on ominainen hyvin monille kielille ja se kuuluu kielten ns. universaaleihin piirteisiin (Itkonen 1997, 81). Vastaavanlainen universaali, kaikille kielille tyypillinen piirre on sanojen merkitysten ja vivahteiden oppiminen kielen omaksumisen yhteydessä, joten oman äidinkielen, onpa äidinkieli mikä tahansa, kaikkien sanojen merkitys ei välttämättä ole selvä kaikille tätä kieltä puhuville.

”Kaikkien suomen sanojen merkitys ei ole suomalaisellekaan ilman muuta selvä.” (Holste, Kalalahti, Koskipää ja Sinko 1992, 96.)



Esimerkki on katkelma tekstistä, jossa kerrotaan, miten lapsi vähitellen oppii oman äidinkielenä sanat. Tämä kaikkien kielten yhteinen ilmiö liitetään oppikirjassa suomen kieleen, vaikka *kaan*-liitteellä osoitetaan hieman oudosti, että muunkielisetkään eivät tunne suomenkielisten sanojen merkityksiä.

Kun oppikirjoissa korostetaan suomen ainutkertaisuutta, samalla oppiaine sidotaan vain suomen kieleen ja sen rakenteisiin.

”Suomen kielessä on paljon sanoja, jotka merkitsevät samaa tai melkein samaa. Näitä sanoja kutsutaan toistensa synonyymeiksi.” (Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska ja Saravesi 2005, 27.)

”Suomen kieli on rikasta. Se mahdollistaa tarkat ja osuvat ilmaukset – kunhan puhuja tai kirjoittaja vain huomaa käyttää kielen mahdollisuuksia. Esimerkiksi sanalle karata löytyy monia vaihtoehtoisia ilmauksia, joilla kaikilla on oma sävynsä.” (Ahlvik, Alhainen, Solastie, Kivikko ja Komulainen 2004, 112.)

Edellä esimerkissä on mainittu myös kielen rikkaus suomen kielen ominaisuutena. Kuitenkin kaikki kielet ovat tarkoituksenmukaisia ja siten myös rikkaita.

Verbien aikamuotojen yhteydessä pohditaan myös muita ajan ilmaisemisen keinoja.

”Suomen kielessä aikaa ilmaistaan erilaisilla aikaa ilmaisevilla sanoilla. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi eilen, tänään, huomenna, nyt, kauan sitten, tulevaisuudessa.

Suomen kielessä aikaa ilmaistaan myös verbien aikamuodoilla, joita on neljä: preesens, imperfekti, perfekti ja pluskvamperfekti. Verbin aikamuoto kertoo, tapahtuuko tekeminen nykyisyydessä vai onko tekeminen tapahtunut menneisyydessä. Joskus lauseesta näkee, että tekeminen tapahtuu tulevaisuudessa.” (Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska ja Saravesi 2005, 28.)

Ajan ilmaisemiseen on monissa kielissä vastaavia keinoja.

Näiden kaikille kielille ominaisten piirteiden lisäksi tuodaan oppikirjoissa esiin monia suomen kielen (ja suomensukuisten kielten) ominaispiirteitä, mm. äänneiden fonologinen kesto ja sanojen monimuotoinen taipuminen.

”Suomen kielessä äänteen pituus on tärkeä ja muuttaa usein sanan merkitystä.” (Wäre, Koskipää, Parvela ja Lemmetty 1994, 254.)

”Kirjoituksessa äänneet merkitään kirjaimilla. Suomen kielessä jokaisella äänneellä on yleensä oma kirjain.” (Wäre ym. 1994, 255.)

Esimerkeissä mainitaan erityisesti, että äänteen fonologinen kesto sekä äänteen ja kirjaimen vastaavuus ovat ominaisia suomen kielelle. Äänteen keston merkitykseen vaikuttava vaihtelu on suomen kielen ominaisuus, jota ei ole yleensä oppilaiden opiskelemissa vieraissa kielissä. Se on myös piirre, jota esimerkiksi suomea vieraana kielenä opiskelevien on vaikea kuullen erottaa ja toisaalta puhuen tuottaa. Ilmiötä ei esimerkeissä tarkastella kuitenkaan erityisesti suomen kielen ominaisuutena, vaan tämä suomen ominaisuus kerrotaan samalla tavalla kuin esimerkiksi sanaluokkajako, joka taas on monien kielten ominaisuus.

Yhdessä esimerkissä on eksplisiittisesti todettu sijamuotojen runsaus suomen ja sen sukukielten yhtenä ominaisuutena.

”Suomen ja sukukieltemme erityispiirre on sijamuotojen runsaus. Suomen kielessä on 15 sijamuotoa, joista kuitenkin osaa käytetään hyvin harvoin.”(Holste ym.1993, 189.)

Suomen kieli edustaa siis sitä kielityyppiä, jolle on ominaista sanojen moninainen taivutus ja suffiksaatio, kuitenkin tämä moninaisuus tuodaan esiin oppikirjoissa esiin yleisenä ominaisuutena.

”Suomen kielessä sanan perusosaan eli sanan vartaloon voidaan liittää monia lisiä, jotka tuovat mukanaan uutta merkitystä.” (Holste, Kalahti, Koskipää, ja Sinko 1993, 182.)

”Suomen kielessä verbeillä on seitsemän persoonamuotoa. Suomen kielessä on neljä aikamuotoa.” (Holste ym. 1992, 174.)

Kielen rakenneominaisuudet kytketään oppikirjoissa suomen kieleen riippumatta siitä, onko kyseinen ominaisuus yksinomaan suomen kielelle tyypillinen vai onko se kielten universaali piirre. Tosin voisi ajatella, että tämä tietämys suhteutuu oppilaiden mielessä tietoon muista kielistä, vaikka oppikirjoissa ei eksplisiittisesti tuodakaan esiin sitä tosiasiaa, että on olemassa kielten yhteisiä piirteitä ja että toisaalta jotkin kielen ilmiöt ovat ominaisia vain suomen kielelle.

## Kummallinen kieli

Oppikirjoissa suomen kieli nähdään kummallisena ja eksoottisena kielinä, jota kuvitus tukee. Esimerkiksi analysoitaessa sijamuotoja oppikirjassa kuvatut oliot ajatuskuplissaan ihmettelevät ja kyselevät sijamuotojen käyttöön liittyviä asioita. Sen jälkeen on tehtävä, jossa ohjataan keksimään lisää esimerkkejä sijamuotojen käytön merkillisyyksistä.

”Milloin istutaan tuolissa ja milloin tuolilla?  
 Ovatko kengät jalassa vai jalat kengissä?  
 Milloin sanotaan kouluun, milloin koululle?  
 Syödäänkö pöydässä vai pöydällä?  
 Miten ihminen muka voi olla marjassa tai sienessä?  
 Olenko jäässä, kävelenkö jäällä?  
 Keksi lisää esimerkkejä sijamuotojen käytön merkillisyyksistä.” (Kala-  
 lahti, Parko, Saure, Sinko, Talvitie ja Vänni 1994, 170.)

Kuvat ajatuskuplineen ovat virikkeenä tehtävään, joka ohjaa miettimään sijamuotojen käyttöä. Esimerkkitehtävä liittyy kokonaisuuteen, jossa käsitellään suomen kielen morfeemeja, kielen pienimpiä merkityksikköjä. Esimerkissä sijamuotojen käyttö nähdään merkillisyytenä. Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen pohjautuvaa ajatusta oppijasta aktiivisena tiedonjäsentäjänä voi soveltaa äidinkielen opetuksen siten, että tällainen ihmettelevä ja kyselevä asenne kielen tarkastelun perustaksi herätettäisiin oppilaissa eikä tarjottaisi valmiina oppikirjassa. Oma äidinkieli ei välttämättä ole kummallista, vaan siinä on monia mielenkiintoisia yksityiskohtia, joista voi keskustella ja joita voi vertailla muihin kieliin. Samaan tapaan esimerkeissä suomen kielen irrallisten nominilausekkeiden ominaisuuksia on tuotu esiin kummallisuuksina, joita muukalaiset ihmettelevät.

Suomen kielen ja muiden kielten vertailuun tartutaan eksplisiittisesti seuraavissa esimerkeissä.

”Tulkki

Yksi oppilas on ulkomaalaisen roolissa. Hän käyttää hölynpölykieltä. Yksi oppilas on tulkin roolissa, joka suomentaa ulkomaalaisen hölynpölykielen kuulijoille. ”Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska ja Saravesi 2003, 121.)

Muusta kuin suomen kielestä käytetty ilmaus herättää lukijassa kummastusta.

”Suomen kielessä ei ole englanninkielen please-sanan tai saksan kielen bitte-sanan kaltaisia kohteliaisuusilmauksia, mutta siitä huolimatta suomen kielellä voi sanoa asiansa myös kohteliaasti. Esimerkiksi jos halutaan ilmaista pyyntö tai toivomus kohteliaasti, käytetään konditionaalia. Kohteliaisuutta lisäävät myös kysymys tai ilmaisun pehmentäminen erilaisilla verbeillä tai adverbeilla.” (Kuusento, Liuskari, Lottonen, Oksanen ja Ruuska 2001, 23.)

Erityisesti maininta siitä huolimatta tuottaa alentuvan asenteen suomen kieltä kohtaan. Vastaava asetelma on myös 5. luokan oppikirjan sanaluokkajaksossa, jossa englantilainen professori Word käy kirjeenvaihtoa Kielikytän kanssa.

”Voi että minua harmittaa! Suomen matkani meni melkein pilalle, kun minulle ei myyty lentokentän kaupassa. Minä pyysin ihan kohteliaasti saada suklaata kaksikymmentä markalla. Myyjä väitti, että ei saa. Silti ikkunassa oli mainos, jossa suklaalevyn alla luki 3 mk. Minä näytin sitä mainosta ja sanoin, että antakaa edes kolme markalla. Silloin myyjä rupesi oikein hohottamaan. Tosi rumaa, eikä totta! Minä en taida enää tulla Suomeen. Läpikotaisin harmistuneena W. Word

Rakas professori

Olen pahoillani, että sinulle tuli harmia, mutta vakuutan, että kukaan ei todellakaan halunnut tehdä kiusaa. Siinä sattui hienosti sanottuna viestintähäiriö, suomeksi sanottuna väärinkäsitys. Suomen kielessä on nimittäin se erikoisuus, että myös lukusanaa pitää taivuttaa. Te voitte sanoa aina vain three, three, mutta meillä se ei käy. Sano ensi kerralla, että haluat kahdellakymmenellä markalla. Toivottavasti harmisi haihtuu kolmella suklaalevyllä, jotka lähetän tässä mukana. Vielä kerran anteeksi pyytelee Kielikyttä Suomesta.” (Wäre, Töllinen ja Koskipää 2001, 77.)

”Word: Minä kiittää oppilaiden opetuksesta.

Kielikyttä: Kiitos, kiitos! Anteeksi että korjaan heti, mutta unohditte taivuttaa verbiä yksikön 1. persoonassa. - -

Word: Voi, voi! Minä ei ymmärrä, miksi pitää olla niin monta erilaista muotoa.” (Wäre ym.2007, 144.)

Näissä esimerkeissä englanti asettuu jonkinlaiseksi normiksi, josta suomi on hankala poikkeus. Sekä yksityisissä että julkisissakin puheenvuoroissa esitetään myös usein näkemyksiä suomen kielen vaikeudesta. Samassa yhteydessä tuodaan myös esiin eri kielten vaikeus tai helpous, mikä kielitieteen näkökulmasta lienee jonkinlainen kansanomaisen myytti.

## Erilaisia termejä

Oppikirjoissa käytetään vaihdellen monia ilmauksia (kieli, äidinkieli, suomen kieli, vieras kieli, maan kieli), joiden tarkoitteet voivat olla erilaisia: eri kielet, kieli yleensä, suomen kieli, äidinkieli. Sanalla kieli määritteineen voidaan siis tarkoittaa oppikirjoissa joko yleensä monia kieliä tai tehdä ero oman ja vieraan kielen välille. Näillä esimerkeillä välitetään tietoa maailman monista kielistä ja monia kieliä puhuvista ihmisistä. Kieli-sanaa käytetään myös tarkoittamaan kieltä yleensä.

”Meidän mummo osaa puhua ainakin tuhatta eri kieltä, Teuvo kehu.” (Wäre ym. 1992, 17.)

”Missä sinä olet kuullut viimeksi jonkun puhuvan vierasta kieltä?” (Wäre ym. 1992, 21.)

”Opiskellaan kieliä” (Wäre ym. 1992, 102.)

”Sanokaa tai kirjoittakaa kiitos ja anteeksi mahdollisimman monella vieralla kielellä.” (Wäre ym. 1992, 110.)

”Olette vieraassa maassa ettekä osaa maan kieltä.” (Wäre ym. 2005, 81.)

”Pieni viron kielen sanasto” (Wäre ym. 2005, 81.)

”Leikitään kielellä: loruillaan ja runoillaan.” (Wäre ym. 1992, 20.)

”Onpa sointuvaa kieltä, kuin musiikkia korville. Tämä on minusta paras. Mitähän runoilija tarkoittaa unen koiralla ja unen rukilla?” (Wäre ym. 1994, 246.)

Edellä viittasin yleensä ihmisten mielipiteisiin kielten vaikeuseroista. Viimeinen esimerkki tuo esiin kielen kauneuden, jota monet myös pitävät suomen kielen ominaisuutena: suomi on vaikea mutta kaunis kieli. Viimeinen esimerkki viittanee lähinnä kaunokirjallisuuden kieleen, jossa esteettisyydellä on sijansa. Yleensä ajatus kielen kauneudesta on eräänlainen myytti, jota kaikki hellivät; lähes kaikkien ihmisten äidinkieli – onpa se mikä tahansa – on puhujiensa mielestä kaunista.

Äidinkieli voi tarkoittaa oppikirjoissa yleensä ihmisen äidinkieltä tai suomen kieltä.

”Mikä oli Kaupon äidinkieli?” (Wäre ym. 1994, 21.)

Kysymys liittyy tekstiin, jossa kerrotaan, että Kaupon äidinkieli on viro.

”Tutkikaa omaa luokkaanne tai koko koulua äidinkielen kannalta.

Kuinka monia äidinkieliä koulussanne on?

Mitä kieliä luokkatovereittenne kodeissa puhutaan äidinkielinä?

Ketkä kuudesluokkalaisista/koko koulussa ovat kaksikielisiä?

Keille koulussanne suomi on vieras kieli?

Kenellä teistä äidinkieli ei ole äidin kieli?” (Holste ym. 1993, 33.)

Tämä tehtävä liittyy kokonaisuuteen, joka on otsikoitu Mikä on äidinkieli.

Äidinkielen opetuksen yksi keskeinen vaikeus on se, että tarkasteltava ilmiö on kieli, josta puhutaan kielellä. Metakielen valinta edellyttää aivan erityistä huolellisuutta. Koska oppikirjoissa kieltä tarkoitavia ilmauksia on useita, voi tämä kirjavuus hämärtää kielen olemuksen ja merkityksen ymmärtämistä.

## Lopuksi

Kielissä on paljon yhteistä, mitä ei oppikirjoissa tuoda esille. Yleisen kielitieteen tuomaa tietämystä ei hyödynnetä fennistiikkaan painottuvassa otteessa. Kielen universaalien piirteiden lisäksi kielen olemus ja merkitys ihmisille on kielestä riippumatta yhteistä.

Vaikka oppikirjoissa osoitetaan kielten samankaltaisuuksia, erojen korostaminen on kuitenkin etusijalla. Tosin suomen kieli poikkeaa rakenteeltaan monista oppilaiden opiskelemista kielistä, joten kielten välisten erojen löytäminen on helppoa. Esitetyt erot koskevat pääasiassa kielten rakennetta ja jossain määrin rakenteiden käyttöä. Esimerkiksi puhuttuun kieleen liittyvän kulttuurisen eron osoittaminen puuttuu lähes kokonaan. Monien puhutun kielen fraasien (esimerkiksi tervehtiminen, kiittäminen jne.) analysointia ja suomalaista tapaa hoitaa arjen keskustelua ja vuorovaikutusta käsitellään oppikirjoissa yleensäkin kovin vähän eikä näissä yhteyksissä tuoda esiin erikielisten kulttuurien eroja eikä yhtäläisyyksiä. Tiittula (1992) korostaa, että ohjattaessa opiskelijoita vieraan kielen opetuksen yhteydessä kohdekielen kulttuurin ja maan tapojen tuntemiseen, vieraiden konventioiden omaksuminen olisi helpompaa, jos opiskelijat olisivat tietoisia oman kieltensä ja kulttuurinsa tavoista.

Suhtautuminen suomen kieleen on oppikirjoissa siis kahdenlaista. Toisaalta suomen kieltä vähätellään pitämällä sitä kummallisena, ikään kuin jokin muu kieli olisi normaali ja suomi siihen verrattuna omituinen poikkeus. Toisaalta paikoin nousee ajatus, että vain suomalaiset opiskelevat äidinkieltään. Korostamalla suomen ainutlaatuisuutta oppikirjoissa edelleen jatketaan äidinkielen opetuksen vanhaa tehtävää suomalaisen identiteetin rakentajana. Tosiasiahan on, että pääasiassa vain Suomessa on mielekästä tutkia ja opiskella suomen kieltä, mutta oppikirjojen suhtautuminen suomen kieleen voisi toteutua ilman katteetonta vähättelyä tai katteetonta ihastelua.

Murteiden yhteydessä nousee esiin Suomen monikulttuurisuus. Suomi on näennäisesti kovin yksikulttuurinen maa, mutta kuitenkin itse asiassa monien eri kulttuurien väliset erot voivat olla pienempiä kuin kulttuurin sisällä oleva moninaisuus. Tämä tulee oikeastaan esiin varsin hyvin murteiden ja yleiskielen suhteen tarkastelussa.

Oppikirjoissa tuotettu näkemys kielestä syntyy siis monenlaisista, irrallisista asioista, joita ei kytketä toisiinsa eikä oikeastaan mihinkään. Taustalla oleva ajatus kielestä ja sen olemuksesta on niin piilossa, että lukijan on sitä mahdotonta löytää. Luulisi päinvastoin, että oppikirjat kertoisivat näkyvästi, vaikkakin valikoidusti, tieteen tuottaman tietämyksen. Oppikirjateksteissä oletetaan, että tieteen peruspilarit ovat niin läpeensä tekijöiden ja opettajien ja lukijoiden-

kin eli oppilaiden yhteistä tietämystä, että se on jätetty kertomatta ja se on edelleenkin piiloista. Näyttää siltä, että tekijät ja opettajat eivät ole edes selvillä tästä piiloisesta rakenteesta ja heille kieli on atomistisia irrallisia sääntöjä. Kielestä kyllä tuotetaan hyvinkin paljon irrallista tietoa. Tieto liittyy kielen moniin alueisiin, eikä tätä monialaisuutta oikeastaan koskaan tuoda eksplisiittisesti esille oppikirjoissa. Tieto on myös merkitykseltään ja kattavuudeltaan hyvinkin erilaajuista, mutta tätäkään suhteellisuutta ei mainita.

Oppikirjassa, vaikkakin huumoriin viitaten, annetaan myös mahdollisuus kyseenalaistaa koko äidinkielen opetus.

*”Joskus kysytään leikkisästi, miksi suomalaisten pitää opiskella äidinkieltä - kaikkihan sitä osaavat.”* (Holste ym. 1993, 34)

Samalla tuotetaan ajatus, että muunkielisten ei pidä opiskella omaa äidinkieltään, että tämä olisi vain suomalaisten erikoisuus. Samanlainen yhteys oppiaineen ja suomen kielen välillä on omien kokemusteni mukaan yleinen. Kun äidinkielen opettajana tuon esiin kiinnostukseni muiden maiden koulutuksesta, muut yleensä naurahtelevat kuin hyvälle vitsille; äidinkieli ja suomi kuuluvat yhteen, äidinkieltä (suomea) opetetaan vain Suomessa.

Vaikka äidinkielen opetuksen tavoitteena on korostaa (kielestä riippumattoman) äidinkielen merkitystä ja kielen merkitystä yleensä, suomen kielestä, sen tutkimuksesta ja sen huollosta olemme me suomalaiset vastuussa. Meidän on tunnettava oma kieleemme, sen erityislaatu ja rakenne, ja meidän on käytettävä sitä taiten. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opettajankoulutuksessa keskeiseksi nousee tiedollisen innostuksen ja myönteisen asenteen herättäminen

Äidinkielen, ja siten siis kielen yleensä, merkitys on keskeistä ihmiseksi kasvamisessa. Kielestä riippumattoman äidinkielen omaksuminen on kutakuinkin samanlaista, ja kieli merkitsee sekä ihmisen yksilöllisen kasvun että sosiaalisen elämän keskeistä aluetta. Samalla kun opetuksessa korostetaan oman äidinkielen erityisyyttä, opetuksen on liitettävä näkemys suomen kielestä muiden kielten joukossa. Kaikkialla oman äidinkielen merkitys on identiteetin muotoutumisen kannalta keskeistä. Suomessa ollaan siirtymässä monikulttuuriseen ja monikieliseen koulutukseen, jossa kielitiedon asema on arvioitava aivan uudella tavalla. Entistä tärkeämmäksi nousee kielten yhteisen tiedon korostaminen ja erojen tarkastelu tästä näkökulmasta.

## Lähteet

- Ahlvik, H., Alhainen, J., Solastie, K., Kivikko, P. ja Komulainen M. 2004. Kirjakuja 5. Helsinki: Tammi.
- Hakulinen, L. 1925. Äidinkielen kieliopin opetuksesta ala-asteilla. *Virittäjä* (29), 31–39.
- Haviala, A., Helin, E., Ilomäki-Keisala, U., Katajamäki, M. ja Siter, M. 2005. *Kulkuri Äidinkieli ja kirjallisuus 3*. Helsinki: WSOY.
- Holste, M., Kalalahti, A., Koskipää, R. & Sinko, P. 1992. Iloinen äidinkieli 5. Espoo: Weilin+Göös.
- Holste, M., Kalalahti, A., Koskipää, R. & Sinko, P. 1993. Iloinen äidinkieli 6. Espoo: Weilin+Göös.
- Hästesko, F. A. 1927. Äidinkielen opetusoppi, Kansakouluopetusta silmälläpitäen. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Itkonen, E. 1997. Maailman kielten erilaisuus ja samuus. Helsinki: Gaudeamus
- Kalalahti, A., Parko, K., Saure, A. Sinko, P., Talvitie, U. ja Vänni, S. 1994. Äidinkieli 8 Äikkä. Espoo: Weilin+Göös.
- Kuusento, J., Liuskari, H., Lottonen, S., Oksanen, I. ja Ruuska, H. 2001. *Aleksis 8 Äidinkieli ja kirjallisuus*. Keuruu: Otava
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. ja Saravesi, S. 2003. *Sanataituri 3*. Helsinki: Otava.
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. ja Saravesi, S. 2005. *Sanataituri 4*. Helsinki: Otava.
- Mantila, H. 2008. Variaatiosta identiteettiin. Teoksessa S. Routarinne ja T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 63–80.
- Mäntynen, A. 2003. Miten kielestä kerrotaan: Kielijuttujen retoriikkaa. SKS:n toimituksia 926. Helsinki: Hakapaino oy.
- Pops 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pops 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pops 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pops 2004. Perustasteen opetussuunnitelmien perusteet. Opetushallitus <http://www.oph.fi>
- Rikama, J. 2004. Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskolla Suomessa opettajien arviointien valossa. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia, 984. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rikama, J. 2008. Kilpailuideologia jyrää kirjallisuudenopetuksen. *Parnasso* 4 (58), 34–39.
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Loimaa: Finn Lectura.



- Wäre, M., Koskipää, R., Parvela, T. & Lemmetty, J. 1992. Iloinen äidinkieli 3. Espoo: Weilin+Göös.
- Wäre, M., Koskipää, R., Parvela, T. & Lemmetty, J. 1994. Iloinen äidinkieli 4. Espoo: Weilin+Göös.
- Wäre, M., Töllinen, M. & Koskipää, R. 2001. Salainen kerho Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja 5. Porvoo: WSOY.
- Wäre, M., Töllinen, M. ja Koskipää, R. 2005. Uusi salainen kerho Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja 4. Porvoo: WSOY.
- Wäre, M., Töllinen, M. ja Koskipää, R. 2007. Uusi salainen kerho Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja 6. Porvoo: WSOY.

# INTERKULTTUURINEN HISTORIANOPETUS – MONIPERSPEKTIIVISYYS, KULTTUURI- IDENTITEETTI JA RAUHANKASVATUS

Jouko Jokisalo

Eri kulttuurit kohtaavat ja sekoittuvat yhä nopeammin globalisoituvassa maailmassa. Euroopan unioni on julistanut vuoden 2008 Euroopan kulttuurienvälisen vuoropuhelun teemavuodeksi. Sen tavoitteena on edistää kaikkien kulttuurien ja kaikkien EU:n alueella asuvien henkilöiden välistä vuoropuhelua. Erilaisten kulttuuriselta, uskonnolliselta ja etniseltä taustaltaan sekä sosiaaliselta asemaltaan olevien ihmisten yhteiselämästä on tullut nykyisten globalisoituvien yhteiskuntien yksi ajankohtaisimmista ja suurimmista tulevaisuuden haasteista.

Monikulttuuristuva yhteiskunta on todellisuutta suomalaisessa koulussa. Etnisiltä taustoiltaan, iältään ja sukupuoleltaan erilaiset oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä ja toimivat samoissa kouluyhteisöissä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus peruskoulujen oppilaista kasvaa vauhdilla. Ennusteiden mukaan muita kieliä kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden osuus Helsingin peruskouluissa on vuonna 2025 jo lähes neljännes eli 23,3 prosenttia koululaisista. Ennusteen mukaan jo vuonna 2015 Helsingissä on kouluja, joissa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden osuus ylittää 50 prosenttia (HS 5.2.2008). Perusopetuslaki edellyttää koulun luovan kaikkien oppilaiden osalta oppimisen edellytykset ja edistävän yhteiskunnallista tasa-arvoa (Virta 2008, 45).

Itä-Suomen alueella kehitys on ollut samansuuntaista, vaikka se ei ole yhtä nopeaa. Alueella asui vuoden 2005 lopussa 9820 ulkomaan kansalaista. Ulkomaalaisten määrä on noussut tasaisesti noin 350–400 henkilöllä vuodessa. Ulkomaalaisten osuus koko alueen väestöstä on tällä hetkellä vain 1,2 % (koko maassa 2,2 %). Suurimman maahanmuuttajaryhmän Itä-Suomessa muodostavat venäläistautaiset, joita on 52 % kaikista Itä-Suomessa asuvista ulkomaalaisista. Tämä kehitys on nostanut myös Itä-Suomessa ajankohtaiseksi monikulttuurisen osaamisen samoin kuin koulumaailman monikulttuurisuuden kehittämisen. (Ks. Miettunen 2006.)

Monikulttuurisuuden vaatimus heijastuu kaikilla yhteiskuntaelämän sektoreilla. Talouselämässä monikansallisten yritysten toiminnassa monikulttuurisen kompetenssin hallinnasta on tullut välttämä-

tön. Kansainvälisen konsulttiyrityksen Bain & Co. vuonna 2007 suorittamassa kyselyssä, johon vastasi 1200 kansainvälisten yritysten johtajaa, 91 prosenttia oli sitä mieltä, että kulttuurinen tieto on yritystojen onnistumisen kannalta yhtä tärkeää kuin strateginen ajattelu (Briedenbach & Nyíri 2008, 8). Monikulttuurisuuden taitoja ei ole ainoastaan välineellistetty talouselämän ja kilpailukyvyyn eteenpäin viemiseksi, vaan ne ovat myös löytäneet tiensä militarismiin ja sotilaallisen toiminnan edesauttajaksi. Vuodesta 2004 lähtien Yhdysvaltojen armeijan koulutusohjelmiin on integroitu monikulttuurisuusosio, ja joulukuussa 2006 Pentagonin julkaisemassa käsikirjassa *Field Manual 3-24* painotetaan kulttuuristen tietojen merkitystä onnistuneiden sotilaallisten operaatioiden menestyksen ehdottomana edellytyksenä, koska ”amerikkalaisten näkemykset siitä, mikä on ’normaali’ ja ’rationaalista’, eivät ole universaaleja”. (Briedenbach & Nyíri 2008, 13–14.)

Koulun monikulttuurisuuskasvatusta ei pidä välineellistää kansainvälisen kilpailukyvyyn ja talouden alttarille. Tunnuksella ”kasvatus globaaliksi lapseksi” Kiinassa ja Yhdysvalloissa toimiva koulu Yew Chung mainostaa tekevänsä lapsista tulevaisuuden kilpailukykyisiä työntekijöitä niin lännen kuin idän talouselämän tarpeisiin (vrt. Briedenbach & Nyíri 2008, 9). Jos monikulttuurisuuskasvatus nähdään vain välineellisenä, sille on vaarana käydä kuten välineelliselle järjelle. Frankfurtin koulukunnan edustaja Max Horkheimer kuvaa välineellisen järjen seurauksia seuraavasti: ”Oikeamielisyys, yhdenvertaisuus, onni, suvaitsevaisuus, kaikki käsitteet, joiden aiempina vuosisatoina katsottiin [...] sisältyvän järkeen [...], ovat kadottaneet älylliset juurensa. Ne ovat yhä tavoitteita ja päämääriä, mutta enää ei ole järkipäristä voimaa, jolla olisi valtuudet arvioida niitä ja liittää ne objektiiviseen todellisuuteen.” Horkheimer varoittaa vielä kehityksen seurauksista todeten sen johtavan siihen, että ihmiset ovat alttiimpia ideologiselle manipulaatiolle ja valmiit palvelemaan kaikkein räikeintäkin valheidenvälikästä. (Horkheimer 2008, 35.)

Monikulttuurisuuden hyväksyminen on yksi perusopetuksen keskeinen arvo ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokratian lisäksi. Lisäksi opetuksen päämääränä on tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa sekä edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.) Monikulttuurisuuskasvatus tulee nähdä ennen kaikkea oppilaan ihmisenä kasvamisen prosessina – muun muassa kykyä ajatella moniperspektiivisesti – arvojen ja kulttuurin moninaisuuden arvostamisena, rasisminvastaisena toimintana ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön edistämisenä. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen yhtenä lähtökohtana tulee olla myös pyrkimys luoda edellytykset vähemmistöjen ja marginalisoitujen ryh-

mien tasa-arvolle ja menestymiselle. (Ks. Virta 2008, 46– 48.) Tällöin kysymys ei kosketa vain maahanmuuttajataustaisia ja vähemmistöön kuuluvia oppilaita vaan ”myös valtakulttuuriin kuuluvien kasvattamista monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja monikulttuurisen kompetenssin luomista kaikille oppilaille”(Virta 2008, 45) . Sen pitää myös olla mukana läpäisyperiaatteena kaikissa oppiaineissa ja koulun koko toiminnassa riippumatta siitä, onko koulussa käytännössä lainkaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita (vrt. Alavi 2002, 124).

## Monikulttuurisuuskasvatus ja koulun historianopetus

Monikulttuurisuuskasvatuksen vaatimukset edellyttävät koulun toimintaan ja opetustyöhön osaltaan muutoksia, jotka ovat yhteisiä kaikille opettajille. Osa on oppiainekohtaisia. Turun yliopiston historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professori Arja Virta toteaa, että ”erityisen tärkeää monikulttuurisuus on kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevissa, identiteetin ja kansalaiskasvatuksen kannalta keskeisissä aineissa, kuten historiassa ja yhteiskuntaopissa” (Virta 2008, 51).

Globalisaatiokehitys ja monikulttuuristuva yhteiskunta asettavat uusia vaikeita haasteita erityisesti historian tutkimukselle ja -tietoisuudelle sekä koulujen ja yliopistojen historianopetukselle (Isaksson & Jokisalo, 2005a, 7–11). Monikulttuurisuuden nostamat kysymykset historianopetukselle on tiedostettu eurooppalaisella tasolla. Euroopan neuvoston selvityksen mukaan monikulttuurisuus on vaikuttanut vain vähän historian opettajien koulutuksen järjestämiseen. Selvityksessä korostetaan monikulttuurisuuden merkitystä historian opettajien koulutuksessa ja edellytetään tulevien opettajien tietoisuuden lisäämistä sen merkityksestä. (Virta 2008, 12; Council of Europe, Recommendation 2001/15.) Vielä valitettavan yleinen on yhden historian ja yhteiskuntaopin opettajaksi opiskelevan mielipide monikulttuurisuuden asemasta historiaa opetettaessa: ”[...] koska historiaa opetetaan suomalaisesta näkökulmasta, opetuksen tulee olla kaikille sama – eikä opettaja siten tarvitse edes mitään erityisiä valmiuksia etnisesti moninaisten luokkien opettamiseen” (Virta 2008, 117).

Euroopan neuvoston suositukset historian opettajien koulutuksen uudelleenjärjestämisestä eivät riitä, vaan muutosten tulee ulottua myös historian tutkimukseen ja ennen kaikkea yliopistojen ainelaitosten historianopetukseen. Opiskelijan näkemys heijastaa pitkälti Heikki Ylikankaan kritisoimaa kirjoitetun Suomen historian pitkää linjaa, jossa voimakkaasti painottuu sotien määrittämä kansallisen his-

toriakirjoituksen valta-asema (vrt. Ylikangas, 2003). Akateemisen historian tutkimuksen ja – opetuksen lisäksi on syytä muistaa myös historian opetuksen viitetaustalle tärkeä ympäristön historiakulttuuri, jolla on suuri vaikutus yhteiskunnassa käytävään keskusteluun historiasta, koulun historian opetukseen ja oppilaiden näkemyksiin. Ville Kivimäki luonnehtii kansalliseen historiaan tukeutuvaa ympäristön historiakulttuuria tarinoiksi ”suomalaisista suurmiehistä ja sotasankareista”. Niiden sisältö on ”autoritaarinen, väkivaltainen ja rasistinen” ja ”[h]äikäilemättömyys, raakuus ja tuhoava käyttäytyminen” muuttuvat teksteissä ”peräänantamattomuudeksi, uskollisuudeksi ja rohkeudeksi”. Akateeminen historian kirjoitus ei Kivimäen mukaan ole kyennyt vastaamaan tämän genren kukoistukseen ja toisaalta osittain ”tuntuu olevan kyse myötäilystä”. (Kivimäki 2005.)

Historianopetuksella on monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta oma erityinen merkityksensä. Historia on yksi niistä koulun oppiaineista, joiden tulee antaa oppilaille rakennusaineita oman maailmankuvansa ja identiteetin rakentamiseen sekä tapahtumien ja ilmiöiden jäsentämiseen aikaperspektiivissä. Historianopetuksen tulee tarjota nuorelle aineksia ja mahdollisuuksia monipuolisen yhteiskuntanäkemyksen muodostamiseen. Sen tehtävänä on antaa oppilaille ajan ja paikan koordinaatteja, joiden avulla he kykenevät sijoittamaan itsensä ja nyky-yhteiskunnan omalle paikalleen maailman ja kulttuurien kehitysvirroissa.

Koulun oppiaineista historia on poliittisimpia. Se heijastaa aikakauden poliittisten ja yhteiskunnallisten näkemysten muutoksia. Historianopetusta ja sen muutoksia pidetään oman aikansa yleisen ajattelutavan ja poliittisen ilmapiirin valaisevana indikaattorina.

Opetuksen tavoitteena on välittää oppilaille mahdollisimman totuudenmukainen ja objektiivinen kuva historiallisista tapahtumista ja ilmiöistä. Sen täydellinen saavuttaminen on mahdottomuus, koska jokainen historian tapahtuma ja ilmiö on sidoksissa suureen joukkoon psykologisia, taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä. Tutkijan ja opettajan on valittava oma näkökulmansa, koska hän ei kykene analysoimaan ja esittämään tapahtumaa tai historiallista ilmiötä totaliteettina. Tässä suhteessa on vaarana, että historian opetuksessa heijastuu oman yhteiskunnan vallitsevat arvostukset, koska edelleenkin historiallinen identiteetti ja historiatietoisuus ovat ”pohjimmiltaan etnosentrisiä” (Virta 2008, 28). Historian aineopettajaksi opiskeleva toteaa tämän seuraavasti: ”Historia on kulttuurisidonnaista, minun on hankala opettaa muuta kuin suomalaisen kulttuuriin sidottua historiaa, jota olen oppinut”. Tosin hän sitten lisää, että ”voin tehdä sen huomioiden muiden kulttuurien sille asettamat odotukset ja painotukset.” (Sit. Virta 2008, 108.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pääpaino on oppilaan historiallisen ymmärryksen kehittämisellä. Siinä edellytetään

oppilaan oppivan ymmärtämään, ”että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja, jotka saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä”. Toiseksi opetussuunnitelman kuvauksessa oppilaan hyvästä osaamisesta 6. luokan päättyessä edellytetään, että oppilas ymmärtää sen, etteivät historialliset ilmiöt ja prosessit ”merkitse samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 212, 213). Historian opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden historian moniperspektiivisyyttä. Oppilaiden on tärkeää oivaltaa, että eri osapuolilla voi olla samasta ilmiöstä hyvin erilaisia käsityksiä ja että myös oma perspektiivi historiaan on suhteellinen ja omasta kulttuurikontekstista noussut. (Virta 2008, 30.)

Historian moniperspektiivisyyden ymmärtämisen merkitys on kasvanut globalisoituvassa ja monikulttuuristuvassa maailmassa. Esimerkiksi ristiretkien historian käsittelyssä ei enää globaalistuvan maailman aikana voida ohittaa arabimaiden, ortodoksisen maailman ja juutalaisten kokemusta ja nykynäkemyistä tästä historiallisesta tapahtumasta. Ristiretkien historialliset vaikutukset ulottuvat nykypäivään, vaikka niiden alkamisesta on yli 900 vuotta. Niiden jättämien syvien historiallisten arpien ymmärtäminen on välttämätöntä aikakautena, jolloin erilaiset sivilisaatiot ja uskonnot kohtaavat globaalistuvassa maailmassa ja Euroopan metropoleissa. (Vrt. Isaksson & Jokisalo 2005a, 12–32; Jokisalo 2001, 85–89; Hämeen-Anttila 2006.)

Moniperspektiivisyys ei merkitse objektiivisuuden ja totuudellisuuden vaatimuksesta luopumista vaan sen tosiasian myöntämistä, että eri ihmisryhmät ja yksilöt kokevat eri historian ilmiöt ja tapahtumat reaalisesti eri tavalla. Moniperspektiivisyyden tavoin monikulttuurisuus haastaa kysymyksen yhdestä oikeasta historiasta. Tämä tuottaa ongelman historian ymmärryksen suhteen, koska se nostaa kysymyksen siitä, miten teemme ratkaisun, kun samasta kertomuksesta on useita versioita. Onko eri ryhmillä – esimerkiksi naisilla, saamelaisilla, romaneilla, vammaisilla – oikeus omaan historialliseen totuuteen? Mitkä ovat yhteisesti hyväksytyt mittapuut? Moniperspektiivisyys ja monikulttuurisuuden huomioon ottaminen tuottaa sen ongelman, että ”enää ei ole selvää, mihin historian versioon on mahdollista uskoa, sillä kilpailevia totuuksia on useita”. (Virta 2008, 32.) Ne haastavat näkemyksen yhdestä oikeasta historiasta, olkoon kyse kansallisesta tai länsimaisesta historiankirjoituksesta. Moniperspektiivisyyden ja monikulttuurisuuden vaatimukset haastavat suomalaisen historian opetuksen, joka ”on edelleen melko yksinäistä”. (Virta 2008, 160.)

## Kansallisesta identiteetistä kulttuuri-identiteettiin – monikulttuurisuus ja identiteetti

Historian opetuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on ”antaa oppilaille aineksia rakentaa identiteettiään” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 212). Perusopetuksessa läpäisyperiaatteella toteutettavien aihekokonaisuuksien yksi osa-alue on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka ”päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38f).

Moderni historiantutkimus ja – kirjoitus syntyi vastaamaan valistuskauden ja kansallisvaltioiden ajan tarpeita. Kansallisvaltioiden synnyn myötä historiantutkimuksen ja – opetuksen tuli olla osallinen kansakunnan rakentamisessa. Historiasta tuli erottamaton osa kansallista identiteettiä. Kansallinen historia on luonteeltaan ”koko kansan historiaa, se sisältää ajatuksen yhdestä kansasta, sen yhteisestä olemuksesta, yhteisestä juuresta ja päämäärästä.” (Haapala 1998.) Tätä perinteistä historian lähtökohtaa on täydennettävä mm. vähemmistöjen historialla. Se auttaa välttämään mahdollisen etnosentrisen yksiperspektiivisen historian näkemyksen. Toiseksi kansallisten vähemmistöjen oppilailla on oltava oikeus koulussa sellaisen historiatietoisuuden rakentumiseen, jossa heidän viiteryhmänsä on osa opittua historiallista kokonaisuutta. Valtaväestön oppilaille kansallisten vähemmistöjen historian tuntemus on avartava kokemus. Se opettaa näkemään, miten yhteiskunta on historian kuluessa kohdellut omia vähemmistöjään. Kansainvälinen keskustelu on osoittanut kysymyksen olevan vaikea monissa maissa. Ongelmia on syntynyt erityisesti historiantutkimuksen ja -opetuksen alueella, jos vähemmistöjen historia on osa maan alkuperäisväestön historiaa. Pohjoisamerikkalaisten, australialaisten ja uusseelantilaisten oppikirjojen on todettu lähinnä vaikenevan alkuperäiskansojen historiasta (Virta 2008, 31; Tanni 2005). Joskus saattaa olla helpompaa hyväksyä historiallinen monitulkintaisuus maailmanhistoriassa kuin kansallisessa historiassa. Tuoreen tutkimuksen mukaan ”uusseelantilaisten nuorten oli helpompi hyväksyä ja ymmärtää historian monitulkinnallisuus muiden maiden historian kuin oman kansallisen historian osalta.” (Virta 2008, 32.) Moniääninen kansallinen historianopetus edellyttäisi nykyistä paremmin kansallisten vähemmistöjen historian nivomisen osaksi valtaväestön historiaa.

Kansallista historiaa ei sinänsä tarvitse hylätä. Jos lähtökohtana on – kuten Pertti Haapala toteaa – näkemys siitä, että ”historia on tietoa itsestämme, lienee yhtä selvää, että niin kauan kuin käsitämme tai

haluamme käsittää itsemme kansakunnaksi, tarvitaan kansallista historiaa tuon ymmärryksen välineeksi”. Samalla hän alleviivaa, että ”emme tarvitse menneisyyden vääristelyä, jota joskus sanotaan kansalliseksi historiaksi.” (Haapala 1998.)

Opetussuunnitelman osalta painopiste on siirtynyt selvästi. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa lähtökohtana oli oppilaan kansallisen identiteetin vahvistaminen. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen sijaan kansallista identiteettiä koskevat tavoitteet eivät korostu. Vaikea kysymys on se, kenen historiaa maa-hanmuuttajataustaisten oppilaiden tulisi opiskella ajateltaessa oman identiteetin kehitystä (vrt. Virta 2008, 42, 86, 89, 161). Virran esittämään toivomukseen voi täysin yhtyä: ”Seuraavassa opetussuunnitelmassa ei riitä, että muut kulttuurit mainitaan valinnaisina teemoina, vaan tarvetta on yhteisille aiheille, joissa osoitetaan maailman verkottuneisuutta ja käsitellään eri kulttuurien historiaa.” (Virta 2008, 168.)

## Monikulttuurisuus ja historian opetuksen Eurooppa-keskeisyyden ongelma

”Euroopan ulkopuolisten kulttuurien unohtamisesta ja vähättelystä on seurannut, että monikulttuurisuus ja sen huomioiminen on jäänyt jossain määrin taka-alalle myös historian opetuksessa”, kirjoittaa Oulun lyseon historian opettaja Tuula Siira (Siira 2000). Tätä näkemystä tukevat professori Arja Virran tutkimukset. Niiden mukaan osa kyselyyn osallistuneista opettajista arvostelee nykyistä historian opetussuunnitelmaa Eurooppa-keskeiseksi. Yksi heistä toteaa, että ”sitä ei käy kieltäminen, etteikö peruskoulun historian kurssi ois suhteellisen Eurooppa-keskeinen, et missä roolissa niissä käsitellään esimerkiksi näitä afrikkalaisia ihmisiä ja aasialaisia ihmisiä.” (Virta 2008, 85; vrt. myös 62, 86, 88.) Myös tutkimukseen osallistuneista aineenopettajiksi opiskelevista osa oli kokenut opetuksensa hyvin Eurooppa-keskeiseksi: ”Se historia, jota tunneilla opetin, oli auttamattomasti omasta mielestäni suomalaisten ja länsimaalaisten historiaa. En juurikaan kyseenalaistanut länsimaisia arvoja tai eurooppalaisten tekemisiä [...]”. (Virta 2008, 117.)

Vuorovaikutus, tavarainvaihto, yhteistyö ja kilpailu ovat leimanneet ihmiskunnan historiaa ja sivilisaatioiden kehitystä (McNeill & McNeill 2005). Historia ja historiatietoisuus eivät voi enää olla Eurooppa-keskeistä ja tietyn etnis-kansallisen ryhmän omaisuutta. Nykyinen historiantutkimus ja -opetus edellyttävät pyrkimystä sellaisen historiatietoisuuden synnyttämiseen, jossa kansakunnan ja Euroopan historia on osa globaalia historiallista prosessia sen kaikessa ristiriitaisuudessa ja monimutkaisuudessa. Nykyinen globaali tietoyhteiskunta nopearytmisene



kehitystrendeineen asettaa kansakuntien, ryhmien ja yksilöiden historiantietoisuudelle vaatimuksen ja kyvyn sisällyttää historiallisiin tapahtumiin ja prosesseihin eri toimijoiden ja osallistujien motiiveja, toimia sekä niiden perusteella syntyneitä todellisia ja myyttisiä historiantulkintoja.

Uusien näkökulmien lisäksi kriittiseen historian tarkasteluun kuuluu vallitsevia historiakäsityksiä ruotiva analysointi sekä mahdollisten eurosentristen ennakkoluulojen tekeminen näkyviksi. Hallitsevia näkemyksiä ei ole aina helppo havaita, koska ne ovat reaali- ja mentaalihistoriasta juontuvia tiedostamattomia itsestäänselvyksiä.

”En juurikaan kyseenalaistanut länsimaisia arvoja tai eurooppalaisten tekemisiä edes silloin kun tunnilla sivuttiin ... orjakauppaa. Orjakauppa esiintyi ikään kuin vain pienenä sivujuonteena suuremman teeman, teollistumisen käsittelyssä. Orjakauppa oli edistyksen ja hyvän rinnalla pieni paha, melkein päkollista liiketoimintaa suuremman hyvän edistämiseksi.” (Sit. Virta 2008, 117.) Näin reflektoi yksi aineenopettajaksi opiskeleva omaa harjoittelun aikana antamaansa opetusta. Transatlanttisen orjakaupan historia sopii hyvin yhdeksi esimerkiksi nykyisen historianopetuksen haasteista globalisoituvassa ja monikulttuurisessa maailmassa. Sen yhteydessä on mahdollisuus tukea oppilaan kriittisen tietoisuuden kehittymistä siten, että hän kykenee kyseenalaistamaan yhteiskunnassa esiintyviä rasistisia ennakkoluuloja ja ymmärtää niiden historiallisuuden. Teeman käsittelyä on myös YK:n yleiskokous vaatinut julkilausumassaan transatlanttisen orjuuden lakkauttamisen 200-vuotisjuhlapäivänä (United Nations 2006). Suosituksen perustana on näkemys orjuuden historiallisesta merkityksestä sen keston ja laajuuden vuoksi. YK:n yleiskokous suosittaa jäsenvaltioilleen, että niiden opetussuunnitelmissa ja koulutusohjelmissa otettaisiin huomioon orjuuden ja transatlanttisen orjakaupan historia ja niiden seuraukset.

Transatlanttisen orjuuden historian merkitystä eurosentrismin kritiikin kannalta ovat korostaneet erityisesti ei-eurooppalaiset ajattelijat. Nigerialainen kirjallisuuden Nobel-palkinnon saaja Wole Soyinka on huomauttanut, että transatlanttisen orjakaupan kriittistä käsittelyä ei voi toteuttaa ilman eurooppalaisen humanismin kritiikkiä. Eurooppalaisen historian kirjoituksen ja –opetuksen uskottavuus riippuu hänen mukaansa sen valmiudesta käsitellä orjakaupan ja orjuuden historiaa. Soyinka näkee sen avaavan eurooppalaisille mahdollisuuden vallitsevan maailmankuvan kriittiseen arviointiin. (Vrt. Soyinka 2001, 52.) Kolumbialais-ranskalainen tutkija Rosa Amelia Plumella-Uriben mukaan kolonialismin historia ja siihen liittyvät rikokset ihmisyyttä ja ihmiskuntaa vastaan eivät ole koskaan tulleet ”osaksi läntistä historiantietoisuutta”. Hänen näkemyksensä on, että eurooppalaisten kuvitelma ei-valkoisten väestöjen vähempiarvoisuudesta on olennaisesti merkittävämpi osa Euroopan kulttuuriperintöä kuin eurooppalaiset itse haluavat myöntää. (Plumella-Urbe 2004, 65, vrt. myös 44, 54.) Tähän näkemykseen

yhtyy myös kamerunilainen historioitsija Kum'a Ndumbe III. (2006, 80–94, 140–146.)

Transatlanttinen orjakauppa ja siihen liittyvä orjuuden ajanjakso ulottuu 1400-luvun lopulta aina 1800-luvulle. Afrikasta vietiin 10–20 miljoonaa ihmistä orjiksi Amerikan mantereelle. Luvussa eivät ole mukana ne afrikkalaiset, jotka kuolivat mantereen sisällä orjaimetyksen, kuljetusten ja ”varastointien” aikana. Laskuissa eivät ole myöskään ne afrikkalaiset, jotka kuolivat Atlantin ylitse tapahtuneen kuljetuksen aikana; arviolta kuitenkin 15 prosenttia menetti henkensä matkalla. Joidenkin laskelmien mukaan orjakaupan uhreina menehtyi afrikkalaisia jonkin verran enemmän kuin heitä myytiin orjina Uudelle mantereelle, mikä luku on arvioitu noin 12 miljoonaksi. (Isaksson & Jokisalo 2005a, 89–98.) YK:n yleiskokouksen julkilausumassa tähdennetäänkin orjakaupan ja orjuuden laajuuden ja pitkäaikaisen keston lisäksi erityisesti sitä, että ne kuuluvat ”ihmiskunnan historian pahimpiin ihmisoikeusloukkauksiin” (United Nations 2006). Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa ihmisoikeusopetuksen keskeistä merkitystä arvojen opettamisen kannalta.

Transatlanttisella orjuudella oli suuri merkitys globaalin maailmanhistorian kehitykselle. Se mullisti kolmen mantereen poliittisen, taloudellisen, sosiaalisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen. Peruskoulun yläkoulun historian oppikirjoissa orjuuden teema supistuu vain osaksi Yhdysvaltojen sisällissotaa (vrt. Historia nyt 7, 2004, 110–111; Historian tuulet 7–8, 2006, 92–95; Horisontti, 1995, 123–126, Kaleidoskooppi 7, 2007, 85–87, Kronikka 7, 2006, 132–135). Alakoulun historianopetukseen tarkoitettun Historian tuulet II opettajan oppaassa (2006) kuvataan 1500-luvulta lähtien muodostuvaa yhteyttä Amerikan, Euroopan ja Afrikan välillä otsikolla ”kulttuurit kohtaavat”. Asian ytimeen nostetaan kaksi aspektia: (1.) ”Kulttuurit saattavat kohdatessaan törmätä yhteen tai ruveta rauhalliseen yhteistyöhön”; (2.) ”Eurooppalaiset hyödynsivät Afrikkaa riistämällä sitä taloudellisesti. Orjakauppa oli räikein esimerkki.” (2006, 135.)

Mutta käsittelemättä on se, että asiaa selventävässä taulukuvassa ”Afrikan orjakauppa” sijoitetaan kulttuurien ”maltillisempi kohtaaminen” - otsikon alle (2006, 135). Miten voidaan kymmenien miljoonien afrikkalaisten orjuuttamiseen ja murhaamiseen liittää näkemys ”maltillisempi kohtaaminen”?<sup>1</sup>

Transatlanttinen orjuus ei ole viimeisten vuosisatojen Euroopan historian sivuilmiö, vaan yksi tuota historiaa keskeisesti määrittävä prosessi (Osterhammel 2000, 25). Orjuus ja orjakauppa ylläpitivät 1500-luvulta aina 1800-luvun lopulle atlanttisen maailman yhtenäisyyttä. Ns. kolmiokauppa Euroopan, Afrikan ja Amerikan välillä muodosti eräänlaisen ”vapaan markkinatalouden” dynaamisen verkoston transatlanttisen orjakaupan ollessa sen ytimessä (vrt. Zeuske 2006b, 21). Samalla

orjanomistajista ja orjakauppiaista kehittyi ennen kaikkea 1800-luvulla Atlantin kosmopoliittinen eliitti (Zeuske 2006b). Transatlanttisen orjakaupan ja orjuuden luonne ja merkitys Euroopan historialle ei oppikirjoissa avaudu, vaikka siellä yhdellä lauseella parhaassa tapauksessa viitataan kolmiokauppaan Euroopan, Afrikan ja Amerikan välillä (vrt. esim. Lukion horisontti. Piikirveestä piilaaksoon, 2005, 94).

Nykyisessä opetussuunnitelmassa ei historian opetuksen sisällöissä ole otettu huomioon riittävästi orjuuden, rasismien ja rotuteorioiden välisiä keskinäisyyhteitä. Lukion pakollinen kurssi ”Eurooppalainen ihminen”, jossa tarkastellaan eurooppalaisen kulttuurin kehittymistä antiikista nykypäivään, edellyttäisi oman lukunsa, jossa käsiteltäisiin rasistisen ajattelun vaikutusta eurooppalaiseen kulttuuriin ja aatteellisiin suuntauksiin. Yhtenä poikkeuksena on Forum-sarjan Eurooppalainen ihminen–oppikirja, jossa esitellään rotuteorioiden kehitystä. Oppikirjassa on erillinen teemasivu ”valistus, orjuus ja rasismi”. (Forum 2007, 115–117, 118.) Transatlanttisen orjuuden historia on kaikkiaan tuottanut länsimaiseen ajatteluun voimakkaan rasistisen juonteeseen. Useiden vuosisatojen ajan afrikkalaiset totuttiin yhdistämään mielikuviin orjista, palvelijoista ja työjuhdista. Näiden mielikuvien voima on suuri, ja osaltaan populaarikulttuuri uusintaa niitä edelleenkin. Rasististen stereotyyppien purkamisen ja populaarikulttuurin kriittisen arvioimisen kehittäminen edellyttää historian opetukselta transatlanttisen orjuuden monipuolista käsittelemistä. (Vrt. Isaksson & Jokisalo 2005b, 65–91.) Asian tärkeyttä alleviivaa se, että edelleenkin orjakaupan ja orjuuden 400-vuotisen historian tuloksena syntyneet rasistiset stereotyyppit elävät länsimaisessa ajattelussa voimakkaina. Suomessakin ”neekerit” – sanan negatiiviset arvopainotukset heijastavat tätä orjuuden ja tieteellisen rasismien pitkä perintöä (vrt. Kaartinen 2004).

## Monikulttuurisuus, rauhankasvatus ja rauhan kulttuuri

”[S]odat – niin ulkoista vihollista vastaan käydyt kuin erityisesti sisäiset kamppailut – muodostavat suomalaisen historiankirjoituksen vahvimman vaikutuskentän”, kirjoittaa Heikki Ylikangas Suomen historian pitkästä linjasta. Hän jatkaa: ”Niiden varjo sävyttää tutkijain maailmankuvaa hamasta keskiajasta nykyaikaan.” (2003, 23.) Sotahistoria ei ole vain historian tutkimuksen yksi pitkä linja Suomessa, vaan sillä on merkittävä osa-alue nykyisessä historianopetuksessa. Se heijastuu myös oppilaiden arvostuksissa. Tutkimusten mukaan oppilaat pitävät sotahistoriaan liittyviä tapahtumia merkittävänä (Virta & Liusjärvi 2007). Vaikka oppilaat ovat mieltäneet sodat tärkeiksi historiassa, he kuitenkin

kin kokevat nykyisen historianopetuksen usein liian sotapainotteisena (vrt. Virta 2008, 156; myös 98, 125, 134, 137, 146, 147). Kysymys ei ole vain suomalaisesta historianopetuksen ilmiöstä. Tutkimuksissa on todettu, että amerikkalaiset ja brittiläiset oppilaat arvioivat tärkeimmiksi ilmiöiksi sodat. Myös Puolan, Venäjän ja Saksan historianopetuksessa oman maan voitot ja tappiot sodassa ovat olennainen osa historianopetusta (vrt. Fürnrohr 1992, 13). Tähän näkemykseen on oma vaikutuksensa historian opetuksella, sillä ”oppilaiden valinnat kuvastivat pitkälti virallista historiaa” (Virta 2008, 24).

Syystä professori Arja Virta toteaa oman tutkimuksensa yhteenvedossa, että ”on aiheellista pohtia, onko kouluhistorian traditio liiaksi sotahistoriaan painottunutta” (Virta 2008, 150). Fürnrohr toteaa sotahistorian käsittelyn nostavan sen ongelman, miten erilaiset sodat tulee opettaa monikulttuuriselle luokalle, ettei luokan kolmasosa kokisi omaa kansallista identiteettitunnetta loukattavan (Fürnrohr 1992, 13). Samankaltaiseen ongelmaan viittaa Päivi Harinen kirjoittaessaan Suomessa vallitsevasta sotiin liitytetystä ”valmiiksi taistellun” tarinasta (ks. Knuutila, 1998, 206). Hänen mukaansa sen ”ylläpitäminen tuskin on omiaan edistämään suvaitsevaisuutta ja aitoa dialogia muualta tulleiden kanssa.” Hän jatkaa: ”Suomalaisuuspuheen ja talvisodan muuttumattoman tradition jatkuva tarjoaminen eivät kenties ole sopivia välineitä uusien tilanteiden ja haasteiden edessä, nyt, kun päivittäin jo kohdataan heitä, jotka ’eivät olleet täällä ensin’.” (Harinen 2001; vrt. Keskisalo 2001.) Tätä näkemystä tukee Pirjo Jukaraisen tutkimus, jonka mukaan osa lappeenrantalaisnuorista oli ”niin sanotusti ’rautaa’ rajalle rakentavia, jopa rajantakaisiin ’toisiin’ kohdistuvasta väkivallasta haaveilevia, osa puolestaan tyytyi rajantakaisen väestön yleiseen halveksuntaan”. (Jukarainen 2001, 187.) Kaikkiaan tulevalle rajoja ylittävälle yhteistyölle ja monikulttuurisuuden kehitykselle Itä-Suomessa ei lupaa hyvää Jukaraisen loppuyhteenvedo: ”Suomen ja Venäjän välisen rajan tuntumassa mentaalisia rajoja suhteessa rajantakaiseen ’toiseen’ rakennettiin sen sijaan enemmänkin valtiolähtöisen **muukalaisvihan ja -pelon ohjaamina**. Rajan takana oli oman valtion tai kansakunnan vihollinen, josta ei pidetty ja joka haluttiin ’sulkeistaa’ pois.” (Jukarainen 2001, 188; korostus tekstissä.)

Elämme ennennäkemättömän teknologisen ja aineellisen vaurauden aikaa. Kaiken tämän kääntöpuolena on aseteknologian kehitys, joka ensimmäisen kerran on mahdollistanut sen, että ihmiskunta kykenee tuhoamaan itse itsensä. Lisäksi ekologiset ongelmat, raaka-aineiden rajallisuus, kasvava sosiaalinen eriarvoisuus kansainvälisesti ja kansallisesti sekä siihen liittyvät etniset ja poliittiset konfliktit ovat asettamassa tulevat sukupolvet laadullisesti uudenlaisten haasteiden eteen. Historiantutkimuksessa ja – opetuksessa sodan ja rauhankysymysten analysoinnin ja opettamisen merkitys korostuu uudella tavalla.

Ihmiskunnalla ei ole 2000-luvulla varaa asevaraiseen turvallisuuspolitiikkaan. Nyt uhkaavan ekokriisin aikakaudella asevarainen turvallisuuspolitiikka on avointa sotaa luontoa vastaan, mikä vaarantaa koko elollisen elämän maapalolla. Yritys kansainvälisten ja kansallisten konfliktien ratkaisemiseen sodan ja väkivallan avulla merkitsee ydinaseaikakaudella jatkuvaa vaaraa ihmiskunnan nykyiselle sivilisaatiolle.

Koulujen kansainvälisyys- ja rauhankasvatus on äärimmäisen tärkeää nykyisten globaaliongelmien haasteiden aikakautena. Välittömästi toisen maailmansodan jälkeen vuonna 1945 Unescon perussäännössä korostettiin koulutus- ja kasvatustyön suurta merkitystä: "[...], koska sodat syntyvät ihmismielissä, myös rauhan puolustus on rakennettava ihmismielisiin". Unesco määritteli 1990-luvun puolivälissä rauhankasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi sen, että jokaisen yksilön tulisi oivaltaa ne yleismaailmalliset arvot ja toimintatavat, joille rauhankulttuuri voidaan rakentaa. Unescon ehdotuksen mukaa rauhaa, ihmisoikeuksia ja demokratiaa edistävää kasvatusta ja opetusta tulisi konkretisoida mm. siten, että oppilaat tutkisivat niitä rauhanehdotuksia, joita on mahdollisesti tehty oppikirjoissa esitettyjen sotien estämiseksi, tai sellaisten sodan aikana esitettyjen näkemysten käsittelemistä, jotka pyrkivät väkivaltaisuuksien lopettamiseen ja rauhantilan aikaansaamiseen. Rauhanajatuksen historian kuljettaminen lävitse koko ihmiskunnan historian on tärkeää. Toinen Unescon esittämä suositus rauhankasvatuksen edistämiseksi on se, että oppilaille tulisi antaa riittävästi tietoa pohtia itse, mihin toimiin olisi voitu ryhtyä sotien ja muiden väkivaltaisuuksien lopettamiseksi. On tärkeää, että oppilaat voisivat tutkia ja kuvitella tapahtumia niiden kannalta, joiden tarinoita ei aina kerrota, kuten alkuperäiskansojen, naisten ja tuhattujen tai omasta kulttuuristaan erotettujen kansallisuusryhmien näkökulmasta. (Ks. UNESCO 1997.)

Historianopetuksessa tulisi sodan- ja rauhankysymys ottaa huomioon läpäisyperiaatteena. On välttämätöntä tuoda esiin rauhanajatuksen historia olennaisena osana ihmiskunnan historiaa. Sotien historian problematiikkaa käsiteltäessä on aina syytä muistaa, että sota on mitä tehokkain kasvualusta historiallisen vihan ruokkimiselle. Sota voidaan aina esittää joko tosiasiallisena tai näennäisenä oman kansan kärsimyksenä ja vääryytenä. Sota tuo myös kansakunnan historiaan dramaattisia aineksia. Sotia edeltää aina intensiivinen propaganda, jonka tavoitteena on vaadittavan viholliskuvan ja uhrivalmiuden tuottaminen. Harjoitettu sotapropaganda jatkaa omaa elämäänsä kansojen mielissä ja usein myös kansallisessa historiakirjoituksessa rauhan aikana. (Vrt. Morelli 2001.) Sota kaiken kaikkiaan vammauttaa siihen osallistuneiden kansakuntien ihmisten mielen ja sielun pitkäksi aikaa.

Oppiaineistoissa ja opetuksessa tulisi käsitellä sotien ja konfliktien välittömiä vaikutuksia yksilötasolla, vaikka vaatiikin suurta har-

kintaa, missä määrin ja miten niitä esittää. Tästä perspektiivistä voi myös mieltä pasifisti A.J. Mustenin sanoja: ”Sodan jälkeen ongelmana on voittaja. Hän luulee osoittaneensa, että sota ja väkivalta kannattavat. Kuka opettaa hänelle, että näin ei ole.”

Israelilainen historioitsija Yehuda Bauer toteaa, että ”koulukirjoissa sotia tarkastellaan poliittisten ja muiden motiivien kuten sotilaallisen strategian ja taktiikan näkökulmasta”. Hän kysyy: ”Mitä me tiedämme kuolleista, haavoittuneista, raiskatuista ja ryöstetyistä?” Hänen mukaansa oppikirjoissa mainitaan taisteluissa kuolleiden lukuja harvoin, mutta vielä harvemmin käsitellään näiden tilastojen merkitystä. ”Vain harvoin on kertomuksia lääkäreiden työstä tai silvottujen kohtalosta.” Bauerin mukaan kaiken kaikkiaan ongelmana on se, että sotien vaikutusta vähätellään niin yhteiskunnan kuin yksilön tasolla. (Vrt. Bauer 2001, 62–64.)

Historianopetuksen suuri haaste ovat sotien syvälliset sosiaaliset, psykologiset ja kulttuuriset vaikutukset yhteiskuntaan. Ne elävät kansojen muistissa ja ylläpitävät ihmisryhmien, kulttuurien ja uskontojen välillä historiallista vihaa. Englantilainen historioitsija Erich Hobsbawn on todennut, että historia on samankaltaista raaka-ainetta nationalistisille, rasistisille ja fundamentalistisille ideologioille kuin oopiumunikko on raaka-ainetta heroinistille. Menneisyys on olennainen elementti - ellei olennaisin näissä ideologioissa. Ennen Jugoslavian hajoamissotia ja niiden yhteydessä niin historioitsijat kuin historianopettajat muunsivat historiallisista aineista ideologista räjähdysainetta poliitikoille ja aatteellisia ammuksia armeijoille. Tässä prosessissa historiasta ja siihen tukeutuvista myyteistä muodostui väkivaltakierrettä oikeuttava ja kiihdyttävä tekijä. Paul Valeryn totesi ensimmäisen maailmansodan jälkeen: ”Historia on ihmisällyn vaarallisin tuote.” (Sit. Haapala 1998.) Erityisesti kansallisesti kirjoitettu historia on usein toiminut välineenä väärän muistin luomiseen, ihmisten mielten myrkyttämiseen, viholliskuvan rakentamiseen ja viime kädessä sodan ja kansanmurhan oikeuttamiseen.

Erityisesti sodan problematiikkaa käsiteltäessä on muistettava, että niihin liittyvät traagiset tapahtumat myrkyttävät pitkän aikaa kansojen muistia ja usein jopa erilaisten laajempien yhteisöjen mieliä. Esimerkiksi ristiretket ovat myrkyttäneet Euroopan ja arabimaailman sekä kristinuskon ja islamilaisuuden välisiä suhteita nykypäivään asti. Arabimaailmassa saatetaan käyttää edelleen perivihollisesta nimitystä frankki, jolla nimellä muslimit Vähä-Aasiasta Egyptiin tunsivat lännestä tulleet kristityt erotukseksi Bysantin kristityistä ja paikallisista nestoriolaisista ja muista kristityistä. Ristiretkien perintö on raskas pyrittäessä Lähi-idän tilanteen rauhanomaiseen ratkaisemiseen. Arabinationalismissa saatetaan juutalaiset samaistaa ristiretkeläisiin ja korostaa välttämättömyyttä puolustaa aluetta loppuun asti hyökkääjiä vastaan. Toisaalta Israelissa vedotaan myös ristiretkien myyttisiin opetuksiin: ainoastaan peräänantamat-

tomuus estäisi Israelin valtiota kokemasta ristiretkeläisten pystyttämän valtion kohtalon (vrt. Isaksson & Jokisalo 2005a, 12–32).

Kansainvälinen rauhankasvatuksen konferenssi vuonna 1999 vaati julkilausumassaan ”The Hague Appeal for Peace” (1999) ”radikaalisti toisenlaista kasvatusta – kasvatusta, joka ei ihannoï sotaa, vaan joka kasvattaa rauhaan, väkivallattomuuteen ja kansainväliseen yhteistyöhön” (sit. Wintersteiner 2008, 253). Rauhankasvatuksen tavoitteet ovat olennaisia myös monikulttuurisuuskasvatuksessa. Rauhankasvatuksen keskeinen vaatimus on, että jokainen yksilö oivaltaa ne yleismaailmalliset arvot ja toimintatavat, joille rauhankulttuuri voidaan rakentaa. Toinen keskeinen rauhankasvatuksen periaate on vakuuttuneisuus siitä, että konfliktien ratkaisu väkivalloin ei ole välttämätön. Kolmas periaate on myös yksi monikulttuurisuuskasvatuksen perusta. Rauhankasvatus edistää arvoja ja käyttäytymistapoja, jotka perustuvat ihmisoikeuksien kunnioittamiselle, väkivallattomuuden periaatteelle, suvaitsevaisuudelle ja viholliskuvien purkamiselle. Koulun rauhankasvatuksen arkipäivän periaatteen ilmaisi professori Rauni Räsänen seuraavasti: ”Rauhantyössä on kyse erilaisuuden kohtaamisesta omassa ympäristössä.”

<sup>1</sup> Ko. oppikirjassa ja opettajan oppaassa on useita muitakin ongelmia. Opettajan oppaassa on erikseen selitetty käsite ”alkuperäisasukas” (2006, 124). Kuitenkin kuvan avaamistehtävässä ehdotetaan opettajalle kysymystä: ”Miltä kuvan alkuasukkaista mahtoi tuntua?” (2006, 125.) Toinen esimerkki liittyy kuvaan, jossa Eurooppaan palannut Kolumbus antaa lahjoja Espanjan kuningasparille. Kuvan avaamistehtävänä on esitetty kysymystä: Mitä Kolumbus on tuonut tuliaisina matkaltaan? Vastauksena on annettu: ”portaille nostettuja arvoesineitä ja intiaaneja.” (2006, 127.)

## Kirjallisuus

- Alavi, B. 2002. Interkulturelles Geschichtslernen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahrbuch 2002, 123–127.
- Bauer Y. 2001. Die dunkle Geschichte. Die Shoah in historischer Sicht. Interpretationen und Re-Interpretationen, Frankfurt a/M: Jüdischer Verlag.
- Breidenbach, J. & Nyíri, P. 2008. Maxikulti – Der Kampf der Kulturen ist das Problem – zeigt die Wirtschaft uns die Lösung?, Frankfurt a/M.: Campus Verlag.
- Council of Europe 2001. Recommendation 15 on history teaching in the twenty-first-century Europe. Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001.
- Forum. Eurooppalainen ihminen. 2007. Tekijät: Kohi, A. & Palo, H. & Päivärinta K. & Vihervä V. Keuruu: Otava.
- Fürnrohr, W. 1992. Die Entstehung einer globalen Universalgeschichte im Bewusstsein der Menschen. Teoksessa W. Fürnrohr (Hg.), Geschichtsbewusstsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberung in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert- Institut, Bd. 73, Frankfurt/Mainz.
- Haapala, P. 1998 Tarvitaanko kansallista historiaa?, tieteesä tapahtuu 5/1998, <http://www.tsv.fi/ttapaht/985/haapala.htm>, [luettu 18.10.2008].
- Harinen, P. 2001. Liian valmis maailma? <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/harinen.htm> [luettu 17.10.2008]
- Historia nyt 7. 2004. Tekijät: Mattson, A., Ojakoski, M., Putus-Hilasvuori, T., Rantala, J. Porvoo: WSOY.
- Historian tuulet II. Keskiajalta Ranskan vallankumoukseen. Opettajan opas 2006. Tekijät: Kyllijoki, V., Lehtonen, O., Uljas, M., Uronen, A. Keuruu: Otava.
- Historian tuulet 7–8. Ranskan suuresta vallankumouksesta ensimmäisen maailmansodan loppuun 2006. Tekijät: Rinta-Aho, H., Niemi, M., Siltala-Keinänen, P. Keuruu: Otava
- Horisontti. Napoleonista nykypäivään 1995. Tekijät: Lappalainen, O., Tiainen, S., Waronen, E., Zettelberg, S. Keuruu: Otava.
- Horkheimer, M. 2008. Välineellisen järjen kritiikki, Tampere: Vastapaino.
- Hämeen-Anttila, J. 2006. Islam: mielikuvia ja todellisuutta. Teoksessa Nykyri, I. & Jokisalo, J. (toim.), Tuhat ja yksi askelta. Arabimaat muuttuvassa maailmassa, Viborg: Tammi, 21–35.
- Isaksson, P. & Jokisalo, J. 2005a. Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa, Keuruu: Like.
- Isaksson, P. & Jokisalo, J. 2005b. Kallonmittaajia ja kinejä. Rasismin aatehistoriaa (tarkistettu 3. painos), Keuruu: Like.
- Jokisalo, J. 2001. Suvaitsevaisuus, rasisminvastaisuus ja historianopetus, teoksessa Aromaa, V ym. (toim.), Pedagogiikka 2001. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI, Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, Kokemäki, 84–97.



- Jukarainen, P. 2001. Rauhan ja raudan rajoilla. Nuorten maailmanjäsenyyksiä Suomen ja Venäjän sekä Ruotsin ja Suomen rajojen tuntumassa, Vantaa: Like.
- Kaartinen, M. 2004. Neekerikammo. Kirjoituksia vieraan pelosta. Keuruu: Otava.
- Kaleidoskooppi 7. Peruskoulun historia. 2007. Tekijät: Halavaara, S., Lehtonen, J.-P., West, P. Hämeenlinna: Tammi.
- Keskisalo, A-M. 2001. ”Puhu homo suomee!” Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa teoksessa Puuronen, V. (toim.) Valkoisen vallan lähettäjä. Rasismien arkipäivä ja arjen rasismi, Jyväskylä: Vastapaino, 173–208.
- Kivimäki, V. 2005. Oma maa aina vaan mansikka. Huomioita kansallisen historiankirjoituksen olemassaolosta, tekniikoista ja purkamisesta, Ennen ja nyt – historian tietosanommat 1/2005, [http://www.ennenjanyt.net/2005\\_1/kivimaki.html](http://www.ennenjanyt.net/2005_1/kivimaki.html), [luettu 20.10.2008].
- Knuuttila, S. 1998 Paikan synty suomalaisena ilmiönä. Teoksessa: Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävän Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti, 191–214. Tampere: Vastapaino.
- Kronikka 7. 2006. Tekijät: Lähteenmäki, M., Troberg, M., Helsinki: Edita.
- Lukion horisontti. Piikirveestä piilaaksoon. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri. 2005. Tekijät: Ekonen, J., Kulju, V., Matsinen, T., Saarinen, H. Keuruu: Otava.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf) [luettu 20.10.2008].
- McNeill J.R & McNeill, W.H. 2005. Verkottunut ihmiskunta. Yleiskatsaus maailmanhistoriaan, Jyväskylä: Vastapaino
- Miettunen S. 2006. Itä-Suomi aktiivisen maahanmuuttopolitiikan pilottialueeksi. Taustaselvitys, [http://rakennerahastor.ita-suomi.fi/alueportaali/www/fi/muu\\_yhteistyö/Ita-Suomi\\_ohjelma/M14\\_laaja\\_tauastaselvitys1.pdf](http://rakennerahastor.ita-suomi.fi/alueportaali/www/fi/muu_yhteistyö/Ita-Suomi_ohjelma/M14_laaja_tauastaselvitys1.pdf) [luettu 17.10.2008].
- Morelli, A. 2001, Principes élémentaires de propagande de guerre. Utilisables en cas de guerre froide, chaude ou tiède., Brüssel: Editions Labor.
- Ndumbe III., Kum'a. 2006. Wettkampf um die Globalisierung Afrikas. Berlin: Edition AfricAvenir, Bd. I.
- Osterhammel, J. 2000. Sklaverei und die Zivilisation des Westens Carl Friedrich von Siemens Stiftung, München.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus, Vammala.
- Plumelle-Urbe, R. A. 2004. Weisse Barbarei. Von Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis. Zürich: Rotpunktverlag.
- Siira, T. 2000, Kulttuurin moniarvoisuus lukion historian opetuksessa, <http://www.edu.fi/oppimateriaalit/suvaitsevaisuus/>, [luettu 18.10.2008].
- Soyinka, W. 2001. Die Last des Erinnerns. Was Europa Afrika schuldet – und was Afrika sich selbst schuldet, Regensburg: Patmos.
- Tanni, K. 2005. Historiasotia ja akateemista polemiikka Australiassa, Ennen ja nyt – historian tietosanommat 4/2005, [http://www.ennenjanyt.net/2005\\_4/tanni.html](http://www.ennenjanyt.net/2005_4/tanni.html), [luettu 18.10.2008].
- UNESCO 1997. Rauhan-, ihmisoikeus-, ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet. Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan. Suomen UNESCO-toimikunnan sopimuksia ja suosituksia- sarja n:o 19, Suomen UNESCO-toimikunta

- 
- United Nations. 2006. Commemoration of the two-hundredth anniversary of the abolition of the transatlantic slave trade, Resolution adopted by the General Assembly, 59th plenary meeting, 28 November 2006.
- Wintersteiner, W. 2008. Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. Teoksessa Grasse, R. & Gruber, B. & Gugel G. (Hg.), *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Reinbek: Rowohlt, 253–276.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, A. & Liusjärvi, S. 2007. Oppilaiden käsityksiä merkittävistä historian tapahtumista. Teoksessa Merenluoto, K. ym. (toim). *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun Yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, julkaisusarja B: 77, 176–183.
- Zeuske, M. 2006a. *Sklaven und Sklaverei in den Welten des Atlantiks 1400–1940. Umriss, Anfänge, Akteure, Vergleichsfelder und Bibliographien*. Berlin: Lit-Verlag.
- Zeuske, M. 2006b. ‚Ein sack Knochen zum Markpreis‘. Die Bedeutung des Sklavenhandels für die Karibik, *„Aus Politik und Zeitgeschichte*, Ausgabe 01-02 vom 02.01.2006
- Ylikangas H. 2003 Kirjoitetun Suomen historian pitkä linja, *Historiallinen Aikakauskirja* 1/2003, 23–24.

## KULTTUURIKASVATUKSEN NÄKÖALOJA ELÄMÄNKATSOMUSTIEDOSSA

Mika Kilpiä

Kulttuuri auttaa meitä hahmottamaan maailmaamme ja toimimaan siinä. Sen tarjoamien tiedollisten rakenteiden ja toimintamallien avulla pystymme ymmärtämään erillisiksi hahmotettavia ilmiöitä ja suunnitautumaan niiden keskellä tarkoituksenmukaisella tavalla. Suomalaista elämäntodellisuutta luonnehtii nykyään yhä suurempi muutosnopeus monilla sen keskeisillä alueilla, joten uusille merkityskartoille ja toimintamalleille on tarvetta. Yksi muutoksista liittyy suomalaisen arkitodellisuuden kulttuuristen piirteiden ja tapojen monimuotoistumiseen. Tämä ei tarkoita pelkästään uusien ihmisten, elämäntapojen ja uskontojen maahanmuuttoa vaan myös yleistä kulttuuripiirteiden globalisaatiota. Esimerkiksi musiikin, pukeutumisen ja ruokakulttuurin alueella alun perin paikallisesta (lokaalista) on tullut monelta osin globaalia. Uusia merkitysisältöjä, toimintatapoja, arvoja ja muita yllirajaisia vaikutteita tulee maahanmuutossa tai toisessa koko ajan. Toisaalta on myös muistettava, että Suomi ei ole koskaan ollut mikään yksikulttuurinen yhteiskunta, eivätkä kulttuureiksi ymmärretyt kokonaisuudet ole mitään selvärajaisia yksiköitä, jotka ovat rajoiltaan ja sisällöltään jotenkin pysyviä tai muuttumattomia (ks. esim. Löytty 2008). Ihmiset eivät myöskään enää välttämättä identifioitu pelkästään yhden kulttuurin jäseneksi, eikä esimerkiksi suomalaisuus rakennu yksinomaan suomalaisille tavoille ja perinteille (ks. esim. Harinen 2000; Huttunen, Löytty & Rastas 2005). Kulttuurinen pelikenttämme ei ole mikään staattinen rakenne, vaan se elää ja muuttuu jatkuvasti.

Kun pelikentän luonne ja siihen sisältyvien kohtaamistilanteiden merkitys muuttuu, joudumme myös uudenlaisten kasvatus- ja kasvuhaasteiden eteen. Erilaisten kulttuuripiirteiden havaitsemisen ja niiden merkityksen ymmärtämisen tärkeys korostuu. Tuttu kohtaamistilanne vaikkapa luokkahuoneessa, jalkapalloharjoituksissa tai kaupan kassalla voi olla luonteeltaan ja merkitykseltään erilainen riippuen siitä, millaisten kulttuurispesifien merkitysten ja tulkintojen ohjaamana siihen asetutaan. Tilannekohtaiset kulttuuriset ”totuudet” joudutaan neuvottelemaan yhdessä yhä uudelleen. Mihail Bahtinin (1929/1991, 162) sanoin *”Totuus ei synny eikä sijaitse yhden ihmisen päässä: se syntyy totuutta yhdessä etsivien ihmisten välillä, heidän dialogisessa kanssakäymisessään”*. Entiset pelisäännöt ja merkitykset eivät välttämättä

enää toimi, ja joudumme kohtamaan toiseutta ja vierautta sekä niiden mukanaan tuomia moraalisia haasteita aivan uudella tavalla. Kasvatustoiminnan kannalta tarkasteltuna on hyvä muistaa, että viime kädessä suvaitsevaisuutta haastavissa tilanteissa kohtaavat ihmiset, eivät kulttuurit, uskonnot tai katsomukset. Toisen ihmisen suvaitsemisen ja kunnioittamisen tulee olla ensisijaisesti ihmisen, eikä hänen kulttuurinsa, uskontonsa tai katsomuksensa suvaitsemista ja kunnioittamista. Ihannetilanteessa suvaitsevaisuus on toisen ihmisen kunnioittamista ja tukemista siinä, että hän voi todella olla oma itsensä, kulttuurisesti, etnisesti, uskonnollisesti tai jossakin muussa itselleen tärkeässä merkityksessä. Toisaalta on realismia, että suvaitsevaisuus on jossakin tilanteessa myös sietämistä ja yhteistoimintaan kykenemistä. Lasten, nuorten ja aikuisten tulee oppia tarkastelemaan konkreettisia elämäntilanteita toisten ihmisten näkökulmasta, toiselle henkilölle tärkeitä kulttuuripiirteitä havaiten ja kunnioittaen. Heidän tulee omaksua toisen ihmisen kohtaamista mahdollistavia dialogitaitoja sekä oppia kantamaan aitoa vastuuta toisen ihmisen kokemustilasta kulttuurisesti vaativissa tilanteissa. Kunkin yksilön arvokkuuden tukeminen ja ylläpitäminen päivittäisissä kohtaamisissa on yksi monikulttuuristuvan yhteiskuntamme keskeisistä haasteista.

Tätä taustaa vasten lasten ja nuorten kulttuurikasvatus ei voi olla pelkästään perinteisten kulttuurisisältöjen presentaatiota ja kyseenalaistamatonta eteenpäin välittämistä, vaan uudenlaista, erilaisista lähtökohdista tapahtuvaa kulttuuristen merkitysten ja toimintasäntöjen merkityksellistämistä sekä perustelemista. Kulttuurikasvatuksen jatkuvana haasteena on myös se, että kulttuuri ei koskaan tule valmiiksi eikä huomisen yhteiskunnassa vaadittavista ajattelu- ja toimintavalmiuksista ole vielä kunnollista käsitystä. Tämän vuoksi on tärkeää valmistaa kasvavaa sukupolvea kohtaamaan kulttuurista monimerkityksellisyyttä ja moninaisuutta, auttaa heitä kehittämään tarkoituksenmukaisia kulttuurisia valmiuksia erilaisten ja muuttuvien elämäntilanteiden varalle, rohkaista ja tukea heitä oman kulttuurisen identiteettinsä rakentamistyössä sekä ohjata heitä dialogiseen ja kunnioittavaan kanssakäymiseen toisten kanssa.

Tässä artikkelissa pohdin kulttuurikasvatuksen mahdollisuuksia ja lähtökohтия elämänkatsomustiedossa. Tarkastelen sitä, miten elämänkatsomustiedon kulttuurikasvatuksellinen rooli voitaisiin ja tulisi ymmärtää, jotta elämänkatsomustieto katsomusaineena omalta osaltaan parhaiten palvelisi oppilaita ja opiskelijoita monikulttuuristuvassa nykytodellisuudessa. Tuukka Tomperin (2003) esittämää näkemystä mukaillen haluan korostaa sitä, että elämänkatsomustiedon opetuksen tulee kyetä reagoimaan lasten ja nuorten elämämaailman muutoksiin (vrt. Ziehe 1991). Oppiaineena elämänkatsomustiedon tulee sisällöltään ja toimintatavoiltaan jatkuvasti kehittyä ja muuttua oppi-

laiden ja opiskelijoiden elämismaailman asettamien haasteiden suuntaisesti, muuten se ei pysty toteuttamaan katsomuskasvatusta ja perustehtäväänsä johdonmukaisesti.

## Elämänkatsomustiedon asema katsomusaineena

Meillä on nyt reilun kahden vuosikymmenen kokemus elämänkatsomustiedosta. Tänä aikana oppiaineen asema koulun katsomusaineena on monessa suhteessa vakiintunut ja sen identiteetti on selkiintynyt (ks. esim. Salmenkivi et al. 2007). Elämänkatsomustieto ei ole uskontoperustainen katsomusaineaine, kuten muut perusasteella ja lukiossa opetetavat katsomusaineet. Ihmisen katsomuksellista kasvua ja maailmasuhteen kehitystä ei tarkastella uskonnosta tai uskonnoista käsin, vaan ihminen ymmärretään laaja-alaisesti kulttuuriolentona, joka kokee ja tuottaa merkityksiä keskinäisessä kanssakäymisessä muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Elämänkatsomustietoa voidaan pitää myönteisesti uskonnottomana oppiaineena, johon myös eri uskontojen ja katsomuserinteiden opiskelu sisältyy oppiaineen omien kasvatus- ja oppimistavoitteiden määrittämissä puitteissa. Sekä perusasteen että lukion oppiaineena elämänkatsomustieto on suunnattu uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille ja opiskelijoille sekä niille uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluville, joille ei ole järjestetty oman uskonnon opetusta.

Perustaltaan ja lähtökohdiltaan elämänkatsomustieto on monitieteinen oppiaine. Se hyödyntää filosofian ja yleisen ihmisoikeusajattelun ohella niin ihmis-, yhteiskunta-, kuin kulttuuritieteitäkin. Sen tehtävänä on antaa aineksia omalähtöisen maailmankuvan ja elämänkatsomuksen rakentamiseen sekä tukea ja ohjata laaja-alaisen katsomuksellisen sivistyksen ja osaamisen kehittymistä. Kulttuurikasvatusta elämänkatsomustiedossa harjoitetaan eri aihekokonaisuuksien yhteydessä osana laajempaa katsomuksellista oppimisprosessia.

Käytännön pedagogiikan näkökulmasta elämänkatsomustieto on oppilaan käytännöllistä identiteettiä ja sen rakentumista tukeva oppiaine. Sen sisältöjen ja työskentelytapojen tulisi viime kädessä perustua yksilöiden käytännöllisen identiteetin kehitystarpeisiin. Käytännöllinen identiteetti on läsnä jokaisen ihmisen tavoissa hahmottaa, jäsentää ja arvottaa asioita, tilanteita ja ihmisiä. Se määrittää tapaamme olla läsnä erilaisissa tilanteissa ja ohjaa suhtautumistamme niin itseemme kuin muihin. Perimmäiset katsomuskysymykset ovat edelleen tärkeitä opiskeltavia aiheita, mutta niiden merkitystä ja roolia ei saa liioitella. (Kotkavirta 2003, 42–44; Kotkavirta 2007, 118–123.) Elämänkatsomustiedon ensisijaisena lähtökohtana pidetään ope-

tukseen osallistuvien katsomukselliseen kehitykseen ja kasvuun liittyviä tarpeita. Elämän ”suuria” ikuisuuskysymyksiä tai erilaisia katsomuksellisia suuntauksia tärkeämpää on käsitellä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa heidän omasta elämäntodellisuudestaan nousevia käytännöllisiä kysymyksiä ja tukea niihin liittyviä katsomuksellisia tarpeita, koska juuri tämän suuntainen opiskelu palvelee Kotkavirran (emt.) mainitseman käytännöllisen identiteetin kehittymistä. Näihin käytännöllisiin kysymyksiin ja katsomuksellisiin tarpeisiin kuuluvat muun muassa kulttuurimuutosten mukanaan tuomat vuorovaikutus- haasteet (esimerkiksi toisenlaista kulttuuria ilmentävän yksilön kohtaaminen erilaisissa tilanteissa) ja käytännönläheiset eettiset kysymykset (esimerkiksi suhtautuminen yksilöön, joka toimii erilaisten kulttuuristen merkitysten, arvojen ja toimintatapojen pohjalta kuin minä, ja joka mahdollisesti kyseenalaistaa omalla toiminnallaan oman tapani toimia tai ajatella). Kulttuurikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä tulee siis ensisijaisesti perustella kulttuurisen muutoksen synnyttämällä käytännöllisillä kehitystarpeilla. Opiskelun tulee tarjota oppilaille ja opiskelijoille mahdollisuuksia kehittää itselleen oman elämäntodellisuutensa kannalta tarkoituksenmukaisia taitoja ja valmiuksia kohdata tätä muuttuvaa tilannetta.

Seuraavassa käsittelen elämäntodellisuuden kulttuurikasvatuksellista merkitystä ja roolia ensin perusasteen ja lukion opetussuunnitelmien näkökulmasta, ja sitten hahmottelen yhtä mahdollista pedagogista ajattelutapaa kulttuurikasvatuksen luonteen ja perustan ymmärtämiseksi.

## **Kulttuurikasvatukselliset tavoitteet elämäntodellisuuden opetussuunnitelmissa**

Perusasteen elämäntodellisuuden yleiset tavoitteet liittyvät opetukseen osallistuvan identiteetin ja elämäntodellisuuden rakentumisen tukemiseen, eettisen arvostelu-, harkinta- ja toimintakyvyn kehittämiseen, kasvamiseen moraalisesti vastuulliseksi sekä katsomukselliseen ja kulttuuriseen sivistymiseen. Opetushallitus (1999) on määrittänyt kulttuurikasvatukseen tavalla tai toisella liittyvät perusasteen osaamistavoitteet seuraavasti:

Viidennen luokan jälkeen oppilas

- tunnistaa erilaisiin elämäntilanteisiin liittyviä katsomuksellisia kysymyksiä
- kykenee tutkimaan moraalisia ongelmia yhdessä muiden kanssa ja hyväksyy erilaisten toimintälähtökohtien olemassaolon

- ymmärtää, että konflikteihin on löydettävissä väkivallattomia ratkaisuja
- osaa käyttää oppiaineessa opetettavia keskeisiä käsitteitä (esim. kulttuurikäsitteitä)
- rohkenee esittää omia näkemyksiään ja ymmärtää, että näkemyksiä tulee perustella
- pystyy hahmottamaan katsomusvapauden merkityksen omassa elämässään
- osaa hahmottaa suomalaisuuden osana maailman kulttuurista monimuotoisuutta
- tuntee ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaatteita

Yhdeksännen luokan jälkeen oppilas

- tunnistaa keskeisten maailmankatsomusten ja kulttuurien tavat suhtautua ihmiselämän peruskysymyksiin
- osaa käyttää oppimiaan kulttuuriin liittyviä käsitteitä ja kykenee hankkimaan tietoa erilaisista katsomuksista
- ymmärtää sekulaarin ja uskonnollisen katsomuksen eron.
- tuntee ihmis- ja kansalaisoikeuksien perusteet sekä ymmärtää niiden keskinäisen suhteen
- tunnistaa ihmis- ja kansalaisoikeuksien loukkauksia ja osaa arvioida erilaisten tasa-arvo- ja oikeusvaatimusten perusteita niiden yhteyksissä
- pystyy käsittelemään yksilön ja yhteisön suhdetta eettisestä näkökulmasta

Lukiossa kulttuuriin ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä käsitellään erityisesti syventävällä kurssilla. Epäsuorasti nämä kysymykset ovat kuitenkin mukana kaikkien kurssien opiskelussa. Tavoitteena on, että lukio-opiskelija oppii jäsentämään kulttuuria kokonaisuutena ja oppii ymmärtämään sen vaikutusta ihmisen elämässä. Tavoitteena on, että opiskelija kehittää kykyjään arvioida ihmisen käyttäytymistä, toimintaa ja ajattelua ihmisen kulttuurin kokonaisuudessa, tutustuu erilaisiin kulttuurijärjestelmiin ja niihin liittyviin elämäntapoihin, tiedostaa monikulttuurisuuteen ja kulttuurivähemmistöjen asemaan liittyvät eettiset ja yhteiskunnalliset haasteet ja osaa jäsentää niihin perusteltuja ratkaisuja. Opiskelun tavoitteisiin sisältyvät myös valmiudet jäsentää rasismia sen erilaisissa kulttuuriyhteyksissä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Opetussuunnitelmat tarjoavat käytännön opetustoiminnalle sisällöllisen ja tavoitteellisen viitekehyksen, mutta ne eivät sellaise-

naan tee ymmärrettäväksi kulttuurikasvatuksen pedagogista perustaa ja luonnetta. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt kertovat, mihin suuntaan (taitoihin, tietoihin, valmiuksiin) opiskelulla pyritään ja millaisten asioiden kanssa elämäkatsomustiedon opetukseen osallistuva on tekemisissä opiskelun aikana. Ne eivät kuitenkaan kerro vielä mitään siitä, millaisen pedagogisen ajattelun ohjaamana kulttuurikasvatukselliset tavoitteet ja sisällöt tulisi ymmärtää ja miten ne tulisi konkretisoida tarkoituksenmukaisiksi opiskeluprosesseiksi.

## Kulttuurikasvatuksellinen pelitila elämäkatsomustiedossa

Elämäkatsomustietoa opiskelevassa yksilössä tulisi opiskelun aikana kehittyä ajatuksellisia ja toiminnallisia valmiuksia uudistaa myös oman kulttuurinsa käytäntöjä. Kysymys on pedagogisesta toiminnasta, joka tukee vallitsevaa todellisuutta mielekkäämmän kulttuurin ja elämänmuodon ennakoimista. Jouni Peltonen ja Kirsi Heikkinen (1995) ovat käsitteellistäneet asiaa kulttuurisen representaation periaatteella. Periaate tarkoittaa sitä, että vallitsevat kulttuurisisällöt eivät välttämättä ole mielekkäitä tulevaisuuden Suomessa eikä niitä ole järkevää välittää kriittikittömästi kasvavalle sukupolvelle. Pedagogisessa toiminnassa, jota kulttuurisen representaation periaate luonnehtii, pyritään tietoisesti ja suunnitelmallisesti ennakoimaan ja luomaan vallitsevan kulttuurisen elämänmuodon pohjalta tulevaisuuden kannalta mielekkäämpi elämänmuoto ja mielekkäämmät kulttuurisisällöt. Pedagogiseksi toiminnaksi miellettyä elämäkatsomustiedon opetuksessa pyritään kulttuurikasvatukseen sovellettuna luomaan sellainen pedagoginen pelitila, jossa kasvava yksilö voi yhdessä muiden kanssa tutustua eri kulttuuripiirien inhimillisiin käytäntöihin ja niiden yhteydessä esiintyviin moraalisiin arvoihin ja normeihin sekä uskomuksiin.

Tässä pelitilassa sekä intra- että interkulttuurisen näkökulman osuus on tärkeä. Intrakulttuurisessa kasvatuksessa avataan oman kulttuurin arvo- ja moraalirakenteita tutkimalla niiden perustana olevia inhimillisiä ja sosiaalisia käytäntöjä. Kysytään, millaisia sosiaalisia käytäntöjä suomalaiset tai yleisemmin länsimaiset hyvää ja oikeaa koskevat moraalirakenteet palvelevat ja ylläpitävät. Toisaalta pyritään tekemään näkyväksi, millaisia arvoja ja normeja oman kulttuuripiiriin sosiaaliset käytännöt vaativat ja luovat ollakseen kulttuurisesti elinvoimaisia. Intrakulttuurista näkökulmaa voidaan soveltaa myös muiden kulttuurien tarkasteluun. Niitä lähestytään sisältäpäin, niiden omista lähtökohdista käsin. Jokainen kulttuuri nähdään omana kokonaisuutena,



jota täytyy tarkastella sen omilla ehdoilla. Interkulttuurisessa kasvatuksessa taas pyritään vertailemaan ja tarkastelemaan sitä, millaisten sosiaalisten käytäntöjen muodossa eri kulttuureissa pyritään ratkaisemaan esimerkiksi oikeudenmukaisuutta tai sosiaalisia suhteita koskevia inhimillisiä huolenaiheita ja intressejä. Lähestymistavassa ei kysytä, kuka tekee sen parhaiten vaan tutkitaan jokaisen kulttuuripiirin ratkaisutapoja niiden omissa yhteyksissä ja niiden omista lähtökohdista käsin. Rationaalinen ja kriittinen keskustelu erilaisten sosiaalisten käytäntöjen toimivuudesta ja inhimillisestä mielekkyydestä on aina mahdollista ja myös kasvatuksellisesti tärkeää.

Intra- ja interkulttuurisen näkökulman hyödyntämistä voi havainnollistaa pukeutumisesimerkin avulla. Erilaiset naisten pukeutumiskäytännöt perustuvat erilaisissa kulttuuriympäristöissä hyvin spesifeihin sosiaalisiin tarpeisiin ja arvoihin. Yhtäältä oppilaiden ja opiskelijoiden tulee oppia tutkimaan naisten pukeutumistapoihin liittyvää kulttuurista järjestystä (arvoja ja normeja) omassa kulttuurissaan. Heidän tulee harjaantua näkemään oman kulttuuripiirinsä vaikutus niihin pukeutumistapoihin ja -käytäntöihin, joita he itse mahdollisesti toteuttavat. Jokainen meistä viestii pukeutumisellaan myös jotain omasta kulttuuristaan. Toisaalta opetuksessa tulee tarjota tilanteita, joiden yhteydessä opetukseen osallistuvilla on mahdollisuus tutustua eri kulttuuriympäristöjen pukeutumistapoihin ja niiden taustalla vaikuttaviin kulttuurisiin järjestyksiin. Elämänkatsomustiedon tunneilla on tärkeää käsitellä sitä, mitkä kulttuuriset arvot ja normit toimivat perustana esimerkiksi musliminaisen burkhan käytölle kotona ja kaupungilla. Mitä kulttuurisesti tärkeää tämä käytäntö palvelee sitä harjoittaville ihmisille? Onko perusta kulttuurisesti ja inhimillisesti tarkoituksemukainen vai pelkkää miesten vallankäyttöä naisia kohtaan? Oppilaita tulee ohjata ensin tunnistamaan burkha-käytäntöä harjoittavien ihmisten omat kulttuuriset lähtökohdat ja arvoperusteet, ja sitä kautta heille avautuu myös totuudenmukaisempi näköala järkipärisen eettisen keskustelun ja arvioinnin harjoittamiseen.

Kasvatuksessa joudutaan aina jollakin tavalla sosealistamaan kasvavaa yksilöä vallitsevaan kulttuuriin, jotta hänestä voi tulla riittävän toimintakykyinen omassa ympäristössään. Tämän sosealistamisprosessin ohessa hänelle voidaan tarjota yhtäältä mahdollisuuksia perehtyä eri kulttuurien tapoihin ratkaista ihmiselämän peruskysymyksiä ja toisaalta mahdollisuuksia harjaantua uudistamaan ja ennakkoimaan uutta, mielekkäämpää kulttuurista elämänmuotoa ja katsontatapaa omaan toimintaympäristöönsä. Tämä kasvatuksellisesti tuettu ja rohkaistu uusi representaatio omasta kulttuurista voi hyvinkin auttaa meitä nyt ja tulevaisuudessa huomioimaan vallitsevaa kulttuuria paremmin oman aikamme elämäntodellisuuden moraaliset ja katso-mukselliset haasteet. Elämänkatsomustiedossa varsinkin moraaliiin ja

---

etiikkaan liittyvien sisältöjen osalta on kysymys jatkuvasta tasapainoilusta vallitsevan oman kulttuurin sisältöihin sosiaalistamisen ja niiden kriittisen ylittämisen välillä (ks. esim. Elo 1992, 26–32).

Elämänkatsomustiedon kulttuurikasvatuksellisessa pelitilassa tulee nähdäkseni aina olla riittävästi tilaa eri kulttuurien toiminta- ja tulkintatapoihin tutustumiselle, koska ei ole perusteltua väittää, että oppilaan ja opiskelijan oman elämän kannalta mielekkään elämänkatsomuksen rakennusaineokset tulisivat automaattisesti oman kulttuurin piiristä. Toisaalta elämänkatsomustiedon pedagoginen toiminta suuntautuu kasvatusoptimismin ohjaamana myös kohti mielekkäämpää tulevaisuutta, joten oman kulttuurin kritiikin esittäminen ja eteenpäin välittäminen ei palvele myöskään tätä päämäärää.

## Lähteet

- Bahtin, M. 1929/1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suomentaneet Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orient Express.
- Elo, P. 1992. Elämäntutkimustiedon valtiit – Mikä on näköalana? Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Simola, H. (toim.) Elämäntutkimustieto koulussa. Opetuksen perusteita etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto & Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21–36.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 11/2000.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A: 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Jyväskylä: Vastapaino, 16–40.
- Kotkavirta, J. 2003. Mitä elämäntutkimustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Meripaino, 41–49.
- Kotkavirta, J. 2007. Elämäntutkimustiedon pitkän aikavälin kehitystehtävistä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen viritämää keskustelua. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 279. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), 113–123.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Löytty, O. 2008. Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö TEOS.
- Opetushallitus 1999. Perusasteen päättöarvioinnin kriteerit: arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen, J. & Heikkinen, K. 1995. Elämäntutkimustieto ja pedagoginen toiminta. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäntutkimustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 188–203.
- Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T. & Ahola-Luttilla, T. 2007. Elämäntutkimustiedon kehkeytyminen. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen viritämää keskustelua. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 279. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), 125–157.
- Tomperi, T. 2003. Elämäntutkimustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. FETO ry:n vuosikirja. Helsinki: FETO, 10–31.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoris: epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

# JUMALÄIDISTÄ ROCK-NEITSYEEN: KULTTUURIEN MONINAISUUS KUVATAIDEKASVATUKSESSA

Asta Kuusinen

## Neitsytsemiotiikan alkeet

Syksyllä 2007 löysin itseni ongelmallisesta tilanteesta uutena kuvataiteen lehtorina Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Moni lukujärjestykseeni merkitty kurssi vaati aikaisempaan opetuskokemukseeni nähden täydellistä uudelleen orientoitumista. Varsinkin kuvallisen viestinnän harjoitusten suunnittelu eteni tuskaisesti, sillä viestintä- ja mediakasvatuksen sisällöille ei vielä ole olemassa mitään vakiintunutta mallia. Tietokoneita suvereenisti manipuloivaksi mediaguruksi en uneksintukaan voivani tekeytyä, joten lopulta päätin johdatella kurssilaiseni suin päin sille kuvallisen ilmaisuuden ja visuaalisen kulttuurin alueelle, joka itselleni on kiehtovinta. Niin alkoi kuukauden mittainen intensiivinen työrupeama, jonka aikana kuvataiteeseen erikoistuva ryhmä opettajaopiskelijoita perehtyi eri uskontojen kuvakäsityksiin, niihin liittyvään naissymboliikkaan ja kuvien semioottiseen tulkitaan. Keskeisenä tavoitteena oli, että opiskelijat oman tutkimuksensa myötä sisäistäisivät kulttuurisen kontekstin keskeisen roolin kuvan, kuvan tekijän ja katsojan välisessä vuorovaikutuksessa.

Projektia pohjustivat opiskelijoiden esitelmät Suomen ei-luterilaisista uskonnoista ja niiden suhteesta esittävään kuvaan, sekä lisäksi oma luentoni Guadalupen neitsyen symbolista, joka kuuluu amerikkalaisen roomalaiskatolisen uskon keskeiseen kuvastoon. Guadalupen kansanliikettä muistuttava palvonta on kulkeutunut Latinalaisesta Amerikasta Yhdysvaltoihin espanjankielisen väestön massiivisen maahanmuuton seurauksena. Näiden lyhyiden tietoisukujen jälkeen opiskelijat saivat itsenäisesti syventyä vertailemaan Guadalupen neitsyen ja ortodoksiseen uskoon kuuluvan Vladimirin jumaläidin muotokieltä, merkityssisältöjä ja historiallisia viitekehyksiä.<sup>1</sup> Eleusa eli hellyys -ikonityyppi, jota Vladimirin neitsyt edustaa, esittää Kristuksen ja hänen äitinsä välistä lämmintä suhdetta ja sitä varjostavaa surua. Bysanttilaiseen tyyliinsuuntaan kuuluvan ikonin kerrotaan useasti pelastaneen Moskovan tataarien hyökkäykseltä. Venäjällä ikoni on suuri kansan suosikki, kuten myös Guadalupe Amerikan katolisten keskuudessa.

Molemmista neitsyen kuvista on tehty suuri määrä muunnelmia ja ne ovat osa sekä kansanomaista populaarikulttuuria että myös kansallis-poliittista retoriikkaa (ks. Braaten 2004).

Vertailevan tutkimuksen ohella opiskelijat suunnittelivat omaa jumalattaren kuvaansa (tai omakuvaansa jumalattarena), jonka tarkoituksena oli paitsi ilmentää heidän henkilökohtaista suhdettaan naisen representaatioihin myös jäsentää nykyaikaisen, usein monikulttuurisen ja maallistuneen ihmisen henkisyttä ja tarvetta samaistua uskonnollisiin symboleihin. Lähtökohtana oli se, ettei monikulttuurisuudesta keskusteltu erillisenä tai ylimääräisenä teemana, vaan että se jäsenyi tasa-arvoiseksi näkökulmaksi taiteellisen ilmaisun ja kuvien tulkinnan kokonaisuudessa. Jumalattaren kuvan tekniikka oli vapaa, mutta päämääränä oli toteuttaa esteettisesti harkittu ja informatiivinen posterit, joka rakentuisi sekä kuvista että niitä kommentoivista teksteistä. Valmiiden postereiden ja powerpoint-esityksiensä avulla opiskelijat lopuksi vertailivat tutkimustuloksiaan ja tekemiään jumalattarenkuvia sekä pohtivat yhdessä niiden rakentamia merkityksiä, naisstereotyyppien kulttuurisia taustoja ja katsojalle välittyviä viestejä. Projektin didaktisena osana opiskelijat suunnittelivat peruskoulu- tai lastentarhaympäristöön soveltuvan kuvataidekasvatuksen projektin, jonka yksi tavoite oli vahvistaa lasten monikulttuurista kompetenssia ja tietoisuutta eri uskonnoista.

Tehtävänannossa posterin rakenne oli seuraavanlainen:

A. Kuva-analyysi kahdesta neitsyestä

Kysymyksiä kuvasta:

1. Henkilökohtainen kokemus ja miellelyhtymät
2. Sisällönkuvaus
3. Tekniikka ja materiaalkuvaus
4. Muotoanalyysi
5. Merkitys ja viesti

Kysymyksiä kuvan viitekehuksesta:

1. Kuka teki?
2. Missä, milloin ja miksi tehtiin?
3. Historiallinen ja kulttuurinen tausta

B. Omakuva jumalattarena ja merkityssisällön pohdinta

1. visuaalinen toteutus
2. konteksti
3. sommittelu ja muoto osana sisältöä
4. symbolismi

C. Lasten monikulttuurisen kuvataide/mediakasvatustehtävän suunnitelma

Yksi perusajatuksistani oli viestiä opiskelijoille, että totutusta poikkeavia hengellisyys- tai henkisyys-ilmaisuja ei ole syytä pelätä tai vältellä niistä keskustelemista siinä pelossa, että saattaisi vahingossa loukata jonkun oppilaan tai vanhemman tunteita. Hienotunteisuuden ja välipitämättömyyden raja on usein häilyvä. Kysymys onkin opettajan valmiudesta tehdä erilaisuuksista näkyvä ja luonnollinen osa koulun arkipäivää. Koulujen ei tietenkään tarvitse hyväksyä monikulttuurisuuden kaikkia mahdollisia ilmenemismuotoja kritiikittömästi. Toisaalta maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten velvollisuus ei ole selittää koko suomalaiselle kouluuyhteisölle oman kulttuurinsa tai uskontonsa piirteitä, vaan tiedonhankinnan tulee olla molemminpuolista kuvien ja kertomuksien kierrätystä, eräänlaista kasvun avantgardea, joka rakentaa uutta kulttuuria ja tekee näkyväksi erilaisia tulevaisuuden kuvia. Liian usein käytännön koulutyössä ihanteeksi kuitenkin näyttää nousevan erilaisuuden näkymättömyys ja mahdollisimman ongelmaton sulautuminen suomalaiseen elämänmuotoon.

Keskustelujen ja esitelmien rytmittämä neitsytsemiottiikan projekti eteni hitaasti, joskus jopa tuskastuttavan hitaasti, mutta aiheen outouden ja vaativuuden vuoksi en halunnut asettaa sille kovin tiukkaa aikataulua. Opiskelijoiden loppupalautteesta kävi ilmi, että aluksi aihe oli tuntunut heistä vaikealta, jopa pelottavalta, sillä se poikkesi varsin paljon heidän mielikuvastaan kuvataidekurssien työtaivoista. *”Aluksi minua hieman ahdisti ajatus lasten kanssa oman jumalattaren teosta,”* kommentoi eräs opiskelija. *”Mitähän vanhemmat ajattelevat, entä mitä oppilaat miettivät? Itse en ole koskaan tutustunut erilaisiin palvottuihin tai pyhiin kuviin, joten tietämykseni on hyvin olematon. Aihetta käsitellessä sain lisää tietoa ja huomasin suhtautumiseni muuttuvan.”* Aluksi osa opiskelijoista koki tehtävän toisaalta liian etäisenä ja toisaalta taas liian henkilökohtaisena ja tiedusteli mahdollisuutta jättää kuvallinen esitys kokonaan ”salaiseksi”. Sitä mahdollisuutta heille ei suotu. Sen sijaan kehotin aristelevia opiskelijoita miettimään, mitkä asiat elämässä ovat heille tärkeitä ja millaisin keinoin olisi mahdollista etäännyttää omakuva liian henkilökohtaisesta tai paljastavasta materiaalista ja löytää mielikuvituksen avulla sellaista symboliikkaa ja sellaisia ilmaisutapoja, joiden kautta omien ajatusten kuvallinen esille tuominen tuntuisi luontevalta.

Työstäessään vieraiden kulttuurien arvoja ja ajattelumalleja opiskelijat joutuivat samalla pohtimaan omia arvostuksiaan ja käsityksiään ihmisyydestä yleensä ja naiseudesta erityisesti. Muutamat opiskelijat tarttuivat hyvinkin avoimesti mahdollisuuteen purkaa niitä passiivisuuden ihanteita ja seksuaalisia merkityksiä, joita naiseuden representaatiot välittävät, toiset taas profiloivat oman jumalattarensa ottamaan kantaa vähemmän arkaluontoisiin kysymyksiin, kuten esimerkiksi kerskakulutus, populaarikulttuuri, yksilökeskeisyys ja kiire.



*”Jumalattareni kuvastaa nykyaikaista, itsenäistä ja vahvaa naista. Alastomuus ja seksuaalisuus on luonnollinen asia ja nainen on vastuussa itsestään. Tiedon ja viisauden puu on itsensä hyväksyvän ja itseensä luottavan naisen saatavilla ja käytettävissä.” ”Oma jumalattareni syntyi, kun mietin mitä minä itse kaipaan eniten juuri nyt. Vastaus oli helppo: omaa aikaa. Tästä syntyi ’Luonnon oma aika’ –jumalatar.”<sup>2</sup>*



Kuvataidekasvatus ei elä luovuuden ja kauneuden sfääreissä ulkona siitä, mitä maailmalla tapahtuu. Päin vastoin. Kurssin aikana oman erikoisen käänneensä pohdinnoille antoivat Jokelan koulusurmia seurannut mediavyörytys ja Ulla Karttusen *Ekstaattisia naisia* -näytelyn aiheuttama kohu. Molempien tapahtumien käsittelyä julkisuudessa leimasi tiedotusvälineiden kyvyttömyys, tai haluttomuus, puhua yhteiskunnan rakenteellisesta väkivallasta, jonka muokkaama kuva-maailma leviää nettiyhteisöjen sivustoilla (ks. esim. Hoikkala 2008). Yksilön identiteetin rakentuminen näkyvyyden, kuluttajuuden ja val-lankäytön kautta mietityttikin useita opiskelijoita. *”Tein itsekeskeisyyden jumalattaren, jonka asenteena on: ensin minä, sitten muut. Jumalatar kuvan kokoamisessa käytetyistä kuvista voisi löytyä symboliikkaa: punainen väri kuvaa valtaa, matkusteluun liittyvät kuvat voisivat kuvata ihmisen valtaa maailmassa, itsensä laittamista, ulkonäön korostamista ja pinnallisuutta voisi kuvastaa kuvat meikeistä, hajuvesistä, kimalteista ...”* *”Guadalupen neitsyen saavuttaman valtavan laajan suosion avulla voimme ymmärtää, kuinka jumalatar kuvien aito voima perustuu ennen kaikkea henkilökohtaiseen kuvantulkintaan: millaisen jumalattaren juuri minä tarvitsen? Yksilöllisten tulkintojen jälkeen sama jumalatar sopii itse kullekin. Mitkä ovat meidän yhteiskuntamme jumalattaria?”* Tai jumalia – tähän voisi lisätä.





Opiskelijoiden tulkinnoissa tulee esille mielenkiintoisella tavalla samantapainen asenne, jonka kuulin erään meksikolais-amerikkalaisen kuvataiteilijan suusta tiedustellessani, miksi hän välttää Guadalupen symbolin esittämistä omissa valokuvissaan. Kathy Vargas -niminen taiteilija totesi lakonisesti, että neitsyellä ei ole omaa ääntä lainkaan, vaan hän puhuu aina sen henkilön tai ryhmän suulla, joka hänen kuvaansa kulloinkin käyttää ja mihin tarkoitukseen sitä käytetään. Kuvan monimerkityksellisyys siis syntyy sitä kehystävien ajallisten ja paikallisten kontekstien kautta. Narratiivisuus, kertomuksen ja sen eri variaatioiden toistaminen, on olennainen osa Guadalupe -diskurssia, mikä tekee symbolista vahvoja yhteiskunnallisia merkityksiä tuottavan mutta samalla inhimillisesti koskettavan. Neitsyen kuvan lukemattomissa toisoinnoissa ruumiillistuu Yhdysvaltojen latinovähemmistön identiteetti ja yhteisöllinen alkukertomus. Erään opiskelijan tiivistämänä ”*Guadalupen neitsyen tarina alkoi Amerikasta vuonna 1531, jolloin tumma madonna, Jeesuksen äiti, ilmestyi neljästi vaatimattomalle käsityöläiselle, intiaani Juan Diegolle. Intiaanimadonnasta tuli myös satoja vuosia sitten katolisen kirkon vahvin ase [intiaanien] käännytystyössä*”. Sekä kuvina että sanoina Guadalupen tarina polveili 1900-luvun historiallisten myllerrysten myötä Meksikon rajan yli Pohjois-Amerikkaan kantaen mukanaan useimmiten miesten kirjoittamia ja tulkittamia kulttuurisia merkityksiä (Castillo 1997; Vuola 2002).

Uskontoon pohjautuvat kertomukset siis ovat omiaan vahvistamaan kollektiivisia arvoja ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta pitkällä aikavälillä kertomusten avulla voidaan myös yhteisön identiteettiä ja sosiaalista hierarkiaa muuttaa. Näin on käynyt Guadalupele Yhdysvaltojen puolella, missä naistaiteilijat ovat jo pitkään käyttäneet symbolia omiin tarkoituksiinsa kääntäen sen merkityksen nöyryyden ja äitiyden esikuvasta jopa naisten välisen seksuaalisuuden suojelijaksi (Trujillo 1998). Nykykielellä ilmiötä voisi kutsua vaikkapa etnisen ja sukupuoli-identiteetin brändäykseksi uskonnollisen naissymboliikan avustuksella. Guadalupen neitsyt suojelee erityisesti yhteiskunnan vähempiosaisia. Tämän vuosituhannen kuvissa ja kertomuksissa Guadalupe esiintyy milloin työläisnaisen, milloin naisurheilijan, milloin viettelijättären, milloin kuoleman roolissa peilaillen nimenomaan vähemmistöihin kuuluvien naisten elämää amerikkalaisessa nyky-yhteiskunnassa. Muutos ei ole tapahtunut ongelmitta, vaan fanaattisen kiihkomieliset kuvasodat ovat säestäneet Guadalupen symbolin uusia tulemisia entistä radikaalimmassa ilmiasussa.

Suomessa taidekuvat ovat aiheuttaneet sensuurikohuja melko harvaksen, mutta Ulla Karttusen *Ekstaattisia naisia* -näyttely ja sen katsojalle tarjoilema pedofiilin rooli saivat monet lainkuuliaiset suomalaiset takajaloilleen. Mielipidemyrskyn tuiskeessa kuvien uskonnolliset ja laajemmat yhteiskunnalliset kytkennät jäivät kuitenkin vähemmälle

huomiolle. Näiden kytkentöjen purkaminen opiskelijaryhmän kanssa kiinnitti neitsytsemiotiikan projektin hyvin konkreettisesti ajankohtaiseen mediatodellisuuteen ja siihen tapaan, millä mediapuheen tulvat vaikuttavat taiteesta ja muista yhteisistä asioista puhumisen konventioniin.<sup>3</sup> Samalla se johdatteli opiskelijat pohtimaan, millaiset kuvataiteen ja kasvatuksen keinot voisivat parhaiten toimia mediakritiikin välineinä, jotta katsoja osaisi lukea monikulttuurisia merkityksiä, oivaltaisi kuvien yhteiskunnallisia kytkentöjä ja voimaantuisi eikä vie-raantuisi.

## Taiteilemalla oman itsensä ikoniksi

Lähimenneisyydessä suuren mittakaavan kuvakonflikteja ovat saaneet aikaan muiden muassa amerikkalaistaiteilijat Sally Mann ja Andres Serrano valokuvillaan ruumishuoneelta sekä eräs tanskalaislehti julkaisemalla pilakuvia profeetta Muhammedista. Tällaisissa tapauksissa seurauksena on aina poliittinen kädenväntö yhteiskunnan moraalista arvoista, uskonnollisista tunteista ja seksuaalisista tabuista. Näennäisen vaarattomat taidekuvat voivat yllättäen paikantua yhteiskunnan marginaalista julkisuuden keskiöön ja saada aikaan kansallisia ja kansainvälisiä kriisejä. Yleensä vastakkain asetetaan toisaalta sananvapaus ja/tai taiteellisen ilmaisun vapaus ja toisaalta sensuuri, kontrolli ja maan laki. Yhdessä yössä taidekuvista voi muodostua elämää suurempi kysymys, jonka edessä mediasotaan käyvät monet osapuolet, joista harva on itse nähnyt tunteita kuohuttavaa kuvamateriaalia.

Ulla Karttusen näyttely Kluuvin Galleriassa Helsingissä edusti juuri tämän kaltaista kuvakonfliktia. Muutamien viikkojen ajan näyttelyn avajaisten jälkeen helmikuussa 2008 sekä taiteilijan että yhteiskunnan moraalialia punnittiin ankarasti lehdistössä ja internetin sivustoilla sensuurin miekan heiluessa L-sanan eli lapsipornon ympärillä. Jälleen kerran taidepiireissä kyseltiin, mikä on taidetta. Kuinka pitkälle taiteen rajoja voidaan venyttää kritiikin nimissä? Jälleen kerran mielipidepalstoilla taiteilijalle sovitettiin narua kaulaan, taiteilija argumentoi rationaalisesti moraalisten intentioidensa vilpittömyyden puolesta, pääministerikin lausui painavan sanansa arasta aiheesta – tosin kuulopuheisiin nojautuen – ja jotkut kansalaiset lisäsivät löylyä väittämällä, että ”*Kulttuurin lapsipornoistumisen takana on isoja kysymyksiä sukupuolesta ja vallasta, taloudesta ja mediayhteiskunnasta. Sekä tuotteistamiseen ja innovaatiohyppeen liittyvästä moraalisen pohdinnan väistämisestä*” (nimimerkki Hymistelijöiden maailma / On helpompaa sulkea silmät, Helsingin Sanomat, 04.03.2008).<sup>4</sup> Skandaali ylitti uutiskynnyksen myös maan rajojen ulkopuolella.

Karttusen herättämästä julkisesta debatista kuitenkin puuttui se varsin ilmeiseltä vaikuttava näkökulma, jonka kautta taidekasvatukseen opiskelijat tutkivat kuvien rakentamia merkityksiä. Sekä poliisin takavarikoiman teoskokonaisuuden otsikko että koko näyttelyn nimi viittaavat suoraan uskonnollisiin kuviin ja uskontojen rooliin ”hyvän” ja ”pahan” naiseuden määrittelijänä. Tietääkseni minkään kirkkokunnan taholta Karttusen näyttelyyn ei kuitenkaan otettu kantaa. Julkinen keskustelumme reagoi harvoin siihen, miten uskontoon tai kansallisuuteen liittyvät representaatiot luovat ja vahvistavat yhteiskunnallisia hierarkioita: kuka kuvataan uhrina, kuka toimijana, kuka näkyy, millä tavoin ja missä, ja kuka jää näkymättömäksi. Suomeen päätyy ihmisiä maista, missä uskonto, kulttuuri ja politiikka ovat lähes erottamattomat, kun taas Suomessa vierastetaan hengellisen kuvaston tuomista julkiseen tilaan, kuten esimerkiksi koulutilaan, monikulttuurisuuden mukanaan tuomista muutoksista huolimatta. Suomalaisuuden kansalliset ja uskonnolliset kertomukset puolestaan normalisoivat pragmatistisen maailmankuvan, jossa henkisyiden tai hengellisyyden paikka on marginaalinen, yksityinen ja irrallinen. Vaikuttaa siltä, että Karttunen erehtyi nojattessaan kotimaisen yleisön valmiuteen ottaa vastaan sellaista kuvakerrontaa, joka poikkeaa evankelisluterilaisuuden tutuksi tekemästä esittämistavasta. Tästä syystä katsojilta jäivät näkemättä ne vaihtoehdot merkitykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta, joita esimerkiksi taiteilijan samaisessa näyttelyssä esittelemä *Musta Madonna*-sarja pyrki rakentamaan.<sup>5</sup>

*Musta Madonna*-sarja herättelee mielle yhtymiä amerikkalaiseen kaimaansa Madonnaan, joka pop-laulajana on hyödyntänyt seksuaalisuuden (toisin) esittämistä ja rikkonut katolisuuden tabuja kaupallisen maailmanmenestyksen siivittämänä. Laulaja Madonnan harjoittama seksuaalisen ja siihen kietoutuneen taloudellisen vallankäytön kritiikki kuitenkin puuttuu Karttusen kuvasarjasta, joka näyttää tuotteistavan muotimaailman naisihannetta pseudo-uskonnollisessa kontekstissa. Taiteilijan peräänkuuluttamaa lapsipornon kritiikkiä tai taidefilosofista tutkimusotetta näyttelykokonaisuudesta saattoi löytää, mutta vain hyvällä tahdolla. Taiteen nettikeskustelufoorumi Mustekala.infon päätoimittaja Irmeli Hautamäki kysyy kolumnissaan, ”*Onko fiksumia käytettyjä keinoja, jotka johtavat oikeuslaitoksen väliintuloon, jos mielikuvitusta kerran voidaan käyttää?*” [...] ”*Hyvä asia, eli lapsipornon paljastaminen, möhlittiin mielestäni huonosti valituilla keinoilla*” (2008). Yhteiskunnallisen kritiikin välineenä Karttusen näyttely siis toimi varsin ohimenevästi, vaikka sen vanavedessä itsetutkiskelu ja lapsipornon vastainen keskustelu saikin hetkeksi tuulta purjeisiin. Kuvataidekasvatuksen kurssilla näyttely sen sijaan toimi erinomaisen hyvänä esimerkitapauksena siitä, millä tavalla media voi ohjailta yleisön suhtautumista taiteeseen, ruokkia stereotyyppistä kuvantulkintaa ja hämärtää ongelmien syy- ja seuraussuhteita.



Jälkiviisaasti voin esittää, että kuvataiteen kurssin tehtävänasettelun yhtenä päämääränä oli saada opiskelijat käymään läpi ”persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus” kuvien semioottisen tulkinnan ja uusien merkityksien tuottamisen kautta. Tämä Raimo Silkelän väitöskirjassaan (1999) käyttämä termi ei kuitenkaan tunnu kaukaa haetulta. Silkelä teoretisoi opiskelijoiden oppimisprosessia kiinnittäen sen virolaisen semiootikon Juri Lotmanin autokommunikaatioteoriaan:

Kun jokin diskurssi puhuttelee ja koskettaa ihmistä uudella tavalla, tapahtuu merkityksen ja minän uudelleen strukturoitumista (Lotman 1990, 20–35). Kun johonkin kokemukseen liittyy voimakas subjektiivinen elämys ja merkitys, silloin kyseessä on autokommunikaatioprosessi. Vastaanotettu viesti symboloi meille itsellemme jotain uutta. Tapahtuu mielen sisäinen tulkintakoodin muutos. Minuutemme ja persoonallisuutemme muuttuu ja uudistuu. (Sikkelä 1999, 122.)

Sikkelän mukaan oppimistapahtuman yksilöllinen merkityksellisyys syntyy juuri autokommunikaation vaikutuksesta. *”Asia, johon liittyy voimakas elämys, jää mieleen. Autokommunikaation seurauksena oppimisesta saattaa tulla myös laajemmin myönteinen elämäntehtävä, elämäntapa tai elämänkulkua ohjaava toimintalinja”* (ibid. 123). Kuvataidekasvatus perustuu nimenomaan opiskelijan oman tiedon, taidon ja tunteiden aktivointiin ja soveltuu siten hyvin tällaisten kokemusten kontekstiksi.

Projektin palautekeskustelussa ja oppimispäiväkirjoissa tuli esille, että opiskelijat olivat ainakin jossain määrin kokeneet Silkelän kuvailemia mielentiloja ja onnistuneet integroimaan katolisen ja ortodoksisen perinteen visuaalisia merkityksiä elämäyksellisesti omaan kokemusmaailmaansa, oli kysymys sitten rock-musiikin harrastuksesta tai lapsuuden lämpimistä muistoista. *”Aina kun näen ikonin, minkä tahansa ikonin, mieleeni tulee lapsuuteni, jolloin vietin tuhotomasti aikaa ortodoksisen ystäväni kotona. Heillä oli useassa huoneessa kotialttari sekä ikoneja, sillä perheen äiti oli ja on edelleen ikonimaalari. Oli mielenkiintoista nähdä ikoneja eri vaiheissa, pelkästään pohjustettuja puualustoja, pienen pieniä pensseleitä, temperaväripurkkeja, ystäväni äiti sekoittamassa värejä ...”* Silkelä mainitsee, että merkittävät oppimiskokemukset voivat olla myös hiljentymisen kokemuksia, tiloja, joissa ihminen voi etsiä vastauksia omaan identiteettiin ja minuuteen liittyviin kysymyksiin (ibid. 124). Opiskelijan sanoin: *”Uteliaisuuden kanssa heräsi myös samalla tunne hartaudesta, pysähtyneisyydestä, jostakin suu-remmasta, jota täytyi kunnioittaa ja kohdella asianmukaisesti. Tärkeä ikoneissa kuvattujen hahmojen asentoja, aina samantapainen tyyli kuvata nainen lapsensa kanssa, sädekehät ja siinä kultamaali, käsin asento ja pään asento, vaatteiden poimut”.* Jälkimmäisessä kommentissa nousee mielenkiintoisesti esille semioottisen kuva-analyysin mahdollisuudet eräänlaisena esteettisen elämänhallinnan välineenä.

Subjekttiivisen oppimiskokemuksen rinnalla opiskelijat harjaantuivat jäsentämään ajatteluaan kuvallisen tulkinnan ja tuottamisen avulla sekä yhdistämään luontevasti kuvataiteen ja tiedonhankinnan. *”Neitsytprojektissa antoisin tekijä oli tapa, jolla lähdimme aihetta lähestymään. Sen lisäksi, että saimme luennolla hyvät pohjatiedot projektin perustasta, Guadalupen neitsyestä, tutustuimme jokainen johonkin uskontoon, jonka erityiset piirteet esittelimme toisillemme. Tieto lisää ymmärrystä ja herättää ajatuksia sekä kysymyksiä. Kun pakettiin lisätään omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet, alkaa ajatus nykyjumalattaresta hahmottua.”* Tämän lisäksi yhden teeman ympärille rakennettu lähestymistapa kuvalliseen viestintään ja monikulttuurisuuteen selkeytti opiskelijoiden käsitystä kuvataiteen mahdollisuuksista opetuksen eheyttämisessä. *”Opin, että integrointia kannattaa hyödyntää reippaasti kuvataiteen tunneillakin. Menetelmä syventää ja tekee lähemmäksi aiheen käsittelyn, uskonnoista ja kulttuureista saa myös todella hyviä ideoita kuvataideteiden toteuttamiseen. Inspiraation ja tiedon hankinnan ja lisäämisen voi siis kuvataiteessa kätevästi yhdistää.”*

Näin tulkittuna monikulttuurisessa koulussa erilaiset kulttuurit ja uskonnot eivät elä omaa elämäänsä eksoottisina saarekkeina valtakulttuurin virrassa, vaan ne näkyvät ja kuuluvat sekä oppimisympäristöissä että eri aineiden oppisisällöissä ja menetelmissä. Aikaisemmin käyttämäni termi ”esteettinen elämänhallinta” sopii mielestäni kuvaa-

maan tätä moniarvoista lähestymiskulmaa, jonka eräs opiskelijoista ilmaisi omalla tavallaan suunnitellessaan neitsytsemitiikan projektiin liittyvää koulusovellusta: kun suojelusenkelit ovat voimattomia, lasten-pitää oppia suojelemaan itse itseään maailman pahalta. *”Oppilaiden kanssa jumalatarkuvia voisi lähestyä niiden suojelevan luonteen kautta. Oppilaiden kanssa voitaisiin pohdita, mikä esine, asia, henkilö tai tilanne tuottaa heidän elämässään turvallisuuden tunteen. Kyseiset lähteet voisi piirtää tai maalata tai vaikkapa valokuvata ja kehystää, jolloin niistä voitaisiin koota tärkeiden asioiden asetelma. Asetelman alustaksi voitaisiin somistaa luokan oma alttari.”* Ennen tällaista kuvataiteen yhteisprojektia opettajan olisi ehkä kuitenkin syytä neuvotella oppilaiden vanhempien kanssa ikävien väärinkäsitysten välttämiseksi.<sup>6</sup>

Mediävälitteisten kuvien valtaa lasten ja nuorten maailmassa ei ole syytä vähätellä mutta ei myöskään demonisoida turvautumalla sensuuriin. Tästä syystä vastakuvien ja vaihtoehtoisten ilmaisu- ja ajattelutapojen työstäminen on yksi taidekasvatuksen keskeisimpiä tehtäviä. Globalisaation haasteet ja oman identiteetin etsiminen kuvatuvan keskellä heijastuvat myös kuvallisen viestinnän kurssin opiskelijoiden tavassa hahmottaa monikulttuurista taidekasvatusta ja sen arvo-pohjaa. *”Postmodernin taidekasvatuksen periaatteiden mukaan ottaisiin kuitenkin kuvien analysointiin vahvasti mukaan myös kulttuurisen aspektin; sen mistä lähtökohdista teos on syntynyt. Pelkkä formalistinen analyysi jättää kulttuurin huomioimatta.”* Toisaalta matka erilaisuuden ymmärtämiseen voi myös koukata syvälle kaiken suhteellisuuden uskovaan arvorelativismiin ja sen mukaisiin pragmatistisiin päätelmiin, mihin seuraava kommentti tuntuu viittaavan. *”Kulttuurivai-kutteet vaeltavat maailmalla ja muotoutuvat uudelleen. Etsimme omaan elämäämme parhaiten sopivia uskontoja, maailmanselityksiä ja näkö-kulmia, jotka voi tarpeen tullen vaihtaa uusiin. Perimmäistä totuutta ei ole.”* Totuuksien kyseenalaistaminen on kaikesta huolimatta hedelmällisempi lähtökohta löytää toimiva suhde erilaisuuteen sekä yksityiselä-mässä että opettajan ammatissa kuin kulttuurisen moninaisuuden kri-tiikitön ihailu tai se toinen ääripää, pelko ja epäluulo, jota populistisen media usein ruokkii.

## Lähteet

- Braaten, C. ja Jenson, R. (toim.) 2004. *Mary, Mother of God*. Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans Pub. Co.
- Castillo, A. (toim.) 1997. *Goddess of the Americas/La Diosa de las Américas: Writings on the Virgin of Guadalupe*. New York: Riverhead Books.
- Hautamäki, I. 2008. ”Pornoako vaiko taidetta, siinäpä kysymys”. <http://www.mustekala.info/node/683>. Julkaistu 09.04.2008.
- Hoikkala, T. 2008. ”Kilpailevien egojen maa”. <http://yle.fi/uutiset/kommentti/id103169.html>. Julkaistu 01.10.2008.
- Kuortti, J., Lehtonen, M ja Löytty, O. (toim.) 2007. *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silkellä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/RaimoS.htm>
- Trujillo, C. 1998. ”La Virgen de Guadalupe and her Reconstruction in Chicana Lesbian Desire”. *Living Chicana Theory*. Carla Trujillo (toim.). Berkeley, Ca: Third Woman Press, 214–231.
- Vuola, E. 2002. *Limits of Liberation: Feminist Theology and the Ethics of Poverty and Reproduction*. London: Sheffield Academic Press.

<sup>1</sup> Molemmista symboleista on runsain mitoin tietoa ja kuvamateriaalia löydettävissä netistä. Katso esim. [http://en.wikipedia.org/wiki/Our\\_Lady\\_of\\_Guadalupe](http://en.wikipedia.org/wiki/Our_Lady_of_Guadalupe) ja [http://en.wikipedia.org/wiki/Theotokos\\_of\\_Vladimir](http://en.wikipedia.org/wiki/Theotokos_of_Vladimir).

<sup>2</sup> Lainausmerkkeissä olevat kommentit ovat kurssille osallistuneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista.

<sup>3</sup> Hyvänä esimerkkinä tästä on Iltalehden lööppi: ”Poliisi iski viime perjantaina helsinkiläisgalleriaan, jossa oli edellisenä iltana avattu Karttusen Ekstaattisia naisia -näyttely. Avajaisissa vierailut yksityishenkilö järkyttyi Neitsyhuorakirkko-nimisen teoksen sisällöstä ja teki ilmoituksen viranomaisille. Seuraavana päivänä virkavalta takavarikoi 100-200 kappaletta A4-koon kuvatuloosteita. Näyttely ehti olla avoinna yleisölle tunnin ja 15 minuuttia. Helsingin kaupungin taidemuseon johtajan Janne Gallen-Kallela-Sirénin mukaan teos on ’huomattavan väkivaltainen’ ja sisältää ’erittäin rankkaa lapsipornoa’. Kuvat avoimilta sivustoilta.” *Iltalehti*, 19.2.2008. [http://www.iltalehti.fi/helsinki/200802187267596\\_hi.shtml](http://www.iltalehti.fi/helsinki/200802187267596_hi.shtml)

<sup>4</sup> Helsingin Sanomien nettisivuilla käyty keskustelu löytyy kokonaisuudessaan osoitteesta: <http://www.hs.fi/keskustelu/Ulla+Karttunen+puolustaa+takavarikoitua+teostaan/thread.jspa?threadID=103955&tstart=0&sourceStart=0&start=20#moreThreads>

<sup>5</sup> Katso [http://www.art-magazin.de/kunst/4199/ulla\\_karttunen\\_zensur?bid=4182&cp=4](http://www.art-magazin.de/kunst/4199/ulla_karttunen_zensur?bid=4182&cp=4)

<sup>6</sup> Katso Helinä Rautavaaran museon ”kulttuuripolku” työpajaa koskeva debatti syksyllä 2007: <http://www.hs.fi/keskustelu/message.jspa?messageID=1387251>

## KÄSITYÖNOPETUSTA MONIKULTTUURISESTI

Tarja Kröger & Sirpa Kokko

Käsityö kiinnittyy aina sitä ympäröivään kulttuuriseen todellisuuteen. Niinpä on luontevaa, että peruskoulun käsityöopetuksen opetussuunnitelmien kulttuuri- ja kansainvälisyyskasvatuksen lähtökohdina on ollut oppilaiden tutustuttaminen paikalliseen ja alueelliseen käsityöperinteeseen. Opetussuunnitelmien (Kouluhallitus 1985, 214; Opetushallitus 1994, 105; Opetushallitus 2004, 240–241) tavoitteissa on ollut antaa oppilaille valmiuksia kehittää suomalaista käsityöperinnettä ja myös tutustuttaa heitä muiden maiden käsityökulttuuriin. Tarkemmat opetuksen sisällöt ja käytännöt on päätetty kunkin kunnan ja koulun opetussuunnitelmissa, ja käsityöopettajat ovat viime kädessä vastanneet kulttuurisen näkökulman osuudesta oppilaiden käsityöopinnoissa. Tähän tehtävään käsityötä opettavat luokan- ja aineenopettajat ovat saaneet enemmän tai vähemmän valmiuksia opettajan-koulutuksessa.

Käsityöopettajat toimivat yhä enemmän monikulttuurisissa työympäristöissä niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Soilamon (2008) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät monikulttuurisuuteen liittyviä valmiuksiaan työn vaativuuteen nähden riittämättöminä. Sool ja Maailma haasteena –ohjelma (Kivistö ym. 2006) on tehnyt selvityksen globaalikasvatuksen tilasta opettajankoulutuslaitoksissa. Sen mukaan opiskelijoiden selkeä viesti oli, että tietoa monikulttuurisuuskasvatuksesta tarvitaan lisää ja sen pitäisi näkyä entistä vahvemmin opettajien peruskoulutuksessa. On siis paikallaan pohtia, miten monikulttuurisuuskasvatuksen roolia opettajankoulutuksessa voidaan vahvistaa niin, että tulevilla käsityöopettajilla olisi valmiuksia toimia monikulttuurisissa työympäristöissä.

Kulttuuritaustaan ja kansainvälistymiseen huomiota kiinnittävässä kasvatuksessa käytetään monia käsitteitä, jotka viittaavat hieman erilaisiin sisällöllisiin painotuksiin. Näitä ovat muun muassa *kansainvälisyyskasvatus* (international education), *globaali kasvatus* (global education), *monikulttuurisuuskasvatus* (multicultural education) ja *interkulttuurisuuskasvatus* (intercultural education, crosscultural education). (Räsänen 2002b, 103.) Monikulttuurisuuskasvatuksen yhteydessä voidaan puhua opettajan *monikulttuurisuuskompetenssista*, jolla voidaan tarkoittaa kulttuurista tietoisuutta, pedagogisia taitoja, koke-



muksia ja asenteita, joita tarvitaan kulttuurien välisissä tilanteissa toimimiseen (ks. Soilamo 2008, 71–73). Rauni Räsänen (2002b, 103) mukaan englantilaisella kielialueella suositaan nykyään käsitettä 'intercultural education', jolla korostetaan dialogia ja toinen toisiltaan oppimista. *Interkulttuurisuuskompetenssiin* sisältyy edellä mainitun monikulttuurisuuskompetenssiin kuuluvien ominaisuuksien lisäksi myös kyky dialogiin ja vastavuoroisuuteen. Sonia Nieto (1996, 318–321) näkee kriittisen monikulttuurisen pedagogiikan tärkeänä interkulttuurisen pedagogiikan periaatteena. Hän korostaa sitä, että monokulttuurisissa ympäristöissä toimivat henkilöt tarvitsevat omien lähtökohdiansa, kulttuurin ja yhteiskunnallisten prosessien ja rakenteiden kriittistä tarkastelua.

Otamme tässä artikkelissa lähtökohdaksi moni- ja interkulttuurisuuskompetenssin kehittämisen luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsityöopinnoissa. Pohdimme sitä, millaisia valmiuksia opettajaopiskelijat tarvitsevat toimiakseen monikulttuurisuuskasvattajina. Esitämme konkreettisten esimerkkien kautta, miten tulevien käsityöopettajien moni- ja interkulttuurisuuskompetenssia on kehitetty tai voitaisiin kehittää opettajankoulutuksessa. Tämän artikkelin kirjoittajat vastaavat käsityöopetuksen sisällä tekstiilityöopetuksesta, joten esimerkit tulevat lähinnä tältä alueelta.

## Kulttuuritietoisuutta monokulttuurisissa käsityöopinnoissa

Opettajaopintoihin tullessaan opiskelijoilla on jo paljon kulttuurisesti omaksuttua tietotaitoa käsitöistä. He ovat omaksuneet suomalaisen käsityökulttuurin käytäntöjä ja merkityksiä perheissään, harrastuspiireissä ja erityisesti peruskoulun käsityön oppitunneilla. Kaikki opiskelijat ovat opiskelleet käsitöitä vähintään peruskoulun pakollisen oppimäärän, joka kattaa yleensä vuosiluokkien 1–7 käsityöopinnot. Jotkut ovat opiskelleet käsitöitä myös valinnaisena aineena vuosiluokilla 8–9, ja osa opiskelijoista on hankkinut lisäkoulutusta peruskoulun jälkeisissä opinnoissa tai vapaan sivistystyön piirissä. Kouluopinnoissa lähtökohtana on usein ollut oman kulttuurin käsityöperinteelle ominaisten käsityötaitojen harjoittaminen.

Opettajankoulutuksen käsityökurseilla opiskelijat muistelevat omia koulukäsityökokemuksiaan sekä vapaamuotoisesti yhteisissä keskusteluissa että ohjatuksi kurssin kirjallisissa tuotoksissa<sup>1</sup>. Koulun käsityöopinnoista mieleen on jäänyt monia tekniikoita ja valmistettuja tuotteita. Käsitöihin liittyvästä kulttuuritietoisuuden opetuksesta ei juurikaan kerrota. Tämä voi johtua osaltaan siitä, että käsityöopetuksen toiminnalliset harjoitukset ovat jääneet paremmin mieleen. On

myös mahdollista, että kulttuurista tietoutta ei ole välttämättä liitetty käsityöopetukseen. Kysymmekin, miten opettajankoulutus voisi tukea käsityöopettajaksi opiskelevien kulttuurisen tietoisuuden kehittämistä? Tarkastelemme asiaa sekä luokanopettajakoulutuksen että käsityön aineenopettajakoulutuksen näkökulmista.

Savonlinnan kampuksella järjestetään luokanopettajakoulutuksen lisäksi käsityön aineenopettajakoulusta. Tekstiilityön aineenopettajakoulutuksen pääaine on käsityötiede. Näissä opinnoissa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille järjestetään kolmen opintopisteen laajuinen *Käsityökulttuurin perusteet* -kurssi, jonka sisältöihin kuuluvat suomalainen käsityökulttuuri ja eurooppalainen pukukulttuuri. Kurssiin liittyvän seminaarityön kautta opiskelijoiden on mahdollista syventyä johonkin itseään lähellä olevaan ja kiinnostavaan käsityökulttuurin ilmiöön. Opiskelijoita ohjataan perehtymään omaan kulttuuriinsa ja tulemaan tietoiseksi omasta kulttuuri-identiteetistään siten, että heillä on valmiuksia tarkastella kulttuuri-identiteetin rakentumista myös muissa kulttuureissa. Lähtökohtana on ajatus siitä, että tietoisuus omista kulttuurisista lähtökohdista auttaa tunnistamaan oman ja vieraan kulttuurin eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä. Kulttuuriseen tietoisuuteen sisältyy myös erilaisten kulttuuristen arvojen, normien ja toimintamallien tunteminen (Ks. esim. Soilamo 2008, 106.)

Tällä hetkellä luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin kuuluu pakollisena *Käsityökasvatuksen perusteet* -kurssi, joka on Joensuun kampuksella viiden opintopisteen ja Savonlinnan kampuksella seitsemän opintopisteen laajuinen. Nämä kurssit on rakennettu siten, että aluksi kaikki opiskelijat opiskelevat käsityökasvatuksen perusteita sekä kovien (tekninen työ/teknologia) että pehmeiden materiaalien (tekstiilityö) parissa. Sen jälkeen opiskelijat painottavat opintonsa jompaankumpaan alueeseen. Kurseille tulevien opiskelijoiden lähtökohdat käsitöiden tekemiseen ja opettamiseen ovat hyvin heterogeeniset, ja tarkoitus onkin luoda opiskelijoille perusvalmiudet käsityön opetukseen. Kurssilla käsiteltävien käsityötekniikoiden ja valmistustapojen kulttuuriperinteeseen luodaan lyhyt katsaus, mutta asioiden tiedollinen ja taidollinen syventely jää opiskelijoiden omatoimisuuden varaan.

Käsityöopinnojen ryhmiin on osallistunut sekä Joensuun että Savonlinnan kampuksilla lähinnä suomalaistaustaisia opiskelijoita. Vaikka opiskelijat kuuluvat samaan yhtenäiseen monokulttuuriin, he edustavat Rauni Räsänen (2002b) kuvaamaa yhden kulttuurin sisäistä moninaisuutta. Opiskelijoiden alueelliset ja sosiaaliset lähtökohdat, ikä ja sukupuoli ovat selkeimpiä kulttuurin alaryhmiä edustavia seikkoja. Myös etniseen taustaan, uskontoon ja maailmankatsomuksiin liittyvät erot tuovat moninaisuutta opetusryhmiin. Näistä näkökulmista tarkasteltuna käsityöopinnojen ryhmissä vallitsee monokulttuurinen moni-

naisuus, jonka suhteen opiskelijat peilaavat ja rakentavat omaa identiteettiään tulevina opettajina.

Selkein luokanopettajaopiskelijoita käsityöopinnoissa jaotteleva tekijä on sukupuoli. Lähes kaikki luokanopettajaksi opiskelevat miehet ovat opiskelleet peruskoulussa teknistä työtä, kun taas suurin osa naisopiskelijoista on ollut peruskoulun tekstiilityön opetuksessa. Opettajaopiskelijoiden lähtökohdat käsityöopintoihin ovat syntyneet monella tavalla erilaisissa sukupuolittuneissa käsityökulttuureissa. Tekstiilityön ja teknisen työn kursseilla opiskelijoiden aineenhallinnallinen lähtötaso on sukupuolen mukaan eriytynyt. Tekstiilityön kursseilla monet miesopiskelijat tuovat esille sen, että he ajattelevat naisopiskelijoiden taitoja heikompien valmiuksiensa johtuvan sukupuolestaan. Kuitenkin taustalla on peruskoulun käsityöopinnoissa hankittu sukupuolittunut tietotaito joko tekstiilityöstä tai teknisestä työstä.

Sukupuolisensitiivisyys on tärkeä osa opettajankouluttajan pedagogisia valmiuksia, ja erityisen merkittävää sukupuolittuneita perinteitä kantavassa käsityöoppiaineessa (Kokko 2007). Tekstiilityön opintoihin tullessaan miesopiskelijoiden haasteena on ylittää perinteisesti feminiinisellä alueella toimimista kohtaan muodostuneet kulttuuriset ennakoasenteensa. Naisopiskelijoiden haasteena voi olla puolestaan hyväksyä miesopiskelijoiden läsnäolo toiminta-alueella, jonka he ovat oppineet olevan heidän oman sukupuolensa ”yksityisaluetta”. Näissä sukupuolittuneiden kulttuurien kohtaamisissa syntyy luontevia tilaisuuksia pohdinnolle kulttuurin ja yhteiskunnan tuottamista sukupuoli-eroista. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä sukupuolittuneesta käsityökulttuurista on pyritty purkamaan koulutuksessa muun muassa siten, että opiskelijat ovat kertoneet kokemuksiaan käsitöistä sekä suullisesti kurssien oppitunneilla että kirjoittaen niistä omaelämäkerrallisia kertomuksia.<sup>2</sup>

Sukupuolittuneet käytänteet ovat käsitöissä syvällä. Vaikka luokanopettajaopiskelijat opiskelevat sekaryhmissä sekä tekstiilityön että teknisen työn sisältöjä, heidän sivuainevalintansa heijastelevat peruskoulussa aikanaan tehtyjä valintoja. Miesopiskelijat valitsevat poikkeuksetta teknisen työn sivuaineekseen. Naisopiskelijat valitsevat pääasiassa tekstiilityön, mutta joskus myös teknisen työn sivuaineopinnot. Käsityötiedettä pääaineenaan opiskelevat ovat edelleen yksinomaan naisia.

Toisinaan saa käsityöopettajana kuulla tarinoita ymmärtämättömistä opettajista, jotka eivät hyväksyneet lapsen kotona oppimaa tapaa tehdä käsitöitä vaan pakottivat oppilaan opettajan oikeana pitämään muottiin. Käsityöopinnoissa tarjoutuu tämän tästä mahdollisuuksia sen pohtimiseen, voisiko toinen, itselle vieraampi tapa olla yhtä arvokas kuin se, joka on itselle entuudestaan tuttu. Monet käsityön tekemisen tekniikat ovat universaaleja eikä ole helppo jäljittää sitä,

mistä kulttuurista esimerkiksi jokin tekniikka on lähtöisin. Usein eri tekniikoiden valmistustavat muotoutuvat ja muuttuvat, kun ne leviävät kulttuurista toiseen (esim. Lucie-Smith 1981). Esimerkiksi neulonta on tekniikkana tunnettu maailmanlaajuisesti. Vaikka eri puolilla maailmaa tehdään oikeita ja nurjia silmukoita, tekniikan toteuttamistavat voivat vaihdella hyvinkin paljon. Brittiläinen työtapa (ns. oikealta kädeltä neulominen) on erilainen kuin nykyinen suomalainen työtapa (ns. vasemmalta kädeltä neulominen). Oikealta kädeltä neulominen on kuitenkin paikoitellen tunnettu myös Suomessa ennen vasemmalta kädeltä neulomisen yleistymistä. Kouluopetuksella on nähtävästi ollut merkitystä vasemmalta kädeltä neulomisen syrjäytymisessä (Rauhala 2003, 180). Opiskelijoiden onkin tärkeää ymmärtää tuleva roolinsa käsityökulttuurin vaikuttajina.

Kasvaessaan oman sukunsa ja asuinalueensa keskellä osaksi ympäröivän kulttuurin jäsenyyttä lapset omaksuvat siinä vallitsevia tapoja ja oppivat pitämään niitä oikeina. Monille opettajaopiskelijoille on muodostunut ymmärrys siitä, että on olemassa jokin oikea tapa valmistaa käsitöitä vaikkapa jollakin tietyllä tekniikalla. Opettajakoulutuksen käsityöopinnoissa tapahtuukin eräänlaista kulttuurisen ymmärryksen laajentumista, kun opiskelijat oivaltavat että on muita mahdollisia ja aivan yhtä hyviä tapoja harjoittaa jotain käsityön tekniikkaa tai valmistustapaa kuin se, minkä he ovat omaksuneet omissa kouluopinnoissaan tai kasvuympäristössään. Näissä kohtaamisissa harjoitetaan kulttuurista sensitiivisyyttä oman monikulttuurin sisällä ja samalla luodaan perustaa sensitiivisyydelle toimia monikulttuurisissa käsityöympäristöissä. Pyrkimyksemme on kehittää opettajaopiskelijoiden käsityöopinnoissa kulttuurista sensitiivisyyttä sekä monikulttuurisen että monikulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen.

## Monikulttuurisuus käsityökurssin lähtökohtana

Opettajan on tiedostettava oman historiansa ja kulttuurinsa aiheuttamat rajoitteet, sillä muuten hän voi tulkita toisia kulttuureja etnosentrisesti omista lähtökohdistaan käsin ylläpitäen muita kulttuureja koskevia stereotyyppioita (Räsänen 2002a). Opettajakoulutuksen tulee sisältää myös opintoja, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus syventää tietojaan muista kulttuureista. Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksen tekstiilityön aineenopettajakoulutuksessa tätä tarkoitusta varten on kehitelty uusi kurssi *Monikulttuurinen käsityö*, joka on neljän opintopisteen laajuinen ja sisältyy käsityötieteen syventäviin opintoihin. Kurssin sisältöihin kuuluu mm. maahanmuuttaja- ja vähemmistö-

ryhmien käsityökulttuurit. Mirja-Tytti Talib (2005, 39) varoittaa, että lyhyet kurssit saattavat joskus olla jopa haitaksi monikulttuurisen kompetenssin lisäämiseksi, sillä ne saattavat vahvistaa stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan. Tätä on pyritty välttämään *Monikulttuurinen käsityö* -kurssin toteutuksessa: kurssi toteutetaan projektina, jossa eri kulttuureista tulevat osallistujat voivat toimia, olla vuorovaikutuksessa, pohtia ja vertailla omaa ja toisia kulttuureja. Toimintaan liitetään myös reflektointia teoreettisiin malleihin.

Joensuun kampuksella luokanopettajaopiskelijoille on pitkään ollut mahdollista opiskella perusopinnotasoinen *Monikulttuurinen kasvatus* -sivuainekokonaisuus. Tähän kokonaisuuteen kuului joitakin vuosia sitten myös *Monikulttuurinen taidekasvatus* -kurssi, joka sisälsi sekä kuvataiteen että tekstiilityön osioita. Sittemmin tämä kurssi jätettiin sivuainekokonaisuudesta pois resurssipulan vuoksi. Monikulttuurinen taidekasvatus -kurssin käsityöopinnoissa paneuduttiin muiden kulttuurien käsityöperinteeseen konkreettisesti käsitöitä tehden sekä laatimalla kirjallinen tutkielma aiheesta. Opettajan oman kiinnostuksen vuoksi teemana oli useana vuonna afrikkalainen estovärjäys, josta tehtiin käytännön kokeiluja sekä pienimuotoisia tutkielmia. Samassa yhteydessä pohdittiin käsityön kulttuurista, yhteiskunnallista ja taloudellista merkitystä erilaisissa yhteiskunnissa.

Monikulttuurisuus on ollut joidenkin valtakunnallisten käsityöhankkeiden ja -projektien lähtökohtana, ja niistä saatuja hyviä esimerkkejä voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen käsityöopinnoissa. Esimerkiksi *Monikulttuurinen käsityö 2004–2005* -hanke on edistänyt merkittävästi monikulttuurisen näkökulman sisällyttämistä käsityöhön. Kansalais- ja työväenopistojen liiton järjestämän hankkeen myötä on maahanmuuttajille järjestetty käsityökursseja, joiden tarkoituksena on ollut rakentaa siltoja eri kulttuurien välille. Monikulttuurinen käsityö -hankkeen tavoitteena on ollut rikastuttaa käsityöopetuksen sisältöä ja nostaa suomalaisten tietoisuuteen keskeisten Suomeen muuttaneiden vähemmistöjen käsityökulttuuria ja osaamista. Hankkeen myötä kansalais- ja työväenopistot ovat aktiivisesti kehittäneet kantaväestöä ja maahanmuuttajia integroivia kursseja.

Arjen monikulttuurisuuskasvatusta ovat myös erilaiset keräykset tai *UNICEF -nukkien* tyyppiset tempaukset, joissa kartutetaan varoja jonkin hyvän hankkeen tai järjestön hyväksi. Opettajaopiskelijoita kannustetaan ja tuetaan osallistumaan näihin aktiivisesti.

Kulttuuriseen tietoisuuteen liittyvät myös representaatiot, joiden kautta kulttuurisia eroja uudelleenesitetään. Representaatioita tuottavat mm. TV, lehdistö ja Internet. Opettajien näkökulmasta oppimateriaalit ovat yksi tärkeä ja mielenkiintoinen representaatioiden välityskanava. Käsityöopettajat ovat ylläpitäneet jo vuodesta 1996 alkaen Käsipaikka -nimistä verkkosivustoa, josta löytyy myös Käsityö-

kulttuuri -osasto <http://www.kaspaikka.fi/kulttuuri/index.html>. Käsityökulttuuri -osasto sisältää tällä hetkellä noin 100 erilaista käsityökulttuuriin liittyvää sivustoa. Nämä sivustot sisältävät representaatioita Suomen vähemmistökulttuureista, enemmistökulttuurista ja sen alueellisista eroista sekä Suomen rajojen ulkopuolella olevista kulttuureista. Päällisin puolin oppimateriaalivalikoima näyttää monipuoliselta, mutta kirjoittajan (Kröger 2008) meneillään olevan tutkimuksen perusteella voidaan jo todeta, että jotkut kulttuurit ovat paremmin edustettuina kuin toiset. Esimerkiksi suomalainen valtakulttuuri paikalliseroineen on huomattavasti paremmin edustettuna kuin monet vähemmistökulttuurit (ks. myös Lakkala 2008). On myös huomattava, että useimmat representaatioista ovat enemmistökulttuurin edustajien laatimia, millä voi olla merkitystä siihen, millainen kuva kulttuurista välittyy. Vähemmistökulttuurien pitäisi kyetä pikemminkin representoimaan itseään kuin olemaan representaation kohde (Fiske 2003, 134). Oppilaat saavat median välityksellä näennäisesti runsain mitoin tietoa eri kulttuureista, mutta median luoma näkemys voi olla hyvin yksipuolinen. Tietystä kulttuurista syntynyttä kuvaa voi olla vaikea myöhemmin muuttaa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen siten, että esitellään suomalaisille oppilaille ja opiskelijoille jonkin toisen kulttuurin piirteitä, on monella tavalla ongelmallista. Marja-Liisa Järvelä (2002, 36) esittää, että interkulttuurisen opettajankoulutuksen tulisi pyrkiä välttämään *token*-tyyppistä suhtautumista muihin kulttuureihin. Onkin tärkeää kehittää opiskelijoiden tietoisuutta representaatioiden merkityksestä. Yksi tehokas keino tähän voisi olla se, että opiskelijat ohjataan analysoimaan esimerkiksi Käspaikan oppimateriaaleja ja sen pohjalta tuottamaan yhteistyössä muiden kulttuurien edustajien kanssa uutta kehittynyttä verkko-oppimateriaalia. Näin voitaisiin taata myös se, että Käspaikan Käsityökulttuuri -osastosta kehittyisi käsityökulttuureja monipuolisesti ja vastuullisesti kuvaava sivusto, ja joka perustuu monikulttuurisuuskasvatuksen arvopohjalle. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on ollut mahdollisuus osallistua verkko-oppimateriaalituotantoon joko pedagogisten opintojen tai Virtuaalinen käsityö -kurssin yhteydessä, mutta näkökulmana ei ole aikaisemmin ollut erityisesti monikulttuurisuus.

Edellä on esitetty esimerkkejä joistakin kurseista ja hankkeista, joiden kautta opiskelijoiden kulttuurista tietoisuutta on pyritty kehittämään. Monikulttuurista tietoisuutta ei kuitenkaan rakenneta yksittäisten kurssien tai hankkeiden avulla, vaan ihanteena voidaan pitää tämän näkökulman huomioimista kokonaisvaltaisesti ja kattavasti kaikissa opinnoissa.

## Interkulttuurisuuskompetenssin kehittäminen maahanmuuttajien käsityökurseilla

Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja sitä kautta saavutetut valmiudet voidaan nähdä yhtenä monikulttuurisen kompetenssin osa-alueena. Peruslähtökohtana on ajatus siitä, että ennakkoluulot vähenevät toiseen kulttuuriin tutustumisen myötä. (Soilamo 2008, 107.)

Opettajan monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet ovat osa hänen monikulttuurista kompetenssiaan. Jotta opettaja kykenisi reflektoimaan omia käsityksiään ja asenteitaan, tulisi hänellä olla tietoa kulttuurisen sopeutumisen prosesseista ja niistä mekanismeista, jotka ohjailevat yksilön kehitystä maahanmuuton jälkeen. Opettajan on oltava tietoinen omista asenteistaan, sillä ne ovat yhteydessä harjoitettuun pedagogiikkaan. Hän voi esimerkiksi suhtautua myönteisemmin integraatiohakuiseen oppilaaseen kuin oman kulttuurinsa suojaan vetäytyvään tai itsensä marginalisoivaan oppilaaseen. Jos opettaja asennoituu kielteisesti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, hänen harjoittamansa pedagogiikka on todennäköisesti luonteeltaan assimiloivaa. (Soilamo 2008.)

Latomaa (1996, 206–210) on erotellut erilaisia tapoja kohdata kulttuureja. *Naiivi kulttuurien kohtaaminen* tarkoittaa kritiikitöntä suhtautumista kulttuuriin käytäntöihin. Se voidaan jakaa etnosentriseen ja etnoromanttiseen suhtautumistapaan. Etnosentrismin lievässä muodossa omaa elämäntapaa pidetään oikeana ja muita elämäntapoja siedetään hyväntahtoisesti kummallisuuksina. Äärimuodossaan etnosentrismi on torjuvaa vihamielistä rasismia. Etnoromantiikassa ihannoidaan ja ”ymmärretään” muita kulttuureja paremmin kuin omaa. *Kulttuurispesifissä kulttuurien kohtaamisessa* kulttuurin jäsenten omat näkemykset ja tulkinnat nousevat etualalle. *Objektiivisessa kulttuurien kohtaamisessa* ymmärretään, että ihminen psyykkisenä ja sosiaalisenä olentona on pohjimmiltaan samankaltainen ja hänen on ajasta ja paikasta riippumatta vastattava samankaltaisiin ihmiselämän ongelmiin. Tämä tarkoittaa, että kulttuureihin suhtaudutaan neutraalisti samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia etsien. *Kriittiseen kulttuurien kohtaamiseen* liittyvät tapojen, arvojen ja uskomusten välinen dialogi ja kritiikki. Kulttuurien välinen dialogi edellyttää reflektointia itsensä kanssa. Kriittistä kulttuurien kohtaamista voidaan pitää monikulttuurisessa kasvatustyössä onnistumisen kannalta ihanteellisena lähestymistapana. (Latomaa 1996, 206–210.)

Miten koulutus voi kehittää opiskelijoiden valmiuksia kriittiseen kulttuurien kohtaamiseen? Pelkkä tietoisuus kulttuurisista eroavaisuuksista ei riitä. Opettaja tarvitsee myös sopeutuvuutta ja kykyä

ymmärtää emotionaalisia signaaleja monikulttuurisessa ympäristössä niin, että hän osaa reagoida niihin rakentavalla tavalla ja toimia ikään kuin siltana erilaisten kulttuurien välillä. Opettajan pedagogisiin taitoihin kuuluu myös eriyttämisen taito, kyky kohdella oppilaita samanarvoisesti eri tavoin. Opettaja joutuukin työssään alituisesti suhteuttamaan toimintaansa siten, että hän huomioi sekä luokkayhteisön että yksittäisen oppilaan edut. (Ks. esim. Pitkänen 2004, 112.)

Interkulttuurisuuskasvattajana toimiva opettaja kasvaa itse monokulttuurisuuden ja monoakkulturaation tiedostajana. Opettajalla tulee olla pedagogisia valmiuksia toteuttaa sellaisia oppimistilanteita, jotka edistävät oppilaiden interkulttuurista kasvua. (Räsänen 2002b, 108.) Interkulttuurisuuskasvatuksen edellyttämien pedagogisten taitojen kehittäminen asettaa erityishaasteita opettajankoulutuksen pedagogisille opinnoille ja opetusharjoitteluille. Pedagogisten opintojen tulee antaa keinoja erilaisten kulttuuristen näkemysten ja toimintojen yhteensovittamiseen sekä eriyttämiseen. Olisi myös tärkeää, että osa pedagogisista opinnoista olisi oppiaineittain eriytyneitä, jotta voitaisiin käsitellä monikulttuurisuustilanteita esimerkiksi juuri käsityön näkökulmasta.

Interkulttuurista kompetenssia kehittävässä opettajankoulutuksessa opiskelijoita totutetaan työskentelemään monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Lisäksi opiskelijoita ohjataan sekä vertaamaan oman maan kasvatustoimintaa ja koulujärjestelmää muiden maiden ratkaisuihin että ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Opettajankoulutuksen tehtävänä on luoda monikulttuurisesti avoimena katsottu opiskeluympäristö, jotta opiskelijat joutuvat kosketuksiin eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. (Räsänen 2002b, 108.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että järjestetään todellisia mahdollisuuksia monikulttuuriseen toimintaan esim. hankkeiden, projektien ja opetusharjoitteluiden muodossa. Joillakin Savonlinnan käsityöopettajaksi opiskelevilla on ollut mahdollista suorittaa syventävä opetusharjoittelunsa maahanmuuttajaryhmien käsityökerhoissa. Tätä toimintaa voitaisiin laajentaa niin, että kaikki opiskelijat vuorollaan toimisivat esimerkiksi apuopettajana maahanmuuttajille suunnatussa harastustoiminnassa.

Käsityöllä on aivan erityiset mahdollisuudet toimia sillanrakentajana monikulttuurisissa ryhmissä, joiden osallistujilla ei ole yhteistä kieltä eikä heidän suomen kielen taitonsa vielä ole riittävä sujuvaan kommunikointiin. Käsityön tekemistä voidaan opiskella ilman kieltäkin, ja käsityö voi toimia välineenä kielen opiskelulle. Outi Väyrynen (2006) on käsityötieteen pro gradu -tutkimuksessaan *Kohtaamisen kirjoja* tarkastellut maahanmuuttajien käsityön oppimista ja opetusta. Tutkimuksen mukaan käsityön tekeminen auttoi maahanmuuttajia sopeutumaan uuteen kulttuuriin ja samalla heidän kielellinen valmiu-



tensa sekä kulttuurinen tietämyksensä kehittyivät. Eeva-Maija Lap-palaisen kasvatustieteen väitöskirjan *Kulttuurisesti sensitiivinen opet-tajuus* (2005) perustui kansalaisopiston maahanmuuttajille järjestet-tyyn kurssiin. Kurssi perustui käden, kielen ja kulttuurin oppiainek-sen uudelleen yhdistämiseen ja sen myötä KÄ-Ki-Ku-oppimistyy-lin syntymiseen.

Edellä kuvatut hankkeet ovat esimerkkejä sellaisesta monikult-tuurisesta toiminnasta, jota voitaisiin hyödyntää enemmänkin koulu-tuksessa. Näin opiskelijat saisivat mahdollisuuksia hankkia omakoh-taisia kokemuksia monikulttuurisista toimintaympäristöistä ja samalla kehittää työelämässään tarpeellista interkulttuurisuskompetenssia.

## Opiskelija- ja opettajavaihto-ohjelmat käsityönopettajan kulttuuritietoisuuden laajentajina

Interkulttuurinen opettajankoulutus edellyttää myös opettajankou-lutusyksikön ulkopuolelle ulottuvaa laajaa ja monipuolista verkostoa. Tämä tarkoittaa Marja-Liisa Järvelän (2002, 41) mukaan ”*sekä henki-lökunnan että opiskelijoiden solmimia virallisia ja epävirallisia suhteita eri organisaatioihin, oppilaitoksiin ja järjestöihin sekä yksityishenkilöihin kotimaassa ja ulkomailla*”. Yksi mahdollisuus edistää opiskelijoiden valmiuksia erilaisten kulttuurien kohtaamiseen on tukea heidän osal-listumistaan opiskelijavaihto-ohjelmiin. Sekä vaihtoon lähteviä että vaihto-ohjelmien kautta meille tulevia opiskelijoita on tuettava. Joen-suun ja Savonlinnan kampuksilla opiskelijoille järjestetäänkin tiedo-tustilaisuuksia vaihto-ohjelmista, ja opiskelijat voivat kääntyä vaihto-ohjelmiin liittyvissä kysymyksissä kansainvälisen koordinaattorin tai tutor-opettajan puoleen. Lisäksi tekstiilityön aineenopettajaopiskeli-joita rohkaistaan ja tuetaan osallistumaan maailmanlaajuisiin organi-saatioihin, esimerkiksi *ETN European Textile Network*.

Joensuun kampuksella järjestetään ulkomaisille vaihto-opiske-lijoille kansainvälinen kasvatustieteen opintokokonaisuus *An Interna-tional Study Programme in Educational Sciences*. Tähän opintokokonai-suuteen kuuluu myös kurssi *Finnish Craft Education*, jolle osallistuu vaihto-opiskelijoita eri maista. Heidän kulttuuriset lähtökohtansa käsi-työopintoihin ovat hyvin moninaiset ja he muodostavat oman moni-kulttuurisen käsityön opiskeluryhmänsä. Tämän ryhmän opettaminen on ollut opettajankoulutuksen opettajalle avartavaa, ja kurssille osal-listuneiden ulkomaalaisten opiskelijoiden ymmärrys toistensa kult-tuurista sekä suomalaisesta käsityökulttuurista ja käsityökasvatuksesta on lisääntynyt.

Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa on moneen otteeseen pohdittu sitä, miten avartavaa sekä suomalaisille että ulkomaalaisille opiskelijoille olisi osallistua yhdessä samoille kansainvälisille kasvatustieteiden kursseille. Resurssipulan vuoksi *An International Study Programme in Educational Sciences* -opintokokonaisuuden kursseille otetaan pääsääntöisesti ulkomaalaisia opiskelijoita. Mikäli resursseja olisi enemmän, kursseja voitaisiin järjestää useammalle ryhmälle ja tarjota myös suomalaisille opettajaopiskelijoille mahdollisuus kansainvälisille kursseille osallistumiseen omassa yliopistossa. Tällainen kansainvälinen vertaisryhmä olisi mitä parhain opiskeluympäristö kulttuurisen tietoisuuden ja ymmärryksen laajentamiseen sekä kansainvälisten kontaktien luomiseen. Olisi suositeltavaa harkita kansainvälisen opettajankoulutusohjelman perustamista Joensuun yliopistoon, jolloin myös käsityöopinnot olisivat lähtökohtaisesti monikulttuurisia.

Opettajankoulutuslaitoksen opettajien oma esimerkki on osa sitä prosessia, jossa opiskelijat kehittävät interkulttuurisuuskompetenssiaan sekä pedagogisia taitojaan. Tähän sisältyy muun muassa se, miten opettajankouluttajat ottavat opiskelijoiden kulttuurisen taustan huomioon opetuksessaan. Joensuun yliopisto on tukenut hyvin opettajankouluttajien osallistumista opettajavaihto-ohjelmiin, mikä on osaltaan kehittänyt heidän valmiuksiaan toimia interkulttuurisuuskasvattajina. Tämän artikkelin kirjoittajat ovat molemmat osallistuneet opettajavaihto-ohjelmiin, mikä on laajentanut ymmärrystä sekä opettajankoulutuksen että käsityöopetuksen kansainvälisistä eroista ja haasteista.

## Lopuksi

Moni- ja interkulttuurisuuskompetenssi eivät ole vain myötäsyttyisiä kulttuurisia tai persoonallisia ominaisuuksia, vaan niitä voidaan myös opiskella ja oppia. Näin ollen luokan- ja aineenopettajakoulutuksen käsityöopinnoissa on paneuduttava näiden kompetenssien kehittämiseen ja vahvistamiseen. Koulutuksen tulee ohjata opiskelijoita hankkimaan sekä tietoa eri kulttuureista että kokemuksia monikulttuurisista ympäristöistä. Opiskelijoiden pedagogisia taitoja on kehitettävä siten, että opiskelussa luodaan perustaa kulttuurisen sensitiivisyyden kehittämiseksi käsityön opetustilanteissa vallitsevan monokulttuurisen moninaisuuden sekä monikulttuurisuuden luomien haasteiden kohtaamiseen. Moni- ja interkulttuurisuuskompetenssin kehittyminen on monivaiheinen, syklinen ja kollektiivinen prosessi. Sitä tukevia käytäntöjä tulee kehittää niin, että ne läpäisevät koko käsityöopettajakoulutuksen.

## Lähteet

- Fiske, J. 2003. Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Eri-ilaisuus*, s. 131–153. Tampere: Vastapaino
- Järvelä, M.-L. 2002. Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä ja Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, s. 31–48. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Kivistö, J., Korhonen, T., Pösö, A.-K., Vanhala, M. ja Ylinen, J. 2006. Kansainvälisyyskasvatuksen tila opettajankoulutuksessa 2006. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (SOOL ry) & ulkoministeriö. <http://www.peda.net/img/portal/1294355/kvk-tila-2006.pdf>. [luettu 5.8.2008]
- Kokko, S. 2007. Käsiyöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kröger, T. 2008. Multicultural Craft at the Website “Virtual Craft Place”. *Craftucation & Education Conference 23–29.9.2008*. Helsinki. Konferenssisitelmän abstrakti.
- Lakkala, A.-S. 2008. Monikulttuurisuus käsityön oppimateriaalissa. Tarkastelussa Käspaikan verkkomateriaali ja Hyvä Sauma-tekstiilyön käsikirja. Joensuun yliopisto. Käsiyötieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Lappalainen, E.-M. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupoluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Gummerus: Vaajakoski.
- Latomaa, T. 1996. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. *Kasvatus* 2, 206–210.
- Lucie-Smith, E. 1981. *The Story of Craft. The Craftman’s Role in Society*. Oxford: Phaidon.
- Nieto, S. 1996. *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Publishers.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 3. korjainos 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pitkänen, P. 2004. Kansainvälinen ja kulttuurien välinen yhteistyö. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*, s. 105–117. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Rauhala, A. 2003. Ei elämää ilman puikkoja. Neuleet ja neulonta Iitissä. Teoksessa S.K. Spoofo (toim.) *Tiltun kapiot. Iittiläinen käsityöperinne*, s. 179–217. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 884. Jyväskylä: Gummerus.

- Räsänen, R. 2002a. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä ja Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla, s. 15–30. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä ja Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla, s. 97–114. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisusarja C, osa 267. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>. [luettu 5.8.2008]
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Väyrynen, O. 2006. Kohtaamisen kirjoja – Maahanmuuttajat ja ohjaajat kädentaitojen äärellä. Joensuun yliopisto. Käsiyötieteen syventävien opintojen tutkielma.

⇔ Joensuun kampuksen luokanopettajakoulutuksen käsityökurssilla opiskelijat ovat kirjoittaneet käsityöelämäkerran, jossa he ovat kertoneet ja tarkastelleet kokemuksiin käsityöiden oppimisesta koulussa ja koulun ulkopuolella.

⇔ Joensuun kampuksen luokanopettajaksi opiskelevien naisten keskuudessa toteutettiin tutkimus, jossa opiskelijat muistelivat ja reflektoivat kokemuksiin käsityöiden ja sukupuolen kietoutumisesta yhteen. Tutkimustuloksena tuotettua väitöskirjaa ”Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi” (Kokko 2007) hyödynnetään käsityökulttuurin ja käsityönopetuksen sukupuolituneisuutta avaavana oheiskirjallisuutena Joensuun

## MUSIIKKI JA MONIKULTTUURISUUS

Antti Juvonen

Maailman rajojen auetessa myös omaan lintukotoomme on tullut ja yhä enemmän on tulossa uusia kansalaisia monista erilaisista kulttuureista. Vaikka vieraista kulttuureista muuttaneiden kokonaismäärät toistaiseksi ovatkin melko pieniä, on monikulttuurisuus otettava huomioon ja osittain jo otettu huomioon koulujen ja luokanopettajankoulutuksen opetuksessa. Eri maista ja maanosista lähtöisin olevien ihmisten kohdatessa erot ilmenevät ensin kielessä ja myöhemmin kulttuurisissa eroissa, tavoissa, arvoissa sekä asenteissa. Silloin kun yhteistä kieltä ei ole, opettaja joutuu etsimään toimintatapoja puhtaasti tekemisen ja muun kuin kielellisen kommunikoinnin kautta. Koulumaailmassa turvaudutaan usein taito- ja taideaineisiin. On selvää, että ne eivät missään nimessä ole mikään taikalaatikko, joka kykenisi ratkaisemaan kaikkia monikulttuurisen kasvatuksen ongelmia, mutta niistä saattaa löytyä joitakin tilannetta helpottavia elementtejä, joita opettaja voi työssään hyödyntää. Tässä artikkelissa tarkastelen asiaa lähinnä musiikin näkökulmasta, vaikkakin monet asioista ovat sovellettavissa myös muihin taito- ja taideaineisiin.

### Musiikki ja kulttuurit

Lapsen kasvaessa ja sosiaalistuessa oman kulttuurinsa parissa tapahtuu luonnollinen enkulturaatioprosessi, jonka myötä hän omaksuu ja oppii omalle kulttuurilleen tyypilliset piirteet, toimintatavat, arvot ja asenteet. Näin myös opitaan oma musiikkikulttuuri. Ihmiset, jotka katsovat kuuluvansa johonkin tiettyyn yhteisöön tai ryhmään, omaksuvat yhteisen maailmankatsomuksellisen perustan sosiaalisen interaktion kautta. Sosialisatioprosesseissa kehittyvät tyypilliset kulttuuriset skeemat, joiden avulla yksilö järjestää tiedon ja ennakoii tilanteita aikaisempiin kulttuuriin kokemuksiinsa pohjaten. (Kramsch 1998, 6, 27; Berger et al. 1994.) Kulttuuri on siten tavallaan psyyken sisäinen, opittu ohjelmointi, joka erottelee ihmisryhmiä ja eri tavoin syntyviä luokkia toisistaan. Yksilön arvomaailma, käytös ja tapa ajatella perustuvat pitkälti tähän opittuun järjestelmään. (Esim. Talib 1999.) Sosiaalistuessaan yksilö omaksuu oman kulttuurinsa arvot, uskomukset ja traditiot. Hän hahmottaa oman subjektiivisen ja objektiivisen todellisuutensa. Onnistunut sosialisatioprosessi sitoo yksilön lujasti omaan

kulttuuriinsa ja ilmaisee hänelle hänen oman paikkansa yhteiskunnassa. (Mikkola 2001, 39.) Ihmisen käsitys siitä, kuka hän on (kulttuuri-identiteetti), lujittuu vuorovaikutussuhteessa yhteisön ja kulttuurin välillä. Kulttuuri-identiteetti ja sen muodostuminen on prosessi, joka jatkuu läpi elämän. Kokemusten myötä kulttuuri-identiteetti myös muuttuu.

Musiikkiin enkulturoidutaan kielen omaksumisen kanssa samankaltaisessa prosessissa. Lapselle muodostuu implisiittisesti oppimisen ja kehityksen myötä käsitys siitä, mitä on musiikki, miksi on musiikkia, mikä on hyvää ja mikä huonoa musiikkia, milloin musiikkia käytetään ja mikä merkitys musiikilla on. Näin kullekin kulttuurille muodostuu merkityksiä sen omalle musiikille, lapsi omaksuu sen sävelkielen, joka kulttuurille on tyypillinen ja enkulturoituu niihin rytmihahmoihin, jotka kuuluvat omaan kulttuuriin. Kulttuuria voidaan tarkastella eräänlaisena itsestäänselvyksien järjestelmänä, joka erottaa ryhmät toisistaan ja joka ymmärretään vasta silloin, kun se törmää toiseen itsestäänselvyksien järjestelmään. (Tiittula 1997, 33.)

Meille kaikille myös musiikki on samantapainen itsestäänselvyksien järjestelmä, koska olemme sosialisoituneet ja enkulturoituneet juuri meille ominaiseen musiikkiin. Näin ollen ristiriidat ja eroavuudet havaitaan selvimmin erilaisten musiikkikulttuurien kohdatessa. Juuri tästä syystä usein toistettu klisee musiikista ”kaikille yhteisenä kielenä” on lähtökohdiltaan mahdottomuus, vaikkakin median vaikutuksen kasvaessa kieltämättä eräät musiikinlajit saattavat olla melko monille kansoille ja mantereille yhteisiä. Peruslähtökohtana kuitenkin on, että kullakin kulttuurilla on oma persoonallinen musiikkikulttuurinsa, joka sisältää piirteitä, joita ei samanlaisena kombinaationa muualla esiinny. Samaan seikkaan viittaa praksiällisen musiikkikasvatuskäsityksensä yhteydessä David J. Elliott todetessaan, että jokaisella musiikinlajilla ja tyylillä on oma kuulijakuntansa (Elliott 1995, 84-89). Elliottin idea toimii myös kansakuntia pienempien musiikinlajien ja tyyliden kohdalla: esimerkiksi hevin alalaji speedmetal on löytänyt oman kuulijakuntansa, joka jakautuu monien eri kansojen alueelle. Tämän tyyppisten erityisryhmien on nykyään helppo pitää yhteyttä internetin kautta. Näin monikansallisuus rakentuu joihinkin musiikinlajeihin sisältäpäin, mikä saattaa avata uusia mahdollisuuksia taitavalle musiikkikasvattajalle monikansallisen musiikkikasvatustyön toteuttamisessa. Luokanopettajankoulutuksessa erilaiset musiikkikulttuurit on otettu huomioon Joensuun yliopistossa joka vuosi vaihtuvassa musiikinhistorian kurssissa, jonka aihepiireinä ovat taide-musiikki, pop- ja rockmusiikki, suomalaisen kevyen musiikin kehitys sekä jazzmusiikin kehitysvaiheet.

Musiikkikasvatus Suomessa perustuu monista (koulutuksen ja opetussuunnitelman sekä kulttuurissa tapahtuneiden muutoksien)

syistä länsimaisen taidemusiikin ja yhä enemmän popmusiikin varaan. Myös suurin osa Euroopan ja Pohjois-Amerikan musiikkikasvatuksesta tukeutuu länsimaisen musiikkikulttuurin eri aikakausien tuotteisiin. Euroopassa tämä voi tulevaisuudessa olla ongelmakin: monikulttuurisuuden lisääntyessä tarvetta on ilmiselvästi paljon muullekin kuin vain länsimaiselle musiikille. Esimerkiksi Afrikan mantereelta lähtöisin olevien kansojen musiikkikulttuurit poikkeavat voimakkaasti länsimaisesta sekä musiikilliselta ilmaisultaan että myös merkityssisällöiltään.

Andersonin ja Campbellin (1989) mukaan musiikissa on monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta hyödyllisiä elementtejä seuraavin perustein:

1. Oppilaat tutustuvat suureen määrään musiikillisia sointeja eri puolilta maailmaa. Musiikillisten kokemusten määrän kasvaessa ja monipuolistuessa he huomaavat soinnillisen rikkauden maailmassa. Lisääntyvien kokemusten avulla heitä ohjataan vastaanottavemmiksi erilaisille musiikin ja muidenkin taiteiden ilmaisutavoille sekä erilaisia musiikkejä kohtaan.
2. Oppilaat oppivat ymmärtämään, että maailmassa on useita yhtä sivistyneitä musiikillisiä todellisuuksia kuin heidän omansa. Tämän päivän median yhdistämässä maailmassa myös musiikinopettajat alkavat ymmärtää länsimaisen musiikkikulttuurin olevan vain yksi maapallomme sävel- ja musiikkikulttuurijärjestelmistä. Esittäjien ja säveltäjien keskuudessa seikka on havaittu jo aikaisemmin.
3. Oppilaat löytävät uusia tapoja tehdä musiikkia. He havaitsevat, että toisilla musiikkikulttuureilla on omaan verrattuna paljon erilaisia periaatteita sävellysten ja esitysten rakentamisessa. Näiden sisäisen logiikan oppiminen on erityisen tärkeää myös omia musiikillisiä ideoita ja niiden toteuttamista silmällä pitäen. Tähän liittyy myös eri musiikkikulttuurien käyttämien musiikkitermien tuntemisen tärkeys, sillä länsimainen terminologia sopii vain länsimaiseen musiikkikehykseen.
4. Oppilaille kehittyä polymusikaalisuuden taitoja. Heidän taitonsa lisääntyvät, kyky kuunnella ja arvostaa erilaista musiikkia kasvaa ja suvaitsevaisuus vieraita musiikkejä kohtaan lisääntyy. Näin ollen he oppivat uusia laulu- ja soittotapoja sekä -tekniikoita. Tämän seurauksena myös länsimaista musiikkia opitaan kokemaan uudella tavalla. Suurelta osaltaan se, mitä nimitetään eurooppalaiseksi ja länsimaiseksi musiikkitraditioksi, on kulttuurien risteytymien sekoitus. Tämä pätee kaikilla kulttuurin osa-alueilla. Musiikillinen monikulttuurisuus on ollut arkipäivää aina Antiikin Kreikan ajoista lähtien.

Perusopetuksen oppaan mukaan opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidon-naista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Musiikin opetus antaa samoin välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (OPS 2004.)

## Kulttuuriin sopeutuminen

Nieton mukaan kulttuuri on kompleksinen käsite, johon kuuluvat sisältö (Mitä kulttuuri on?), prosessi (Miten se on luotu ja muotoutunut?) ja kulttuurin tekijät (Ketkä ovat luoneet ja muotoilleet sen?). Kulttuurin yksinkertaistaminen vain vaatteiksi, musiikiksi, kansantansseiksi, kansalliseksi juhlapäiviksi tai ruokatyypeiksi ja mausteiksi on puhdasta banalisointia, vaikka kaikki mainitut ovatkin kulttuurin tärkeitä ainesosia. Jokaisessa maailman kolkassa ihmiset luovat ja ovat osana sosiaalisia ja poliittisia suhteita ihonväriin, uskontoon, kieleen, sosiaaliluokkaan, sukupuoleen tai muihin olosuhteisiin katsomatta. Kaikilla on siten myös kulttuuria. (Nieto 1999, 48; Nieto 2007)

Akkulturaatiosta puhutaan silloin, kun omaksuttavana on vieras kulttuuri, eli siitä on kyse maahanmuuttajien integroitua oman maamme kulttuuriin. Prosessina akkulturaatio tarkoittaa ajan myötä tapahtuvia muutoksia toisen kulttuurin kanssa kosketuksessa olevien ihmisten uskomuksissa, tunteissa, asenteissa, arvoissa, käyttäytymisessä ja samaistumiskuvioissa. Tässä prosessissa erotetaan (Berry et al . 2002; Liebkind 1994) viisi vaihetta, jotka ovat: 1) *konformisuusvaihe* (kaikki enemmistökulttuuriin liittyvä nähdään hyvänä ja omaan kulttuuriin liittyvä pahana); 2) *ristiriitavaihe* (yksilö on tietoinen, että sekä valta yhteisön kulttuurissa että hänen omassa kulttuurissaan on hyvät ja huonot puolensa); 3) *uppoutumisvaihe* (vain oman kulttuurin hyväksyminen ja kaiken valta yhteisön kulttuuriin liittyvän torjuminen); 4) *itsetutkiskeluvaihe* (yksilö alkaa tarkastella kriittisesti myös oman ryhmänsä tiettyjä piirteitä ja ominaisuuksia); 5) *bikulturalismin* vaihe (enemmistökulttuurin ja vähemmistökulttuurin eri osien arvostaminen). Yksilö on ylpeä juuristaan, mutta tietoinen myös omasta itsenäisyydestään ja riippumattomuudestaan.)

Vaiheet eivät kuitenkaan seuraa suoraviivaisesti toisiaan, vaan tilanne muuttuu koko ajan. Usein maahanmuuttajien kulttuurista puhutaan yhteiskunnasta irrallisena ilmiönä, jonakin sellaisena, jota voi kuljettaa mukanaan ja joka uusista ja erilaisista olosuhteista huolimatta säilyy ennallaan (Lepola 2000, 22). Kuitenkin erilaisten kult-



tuurien kohdatessa kulttuurin osat ja merkit saattavat saada uusia merkityksiä tai muuttua (Liebkind 1994, 22). Näin on myös musiikissa. Hyvän esimerkin merkityksien muuttumisesta muodostaa viime vuosikymmenen aikana kovasti suosioon noussut maailmanmusiikki (Angelin työt, Värttinä, Kimmo Pohjonen, Miia Kalaniemi). Kansainvälisesti ilmiöstä käytetään nimitystä *worldmusic*, joka nimityksenä on melko onnistunut huolimatta siitä, että se on musiikkikauppioiden keksintöä. Maailmanmusiikissa yhdistellään pop- ja rockmusiikin elementtejä kansanmusiikkiin, joikuihin, karjalaisiin sävelmiin tai perinesoihtimiin. Myös erityistä suosiota juuri tätä kirjoitettaessa nauttiva Lauri Tähkä ja Elonkerjuu -yhtye on onnistunut yhdistämään pohjalaista kansanmusiikin ideologiaa ja ilmaisua moderniin popmusiikkiin. Hieman samankaltainen ilmiö musiikkikulttuurissa oli kuusikymmenluvun loppupuolella folkrockin syntymä. Siinä alettiin käyttää sähköisesti vahvistettuja soittimia perinteisesti akustisen folkmusiikin yhteydessä, mikä herätti voimakkaita tunteita kuulijoissa. Samaan kategoriaan kuuluu myös nykyisin vallalla oleva monien ns. itämaisten vaihteluiden ottaminen mukaan useissa länsimaissakin suosittuihin popmelodioihin. Monilla kulttuurin alueilla on vaikea erottaa, mikä oikeastaan on suomalaisuutta tai kuka on sen edustaja. Musiikissa laulujen sanoitusten kieli toimii tehokkaana suomalaisuuden esille nostajana, vaikka taustalla oleva musiikki sinänsä olisi luonteeltaan kuinka kansainvälistä tahansa. Lisäksi voidaan esittää kysymys, onko esimerkiksi suomalaisten romanien omalla kielellään esittämä laulu suomalaista kulttuuria. Kielen merkitys monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on korostuneen suuri. Laulujen opetteleminen saattaa olla yksi keino oppia uuden kielen sanoja, mutta yhdessä laulaminen saattaa myös tarjota maahanmuuttajanuorelle tietynlaista helpotusta, jos hän esimerkiksi saa tilaisuuden opettaa oman kielensä ja kulttuurinsa lauluja muille ryhmään kuuluville.

Luokanopettajankoulutuksessa eri maiden musiikkeihin tutustutaan myös laulamalla ja soittamalla eri maista peräisin olevia kansanlauluja ja muita lauluja. Pyrkimyksenä on ilmaista niiden sisältämiä musiikillisia piirteitä tyyleille uskollisesti niillä edellytyksillä, jotka käytettävissä olevat instrumentit suovat. Ulkomaisille opiskelijoille suunnattua Finnish music -kurssia on kehitetty tekemisen suuntaan Elliottin praksialaisen musiikkikasvatuksen hengessä soittamalla muun muassa kanteleella suomalaisia kalevalaisia sävelmiä. Tulevien luokanopettajien oman kulttuurin tuntemus on koulutuksessa melko voimakkaasti esillä: opiskelijat laulavat koulukäyttöön soveltuvaan ohjelmistoon monien musiikkikurssiensa aikana hankkien näin omakohtaisen tuntuman suomalaisen musiikkikulttuuriperinteeseen. Monikulttuurinen opetustarjonta on moninaista. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon suomalaisen kevyen musiikin luentodiat, jotka ovat englan-

ninkielisiä, jotta vaihto-opiskelijoilla olisi myös mahdollisuus suorittaa kurssi suomalaisten opiskelijoiden mukana. Edelleen joka neljäs vuosi toteutetaan musiikin historian luentosarja etnomusiikin alueelta. Opiskelijat ovat valmistaneet omia esityksiään eri kansojen ja kulttuurien musiikeista. Näissä töissään he ovat esitelleet ainakin seuraavia musiikkikulttuureja: muinaisten egyptiläisten musiikki, Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki, venäläiset musiikkikulttuurit, intialainen musiikki, Afrikan eri alueiden musiikkikulttuurit, inuiittien musiikki, inkojen musiikki, ruotsalainen kansanmusiikki, kelttiläinen musiikki, Australian aboriginaalien musiikki, romanien musiikki ja saamelaisten musiikki.

Musiikkiin akkulturoituminen edellyttää vallitsevan säveljärjestelmän omaksumista, mikä saattaa joskus olla hankalaakin erityisesti jos kyse on kovin etäisten kulttuurien yhteensovittamisesta. Länsimainen säveljärjestelmä poikkeaa monin tavoin erilaisista Aasian, Afrikan tai muiden suomalaisille eksoottisten maiden säveljärjestelmistä. Myös musiikin merkitykset ja käyttötavat poikkeavat toisistaan olennaisesti. Kun ajatellaan esimerkiksi Etiopiasta tai Somaliasta tulevien maahanmuuttajien sopeutumisen edellytyksiä omaan musiikkikulttuuriimme, on helppo havaita, että ne ovat melko heikot. Esimerkiksi etiopialaisessa musiikkikulttuurissa käytössä on yli kaksisataa erilaista kieltä ja murretta (Kassaya 2002). Jokaisella kieli- ja heimoalueella on myös muita omia tyypillisiä musiikillisia piirteitä sävelkielen ja puhekielen ohella. Toisaalta monikansallinen popkulttuuri on myös saavuttanut median välityksellä etäisimmätkin maailman kolkat, mikä puolestaan tarjoaa jonkinlaisia kanavia yhteisen toimintakanavan löytämiseksi musiikin alueella. Luokanopettajankoulutuksessa vieraiden sävelkielten opettelu rajoittuu lähinnä pentatoniikkaan ja itämaisten asteikoiden hyödyntämiseen esimerkiksi erämaa-aiheisissa lauluissa ja niiden soitinsovituksissa.

Paitsi sävelkieli, myös musiikin tyypillinen rytmikka on eri kulttuureissa kovin erilaista. Esimerkiksi afrikkalainen rytmikäsitys polyrytmikkoineen poikkeaa olennaisesti länsimaisesta rytmikäsityksestä. Myös rytmien merkitys musiikillisina parametreina vaihtelee kulttuurien välillä. Itse asiassa kulttuurien sekoittumisen tuloksena on syntynyt kokonaisia musiikinlajeja musiikin parametrien sekoittuessa toisiinsa (jazz, blues, rock jne.).

Uuteen kulttuuriin akkulturoituminen saattaa muodostua maahanmuuttajille vaikeaksi ja ahdistavaksi, koska prosessi merkitsee muutoksia toisen kulttuurin kanssa kosketuksiin joutuvien uskomuksissa, tunteissa, asenteissa, arvoissa, käyttäytymisessä ja niiden kautta koko identiteetin rakentumisessa. Osaltaan myös musiikkikulttuuri heijastelee näitä kaikkia. Kanssakäyminen voi aiheuttaa muutoksia molempien mukana olevien ryhmien kulttuureissa, mutta yleensä kuitenkin

toinen (uusi, ulkoa tuleva) kulttuuri muuttuu toista enemmän (Liebkind 1994, 25). Silloin kun pyritään ottamaan huomioon maahanmuuttajien identiteetti, keskeisellä sijalla uuteen kulttuuriin integroitumisessa ovat tasa-arvo, vuorovaikutus ja molemminpuolinen kunnioitus. (Ruusonen 1998, 17.) Tämän kunnioituksen tulisi yltää myös musiikkikulttuurin alueelle, sillä tunnettua on, että silloin kun arvostellaan toisen ihmisen musiikkimakua, on tilanne miltei sama kuin arvosteltaisiin hänen persoonallisuuttaan. Kulttuurinen tieto, joka omaksutaan tiedostamattomasti ja joka on hyvin suurelta osin ns. hiljaista tietoa (proseduraalista tietoa), sisältää erittäin vahvoja arvolaatuuksia sekä tunteisiin sidoksissa olevia panostuksia. Tästä syystä opetuksen tulisi olla erittäin hienovaraista ja sen tulisi ottaa huomioon arvojen, asenteiden ja tunteiden erilaiset näkökulmat erilaisuutta kunnioittaen. Musiikissa, kuten muissakin taito- ja taideaineissa, liikutaan useimmiten proseduraalisen tiedon alueella, opitaan tekemisen kautta. Juuri siksi ne ovat kouluaineina hyvin sovellettavissa monikulttuurisen opetuksen alueelle. Luokanopettajien musiikkikasvatuksessa affektiivinen osa-alue on koko ajan läsnä: kappaleiden soittamisessa ja laulamassa pyritään aina niiden luonteen mukaiseen tunnelmaan ilmaisen kautta. Myös musiikinteorian opetus sisältää elementtejä, joiden voidaan katsoa kuvastavan monikulttuurisuutta: kolmi- ja nelisointuja opeteltaessa esimerkkeinä käytetään monista eri tyyleistä peräisin olevia esimerkkejä (argentiinalaista tangoa, brittiläistä ja amerikkalaista poppia, jazzstandardeja, kansanmusiikkia sekä perinteisen tanssimusiikin kappaleita).

Erityisesti musiikin alueella mainittuihin tasa-arvoon, vuorovaikutukseen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen voidaan päästä luopumalla perinteisestä opettamisen ja oppimisen käsityksistä, jossa opettaja aina toimii tiedon tarjoajana oppilaan pyrkiessä omaksumaan opetettua. Monikulttuurisessa luokassa lähtökohdaksi voidaankin asettaa kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden hyödyntäminen esimerkiksi käyttämällä heitä omaan kulttuuriin liittyvän musiikin esittelijöinä. Jos aitoa mielenkiintoa osoitetaan maahanmuuttajan musiikkikulttuuria kohtaan vaikkapa opettelemalla lauluja hänen kulttuuristaan, käännetäänkin koko perinteinen oppimisasetelma pääläelleen: opettajakin muuttuu oppijaksi yrittäessään omaksua uutta laulua ja mahdollisesti samalla myös uutta kieltä. Tilanne on omiaan poistamaan ennakkoluuloja toimijoiden väliltä, sillä toiset oppilaat huomaavat, miltä maahanmuuttajasta tuntuu hänen yrittäessään omaksua uutta kulttuuria ja kieltä. Maahanmuuttajaoppilas puolestaan voi kokea oman minäkuvansa vahvistuvan saadessaan toimia toisten ohjaajana. Koko ryhmän työskentely muuttuu yhteistoiminnalliseksi, koska kaikki eritaustaiset oppilaat saavat vuorollaan tilaisuuden ohjata toisia ja samalla myös opettajaa.

Muutaman kerran ovat luokanopettajaopiskelijat hyödyntäneet Afrikasta lähtöisin olevia maahanmuuttajia musiikkituntien pitämisessä Joensuun harjoittelukoululla, mutta todelliseen vuorovaikutukseen ei yleensä ole päästy. Lisäksi mainituissa kokeiluissa ei juuri tultu kosketukseen alkuperäisen musiikin kanssa vaan musiikillisesti jäätiin lähinnä monikansallisten poptyyppisten melodioiden ja sointukiertojen kokeiluasteelle.

Maahanmuuttaja alkaa omaksua uutta kulttuuria vähitellen uuteen maahan saavuttuaan. Aiemmin opitut omat käyttäytymismallit eivät enää toimi samalla tavoin kuin entisessä kotimaassa. Myös maahanmuuttajan oma suhtautuminen ratkaisee paljon integroitumisen prosessissa. Myönteinen asenne sekä edeltävään että uuteen kulttuuriin on edellytys paikan saamiselle kummassakin kulttuurisessa yhteisössä sekä monikulttuurisessa yhteisössä. Tarvitaan toki myös omaa halua ja edellytyksiä tasapainon löytämiseksi. (Vrt. Mikkola 2001, 37.) Monista syistä uuteen kulttuuriin muuttaja joutuu akkulturaatioprosessin aluksi omaksumaan uusia kulttuurin piirteitä ikään kuin annettuina, mikä saattaa aiheuttaa ongelmia. Mikäli tulija kykenee säilyttämään alkuperäistä kulttuuriaan mutta omaksumaan myös uutta, tuloksena on parhaassa tapauksessa ns. kaksikulttuurisuus. Tähän voidaan päästä, jos ympäröivä kulttuuri on riittävän avoin ja hyväksyvä. (Alitolppa-Niitamo 1994, 32–33.)

## Taito- ja taideaineiden merkityksiä monikulttuurisessa kasvatuksessa

Kun tarkastelemme yleisemmällä tasolla taito- ja taideaineiden merkitystä monikulttuurisessa kasvatuksessa, on helppo havaita niiden monet hyödyt verrattuna tietoiseisiin. Niiden kautta kieltä kunnolla hallitsematon oppilas voi saada kokemuksia selviytymisestä luokkatilanteessa. Tämä puolestaan luo turvallisuuden ja luottamuksen tunteita ja mahdollistaa myönteisen palautteen antamisen. Taito- ja taideaineiden avulla voidaan oppilaassa herättää sisäistä motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan yleisemmälläkin tasolla. Sisäisen motivaation lisääntyessä myös koulutyöstä saatava nautinto ja hallinnan sekä pätevyyden kokemukset lisääntyvät. Koko koulunkäynti muodostuu näin mielekkäämmäksi ja merkityksellisemmäksi. Parhaimmillaan taito- ja taideaineet tarjoavat oppilaalle mahdollisuuksia omien valintojen tekemiseen, mikä puolestaan lisää hallinnan ja itsemääräämisen tunteita lisäten sitäkin kautta motivaatiota ja pedagogista hyvinvointia. Tämä on siis mahdollista, vaikka kielitaito olisikin vielä heikko.

Koska taito- ja taideaineissa työskennellään proseduraalisen tiedon alueella enemmän kuin deklaratiivisen, kyseessä on tekemällä oppiminen eli taitotiedon alue. Tälle alueelle sijoittuvilla toiminnoilla on myös oma terapeuttilinen merkityksensä, joka usein korostuu sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät menesty tietopainotteisissa kouluaineissa. Tähän joukkoon kuuluvat myös esimerkiksi kielitaidoltaan heikot oppilaat. Taito- ja taideaineissa työskentelytavat poikkeavat normaalista pulpettikeskeisestä hyvinkin paljon, ja vaikka joissakin aineissa (kuvataide, musiikki, tekninen työ) tekeminen saattaa aika ajoin painottua oman produktin tuottamiseen, kyse on kuitenkin koko ajan sosiaalisesta toiminnasta, jossa jokainen sekä saa itse että antaa toisille palautetta ja informaatiota. Näin taito- ja taideaineet tuottavat erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen elämyksiä. Samalla myönteiset kokemukset vahvistavat minäkäsitystä positiiviseen suuntaan.

## Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat - matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielen-terveysseura. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Keuruu.
- Anderson W. & Campbell P. (toim.) 1989. *Multicultural Perspectives in Music Education*. Music Educator's National Conference, Reston, VA 22091.
- Berger, B. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall M. & Dasen P. 2002. *Cross-cultural Psychology*. (2. painos). Camos). Research and Applications. Cambridge University Press.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Kassaya W. 2002. Keskustelutiedonanto väitöskirjan ohjausprosessin yhteydessä.
- Kramsch C. 1998. *Language and Cultural Identity*. Teoksessa *Language and Culture*. (65–84) Oxford: Oxford University Press.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajiksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Painosalama Oy.
- Nieto, S. 1999. *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College. New York: Columbia University.
- Nieto, S. 2007. *School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective*. (Teoksessa Banks J.A. & McGee Banks C.A. (toim.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* 425–443, 6. uudistettu painos). Boston: Allyn & Bacon.
- OPS 2004. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558> (Luettu 16.10.2008)
- Ruusunen, M. 1998. *Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan*. Sisäasiainministeriön aluekehitysosaston julkaisu 5/1998.
- Talib, M-T. 1999. *Toiseuden kohtaaminen koulussa*. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino.
- Tiittula, L. 1997. *Kulttuurien välinen viestintä*. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Oy Edita Ab.

# ”JAETUT KÄSITYKSET MAAILMASTA” – ESIMERKKEJÄ MAANTIETEEN MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSESTA

Anu Hartikainen & Sirpa Kärkkäinen

Tarkastelemme artikkelissa monikulttuurisuuskasvatusta maantieteen tieteenalan ja erityisesti humanistisen maantieteen näkökulmasta. Sovellamme humanistisen maantieteen ajattelutapaa maantieteen monikulttuurisuuskasvatukseen tarkastelemalla ihmisen suhdetta monikulttuurisuuteen sosiaalisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa aina paikalliselta tasolta globaaliin. Maantieteeseen perustuvat opetus esimerkkimme liittyvät sekä luokanopettajaopiskelijoiden että biologian ja maantieteen aineenopettajaopiskelijoiden harjoitustöihin vuosina 2007–2008.

## Maantieteen tieteenala ja monikulttuurisuus

Maantiede eli geografia on maapallon pintaa, siihen vaikuttavia ilmiöitä ja sillä esiintyviä säännönmukaisuuksia tutkiva tiede, jolla on läheiset yhteydet luonnontieteisiin sekä yhteiskunta- ja taloustieteisiin. Tieteenalana maantiede on perinteisesti jaettu toisistaan metodologisesti poikkeaviin *alue- ja yleismaantieteeseen*. Aluemaantieteessä pyritään muodostamaan alueellisia synteesejä tutkimalla aluetta sekä luonnonilmiöiden että ihmisen toiminnan näkökulmasta. Lähestymistavassa korostuu kuvaileva ote. Vastaavasti yleismaantiede etsii säännönmukaisuuksia ja yleistyksiä luontoon tai ihmisen toimintaan liittyvistä ilmiöistä ja niiden esiintymisestä eri alueilla. Yleismaantieteessä voidaan erottaa luonnonmaantieteelliset ja kulttuurimaantieteelliset suuntaukset. Elottomaan ja elolliseen luonnonympäristöön liittyvien ilmiöiden tarkastelu kuuluu *luonnonmaantieteeseen* ja ihmisen toiminnan tutkiminen *kulttuurimaantieteeseen*. Kulttuurimaantieteen laajassa tutkimuskentässä muun muassa *kehitysmaantiede*, *poliittinen maantiede* ja *humanistinen maantiede* liittyvät läheisesti monikulttuurisuuteen (vrt. Cantell, Rikkinen & Tani 2007; Rikkinen 1997; Morgan & Lambert 2005; Tani 2003). Kehitysmaantieteen keskeisenä tutkimuskohteena ovat hyvinvoinnin epätasainen jakautuminen sekä kehityseroihin johdaneet alueelliset ja yhteiskunnalliset syyt (Willis 2004). Poliittinen maantiede tarkastelee puolestaan poliittisia ilmiöitä alueellisesta, tilaan ja paikkaan sidotusta näkökulmasta (Raento 1998) ja humanistinen

maantiede niitä tapoja, joilla ihmiset antavat merkityksiä ja tulkitsevat maailmaa itsensä ja kokemustensa kautta. (Häkli 2004, 79.)

Maantieteen monitieteistymiskehitystä ei voi Vuolteenahon (2002, 237) mukaan ymmärtää pelkästään maantieteen sisäisestä teoreettisesta kehityksestä ja tutkimusperinteestä käsin, vaan se on yhteydessä yhteiskuntatieteisiin ja humanistisiin tieteenaloihin ja niiden lähestymistapoihin. Ajankohtaisia käsitteitä ja tutkimusteemoja ovat monikulttuurisuuden lisäksi globalisoituminen, etnisyys, identiteetti sekä turismiin, kulutuskulttuuriin ja ympäristöön liittyvät tutkimukset (Vuolteenaho 2002, 237; Tani 2003, 180). Erityisesti kulttuurimaantieteen osa-alueet, ympäristöön liittyvät arvot, tilan hallinta ja käyttö sekä ihmisten alueelliseen identiteettiin vaikuttavat tekijät ovat monin tavoin kietoutuneet monikulttuurisuuden problematiikkaan. Myös aluemaantieteelliset tutkimukset, alueiden välisten vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteiden sekä tasavertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden tarkastelut ovat osaltaan rakentamassa mielikuviamme meille vieraista alueista, kulttuureista ja ihmisistä. Artikkelissamme esittämämme opetukselliset lähestymistavat pohjautuvat humanistisen maantieteen ajattelutapaan, joten tarkastelemme humanistista maantiedettä ja sen yhteyksiä monikulttuurisuuteen.

## Humanistinen maantiede

Humanistinen maantiede on kiinnostunut alueiden ja ympäristöjen inhimillisistä, yksilöllisistä ja subjektiivisista merkityksistä (Häkli 2004, 92). Yksilö nähdään aktiivisena monimuotoisuuden kokijana ja maailman merkitsijänä (Häkli 2004, 81). Maantieteen tieteenalan parissa 1980-luvun lopun ja 1990-luvun aikana tapahtuneen kulttuurisen käänteen myötä humanistisessa maantieteessä on entistä enemmän alettu kiinnittää huomiota myös todellisuuden sosiaaliseen rakentamiseen (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 11). Yksilöllisten kokemusten lisäksi huomioidaan kollektiiviset tavat muodostaa ja tulkita jaettuja käsityksiä maailmasta (Häkli 2004, 93). Ihmisen suhdetta ympäristöönsä ja alueisiin tutkitaan sosiaalisissa, kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa yhteyksissä (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 11). Esimerkiksi alueet mielletään tiettyyn aikaan, yhteiskunnalliseen kontekstiin ja poliittisiin intresseihin sidotuiksi sopimuksenvaraisiksi järjestelmiksi (Tani 2005, 95). Monikulttuurisuuden näkökulmasta katsottuna voidaan todeta, että humanistinen maantiede tuottaa eri lähtökohdista käsin rakennettuja kuvauksia maailmasta ja eri kulttuureista. Tällaiset kuvaukset ovatkin omalta osaltaan lisäämässä ymmärrystämme erilaisista kulttuureista, joissa elämme (Häkli 2004, 92).



## Maantieteen opetus mielikuvien rakentajana

Maantieteen opetukseen vaikuttavat tieteenalan sisällöllisten ja menetelmällisten muutosten lisäksi myös lasten ja nuorten elämismaaailma, yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset sekä koulun opetussuunnitelmiin, oppimiskäsityksiin ja kasvatuksellisiin arvoihin liittyvät muutokset (Tani 2003, 151–164). Peruskoulun maantiedon opetuksessa tutkitaan maapalloa, sen erilaisia alueita sekä alueellisia ilmiöitä. Tavoitteena on kehittää oppilaiden maantieteellistä maailmankuvaa ja sen alueellista perustaa. (Opetushallitus 2004, 182.) Lukio-opetus keskittyy puolestaan tarkastelemaan luonnon ja ihmisen luomien järjestelmien rakennetta ja toimintaa integroimalla sekä luonnontieteelliset että yhteiskuntatieteelliset aiheet (Opetushallitus 2003, 138). Peruskoulumaantiedossa painottuu aluemaantieteellinen ja vastaavasti lukiomaantieteessä yleismaantieteellinen näkökulma. (Ks. myös Tani 2003; Cantell 2004.) Molempiin näkökulmiin sisältyy monikulttuurisuuteen liittyvät aihepiirit. Peruskoulun maantiedon opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on tunnistaa eri kulttuureja ja suhtautua myönteisesti vieraisiin maihin ja niiden kansoihin sekä erilaisten kulttuurien edustajiin. Maantiedon opetus tulee järjestää siten, että oppilaiden kulttuurien tuntemus lisääntyy ja kyky ymmärtää ihmisten elämän ja elinympäristöjen erilaisuutta eri puolilla maailmaa kehittyy. (Opetushallitus 2004, 182.) Myös lukiomaantieteen opetuksen tulee ohjata opiskelijaa tarkastelemaan maailmaa muuttavana ja kulttuurisesti monimuotoisena elinympäristönä. Tavoitteena on, että opiskelija tuntee ja ymmärtää erilaisia kulttuureja sekä suvaitsee ja kunnioittaa erilaisuutta. (Opetushallitus 2003, 138.)

Oppisisältöjensä ja tavoitteidensa kautta maantieteen opetus on osaltaan rakentamassa lasten ja nuorten mielikuvia, arvostuksia ja kokemuksia maailmasta. Opetus ja käytetyt oppimateriaalit välittävät erilaisia kuvia läheisistä ja kaukaisista alueista sekä niiden kulttuureista ja ihmisistä. Tätä kautta maantieteen opetukseen liittyy aina arvoja sekä subjektiivisia ja kollektiivisia merkityksiä sen perusteella, kenen näkökulmasta asioita tarkastellaan. Maantieteen opetus ei ole arvovapaa, vaikka opettaja saattaakin tavoitella objektiiviselta ja neutraalilta tuntuvaa asioiden käsittelyä. Esimerkiksi globalisaatioon tai kehityksyymsyksiin liittyvissä aiheissa on vaikea kuvitella informaation tasapuolisuutta kaikkien mahdollisten osapuolten kannalta. (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 53.) Opetuksen yhteydessä onkin syytä kysyä: millaisia arvoja maantieteen opetuksessa opetetaan, kenen arvoja opetuksessa välitetään ja miten arvot tulisi huomioida opetuksessa?

Vaikka monikulttuurisuuskasvatus ja siihen kytkeytyvä arvokasvatus liittyvät keskeisesti peruskoulu- ja lukiomaantieteen opetuk-

seen, maantieteen tieteenalan kulttuurisen kääntein tuottamien näkökulmien, kuten humanistisen maantieteen, välittyminen kouluopetukseen on vielä toistaiseksi ollut vähäistä (Tani 2004, 184–185; Tani 2005, 100; Cantell 2004, 164). Tanin (2005) mukaan kouluopetuksessa ei tarpeeksi huomioida monikulttuuristen mielikuvien rakentamista yksilöllisenä ja kollektiivisena prosessina. Lapset ja nuoret elävät monikulttuurisessa maailmassa, jossa on tärkeä havaita monikulttuurisuus sekä kulttuurien välillä että oman valtakulttuurin sisällä. Ala- ja osakulttuurien tunteminen, niiden arvostaminen ja erojen ymmärtäminen on tärkeää. Kulttuurisen lukutaidon kehittyminen ja herkistyminen ympäristön moniarvoisuudelle parantaa lasten ja nuorten mahdollisuuksia kasvaa yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Näin he pystyvät antamaan arvoa toisenlaisille todellisuuden tulkinnoille ja kriittisesti arvioimaan ympäröivää todellisuutta. (Tani 2005, 99–100.)

Maantieteen opettajaopiskelijoiden opetus- ja oppimiskäsityksiin liittyvässä tutkimuksessa Cantell (2001) havaitsi, että aineenopettajaopiskelijat tunsivat epävarmuutta käsitellä erityisesti kulttuuri- ja maantieteen aihepiirejä. Aineenopettajaopiskelijat toivoivat opettajakoulutukselta enemmän tukea erityisesti kulttuurimaantieteen menetelmien ja didaktiikan hallintaan sekä kulttuurimaantieteen konkretisointia oppilaan tasolle. Ongelman ratkaisuksi Cantell (2001, 197–199) suosittaa opettajaopiskelijoiden samoin kuin oppilaidenkin maantieteellisen ajattelun kehittämistä, alueellista ja kriittistä syy-seuraussuhteita arvioivaa tarkastelua sekä aktiiviseen vaikuttamiseen ja vastuunkantoon tähtäävää näkökulmaa. Opettajankoulutuksen tulisi myös itsensä toteuttaa arvostamiensa oppimis- ja opettamiskäsitysten mukaista opetusta. Parhaimmillaan maantiede avaa silmät moniarvoisuudelle ja monimuotoisuudelle (Cantell 2005, 112).

Artikkelissamme esittämillämme opetuksellisilla lähestymistavoilla pyrimme vastaamaan Cantellin (2001, 197–199) ja Tanin (2004, 182–185) opettajakoulutukselle ja kouluopetukselle esittämiin haasteisiin. Seuraavat esittämämme käytännön esimerkit pohjautuvat humanistisen maantieteen ajattelutapaan, jonka mukaan monikulttuurisuuteen liittyvät mielikuvamme ja käsityksemme rakentuvat sekä yksilöllisten että yhteisöllisten prosessien tuloksena. Mielikuvamme ovat aina toisaalta henkilökohtaisia, ne syntyvät, kun yksilöt liittyvät merkityksiä ympäristöönsä (vrt. Tuan 1977; ks. myös Leino & Bamberg 2007). Alueet ja niiden kulttuurit saavat siis merkityksensä ihmisten kokemuksista ja tulkinnoista (Leino & Bamberg 2007, 116). Mielikuvat muodostuvat välittömien ja välillisten kontaktien kautta. Välittömiä kontakteja ovat ihmisen henkilökohtaiset kokemukset vierasta alueista ja niiden kulttuureista. Välillisiä kontakteja ihmiset saavat muun muassa ystävien, sukulaisten sekä joukkotiedotusvälineiden avulla. Televisio, internet ja lehdistö välittävät meille jatkuvasti tietoa

ja kuvia eri puolilta maapalloa. (Kaivola & Rikkinen 2003, 88–90; Rikkinen 1997, 105–106.)

Yksilöllisissä mielikuvissa on mukana aina myös yhteisöllinen ulottuvuus. Mielikuviemme yhteisölliset piirteet ovat usein tyypillisiä ja yhteisiä muun muassa oman aikakautemme, oman sukupuolen ja -polven sekä saman koulutuksen saaneille ihmisille. Vastaavasti yksilölliset mielikuvamme johtuvat siitä, että olemme samanaikaisesti eri yhteisöjen jäseniä, kuulumme tiettyyn perheeseen, sukuun, seurakuntaan, työyhteisöön ja niin edelleen. Toimiessamme näissä erilaisissa yhteisöissä olemme omaksuneet eri yhteisöille ominaisia maailman merkityksellistämistapoja. Me emme näe maailmaa samalla tavalla kuin muut yhteisömme jäsenet näkevät sen. (Lemke 2001; ks. myös Hartikainen 2007.) Mielestämme on tärkeää, että opiskelijat ja opettajat tulevat tietoisiksi omista ja toisten ihmisten mielikuvista ja käsityksistä, mielikuvien ja käsitysten muodostumisprosessista sekä niiden vaikutuksesta ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen. Artikkelissamme esittelemämme monikulttuurisuuskasvatuksen käytännön esimerkit liittyvät sekä luokanopettajaopiskelijoiden että biologian ja maantieteen aineenopettajaopiskelijoiden koulutukseen. Luokanopettajaopiskelijoilla monikulttuurisuuskasvatuksessa painottuu tutkimuksellinen ja paikallisen tason näkökulma. Sen sijaan aineenopettajaopiskelijoilla lähestymistavassa korostuu keskustelu ja globaali näkökulma monikulttuurisuuteen.

## Projektitoilla käsiksi monikulttuurisuuskasvatukseen

Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa käsitellään monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin sisältyvässä ”Biologian ja maantieteen perusteet” -opintojaksolla. Opintojakson yleisenä tavoitteena on, että opiskelija perehtyy maantieteellisen toiminnan ja tiedon luonteeseen, peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, maantieteen keskeisiin sisältöalueisiin sekä terveyskasvatuksen ja kestävä kehityksen periaatteisiin tieteenaloille ominaisten opetuksellisten lähestymistapojen kautta. Opintojaksoon sisältyy kaksi osaa (osat I ja II). Osassa I painotetaan aluemaantieteellistä näkökulmaa ja osassa II kenttä- ja maastotyöskentelyä sekä luonnon- että kulttuurimaantieteen opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa. (Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008–2009.)

Kulttuurimaantieteen (luennot 2 t + harjoitukset 8 t) opintojakson lähestymistavaksi on valittu kaupunkimaantieteellisen tutkimuksen tekeminen. Luokanopettajaopiskelijat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat oman kiinnostuksensa pohjalta pienenmuotoisen pro-

jektityön Joensuun kaupungista. Tavoitteena on henkilökohtaisen elämämaailman, erilaisten osa- ja alakulttuurien olemassaolon sekä eturyhmien näkemysten tunnistamisen avulla tuoda maantiedon opetus lähelle opiskelijan omaa arkea ja yhteiskuntaa. Erilaisuuden teemojen liittäminen opiskelijan omaan kokemusmaailmaan mahdollistaa myös monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen. Mielikuviin, identiteettiin ja imagoon liittyvissä projektitöissä tutkimuskohteena ovat olleet muun muassa elinkeinorakenne, palveluiden sijoittuminen, työssäkäynti, aistiympäristöt, ympäristön miellyttävyys ja alueiden kehittäminen. Aineistoa on hankittu havainnoimalla, karttoja laatimalla, mittaamalla, kuvaamalla, laskentoja tekemällä, kyselemällä ja haastatteleamalla.

Projektitöissä ”*Joensuun pelottavat paikat*”, ”*Lapsiperheiden Joensuu*” ja ”*Joensuu ulkopaikkakuntalaisten silmin*” maantieteen tieteenalan keskeiset käsitteet kuten ympäristö, alue, tila ja paikka ovat saaneet erilaisia merkityksiä riippuen siitä, kenen näkökulmaa niissä tarkastellaan. Eri-ikäisillä, eri sukupuolta olevilla, joensuulaisilla ja ulkopaikkakuntalaisilla samoin kuin vaihto-opiskelijoilla on usein yhteisesti jaettu ympäristökokemus Pielisjoen ja sen ranta-alueiden viihtyisyydestä. Turvallisia tiloja ja paikkoja, joissa mahdollistuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kokeminen, ovat useimmille tori ja keskustan puistoalueet. Omien kokemusten lisäksi projektitöissä ”*Mitä historianopiskelijat ajattelevat Joensuusta?*” ja ”*Joensuu adjektiivin*” tarkastellaan median välittämiä mielikuvia Joensuusta. Osa näistä ympäristömielikuvista on negatiivisia. Ympäristön epämiellyttävyys, yksittäisten paikkojen ja kokonaisen kaupunginosan pelottavuus johtuu usein paikkojen huonosta maineesta ja kuulopuheista. (ks. Tani 2005, 95; Semi 2004). Ympäristöön liittyviä pelkotiloja määrittävät myös vuorokauden- ja vuodenaika. Pelko ja turvattomuuden tunne vaikuttavat ihmisten liikkumiseen, kulkureittien valintaan ja liikkumisajankohtaan. Pelko liittyy myös tilan tilaintaan ja kaupunkitilaa ilmentäviin valtakysymyksiin, jolloin voi syntyä ristiriita esimerkiksi yksityisen ja julkisen vallankäytön välillä.

Monikulttuurisuuden näkökulmasta tarkasteltuna alueiden sopimuksenvaraisuus tuo esiin myös kysymyksen alueellisesta identiteetistä. Projektitöissä ”*Mitä tehtäis, minne mentäis?*”, ”*Kahden kuppilan kamppailu kävijöistä*” ja ”*Mikä ihmeen NMKY?*” alueellinen identiteetti näkyy esimerkiksi siten, että eri pääaineopiskelijat, lapset, nuoret ja aikuiset valitsevat ja suosivat erilaisia kohtaamis- ja vapaa-ajanviettopaikkoja. ”*Mihin unohtuivat Sirkkala, Otsola ja Tuupovaara?*” ja ”*Välipysäkkinä Joensuu – ulkomaalaisten urheilijoiden mielikuvia Joensuusta*” -projektitöissä käsiteltiin myös identiteetin määrittelyyn välttämättä liittyvää eron tekoa meidän ja muiden välillä. Vastakkainasetelussa ovat kaupunki ja maaseutu sekä Joensuu ja muu maailma. Toi-

seuttamisen prosessien tutkiminen tuo monikulttuurisuuteen näkökulmia, joiden avulla voidaan purkaa myös toisiin kulttuureihin, alueisiin ja ihmisiin liitettyjä stereotyyppisiä mielikuvia (ks. Tani 2005, 95). Parhaimmillaan tämä kulttuurien ja ajatusmaailmojen monimuotoisuus voi toimia lähtökohtana ihmisten ja elinympäristöjen erilaisuuden arvostamiselle.

Projektitoissa ”*Joensuu matkailuesitteissä*” ja ”*Joensuu matkailijan silmin*” tarkastellaan kaupungista tietoisesti luotuja imagoja. Joensuun imagossa korostetaan karjalaisten ihmisten ystävällisyyttä ja vieraanvaraisuutta sekä kaunista ja puhdasta luontoa. Mainoksiin valituissa kuvissa Joensuu näyttäytyy kesäkaupunkina, jonka symboleita ovat yliopisto, kaupungintalo ja Rantakadun puutalorivistö. Positiivisia mielikuvia esitetään myös modernin ja hyvin suunnitellun rakennetun ympäristön kautta. Sen sijaan kaupunkitilan rajallisuutta, joka heijastuu muun muassa ihmisten fyysiseen, sosiaaliseen ja toiminnalliseen liikkumiseen, ei mainoksissa käsitellä. Projektitoissa ”*Mennäkö vai eikö mennä?*” ja ”*Suvantosillan liikenne*” pohditaan moottoriajoneuvolla liikkuvien ja kevyen liikenteen tarpeita ja odotuksia. Turvallinen, vapaa ja esteetön liikkuvuus, joka on ihmisten perusedellytys, ei toteudu autottomille, lapsiperheille ja vanhuksille. Markkinointiin liittyvien aineistojen sekä omien uskomusten, asenteiden, arvojen, käsitysten ja toiminnan perusteiden kriittinen arviointi mahdollistaa pohdinnan siitä, kuka kaupunkimielikuvia luo ja kenelle ja millä tavalla niitä luodaan. Kaupungin identiteetin rakentumisessa keskeistä on ympäristön, historian, ihmisten ja palveluiden lisäksi myös se, mitä kaupungista puuttuu.

Kulttuurimaantieteen opintojakson aikana luokanopettajaopiskelijoiden käsitys monikulttuurisuudesta laajeni. Ennakkokäsityksissä monikulttuurisuuskasvatus ymmärrettiin pääasiassa kulttuurien tuntemuksen lisäämisenä. Sen sijaan projektitoiden sisällöissä monikulttuurisuuskasvatus ymmärretään myös oppimisena monikulttuurisesta yhteiskunnasta sekä monikulttuurisessa yhteiskunnassa oppimisena. Projektitoissa tulee esille kaupungin henkilökohtainen kokeminen - kaupunkimielikuvien syntymiseen vaikuttavat olennaisesti ympäristö itse sekä oma kulttuurisidonnainen tapa aistia, ajatella ja toimia ympäristössä. Näitä yksittäisten ihmisten ympäristömielikuvia yhdistämällä voidaan muodostaa useille ihmisille yhtenäinen ympäristömielikuva. Aktiiviseen ja vastuulliseen kansalaisuuteen sekä kaupunkisuunnitteluun liittyviä aiheita, joissa olisi yhdistynyt suunnittelijoiden, asukkaiden ja päättäjien näkökulmat, on vähän. Näin toiminnallinen maantieteen monikulttuurisuuskasvatus, jossa pohditaan yhteiskunnallisia ongelmia ja yritetään ratkaista niitä, jää toteutumatta.

## Keskustelut alueellisten mielikuvien avartajana

Käsitlemme maantiedon ja biologian aineenopettajaksi opiskelevien kanssa monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja ”Pedagogisia erityiskysymyksiä” -opintojakson yhteydessä. Kyseisten opintojen tavoitteena on tukea ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä laajentamalla ja syventämällä opetettavien aineiden pedagogisten kysymysten tarkastelua (Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008–2009). Opintojakson oppisisältöjä ovat peruskoulun ja lukion aihekokonaisuudet ja niihin keskeisesti liittyvät kasvatuksen osa-alueet kuten ympäristö-, osallisuus-, teknologia- ja monikulttuurisuuskasvatus, joita tarkastellaan maantieteen ja biologian opetuksen kontekstissa.

Pedagogisten erityiskysymysten opinnoissa yksi keskeinen monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvä aihealue on *alueelliset mielikuvat eli aluepreferenssit*. Alueelliset mielikuvat ovat sekä kulttuurisidonnaisia että yksilöllisiä käsityksiämme meille läheisistä ja kaukaisista alueista, niiden ihmisistä ja kulttuureista. Mielikuvien tunnistaminen, niistä keskusteleminen ja omien käsitysten pohdinta ovat tärkeitä maantieteen opetuksen aiheita (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 168). Aluepreferenssien tarkastelulla on yhteys myös monikulttuurisuuskasvatukseen, sillä monikulttuurisuuden ymmärtämisen edellytys on omien käsitysten, ennakkoluulojen ja stereotyyppien tiedostaminen.

Seuraavassa aineenopettajaopiskelijoille tarkoitettussa harjoitus-tehtävässä käsitellään opiskelijoiden alueellisia mielikuvia. Harjoitus-tehtävän tavoitteena on, että opiskelija tulee tietoiseksi omista ja opiskelutovereidensa mielikuvista, niiden syntymekanismista ja vaikutuksesta ihmisen toimintaan. Lisäksi tavoitteena on tutustua opetuksellisiin lähestymistapoihin, joilla kyseistä aihetta voidaan käsitellä maantieteen opetuksessa.

### Omien alueellisten mielikuvien tarkastelu

Harjoituksissa opiskelijat piirtävät omia alueellisia mielikuviaan kuvaavia karttoja. Opiskelijoille annetaan tyhjä maailmankartta, johon on merkitty valtioiden rajat. Opiskelijoiden tehtävä on värittää karttaan 1) punaisella ne alueet, jotka herättävät heissä positiivisia tunteita, 2) sinisellä ne alueet, jotka herättävät heissä negatiivisia tunteita ja 3) jättää värittämättä ne alueet, joihin he suhtautuvat neutraalisti. Kartan tekemisen jälkeen opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan omia aluepreferenssejään ja niiden vaikutusta omaan elämään. Karttojen analyysissä käytetään seuraavia kysymyksiä:

- *Mitkä alueet väritit punaisella ja mitkä sinisellä?*
- *Mitkä alueet jäivät värittämättä?*
- *Millaisia johtopäätöksiä voit tehdä omista alueellisista mielikuvistasi kartan perusteella?*
- *Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet alueellisten mielikuviesi syntymiseen?*
- *Mikä merkitys alueellisilla mielikuvilla on elämässäsi?*

Opiskelijoiden tulisi tulla tietoiseksi myös siitä, miten alueelliset mielikuvamme ovat samanlaisia ja erilaisia. Opiskelijoiden on hyvä havaita monikulttuurisuus myös oman valtakulttuurin sisällä (Cantell, Rikkinen & Tani 2007, 63). Tämän vuoksi mielikuvia tarkastellaan myös yhteisesti. Opiskelijat esittelevät omia karttojaan sekä kertovat muille alueellisista mielikuvistaan ja niiden syntyyn vaikuttaneista tekijöistä. Periaatteena on, että jokainen opiskelija saa vapaasti esittää omia näkemyksiään sekä peilata ja arvioida omia alueellisia mielikuviaan suhteessa muiden opiskelijoiden mielikuviiin. Parhaimmillaan keskustelut voivat johtaa omien mielikuvien kriittiseen tarkasteluun ja niiden uudelleen rakentumiseen.

Omien mielikuvien esittelyn yhteydessä kootaan yhteen niiden syntyyn vaikuttavia tekijöitä ja pohditaan myös sitä, mikä on maantieteen opetuksen merkitys alueellisten mielikuvien rakentumisessa. Lisäksi keskustellaan siitä, millaiseksi opiskelijoiden aluepreferenssejä kuvaavat kartat olisivat muodostuneet, jos karttojen piirtäjinä olisivat esimerkiksi kiinalaiset, meksikolaiset, kenialaiset tai kanadalaiset nuoret. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, että tarkastelemme maailmaa ja sen ilmiöitä tietystä kulttuurisesta kontekstista. Näkemyksemme eivät ole yleispäteviä, vaan toisesta viitekehyksestä tarkasteltuna maailma voi näyttää hyvinkin erilaiselta.

## Uutiset ja alueelliset mielikuvat

Alueellisten mielikuvien rakentumisen problematiikan ymmärtämistä voidaan tukea tarkastelemalla joukkotiedotusvälineiden vaikutusta alueellisten mielikuvien rakentumiseen. Opiskelijat keräävät viikon aikana jonkin sanomalehden ulkomaan uutisia, minkä jälkeen he analysoivat uutisten sisältöä ja niiden herättämiä tuntemuksia. Opiskelijoita pyydetään kiinnittämään huomiota seuraaviin asioihin:

- *Millaisia aihepiirejä ulkomaan uutiset käsittelevät?*
- *Luokittele uutiset negatiivisiin, toiveikkaisiin ja neutraaleihin omien tuntemuksiesi mukaan.*

- *Tarkastele muodostamaasi luokitusta ja pohdi seuraavia:*
  - o *Millaisia uutisia oli eniten? Miksi arvelet näin olevan?*
  - o *Millaisia uutisia oli vähiten? Miksi arvelet näin olevan?*
  - o *Millaisia alueellisia mielikuvia kyseisten uutisten perusteella syntyy?*
  - o *Miten arvelet kyseisten ulkomaan uutisten vaikuttavan ihmisten alueellisten mielikuvien rakentumiseen?*
  - o *Mikä on uutisoinnin merkitys alueellisten mielikuvien synnyssä?*

Uutisoinnin kohteena olleet alueet sijoitetaan maailmankartalle: analysoidut artikkelit numeroidaan ja artikkelia vastaava numero merkitään tyhjälle karttapohjalle. Näin syntyneen kartan avulla voidaan tarkastella, miten kyseiset uutiset sijoittuvat. Tässä yhteydessä pohditaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat uutiskynnykseen ja miksi tietyistä alueista uutisoidaan enemmän kuin toisista.

Uutisten sijoittumista maailmankartalle tarkastellaan myös siten, että opiskelijat varjostavat tyhjälle kartalle mustalla ne valtiot tai alueet, joita koskeva uutisointi herätti heissä negatiivisia tuntemuksia, punaisella valtiot tai alueet, joita koskeva uutisointi herätti heissä positiivisia tuntemuksia sekä sinisellä alueet, joita koskevaan uutisointiin opiskelijat reagoivat neutraalisti. Kartan laatimisen jälkeen opiskelijat voivat vertailla kartan välittämää informaatiota omiin alueellisiin mielikuvuihinsa (esimerkiksi edellisessä vaiheessa tehtyyn alueellisia mielikuvia kuvaavaan karttaan) sekä pohtia sitä, miten joukkotiedotusvälineet ovat vaikuttaneet heidän mielikuviansa syntyyn.

Biologian ja maantieteen opettajaksi opiskelevien alueellisissa mielikuvissa on vuosittain esiintynyt samankaltaisuuksia, mutta myös selkeitä eroavuuksia. Erilaiset näkemykset ovat herättäneet hedelmällisiä, välillä kiivaitakin keskusteluja siitä, ovatko alueelliset mielikuvat virheellisiä vai oikeita, sekä niiden rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijat ovat kuitenkin arvostaneet erilaisia todellisuuden tulkintoja ja arvioineet kriittisesti ympäröivää todellisuutta (vrt. Tani 2005).

## Jatkotoimenpiteitä ja uusia kehitysideoita

Maantieteen monikulttuurisuuskasvatuksessa humanistisen maantieteen näkökulma mahdollistaa monikulttuurisuuden tarkastelun subjektiivisena ja kollektiivisena ilmiönä. Käytännön opetustyössä tämä tarkoittaa sekä yksilöllisten että kollektiivisten merkitysten tarkastelemista: miltä maailma ja monikulttuurisuus näyttävät minulle,



oman kulttuuripiirini edustajille ja eri kulttuuripiireistä tuleville ihmisille. Monikulttuurisuutta voidaan lähestyä, ensimmäisen opetusmerkkinne tavoin, paikallisella tasolla, muiden ihmisten käsityksiä ja mielikuvia tutkimalla sekä toisen opetusmerkin mukaisesti omia henkilökohtaisia ja omaan valtakulttuuriin kuuluvien ihmisten globaaleja, koko maailmaa koskevia mielikuvia tarkastelemalla. Opetus-esimerkkien avulla päästään käsiksi monikulttuurisuuden erilaisiin tulkintoihin. Keskeistä on havaita ja ymmärtää erilaisten tulkintojen moninaisuus, sillä kulttuurien välisen oppimisen voidaan katsoa alkavan juuri erilaisuuksien ja vastakkaisuuksien ymmärtämisestä. Erilaiset käsitykset voivat saada aikaan omien arvojen kriittistä tarkastelua ja sisäisiä ristiriitoja, jotka voivat johtaa henkilökohtaisen arvomaailman muutoksiin.

Humanistisen maantieteen sisältöjen ja menetelmien avulla maantieteen monikulttuurisuusopetus yhdistyy myös ympäristö- ja terveystieteeseen. Ottamalla huomioon ympäristö- ja terveystieteen näkökulma maantiedon opetukseen saadaan mukaan ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys. Seuraavassa esittelemme, miten monikulttuurinen ympäristö- ja terveystieteeseen yhteydessä maantiedon monikulttuurisuusopetukseen tarjoten uusia mielenkiintoisia haasteita opetuksen kehittämiseen.

## **Monikulttuurinen ympäristökasvatus ja terveystieteiden maantieteen opetuksen haasteena**

Maantieteen ja biologian oppisisältöihin keskeisesti kuuluvat ympäristökasvatus sekä kestävä kehitys edistävää kasvatus liittyvät läheisesti monikulttuurisuusopetukseen, sillä monikulttuurisuusopetuksen arvot ja tavoitteet ovat yhteneväiset ympäristökasvatuksen kanssa. Yhteisenä tavoitteena ja arvopohjana ovat aktiivinen ja vastuullinen kansalaisuus, kaikkien maapallon asukkaiden yhtäläisten oikeuksien huomioiminen ja kunnioitus sekä oikeudenmukaisuus. (Nordström 2005, 286.) Erityisen tärkeää on kestävä kehityksen sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden sisällyttäminen maantieteen monikulttuurisuusopetukseen (ks. Nordström 2005; Tani, Cantell, Koskinen, Nordström & Wolff 2007).

Maantieteen ja biologian opetukseen tulisi siis sisältyä monikulttuurisen ympäristökasvatuksen näkökulma, koska ympäristön kokeminen on aina kulttuurisidonnainen ilmiö: ihmisillä on erilainen ymmärrys ympäristöstä ja sen merkityksestä. (Vrt. Nordström 2005.) Oppilaiden kanssa tulisi pohtia, millaisia heidän henkilökohtaiset ympäristönsä ovat ja mitä he haluavat niihin kuuluvan. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että ympäristö saa merkityksen jokaisen omien

ajatusten, kokemusten ja tunteiden kautta. Ympäristöaktiivisuus edellyttää läheistä ympäristösuhdetta. Omaan henkilökohtaiseen ympäristöönsä tyytyväisestä oppilaasta kasvaa sosiaalisesta ja luonnonympäristöstä välittävä ihminen. Ympäristökasvatuksessa olisi painotettava välittämisen ja empatian taitoja, vuorovaikutusta ja toisen asemaan asettumista. Pystyäkseen kunnioittamaan ympäristöönsä on oppilaiden Nordströmin mukaan ensin opittava kunnioittamaan itseään ja toisiaan. (Nordström 2005, 285–286.) Sosiaalisen ympäristön hyvinvoinnista huolehtiminen tähtää kulttuurien väliseen aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen, tasa-arvoon ja kaikkien yhtäläisiin pärjäämis- ja vaikuttamismahdollisuuksiin (ks. Banks 1997). Parhaimmillaan monikulttuurinen ympäristökasvatus tukee jokaista oppilasta, auttaa häntä vahvistamaan persoonaansa ja löytämään omia vahvuuksia. Vasta itse-tuntoisena ja vahvana hänellä on valmiudet ottaa vastuuta ympäristöstään. (Nordström 2005.)

Monikulttuurinen ympäristökasvatus voi edistää myös globaalien ympäristöongelmien problematiikan ymmärtämistä. Ympäristöasioita koskevaan päätöksentekoon osallistuu kulttuuritaustoiltaan erilaisia ihmisiä, joilla on erilaisia käsityksiä sekä ympäristöistä että ympäristöongelmista ja niiden ratkaisuista. Yhteisen kestävän kehityksen mukaisen kielen löytyminen onkin haaste kansainvälisissä neuvottelupöydissä. Toisaalta erilaisia käsityksiä ja arvoja voidaan pitää rikkautena, koska ne tuottavat myös erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, joita yhteinen ympäristömme kaipaa tällä hetkellä kipeästi.

Maantieteen opetuksessa kestävän kehityksen sosiaalista ulottuvuutta eli hyvinvoinnin edellytysten siirtymistä sukupolvelta toiselle voidaan tarkastella paikallisella, alueellisella ja maailmalaajuisella tasolla. Monikulttuurisuuskasvatukseen ja terveyskasvatukseen liittyviä maantieteellisiä teemoja voivat olla esimerkiksi oletettavissa olevan eliniän vaihtelu maapallon, Suomen ja Joensuun mittakaavassa, terveyspalvelujen tarjonta ja saavutettavuus, fyysinen turvallisuus sekä tarttuvien tautien leviäminen. (Ks. Kohl 2006, 187–188.) Luonnon-tieteellisten ongelmien lisäksi ihmisen terveyteen vaikuttavat muun muassa tunteet, sosiaaliset suhteet ja mielipiteet. Näitä voidaan käsitellä maantieteen opetuksessa huomioimalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tiloja, paikkoja ja alueita. Monikulttuurisuuskasvatuksen problematiikkaan kytkeytyy myös sosiaalisen ulottuvuuden toteutumisen esteenä oleva asukkaiden välinen eriarvoisuus ja sen vaikutus heidän elinympäristökokemuksiinsa.

Hyvän työkalun maailman terveystilanteen ja terveydenhuollon eriarvoisuuden tarkasteluun tarjoaa Michiganin yliopistossa kehitetty tietokoneohjelma, joka muuttaa terveystilastot karttamaisiksi esityksiksi eli kartogrammeiksi. Ohjelma paisuttaa ja kutistaa maantieteellisiä alueita, kuten mantereita ja valtioita, sen mukaan, miten pal-

jon tai vähän tarkasteltavaa ominaisuutta alueella esiintyy. Esimerkiksi ohjelman avulla pystytään tuottamaan kartogrammi, joka kuvaa HIV-virusinfektioon sairastuneiden ihmisten määrän maailmassa. Kyseisessä tapauksessa ohjelma tuottaa häkellyttävän maailmankartan, jossa Afrikka erottuu muodottoman suurena mantereena. (Ks. <http://www.worldmapper.org>.) Ohjelman maailmankartat pohjautuvat Yhdistyneiden kansakuntien keräämiin tilastotietoihin sekä jäsenvaltioistaan että muista kohteista. Karttojen avulla voidaan seurata muun muassa sitä, miten YK:n tavoitteet, kuten aliravitsemuksen puolittaminen, aidsin pysäyttäminen ja lasten aseman kohentaminen edistyvät. Ohjelman tuottamat ”vääristyneet maailmat” eivät jätä ketään kylmäksi ja herättävät keskustelua ihmisten eriarvoisesta asemasta.

## Lähteet

- Banks, J. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teacher College Press.
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 228.
- Cantell, H. 2004. Lukion maantiede uuden edessä – uudet opetussuunnitelmat ympäröivän todellisuuden muutospainessa. Teoksessa S. Ahonen, S. & A. Siikaniva (toim.) Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktiikan symposiumi 6.2.2004. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 252, 159–165.
- Cantell, H. 2005. Aktiivinen kansalaisuus ja ympäristövastuullisuus maantieteen opetuksessa. Teoksessa S. Moisio (toim.) Maantiede mun silmäni avaa, maapalloa katselemaan. Turun yliopisto. Maantieteen laitoksen julkaisuja A 171, 103–113.
- Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. 2007. *Maailma minussa – minä maailmassa*. Maantieteen opettajan käsikirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. *Studia Paedagogica* 33.
- Hartikainen, A. 2007. Seitsemäsluokkalaisten oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 124.
- Häkli, J. 2004. *Meta hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2008–2009.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kohl, J. 2006. Sosiaalisesti kestävä asiantuntijuus. Teoksessa T. Kaivola & L. Rohweder (toim.) Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 4, 176–183.
- Leino, H. & Bamberg, J. 2007. Paikkamielikuvien ja osallistumisen kohtaaminen kaupunkisuunnittelussa: kaksi tapausta Tampereelta. *Terra* 119 (2), 107–117.
- Lemke, J. 2001. Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education. *Journal of Research in Science Teaching* 38 (3), 296–316.
- Morgan, J. & Lambert, D. 2005. *Geography: Teaching School Subjects* 11–19. Lontoo: Routledge.
- Nordström, H. 2005. Monikulttuurisuus ympäristökasvatuksen voimavarana. *Terra* 117 (4), 285–287.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Raento, P. 1998. Poliittinen maantiede – satavuotias ja voimissaan. Teoksessa H. Rikkinen (toim.) Maantiede lukiossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 15, 115–130.
- Rikkinen, H. 1997. Maantiede peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 15.
- Semi, J. 2004. ”Koskaan en liiku yksin” – tutkimus joensuulaisten nuorten kaupunkipeloista. Joensuun yliopisto. Maantieteen pro gradu –tutkielma.
- Tani, S. 2003. Yhteiskunta, kasvatustiede ja maantiede muuttuvat – muuttuko maantiedon opetus. Teoksessa V. Meisalo (toim.) Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 241, 151–164.
- Tani, S. 2004. Uuden kulttuurimaantieteen haasteet koulumaantiedolle. Teoksessa Ahonen, S. & Siikaniva, A. (toim.) Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktiikan symposiumi 6.2.2004. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 252, 177–185.
- Tani, S. 2005. Monikulttuurisuus, nuorten arki ja maantieteen opetus. Teoksessa S. Moisio (toim.) Maantiede mun silmäni avaa, maapalloa katselemaan. Turun yliopisto. Maantieteen laitoksen julkaisuja A 171, 93–102.
- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 199–211.
- Tuan, Yi-Fu. 1977. *Space and place. The Perspective of Experience*. London: Edward Arnold.
- Vuolteenaho, J. 2002. ”Uusia sanoja, uusia maailmoja”: tekstuaalisuus, sosiaalisesti tuotettu tila ja maantieteen kulttuurinen käänne. *Terra* 114 (4), 237–252.
- Willis, K. 2004. *Theories and Practices of Development*. Lontoo: Routledge.
- Worldmapper. <http://www.worldmapper.org> [ luettu 13.11.2008 ]

# MONIKULTTUURISUUS ESI- JA ALKUOPETUKSEN ARKIPÄIVÄÄ

Sari Havu-Nuutinen & Martti Siekkinen

## Miksi monikulttuurisuus on tärkeää lapsille ja opettajille?

Suomalaisten lasten kasvatusta ja opetus on saanut selkeät yhteiskunnalliset raamit varhaiskasvatuksesta alkaen. Esiopetusta koskevan lain (Perusopetuslaki 21.8.1998/628) myötä pieniä lapsia koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun on saatu uusia näkökulmia. Tutkimuksen ja koulutuksen keskiössä ei ole enää vain lapsen kehitykselliset kysymykset vaan myös lasten yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen jäsenyys. Sosiologisesti lapsuutta on tarkasteltu sosiaalisen aseman, sukupuolen ja etnisen taustan näkökulmasta, minkä myötä lapsuuden määritelmä on käsitteellistynyt; lapsi nähdään oman elämänsä ja ympäröivän todellisuuden konstruoijana (Mayall 2002; Lappalainen 2006, 6–7). Nämä lasten konstruktioit eivät muodostu tyhjästä vaan niissä kulttuurissa käytänteissä, joissa he toimivat. Todellisuuden rakentamiseen käytettävissä olevat resurssit ovat pitkälti siis lasten kasvu- ja hoitoympäristön käsissä (Mayall 2002, 28).

Esi- ja alkukasvatusta koskevat monikulttuuriset näkökulmat ovat keskeisiä niin tutkimuksellisesti kuin opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Viime aikoina lapsuusvuosia on tutkittu yhä tarkemmin siitä näkökulmasta, miten eri kulttuuri- ja sosiaalitaustoista tulevien lasten käytänteet vaihtelevat, miten he kommunikoiivat vanhempien ja ikätovereidensa kanssa, miten he leikkivät ja oppivat sekä millaisena he käsittävät opettajan ja koulun (Trawick-Smith 2006). Myös vanhempien lapsia sosiaalistavat uskomukset ja käytänteet vaihtelevat ja ovat olleet intensiivisen tutkimuksen kohteena (esim IEA Preprimary Study, Weikart 1999). IEA Preprimary Study -tutkimukseen osallistui lapsia, vanhempia ja opettajia yhteensä 15 eri maasta Aasiasta, Afrikasta, Euroopasta ja Pohjois-Amerikasta.

Erilaisiin kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten osallistuminen esiopetukseen ja perusopetukseen on lisääntynyt merkittävästi ja tuonut lisähaasteita monikulttuurisuuskasvatukseen ja -opetuksen alueelle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (Opetushallitus 2000) on huomioitu yhteiskunnan monimuotoistuminen. Tavoitteena on ottaa huomioon suomalaisen kulttuuriperinnön omaksumisen ohella muihin kieli- ja kulttuuriryhmiin lukeutu-

vien lasten kulttuuriperinnöt opetus- ja kasvatustoiminnoissa. Opetussuunnitelman suuntaviivat ohjaavat myös opettajankoulutustamme.

Opetussuunnitelman ohella opettajan toimintaan vaikuttaa vahvasti hänen oma kulttuuritaustansa ja henkilökohtainen teoriansa kasvatuksesta eli opettajan pedagoginen ajattelu. Kasvatuksen teoreettisessa tarkastelussa yhdistyvät tieto, kokemukset ja erilaiset käsitteet kasvattamisesta, oppimisesta ja opettamisesta. Tärkeitä opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan vaikuttavia sisältöjä ovat muun muassa opettajan käsitys ihmisestä ja käsitys tiedon muodosta (Kansanen 2004). Monikulttuurisuuden huomioon ottamisen tulisikin kullminoitua opettajan ajattelussa ja toiminnassa ihmisen tasa-arvoisuuteen sekä tiedon ja taidon rakentumisen kulttuuriin erilaisuuksiin. Tällainen interkulttuurinen kompetenssi viittaa niihin valmiuksiin, joita tarvitaan yhteisymmärryksen rakentamiseen ja toimivaan vuorovaikutukseen sekä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten väliseen yhteistyöhön (Jokikokko 2002).

Koulun aloittavat lapset tulevat lähes kaikki erilaisista kulttuurisista kasvuympäristöistä kuten erilaisista päiväkodeista ja erilaisista kodeista. Koulussa lapset kohtaavat heille vieraan kulttuurin, kielen ja toimintatavat ja joutuvat usein rakentamaan uudet vuorovaikutussuhteet sekä omaksumaan uusia toimintatapoja. Kyseessä voi joskus olla kulttuurinen shokki, jonka merkitystä pienen lapsen kehityksessä ei voi vähätellä. Toisaalta koulutuksen ensimmäiset vuodet ovat merkityksellisimpiä vaiheita suvaitsevaisuuden, tasa-arvon ja kulttuurisen kasvun kehittämiseksi (ks. esim. Lappalainen 2006).

Esiopetusta koskevaa monikulttuurisuustutkimusta on tehty Suomessa viime vuosina aktiivisesti (Lappalainen 2006, Paavola 2007) ja siten on saatu tietoa monikulttuurisuudesta eri näkökulmista. Avoin ja luonteva keskustelu sekä kokemusten vaihto ovat tärkeä osa myös opettajankoulutusta. Tänä päivänä päiväkodeissa ja kouluissa työskennellään jatkuvasti yhdessä eri kulttuureista tulevien ja erilaisia kulttuurisia tapoja omaavien kanssa. Kulttuuriset erot kuuluvat luontevasti pienen lapsen arkeen ja stereotyyppistä ihmettelyä voidaan vähentää, jos lapsi kasvaa osaksi kulttuurisia erilaisuuksia ja rikkauksia. Opettajan kulttuurinen kompetenssi joutuu lujille; milloin lapsen kasvatuksen ja oppimisen kysymyksiä tulisi ymmärtää osana kulttuurista vuorovaikutusta ja milloin niihin tulisi puuttua opettajan pedagogisin ratkaisuin.

Monikulttuurisuuskysymyksistä keskustellaan opettajankoulutuksessa esi- ja alkuopetuksen perus- ja aineopinnoissa systemaattisesti edellä esitettyjen yhteiskunnallisten muutosten ja koulun aloittamisen haasteiden näkökulmasta. Alkukasvatuksesta vastaavalla opettajalla on laaja-alaiset haasteet lapsen kasvun ja oppimisen tukijana ja edistäjänä, joihin koulutuksen tulisi pystyä tarjoamaan välineitä.

Koulun ja päiväkodin arkea koskettavista opettajan toiminnan kulttuurisista kokemuksista, kuten vanhempien kohtaamisesta, kielen oppimisen kysymyksistä ja perheiden kasvatustavoitteiden huomioon ottamisesta, keskustelemme opiskelijoiden kanssa monipuolisesti kaikilla alkukasvatuksen opintojaksoillamme. Opiskelijat kokevat nämä kysymykset yleensä suurina aloittelevan opettajan haasteina ja kiinnostuvat konkreettisten kokemusten esille nostamisesta. Yhdessä pohdimme, miten tilanteista voisi suoriutua. Opintojaksoillamme peilataan opiskelijoiden omia kokemuksia nykypäivän kouluun, yhteiskuntaan ja lasten kasvuun ja kehitykseen laajemminkin. Yleensä kulttuuriseen kohtaamiseen ei ole valmiita reseptejä, eikä niitä voida kenellekään kopioida, mutta muodostamalla opettajaopiskelijoiden kanssa tiedollisia ja taidollisia viitekehyksiä voimme tukea opettajan monikulttuurista kompetenssia (ks. myös Talib 2002). Kiinnostavimpia keskusteluteemoja ovat olleet esimerkiksi perimän ja ympäristön suhteen pohtiminen lapsen kehityksessä, perhe -käsitteessä tapahtuneet muutokset, kielen oppiminen ja kaksikielisyys, adoptio sekä päivähoito- ja koulujärjestelmät eri maissa.

Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-ohjelman (2008-2009) mukaisesti alkukasvatuksen sivuaineessa (25 op) perehdytään erityisesti uskonnon, etiikan ja monikulttuurisuuden kysymyksiin omalla opintojaksolla (3op). Opintojakson teemat ovat vahvasti linkittyneet toisiinsa esimerkiksi vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks Opetushallitus 1996), mutta nykyisellään uskontokasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus ovat päiväkotien ja koulujen opetussuunnitelmissa saaneet eriytyneemmät kasvot kuin aikaisemmin. Tosin arkityössä uskontokasvatus saatetaan joskus nähdä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutusmuotona (ks. Paavola 2007). Monikulttuurisuuskasvatuksen osalta tavoitteena on perehdyttää opiskelijat eettiseen kasvatukseen ja toimintaan erilaisissa konteksteissa. Opintojaksolla käsitellään kulttuurien välisen kanssakäymisen erityispiirteitä sovellettuna alkukasvatuksen kontekstiin, kasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia alkuopetuksessa sekä identiteetin rakentumista ja tukemista monikulttuurisessa ympäristössä. Harjoituksena opiskelijat saavat pohtia monikulttuurisuuden kohtaamisen haasteita. Opintojakso antaa pohjaa ilmiön kohtaamiseen koulussa ja lisää opiskelijoiden tietoisuutta siitä alkukasvatuksessa (vrt. Rusanen, tässä teoksessa).

Alkuopetuksen sivuaineen (25 op ja 60 op) opettajaopiskelijoiden monikulttuurisuuskompetenssia täydennetään myös muilla opintojaksoilla, joista vastaavat oppiaineemme lehtorit. Seuraavaksi tarkastelemme kuinka moikulttuurinen kompetenssi täydentyy kirjoittajien vastuulla olevilla opintojaksoilla.



## Alkukasvatuksen monikulttuuriset juuret

*Alkukasvatuksen pedagogiset perusteet* -opintojakson (8 op) tavoitteena on perehtyä keskeisimpiin alkukasvatusikäisten lasten (6–8 -vuotiaiden) opetuksen, oppimisen ja kehityksen teoreettisiin perusteisiin ja oppia soveltamaan tietoa alkukasvatusikäisten lasten oppimisprosessien ohjaamiseen. Teoreettisen ajattelun kehittämiseksi perehdytään alkukasvatuksen historiaan ja niihin kulttuurisiin elementteihin, jotka ohjaavat kunkin ajan kasvatuskäytänteitä. Kasvatuksen kulttuurisia sidonnaisuuksia ja diversiteettiä voidaan vertailla perehtymällä muun muassa eri maiden lapsuusvuosien aikaisiin kasvatus- ja koulutusjärjestelmiin sekä siihen, millaisissa sosiaalisiaatioympäristöissä eri kulttuurien lapset ovat varttuneet ja varttuvat tällä hetkellä. Nämä sosiaalisiaatioympäristöt, erityisesti koulun alkuvaiheessa, eroavat toisistaan formaalilla tasolla huomattavasti mm. oppivelvollisuusiän aloittamisen, henkilöstön kvaliteettien ja kasvatustavoitteiden suhteen. Joissakin ympäristöissä on hyvin täsmällisesti määritellyt tavoitteet ja joissakin tavoitteet ovat väljiä. Esimerkiksi eri maiden formaalin opetuksen tavoitteet kuvataan joskus väljästi yleisellä tasolla ja eräissä kulttuureissa (esim. Englanti) hyvin tarkasti määriteltyinä ominaisuuksina. Kun ajatellaan tätä diversiteettiä, onkin mielenkiintoista korvata käsite kasvatustavoitteet käsitteellä kasvatusodotukset (Crahay 1994) ja pohdita sekä analysoida millaisia nämä odotukset ja niihin liittyvät lasten kasvatuksen käytännöt ovat erilaisissa kulttuurisissa olosuhteissa.

Kasvatusodotukset kuvaavat niitä toiveita, joita voidaan kohdistaa johonkin tapahtumaan tai instituutioon (esim. esikouluun), toisin sanoen vaatimuksiin, joita yhteiskunnallisella päätöksenteolla osoitetaan instituutiossa toimiville kasvattajille (Crahay 1994, Opper & Olmsted 1999). Lapsuusvuosiin kohdistuvien odotusten mukaisesti aikuiset luovat ja valitsevat erilaisia kokemuksia, joiden ajatellaan varhaisvuosien aikana ja koulun alkuvaiheessa enemmän tai vähemmän tietoisesti kehittävän lapsia ja sosiaalistavan heitä elämää varten. Perheessä ja lähiyhteisössä opitaan ja omaksutaan oman ja myös muiden kulttuurien sääntöjä kuten esim. miten toisia kunnioitetaan, miten ollaan vuorovaikutuksessa tuttujen tai tuntemattomien ihmisten kanssa, miten pidetään huolta omista asioista tai autetaan toisia, miten pukeudutaan, syödään jne. Yksittäiset lapset voivat kuulua myös useampaan kuin yhteen kulttuuriseen ryhmään ja olla näihin eritasoisesti uppoutuneita. Lasten yksilöllinen variaatio kasvussa ja kehityksessä perustuu suurelta osin hyvin rikkaaseen perheiden ja kulttuuriryhmien traditioihin, jotka vaativat tulevaa opettajaa myös pohtimaan ja oivaltamaan opetuksellisen pluralismin strategiaa – toisin sanoen poh-

timaan, miten yksittäiseen oppimistilanteeseen voidaan luoda monenlaisia kokemuksia ja käyttää opetuksessa luovia toimintatapoja.

Tehtäessä päätöksiä kasvatuksen ja opetuksen järjestämisestä useissa varhaispedagogisissa menetelmissä lasten hyvinvointia ja kasvua tuetaan ja edistetään huomioimalla seuraavia näkökulmia: Miten lapset kehittyvät ja oppivat, millaisia ovat yksittäisten lasten vahvuudet, tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja millaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa lapset elävät? Nämä edelliset näkökulmat ovat keskeisiä perehdyttäessä erilaisten ns. lapsikeskeisten ohjausmenetelmien taustaan ja periaatteisiin (esim. aktiivisen oppimisen menetelmät, projektityöskentelymetodi). Lapsikeskeiset teoriat muodostavatkin yhden keskeisimmistä elementeistä alkukasvatuksen teoriaan perehdyttäessä ja kiinnittyvät siten myös monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta relevantteihin asioihin (esim. miten lasten oppimiskokemukset liittyvät lasten todelliseen elämään, kasvatetaanko lasta vai opetetaanko tietyn kulttuurin opetussuunnitelmaa, miten tuetaan lasten tervettä itsetuntoa ja sosiaalista kompetenssia, miten edistetään kriittistä ajattelua, miten huomioidaan lasten erilaiset oppimistyyli- ja millaisia oppimateriaaleja hyödynnetään).

*Pedagogiset perusteet*-opintojakson yhtenä keskeisenä tavoitteena on perehtyä lapsen kehityspsykologisiin kysymyksiin. Tämän tarkastelun lähtökohtana ovat keskustelut perimän ja ympäristön vaikutuksesta lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä temperamentin ja identiteetin rakentumiseen. Lapsen varhainen vuorovaikutus on nähty yhdeksi ohjaavaksi elementiksi myöhäisessä kasvussa ja kehityksessä. Pohdittavaa riittää, kun opintojakson aikana suuntamme ajatuksemme mm. seuraaviin kulttuurisesti rakentuneisiin teemoihin; miten kaksoiset, jotka elävät erilaisissa kulttuureissa eroavat toisistaan? Miten lapsen kieliympäristö on yhteydessä kielen oppimiseen, miten maahanmuuttajalasten identiteetti rakentuu kahden kulttuurin kohtaamisissa tai menetetäänkö lapsuus niissä maissa, jossa koulu alkaa jo 4-vuotiaana? Perimän ja ympäristön merkityksestä lapsen kasvun ja kehityksen ohjaajana on saatu erilaisia kokemuksia.

Opiskelijoiden kanssa käytävät keskustelut ja ryhmäharjoitukset pohjautuvat teemoista tehtyihin tutkimuksiin ja pedagogisesti viritetyneisiin kokemukseräisiin ja ajankohtaisiin lehtiartikkeleihin. Luetut tekstit herättävät opiskelijoissa kysymyksiä ja siten ohjaavat keskustelujamme monikulttuurisiin kysymyksiin.

Monikulttuurisuusteema nousee esille myös tarkastellessamme lapsen sosiaalista kasvua ja kehitystä. Kouluun aloittelevan lapsen vertaissuhteiden muodostumista ohjaavat monien muiden tekijöiden ohella kykykäsitykset (Kasanen 2003) tai jopa sukupuolen mukaan määrittävät odotukset (Lappalainen 2004). Molemmat ovat kulttuurisidonnaisia ja eri kulttuureissa eri tavoin tulkittuja. Kun pieni lapsi

kohtaa monesta eri kulttuurisesta ympäristöstä saapuvia lapsia ja alkaa rakentaa uutta ystävaverkostoaan, on opettajan pedagogisilla taidoilla todella merkitystä koulukiusaamisen tai syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opintojaksolla pohdimme yhdessä opiskelijoiden kanssa, millaisilla konkreettisilla pedagogisilla toimilla ja strategioilla opettaja voi ehkäistä tai edistää tasa-arvoisen ja rikkaan sosiaalisen yhteisön rakentamista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisimmistä toiminnan areenoista, myös alkukasvatuksen näkökulmasta (ks. Talib ym. 2004). Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajia tekemään yhteistyötä kodin kanssa. Kasvatustuuva jaetaan vanhempien kanssa ja yhteisistä pelisäännöistä tulisi pystyä sopimaan kaikkien lasten kasvatukseen osallistuvien kesken (Opetushallitus 2004). Opintojaksolla keskustelun teemat kohdistuvat mm. seuraaviin kysymyksiin: miten lapsen koulun arjesta viestitään niille vanhemmille, joiden kanssa opettajalla ei ole esimerkiksi yhteistä kieltä kommunikoinnin välineenä tai miten opettajien on organisoitava kulttuurisesti ja uskonnollisesti virittyneet juhlat ja teemapäivät, kunnioittaen samalla kotien vakaumusta ja kulttuurisia tottumuksia.

Kieli on sosialisoinnin tärkein kohde ja väline. Kouluun tullessaan lapset ovat oppineet omassa lähiympäristössään suurimman osan puhutun kielen erilaisista säännöistä (esim. lapsen tapa puhua ja kuunnella, sanojen ja käsitteiden ymmärtäminen). Kielen avulla sosealistutaan ryhmään ja kulttuuriin ja kieli on yhtenä perustana tasapainoiselle tunne-elämän kehitykselle ja lapsen ajattelulle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2000, 19–20) kytkevät äidinkielen osaamisen ja oppimisen kulttuurin oppimiseen ja ymmärtämiseen. Äidinkielen opetuksessa onkin tärkeää, että erilaisista kulttuurisista olosuhteista tulevan lapsen opettaja on empaattinen ja kärsivällinen sekä tiedostaa erilaisten traditioiden merkityksen kielenkäyttötilanteissa. Äidinkielen perustaitojen kuten puhumisen ja kuuntelemisen oppimisen yhteydessä tarkastelemme kielenkäyttötilanteiden kulttuurisia tapoja. Kielen sosiaaliset säännöt voivat tulla esiin esimerkiksi suomalaisen koululuokan keskustelutilanteissa, jossa hyveenä usein näyttää olevan selkeä ja tarkka sitoutuminen käsiteltävään aihepiiriin. Siksi monien maahanmuuttajalasten löyhästi aihepiiriin liittyvää puhetta voidaan pitää merkinä heikosta ajattelu- tai keskustelutaidoista, vaikka kyse voikin olla siitä, että lapset ovat tottuneet vapaammin soljuvaan ja ei jatkuvasti aihepiiriin keskittyvään kielenkäyttököödiin. Tarkemmin monikulttuurisuuden näkökulmaa huomioimmekin *Kielen ja kulttuurin opetus, oppiminen ja tutkimus alkukasvatuksessa* -opintojaksolla alkukasvatuksen aineopintojen yhteydessä. Teeimaan syvennyttään erityisesti äidinkieli ja kirjallisuus, vieras kieli sekä eettinen- ja kulttuurikasvatus -ulottuvuuksien kautta. Tällä opintojak-

solla opiskelijat laativat pienimuotoisia tutkimuksia tai oppimateriaaleja tarkastelun kohteena olevien teemojen näkökulmasta.

Ihmisen rakentama ja luonnonvarainen ympäristö ovat myös osaltaan muodostamassa lapsen kulttuurista identiteettiä. Se, millaisia kokemuksia lapsi saa ympäristöstä ja luonnosta, on yhteydessä siihen, miten hän myöhemmin arvostaa elinympäristöään ja luontoa sekä toteuttaa ympäristöarvojaan.

Myös luonnon tuntemuksessa lapsilla on kulttuurien välisiä eroja (esim. Eloranta & Yli-Panula 2005). Alkukasvatuksen ympäristö- ja luonnontiedon opintojaksolla (2 op) lähtökohtana on lapsen kasvun ja kehityksen eri ulottuvuuksien peilaaminen luonnontieteiden opiskelussa ja oppimisessa. Kulttuuriympäristö ja kulttuuriset toimintatavat nousevat esiin, kun pohdimme opiskelijoiden kanssa eettisestä näkökulmasta erilaisten valintojen tekemistä kuten kierrätystä tai liikennekäyttäytymistä tai ympäristö- ja luontoarvojen rakentumista. Ympäristöherkkyyttä edistävissä pedagogisissa harjoituksissa törmäämme usein kulttuurisesti juurtuneisiin ajattelutapoihin kuten luonto-käsitteen määrittelyyn henkilökohtaisella tasolla, kestäväen kehityksen ja teknologiasvatuksen merkitykseen. Konkreettisesti keskustelemme esim. kuluttamisesta, ympäristön merkityksestä ihmiselle ja teknologisten sovellusten käyttömahdollisuuksista. Laaja-alainen ympäristö- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen on tällä opintojaksolla tärkeä tavoite.

## Monikulttuurisuus – aitoa kansainvälistä vuorovaikutusta

Kansainvälisessä opiskelijavaihdossa oleville opiskelijoille suunnatussa opetusohjelmassa olemme toteuttaneet opintojaksoa *Comparative perspectives of early childhood education* (3 op). Tällä opintojaksolla olemme viime vuosien aikana saaneet käydä antoisia keskusteluja eri maista tulevien opiskelijoiden kanssa perehtyessämme koulun aloituksen yhteiskunnallisiin ja kasvatustieteellisiin kysymyksiin Suomessa ja muualla maailmassa. Opintojaksolle osallistuu vuosittain noin 15–20 vaihto-opiskelijaa, jotka ovat kiinnostuneita koulusta ja pienten lasten oppimisesta. Opiskelijat ovat pääsääntöisesti kasvatustieteen opiskelijoita, mutta joukossa on aina myös muuten aiheesta kiinnostuneita.

Opintojaksolla perehdymme noin kuuden luentotunnin ajan kasvatuksen kansainvälisiin lähtökohtiin. Opintojakson alussa luodaan alustavaa kuvaa aiheesta kasvatustieteeseen liittyvällä tehtävällä, jossa jokainen kurssilainen laatii oman profiilinsa tärkeimmistä hänen omassa kulttuurissaan kokemistaan ja havaitsemistaan lasten kasvuun ja kehitykseen liittyvistä odotuksista. Tämän jälkeen luomme yhteen-

vedon erilaisista odotuksista ja pohdimme mm. miten ne heijastuvat opetussuunnitelmien tavoitteissa, ja miten niihin liittyviä kasvatuskäytäntöjä toteutetaan eri maiden kouluissa (esim. sosiaaliset taidot suhteessa vertaisiin ja aikuisiin). Tämä luo perustaa opintojakson toiselle osuudelle, jonka aikana avaamme opiskelijoille suomalaisen esiopetuksen historiaa ja viimeaikaisia muutoksia. Esiopetuksen ja esiopetussuunnitelman roolia verrataan muissa maissa käytössä oleviin järjestelmiin. Opiskelijat ovat kiinnostuneita erityisesti päivähoiton ja esiopetuksen roolista osana perheiden kasvatustuuta sekä näiden instituutioiden opetuksellisista tavoitteista. Opetussuunnitelma-analyysien avulla pääsemme hyvin vertailemaan opetus- ja oppimiskäytäntöissä olevia eroja eri maissa. Monikulttuurisen vuorovaikutuksen kautta rakentuu hyvin rikas ja monipuolinen kulttuurinen tietoisuus ja tuntemus niin kouluttajille kuin opiskelijoillekin.

Opintojakson lopussa olemme vierailleet yhden aamupäivän ajan Joensuun englanninkielisessä leikkikoulussa. Tässä yksityisessä päiväkodissa käytetään pääasiassa englannin ja suomen kieltä, mutta päiväkodissa on lapsia, jotka puhuvat äidinkielenään muitakin kieliä. Monikulttuurisuus on päiväkodin arkea. Opiskelijamme seuraavat esiopetustuokioita ja keskustelevat opettajien kanssa heidän kokemuksestaan monikulttuurisesta esiopetuksesta. Harjoitustyössään opiskelijat vertailevat jotakin esiopetuksen osa-alueita (mm. opettajankoulutus, sisältöalueen oppiminen, opetussuunnitelma) kahden maan välillä. Tässä työssä opiskelijat saavat syventyä heitä kiinnostaviin teemoihin ja kulttuureihin. Päätämme opintojakson näiden tulosten tarkasteluun ja yhteisiin pohdintoihin.

## **Monikulttuurisuus alkuopetuksen tulevaisuuden haasteena**

Muuttoliikkeiden seurauksena tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat välittöminä päiväkodeihin ja kouluihin. Yhden haasteen opettajankoulutukselle antaa monikulttuurisuuden lyhyet perinteet Suomessa. Kulttuurinen homogeenisyys kansainvälisesti tarkasteltuna on jo menneisyyttä ja suomalaisen yhteiskunnan on katsottava avarasti eteenpäin. Mutta miten tulevaisuuden opettajat ja toimijat kasvavat tässä yhteiskunnassa? Lapset rakentavat arvoillaan tulevaisuutta ja siksi tasa-arvoisuuden, kulttuuristen tapojen, vallan ja identiteetin muodostuminen on osa lasten kasvua ja kehitystä alusta alkaen. Alkuopetuksessa toimivien opettajien kulttuurinen tietoisuus ja pedagoginen asiantuntijuus ovat tärkeitä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Lasten kehityksen ymmärtämisessä ja ohjaamisessa yhteiskun-

tamme monikulttuuristuva konteksti luo uusia haasteita opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Lapsen kehitystä ja oppimista selittäviä teorioita olisi tarkasteltava yhdessä yhteiskunnallisten muutosten kanssa ja osana kulttuurisia kysymyksiä, jotta tulevat opettajat saisivat aineksia oman pedagogisen ajattelunsa ja toimintatapojensa kehittämiseksi.

Alkuopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen omalla äidinkielellä. Tavoitteessa itsessään on haastetta kun luokassa on 20 erilaista oppijaa. Opettajalle tilanne näyttäytyy kompleksisena kun lapset puhuvat useaa eri kieltä tai ovat kaksikielisiä. Toisaalta valtakunnallinen kielikyöpy-ohjelma korostaa vahvasti vieraan kielen oppimisen merkitystä jo varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa. Kielille, kielenoppimiselle ja kulttuureille myönteisen asenteen luominen on olennaista aloittaa jo varhaiskasvatuksessa ja mahdollisuus vieraan kielen oppimiseen tulisi turvata (ks. Mård-Miettinen & Björklund 2007). Alkukasvatuksen sivuaineen suorittamista aineopintoihin (35 op) jatkavat opiskelijat perehtyvät pienten lasten vieraan kielen oppimiseen. Tällä hetkellä vieraan kielen opiskeluun perusopintovaiheessa ei ole mahdollisuutta ja siten opiskelijoille ei muodostu laaja-alaista kompetenssia kulttuuri- ja kielikasvatuksen huomioimiseen. Opintojen laajentaminen tältä osin on yksi koulutuksemme kehittämisen kohde.

## Lähteet

- Crahay, M. 1994. The IEA Pre-primary Project: Obtaining Knowledge to Improve the Quality of Children's Early Experiences. In P. Olmsted & D. Weikart (eds.) *Families Speak: Early Childhood Care and Education in 11 Countries*, 3–18. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Eloranta, V. & Yli-Panula, E. 2005: Animals in the Landscape Drawings of Finnish and Russian Young People – in the landscape they want to conserve. *NorDiNa* 2(05):5–17.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, 85–113. Oulun yliopisto: Oulu.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäisyydet koulussa. Joensuun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia N:o 58. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, S. 2004. ”Piiri pieni pyörii”: Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa. *Kasvatus* 35(2), 133–144.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännössä. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mayall, B. 2002. *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Märd-Miettinen, K. & Björklund, S. 2007. Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa – alku elinikäiselle oppimiselle. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Opetushallitus 1996. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opper, S. & Olmsted, P. 1999. The Study Background and a Review of the Literature. In D. Weikart (ed.) *What Should Young Children Learn? Teacher and Parent Views in 15 Countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 3–16.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitos: tutkimuksia 283. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja: Helsinki
- Talib, M-T. Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Porvoo: WSOY.
- Trawick-Smith, J. 2006. *Early Childhood Development. A Multicultural Perspective*. New Jersey: Pearson Education.
- Weikart, D.P. (ed.) 1999. *What Should Young Children Learn? Teacher and Parent Views in 15 Countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

# USKONTO, MONIKULTTUURISUUS JA USKONNONOPETUS

Antti Räsänen & Tapani Innanen

## Uskonto kulttuurissa

Maailman uskonnollisessa tilanteessa on tapahtunut muutoksia viime vuosikymmenten aikana. Länsi-Euroopassa – myös Suomessa – perinteinen kirkollisuus näyttää ohentuneen. Globalisoituminen ja sekularisoituminen eivät ole johtaneet uskontojen häviämiseen, vaan päinvastoin monet uskonnot ovat elpyneet. Suurista maailmanuskonnoista tämä koskee ennen muuta kristinuskoa ja islamia. Vielä niitäkin voimakkaammin ovat nostaneet kannatustaan uudenaikaiset uskonnolliset liikkeet. Samalla kun Suomessa evankelis-luterilaisen kansankirkon jäsenmäärä on hiljalleen pienentynyt, ovat uusien uskonnollisten suuntausten määrä ja kannattajakunta samalla kasvaneet. (Ketola 2008.) Puhutaan spirituaalisuuden noususta, mikä on antanut aiheen pohtia spiritualiteettikasvatuksen ottamista osaksi koulun uskontokasvatusta.

Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna konservatiivisen, fundamentalistisen uskonnollisuuden nousu on yksi viime aikojen kehitysuunta. ”Fundamentalismi” liitettiin alkujaan 1800-luvulla USA:ssa syntyneeseen Raamatun kirjaimellista tulkintaa korostaneeseen kristilliseen suuntaukseen. Käsite on myöhemmin laajentunut kahdellakin tavalla: toisaalta fundamentalismin alun perin uskonopillinen painotus on saanut rinnalleen poliittisen, usein äärikonservatiivisen ja voimakkaan kansallisesti painottuneen ohjelman ja toisaalta fundamentalismi liitetään amerikkalaisen protestanttisen kirkollisuuden lisäksi myös useisiin muihin uskontoihin ja ideologioihin. Varsinkin joidenkin islamilaisten maiden fundamentalismi on yhdistetty usein terrorismiin, minkä vuoksi sanalla fundamentalismi on pelottava kaiku.

Yksinomaan uskontoja ei voi syyttää fundamentalismin ja fanaattisuuden noususta. Moniin ei-uskonnollisiin ideologioihin ja maailmankatsomuksiin suhtaudutaan yhtä lailla fanaattisesti ja dogmaattisesti. Itse asiassa uskonnollisten ihmisten ja uskonnollisten yhdyskuntien jäsenten suurta enemmistöä kuvaa hyvin huonosti fanaattisuus ja fundamentalistisuus. Tärkeä osa uskontokasvatusta matkalla kohti



suvaitsevaista ja rauhanomaista maailmaa on uskontojen ohella muidenkin ideologioiden arviointi ja analysointi. Tällöin ehkä viiva uskonnollisen ja ei-uskonnollisen välille on vaikea vetää, mutta juuri tällaisten asioiden pohtiminen sopii mainiosti uskonnon opetukseen. Se on kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta parhaimmillaan.

Uskontojen sidokset eri kulttuureihin ovat pitkät ja monisyiset. Historiallisesti katsoen uskonto on ollut kulttuurin synnyn ja elinvoimaisuuden kannalta äärimmäisen tärkeä tekijä. Uskonnot ovat pyhitäneet kansakuntien pyrkimyksiä, luoneet perinteitä, taidetta, luoneet moraalia ja sitä kautta vaikuttaneet yhteiskuntaan, jopa talouselämään. 1900-luvulta voi mainita kaksi yritystä luoda kansallinen tai siihen verrattavissa oleva identiteetti ilman uskonnon luomaa tukea. Sekä fasismi että kommunismi epäonnistuivat hankkeissaan. Euroopan yhdyntyessä puhutaan paljon eurooppalaisesta identiteetistä, jota pitkään yritettiin rakentaa ilman uskonnon sille antamaa tukea. Tässäkin havahduttiin huomaamaan, että uskonnollinen kulttuuriperimä kuuluu pysyvästi eurooppalaisuuteen. Maahanmuuttajien myötä islamin esiinmarssi Eurooppaan pakotti eurooppalaiset etsimään omia juuriaan, jotka löytyivät pitkälle kristinuskon arvoista ja tavoista. On arvioitu, että kulttuuria tulee tuskin tulevaisuudessakaan olemaan ilman uskonnon sille antamaa henkeä ja henkisyyttä. Eri kysymys tietenkin on, mikä on esimerkiksi suurten maailmanuskontojen keskinäinen asema tulevaisuuden maailmassa ja millaisia uusia uskontoja ja niihin verrattavia kansanliikkeitä syntyy. (Ks. esim. Casanova 1994; Davie 2000; Heelas & Woodhead 2005; Helander & Räsänen 2007.)

On tärkeää korostaa, että uskonnot toimivat parhaiten omassa roolissaan, silloin kun ne eivät ole vallankäytön välineinä eivätkä itse valtaa pitämässä. Tämä ei tarkoita uskontojen edustajien pitäytymistä kannanotoista ja yhteiskuntakritiikistä, päinvastoin, mutta tiivistä vallan ja uskonnon liittoutumista voi pitää huonona aisaparina. Tästä on helppo löytää esimerkkejä niin lännestä kuin idästä: Yhdysvallat yhtäällä, Afganistan, Iran ja Saudi-Arabia toisaalla ovat maita, joissa yhteiskuntaelämä on vääristynyt uskonnon ja politiikan välisten kytkösten vuoksi. Uskonnon tehtävä on luoda turvaa, luottamusta, uskoa ja toivoa. Sen tulee antaa ihmisille mahdollisuus olla syvästi uskonnollisia. Tässä on avain kaikkien uskontojen yhteisen ytimen lukkoon. Tällainen universaali ajattelu mahdollistaa vuorovaikutuksen erilaisen maailmankatsomusten välillä.

## Koulun uskonnonopetus Suomessa: juridiikka ja pedagogiikka vuoropuhelussa

Uskontoon liittyviä kysymyksiä on luonnollisesti käsiteltävä myös muodollisen koulutusjärjestelmän tarjoamassa opetuksessa. Suomessa uskonnonopetuksesta on käyty 2000-luvun ensivuosina laaja parlamentaarinen keskustelu, jossa myös monikulttuurisuusnäkökulmat olivat esillä. Uskonto – ja samalla elämänkatsomustieto – poikkeavat yleissivistävän koulun oppiaineina juridiselta asemaltaan muista oppiaineista siksi, että niiden toteuttamista on määritetty uskonnonvapauslainsäädännön yhteydessä. Perustuslain takaaman uskonnonvapauden toteuttamisesta on säädetty vuonna 2003 uusitussa uskonnonvapauslaissa. Samalla eduskunta muutti myös perusopetuslain ja lukiolain sitä pykälää, joka määrää uskonnon ja sille rinnakkaisen elämänkatsomustiedon opettamisesta. (Seppo 2003.)

Uudistus toteutettiin laajan parlamentaarisen tarkastelun jälkeen. Lähtökohtana oli ottaa huomioon Suomen solmimat kansainväliset sopimukset kuten Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimus ja lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus. Niin uudistusta valmistellut komitea kuin eduskuntakin katsoivat globaalistuneen ja monikulttuuristuvan tilanteen edellyttävän niin sanotun positiivisen uskonnonvapauden korostamista eli pyrkimystä taata oikeus omaan uskontoon ja sen harjoittamiseen. Oikeus yhteiskunnan tarjoamaan *oman uskonnon* opetukseen nähtiin osana uskonnonvapautta.

Perusopetuslain kyseinen 13 § kuuluu seuraavasti:

### *Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus*

*Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään tällöin sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat oman uskontonsa opetukseen. Oppilas, joka ei kuulu tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi huoltajan ilmoittettua asiasta perusopetuksen järjestäjälle osallistua mainittuun uskonnonopetukseen. Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta.*

*Muuhun kuin 2 momentissa mainittuihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvalla vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät. Jos oppilas kuuluu useampaan kuin yhteen uskonnolliseen yhdyskuntaan, oppilaan huoltaja päättää, minkä uskonnon opetukseen oppilas osallistuu.*

*Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle, joka ei osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, opetetaan elämäntietoa. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalla oppilaalle, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan huoltajan pyynnöstä elämäntietoa. Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää elämäntietouden opetusta, jos opetukseen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme.*

*Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös sellaiseen perusopetuksen järjestäjän järjestämään uskonnon opetukseen, joka oppilaan saaman kasvatuksen ja kulttuuritaustan perusteella ilmeisesti vastaa hänen uskonnollista katsomustaan.*

Lukiolain 9 § on aivan samanniminen. Se poikkeaa perusopetuslain 13 §:stä lähinnä siten, että lukiolainen voi itse tehdä ne päätökset, joihin perusopetuslain mukaan edellytetään oppilaan huoltajan aktiivisuutta.

Uskonnon ja elämäntietouden opettamista koskevat lakipykälät säätävät monista varsin yksityiskohtaisistakin menettelyistä. Niistä voi kuitenkin hahmottaa eräitä keskeisiä elementtejä; eräistä seikoista eduskunta lakia hyväksyessään antoi myös tulkintakehyksen.

## Opetusryhmien järjestelyn kolme vahvuustasoa

Lainsäädännön perusteella katsomusaineiden opetuksen järjestelyistä muodostuu kolmetasoinen hierarkia. Kutsumme niitä kolmeksi vahvuustasoksi.

- 1) Opetusjärjestelyjen keskeinen lähtökohta on se, mihin uskontokuntaan koulutuksen järjestäjän – pääsääntöisesti siis kunnan – alueella olevien oppilaiden enemmistö kuuluu. Sen uskontokunnan mukaista oman uskonnon opetusta on

järjestäjän kouluissa aina järjestettävä. Tähän enemmistö-uskonnonopetukseen kuka tahansa koulun oppilaista saa osallistua. Lainsäädäntö ei ota kantaa siihen, minkä nimenomaisen uskontokunnan mukaan tätä uskonnonopetusta järjestetään. Käytännössä kunnallisissa kouluissa lienee toistaiseksi aina kysymys evankelisluterilaisen uskonnon opettamisesta, mutta esimerkiksi adventistien ylläpitämissä yksityiskouluissa enemmistöuskonnonopetus on adventistista.

- 2) Kahteen suomalaiseen kansankirkkoon – luterilaiseen ja ortodoksiseen – kuuluville oppilaille on aina järjestettävä oman uskonnon opetusta, jos koulutuksen järjestäjän vastuulla on vähintään kolme kyseiseen kirkkoon kuuluvaa, jotka eivät osallistu enemmistöuskonnonopetukseen. Sama sitovuus koskee myös uskontokuntiin kuulumattomien oikeuksia: elämäkatsomustiedon opetusta on järjestettävä, jos siihen oikeutettuja on vähintään kolme.
- 3) Kolmannen vahvuustason muodostavat muihin rekisteröityihin uskontokuntiin kuuluvat oppilaat. Koulutuksen järjestäjän on järjestettävä oman uskonnon opetusta heille, mikäli kolmen samaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvan oppilaan huoltajat – lukiossa siis opiskelijat itse – sitä pyytävät. Toisaalla koululainsäädännössä edellytetään, että opetusta annetaan aina voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti. Tämä on käytännössä toinen ehto tämän kolmannen tason mukaisen oman uskonnon opetuksen järjestämiseksi.

Syyskuuhun 2008 mennessä opetushallituksessa on perusopetukseen hyväksytty yhteensä 13 eri uskonnollisen yhdyskunnan mukaiset oman uskonnon opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon lisäksi niitä ovat Adventistinen uskonto, Bahá'í -uskonto, Buddhalainen uskonto, Herran Kansa ry:n uskonto, Islam uskonto, Juutalainen uskonto, Katolinen uskonto, Kri-shna -liikkeen uskonto, Kristiyyhteisön uskonto, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonto ja Vapaakirkollinen uskonto. Lukiota varten on hyväksytty kymmenen voimassaolevaa opetussuunnitelmaa; edellä mainituista Adventistista uskontoa, Herran Kansa ry:n uskontoa ja Vapaakirkollista uskontoa varten ei lukion opetussuunnitelman perusteita ole määritetty.

## Enemmistön ja vähemmistöjen opetusryhmät – pedagogisen kotiseutuperiaatteen toteuttamista

Uskonnonopetusjärjestelyistä voi tehdä myös toisen yleisen tason havainnon. Lainsäädäntö pyrkii yhdistämään kaksi keskenään hiukan jännitteistä pyrkimystä. Toisaalta tarjotaan mahdollisuus enemmistön edustaman uskonnollisen kulttuurin riittävään tuntemiseen, toisaalta pyritään ottamaan huomioon jokaisen oma uskonnollinen – tai uskonnoton – lähimaisema. Järjestely ottaa siis monikulttuurisuuden ilmenemisen paikallisella tasolla huomioon jo juridisissa lähtökohdissaan.

Pedagogisesti uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetusjärjestely nousee kotiseutuperiaatteen kutsutulta pohjalta: oppiminen ja opettaminen lähtevät liikkeelle lapsen lähiympäristöstä. Vaikkapa kielitaidon opiskelussa aloitetaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taidoista eikä Suomessa suinkaan englannin tai kiinan kielestä, jotka maailmanlaajuisesti auttaisivat kommunikoimaan paljon useampien kanssa. Katsomuksellisten asioiden eräiltä osin syvästi henkilökohtaisen ja herkän aihepiirin vuoksi lapsen voi tällä tavoin katsoa saavan opetusta turvallisella tavalla lähiympäristöstä tutun uskonnollisen – tai uskonnottoman – elämäntulkinnan jäsentämiseksi. Kun oppijan ikä sekä opitut tiedot ja taidot karttuvat, katsomuksellisten aineiden opiskelun näkökulma laajenee opetussuunnitelmien mukaan ensin muihin Suomessa edustettuihin uskontoihin ja edelleen katsomuksiin eri puolilla maailmaa.

Uskonnonvapaus voidaan nähdä kahtena eri painotuksena, joista on vakiintuneesti käytetty teknisiä termejä positiivinen uskonnonvapaus ja negatiivinen uskonnonvapaus. Ensimmäinen mainittu termi tarkoittaa vapautta uskontoon. Yhteiskunnassa tulee suoda ihmisille mahdollisuus olla uskonnollinen ja harjoittaa uskontoaan. Negatiivinen uskonnonvapaus puolestaan tarkoittaa vapautta uskonnosta. Kansalaisilla on oikeus elää ilman uskontoa, olla harjoittamatta uskontoa ja pysyä kaikkien uskonnollisten yhdyskuntien ulkopuolella. Suomalaisessa katsomusopetusjärjestelyssä näkyy positiivisen uskonnonvapauden korostus: Uskonto on osa inhimillistä kulttuuria ja elämää. Sillä on paikkansa myös koulutuksen julkisella alueella. Uskonnonopetuksen tavoitteena on auttaa oppimaan oikea ja monipuolinen kuva uskonnosta. Onnistuessaan tällainen oman uskonnon opiskelun järjestely tukee hyvin monikulttuurisuuskasvatuksen ideaalia: kun ensin tunnet ja arvostat omaa kulttuuria ja itseäsi sen keskellä kasvaneena, on helpompi tutustua ja arvostaa toista kulttuuria ja sen katsomuksen mukaisesti elävää.

## Ei tunnustuksellista, ei tunnustuksetonta, vaan *oman uskonnon* opettamista

Vuonna 2003 uusittuja lakipykäläiä uskonnon ja elämänkatsomustiedon toteuttamisesta voi tarkastella kolmannelta tärkeältä näkökulmasta. Niiden mukaan oppilaille tarjotaan *oman uskonnon opetusta*, ei enää *opetusta oman tunnustuskunnan mukaan*. Toisin sanoen koulussa ei enää anneta niin sanottua tunnustuksellista uskonnonopetusta.

Tarkkaan ottaen suomalainen lainsäädäntö ei ole koko uskonnonvapauden voimassaolon aikana vuodesta 1923 lähtien käyttänyt sanaparia *tunnustuksellinen uskonnonopetus*. Tämä käsite vain otettiin kuvaamaan aikanaan muuttunutta järjestelyä, ja vuosikymmenten aikana se sai moninaisia ja usein eri suuntiin hyvin ladattuja merkityksiä. Kun käsitteen taustalla ollut ilmaisu poistettiin opetuslaeista vuonna 2003, myös koko tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteen tulkintojen kirjo näkyi julkisessa keskustelussa. Jotkut kenties pelkäsivät ja toiset varmaan toivoivat uskonnonopetuksen muuttuvan mahdollisimman neutraaliksi tiedonjakamiseksi, tunnustuksettomaksi opetuksiksi, kuten uutta tilannetta julkisuudessa on silloin tällöin virheellisesti kutsuttu.

Eduskunnan perustuslakivaliokunnan mukaan ”*oman uskonnon opetus ei sisällöltään sivistysvaliokunnan siitä esittämien luonnehdintojen mukaan ole perustuslaissa tarkoitettua uskonnon harjoittamista*”. Edelleen se katsoi, että osana opetussuunnitelman mukaista opetusta ”*tiedollisen aineksen ohella oman uskonnon opetusta on esimerkiksi rukous, virsi ja tutustuminen uskonnollisiin toimituksiin*”. Vaikka ajatus tunnustuksellisen uskonnonopetuksen loppumisesta näytti periaatteellisesti suurelta muutokselta, muutos ei pedagogiselta sisällöltään ollut suuri. Kysymys on ennen muuta siitä, että eduskunta selkiytti sitä eroa, mikä on uskonnon harjoittamisen ja uskonnon harjoittamiseen tutustumisen välillä. Yleissivistävä opetus ei saa olla uskonnon harjoittamista, mutta oman – ja myös toisten – uskonnon harjoittamiseen tutustuminen on luvalista ja opetussuunnitelmien tarkemmin osoittamalla tavalla tavoitteenakin. Eikä tuon tutustumisen tarvitse olla vain tiedollista esittelemistä, vaan se voi olla myös elämyksellistä toimintaa. Rukouksen lukeminen tai viren laulaminen oppitunnilla ei eduskunnan valiokuntien mukaan tee uskontotunnista uskonnon harjoittamista. Olennaista on, että kun niin tehdään, tavoitteena on yleissivistävän koulutuksen tavoitteiden mukainen tutustuminen uskonnon harjoittamiseen.

Erottelu uskonnon harjoittamisen ja yleissivistävän uskonnonopetuksen välillä on tärkeä. Koulun tavoitteisiin ei kuulu uskonnollisen vakaumuksen synnyttäminen tai uskonnollisen yhteisön aktiivijäseneksi kasvattaminen – eikä tietenkään lapsen ja nuoren tällaisen

kehityksen vastustaminenkaan! Analogiana voisi pohtia vaikkapa liikuntaoppiaineen ja paikallisten urheiluseurojen välistä suhdetta. Koulupetuksessa uskontoa, uskontokuntia ja niiden jäseniä arvostetaan positiivisen uskonnonvapauden hengessä, mutta uskonnon monia ulottuvuuksia tarkastellaan pikemminkin yhteiskunnan hyväksi jäseneksi kasvamisen tavoitteista. Opiskelussa herääviä kriittisiä(kään) katsoimuksellisia kysymyksiä ei ole tarkoitus sulkea pois, vaan niitä on tarkoitus pohtia turvallisesti aikuisen ammattilaisen johdolla.

Yksi suomalaisen uskonnonopetusjärjestelyn tuoma lisäarvo uskontokasvatukseen onkin, että uskontoa sivuaviin aiheisiin perehdytään monipuolisen akateemisen koulutuksen saaneen aikuisen ammattilaisen johdolla. Uskontoa opettavan opettajan professionaaliseen osaamiseen kuuluu luonnollisesti sekä kohtuullisen riittävä asiasisältöjen osaaminen että eri ikäkausiiin ja opetustilanteisiin sopivien opetustaitojen hallinta. Opettajaopintojen rakenteet luovat näiden opiskelulle rajauksia: luokanopettajaopinnoissa uskonnon(kin) substanssi-osaaminen jää niukaksi, aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa taas opetustaitojen monipuolisuus jäänee vähäisemmäksi. Yksi vastaus näihin haasteisiin on Joensuun yliopiston pääkampuksella toteutuva yhteydenpito soveltavan kasvatustieteen ja teologisen tiedekunnan välillä. Tämä näkyy paitsi kahden yhteisen viran muodossa myös siten, että monet aineenopettajaksi opiskelevat suorittavat luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja ja monet luokanopettajaopiskelijat yleisen teologian opintoja.

Uskonnonopetuksen – ja kenties erityisesti myös sen monikulttuurisuusdimension – erityishaasteena on, että oppiaineen luonne ja oppiaines edellyttävät toisinaan niin oppilaille kuin opettajalle hyvin herkkien asioiden käsittelyä. Tällaisia erityistä sensitiivisyyttä edellyttäviä aihepiirejä voivat olla esimerkiksi eri uskontokuntien välisten sisällöllisten erojen käsitteleminen, arkielämän eettisten valintojen pohtiminen, henkilökohtaisen uskonelämän huomioonottaminen tai luopumiseen ja kuolemaan liittyvät aiheet. On selvää, että nämä aihepiirit koskettavat henkilökohtaisesti myös opettajaopiskelijan omaa katsomusta. Siksi opintojen olisi tarjottava riittävä ja turvallinen tila niiden reflektoimiseksi. Perusratkaisu ei näissä kysymyksissä voi olla, että tarjottaisiin yksi ”oikea” opettajuuden malli, jossa uskotaan, ajatellaan ja toimitaan juuri tietyllä tavalla. Pikemminkin opiskelija tarvitsee mahdollisuuden pysähtyä tunnistamaan omaa katsomustaan ja tuumailemaan yhdessä. Opettajaksi opiskelevankin olisi saatava arvostaa itseään keskeneräisenä, jopa elämänsä raihnautta mukanaan kantavana, ja silti riittävän hyvänä tulevaksi opettajaksi. Uskonnon tunneilla tarvitaan paljon hyväksyvää hymyä ja sosiaalisesti turvallista tilaa olla oma itsensä. Kiire, pinnallinen suorittaminen ja suuret opetusryhmät ovat näille opinnoille myrkkyyä!

## Uskonnon kulttuurivaikutuksia ja uskonnollisia tilaisuuksia koulussa

Uskonto näkyy koulussa luonnollisesti monin tavoin myös uskontooppiaineen ulkopuolella. Kansallinen kulttuurimme on monin tavoin kristinuskon leimaamaa: viikko- ja vuosikalenteri noudattaa perusteissaan Raamatun kertomusten rytmiä, nimipäivät nousevat enimmäkseen pyhimyskalenterista, elämänkaaren juhlia vietetään yleensä kirkollisesti. Yhtä hyvin uskonnon kulttuuriset vaikutukset näkyvät vähemmistöuskonnon edustajien arjessa ja juhlassa. Kun suomalainen enemmistö ilman muuta viettää joululomaa ja joulua, on kysyttävä, miten vaikkapa islamin ramadan-paastokuukausi ja sen päättävä id al fitr -juhla voivat näkyä muslimioppilaan tai -opettajan elämässä.

Suomalaisen koulun perusratkaisu nousee positiivisen uskonnonvapauden tulkinnasta: uskontoon viittaavia elementtejä voi näkyä yhteisessä koulutyössä. Opetushallitus selkiytti muistiossaan Eduskunnan perustuslakivaliokunnan päätöstä koulun perinteisten yhteisten juhlien sisällön suhteesta uskonnon harjoittamiseen:

*Tällaiset juhlatraditiot ovat osa suomalaista kulttuuria eikä niitä esimerkiksi niihin mahdollisesti sisältyvän yksittäisen virren laulamisen johdosta voida uskonnollisen suvaitsevaisuuden nimissä pitää uskonnon harjoittamiseksi katsottavina tilaisuuksina. (Opetushallitus 2003.)*

Toisin sanoen jouluevankeliumin lukeminen tai suvivirren laulaminen voivat kuulua koulun yhteisiin juhliin yhtä hyvin kuin muinaissuomalaisen uskonnon muistumina joulujuhliissa esitettävät tonttuleikitkin.

Uskonnon kulttuurivaikutuksia on syytä arvostaa silloinkin, kun ne näkyvät yksittäisen koulutyöhön osallistuvan – myös vähemmistöön kuuluvan – elämässä. Uskonnon elementit saavat Suomen kouluissa näkyä vaikkapa kristityn ristikoruna tai musliminaisen hui-vina. Joustavia opetusratkaisuja on syytä miettiä ja toteuttaa silloin, kun vanhoillislestadiolainen oppilas tai opettaja ei halua osallistua tanssiopetukseen tai teatteriretkeen, Jehovan todistaja väistää joululaulut ja -leikit tai muslimi haluaa jouluateriaalla syödä muuta kuin siankinkkua. Tällaiset monikulttuurisuusratkaisut ovat mahdollisia, joskus jopa helppoja toteuttaa eriyttämisellä ja työnjaolla. Kun opetusta eriytetään ja ruokavaliota järjestetään joka tapauksessa monin muinkin eri perustein, uskontoon liittyvät syyt ovat aivan yhtä mahdollisia.

Koulu voi järjestää uskonnollisia tilaisuuksia, jollaisia ovat esimerkiksi koulujumalanpalvelukset. Myös päivänavaus voi olla uskonnollinen, jolloin tämä on sekä tiedettävä että informoitava etukäteen.



Tavanomaisimmin uskonnollisia päivänavauksia voivat olla seurakunnan edustajan pitämät päivänavaukset; niiden luonteesta koulun ja seurakunnan on sovittava keskenään. Toisaalta eduskunnan periaatelinjaustenkin pohjalta on selvää, että yksittäinen uskontoon viittaava elementti tai päivänavauksen pitäjän saapuminen seurakunnasta eivät sinänsä tee päivänavauksesta uskonnollista tilaisuutta. Olennaista on se, onko vaikkapa uskonnollinen kertomus tai musiikki päivänavauksessa osana uskonnon harjoittamista vai osana yleistä kulttuurista tarkastelua.

Uskonnollisista tilaisuuksista on perusopetuksessa ilmoitettava etukäteen oppilaan huoltajalle, joka ilmoittaa, osallistuuko oppilas uskonnollisiin tilaisuuksiin. Lukiossa vastaavan ilmoituksen tekee opiskelija itse. Uskonnollisen tilaisuuden ajaksi on siihen osallistumattomille koulun oppilaille järjestettävä asianmukaisesti ja arvostavasti toteutettua rinnakkaista toimintaa.

## Monikulttuuristuminen ja koulun uskonnonopetus

Suomessa nyt voimassa oleva katsomusopetusjärjestely tuottaa myös haasteita uskonnon opetukselle. Ennen muuta koulutuksen järjestäjän – kunnallishallinnon ja rehtorin – vaivana on, että se edellyttää sekä käytännön järjestelyjä että taloudellista panostamista enemmän kuin vaikkapa yksi kaikille pakollinen oppiaine. Tämä ongelma tosin järjestyy rahalla ja vaivalla; kysymys on siitä, pidetäänkö nykymuotoista ratkaisua sen arvoisena.

Toinen haaste on pedagogisesti tärkeämpi. Kokonaan uskontokuntasidonnaisesti eriytetyt opetusryhmät eivät parhaalla mahdollisella tavalla tue eri tavoin uskovien ja elävien lasten tai nuorten kehittymistä keskinäiseen kohtaamiseen. Olisi tärkeää, että eri uskontoihin kuuluvat pääsisivät aikuisen ammattilaisen johdolla keskustelemaan myös erilaisten katsomustensa teemoista. Nykyjärjestelytkin toki suovat siihen mahdollisuuden muiden oppiaineiden yhteydessä, vaikkapa historian, ympäristö- tai maantiedon sekä lukiossa filosofian tunneilla. Koulun ja opettajien yhteisten suunnitelmien mukaan – ja tarvittaessa oppilaiden tai heidän huoltajiensa kanssa sovitulla tavalla – on täysin mahdollista toteuttaa eri opetusryhmien kesken integroituja katsomusaineiden tunteja tai jaksoja, joissa vaikkapa maailman eri uskontoja ja uskonnottomia katsomuksia opiskellaan yhdessä. Tällaisen integroinnin edellytyksenä on tietenkin, että yhteinen opetus toteuttaa aidosti kaikkien siihen liitettävien oppiaineiden ja opetusryhmien oppimistavoitteita.

Menettävätkö uskonnot ja uskonnonopetus tulevaisuudessa merkityksensä kulttuurien moninaistuessa? Näin tuskin tulee tapah-

tumaan. Monikulttuurisuus pikemminkin korostaa uudella tavalla uskonnon roolia osana yksilön maailmakuva. Uskonnon merkitys osana yksilön identiteettiä näkyy selvästi maahanmuuttajien elämässä (Alitolppa-Niitamo 2004).

Jokaisella Suomeen muuttavalla on oikeus kotoutua Suomeen samalla säilyttäen kulttuurinsa, kielensä ja uskontonsa. Pienryhmäisten uskontojen opettamista koskevissa tutkimuksissa on todettu, että uskonnon opetus voi auttaa oppilaiden integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Lempinen 2002; Sakaranaho 2007a; 2007b). Vaikka uskonto auttaa sopeutumisessa, on uskonnon opetus monikulttuurisuuden näkökulmasta myrskynsilmässä. Tämä johtuu uskonnon luonteesta. Uskonnon olemuksen ja perusluonteen pohtiminen vaatisi paljon palstatilaa. Tässä siihen ei ole mahdollisuutta. Seuraavassa tarkastellaan ydinkohtia hyvin tiivistetysti.

Uskonnon ydinaluetta ovat jatkuvuus ja perinteet. Uskontojen voima on niiden kyvyssä säilyttää muistoja, perinteitä, jotakin yhteisön jäsenille yhteistä perintöä. Tässä mielessä uskonto on aina luonteeltaan eksklusiivinen. Samanaikaisesti uskontojen on oltava valmiita muutoksille. Niiden tulisi avartua kohti uusia vaihtoehtoja, joustaa ja kohdata uusia kulttuureja ihmisineen. Tällöin kuulutetaan uskontojen inklusiivista luonnetta.

Usein kysytään, eikö koulussa pitäisi opettaa uskontoa kaikille oppilaille samassa ryhmässä, jotta monet uskonnolliset kulttuurit kohtaisivat ja uskontojen inklusiivinen luonne pääsisi paremmin esiin. Tämä on hyvä kysymys. Kulttuurien kohtaamiseen ja eri oppiaineiden avautumiseen on monia syitä. Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja erilaisuuden sietämisen lisääminen eivät ole syistä vähäisimpiä. Asialla on toinenkin puolensa. Näissä kaikille yhteisen opetuksen vaatimuksissa unohtuu helposti se, että kaikessa kasvatuksessa, monikulttuurisuudessakin, on kyse myös vallasta ja vallankäytöstä. Kenen ehdoilla sopeutuminen loppujen lopuksi tapahtuisi yhdessä yhteisessä oppiaineessa, ei kai vain enemmistön?

Moniuskontoisuus on yksi osa monikulttuurisuutta. Koulussa moniuskontoisuus tarkoittaa monen eri uskonnon läsnäoloa ja opettamista samassa koulussa. Onko suomalainen koulu moniuskontoisen? Edellä on esitetty, miten suomalaisessa koulussa on mahdollista, ainakin periaatteessa, opiskella uskontoa 13 eri opetussuunnitelman mukaan. Käytännössä tilanne on toisenlainen.

Vuoden 2007 keväällä suoritettiin kysely peruskoulujen rehtoreille ja koulunjohtajille (N = 250) koulun katsomusopetuksesta (Räsänen & Kallioniemi 2007). Heiltä kysyttiin muiden kysymysten lomassa sitä, minkä opetussuunnitelmien mukaan uskontoa opetetaan heidän johtamissaan kouluissa. Tutkimusaineisto ei ole edustava otos suomalaisista peruskouluista, siksi sitä on tulkittava varauksin. Rajoi-

tuksistaan huolimatta kyselyaineiston perusteella saa käsityksen koulun moniuskontoisuudesta, muualta tällaista tietoa ei ole saatavissa.

Eniten (34.8 %) suomalaisista peruskouluista oli sellaisia, joissa opetetaan evankelisluterilaista ja ortodoksista uskontoa. Toiseksi eniten (32.4 %) oli kouluja, joissa oli vain evankelisluterilaista opetusta. Näiden kahden valtavirran jälkeen kolmanneksi eniten oli sellaisia kouluja, joissa oli evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä islamin opetusta. Tällaisia kouluja oli yhteensä 18 prosenttia tutkimusaineistosta. Neljän opetussuunnitelman mukaista opetusta oli vain 6 prosentissa peruskouluista. Näissä opetetaan uskontoa evankelisluterilaisen, ortodoksisen, katolisen ja islamin opetussuunnitelman mukaan.

Esitellyn kyselyn tulosten mukaan suomalaiset koulut eivät lopultakaan ole kovin moniuskontoisia. Suomen uskonnollinen kenttä on moninaistunut, mutta se ei vielä näy koulun opetusryhmätilanteissa: kristilliset kirkot ja suuntaukset ovat niissä vahvimmin edustettuina, muut uskonnot eivät ole kouluissa voimakkaasti esillä. Alueelliset erot pääkaupunkiseudun ja muun Suomen välillä ovat suuret.

## Vuorovaikutuksen voima

Dialogi on tärkein menetelmä ja toimintatapa toteuttaa monikuluttuuruutta uskonnonopetuksessa. Mitä tässä tarkoitetaan dialogilla? Sitä voi määritellä vastakohtansa kautta. Dialogin vastakohta on eristäytyminen, toisen osapuolen nujertaminen, yksinvaltaisuus. Uskontodialogilla voidaan ymmärtää uskontojen johtajien arvovaltaisia neuvotteluja ja oppineiden keskinäisiä oppikeskusteluja. Ne ovat kaukana ihmisten arjesta. Uskonnonopetuksessa dialogi tarkoittaa keskinäisiä tapaamisia, yhteisiä tapahtumia ja toimintaa yhteisen hyvän puolesta. Tavoitteena on vuorovaikutukseen osallistuvien tasa-arvoinen kohtaaminen.

Dialogi ei tarkoita toisten käännättämistä. Tämä lähtökohta on kaikkien osapuolten hyväksyttävä. Kenenkään ei siis tarvitse luopua omasta vakaumuksestaan. Dialogissa ei ole kysymys väljähtyneestä vakaamuksettomuudesta tai aatteettomuudesta. Dialogia tarvitaan juuri erilaisuuden vuoksi, ei siksi että kaikkien tulisi olla samanlaisia. Ihmisen on saatava olla aito ja sellainen kuin on ja hyväksyttävä sama oikeus myös toiselle osapuolelle.

Aitoon ja todelliseen dialogiin pääsemiseksi yhteistoiminnallisuuden lisääminen on yksi uskonnon opetuksen haaste. Saksalainen uskonnonpedagogi Friedrich Schweitzer (Räsänen 2006; Schweitzer 2000; 2005) on puhunut voimakkaasti kooperatiivisen uskonnon opetuksen puolesta. Schweitzerin mukaan demokraattisessa yhteiskunnassa oppilaan tulee uskonnon opetuksessa tutustua sekä oman

uskonnon sisäiseen että uskontojen väliseen dialogiin. Uskonnon opetuksen tulee perustua yksilön kunnioittamiselle, ja silloin se tarkoittaa myös mahdollisuuksia yksilön uskonnollisen identiteetin kehittymiselle. Näin ajatellen opetuksen monikulttuurisuus ei merkitse, ettei opetuksessa olisi tilaa oppilaan oman uskonnon totuusväittämille ja niiden perusteella oman vakaumuksen muodostumiselle. Samalla opetuksen tulisi kuitenkin olla yhteistoiminnallista ja dialogi-perustaista. Käytännössä tämä merkitsee työskentelemistä sekä erillisissä oman uskonnon ryhmissä että yhteisissä ryhmissä dialogisessa ympäristössä. Keskinäistä ymmärtämystä ja toisten kunnioittamista ei opita muuten kuin toimimalla yhdessä toisten kanssa.

Saksalainen Heinz Streib (2001) tarkasteli oppilaiden näkökulmasta dialogiin perustuvaa uskonnon oppimista. Streib kysyi sekä oppilaiden oman vakaumuksen että monikulttuurisuuden kannalta tärkeän kysymyksen: miten oppilaat kokevat ja ymmärtävät uskontojen moninaisuuden? Streib raportoi Hampurin yliopistossa tehtyä tutkimusta, jonka tutkimustehtävä fokusoiitiin uskontojen väliseen dialogiin (interreligious dialogue). Lukioluokkien oppitunteja videoitiin ja nauhoitettuja tunteja tutkittiin stimulated recall-menetelmällä, jossa keskustelua virittämään tuodaan havaintomateriaalia toimintatilanteesta. Tässä videoitu oppitunti toimi virikkeenä oppilaille, jotta he kykenisivät elämään uudelleen oppitunnin tilanteen mahdollisimman samankaltaisena kuin se todellisuudessa oli, ja kertomaan siitä tutkijalle.

Tulosten mukaan oppilaat todella antautuivat keskusteluun innolla ja kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi Jumalan olemassaolosta muslimit, ateistit ja kristityt oppilaat kävivät vilkasta ja älykästä keskustelua.

Oppilaiden keskustelun omaehtoisuus oli yksi tutkimuksen tärkeimmistä löydöksistä. Opettaja jättäytyi tai jäi sivustakatsojan rooliin oppilaiden innostuessa aiheesta. Ilmeisesti nuoret oppivat perustelevaan kantansa parhaiten juuri vertaiskeskusteluissa, ei niinkään aikuisen ja nuoren välisessä kommunikaatiossa. Mielenkiintoista oli, että nuoret puolustivat kaikkia rationaalisia ja retorisia keinoja käyttäen omaa vakaumustaan, joka ei ehkä muuten ollut mitenkään näkyvästi esillä arkielämässä. Kaikki tapahtui kuitenkin toisia kunnioittavassa ilmapiirissä. Moniuskontoinen oppiminen osoittautui siis tehokkaaksi niin kognitiivisilta kuin affektiivisilta tavoitteiltaan.

Streib korostaa, ettei moniuskontoisuus suinkaan tuhoa nuorten omaa uskonnollista identiteettiä vaan auttaa kehittämään sitä. Tämä on vastoin pitkään vallalla olleita käsityksiä, joiden mukaan yksilön oman identiteetin pitäisi olla ikään kuin valmis, jotta voisi antautua kommunikaatioon toisella tavalla uskovien ja ajattelevien kanssa. Näyttää pikemmin siltä, että oma identiteetti muodostuu parhaiten juuri kommunikaatiossa toisten kanssa. Kaiken tämän edellytys on riittävä oman uskonnon tuntemus.

## Kirjallisuus

- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. Somali Youth in the Context of Schooling in Metropolitan Helsinki: A Framework for Assessing Variability in Educational Performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 81–106.
- Casanova, J. 1994. *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davie, G. 2000. *Religion in Modern Europe – A Memory Mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Heelas, P. & Woodhead, L. 2005. *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality?* Oxford: Blackwell Publishing.
- Helander, E. & Räsänen, A. 2007. Jumala palaa politiikkaan. *Ulkopolitiikka-lehti* 1/2007.
- Hilska, P., Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. 2005. Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja.
- Innanen, T. 2006. Uskonnon opettamista ja oppimista maalaisyhteisössä. Paikallistutkimus Kallilahden kyläkoulun ajalta ja alueelta. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 97. Joensuu.
- Kallioniemi, A., Räsänen, A. & Hilska, P. 2003. Lapsen sielun maisema. *Studia Paedagogica* 30. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissään. Teoksessa *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja.
- Ketola, K. 2008. *Uskonnot Suomessa 2008*. Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 102. Tampere.
- Lempinen, H. 2002. ”Pitäis olla taikuri”. Islamin opettajien käsitykset islamin uskonnon opetuksesta peruskoulussa. *Uskonnonpedagogiikan pro gradu-tutkielma*. Helsingin yliopisto. Teologisen tiedekunnan kirjasto.
- Opetushallitus 2003. *Perusopetuslain vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan*. Muistio 6.6.2003. Opetushallitus.
- Pyysiäinen, M. 1998. *Koulun uskonnonopetuksen luonne*. Teoksessa *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, A. 2006. *Koulun uskonnonopetus. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248*. Helsinki: Gummerus Oy.
- Räsänen, A. & Kallioniemi, A. 2007. *Kyselyaineisto. Tekijöiden hallussa*.
- Sakaranaho, T. 2007a. *Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena*. Teoksessa *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Helsingin yliopiston uskontotieteen julkaisusarja 11. Helsinki.
- Sakaranaho, T. 2007b. *Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet*. Teoksessa *Katsomusaineiden kehittämishaasteita; Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino.

- 
- Schweitzer, Fr. 2000. Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigung für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Fr. 2005. Children's Right to Religion and Spirituality: Educational and Practical Perspectives. *British Journal of Religious Education* 27(2), 103–113.
- Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.
- Seppo, J. 2005. Koulun uskontokasvatus uskonnonvapauslain näkökulmasta. Teoksessa Käytännöllinen teologia – teoriaa vain käytäntöä? STKS:n symposiumissa marraskuussa 2004 pidetyt esitelmät. Toim. J. Kivekäs. Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 245. Helsinki.
- Skeie, G. 2001. Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Toim. H-G. Heimbrock, Chr. Scheilke & P. Schreiner. Schriften aus dem Comenius-Institut Nr. 3. Münster: LIT Verlag.
- Streib, H. 2001. Inter-Religious Negotiations: Case Studies on Students' Perception of and Dealing with Religious Diversity. Teoksessa Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Toim. H-G. Heimbrock, Chr. Scheilke & P. Schreiner. Schriften aus dem Comenius-Institut Nr. 3. Münster: LIT Verlag.

## ORTODOKSINEN KIRKKO MONIKULTTUURISUUDEN TIENRAIVAAJANA SUOMESSA

Risto Aikonen

Suomeen ortodoksinen usko saapui Venäjän kautta. Siihen vaikuttivat Kiovaan 990-luvulla ja Novgorodiin hieman myöhemmin perustetut piispanistuiimet. Karjala ja itäinen Suomi sai kristinuskon Novgorodista lähetystyön tuloksena 1100-luvulla. Pohjoisessa Euroopassa Moskovan tsaarit käyttivät kirkkoa ja uskonnon levittämistä valtapoliitiikan välineenä niin kuin sitä olivat käyttäneet Rooman vallan aikana keisarit Välimerellä. Uskonnon vieminen syrjäseuduille tuotti keskuhallinnolle runsaasti veroja, mutta muokkasi samalla alueiden omaa kulttuuria.

Karjalan kirkon syntyyn vaikuttivat sekä luostareiden perustaminen että yksittäisten munkkien tekemät lähetysmatkat. Valamon luostarin perustaminen on ollut ortodoksisuuden majakka Karjalassa. Luostarin perustamisesta ei ole olemassa täysin kiistatonta tietoa, mutta se lienee perustettu 1150-luvun tietämissä. Yksittäisistä lähetystyöntekijöistä on mainittava pappismunkkien Iljan ja Nikiforin laajat lähetysmatkat Laatokan Karjalasta Pohjois-Karjalan kautta aina Vianaan saakka. Samaa työtä tekivät Teodorit ja Trifon Petsamolainen lappalaisten keskuudessa. (Kirkinen 1979, 92–93.)

1500-lukua aina vuoteen 1570 asti voidaan luonnehtia ortodoksisen kirkon ensimmäiseksi kukoistuskaudeksi. Seuraavaan keran kirkko sai viettä harmonista ja eheyttävää aikaa lähes 200 vuotta myöhemmin. Pitkän vihan aikana 1570–1595 Ruotsin ja Venäjän välisissä sodissa ruotsalais-suomalaiset joukot hävittivät Karjalassa ja pohjoisessa ortodoksisia kirkkoja ja luostareita (Petsamo, Konevitsa ja Valamo). 1600-luvun taitteen sodissa Karjalan läntiset osat jäivät osaksi Ruotsin valtakuntaa. Stolbovan vuoden 1617 rauhan jälkeen kuningas Kustaa Aadolf painosti ortodokseja kovilla veroilla, oikeuksien vähentämisellä ja määräämällä heitä osallistumaan luterilaisiin jumalanpalveluksiin. Ortodokseille pyrittiin myös opettamaan kirkkoslaaviksi painettua Lutherin katekismusta. Palkkioperusteinen opetus oli annettu ortodoksisille papeille ja kanttoreille, jotka kuitenkin suhtautuivat tehtävään vastahakoisesti. Omaan kirkolliseen kulttuuriin kuuluva praasniekkaperinne kiellettiin. Luterilaiseen kirkkoon liit-

tynelle ortodokseille tarjottiin myös viljaa ja verohelpotuksia. 1630- ja 40-luku olivat alueen ortodoksiselle väestölle kamppailua uskon puolesta puhdasoppista luterilaisuutta vastaan. (Kirkinen 1979, 101–108; 110.)

Varsinaiseksi muuttoliikkeen ja pakenemisen käännekohtaksi tuli vuonna 1656 Ruotsin ja Venäjän välinen ruptuurisota, jota voidaan pitää myös uskontojen välisenä sotana. Sen tiimoilta ortodoksit polttivat luterilaiset kirkot Kiteellä ja Liperissä. Luterilaiset puolestaan polttivat Taipaleen ortodoksisen kirkon Viinijärvellä. Ortodoksisen uskontonsa säilyttääkseen osa väestöstä pakeni kauas Moskovan lähelle Tveriin, jossa tämän väestönosan jälkeläiset edelleenkin elävät. Ruotsin valloittamassa Karjalassa enemmistönä ollut ortodoksisuus joutui syrjittyyän vähemmistöasemaan. Näin kävi esimerkiksi Käikisalmen alueen ortodokseille. Pohjois-Karjalassa muutos oli dramaattinen. Arvioiden mukaan vuonna 1651 asukkaista noin 55 % kuului ortodoksisen kirkkoon, mutta 40 vuotta myöhemmin enää vain 8 %. (Kirkinen 1979, 111–113).

Sotien seurauksena 1700-luvulla tilanne muuttui nopeasti ortodoksiselle väestönosalle suopeammaksi. Uudenkaupungin rauha vuonna 1721 oli käännekohta ortodoksien keskuudessa. Kirkkojen ja seurakuntien sekä Valamon ja Konevitsan luostareiden jälleenrakennus ja toiminta elpyivät. Uusi tilanne muutti myös luterilaiset vähemmistökirjon asemaan Vanhassa Suomessa, jossa tsaari kuitenkin takasi heille vapaan uskonnonharjoituksen. Suomen Pohjois-Karjala ja sen Ilomantsin ja Taipaleen seurakunnat jäivät Ruotsin valtaan. Hallinnollisesti ortodoksia seurakuntia valvoivat sekä Venäjän että Suomen kirkolliset tahot. Ortodoksisten pappien nimittäminen seurakuntiin kulki piirirovastilta Porvoon tuomiokapitulille ja sieltä Ruotsin Pietarin-lähettilään kautta Pyhään Synodiin Venäjälle. Papin nimittäminen kulki vastaavasti lähes samaa reittiä takaisin, ennen kuin pappi sai ottaa tehtävän vastaan. Ortodoksien oli aluksi maksettava sekä oman että luterilaisen papin ylläpitoon liittyvää veroa. (Kirkinen 1979, 115–116; Koukkunen 1979, 117–119.)

Koukkusen (1979, 120) mukaan kansansivistyksen osalta vähemmistössä olleet pohjoiskarjalaiset ortodoksit olivat luterilaisen ympäristön vaikutuksesta lukutaitoisempia kuin Vanhan Suomen ortodoksit, vaikka he eivät suosineetkaan vuoden 1780 ensimmäisen suomenkielisen ortodoksisen katekismuksen käyttöä. Kun omasta kirjallisuudesta oli puutetta, Liperin (Taipaleen) ja Ilomantsin ortodoksit käyttivät virsikirjoja, ja hartauselämässä he osallistuivat luterilaisiin jumalanpalveluksiin. Jossain määrin he etäännyivät omasta perinteestään. Tämän päivän termein voidaan todeta, että he loivat samalla henkeä suvaitsevalle kanssakäymiselle ja uskontojen ekumeeniselle kohtaamiselle.



## Uusi isäntä – vanha kirkkohallinto kantona kaskessa

Suomen ortodoksien määrä kymmenkertaistui maan tultua osaksi Venäjää vuonna 1809. Maaseudun ortodoksinen väestö oli suomen- ja karjalankielistä kaupunkien väestön ollessa venäjänkielistä. Oma merkitys oli myös venäläisellä sotilasvirkamiehistöllä, sillä sen seurauksena mm. Tampereelle, Vaasaan, Kouvolaan, Suomenlinnaan Helsingissä, Dragsvikiin, Mikkeliin, Hämeenlinnaan ja Tornioon rakennettiin ns. sotilaskirkot 1850-luvun jälkeen. Vuonna 1890 Suomessa oli 45.000 ortodoksia (1.9 % maan väestöstä).<sup>1</sup> Ortodoksinen väestön ydinalueet olivat Laatokan- ja Pohjois-Karjalassa, mutta ainoastaan Salmin kihlakunnassa ortodoksit olivat enemmistönä. Muualla he olivat alueellisesti hajaantuneena vähemmistönä luterilaisuuden keskellä kuten taipalelaiset ja ilomantsilaiset Pohjois-Karjalassa. (Koukkunen 1979, 121–122.)

Alueellinen hajanaisuus ja omankielisten pappien puute olivat vaikuttaneet siihen, että ortodoksinen väestö oli jäänyt sivistyksellisesti huonoon asemaan. Kansakoululain säätämisen myötä asia parantui, mutta vielä 1900-luvun alussa joka kolmas yli 15-vuotias ortodoksi oli lukutaidoton. Vuoden 1890 tilaston mukaan ortodokseista 95 % kuului talonpoikaissäätöön tai toimi teollisuuden, palveluelinkeinojen tai käsityöammattien piirissä, millä lieenee ollut oma merkityksensä tämän väestönosan sivistystasoon. (Koukkunen 1979, 122.)

Suomen Venäjään yhdistänyt manifesti ei maininnut vähemmistön kirkollisesta hallinnosta mitään. Pidettiin kuitenkin itsestään selvänä, että Suomen ortodoksinen väestö kuului Venäjän valtionkirkkoon, vaikka sen hallinnollisia asioita hoidettiin Porvoon tuomiokapitulissa. Autonomisen Suomen perustuslaiksi oli tullut vuonna 1781 annettu kuninkaallinen julistus. Sen myötä ortodoksien oikeudet enemmistön keskuudessa olivat autonomian ajan alussa jopa perustuslaillisesti hyvin rajalliset. Niin kutsutut suvaitsevaisuussäädökset määräsivät, että vierasuskoiset eivät päässeet valtion virkoihin, heillä ei saanut olla kouluja tai oppilaitoksia, lähetystyön teko oli heiltä kielletty eivätkä he saaneet perustaa luostareita tai munkkikuntia. Oman uskonnon mukaiset seremoniat ja kulkueet olivat sallittuja vain omissa suljetussa piirissä. Tilanne korjaantui myöhemmin. Vuonna 1812 annettiin asetus juhlapäivien vietosta ja vuonna 1827 asetus oikeudesta toimia virka- ja palvelutehtävissä Suomessa. (Koukkunen 1979, 123–125.)

Koukkunen (1979, 124–125) toteaa, että ortodoksit koettiin kansalliseksi ongelmaksi koska heillä ei ollut omankielistä kirkollista toimintaa eikä seurakunnallista koululaitosta ja kotiopetusta. Suomen kieltä taitamaton venäjänkielinen papisto ei pystynyt huolehtimaan papistolle kuuluvista maallisista tehtävistä. Keskeisiä niistä olivat kirkon etujen valvonta ja kansansivistystyö. Näitä hoitivat pääasiassa lute-

rilainen papisto tai muut paikalliset viranomaiset. Suomen ortodoksisen väestön huono tila oli venäläisten tiedossa. Heidän mielestään se johtui siitä, että Suomen hallitus suhtautui huonosti ortodoksisuuteen ja venäläisyyteen. Tosin myöskään venäläiset virkamiehet eivät katsooneet tarpeelliseksi tehdä suomenkielistä ortodoksista valistustyötä. Ruotsinkielinen aristokratia ei peitelletyt kielteistä asennettaan ortodokseja ja venäläisiä kohtaan, mutta asenne lieventyi venäläisten kauppiaiden ruotsalaistuttua avioliittojen kautta. 1850-luvun jälkeen syntyi jopa ruotsinkielisten ortodoksien ryhmä. Myöhemmin ns. seka-avioliitot kärjistikivät suomalais-venäläisiä suhteita.

Karjalan ortodoksinen väestö siirrettiin Novgorodin hiippakunnan alaisuudesta Pietarin hiippakunnan alaisuuteen vuonna 1764. Askel kohti itsenäisempää kirkollista hallintoa tapahtui 11.12.1811 annetulla määräyksellä. Siinä määrättiin ortodoksisien seurakuntien ja luostarien hallinto Pietarin hiippakuntahallitukselle. Ylintä kirkollista valtaa käytti kuitenkin Pyhä Synodi. Sen ja Suomen seurakuntien kirkollisen johdon välittävänä portaana toimi jo 1760-luvulla perustettu Viipurin hengellinen hallitus aina oman hiippakunnan perustamiseen saakka. Kului kuitenkin 81 vuotta, ennen kuin monien vaiheiden jälkeen Pyhä Synodi päätti perustaa Suomen arkkihiippakunnan lokakuussa 1892 ja näin sallia Suomen ortodoksisille seurakunnille mahdollisuuden muodostaa oma piispan johtama hallinnollinen alue maan rajojen sisällä. (Koukkunen 1979,123; 130.)

## Ortodoksisen väestöosan opetus ja suomen kielen käyttö käynnistyy 1850-luvulla

Venäjän kirkon alaisissa seurakunnissa jumalanpalvelukset toimitettiin ainoastaan kirkkoslaaviksi. Liperin kunnan Taipaleen kylän talonpojat lähettivät vuonna 1858 kenraalikuvernööri Fredrik Vilhelm von Bergille anomuksen suomen kielen käytöstä seurakunnan jumalanpalveluksissa. Kenraalikuvernööri toimitti anomuksen edelleen Venäjälle Pyhälle Synodille, joka myönsi tämän historiallisen luvan vuonna 1860. Taipalelaiset siis muuttivat perinteen kirkkoslaavin käytöstä Suomessa ja edistivät ratkaisevasti kansankielen käyttöä ortodoksisen kirkon piirissä. Oman kielen käytön tueksi vuonna 1862 julkaistiin Pietarin pappisseminaarin suomenkielen opettajan Tuomas Frimanin kääntämä papin käsikirja *”Palvelu-kirja jalo-uskoisessa kirkossa”*. Kirjassa oli tärkeimpien jumalanpalvelusten toimitusohjeet ja rukouksia. Kolme vuotta kirjan julkaisemisen jälkeen Pyhä Synodi määräsi palvelukset suomenkieliseksi kaikissa Suomen ortodoksisissa seurakunnissa. (Arkkimandriitta Aukustin 1991; Potkonen 2008.)

Ortodoksisen väestöosan asema maan sivistystoimessa ja koululaitoksessa on ollut aina erikoinen ja opetuksen toteuttamisen kannalta ongelmallinen. Vuonna 1809 Suomen tultua osaksi Venäjää Suomen (karjalankielisen) ortodoksisen väestön sivistystaso oli heikko, koska kirkko laiminlöi velvollisuutensa järjestää kansanopetusta seurakuntakoulujen avulla. Tilanteen korjaamiseksi Venäjän kirkon Pyhä Synodi antoi vuonna 1836 papistolle määräyksen opettaa seurakuntansa lapsille ainakin Isä meidän - rukouksen, uskontunnustuksen, kymmenen käskyä sekä keskeisiä Raamatun kohtia. (Koukkunen 1979, 59–60; Railas 1987, 52.)

Karjalan ortodoksisissa seurakunnissa kansanopetus käynnistyi vasta 1840-luvulla, jolloin Pietarin hiippakunta antoi määräyksen kirkollisen koululaitoksen luomisesta Suomen rajapitäjiin, jotta niihin olisi perustettu venäjänkielisiä seurakuntakouluja (Koukkunen 1968). Koukkusen mukaan (1977, 63–64) ortodoksisen väestön kansanopetuksen järjestämisen esteenä olivat olleet sekä kirkollisen hallinnon järjestymättömyys ja puutteellisuus että joutuminen kahden järjestelmän väliin (Venäjän kirkon säädökset ja Suomen lait). Opettajat (papit) olivat pääasiassa venäjänkielisiä, eivätkä opetus suunniteltaan rukouksia ja opinkappaleita opettaneet koulut puutteellisine materiaaleineen juurikaan edistäneet kannakselaisen väestön keskuudessa uskonnon opetusta – tai muuta opetusta (Railas 1987, 52; Merikoski 1939, 31–35; Koukkunen 1968). Askel kohti järjestelmällisempää koulutointia olivat pietarilaisen kauppias Fedul Gromovin vuonna 1848 perustamat ja ylläpitämät pitäjien kiertävät seurakuntakoulut (mm. Salmi, Suojärvi, Korpiselkä, Mantsinsaari). (Koukkunen 1968, Koukkunen 1977, 64.)

Vuonna 1866 annettu kansakouluasetus, joka pyrki ”edistämään yleistä kansalaissivistystä eikä vain uskonnollista ja kirkollista”, siirsi kansanopetuksen ja sen myötä uskonnonopetuksenkin kirkolta valtiolle. Asetus ei kuitenkaan velvoittanut vielä perustamaan kouluja, mitä kunnat ja kaupungit alkoivat toteuttaa vasta vuonna 1898 koulupiiriin perustamisena. Käytännössä maaseudun (uskonnon)opetus oli kirkon ja kotien varassa. (Vrt. Halila 1949, 77, 100–101.) Varsinaisesti seurakunnat velvoitettiin perustamaan ja ylläpitämään suomenkielisiä seurakuntakouluja vuoden 1883 asetuksella (12/5.3.1883.) (Koukkunen 1977, 67). Myöhemmin Suomen hiippakunnan ensimmäinen arkkipiispa Antoni (1892–1898) kantoi erityistä huolta lasten suomenkielisen opetuksen järjestämisestä ortodoksien keskuudessa. (Pirinen 1981, Railas 1982, 53–54, vrt. Saine 2000, 37.)

Uno Cygnaeus edisti kirkollisen taustan huomioivaa kansanopetusta. Hänen esityksensä pohjalta laadittu kansakouluasetus vuonna 1883 liitti ortodoksisten lasten opetuksen ja samalla *kirkollisen taustan huomioon ottavan uskonnonopetuksen* Suomen koululaitoksen yhte-

yteen. Edelläkävijä tässä oli pohjoiskarjalainen Taipaleen seurakunta ja kunta, jotka olivat käynnistäneet em. asetuksen antamiseen johtaneen uskonnonopetuksen selvitys- ja opetustyön kunnan kansakoulussa vuonna 1876. (Halila 1949, 236; Pirinen 1981; Saine 2000, 37; Koukkunen 1968).

Sekä Cygnaeus että Pietarin ja Suomen metropoliitta Isidor komentoivat vuoden 1886 eriuskolaislakia. Heidän lausuntojensa jälkeen tunnustukselliselle opetukselle annettiin ohjeet (AsK 44/12.12.1888) eri uskontokuntiin kuuluvien asukkaiden kunnissa. Ohjeet opastivat, että ”*opettaja saattoi opettaa uskontoa vain samanuskoiselle*” (Koukkunen 1977, 88, 95; Pirinen 1981). Viipurin hengellinen hallitus alkoi huolehtia ortodoksilasten (alku)opetuksen saamisesta. Myös kansakoulujen ylitarkastaja Cygnaeus oli huolissaan Karjalan ortodoksisten alueiden kouluasioista. Niitä tarkastellessaan hän oli esittänyt Koukkusen (1968) mukaan havainnon vähälle jääneestä kotiopetuksesta kreikalaiskatolisissa seurakunnissa.

Asian parantamiseksi vuonna 1887 hän tuki ortodoksisten alkeiskoulujen perustamista valtion varoin, vaikka se oli vastoin hänen periaatettaan ”tunnustuksellisesta koulusta”. Kyseessä ei kuitenkaan ollut ”uskontokoulu” vaan tavallinen yleissivistävä ja luku- sekä kirjoitustaidoissa alkeisopetusta antava koulu (Saine 2000, 38). Ortodoksissa pitäjissä kehoitettiin ottamaan kansakouluun ortodoksisia oppilaita heikommin (lukutaito)vaatimuksin kuin luterilaisia (Koukkunen 1968). Opetusta annettiin vuoteen 1898 saakka pääasiassa suomen kielellä, mitä myös arkkipiispa Antoni kannatti. Ortodoksiväestön opettajapulaa helpotti vuonna 1880 perustettu Sortavalan seminaari (Railas 1987, 55; Pirinen 1981; Saine 2000, 38).

## Suomen itsenäistyminen selkeytti ortodoksien asemaa

Suomen itsenäistymisen jälkeen joulukuussa 1917 senaatti asetti komitean, jonka tehtäväksi tuli järjestää Venäjän kirkosta irralleen jääneen Suomen ortodoksien hallinto. Valtion taholta korostettiin, että ortodoksien kirkon tulisi olla itsenäinen, ilman liiallisia yhteyksiä venäläisyyteen. Komitean työn tuloksena senaatti antoi 26.11.1918 asetuksen Suomen ortodoksisesta kirkosta. Se nosti ortodoksien kirkon luterilaisen kirkon rinnalle toiseksi valtion kirkoksi. Kirkko sai verotusoikeuden, vuosittaisen valtionavun ja oman hallintojärjestelmän. Valtio maksoi piispojen palkkauksen ja papiston koulutuksen. Helmikuun 11. päivä vuonna 1921 Suomen ortodoksinen kirkko sai hakemuksensa mukaisesti autonomian (sisäisen itsenäisyyden). Sen myönsi Venäjän kirkon johtaja patriarkka Tiihon. (Koukkunen 1977, 138–139.)

Suomen hallitus katsoi, että itsenäisessä maassa ei voi noudattaa kahta eri ajanlaskua. Ylimääräinen vuoden 1921 kirkolliskokous Sortavalassa päätti, että uuteen eli gregoriaaniseen ajanlaskuun siirryttiin jo saman vuoden lopussa. Tilanne tuli uudestaan esille vuonna 1922 varsinaisessa kirkolliskokouksessa, jossa vastakkain olivat uuden (suomenkieliset) ja vanhan, juliaanisen, ajanlaskun (venäjänkieliset) kannattajat. Uuden ajanlaskun kannattajat voittivat. Lopullinen niitti arkkipiispan ja kirkolliskokouksen suomenkielisen enemmistön välien rikkooantumiselle oli suomenkielisen apulaispiispan valinta Virosta. Arkkipiispa Serafim ei hyväksynyt Herman Aavia, eikä piispaksi vihkimystä voitu toimittaa, koska siihen tarvittiin Venäjän kirkon suostumus. Tästä tilanteesta käynnistyi pyrkimys sekä erota Venäjän kirkosta että hakea täydellistä itsenäisyyttä eli autokefaliaa Konstantinopoliin ekumeeniselta patriarkalta. Asian toteuttamiseksi Suomen valtiotieteen ja kirkon delegaatio matkusti kesällä 1923 Konstantinopoliin. Ekumeeninen patriarkka Meletios IV ei myöntänyt täydellistä itsenäisyyttä, mutta autonomia saatiin 6.7.1923 annetulla tomos-asiakirjalla. Samalla Herman Aav vihittiin Suomen ortodoksisen arkkipiispakunnan ensimmäiseksi piispaksi. (Koukkunen 1977, 139–140.)

Suomen ortodoksinen väestönosa on ollut koko olemassaolonsa ajan maallisten ja kirkollisten ristiriitojen kohteena ja aiheuttajana sekä osana valtiopolitiikkaa kahden kulttuurin kohdatessa. Toisaalta se on saanut kärsiä asemastaan, toisaalta se on olemassaolollaan tehnyt tilaa erilaisuuden kohtaamiselle eri historiallisina aikoina.

## Sodat levittivät ortodoksisuuden Manner-Suomeen

Sotien jälkeen suurin osa silloisesta 55 000 jäsentä käsittäneestä ortodoksisesta väestöstä joutui evakoksi eri puolelle Keski-Suomea, Savoia ja Pohjanmaata. Myöhemmin näitä evakkoja sijoitettiin myös Pohjois-Karjalaan ja Kainuuseen. Myös kirkon keskushallinto, seurakunnat, hautausmaat, luostarit ja pappiskoulutus sijoitettiin uudelleen. Kysymyksessä ei ollut ainoastaan aineellinen jälleenrakentaminen vaan myös hengellinen opetus- ja valistustyö. Kirkko joutui kamppailemaan lisäksi kanonisesta asemastaan Moskovan patriarkaatin kanssa 1950-luvulla, kun tämä vaati Suomen ortodoksista kirkkoa palaamaan takaisin alaisuuteensa. (Koukkunen 1977, 143–147.)

Merkittävää oli se, että nyt myös Savossa ja Pohjanmaalla valtakulttuuri joutui kohtaamaan eriuskoisen ja karjalankielisen väestön. Pohjanmaalle oli evakuoitu aluksi myös Petsamon alueen kolttasamelaiset. Pohjois- ja Etelä-Karjalan alueella ortodoksien määrä kasvoi, mutta siellä heitä ei koettu niin vieraiksi kuin Länsi-Suomessa (Kouk-

kunen 1977, 143). Karjalaiset ortodoksit ja heidän jälkeläisensä saivat kantaa ”ryssän” leimaa vuosikymmenien ajan. Se tuli esille koulussa ja esimerkiksi solmittaessa avioliittoja valtakulttuurin edustajien kanssa. Ortodoksioppilaiden nimittely oli yleistä vielä 1960-luvulla. Nykyään nimittelyä Juntusen mukaan (2006) tapaa alueilla, joilla on paljon maahanmuuttajia, joskaan sillä ei enää viitata niinkään uskontoon.

## Ortodoksisia lähtökohtia monikulttuurisuuteen

Kirkko opettaa, että ihminen on ruumiillis-sielullinen olento ja näin myös kahden maailman kansalainen. Hän kuuluu sekä näkyvään (kuolevaisen) että näkymättömään (ikuiseen) maailmaan, jossa ruumis ja sielu muodostavat kokonaispersoonallisuuden. Ortodoksisen kirkon ihmiskuva näkee ihmisen Jumalan kuvana ja kaltaisuutena (ks. 1 Ms 1:26–27). Syntiinlankeemuksen seurauksena (1 Ms 3) sielu ja ruumis sekä Jumalan kuva ihmisessä turmeltuivat ja sumenivat. Jumalan kuvasta säilyivät kuitenkin järki ja vapaa tahto eli tietty kyky luoda, valita hyvän ja pahan välillä sekä moraalisen vastuun merkitys. (Vrt. metropoliitta Johannes 1979, 14–15.) Ihmiskuva on siis dynaaminen. Opetus- ja kasvatustyössä ihmisenäkemyksen tehtävänä on tukea pyrkimistä jalompaan ja parempaan, niin että tilaa on myös epäonnistumisella (Nikean metropoliitta Johannes 2008, 7). Kirkon ihmiskuva on muuttumaton, mutta kilvoittelussa kohti Jumalan kuvaksi luotua kaltaisuutta kukin aika tuo mukanaan omat haasteensa.

Pohjimmiltaan kirkko on myös ymmärtävän ja kasvattavan yhteisöllisyyden kirkko, jonka periaatteisiin kuuluu näkemys siitä, että ihmisellä on aina mahdollisuus lankeemuksestaan huolimatta anteeksiantoon ja hyväksyntään. Lähimmäisiin tulee suhtautua — Raamatun opetuksen mukaan — kuten itseensä eli toista arvostaen ja kunnioittaen.

Pyrkimyksenä ei ole kääntää ketään vastoin omaa tahtoa kirkon jäsenyyteen. Ortodoksinen kirkko on kunnioittanut aina opetuksensa mukaisesti ihmisen vapaata tahtoa eikä ole harjoittanut ns. miekkalähetystä. Esimerkiksi Karjalan alueella kirkko on huomioinut kansallisen kalevalaisen perinteen. Pakanalliset tavat, kuten itkuvirret tai pässin uhraaminen, muuttuivat kristilliseksi perinteeksi (Kirkinen 1979, 100). Munkkien ja nunnien toiminnan periaatteena on ollut lähetystyön tekeminen ”opettamalla ja kastamalla” (ks. Mt 28: 18–20). Ortodoksinen kirkko on muiden kirkkojen ja uskontojen tavoin ollut historian eri käänteissä mukana kärsimässä hallitsijoiden valtapoliitikasta, mutta kirkko itse ei ole ensisijaisesti toiminut ”pelastajana” toisuskoisten kesellä.

## Uskonnon elementit kulttuurien kohtaamisessa

Edellä kuvattiin sitä, kuinka ortodoksinen kirkko ja sen jäsenet eri aikoina ovat ilmentäneet ja eläneet uskoaan enemmistön keskuudessa. Uskonnon representaatiot ovat tulleet esille ihmisten arjessa ja juhlassa näkyvinä toimintoina ja tapoina. Ne ovat pakottaneet valtakulttuurin kohtaamaan erilaisuutta ja antamaan sille tilaa. Seuraavaksi tarkastellaan niitä uskonnon ulottuvuuksia, joiden kautta uskonnollisen erilaisuuden kulttuurista dialogia on käyty ja käydään eri yhteiskunnissa ja eri aikoina.

Uskonnoille on yhteistä, että ne sisältävät itseensä liittyviä erilaisia osatekijöitä tai ulottuvuuksia. Tutkijat esittävät toisistaan hie-man poikkeavia määritelmiä, mutta niistä on löydettävissä selkeästi uskontoja yhdistävät näkökulmat. Yleisimmin uskonnon ulottuvuuksia tarkasteltaessa käytetään Starkin ja Glockin (1968) uskonnolliseen sitoutumiseen liittyvää määritelmää, jossa on lueteltu alkujaan seuraavat viisi ulottuvuutta:

1. Uskonnolliset uskomukset (ideologinen ulottuvuus)
2. Uskonnolliset käytänteet (rituaalinen ulottuvuus)
3. Uskonnolliset tunteet (kokemuksellinen ulottuvuus)
4. Uskonnollinen tieto (älyllinen ulottuvuus)
5. Uskonnolliset vaikutukset (seuraamuksellinen ulottuvuus)

Uudempaa jaottelua edustaa näkemys, jonka mukaan uskonnosta voidaan tunnistaa seitsemän erilaista ulottuvuutta (Smart 2005, 14–23).

### 1. Käytännöllinen ja rituaalinen dimensio

- julkiset rituaalit (esimerkiksi liturgia, vigilia, muut säännölliset jumalanpalvelukset, sakramentit ja rukoukset)
- yksityiset metodit ja hartaudentarjoitus (jooga, kontemplaatio, hiljentyminen, Jeesuksen rukous)

Tähän kuuluvat myös mm. pyhiinvaellukset, käytöstavat (mm. riisumis- ja pukeutumisrituaalit), hyväntekeväisyys (liittyy eettiseen dimensioon) ja artefaktien tuottaminen (liittyy materiaaliseen dimensioon, esimerkiksi ikonit).

### 2. Kokemuksellinen ja emotionaalinen dimensio

Smartin (2005) mukaan ihmisten tunteet ja kokemukset ruokkivat muita dimensioita.

- mystiikka, joka on sisäistä jumaluuden kaipuuta
- kääntymiskokemukset
- shamanistiset kokemukset

Monissa uskonnoissa musiikilla on tärkeä asema inhimillisten tunteiden ilmaisijana ja kirvoittajana

### 3. Kertomuksellinen tai myyttinen dimensio

- kertomukset maailman synnystä tai lopun ajan tapahtumista (mm. etiologiset kertomukset)
- ydinkertomukset, joilla on juuret joko historiassa (tapahtumat: *Jeesuksen ristiinnaulitseminen, Buddhan valaistuminen, Muhammadin ratsastus taivaaseen* tai sankarit ja paikat) tai ei (luomiskertomukset, kärsimyksen tulo maailmaan)

Kertomuksilla on yhteys rituaaliseen dimensioon

### 4. Opillinen dimensio

- intellektuaaliset maailmanselitykset
- viralliset dogmit
- dogmien mahdollistamat tulkinnat

### 5. Eettinen ja laillinen dimensio

- universaalit lait (mm. buddhalaisuuden viisi hyvettä, kristittyjen ja juutalaisuuden 10 käskyä, muslimien saria-laki)
- universaalit periaatteet (mm. buddhalainen kultainen sääntö: Älä tee toiselle sitä, mitä et halua itsellesikään tehtävän ja kristittyjen rakkauden kaksoiskäsky: Rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi.

Eettinen dimensio liittyy käytännölliseen ulottuvuuteen mm. laupeudentöissä ja muussa hyväntekeväisyydessä.

### 6. Sosiaalinen ja institutionaalinen dimensio

- uskonnollinen organisoituminen (esim. kirkollinen tms. hierarkia, järjestöt, yhteisöt)
- uskonnon ja yhteisön suhde
- karismaattinen ja muu sakraali johtajuus (gurut, pyhimykset, mystikot, profeetat, uudistajat)
- uskonnon vaikutus yhteiskunnan normeihin

### 7. Materiaalinen dimensio

- rakennukset, taide, symbolit
- pyhät paikat (Jerusalem, Siinain vuori, Athoksen munkkiyhteisöt, Gangesjoki, Kiinan pyhät vuoret, Fujivuori)

Tähän kuuluvat lisäksi hartaudenharjoituksen apuvälineet (rukousnauha), kirjallisuus (Raamattu, virsikirja, hartauskirjallisuus).

Uskonnon verkot –sivuston mukaan ulottuvuuksiksi luetaan *tunne, tieto, käyttäytyminen, yhteisöllisyys ja kulttuurisuus*. *Tunnetasolla* ihminen kokee elämyksenä esimerkiksi sen, että hänen rukoukseensa on vastattu. Papin sanoista hän saa lohdutusta ja tukea. Kirkossa käyminen lähentää tunteen tasolla ihmistä ja Jumalaa. Hän voi kokea myös valaistumisen tai nähdä näyn tai tulla osalliseksi ihmeestä. *Tiedollisella tasolla* ihminen on omaksunut ja tiedostaa uskonnon opit ja noudattaa niitä. Tämä tarkoittaa Raamattua ja sen opetuksia kuten kymmentä



käskyä, Vuorisaarnaa tai rakkauden kaksoiskäskyä. Edelleen se merkitsee sitä, että ortodoksisen kirkon jäsen tietää, mitä tarkoittaa Pyhä Kolminaisuus tai että Neitsyt Maria on Jumalansynnyttäjä.

*Käyttäytymistasolla* ihminen on osallisena erilaisista rituaaleista ja riiteistä. Ortodoksisessa kirkossa keskeisiä ovat ajan pyhittämiseen liittyvät jumalanpalvelukset, jotka toteutuvat kirkkovouden ja vuorokauden kierron noudattamisessa. Kirkko pyhittää ja muistelee vuoden eri päivinä tapahtumia, jotka liittyvät Kristuksen, Neitsyt Marian ja esikuvina toimivien marttyyrien ja pyhien ihmisten elämään. Jumalanpalvelukset ovat osa kirkon näkemystä jäsentensä yhteisöllisyydestä, joka muodostuu sekä näkyvästä että näkymättömästä maailmasta. Riitteihin kuuluvat Pyhät sakramentit ja sakramentaliat, joissa ihminen ottaa vastaan pyhittävän armovoiman pyrittäessä kohti aikaisemmin mainittua Jumalan kaltaisuutta. Toimitukset perustuvat niitä varten laadittuihin kaavoihin ja sääntöihin. Sisäistetty oppien noudattaminen on osa käyttäytymistasoa.

*Yhteisöllisellä tasolla* ihminen tiedostaa kuuluvansa aina laajempaan uskonnolliseen ryhmään. Koulun oman opetuksen yksi tavoite on antaa valmiuksia uskonnollisen identiteetin muodostamiseen. Uskonnon *kulttuurinen ulottuvuus* näkyy ja vaikuttaa yhteiskunnassa sen eri käytänteissä, selkeästi esim. kuvataiteissa, kirjallisuudessa, musiikissa, pukeutumisessa ja rakennusarkkitehtuurissa, erityisesti kirkkoissa.

Edellä kuvatusta lähestymistavasta on laadittu myös yhdistelmä (ks. Rossi 2008). Sen mukaan viisi ulottuvuutta ovat seuraavat:

1. tiedollinen eli kognitiivinen tekijä (opit, tulee esiin mm. pyhissä kirjoissa)
2. tunnepohjainen eli affektiivinen tekijä (tunne Jumalan läheisyydestä)
3. toiminnallinen eli konatiivinen tekijä (rukous)
4. yhteisöllinen eli sosiaalinen tekijä (jumalanpalvelus)
5. kulttuuritekijä (taide, mm. kuvapatsaat, maalaukset, temppelit)

Uskontojen monikulttuurisen lähestymisen ja tarkastelun perustaksi voidaan ottaa se, että perehdytään edellä esitettyihin uskontojen eri ulottavuuksiin. Keskeistä on lähteä liikkeelle yhteisistä ja yhdistävistä tekijöistä. Nämä seikat voivat toimia erinomaisella tavalla keskustelun käynnistäjinä. Asioiden tarkastelu edellyttää sitä, että oppilas on tietoinen omasta uskonnostaan ja siihen kuuluvista asioista.

Suomen Tammi-verkoston syksyllä 2007 pitämän ”Yhdessä oppimaan” -seminaarin teemana oli tarkastella kulttuuriperintökasvatusta ja avata sen pohjalta suomalaisuutta maahanmuuttajille. Kulttuuriperintökasvatuksen todettiin olevan muun muassa hyvä kohtaamispaikka kulttuurienväliselle keskustelulle. Lähtökohtana ei varsi-

naisesti ole ”suomalaisen kulttuuriperinteen opettaminen” vaan pyrkimys kulttuurien väliseen dialogiin. Luontevaksi kohtaamispaikaksi ovat soveltuneet esimerkiksi museot.

Ortodoksisessa kirkkomuseossa toteutettiin kulttuuriperintökasvatuksen hengessä ”Kuva yhteisenä kielenä” -projekti. Osanottajia oli viidestä eri maasta. Kaukaisimmat ensipolven maahanmuuttajat olivat tulleet aikanaan Kuopioon Sudanista, Eritreasta ja Irakin kurdi-alueelta. Uskonnoltaan ryhmän jäsenet olivat luterilaisia, ortodokseja ja muslimeja. Liikkeelle lähdettiin avaamalla ikoni-käsite. Se ei tarkoita pelkästään kirkossa käytettävää pyhää kuvaa vaan kuvaa yleensäkin. Projektin aikana lapset tekivät jonkin omaan elämään liittyvän kuvan, mutta sen ei tarvinnut kuulua kenenkään uskonnolliseen taustaan. Kuvat liittyivät lasten arkikokemuksiin ja esittivät esimerkiksi aurinkoa, silmää tai kukkia. Osanottajat tutustuivat samalla ortodoksisen kirkkomuseoon, jolloin he ensimmäistä kertaa perehtyivät myös suomalaiseen kulttuuritarjontaan. (Okulov 2007.) Vaikka projektin tarkoituksena ei ollut varsinaisesti uskonnollisen dialogin avaaminen, se tutustutti lapsia uskontoon liittyvän elementin kautta yhteen Suomessa vaikuttavaan kulttuurimuotoon: ortodoksisen kirkkoon.

Uskontoon liittyvän monikulttuurisuuden näkökulmasta edellä mainittua kuva-teemaa voitaisiin viedä lähemmäksi kunkin omaa uskontoa ja siihen liittyvää kulttuuria. Samalla periaatteella voidaan tarkastella yleensäkin eri aisteihin perustuvia, uskontoja yhdistäviä elementtejä. Näemme kirkollisissa toimituksissa liikkeitä (esim. ristisaatto), kuulemme musiikkia ja laulua, haistelemme tuoksuja, pidämme kädessä virsikirjaa tai tuohusta. Uskontoon liittyviin toimituksiin kuuluu erilaisia aineksia luonnosta. Sellaisia ovat vesi, viini ja erilaiset ruoat. Pyhiin toimituksiin kuuluvat sakraaliesineet, kuten kuvat ja patsaat, ovat myös tärkeässä asemassa. Uskonnon perinne on siirtynyt vuosisatojen ajan kirjallisessa muodossa. Maailman synnystä ja ihmisestä sen osana kullakin uskonnolla on oma kertomuksensa. Myös pyhiin elämäkerrat ovat keskeisiä perinteen kantajia.

Vertailevan ja pohdiskelevan tarkastelun kohteena voivat olla uskonnon pyhät paikat, erilaiset toimitukset ja rituaalit, musiikki ja muu esittävä taide tai opilliset asiat. Teemoiksi voivat nousta kiinnostavalla tavalla myös eri uskontojen suhde yksilö- ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on näkemyksillä sodasta ja rauhasta, sukupuolisuudesta ja siihen liittyvästä tasa-arvosta, avioliitosta, suhteesta työhön ja vapaa-aikaan tai siihen, voiko toinen ihminen päättää toisen elämän puolesta?

Monikulttuurisuuden tarkastelu uskonnon kautta on aitoa kulttuurin tarkastelua, sillä mitä kauemmaksi eurooppalaisuudesta mennään, sitä keskeisemmin uskonto on osa kulttuuria tai kulttuuri, yhtei-

sön henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuus, on arjessa elet-  
tävää uskontoa. Tänään on paikallaan kysyä, osaako eurooppalainen  
käydä tätä keskustelua, jos uskontoa ei tunnisteta tai ei haluta tunnus-  
taa? Monokulttuurisuuden tietä ei ole käyminen.

## Lähteet

- Arkkimandriitta Aukustin (Nikitin). 1991. Ortodoksisuus Karjalassa 1500–1900 –luvuilla. Teoksessa Holm, S. ja Toivanen, M. (toim.) Taipaleen ortodoksinen seurakunta 400 vuotta. Taipaleen ortodoksinen seurakunta: Jyväskylä.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. 2.osa Kansakouluasetuksesta piirijakoon:. Porvoo: WSOY.
- Juntunen, K. 2006. Rysyttely osa koulukiusaamista. Etelä-Saimaa. <http://www2.lappeenranta.fi/lehtitietokanta/artikkeli.php?id=5053>
- Kirkinen, H. 1979. Ortodoksisen kirkon varhaisvaihe Suomessa. Teoksessa Isä Ambrosius & Haapio, M. (toim.) Ortodoksinen kirkko Suomessa. Etelä-Suomen kustannus Oy: Lieto.
- Koukkunen, H. 1968. Kreikkalaiskatolisen kansanopetuksemme alkuvaikeudet. Ortodoksia 18. Joensuu: Ortodoksisten pappien liitto ja Helsingin yliopiston ortodoksinen laitos. s. 49–88.
- Koukkunen, H. 1977. Suomen valtiovalta ja kreikkalaiskatoliset 1881–1897. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A, No. 7. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Koukkunen, H. 1979. Uudenkaupungin rauhasta nykypäiviin. Kirjassa Isä Ambrosius & Haapio, M. (toim.) Ortodoksinen kirkko Suomessa. Lieto: Etelä-Suomen kustannus.
- Metropoliitta Johannes. 1979. Ortodoksinen usko. Teoksessa Isä Ambrosius & Haapio, M. (toim.) Ortodoksinen kirkko Suomessa. Lieto: Etelä-Suomen kustannus.
- Merikoski, K. 1939. Taistelua Karjalasta: piirteitä venäläistämistyöstä Raja-Karjalassa tsaarinvallan aikoina. Helsinki: Valistus.
- Nikean metropoliitta Johannes. 2008. Ortodoksisen perinteen näkemyksiä kasvatuksesta. Ortodoksinen Opettaja 1/2008. Suomen Ortodoksisten Opettajien liitto: Helsinki.
- Okulov, S. 2007. Maahanmuuttaja goes kirkkomuseo. Teoksessa Laine, M. (toim.) Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisuuden kulttuuriperinnön opettamiseen. Suomen Tammi: Espoo.
- Pirinen, K. 1981. Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen puolesta. Teoksessa Railas, V. & Hurskainen, O. (toim.) Tarhurit. Suomen Ortodoksisten Opettajain Liiton 30-vuotisjuhlakirja. Joensuu: Ortodoksisen kirjallisuuden julkaisuneuvosto. 121–138.
- Potkonen, K. 2008. Taipaleella ennen, nyt ja toivottavasti iankaikkisesti. [http://www.ort.fi/fi/kirkko\\_palvelee/srk/taipale/saarnat\\_opetusp/saarna2008\\_8.php](http://www.ort.fi/fi/kirkko_palvelee/srk/taipale/saarnat_opetusp/saarna2008_8.php)
- Railas, V. 1982. Ortodoksisen uskonnonopetuksen erityiskysymyksiä. Teoksessa Tamminen, K. & Laulikki, V. (toim.) Miten opetan uskontoa. Kirjapaja. Helsinki. 222–225.
- Railas, V. 1987. Suomen ortodoksisen kirkon historia. Ortodoksiaa lukiossa II. Jyväskylä: Gummerus.
- Rossi, J. 2008. UE1 Uskonnon luonne ja merkitys. <http://personal.inet.fi/koti/rossi/ue1m.html>

- Saine, H. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 165. Turku: Turun yliopisto.
- Smart, N. 2005. Uskontojen maailma. Otava: Keuruu.
- Stark, R. and Glock, C. Y. (1968) *American Piety: The Nature of Religious Commitment*, Berkeley: University of California Press.
- Uskonnon verkot. Uskonto ilmiönä. Opinto.net. <http://www.opinto.net/tuotteet/kirjat/t1213.pdf> (vierailtu 5.11.2008)

<sup>1</sup> Nykyään n. 60.000 eli 1.1 % maan väestöstä. Lukumäärä on ollut tasaisessa kasvussa.

# NOLLA, OPETUS JA KULTTUURI: NOLLAKO SUURIN KEKSINTÖ?

George Malaty

## 1. Nollan monikulttuurinen tausta

Nollan keksiminen kesti kauan ihmishistoriassa. Numerojärjestelmän historiasta tiedetään, että ensimmäinen paikkajärjestelmä on syntynyt Mesopotamiassa n. 4000 vuotta sitten. Se oli kuusikymmenjärjestelmä, eli järjestelmä jonka kanta on kuusikymmentä. Vaikka tämä oli suuri saavutus, järjestelmä jäi kaipaamaan nollaa, mitä ei silloin oltu keksitty. Nolla on syntynyt vasta myöhemmin sekä lännessä Mayan kulttuurissa että idässä vanhassa Intiassa. Mayan numerojärjestelmä on paikkajärjestelmä, jonka kanta on kaksikymmentä. Tämän kaksikymmenjärjestelmän käyttö rajoittui silloin ajanlaskun tarpeisiin. Vanhassa Intiassa syntyi kymmenjärjestelmä, joka siirtyi Eurooppaan arabien kautta ja levisi sitten muualle. Nollan keksimisen historia on kiehtova, pitkä ja monikulttuurinen (Boyer 1985, 28–30; Cajori 1993, 45–70; Smith & Kaprinski 2004; Yong 1996). Tämä kirjoitus ei kuitenkaan ole omistettu tälle historialle, vaikka historiaakin osittain käsitellään. Kirjoitus on omistettu kahdelle asialle. Ensimmäinen liittyy koulun matematiikan opetukseen, jossa käsitellään nollan merkitystä ja roolia kymmenjärjestelmässä, ja molemmilla on monikulttuurinen tausta. Toinen liittyy kulttuurin kehitykseen ja siinä käsitellään nollan keksimisen vaikutusta matematiikan, luonnontieteiden ja teknologian kehitykseen.

Mutta mikä mahtanee olla tunne, kun kuullaan sana ”nolla”? Nollan kuuleminen ei yleensä tuo hyviä uutisia. Nollan tuoma epämiellyttävä tunne on assosiaatio erilaisiin tuloksiin henkilön kokemuksissa. Lapsuudessa saatu nolla pistettä koulun kokeissa tai peleissä ei yleensä jätä ihmiselle muuta kuin huonon muiston. Nolla jää kantamaan negatiivista merkitystä ihmiselle, vaikka nolla olisi kantanut usein hyviä uutisia.

Kielellisestäikin nolla tuo mukanaan tämän epämiellyttävän merkityksen. Nolla merkitsee mitättömyyttä, merkityksettömyyttä ja olemattomuutta. Juuri tätä sana ”*Null*” englannin kielellä merkitsee. Tällä merkityksellä on pitkät kulttuurilliset juuret, jotka vahvistavat sitä. ”*Null*”-sanan juuret löydetään latinan sanasta ”*nullus*”. Sana ”*ne*” tarkoittaa ’ei’ ja sana ”*ullus*” on tullut sanasta ”*unus*”, joka tarkoittaa

'yksi'. Tästä johtuen sana ”nullus” tarkoittaa 'ei yhtään', 'ei mitään' ja 'ei lainkaan'. Tässä merkityksessä englannin kielessä ”null” käytettiin ensimmäistä kertaa n. vuonna 1563 adjektiivina, n. vuodesta 1605 substantiivina ja lisäksi n. vuodesta 1643 verbinä (Merriam-Webster 1984, 811).

Huolimatta siitä, mitä sana ”nolla” tuo mieleen kulttuurisista syistä, nollan keksiminen on ollut ihmiskunnan historiassa merkittävä saavutus. Se voidaan katsoa jopa merkittävimmäksi keksinnöksi, minkä ihmiskunta on koskaan tehnyt. Väittämani voi monista tuntua hämmästyttävältä. Lisäksi monille se on vain tunneperäinen matemaattikon lausuma. Kuitenkin seuraava käsittely voi tuoda uutta valoa nollan merkitykseen ihmiskunnalle.

## 2. Nollan merkityksestä

Mietitään aluksi, mikä olisi tilanne numerojärjestelmässämme, jos siinä ei olisi ”0”. Silloinhan meillä olisi ensin numerot 1:stä 9:ään, eli symbolit 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Nämä numerot näyttävät muodoltaan erilaisilta, mikä palvelee sitä, että ne esittävät erilaisia lukuja. Mutta mitä niillä voidaan tehdä? Niillä pärjätään, kun halutaan puhua euroista, metreistä, litroista yms. Kuitenkin näillä yhdeksällä numerolla ei voida esittää eurojen, metrien tai litrojen määrää, kun tämä määrä on suurempi kuin yhdeksän. Entä jos eurojen määrä on vaikka yhtä enemmän kuin 9? Ilman nollaa olisi tarpeellista keksiä uusi symboli, vaikkapa  $\phi$ . Entäpä, jos lisätään vielä yksi euro? Silloin olisi keksittävä vielä uusi symboli, vaikkapa  $\mathfrak{R}$ . Entä kun lisätään vielä yksi euro? Silloin taas tarvitaan uusi symboli vaikkapa  $\wp$ . Tähän asti meidän olisi mahdollista esittää eurojen määrä siihen asti, kun lisätään yksi, kaksi tai kolme euroa yhdeksään euroon. Numeromme olisivat silloin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,  $\phi$ ,  $\mathfrak{R}$ ,  $\wp$ . Lisäksi luvut joita esitetään numeroilla  $\phi$ ,  $\mathfrak{R}$ ,  $\wp$  kaipaavat omia nimiä. Silloin meillä olisi 12 numeroa ja 12 nimeä. Entä jos haluttaisiin esittää määrät yhdestä sataan? Silloin tarvitaan 100 symbolia ja 100 nimeä.

Nykyisessä kulttuurissa käytetään suuria lukuja, eikä biljoona (miljardi) ole enää vieras sana arkielämässä. Rahan määrästäkin käytetään nykyään sanoja biljoona ja triljoona, puhumattakaan avaruusmatkoista ja niiden pituuksista. Yhdysvaltojen valtion velka on nyt yli kymmenen triljoonaa dollaria. Nollan ansiosta kymmenen triljoonaa kirjoitetaan helposti muodossa 10 000 000 000 000, jossa käytetään vain kahta symbolia; 1 ja 0. Kuitenkin ilman nollaa lukuihin yhdestä kymmeneen triljoonaan olisi tarvittu kymmenen triljoonaa (10 000 000 000 000) erilaista symbolia. Nollan ansiosta pystymme esittämään

mitä tahansa suuria lukuja käyttämällä vain kymmentä symbolia 1, 2, 3, ..., 9 ja 0. Nollan ansiosta pystymme lisäksi esittämään ei vain rationaalisia lukuja, vaan myös irrationaalisia lukuja likiarvoina käyttämällä näitä kymmentä symbolia 1, 2, 3, ..., 9 ja 0.

Nollan ansio ei kuitenkaan ole vain se, että sen avulla pystymme esittämään mitä tahansa reaali-lukuja yksinkertaisesti. Nollan ansio on paljon laajempi, mutta käsitellään aluksi nollan roolia kymmenjärjestelmässä ja lasten aritmeettisten operaatioiden suorittamista.

### 3. Nollan roolista kymmenjärjestelmässämme ja tämän roolin merkityksestä matematiikan opetuksessa

Nolla suomen kielessä, on sama kuin ”*nullus*” latinassa tarkoittaen ’ei mitään’. Mutta pelkästään tällä merkityksellä nollalla ei olisi ollut suurta merkitystä.

Nollan suuri merkitys kymmenjärjestelmässämme johtuu siitä, että nolla toimii arvonsa ”ei mitään” mukaan paikan pitäjänä ”*Place holder*”. Tämä antaa mahdollisuuden esittää mikä tahansa suuri luku yksinkertaisesti, kuten aiemmin esitettiin.

Vaikka tämä saavutus on suuri, nollan rooli korostuu kymmenjärjestelmässämme, kun lähdetään suorittamaan aritmeettisiä operaatioita. Vanhoissa kulttuureissakin suoritettiin tuttuja aritmeettisiä operaatioita: yhteen-, vähennys-, kerto- ja jako-operaatioita, eli ns. laskutoimituksia. Näissä kulttuureissa, joissa nolla puuttui, mm. aiemmin Euroopassa, aritmeettisten operaatioiden suorittaminen on ollut hankalaa, myös aikuisväestölle. Nykyään nollan keksimisen ansiosta aritmeettisten operaatioiden suorittaminen sujuu hyvin pieniltä lapsiltakin. Tämä ei kuitenkaan ole ongelmaton. Yksi ongelmien syistä on se, että kymmenjärjestelmämme on meillä suhteellisen uusi. Se on intialais-arabialainen järjestelmä, jonka laaja käyttö Euroopassa alkoi vasta 1500-luvun puolivälissä painotekniikan keksimisen jälkeen. Vuoteen 1500 mennessä oli painettu vain n. 30 kirjaa aritmetiikasta uuden numerojärjestelmän mukaisesti (Yong 1996, 51; Smith & Kaprinski 2004, 151).

Uuden, nollan sisältävän numerojärjestelmän leviäminen Euroopassa ei ollut helppoa. Gregor (Gregorius) Reisch (1467–1525) julkaisi Freiburgissa vuonna 1503 Johann Schottin (1477–1548) painamana ensyklopedian *Margarita philosophica* (filosofinen helmi), joka oli yliopiston kaikkien alojen kurssi 1500-luvulla. Aritmetiikan kappale alkaa puupiirroksella. Symboliikka tässä piirroksessa antaa tukea



uudelle numerojärjestelmälle. Vanhalla tavalla Pythagoras (n. 580 eKr.-n.500 eKr.) hävisi kilpailussa italialaiselle filosofille Anicius Manlius Severinus Boethiukselle (480 jKr.-524/525 jKr.), kun Boethius piirroksesta käyttää uutta numerojärjestelmää. Tuomarina kilpailussa toimii aritmetiikkaa symboloiva nainen (Kuvio 1). Boethiusta pidettiin joskus uuden numerojärjestelmän tuojana Eurooppaan (Cahill 2006). Kuitenkin historiasta tiedetään, että kymmenjärjestelmämme on saatu valmiiksi Intiassa nollan keksimisellä 600-luvulla Boethius'in kuoleman jälkeen (Cajori 1993, volume 1, 48). Vasta 1400-luvulla ja silloinkin harvassa yliopistossa oli mahdollista opiskella intialais-arabialaisen kymmenjärjestelmän käyttöä aritmeettisten laskutoimitusten suorittamisessa, missä kerto- ja jakolaskutoimituksien suorittamisen opiskelu onnistui vain osassa Italian huippuyliopistoista (Fehr 1969, 11).



KUVA 1. Puupiirros Reischin teoksen *Margarita philosophica* vuodelta 1503 kappaleessa Aritmetiikka.

On mielenkiintoista huomata, että nykyään osa matematiikan opetuksen ongelmista johtuu siitä, että usein unohtetaan nollan rooli paikan pitäjänä. Tämä itse asiassa tarkoittaa, että toimitaan tavalla, joka unohtaa nollan keksimisen. Numeron 10 kirjoittamista harjoitellaan yhtä paljon kuin esimerkiksi numeroa 9. Myös on huomattava, että oppikirjat usein tarjoavat liitteenä 11 numerokorttia, joista yksi on numeron 10 kortti. Tämä jättää lapsille väärän käsityksen kymmenjärjestelmästä ja nollan roolista siinä. Luvun kymmenen esittämiseksi numerona pitäisi käyttää numerokorttia 1 ja numerokorttia 0, joka toimii paikan pitäjänä. Opetuksessa puhutaan lapsille suurista luvuista, jolloin esimerkiksi 100 on sata ykköstä, eikä korosteta sen olevan yksi sata. Numerojärjestelmässämme olennaista on se, että kirjoitettaessa 100 ei löydetä kymmeniä eikä ykkösiä, vaan yksi sata. Kymmenten paikalla ja ykkösten paikalla on vain nollia.

### 3.1. Mitä ovat digitit, numerot ja luvut?

Kun aloin puhua koulun opetuksesta viimeisessä kappaleessa, kaipasin yhtä termiä, mutta en käyttänyt sitä, koska sen käsite on monille tuntematon. Tämä termi on digit. Englanninkieliset lapset esikoulusta lähtien tietävät, mitä ovat digitit ”digits”, mutta meillä eivät lukiolaisenaan tiedä sitä, vaikka monilla on digitaalinen kello. Mikä on digit? Digit on mikä tahansa numero 1:sta 9:ään. Myös 0 hyväksytään digitiksi, vaikka periaatteessa se ei ole sitä.

Entä numerot? Numerot ”numerals” esittävät lukuja ”numbers”. Numerot muodostuvat yhdestä digitistä kuten esim. numerot; 3, 0, 7, tai useammasta digitistä kuten esim. numerot; 23, 459, 3087. Kuusitoista vuotta sitten kirjoitin erosta digitien ja numerojen välillä (Malaty 1993, 29–30 ja 40–42), mutta vieläkin sanaa digit ei käytetä kouluissa. Tämä on osittain hämmästyttävää, koska sanan ”digit” tarve on vain lisääntynyt entisestään. Arkielämässä puhutaan digitaalisista laitteista ”digital equipment” ja jopa digiboksista. Se on itse asiassa keksimämme lyhenne, joka englanniksi on kuitenkin digital box. Mitä muuten tarkoittaa, että joku laite, vaikkapa kamera on digitaalinen? Tästä puhutaan kirjoituksen lopussa.

Numerosta tähän asti tiedetään, että se muodostuu yhdestä tai useammasta digitistä ja lisäksi numeron tehtävä on luvun esittäminen. Mutta mikä on luku? Nyt olemme vaikeassa kysymyksessä. Ensiksikin luku on jotakin muuta kuin numero. Luvun käsitteen ymmärtämisen helpottamiseksi voidaan esittää seuraava tosiasia esimerkkinä. Maailmassa joku voi vastata suullisesti oikein sanomalla oikean luvun, kun

häneltä kysytään hänen lapsiensä määrää, vaikka sanomaansa lukua hän ei pysty esittämään kirjallisesti, eli numerona. Tämä esimerkki näyttää, miten luku "number" on eri asia kuin numero "numeral". Tämän lisäksi kyky tunnistaa luku ei ole vain yksinomaan ihmisen ominaisuus. Esimerkiksi variksilla tehdyt kokeet osoittavat, että ainakin osa linnuista pystyy erottamaan joukkojen alkioita, kun niiden lukumäärä ei ole suurempi kuin neljä (Boyer 1985, 1).

Sana luku eroaa sanasta numero siinä, että sana luku on puhdas suomalainen sana, jolla on erilaisia merkityksiä. Tästä syystä olen edellisessä lauseessa käyttänyt sanaa lukumäärä, vaikka esimerkiksi englannin kielessä vastaavaa sanaa ei löydy, muuta kuin sana "number", joka tarkoittaa lukua. Luku edellisessä esimerkissämme koskee lasten määrää, mutta numero on se koodi jolla esitetään luku kirjallisena. Sana numero on meillä suhteellisen uusi. Se on alunperin lainasana ja vastaa englannin sanaa "numeral". Molemmat - numero ja numeral - tulevat latinan sanasta numerus (Merriam-Webster 1984, 811).

Sana "numeral" ei tuo ongelmia englanninkielisille ihmisille, koska se on substantivoitu adjektiivisana sanasta "number". Ensimmäiset käytännölliset käyttivät sanaa "number" 1200-luvulla, siitä tehtiin adjektiivisana "numeral" 1300-luvulla ja vasta vuonna 1686 sanaa "numeral" käytettiin substantiivina. Sillä tarkoitettiin symbolia, joka esittää lukua (Merriam-Webster 1984, 811–812). Näin englanninkielisille ihmisille numero "numeral" esittää lukua "number", mutta meillä ei ole tällaista kielellistä yhteyttä sanojen numero ja luku välillä. Seurauksena on se, että meille on syntynyt käsitys, että numeroita ovat vain 0, 1, 2, ..., 9 ja luku muodostuu yhdestä tai useammasta numerosta. Näin unohdetaan, että luku on paljon abstraktisempi kuin sen esittämä symboli. Kuitenkin tästä meillä on poikkeustapaus, joka koskee puhelinta. Ei kukaan puhu puhelinluvusta vaan puhelinnumerosta, vaikka siinä on enemmän kuin yksi digit. Seuraavissa kappaleissa pyrin ottamaan huomioon eron digitin, numeron ja luvun välillä. Tällaista erottelua kaivataan.

Ongelmia termien käytössä ei ole yksinomaan meillä. Esimerkiksi englanninkielisillä ihmisillä on oma ongelmansa. Englannin kielessä käytetään usein sanaa luku "number" tilanteessa, jossa pitäisi käyttää sanaa numero "numeral". Esimerkiksi he sanovat, että luku "number" muodostuu kahdesta digitista, vaikka numero "numeral" on se, joku muodostuu kahdesta digitista. Tässä tulee ottaa huomioon englannin kielen historian vaikutus ja kielellinen yhteys numeron "numeral" ja luvun "number" välillä englannin kielessä. Meillä ja myös muualla puhutaan epätarkasti luvusta, joka muodostuu kahdesta numerosta.

### 3.2. Miksi nolla periaatteessa ei ole digit?

Aiemmin kirjoitettiin, että nolla hyväksytään digitiksi vaikka periaatteessa se ei ole sitä, mutta miksi se ei olisi? Nollan keksiminen tapahtui satoja vuosia muiden digitien keksimisen jälkeen. Silloin nollan muoto valittiin eri idealla kuin se, jolla muodostettiin muut digitit.

Englannin sana ”digit” tuli latinasta *digitus* joka tarkoittaa ’sormi’ tai ’varvas’. Intialais-arabialaisen numerojärjestelmän leviessä Euroopassa numeroita 1:stä 9:ään nimitettiin digiteiksi. Digitien muotoon 1:stä 9:ään on jäänyt jälkiä, jotka viittaavat sormien kuvaamisiin. Erityisesti Brahmin versiossa (300 eKr.) näkyy, miten sormien määrä digiteissä 1, 2, 3, 4 vastaa lukua, jota digit esittää. Nollan muodolla intialaiset eivät korostaneet nollan merkitystä ”ei-yhtään”-lukuna, vaan nollan roolia paikan pitäjänä (Cajori 1993, 45–70; Malaty 1993, 43).

Nollan eroa muista digiteistä on tärkeä korostaa matematiikan opetuksessa. Silloin lapset ymmärtävät, että suoritettaessa mitä tahansa laskutoimitusta toimitaan vain yhdeksän luvun kanssa 1:stä 9:ään, vaikka niiden arvo riippuu sijainnista numerossa.

### 3.3. Pienten lasten matematiikan opetuksesta

Kuten aiemmin kirjoitettiin, nollan suurin merkitys kymmennumerojärjestelmässämme ei ole se, että sen arvo on ”ei-yhtään” vaan se, että se toimii paikan pitäjänä. Tätä roolia pitäisi korostaa koulussa alusta alkaen.

Esimerkiksi pienen lapsen olisi tärkeä ymmärtää, että numerossa 20 on vain kymmeniä ja niiden määrä on 2. Nolla vain osoittaa, että numerossa 20 ei ole ykkösiä. Valitettavasti koulussa meillä on perinteitä, jotka eivät tue tätä ymmärrystä. Näiden perinteiden mukaan luvun 9 käsittelyn jälkeen käsitellään lukua 10 ja silloin numero 10 käsitellään samalla tavalla kuin aiemmin käsitellyt numerot 0:sta yhdeksään ja sen kirjoittamista harjoitellaan uutena asiana. Samalla tyylillä käsitellään luvut, 11, 12, 13, ..., 20 eikä kiinnitetä riittävästi huomiota kymmenjärjestelmän ymmärtämiseen ja nollan rooliin siinä.

Perustamissani matematiikkakerhoissa toimittiin niin, että luvun 10 käsittelyn jälkeen seuraavan oppitunnin aikana käsiteltiin luvut 20, 30, 40, ..., 90 ja samalla yhteen- ja vähennyslaskutoimituksia kymmenillä. Silloin pääsemme myös käsittelemään lukua sata tehtävän ja toimintamateriaalin avulla. Silloin lasten oli helppo ymmärtää, että 100 on 10 kymmentä. Itse asiassa sopivan opetusstrategian avulla

lapset itse ovat löytäneet sen (Malaty 1996, 308–312). Tämä käsittely antaa lapsille mahdollisuuden muodostaa kokonaiskuvan kymmenjärjestelmästä ja nollan roolista siinä. Tämän lisäksi tämä käsittely antaa mahdollisuuden edetä opetuksessa tehokkaammin sekä määrällisesti että laadullisesti.

### 3.3.1. Nolla paikan pitäjänä ja yhteenlaskutoimitus

Nollan rooli paikan pitäjänä tekee lukujen 20 ja 30 summan arvon löytämisen, lukujen 200 ja 300 summan arvon löytämisen ja lukujen 2000 ja 3000 summan arvon löytämisen (jne.) yhtä helpoksi kuin lukujen 2 ja 3 summan arvon löytäminen. Esimerkiksi  $200 + 300 = 500$  koska yhteenlaskettavissa on vain satoja ja niiden määrät ovat 2 ja 3.

Entä lukujen 0,2 ja 0,3 summan arvo, lukujen 0,02 ja 0,03 summan arvo ja 0,002 ja 0,003 summan arvo jne. Näissä tapauksissa myös summan arvon löytäminen on yhtä helppoa kuin lukujen 2 ja 3 summan arvon löytäminen. Esimerkiksi  $0,002 + 0,003 = 0,005$ , koska meillä ei ole kokonaisia, kymmenesosia eikä sadasosia. Meillä on vain tuhannesosia ja niiden määrä on 2 ja 3.

### 3.3.2. Nolla paikan pitäjänä ja vähennyslaskutoimitus, esimerkki opettajan roolista

Edellisessä kappaleessa nähtiin, miten nollan keksiminen paikan pitäjänä kymmenjärjestelmässämme on tehnyt monien yhteenlaskutoimituksien tehtävien suorittamisen yksinkertaiseksi. Mutta tässäkin on selvää, että nollan keksimisellä on vastaava rooli vähennyslaskutoimituksessa. Esimerkiksi lukujen 50 ja 20 erotuksen arvon löytäminen on yhtä helppoa kuin lukujen 5 ja 2 erotuksen arvon laskeminen. Luvuissa 50 ja 20 ei ole kuin kymmeniä. Niitä on 5 ja 2 ja tästä johtuen erotuksen arvo on vain kymmeniä ja niiden määrä on 3, eli  $50 - 20 = 30$ .

Samalla  $500 - 200 = 300$ ,  $5000 - 2000 = 3000$  jne. Myös  $0,5 - 0,2 = 0,3$ ,  $0,05 - 0,02 = 0,03$ ,  $0,005 - 0,002 = 0,003$  jne.

Opettajan toiminnassa on tärkeää, että opetuksessa otetaan huomioon nollan rooli paikan pitäjänä. Esimerkiksi kun annetaan lapsille tehtäväksi laskea lukujen 50 ja 20 erotuksen arvo, opettajan tulee käyttää heuristista kysymysketjua seuraavaan tapaan: Katsokaa numeroa 50, onko siinä ykkösiä? (Ei) Mitä meillä on? (Kymmeniä). Kuinka monta niitä on? (5). Mitä luvulle 50 halutaan tehdä? (Vähentää) Mikä luku halutaan vähentää? (20). Onko numerossa 20 ykkösiä? (Ei). Mitä siinä on? (Kymmeniä). Hyvä. Kuinka monta kymmentä

halutaan vähentää? (2) Monestako kymmenestä? (5:stä). Mitä saadaan? (3). Kolme mitä? (Kolme kymmentä). Miten se kirjoitetaan? (3 ja 0).

Tätä versiota kysymysketjusta opettaja voi muokata sopivaksi lasten ryhmän tason mukaisesti. silloin opettajan käyttämä versio saa olla pituudeltaan lyhempi tai pitempi.

Kirjoittamisessa on tärkeää, että kun lapset esittävät, että numerossa 50 on vain kymmeniä ja niiden määrä on 5, opettaja värittää digitin 5 uudella värillä, jolla hän myöhemminkin värittää myös digitin 2 vähentäjässä ja lopussa digitin 3 erotuksen arvossa. On myös hyvä alleviivata näitä digitejä tai kirjoittaa niiden yläpuolelle kirjain "K" sanasta kymmenen. Kun opetetaan lukemaan numeroa, jossa on vain kymmeniä kuten numero 50, on tärkeää kysyä lapsilta: Onko meillä ykkösiä? Lapset vastaavat helposti, että niitä ei ole. Seuraava kysymys olisi: mikä tämä viisi sitten on? Lapset vastaavat: kymmeniä. Opettajalla on silloin otollinen hetki vahvistaa paikan järjestelmän merkitystä lapsille. Hän voisi käyttää karttakeppiä viittaamalla digitiin 5 ja lukea "5" ja sen jälkeen kepillä viitata digitin 5 ylläpuolella olevaan kirjaimen K ja lukea 'kymmentä'.

$$\begin{array}{ccc} K & K & K \\ 50 & - & 20 = 30 \end{array}$$

Voidaan myös varjostaa nollat kuten seuraavassa tapauksessa:

$$\begin{array}{ccc} S & S & S \\ 500 & - & 200 = 300 \end{array}$$

Toimintamateriaalien käyttö voisi tuoda monille lapsille heidän kaipaamaansa konkreettisuutta nollien roolin ymmärtämiseksi luvuissa 500 ja 200. Esimerkiksi ns. levyt "flats" Dienesin materiaalista esittävät satoja (Dienes 1964). Osa Dienesin materiaalista on saatavissa Suomessa nimellä 'kymmenvälineet'. Vaikka niitä käytetään laajasti Suomessa, opetuksessa 500 on usein viisisataa ykköistä ja 200 on vain kaksisataa ykköistä. Kun halutaan visualisoida 500 taululla ja oppikirjoisakin, nähdään usein 5 neliötä ja jokainen niistä on jaettu sataan pieneen neliöön. Tällainen käsittely voidaan katsoa paluiksi lähes 1400 vuotta taaksepäin, aikaan, jolloin kymmenjärjestelmästämme puuttui nolla symbolina ja käsitteenä (Cajori 1993, 48).

Itse asiassa kymmenjärjestelmämme juuret ovat n. 2300 vuotta vanhat ja silloinkaan 500 ei ollut 500 ykköistä (Smith & Kaprinski 2004, 19–20).

### 3.3.3. Nolla paikan pitäjänä ja kertolaskutoimitus

Nolla ei helpota vain monien yhteen- ja vähennyslaskutoimitustehtävien suorittamista, vaan myös monien kerto- ja jakolaskutoimitustehtävien suorittamista.

Aloitetaan tässä esimerkeistä kertolaskutoimituksen tehtävistä. Kun halutaan kertoa luku 30 luvulla 2, pitäisi ottaa huomioon, että numerona kerrottavassa ei ole ykkösiä. Meillä on vain kymmeniä ja niiden määrä on kolme. Näin kertominen luvulla 2 antaa vain kymmeniä ja niiden määrä on 6, eli  $2 \cdot 30 = 60$ . Opetuksessa olisi hyvä vahvistaa lasten nollan roolin ymmärtämistä kirjoittamalla 3 ja 6 yläpuolella kirjain K. Samalla tavalla lasten on helppoa ymmärtää, että  $2 \cdot 300 = 600$  ja  $2 \cdot 3000 = 6000$ ,  $2 \cdot 0,3 = 0,6$ ,  $2 \cdot 0,03 = 0,06$  ja  $2 \cdot 0,003 = 0,006$  jne.

### 3.3.4. Nolla paikan pitäjänä ja jakolaskutoimitus

Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, nolla paikan pitäjänä helpottaa monien kerto- ja jakolaskutoimituksen tehtävien suorittamista.

Esimerkiksi luvun 60 jakaminen luvulla 2 on yhtä helppoa kuin luvun 6 jakaminen luvulla 2. Tässä tapauksessa numerona jaettavassa ei ole ykkösiä vaan kymmeniä ja niiden määrä on 6. Silloin on selvä, että jakaminen vaikka kahdelle ihmiselle antaa osamääränä kymmeniä ja niiden määrä on 3, eli  $60 : 2 = 30$ . Samalla  $600 : 2 = 300$ ,  $6000 : 2 = 3000$ ,  $0,6 : 2 = 0,3$ ,  $0,06 : 2 = 0,03$ ,  $0,006 : 2 = 0,003$  jne.

$$\begin{array}{c} \text{T} \\ 6000 : 2 = 3000 \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{T} \\ 3000 \end{array}$$

## 3.4. Nollan merkitys pienten lasten matematiikan opetuksessa on laajempi

Tähän asti olemme valinneet yksinkertaisia tapauksia, joissa jaettava esittävässä numerossa on vain yksi digit, joka on erilainen kuin nolla ja sijaitsee siinä, missä paikan arvo on suurin numerossa. Tämä on ollut tahallinen valinta, jolla nollan vaikutus laskutoimituksien suorittamisessa olisi helppoa hahmottaa. Näin pitäisikin aina tehdä aritmetiikan opetuksessa. On tärkeää, että alussa valitaan yksinkertaisia lukuja, kun halutaan käsitellä uutta ideaa. Tämä auttaa oppijaa pääsemään idean syvälliseen ymmärtämiseen. Tämän jälkeen on help-

poa soveltaa uutta ideaa tapauksiin, joissa luvut ovat monimutkaisempia. Esimerkiksi aiemman käsittelyn perusteella lapsi voisi jakaa luvun 12000 luvulla 2 ja saada osamääränä 6000. Tällöin kyseessä ei ole sääntö ja harjoituksia, kuten perinteisessä opetuksessa tehdään, vaan se on idean soveltamista, jolla jaettiin aiemmin erilaisia lukuja luvulla 2, mm. luku 6000 luvulla 2. Luvun 12000 jakaminen luvulla 2 ei ole vaikeampaa. Tässä tapauksessa, jaettavaa esittävässä numerossa ei ole ykkösiä, kymmeniä tai satoja vaan tuhansia. Tuhansien määrä on 12 ja kun jaetaan vaikka kahdelle ihmiselle, osamääränä on myös vain tuhansia ja niiden määrä on 6.

$$\begin{array}{cccc} & T & & T \\ 1 & 2 & 0 & 0 & 0 & : & 2 & = & 6 & 0 & 0 & 0 \end{array}$$

Jakajaa voidaan myös muuttaa, eikä jakajan aina pitäisi olla 2, esimerkiksi 12000 voidaan jakaa yhtä helposti luvuilla, 3, 4, 6 ja 12. Tämä helpottaa myös luvun 12000 jakamista muilla luvuilla.

Nolla käsitteenä ”ei mitään” ja sen rooli kymmenjärjestelmässä paikan pitäjänä auttaisi meitä kehittämään aritmetiikan opetusta niin, että kyse ei ole säännönmukaisesta mekaanisesta suorittamisesta vaan käsitteellisestä opetuksesta, eli käsitteiden ymmärtämiseen pohjautuvasta opetuksesta. Nollan rooli on laaja aritmetiikan opetuksessa. Oteetaan vielä yksi esimerkki.

### 3.5. Siirtykö pilkku todella vasemmalle ja oikealle?

Perinteisessä opetuksessa lapsille kerrotaan, että desimaaliluvun kertomisessa pilkku siirretään oikealle yhtä monen numeron yli kuin kertojassa on nollia, kun kertoja on 10, 100, 1000 jne. Tämän lisäksi pyydetään lapsia lisäämään nollia luvun loppuun tarvittaessa. Samantyyppistä opetusta tarjotaan, kun kyse on desimaaliluvun jakamisesta luvulla 10, 100, 1000 jne. Tämantyyppistä opetusta löydetään oppikirjoista, joissa säännön esittäminen jätetään usein eläinhahmojen tehtäväksi. Sanalla numero oppikirjat tarkoittavat digitejä.

On mielenkiintoista huomata, että se, mitä opetuksessa kutsutaan luvun loppuksi (oikeastaan numeron loppuksi) on itse asiassa numeron alku. Tätä virhettä ei ole vain Suomessa ja se johtuu siitä, että vaikka kirjoitamme numerot vasemmalta oikealle, numerojärjestelmämme on intialais-arabialainen paikkajärjestelmä, jossa paikan arvo kasvaa oikealta vasemmalle eikä etene kuin tavallinen teksti. Toisin sanoen todellisuudessa me huomaamattamme kirjoitamme numerot samalla tavalla kuin arabit oikealta vasemmalle. Tämä tosiasia ei saa



ansaitsemaansa huomiota aritmetiikan opetuksessa, vaikka se on syy moniin aritmetiikan opetuksen ongelmiin. Tämän aiheen laaja käsittely jää tämän kirjoituksen ulkopuolelle. Mutta tämän väärän käsittelyn vaikutus nähdään osittain, kun tutkitaan, pitääkö paikkansa se, että pilkku siirtyy, kun kerrotaan tai jaetaan desimaaliluku luvuilla 10, 100, 1000 ja niin edelleen?

Kun kerrotaan vaikkapa luku 472,51 luvulla 10, siirtyykö pilkku oikealle yhden digitin yli? Ja kun kerrotaan luvulla 100, siirtyykö pilkku oikealle kahden digitin yli? Entä kun kerrotaan luvulla 1000, siirtyykö pilkku oikealle kolmen digitin yli ja silloin pitäisi lisätä yksi nolla numeron loppuun (oikeastaan alkuun)?

Todellisuus on se, että näissä tapauksissa pilkku ei siirry mihinkään. Se, mikä siirtyy, on numeron digitit ja ne siirtyvät vasemmalle. Kerrottaessa luku 472,51 luvulla 10 kerrottavan sadasosista yksi muuttuu yksikymmenenosaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että digit 1 siirtyy vasemmalle kymmenesosan paikalle ja jättää sadasosan paikan tyhjäksi. Näin sadasosan paikka voidaan täyttää nolalla tai jätetään täyttämättä. Kun kerrottavassa 472,51 kymmenesosia on 5, kerrottaessa luvulla 10, jokainen kymmenesosa muuttuu yhdeksi kokonaiseksi. Eli digit 5 siirtyy vasemmalle ykkösten paikalle. Samalla tavalla digit 2 siirtyy kymmenpaikalle, koska kerrottaessa 10:llä jokainen yksi kokonainen muuttuu kymmeneksi. Samalla tavalla digitit 7 ja 4 siirtyvät kymmenten ja satojen paikalta satojen ja tuhansien paikoille.

$$10 \cdot \begin{matrix} S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & , & 5 \end{matrix} = \begin{matrix} T & S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & 5 & , & 1 & 0 \end{matrix}$$



Nuoli kuviossa esittää siirtymissuuntaa ja siirtämisen idea voidaan ymmärtää parhaiten käyttämällä sopivia toimintamateriaaleja kuten Dienesin palikoita (MAB) ”Multibase Arithmetic Blocks” (Dienes 1964) joita markkinoidaan meillä nimellä kymmenvälineet. Nämä toimintamateriaalit voivat auttaa meitä esittämään algebrallisia suhteita kuten  $10 \cdot (1 + 1) = 10 \cdot 1 + 10 \cdot 1$  jota tarvitaan tässä esimerkissä, eikä ns. ”sulut aina ensin”- sääntö auta. Itse asiassa satalaatikko, jota kutsutaan Malatyn laatikoksi, osoittaa paremmin, että 10 ykköstä muodostaa yhden kympin. Kun yksi unifix-palikka pannaan ykkösten laatikkoon 10 kertaa, niitä liitetään toisiinsa ja saadaan ’sauva’, joka esittää kymppiä. Sauva siirretään ykkösten laatikosta vasemmalle kymmenten laatikkoon. Tämä ei näin onnistu Dienesin materiaaleilla ja Unifix-palikat sopivat paremmin kuin ns. multilinkkikuutiot (Malaty 1996, 308–310).

Opetuksessa on tärkeää käyttää alussa paljon yksinkertaisempaa lukua kuin luku 472,51 kerrottavana. Jos ns. sääntö ”sulut aina ensin”

olisi pitänyt paikkansa, matematiikan kehitys olisi pysähtynyt ja supistunut mekaaniseksi laskennaksi. Tämä on yksi olennaisista ongelmistamme matematiikan opetuksessa, josta mm. yliopistomme tällä hetkellä kärsivät (Malaty 2003, 47–55).

Luku 472,51 on kuitenkin sopiva esittämään kertomista tapauksessa, jossa ns. lisätään nollia lopussa ja silloin edellä olevasta käsittelystä saadaan apua. Oletetaan ensin, että tehtävänä on kertoa luku 472,51 luvulla 100. Edellisen käsittelyn avulla voidaan ymmärtää, että tulo on 47251 ja jättää sadasosan ja kymmenesosan paikat täyttämättä nolilla. Tässä mm. kertomalla yksi sadasosa luvulla 100 saadaan yksi kokonainen.

$$100 \cdot \begin{array}{cccccc} & S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & , & 5 & 1 \end{array} = \begin{array}{cccccc} & KT & T & & S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & 5 & 1 & , & 0 & 0 \end{array}$$



Nyt on helppoa ymmärtää, miksi  $1000 \cdot 472,51 = 472510$ . Tässä tapauksessakin digitit ovat ne, jotka ovat siirtyneet eikä pilkku, eikä myöskään nollaa ole lisätty luvun alkuun. Muun muassa 2 ykköstä muutuu 2:ksi tuhanneksi.

$$1000 \cdot \begin{array}{cccccc} & S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & , & 5 & 1 \end{array} = \begin{array}{cccccc} & ST & KT & T & & S & K & Y & Ko & So \\ 4 & 7 & 2 & 5 & 1 & 0 & , & 0 & 0 \end{array}$$



Lukijalle jätän tehtäväksi desimaaliluvun jakamisen 10:llä, 100:lla ja 1000:lla. Tehtävä ei ole vaikeampi, kun vaan muistetaan, että matematiikka ei ole valmiita sääntöjä ja niiden noudattamista.

Luettaessa tätä kappaletta tulee muistaa, että matematiikka ei ole suoritustapa ja vastauksia, vaan se on ajattelutapa ja ideoita. Tärkein kysymys, johon vastausta etsitään matematiikassa on: miksi? Matematiikassa ei hyväksytä ns. sääntöä sillä perusteella, että se toimii, eikä siinä hyväksyttyä periaatetta ”Tarkoitus perihittää keinot”.

#### 4. Nollan vaikutus kulttuuriin

Suuressa osassa arabimaista, erityisesti Aasiassa ja myös useissa Aasian ei-arabimaissa nolla numerona on pisteen muodossa. Kirjoituksesta voidaan nähdä, miten tämä ”ei mitään”, joka merkitään jopa pisteen muodossa, on vaikuttanut aritmetiikkaan ja ihmisen arkielämään. Edellinen kappale koski desimaalilukuja. Näiden lukujen syntymiseen

on vaikuttanut kymmenjärjestelmän keksiminen, jossa nollan rooli on olennainen. Desimaaliluvussa, desimaalimurto-osa on murtoluku ”*fraction*” (Malaty 2003, 29–39). Desimaaliluvussa esitetään helposti kokonainen ja murto-osa yhdessä numerossa ja näin aritmeettiset operaatiot voidaan suorittaa helposti luvuilla, jotka sisältävät murto-osia. Desimaalilukujen keksimisellä on ollut myös vaikutusta korkean matematiikan kehitykseen. Arabit eivät ole vain tuoneet kymmenjärjestelmää Intiasta, vaan he ovat myös kehittäneet sitä mm. keksimällä desimaaliluvut. Tämä keksiminen tapahtui 900-luvulla ja sen laaja käyttö alkoi n. vuonna 1000 kahden tunnetun matemaatikon teosten ansiosta; al-Uqlidīsīn ja al-Baghdādīn teokset. Euroopassa desimaaliluvut esiintyivät ensimmäistä kertaa vuonna 1585 hollantilaisen matemaatikon Simon Stevinin kirjassa ”*La Thiende*”, eli ”Kymmenes” (Encyclopedia Britannica, Online: Stevin, Simon).

#### 4.1. Nollan keksiminen ja kielet

Nolla on arabian kielellä *ṣifr*, jossa s äännetään terävämpänä kuin tavallinen s. Yleinen merkitys sanalla *ṣifr* on tyhjä, mutta tästä sanasta on tullut uusia sanoja muihin kieliin, mm. Euroopassa. Näiden sanojen syntyminen ei ainoastaan osoita arabien roolin merkitystä kymmenjärjestelmämme tuomiseen Intiasta, vaan se osoittaa, miten nolla on kymmenjärjestelmässämme peruskivi.

Arabian sanasta *ṣifr* tuli latinan kieleen sana *zephyrum* ja tästä italian kielen sana *zero* ja ranskan sana *zéro*. Ranskan tai italian kielestä syntyi englannin kieleen sana *zero* 1600-luvun alussa (Merriam-Webster 1984, 1370). Itse asiassa englannin kieleen, ennen sanan *zero* käyttöä, syntyi jo 1300-luvulla toinen sana, jonka äänneasu on vielä lähempänä arabian sanan *ṣifr* ääntämistä. Tämä sana on *cypher* (br.)/*cipher* (am.). *Cypher/Cipher* sai englannin kielessä paitsi nollan merkityksen, myös muitakin merkityksiä, mm. merkityksettömyyden. Nollaa vierastettiin Englannissa ja näin *cypher/cipher* sai salakielen merkityksen. Kuitenkin, kun nollan merkitys selvisi, *Cypher/Cipher* tuli verbinä vastaamaan suomen verbiä laskea (Merriam-Webster 1984, 241). On mielenkiintoista huomata, että latinan sana *zephyrum* on lähellä nollaa, klassisessa arabiassa *sifrun*, josta kirjain *n* on muutunut *m*:ksi.

Nollan merkitys kymmenjärjestelmässä näkyy laajasti muissa kielissä, eikä ole harvinaista nähdä tätä merkitystä korostettuna vielä enemmän kuin englannin kielessä. Arabian sanasta *ṣifr* on tullut saksan kieleen sana *Ziffer*, jolla ei tarkoiteta nollaa vaan digitiä ja numeroa ja sana *Ziffern* tarkoittaa numerot. Ranskan kielessä myös sana *chiffre* tarkoittaa numero ja *chiffres* numerot.

Yksi parhaista esimerkeistä nollan merkityksestä kymmenjärjestelmässä löydetään ruotsin kielessä. Ruotsin kielessähän sana *siffr* tarkoittaa numero, vaikka sana *sifr* arabian kielessä on vain nolla eikä mikä tahansa numero kuten ruotsissa on. Ruotsin kielen sana on tullut latinan sanan *cifra* kautta arabian sanasta *sifr*.

## 4.2. Nollan merkitys matematiikalle, luonnontieteille, teknologialle ja arkielämälle

Kuten kirjoituksessa nähdään, nollan keksiminen esittämään ”ei mitään” ja sen rooli paikan pitäjänä on ollut peruskivi kymmenjärjestelmän luomisessa. Nollan ansiosta vain itse nollan ja yhdeksän digitin avulla voidaan esittää mitä tahansa kokonaislukuja, kuinka suuria tahansa. Olemme käsitelleet sitä, miten nollan keksiminen on ollut tärkeä pohja desimaalilukujen keksimiselle. Tämän lisäksi olemme nähneet, miten nollan keksiminen on helpottanut laskutoimitusten suorittamista, myös desimaaliluvuilla. Tämä kaikki olisi riittävä syy pitää nollan keksimistä suurena keksintönä. Kuitenkin nollan keksimisellä on paljon laajempi vaikutus matematiikan kehitykseen. Tämä kehitys on ollut olennainen peruste luonnontieteiden ja teknologian kehitykselle. Näin voidaan sanoa, että nollan keksimisellä on ollut merkittävä vaikutus elämän laadun kehitykseen. Käsittelemme tässä kappaleessa lyhyesti pääasiallisesti nollan keksimisen vaikutusta matematiikkaan. Vaikutuksesta arkielämään ja teknologiaan otetaan esimerkki digitaalisesta maailmasta.

Matematiikan kohdalla on vaikea löytää matemaattista aluetta, jonka kehitykseen nollan keksimisellä ei olisi ollut vaikutusta. Tämä koskee sekä koulun matematiikkaa että korkeaa matematiikkaa. Koulun matematiikan kohdalla olemme käsitelleet jonkin verran nollan keksimisen vaikutusta aritmetiikan kehitykseen. Tässä kappaleessa koulun matematiikasta keskitymme enemmän vaikutuksiin muilla koulun matematiikan alueilla, erityisesti algebrassa.

### 4.2.1. Nollan keksimisen vaikutus algebran, geometrian ja trigonometrian kehitykseen ja koulun matematiikan opetus

Algebrassa nollan keksiminen on ollut tärkeää mm. yhtälöiden ratkaisemisen tutkimisessa. Tästä esitetään nollan kaksi olennaista roolia. Ensimmäinen rooli on se, että pystymme kirjoittamaan yhtälöt yleisessä muodossa, jossa oikea puoli on nolla ja tämän jälkeen etsitään

yleisratkaisu. Esimerkiksi toisen asteen yhtälö yleisessä muodossa kirjoitetaan muodossa  $ax^2 + bx + c = 0$  ja tämän muodon pohjalta olemme pystyneet saamaan yleisen ratkaisun 
$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Toinen rooli on se, että nolla on neutraalialkio yhteenlaskutoimituksessa, näin yhtälöiden ratkaisemiseksi pyrimme usein saamaan lauseen muotoon  $0 + x = a$  tai muotoon  $x + 0 = a$ .

Toisen asteen yhtälön ratkaisun suhteen voidaan huomata, että ei vain negatiivisia lukuja hyväksytä, vaan myös kompleksiluvut. Tästä taas nähdään, että nollan keksimisellä on ollut olennainen rooli negatiivisten lukujen ja myös kompleksilukujen keksimisessä. Opetuksen kannalta tulee aina muistaa, että matematiikka ei ole suoritus tapa, vaan ajattelutapa. Toisen asteen yhtälön yleisratkaisu esitetään usein koulussa nimellä kaava. Se esitetään usein oppilaille valmiina ja heille jää vain sen käytön harjoittelu. Tätä ei voida nimittää todelliseksi opetuksiksi ja sitä, mitä he opiskelevat, ei voida nimittää matematiikaksi ja se, mitä he suorittavat on kaukana matemaattisesta ajattelusta. Se mitä nimitetään kaavaksi, on todellisuudessa lause, joka saadaan edeltävistä lauseista esittämällä todistus.

Geometriassa nollan keksiminen on ollut tärkeää mm. siinä, että pystymme todistamaan pisteen pituuden olevan nolla, millä tahansa mittayksiköllä. Tämä ei vain auttanut geometrian kehittämistä, vaan myös lukujen tutkimista, erityisesti irrationaalisten lukujen tutkimista (Malaty 2003, 12–26). Trigonometriassa nollan keksimisellä on ollut myös tärkeä rooli mm. trigonometrinen funktioiden tutkimisen kehityksessä. Esimerkiksi  $\sin \alpha = 0$  kun  $\alpha = 2\pi n$  ja  $n$  on mikä tahansa kokonaisluku. Tämäkin sisältää, että  $n$  voi olla 0 tai negatiivinen kokonaisluku.

Jos palataan takaisin nollan vaikutukseen algebraan, nolla ollessaan neutraalialkio yhteenlaskutoimituksessa, on ollut syynä, että syntyi vastaluvun käsite ja yleensä vasta-alkion käsite. Näin puhdas matematiikka sai lähtökohdan uudelle kehitykselle, joka alkoi 1800-luvun lopusta ryhmäteorian muodostamisesta matemaattisten rakenteiden tutkimiseen.

#### 4.2.2. Nollan keksiminen ja korkea matematiikka

Kymmenjärjestelmämme on ollut intialaisten keksimä. Tämä keksiminen on onnistunut vuonna 628, kun intialainen matemaatikko Brahmagupta (598–670) esitti nollan teoksessaan ”*Brahmasphuta Siddhanta*”, eli ’Brahman oikeasti tunnustettu oppi’. Nollan keksimisen yhteydessä tässä teoksessa Brahmagupta esitti ns. ’voittojen’ ja ’velkojen’ yhteen-, vähennys, kerto- ja jakolaskutoimituksia (Boyer 1985,

242). Euroopassa kymmenjärjestelmän hyväksyminen vei pitkän aikaa ja erityisesti nollaa vastustettiin filosofisestikin. Negatiivisten lukujen hyväksyminen vaati vielä lisää aikaa.

Lukija voi hämmästyä, kun kerrotaan, että vaikka analyttisen geometrian keksiminen katsotaan ranskalaisen matemaatikon René Descartes'n (1596–1650) ansioksi, hänen työhönsä ei sisälly kahden akselin käyttöä, eikä hänellä ollut negatiivisia koordinaatteja. Nämä kaksi merkittävää tehtävää matematiikan kehityksessä ovat olleet osa suuren matemaatikon Isaac Newton (1642–1727) saavutuksista. Tämä tapahtui Newtonin teoksessa *Enumeratio linearum tertii ordinis*, mikä näkyy mm. englanninkielisen käännöksen sivulla 86 (Newton 1860, 86).

Akseliin ja koordinaattien käyttö oli suuri saavutus. Se antoi pohjan Newtonille avata uusi maailma matematiikassa keksimällä differentiaalilain. Kuitenkin koordinaattien keksiminen nollan vaikutuksesta ei olisi ollut yksin riittävä pohja differentiaalilain keksimiselle. Itse nollan keksiminen ja sen merkityksen – ei mitään – hyväksyminen on ollut välttämätön differentiaalilain keksimiselle. Differentiaali perustuu raja-arvon käsitteeseen, jossa muuttujan  $x$  muutos  $\Delta x$  lähestyy rajattomasti nollaa. Rajattomasti lähestyminen liittyy infinitiesimaalin käsitteeseen ja infinitiivimatematiikkaan. Tässä ollaan korkean matematiikan portilla, josta matematiikan kasvu on jatkunut ja haaraantunut moniin alueisiin niin, että matematiikassa olemme päässeet tilanteeseen jossa jokaisella erityisalalla tarvitaan omia asiantuntijoita. Tästä johtuen tässä kirjoituksessa ei ole syytä mennä pitemmälle. Kuitenkin mielenkiintoista on, että kovin abstraktisessa matematiikan tuotteesakin nollalla on merkittävä rooli. Paradoksi on se, että mitä abstraktisemmaksi matematiikka on tullut, sitä enemmän matematiikan soveltaminen on laajentunut ja tehostunut. Päivittäin jokainen ihminen käyttää epäsuoranaisesti korkeaa abstraktista matematiikkaa, jonka juuret ovat Newtonin työssä. Michael H. Hart kirjassaan ”*The 100. A ranking of the Most Influential Persons in History*” asetti Newtonin toiselle sijalle sadan ihmiskunnan suurimman vaikuttajan joukossa (Hart 1979, 21–25). Kasvatuksen ja koulun tehtävän kannalta on tärkeä muistaa, että Newtonin differentiaalilain keksiminen tapahtui, kun hän oli 23–24-vuotias. Matematiikan suurimmat keksinnöt ovat tehneet hyvin nuoret ihmiset, erityisesti 16–24-vuotiaina (Malaty 2002, 113–114).

### 4.2.3. Nollan keksiminen ja digitaalinen maailma

Historiasta tiedetään, että englantilainen matemaatikko George Boole (1815–1864) esitti vuonna 1847 ensimmäistä kertaa matemaattisen logiikan teorian, joka nykyään tunnetaan nimellä Boolean algebra. Boolean algebran ansiosta saksalainen insinööri Konrad Zuse (1910–1995) rakensi vuonna 1941 ensimmäisen digitaalisen tietokoneen, Z3 (Encyclopædia Britannica, Online: Konrad Zuse). Tästä lähtien digitaalinen maailma on kehittynyt ja laajentunut nopeasti. Digitaalinen kehitys koskee sekä arkea että ei-arkea. Arkielämässä käytetään tietokoneita ja internetiä, matkapuhelimia ja kameroita, televisioita, digibokseja ja DVD:itä (*Digital Video Disc*) yms. Digitaalinen maailma on nykyään olennainen osa arjesta, myös siellä, missä ei tarvita omia laitteita. Esimerkin voi ottaa vaikkapa kaupasta; viivakooditarran tekeminen vaakoihin ja sen lukeminen kassalla on osa tästä digitaalisesta maailmasta puhumattakaan pankkikortilla maksamisesta tai rahan nostamisesta pankkiautomaatista. On olemassa myös erityislaitteita erityisalueilla. Arkena näitä laitteita nähdään mm. terveyskeskuksissa ja sairaaloissa, kuntosaleissa ja urheilutulosten mittaamisessa, museon laitteissa ja nykytaiteen näyttelyissä. Ei-arkielämään kuuluu erityislaitteita, joita tarvitaan tietyillä aloilla kuten lääketieteessä, luonnontieteissä ja insinöörialoilla. Digitaalisuutta on myös avaruudessa, matkoilla, laitteissa ja tutkimuksissa. Satelliittien matkat ja toiminnot ovat myös digitaalisia. Satelliiteista tulee muistaa, että niiden käyttö on tullut arjeksi erityisesti observoinnin, kommunikation ja navigaation alueilla.

Lukija voi hämmästyä lukiessaan tätä kappaletta ja kysyä, miten tämä liittyy nollaan? Vastauksena on se, että ilman Boolean algebraa tätä kehitystä ei olisi tapahtunut ja Boolean algebrassa tarvitaan vain kaksi lukua 1 ja taas 0. Niitä käytetään digiteinä numerojärjestelmässä, jota kutsutaan binaarisiksi järjestelmäksi. Boolean algebran avulla digitaaliset laitteet jatkuvasti pienenevät ja monipuolistuvat. Syy on siinä, että Boolean algebran soveltamisen kehitys antaa mahdollisuuden tehdä lyhemmät elektroniset verkot.

## 5. Loppusanat

Kirjoituksessa nollan käsittelystä nähdään, että ei vain oma eurooppalainen panoksemme ole vaikuttanut nykyiseen elämäämme, vaan kehitykseen ovat merkittävästi vaikuttaneet myös intialaisten ja arabien panokset. Nollan hyväksyminen Euroopassa antoi mahdollisuutta matematiikan kehitykselle ja sen seurauksena ympäristömme on

muuttunut teollisuuden, teknologian ja digitaalisen teknologian syntymisen ja niiden kehityksen avulla. Lasten ja nuorten kasvatuksessa nollan ansio ei jää siihen, että sen avulla voidaan esittää mitä tahansa kokonaislukuja ja helposti suorittaa laskutoimituksia, vaan kouluun on tullut desimaalilukuja, negatiivisia lukuja ja kompleksilukuja. Tärkeintä on, että nollan vaikutus aritmetiikkaan, algebraan, trigonometriaan ja geometriaan on tuonut uutta ajattelua. Koulun matematiikan opetuksen ongelma on kuitenkin se, että matematiikan sisältö todellisuudessa on vain mekaanista aritmetiikkaa. Aritmetiikan opetuksen puolesta olennainen ongelma on kymmenjärjestelmän ymmärtämisen puute. Kymmenjärjestelmämme on intialais-arabialainen, jossa mm. numerot kirjoitetaan oikealta vasemmalle ja koulu ei huomaa sitä. Tämä on tärkeä aihe, joka liittyy nollan keksimiseen, mutta se jää toiseen kirjoitukseen.

Tässä kirjoituksessa olisi mahdollista kirjoittaa enemmän nollan historiasta, muun muassa siitä, miten eri kansat yrittäessään luoda hyvän numerojärjestelmän ovat kaivanneet nollaa, etsineet sitä ja osallistuneet tähän keksintöön. Tämä on myös laaja aihe, joka ansaitsee oman kirjoituksensa. Itse asiassa pelkästään nollan rooli aritmetiikan opetuksessa on aihe josta voidaan kirjoittaa paljon enemmän kuin mitä kirjoituksemme sisältää.

Kirjoituksella on rajansa, mutta lieneekö lukijalle selvinnyt, miksi kirjoituksen alussa väitettiin, että nolla on suuri keksintö, ellei jopa suurin, mitä ihminen on koskaan keksinyt.



## Kirjallisuus

- Boyer, B. 1985. *A history of Mathematics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Cahill, H. 2006. *Margarita philosophica*. Book of the Month, April. London: King's College. <http://www.kcl.ac.uk/depsta/iss/library/speccoll/bomarch/bomaprilo6.html>
- Cajori, F. 1993. *A History of Mathematical Notations: Two Volumes Bound as One*. New York: Dover Publications.
- Dienes, Z. 1964. *The Power of Mathematics*. London: Hutchinson
- Encyclopedia Britannica, Online. Stevin, Simon. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/565994/Simon-Stevin>
- Encyclopedia Britannica, Online. Mathematics in the 9th Century. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/369194/mathematics/65992/Mathematics-in-the-9th-century#ref=ref536178>
- Encyclopedia Britannica, Online. Konrad Zuse. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/658527/Konrad-Zuse>
- Fehr, H. 1969. *The Work of the Seminar*. In: *Regional Seminar, Cairo*. Paris: Unesco.
- Hart, H. 1979. *Ihmiskunnan 100 suurinta*. Helsinki: Artefakti.
- Malaty, G. 1993. *Geometrisen ajattelu I. Didaktiikka*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Malaty, G. 1996. *Joensuu and Mathematical Thinking*. In: *Mathematics for Tomorrow's Young Children*. Mathematics Education Library, 16, Kluwer, 302–316.
- Malaty, G. 2002. *Matemaattinen ajattelu ja matematiikan opetus*. Teoksessa: *Julkunen, M.-L. (toim.), Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*, 111–134. Helsinki: WSOY
- Malaty, G. 2003. *Johdatus matematiikan rakenteeseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Merriam-Webster 1984. *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster Inc.
- Newton, Sir Isaac. 1860. *Enumeration Of Lines Of The Third Order, Generation Of Curves By Shadows, Organic Description Of Curves, And Construction, Of Equations By Curves*. London: H.G. Bohn. [http://books.google.com/books?id=6I97byFB3v0C&printsec=titlepage&dq=newton+enumeration+curves&hl=fi&source=gbs\\_summary\\_r&cad=0](http://books.google.com/books?id=6I97byFB3v0C&printsec=titlepage&dq=newton+enumeration+curves&hl=fi&source=gbs_summary_r&cad=0)
- Smith, D. & Kaprinski, L. 2004. *The Hindu-Arabic Numerals*. New York: Dover Publications.
- Yong, L. 1996. *The Development of Hindu-Arabic and Traditional Chinese Arithmetic*. *Chinese Science*, 13, pp. 35–54.

## MONIKULTTUURISEN KASVATUKSEN VERKKO-OPISKELUSTA JOENSUUSSA, NEW DELHISSÄ JA MANCHESTERISSA

Timo Rusanen

Tässä artikkelissa esitellään kokemuksia hankkeesta “*Managing Cultural Diversity in Educational Contexts: A European Asian e-Learning Course for University Students*”, josta on käytetty lyhennettä “*Electra*”. Hanke perustuu aiempaan, vuosina 2000–2003 toteutettuun “*eLectra – e Learning for Intercultural Teaching Competence*” – hankkeeseen (<http://www.edu.joensuu.fi/soklal/electra.htm>).

Electra-hankkeessa on vuosina 2005–2008 kehitetty ja toteutettu monikulttuurisen kasvatuksen etäopetuskokonaisuus yhteistyönä Suomessa, Iso-Britanniassa ja Intiassa. Mukana verkko-opetushanketta toteuttamassa olivat ryhmät Joensuun yliopiston lisäksi Manchesterin yliopistosta Iso-Britanniasta sekä Jamia Millia Islamia -yliopistosta Intiasta. Yhteistyö eurooppalaisten ja aasialaisten toimijoiden välillä on ollut hankkeen oleellinen osa, sillä hanke on rahoitettu Euroopan komission Asia-link-ohjelmasta. Electra liittyy keskeisimmin monikulttuurisen kasvatuksen alaan ja se on suunnattu yliopisto-opiskelijoille, ei vain kasvatustieteen vaan myös kaikkien muiden alojen sekä avoimen yliopiston opiskelijoille. Opintokokonaisuuden tavoitteena on erityisesti ollut lisätä kaikkien opiskelijoiden kulttuurista sivistäisyyttä, monikulttuurista kompetenssia sekä ymmärrystä monikulttuurisesta kasvatuksesta. Kasvatuksen tulevat ammattilaiset ovat voineet kehittää monikulttuurisen kasvatuksen taitojaan eriytyvin, syventävin valinnaisin tehtävin muiden opiskelijoiden pohtiessa monikulttuurisuuteen yleisemmin liittyviä aiheita tai monikulttuurisuutta suhteessa omaan erikoisalaan.

Electran tavoitteena on ollut avata moniulotteinen näkemys monikulttuuriseen kasvatukseen. Tämä näkökulma ei rajaudu vain kapa etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden kuvaukseen tai monikulttuurisuuteen liittyvien mallien ja tarkastelutapojen tutkimiseen, vaan oleellisen osan opintokokonaisuutta ovat muodostaneet erilaiset monikulttuurisuuteen liittyvät aihealueet kuten globalisaatio, kestävä kehitys sekä eettisiin ja tasa-arvoon liittyvät kysymykset kuten (institutionaalisen) rasismin, etnosentrismin, meritokratian ja seksismin yhteys kulttuuriseen moninaisuuteen. Verkkokurssina Electra on suunniteltu

siten, että sen opetusmuodot ja Internet-perustainen oppimisalusta ovat mahdollisimman monen opiskelijan saavutettavissa, vaikka opiskelijoilla olisi vaatimattomammat tietokoneresurssit tai esimerkiksi fyysisiä toimintarajoitteita.

Electran kahdenkymmenen viiden opintopisteen kokonaisuuteen kuuluu viisi viiden pisteen moduulia. Ensimmäinen moduuli tutustuttaa opiskelijan monikulttuurisen kasvatuksen perusteisiin sekä antaa yleiskuvan mukana olevien maiden sosio-kulttuurisesta kokonaisuudesta sekä etnisestä moninaisuudesta. Toinen moduuli esittelee monikulttuurisen kommunikaatiokompetenssin eri ulottuvuuksia teorioin, mallein, käytännön sovelluksin sekä harjoituksin. Kolmannessa moduulissa perehdytään monikulttuurisen kasvatuksen ja kulttuurien välisen moninaisuuden globaaleihin ilmentymiin neljännen moduulin eritellessä monikulttuurisuuden eettisiä tarkastelutapoja, teorioita ja haasteita. Viides moduuli kattaa lopputyön tekemisen jostakin oppijalle keskeisestä monikulttuurisuuteen liittyvästä aiheesta, esimerkkeinä monikulttuurisuuden teoreettinen analyysi tai monikulttuurisuuteen liittyvän oppimateriaalin laatiminen kouluja varten.

Tässä tarkasteltavan hankkeen opetus toteutui vuosina 2005–2008, ja kurssin perustalta on jatkettu edelleen monikulttuurisen kasvatuksen opetusta verkko-opintoina, vaikka intialaiset ja brittiläiset opiskelijat eivät siihen enää tässä yhteydessä osallistukaan. Tätä nykyä opetusta järjestämässä on mukana Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan lisäksi myös hoitotieteen laitos Kuopion yliopistosta. Monikulttuurisen kasvatuksen opetus näiden kahden yliopiston yhteisenä verkko-opetushankkeena on yksi vuonna 2010 aloittavan Itä-Suomen yliopiston pilottihankkeista, joka osaltaan nivoo näiden kahden yliopiston kulttuureita yhteen jo ennakolta. Tässä tarkastelussa palataan seuraamaan Suomen, Britannian ja Intian kesken toteutettua Electra-hanketta.

## Hankkeen suunnittelu ja toteutus

Kaikkien Electra-hankkeeseen vuosina 2005–2008 osallistuneiden kolmen yliopiston edustajat ovat olleet mukana kurssin suunnittelussa ja valmistelussa omiin kansallisiin näkökantoihinsa ja erityisosamiseksi pohjaten. Yhteistyö on sisältänyt oppimateriaalin ja tehtävien laatimista sekä osallistumista opetuksen toteutukseen. Etenkin oppimateriaaleihin on sisällytetty niin eurooppalaisia kuin aasialaisia näkökantoja esitteleviä aineistoja ja erityisesti niiden suomalaisia, brittiläisiä ja intialaisia sovelluksia. Erityistä huomiota on kiinnitetty opis-

kelijoiden kansainvälisen vuorovaikutuksen edellytysten kehittämiseen ja ylipäänsä vuorovaikutukseen rohkaisemiseen.

Opintokokonaisuudesta tiedotettaessa pyrittiin siihen, että tieto kursista saavuttaisi mahdollisimman monet aihepiiristä kiinnostuneet, saattoivathan kursseille osallistua kaikkien kolmen yliopiston opiskelijat olinpaikasta riippumatta. Joensuun yliopistossa lisäksi kaikkien koulutusalojen opiskelijoilla oli oikeus tulla mukaan kurssille. Kunkin yliopiston opettajat ja tutorit markkinoivat opintokokonaisuutta aktiivisesti ja informoivat yliopistojen opiskelijoita paitsi kasvotusten, myös intranetissä, lehtisin, ilmoitustauluilla sekä paikallislehdissä.

Hankkeen oppimisympäristö perustuu kokonaisuudessaan etäopetukseen ja vuorovaikutukseen, eikä se sisällä lainkaan kontaktiopetusta, joka olisikin ollut varsin hankala järjestää jo maantieteellisistä etäisyyksistä johtuen. Hankkeen teknisenä perustana on oppimismalusta, johon on liitetty monikulttuuriseen kasvatukseen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyviä aineistoja, tehtäviä Intiasta, Britanniaasta ja Suomesta. Erityistä huomiota on kiinnitetty opetuslujan ja –aineiston käytettävyyteen ja aineiston luettavuuteen. Teknologiset ratkaisut on pyritty suunnittelemaan siten, että opinnot voisi suorittaa myös yksinkertaisilla PC-tietokoneilla esim. intialaisissa nettikahviloissa. Tämä pyrkimys ei kuitenkaan täysin onnistunut, sillä sain myöhemmin kuulla, että Intiassa muutama opiskelija oli luopunut kokonaisuuden suorittamisesta, koska nettikahviloissa kunkin viiden opintopisteen suorittamiseen tarvittava tietokoneaika olisi maksanut noin puolitoista euroa, ja se olisi ollut liian suuri osa opiskelijan varoista.

Hankkeen oppimistehtävät ovat monimuotoisia, joskin ne ehkäpä Joensuun koordinaatiovastausta johtuen muotoutuivat enemmän eurooppalaiseen kuin intialaiseen toimintakäytäntöihin perustuviksi. Vuorovaikutteiset tehtävät osoittautuivat opiskelijapalautteen mukaan kaikissa maissa kaikkein suosituimmiksi. Osa tehtävistä edellytti reaaliaikaista on-line kommunikointia, esimerkiksi sähköpostin, Moodlen messages-toiminnon ja chatin välityksellä, tapaustutkimusten tekemistä ja analysointia, foorumikeskusteluja ja monivalintatehtäviin vastaamista. Opiskelijat myös kirjoittivat esseitä, joiden laadinnassa ja kuormittavuudessa huomioitiin se, että osalle opiskelijoista englanti oli vieras kieli, osalle puolestaan äidinkieli. Edellytetyt oppimisorientaatiot vaihtelivat. Esimerkiksi eräs suosituimmista tehtävistä pyysi opiskelijoita ensin vastaamaan eettisiä asioita mittaavaan kyselyyn ja sitten analysoimaan näistä vastauksista koottuja tuloksia. Kursin aikana tehtäviä kohdistettiin opiskelijapalautteen pohjalta entistä vuorovaikutteisemmaksi, joskin joidenkin opiskelijoiden Intiassa käytämien tietokoneiden ominaisuudet asettivat tälle kehitystyölle omat rajoituksensa.

Opintojen ohjaukseen kiinnitettiin hankkeessa erityistä huomiota, olihan verkko-opiskelu osalle opiskelijoista uusi asia eikä kukaan ollut aiemmin osallistunut kurssille, jossa on osallistujia Suomesta, Intiasta ja Britanniaista. Kasvokkaisia tapaamisia ei juuri ollut tarjolla lukuun ottamatta Intiaa, mutta ”matalan kynnyksen” ohjausta pyrittiin järjestämään netissä.

Jokaisen kolmen maan tiimiin kuuluivat tuutori ja vastuupetaja. Intiassa tutoreita oli osan aikaa kaksikin. Suomessa tiimiin kuului lisäksi tekninen asiantuntija, joka ylläpiti oppimisalustaa. Tuutori kantoi päävastuun opiskelijoiden ohjauksesta ja hankkeen päivittäisestä käytännön toteutuksesta. Hän tarjosi opiskelijoille myös opinto-ohjausta käytännön ongelmissa sekä ohjausta opintoympäristön käytössä. Opettajat puolestaan vastasivat ensi sijassa ohjauksen suurista linjoista sekä kurssin ja opetusmuotojen akateemisesta sisällöstä. He myös arvioivat opintosuoritukset kunkin yliopiston omien kriteerien ja toimintakäytäntöjen mukaan.

## Yhteistyö

Yhteistyö tiimien kesken sujui hankkeessa hedelmällisessä ja myönteisessä hengessä. Verkkokommunikaatio onnistui varsin hyvin korvaamaan kasvokkaisen kommunikaation sekä kumoamaan aikavyöhykkeiden erojen vaikutukset vaikka osapuolet olivat eri maissa ja jopa eri mantereilla. Kukin opetusmoduuli toteutettiin kuuden viikon aikana, johon sisältyi määräaikoja harjoitusten ja tehtävien tekoon. Tämän opetuksen aikataulun sovittaminen yhteen yliopistojen eriaikaisten lukuvuosien, lomien ja opiskelijoiden pakollisten harjoittelujaksojen kanssa oli haastavaa. Erityisesti intialaisten loma-ajat sijoittuivat suomalaisista näkökulmista yllättäviin aikoihin, kuten varmasti myös meidän hiihtolomamme heidän kannaltaan. Eräs haaste Intiassa oli opiskelijoiden käytettävissä olevan tietokoneajan rajallisuus ja siitä johtuva tarve käyttää myös oppiaineistojen paperikopioita; tausta-aineistojen ja tehtävien tuli olla aina kokonaisuudessaan tulostettavassa muodossa. Nämä yksittäiset pulmakohdat hankkeen toteutuksessa kyettiin kuitenkin ratkaisemaan ilman suurempia ongelmia.

Kolmessa kokouksessa oli mahdollista myös kommunikoida kasvokkain. Niiden yhteydessä hankkeen toimijat saattoivat oppia tuntemaan toisensa paremmin, suunnitella hankkeen tulevaisuutta seikkaperäisin keskusteluin sekä perehtyä erityiskysymyksiin taustamateriaalien avulla. Oli hyödyllistä tavata yhteistyökumppanit myös fyysisesti. Tutuiksi tuleminen tuki myöhempää verkkovälitteistä kommunikaatiota.

## Opiskelijat ja opiskelu

Englannin kielen kohtuullista taitoa lukuun ottamatta opintokokonaisuuteen osallistumiselle ei asetettu muita ennakkovaatimuksia. Lisäksi tarvittiin jonkin tekstinkäsittelyohjelman auttava hallinta ja Moodle-ympäristön käyttöön opastettiin perusoppaan sekä kattavan virtuaalisen oppimateriaalin avulla. Apuna olivat myös tuutorit neuvoineen. Kurssille on lisäksi laadittu omat nettisivut, jotka esittelevät ja taustoittavat hanketta. Näiden sivustojen sisällön laatimiseen osallistuivat kaikki kolme maata.

Kurssin ensimmäisen lukuvuoden ensimmäiseen moduuliin osallistui vuoden 2005 loka-marraskuussa yhteensä 130 opiskelijaa: 42 Joensuusta, 53 Delhistä ja 35 Manchesterista. Toiseen lukuvuoteen osallistui hiukan vähemmän opiskelijoita, joista 78 sen ensimmäiseen moduuliin. Lukuvuoden aikana osallistujamäärä väheni jonkin verran, esimerkiksi toisen lukuvuoden viidenteen moduuliin osallistui 43 opiskelijaa. Opiskelijat olivat yliopistojen perusopiskelijoita, Joensuussa ja Delhissä myös vaihto-opiskelijoita ja Joensuussa oli mukana myös avoimen yliopiston opiskelijoita. Kaikissa yliopistoissa opiskelijoiden enemmistö on ollut naisia. Kulttuurien kirjo on ollut moninainen erityisesti Intiassa.

Kurssin aikana opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä pyrittiin estämään henkilökohtaisella opastuksella. Palautteen mukaan opiskelijat olivat keskeyttäneet kurssin erityisesti muiden samanikäisten opintojen aiheuttaman ajanpuutteen vuoksi. Yleensä opiskelijat pitivät yleensä kurssia hyödyllisenä ja olisivat mieluusti jatkaneet mukana, mutta erityisesti Britanniassa pakolliset opetusharjoittelut sotkivat usein Electra-kurssin aikataulun.

*”Because of my busy schedule I am not able to complete my assignment so please give less contents in reading material.”*

Opintomoduellien sisällöistä pyrittiin tekemään monipuolisia ja aihepiirinsä kattavia. Opiskelijat perehtyivät oppiaineistoihin (Reading) ja taustamateriaaleihin sekä tekivät eri laajuisia harjoituksia osin eriytyvin oppimistehtävin ja osallistuivat vuorovaikutteisiin keskusteluihin. Näissä esimerkiksi keskusteltiin annetuista aiheista, tiivistettiin kokemuksia ja johtopäätöksiä opetuskeskusteluista sekä kommentoitiin opiskelijakollegoiden näkökulmia.

*”Extremely interesting theme! I found very intriguing to read the forum and participate in debates – assignment provided a challenge to over-*

*come my own narrowmindedness, a good chance to critically reflect my own ideas and make an attempt to accept the contrasting ones.”*

*“A module that makes you think and rethink about the cultural shocks/ experiences and makes you understand things by self-learning more than reading or elocution.”*

*“The activity 2. intercultural communication was a poor task, because people did not answer the questions, not at least on time. Better strategies in tasks like these, please!”*

Erityisesti ensimmäisissä moduuleissa eurooppalaisten ja intialaisten opiskelijoiden oppimisorientaatiot ja -tekniikat poikkesivat toisistaan. Hankkeessa on pyritty sovittamaan yhteen näitä joskus toisistaan paljonkin poikkeavia näkökantoja, mutta oppijan on kuitenkin aina pitänyt omaksua tehtävien edellyttämät oppimisorientaatiot. Suoritukseksi ei ole esimerkiksi riittänyt se, että tehtävään on lähetetty oppimateriaalista kopioitu ”oikea vastaus”, ja samaa vastausta ei myöskään ole hyväksytty useilta opiskelijoilta. Myös fonttikokojen ja värien kirjoa teksteissä sekä yletöntä englanninkielen lyhenteiden ja tekstiviestikielen käyttöä on koetettu rajoittaa. Nämä ”murheet” ovat kuitenkin olleet pieniä ja varsin välineellisiä. Pääpaino toiminnassa on ollut aineistoista, toisilta ja muista lähteistä oppimisessa. Esimerkiksi intialaiset opiskelijat ovat tienneet osoittaa verkosta aineistoja, joita suomalaiset ja englantilaiset opiskelijat tuskin olisivat muuten kohdanneet. Kommunikaation edellytyksiä ja toisista kulttuureista oppimista on koko ajan pyritty parantamaan, kun toimintaympäristö, tavat, oppimistyylit ja ihmiset itsessään ovat tulleet tutuiksi.

*“This is my first Electra course: I am very satisfied. The quality of material is good. I have learned a lot. All information about course is clear ly [clearlyTR] told, and in time. I have to get used to many fancy things, for example to shat [chat TR] or to tell more my comments. But, I sure, here I come .”*

Opiskelijoiden palautteen mukaan harjoitusten vuorovaikutteisuus on ollut eräs kurssin parhaimmaksi katsottu anti. Vuorovaikutteisten chat-keskustelujen ongelmaksi nousivat aikavyöhyke-erot, jolloin verkkokeskusteluja oli hankala järjestää kaikille sopivina ajankohtina. Pidimme tärkeänä sitä, että keskusteluissa on mukana osallistujia kaikista maista. Suurten keskustelijamäärien myötä myös tietokoneyhteydet kaatuilivat. Kävi ilmi, että keskustelufoorumi, johon kukin saattoi kirjoittaa pohditun palautteen itselle sopivaan aikaan, oli kaik-

kein käytännöllisin kommunikaation muoto. Tällöin esimerkiksi Intiassa illalla luentojen jälkeen kirjoitettuun viestiin suomalainen saattoi vastata omaan ilta-aikaansa luentojensa jälkeen. Keskustelufoorumilla virisi keskusteluja kaikenlaisista aiheista, myös annetun oppisisällön ulkopuolelta. Keskusteltiin laajoista eettisistä ja kulttuurisista kysymyksistä, jolloin esimerkiksi globalisaation merkitys avautui monille uudella tavalla vaikkapa erään intialaisen opiskelijan kertoessa kansainvälisen yrityksen vieneen kotikylänsä pelloit. Toisaalta keskusteltiin myös pienistä kulttuurisista yksityiskohdista kuten kurssin alussa opiskelijoiden esittäytymisen yhteydessä opiskelijan pohtiessa, ovatko suomalaiset jäähockeyyn pelaajat jossakin suhteessa erilaisia kuin hän, intialainen maahockeyyn pelaaja.

*“It was nice to be in contact by messages and by chatting to fellow students... anyway it would be also nice to concentrate more to communicate with one fellow student to really get to know something about other culture and change some more information between countries.”*

*“It’s difficult to do assignments that require ‘chatting’ – i couldn’t reach ANYONE. So my assignments are... ruined!”*

Opiskelijapalaute osoittaa myös, että kurssia on pidetty arvokkaana kulttuurien välisenä oppimisprosessina, ja se on lisännyt opiskelijoiden tietoisuutta paitsi monikulttuurisesta kasvatuksesta myös muista kulttuureista oppimateriaalien, toisten opiskelijoiden aineistojen ja verkkokanssakäymisen myötä tietojen ja näkemysten ja kokemusten välityksessä verraten aidoissa vuorovaikutustilanteissa.

*“I especially enjoyed learning more about immigration and its history in all three countries!”*

Opiskelijat ovat olleet varsin tyytyväisiä kurssin sisältöön; palautteen mukaan he ovat pitäneet oppimistehtävien ja –muotojen moninaisuudesta. Oppimistehtäviä on pidetty varsin laadukkaina, joskin aluksi tavoitteet ja etenkin oppimistyyli olivat osalle opiskelijoista uusia ja tarvittavien valmiuksien hankkimiseen meni tovi aikaa. Joillakin opiskelijoilla oli aluksi tavoitteena aitoon behavioristiseen tyyliin löytää oppimateriaalista ”oikea” vastaus oppimistehtävään eikä soveltaa vaikkapa konstruktionistista lähestymistapaa. Ajan myötä lähestymistavat tehtäviin samankaltaistuivat eri maissa, kun erilaiset oppimiso-rientaatiot tulivat opiskelijoille tutuiksi. On ilmeistä, että kurssi ei



ainoastaan lisännyt oppijoiden monikulttuurista kompetenssia teorian tasolla vaan myös käytännössä. Virtuaalisen oppimisympäristön käyttö on ollut lähes kaikille opiskelijoille tuttu asia, mutta Electran oppimisolun käyttöön harjaantuminen yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa on kuitenkin lisännyt heidän yhteistoiminnallisen oppimisen taitojaan.

## Hankkeen saavutukset

Kun tarkastellaan hankkeen saavutuksia erityisesti Joensuun yliopiston kannalta, voidaan luetella seuraavia asioita:

Opiskelijoiden myönteinen asenne ja kehittyneet taidot ovat lisänneet oppijoiden edellytyksiä saavuttaa hankkeen viisi tavoitetta: 1) parantaa kulttuurista tietoisuutta (cultural awareness) ja kulttuuristen erojen arvostamista, 2) edistää ajankohtaisten monikulttuurisuuden liittyvien eettisten ulottuvuuksien ymmärrystä, 3) kohentaa osallistujien taitoja käyttää opetusteknologiaa, 4) edistää osallistujien kykyä toimia kansainvälisissä ryhmissä ja 5) tarjota osallistujille välineitä ja taitoja opettaa kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä.

Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella ja arvioidessani opettajana kokonaisuudesta saatuja kokemuksia, opiskelijoiden tietämys ja kokemukset kulttuurisesta monimuotoisuudesta maailmanlaajuisena ilmiönä ovat lisääntyneet. Monimuotoisuus tunnistetaan entistä paremmin myös opiskelijoiden omissa yhteiskunnissa. Monille opiskelijoille on ollut rikastuttavaa todeta kulttuurinen, sosiaalinen, eettinen ja etninen monimuotoisuus myös ”oman maan” opiskelijaryhmässä. Opiskelijat ovat saaneet opintokokonaisuudesta kulttuurisen monimuotoisuuden teoreettisia jäsentämistapoja sekä uudenlaista valmiuksia pohtia ajankohtaisia eettisävytteisiä ongelmia. Opiskelijoiden tietokonetaidot, ryhmätyötaidot, nettiviestintä- ja kommunikatiotaidot sekä valmiudet opettaa ovat myös kohentuneet.

Yliopiston tiedekunnan ja opettajien - mukaan lukien tuutorit ja ekspertit - kannalta keskeinen saavutus on sujuva yhteistyö eurooppalaisten ja aasialaisten organisaatioiden välillä. Opettajien valmiudet vastaavien hankkeiden suunnitteluun ja toteuttamiseen ovat parantuneet entisestään. Jatkossa toimintakäytännöt ovat jo rutinoituneempia. Hankkeen myötä opettajat ovat saaneet uusia kokemuksia web-pohjaisesta opetuksesta käytännössä, erityisesti kansainvälisessä vuorovaikutuksessa ja opettajien kansainväliset verkostot ja kommunikatiotaidot ovat vahvistuneet. Henkilökunta on yleensäkin saanut arvokasta kokemusta Aasia-yhteistyöstä.

Hankkeessa on laadittu vähin teknisin resurssein toteutettavissa oleva ja siten kestävä kehityksen mukainen ja suhteellisen helposti paikallisiin tarpeisiin sopeutettava oppimisympäristö ja opintokokonaisuus monikulttuurisen kasvatuksen opettamiseksi kansainvälisessä ympäristössä fyysisten etäisyyksien sitä estämättä. Kurssi ja sen viisi opintomodulia aineistoinen on kehitetty ja opintoympäristö pyritty suunnittelemaan siten, että se olisi mahdollisimman monen oppijan käytettävissä riippumatta tietokoneresursseista, varallisuudesta tai opiskelijan mahdollisista fyysisistä toimintarajoitteista.

Pienin muutoksin opintokokonaisuutta voi käyttää monikulttuurisen kasvatuksen oppimateriaalina yliopistoissa eri puolilla maailmaa, etenkin jos oppimateriaaliin lisätään pienehkö tietopaketti, joka kuvastaa maan koulutusjärjestelmää sekä yhteiskunnallisia olosuhteita samoin kuin etnistä, uskonnollista ja kulttuurista moninaisuutta. Muilta osin oppisisältö on suunniteltu universaaliksi niin, että se soveltuisi oppimateriaaliksi ilman muutoksia kaikkialla maailmassa. Eräs opiskelija toteaa aiheesta seuraavasti:

*”Personally I think that this course is very supportive to what I am currently studying. I would say that in future this should involve more than these three Universities so that others can benefit this good programme. It is a good programme and very timely.”*

## Käytetty taustamateriaali

Hacklin, Stina & Rusanen, Timo. Evaluation Report. The Second implementation period of ELECTRA – Global Online Course on Intercultural Understanding 2006-2007. September 2007. Julkaisematon raportti opiskelijapalautteesta.

Technical Part of the Final Report for the Period 14.12.2004–13.12.2007 for the Asia-Link project Managing Cultural Diversity in Educational Context: A European-Asian eLearning Course for University Students (ASIE/2004/91153). Hankkeen rahoittajalle toimitetun julkaisemattoman loppuraportin tekninen osa.

# OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN KÄSITYKSIÄ MONIKULTTUURISUUDESTA

Jouko Jokisalo, Jari Kukkonen & Raisa Simola

## Johdanto

Monella eri taholla on viime aikoina korostettu sitä, että monikulttuurisuutta ei koulutuksessa voi enää mitenkään ohittaa. Esimerkiksi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 opetusministeriö asettaa kehittämistavoitteita monikulttuurisuuden ottamiseksi huomioon kaikilla kouluasteilla. Tällainen tavoite tuntuu luontevalta kansainvälistyvässä maailmassa. Toisaalta Suomessa kansainvälisyyskasvatus tai myöhemmin monikulttuurinen kasvatus on ainakin jossain muodossa ollut opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuna jo 1970-luvulta lähtien (Räsänen 2007). Vastaavasti se on heijastunut opettajankoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin.

Opettajankoulutus tähtää siihen, että tulevilla opettajilla olisi tietoa, taitoja ja valmiuksia toimia erilaisten oppilaiden kanssa erilaisissa opetustehtävissä. Miettisen ja Pitkäsén (1999) tutkimuksen mukaan työssä olevat suomenkieliset opettajat ilmoittivat pitävänsä hieman ongelmallisena maahanmuuttajien kanssa työskentelyä; vaikeuksiksi lueteltiin kielivaikeuksia, epävarmuutta maahanmuuttajien erityistarpeista, kulttuurien erilaisuutta, koulutuksen riittämättömyyttä sekä erilaisten resurssien puuttumista. Koulutustarpeen työssä olevat opettajat ilmoittivat liittyvän uskontoihin ja vieraisiin kulttuureihin, kulttuuriin käytänteihin ja näiden taustalla oleviin arvo- ja normijärjestelmiin (emt.). Opettajaksi opiskelevien omat edeltävät kokemukset koulusta ja yhteiskunnasta sekä asenteet vaikuttavat näkemykseen siitä, miten opettajana tulisi toimia (Causey ja muut 2000).

Tässä artikkelissa ollaan kiinnostuneita Joensuun yliopistossa opettajaksi opiskelevien monikulttuurisuuteen liittyvistä käsityksistä. Tutkimuksessa selvitettiin ensinnäkin sitä, millaisia kulttuurien kohtaamisen kokemuksia opiskelijat ovat saaneet aiempien opintojensa yhteydessä yhtäältä sekä koulukontekstin ulkopuolella toisaalta. Suomen tapauksessa etnisten ryhmien osuus väestöstä on vielä melko pieni, ja etenkin ulkomaalaistaustaiset ovat asettuneet lähinnä eteläsimpään Suomeen (Jasinskaja-Lahti, Liebkind, ja Vesala, 2002, Kuusela ja muut, 2008, s. 68). Tutkimuskohteemme nuoret opiskelivat

itäisessä Suomessa, ja päätimme keskittyä selvittämään heidän kulttuurisen kohtaamisen kokemuksiaan muutamasta suurimmasta etnisestä ryhmästä. Toiseksi, myös kokemukset ”oman kulttuurin” (/oman etnisen ryhmän) piirissä katsomme tässä yhteydessä kiinnostaviksi kulttuuriseksi kohtaamisiksi, mikäli ne ovat olleet ongelmallisia, aiheuttaneet jonkin ”erilaisuuden” vuoksi syrjintää. Kolmanneksi olemme kartoittaneet (hyödyntäen mm. Leemanin ja Ledouxin, 2005, väittämiä) opiskelijoiden asennoitumisia ja näkemyksiä monikulttuurisen opetuksen toteuttamisesta ja maahanmuuttajien merkityksestä yhteiskunnassa.

Kevään 2007 aikana järjestettiin verkkokysely viidelle eri opiskelijaryhmälle. Kysely koostui strukturoiduista kysymyksistä, asenneväittämistä sekä tarkentavista avovastauksista. Koko aineistossa oli 197 vastaajaa, joista naisia 139 (71%) ja miehiä 58 (29%). Suurimman vastaajaryhmän muodostivat ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat: 104 vastaajaa. Monialaisia opiskelevia toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita oli 44. Aineenopettajaksi opiskelevista pedagogisia opintoja suorittavista opiskelijoista kyselyyn vastasi kaksi ryhmää: historian aineenopettajaksi opiskelevia 18 ja äidinkielen aineenopettajaksi opiskelevia 17. Lisäksi kyselyyn vastasi monikulttuurisen kasvatuksen sivuainetta opiskelleita (Elektra) 13.

### TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden jakauma

Ryhmä	Naisia	Miehiä	Yhteensä
	139 (71 %)	58 (29%)	197
Luokanopettaja 1. vsk	74 (70 %)	31 (30 %)	104
Luokanopettaja 2. vsk	30 (68%)	14 (32 %)	44
Aineenopettaja Historia	8 (44%)	10 (56%)	18
Aineenopettaja Äidinkieli	16 (94%)	1 (6%)	17
Erillinen sivuaine (ELEKTRA)	11 (85%)	2 (15 %)	13

Kyselyn tuloksia raportoimme lähinnä suorien jakaumien avulla. Kielivaikeuksien yhteydessä sukupuolen ja kyselyä edeltäneen opiskelukokemuksen välistä yhteisvaikutusta (ulkomaalaisten kanssa) on testattu riippumattomien ryhmien kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Koulutuksen riittävyyden ja sukupuolen välisiä eroja on testattu ristiintaulukoimalla ja khin-neliötestin avulla, samoin kuin sukupuolten välisiä eroja halukkuudessa osallistua rasisminvastaiseen toimintaan. Opiskelijaryhmien välisiä käsityseroja monikulttuurisuus-koulutuksesta testattiin Kruskall-Wallis-testin avulla sekä opiskelijaryhmien välisiä käsityseroja yhteiskunnan monikulttuurisuusväittämien osalta varianssianalyysin avulla.

Tarkastelemme aiheitamme seuraavassa kolmen pääluvun alla: kohtaamia ”vieraan” kulttuurin kanssa, kohtaamia ”oman” kulttuurin kanssa sekä opiskelijoiden käsityksiä monikulttuurisesta opetuksesta ja omasta rasisminvastaisuudestaan. Kursiivilla on merkitty opiskelijoille esitetyt kysymykset.

## I Kohtaamia vieraan kulttuurin kanssa

Kohtaamisissa kiinnitetään huomiota mahdollisiin kielivaikeuksiin ja kulttuurien ja uskontojen erilaisuuteen. Tarkasteltaviksi vierain kulttuureiksi tässä on valittu romanit, somalit ja venäläistaustaiset. Kohtaamiskokemuksia suhteutetaan myös siihen, miten koulu on noihin kohtaamisiin valmistanut, ja miltä muilta tahoilta tietoa kyseisistä kulttuureista on saatu.

### Kielivaikeudet sekä kulttuurien ja uskontojen erilaisuus

*Toimiessasi ulkomaalaisen kanssa miten ongelmalliseksi koet a) kielivaikeudet, b) kulttuurien erilaisuuden, c) uskonnolliset näkemykset? Asteikko: ei lainkaan ongelmallista; hieman ongelmallista; melko ongelmallista; hyvin ongelmallista*

Kyselyllä selvitettiin kielivaikeuksien, kulttuurien erilaisuuden ja uskonnollisten näkemysten ongelmallisuutta ulkomaalaisten kanssa toimittaessa. **Vähiten ongelmallisena pidettiin uskonnollisia näkemyksiä.** Vastaaajista 58% valitsi *ei lainkaan ongelmallista*, 33% *hieman ongelmallista* ja vain 9% *melko* tai *hyvin ongelmallista*. **Kulttuurien**

*erilaisuutta ei pitänyt lainkaan ongelmallisena* 46%, *hieman ongelmallisena* sitä piti samoin 46%, *melko ongelmallisena* noin 8 % ja ainoastaan yksi vastaaja *hyvin ongelmallisena*. **Kielivaikeuksia ei pitänyt lainkaan ongelmallisena** 22% vastaajista, *hieman ongelmallisena* sitä piti 64% vastaajista ja *melko ongelmallisena* 14% vastaajista.

Mielenkiintoisesti *ongelmallisena* kielivaikeuksia pitivät naisopiskelijat, joilla ei ollut kokemusta ulkomaalaisten kanssa opiskelusta, mutta *vähiten ongelmallisena* sitä pitivät miesopiskelijat, joilla ei myöskään ollut kokemusta ulkomaalaisten kanssa opiskelusta. Vastausten jakaumista (taulukko 2) nähdään, että kolmannes miehistä oletti kielin tuskin aiheuttavan heille ongelmia mutta ne, joilla oli kokemuksia, ajattelivat jossain määrin toisin. Naisvastaajista taas eniten ongelmallisiksi arvelivat kielivaikeuksia ne, joilla ei ollut kokemusta opiskelusta ulkomaalaistaustaisten kanssa. Ennako-odotuksissa ja kokemuksissa oli siis sukupuolten välillä iso ero. (Ero on tilastollisesti merkitsevä  $F_{1,193}=4,967$ ,  $p<0,05$   $\eta^2=0,025$ ). Tai vähän toisin: kokemukset ja ennakkoluulot olivat mielenkiintoisella tavalla sukupuolitunteita.

TAULUKKO 2. Sukupuolten välisiä eroja kielivaikeuksien kokemisessa

	Nainen				Mies			
Toimiessasi ulkomaalais-taustaisten kanssa, miten ongelmalliseksi koet kielivaikeudet	Kokemuksia opiskelusta ulkomaalaistaustaisten opiskelutovereiden kanssa				Kokemuksia opiskelusta ulkomaalaistaustaisten opiskelutovereiden kanssa			
	kyllä		ei		kyllä		ei	
	Lkm	%	Lkm	%	Lkm	%	Lkm	%
Ei lainkaan ongelmallista	19	24%	5	8%	12	35%	8	33%
Hieman ongelmallista	53	68%	40	66%	18	53%	15	63%
Melko ongelmallista	6	8%	16	26%	4	12%	1	4%

## Kokemuksia ja tietoa romaneista, somaleista ja venäläistaustaisista

*Onko sinulla kokemuksia etnisistä ryhmistä (oppilaana, työtoverina, opiskelutoverina, naapurina jne.) – a) romaneista? b) somaleista? c) venäläistaustaisista? Asteikko: ei lainkaan; vähän; kohtalaisesti; paljon.*

Koko kyselyyn vastanneista 197 opiskelijasta 77 % (152) ei ollut työskennellyt ulkomailla, kun taas 57 %:lla (112) oli kokemusta opiskelusta ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa. Kysymykseen, olivatko kokemukset myönteisiä, 62 % jätti vastaamatta. 37 %:n vastaukset olivat myönteisiä, ja ainoastaan yksi luonnehti kokemuksensa kielteiseksi.

Vähiten kokemuksia ulkomaalaistaustaisista henkilöistä lähiyhteisöissä oli somaleista: 73 %:lla ei lainkaan, 20 %:lla vähän ja 7 %:lla kohtalaisesti tai paljon. Hieman enemmän kokemuksia oli romaneista: 40 %:lla ei lainkaan, 45 %:lla vähän ja 15%:lla kohtalaisesti tai paljon. Venäläistaustaisista 19 %:lla ei ollut lainkaan kokemusta, vähän kokemusta oli 38 %:lla, kohtalaisesti 28 %:lla sekä 15 %:lla paljon.

Vastaukset olivat odotuksenmukaisia sikäli, että kokemuksia oli eniten venäläistaustaisista. Ristiintaulukoimalla kävi ilmi, että 16 vastaajalla ei ollut kokemusta lähiyhteisössään mistään näistä kysytyistä kolmesta ryhmästä; toisaalta yksikään ei todennut, että hänellä olisi ollut kaikista kolmesta ryhmästä paljon kokemuksia.

*Onko em. etnisiä ryhmiä (heidän historiaansa, kulttuuriaan, nykytilannetta tms.) käsitelty koulutuksesi (alakoulul/yläkoulul/lukiol/yliopistol/ jokin muu instituutio) yhteydessä? Vaihtoehdot: kyllä / ei.*

Eniten kyllä-vastauksia, 107 (54%) kohdistui venäläistaustaisiin, seuraavaksi eniten romaneihin (48%) ja vähiten somaleihin (22%).

Tämän kysymyksen vastauksissa etnisten ryhmien järjestys myötäili edellistä vastausta. Kun lähes 70 prosentilla ei ollut minkäänlaisia kokemuksia somaleista, 78 prosenttia ilmoitti, ettei somaleista ollut puhuttu missään koulutuksen vaiheessa; kun romaneista 39 prosentilla ei ollut minkäänlaisia kokemuksia, vielä suurempi joukko (57,1%) totesi, ettei ollut kuullut heistä lainkaan opetuksen yhteydessä; vastaavasti venäläistaustaisista ei ollut kokemuksia lainkaan 25,7 prosentilla, ja suurempi joukko (43,8 %) ei ollut saanut koulutuksensa yhteydessä heidän kohtaamiseensa minkäänlaisia tiedollisia valmiuksia. Siis kai-



kista kolmesta etnisestä ryhmästä opiskelijat olivat saaneet enemmän omakohtaista kokemusta kuin niitä koskevaa virallista opetusta.

Lisäksi kysyttiin, mistä muualta tietoa eri etnisistä ryhmistä oli saatu. Vaihtoehtoiksi tarjottiin seuraavia: tiedotusvälineistä, kaunokirjallisuudesta, elokuvista, tietokirjallisuudesta, henkilökohtaisten kokemusten kautta, Internetistä, kaikista edellä olevista tai ei mistään. Kyselyssä saattoi valita useamman vaihtoehdon. Tietoa etnisistä ryhmistä oli saatu eniten tiedotusvälineistä. Toiseksi eniten tietoa oli saatu henkilökohtaisten kontaktien kautta, ja kolmanneksi eniten elokuvista.

Merkillepantavaa on Internetin ja tietokirjallisuuden merkityksen vähäisyys tietolähteenä kysytyihin etnisiin ryhmiin. Kouluista saatu tieto taas jäi omia kokemuksia vähäisemmäksi, ja kun kokemus-tieto voitti koulussa annetun tiedon, koulujen merkitys tiedon kartuttamisessa kysytyjen ryhmien osalta jäi näitä vähäisemmäksi. Opiskelijat saivat tietoa somalien, romanien ja venäläistaustaisten ryhmien historiasta, kulttuurista ja nykytilanteesta enemmän sekä tiedotusvälineistä että omista kokemuksistaan kuin koulun välityksellä.

## II Kohtaamisia oman kulttuurin kanssa

Vaikka rasismien kohteeksi tulemisen tai koulukiusatuksi tai syrjityksi joutumisen kysymyksissä ei suoraan puhuttukaan kohtaamisesta oman kulttuurin kanssa, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta vastauksista oli luettavissa, että kysymyksessä olivat kokemukset kantasuomalaisten kanssa.

### Rasismien sekä syrjityksi tai koulukiusatuksi tulemisen kokemukset

*Oletko itse joutunut a) rasismien kohteeksi? b) koulukiusatuksi? c) syrjityksi johonkin vähemmistöryhmään (uskonnolliseen, poliittiseen, seksuaaliseen tms.) kuulumisen vuoksi? Asteikko: en lainkaan; vähän; kohtalaisesti; paljon; erittäin paljon.*

Odotetusti suuri enemmistö (92 %) ei ollut joutunut koskaan rasismien kohteeksi; tosin vähän sitä oli kokenut 6,7 % ja kohtalaisesti yksi henkilö (1%). Enemmistö (88,6%) ei ollut kokenut myöskään min-käänlaista syrjintää, vähän sitä sanoi kokeneensa 10,5 % vastaajista. Rasismia tai syrjintää kukaan ei sanonut kohdanneensa paljon saati

erittäin paljon. Koulukiusaamiseen liittyviä vastauksia oli kaikenlaisia; merkille pantavaa on, että vain 37 % ei ollut tullut koulukiusatuksi lainkaan ja peräti 63% vastaajista oli siis kokenut kiusaamista jossain määrin. Tästä joukosta yksi (1%) oli laittanut puumerkkinsä kohtaan ”erittäin paljon” ja 4,8% kohtaan paljon. Voi siis todeta, että kun enemmistöllä ei ollut omakohtaisia kokemuksia rasismista tai syrjinnästä (johonkin vähemmistöryhmään kuulumisen vuoksi syrjityksi tulemisesta), enemmistöllä opettajaopiskelijoita oli kyllä omia kokemuksia koulukiusaamisesta.

Avokysymyksissä pyydettiin tarkentamaan kysytyjä kokemuksia. Kuudesta rasismia kokeneesta vastaajasta yksi totesi kokeneensa ikärasismia luokkatovereiden taholta, toinen oli kuullut armeijassa huutelua kerran sukunimestään, kolmas oli kokenut rasismia ulkomailla vaaleaihoisena tummaihoisten alueella, neljäs oli saanut ”kommentteja” hiuksistaan (mm. Tunisiassa), viides kertoi ystäväperheen (tummaihoisen) isän olevan hyväksymättä hänen ”kristittyä ja valkoista” perhettään, kuudes taas sanoi kokeneensa rasismia ”ollessani ystäväni kanssa, joka on eri näköinen kuin valtaväestö Suomessa”.

Yhdeksän tarkensi syrjintäkokemuksiaan, joista peräti kuusi liittyi uskontoon tai sen puuttumiseen. Kolme totesi tulleen syrjityksi ”uskonnollisen vakaumuksen” vuoksi ja yksi ortodoksisuutensa vuoksi. Myös suuri perhe ja ”erilaiset elämänarvot” joutuivat yhden mukaan uskonnollisen vakaumuksen lisäksi muiden ”huomauttelujen” kohteeksi. ”Nälviä”-verbiä käytti kaksikin uskonnollista syrjintää kuvaessaan. Kahdella vastaajalla syrjinnän kokemus liittyi uskonnon puuttumiseen: ”Olen ateisti ja se on joillekin ihmisille syy syrjiä.” ”Uskonnottomuutta ei maalaiskoulussa aina oikein ymmärretty, vaan jouduin osallistumaan kaikkiin uskonnollisiin tilaisuuksiin. Tosin myöskään vanhempani eivät puuttuneet asiaan, koska heidän mielestään voin ihan hyvin esim. käydä kirkossa kulttuurikasvatuksen nimissä.” Muut kolme syrjintäselitystä olivat seuraavanlaisia: ”sukupuolen takia”, ”oman kokoni takia”, soittoharrastuksen takia (”Lapsena koulukaverini nauroivat minulle usein, koska harrastin soittamista, jota kukaan muu ei juuri harrastanut. Tosin en välittänyt siitä.”).

Koulukiusaamiskokemukset olivat rasismi- ja syrjintäkokemuksia runsaammat: peräti viisikymmentä kuusi vastasi koulukiusaamista koskevaan avokysymykseen. Useimpia oli kiusattu ala-asteella, seuraavaksi eniten kiusaamista oli tapahtunut yläasteella. Vain yksi mainitsi tulleen kiusatuksi myös lukiossa: ”ryhmässä, jossa ei ollut ’samanhenkisiä’ ihmisiä.” Osassa vastauksia kiusaamista ei pidetty juuri kummoisena, esimerkiksi: ”Peruskoulussa pientä nahistelua oman luokan poikien kanssa.” ”Ala-asteella jonkin aivan turhanpäiväisen asian takia. Kiusaaminen oli kuitenkin erittäin lyhytkestoista.” ”Normaalia mopotusta yläasteella.” ”Eiköhän kaikki joskus ole. Alakoulussa.” Tämänkal-

taisissa vastauksissa kiusaamisen nähtiin siis kuuluvan varsin yleisenä osana koulumaailmaan. Se myös nähtiin jokseenkin harmittomana tai sellaisena, joka katosi aikanaan pois kuin itsestään.

Vain parissa vastauksessa todettiin kiusaamisen loppuneen, kun siihen puututtiin koulussa. Vastauksista ei käynyt ilmi se, koettiinko kiusaaminen joskus traumaattisena; niissä keskityttiin ensi sijassa sen toteamiseen, millä kouluasteella kiusaamista tapahtui. Poikkeuksena voi pitää seuraavaa vastausta, pisintä kaikista, jossa henkilön muinoinen (ja kukaties nykyinenkin) ahdistus oli luettavissa: “Ala-asteen neljännellä pari luokkatoveria tekivät opettajalle useasti asioita, joista syytivät minua. Tämän jälkeen opettaja sekä koulun rehtori nöyryyttivät minua julkisesti asiasta. Koko koulun henkilökunta tiesi varmasti asiasta, enkä saanut koskaan todistetuksi, miten asia todellisuudessa oli. Koin, että nämä pari luokkatoveria sekä opettaja ja rehtori kiusasivat minua.” On merkillepantavaa, että henkilö muistaa tarkoin luokka-asteen ja että hän kokee myös koulumaailman aikuisten, opettajan ja rehtorin osallistuneen hänen kiusaamiseensa.

Kiusaamisen tapahtuma-ajan (kouluasteen) jälkeen eniten huomiota kiinnitettiin kiusaamisen syihin. Niitä olivat erilaisuus yleensä: erilaiset vaatteet, erilainen ulkonäkö (ylipaino, hiukset, pituus), erilainen käyttäytyminen, “erikoiset harrastukseni”, “olin jollain tapaa erilainen”, sekin että oli luokan ainoa tyttö. Mutta yllättävän moni sanoi tulleen kiusatuksi myös sen tähden, että oli hyvä koulussa, samoin “kiltteys ja tunnollisuus” nimettiin kiusaamisen syiksi - ilmeisesti myös koulussa menestyvien ja ns. kilttien ja tunnollisten katsottiin poikenneen hyväksytyistä normeista eli hekin olivat “erilaisia” suhteessa enemmistöön (tai kiusaajatyyppeihin). Jotkut mainitsivat myös toisten kateuden syyksi kiusaamiseen. Yksi totesi olleensa silmätikkuna vanhempiansa ammatin vuoksi (jättäen kuitenkin ko. ammatin mainitsematta). Muutamat taas eivät vaivautuneet pohtimaan lainkaan syitä tai totesivat suoraan, etteivät osanneet niitä analysoida, esimerkiksi: “Yläasteella isommat pojat kiusasi jostain syystä. Jokin niitä varmaan ärsytti.”

Millaisin sanoin kiusaamista sitten kuvattiin? Mikäli sanaa “kiusaaminen” – joka oli yleisimmin käytetty sana – korvattiin jollain toisella, käytettiin seuraavia ilmaisuja: syrjintä, huomauttelu, nahistelu, nimittely, häirintä, nimen vääntely, repun piilottaminen, töniminen, haukkuminen, eristäminen, väkivalta, huutelu, hatun heittäminen, sylkeminen; “mopotusta”, “pieniä piikittelyä silloin tällöin”, “sellaista ulos jättämistä kaikesta”, “jotain yleistä sanaharkkaa”, “jotain pieniä nimittelyä”. Kaksi vastausta oli sikäli poikkeuksellista, että niissä vastaaja mietti myös omaa osuuttaan prosessissa. Yläasteella “pieniä piikittelyä silloin tällöin” kokenut jatkoi: “Itse taisin kuitenkin olla enemmän koulukiusaaja kuin -kiusattu.” Toinen, joka arveli tulleen ala-

asteella kiusatuksi hyvän koulumenestyksensä ansiosta, jatkoi seuraavasti: "Olen pohtinut, että myös omalla asenteellani oli suuri merkitys, jota en silloin ymmärtänyt."

### III Opiskelijoiden käsityksiä monikulttuurisuuskoulutuksesta ja heidän omasta rasminvastaisuudestaan

Opiskelijoiden vieraan ja oman kulttuurin kohtaamisiin liittyvien kokemusten lisäksi olimme kiinnostuneita heidän yleisemmistä käsityksistään monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskoulutuksesta sekä heidän suhtautumisestaan rasminvastaiseen toimintaan.

#### Monikulttuurisesta opetuksesta

*Tulisiko opettajankoulutuksen sisältää suvaitsevaisuuskasvatusta, kansainvälisyys- ja rauhankasvatusta, opintoja etnisistä vähemmistöistä, opintoja vieraista uskonnoista vaiko opintoja vieraista kulttuureista vähemmän, nykyisellään vaiko jonkin verran enemmän?*

Nykykäytännön koki hyväksi selvä vähemmistö verrattuna niihin, joiden mielestä kaikkia mainittuja asioita tuli sisällyttää opintoihin nykyistä enemmän. Sukupuolten välillä oli kuitenkin eroja.

Molemmat sukupuolet vastasivat kyselyyn samoin vieraiden kulttuureiden osalta: 12 % pitäisi opintojen määrän nykyisellään ja 87% valitsi vaihtoehdon "jonkin verran enemmän". Muiden sisältöjen osalta miehet olivat naisia enemmän sitä mieltä, että opintojen määrä tulisi pysyttää nykyisellään (erot ovat tilastollisesti merkitseviä suvaitsevaisuuskasvatuksesta  $\chi^2(1)=4,18$ ,  $p=0,041$ , kansainvälisyys- ja rauhankasvatuksesta  $\chi^2(2)=6,97$ ,  $p=0,031$ , etnisistä vähemmistöistä  $\chi^2(2)=20,02$ ,  $p<0,01$ , vieraista uskonnoista  $\chi^2(2)=22,15$ ,  $p<0,01$ ). Yleis-täen voi sanoa, että peräti kolmannes miehistä oli tyytyväinen nykytilanteeseen kun taas naisista (osin jopa vähemmän kuin) kuudesosa piti opintojen määrän pitämistä nykyisellään hyvänä.

*Viimeiseksi opiskelijoille esitettiin erilaisia väitteitä; väitteiden alut olivat samat "Kun olen opettaja, omassa opetuksessani olisi tärkeää" - ja vastausvaihtoehdot olivat viisiportaiset: täysin eri mieltä / osittain eri mieltä / en samaa, mutta en eri mieltäkään / osittain samaa mieltä / täysin samaa mieltä.*

Kahdeksan väittämän avulla kartoitettiin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisiin seikkoihin opetuksessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota. Vastauksissa vallitsi suuri yksimielisyys viiden väittämän osalta. Noin 90 % vastaajista vastasi olevansa osittain tai täysin samaa mieltä seuraavasta kahdesta väittämästä: tulisi ottaa huomioon, että suomen kieli on vieras kieli ulkomaalaistaisille oppilaille (ka= 4,5, kh=0,76), ja olisi tärkeää osoittaa oppilaille, mistä eri suhtautumistavat eri kulttuureihin voivat johtua (ka 4,3, kh= 0,79). Lähes samaa mieltä oltiin siitä, että tuli muodostaa monikulttuurisia ryhmiä ryhmätyöskentelyn ajaksi (85 % osittain tai täysin samaa mieltä, ka=4,2, kh=0,86), tuli järjestää ulkomaalaistaisille oppilaille enemmän tukeaa opetuksessa (83 % osittain tai täysin samaa mieltä ka=4,1, kh=0,84) ja tuli luoda luokalle erottelua estävät säännöt (83 % osittain tai täysin samaa mieltä ka=4,3, kh=0,89).

Sen sijaan seuraavan kolmen väittämän vastauksissa vaihtelua oli eniten. Väittämät koskivat arvojen ja asenteiden historiallista määräytyvyyttä, etnisten ryhmien luonteenpiirteitä ja erityishuomion kiinnittämistä ulkomaalaistaisiin oppilaisiin (taulukko 4).

**TAULUKKO 3.** Opetusta koskevia väittämiä, joissa eniten vaihtelua

Kun olen opettaja, omassa opetuksessani olisi tärkeää:	osittain tai täysin eri mieltä		En samaa en eri mieltä		osittain tai täysin samaa mieltä	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%
Osoittaa, että arvot ja asenteet ovat historiallisesti määräytyviä	66	33,5%	51	25,9%	80	40,6%
Kertoa eri etnisten ryhmien luonteenpiirteistä	55	27,9%	33	16,8%	109	55,3%
Olla kiinnittämättä ulkomaalaistaisiin oppilaisiin erityishuomiota	54	27,4%	45	22,8%	98	49,7%

“Kun olen opettaja, omassa opetuksessani olisi tärkeää: osoittaa, että arvot ja asenteet ovat historiallisesti määräytyviä” -väittämässä koko vastaajajoukon keskiarvo oli liki neutraali (ka=3,1; kh=1,2). Kuitenkin opiskelijaryhmien vastaukset poikkesivat toisistaan. Eniten samaa mieltä olivat historian opiskelijat (ka 3,8; kh= 1,0) sekä luokanopettajaopiskelijoiden toisen vuosikurssin opiskelijat (ka= 3,45; kh=1,1). Hieman eri mieltä taas olivat luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäinen vuosikurssi, äidinkielen aineenopettajaopiskelijat ja monikulttuurisen kasvatuksen (Elektra) sivuaineopiskelijat. Näiden ryhmien vastauskeskiarvona oli 2,9 (keskihajonnat 1,2-1,3, ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä  $\chi^2(4)=14,25$ , p=0,007).

“Kun olen opettaja, omassa opetuksessani olisi tärkeää kertoa eri etnisten ryhmien luonteenpiirteistä” -väittämästä oltiin lievästi samaa mieltä (keskiarvo 3,34; keskihajonta 1,2). Opiskelijaryhmien keskiarvot vaihtelivat luokanopettajaopiskelijoiden toisen vuosikurssin ryhmän ka=3,7 (kh=1,1) ja monikulttuurisen kasvatuksen (Elektra) sivuaineopiskelijoiden välillä ka=2,8 (kh=1,2). Me kysymyksenlaajat olisimme toivoneet, että etnisten ryhmien luonteenpiirteistä –puhe olisi todettu vanhentuneeksi ja jopa rasistiseksi eli että opiskelijat olisivat olleet väitteen kanssa vahvasti eri mieltä.

“Kun olen opettaja, omassa opetuksessani olisi tärkeää olla kiinnittämättä ulkomaalaistaustaisiin oppilaisiin erityishuomiota” -väittämän vastausten keskiarvo oli 3,3 (kh=1,0). Opiskelijaryhmien keskiarvot vaihtelivat historian aineenopettajaopiskelijaryhmän (ka= 3,6; kh=1,2) sekä monikulttuurisen kasvatuksen (Elektra) opiskelijoiden (ka=2,7; kh=0,85) ryhmien välillä.

## Yhteiskunnan monikulttuurisuudesta

Opiskelijoiden mielipiteitä maahanmuuttajien merkityksestä suomalaisuudelle sekä koululaitoksen toiminnalle kyseltiin kahdeksalla väittämällä. Mielipiteistä selvimmän yksimielisiä vastaajat olivat siitä, että kouluyhteisössä tuli aina puuttua rasistiseen puheeseen tai käytökseen: 92% valitsi vaihtoehdon *täysin samaa mieltä* ja ainoastaan kaksi vastaajaa vaihtoehdon *täysin eri mieltä*. Väittämään ”mielestäni opettajien monikulttuurisuustietoisuuden lisääminen parantaa ulkomaalaistaustaisten oppilaiden mahdollisuuksia menestyä koulussa” 91 % oli joko osittain (92 vastaajaa) tai täysin samaa mieltä (88 vastaajaa). Väittämään ”mielestäni ulkomaalaistaustaisten oppilaiden vanhemmat tarvitsevat enemmän tietoa suomalaisesta koululaitoksesta” vastattiin likimain samoin; osittain samaa mieltä (94 vastaajaa) tai täysin samaa mieltä (80 vastaajaa) oli yhteensä 88 % vastaajista. Väittämään ”maa-

hanmuuttajat kasvattavat suomalaisten suvaitsevaisuutta” noin kolme neljäsosaa vastaajista (73%) oli osittain tai täysin samaa mieltä.

Runsaammin vaihtelua ja opiskelijaryhmien välisiä eroja esitettiin kulttuuriin ja talouteen liittyvissä neljässä väittämässä. Väittämässä ”Maahanmuuttajat ovat tulevaisuudessa kulttuurienvälisiä sillanrakentajia” koko vastaajajoukosta 66% oli osittain tai täysin samaa mieltä (keskiarvo oli 3,7; kh= 0,8). (Opiskelijaryhmittäin keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi  $F_{4,196}=6,638$ ,  $p<0.01$ ). Eniten samaa mieltä olivat historia- ja Elektra-ryhmien opiskelijat, keskiarvo 4,3 (kh=0,6) poikkesi eniten luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäisen vuosikurssin neutraalista vastauskeskiarvosta 3,5 (kh=0,8).

Väittämästä ”Maahanmuuttajat merkitsevät taloudellista taakkaa Suomelle” koko vastaajajoukosta 50 % oli osittain tai täysin eri mieltä ja kolmannes ei samaa eikä eri mieltä sekä 15% osittain tai täysin samaa mieltä (keskiarvo 2,5; kh=1). (Opiskelijaryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä  $F_{4,196}=3,77$ ,  $p<0,01$ ). Selvimmin eri mieltä olivat historian ja Elektran vastaajat (keskiarvo 1,9), ja vähiten eri mieltä olivat luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäisen vuosikurssin vastaajat (keskiarvo 2,6).

Väittämään ”Maahanmuuttajat ovat merkittävä panos suomalaiselle taloudelle” koko vastaajajoukon keskiarvo oli neutraali (3,2, kh=0,9); 45 % ei ollut samaa eikä eri mieltä, 35 % osittain tai täysin samaa mieltä sekä 20 % osittain tai täysin eri mieltä. (Opiskelijaryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä  $F_{4,196}=6,376$ ,  $p<0,001$ ). Selvimmin samaa mieltä olivat historianopiskelijoiden ryhmä (keskiarvo 3,8) sekä Elektra-ryhmä (keskiarvo 4,1). Neutraalisti suhtautuivat luokanopettajien ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (keskiarvo 3,0, kh=0,9) ja toisen vuosikurssin opiskelijat (keskiarvo 3,1; kh=0,9).

Väittämään ”Mielestäni maahanmuuttajat merkitsevät uhkaa suomalaiselle kulttuurille” 41% koko vastaajajoukosta oli täysin eri mieltä ja 38 % osittain eri mieltä. Ainoastaan 9% vastaajista oli osittain tai täysin samaa mieltä. Ryhmistä selvimmin eri mieltä olivat monikulttuurisen kasvatuksen sivuaineopiskelijat.

## Rasisminvastaisesta toiminnasta

”Koen tietäväni rasismista tarpeeksi”: 47 % vastaajista oli osittain tai täysin samaa mieltä, 39% osittain tai täysin eri mieltä ja 14% ei samaa eikä eri mieltä. Naiset kuitenkin kokivat tiedon tarvetta selvästi enemmän kuin miehet. Tai toisin: Vastaajista naiset kokivat miehiä vähemmän tietävänsä rasismista tarpeeksi (43% naisvastaajista vastasi *osittain eri mieltä* ja 12 % miesvastaajista vastasi *osittain eri mieltä*). Ero on tilastollisesti merkitsevä  $\chi^2(4)=21,82$ ,  $p<0,001$ ).

Rasisminvastaisesta toiminnasta kysyttiin, oliko opiskelija siihen osallistunut, ja toisena kysymyksenä, halusiko hän siihen tulevaisuudessa osallistua. Väittämän vastausvaihtoehdoina olivat: en lainkaan, satunnaisesti, silloin tällöin, usein ja säännöllisesti. Omaa osallistumistaan puolet vastaajista (52%) luonnehti vaihtoehdolla *ei lainkaan*, 35% *satunnaisesti*, 10% *silloin tällöin* ja 3 % *usein* tai *säännöllisesti*. Halukkuudesta osallistua rasisminvastaiseen toimintaan 9% valitsi *ei lainkaan* ja suurin osa (77%) *satunnaisesti* tai *silloin tällöin*.

Rasisminvastaiseen toimintaan osallistumishalukkuus näyttää olevan yhteydessä kokemukseen opiskelusta ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa. Nimittäin halukkuutta osallistumaan säännöllisesti tai silloin tällöin rasisminvastaiseen toimintaan ilmoitti 18 % niistä, joilla oli opiskelukokemusta ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa, mutta puolta vähemmän (9%) niistä, joilla ei kokemusta ollut (ero on tilastollisesti merkitsevä  $\chi^2(2)=6,485$ ,  $p<0,05$ ).

## Lopuksi

Tutkimuskohteemme opiskelijoista suurin osa ei ollut työskennellyt ulkomailla, sen sijaan yli puolella oli kokemuksia ulkomaalaisten kanssa opiskelusta. Mielenkiintoisesti naisvastaajien ryhmä, jolla oli kokemusta, näytti arvioivan kielivaikeudet vähäisiksi. Lisäksi kokemus ulkomaalaisten kanssa opiskelusta näytti olevan yhteydessä halukkuuteen osallistua rasisminvastaiseen toimintaan. Tässä mielessä kansainvälinen opiskelijavaihto näyttää tuottavan tulosta.

Opetusta koskevien ennakkokäsitysten osalta opiskelijoilla näytti olevan samankaltainen yhdistelmällinen monikulttuurista opetusta koskeva näkemys kuin hollantilaisilla opettajilla (vrt. Leeman ja Ledoux 2005). Vastaukset ovat varsin yhteneviä seikoissa, joissa ristiriitatilanteiden syntymistä vältetään. Väittämät, joiden toteuttaminen opetuksessa voisi synnyttää ristiriitatilanteita ja vaatisivat erittäin huolellista harkintaa toteuttamistavoissa, esimerkiksi arvojen ja asenteiden historiallisen taustan käsitteleminen, aiheuttivat vastauksissa suurinta vaihtelua.

Ulkomaalaisten kanssa toimimisessa ongelmallisena pidettävät seikat näyttäytyivät hyvin samankaltaisina kuin työssä olevien opettajien vastaukset Miettisen ja Pitkäsén (1999) tutkimuksessa. Naisvastaajat näyttävät kaipaavan miesvastaajia enemmän opintoja monikulttuuriseen kasvatukseen. Naisvastaajat samoin kaipasivat miehiä enemmän lisää tietoa rasismista.



Julkista puhetta ja kirjoitusta on esiintynyt yhtäältä siitä, miten maahanmuuttajat kasvattavat suvaitsevaisuutta ja toisaalta siitä, miten heidän läsnäolonsa on tietyissä tilanteissa laukaissut kantasuomalaisissa suvaitsemattomuutta. Hämmäntävää arkitodellisuutta ovat median kautta seuranneet opettajaksi opiskelevatkin. Tiedon saannissa juuri medialla näyttää olevan korostunut rooli. Sen sijaan ”etnisten ryhmien” (tässä: somalien, romanien ja venäläistaustaisten) historian, kulttuurin tai nykytilanteen käsittely koulutuksessa on ollut vähäistä; vain (vajaan) puolet totesi sitä esiintyneen koulutuksensa yhteydessä.

Tutkimuksemme opiskelijat näyttävät kannattavan näkemystä, että maahanmuuttajat kasvattavat suomalaisten suvaitsevaisuutta. Toisaalta julkisessa puheessa ja kirjoittelussa – saati tutkimuksissa – ei ole esitetty, että maahanmuuttajat merkitsisivät uhkaa suomalaiselle kulttuurille. Maahanmuuttajien näkeminen kulttuurisena uhkana edellyttäisi heidän näkemistään vähintäänkin joko määrällisesti isona joukkona tai laadullisesti vahvana vierautena. Lähes joka kymmenes opiskelija uumoili maahanmuuttajien merkitsevän suomalaiselle kulttuurille jonkinlaista uhkaa, mutta selvä enemmistö, 79 prosenttia, ei heissä uhkaa nähnyt. Lopuksi todettakoon, että kolme neljästä opiskelijasta olisi halukas osallistumaan itse vähintäänkin satunnaisesti rasisminvastaiseen toimintaan.

---

## Lähteet

- Causey, V. E., Thomas, C. D., & J. Armento, B. 2000. Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to me: The Challenges of Diversity for Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. and Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä suomessa: Maahanmuuttajan kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Helsinki: Opetushallitus, Edita.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. 2003 Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry* 33(4).
- Leeman, Y. & Ledoux, G. 2005. Teachers on Intercultural Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 11(6).
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999 Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsityksiä työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, R., 2007. Intercultural Education as Education for Global Responsibility. Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007:31.

## KIRJOITTAJAT

**Risto Aikonen**, FM, PkO, Pyhiouhos Theologias, lehtori, ortodoksinen uskonto ja kirkkohistoria, JoY

**Anu Hartikainen**, FM, KT, lehtori, luonnontieteiden, erityisesti biologian ja maantieteen pedagogiikka, JoY

**Sari Havu-Nuutinen**, KT, yliassistentti, kasvatopsykologia, erityisesti alkukasvatus, JoY

**Tapani Innanen**, TT, FM, dosentti, lehtori, evankelis-luterilainen uskonto, JoY

**Jouko Jokisalo**, FT, dosentti, lehtori, historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikka, JoY

**Antti Juvonen**, FT, MO, dosentti, JoY

**Mika Kilpiä**, KM, filosofian, psykologian ja elämäntutkimuksen päätoiminen tuntiopettaja, Joensuu normaalikoulu, JoY

**Sirpa Kokko**, KT, lehtori, käsityökasvatus, JoY

**Tarja Kröger**, KT, lehtori, käsityötiede, JoY (Savonlinna)

**Jari Kukkonen**, KM, yliassistentti, luonnontieteiden pedagogiikka, JoY

**Asta Kuusinen**, FMA, FT, lehtori, kuvataide, JoY (Savonlinna)

**Sirpa Kärkkäinen**, FT, lehtori, maantieteen ja biologian pedagogiikka, JoY

**George Malaty**, PhD, dosentti, lehtori, matematiikan didaktiikka, JoY

**Timo Rusanen**, YTM, yliassistentti, monikulttuurinen kasvatus, JoY

**Antti Räsänen**, TT, KM, professori, uskonnonpedagogiikka, JoY

**Rauni Räsänen**, LO, FM, KT, professori, monikulttuurisuus, Oulun yliopisto

**Katri Savolainen**, FT, lehtori, äidinkieli ja kirjallisuus, JoY

**Martti Siekkinen**, KT, lehtori, alkukasvatus, JoY

**Raisa Simola**, FT, dosentti, lehtori, äidinkielen ja kirjallisuuden pedagogiikka, JoY