

Kulttuuri-identiteetti & kasvatus

Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena



Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8
www.kulttuuriperintokasvatus.fi

© Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura
Toimittaja Marja Laine
Taitto kinos media

ISBN 978-952-67750-9-8 (PDF)

ISSN 2242-8631 (PDF)

ISBN 978-952-67750-8-1 (nid.)

ISSN 2242-8623 (nid.)

K-print, Tallinna 2014

Kulttuuri-identiteetti & kasvatus

Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena

Kulttuuri-identiteetti & kasvatus

Kulttuuriperintökasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena <i>Marja Laine</i>	6
---	---

Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena <i>Pirkko Pitkänen</i>	8
---	---

1 Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä 13

Pasi Saukkonen

Suomalainen kulttuuri-identiteetti	22
Kulttuuri kotouttamispolitiikassa	31
Kulttuuri-identiteetti kotoutumisen ja muun sosiaalistumisen näkökulmasta	42
Lopuksi	51

2 Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle 56

Saija Benjamin

Identiteetin määrittelyä ”olemisesta” ”tulemiseen”	58
Mitä on kulttuuri?	60
Mitä on kulttuuri-identiteetti?	63
Yksilön kulttuuri-identiteetti	67
Kulttuuri-identiteetin ja etnisen identiteetin kehittyminen	76
Matka selkiintymättömästä identiteetistä kaksikulttuuriseen identiteettiin ja eteenpäin	87
Kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen	90
Lopuksi	102

3 Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena 106

Pasi Saukkonen

Kulttuuriperintökasvatus ja kotoutuminen – yleisiä lähtökohtia	108
Nykyiset käytännöt	115
Tarpeita ja tavoitteita	121
Huomioon otettavia asioita ja hyviä käytänteitä	124
Ongelmakohtia ja sudenkuoppia	126
Kulttuuriperintökasvatuksen tulevaisuus	128
Asiantuntijoiden näkemyksiä	130
Päätelmät ja suositukset	132

4 Moninainen kulttuuriperintökasvatus – pedagogisia avauksia	136
Toiseudesta <i>Shaka Kampara</i>	138
Kulttuuriperintökasvatus – vanhanaikaista ja nationalistista? <i>Marja Laine</i>	140
Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuri- identiteetin kehittymistä <i>Anita Novitsky</i>	153
Sydämellinen uteliaisuus toisia kulttuureja ja uskontoja kohtaan <i>Päivi Katila</i>	161
”Jopot ja ylävalot” Kotouttamisen keinoja käytännön työssä <i>Eeva-Liisa Kiiskilä & Tiia Oikarinen</i>	168
Kulttuuri-identiteetti rakentuu toimimalla yhdessä arjessa <i>Leena Lahtinen</i>	177
Uskontoperintöjen moninaisuus kasvatuksessa <i>Arto Kallioniemi</i>	186
Kärrypolulta koulutuksen valtatielle <i>Susanna Rajala</i>	198
Katsaus saamelaiskoulutuksen historiaan ja nykytilanteeseen – assimilaatiosta kohti saamelaiskulttuurin soveltamista <i>Pigga Keskitalo, Rauna Rahko-Ravanti & Rauni Äärelä</i>	207
Walter ry – monikulttuuriset urheilijat kulttuuri-identiteetin tukijoina <i>Gabriel Herrera, Escocia Nsuku & Maurizio Pratesi</i>	221
Kirjoittajaesittelyt	227

Kulttuuriperintökasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena

Kulttuuriperintökasvatuksen kehittämishanke 2010–2013

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran hanke ”Kulttuuriperintökasvatus identiteetin ja kotouttamisen tukena” on saanut alkunsa lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tarpeesta saada lisätietoa ja työkaluja monikulttuurisen kulttuuriperintökasvatuksen toteuttamiseksi ja erityisesti lasten ja nuorten kulttuuri-identiteetin tukemiseksi. Hankkeen avulla haluttiin luoda keskustelua kulttuuri-identiteetin teemaan liittyvien haasteiden suhteesta kasvattajien rooliin. Kuinka kohdata lapsi tai nuori siten, että hän saa kehittyä arvostavassa ja kasvua aidosti

tukevassa ympäristössä ja kokea näin itsensä yhteiskunnan täysvaltaiseksi jäseneksi? Hankkeen tulokset antavat konkreettista tietoa ja pedagogista tukea lasten ja nuorten parissa työskenteleville.

Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa (2011) kartoitettiin ja selvitettiin kulttuuri-identiteetin määrittelyjä ja merkityksiä. Tässä vaiheessa selvitettiin kulttuuri-identiteetin ulottuvuuksia sekä analysoitiin suomalaista kulttuuri-identiteettiä ja sen merkitystä yhteiskunnallisesta ja kotouttamispolitiikan näkökulmasta. Toisessa vaiheessa (2012) Kulttuuri-

poliittisen tutkimuksen edistämissäätiö (Cupore) tuotti tutkimuksen kulttuuriperintökasvatuksen roolista kotoutumisen tukena.

Hankkeen kolmannessa vaiheessa (2013) koottiin julkaisu hankkeen tuloksista. Teos *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus – Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena* sisältää sekä tutkimustietoa että käytännön kokemuksia liittyen kulttuuri-identiteetin merkitykseen kotoutumista tukevan kasvatuksen näkökulmasta. Yhteiskunnallisesti kysymys kulttuuri-identiteetin merkityksestä on hyvin ajankohtainen. Poliittisessa keskustelussa on noussut esiin käsitys suomalaisuudesta yhteisen kulttuuritaustan jakavien ominaisuutena, joka joko omataan tai ei. Kirjan ensimmäisessä pääluvussa dosentti Pasi Saukkonen kartoittaa niitä haasteita, jotka liittyvät suomalaiseen kulttuuri-identiteettiin kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Saukkonen tematisoi ja esittelee kansallista kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuurin merkitystä kotouttamispolitiikassa.

Kulttuuri-identiteetti vaikuttaa yksilön suhteeseen ympäröivään yhteiskuntaan sekä on osallinen hänen kasvussaan ihmisenä. Lapsen ja nuoren kulttuuri-identiteetin tasapainoinen

kehittyminen vaatii siis tukea. Kirjan toisessa pääluvussa väitöskirjatutkija Saija Benjamin lähestyy aihetta kulttuuri-identiteetin rakentumisen, kehittymisen ja tukemisen kautta. Kirjan kolmas pääluku sisältää Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiön (Cupore) tuottaman tutkimusraportin ja neljäs pääluku useita puheenvuoroja, joissa esitellään erilaisia pedagogisia avauksia monikulttuuriseen kulttuuriperintökasvatukseen.

Lämmin kiitos dosentti Pasi Saukkoselle, väitöskirjatutkija Saija Benjaminille ja kaikille kirjan kirjoittamiseen osallistuneille sekä hankkeen johtoryhmälle professori Arto Kallionimelle, professori Pirkko Pitkäselle, professori Yrjö Sepänmaalle ja professori Outi Tuomi-Nikulalle osallistumisesta tärkeään ja ajatuksia herättävään työhön. Hanketta on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö.

Helsingissä 29.11.2013

MARJA LAINE

Kasvatustyön kehittäjä
Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura

Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintö- kasvatuksen tavoitteena

Pirkko Pitkänen

koulutuspolitiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

Viimeksi kuluneiden vuosikymmenten aikana oppimisympäristöissä on tapahtunut huomattavia muutoksia. Yksi keskeisimmistä tekijöistä muutosten taustalla on kansainvälisen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kasvu. Oppilaitoksissa kansainvälistyminen näkyy muun muassa ylirajaisten aktiviteettien ja ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrän kasvuna. Millaisia mahdollisuuksia kansallisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden kasvu tuo kulttuuriperintökasvatukselle?

Kulttuuriperintökasvatuksen lähtökohtia

Koulujen ja muiden oppilaitosten arjessa sekä informaaliset että formaalit oppimisympäristöt ovat enenevästi ylirajaisia (Kalekin-Fishman, 2010; Mannitz, 2002). Etenkin informaatio- ja viestintäteknologian aktiivinen käyttö luo puitteet päivittäisille ylirajaisille aktiviteeteille. Käytännössä kansallisvaltioiden väliset rajat ylittävä vuorovaikutus merkitsee sitä, että samalla ylitetään myös kulttuurisia ja kielellisiä rajoja.

Myös formaalin oppimisen ympäristöt ovat enenevästi monikulttuurisia ja monikansallisia, sillä yhä useammalla oppivelvollisuusikäisellä lapsella ja nuorella on nykyisin ulkomaalaistausta. Siinä missä Suomi oli viime vuosikymmeniin saakka etnisesti suomalaisten maa, maahanmuuton lisääntyminen on rikastuttanut kuvaa suomalaisuudesta. Tilanne on monelle kantaväestöön kuuluvalla uusi ja vaatii paitsi erilaisuuden sietokykyä myös kulttuurista sopeutumiskykyä. Valitettavasti Suomessa tehdyt asennetutkimukset puhuvat karua kieltään siitä, etteivät kantaväestön valmiudet kansallisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden kohtaamiseen ole lisääntyneet rinta rinnan maahanmuuton kasvun kanssa (Jaakkola, 2005; 2009).

On selvää, että kansainvälisen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kasvu laajentaa myös kulttuuriperintökasvatuksen tehtäväaluetta. Kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen kasvaville polville ei riitä, vaan kasvatuksen tulee olla enenevästi kansalliset ja kulttuuriset rajat ylittävää. Oppijoina ovat sekä Suomessa syntyneet että ulkomailta Suomeen muuttaneet. Siinä missä kantaväestöön kuuluvien keskuudessa on kysymys primaarisosialisaatiosta (enkulturaatio), maahanmuuttajien kohdalla haasteina ovat sosiokulttuurinen sopeutuminen (akkulturaatio) ja kotoutuminen (integraatio). Aito pyrkimys moniarvoisuuteen edellyttää sosiokulttuurista sopeutumista paitsi vähemmistöjen edustajilta myös valtaväestöltä.

Käytännössä vähemmistökulttuurien edustajat joutuvat usein sopeutumaan valtaväestön kulttuuriin käytäntöihin. Eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan tämä johtaa usein siihen, että etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat viihtyvät koulussa huonosti, eikä koulu-

menestys vastaa heidän potentiaalisia valmiuksiaan. Myös opetus-suunnitelmat ovat usein paitsi monokulttuurisia myös etnosen-trisiä: länsimainen elämäntapa ja arvomaailma esitetään niissä itsestään-selvyytenä. Haasteena on myös se, että vaikka opettajat pitävät kult-tuurista moninaisuutta koulutyötä rikastuttavana ja uudenlaisia mah-dollisuuksia tarjoavana tekijänä, he usein pelkäävät sen mukanaan tuomia käytännön ongelmia. (Miettinen & Pitkänen, 1999; Räsänen et al., 2002; Talib, 2002.)

Tavoitteena kosmopoliittinen identiteetti

Kulttuuriperintökasvatuksen tehtäväalue voidaan nähdä kaksinaisena: yhtäältä tehtävänä on kansallisen tai paikallisen identiteetin vahvista-minen, toisaalta globaaliin tietoisuuteen ja vastuuseen kasvattaminen. On kuitenkin syytä kysyä, onko tämä käytännössä mahdollista. Eivät-kö kasvatettavien yllirajaiset verkostot ja aktiviteetit ole uhka kansal-liselle tai paikalliselle identiteetille? Deborah Kalekin-Fishman toteaa artikkelissaan *Bringing teachers back in: Dilemmas of cosmopolitan edu-cation in the context of transnationalism* (2010: 164–192) että oppilaiden kosmopoliittista identiteettiä on mahdollista kehittää, mikäli opetta-jat onnistuvat ylittämään kansallisvaltion tavoitteiden ja koulumaail-man yllirajaisen realiteettien välisen vastakkainasettelun. Myös monet muut tutkijat ovat kyseenalaistaneet ajatuksen, että kansallisvaltioi-den rajat ylittävät aktiviteetit olisivat uhka kansalliselle identiteetille. Esimerkiksi Jürgen Gerdes, Eveline Reisenauer and Deniz Sert (2012) havaitsivat turkkilaistaustaisten saksalaisten kansallista identiteettiä tutkiessaan, että mitä tiiviimpiä tutkittavien yllirajaiset kontaktit olivat sitä selkeämmin he identifioituivat saksalaisiksi ja sitä vahvempi hei-dän kansallinen itsetuntonsa oli. Myös Steven Vertovec (1999; 2009) on tutkimuksissaan todennut, että ihmisten yllirajainen liikkuvuus ei ole uhka kansalliselle identiteetille tai kansallisvaltioiden sosiaaliselle koheesiolle.

Parhaimmillaan monikulttuurinen luokka tai muu oppimisympä-ristö voi toimia kosmopoliittisuuskasvatuksen laboratoriona, jossa op-pilailla on mahdollisuus hankkia niitä tiedollisia, taidollisia ja eettisiä valmiuksia joita tarvitaan kansallisvaltioiden väliset rajat ylittävissä toimintaympäristöissä (Kalekin-Fishman, 2010). Kulttuuriperintökas-vatuksen näkökulmasta on olennaista, että aidon kulttuurien välisen oppimisen lähtökohtana on oman ajattelun, havainnoinnin ja käyttäy-tymisen tiedostaminen. Vasta omien havainto- ja käyttäytymismallien kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen voi johtaa ennakoasentei-den tunnistamiseen ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. Oman

kulttuuritaustan puutteellinen reflektiokyky puolestaan voi johtaa epävarmuuteen kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tilanteissa.

Kenties tässä onkin kulttuuriperintökasvatuksen keskeinen tehtävä: auttaa kasvatettavia tiedostamaan oma tulkintaperspektiivinsä ja suhtautumaan siihen kriittisesti. Kuten Hans-Georg Gadamer (1979) on todennut, käsityksemme itsestämme ja maailmasta ympärillämme ovat rakentuneet historiallisessa yhteydessä siihen kulttuuritraditioon jonka piirissä elämme. Siksi kriittisyyttä tarvitaan paitsi omien ajatuksellisten lähtökohtien myös perinteisten ajattelun ja toiminnan vaihtoehtojen arvioinnissa (ks. Hoffmann, 1992: 155–175). Kulttuuriperintökasvatuksen yhtenä pedagogisena tavoitteena voisi olla, että oppijoille kehittyy kyky tarkastella omaa perinnettään ja identiteettiään osana kansainvälisiä ja viime kädessä maailmanlaajuisia toimintaympäristöjä. Jotta tähän päästäisiin, asioita ei tulisi tarkastella vain kansallisesta tai esimerkiksi eurooppalaisesta näkökulmasta vaan osana maailmanyhteisöä.

LÄHTEET

- Gadamer, H-G. (1979) Truth and method. London: Sheed and Ward.
- Gerdes, J., Reisenauer, E. & Sert, E. (2012) varying transnational and multi-cultural activities in the Turkish-German migration context. Teoksessa P. Pitkänen, A. Icduygu & D. Sert (toim.) Migration and transformation: Multi-level analysis of migrant transnationalism. Dordrecht – Heidelberg – New York-London: Springer, 103–157.
- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma. Hyväksytty 19.10.2006
- Hoffmann, D. (1992) Kritisches Argumentieren – oder kritische Erfassung der Wirklichkeit. Teoksessa H. Paschen & L. Wigger (toim.) Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 155–175.
- Jaakkola, M. (2005) Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittisia tutkimuksia 296. Helsinki: Työministeriö.
- Jaakkola, M. (2009) Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta: Asenne-muutokset 1987–2007. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kaikkonen, P. (toim. 1995) Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaus-tutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa II, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitok-sen julkaisuja A1.
- Kalekin-Fishman, D. (2010) Bringing teachers back in: Dilemmas of cosmo-politan education in the context of transnationalism. Teoksessa T. Faist, P. Pitkänen, J. Gerdes & E. Reisenauer (toim.)
- Transnationalisation and institutional transformations, Working paper 87/2010. COMCAD – center on Migration, Citizenship and Development. University of Bielefeld. Faculty of Sociology, 164–192.
[http://www.uni-bielefeld.de/%28en%29drc/ag_comcad/publications/wp.html].
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. (1999) Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä: Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 16.1.2004,
[http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf]
- Pitkänen, P. (1996) Platonin hyvän elämän filosofia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Platon (1981) Valtio. Teokset IV. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Keuruu: Otava.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen. T. (2002) Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu University Press.
- Talib, M-T. (2002) Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Vertovec, S. (toim. 1999) Migration and sosial cohesion. The International Library of Studies on Migration, 7. UK: Erward Elgar Publishing.
- Vertovec, S. (2009) Transnationalism. London.

Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä

Pasi Saukkonen

erikoistutkija, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö (Cupore)
dosentti, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto

1

Tämän pääluvun tarkoituksena on analysoida suomalaista kulttuuri-identiteettiä ja sen roolia siinä prosessissa, jossa tähän maahan muuttaneet ihmiset ja heidän jälkeläisensä etsivät omaa paikkaansa suomalaisessa yhteiskunnassa. Aluksi eritellään kulttuuri-identiteetin käsitettä tarkastelemalla erikseen sekä identiteetin että kulttuurin eri merkityssisältöjä ja määritellään tarkemmin, mistä tässä yhteydessä puhutaan, kun puhutaan kulttuuri-identiteetistä sekä siihen kytkeytyvistä muista asioista kuten kansallisesta identiteetistä, kansallisesta kulttuurista ja kulttuuriperinnöstä. Seuraavaksi selvitetään suomalaisen kulttuuri-identiteetin historiallista rakentumista,

sen keskeisiä piirteitä sekä viimeaikaisia muutoksia sekä Suomessa tapahtuvan kulttuurin että kulttuuri-identiteettiä koskevien käsitysten kannalta.

Tässä pääluvussa esitellään myös suomalaisen kotouttamispolitiikan peruselementit ja sijoitetaan ne laajempaan eurooppalaiseen yhteyteen. Erityistä huomiota kiinnitetään oman kulttuurin säilyttämiseen ja suomalaiseen kulttuuriin integroitumiseen kotoutumisessa. Lopuksi pohditaan tarkemmin, millä tavalla suomalainen kulttuuri, kansallinen kulttuuri-identiteetti ja kulttuuriperintökasvatus mahdollisesti estävät tai edistävät oman paikkansa löytämistä yhteiskunnassa ja minkälaisia asioita kannattaisi ottaa jatkossa huomioon.

Kulttuuri-identiteetin ulottuvuudet

Kulttuuri-identiteetti koostuu kahdesta käsitteestä, kulttuurista ja identiteetistä. Molemmat käsitteet ovat siinä mielessä hankalia, että ei ole täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä niillä oikein tarkoitetaan. Molempia käytetään paljon niin julkisessa kuin akateemisessakin keskustelussa, ja varsin usein termien käyttäjät jättävät paljastamatta, mitä noiden käsitteiden taakse oikein kätkeytyy. Käsitteellinen selvennys on kuitenkin tarpeen, koska asiat näyttäytyvät varsin toisenlaisessa valossa sen mukaan, mihin kulttuurilla ja identiteetillä milloinkin viitataan. Tämä on erityisen tärkeätä sellaisessa yhteydessä, jossa kulttuuri-identiteettiä halutaan hyödyntää maailman ymmärtämisen lisäksi käytännön toimenpiteisiin. Tämän vuoksi on aluksi välttämättöntä hieman analysoida molempien käsitteiden sisältöä sekä paaluttaa tässä yhteydessä käytettävän kulttuuri-identiteetin käsitteen rajoja ja rakenteita.

Identiteetti

Nykyaikaisen identiteettikeskustelun historia on itse asiassa suhteellisen lyhyt, mutta identiteetin käsite on sinänsä vanha ja perinteikäs. Termin alkuperäiset merkityssisällöt viittaavat kuitenkin varsin tiukasti määriteltyyn yhtäläisyyteen ja samuuteen. Tällä identtisyydellä on kaksi ulottuvuutta. Tilallisessa (spatiaalisessa) mielessä kyse on siitä, että jotain tiettyssä paikassa olevaa asiaa tai esinettä voidaan pitää samana kuin toisessa paikassa olevaa asiaa tai esinettä sekä jollain ratkaisevalla tavalla erilaisena kuin muut mahdollisesti huomioon otettavat asiat tai esineet. Ajallisessa (temporaalisessa) merkityksessä kyse on jatkuvuudesta eli siitä, että jokin asia tai esine pysyy muutoksen keskellä samana.

Ihmisyksilön identiteetti tarkoitti pitkään nimenomaan hänen henkilöllisyyttään. Yksilö voidaan tunnistaa (identifioida) erilaisten fyysisten tunnusmerkkien kuten sormenjälkien – tai myöhemmin DNA:n – perusteella juuri siksi henkilöksi, joksi häntä luullaan tai joka hän väittää olevansa. Muutos suhtautumisessa identiteettikäsitteeseen tapahtui modernin psykologian uranuurtajan William Jamesin kirjoituksissa, kun hän alkoi täsmällisen samuuden ja yhtäläisyyden sijaan korostaa tietoisuutta, tuntemuksia ja kokemusta omasta yksilöllisyydestä ja jatkuvuudesta (*the sense of personal identity*).

Tämä siirtyminen täydellisestä samuudesta ja jatkuvuudesta identiteettiä koskeviin käsityksiin teki samalla mahdolliseksi sen soveltamisen myös ihmisryhmiin ja -yhteisöihin. Ryhmän identiteetillä saatettiin alkaa tarkoittaa esimerkiksi niitä piirteitä ja ominaisuuksia,

joiden perusteella voidaan katsoa, että tietty ryhmä on yhä sama kuin ennen, vaikka suuri osa sen jäsenistä on vaihtunut. Toinen merkittävä psykologi, Erik H. Erikson, käsitteli kirjoituksissaan sekä yksilöllisiä että kollektiivisia identiteettejä, erityisesti kansallista identiteettiä.

Kansallinen identiteetti

Kun identiteetistä alettiin puhua sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla, samalla kävi kuitenkin myös aikaisempaa epäselvemmäksi, mistä milloinkin puhutaan. Tämän seikan nosti esille myös edellä mainittu Erik H. Erikson tarkastellessaan omaa kansallisen identiteetin käsitteen käyttöään. Tällä julkisessa keskustelussa suosittu käsitteellä saatetaan itse asiassa tarkoittaa ainakin kolmea eri asiaa, jotka on syytä tunnistaa sekä teoreettisesti että jokapäiväisessä keskustelussa.

Psykologisesta tai sosiaalipsykologisesta näkökulmasta katsoen kansallinen identiteetti tarkoittaa yksilön samastumista (identifioitumista) tiettyyn kansalliseen ryhmään ja sen symboleihin. Kysymys on siis yksilön sosiaalisesta identiteetistä tietyn kansakuntaryhmän jäsenenä. Vuonna 2012 tasavallan presidentiksi valittu Sauli Niinistö korosti esimerkiksi YLE:n toimittajan haastattelussa vaali-iltana olevansa sisimmiltään kovin suomalainen.

Antropologisesta tai sosiologisesta perspektiivistä katsottuna kansallisella identiteetillä voidaan tarkoittaa kollektiivisen eli ryhmäidentiteetin yhtä erityistapausta. Ryhmäidentiteetissä ominaisuuksia annetaan yksilön sijaan ryhmälle kokonaisuudessaan. Näitä kollektiivisia identiteettejä rakentuu lukuisilla eri perusteilla, joita ovat esimerkiksi ikä, sukupuoli, perhe, suku ja ystävät, mutta myös kotipaikka, ammattikunta, uskonto tai kulttuuri. Edellä mainitussa esimerkissä Niinistö antaa ymmärtää, että on olemassa tietty suomalaisiksi joidenkin piirteiden nojalla tunnistettavissa oleva ihmisryhmä, jonka jäseneksi hän siis myös tunnustaa itsensä ja katsoo, että nimenomaan tämä suomalaisuus selittää hänen kansansuosiotaan.

Yksilöiden kansallisia identiteettejä yhtenä identiteetin erityistapauksena on tutkittu suhteellisen paljon. Kansallinen identiteetti poikkeaa kuitenkin muista yhteisöllisistä identiteeteistä merkittävästi siinä, että se usein kytkeytyy tiettyyn poliittiseen organisaatiomuotoon ja valtajärjestelmään eli valtioon. Valtiolla on käytettävissään vahvoja sosiaalisia instituutioita kuten armeija ja koululaitos sekä tehokkaita välineitä kuten lainsäädäntö ja julkiset rahoitusjärjestelmät, joilla se pystyy vaikuttamaan omaan kansalliseen identiteettiinsä ja vahvistamaan sitä. Valtiolla on myös oma symbolijärjes-

telmänsä, jonka avulla se voi asettua muiden kaltaistensa joukkoon ja samalla erottua kaikista muista: kansallislaulu, kansallislippu, kansallinen vaakuna jne.

Valtion kansallinen identiteetti ilmenee eri tavoin. Se on tietty poliittinen järjestelmä, jolla on omat kansainväliset suhteensa. Valtiolla on myös tarkasti määritetyt rajat, sisäiset liikenneyhteydet ja omanlaisensa maisema ja luonnonolosuhteet. Valtion kansalaisuus sisältää tiettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia, ja poliittisen yhteisön jäseneksi pääseminen vaatii tiettyjen edellytysten täyttymistä.

Yksi valtion kansallisen identiteetin vahva osatekijä on kansallinen kulttuuri, joka usein kytkeytyy voimakkaasti myös kansakunnan historiaan. Kun tässä pääluvussa puhutaan kansallisesta kulttuuri-identiteetistä, sillä tarkoitetaan nimenomaan sitä tapaa, jolla valtioon – tässä tapauksessa erityisesti Suomen valtioon – yhdistetään tiettyjä yhteisöllisiä kulttuuripiirteitä ja historiallisesti rakentunutta kulttuuriperintöä kansalliseksi kokonaisuudeksi.

Kulttuuri

Kulttuurista voi sanoa kuten kirkkoisä Augustinus ajasta: sitä tietää mitä aika on, edellyttäen että kukaan ei kysy mitä se on. Aika ja kulttuuri poikkeavat kuitenkin siinä mielessä toisistaan, että viimeksi mainitulle on annettu lukuisia, joidenkin laskelmien mukaan satoja eri määritelmiä, eikä yksikään niistä ole kyennyt syrjäyttämään muita. Kulttuurin tarkan määrittelyn sijaan onkin tärkeätä aina selvittää itselleen ja muille, mistä oikein puhutaan kun puhutaan kulttuurista. Käsitteen taakse kätkeytyy erilaisia taustatekijöitä, elementtejä ja ilmenemismuotoja, jotka ovat usein paljon helpommin ymmärrettävissä ja määriteltävissä.

Ihmisyhteisöjä on erotettu toisistaan kulttuurisilla perusteilla yhtä kauan kuin ne ovat olleet toistensa kanssa tekemisissä ja vuorovaikutuksessa. Raamatun kertomus Baabelin tornin rakentamisesta tarjoaa muun sanoman ohella myös selityksen sille, miksi ihmiskunnan keskuudessa puhutaan monia kieliä. Kulttuurin kriteereistä tärkeimpänä onkin yleensä pidetty nimenomaan kieltä, joka yhdistää samaa kieltä puhuvat ihmiset samalla kun se erottaa ne, jotka eivät toisiinsa ymmärrä. Kieli on usein yhdistetty myös etnisiin sukujuuriin. 1800-luvun vertailevassa kielitieteessä ajateltiin yleisesti, että kielen kehitystä tarkastelemalla voidaan samalla selvittää myös historiallisia väestöliikkeitä. Tästä ajattelutavasta on luovuttu vasta aivan viime vuosikymmeninä.

Kieli on yhä suppeamman kulttuurikäsitteiden keskeinen elementti. Laajempi, sosiologis-antropologinen näkemys kulttuurista viittaa enemmän tietyssä yhteisössä vallitseviin arvoihin, normeihin ja ideaaleihin sekä näitä ilmentäviin tapoihin ja traditioihin. Aikaisemmin puhuttiin paljon kansanluonteesta. Kaikkien kansojen ajateltiin omistavan tiettyntyyppisen kollektiivisen persoonallisuuden, joka sekä yhdistää kansakunnan jäseniä että erottaa heidät kaikista muista kansakunnista. 1900-luvun jälkipuoliskolla alettiin kansanluonteen sijaan puhua enemmän kansallisesta elämäntavasta, mentaliteetista tai merkitysjärjestelmästä, vaikka käsitteiden sisältö pysyikin melko lailla ennallaan.

Viimeksi mainittujen kulttuurin osatekijöiden tai ilmenemismuotojen taustalla ajatellaan puolestaan usein olevan uskonnollisia tai laajemmassa mielessä elämäntavallisia käsitteitä hyvästä ja pahasta, pyhästä ja maallisesta sekä meistä ja muista. Uskontoa voidaan pitää myös kulttuurin yhtenä suhteellisen itsenäisenä taustaelementtinä. Pitkään ajateltiin, että yhteiskunnallinen modernisaatio ajaa uskonnot aina vain ahtaammalle, pois julkisen elämän piiristä, ja että yhä suurempi osa ihmisistä irtautuu uskonnollisesta ajattelutavasta, sekularisoituu. Viime aikoina uskonnon merkitys on kuitenkin jälleen alkanut korostua ihmisten hakiessa merkityksiä omalle elämälleen ja teoilleen. Samaan suuntaan on vaikuttanut kansainvälinen muuttoliike, joka on tuonut länsimaisiin yhteiskuntiin lukuisia uusia uskonnollisia yhteisöjä.

Kulttuuri yksilön ja yhteiskunnan kohtaamispisteessä

Tässä pääluvussa on siis kyse suomalaisen yhteiskunnan kulttuuristen rakenteiden ja kulttuuri-identiteetin sekä yhteiskunnan uuden jäsenen, maahanmuuttajan tai hänen jälkeläisensä, henkilökohtaisen kulttuurin ja identiteetin kohtaamisesta kotoutumisen prosessissa. Kotoutumisella tarkoitetaan yleisesti sitä kehitystä, jonka aikana ihminen löytää oman paikkansa siinä yhteiskunnassa, jossa hän asuu.

Kohtaaminen suomalaisen yhteiskunnan ja siihen integroituvan yksilön välillä voi olla harmonisempi tai jännitteisempi riippuen siitä, millä tavalla suomalainen kulttuuri-identiteetti eri osa-alueilla ilmenee ja minkälaisia kulttuurisia elementtejä yksilön henkilökohtaiseen identiteettiin sisältyy. Alla olevassa taulukossa on yksinkertaistetussa muodossa esitetty näitä kohtaamispintoja neljällä eri osa-alueella eli kielen, uskonnon, tapojen ja traditioiden sekä arvojen ja normien suhteen.

YHTEISKUNTA

	Kieli	Uskonto	Tavat ja traditiot	Arvot ja normit
YKSILÖ	Kieli	+/–		
	Uskonto		+/–	
	Tavat ja traditiot			+/–
	Arvot ja normit			

Nationalistisen ideologian ja maailmankuvan mukaisesti rakentuneessa ihanneyhteiskunnassa kyseisen taulukon diagonaalisen rivin pitäisi muodostua ainoastaan plus-merkeistä. Valtioilla tulisi olla selkeä kulttuuri-identiteetti (yksi kieli – yksi mieli) ja kaikkien kansalaisten tulisi kyetä samastumaan tuohon identiteettiin. Tällöin kaikki yhteiskunnan jäsenet voisivat samalla vahvassa mielessä kokea, että juuri tämä valtio on heidän oma maansa. Muilla kansakunnilla on omat valtionsa ja niissä omat yhtenäiskulttuurinsa.

Tällainen ajattelutapa on siinä määrin idealistinen, että sitä voidaan pitää jopa todellisuudenvastaisena. Nykyaikaisista valtioista juuri mitkään eivät ole olleet kulttuurisesti täysin yhtenäisiä, vaan niihin on sisältynyt erilaisia kielellisiä, uskonnollisia tai muuten kulttuurisia vähemmistöjä. Nämä vähemmistöryhmät ja niihin kuuluneet yksilöt olivat pitkään tietoisten sulauttamistoimenpiteiden kohteena, minä lisäksi yleinen, pääsääntöisesti valtakulttuuria suosiva moderni-saatiokehitys teki perinteiden säilyttämisen vaikeaksi. 1900-luvulla ja erityisesti vuosisadan jälkipuoliskolla alettiin kehittää tehokkaampia kansallisia ja kansainvälisiä vähemmistöjensuojelujärjestelmiä. Monet Euroopan perinteisistä kielistä olivat kuitenkin jo ehtineet kadota kokonaan tai ne taistelevat paraikaa säilymisestään maanosan kielikartalla. Lukuisat kollektiiviset traditiot ovat hävinneet historian pyörteissä.

Samanaikaisesti maanosan etniset ja kulttuuriset rakenteet ovat muuttuneet merkittävästi Eurooppaan suuntautuneen muuttoliikkeen seurauksena. Vuosisatojen ajan Eurooppa oli paikka, josta muutettiin runsaslukuisesti pois, Pohjois- ja Etelä-Amerikkaan, Oseaniaan

TAULUKKO 1.
Yhteiskunnan
kulttuuri-identiteetin
ja yksilön
kulttuuri-identiteetin
kohtaamispisteet

ja eteläiseen Afrikkaan. Vasta viimeksi kuluneiden viidenkymmenen vuoden aikana muutto Eurooppaan on ollut laajamittaista ja ylittänyt määrällisesti poismuuton. Sen seurauksena ulkomailla syntyneiden osuus väestöstä on joissain läntisen Euroopan maissa yli kymmenen prosenttia. Jos mukaan lasketaan myös sellaiset henkilöt, joiden vanhemmista ainakin toinen on syntynyt ulkomailla, päästään monissa maissa, kuten Ruotsissa, jopa noin viidennekseen koko väestöstä.

Nämä muutokset – yhdessä yhteiskuntien sisäsyntyisen kulttuurisen monimuotoistumisen (esimerkiksi alakulttuurit) kanssa – ovat vaikuttaneet siihen, että henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin ja valtion ylläpitämän kansallisen kulttuuri-identiteetin yhteneväisyys on nykyään kaikkea muuta kuin itsestään selvä. Monet länsimaat, Suomi mukaan lukien, ovat siinä mielessä monikulttuurisia, että niissä puhutaan useita eri kieliä, tunnustetaan ja harjoitetaan useita eri uskontoja, ylläpidetään monia erilaisia tapoja ja traditioita sekä noudatetaan erilaisia käsityksiä hyvästä elämästä. Puhuttuja kieliä on useita kymmeniä, suurimmissa kaupungeissa jopa satoja, ja uskonnollinen kirjo on niin ikään hyvin laaja. Jotkut tutkijat ovat käyttäneet super-diversiteetin käsitettä kuvatakseen nyky-yhteiskuntia ja korostaakseen eroa aikaisempiin olosuhteisiin, joissa valtakulttuuri ja suhteellisen pieni määrä muita vähemmistöjä olivat vielä melko selkeästi toisistaan erotettavissa.

Kulttuuri-identiteetti tehtynä ja tapahtuvana, aitona ja tuotettuna

Kulttuuri on sekä muuttuvaa että muuttumatonta. Kulttuuria ei ole se, joka tulee ja menee, vaan siinä täytyy olla myös jotain pysyvää. Kulttuurin keskeinen koetinkivi on aina sen siirtäminen jälkipolville sellaisessa muodossa, että se voidaan vielä tunnistaa samaksi, että käsitys jatkuvuudesta säilyy. Toisaalta kulttuuri on myös dynaamista, se on alati liikkeessä ja muutoksen alla, koska asioille annetaan uusia merkityksiä erilaisissa tilanteissa. Kulttuurin muodot saattavat pysyä suhteellisen ennallaan, mutta niiden tulkinnat voivat poiketa suuresti toisistaan esimerkiksi sukupolvien välillä. Kulttuuri kasvaa ja kehittyy myös vuorovaikutuksessa, jossa omaksutaan joskus nopeastikin uusia asioita ja niistä muodostetaan uusia perinteitä. Vuorovaikutus voi toisaalta myös johtaa tarrautumaan omaksi koettuun, tuttuun ja turvalliseen entistä tiukemmin. Kulttuurin historiallisessa kehityksessä inhimillisen elämän kaksi vahvaa voimatekijää, uteliaisuus ja vieranpelko, kietoutuvat toisiinsa.

Se, mitä nykyään kutsutaan kansalliseksi kulttuuriksi, kulttuuri-perinnöksi tai kulttuuri-identiteetiksi, on pitkälti 1800-luvulla ja

1900-luvun alkupuolella tapahtuneen kehityksen tulosta. Tuota aikakautta on kutsuttu usein yhteiskunnallisen nykyaikaistumisen tai modernisaation nimellä, ja se pitää sisällään esimerkiksi siirtymisen sääty-yhteiskunnasta demokraattiseen yhteiskuntaan sekä maatalousvaltaisesta teolliseen ja sittemmin jälkiteolliseen yhteiskuntaan. Nykyaikaiset liikenne- ja viestintävälineet tekivät mahdolliseksi irtautumisen paikallisesta elämänpäiiristä ja samastumisen kansalliseen kokonaisuuteen. Kieliä standardisoitiin ja oikeaa tapaa puhua ja kirjoittaa opetettiin kaikkien ulottuville saatetussa koulujärjestelmässä. Kouluissa ja muissa sosiaalstavissa instituutioissa jaettiin tietoa myös kansallisesta historiasta sekä maasta ja maisemasta. Monet taiteilijat osallistuivat tähän kehitykseen runoillaan, maalauksillaan, veistoksillaan ja sävellyksillään. Taide kuvasi kansaa, yhdisti kansakuntaa ja tarjosi ihmisille samastumisen kohteita, kansallisen identifikaation ankkuripaikkoja.

Monia tähän työhön osallistuneita ihmisiä innoitti kansallisuusaate, nationalismi. Tarve kansallisen identiteetin luomiseen oli niin suuri, että joitain kansallisiksi määriteltyjä perinteitä kirjaimellisesti keksittiin ja suhteellisen moderneille ilmiöille annettiin pitkä ja kunniakas historia. Joskus syyllistytettiin jopa historiallisten asiakirjojen värentämiseen. Kenties tunnetuin tapaus on James MacPhersonin 1760-luvulla julkaisemat sankarirunot, ns. Ossianin laulut, joiden hän väitti perustuvan ikivanhoihin lähteisiin, mutta jotka lopulta osoittautuivat hänen itsensä sepittämiksi. Mutta myös Suomessa Lönnrot käytti esimerkiksi Ainon ja Kullervon hahmojen rakentamisessa melko lailla taiteilijan vapautta samalla kun hän uskoi kokoamisensa runojen esittämien tapahtumien historiallisuuteen. (Ks. tarkemmin Hobsbawm & Ranger 1993; Anttonen & Kuusi 1999.)

Osana laajempaa ihmis- ja yhteiskuntatieteellistä kehitystä eli niin sanotun sosiaalisen konstruktionismin suosiota, kansakuntia ja kansallisia identiteettejä alettiin näiden havaintojen johdosta pitää viime vuosisadan lopulla ylipäättään vahvasti epäaitoina ja tietoisesti tuotettuina. Tämä tulkinta unohti kuitenkin sen, että tullakseen sisäistetyksi identiteetin kuvausten täytyy jollain tavalla vastata ihmisten omia havaintoja, käsityksiä ja ajattelutapoja.

1900-luvun loppupuolta määrittää myös muutos, jonka vahvimpia moottoreita olivat taloudellisen toiminnan rajoitusten purku ja yleinen kansallisten rajojen avaaminen sekä informaatio- ja viestintätekniologian erittäin nopea kehitys. Ensin puhuttiin kansainvälistymisestä, sitten globalisaatiosta. Maailma kutistui lisääntyvän ja kaikkialle ulottuvan matkailun, tuotemarkkinoiden laajenemisen sekä eri puolella

maailmaa tapahtuvien asioiden reaaliaikaisen seuraamisen myötä. Perinteitä alettiin pitää enemmän painolastina kuin voimavarana, avoimuutta kansainväliselle vuorovaikutukselle välttämättömyytenä ja puhetta kansallisesta kulttuurista tai identiteetistä nurkkapatriot-tisuutena.

Toisaalta samainen kehitys nosti eräänlaisena vastareaktionä paikallisuuden ja perinteiden arvostuksen uuteen nousuun. Pitkään vanhanaikaisina ja vähempiarvoisina pidetyillä puhekielen murteilla alettiin julkaista sarjakuvia ja jopa kaunokirjallisia teoksia. Mennyt maailmaa nostalgisesti kuvaavat elokuvat ja televisiosarjat keräsivät suuria katsojalukuja.

Yhteiskunnan yhtenä haasteena on siis säilyttää historiallisesti rakentunutta kulttuuriperintöään ja kulttuuri-identiteettiään nopeatahtisen globalisaation aikakaudella. Samanaikaisesti sen tehtäviin kuuluu onnistua sisällyttämään yhteiskunnan uudet jäsenet – ja muut ”normaalista” tavalla tai toisella poikkeavat ihmiset – kansalliseen kokonaisuuteen. Kaikkien tulisi voida kokea kuuluvansa kansakuntaan yhdenvertaisina muiden kanssa ja tulla hyväksytyksi sellaisina kuin he ovat. Tämä sisällyttäminen pakottaa kansallisen kulttuurin ja sitä koskevat käsitykset muuttumaan ajan tarpeiden ja olosuhteiden mukaisiksi. Paljon on tässä mielessä tapahtunutkin, jos ajatellaan esimerkiksi homoseksuaalisuuden hyväksymistä verrattuna vain parin vuosikymmenen takaiseen aikaan.

Muutos kuitenkin velvoittaa julkisen vallan ja sen instituutiot miettimään jatkuvuutta ylläpitäviä elementtejä ja työskentelemään niiden kulttuurin osatekijöiden säilyttämisen ja vahvistamisen puolesta, joilla on arvonsa ja merkityksensä myös muuttuneissa olosuhteissa. Tämä on myös maahanmuuttajien ja vähemmistöjen edun mukaista. On helpompi kotoutua sellaiseen yhteiskuntaan, joka on sovussa itsensä kanssa ja pystyy osoittamaan siinä vallitsevat pelisäännöt ja siinä arvostetut asiat. Oma paikkaansa on vaikea löytää maassa, joka on itse itseltään kadoksissa.

Suomalainen kulttuuri-identiteetti

Mikä on Suomi?

Kulttuuria nykyisen Suomen alueella on tietenkin ollut yhtä kauan kuin ihmisiäkin. Varhaiset havainnoitsijat kuten Olaus Magnus ja Andreas Bureus kiinnittivät huomiota tšekäläisten ihmisten kieleen, elämäntapaan ja aikaansaannoksiin. Tunnettuja ovat myös Daniel Jusleniuksen 1700-luvun alussa laatima ”Suomalaisten puolustus”,

Vindiciae Fennorum, sekä varsinaisen valistuksen ajalta Henrik Gabriel Porthanin lukuisat suomalaista runoutta ja kansanuskomuksia koskevat tutkimukset.

Nykyinen käsitys kansallisesta kulttuurista ja suomalaisesta kulttuuri-identiteetistä on kuitenkin tuotettu etupäässä 1800-luvulla. Suurvaltopolitiikan seurauksena syntynyt uusi poliittis-hallinnollinen kokonaisuus, Venäjän keisarikuntaan kuulunut Suomen suuriruhtinaskunta, tarvitsi oman kulttuurisen sisällön, jotta se voitiin selvästi erottaa niin entisestä emämaasta Ruotsista kuin uudesta vallankäytäjästä Venäjästä. Samalla tuo autonominen yksikkö tarjosi hyvät puitteet tällaisen identiteetin rakentamiselle.

Suomalaisen nationalismin päähaara syntyi kansainvälisesti katsoen erikoisella tavalla suuriruhtinaskunnan ruotsinkielisen sivistyneistön piirissä, joka kuitenkin määritti nuoren kansakunnan ytimeksi alueen suomenkielisen väestön. Nimenomaan kielestä muotoutui kansallisuusaatteen ja nationalistisen toiminnan kulmakivi, joka sekä yhdisti että erotti Suomessa asuvia ihmisiä. Kielestä rakentui siltä sivistyneistön ja talonpoikaiston välille, rannikon ulospäin suuntautuneen Suomen ja sisämaan seutujen sekä maan läntisten ja itäisten osien välille. Toisaalta jyrkän linjan fennomaaninen tulkinta, jonka mukaan tulevaisuuden Suomen tulisi olla yksikielinen eli ainoastaan suomenkielinen kansakunta, tuotti vastapoolikseen ruotsinkielisyyttä korostavan ruotsinmielisen liikkeen, svekomanian.

Käsityksiä suomalaisuudesta rakensivat ja muokkasivat monet kirjalliset teokset kuten Runebergin *Hirvenhiihtäjät* ja *Vänrikki Stoolin tarinat*, Lönnrotin kokoama ja toimittama *Kalevala* sekä Yrjö Koskisen *Suomen kansan historian oppikirja*. Millään muulla yksittäisellä teoksella ei liene kuitenkaan ollut yhtä suurta merkitystä suomalaisen kansallisen itsekäsityksen ja kulttuuri-identiteetin leviämisen kannalta kuin Zachris Topeliuksen vuonna 1875 ensimmäisen kerran julkaisemalla *Maamme* kirjalla (*Boken om vårt land*).

Tämä Topeliuksen teos oli tarkoitettu erityisesti koulujen oheislukemistoksi, mutta sitä luettiin tarkkaan ja hartaasti myös muissa piireissä. Kouluissa sitä hyödynnettiin järjestelmällisesti vuosikymmenten ajan, ja uusia painoksia otettiin molemmilla kielillä vielä 1900-luvun lopulla. Antikvariaatista ostamaani kappaleeseen vuoden 1982 painoksesta on kirjoitettu seuraavat saatesanat lahjoittajan tyttärelle.

Muistan kuinka lapsuudenkodissani istuimme koko perhe pöydän ympärillä vuorotellen lukien ääneen "Maamme"-kirjaa. Toivon Sinunkin poikasi kanssa viihtyvän tämän kirjan ääressä.

Yhteiskunnalliset keskustelijat ovat vielä viime aikoinakin palanneet Maamme kirjan esityksiin suomalaisista tarkistaakseen, onko suomalainen kulttuuri tai mentaliteetti muuttunut vai pysynyt samana. Se on myös toiminut referenssipisteenä lukuisille muille teoksille. Jörn Donner julkaisi 1960-luvun lopulla *Uuden Maammekirjan* alaotsikolla lukukirja aikuisille suomalaisille ja Erkki Pulliainen vuonna 1982 *Uudemman Maammekirjan*.

Topeliuksen teos on kuvaus Suomen maasta, kansasta ja historias-
ta, ja siinä annetaan varsin seikkaperäinen selvitys siitä, minkälaisia ihmisiä suomalaiset ovat ja millä tavalla he jakautuvat eri heimoihin kuten pohjalaisiin, hämäläisiin, karjalaisiin ja rannikon ruotsinkieliseen väestöön. Käynnissä olleeseen kamppailuun fennomaanien ja svekomaanien välillä Topelius otti selvästi kantaa:

Nyt sen ymmärrän. Tämä on minun isänmaani. Jos nimitän sitä suomen kielellä Suomenmaaksi tai ruotsalaisella nimellä Finland, se on kuitenkin aina sama maa. Kaikki sen pojat ja tyttäret ovat samaa kansaa, puhukoot mitä kieltä hyvänsä. Jumala on pitänyt heitä yhdessä samassa kotimaassa monta sataa vuotta, samojen lakien ja hallinnon alla. Mitä hyvää tai pahaa on tapahtunut toiselle, sen on kokenut toinenkin. He ovat kasvaneet, eläneet ja kuolleet toinen toisensa vieressä saman Pohjolan tuntureilla, saman taivaan alla, tehdessään samaa ankaraa työtä henkensä elatukseksi. Heillä on sama kristinuskko, sama opetus, samat oikeudet, samat velvollisuudet, sama hyöty, sama vahinko, sama vapaus, sama rakkaus ja sama toivo. He ovat maanmiehiä, veljiä ja sisaria kaikiksi ajoiksi. Heillä ei ole kahta, vaan yksi isänmaa. He eivät myöskään ole kahta kansaa, vaan yksi kansa. Jumala suokoon meille kaikille sovinnollisen sydämen! Minkä Jumala on yhdistänyt, sitä ei pidä ihmisen erottaman. (Topelius 1982, 13.)

Topeliuksen mukaan kaikki ihmiset, jotka pitävät ja rakastavat Suomea isänmaanaan sekä jotka noudattavat maan lakia ja tekevät työtä sen hyväksi, ovat yhtä kansaa (mt., 124). Käsitys on 1800-luvun aate-
maailmassa erittäin vapaamielinen, mutta Topeliuksen Suomi-kuvaan sisältyy myös toisenlaisia vivahteita. Maamme kirja on ollut myös hyvin vahvasti vaikuttamassa siihen, että aito suomalaisuus määritellään nimenomaan tietyllä, paljon rajatummalla tavalla. Suomalaisen kansakunnan ytimen Topelius sijoitti – Runebergin viitoittamaa tietä seuraten – sisämaan suomenkieliseen väestöön ja erityisesti sen talonpoikaistoon. Maakunnista kaikkein suomalaisin oli Topeliukselle Häme, jonne hän sijoitti myös kansakunnan henkilöitymän, Matin, josta on monille tullut suomalaisen luonteen stereotyyppinen edustaja. Päi-

vi Rantasen (1997, 212) mukaan Topelius esitti suomalaisen rahvaan ”yksikkömuodossa, joko Mattina tai suomalaisena hevosena ja se saadaan näin näyttämään homogeeniselta massalta, joka on yhtenäinen niin ulkoisen olemuksen, luonteen kuin käyttäytymisenkin osalta”.

Topeliuksen tekemän kansamääritelmän ja kansankuvauksen jakaisuus ilmentää laajemmassa mielessä sitä paradoksia, joka sisältyy suomalaiseen kansalliseen identiteettiin. Suomen kieleen ja suomenkieliseen väestöön nojaava fennomaaninen kansakäsitys vakiintui väestön enemmistön parissa vastaukseksi siihen, mikä on Suomi ja mitä on olla suomalainen. Itsenäisen Suomen kansalliseen lainsäädäntöön luotiin kuitenkin kansainvälisesti katsoen huomiota herättävän laajat vähemmistöoikeudet, kun suomesta ja ruotsista tehtiin maan kansalliskielet. Erillisellä kielilailalla ja muilla järjestelyillä vahvistettiin vielä edelleen ruotsin kielen asemaa suomen rinnalla.

Yhtenäisyyttä arvostettiin ja jopa kaivattiin, mutta samanaikaisesti erilaisuutta siedettiin. Kielellisten vähemmistöoikeuksien lisäksi maininnan ansaitsee se, että itsenäisessä Suomessa ei ollut muiden Pohjoismaiden mallin mukaista valtiokirkkojärjestelmää. Evankelis-luterilaisen kirkon rinnalla myös ortodoksinen kirkko sai lailla turvatun niin sanotun kansankirkon aseman. 1960-luvulta lähtien myös muiden perinteisten vähemmistöjen kuten saamelaiden ja romanien asema alkoi parantua. Saamelaiden kulttuuri-itsehallintoa varten perustettiin oma instituutiosi, saamelaiskäräjät, vuonna 1996.

Tämä paradoksi tarkoittaa sitä, että suomalainen kansallinen identiteetti on helppo ymmärtää väärin. Jos huomio kiinnitetään vain lainsäädäntöön ja siihen kirjattuihin oikeuksiin eri vähemmistöryhmille, Suomi näyttäytyy varsin vapaamielisenä ja suvaitsevaisena valtiona kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien näkökulmasta katsottuna. Jos taas tarkastellaan ainoastaan väestön keskuudessa vallitsevia käsityksiä ”aidosta” suomalaisuudesta ja tämän suomalaisuuden kuvauksia mediassa ja kaunokirjallisuudessa, havainnot kertovat vahvasta ja jopa varsin ahdasmielisestä nationalismista. Suomi ei ole kuitenkaan todellisuudessa vain toinen näistä vaihtoehdoista, vaan molempien yhdistelmä.

Muuttuva kansallinen kulttuuri-identiteetti

Käsitykset kansasta ja kansallisesta kulttuurista joutuvat jatkuvasti ajankohtaisten olosuhteiden ja tapahtumien testiin. Suurlakko vuonna 1905 sekä vuoden 1918 sisällissota pakottivat sivistyneistön miettimään Suomessa uudelleen sekä suhdettaan kansaan että aikaisempien kuvausten totuudenmukaisuutta. Annamari Sarajas (1962) on

kuvannut tuota tilannetta, jolloin kansallisen uusromantiikan vaalima ihannekuva rapisi yhteiskunnallisten tapahtumien ja aatteellisen kehityksen myötä, kansankuvan murroksen nimellä.

Pettymys kansaan oli suuri, mutta sen aiheuttama katkos kansalliseen identiteettiin ei ollut kuitenkaan pysyvä. Perinne onnistuttiin pelastamaan nojaamalla sisällissodan voittaneen ”valkoisen” osapuolen edustamaan talonpoikaiseen kansankuvaan ja suomalaisen nationalismin klassikoihin kuten Runebergiin, Snellmaniin ja Topeliukseen. Mellakoiva ja vallankumouksellinen toiminta ei ollut ainoastaan epäisänmaallista, vaan se oli myös epäsuomalaista.

1800-luvulla luotu käsitys suomalaisesta kansallisesta kulttuurista onkin osoittautunut ajallisesti hyvin kestäväksi, ja siihen on toistaiseksi voitu palata aina kriisien keskellä takaisin. Kuten monissa muissakin maissa, Suomessa käytiin viime vuosisadan loppupuolella vilkasta keskustelua kansallisesta identiteetistä. Tässä keskustelussa toistuivat monin paikoin ihan samat näkemykset ja luonnehdinnat suomalaisuudesta kuin aikaisempina vuosikymmeninä. Vuonna 1989 esimerkiksi sosiologi J.P. Roos kirjoitti laajalevikkisessä *Mitä Missä Milloin* -teoksessa, että suomalaisuuteen liittyvien piirteiden muuttumattomuutta kuvastaa se, että Topeliuksen kuvaus Matista pitää yhä paikkansa.

Olennaisempana tämän päivän kysymyksenasettelun kannalta voi kuitenkin pitää sitä, että suomalaisuus määritettiin vielä tuolloin tavalla, joka korosti voimakkaasti Suomen ainutlaatuisuutta, myyttiseen menneisyyteen ulottuvia pitkiä historiallisia juuria ja vahvaa kansallista yhtenäisyyttä. Sosiologi Matti Virtanen (1988) ilmaisi tämän kansallisen yhtenäisyyden tavalla, joka kietoo tiiviisti yhteen suomalaiset ihmiset, suomalaisen kulttuurin ja Suomen valtion:

Etnisessä mielessä Suomi on pitkään ollut sanan varsinaisessa merkityksessä kansallisvaltio: lähes kaikki suomalaiset kuuluvat samaan rotuun, puhuvat samaa kieltä ja tunnustavat samaa uskontoa. Lähes kaikki suomalaiset asuvat valtiossa nimeltä Suomi. Suomalaiset ovat yksi kansa yhdessä valtiossa.

Suomi nähtiin yhtenä Euroopan homogeenisimmista maista, ja lisäksi tälle Suomessa asuvien ihmisten keskinäiselle samankaltaisuudelle annettiin yleensä myös suuri arvo. Heikki Waris esitti 1950-luvulla ilmestyneessä sosiologian oppikirjassaan käsityksensä Suomen rodullisesta yhtenäisyydestä suurena vahvuutena ja korvaamattomana tukena kansakunnan yhtenäisyydelle ja vakaudelle. Tästä käsityksestä on aina löytynyt uusia tulkintoja ja sovellutuksia. Esimerkiksi Keijo

Korhosen (1992) mukaan Suomen kulttuurinen yhtenäisyys on kansainvälisessä kilpailussa merkittävä voimavara, koska se on lisännyt yhteiskunnallista koheesiota ja kohottanut tietoisuutta yhteisestä päämäärästä muutosten ja kriisien aikana. Etniset ja kulttuuriset erot ovat vastaavasti näyttäytyneet uhkina ja riskitekijöinä.

Aivan vuosituhannen lopulla suomalaista kansallista identiteettiä ja Suomen asemaa maailmassa koskevassa keskustelussa tapahtui kuitenkin selviä muutoksia. Jo aikaisemmin oli jonkinlaisina aaltoina nostettu esiin vahvempaa eurooppalaisuuden ja kaupunkilaisuuden korostusta kansallisen ainutlaatuisuuden ja talonpoikaisuuden rinnalla. Näin tapahtui esimerkiksi 1920-luvulla, kun Tulenkantajat halusivat avata ikkunoita Eurooppaan, sekä 1960-luvun nuoren sivistyneistösukupolven keskuudessa. Jörn Donner teki muun muassa aiheeseen kantaa ottavan elokuvan *Perkele – kuvia Suomesta* (1971) sekä julkaisi oman versionsa *Maammekirjasta* (1967). Viimeksi mainituissa teoksessa Donner kuvaa alkusanoissaan yhteiskunnan kansainvälistymistä muun muassa sellaisten arkipäiväisten asioiden kuten bulgariaalaisten tomaattien, amerikkalaisten kirjojen, eteläamerikkalaisen kahvin, ruotsalaisen kassakoneen sekä neuvostoliittolaisen lämmitysöljyn avulla. Hän päättää teoksensa ikään kuin vedoten:

Keinotekoista yksimielisyyttä ei tarvitse luoda sinne, missä sitä ei ole. Kansallinen kehitys, joka merkitsee samalla maan kansainvälistymistä, vaatii ennen kaikkea eri mielipiteiden hyväksi käyttämistä ja sitä, että olemme yksimielisiä vain eräistä keskinäisen kanssakäymisen säännöistä; silloin näistä säännöistä tulee meidän ainoa kansallinen ideologiamme. Sellaisilla edellytyksillä voitaisiin uskoakseni luoda maailmalla kuva Suomesta. Nyt sitä ei ole. (Donner 1967, 303.)

1990-luvulla näitä vaihtoehtoisia näkemyksiä kansasta ja kansakunnasta edustivat muun muassa historioitsijat Matti Klinge ja Laura Kolbe. Viimeksi mainittu kirjoitti Kanava-lehden artikkelissa vuonna 1995, että suomalainen omakuva on ollut liiaksi sidoksissa maaseudun edustaman periferian arvoihin. ”Pieni punainen tupa, koivu ja järvimaisema eivät enää riitä urbaanin suomalaisen omakuvan tarpeiksi. Tarvitaan asfalttisukupolven identiteettiin sopivaa kaupunkikodin, kadun ja korttelin isänmaallisuutta. Topeliaaniseen maisemaan on vihdoinkin mahdutettava rakennettu ympäristö ja sivistyksen jälkiä.”

Nimenomaan vuosi 1995 oli suomalaisten kulttuuri-identiteetin näkökulmasta merkityksellinen, sillä Suomi liittyi tuona vuonna Euroopan unioniin. Asiaa markkinoitiin useissa yhteyksissä nimenomaan

paluuna Eurooppaan, maanosaan, jonka läntisen osan kehityksestä Suomi oli suurvaltapolitiikan vuoksi joutunut olemaan erossa. Toinen merkityksellinen suomalaisten kulttuuri-identiteettiin vaikuttanut tekijä oli maamme teollisen tuotantorakenteen murros, jossa korkean teknologian tuotteet alkoivat korvata puunjalostusteollisuuden valmisteita Suomen tärkeimpinä vientituotteina. Nokia omaksuttiin nopeasti kansallisen identiteetin osaksi ja Suomi-kuvassa hypättiin tavallaan maatalousyhteiskunnasta suoraan tietoyhteiskuntaan.

Suomessa asuvien ihmisten oman paikkansa löytämisen ja hyväksytyksi kokemisen kannalta merkityksellinen oli myös irtiotto voimakkaasta kansallisen yhtenäisyyden korostuksesta. Yhtenä osoituksena tästä voidaan pitää vuonna 1999 ilmestynyttä Markku Löytösen ja Laura Kolben toimittamaa ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran julkaisemaa teosta, jonka nimenä oli oireellisesti *Suomi – maa, kansa, kulttuurit*. Teoksessa annettiin suhteellisen paljon huomiota suomalaisen yhteiskunnan sisältämille eri vähemmistöryhmille. Se heijasti myös juuri noihin aikoihin tapahtunutta lainsäädännöllistä ja muuta poliittista kehitystä, joka oli parantanut esimerkiksi saamelaiten ja romanien asemaa Suomessa.

Tämän kehityksen seurauksena suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsi ensimmäistä kertaa pitkiin aikoihin kaksi kilpailevaa käsitystä siitä, mistä Suomessa loppujen lopuksi on kyse, poliittisessa ja kulttuurisessa mielessä. Yhdet korostivat Suomen eurooppalaisuutta, nykyaikaisuutta ja monikulttuurisuutta, toiset puolestaan kansallista omaleimaisuutta, perinteikkyyttä ja yhtenäisyyttä. Yhdessä Suomi-kuvassa kuljettiin jylhässä luonnossa, tanssittiin kansallispuvussa ja syötiin ruisleipää saunan päälle. Toisessa kuvassa viiletettiin maailmalla puku päällä kännykkään puhuen.

Tämä ristiriita pysyi jonkin aikaa suurelta julkisuudelta näkymättömissä. Samanaikaisesti muualla Euroopassa alkoi nationalistinen ajattelutapa vahvistua uudelleen. Maanosassa herättiin siihen muutokseen, jonka maahanmuutto ja erityisesti islamilaisista maista tulleet muuttajat aiheuttivat yhteiskunnissa. Erilaiset maahanmuuttoa ja monikulttuurisuutta kritisoivat, usein uus- tai äärioikeistolaisiksi nimetyt liikkeet lisäsivät nopeasti kannatustaan. Samaan suuntaan vaikuttivat myös Euroopan unionin poliittisen vallan kasvu sekä voimattomuuden kokemus suhteessa yritysten kohtaloita heittelevään globalisoituneeseen talouteen.

Samalla alettiin puhua huolestuneeseen sävyyn yhteiskuntien sosiaalisen koheesion ja keskinäisen luottamuksen rapautumisesta. Esimerkiksi Norjassa ja Alankomaissa yritettiin hallitusvetoisesti löytää

niitä perinteisiä arvoja ja normeja, joista edelleen täytyisi pitää kiinni. Monissa maissa käytiin keskustelua jonkinlaisen kulttuurisen tai kulttuurihistoriallisen kaanonin laatimisen tarpeesta. Tällaiset kaanonit luotiinkin esimerkiksi Tanskaan ja Alankomaihin. Keskustelu kansallisesta identiteetistä leimahti jälleen, ja esimerkiksi Ranskassa sitä pyrittiin presidentti Nicolas Sarkozyn johdolla tietoisesti edistämään verkkosivustolla ja keskustelutilaisuuksilla.

Suomessa kehitys oli tältä osin varsin hidasta ja maltillista. Suomessa oli jo pitkään toiminut sekä Euroopan unionia arvostelevia että maahanmuuttokriittisiä poliitikkoja ja pienpuolueita, mutta varsinkin radikaalimmat näistä olivat jääneet yhteiskunnallisen keskustelun ja vaikutusvallan marginaaliin. Suomen Maaseudun Puolueen poliittinen ja taloudellinen vararikko 1990-luvun alussa jätti suomalaisen yhteiskunnalliseen elämään tyhjiön, jonka täyttäminen osoittautui yllättävän vaikeaksi.

Arvostelu maahanmuuttoa ja sen seurauksia kohtaan alkoi voimistua 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen jälkipuoliskolla (ks. esim. Hannula 2011). Kansallismielisesti ajattelevia ihmisiä kokoontui ensin Suomen Sisu -järjestön ja myöhemmin Homma ry:n sekä erityisesti verkkokeskustelua ylläpitävän hommafoorumin puitteisiin. Koivana voimana ja äänitorvena ulospäin toimi erityisesti Jussi Halla-aho, jonka usein vahvasti islaminvastaiset blogikirjoitukset saivat paljon huomiota osakseen myös valtamedian piirissä.

Halla-aho julkaisi eräiden muiden perussuomalaisten eduskunta-vaaliehdokkaiden kanssa loppuvuodesta 2010 niin sanotun nuivan vaalimanifestin. Siinä kritisoitiin jyrkästi suomalaista maahanmuuttopolitiikkaa ja vaadittiin allekirjoittajien mukaan muualta Länsi-Euroopasta ja varsinkin Ruotsista kopioidusta monikulttuurisesta valtioideologiasta, erilaisuuden ihannoimisesta ja sen itsetarkoitukseksi ylläpidosta luopumista. Kyseinen julistus integroitiin miltei kokonaisuudessaan Perussuomalaisten vuoden 2011 vaaliohjelmaan.

Tuota vaaliohjelmaa voidaan pitää yhtenä käännekohtana suomalaisen kansallisen identiteetin ja siitä käytävän keskustelun historialla. Perussuomalaiset oli toki määritelty jo perustamisensa yhteydessä puolueeksi, joka puolustaa suomalaisia arvoja ja kulttuuria. Pakolaisiin ja turvapaikanhakijoihin oli puolueessa suhtauduttu epäillen ja maahanmuuttajia oli vaadittu elämään ”maassa maan tavalla”. Eurooppalaisessa vertailussa puolue oli kuitenkin sekä lähtökohtiensa että ehdotettujen toimenpiteiden puolesta varsin maltillinen.

Vuoden 2011 ohjelmassaan Perussuomalaiset siirtyi selvästi kansallismielisemmille ja samalla myös jyrkemmille linjoille. Uusissa

kannanotoissa yhdistyvät kansalliseen itsemääräämisoikeuteen no-
jaava valtiollisen itsenäisyyden painotus ja romanttiseen nationalis-
miin kytkeytyvä kansallisen kulttuurin ja identiteetin korostus.

Populismi ei ole yleismaailmallinen aate, kuten sosialismi ja kapitalismi, vaan se on aina sidonnainen kulttuuriin ja kansanluonteeseen. Jo puolueemme nimi Perussuomalaiset kertoo, että politiikkamme perustuu Suomen historiaan ja suomalaiseen kulttuuriin. Perussuomalaiset haluavat puolustaa suomalaisten omaa kansansuvereniteettia, joka merkitsee sitä, että vain ja yksinomaan kansalla, joka muodostaa oman, muista kansoista erillisen kansakunnan, on ikuinen ja rajoittamaton oikeus päättää aina vapaasti ja itsenäisesti kaikista omista asioistaan. (s. 7.)

Jokaisen kansan identiteettiin vaikuttavat tietyt omalaatuiset ainekset, kuten kieli, tapakulttuuri, taide, oikeuskäsitykset, luonto, myytit ja uskomukset. Jokaisella kansalla nämä ovat ainutlaatuisia, mikä juuri on maailman monimuotoisuutta ja rikkautta. Vaikka kansainvälistymisen trendi kävisi kuinka vahvaksi, ei kansallisuuksien ja kansallisen identiteetin merkitys koskaan katoa. (s. 8.)

Kyseinen puolue sai kevään 2011 eduskuntavaaleissa huomattavan vaalivoiton, kun se sai lähes 20 prosenttia annetuista äänistä. Perussuomalaisten kannatuksen taustat ovat epäilemättä varsin moninaiset, ja käytettävissä olevan tutkimustiedon nojalla EU-vastaisuus näyttelee siinä varsin merkittävää roolia (Rahkonen 2011). Samalla puolueen suosio on kuitenkin myös osoitus siitä, että sen edustama nostalginen ja yhtenäiskulttuuria korostava näkemys suomalaisuudesta nauttii yhä merkittävää suosiota kansalaisten keskuudessa.

Kuten aiemmin mainituista esimerkeistä käy ilmi, arvomaailmaan konservatiivisen ja kansallista yhteisöllisyyttä korostavan uusnationalismin nousu ei ole suomalainen, vaan laajemmin länsimainen ellei suorastaan globaali ilmiö. Se saa eri maissa erilaisia muotoja, johtuen eri yhteiskuntien historiasta ja kulttuurista sekä tavasta ymmärtää yksilön, kansakunnan ja valtion välinen suhde. Suomalaisen yhteiskunnan kehityksessä on joitain piirteitä, joiden vuoksi myös uudempi kansallismielisyys saattaa nousta intensiteetiltään melko korkeaksi. Jari Ehrnrooth viittasi tähän kirjoittaessaan vuonna 1996, että suomalaisessa kulttuurissa ”olen suomalainen” on koko olemassaolon tunteen tukirakenne: ”Henkilökohtaisen minän korvaa kansallinen minä.”

Keskustelun Suomen kansallisesta identiteetistä ja kulttuurista voi siis olettaa jatkuvan vilkkaana myös lähitulevaisuudessa. Katarina Eskola kirjoittaa vuonna 2007 ilmestyneessä järkälemäisessä *Maamme Suomi* -teoksessa, että

Suomen kansallisen identiteettiprojektin tavoitteena on tehdä Suomesta globaali informaatioyhteiskunta, jossa yrittäjyys on nostettu keskeiseksi tekijäksi ja taloudellinen kasvu rakentuu viestintä- ja tietotekniikan kehittämiseen ja laajamittaiseen käyttöönottoon kaikilla yhteiskunnan alueilla.

Tällainen näkymä kuitenkin arveluttaa monia ja herättää myös vahvaa vastustusta.

Keskustelua tarvitaan, koska tulevaisuuden kysymysten lisäksi suomalainen yhteiskunta on viime vuosikymmenten aikana kiistatta muuttunut merkittävästi etnisessä ja kulttuurisessa mielessä, ja muutenkin. Erityisen toivottavaa olisi kuitenkin, että mielipiteenvaihtoa suoritettaisiin nykyistä enemmän sellaisilla areenoilla, joilla aito dialogi on mahdollista. Internetin virtuaaliset palstat eivät tarjoa kovin hedelmällistä alustaa vaikeiden kysymysten käsittelylle.

Kulttuuri kotouttamispolitiikassa

Eurooppalaiset integraatiopolitiikat

Muuttoliike on olennainen osa ihmiskunnan historiaa. Ihmiset ovat eri syistä lähteneet liikkeelle kotiseuduiltaan ja asettuneet asumaan uusille alueille, joilla heidät on hyväksytty tai heitä on vähintään siedetty. Yleensä ihmisten on kuulunut sopeutua uusiin olosuhteisiin ja sen valtakulttuuriin, toisinaan heille on osoitettu omia asuinalueita, ghettoja, joilla puolestaan myös alkuperäisen kielen ja kulttuurin säilyttäminen on ollut mahdollista. Vuosisatojen aikana sekoittumista on tapahtunut puolin ja toisin.

Integraatiopolitiikaksi eli suomalaisittain kotouttamispolitiikaksi kutsutaan niitä julkisen vallan toimenpiteitä, joilla pyritään edesauttamaan maahanmuuttajien mahdollisimman sujuvaa oman paikkansa löytämistä uudessa asuinmaassaan. Poliittisten ja hallinnollisten toimenpiteiden kokonaisuutena se on suhteellinen nuori keksintö. Euroopan maista esimerkiksi Britannia, Ranska ja Belgia vastaanottivat 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa suuret määrät maahanmuuttajia muualta Euroopasta. Mitään varsinaista integraatiopolitiikkaa ei kuitenkaan ollut.

Sellaista ei syntynyt heti vielä siinäkään vaiheessa, kun toisen maailmansodan jälkeen läntisen Euroopan nopeasti kehittyviin ja työvoimapulasta kärsiviin maihin alettiin rekrytoida ihmisiä maanosan sisä- ja ulkopuolelta. Näitä työntekijöitä kutsuttiin pitkään vierastyöläisiksi, mikä tarkoitti kirjaimellisesti sitä, että heidän – samoin kuin monien entisistä siirtomaista muuttaneiden ihmisten – ei odotettu jäävän maahan pysyvästi. Ajateltiin, että he palaavat takaisin kotimaahansa sitten, kun ulkoista työvoimaa ei enää tarvita tai kun olot lähtömaassa ovat jälleen vakiintuneet. Nimenomaan sujuvan paluun helpottamiseksi suositettiin sitä, että tulijat säilyttävät oman kielensä ja kulttuurinsa ja ovat sulautumatta valtaväestöön.

Paluumuuttoa on toki aina myös tapahtunut. Merkittävä osa esimerkiksi eteläisestä Euroopasta Saksaan, Belgiaan ja Alankomaihin muuttaneista tai Suomesta Ruotsiin työn perässä lähteneistä palasi kotimaihinsa, kun yhteiskunnalliset olot näissä maissa vakiintuivat ja sikäläinen talous alkoi kasvaa. Viimeistään 1970-luvun kuluessa monet vierastyöläisistä alkoivat kuitenkin hyväksyä jääneensä uusiin asumihiinsa pysyvästi, ja erityisesti Euroopan ulkopuolelta muuttaneista suurelta osalta paluumuutto jäi tekemättä.

Päätös jäämisestä synnytti samalla Eurooppaan suuntautuneen muuttoliikkeen toisen vaiheen. Useimmat Länsi-Euroopan maat alkoivat itse asiassa voimakkaasti rajoittaa työvoiman maahanmuuttoa 1970-luvun öljykriisin aikaan. Ne eivät kuitenkaan voineet estää sitä, että maahan pysyvästi asettuneet siirtolaiset yhdistivät jo olemassa olevat perheensä tai muodostivat niitä avioitumalla omasta lähtömaasta olleiden puolisoiden kanssa. Kerran alkanutta maahanmuuttoa onkin varsin vaikea enää pysäyttää.

Tämän seurauksena eri maissa jouduttiin puolestaan myöntämään, että maahanmuutto itsessään on jatkuva ilmiö ja että se muuttaa yhteiskuntia peruuttamattomasti. Tässä meni kuitenkin usein kauan aikaa. Ruotsi oli oikeastaan ainoa maa, jossa oletettiin ainakin suurimman osan maahanmuuttajista jäävän maahan pysyvästi. Muissa maissa tilanne myönnettiin hitaasti ja usein hyvin vastahakoisesti. Saksassa pitkään kiivaasti vastustettu maahanmuuttomaa-nimitys (*Einwanderungsland*) tunnustettiin vasta vuosituhannen vaihteessa. Sveitsi ei ole tehnyt sitä vieläkään, vaikka ulkomailla syntyneet muodostavat noin neljänneksen maan väestöstä.

Samalla nousivat esille eri maiden perusstrategiat ja lähestymistavat koskien maahanmuuttajien asemaa ja integroitumista. Nämä kytkeytyivät usein valtioiden historiaan, kansakunnan ja kansallisen

kulttuurin rakentumiseen ja siten myös käsitykseen maan kansallises-
ta identiteetistä.

Ranskassa rakentui tasavaltalaisuuden eli republikanismin varaan
assimilaatiopoliittikka, jossa maahanmuuttajilta odotetaan sulautumis-
ta ranskalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Valtion jakamattomuus
on ranskalaisen kansallisen identiteetin keskeinen periaate, ja kaik-
kien yhteiskunnan jäsenten oletetaan olevan keskenään tasa-arvoi-
sia kansalaisia. Vähemmistöidentiteetistä luopumisen vastapainoksi
Ranskan valtion jäsenyys eli poliittinen kansalaisuus on ollut suhteel-
lisen helposti saatavissa.

Assimilaatiopoliittikan vastapainona näyttäytyy multikulturalisti-
nen politiikka, joka on suosinut maahanmuuttajien oman etnisen ja/
tai kulttuurisen identiteetin säilyttämistä. Yhteiskunnan jakautuminen
pienempiin yhteisöihin on usein hyväksytty instrumentaalisista syistä.
Ihmisten on ajateltu kotoutuvan paremmin myös koko yhteiskuntaan,
jos heidän kehitystään tukee jäsenyys tunnustetussa yhteisössä. Moni-
kulttuurisuutta on kuitenkin toisinaan pidetty myös arvona sinänsä.
Eri kielet, arvomaailmat ja kulttuuriset traditiot on koettu yhteiskun-
taa rikastavina ja sen toimintaedellytyksiä parantavina tekijöinä. Mul-
tikulturalismia harjoitettiin lähinnä Ruotsissa, Britanniassa ja Alanko-
maissa 1980- ja 1990-luvulla. Maiden väliset erot sen toteutuksessa
ovat kuitenkin olleet hyvin suuria.

Kolmannen eurooppalaisen integraatiopoliittisen tradition muo-
dostaa eriytetty malli. Siinä maahanmuuttajien oikeudet vaihtelevat
sen mukaan, mistä yhteiskunnan osa-alueesta käsin asioita tarkastel-
laan. Saksassa maahanmuuttaja perheineen ja jälkeläisineen hyväk-
syttiin varsin nopeasti saksalaisen hyvinvointivaltion jäseneksi, jolla
oli kantaväestön kanssa samat tai miltei samat sosiaaliset ja taloudel-
liset oikeudet. Kansalaisuus eli Saksan valtion poliittinen jäsenyys oli
kuitenkin pitkään *ius sanguinis* -periaatteen mukaisesti rajattu käytän-
nössä vain syntyperäisille saksalaisille ja heidän lapsilleen.

Vuosituhanneen lopulla julkinen keskustelu maahanmuutosta ja sen
seurauksista lisääntyi, ja kaikkia integraatiopoliittisia malleja alettiin
tarkastella kriittisesti. Multikulturalistista politiikkaa harjoittaneis-
sa maissa huolestuttiin maahanmuuttajien ja heidän lastensa sosioe-
konomisesta syrjäytymisestä. Huomio kiinnitettiin erityisesti puut-
teelliseen kielitaitoon, alhaiseen koulutustasoon sekä yhteiskunnan
pelisääntöjen heikkoon tuntemukseen. Joidenkin ryhmien todettiin
etääntyneen tai jopa eristäytyneen muusta yhteiskunnasta, kun asuin-
alueet olivat segregoituneet ja sosiaaliset suhteet rajautuneet oman yh-
teisön muihin jäseniin.

Ranskassa syntyi puolestaan tarvetta tunnustaa yhteiskunnassa tosiasiallisesti vallitseva etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus. Joissain kaupungeissa oli itse asiassa jo joitain aikoja toimittu republikanistien periaatteiden vastaisesti ja myönnetty paikallisyhteisön jakautuminen erilaisiin väestöryhmiin, jotka vaativat eriytyneitä julkisia toimenpiteitä. Viime aikoina on myös mietitty erilaisia keinoja edesauttaa Ranskan sekulaariin valtioon soveltuvan eurooppalaisen islamin rakentamista. Samalla on haluttu tiukentaa kansalaisuuden saamisen ehtoja ja menettelytapoja eli ranskalaisen poliittisen yhteisön jäseneksi ei voi samalla tavalla kuin ennen vain ilmoittautua.

Myös Saksassa oli joissain kaupungeissa myönnetty, että vierastyöläiset asuvat maassa pysyvästi ja että esimerkiksi islam on osa saksalaista yhteiskuntaa. Vuosituhannen vaihteen merkittävin muutos oli kuitenkin kansalaisuuslainsäädännön uudistaminen tavalla, joka avasi ovet poliittisen yhteisön jäsenyyteen myös muille kuin saksalaista syntyperää oleville ihmisille. Julkinen hallinto ja viestintävälineet alkoivat myös kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota Saksassa asuvia miljoonia muslimeja kohtaan. Näillä muutoksilla on ollut merkittävä vaikutus saksalaiseen kansalliseen identiteettiin sen eri tasoilla. Vastaus kysymykseen, kuka oikein on saksalainen, ei ole enää itsestään selvä.

Viime aikoina eurooppalaiset integraatiopoliittiset perusmallit ovat siis lähestyneet toisiaan. Yhteiskuntien monimuotoistuminen hyväksytään aikaisempaa laajemmin tapahtuneena tosiasiana. Samanaikaisesti uusien vähemmistöryhmien oman etnisen tai kulttuurisen identiteetin säilyttämiseen suhtaudutaan kriittisemmin. Kulttuuristen vähemmistöoikeuksien sijaan korostetaan yhteiskunnan kaikkien jäsenten yksilöllistä vastuuta huolehtia itse oman paikkansa löytämisestä ja oman asemansa parantamisesta. Maahanmuuttajilta odotetaan myös samastumista ja sitoutumista asuinmaahansa ja sen länsimaisten arvojen mukaiseen kulttuuriperintöön. Kantaväestöltä edellytetään puolestaan syrjimättömyyttä, rasismista irtisanoutumista sekä tilan antamista yhteiskunnan hyväksymille erilaisuuden muodoille.

Suomalainen kotouttamispolitiikka

Suomi on maantieteellisesti syrjäinen maa, eikä se ole koskaan ollut suurten muuttoliikevirtojen keskiössä. Samalla se on kuitenkin ollut aina sekä maahan- että maastamuuttomaa, ja liikenne on toisinaan ollut jopa suhteellisen vilkasta. 1800-luvun lopulla suuriruhtinaskunnan nopeasti kehittyvä yhteiskunta houkutteli tulijoita eri puolilta Eurooppaa samanaikaisesti kun Pohjois-Amerikan ehtymättömiltä tun-

tuvat mahdollisuudet houkuttelivat Suomesta pois ihmisiä, jotka kärsivät puutteesta tai kokivat lähdön jäämistä paremmaksi vaihtoehdoksi.

Itsenäisyyden aikana Suomi sulkeutui pitkäksi aikaa, osin geopoliittista syistä. Toisen maailmansodan jälkeen Suomesta muutettiin sankoin joukoin Ruotsiin samalla kun maan sisällä muutettiin maalta kaupunkiin. Tässä mielessä Suomi muistuttaa Euroopan muita periferioita kuten Irlantia, Portugalia ja Kreikkaa. Pakolaisia vastaanotettiin Chilestä sotilasvallankaappauksen jälkeen sekä hieman myöhemmin niin sanottuja Vietnamin venepakolaisia, mutta määrät olivat kuitenkin sekä kansainvälisessä vertailussa että myöhempiin aikoihin verrattuna varsin pieniä. Suuri osa Suomeen suuntautuneesta muuttoliikkeestä oli joko paluumuuttoa Ruotsista tai avioitumista Suomen kansalaisen kanssa.

Tilanne muuttui varsin dramaattisesti 1990-luvun alussa, ja tässäkin mielessä Suomen kehitys kulkee yhtä jalkaa esimerkiksi Irlannin ja Kreikan kanssa. Yhteiskunnat avautuivat, talous kasvoi nopeasti, muuttoliike vilkastui ja turvapaikanhakijoiden määrät kasvoivat. Suomessa pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden suhteellinen osuus muuttajista oli varsinkin alkuvaiheessa melko suuri, mikä antoi leimansa myös poliittisille ja hallinnollisille toimenpiteille sekä valtion keskuks-hallinnon että paikallisesti kuntien tasolla.

Suomelle ei aina muisteta antaa tunnustusta siitä, että maahanmuuton lisääntyttyä maassa ryhdyttiin varsin nopeasti toimenpiteisiin maahanmuuttajien mahdollisimman sujuvan suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen edistämiseksi. Asiaa koskeva ensimmäinen laki astui voimaan vuonna 1999, ja jo tätä ennen keskeiset linjaukset oli määritelty eri neuvottelukuntien, komiteoiden ja työryhmien työssä. Pakolaisasioiden korostuneisuus näkyy esimerkiksi neuvottelukuntien nimissä (pakolaisasiain neuvottelukunta sekä pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunta) sekä siinä, että edellä mainittu laki oli nimeltään laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999).

Vuonna 1997 valtioneuvosto antoi toimikunnanmietintöön pohjaavan periaatepäätöksen hallituksen pakolais- ja maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi. Tuossa mietinnössä (*Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen*) määriteltiin tavoitteeksi kaikkien maahanmuuttajien joustava ja tehokas kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Itse laissa maahanmuuttajien kotoutuminen määriteltiin siten, että sillä tarkoitettiin maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen.

Suomenkielinen termi ”kotoutuminen” otettiin käyttöön juuri siksi, että haluttiin välttää integraatioon vahvemmin liitettyjä sulautumisen ja oman identiteetin menettämisen mielikuvia. Samalla kun suomen (ja/tai ruotsin) kielen ja suomalaisen yhteiskunnan pelisääntöjen nopeaa omaksumista pidettiin menestymisen edellytyksenä, maahanmuuttajien mahdollisuutta ylläpitää äidinkieltään ja vaalia alkuperäistä kulttuuriaan pidettiin hyvänä sekä koko yhteiskunnan että maahanmuuttajien oman edun kannalta. Komitean puheenjohtajan Ilkka-Christian Björklundin (1997) mukaan suomalainen linjaus sijoittui eurooppalaisessa vertailussa ”kirjavan monikulttuurimallin ja tiukan assimilaation eli sulauttamispolitiikan välimaastoon”.

Maahanmuuttajien kulttuuristen oikeuksien kannalta Suomen lähtökohtia voi pitää varsin vapaamielisinä ja oman kulttuuri-identiteetin säilyttämisen osalta kannustavina. Opetusministeriön vuoden 2003 maahanmuuttopoliittisia linjauksia valmisteleen työryhmän taustamuistiossa todetaan, että vähemmistökulttuuriryhmillä tulee olla oikeus valita oman kulttuurisen identiteetin säilyttämisen tavat ja että viranomaistoiminnoissa on hyväksyttävä vähemmistökulttuurien itse ilmaisemansa traditioidensa tapojen ja muotojen arvojärjestys. Samanaikaisesti tosin korostettiin, että Suomessa ei kuitenkaan ole oikeutettua rikkoo lakeja kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen nimissä.

Maahanmuuttajien ja uusien etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen oikeuksilla on kaksi juurta. Toinen kytkeytyy perinteisten vähemmistöjen aseman nopeaan paranemiseen 1990-luvulla. Suomi liittyi vuonna 1989 Euroopan neuvostoon, jonka puitteissa laadittiin kaksi merkittävää vähemmistösopimusta, kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus sekä alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja. Suomi tuki myös Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksen vuonna 1992 hyväksymää julistusta (*Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*). Vaikka Suomi ei ole ratifioinut kansainvälisen työjärjestön ILO:n alkuperäiskansoja ja heimokansoja koskevaa yleissopimusta nro 169, se on allekirjoittanut sopimuksen ja soveltaa sitä monin osin lainsäädäntöönsä.

Kotimaisessa lainsäädännössä keskeinen muutos sisältyi vuonna 1995 voimaan tulleeseen perusoikeusuudistukseen. Sen yhteydessä uusittiin oikeutta kieleen ja kulttuuriin koskeva kohta, joka sisältyy sellaisenaan nykyisen perustuslakiin sen 17 pykälänä. Kolmannessa momentissa linjataan, että saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kiel-

tään ja kulttuuriaan. Kulttuuriset oikeudet on siis varsin vahvasti ankuroitu muuta lainsäädäntöä ohjaavaan Suomen valtiosäätöön.

Pykälän taustalla olevissa hallituksen esityksen perusteluissa vuodelta 1993 todettiin, että pykälän tarkoittamat oikeudet eivät rajoitu koskemaan vain perinteisiä Suomessa olevia vähemmistöjä. Myös muut ryhmät kuuluvat niiden piiriin, mikäli niiden voidaan katsoa täyttävän kansainvälisten ihmisoikeussopimusten käyttämän ”vähemmistön” tunnusmerkit (lainausmerkit alkuperäiset). Lisäksi perusteluissa korostettiin, että kysymys vähemmistöjen kielen ja kulttuurin säilymisestä ja kehittämisestä ei ole ainoastaan vähemmistöryhmiin kuuluvien ihmisten omalla vastuulla, vaan se edellyttää myös julkisen vallan tukitoimenpiteitä.

Tämän vähemmistöryhmien kulttuurioikeuksia korostavan juuren lisäksi suomalaiseen kotouttamispoliittiseen linjaukseen vaikuttaa toinen, instrumentaalisempi näkemys. Sen mukaan maahanmuuttaja löytää oman paikkansa paremmin yhteiskunnassa eli kotoutuu tehokkaammin, mikäli tätä prosessia tukee mahdollisuus ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan sekä jäsenyys yhteisössä, jonka olemassaolon yhteiskunta tunnustaa. Kielitieteilijöiden viesti, jonka mukaan maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen hyvä hallinta edistäisi myös asuinmaan valtakielen oppimista sekä oppimista yleensä, oli otettu hallinnossa hyvin vastaan.

Suomalaisen kotouttamispolitiikan perusperiaatteisiin kuuluu myös kotoutumisen kaksisuuntaisuus. Yhteiskunnan palvelujärjestelmien osalta on lähdetty liikkeelle niin sanotusta normaalipalveluperiaatteesta. Maahanmuuttajille ei perusteta erillisiä palveluorganisaatioita, vaan palvelut järjestetään niin, että kukin viranomainen huolehtii omaan toimialaansa kuuluvista tehtävistä myös maahanmuuttajien osalta. Kuitenkin myös kantaväestöön kuuluvien tuli oppia elämään uudessa tilanteessa, jota määrittää ennemmin monimuotoisuus kuin yhdenmukaisuus. Palvelujärjestelmien osalta tämä tarkoitti, että maahanmuuttajien erityistarpeet tuli ottaa viranomaisten ja palveluorganisaatioiden toiminnassa asianmukaisesti huomioon.

Maahanmuuttajien ja heidän lastensa osalta tavoitteeksi on virallisesti asetettu mahdollisimman toimiva kaksikielisyys. Tarkoituksena on, että yhteiskunnan uudet jäsenet hallitsevat suomen ja/tai ruotsin kielen, ja sen lisäksi kykenevät ylläpitämään ja edelleen kehittämään omaa äidinkieltään. Tätä käsitystä voinee laajentaa siten, että taustajatuksena on ollut myös toimiva kaksikulttuurisuus. Maahanmuuttajien ja heidän jälkeläistensä toivotaan osallistuvan täysipainoisesti ja yhdenvertaisesti suomalaiseen yhteiskuntaan, mukaan lukien sen

taide- ja kulttuurielämään, samalla kun heille halutaan antaa mahdollisuus säilyttää oma kulttuuri-identiteetti ja harjoittaa luovuutta perinteiden mukaisella tavalla. Suomalaisuuden on puolestaan ajateltu kehittyvän tavalla, jossa ei ole pakko valita suomalaisiin arvoihin, tapoihin ja perinteisiin sulautumisen ja oman taustayhteisön identiteetin mukaisen säilyttämisen välillä, vaan jossa on mahdollista ja jopa toivottavaa elää molemmissa maailmoissa, niitä hedelmällisesti yhdistellen.

Monissa läntisen Euroopan maissa aikaisempia kotouttamispoliittisia linjauksia on siis parin viime vuosikymmenen aikana uusittu varsin merkittävästi. Yleensä kyse on ollut perinteisen kansallisen kulttuuri-identiteetin vahvistamisesta ja vastaavasti maahanmuuttajien kulttuuristen oikeuksien rajoittamisesta sekä erityisesti niiden ylläpitoon tarkoitettujen julkisten varojen vähentämisestä ja suuntaamisesta uudelleen. Selkeimpänä esimerkkinä tästä näyttäytyy Alankomaat, joka on muodollisesti hylännyt aikaisemman multikulturalistisen politiikkansa ja joka nykyään odottaa yhteiskunnan uusilta jäseniltä varsin suoraviivaista sopeutumista valtakulttuuriin ja sen pelisääntöihin.

Suomen linjaukset ovat kuitenkin ainakin toistaiseksi olleet varsin kestäviä. Maahanmuutto on kasvanut määrällisesti sekä muuttanut muotoaan siten, että turvapaikanhakijoiden sijaan perheperusteinen muutto ja työvoiman muutto ovat saaneet aikaisempaa korostuneemman aseman. Järjestelmän peruslähtökohtia ei ole kuitenkaan katsottu tarpeelliseksi muuttaa. Uusi laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) astui voimaan syksyllä 2011. Sen keskeisenä tavoitteena oli saattaa kotouttamistoimenpiteet ja -palvelut kaikkien maahanmuuttajien saataville oleskelun perusteesta riippumatta.

Kaikille Suomeen asettuville ihmisille halutaan nykyisin antaa perustieto suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen palveluista sekä mahdollisuus alkukartoitukseen, jonka perusteella arvioidaan, tarvitseeko maahanmuuttaja varsinaista yksilöllistä kotoutumissuunnitelmaa. Lain keskeiset käsitteet ovat muuttuneet hieman, mutta tausta-ajatukset ovat säilyneet entisellään. Kotoutumisella tarkoitetaan nyt maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen.

Suomalaisen multikulturalismin teoria ja käytäntö

Suomalainen kotouttamispolitiikka näyttäytyy tällä hetkellä itse asiassa yhtenä Euroopan multikulturalistisimmista. Sitä ei pidä sekoittaa

monikulttuurisuuteen, joka siis tarkoittaa yhteiskunnan sisältämää etnistä ja kulttuurista moninaisuutta tai monimuotoisuutta. Miltei kaikki länsimaiset yhteiskunnat ovat enemmän tai vähemmän monikulttuurisia, kun taas vain harvat niistä voidaan luokitella multikulturalistisiksi. Multikulturalistisessa yhteiskunnassa sen sisältämä etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus tunnustetaan, minkä lisäksi monikulttuurisuutta myös arvostetaan ja sen säilymistä tuetaan erilaisin keinoin.

Kanadalaiset tutkijat Queensin yliopistossa ovat pyrkineet luomaan metodologiaa alkuperäiskansoihin, kansallisiin vähemmistöihin sekä maahanmuuttajaryhmiin kohdistuvien kansallisten politiikkojen arvioimiseksi ja vertailemiseksi. Kullakin alueella tilannetta tarkastelun kohteena olevassa maassa analysoidaan useilla indikaattoreilla. Maahanmuuttajaryhmien osalta selvitetään monikulttuurisuuden virallista tunnustamista, multikulturalismin sisällyttämistä koulujen opetussuunnitelmaan, etnisen monimuotoisuuden huomioon ottamista viestintäpolitiikassa, pukeutumisohjeisiin tai uskonnollisiin pyhäpäiviin liittyviä erityisjärjestelyjä, kaksoiskansalaisuutta, etnisten ryhmien omien kulttuuristen aktiviteettien julkista tukemista, valtakielestä poikkeavan äidinkielen opetuksen tai kaksikielisen opetuksen tukemista sekä positiivista erityiskohtelua huonossa asemassa olevien ryhmien tilanteen parantamiseksi.

Taulukosta 2 näkyy, millä tavalla maahanmuuttajaryhmiin kohdistunut multikulturalismi on eräissä Euroopan maissa kehittynyt viimeksi kuluneiden kolmenkymmenen vuoden aikana. Suomi kuuluu niihin maihin, joissa multikulturalismi on tämän vuosituhannen puolella selvästi vahvistunut. Suomen pistemäärä on Ruotsin jälkeen kaikista korkein, vain kaksi pistettä alle maksimipistemäärään (8).

Suomalaisen lainsäädännön, erilaisten poliittis-hallinnollisten strategioiden ja ohjelmien sekä kulttuuriseen monimuotoisuuteen pääsääntöisesti varsin myönteisesti suhtautuvan poliittisen puheenparren valossa tämä tulkinta on kiistatta asianmukainen. Tulkinta kuitenkin muuttuu, jos tarkastellaan, millä tavalla vähemmistöjen kulttuurioikeuksia koskeva lainsäädäntö toteutuu käytännössä ja kuinka erilaisia poliittisia ja hallinnollisia ohjelmia on pantu toimeen. Suomalaisen kotouttamispolitiikan teorian ja sen toteutuksen välille paljastuu melkoisen kuilu.

Vaikka kotoutuminen Suomeen pitää periaatteessa sisällään myös oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen, kotouttamispolitiikan käytännön toteutus kohdistuu miltei yksinomaan suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiseen: kiel(t)en oppimiseen, ammattiin valmistavaan tai ammattipätevyyttä lisäävään koulutukseen sekä ylipäätään

työllistymiseen kotimaisilla työmarkkinoilla. Tämä on omalla tavallaan täysin ymmärrettävää, koska kielitaidottomuus, puutteellinen koulutus ja työttömyys johtavat helposti yleiseen syrjäytymiseen suomalaisesta yhteiskunnasta ja ongelmiin sekä yksilöiden että yhteiskunnan tasolla.

	1980	2000	2010
Alankomaat	2,5	5,5	2,0
Belgia	1,0	3,0	5,5
Britannia	2,5	5,5	5,5
Espanja	0,0	1,0	3,5
Irlanti	1,0	1,5	3,0
Italia	0,0	1,5	1,0
Itävalta	0,0	1,0	1,5
Kreikka	0,5	0,5	2,5
Norja	0,0	0,0	3,5
Portugali	1,0	2,0	3,5
Ranska	1,0	2,0	2,0
Ruotsi	3,0	5,0	7,0
Saksa	0,0	2,0	2,5
Suomi	0,0	1,5	6,0
Sveitsi	0,0	1,0	1,0
Tanska	0,0	0,5	0,0

TAULUKKO 2. Maahanmuuttajaryhmiin kohdistunut multikulturalismi eräissä Euroopan maissa.
Lähde: Multiculturalism Policy Index,
<http://www.queensu.ca/mcp/>, 13.4.2012.

Olennaista on tässä yhteydessä kuitenkin se, että suomalainen koulutustamispoliitiikka näyttäytyy varsin erilaiselta konkreettisten toimenpiteiden ja periaatteellisten linjausten perspektiivistä katsottuna. Suomalainen multikulturalismi on osittain vain näennäistä. Tästä käy esimerkkinä myös se, että vähemmistöjen kulttuurisia oikeuksia koskevat poliittiset tavoitteet ja linjaukset konkretisoituvat huonosti tai eivät lainkaan päätöksenteon ja palvelutuotannon alemmilla tasoilla

tai toimintakentillä. Opetus- ja kulttuuriministeriön uusin kulttuuristrategia puhuu esimerkiksi hyvin myönteiseen sävyyn sekä monimuotoisuudesta yleensä että maahanmuuttajista erityisesti, mutta aiheeseen viitataan varsin vähän eri taiteenalojen omissa tulevaisuusasiakirjoissa. Viimeksi mainittujen pitäisi viitoittaa tietä käytännön toimille, mutta toistaiseksi näin on tapahtunut vain harvoin.

Kaikki ei kuitenkaan ole pelkkää juhlapuheiden sanahelinää. Suomessa annetaan valtion tukemana vieraskielisille oppilaille heidän oman äidinkieltensä opetusta. Maahanmuuttajien ja vähemmistöryhmien yhdistykset voivat saada sekä valtiolta että kunnilta avustusta omaan kulttuuritoimintaansa. Taiteen keskustoimikunnalla (nyk. Taiteen edistämiskeskus) on viime vuodet ollut erillinen määräraha monikulttuurisuutta edistäviin hankkeisiin, joiden toivotaan edesauttavan maahanmuuttajien ja kansallisten etnisten vähemmistöjen taiteellista toimintaa sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta Suomessa.

Käytettävissä olevat taloudelliset voimavarat näihin toimintoihin ovat kuitenkin kaikkineen varsin vähäiset. Viimeksi kuluneiden kahden vuosikymmenen aikana ne ovat toki kasvaneet, mutta maahanmuuttajien määrän lisääntymisen sekä uusien vähemmistöryhmien kasvamisen myötä ristiriita tarvittavien ja käytettävissä olevien resurssien välillä on entisestään voimistunut. Vieraskielisten lasten osalta tavoitteena on siis virallisesti toiminnallinen kaksikielisyys, mutta nykyisten opetusjärjestelyjen puitteissa sitä tuskin voidaan mitenkään saavuttaa. Aitojen satsausten sijaan yhteiskunnan tuki on enemminkin symbolista huomion osoittamista.

Lisäksi suomalainen multikulturalismi on joiltain osin ikään kuin eristetty muusta yhteiskunnasta. Periaatteessa tarkoituksena on ollut kytkeä maahanmuuttajiin ja vähemmistöihin liittyvät toimet niin sanottuihin normaalipalveluihin, joiden uudistumisen myötä tapahtuisi samalla kaksisuuntaisen kotoutumisen toinen puoli eli suomalaisen yhteiskunnan sopeutuminen muuttuneisiin olosuhteisiin. Käytännössä Suomi kuitenkin jakautuu kahtia, pieneen monikulttuuriseen ja suureen monokulttuuriseen osaan.

Esimerkiksi taide- ja kulttuuripalveluissa Suomessa on joitain laitoksia ja toimijoita, jotka ovat vahvasti sitoutuneet maahanmuuttajatyöhön, vähemmistöjen asemaan ja monikulttuurisuuden tai suvaitsevaisuuden edistämiseen. Paikallistasolla näistä näkyvimpiä ovat erilaiset monikulttuurisuuskeskukset ja kansainväliset kohtaamispaikat. Suuri osa esimerkiksi taide- ja kulttuurilaitoksista näyttää kuitenkin yhä toimivan sen oletuksen varassa, että Suomi on etnisessä ja

kulttuurisessa mielessä entisensä. Asenne on pääsääntöisesti myönteinen, mutta tekoja on ollut vähän tai ne ovat olleet pieniä.

Edellä mainittiin, että suomalaisen kansakunnan rakentumiseen sisältyy tietty paradoksi, koska Suomi näyttäytyy joko hyvin vapaa-mielisenä, suvaitsevaisena ja vähemmistöjen oikeuksia kunnioittavana tai varsin ahdasmielisenä, suvaitsemattomana ja nationalistisena riippuen siitä, otetaanko huomioon lainsäädäntö ja yleiset periaatteet vai väestön enemmistön keskuudessa vallitsevat käsitykset siitä, mitä on todellinen suomalaisuus ja minkälainen on aito suomalainen.

Tämä paradoksi saa lisää syvyyttä suomalaisen multikulturalismin analysistä. Olisi väärin sanoa, että Suomi on aidosti multikulturalistinen yhteiskunta, samoin kuin olisi virhe väittää, että se ei ole sitä lainkaan. Maamme sekä ihannoi kulttuurista monimuotoisuutta ja kannustaa sen säilyttämiseen että jättää kielen ja kulttuurin ylläpidon pitkälti maahanmuuttajien ja vähemmistöryhmien omalle vastuulle. Suomalainen yhteiskunta väittää valtavirtaistavansa erilaisuuden eri muodot normaaleihin käytäntöihinsä ja samalla se eristää noita muotoja omiin lokeroihinsa. Paradoksaaliseen yhteiskuntaan kotoutuminen ei välttämättä ole kovin helppoa.

Kulttuuri-identiteetti kotoutumisen ja muun sosiaalistumisen näkökulmasta

Suomalaisen kulttuuri-identiteetin merkitys eilen ja tänään

Suomalaisella kansallisella kulttuurilla ja kulttuuri-identiteetillä on ollut paljon myönteistä merkitystä Suomen historiassa. Se on ollut Suomessa asuvia ihmisiä yli luokkarajojen ja alueellisten etäisyyksien kokoava voima, josta suuri osa väestöstä on voinut tunnistaa itsensä. Yksilöllisen, kollektiivisen ja valtiollisen identiteetin kytkeytyminen toisiinsa sekä poliittisen, sosiaalisen ja kulttuurisen järjestelmän yhteenkietoutuminen kansallisvaltioksi sanan vahvassa mielessä on liittänyt kansallista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kokemus yhteisestä ja yhtenäisestä suomalaisuudesta on luonut vankan perustan kansallisen edun sisäistämiseksi vaikeissa sisä- ja ulkopoliittisissa kysymyksissä. Se on myös parantanut edellytyksiä hyvinvointivaltion rakentamiselle ja lisännyt sen ylläpidon vaatimaa keskinäistä solidaarisuutta.

Suomalainen kulttuuri-identiteetti on toiminut myös sukupolvia yhdistävänä linkkinä sekä siltana menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Historia on koettu nykypäivässä eläväksi omassa ajassa jatkuvien perinteiden kautta. Joillain traditioilla on koettu olevan korkea arvo ja niiden säilyttämisen merkittävä velvollisuus, kun ne on koettu ni-

menomaan osaksi kansallista kulttuuriperintöä. Vahvan historiallisen tietoisuuden avulla on voitu myös katsoa rohkeasti tulevaisuuteen, kun kaiken muutoksen keskellä on voinut luottaa jonkin arvokkaan säilymiseen.

Lisäksi kansallisen kulttuurin ja kulttuuriperinnön varaan on voitu rakentaa kansakunnan ulkoista identiteettiä, nykytermein kutsuttuna Suomi-brändiä. Naapurimaiden traditioista ja kulttuuripiirteistä poikkeavia elementtejä – emme ole ruotsalaisia emmekä venäläisiä – on voitu nostaa esille, koota ja yhdistellä nimenomaan suomalais-kansalliseksi kokonaisuudeksi. Suomi-kertomuksen ja Suomi-kuvan avulla kansakunta on voinut ottaa paikkansa maailman kansojen joukossa (ks. uusimpia esittelyjä esim. www.maabrandi.fi; www.finland.fi).

Kaikilla näillä alueilla on kuitenkin viime aikojen kehityksen johdosta noussut esille uusia kysymyksiä. Jos kansallinen kulttuuri ei enää tosiasiallisesti yhdistä suurta osaa maassa asuvista ihmisistä niin, että he voisivat tunnistaa itsensä kulttuurin kuvasta ja käytännöistä, niin yhtenäisyyden korostuksesta tulee ennemmin rasite kuin resursi, pakkopaita turvahaalarin sijaan. Yhtä lailla historiaan vetoamiselta putoaa pohja pois, jos menneisyyttä ei enää koeta aidosti elävänä nykyisyydessä tai jos historian velvoittava voima on ylipäättään heikentynyt. Imago tai brändi paljastuu niin ikään nopeasti epäuskottavaksi, jos se on rakennettu piirteille ja ominaisuuksille, joita ei kuitenkaan enää löydy muualta kuin tätä tarkoitusta varten erityisesti toteutetuista tapahtumista ja tilanteista, markkinamiesten aikaansaannoksista.

Katkoksesta uuden ja vanhan Suomen välillä kertoo esimerkiksi ohessa oleva fragmentti, joka on lainattu *Ars Fennica* -palkitun kuvataiteilija Anssi Kasitonnin pop-ikoneita ja universaaleja peruskysymyksiä yhdistelevää taidetta esittelevästä kirjasta. 1960-luvun kulttuurimuutoksen jälkeen varttuneet sukupolvet poikkeavat sosiaalistumisympäristöiltään merkittävästi heitä aikaisemmista sukupolvista, mutta samanaikaisesti myös yhtenäisistä sukupolvista puhuminen on käynyt entistä vaikeammaksi. Lisäksi varsinkin populaarikulttuurin jatkuva ja laajamittainen uudistuotanto katkaisee kulttuurikokemuksen sukupolvia yhä lyhyempiin pätkiin: eilispäivän tähdet ovat huomisen nuorille usein täysin tuntemattomia suuruuksia.

Sanoi kulttuurihistoria mitä tahansa, 12-vuotiaana Ritari Ässä, Darth Vader, Cylonit, Poliisiopiston imitaattorijäbä, Chuck Norris, Mad Max, Neukku-Ninja ja kuka tahansa skeittaaja tuntuvat huomattavasti Kalevalaa tai Sibeliusta kovemmilta jutuilta. (Pirinen 2011.)

Huoli kansallisen kulttuuri-identiteetin ja kulttuuriperinnön säilymisestä on siten monella tapaa perusteltu. Samanaikaisesti ei voi kuitenkaan ummistaa silmiään siltä, että kahden viime vuosikymmenen aikana vahvistuneessa eurooppalaisessa uusnationalismissa kansallisuutta, kulttuuriperintöä sekä kansallista (samoin kuin esimerkiksi kristillistä) terminologiaa ja kuvastoa käytetään myös häikäilemättömästi hyväksi. Pääasiallisena tarkoituksena on tällöin historian ja kulttuurin arvostamisen sijaan esimerkiksi syntyperän, ulkonäön, elämänhistorian tai uskonnon perusteella määriteltujen toisten ihmisten ja ihmisryhmien ulossulkeminen, arvosteleminen ja pilkkaaminen.

Isänmaallisuus ja kansallisen kulttuurin ja historian vahva arvostaminen ei siten ole tämän päivän Euroopassa yksiselitteisesti viatonta puuhaa, mutta ei se voi olla myöskään lähtökohtaisesti aina tuomittavaa. Suomen lipun tai vaakunan tai esimerkiksi kalevalaisen kuvaston äärioikeistolainen käyttö ei saa olla esteenä näiden teemojen ja symbolien asialliselle käytölle. Joissain tapauksissa voi kuitenkin olla välttämätöntä tehdä selväksi, missä tarkoituksessa kansallisia symboleja ja sisältöviitteitä käytetään ja minkälaisista assosiaatioista ja käyttötaroituksista halutaan puolestaan sanoutua selvästi irti.

Kotoutuminen ja suomalainen yhteiskunta

Millä tavalla suomalainen kulttuuri-identiteetti sekä maahanmuuttajien ja uusien vähemmistöryhmien kotoutuminen kytkeytyvät toisiinsa tämän päivän Suomessa? Onko kulttuuri-identiteetin tuottamisessa ja levittämisessä syytä ottaa huomioon joitain asioita, jotka edesauttavat yhteiskunnan uusien jäsenten integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan molempien osapuolten – suomalaisten ja ”uussuomalaisen” – kannalta suotuisalla tavalla?

Lähtökohtana voi pitää sitä, että maahanmuuttajilla ja heidän jälkeläisillään on olemassa tarve löytää paikkansa yhteiskunnassa, jossa he asuvat. Tämä tarve kokea voivansa olla asuinseudullaan ”kuin kotonaan” lienee yleisinhimillinen. Nykypäivän kompleksisissa ja jatkuvasti muuttuvissa elinympäristöissä tätä kotoutumisen tunnetta ei tule pitää itsestäänselvytenä kenenkään, ei myöskään kantaväestöön kuuluvien ihmisten kohdalla.

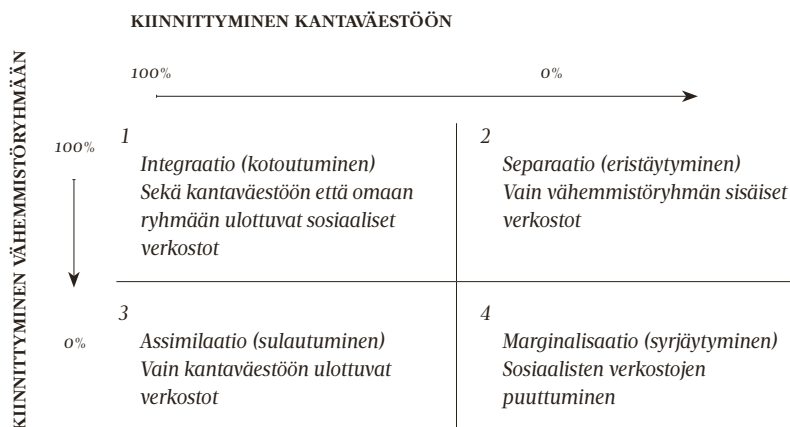
Norjalainen antropologi Thomas Hylland Eriksen nosti vastikään eräässä seminaarissa esille kaksi oslolaista ihmistä. Toinen heistä kulkee ulkona burkha päällään, mutta hänellä on kuitenkin perhe ja ystävien verkosto, koulutus, työpaikka ja harrastuksia. Toinen on puolestaan tavalliselta ”kantatorjalaiselta” nuorelta näyttävä mies, jonka koulu on jäänyt kesken, jolla ei ole työpaikkaa ja jonka sosiaaliset suh-

teet rajoittuvat internetin välityksellä tapahtuvaan kommunikaatioon. Hylland Eriksen teki yleisölle retorisen kysymyksen, kumpi näistä kahdesta on integroitunut ympäröivään yhteiskuntaan. Myöhemmin samana vuonna Anders Behring Breivik antoi tähän kysymykseen te-
oillaan yhden vastauksen.

Niin maahanmuuttajia kuin kantaväestöön kuuluvakin voi olla integroitunut ja syrjäytynyt, paremmin tai huonommin kotoutunut. Maahanmuuttajien lähtötilanne on kuitenkin useimmissa tapauksissa toisenlainen verrattuna ihmisiin, jotka ovat syntyneet asuinmaassaan valtakulttuuria edustavaan tai ainakin sitä hyvin ymmärtävään ja tul-
kitsevaan perheeseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Maahanmuuttajien ryhmä on sisäisesti hyvin heterogeeninen, mutta monille heistä uusi asuinmaa on kuitenkin aidosti vieras ja outo. Tämän pääluvun alussa esitetyn taulukon 1 mukaisesti kaikki kulttuuriset kohtaamiset voivat olla miinusmerkkisiä.

Kotoutumisen prosessissa kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan tällaisia ”objektiivisista” asioista. Myös ihmisten, niin maahanmuuttajien itsensä kuin kantaväestön edustajien, asenteilla ja asennoitumisella on vaikutusta. Sosiaalipsykologit ovat tuottaneet erilaisia malleja siitä, millä tavalla oman paikkansa löytäminen yhteiskunnassa ja kulttuuri-
muutos (akkulturaatio) käytännössä tapahtuvat. Taulukossa 3 on esitetty yksi John W. Berryn tutkimuksiin perustuva lähtöasetelma. Sen perustana on maahanmuuttajien halu joko kiinnittyä tai olla kiinnit-
tymättä omaan etniseen ja/tai kulttuuriseen ryhmään sekä toisaalta kiinnostus olla tai olla olematta tekemisissä kantaväestöön kuuluvien ihmisten kanssa. Mallia on tässä sovellettu tavalla, joka nostaa esille erityisesti sosiaalisten verkostojen muodostumisen eri väestöryhmien välillä.

Taulukossa esitetyistä vaihtoehtoista marginalisaatiota eli syrjäytymistä ei kannata kukaan, mutta kokonaan sitä ei todennäköisesti voida estää. Kun syrjäytymistä tapahtuu kantaväestön keskuudessa, on väistämätöntä, että niin käy jossain määrin myös maahanmuuttajien tapauksessa. Yksi kotouttamispoliittinen haaste onkin pysyä valp-
paana syrjäytymiskehityksen suhteen ja tehdä kaikki mahdollinen sen pitämiseksi mahdollisimman pienenä ja lyhytaikaisena. Erityisen tärkeää on, että Suomeen ei saisi päästä syntymään laajaa ylisukupol-
vista ja monella tapaa kasautunutta syrjäytyneisyyttä, josta ei ole juuri ulospääsyä. Tällaista niin sanotun neljännen maailman muodostumista on valitettavasti monessa Euroopan maassa päässyt tapahtumaan, erityisesti niiden suurissa kaupungeissa.



Assimilaatio ja segregaatio eivät ole Suomen virallisen linjan mukaisia tavoitetiljoja. On kuitenkin oletettavaa, että tätäkin tapahtuu. Eristäytyminen ja siis rinnakkaisten sosiaalisten todellisuuksien syntyminen yhteiskunnan sisälle ei myöskään ole myönteinen vaihtoehto, etenkin jos siitä tulee määrällisesti merkittävää ja se jatkuu sukupolvesta toiseen. Jos kuitenkin maahan muuttaneet ihmiset toimivat mielellään lähinnä kaltaistensa piirissä ja jos muukin yhteiskunta väistää kontaktin ottamista heihin, tämä kehitys on tavallaan ymmärrettävä. Kulttuurinen segregaatio ei silti välttämättä tarkoita sosioekonomista syrjäytymistä. Esimerkiksi Länsi-Euroopan kiinalaistautaiset ihmiset ovat suhteellisen hyvin integroituneet työmarkkinoille ja paikallisiin koulutusjärjestelmiin, vaikka sosiaaliset verkostot rajoittuvat usein varsin vahvasti omaan etniseen yhteisöön.

Osa maahanmuuttajista haluaa puolestaan olla kuin kuka tahansa yhteiskunnan jäsenistä ja sulautua uuteen asuinmaahan ja sen kulttuuriin. Vapaaehtoisessa assimilaatiossa ei ole mitään pahaa, eikä sitä pidä pyrkiä viranomaistoimin tai palvelujärjestelmien taholta estämään tai rajoittamaan. Päinvastoin, suomalaisen yhteiskunnan on tärkeätä antaa sen uusille jäsenille mahdollisuus sulautumiseen heidän niin itse halutessaan ja siis hyväksyä aidoksi suomalaisiksi myös tänne muualta tulleet ihmiset. Yleisenä poliittisena lähtökohtana assimilaatio on kuitenkin siinä mielessä ongelmallinen, että se muodostuu helposti vapaaehtoisuuden sijasta pakotetuksi sulauttamiseksi. Lisäksi

TAULUKKO 3.
 Maahanmuuttajien
 akkulturaatio verkostojen
 näkökulmasta.
 Lähde Liebkind ym.
 2004, 92. Taulukkoa
 on hieman muutettu
 alkuperäisestä.

se saattaa haitata yhteiskunnan valmistautumista siihen monimuotoistumiseen, jota käytännössä joka tapauksessa tapahtuu, kun eri taustoista tulevat ihmiset säilyttävät kieltään, tapojaan ja traditioitaan.

Suomalaisen yhteiskunnan virallinen linja maahanmuuttajien oman paikkansa löytämisessä on siis kotoutumisvaihtoehto (taulukossa myös termillä integraatio). Siinä maahanmuuttajien sosiaaliset verkostot ulottuvat sekä omaan etniseen ja/tai kulttuuriseen ryhmään että kantaväestön edustajiin. Vastaavasti mahdollisimman monilla kantaväestöön kuuluvilla toivotaan olevan kontakteja myös muualla syntyneisiin ihmisiin ja vähemmistöryhmien edustajiin. Lähtökoh- ta on monella tapaa kannatettava sekä suomalaisen yhteiskunnan yleisen kehityksen että uusien väestöryhmien ja niihin kuuluvien ihmisten identiteetin ja osallistumisen kannalta. Siihen kannattaa siis panostaa, samalla kun on syytä antaa tilaa vapaaehtoiselle sulautumiseen, seurata eriytymis- ja eristäytymiskehitystä ja pyrkiä toimimaan syrjäytymistä vastaan sen kaikissa muodoissa.

Kaikkiin taulukon kohtiin vaikuttavat maahanmuuttajien omien asenteiden ja orientaatioiden lisäksi myös kantaväestöön kuuluvien ihmisten käsitykset ja odotukset maahanmuuttajien paikasta yhteiskunnassa. Kotoutumisvaihtoehto asettaa viimeksi mainituille erityisiä haasteita, koska heidän on silloin hyväksyttävä eniten muutosta omassa yhteiskunnassaan ja sen kansallisessa identiteetissä sekä arjen sosiaalisessa todellisuudessa. Heidän on myönnettävä maahanmuutosta seuraava etninen ja kulttuurinen rakennemuutos ja tunnustettava uusien väestöryhmien olemassaolo sekä niihin liittyvät yksilölliset ja kollektiiviset oikeudet. Muutoksen tulisi ulottua myös omaan elämään ja sosiaalisiin verkostoihin, ja käsitysten ”tavallisuudesta” ja ”normaalisuudesta” pitäisi uudistua vastaavasti. Lisäksi heidän täytyisi näissä muuttuneissa olosuhteissa ymmärtää omat oikeutensa ja mahdollisuutensa arvokkaina pitämiensä kulttuuristen traditioiden ylläpitämiseen sekä etsiä tähän toimintaan parhaiten soveltuvia tapoja ja keinoja.

Elämä assimiloivassa tai segregoivassa yhteiskunnassa on monella tapaa yksinkertaisempaa ja helpompaa, samoin kulttuuri-identiteetin säilyttäminen. Näin on kuitenkin vain periaatteessa. Kotouttavaan yhteiskuntaan verrattuna sulauttamiseen ja eristämiseen pyrkivät maat ovat kuitenkin pitkällä tähtäimellä paljon huonommin valmistautuneita kohtaamaan väistämätöntä yhteiskunnallista muutosta. Ideaalikuva karkaa niissä yhä kauemmaksi todellisuudesta, eikä todellisiin ongelmiin osata tarttua. Kotouttamispoliittisessa mallissa suuri haaste on puolestaan tiedostaa, että siinä esitettyjen tavoitteiden saavuttami-

nen ei ole yksinkertaista. Se vaatii todellista uudistumista ja toimivan tasapainon löytämistä yhtenäisyysvaatimuksen ja erilaisuuden siedon sekä jatkuvuuden ja muutoksen välillä. Se edellyttää paljon keskustelua vaikeista aiheista.

Kulttuuriperintökasvatuksen mahdollisuus

Onko suomalaisella kulttuuriperintökasvatuksella mahdollisuutta osallistua rakentavalla tavalla tähän kehitykseen, jossa vanhat ja uudet suomalaiset etsivät paikkaansa yhteiskunnassa ja yhteyttä menneisyyden ja nykyisyyden välillä ja jossa kaikilla yhteiskunnan jäsenillä pitäisi olla oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin samalla kun heidän tulisi voida kokea itsensä suomalaisiksi suomalaisten joukossa?

Useimmat Suomeen muuttavista ihmisistä ovat aidosti kiinnostuneita siitä, mistä tässä maassa on kysymys. Millainen on Suomen historia: mitkä ovat sen koho- ja käännekohtat, sankarit ja roistot, ystävät ja viholliset? Millainen on tämän maan kulttuuri ja mitä suomalaiset itse pitävät kansallisen kulttuurinsa keskeisinä elementteinä? Mitä Suomessa asuvat ihmiset kunnioittavat ja arvostavat, minkä hyväksymisessä ja ymmärtämisessä heillä taas on vaikeuksia? Näihin ja muihin vastaaviin kysymyksiin on hyvä kyetä tarjoamaan vastauksia.

Vastauksia kysymyksiin ihmiset saavat arjen kokemuksista omassa sosiaalisessa ympäristössään, perheen ja ystäväpiirin kertomuksista sekä joukkoviestintävälineistä. Tällaisista lähteistä vastaanotetut viestit rakentavat vahvasti ja muokkaavat jatkuvasti Suomessa asuvan ja Suomeen muuttavan ihmisen käsityksiä siitä, mikä on Suomi. Omalla asuinseudulla saadut vaikutelmat yleistetään helposti koko Suomea ja kaikkia suomalaisia koskeviksi käsityksiksi ja näkemyksiksi. Ensimmäisten viikkojen ja kuukausien aikana Suomeen muuttaneet ihmiset ovat paljon tekemisissä erilaisten viranomaisten ja palvelulaitosten henkilökunnan kanssa. Näillä kohtaamisilla on varmasti suuri vaikutus Suomesta ja suomalaisista saatuihin mielikuviin.

Merkittävä osa Suomeen kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä on siis tietoisien ja tavoitteellisen toiminnan ulottumattomissa. Kaikki ei kuitenkaan ole. Suomeen muuttava tai muuttanut sekä Suomesta kiinnostunut ihminen hakee ja löytää tietoa myös Suomea suoraan tai epäsuorasti esittelevästä aineistosta. Tämä pitää sisällään esimerkiksi tieto- ja kaunokirjallisuutta, elokuvia sekä erilaisia esitteitä ja kotisivuja. Kouluja käyvien lasten tapauksessa koulukirjat ja muu opetuksessa hyödynnettävä materiaali on tietenkin ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Näissä aineistoissa esille tulevaan Suomi-kuvaan voidaan vaikuttaa jo paljon enemmän.

Suomalainen kulttuuriperintö koostuu yhtäältä sellaisista asioista, jotka on totuttu yhdistämään tähän maahan ja täällä asuviin ihmisiin, vaikka niillä ei ole enää suurta merkitystä tämän päivän arjessa. Ne ovat kuitenkin osa Suomen historiaa ja on tärkeätä ylläpitää niiden muistamista. Se on tärkeätä kantaväestöön kuuluvien ihmisten itsemymmärryksen kannalta, mutta tiedot ovat hyödyllisiä myös Suomesta uutta kotimaataan tekevien ihmisten yhteiskunnallisen orientaation kannalta. Tiedot historiasta ja menneisyyden kulttuurista auttavat ymmärtämään nykypäivää ja näkemään erilaisten ilmiöiden ja kokemusten taustalla olevat prosessit ja kertomukset.

Toisaalta kulttuuriperintö koostuu nykyisyydessä vaikuttavista asioista ja tekijöistä, joista toisilla on lyhyempi, toisilla pidempi historia. Jotkut näistä ovat sellaisia, että ne yhdistävät kaikkia tässä maassa asuvia ihmisiä, toiset puolestaan erottavat toisistaan eri väestöryhmiä kuten eri kieliyhteisöjä, kuntia ja maakuntia, uskonnollisia yhdyskuntia ja yhteiskuntaluokkia. Joitain asioita voidaan pitää ”tyypillisesti suomalaisina” siinä mielessä, että niitä ei ainakaan täysin samanlaisina tai samassa laajuudessa löydy muualta. Monet Suomessa esiintyvät kulttuuriset asiat ovat puolestaan sellaisia, että ne yhdistävät Suomea laajempiin kokonaisuuksiin kuten Pohjoismaihin, pohjoihin maihin, muuhun Eurooppaan tai ihmiskuntaan.

Jos kulttuuriperintökasvatusta tarkastellaan kotoutumisen näkökulmasta, silloin voisi olla hyvä, jos suomalaisen kulttuurin kuvauksessa korostettaisiin erityisesti niitä asioita, tapahtumia, piirteitä ja ominaisuuksia, jotka yhdistävät suuria määriä Suomessa asuneita ja asuvia ihmisiä heidän yhteisöllisistä taustoistaan riippumatta. Tällöin myös yhteiskunnan uuden jäsenen olisi helpompi löytää suomalaisuudesta sellaisia kosketuspintoja, joka edesauttavat omaa suomalaisumista.

Joitain käsillä olevia mahdollisuuksia ei välttämättä osata käyttää hyväksi. Poliitiikan tutkija Matti Jutila kirjoitti Ydin-lehdessä (2011) käynnistään Helsingin Hietaniemen hautausmaalla samaan aikaan kadettikoulun ensimmäisen vuosikurssin oppilaiden kanssa. Viimeksi mainitut olivat laskeneet seppeleet Mannerheimin haudalle ja Sankariristille sekä kierrelleet katsomassa muita sankarihautoja. Heillä ei kuitenkaan ilmeisesti käynyt mielessäkään vierailla myös viereisillä ortodoksisella, juutalaisella ja islamilaisella hautausmaalla, vaikka myös niihin on haudattu taistelussa Suomen puolesta kaatuneita ihmisiä. Jutilan mukaan kadetteja johtanut upseeri oli kiittänyt vinkistä, kun hänelle oli asiasta kerrottu. Ehkä seuraavan vuosikurssin oppilaat tutustuivat myös monikulttuurisen Suomen sankarivainajiin.

Suomalaisen yhteiskunnan sisältämällä pienemmillä yhteisöillä kuten suomen- ja ruotsinkielisillä, luterilaisilla ja ortodokseilla tai hämäläisillä ja karjalaisilla sekä esimerkiksi saamelaisilla, romaneilla ja tataareilla on tietenkin omaa, muihin yhteisöihin suhteellisen sekoittumatonta historiaansa ja kulttuuriansa Suomessa. Tällä kulttuurisella moninaisuudella on itseisarvoinen paikkansa suomalaisessa kulttuurissa. Nykyisissä olosuhteissa on kuitenkin entistä tärkeämpää, että minkään osan ei anneta enää automaattisesti edustaa kokonaisuutta. Vaaleaihoiset suomenkieliset evankelis-luterilaiset eivät ole sen aiompija suomalaisia kuin muutkaan maassa asuvat, vaikka he muodostavatkin väestön enemmistön.

Yhden ihmisryhmän tapojen ja ominaisuuksien yleistämiseen kaikkia suomalaisia koskeviksi käsityksiksi syyllistytään yhä vielä hyvin usein. Luultavasti tämä tapahtuu kuitenkin enemmän vanhasta tottumuksesta kuin tietoisien valinnan tai päätöksen seurauksena. Esimerkiksi uuden kotouttamislain voimaantulon yhteydessä julkistetussa *Perustietoa Suomesta* -tietopakettissa (<http://www.lifeinfinland.fi/>) suomalaiset kuvataan erittäin stereotyyppisin termein, vaikka on vaikea kuvitella sen olleen tarkoitus. Suomalaiset ovat sitä ja tätä, mutta ennen muuta kaikki suomalaiset ovat tietynlaisia:

Säännöt ovat tärkeitä suomalaisille. Suomalaiset noudattavat esimerkiksi liikennesääntöjä tunnollisesti. Autolla ei ajeta punaista valoa päin. (s. 36.)

Paljastava on myös *Finland.fi*-sivuston suomalaisia tapoja ja tottumuksia käsittelevä osuus. Erään kuvan englanninkielisen kuvatekstin mukaan ”saunominen on suomalaisille täysin luonnollista. Kokematoman henkilön kannattaisi kenties ensimmäisellä kerralla mennä saunaan *aidon* suomalaisen [*genuine Finn*] kanssa” (kursiivi kirjoittajan). On siis olemassa aitoja suomalaisia, vähemmän aitoja suomalaisia ja mitä ilmeisimmin myös epäaitoja suomalaisia, mutta selvää rajanvetoa näiden välille on vaikea löytää. Voisiko tällaisessa kuvassa olla kaksi tummaihoista ihmistä?

Nämä ja lukuisat vastaavat esimerkit voi tietenkin kuitata huumorina, ja joskus niin pitääkin tehdä. Samalla on kuitenkin hyvä olla tietoinen siitä, että ne ylläpitävät tiettyä, varsin ahtaasti rajattua käsitystä suomalaisuudesta, jolla on yhä vahva kannatus väestön keskuudessa. Kuten eräs vanhempaan ikäpolveen kuuluva tuttavani kommentoi television taannoisen *Ähläm Sähläm* -ohjelman suomalaisuuskeskustelua: ”Eivät kai nuo ihmiset vain kuvittele, että suomalaiseksi voi tulla vain sanomalla olevansa suomalainen?”

Pitäisikö Suomessa laatia selvyuden vuoksi jonkinlainen kulttuuri-kaanon tai kulttuurihistoriallinen kaanon kuten Tanskassa ja Alankomaissa on tehty (ks. <http://www.kulturkanon.dk>; <http://entoen.nu>)? Sellaisesta voisi olla hyötyä nykyajan kulttuuriperintökasvatuksessa samoin kuin kotouttamispolitiikassa. Sitä voisivat käyttää hyväksi opettajat, kouluttajat, toimittajat, maahanmuuttotyöntekijät ja monet muut ihmiset, jotka työssään ja toimissaan määrittävät sitä, mikä Suomi lopulta on. *Maamme kirja* siirtyisi internetin aikakaudelle.

Prosessina, yhteiskunnallisena keskusteluna siitä, mistä Suomessa ja Suomen historiassa on kysymys kulttuurisessa mielessä ja mitä arvokasta Suomi on taiteen ja kulttuurin saralla maailmaan tuottanut, kaanonilla voisi epäilemättä olla paljon annettavaa. Tällaisiin hankkeisiin sisältyy kuitenkin myös riskejä. Sekä Alankomaissa että Tanskassa kaanonia alettiin rakentaa vahvan nationalistisen aallon siivittämänä, taustalla huoli kansallisen identiteetin säilymisestä sekä erityisesti islamin yhteiskunnallisen näkyvyyden synnyttämä epävarmuus. Tämän seurauksena näistä kaanoneista tuli ennemmin kansallista yhteisöä ”ei-kansallisesta” rajaava kuin yhteiskuntaa erilaisille kulttuurimuodoille avaava kokonaisuus. Siltojen rakentamisen ja ihmisiä toisistaan eristävien seinien särkemisen sijasta ne onnistuivat ennemmin korottamaan väestöryhmien välisiä henkisiä muureja ja entisestään kiristämään yhteiskunnan ilmapiiriä.

Jos siis Suomessa ryhdyttäisiin tällaiseen tai vastaavaan operaatioon, sen tavoitteet ja niiden saavuttamisen keinot pitäisi määritellä hyvin huolellisesti ja vailla tarpeetonta sentimentaalisuutta, tietoisena valintoihin kytkeytyvästä vallankäytöstä. Samoin olisi tärkeätä huolehtia siitä, että hankkeeseen pääsisivät osallistumaan myös erilaisten etnisten, kielellisten ja uskonnollisten vähemmistöryhmien jäsenet samoin kuin erilaisten poliittisten näkökantojen edustajat. Erilaisten ihmisten aitoa osallisuutta kansallisen kulttuuri-identiteetin tuottamiseen voi muutenkin pitää avoimen yhteiskunnan ja hyvän kotouttamisen yhtenä tunnusmerkkinä.

Lopuksi

Kaikissa maissa on kulttuuria: kieliä, uskontoja, tapoja, arvoja ja traditioita, aineellista ja henkistä perintöä menneiltä sukupolvilta, käsityksiä asioiden ja esineiden mielestä ja merkityksestä. Aikojen saatossa useimpiin maihin on myös syntynyt kulttuuri-identiteetti eli niiden kulttuuristen tekijöiden ja ominaisuuksien kokonaisuus, joista kyseisen yhteiskunta tunnistetaan omanlaisekseen maan sisä- ja ulkopuolella. Monet maat ovat käytännössä monikulttuurisia siinä mielessä,

että valtion rajojen sisällä on enemmän kuin vain yksi kulttuurinen yhteisö. Jotkut yhteiskunnan jäsenet tunnistavat siten itsensä paremmin ja toiset taas huonommin valtion kulttuurisesta identiteetistä.

Kulttuurissa on paljon sellaista, joka kestää hyvin ajan hammasta, mutta samalla se kehittyy jatkuvasti ihmisten ja olosuhteiden mukana. Suomalainen kulttuuri muuttuu koko ajan, ja sen myötä myös tšekäläinen kulttuuri-identiteetti on jatkuvan uudelleenarvioinnin kohteena. Viime aikoina kansallisuus ihmisten paikkaa maailmassa määrittävänä kategoriana on joutunut yleismaailmallisten, paikallisten ja virtuaalisten trendien ja samastumiskohteiden puristuksiin. Kulttuurin ja kulttuuritietoisuuden välittyminen seuraavalle sukupolvelle ei ole enää itsestäänselvyys. Lisähaasteen tuottaa se etninen ja kulttuurinen monimuotoistuminen, joka on seurausta lisääntyneestä maahanmuutosta.

Suomalaisen kansakunnan rakentumiseen sisältyy ilmeisen yhteensovittamattomien asioiden yhdistelmiä. Suomen kieltä ja myös tietynlaisia sukujuuria korostava fennomaaninen kansakäsitys on vaikuttanut vahvasti maassa laajasti jaettuun käsitykseen siitä, ketkä ovat ja ketkä eivät ole aitoja suomalaisia. Siitä huolimatta valtion institutionaaliset rakenteet ovat muotoutuneet varsin suvaitsevaisiksi: Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, jossa on kaksi kansankirkkoa ja alkuperäiskansa saamelaisilla kulttuuri-itsehallinto. Kulttuurinen ahdasmielisyys ja vapaamielisyys yhdistyvät Suomessa kansainvälisesti katsoen poikkeuksellisella tavalla.

Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä myös pienempien historiallisten vähemmistöjen asema parani, ja ne alkoivat nauttia perustuslain suojaa. Nämä tekijät, yhdessä suomalaisen kotouttamispolitiikan maahanmuuttajien kieli- ja kulttuurioikeuksia koskevan tulkinnan kanssa tekevät Suomesta yhden tämän päivän Euroopan multikulturalistisimmista maista. Periaatteessa. Vähemmistöoikeuksellisten ideaalien ja niiden käytännön toteutumisen välillä on syvä ja leveä kuilu, joka johtuu ennen muuta todellisten toimenpiteiden vähäisyydestä ja niiden riittämättömästä rahoituksesta. Samanaikaisesti oikeuksien muodollisen paranemisen kanssa kaksi saamelaiskieltä ja romanikieli tekevät Suomessa kuolemaa.

Suomalainen kansallinen kulttuuri-identiteetti on tällä hetkellä myös hyvin kiistanalainen asia, ensimmäisen kerran vuosikymmeniin. Aikaisemmin marginaalisessa asemassa ollut käsitys, jonka mukaan Suomi on ulospäin suuntautunut, edistysellinen, eurooppalainen ja kulttuurisesti monimuotoinen maa, alkoi 1990-luvulla voimakkaasti haastaa nationalistisesti värittyä perinteistä Suomi-

kuva. Perussuomalaisen siirtyminen aikaisempaa kansallismielisemmille linjoille yhdessä muun maahanmuutto- ja monikulttuurisuuskritiikin sekä Suomen kaksikielisyyjärjestelyihin kohdistuneen arvostelun voimistumisen kanssa osoitti kuitenkin, että myös fenomaanisella suomalaisuuskäsityksellä on yhä kannattajansa. Kampailu suomalaisuuden sisällöstä jatkunee vielä ainakin jonkin aikaa.

Yhteiskunnan uudelle jäsenelle, maahanmuuttajalle ja hänen jälkeläisilleen nyky-Suomi on siinä mielessä hankala paikka kotoutua, että suomalaisen yhteiskunnan kulttuuriset pelisäännöt eivät ole edellä mainittujen ristiriitojen ja jännitteiden vuoksi täysin selvät. On vaikea tietää, mitkä ovat tosiasialliset oikeudet ja velvollisuudet, kun annetaan ymmärtää yhtä ja käytännössä toteutetaan toista, kun yksi- en mielestä suomalaisuus on sitä ja toisten mielestä tätä.

Ksenofobisesti orientoituneessa monikulttuurisuuskritiikissä esitetään usein, että muuttoliike, sen seurauksena syntyvä lisääntynyt monikulttuurisuus ja viimeksi mainitun julkinen hyväksyntä ja tukeminen muodostavat uhan kansalliselle olemassaololle, suomalaisuudelle. He pelkäävät, että kansalliset perinteet, arvot ja käytännöt sekä totuttu kansallinen identiteetti täytyy hylätä ja vaihtaa johonkin, josta kantaväestön enemmistö ei enää tunnista itseään.

Tämä on väärinkäsitys. On sekä oikeudenmukaista kantaväestöön kuuluvien ihmisten kannalta että hyvä myös yhteiskunnan uusien jäsenten näkökulmasta, jos yhteiskunnalla on jokin kulttuurinen identiteetti tai itseymmärrys, joka kytkeytyy maan historiaan ja heijastaa uskottavalla tavalla sitä kulttuuria, jota maassa eletään ja toteutetaan. Kansallinen identiteetti tarjoaa tällöin vanhoille ja uusille suomalaisille koordinaatiopisteet, joihin voi peilata itseään ja joihin voi kokea suuremman tai pienemmän määrin samastuvansa.

Haasteena on siis löytää sellainen identiteettipoliittinen välitila, joka tuntee historiaa, ymmärtää yhteiskunnan etnisiä ja kulttuurisia rakenteita sekä hyväksyy sen, että yhteiskunta muuttuu kun siihen muutetaan. Viimeksi mainitulla kehityksellä täytyy olla vaikutusta myös kansalliseen itseymmärrykseen samoin kuin muullakin kulttuurimuutoksella, koska muuten kulttuuri-identiteetti muuttuu tyhjäksi kuoreksi. Samalla on syytä pysyä herkkänä jatkuvuudelle muutoksessa ja pyrkiä ylläpitämään arvokkaita traditioita. Säilyttäminen ja uudistuminen, samoin kuin inklusio ja eksklusio, ovat kansallisen kulttuuri-identiteetin rakentumisen prosessissa alituudessa vuoropuhelussa.

Lisätietoa

Kansallinen identiteetti

Saukkonen, Pasi (1999): *Suomi, Alankomaat ja kansallisvaltion identiteettipolitiikka: tutkimus kansallisen identiteetin poliittisuudesta, empiirinen sovellutus suomalaisiin ja hollantilaisiin teksteihin*. SKS, Helsinki.

Nationalismi:

Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) (2005): *Nationalismit*. WSOY, Helsinki.

Monikulttuurinen yhteiskunta

Saukkonen, Pasi (2007): *Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa*. WSOY, Helsinki.

Suomalainen vähemmistö- ja kotouttamispolitiikka

Saukkonen, Pasi (2013): *Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Gaudeamus, Helsinki.

Suomalainen kotouttamis- ja kulttuuripolitiikka

Saukkonen, Pasi (2010): *Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö CUPore, Helsinki.

LÄHTEET

- Anttonen, Pertti & Kuusi, Matti (1999): Kalevala-lipas. Uusi laitos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Björklund, Ilkka-Christian (1997): Hallittu maahanmuutto ja kotoutuminen. *Helsingin Sanomat* Vieraskynä 10.1.1997.
- Donner, Jörn (1969): *Uusi Maammekirja: lukukirja aikuisille suomalaisille*. Otava, Helsinki.
- Ehrnrooth, Jari (1996): Suomalainen itsetutkiskelu. Teoksessa Laaksonen, Pekka ja Mettomäki, Sirkka-Liisa (toim.): *Olkaamme siis suomalaisia*. SKS, Helsinki.
- Eskola, Katarina (2007): Identiteetit. Teoksessa Mäkinen, Anssi ja Kallio, Veikko (toim.): *Maamme Suomi*, Weilin+Göös, Helsinki.
- Hannula, Milla (2011): *Maassa maan tavalla: maahanmuuttokritiikin lyhyt historia*. Otava, Helsinki.
- Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence (1993): *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jutila, Matti (2011): Monikulttuurisen Suomen sankarivainajat. *Ydin* 45:4, 55–57.
- Kolbe, Laura (1995): Kansallinen kulttuuri ja uusi eliitti. *Kanava* 23:6, 331–336.
- Korhonen, Keijo (1992): Exchange in the New International Society: Enlightened Self-Interest as a Guide for Finland. Teoksessa *Integration and National Identity in Europe and Asia: Finnish and Japanese Views*. Valtion Painatuskeskus, Helsinki.
- Liebkind, Karmela, Mannila, Simo, Jasinskaja-Lahti, Inga, Jaakkola, Magdalena, Kyntäjä, Eve & Reuter, Anni (2004): *Venäläinen, virolainen, suomalainen: kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Gaudeamus, Helsinki.
- Löytönen, Markku ja Kolbe, Laura (1999): *Suomi – maa, kansa, kulttuurit*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Pakkasvirta, Jussi ja Saukkonen, Pasi (toim.): (2005): *Nationalismit*. WSOY, Helsinki.
- Pirinen, Ville (2011): Kuolemanvakavaa kikkailua. Teoksessa Karvonen, Kirsti (toim.): *Anssi Kasitonni*. Henna ja Pertti Niemistön Kuvataidesäätiö, Helsinki.
- Rahkonen, Juho (2011): Perussuomalaisten ruumiinavaus: onko työvään protestipuolueen kannatus saavuttanut vielä ylärajaansa? *Yhteiskuntapolitiikka* 14:4, 425–435.
- Rantanen, Päivi (1997): *Suolatut säkeet: Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Roos, J. P. (1989): Suomalainen elämäntapa. Teoksessa *Mitä Missä Milloin 1989*. Otava, Helsinki.
- Sarajas, Annamari (1962): *Viimeiset romantikot: kirjallisuuden aatteiden vaihtelua 1880-luvun jälkeen*. WSOY, Porvoo.
- Saukkonen, Pasi (1999): *Suomi, Alankomaat ja kansallisvaltion identiteettipolitiikka: tutkimus kansallisen identiteetin poliittisuudesta, empiirinen sovellutus suomalaisiin ja hollantilaisiin teksteihin*. SKS, Helsinki.
- Saukkonen, Pasi (2007): *Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa*. WSOY, Helsinki.
- Saukkonen, Pasi (2010): *Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore, Helsinki.
- Topelius, Zachris (1982 [1875]): *Maamme kirja*. WSOY, Porvoo.
- Virtanen, Matti (1998): Mitä suomalaisuus on? Teoksessa Alho, Olli, Raunio, Aimo ja Virtanen, Matti (toim.): *Ihminen ja kulttuuri: suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa*. Vientikoulutussäätiö, Helsinki.
- Waris: Heikki (1952): *Suomalaisen yhteiskunnan rakenne*. Otava, Helsinki.

Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle

Saija Benjamin

väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto

2

Tässä pääluvussa pohditaan kulttuuri-identiteetin merkitystä yksilön kehitykselle ja kasvulle sekä sen tärkeyttä vähemmistö- tai maahanmuuttajakontekstissa.

Ensimmäisissä luvuissa määritellään tärkeimmät käsitteet, kuten ”identiteetti”, ”kulttuuri” ja ”kulttuuri-identiteetti” kasvatuksen näkökulmasta. Näihin käsitteisiin liittyvät määritelmät ovat muokkaantuneet ajan saatossa ja niitä analysoidaan jatkuvasti edelleen.

Identiteetin kehitystä tarkastellaan subjektiivisena rakennelmana ja elinikäisenä prosessina. Kulttuuri-identiteetti ei ole yksilöissä valmiina eikä muuttumaton osa persoonaa, vaan se rakentuu ja muokkaantuu

samaistumiskohteiden ja elämäkokemusten myötä. Vaikka oman identiteetin löytäminen on jokaisen yksilön henkilökohtainen haaste, voidaan identiteetin kehityksen kuitenkin nähdä noudattavan tiettyä universaalia kaavaa. Kulttuuri-identiteetin kehitykseen liittyviä seikkoja pohditaan sekä enemmistöön että vähemmistöön kuuluvien yksilöiden näkökulmista. Kulttuuri-identiteetin merkitystä maahanmuuttajan kotoutumiselle käsitellään läpileikkaavasti luvuissa.

Lopuksi tarkastellaan, kuinka kulttuuri-identiteetin kehittymistä voi tukea koulussa ja kotona. Äidinkielen osaamisen merkitystä korostetaan, koska sillä on keskeinen rooli kulttuuri-identiteetin kehittämisessä.

Identiteetin määrittelyä ”olemisesta” ”tulemiseen”

Ryhmään kuuluminen ja oman minäkuvan kehittyminen ovat ihmisen perustarpeita. Voidaan ajatella, että aiemmin elämä vastasi näihin tarpeisiin luonnollisesti, koska lapsen tulevaisuus oli pitkälti ennalta määrätty; ihmisten liikkuvuus oli pientä ja koulutusmahdollisuudet olivat rajalliset. Yksilöt syntyivät perheisiin, joilla oli tietty rooli tai ammatti yhteiskunnassa (maanviljelijä, kalastaja, poronhoitaja), ja ammatit siirtyivät isältä pojalle ja äidiltä tyttärelle. Vanhemmat, isovanhemmat, opettajat ja naapurit olivat niitä roolimalleja, joihin lapset samaistuiivat. Suurin osa ihmisistä syntyi ja kasvoi yksikulttuurisessa perheessä ja yhteiskunnassa. Yksilön identiteetti oli mutkaton ja itsessään selvä asia, sitä ei tarvinnut miettiä tai tutkia.

Nykyisin perinteiset kulttuuriin, ammattiin, uskontoon tai seksuaalisuuteen sidotut identiteetit ovat läpikäymässä murrosta¹. Identiteetti ei enää automaattisesti periydykään sukupolvelta toiselle, eikä valmiita muotteja identiteeteille oikeastaan enää ole. Median roolista on tullut oleellinen, sillä se on osittain korvannut edelliset sukupolvet samastumisen kohteina. Media tarjoaa nykylapsille ja -nuorille monenkirjavia, usein epärealistisiakin roolimalleja. Maahanmuutto ja työvoiman liikkuvuus muuttavat perinteistä yhteiskuntamallia monikulttuurisemmaksi ja kielellisten ja kansallisten raja-aitojen mataloitessa myös perhemallit monipuolistuvat kaksikulttuuristen avioliittojen myötä. Kaikki tämä on saanut aikaan sen, että kieli- ja kulttuuriperintö ei enää siirrykään vanhemmilta lapsille yhtä itsessään selvästi kuin aiemmin.

Yhteiskunnan murrostila, jatkuvat muutokset ja lisääntyvä monikulttuurisuus ovat tehneet identiteeteistä häilyviä ja epämääräisiä. Tänä päivänä identiteetti ei ole enää joksikin syntymistä ja jonakin olemista, vaan joksikin tulemista². Verrattuna entisiin aikoihin, jolloin valinnanvaraa oli vain vähän jos laisinkaan, nyky-yhteiskunta tarjoaa kansalaisilleen lukemattomia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, joista yksilön tulee valita ja joiden varaan yksilön on identiteettinsä rakennettava. Identiteetin löytämisestä on tullut yksilölle tärkeä tehtävä ja tämän mission ympärille on kehittynyt kokonainen liiketoiminnan ala opaskirjoineen ja koulutuksineen. Zygmunt Baumanin³ mukaan ”identiteetistä” on tullut avainsana sosiaalisten muutosten ja henkilökohtaisten kokemusten ymmärtämiseen. Identiteetti on, kuten voimme päätellä, suhteellisen uusi käsite.

Identiteetti on moderni, mutta myös hyvin moniulotteinen ja abstrakti käsite, jota on vaikea määritellä empiirisesti. Näkökulmia on

1 Bauman 2004

2 Hall 1999

3 Bauman 2004

useita ja määritelmät ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Freud puhui identiteetistä ”varhaisimpana tunneperäisenä samaistumisena toiseen henkilöön”⁴ ja näki sen kehittyvän alitajuisen psykologisten prosessien seurauksena⁵. Erikson⁶ määritteli identiteetin ”subjektiivisena, mutta havainnoitavana määreenä samanlaisuudesta ja jatkuvuudesta, johon liittyy yksilön usko yhteisen maailmankuvan samanlaisuuteen ja jatkuvuuteen”. Filosofina ja kulttuurintutkijana A.K. Appiah⁷ näkee identiteetin viriävän samastumisen, lojaaliuden ja yhteenkuulumisen tunteista. Poikkeittieteellisesti perspektiivistä nähtynä identiteetti on *yhdistelmä yksilön luomia mielensisäisiä representaatioita*; identiteetille haetaan aineksia biologiasta ja yksilön erilaisista rooleista (sukupuoli, yhteiskuntaluokka, sosiaalinen asema), sosiaalisesta ympäristöstä (maa, etninen ryhmä, uskonto) ja siitä, kuinka toiset ihmiset meidät näkevät⁸. Sosiologi Zygmunt Bauman, joka puhui identiteetistä modernina keksintönä ja nykyajan ihmisen ongelmana, kirjoittaa identiteetistä näin:

*Ihminen pohtii identiteettiään silloin, kun ei ole varma siitä, mihin kuuluu; kun ei osaa paikantaa omaa itseään erilaisten käyttäytymistyylien ja kuvioiden joukosta; ja kun ei ole varma siitä, valtuuttavatko muut ihmiset yksilön sille paikalle, jonka hän valitsee, jotta kaikki osaisivat olla yhdessä niin kuin pitää. `Identiteetti` on pakokeino tästä epävarmuuden tilasta.*⁹

Kuten huomaamme, jo vuosikymmenten ajan tutkijat ja filosofit ovat pohtineet identiteetin käsitettä ja esitelleet useita erilaisia määritelmiä ja teorioita aiheeseen liittyen. Katsantokannasta riippuen identiteetti voidaan käsittää samankaltaisuutena, representaatioina, neuvoteltavana, prosessina tai mahdollisuutena. Kaikkia näkökulmia yhdistää kuitenkin näkemys sosiaalisen ympäristön ja muiden ihmisten (suoran tai epäsuoran) läsnäolon tärkeydestä identiteetin kehitykselle. Appiah viittaa tähän kirjoittaessaan sosiaalisuudesta ”molemminpuolisena riippuvuutena”. Ihmiset eivät kykene kehittymään itsekseen, vaan tarvitsevat toisiaan muun muassa ravinnonsaantiin sekä kielen ja muiden taitojen oppimiseen. Ihminen tarvitsee ja kaipaa ihmisiä myös siksi, että on luonnostaan sosiaalinen. Yksilö rakentaa omaa identiteettiänsä aktiivisesti ja subjektiivisesti¹⁰, mutta tarvitsee

4 in Hall 1996, 3

5 in Hall 1999, 38

6 Erikson 1970, 18

7 Appiah 2005, 181

8 Seweryn & Smagacz 2006, 20

9 Bauman 1996, 19

10 Appiah 2005, 268, oma käännös

siihen myös toisia. Identiteetti on jotain, joka muodostuu sosiaalisen toiminnan ja erityisesti kielen kautta¹¹.

Mitä on kulttuuri?

Kulttuurin välttämättömyys näkyy siinä, ettemme osaa kuvitella sille vaihtoehtoa. Kulttuuri on kuin muoto: sitä ei voi olla olematta

K.A. Appiah

On arvioitu, että maailmassa on noin 200 valtiota, mutta yli 10000 erilaista kulttuuria¹². Se tarkoittaa, että valtio ja kulttuuri eivät käy yksi yhteen, vaan valtion rajojen sisällä on useita kulttuureita. Kulttuurierojen uskotaan johtuvan siitä, että satojen tai tuhansien vuosien ajan ihmisryhmät asuivat maantieteellisesti erillään toisistaan ja kehittivät toisistaan poikkeavia elämäntyyliä ja käyttäytymismalleja¹³. Nykyisin valtioista ja kulttuureista puhutaan samassa asiayhteydessä ikään kuin toinen kuvailisi toista. Kulttuurin yhdistäminen tiettyyn maahan on kuitenkin suhteellisen moderni ilmiö. Ihmisten lojaalius ja samastuminen tiettyä heimoa tai maa-aluetta kohtaan on muuttunut vähitellen lojaaliudeksi ja samastumiseksi kansalliseen kulttuuriin. Valtiosta on tullut pikku hiljaa oleellinen merkitysten lähde modernien kulttuuri-identiteettien muodostumisessa¹⁴.

Kansallistunteet valtioita kohtaan ovat voimistuneet 1700-luvulta alkaen. Nämä tunteet ulottuvat laajoille maa-alueille, joiden ylittämiseen jalan menisi viikkoja, ellei kuukausia. Ne ovat alueita, joiden rajojen sisälle mahtuu tuhansia kyliä, kaupunkeja, miljoonia ihmisiä ja jopa kymmeniä kieliä. --- Maansa mukaan ihmiset määrittävät identiteettiään, kun he matkustavat pois kotoaan¹⁵.

Kulttuuri on viitekehys

Jotta voisimme tarkastella kulttuurin roolia identiteetin kehityksessä, meidän täytyy ensin ymmärtää, mitä ”kulttuurilla” tarkoitetaan. Kulttuurin käsitettä on tarkasteltu ja kuvailtu paljon, mutta yhtä kaikenkattavaa määritelmää ei löydy, jonka kaikki tutkijat ja tieteilijät hyväksyisivät. Yleiskielessä kulttuurilla tarkoitetaan sellaisia tapoja, käytäntöjä, kieliä, arvoja ja maailmankatsomuksia, jotka määrittä-

11 Bucholtz & Hall 2005, 588

12 Liebkind 2000, 171

13 Liebkind 1994, 21

14 Hall 1999, 46

15 Appiah 2005, 217, oma käännös

vät ihmisryhmää esimerkiksi kansallisuuden, etnisyyden, alueen tai yhteisen mielenkiinnonkohteen perusteella. Sir E.B. Taylorin kuvaus kulttuurista on vuodelta 1871. Hän kirjoitti: *”Kulttuuri on se monimutkainen kokonaisuus, johon lasketaan kuuluvaksi tietous, uskomukset, taiteet, moraalikäsitykset, laki, käytänteet, ja mitkä tahansa muut tietotaidot, jotka tekevät yksilöstä yhteiskunnan jäsenen”*¹⁶. Määritelmä pitää paikkaansa yhä 130 vuotta myöhemminkin ja sitä siteerataan paljon edelleen, vaikka monet tutkijat pitävätkin sitä liian laajana¹⁷.

Alla oleva lista¹⁸ ilmentää, kuinka monella tavalla ”kulttuuri” voidaan ymmärtää näkökulmasta riippuen.

Behavioristinen	<i>Kulttuuri on jaettua ja opittua inhimillistä käyttäytymistä, tapa elää.</i>
Funktionaalinen	<i>Kulttuuri on ihmisten tapa selvittää ongelmia sopeutumalla ympäristöön tai elämällä yhdessä.</i>
Historiallinen	<i>Kulttuuri on sosiaalista perintöä ja traditioita, jotka siirretään tuleville sukupolville.</i>
Psyykkinen	<i>Kulttuuri on kokonaisuus ideoita tai opittuja käytäntöjä, se hillitsee yllykkeitä ja erottaa ihmisen eläimestä.</i>
Normatiivinen	<i>Kulttuuri on ihanteita, arvoja tai elämänohjeita.</i>
Rakenteellinen	<i>Kulttuuri koostuu säännönmukaisista, toisiinsa liittyvistä aatteista, symboleista tai käyttäytymisestä.</i>
Symbolinen	<i>Kulttuuri perustuu sattumanvaraisiin merkityksiin, joita yhteiskunta tarjoaa.</i>
Ajankohtainen	<i>Kulttuuri koostuu ajankohtaisista teemoista tai kategorioista, kuten sosiaalisesta rakenteesta, uskonnosta tai taloudesta.</i>

TAULUKKO 1.
Kulttuurin määritelmien
monimuotoisuus

Taulukko kuvastaa hyvin kulttuuri-käsitteen moniulotteisuutta. Käsite voidaan ymmärtää usealla eri tavalla riippuen tarkastelijan tieteellisestä näkökulmasta. Taulukko havainnollistaa, kuinka kulttuuriksi voi laskea lähes kaiken ihmiselämään liittyvän. Kulttuurin symbolisen vertaaminen jäävuoreen on kuvaava: 9/10 jäävuoresta jää veden alle piiloon, mutta sen kärki on näkyvissä. Kulttuuriin liittyvät näkyvät osat onkin helppo mieltää ”kulttuurillisiksi”: veden päälle jäävään näkyvän osaan kuuluvat pukeutumiseen ja käyttäytymiseen liittyvät

16 teoksessa Appiah 2005, 119, oma käännös

17 Banks 2006, 70

18 Bodley 1994, siteerattu teoksessa Cools 2011, 21, oma käännös

säännöt ja tavat, ruoka, musiikki ja tietysti kieli. Näihin perustuen ihmiset arvioivat kyseistä kulttuuria ja ne saavat heissä aikaan tiettyjä odotuksia, ehkä myös ennakkoluuloja. Kulttuurin näkyvän osan perusteella ihmiset päättelivät kuuluuko yksilö ”meihin” vai ”heihiin”. Mutta kuten todettu, niin jäävuoresta kuin kulttuuristakin on näkyvillä vain pieni osa. Kulttuuri on paljon enemmän kuin mitä silmillä voi nähdä; se on arvojen, uskomusten ja käsitteiden monimutkainen järjestelmä, kuin viitekehys, joka asettaa kuvitteellisuudelle rajat¹⁹.

Kulttuuri koostuu monista osatekijöistä

Kulttuuria voisi kuvailla myös välineeksi, jonka avulla arvoja voidaan ilmentää ja ihmisten välinen kommunikointi ja yhteisymmärrys tehdä mahdolliseksi. Kulttuuri on ihmisryhmien keino ymmärtää todellisuutta. Banks²⁰ on identifioinut kuusi kulttuuria muovaavaa pääelementtiä tai osatekijää, jotka voidaan tunnistaa ja erottaa kaikista kulttuureista.

1. Arvot ja käyttäytyminen

Arvot ovat kunkin kulttuurin tärkeimpiä elementtejä. Ne vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen ja siihen, kuinka he aistivat ja tarkkailevat ympäristöään. Arvoista voidaan erotella kansalliset arvot, jotka ovat koko kansakunnalle yhteisiä ja arvot, jotka liittyvät erilaisiin alaryhmiin tai -kulttuureihin ja joiden perusteella nämä ryhmät erottuvat toisistaan.

2. Kieli ja murteet

Kielessä heijastuvat tavat, joilla ihmiset havainnoivat ja ymmärtävät maailmaa. Suurin osa maailman ihmisistä puhuu maansa pääkieltä. Murteissa ja vähemmistökielissä kuvastuvat ja säilyvät ryhmien väliset kulttuurierot.

3. Sanaton viestintä

Paitsi kielen avulla, ihmiset kommunikoivat myös sanattomasti. Sanatonta viestintää tarkkailemalla voidaan paljastaa tärkeitä, mutta näkymättömiä osia kulttuurista.

4. Kulttuurinen tietoisuus

Tällä tarkoitetaan tietoisuutta omasta ryhmästä ja sen erottuvuudesta muista ryhmistä samassa yhteiskunnassa.

¹⁹ Appiah 2005, 125

²⁰ Banks 2006, 73–76

5. Perspektiivi, maailmankuva ja viitekehys

Tiettyt näkökannat voivat olla ohjeellisia ja tyyppillisempiä joissain ryhmissä kuin toisissa.

6. Samastuminen

Samastuminen tiettyyn ryhmään tarkoittaa kuuluvuuden tunnetta ja ryhmän arvojen, kiinnostuksenkohteiden ja tavoitteiden sisäistämistä. Samastuminen voi olla voimakasta tai heikkoa yksilöstä riippuen.

Kulttuuri modernissa valossa

Nykytieteilijät pyrkivät eroon objektiivisesta ja kuvailevasta tavasta määritellä kulttuureja. Sen sijaan kulttuureja yritetään käsitteellistää sosiaalisten, poliittisten ja kommunikatiivisten tosiseikkojen perusteella. On sanottu, että kulttuuria pitäisi kuvailla ”yksilöiden ja ryhmien välisenä ilmaisun ja vuorovaikutuksen tilana”²¹.

Jostain saattaa edelleen löytyä maantieteellisesti eristettyjä kolkkia, joiden kulttuureihin globaalit aatteet ja muutokset eivät vielä ole päässeet vaikuttamaan. Globalisaatio ja siirtolaisuus ovat kuitenkin jo syvästi koskettaneet suurinta osaa maailman kulttuureista. Väitetäänkin, että kulttuurien ja etnisten ryhmien välisten kompleksisten suhteiden ja kanssakäymisen takia kulttuurit ovat jo muokkaantuneet niin, ettei niitä enää voi ymmärtää omiksi itsenäisiksi kokonaisuuksikseen. Yhteiskunnan monimuotoisuuden vuoksi meidän on ajateltava kulttuureja epäyhtenäisinä (heterogeenisinä), eikä enää yhtenäisinä (homogeenisinä). Tämän vuoksi koko kulttuurin käsite on menettänyt merkitystään. Sanaa *kulttuuri* ehdotetaankin korvattavaksi käsitteellä *kulttuurisuus* (*culturality*), joka kuvaa paremmin kulttuurien joustavaa, muuttuvaa ja dynaamista luonnetta. Kulttuurisuus viittaa siihen tosiseikkaan, että kulttuurit muuttuvat yhä kasvavassa määrin ja että ne nytkin jo suurelta osin perustuvat muunnoksille, yhteensulautumisille ja manipulaatioille²².

Mitä on kulttuuri-identiteetti?

Kulttuuri-identiteetti on käsitteenä ristiriitainen, sillä ”kulttuuri” viittaa useiden ihmisten jakamaan laajaan kokonaisuuteen, kun taas ”identiteetti” on jotain hyvin henkilökohtaista ja ainutlaatuista. On haasteellista käsittää, mitä kulttuuri-identiteetillä loppujen lopuksi

²¹ Abdallah-Pretceille 2006, 475

²² Abdallah-Pretceille 2006, 475–479

tarkoitetaan; kansallisuutta, ryhmäjäsenyyksiä, etnistä tietoisuutta vai näiden kaikkien yhdistelmää?

Hall²³ on muotoillut yhden tunnetuimmista kulttuuri-identiteettiin liittyvistä ajatelmista. Hänen mukaansa käsitettä voi lähestyä kahdesta eri näkökulmasta; kulttuuri-identiteetin voi nähdä joko ”olemisena” tai ”tulemisena”. Ensimmäisen näkökulman mukaan kulttuuri-identiteetti on kollektiivinen ihmisyyden ydin, joka on kätkeytynä kaikkien niiden yksilöiden sisimpään, jotka jakavat saman menneisyyden ja yhteiset esi-isät. Ydin-identiteetti on löydettävissä jostain ihmisten välisten pinnallisten erojen ja kerrostumien alta. Tässä määritelmässä korostuvat yhteisön yhteiset kokemukset menneisyydestä ja jaetut kulttuuriset säännöt. Kulttuuri-identiteetti on yhteisöä yhdistävä voima muutosten ja haasteiden keskellä. Esimerkkinä tästä näkökulmasta Hall mainitsee diasporassa elävät yhteisöt, joille identiteetin rakentaminen menneisyyden tarinoita kertomalla ja ydin-identiteetin etsimisellä on tärkeää²⁴. Menneisyyden muistelemisella ja menetettyjen alueiden haikailulla on kuitenkin riskinsä, koska ne saattavat johtaa epäsolidaaristen sosiaalisten liikkeiden tai aatejärjestöjen syntymiseen²⁵.

Hallin toisen näkökulman mukaan kulttuuri-identiteetti on jatkuvan muutoksen alla; se juontaa menneisyydestä, mutta suuntaa tulevaisuuteen. Tämän näkökulman mukaan ihmisissä on samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia, jotka johtuvat menneisyyteen vaikuttaneista tapahtumista, kuten orjuudesta tai kolonialismista. Toisin kuin ensimmäinen näkökulma, joka näkee kulttuuri-identiteetin pysyvän samana läpi aikojen ja ikään kuin odottavan löytäjänsä, tämän näkökulman mukaan kulttuuri-identiteetti on tulemistä. Se rakentuu kertomusten kautta, joiden avulla ihminen voi ymmärtää itseään ja löytää paikkansa²⁶. Nämä takaumat omaan elämään auttavat meitä toimimaan nykyhetkessä, ymmärtämään menneisyyttä ja rakentamaan tulevaisuutta selviytymisen, ei historiaan perustuvan determinismin kautta²⁷.

Toisin sanoen ensimmäinen näkökulma ankkuroi ihmiset (kuvieltuun) yhteiseen menneisyyteen ja vaalii ajatusta jatkuvuudesta ja jaetuista kokemuksista, ja jälkimmäinen taas ohjaa ajattelemaan, että

23 Hall 1990, 223

24 Hall *ibid*

25 Bhabha 1996, 59

26 Hall 1990, 225

27 Bhabha 1996, 59

kulttuuri-identiteetti ei ole koskaan pysyvä, vaan kehittyä jatkuvasti. Ihminen identiteetti on hybridi, dynaaminen ja rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja suhteessa elettyihin kokemuksiin. Kulttuuri-identiteetin mieltäminen elämänpituiseksi prosessiksi korostuu monissa tutkimuksissa²⁸ ja tämän tulkinnan takana ovat Hallin lisäksi myös monet muut ajattelijat²⁹.

Kulttuuri-identiteetti siis muotoutuu jatkuvasti. Sitä voidaankin tarkastella identifikaatioiden eli samastumisen kokemusten kautta, joiden merkitys yksilölle muuttuu kokemusten ja kognitiivisen kehityksen myötä. Samastuminen on myös kontekstuaalista eli asiayhteydestä riippuvaa. Tietyissä tilanteissa tai elämänvaiheissa yksi identifikaatio saattaa muodostua tärkeämmäksi kuin toinen ja kolmas taas menettää merkitystään³⁰. Esimerkiksi etninen identiteetti tai jäsenyys kulttuuriryhmässä nousevat usein keskeisiksi nuoruusiässä ja aikuisuuden kynnyksellä. Myöhemmin etnisyyden merkitys saattaa vähentyä ja korvautua esimerkiksi ammatillisella tai poliittisella samastumisella. Ulkomaille muutettaessa kansallinen identiteetti saattaa puolestaan korostua ja isänmaan kulttuuriin liittyvät arvot tuntua tärkeämmiltä kuin koskaan aiemmin. Täten yksilö saattaa tulla ensimmäistä kertaa tietoiseksi kansallisuutensa merkityksestä omalle identiteetilleen ja tuntea itsensä vahvasti esimerkiksi suomalaiseksi.

Identifikaatiot vaihtelevat ajan ja tilanteiden myötä. Tämän vuoksi kulttuuri-identiteettiäkin on hankala määrittää. Kulttuuri-identiteetillä on monta ulottuvuutta; se on kuin sateenvarjo, jonka alla samastumiset vaihtavat paikkaa pienentyen tai suurentuen vuorotellen.

Kulttuuri-identiteetillä on monta ulottuvuutta

Kulttuuri-identiteetti sekoitetaan usein etniseen tai kansalliseen identiteettiin ja niitä saatetaan käyttää toistensa synonyymeina. Onkin vaikeaa erottaa kuinka paljon yksilön identiteettiin vaikuttavat hänen etnisyytensä, ryhmäjäsenyytensä tai kansallistunteensa, sillä nämä limittyvät toinen toisiinsa muodostaen keskeisen osan yksilön omakuvasta. Lähemmin tarkasteltuna etninen identiteetti liittyy etniseen tietoisuuteen ja samastumiseen tiettyyn etniseen ryhmään, kansallinen

28 esim. Kraus 2006, Kiang & Fuligni 2007, Grimshaw & Sears 2008, Navarrete & Jenkins 2011

29 esim. Bauman 1996, Bhabha 1996, Grossberg 1996, Appiah 2005

30 Hall 1999

identiteetti puolestaan kohdistuu valtionrajojen rajaamaan yhteisöön. Kulttuuri-identiteetti liitetään yleensä *tunteeseen kuulumisesta ryhmään*, joka käyttäytyy samalla tavoin, puhuu samaa kieltä ja jonka maailmankatsomus perustuu yhteiselle arvopohjalle, menneisyydelle ja traditioille³¹.

Perinteisesti on ajateltu, että se kansallinen kulttuuri, johon ihminen syntyy, määrittää hyvin pitkälle myös hänen kulttuuri-identiteettinsä. Kansallisuus onkin yksi ensimmäisistä asioista, joihin ihmiset viittaavat kertoessaan itsestään, erityisesti kansainvälisissä tilanteissa. Vaikka kansallisuutta ei ole mitenkään koodattu geeneihimme, ajatellaan sitä helposti osana itseämme³². Nykyisin, kun monikulttuurisia ja ylirajaisia henkilöitä on yhä enemmän ja enemmän, voidaan linkin kansallisuuden ja kulttuuri-identiteetin välillä katsoa heikentyneen. Tämä puolestaan haastaa meidät miettimään uudestaan koko käsitettä ”kansallinen identiteetti”.

Käsitteet kulttuuri, identiteetti ja kulttuuri-identiteetti ovat häilyviä ja vaikeasti määriteltäviä. Sen sijaan, että puhuisimme kulttuuri-identiteetistä valmiiksi annettuna tai tiettyyn ryhmään kuuluvia ihmisiä yhdistävänä tekijänä, meidän pitäisi tarkastella sitä *monimuotoisuutta, joka jo löytyy meistä jokaisesta*³³. Kuten alussa todettiin, tänä päivänä yksilöiden on mahdollista valikoida kulttuurista informaatiota omien kiinnostuksenkohteidensa ja muuttuvien elämäntilanteidensa mukaan vapaasti valitsemistaan viitekehyksistä, eivätkä vain omien ryhmäjäsenyyksiensä ehdoilla³⁴ (etnisyys, uskonto, jne.).

Kulttuuri-identiteetti on samastumista ryhmään

Käsite *kulttuuri* voi viitata laajempaan viitekehykseen tai tietyn ryhmän kulttuuriin. Kulttuuri voi siis viittaa yleiseen tapa-, käsite-, ja arvojärjestelmään, mutta toisaalta kulttuuri voi myös viitata alakulttuuriin, eli johonkin ryhmään yhdistettäviin ominaisuuksiin ja elämäntyyliin, kuten romanikulttuuriin, homokulttuuriin, hip-hop-kulttuuriin tai vaikkapa latinokulttuuriin³⁵.

Myös ryhmäjäsenyydet vaikuttavat identiteettiin. Kaikki ihmiset kuuluvat ryhmiin. Joihinkin ryhmiin kuulumme jo syntyessämme (perhe, kansallisuus), joihinkin ryhmiin meidät automaattisesti liitetään ulkoisista seikoista johtuen (sukupuoli, etnisyys) ja joidenkin ryhmien jäsenyyden me valitsemme itse (ammatti, poliittinen sitou-

31 Liebkind 1994, 22

32 Hall 1999, 45

33 Dervin 2011, 8

34 Abdallah-Pretceille 2006, 475–479

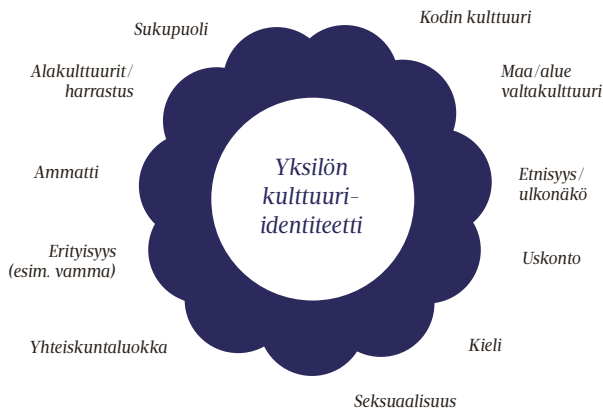
35 Appiah 2005, 130

tuminen, musiikki- tai urheiluharrastusryhmät jne.). Kaikki nämä jäsenyydet ja ryhmien kulttuurit vaikuttavat identiteettimme kehitykseen, vaikka joillakin jäsenyksillä onkin meille suurempi merkitys kuin toisilla.

Yksilö voi joko samastua ryhmään, johon kuuluu tai vastaavasti haluta etääntyä siitä. Ryhmän merkitys ja ryhmään samastumisen voimakkuus vaihtelee iän ja elämäntilanteiden mukaan. Etnisyys, uskonto, sosiaalinen asema tai yhteiskuntaluokka ovat tyypillisesti sellaisia asioita, jotka saattavat aiheuttaa ristiriitaisia tunteita eri elämänvaiheissa. Jäsenyytemme ryhmässä muodostuukin yhdestä, kahdesta tai kolmesta osatekijästä, joiden perusteella haluamme tai emme halua samastua ryhmään: *Kognitiivinen* osatekijä tarkoittaa tietoisuutta siitä, että kuuluu ryhmään: ”Olen saamelainen”. *Arvioiva* osatekijä viittaa siihen, kuinka yksilö arvottaa ryhmää ja omaa jäsenyyttään siinä: ”Saamelaiset ovat sitkeitä ja työteliäitä ihmisiä”. *Tunne*-osatekijä taas kertoo niistä tunteista, joita yksilöllä on omaa ryhmäänsä ja ryhmäjäsenyyttään kohtaan: ”Olen onnellinen ja ylpeä saamelaisuudestani”³⁶. Jäsenyys ryhmässä toimii ikään kuin kompassina tai suunnannäyttäjänä yksilölle hänen määrittäessään paikkaansa yhteiskunnassa.

Ihmisen identiteetti ei muodostu vain entisyydestä, uskonnosta tai yhteiskuntaluokasta. Lisäksi siihen vaikuttavat sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, kieliryhmä ja yksilön mahdollinen erityisyys,

KUVIO 1.
Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat kaikki yksilön ryhmäjäsenyydet



36 Tajfel 1981, 229

esimerkiksi vammaisuuden tai sairauden tuoma samastuminen tiettyyn ryhmään. Joidenkin ihmisten identiteettiä määrittää vahvasti asuinalue (Lappi, Ahvenanmaa), toisten ammatti, ja toiset löytävät hengenheimolaisia saman harrastuksen piiristä. Paitsi kaikki edellä mainitut kulttuurit, yksilön identiteettiin vaikuttaa myös kansallinen kulttuuri. Jokaisella alakulttuurilla on omat tapansa kokea, tulkita, ja havainnoida kansallisen kulttuuriin kuuluvia arvoja ja ihanteita. Jokainen ryhmä, johon yksilö kuuluu, muokkaa hänen identiteettiään ja vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä.

Vaikka ryhmän jäsenien väliltä onkin löydettävissä yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia, ei niitä tulisi kuitenkaan liioitella. Kouluille ja organisaatioille suunnatut monikulttuuriset koulutusohjelmat saattavat painottaa ja alleviivata eri etnisten ryhmien kulttuurin piirteitä ja luoda kuvan staattisista, muuttumattomista elämäntavoista ja ryhmän jäsenten tyypillisestä profilista. Puhutaan esimerkiksi ”somalikulttuurista” tai ”muslimien arvomaailmasta” hyvinkin yleisellä tasolla. Yksilöt ovat kuitenkin hyvin erilaisia yhden kulttuuriryhmän sisällä, joten mitään yhtä ryhmää edustavaa kulttuurista roolimallia ei ole olemassa. Alakulttuuriryhmät ovat moninaisia, mutkikkaita ja muuttuvia kokonaisuuksia³⁷. Valitettavan usein monikulttuurisuuskoulutusohjelmat perustuvat tilastollisille faktoille ja kulttuuria kuvailevalle tietoudelle ja tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan ennakkoaluojen syntymiselle. Tällainen tapa lähestyä erilaisuutta ja kulttuureja ainoastaan korostaa ryhmien välisiä eroavaisuuksia ja hälventää ihmisten yksilöllisyyttä ryhmän sisällä. Ryhmän leimaaminen kategorisoimalla ja yleistävillä kuvauksilla sitoo ryhmän yksilöt ryhmäjäsenyytensä sisään vähentäen heidän vapauttaan ja mahdollisuuksiaan itseilmaisun itse valitsemisessaan viitekehyksissä³⁸.

Ryhmän profilointi ja yksilön määrittäminen profiloinnin mukaan on turhauttavaa myös siksi, ettemme voi tietää, kuinka vahvasti tai vähän yksilö ryhmään todellisuudessa samastuu. Samastuminen voi olla myös tilannesidonnaista: suomenjuutalainen sosiaali-demokraatti saattaa tietyissä tilanteissa, esimerkiksi uskontoon liittyvissä juhlissa, tuntea juutalaisuutensa tärkeimmäksi identiteetiksi, kun taas hänen poliittinen identiteettinsä saattaa korostua toisissa tilanteissa, esimerkiksi presidentti-ehdokkaan vaalikampanjan aikana. Joskus saman henkilön kulttuuri-identiteetit saattavat olla myös ristiriidassa keskenään.

37 Banks 2006, 72–77, 132–136

38 Abdallah-Pretceille 2006, 477

Ihmiset kuuluvat moniin ryhmiin. Identiteetti muokkaantuu ryhmäjäsenyyksien ja sen mukaan, kuinka paljon yksilöt samastuvat ryhmään tai haluavat etääntyä siitä. Ihmisen halutessa samastua ryhmään hän pyrkii vahvistamaan itsessään niitä piirteitä, jotka yhdistävät hänet ryhmään. Halutessaan etääntyä siitä hän taas korostaa eroja itsensä ja ryhmän välillä. Jäsenyydet eri ryhmissä saattavat vaihtua elämäkokemuksen ja ajan myötä, mutta tietyt jäsenyydet, kuten sukupuoli, ovat pysyviä.

Kulttuuri-identiteetti on samastumista kansallisuuteen

Having a country means not to be alone, to know that in the people, the plants, the soil, there is something of yours, that if even you are not there, it keeps on waiting for you.

Cesare Pavese

Kansalliset kulttuurit rakentavat identiteettejä luomalla käsityksiä ja merkitystä kansakunnasta, johon ihmiset voivat samastua. Näin ne ovat omalta osaltaan mukana rakentamassa yksilöiden identiteettejä. Kansalliskulttuuri kansakuntineen on kuitenkin kuvitteellinen yhteisö, joka on olemassa vain ihmisten mielissä. Se perustuu mielikuville yhteisestä historiasta ja perinteiden säilymisestä sekä halukkuudelle elää yhdessä kansakuntana³⁹. Hall määrittää viisi elementtiä, jotka rakentavat mielikuvaa kansallisesta kulttuurista⁴⁰:

1. *Kansakunnan kertomus*: Tarinat kansakunnan synnystä kirjallisuudessa, historiankirjoissa ja mediassa tuottavat kansallisia vaikutelmia, mielleyhtymiä, symboleja ja rituaaleja, joissa heijastuvat yhteiset kokemukset ja jaetut voiton ja tappion hetket. Nämä kaikki antavat merkityksen maalle ja sen identiteetille. Ne tekevät tavallisen ihmisen elämästä osan isompaa kokonaisuutta, jotain, joka oli täällä meitä ennen ja joka jää tänne meidän jälkeemme. Tarinat kansakunnan synnystä kertovat meille mitä on Suomi ja suomalaisuus.
2. *Ominaisuudet, jatkuvuus, perinteet*: Nämä elementit korostavat kansallisuutta, niitä yhteisiä, kansan syviin riveihin kätkeytyjä luonteenpiirteitä, jotka nousevat esiin vaikeina aikoina. Näitä ovat esimerkiksi sisu ja rehellisyys suomalaisille.

39 Hall 1999, 52

40 Hall 1999, 48

3. *Keksityt traditiot*: Jotkut traditiot, joiden kuvitellaan olevan ikivanhoja, ovatkin suhteellisen uusia ja keksittyjä. Ne ovat luonteeltaan symbolisia ja niiden tehtävä on muistuttaa meitä tietyistä arvoista ja käytöksellisistä koodeista.
4. *Kansakunnan luomismyytti*: Nämä kertomukset sijoittavat kansakunnan alkuperän niin kauas menneisyyteen, että se katoaa tästä todellisuudesta uskomusten maailmaan. Ne tarjoavat mahdollisuuden paeta kansakunnan todellista, joskus vastenmielistä ja tuskallistakin historiaa myyttien lohdullisuuteen. Kalevala tunnettuine hahmoineen kertoo myyttiä Suomenmaan ja suomalaisten alkuperästä.
5. *Ajatus oikeasta, alkuperäisestä kansasta*: Kansallinen identiteetti perustuu usein symboliselle idealle alkuperäiskansasta, joka lopulta aina selviää ja pysyy mahdollisissa. Osa suomalaisista vaalii alitajuisesti tätä ajatusta esimerkiksi korostamalla eroja Suomen ja naapurivaltioiden välillä.

Siinä missä osa valtioista keskittää katseensa tulevaisuuteen, toiset valtiot, eläessään vaikeita aikoja, kääntävät katseensa menneisyyteen ja tuntevat halua palata entisiin ”kansakunnan loistokkuuden aikoihin”. On valtioita, kuten ottomaanien jälkeinen Turkki tai maailmansotien aikainen Saksa, jotka pyrkivät voimistamaan tukahdutettua kansallisidentiteettiä – joskus hieman kyseenalaisestikin – ajatuksilla kansan myyttisestä alkuperästä tai etnisestä autenttisuudesta. Tällaiset ajatukset ovat kuitenkin utopistisia, sillä kaikki modernit valtiot ovat alunperinkin olleet etnisiä ja uskonnollisia sekoituksia⁴¹. Jotkut valtiot, kuten Kiina tai Pohjois-Korea, tekevät paljon työtä luodakseen ja ylläpitääkseen ihmisten mielikuvaa tietynlaisesta kansallisidentiteetistä. Globalisaatio asettaa kuitenkin nämä valtiot haasteelliseen tilanteeseen, kun maailma avautuu kansalaisille matkailun ja internetin myötä. Kansalaisten tiedonsaannin vapaus koetaan uhkana kansallisen identiteetin säilymiselle ja osa kansalaisista onkin jo kääntänyt katseensa valtionrajojen ulkopuolelle. Valtiot saattavat kokea vastaanlaista uhkaa, jos siirtolaisten osuus väestöstä on merkittävä.

Kuten aiemmin jo todettiin, on hankalaa määritellä tietyn valtion kulttuuria, sillä kansalliskulttuuri on epämääräinen, jokseenkin ku-

⁴¹ Hall 1999, 51–55

vitteellinen ja manipuloitu käsite. Ihmisille on kuitenkin luonteenomaista löytää eroja ”meidän” ja ”toisten” välillä yhteisöllisen kuuluvuuden tunteen vahvistamiseksi. Kansallisen kulttuurin piirteitä korostamalla valtiot osallistuvat kansalaistensa identiteetin rakentamisprosessiin. Suomalaiset ovat perinteisesti rakastaneet kuvailla kansallista kulttuuriaan ja 1800-luvun lopulla vahvistunut kansallism romantiikka näkyy kuvauksissa yhä tänä päivänä. Suomalainen kulttuuri on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäiskulttuurin, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Kansallisarvot ovat perinteisesti perustuneet ihmisoikeuksille, demokratialle, tasa-arvolle ja luonnon ja ympäristön monimuotoisuuden säilyttämiselle. Koska yleinen opetussuunnitelman on laadittu tältä arvopohjalta, koululaiset osaltaan säilyttää ja vahvistaa kansalliskulttuurista arvomaailmaa⁴². Kulttuurissa heijastuvat yhteiskunnan moraaliset käsitykset oikeasta ja väärästä, hyväksytystä ja kielletystä, sekä toivotuista ja vältettävistä asioista. Suomalaisten moraalikäsityksissä korostuvat yhteisöllisyys, vastuunkantaminen ja yksilönvapauden ja -oikeuksien kunnioittaminen⁴³. Suomalaiselle mielenlaadulle on leimallista yksin selviämisen kulttuuri ja siinä mielessä suomalainen kulttuuri on tyypillisesti länsimainen ja individualistinen. Myös luterilainen ideologia on vaikuttanut merkittävästi suomalaiseen kulttuuriin korostaen itsekuria, pidättyväistä käytöstä ja työn tekemisen arvoa. Näkemys kansan syvistä luonteenpiirteistä ja tyypillisistä ominaisuuksista nousee säännöllisesti esiin suomalaisissa elokuvissa (esim. Härmä, Juoksuhaudantie, Kivenpyörittäjän kylä), musiikissa tai taiteessa, jotka tietoisesti tai tiedostamattaan vahvistavat tämän mielikuvan säilymistä.

Kansallisen kulttuurin korostaminen erityisesti valtaväestön omaisuutena on kyseenalaista, sillä siinä suljetaan helposti ulkopuolelle maassa asuvat vähemmistöt ja maahanmuuttajat. Kaikki suomalaisetkaan eivät vaali kansalliseen kulttuuriin liitettyjä kansallisarvoja, vaan ennemminkin nämä arvot ja moraalikäsitykset kuvastavat sitä idyllistä kuvaa, joka on luotu kansallisuudesta (vrt. Hallin kuvaus kansalliskulttuurin luomisesta). Käytännössä yksilön vaalimat arvot määrittyvät aika pitkälle hänen yhteiskuntaluokkansa, ammattinsa, uskontonsa, etnisyytensä ja ikänsä mukaan. Globalisaatio ja alati kasvava monikulttuurisuus muovaavat väistämättä myös kansallisidentiteettiä. Suurin osa kansalliskulttuureja koskevista kuvauksista ei enää pidä paikkaansa, jos ovat koskaan pitäneetkään, joten koko käsitys kan-

⁴² OPS 2004

⁴³ Talib & Lipponen 2008, 37

sallisidentiteetistä on oikeastaan jo vanhentunut. Tänä päivänä kansallinen identiteetti on parhaimmillaan jotain, joka yhdistää samassa maassa asuvia monimuotoisia ryhmiä ja tarjoaa samastumisalustan yhteiskunnan kaikille jäsenille etnisyydestä, uskonnosta tai alkuperästä huolimatta ajatuksella ”moninaisuudessaan yhtenäinen” (*unity in diversity*).

Maahanmuuttajien määrän kasvaessa ja Suomen muuttuessa alati monikulttuurisemmaksi kysymys kulttuuriarvoista nousee kuitenkin oleelliseksi. Kenen arvot ovat normatiivisia monikulttuurisessa ympäristössä? Perinteisesti on ajateltu, että valtakulttuurin arvot ovat normatiivisia ja vähemmistökulttuurien arvot toissijaisia tai epäolennaisia. Oma kulttuuri on kuitenkin ihmisoikeus ja jokaisen ihmisen tulisi voida elää henkilökohtaisten arvojensa ja uskomustensa mukaan. Tiedetyt maahanmuuttajan kulttuuriin pohjautuvat käytännöt eivät ehkä kuitenkaan ole sallittuja uudessa yhteiskunnassa (moniavioisuus, ympärileikkaus, pakkoavioliitot, häpeämurhat jne.). Etnisyyteen, uskontoon tai kulttuuriin perustuvat syyt eivät koskaan oikeuta ihmisoikeuksien loukkaamista tai minkäänlaista syrjintää. Jokaisen modernin yhteiskunnan haasteena onkin miettiä, kuinka eri kulttuurit voisivat elää arvomaailmaansa mukaisesti ihmisoikeuksia tai valtion lakia rikkomatta. Toisaalta, yksioikoinen nojaaminen valtakulttuurin sääntöihin ei myöskään oikeuta syrjintää uskonnon, etnisen alkuperän tai muun identiteetin perusteella⁴⁴.

Kulttuuri-identiteetti on muiden määritelmiä meistä

Sosiaalinen identiteetti on osa yksilön omakuvaa. Sosiaalinen identiteetti kertoo ryhmistä, joihin yksilö luokitellaan kuuluvaksi. Meidät leimataan vaistomaisesti naisiksi tai miehiksi, valkoihoisiksi tai tummaihoisiksi, aasialaisiksi tai afrikkalaisiksi, gooteiksi tai hip-hoppareiksi ja tämä määrittää osittain yksilön sosiaalista käyttäytymistä. Käyttäytymisemme muokkaantuu annettujen leimojen perusteella, koska leimat pitävät sisällään olettamuksia ja malleja käyttäytymisen ja olemuksen suhteen. Tiedostamme, miten esimerkiksi papin, suomalaismiehen tai musliminaisen oletetaan käyttäytyvän tietyissä tilanteissa, koska meillä on niistä alitajuisia malleja. Meihin itseemme kohdistuvat luokittelut toimivat samoin; tätä kutsutaan identifikaatioksi tai samastumiseksi. Prosessi alkaa, kun yksilö leimataan ”L”:ksi. Tämä saa ympäristön liittämään tiettyjä odotuksia ja uskomuksia ”L”:ksi leimattuun yksilöön. Vähitellen yksilöä aletaan kohdella ”L”:nä

ja hän samastuu muihin ”L”:iksi luokiteltuihin ihmisiin. Loppujen lopuksi ”L”:nä olemisesta tulee osa hänen identiteettiään⁴⁵. Sosiaalinen identiteetti kertoo siis enemmänkin passiivisista prosesseista kuin yksilön omista pyrkimyksistä, mutta yhtä kaikki se vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ja identiteettinsä rakentumiseen.

Sosiaaliset identiteetit ovat moninaisia; ihmisiä jaetaan etnisyyden perusteella (italialainen, kiinalainen, venäläinen), menneisyyden ro-
tuerottelun perusteella (aasialainen, intialainen, afrikkalainen), us-
konnon perusteella (muslimi, katolinen, juutalainen), tai sosiaalisen
luokittelun perusteella (nainen, homo, sokea, vammainen). Näistä ja-
otteluista puhuttaessa viitataan usein ryhmän kulttuuriin ikään kuin
kaikki ryhmän jäsenet eläisivät tietyn kulttuurin mukaisesti. Yleistyk-
set voivat kuitenkin olla harhaanjohtavia. Ei ole itsestään selvää, että
kaikilla ryhmillä on määriteltävissä minkäänlaista yhtenäistä kult-
tuuria. Puhuessamme esimerkiksi ”latinokulttuurista”, ajattelemme
helposti espanjaa äidinkielenään puhuvaa yhteisöä. Kuitenkin vain
puolet Yhdysvalloissa asuvista toisen sukupolven ”latinoista” puhuu
sujuvasti espanjaa⁴⁶. Ihmisten saamat leimat eivät aina kuvasta todel-
lisuutta.

Monikulttuuristuvissa yhteiskunnissa on yhä vaikeampi teh-
dä johtopäätöksiä ihmisten ulkonäön perusteella – ihmiset vaihta-
vat vaatteita paljon nopeammin kuin uskomus- ja arvomaailmaansa.
Yksilöille annetaan helposti leimoja, joita he eivät tunne omakseen.
Esimerkiksi Suomessa asuvaa arabitaustaista parrakasta miestä voi-
daan vääristyneesti luulla ääri-islamistiksi. Suomalainen nainen, joka
asuu Saudi-Arabiassa, käyttää hijabia paikallisen kulttuurin määrää-
mistä syistä. Vaikka vaatetuksen voisi ajatella kertovan sulautumi-
sesta paikalliseen kulttuuriin, vaatteidensa sisällä nainen on kuiten-
kin todennäköisesti edelleen oma itsensä. Adoptiolapset ja -aikuiset
kohtaavat leimaamista päivittäin. Vaikka he olisivat täysin sulautuneet
valtakulttuuriin arvoineen ja maailmankatsomuksineen, heidät usein
yhdistetään ulkonäkönsä perusteella toisiin, heille ehkä täysin vierai-
siin kulttuureihin tai kansallisuuksiin.

Kulttuuri-identiteetti on etnisyyttä

Käsitteillä kulttuuri-identiteetti ja etninen identiteetti tarkoitetaan
usein samaa asiaa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Etnisyys muo-
dostaa yhden keskeisimmistä kulttuuri-identiteetin osatekijöistä.

⁴⁵ Appiah 2005, 69

⁴⁶ Appiah sivu 2005, 117

Koska on vaikeaa ja jopa keinotekoista puhua näistä kahdesta käsitteestä erikseen, niitä käsitellään tässä samanaikaisesti. Ennen kuin siirrymme tarkastelemaan kulttuuri-identiteetin kehitystä, meidän on kuitenkin määriteltävä mitä etnisyyden on ja miksi sen rooli identiteetin rakentumisessa on niin merkittävä. Trimble ja Dickson lähestyvät etnistä identiteettiä tarkastelemalla sen etymologista alkuperää:

*Sana **etninen** juontuu kreikasta ja latinasta; sekä **ethnicus** että **ethnikas** tarkoittavat kansakuntaa. Kreikan sana **ethos** viittaa tapoihin, piirteisiin tai ominaisuuksiin. **Ethnikas** ja **ethos** voivat siis yhdessä merkitä ihmisryhmää, joka elää yhteisönä ja jolla on samat tavat ja tottumukset. Käsitteen toinen osa, identiteetti, juontuu latinasta ja sanasta **identitas**, joka taas on muokkaantunut sanasta **idem** tarkoittaen **samaa**⁴⁷.*

Etymologinen analyysi siis liittää etnisyyden suoraan kansakuntaan, jossa ihmisten oletetaan elävän samojen traditioiden ja käytäntöjen mukaan jakaen saman historian. Tämä suora kytkös on kuitenkin kyseenalaistunut postmodernina aikana siirtolaisuuden, pakolaisuuden ja transnationalismin lisääntyessä. Ihmismassojen suuri liikkuvuus ja kansojen sekoittuminen heikentää linkkiä valtion ja etnisyyden välillä. On arvioitu, että esimerkiksi Yhdysvalloissa valkoihoiset lapset, jotka vielä tänä päivänä muodostavat enemmistön amerikkalaisista lapsista, kuuluvat vähemmistöön jo vuonna 2019⁴⁸. Siksi nykyisin etnisyyden yhdistetään ennemminkin yksilön samastumisen ja kuulumuksen tunteeseen tiettyyn etniseen ryhmään asuinpaikasta tai kansallisuudesta huolimatta.

Aikaisemmin etniseksi ryhmäksi määriteltiin väljästi ”mikä tahan-sa ihmisryhmä, joka määrittää itsensä etniseksi ryhmäksi yhtenäisten piirteiden vuoksi”⁴⁹. Nykymääritelmä on tarkempi; ”*etninen ryhmä on ihmisjoukko, jolla on yhteiset esi-isät, kulttuuri, historia, traditiot ja tunne yhteenkuuluvuudesta. Kuuluminen etniseen ryhmään on tahdosta riippumatonta, mutta ryhmään samastuminen riippuu yksilöstä*”⁵⁰. Arkisessa kielenkäytössä etnisestä ryhmästä puhuttaessa viitataan yleensä vähemmistöön valtakulttuurin sisällä, Suomessa esimerkiksi romaneihin ja saamelaisiin. Usein ei kuitenkaan tulla ajatelleeksi, että myös valtaväestö, kuten ”kantasuomalaiset” Suomessa, muodostavat etnisen ryhmän.

47 Trimble & Dickson 2005, 415

48 HS 8.3.2012

49 Phinney & Rotheram 1987, 12

50 Banks 2006, 79

Käsitteitä ”rotu” ja ”etnisyys” saatetaan käyttää synonyymeinä⁵¹. Osa tieteilijöistä olisi valmis hautaamaan sanan ”rotu” kokonaan, sillä se synnyttää rasistisia miellehtymiä ja biologisestikin ajatellen kaikki ihmiset kuuluvat samaan rotuun. Käsitteen säilyttämistä taas perustellaan sillä ajatuksella, että rodun käsite on merkityksellinen niissä yhteyksissä, joissa puhutaan erilaisista fenotyypeistä, mutta ei käsitellä yksilön kulttuuria tai etnisyyttä. Etnisyyden ajatellaan viittaavan sukupolvien yli välittyvään sukuhistoriaan ja kulttuuriin, jonka käytäntöihin yksilöt sosiaalistuvat tunnesiteiden kautta. Eroa rodun ja etnisyyden välillä onkin perusteltu sillä, että siinä missä etnisyys voi muovautua akkulturaatioprosessissa jo yhden sukupolven aikana, esimerkiksi adoption kautta, rotuaan ei kuitenkaan voi koskaan muuttaa⁵². Rotujen ja etnisyyksien sekoittuminen yhä kasvavassa määrin haastaa rotuun perustuvan kategorisoinnin oikeutuksen ja hämärtää rotua määrittäviä rajoja eri fenotyyppien välillä. Rajat ovat aina olleet häilyviä, sillä erinäköiset ihmiset ovat sekoittuneet kautta aikojen. Esimerkiksi Meksikon etninen enemmistö on alun perin sekoitus espanjalaisia siirtomaa-aikaisia maahanmuuttajia, intialaisia ja maahan tuotuja afrikkalaisia⁵³. Mihin rotuun tai etniseen ryhmään meksikolaiset siis voidaan sijoittaa? Etnisyyden tai rodun perusteella tehtävät jaottelut ovat hyvin häilyviä. Eri ryhmiä ei voida kuvailla tai määritellä pelkästään ulkonäön perusteella.

Ymmärtääksemme etnisyyden ja kulttuuri-identiteetin kokonaisvaltaisen merkityksen yksilön elämässä, tarkastelemme seuraavaksi identiteetin kehitystä ja siihen läheisesti liittyviä tekijöitä.

⁵¹ esim. Phinney 1996

⁵² Jenkins & Navarrete 2011, 792

⁵³ Banks 2006, 159

Kulttuuri-identiteetin ja etnisen identiteetin kehittyminen

Jo aivan pienillä lapsilla on käsitys siitä, mihin ryhmiin he kuuluvat. He tietävät olevansa poikia tai tyttöjä, veljiä tai siskoja, poikia tai tyttöjä. Vähitellen he alkavat samastua muihinkin ryhmiin tai henkilöihin, joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Useimmat valtakulttuuriin ja etniseen enemmistöön kuuluvat henkilöt käsittävät olevansa oman maansa kansalaisia, esimerkiksi suomalaisia, mutta he eivät välttämättä tiedosta kuuluvansa myös etniseen ryhmään, jonka arvot, normit ja käyttäytymistyylin he ovat sisäistäneet.

Pienten lasten tietoisuus omasta tai muiden etnisyydestä on pitkään hyvin rajoittunutta. Ilman tukea tai kokemuksia he saattavat jäädä tälle tietämättömyyden tasolle. Erityisesti etnisiin vähemmistöihin kuuluville lapsille tietoisuus omasta etnisyydestä on tärkeää, sillä heidän on ensin samastuttava positiivisesti omaan etniseen ryhmäänsä pystyäkseen myöhemmin luomaan myönteisen ja selkeän kansallisen identiteetin eli identifioimaan itsensä osana suurempaa, asuinmaan väestön muodostamaa kokonaisuutta.

Positiivinen samastuminen omaan kulttuuriin on tärkeää jo lapsen ensimmäisinä vuosina. Ne lapset, jotka ovat positiivisesti samastuneet sekä omaan että kansalliseen kulttuuriinsa yleensä arvostavat näitä molempia ollen niistä ylpeitä. Tämä koskee niin etniseen vähemmistöön kuin enemmistöönkin kuuluvia lapsia⁵⁴. Olisikin tärkeää, että eri kulttuureihin ja vuodenkierron juhliin tutustuttaisiin jo päiväkodissa. Lapset ovat luonnostaan uteliaita ja kiinnostuneita muista ihmisistä. Tutustumisen voi aloittaa keskittymällä aluksi jäävuoren huippuun, eli kulttuurien näkyviin osiin keskustelemalla vaikkapa tärkeistä juhlista, pukeutumisesta (joka johtuu usein maan ilmastosta), kielistä ja musiikista, eli asioista, jotka ovat tarpeeksi selkeitä ja konkreettisia pienille lapsille. Oman kulttuurin esittely turvallisessa ympäristössä opettajan avustamana kasvattaa vähemmistöön kuuluvan lapsen etnistä tietoutta ja auttaa lasta näkemään oman yhteisönsä myönteisessä valossa. Näin myös lisätään valtakulttuuriin kuuluvien lasten tietoisuutta omasta kulttuuristaan ja siihen liittyvistä asioista. Tämä auttaa lapsia käsittämään oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa. Tältä pohjalta on helpompi jatkaa syvempää pohdiskelua myöhemmin koulussa kognitiivisten taitojen karttuessa.

Etninen identiteetti kehittyy ajan kuluessa yksilön tutkiessa ja pohtiessa etnisyyden merkitystä omassa elämässään⁵⁵. Etnisen identi-

54 Banks 2006, 28–32

55 Phinney 1990, 502

teetin kehitykseen vaikuttaa paitsi se, kuinka muut näkevät ja luokittelevat yksilön myös se, kuinka vahvasti ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään ja toimii ryhmän normien mukaisesti. Ensimmäinen väittämä on luultavasti merkittävämpi erityisesti lapsuudessa, kun etnisyys perustetaan voimakkaasti pelkästään ihonvärille ja kasvonpiirteille⁵⁶. Kuvio 2 kuvaa kulttuuri-identiteetin kehitystä varhaislapsuuden ensimmäisistä huterista käsityksistä etnisyydestä aikuisuuden selkiintyneeseen kulttuuri-identiteettiin.

KUVIO 2.
Etnisen- ja kulttuuri-identiteetin kehittyminen

Varhaislapsuus	Kouluikä	Nuoruus	Nuoruus/ Aikuisuus	Nuoruus/Aikuisuus
Selkiintymätön etninen identiteetti. Perheen arvojen ja asenteiden omaksuminen	Tietoisuus omasta etnisyydestä. Tietoisuus erosta kodin ja ympäristön välillä kuvassa omasta etnisestä ryhmästä.	Etnisyyden tutkiminen ja selkiinnyttäminen. Etnosentrismi.	Realistinen kuva omasta ryhmästä. Tosiasioiden ja toisten hyväksyminen.	Selkiintynyt kuva omasta etnisestä- ja kulttuuri-identiteetistä ja ryhmäjäsenyyksistä -merkityksellisiä tai ei.

Lapsuus: Kulttuurisen ja etnisen tietoisuuden aihioita

Ennen kuin lapset saavuttavat ymmärryksen omasta etnisyydestään, he huomaavat etnisiin ärsykkeisiin, kuten ihonväriin, kieleen ja ruoka- tai juhla-kulttuuriin liittyvät eroavuudet. Kolme- neljävuotias lapsi osaa tunnistaa tumma- tai valkoihoiset ihmiset ja pian tämän jälkeen hän oppii erottelemaan ketkä kuuluvat samaan ryhmään kuin hän itse. Lapsi oppii tunnistamaan muita etnisiä ryhmiä vasta noin 7–8-vuotiaana⁵⁷. Tietoisuus omasta ja muiden etnisyydestä kehittyy yksilöllisesti varhemmin tai jopa myöhempään riippuen siitä, kuinka paljon lapsi näkee ja kokee erilaisuutta. Yksi ainut tummaihoisen lap-

56 Phinney & Rotheram, 1987, 36
57 Aboud 1987, 32

si 20 valkoihoisen lapsen luokkahuoneessa on todennäköisesti aiemmin tietoinen omasta etnisyydestään ja kuulumisestaan vähemmistöön kuin hänen luokkatoverinsa. Lapset, jotka eivät lainkaan kohtaa erilaisuutta koulussa tai asuinympäristössään, eivät ymmärrä kuuluvansa itsekkin etniseen ryhmään. Etninen tietoisuus kehittyy vain kontaktien, kokemusten ja kognitiivisten taitojen karttuessa⁵⁸.

Pienten lasten etnistä tietoisuutta on yritetty mitata monin tavoin. Tutkijat ovat esimerkiksi pyytäneet lapsia valitsemaan erinäköisistä nukeista sen, jolta lapsi itse näyttää eniten. Toisissa tutkimuksissa lapsille on näytetty kuvia henkilöistä, jotka kuuluvat eri etnisiin ryhmiin ja pyydetty valitsemaan ne kuvat, joissa oleva henkilö näyttää samalta kuin he itse. Lapsia on myös laitettu jakamaan kuvia eri pinoihin kuvien henkilöiden etnisyyden mukaan⁵⁹. Pienet lapset saattavat ajatella etnisyyden olevan muutettavissa esimerkiksi vaatetusta, meikkiä, ikää tai kieltä vaihtamalla. Kysymykset, kuten ”kuinka kauan tämä 5-vuotias poika on ollut aasialainen?” hämmentävät heitä. On myös tyypillistä, että esimerkiksi englanninkielisessä päiväkodissa käyvä suomalainen lapsi ajattelee olevansa englantilainen, koska osaa puhua maan kieltä. Vasta kun lapsi osaa verrata itseään muihin ja mieltää itsensä etnisen ryhmän jäseneksi tiettyjen pysyvien ominaisuuksien ja ryhmänsisäisten samankaltaisuuksien vuoksi, voidaan puhua etnisestä samastumisesta tai itsetunnistuksesta. Tutkimusten mukaan lapset osaavat määrittää oman etnisyytensä tarkasti ja pysyväluonteisesti vasta noin 7–8 ikävuoden tienoilla⁶⁰.

Vaikka etninen tietoisuus ja itsetunnistus kehittyvätkin vasta kouluiässä, aivan pienet, 2–3-vuotiaat lapset, osaavat jo kiinnittää huomiota ulkoisiin eroihin ihmisten välillä. Heillä saattaa olla ennakokuluuloja ja kielteisiä tunteita sellaisia henkilöitä kohtaan, joiden ulkonäkö tai tavat näyttävät heistä erilaisilta. He saattavat esimerkiksi kieltäytyä pitämästä eriväristä lasta kädestä kiinni tai suostua leikkimään vain sellaisilla nukeilla, jotka ovat samanvärisiä kuin he itse⁶¹. Valtakulttuuriin kuuluvilla lapsilla voi olla jopa kielteinen asenne vähemmistöön kuuluvia ihmisiä kohtaan. He saattavat muun muassa vilpittömästi olettaa, että heidän itsensä kaltaiset lapset ovat parempia kuin muut. On kuitenkin muistettava, että pienet lapset eivät

58 Phinney 1987, 17

59 Aboud 1987, 32–37

60 Aboud ibid

61 Robinson & Diaz 2006, 4–5

ymmärrä suoranaisesta syrjinnästä tai rasismista vielä mitään. Heidän asenteellisuutensa ei kumpua lasten omasta maailmasta, vaan pikemminkin heijastelee perheen ja yhteiskunnan aikuisten stereotyyppioita, ennakkoluuloja ja yleistä suhtautumista erilaisuuteen⁶².

Lapsuus: Perheet arvot

Lapset viettävät suurimman osan ajasta ennen kouluvuosia kotiympäristössään, ja yhteiskunnalla on vielä vähän vaikutusta heidän elämänsä. Kotona lapset sosiaisoituvat vanhempiensa kulttuuriin arjen askareiden, tyyppillisten ruokien, käytäntöjen ja traditioiden kautta. Kotona lapset oppivat kuinka aikuiset käyttäytyvät, kuinka he ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, kuinka he suhtautuvat lapsiin, vanhuksiin tai vaikkapa naapureihin. Lapset sisäistävät uskontoon ja vuoden kiertoon liittyvät uskomukset ja käytännöt. Ennen kaikkea he oppivat käyttämään kieltä, jonka kautta perheen kulttuuri heille välittyy.

Ennen teini-ikää ja nuoruutta etnisyyttä ei juuri pohdita, lapset suhtautuvat siihen aika mutkattomasti. Se, mitä lapset ymmärtävät omasta etnisyydestään ja kuinka he suhtautuvat kulttuuriyhteisönsä riippuu pitkälti vanhempien ja etnisen, uskonnollisen tai muun lapsen elämälle merkityksellisen yhteisön asenteista. Yhteisön normit ja arvomaailma vaikuttavat niihin malleihin, joiden mukaan vanhemmat lapsiaan kasvattavat⁶³. Tutkimukset osoittavat, kuinka suuri merkitys perheellä ja kotiympäristöllä on lasten kulttuuri-identiteetin kehityksessä⁶⁴. Kotona opitaan soveliaana pidetyt tavat käyttäytyä ja tehdä asioita. Siellä myös lapselle määritellään rajat ja säännöt elämää varten⁶⁵.

Se kuva, joka lapselle välittyy hänen omasta yhteisöstään ja kulttuuristaan on ensiarvoisen tärkeä. Jos perheen ja yhteisön välittämä kuva on myönteinen ja he tukevat lapsen etnisyyden kehittymistä, tämä yleensä suhtautuu etnisyyteensä luottavaisesti. Se taas edistää positiivista samastumista ryhmään ja tukee oman identiteetin löytämistä myöhemmin nuoruudessa⁶⁶. Tämä pätee myös uskontoon liittyvässä sosiaalistumisessa; kun uskonnon rooli koetaan myönteiseksi perheen ja yhteisön parissa, on todennäköistä, että perinnettä halutaan jatkaa myös omassa elämässä ja siirtää se eteenpäin omillekin lapsille⁶⁷.

62 Robinson & Diaz, ibid

63 Kuusisto 2011

64 Jourdan 2006, Juang & Syad 2010

65 Robertson 2004, 35

66 Jourdan 2006

67 Kuusisto 2011, 55

Lapsuus: Vaikutteita valtakulttuurista

Ulkopuolisilta vaikutteilta suojattu kotielämä muuttuu kertaheitolla, kun lapsi aloittaa päiväkodin tai koulun. Kaikissa kulttuureissa on kasvatukseen liittyviä ideologioita ja arvoasetelmia, jotka tulevat esiin opetussuunnitelmassa, päivittäisissä toimintamalleissa ja aktiviteeteissa. Päiväkoti ja koulu vahvistavat valtakulttuuriin kuuluvien lasten sosialisaatiota ja tutustuttavat maahanmuuttajalapset uuteen kulttuuriympäristöön. Valta- tai kansalliskulttuuri välittyy lapsille laulujen, tarinoiden, traditioiden, pelien ja leikkien kautta, ja siihen liittyvät arvot näkyvät lapsilta vaaditussa käyttäytymisessä ja ylipäänsä siinä, miten lapsiin ja aikuisiin suhtaudutaan. Maahanmuuttaja- ja vähemmistöryhmienkin lapset sosiaalistuvat suhteellisen nopeasti valtakulttuuriin ja tarvittaessa saavuttavat toiminnallisen kielitaidon enemmistökielessä yleensä noin vuodessa tai kahdessa. Kielen hallitsemiseen äidinkielen tasoisesti menee kuitenkin noin 5–7 vuotta⁶⁸.

Kun lapsi aloittaa päiväkodin tai koulun, hän joutuu arvioinnin ja vertailun kohteeksi ja altistuu muiden mielipiteille kulttuuriaan ja etnisyyttään koskien. Lapsen mielikuvaan omasta etnisyydestä vaikuttavat paitsi perheen asenteet, myös median välittämä kuva ja yhteiskunnan yleinen suhtautuminen ja vallitsevat stereotypiat. Yhteiskunnan vallitsevat näkemykset lapsen etnisestä ryhmästä voivat olla hyvinkin erilaisia kuin lapsen kotoa saama kuva. Vihamieliset ja ikävät kommentit ja kokemukset voivat häkellyttää ja satuttaa haavoittuvaa lasta. Lapset saattavat helposti sisäistää negatiiviset mielleyhtymät ja pahimmassa tapauksessa alkaa itsekkin uskoa niihin.

Myös koululla ja päiväkodilla on merkittävä rooli mielikuvien synnyttämisessä tai ylläpitämisessä. Opettaja on tärkeässä asemassa luokan edessä, koska oppilaat aistivat herkästi syrjinnän ja asenteet eri etnisiä ryhmiä tai vähemmistökulttuureja kohtaan. Sanat ja määritelmät, joita opettaja käyttää, on harkittava huolellisesti puhuttaessa tietyistä ryhmistä tai kulttuureista. Ennakkoluulot ja -oletukset esimerkiksi oppimisen tai pärjäämisen suhteen siirtyvät helposti opettajalta oppilaalle ja saattavat johtaa alisuoriutumiseen ja oppilaan leimautumiseen⁶⁹. Ei ole kauaakaan, kun esimerkiksi Yhdysvalloissa vähemmistöön kuuluvia oppilaita vielä opetettiin koulussa häpeämään juuriaan ja etnistä taustaansa ja väheksymään kulttuuriinsa kuuluvia perinteitä tai perheen äidinkielen osaamisen tärkeyttä⁷⁰.

68 Kosonen 1994, 213

69 Kosonen 1994, 216

70 Banks 2006, 30

Kotiympäristön ja yhteiskunnan mahdollisesti hyvinkin eriävät asenteet ovat syynä siihen, että teini-ikään astuvilla nuorilla saattaa olla hämmennyneitä ja sekavia tunteita omasta etnisyydestään⁷¹. Lapsuusaajan kokemuksilla on suuri merkitys teini-ikäisen psykososiaalisille voimavaroille ja itsetunnon: toiset nuoret ovat toisia valmiimpia ja paremmin varusteltuja kohtaamaan murrosiän tuomat haasteet, kuten identiteetin etsimisen, identiteettineuvottelut ja oman paikan sekä kuulumisen tunteiden löytämisen⁷².

Nuoruus: Kulttuurisen ja etnisen identiteetin etsimistä

Useimmat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että nuoruusvuodet ovat keskeisiä identiteetin kehitykselle, koska näiden vuosien aikana ihmiset käyvät uudelleen läpi lapsuuden samastumisia ja arvioivat niiden merkityksellisyyttä nykyisten kiinnostuksenkohteidensa, sitoumustensa ja vaihtoehtojensa valossa⁷³. Ennen nuoruusvuosia moni lapsen kehitykseen liittyvä asia riippuu siitä, mitä *muut* yksilön ympärillä tekevät. Teini-ikästä lähtien kehitys taas riippuu ennen kaikkea siitä, mitä *yksilö itse* tekee tai jättää tekemättä.

Nuoret tiedostavat taivaltavansa jossain lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa. He painivat oman paikan löytämisen halun ja toisaalta riippuvuudentunteiden ristitulella, kun itsenäistymispyrkimykset perheestä voimistuvat. Vanhemmat ovat tärkeässä asemassa tarjotessaan tukea ja hoivaa, jota teini-ikäiset edelleen tarvitsevat, mutta antaessaan liean venyä, jotta nuori saisi tilaa etsiä omaa elämänfilosofiensa. Nuoruusvuosia hallitsevat kiperät kysymykset siitä kuka olen, mihin minä kuulun ja mistä oma paikkani löytyy. Nämä kysymykset aloittavat identiteetin etsimisvaiheen, jossa nuori tutkii omia juuriaan, paikkaansa ja tehtäväänsä.

Maailman avartuessa lisääntyneen itsenäisyyden ja autonomian myötä nuoret havaitsevat vaihtoehtojen ja monimuotoisuuden runsauden. Oman maan etniset ryhmät ja kulttuurit ovat vain pieni osan maailmaa, joka on täynnä erilaisia kieliä, etnisyyttä ja kulttuureita. Kohdatessaan taustoiltaan tai etnisyydeltään erilaisia ihmisiä nuoret alkavat myös hahmottaa eri ryhmien välisiä yhteiskunnallisia valta-asetelmia ja assosiaatioita. Kiinnostus omaa etnisyyttä ja alkuperää kohtaan usein kasvaa. Nuoruusvuodet nähdäänkin etsikkö-

71 Phinney 1996, 146

72 Erikson 1968

73 Phinney 1996

aikana, jolloin suurin osa nuorista haluaa ymmärtää mihin ryhmiin itse kuuluu ja millainen on näiden ryhmien menneisyys ja mitkä asiat ovat johtaneet nykyiseen tilanteeseen⁷⁴.

Tutkimusmatkalla omaan itseän nuoren täytyy saada kokeilla erilaisia rooleja erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Etsiessään omia rajojaan jotkut heistä hakeutuvat alakulttuurien pariin ja toiset alkavat aktiivisesti toimia omassa etnisessä tai uskonnollisessa yhteisössään, joista he löytävät ihmisiä, joilla on samanlainen tausta kuin heillä itsellään. Vanhemmat voivat halutessaan tukea nuorta hänen etsiessään etnistä tai uskonnollista identiteettiään ja moni nuori luonnollisesti kääntyykin vanhempiensa puoleen kaivatessaan lisää tietoa omasta kulttuuristaan. Tutkimusten mukaan nuoret tuntevat vanhempiensa seurassa enemmän yhteenkuuluvuutta ja ylpeyttä omasta etnisyydestään, kuin esimerkiksi toisten nuorten, vaikka heillä olisikin samanlainen kulttuuritausta⁷⁵.

Tutkimukset osoittavat myös, että mitä paremmin yksilö tuntee perheensä kulttuurin, sitä enemmän omaa etnistä identiteettiä tutkitaan ja sitä lujemmin siihen sitoudutaan⁷⁶. Erään yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan vähemmistöihin kuuluvilla henkilöillä on usein selkeämpi etninen identiteetti kuin valtaväestöön kuuluvilla ihmisillä. Tämä tulos selittyy sillä, että vähemmistöön kuuluvat joutuvat useammin kohtaamaan entisyydestään johtuvia konfliktitilanteita tai syrjintää, kun taas valtaväestöön kuuluvat eivät joudu samalla tavoin kohtaamaan omaa etnisyyttään⁷⁷. Ehkäpä juuri tämän vuoksi valtaväestön asenteet vähemmistöjä kohtaan muuttuvat niin hitaasti; kun omaan etnisyyteen liittyviä asioita, stereotypioita ja ennakkoluuloja ei joudu miettimään, on vaikea asettua etniseen vähemmistöön kuuluvan henkilönkään asemaan.

Identiteetin etsimisen aikana nuoren asenteet omaa ryhmäänsä ja kulttuuriaan kohtaan saattavat olla hyvinkin positiivisia, jopa etnosentrisiä. Vähemmistöön kuuluvat saattavat tuntea halua torjua valtakulttuuriin liitettäviä arvoja ja oletuksia siitä ”kuinka tulee olla”. Vähemmistönuoret tulevat aiempaa tietoisiksi yhteiskunnan rakenteissa piilevistä ennakkoluuloista ja syrjinnästä, joten asenteet valtaväestöä kohtaan voivat muuttua kielteisiksi. Samanaikaisesti, etnosentrismistä

74 Phinney 1996, 146

75 Kiang & Fuligni 2009, 739

76 Juang & Syed 2010

77 Juang & Syed *ibid*

huolimatta, vähemmistöön kuuluvat nuoret saattavat tuntea empatiaa muita vähemmistöjä kohtaan, koska heitä yhdistää kokemus ”toiseudesta”. Yhtäläillä myös valtaväestöön kuuluvat nuoret saattavat haluta ottaa etäisyyttä vähemmistöihin, koska nämä voivat nostattaa heissä vihan, pelon tai jopa ylemmyyden tunteita⁷⁸.

Etsiessään identiteettiään ja paikkaansa ryhmässä nuori luo tärkeää perustaa kuulumisen tunteiden syntymiselle. Etninen samastuminen ja tunne kuulumisesta taas edesauttavat myönteisen asenteen kehittymistä omaa ja myös toisia ryhmiä kohtaan⁷⁹. On havaittu, että kun nuoria kannustetaan identiteettinsä etsimiseen, sillä on positiivisia vaikutuksia useaan asiaan. Tutkimuksissa selkeä tietoisuus omasta identiteetistä yhdistetään parempaan sopeutumiseen uudessa kulttuurissa, hyvään itsetuntoon, tyytyväisyyden ja onnellisuuden tunteisiin sekä vähäisempään masentuneisuuteen ja yksinäisyyteen⁸⁰. Viitaten viime aikoina luotuihin uhkakuihin kansallisen identiteetin häviämisestä maahanmuuton myötä, aivan tuoreimman tutkimuksen mukaan vähemmistön vahva etninen identiteetti ei ole uhka heidän sosioekonomiselle integraatiolleen, vaan tuloksissa se korreloi positiivisesti koulutuksen, työllisyyden ja maltillisten poliittisten näkemysten kanssa. Erityisesti oman äidinkielen hallinnan merkitys korostui tutkimushenkilöiden identiteeteissä ja integroitumisprosesseissa⁸¹.

Ihanteellinen päätös nuoruusajan etsimisvaiheelle olisi syvämpi ymmärrys omasta etnisyydestä ja kulttuurista. Aikuisuutta lähestyttäessä nuorilla tulisi olla luottavainen olo ja myönteisiä tunteita omaa kulttuuriaan kohtaan. Vähemmistönuorilta tämä tosin saattaa edellyttää valtaväestöä kohtaan tuntemiensa negatiivisten tunteiden, kuten vihan ja katkeruuden, hylkäämistä, tulemista sinuiksi oman ja valtakulttuurin välisten kulttuurierojen kanssa ja yhteiskunnallisen vähemmistöstatuksen hyväksymistä. Vastavuoroisesti valtakulttuurin nuoret, edellyttäen että he ovat saaneet kokemuksia erilaisuudesta ja joutuneet pohtimaan omia asenteitaan⁸², saattavat kulttuuri-identiteetin selkiytyttyä jättää taakseen ajatukset oman kulttuurin ylemmydestä ja alkaa jopa arvostaa erilaisuutta. Alla oleva kuvio havainnollistaa kulttuuri-identiteetin kehittymisvaiheita nuoruudessa ja sen vaikutuksia asenteisiin omaa ja muita ryhmiä kohtaan.⁸³

78 Phinney 1996, 147

79 Whitehead et al. 2009

80 Jourdan 2006, Kiang & Fuligni 2008, Juang & Syed 2010, Navarrete & Jenkins 2011

81 Koczan 2012

82 Phinney 1990, 503; 1996, 149

83 Muunnelma Whitehead et al. 2009, 125 mallista

Oman kulttuurin
ja etnisyyden
etsimis- ja
pohdintavaihe

Oman kulttuuri-
identiteetin
vahvistuminen
ja kuulumisen
tunteet

Myönteinen
asenne omaa
ryhmää
kohtaan

Myönteinen
asenne muita
ryhmiä
kohtaan

KUVIO 3. Kulttuuri-
identiteetin suhde
asenteisiin

Nuoruus: Identiteetin ja kulttuurisen tasapainon löytyminen

Lapsuuden aikana opitaan oman kulttuurin perusarvot ja ne kirjoittamattomat säännöt ja käyttökoodit, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa. Nuoruuteen ja oman identiteetin etsimisvaiheeseen kuuluu kulttuuriin pohjautuvien olettamusten, periaatteiden ja käytäntöjen kyseenalaistaminen. Niitä vastaan saatetaan kapinoida ja tehdä juuri päinvastoin kuin odotetaan. Yleensä aikuistuessaan nuori kuitenkin sisäistää kulttuuriset mallit ja alkaa ymmärtää, mitä häneltä odotetaan ja kuinka ”peliiä pelataan”. Voisi sanoa, että yksilö saavuttaa *kulttuurisen tasapainon* (*cultural balance*). Tämä tarkoittaa sitä lähestulkoon tiedostamatonta ymmärrystä siitä, miten asiat ovat ja toimivat omassa yhteiskunnassa tai omassa kulttuuri- tai etnisessä yhteisössä. Kulttuurinen tasapaino on intuitio siitä, mikä on oikein tai väärin tai soveliasta tai loukkaavaa kussakin tilanteessa⁸⁴. Kun ihminen on kulttuurisessa tasapainossa, hän on sisäistänyt kulttuuriin liittyvät sannot, kirjoittamattomat säännöt ja osaa toimia ”normaalisti” erilaisissa konteksteissa. Hän on osa kulttuuria ja kulttuuri on osa häntä. Ihanteellista olisi, jos kahden kulttuurin välillä tasapainoilevat yksilöt, kuten maahanmuuttajat, onnistuisivat pääsemään kulttuuriseen tasapainoon sekä omassa että valtakulttuurissa.

On kuitenkin otettava huomioon, että oman kulttuuri-identiteetin löytyminen ei välttämättä tarkoita sitä, että yksilö *haluaisi olla osallinen* kulttuuriyhteisössä. Ihminen voi olla tyytyväinen ja varma omasta

84 Pollock & Van Reken 2009, 44

identiteetistään haluamatta ylläpitää yhteisönsä perinteitä tai puhua sen kieltä. Kun ihminen tuntee olevansa kulttuurisessa tasapainossa, hän on yleensä sovussa oman ja muiden kulttuurien kanssa ja esimerkiksi ärtymys valtakulttuuria kohtaan on sammunut. Etnisyys ei ehkä tunnu enää niin merkittävältä asialta. Ajan myötä ja elämäntilanteiden muuttuessa yksilö toki saattaa ajautua uudelleen punnitsemaan kulttuuriaan ja sen merkitystä⁸⁵, esimerkiksi maahanmuuton, työttömyyden tai perheellistymisen seurauksena.

Etsintävaiheen päättyminen, identiteetin selkiytyminen ja kulttuurisen tasapainon löytyminen antaa yksilölle mahdollisuuden keskittyä muihin merkittäviin seikkoihin elämässä. Osallisuus yhteiskunnassa tai yhteisössä sen tuotteliana jäsenenä, työnteko ja perheen perustaminen nousevat tärkeyslistalla kärkeen. Foucault huomauttaa kuvaavasti, että aikuisuudessa nuoruuden kysymyksen ”kuka olen?” tulisi vaihtua kysymykseen ”kuinka minun pitäisi elää?”⁸⁶. Keski-ikää kohti tultaessa olennaisiksi seikoiksi nousevat merkityksellisen työn tekeminen ja kulttuurin ja arvojen siirtäminen eteenpäin seuraaville sukupolville⁸⁷.

Nuoruus: Identiteetin löytämiseen liittyvät vaikeudet

Vaikka ”hukassa oleminen” ja yksinäisyyden tunteet kuuluvat nuoruuteen, on myös nuoria, jotka eivät etsimisen jälkeenkään löydä paikkaansa yhteiskunnassa, eikä heillä ole aavistustakaan siitä, minne he kuuluvat. Eksyksissä olevalle nuorelle tulevaisuus voi tuntua epävarmalta ja pelottavalta. Selkiintymätön identiteetti, tai Eriksonin⁸⁸ termein ”identiteettikriisi” on seurausta siitä, että nuori ei ole onnistunut löytämään itseään ja omaa paikkaansa nuoruusvuosien aikana. Pahimmillaan identiteettikriisi saattaa ajaa nuoren fanaattisten tai separatistien kannattavien alakulttuurien vaikutuspiiriin⁸⁹.

Teini-iän aikana vertaistuen tarve ja ystävien merkitys kasvaa. Ka-veripiiristä tulee usein ensiarvoisin sosiaalinen verkosto. Itsenäisyys ja liikkumisvapaus yleensä lisääntyvät nuoruudessa merkittävästi ja mahdollisuudet tavata ja olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa lisääntyvät. Nuoruuden aikana saatetaan vasta ensimmäistä kertaa tutustua erilaisiin arvomaailmoihin, kulttuuriin viitekehyksiin⁹⁰ ja alakulttuurien toisenlaisiin maailmankuviin. Nuori saattaa vaikuttaa kokemastaan niin, että haluaa kiinnittyä löytämäänsä ryhmään omaksuen uuden arvomaailman miettimättä lainkaan, vastaako se to-

85 Phinney 1990, 503

86 Foucault: a siteeraten Stevenson 2003, 28

87 Erikson 1968

88 Erikson 1968

89 Erikson ibid

90 Robertson 2004, 31

della hänen omaa ajatteluaan. Juuri saavutettu itsenäisyys omista vanhemmista saattaa näin vaihtua uuteen riippuvuuteen vertaisryhmästä. Voimakas samastuminen tiettyyn alakulttuuriin saattaa johtaa *fanatismiin*⁹¹. Samastuessaan tiettyyn ideologiaan ja tiettyyn rooliin ryhmän sisällä nuori voi kokea, että se on ainoa oikea tie. Kun kiihkomielisessä ja sulkeutuneessa ajatusmaailmassa ei ole enää tilaa suvaitsevuudelle, maailma nähdään mustavalkoisena ja oman yhteisön kulttuuri kaikkia muita parempana. Muun muassa skinheadit, uusnatsit ja kuklux-laanilaiset ovat esimerkkejä fanaattista ideologiaa ajavista ryhmistä.

Identiteettiä on vaikea löytää, jos nuori jää kaikkien ryhmien ulkopuolelle, joko omasta tahdostaan tai tahtomattaan. Nuori saattaa kaipoida identiteetin löytämiseen liittyviä paineita vastaan, kieltäytyä olemasta osa yhteiskuntaa ja vetäytyä omiin oloihinsa. Jotkut näistä nuorista ovat otollisia uhreja ääriryhmille, kuten uskonlahkoille, huumejengeille tai viharyhmille, jotka huomaavat identiteetin puutteen nuoren elämässä. Kuuluminen tällaiseen ryhmään saattaakin tuntua nuoresta paremmalta vaihtoehdolta, kuin jääminen yksin hämmennytyisyyden ja epätietoisuuden olotilaan⁹². Ne nuoret, jotka edelleen tuntevat katkeruutta oman etnisen ryhmänsä yhteiskunnallisesta statuksesta, saattavat alkaa vaalia ajatuksia separatismista, oman ryhmän erottamisesta ja riippumattomuudesta muusta yhteiskunnasta. Tutkimuksissa heikosti kehittynyt identiteetti yhdistetään myös huonoon itsetuntoon ja nuorisorikollisuuteen⁹³.

Tarkastellessamme identiteetin löytämisen vaikeutta ja sen seurauksia voimme ottaa esimerkiksi Ison-Britannian toisen ja kolmannen polven nuoret muslimimaahanmuuttajat⁹⁴. Etsiessään identiteettiään nämä nuoret kokevat turhautumista, koska he ovat jo niin integroituneita valtakulttuuriin, etteivät he pysty enää samastumaan etnistä taustaansa vaaliviin vanhempiinsa, mutteivät toisaalta valtakulttuurin peribrittiläiseen nuorisoonkaan. Heille ei tunnu löytyvän minkäänlaista relevanttia samastumisen kohdetta. Tästä johtuen he pyrkivät luomaan uudenlaisia, hybridejä identiteettejä keskittymällä islaminuskoon, josta he löytävät rakennusaineita sekä etniselle että uskonnolliselle identiteetilleen. Tässä he eroavat vanhemmistaan, joille uskonto on toki tärkeä osa identiteettiä, mutta uskonto ja etnisyyks pidetään erillään, koska ne ovat heille kaksi eri asiaa.

91 Erikson 1968

92 Erikson ibid

93 Erikson ibid

94 Hukelova 2009

Matka selkiintymättömästä identiteetistä kaksikulttuuriseen identiteettiin ja eteenpäin

Tutkimustulosten ja kulttuuri-identiteettiin liittyvien teorioiden perusteella Banks on laatinut mallin, joka kuvaa etnisen- ja kulttuuri-identiteetin kehitykseen liittyviä tasoja. Malli toimii ikään kuin yhteenvetona edellisistä kappaleista. Banksin typologiassa on otettu huomioon kulttuuri, etnisuus ja kieli, ja se soveltuu sekä maahanmuuttajien että valtakulttuurin ja vähemmistöjen jäsenten kehitystasojen tarkasteluun.⁹⁵

Taso 1. Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa (Cultural Psychological Captivity)

Ihmiset, jotka ovat kulttuuri-identiteettinsä kehityksessä ensimmäisellä tasolla, kuuluvat usein syrjittyihin ja leimattuihin ryhmiin, jotka erottuvat muusta väestöstä yleensä ulkonäköön liittyvien seikkojen takia (esim. afroamerikkalaiset Yhdysvalloissa tai romanit Suomessa). Tällä tasolla olevat ihmiset ovat sisäistäneet omaan etniseen ryhmäänsä liittyvät kielteiset näkemykset ja ryhmään kuuluminen aiheuttaa heissä häpeän tunteita. Tämä on saattanut johtaa huonoon itsetuntoon ja sosiaalisten kontaktien välttelemiseen muiden kuin ”omien” kanssa. Yksilö voi toivoa voivansa sulautua valtakulttuuriin ja ajautuukin ristiriitoihin, jos tätä mahdollisuutta ei hänelle jostain syystä anneta. Valtakulttuuriin kuuluvat ihmiset eivät yleensä joudu painimaan vastaavien ongelmien kanssa. Sitä vastoin monet heistä jumiutuvat toiselle kehitystasolle.

Taso 2. Etnosentrismi (Cultural Encapsulation)

Toisella kehitystasolla olevia ihmisiä voisi kuvailla etnosentrisiksi. Heillä on mielikuva oman kulttuurinsa ylivoimaisuudesta ja paremmuudesta verrattuna muihin ryhmiin. He haluavat torjua ne liberaaleiksi koetut henkilöt, jotka ovat kanssakäymisissä toistenkin ryhmien kanssa. Pahimmillaan he saattavat uskotella itselleen, että muut kulttuurit ovat uhka oman ryhmän etuoikeutetulle asemalle. Esimerkiksi skinheadit julistavat, että heidän asenteensa ja väkivaltainen käytöksensä tummaihoisia ja juutalaisia vastaan on oikeutettua, koska näillä ”on suunnitelmia valkoihoisten tuhoamiseksi”. Suurin osa toisen kehitystason ihmisistä on yhteiskunnan valtakulttuurin jäseniä. Tälle tasolle saattavat ajautua myös ne, jotka ovat juuri siirtyneet ylöspäin tasolta 1. ”Löydettyään” oman kulttuurinsa he haluavat vakuuttaa itsensä ja muut siitä, että he ovat sen ylpeitä jäseniä. He nostavat oman ryhmänsä jalustalle ja

95 Banks 2006, 132–142

saattavat torjua toiset ryhmät ja kulttuurit, jotka voidaan kokea jopa vihollisina. Suurin osa separatisteina tai ääriyhtyminä tunnettujen ryhmien jäsenistä ovat jumissa kulttuuri-identiteetin toisella kehitystasolla.

Taso 3. Kulttuuri-identiteetin selkiytyminen (Cultural Identity Clarification)

Tällä tasolla ihminen ymmärtää ja hyväksyy omaan kulttuuriinsa liitetty negatiiviset ja positiiviset määritelmät. Hänen asenteensa omaa kulttuuriaan kohtaan on myönteinen. Hän on kulttuuristaan ylpeä, mutta ylpeys ei perustu vihalle tai pelolle muita ryhmiä kohtaan. Tälle tasolle pääseminen edellyttää usein tietyntäsoista taloudellista ja psykologista turvallisuutta sekä suvaitsevaa asennetta, joka on syntynyt positiivisista kulttuurienvälisistä kokemuksista.

Taso 4. Kaksikulttuurisuus (Biculturalism)

Tasolla 4 ihmisiä voisi kuvailla kaksikulttuurisiksi, koska he osaavat sujuvasti luovia kahden eri kulttuurin ja yhteisön välillä. Heillä on selkeä kulttuuri-identiteetti, mutta halua ja taitoa toimia myös toisen (valta- tai vähemmistö) kulttuurin sisällä. Useat maahanmuuttajat saavuttavat tämän tason ja pärjäävät hyvin valtakulttuurissa kouluissa ja työpaikoilla. Yksityiselämässään he saattavat kuitenkin elää pelkästään oman kulttuurinsa mukaisesti perheidensä ja ystäviensä parissa. Suurin osa valtakulttuurin jäsenistä elää ainoastaan yhdessä kulttuurissa, eikä heistä koskaan tule kaksikulttuurisia.

Taso 5. Monikulttuurisuus ja maltillinen kansallismielisyys

(Multiculturalism and Reflective Nationalism)

Taso 5 kuvaa ihmisiä, jotka ovat sitoutuneet kulttuuriinsa rakentamalla tavalla tunteita, empatiaa ja huolta myös

KUVIO 4. Kulttuuri-identiteetin kehityksen vaiheet: typologia.

TASO 1.
Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa
(Cultural Psychological Captivity)

TASO 2.
Etnosentrismi
(Cultural Encapsulation)

TASO 3.
Kulttuuri-identiteetin selkiytyminen
(Cultural Identity Clarification)

toisia kulttuureja tai etnisiä ryhmiä kohtaan. He ovat kiintyneet maahansa ja sitoutuneet sen arvoihin (ihmisarvot ja -oikeudet). Tällä tasolla yksilöillä on selkeä kulttuuri- ja kansallisisidentiteetti. Heillä on kulttuurienvälistä osaamista toimia yhteiskunnan eri kulttuurien parissa pinnallista tasoa syvemmällä, koska he ovat oppineet ymmärtämään ja kunnioittamaan eri kulttuurien arvoja ja symboleja.

*Taso 6. Kansainvälistyminen ja kulttuurienvälinen osaaminen
(Globalism and Global Competency)*

Tasolla 6 ihmiset ovat sisäistäneet universaalin eettisen arvomaailman ja heillä on taitoa toteuttaa omia arvojaan ja sitoumuksiaan paikasta riippumatta ja elää niiden mukaan. Heillä on selkeä ja myönteinen kulttuuri-, kansallis- ja globaali-identiteetti sekä kulttuurienvälistä osaamista ja kykyä toimia sekä paikallisesti että kansainvälisesti. Heidän toimintatapansa ja kulttuuri-identiteetinsä ovat tasapainossa keskenään.

Banks muistuttaa, että 6 tason välistä kehitystä täytyy tarkastella asteittaisena, dynaamisena ja moniulotteisena prosessina, eikä suinkaan joustamattomana jatkumona tasolta toiselle. Rajat tasojen välillä ovat epätarkkoja; ihmiset saattavat jäädä samalle tasolle koko elämäkseen, vaihtaa tasolta toiselle ylös- tai alaspäin tai hypätä yhden tason ylikin. Banksin typologia on tarpeellinen työkalu opettajille ja muille ammattilaisille, jotka työskentelevät erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Typologia auttaa havainnoimaan ja ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä ja näkemään syitä

*TASO 4.
Kaksikulttuurisuus
(Biculturalism)*

*TASO 5.
Monikulttuurisuus ja maltillinen
kansallismielisyys
(Multiculturalism and Ref-
lective Nationalism)*

*TASO 6.
Kansainvälistyminen ja
kulttuurienvälinen osaaminen
(Globalism and Global
Competency)*

tiettyjen asenteiden ja toimintatapojen takana. Kulttuuri-identiteetti ei ole staattinen, vaan muokkaantuu jatkuvasti. Sitä on myös mahdollista tietoisesti kehittää.

Kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen

Tässä luvussa tarkastellaan erilaisia näkökulmia ja tapoja tukea sekä enemmistön, vähemmistöjen että maahanmuuttajien kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Erityisesti keskitymme vähemmistöryhmien identiteetin kehitykseen, koska heidän identiteetti-kehityksensä eroaa valtaväestöstä sosiaalisten valta-asetelmien takia. Löytääkseen tasapainoisen kulttuuri-identiteetin, vähemmistöryhmien täytyy oppia hyväksymään oman ryhmänsä yhteiskunnallinen status ja selviämään negatiivisista asenteista ja rasismista huolimatta. Valtaväestön kulttuuri-identiteetin kehitystä taas täytyy edeltää rasismin ja syrjinnän olemassaolon tiedostaminen ja ymmärrys oman ryhmän etuokeutetusta paikasta yhteiskunnassa.

Kulttuurienvälisen luottamuksen ja kunnioituksen lisääminen on erittäin tärkeää monikulttuuristuvissa yhteiskunnissa. Raportti eurooppalaisten valtioiden asennoitumisesta erilaisuutta kohtaan korostaa tarvetta kehittää kaikkien yhteiskunnan jäsenten monikulttuurista osaamista ja -taitoja⁹⁶. Valtaväestön kulttuurisen tietoisuuden ja -taitojen kehittäminen on yhtä tärkeää kuin vähemmistöjen ja maahanmuuttajienkin. Heidän kanssaan olisi keskityttävä avarakatseisuuden lisäämiseen ja stereotyyppien ja ennakkoluulojen kyseenalaistamiseen. Valtaväestön on hyvä pohtia ”toiseuden” kontekstisidonnaisuutta ja oppia tunnistamaan toiseus myös itsessään.

Maahanmuuttopolitiikan suuntaviivoilla ja yhteiskunnan vastaanotolla on suuri merkitys maahanmuuttajien sopeutumiselle ja hyvinvoinnille. Suotuista ilmapiiriä lievittää valtaväestön negatiivisten asenteiden vaikutuksia, ja luo maahanmuuttajayhteisöille mahdollisuuden jälleenrakentaa sosiaaliset verkostonsa sekä ylläpitää myönteistä omakuvaa ja ryhmänsisäistä solidaarisuutta⁹⁷. Myös tiedotusvälineillä on paljon valtaa muokata vallitsevaa asenneilmapiiriä. Niiden tulisiikin monipuolisesti edustaa ja esitellä sitä suurta määrää erilaisia kiinnostuksenkohteita, kulttuureita, etnisyyttä, ideologioita ja maantieteellisiä alueita, jota yhteiskunnasta löytyy. Keskittymällä erilaisia ihmisiä yhdistäviin asioihin, symboleihin, arvoihin ja pyrkimyksiin, luodaan pohjaa yhteiselle kansallistunteelle ja -identiteetille⁹⁸. Kansallistunteella voi olla suuri merkitys lopulliselle integroitumiselle ja kaksi-

96 ERICarts 2008

97 Liebkind et al. 2004, 638

98 Hocheimer 2004

kulttuurisen identiteetin kehitykselle, sillä juuri kansallistunne voi toimia sateenvarjonomaisena tekijänä, jolla on mahdollisuus yhdistää valtaväestöä, vähemmistöjä ja maahanmuuttajia.

Maahanmuuton syynä on usein pakottava tarve jättää kotimaa taakse sodan, väkivallan uhkan tai vainon takia. Kodin, sukulaisten ja ystävien menetys on jo sinällään suuri stressitekijä, mutta lisäksi maahanmuuttajat ovat saattaneet joutua kokemaan ja näkemään mieltä järkyttäviä tapahtumia ennen lähtöään tai matkan aikana. Tällaisten psykologisesti kuormittavien kokemusten jälkeen heidän odotetaan vielä sopeutuvan uuteen elinympäristöön, kulttuuriin, kieleen ja ilmastoon ilman kielitaitoa ja tuttua ja turvallista tukiverkostoaan. Uuteen maahan sopeutuminen on haasteellista myös vapaaehtoisesti maahan muuttaneille ihmisille. Tällöinkin yksilö joutuu usein luopumaan ammatistaan, yhteiskuntaluokastaan tai sosiaalisesta asemastaan ja rakentamaan niille pohjautuva identiteettinsä uudelleen.

Uudessa kulttuurissa ja elämäntilanteessa yksilön täytyy aina muokata ja arvioida uudelleen identiteettiään. Maahanmuuttajan hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että häntä ei työnnetä mihinkään valmiiseen muottiin ennako-odotuksineen, vaan hän saa mahdollisuuden identiteettinsä uudelleenrakennukseen vapaasti valitsemassaan viitekehityksessä⁹⁹. Aikuiset maahanmuuttajat löytävät tärkeimmän tuen kotoutumiseen oman perheen ja etnisen yhteisön parista. Suurin syy tähän on mahdollisuus kommunikoida omalla äidinkiellällä ja tunne yhteenkuuluvuudesta¹⁰⁰. On kuitenkin tärkeää, ettei kaikki sosiaalisuus rajoitu omaan yhteisön sisälle, sillä muutoin kotoutumisprosessi hidastuu ja ihminen saattaa jäädä oman kulttuurinsa vangiksi (Banksin typologia, tasot 1 ja 2). Työllistymisen (erityisesti perheen isien) on todettu helpottavan integraatiota ja vaikuttavan myös lasten koulussa pärjäämiseen ja peruskoulun jälkeiseen koulutushalukkuuteen myönteisesti¹⁰¹. Työllisyyden kautta identiteetin jälleenrakentaminen on luontevampaa, vaikka työllistymismahdollisuudet ilman kielitaitoa tai koulutusta ovat tietysti rajalliset. 1990-luvun alulta alkaen seurattujen maahanmuuttajien työllistyminen on tosin parantunut ja alkuvuosien työttömyyden ja pätkätöiden jälkeen joka toinen seuratuista maahanmuuttajista pääkaupunkiseudulla oli vakaassa työsuhteessa vuonna 2007¹⁰². Koulutuksen suorittaminen Suomessa sekä vähitellen myönteisemmiksi muuttuvat työnantajien asenteet vaikuttavat työllistymiseen positiivisesti.

Kotoutuminen on yleensä helpompaa lapsille kuin aikuisille. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä helpommin sopeutuminen yleen-

99 Abdallah-Pretceille 2006

100 Liebkind 2000

101 Kilpi-Jakonen 2011

102 Helsingin kaupunki, 2009

sä sujuu. Päivähoito ja koulu tasoittavat maahanmuuttajalapsen integraatiotietä. Oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen on yksi virallisen opetussuunnitelman tavoitteista¹⁰³. Kulttuuri-identiteetin alleviivaamista ja erityisesti erilaisia koulujen ja organisaatioiden monikulttuurisuusohjelmia on kuitenkin kritisoitu. Kaikessa hyväntahtoisuudessaan niiden pelätään lähinnä korostavan kulttuuri-eroja, mistä taas pahimmillaan syntyy lisää muureja ihmisten väliin yhdistävien tekijöiden löytämisen ja yhteisöllisyyden edistämisen sijaan. ”Monikulttuurisessa” kasvatuksessa kyseenalaistetaan erityisesti pyrkimyksiä vahvistaa yksilön kulttuuri-identiteettiä¹⁰⁴. Tämän pelätään johtavan yksilön sulkeutumiseen, eikä yhteyttä vahvan kulttuuri-identiteetin ja toisten kunnioittamisen ja hyväksymisen välillä selkeästi nähdä.

Tietoisuuden omasta kulttuuri-identiteetistä ei kuitenkaan tarvitse rajoittaa yksilön myönteisiä tunteita muita kulttuureja kohtaan, päinvastoin. Tutkimusten mukaan nuorten kannustaminen tutustumaan omaan kulttuuri- tai etniseen taustaansa vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään ja kuuluvuuden tunteitaan, mikä puolestaan parantaa asenteita muita etnisiä ryhmiä ja kulttuureita kohtaan¹⁰⁵. Identiteetin etsiminen on nuoruudenvaihe, jonka läpikäyvät sekä valtaväestöön, vähemmistöihin että maahanmuuttajiin kuuluvat nuoret¹⁰⁶. Heidän kaikkien on mahdollista kehittää identiteettiään avoimemmaksi ja kulttuurisesti tiedostavammaksi ja nousta Banksin kulttuuri-identiteetti-typologiassa ylemmälle tasolle.

Suomessa on kehitetty suuntaviivoja interkulttuuriselle opetuskeskustelulle¹⁰⁷, vaikka monikulttuurinen kasvatus ei vielä olekaan osa virallista opetussuunnitelmaa, toisin kuin monissa muissa Euroopan maissa. Nämä suuntaviivat kannustavat kouluja kehittämään ja suunnittelemaan monikulttuurisia projekteja, pyrkimyksenä lisätä suvaitsevaisuutta ja herättää uteliaisuutta muita kulttuureja kohtaan traditioihin, symboleihin ja juhlapäiviin tutustumalla. Jotta monikulttuurinen tietoisuus ja ymmärrys kasvaisi koko yhteiskunnassa, myös tiedotusvälineiden, kulttuurijärjestöjen ja organisaatioille suunnattujen koulutusohjelmien tulisi seurata näitä suuntaviivoja¹⁰⁸. Seuraavaksi tarkastellaan miten kulttuuri-identiteetin kehittymistä voi tukea kouluissa ja oppilaitoksissa.

Koulun ja oppilaitosten rooli

Virallisessa opetussuunnitelmassa puhutaan kulttuuri-identiteettiin liittyvistä tavoitteista. Opetus perustuu suomalaiselle kulttuurille,

103 OPS 2004, 12

104 Dervin 2011, 183

105 Whitehead et al. 2009, 134

106 Phinney 1996, 144

107 ERICarts 2008

108 ERICarts 2008

mutta kansalliset ja alueelliset erityispiirteet on otettava huomioon sisältöjen suunnittelussa. Opetuksessa on myös huomioitava Suomen viralliset kielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä¹⁰⁹. Opetuksen tulisi tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja aktiivista osallisuutta sekä suomalaisessa yhteiskunnassa, oppilaan omassa kieli- ja kulttuuriyhteisössä että kansainvälistyvässä maailmassa. Jokaisella oppilaalla on myös oikeus saada perheen uskon mukaista uskonnonopetusta.

Virallinen opetussuunnitelma kannustaa opettajia myös tarttumaan mahdollisuuteen oppia yhdessä muun luokan kanssa maahanmuuttajaoppilaan kotikieltä ja tutustua hänen kulttuurinsa traditioihin¹¹⁰, esimerkiksi kutsumalla perheenjäseniä luokkaan keskustelutaukoihin, esittämään musiikkia tai lukemaan satuja omalla äidinkielellään. Tämä edistää tunnetta, että maahanmuuttajaoppilas perheineen on tervetullut koulu-yhteisöön. Jos tulkkia ei ole aina saatavilla, esimerkiksi Google Translator -ohjelmalla pärjää jo pitkälle. Muun muassa kotiin lähtevät kirjeet ja reissuvihkoviestit voi kääntää internetissä ja printata ulos. Kokemusten mukaan vanhempien kulttuuritaustan ja toiveiden huomioon ottaminen koulun ja kodin yhteistyössä on tärkeää myönteisen opettaja-vanhempi -suhteen luomiselle ja lapsen integroitumiselle¹¹¹. Vaikka opettajan oppilaalle antama positiivinen huomio ja rakentava palaute luokkatyöskentelyn aikana muodostaa hyvää suhdetta opettajan ja oppilaan välille ja parantaa merkittävästi maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista kouluun¹¹², on huomattu, että kaikkein parhaimpiin tuloksiin päästään, kun koko koulu-yhteisö sitoutuu maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheidensä tukemiseen. Oppilas tulisi nähdä osana suurempaa kokonaisuutta, kuten perhettä ja etnistä yhteisöä, joiden elämää maahanmuuttoon liittyvät realiteetit pitkälle ohjaavat. Näiden hyvinvointiin ja kotoutumiseen vaikuttamalla saadaan kokonaisvaltaisempia tuloksia aikaan myös oppilaan hyvinvoinnin ja koulumenestyksen kannalta¹¹³.

Kun kulttuurista tietoisuutta, avarakatseisuutta ja monimuotoisuuden hyväksyviä asenteita aletaan tietoisesti kehittää ensin kouluyhteisöissä ja myöhemmin koko yhteiskunnassa, opettaja on tärkeässä roolissa. Tulee muistaa, että opetussuunnitelman tavoite kulttuuri-identiteetin kehittymisen tukemisesta ei koske ainoastaan maahanmuuttajaoppilaita, vaan myös valtaväestöä. Pystyäkseen tukemaan oppilaidensa kulttuuri-identiteetin kehitystä on tärkeää, että opettajat arvioivat jokaisen oppilaansa kulttuurisen tietoisuuden (*cultural*

109 OPS 2004, 14

110 OPS 2004, 36

111 Zimmerman-Orosco 2011

112 Liebkind et al. 2000, 144

113 Martin et al. 2010

awareness) ja kulttuuri-identiteetin kehitysvaihetta (vrt. Banksin typologia, luku 5), sillä kulttuurit ja etniset ryhmät eivät ole yhtenäisiä, vaan jokaisella yksilöllä on omanlaisensa kulttuuri-identiteetti ja sen kehityskaari¹¹⁴. Opettajan arvioitua kunkin oppilaansa identiteetin kehitysvaiheen hän voi auttaa heitä pääsemään kulttuurisen tietouden seuraavalle tasolle ja sitä kautta löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä ja myönteisemmän asenteen erilaisuutta kohtaan. Perustuen kuudelle kehitysvaiheelle, seuraavissa kappaleissa on tiivistelmä Banksin esittämistä ideoista työskennellä eri vaiheessa olevien oppilaiden kanssa¹¹⁵.

Oppilaat tasolla 1 (Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa) tuntevat kielteisiä tunteita omaa kulttuuriaan kohtaan ja voisivat hyötyä kokemuksista, jotka auttavat heitä tuntemaan omaa kulttuuriaan paremmin. Ikä huomioon ottaen, oppilaan kanssa voi keskustella hänen etnisen ryhmänsä menneisyyteen liittyvistä tapahtumista, jotka ovat johtaneet nykytilanteeseen ja siitä, kuinka media ja muut instituutiot ovat saattaneet ylläpitää ryhmään liitettyjä myyttejä ja ideologioita. Oppilaiden tulisi tietää sekä pahoista teoista ja niiden tekijöistä, mutta myös niistä sankareista, jotka ovat taistelleet muutoksen puolesta. Esimerkiksi afroamerikkalaisten täytyisi olla tietoisia siitä, kuinka valkoihoiset ovat sortaneet heitä ja Amerikan intiaaneja, mutta yhtäläillä heidän tulisi myös tuntea se joukko valkoihoisia, jotka osallistuivat tasa-arvoliiikkeeseen ja kamppailivat rasismia vastaan. Suomalaisessa kontekstissa voitaisiin tarkastella romanien, somaleiden ja muiden vähemmistöryhmien nykytilannetta ja menneisyyden tapahtumia, esimerkiksi Somalian sisällissotaa ja siitä johtunutta pakolaistulvaa. Ylipäänsä kaikenlainen omaan kulttuuriin liittyvä tieto auttaa oppilaita ymmärtämään omaa kulttuuri-identiteettiä paremmin.

Oppilaat, jotka ovat tasolla 2 (Etnosentrismi), olettavat oman kulttuurinsa olevan muiden yläpuolella. He voisivat hyötyä harjoituksista, jotka auttavat heitä tarkastelemaan kielteisiä tunteitaan muita ryhmiä kohtaan ja ymmärtämään mistä tunteet johtuvat. Asenteet voivat kehittyä myönteisemmiksi vain, jos negatiiviset tunteet saa ensin tuoda esiin ja niistä saa puhua turvallisessa ympäristössä, kuten luokkahuoneessa. Suomessa koulut voivat hyödyntää asennekasvatuksellisia projekteja (esim. KIVA-koulu), jotka kehittävät oppilaiden empatiakykyä kiusattua ja kiusaajaa, vähemmistöjä ja erilaisuutta kohtaan. Tämän kaltaiset pohdinnat ovat alkua oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehitykselle.

Kolmannella ja neljännellä tasolla (Kulttuuri-identiteetin selkiytyminen ja Kaksikulttuurinen identiteetti) olevilla oppilailla on pikku

114 Banks 2006, 145

115 Banks 2006, 143–145

hiljaa kehittymässä realistinen kuva omasta kulttuuristaan ja he tiedostavat siihen liittyvät positiiviset ja negatiiviset mielikuvat. He suhtautuvat kuitenkin myönteisesti omaan kulttuuriinsa ja osaavat toimia joustavasti kahdessa eri kulttuuriympäristössä (oma/valtakulttuuri tai oma valtakulttuuri/vähemmistökulttuuri). Tällä tasolla voidaan jo keskustella omaan ja muihin kulttuureihin liitetystä arvoista ja stereotyyppioista ja eri ryhmiä pystytään vertailemaan. Tällaiset pohdinnat kehittävät oppilaiden moraalikäsitystä ja auttavat heitä selkiinnyttämään omaa identiteettiään. Lukio- ja ammattikouluikäisten nuorten kanssa eri ryhmiin kohdistuvia ennakkoluuloja voi käsitellä historian, psykologian tai yhteiskuntatieteiden tunneilla, esimerkiksi keskustelujen tai väittelytilaisuuksien (annetut roolit) avulla.

Viidennellä tasolla (Monikulttuurisuus ja maltillinen kansallismielisyys) yksilöillä on jo selkeä kulttuuri- ja kansallisidentiteetti. Heillä on kulttuurillista osaamista toimia yhteiskunnan eri ryhmien kanssa. He ovat omaksuneet sekä oman kulttuurinsa merkitykset että kansalliset arvot. Jotta heitä voisi auttaa tavoittamaan globaalin ”kulttuurisen lukutaidon” ja vaalimaan korkeampia ihanteita, kuten ihmisarvoja ja -oikeuksia, heidän kohdallaan voi ajatella harjoituksia, joiden avulla he oppisivat tarkastelemaan tapahtumia ja tilanteita eri etnisten ryhmien, kulttuurien ja kielten näkökulmasta globaalissa kontekstissa.

Vaikka yksilöt tasolla 6 (Kansainvälistyminen ja kulttuurienvälinen osaaminen) ovat jo löytäneet tasapainon kulttuurisen-, kansallisen-, ja globaalin identiteettinsä välillä, on hyvä muistaa, että kulttuurienvälisiä taitoja voi opetella koko elämän ajan. Tällä tasolla yksilöt hyötyvät eniten niiden taitojen, asenteiden ja kykyjen opettelusta, joita he tarvitsevat toimiakseen vieläkin tehokkaammin omassa kulttuuriympäristössään, mutta myös kansallisella ja maailmanlaajuisilla areenoilla. Heitä voi auttaa ymmärtämään mihin identiteetin osaan (kulttuuri-, kansallis-, vai globaali) liittyvät koodit ovat missäkin tilanteessa tai asiayhteydessä soveliaimmat.

Seuraavaksi pohdimme perheen, etnisen yhteisön ja vertaisten merkitystä kulttuuri-identiteetin rakentamisprosessissa.

Perheen rooli

A tree with strong roots can withstand the most violent storm, but the tree cannot grow roots just as the storm appears on the horizon.

Dalai Lama

Kaikki etniset ryhmät toivovat voivansa säilyttää kulttuurinsa ja erityisesti tämä tarve voimistuu, kun muutetaan uuteen maahan. Van-

hemmat toivovat lastensa jatkavan kulttuuriinsa pohjautuvia käytäntöjä ja perinteitä ja säilyttävän samat kulttuuriset arvot. Vanhemmilla on toki vaikutusvaltaa lapsiinsa nähden siinä, millaisen arvomaailman ja traditiot he heille siirtävät. Vanhempien tulisi kuitenkin ymmärtää, että kulttuuri ei ole kuin siemen, joka vain odottaa kasvamistaan lapsen sisällä, jos vain perhe ja yhteiskunta mahdollistavat sen vapaan kasvun¹¹⁶. Lasten kasvaessa uudessa kulttuuriympäristössä myös valtakulttuuri vaikuttaa heihin ja he saattavat kieltäytyä vanhempiensa kulttuuriperinnön mukaan elämisestä. Appiah korostaa, että vanhempien on *tuettava lasta tekemään itse itsensä*. Vaikka lapsuuden samastumiset ja ajatusmallit kyseenalaistetaankin myöhemmin teini-iässä, vanhempien on tutustutettava lapsensa perheen arvomaailmaan, sillä arvot eivät ole sisäsyntyisiä¹¹⁷.

Myönteinen ja kannustava kotiympäristö lieventää maahanmuuttoa ja kouluun sopeutumiseen liittyvää stressiä¹¹⁸. Vahvat perhesiteet muodostavat hyvän perustan identiteetin rakennukselle ja auttavat lasta samastumaan perheen kulttuuriperintöön. Samastuminen puolestaan vahvistaa lapsen etnistä identiteettiä ja helpottaa sen löytämistä.

Maahanmuuttajanuori kasvaa kahden kulttuurin vaikutuspiirissä ja oppii luovimaan kahdessa erilaisessa arvo- ja normimaailmassa. Hänen täytyy jatkuvasti tehdä valintoja monitahoiseen identiteettiinsä liittyen kotona, koulussa, ystävien kanssa ja julkisissa tiloissa¹¹⁹. Jokaiseen kontekstiin kytkeytyy eriäviä odotuksia ja sääntöjä käyttäytymisen, kielenkäytön ja jopa pukeutumisen suhteen. Uskonnollisten vähemmistöjen täytyy myös neuvotella arvoihin liittyvistä seikoista eläessään maallistuneessa yhteiskunnassa, kuten esimerkiksi Suomessa¹²⁰. Siinä missä valtaväestöön kuuluvan nuoren täytyy määritellä identiteettinsä suhteessa enemmistöön ja valtakulttuuriin, maahanmuuttaja- tai vähemmistönuori joutuu tekemään tuplatyön aikuisuudessaan, sillä hänen täytyy löytää oma identiteettinsä perheensä ja valtaväestön välisestä tilasta¹²¹. Jatkuva neuvottelu arvojen ja ryhmäjäsenyyksien välillä saattaa aiheuttaa jännitteitä ja ristiriitoja nuoren maailmassa¹²².

Tuore tutkimus esittää, että siinä missä osa nuorista tekee samansuuntaisia arvovalintoja kuin heidän perheensä tai uskonnollinen yhteisönsä, osa kuitenkin valitsee toisin¹²³. Ne nuoret, jotka kokevat kodin ja yhteisön merkityksellisiksi ja kannustaviksi, onnistuvat rakentamaan oman (uskonnollisen) identiteetin ja maailmankatsomuk-

116 Appiah 2005, 137

117 Appiah ibid

118 Liebkind et al 2004

119 Honkasalo 2011

120 Kuusisto 2011, 56

121 Talib & Lipponen 2008, 57, Kuusisto 2011, 53

122 Kuusisto 2011, 7

123 Kuusisto 2011, 7

sen suhteessa kodin arvomaailmaan. Mutta jos kotikasvatus koetaan liian ehdottomaksi tai epäjohdonmukaiseksi esimerkiksi uskonnon suhteen, nuoret saattavat lähteä etsimään sisältöjä arvomaailmaansa jostain muualta¹²⁴.

Suurin osa maahanmuuttajista ja vähemmistöön kuuluvista ihmisistä omaksuu kaksikulttuurisen identiteetin¹²⁵ pystyen toimimaan joustavasti kahdessa eri kulttuuriympäristössä. Tämä tarkoittaa sitä, että he ovat onnistuneet määrittelemään identiteettinsä itsenäisesti henkilökohtaisten kokemusten ja näkemysten perusteella. He eivät kuulu ainoastaan vähemmistöön tai enemmistöön, vaan molempiin¹²⁶. Lapset sopeutuvat ja kotoutuvat valtakulttuuriin luontevasti koulun ja harrastusten kautta ja pääsevät näin hyvään alkuun kaksikulttuurisen identiteetin kehityksessä, mutta heidän vanhemmilleen kotoutuminen on haasteellisempaa ja kestää kauemmin. Joskus lasten sopeutuminen ja samastuminen valtakulttuuriin kuitenkin koetaan uhkaksi perheen ja yhteisön kulttuurille. Vanhempien oma kulttuuri-identiteetti on saattanut voimistua maahanmuuton myötä (vrt. Banksin typologia, taso 2) ja heidän voi olla vaikea hyväksyä, kuinka asiat voivat muuttua jo heitä seuraavassa sukupolvesta¹²⁷. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että vaikka valtakulttuuriin sopeutuminen ja siinä toimimiseen tarvittavien taitojen hallitseminen nostavat yksilön itse-tuntoa ja helpottavat koulunkäyntiä, eivät nämä automaattisesti tarkoita uuden kulttuuri-identiteetin omaksumista. Integraatio ja kulttuuri-identiteetti ovat kaksi eri asiaa¹²⁸, eikä toinen pyyhi pois toista.

Kaveriverkosto, jonka kanssa nuori voi jakaa yhtenäiset arvot ja samanlaisen maailmankatsomuksen, on hyvin tärkeä nuorille identiteetin etsintävaiheessa. Se tarjoaa tukea ja ymmärtää millaista on, kun täytyy jatkuvasti neuvotella kahden kulttuurin välissä¹²⁹. Nuoren kontaktit muihinkin kulttuuri- tai etnisiin ryhmiin ja erityisesti valtaväestöön ovat kuitenkin myös tärkeitä, koska ne lisäävät kulttuurienvälistä ymmärrystä ja tietoisuutta. Globalisaatio ja maailman pieneneminen internetin, tiedotusvälineiden ja matkailun myötä yhdistää nuoria kaikkialla tehden heistä saman Facebook-sukupolven jäseniä. Nuorten tärkeimmät viitekehykset saattavatkin olla kaukana oman maan rajojen ulkopuolella. He solmivat konkreettisia ja virtuaalisia suhteita globaaleilla foorumeilla ja sosiaalisessa mediassa, kun taas omassa maassaan, jossa he suurimmaksi osaksi asuvat, matkustelevat, opiskelevat ja työskentelevät, nuoret saattavat tuntea itsensä irrallisiksi

124 Kuusisto 2011, 56

125 Banks 2006

126 Mikkola 2001

127 Liebkind 2000, Talib & Lipponen 2008

128 Liebkind et al 2004

129 Talib & Lipponen 2008, 162

erilaisista instituutioista ja päättävistä elimistä¹³⁰. Nuorison globaalit ja samanlaiset kiinnostuksenkohteet ja englanti universaalina kielenä muodostavat ikään kuin oman ala-kulttuurinsa, joka ei piittaa kansallisisista, etnisistä tai kulttuurillisista rajoista.

Kielen tärkeys

Toinen kulttuuri-identiteetin kehitykseen liittyvä olennainen asia on kieli. Kieli on merkittävä osa kulttuuri-identiteettiä ja antaa yksilölle ryhmäänkuulumisen tunteen. Kieli on osa ihmisen minäkuvaava ja usein sitä pidetäänkin koko identiteetin peruspilarina. Kieli on keskeisessä roolissa identiteetin sosiaalisessa kehityksessä¹³¹, koska kieli on se väylä, jota pitkin etnisyyys ja kulttuuri välittyvät: *“Language is the medium and ethnicity the message”*¹³². Kielen avulla ihmiset tulkitsevat ja jakavat kulttuurisia kokemuksia.

Kulttuurinen tietämys on koodattuna maailman tuhansiin kieliin. Kieli on välttämätön edellytys tuon tietämyksen välittämiseen sukupolvelta toiselle¹³³, joten se toimii kuin avaimena valtavaan kulttuuriperintöarkkuun. Kielen avulla ymmärrämme kuinka sosiaaliset suhteet ja käytännöt toimivat ja ymmärrämme asioiden merkityksiä. Kieli ei kuitenkaan määritä yksilön etnisyyttä tai kulttuuria. Se on enemmin kuin peili, josta etnisyyttä ja kulttuuria peilataan ja siitä heijastuvat yksilön arvot, uskomukset ja asenteet. Sanotaankin, että opiaksemme todella tuntemaan henkilön toisesta kulttuurista, meidän tulisi oppia hänen kielensä¹³⁴.

Kielen tärkeys tulee usein esiin vasta kun oma äidinkieli eroaa valtaväestön kielestä. Valtaväestöön kuuluville ihmisille opiskelu omalla äidinkielellä on itsestään selvyyttä, mutta vähemmistöihin tai maahanmuuttajiin kuuluvilla näin ei ole. Äidinkielen oppimista pidetään yhtenä tärkeimmistä ihmisoikeuksista¹³⁵ ja siksi yhteiskunnan kaikkien jäsenten tulisi voida käyttää ja kehittää äidinkieltään sekä yksityisesti että julkisesti, myös kouluissa. Yhteiskunta voi kannustaa ihmisiä säilyttämään ja kehittämään äidinkieltään välittämällä selkeän viestin siitä, että kielten osaaminen on arvokas taito ja kaksikielisyys ihmisen oma etu ja hieno saavutus. Joskus aiemmin ajateltiin, että vähemmistöön kuuluvan lapsen parhaaksi olisi, ettei hän tuhlaisi aikaansa

130 ERICarts 2008

131 Grisham & Sears 2008, 266

132 Banks 2006, 278

133 Skutnabb-Kangas 2001, 203

134 Banks 2006, 279

135 Skutnabb-Kangas 2001, 203–204

ja voimavarojaan oman äidinkielen ja kulttuurinsa oppimiseen, sillä tämä saattaisi heikentää hänen mahdollisuuksiaan sopeutua valtakulttuuriin ja oppia sen kieli¹³⁶. Kaksikielisyyteen ei kannustettu ja sen katsottiin häiritsevän lapsen oppimista ja älyllisiä kykyjä. Nykyisin kaksi- tai useampikielisyys nähdään lähes normina ja maailmanlaajuisesti suurin osa ihmisistä puhuukin vähintään kahta kieltä. Kaksikielisyyden tuomia etuja on tutkittu paljon ja sen positiiviset vaikutukset ovat laajalti tunnustettuja¹³⁷.

Koska kieli on niin läheisesti sidottu ihmisen identiteettiin, sen kehitystä tulisi tukea sekä kotona että koulussa. Satujen ja kirjojen lukeminen, televisio-ohjelmien katsominen ja monenlaisista asioista keskusteleminen yhdessä lapsen kanssa laajentaa lapsen käsite- ja sanavarastoa. Äidinkielen hallitsemisen taidot siirtyvät kielestä toiseen, esimerkiksi kotikielestä koulukieleen. Nämä kaksi ovat toisistaan riippuvaisia. Jos lapsi osaa kertoa kellonajan äidinkielellään, hän hallitsee ajan käsitteen. Osataksaan kertoa kellonajan toisella kielellä, hänen ei tarvitse opetella kelloa alusta, vaan hän tarvitsee vain uusia sanoja, itse käsitys kellosta ja ajasta on lapsella jo valmiina. Mitä paremmin lapsi hallitsee äidinkieltä, sitä paremmin hän myös oppii uuden kielen. Lapsen äidinkielen kehitystaso ennakoii vahvasti toisen kielen kehitystä¹³⁸. Tämän vuoksi Suomessa tarjotaan maahanmuuttajaopilaille mahdollisuuksien mukaan 2 tuntia oman äidinkielen opetusta viikossa¹³⁹ ja uusia toimintatapoja kotikielen harjoittamiseen ja kehittämiseen, esimerkiksi kerhotoiminnan avulla, on suunnitteilla¹⁴⁰.

On tärkeää, että perheitä tuetaan lapsen äidinkielen kehittämisessä. Yhteinen kieli sitoo lapsen vanhempiinsa, isovanhempiinsa ja sukulaisiin ja ystäviin muissa maissa, esimerkiksi maahanmuuttajavanhempien kotimaassa. Kulttuuri on sisäistynyt kieleen ja välittyy sen kautta. Kielivähemmistöön kuuluvien vanhempien tulisi tietää kaksikielisyyden eduista ja heitä pitäisi kannustaa puhumaan lapsilleen omaa äidinkieltään. Vaikka ennen pitkää koulun ja yhteiskunnan valtakielestä tulisiikin lapsen ykköskieli – niin kuin usein käy – vanhempien tulisi sinnikkäästi jatkaa oman kieli- ja kulttuuriperintönsä vaalimista ja siirtämistä eteenpäin lapsilleen päivittäin keskusteluiden, kertomuksien ja arjen askareiden lomassa. Muuten voi käydä

136 Cummins 2001, 16

137 Cummins 2001, Liebkind et al 2004, Banks 2006, Pollock & Van Reken 2009

138 Kosonen 1994, 215, Cummins 2001, 17–19

139 Liebkind 2000, 233

140 Korhonen & Hippeläinen 2012

niin, että lasten tullessa teini-ikään aukot kielitaidossa luovat aukkoja ja myös tunnesiteisiin vanhempien ja nuoren välille. Tämä taas saattaa lisätä nuoren vieraantuneisuuden tunnetta vanhempiensa kulttuurista¹⁴¹. Suomessa asuvia maahanmuuttajia koskeneessa tutkimuksessa todettiin, että enemmistökielen hallinta ja myönteiset suhteet omiin vanhempiin ennustivat hyvää sopeutumista sekä kouluun että muuhun yhteiskuntaan¹⁴².

Ulkonäkö ja kotoutuminen

Yhteiskunnan sosiaalipoliittisella ilmapiirillä ja valtaväestön asenteilla maahanmuuttajia kohtaan on suuri vaikutus maahanmuuttajien kotoutumisprosessiin. Yleisesti ottaen asenteet ovat myönteisempiä työperäisen maahanmuuton suhteen kuin humanitäarisistä syistä tulleita maahanmuuttajia kohtaan. Asenne-erot eri etnisiä ryhmiä kohtaan ovat merkittäviä. Asenteet ovat positiivisimpia niitä maahanmuuttajia tai etnisiä ryhmiä kohtaan, joiden kulttuurin, arvojen ja käytänteiden ajatellaan olevan samanlaisia valtaväestön kulttuurin kanssa ja jotka eivät huomattavasti eroa valtaväestöstä ulkoisesti¹⁴³. Ulkonäöllä onkin tärkeä rooli kotoutumisessa. Ihmisiä herkästi leimataan ulkonäön perusteella ja heidän fenotyyppiinsä yhdistetään ominaisuuksia ja piirteitä melko mielivaltaisesti. Näitä ominaisuuksia verrataan automaattisesti valtaväestön vastaaviin ja ne arvioidaan yleensä ala-arvoisemmiksi tai huonommiksi¹⁴⁴.

Merkittävää kotoutumisen kannalta on siis sulautuminen massaan, ympäröivään valtakulttuuriin. Ulkonäön mukaan yksilöt luokitellaan joko ulkomaalaiseksi tai kuuluvaksi omaan joukkoon ("he" tai "me") ja sen mukaan heidän oletetaan jakavan tai ei valtakulttuurin kanssa yhteneväinen kulttuuri-identiteetti samankaltaisine arvo- maailmoineen, elämäntapomuksineen ja -tapoineen. Valtaväestöön fyysisesti sulautuvalla maahanmuuttajalla (Suomessa esimerkiksi venäläinen tai amerikkalainen) saattaa kuitenkin olla hyvin erilainen elämäntyyli ja maailmankatsomus kuin valtaväestöllä. Pollock ja Van Reken kutsuvat valtaväestöön sulautuvia henkilöitä nimellä "*Hidden Immigrant*"¹⁴⁵. Samalla tavoin Suomeen adoptoidut henkilöt helposti leimataan ulkomaalaisiksi ja yhdistetään muihin maahanmuuttajaryhmiin massasta erottuvan ulkonäkönsä vuoksi, vaikka he ovat juur-

141 Cummins 2001, 19, Robinson & Diaz 2006, 120

142 Liebkind et al. 2004

143 Jaakkola 2000, 31–35

144 Liebkind 1994, 42–43

145 Pollock & Van Reken 2009, 55

tuneet maahan ja sisäistäneet suomalaisen arvomaailman siinä missä muutkin valtaväestöön kuuluvat. Seuraava taulukko¹⁴⁶ havainnollistaa henkilökohtaisen kulttuuri-identiteetin suhdetta valtakulttuuriin.

Foreigner <i>Look different</i> <i>Think different</i>	Hidden immigrant <i>Look alike</i> <i>Think different</i>	TAULUKKO 2. The PolVan Culture Identity Model
Adopted <i>Look different</i> <i>Think alike</i>	Mirror <i>Look alike</i> <i>Think alike</i>	

Ihmiset muokkaavat ja määrittelevät identiteettiään uudelleen sen mukaan, miten muut ihmiset heidät näkevät. Valtaväestön kielteiset asenteet maahanmuuttajia kohtaan saattavat heikentää näiden itse-tuntoa ja psykologista sopeutumista ja aiheuttaa ylimääräistä stressiä maahanmuuton lisäksi¹⁴⁷. On selvää, että ulkonäöltään erottuvat ihmiset (Foreigners) joutuvat kohtaamaan ennakkoluuloja ja syrjintää valtaväestöön sulautuvia vähemmistöjä (Hidden Immigrant) enemmän. Maahan adoptoiduille tai kaksikulttuurisen identiteetin omaksuneille yksilöille tilanne saattaa olla hyvin turhauttava. Toisen ja kolmannen sukupolven maahanmuuttajista usein tuntuu, että he eivät kuulu mihinkään; perheen ja etnisen yhteisön piirissä heidän nähdään integroituneen valtakulttuuriin ja heiltä puuttuvan sitoutumista ja lojaaliutta kotikulttuuriinsa nähden. Valtaväestö näkee heidät kuitenkin yhä maahanmuuttajina tai vähemmistöön kuuluvina ”toisina” ulkonäkönsä takia. He elävät ikään kuin kahden kulttuurisen todellisuuden välissä. Eniten he tuntevatkin yhteenkuuluvuutta henkilöihin, jotka elävät samankaltaisessa tilanteessa kuin he itse. Nämä vertaiset ymmärtävät heidän arkielämänsä realiteetteja ja niitä haasteita, joita elämä kahden kulttuurin vaikutuspiirissä tuo¹⁴⁸.

146 Pollock & Van Reken 2009, 55
 147 Lienkind et al. 2004
 148 Pollock & Van Reken 2009

Lopuksi

Identiteettiä ei anneta ulkoapäin eikä sitä voi suoraan periä vanhemmiltaan. Vaikka ihmiset toki ovat tiettyyn pisteeseen asti kotikulttuurin ja sosiaalisen taustansa muokkaamia, nykyaikaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa jokainen yksilö voi valita samastumiskohteita vapaasti *omien tarpeiden ja kiinnostuksiensa* mukaisesti.

Perhe ja koulu voivat tukea nuorta hahmottamaan omaa paikkaansa yhteiskunnan jäsenenä. Tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistä parantavaa yksilön yleistä hyvinvointia ja auttaa rakentamaan tasapainoisempaa ja moniulotteisempaa identiteettiä. Laajemmassa mittakaavassa kulttuurisen tietoisuuden lisääntyminen vähentää rasismia ja negatiivisia asenteita erilaisuutta ja vähemmistöjä kohtaan. Globalistuvassa ja alati kansainvälistyvässä suomalaisessa yhteiskunnassa koko kansakunnan – siis myös valtaväestön – monikulttuurisuuteen liittyviä tietotaitoja tulisi kehittää. Tämä on tärkeää erityisesti nykypäivänä, kun tiedotusvälineet tuovat ihmisten eteen hämmäntäviä, järkyttäviä tapahtumia ja rasistisesti värittyneitä, ennakkoluuloisia kannanottoja sekä kotimaasta että ulkomailta. Medialla onkin suuri rooli yleisten mielipiteiden muokkaajana. Kasvatuksen ja opetuksen kautta on helpoin tapa saada aikaan laajamittaisia, pysyviä muutoksia. Kansallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan jo oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin tukeminen, mutta valitettavan usein tämä tavoite yhdistetään vain maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Oleellista olisi myös valtaväestö-oppilaiden itsetuntemuksen kehittäminen ja sitä kautta avarakatseisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen lisääntyminen.

LÄHTEET

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*. Vol. 17. No. 5. (pp. 475–483).
- Aboud, F. E. (1987). The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In Phinney, J., S. & Rotheram M., S. (eds.). *Children's Ethnic Socialization. Pluralism and Development*. Newbury Park: Sage. (pp. 32–55).
- Appiah, K., A. (2005). *The Ethics of Identity*. New Jersey: Princeton University Press.
- Appiah, K., A. (1997). Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry*. Vol. 23. No. 3. Front Lines/Border Posts, (pp. 617–639).
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. (5th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist: or a Short History of Identity. In Hall, S & du Gay, P. (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (pp. 18–36).
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Bhabha, H., K. (1996). Culture's In-Between. In Hall, S & du Gay, P. (eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (pp. 53–60).
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*. Vol. 7. No 4–5. (pp. 585–614).
- Cools, C. (2011). *Relational Dialectics in Intercultural Couples' Relationships*. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*. No. 19. (pp. 15–20).
- Dervin, F. (2011). Cultural identity, representation and Othering. In Jackson, J. (dir.). *Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London & NY: Routledge. (pp. 181–194).
- ERICarts. (2008). *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. Report for The European Commission. March 2008. European Institute for Comparative Cultural Research.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Grimshaw, T. & Sears, C. (2008). 'Where am I from' 'Where do I belong?': The negotiation and maintenance of identity by international school students. *Journal of Research in International Education*. Vol. 7. No. 3. (pp. 259–278).
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? In In Hall, S & du Gay, P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage. (pp. 1–17).
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In Rutherford, J. *Identity*. London: Lawrence & Wishart. (pp. 222–237).
- Helsingin kaupunki. (2009). *Maahanmuutto ja maahanmuuttajat Helsingissä*. Tilastoliite. Henkilöstökeskus. Maahanmuutto-osasto. Toinen painos.
- Hochheimer, J., L. (2004). *Communications Media in Emerging Democracies*. Conference Paper presented at the 2nd Global Conference on Interculturalism, Meaning and Identity. December 2004. Vienna, Austria.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Honkasalo, V. (2011). Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 109.
- Hukelova, M. (2011). *Tensions, Contradictions and Conflicts of Identity Formation and Social Membership – The Case of British Muslims and the Search for Identity and Belonging*. Conference Paper presented at 4th Global Conference on Interculturalism, Meaning and Identity. Prague, Czech Republic.
- Jaakkola, M. (2000). Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. In Liebkind, K. *Monikulttuurinen Suomi*. Tampere: Gaudeamus. (pp. 28–55).

- Jourdan, A. (2006). The Impact of the Family Environment on the Ethnic Identity Development of Multiethnic College Students. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 84. (pp. 328–340).
- Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescents*. Vol. 33. (pp. 347–354).
- Kiang, L. & Fuligni, A. J. (2009). Ethnic Identity in Context: Variations in Ethnic Exploration and Belonging within Parent, Same-ethnic Peer, and Different-ethnic Peer Relationships. *Journal of Youth & Adolescence*. No. 38. (pp. 732–743).
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*. Vol. 54. (pp. 77–106).
- Koczan, Z. (March 2012). *So, What Are You? And Does This Matter? Second Generation Identities: Formation and Effects*. Conference Paper presented at 5th Global Conference on Interculturalism, Meaning and Identity. Prague, Czech Republic.
- Korhonen, J. & Hippeläinen, P. (2012). *Kaksi kieltä, kaksi kulttuuria. Päivähoidon tuki kaksikulttuurisille lapsille*. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Kosonen, L. (1994). Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. In Liebkind, K. (ed.). *Maahanmuuttajat*. Helsinki: Gaudeamus. (pp. 192–223).
- Kraus, W. (2006). The Narrative Negotiation of Identity and Belonging. *Narrative Inquiry* 2006, Vol. 16. No. 1. (pp. 103–111).
- Kuusisto, A. (2011). *Growing Up in Affiliation With a Religious Community*. A Case Study of Seventh-day Adventist Youth in Finland. Munster: Waxmann.
- Liebkind, K. (ed.) (1994). *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (ed.) (2000). *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2000). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. In *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus. (pp. 138–146).
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Solheim, E. (2004). Cultural Identity, Perceived Discrimination, and Parental Support as Determinants of Immigrants' School Adjustments: Vietnamese Youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 19. No. 6 (pp. 635–656).
- Martin, M., Fergus, E. & Noguera, P. (2010). Responding to the Needs of the Whole-Child: A Case Study of a High-Performing Elementary School for Immigrant Children. *Reading & Writing Quarterly*. Vol. 26. (pp. 195–222).
- Mikkola, P. (2001). *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Akateeminen väitöskirja. Turun Yliopiston Julkaisuja C 171.
- Navarrete, V. & Jenkins, S. R. (2011). Cultural Homelessness, multiminority status, ethnic identity development, and self-esteem. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 35. No 6. (pp. 791–804).
- OPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Available on: [www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf] (referred to: 5.10.2011.)
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. *American Psychological Association. Psychological Bulletin*. Vol. 108. No. 3. (pp. 499–514).
- Phinney, J. S. (1996). Understanding Ethnic Diversity: The Role of Ethnic Identity. *The American Behavioral Scientist*. Vol. 40. No. 2. (pp. 143–152).
- Phinney, J. S. & Rotheram M., S. (eds.) (1987). *Children's Ethnic Socialization. Pluralism and Development*. Newbury Park: Sage.
- Pollock, D. C. & Van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. Revised Edition. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Robinson, K. H., & Diaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.

- Robertson, M. (2004). Self, 'Home' and Growing-Up. In Robertson, M. & Williams, M. (eds.). *Young People, Leisure and Place: Cross Cultural Perspectives*. New York: Nova Science Publisher, Inc. (pp. 21–34).
- Robertson, M. (2004). The Local Community: Is It Important Anymore? In Robertson, M. & Williams, M. (eds.). *Young People, Leisure and Place: Cross Cultural Perspectives*. New York: Nova Science Publisher, Inc. (pp. 35–45).
- Seweryn, O. & Smagacz, M. (2006). Frontiers and Identity: Approaches and Inspirations in Sociology. In Klusakova, L. (ed.). *Frontiers and Identities*. CLIOHRES.net. (pp. 17–26).
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). The Globalisation of (Educational) Language rights. *International Review of Education*. Vol. 47 No. 3/4 (pp. 201–219).
- Stevenson, N. (2003). *Cultural Citizenship, Cosmopolitan Questions*. Berkshire: Open University Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups & Social Categories. Studies in Social Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Talib, M. & Lipponen, P. (2008). *Kuka Minä Olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Trimble, J., E. & Dickson, R. (2005). Ethnic identity. In C. B. Fisher & R. M. (Eds.), *Encyclopedia of applied developmental science*. Volume I. Thousand Oaks: Sage. (pp. 415–420).
- Whitehead, K. A., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A. & Gadino, B. (2009). Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. *Journal of research on adolescence*. Vol. 19. No.1. (pp.123–135).
- White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity”. (2008). Council of Europe, Ministers of Foreign Affairs. Strasbourg: Council of Europe.
- Zimmerman-Orosco, S. (2011). A Circle of Caring. *Educational Leadership*. Vol. 68. No. 8. (pp.64–68).

Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena

Pasi Saukkonen

erikoistutkija, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö (Cupore)
dosentti, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto

3 Tässä pääluvussa esitellään Kulttuuri-politiittisen tutkimuksen edistämistätiön (Cupore) tuottama selvitys kulttuuriperintökasvatuksen kotoutumista tukevista nykykäytänteistä. Selvitys toimii nykytilanteen kartoituksena sekä osoittaa lähtötilanteen kulttuuriperintökasvatuksen kehittämislle. Selvityksessä määritellään keskeistä termistöä sekä annetaan suosituksia.

Selvityksen keskeisimmät suositukset koskevat kulttuuriperintökasvatuksen integroinnin tarvetta kaikkeen opetukseen sekä kotouttavan kulttuuriperintökasvatuksen tehtävän laajenemista ja merkityksen korostumista yhä monimuotoisemmassa Suomessa.

Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura tilasi Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiöltä (Cupore) selvityksen aiheesta ”Hyviä kulttuuriperintökasvatuksen käytänteitä kotoutumisen tueksi”. Tarkoituksena oli kartoittaa, millä tavalla kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä sovelletaan maahanmuuttajien ja ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kotoutumisen tukemiseen kouluissa. Lisäksi haluttiin selvittää, mihin tarpeeseen tällä toiminnalla vastataan, minkälaisia tavoitteita sillä on sekä minkälaisia kokemuksia opetuksesta on saatu ja minkälaisia neuvoja opettajilla on antaa. Selvitykseen kuuluivat myös kysymykset siitä, mikä on kulttuuriperintökasvatuksen lähtökohta ja minkälaista tulevaisuuden kulttuuriperintökasvatuksen pitäisi olla.

Selvitys toteutettiin siten, että ensiksi tutustuttiin suomalaisesta kulttuuriperintökasvatuksesta kertovaan kirjallisuuteen, erityisesti siltä osin kun se liittyy Suomeen muuttaneiden tai uusiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten opetukseen. Tämän jälkeen laadittiin edellä mainittuihin kysymyksiin perustuva internet-pohjainen kysely, joka lähetettiin suomi toisena kielenä (s2) -opettajille, peruskoulun valmistavan opetuksen opettajille, Suomen uskonnonopettajien liiton jäsenille sekä Helsingin kaupungissa toimiville vähemmistöuskontojen opettajille. Kyselyvastausten perusteella laadittiin selvitysraportin ensimmäinen versio, joka lähetettiin viidelle asiantuntijalle. Kyseiset henkilöt haastateltiin puolistrukturoidun teemahaastattelun rakennetta hyödyntäen, ja haastattelujen anti kytkettiin selvitysraporttiin. Raportista työstettiin artikkelimuotoinen kirjoitus, johon yhdistettiin selvityksen tekijän päätelmät ja suositukset.

Kulttuuriperintökasvatus ja kotoutuminen – yleisiä lähtökohtia

Selvityksen tekijänä jouduin ensiksi selvittämään itselleni, mistä kulttuuriperintökasvatuksessa kotoutumisen tukena on kysymys. Sana-yhdistelmä tuntui aluksi luontevalta ja helposti ymmärrettävältä, mutta tarkemmin ajateltuna kuitenkin sekä hahmottomalta ja vaikeasti rajattavalta. Tämä kokemus vahvistui edelleen, kun erään tilaisuuden lounastauolla keskustelin yhden opettajan kanssa aiheesta. Hän ei aluksi osannut lainkaan kertoa minulle, millä tavalla hänen koulussaan sovellettaisiin kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä kotouttavassa opetuksessa. Hieman myöhemmin hän kuitenkin kertoi vienneensä oman peruskoulun valmistavan opetuksen luokkansa Helsingissä kaupunkiekskursiolle. Ydinkeskustan alueella hän oli kertonut eri rakennuksista, patsaista ja monumenteista, millä tavalla ne liittyvät Suomen historiaan tai kuvastavat tapahtumia pääkaupungissa ei vuosikymmeninä. Kun huomautin, että eikö juuri tällaista retkeä voisi

ymmärtää ”kulttuuriperintökasvatuksena kotoutumisen tukena”, hän vaikutti aidosti yllättyneeltä.

Mitä on kulttuuriperintökasvatus?

Kulttuuriperintökasvatuksen ytimessä on tietenkin kulttuuriperintö, mutta sen määrittäminen ei ole yksinkertaista. Eurooppalaisen kulttuuriperintöpolitiikan sanastohankkeessa kulttuuri- ja luonnonperinnön alle sijoittuu 23 alakäsitettä, joista monilla on vielä omia alakäsitteitään. Kulttuuriperintöön kuuluvat muun muassa arkeologinen kulttuuriperintö, rakennettu kulttuuriperintö, historiallinen kulttuuriperintö, aineeton kulttuuriperintö, maisemaperintö, uskonnollinen perintö, maaseutuperintö ja kaupunkiperintö.

Vuoden 1972 Unescon Maailmanperintösopimuksessa kulttuuriperintö määriteltiin siten, että sillä tarkoitettiin sellaisia rakennusmuistomerkkejä tai rakennusryhmiä, jotka ovat historian, taiteen tai tieteen kannalta yleismaailmallisesti erityisen arvokkaita sekä sellaisia ihmisen tai luonnon ja ihmisen yhteisesti luomia paikkoja, jotka ovat historialliselta, esteettiseltä, etnologiselta tai antropologiselta kannalta yleismaailmallisesti erityisen arvokkaita. Euroopan neuvoston vuoden 2005 Kulttuuriperinnön yhteiskunnallista merkitystä koskevassa puitesopimuksessa kulttuuriperintö määriteltiin hieman abstraktimmalla tavalla:

*Kulttuuriperintö on joukko menneisyydestä periytyneitä resursseja, jotka ihmiset tunnistavat jatkuvasti kehittyvien arvojensa, uskomustensa, tietonsa ja perinteidensä heijastumaksi ja ilmaisuksi niiden omistuksesta riippumatta. Siihen kuuluu kaikki ne ympäristön ominaisuudet, jotka johtuvat ihmisten ja paikkojen historiallisesta vuorovaikutuksesta.
(Lainattu Vilkuna 2008, 54; vrt. Puolamäki 2008, 60.)*

Leena Tornberg ja Päivi Venäläinen ovat todenneet, että kulttuuriperintö on jo sinänsä kasvatuksellista toimintaa, koska sillä vaikutetaan halutusti yksilön kehittymiseen ja arvomaailmaan. Suppeammassa mielessä kyse on vähintään kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta, joka voi tapahtua myös esineiden ja asioiden välityksellä.

*Kun puhutaan kulttuuriperintöön liitettävästä opetuksesta, kulttuuriperintöopetuksesta, tarkastellaan mitä kulttuurista perintöä ja perinnettä halutaan toisen oppivan ja millä keinoin oppimista saadaan aikaiseksi
(Tornberg ja Venäläinen 2008, 66).*

Koulu on Tornbergin ja Venäläisen mukaan tärkeä kulttuuriperinnön välittäjä. Opetuksen sisältöä ovat yhteiskuntaa rakentavat aineellinen ja henkinen kulttuuriperintö, johon sisältyvät taiteet, tieteet, elämänmuodot, ihmisen perusoikeudet, arvojärjestelmät, perinteet ja uskomukset. Kulttuuriperintöopetus nähdään arvokasvatuksena: taroituksena on tehdä oppilaat tietoisiksi yhteiskunnan tärkeinä ja arvokkaina pitämistä asioista sekä ylipäätään asioiden sukupolvelta toiselle säilyttämisen merkityksestä. (Tornberg ja Venäläinen 2008, 69.)

Kun on kyse koulusta, kulttuuriperintöön liittyviä näkökulmia voidaan käsitellä sekä koulun sisällä ja sen lähiympäristössä että laajemmin koulun ulkopuolella. Alueellisesti laajenevien sosiaalisten kehien mallin mukaisesti kasvatusta voi edetä lähitoiminnasta (koulu ja sen välitön ympäristö) paikallistasolle, yhteiskuntaan ja lopulta globaaliin ympäristöön. Jokaiselta kehältä löytyy erilaisia kulttuuriperintöön kytkeytyviä näkökulmia: ekologinen, teknologinen, eettinen, esteettinen, fyysinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen. (Puolamäki 2008, 62.)

Opetushallitus linjaa puolestaan kulttuuriperintöopetuksesta siten, että sen katsotaan auttavan yksilöä jäsentämään yhteiskuntaa ja kulttuuria ja siten tukevan kulttuurisen identiteetin muotoutumista. Kulttuuriperintöopetus ymmärretään sellaisena tietojen ja taitojen välittämisenä, jossa oppijan kulttuuriperintötietoisuus vahvistuu ja kulttuuriperinnön lukutaito paranee.

Kulttuuriperintöopetuksen avulla pystytään valottamaan sitä historiallista prosessia, jonka seurauksena kulttuurimme on muotoutunut nykyisen kaltaiseksi. Kulttuuriperintöopetuksen tutkittavana kohteena on aineellinen ja henkinen kulttuuriperintö, jonka säilymistä ja eteenpäin siirtämistä tutkitaan. (Opetushallitus 2013.)

Kulttuuriperintöosaamisen kehittäminen on osa koulujen perustehtäviä. Sen tavoitteet vaihtelevat eri opetusmuotojen ja opetusasteiden mukaisesti sekä eri oppiaineissa. Perusopetuksessa yleisiä tavoitteita ovat kulttuuriperinnön välittäminen sukupolvelta toiselle, tarvittavan tiedon ja osaamisen kartuttaminen sekä tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Lukiossa oppilaan tulee oppia vaalimaan, arvioimaan ja uudistamaan kulttuuriperintöä sekä tuntemaan sekä henkistä että aineellista kulttuuriperintöä. (Opetushallitus 2010.)

Kulttuuriperintökasvatusta tai -opetusta nousee esille myös joidenkin kaupunkien erikseen laatimissa kulttuurikasvatussuunnitelmissa sekä

paikallisissa opetussuunnitelmissa. Helsingissä katsotaan, että kulttuurin ja oman kulttuuriperinnön kokeminen luo lapselle ja nuorelle paikan osana ympäröivää yhteiskuntaa sekä sijoittaa oppijan osaksi historiallista jatkumoa. Taiteen ja kulttuuriperinnön avulla voidaan nostaa esiin myös lasten ja nuorten omaa taustaa ja heidän omia kiinnostuksen kohteitaan. (Westerholm 2011, 9,11.) Turun kaupungin opetussuunnitelmassa on korostettu perusopetuksen tehtävää siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Koulun tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (Turun kaupunki 2011, 7.)

Kulttuuriperintökasvatus on siis vaistonvaraisesti helppo ymmärtää ja hahmottaa, mutta samanaikaisesti se on laajuutensa ja monimuotoisuutensa vuoksi vaikeasti haltuun otettavissa ja konkretisoitavissa. Koska se voi tarkoittaa niin monia asioita, ihmiset eivät välttämättä koe omien käytänteidensä sisältyvän kulttuuriperintökasvatukseen.

Mitä on kotoutuminen ja kotouttaminen?

Myös kotoutuminen on moniulotteinen käsite. Kotoutuminen on suomenkos kansainvälisessä keskustelussa käytetylle termille integraatio. Integraatio voidaan puolestaan ymmärtää laajasti tai suppeasti. Laaja määritelmä viittaa yleiseen prosessiin, jossa maahanmuuttajat hakevat omaa paikkaansa uudessa asuinmaassaan. Suppea määritelmä kohdentuu nimenomaan sellaiseen yksilölliseen kehitykseen, jossa maahanmuuttaja sopeutuu tiettyihin yhteiskunnan pelisääntöihin ja osallistuu sen toimintoihin mutta samalla säilyttää oman taustayhteisönsä tai kulttuurisen identiteettinsä keskeisiä elementtejä kuten kielen sekä tapoja ja traditiota. Viimeksi mainitussa mielessä integraatio näyttäytyy vaihtoehtona vahvaa ja yksisuuntaista sulautumista korostavalle assimilaatiomallille sekä eri väestöryhmien erillisyyttä painottavalle segregaatiomallille. (Bossrick & Heckmann 2006; Saukkonen 2013, 66–70.)

Suomen tapauksessa kotoutuminen on lainsäädännössä sekä poliittisten ja hallinnollisten periaatteiden tasolla ymmärretty nimenomaan jälkimmäisellä, suppeammalla tavalla. Vuonna 1999 voimaan tulleessa ns. kotouttamislaissa (493/1999) kotoutumisella tarkoitettiin maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. Kotouttaminen oli puolestaan viranomaisten järjestämiä kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja voimavaroja. Uusi laki

maahanmuuttajien kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) muutti määritelmiä hieman, mutta asiaa koskeva perustava näkemys säilyi entisellään.

Kotoutumisella [tarkoitetaan] maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen.

Käytännössä suomalainen kotouttamispolitiikka painottuu määritelmän ensimmäiseen osaan, joka korostaa sopeutumista täkäläisiin olosuhteisiin. Suomen tai ruotsin kielen taidon saavuttamista samoin kuin muita työllistymistä edistäviä tietoja ja taitoja pidetään kaikista tärkeimpinä tehtävinä. Kotoutumista, samoin kuin kotouttamispolitiikan onnistuneisuutta arvioidaankin yleensä juuri työmarkkinoille sijoittumisen avulla. (Saukkonen 2013, 86–90; 138–141.) Tältä osin kansallinen integraatiopolitiikka on viime kädessä yhteiskunnan uusia jäseniä assimiloivaa.

Kuitenkin erityisesti kouluissa toteutuu myös suomalaisen kotouttamispolitiikan multikulturalistisempi puoli. Kouluihin sijoittuvat monet kielen ja kulttuurin säilyttämisen kulmakivet, erityisesti oman äidinkielen opetus ja oman uskonnon opetus. Lisäksi opetuksen taustalla olevissa asiakirjoissa oman kulttuuri-identiteetin säilyttämiseen suhtaudutaan myönteisesti ja suomalainen kulttuuri nähdään erilaisista ryhmistä koostuvana monimuotoisena kokonaisuutena. Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa asia on ilmaistu seuraavasti:

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 globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Opetushallitus 2004, 14.)

Kun kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä hyödynnetään opetuksessa kotoutumisen tukena, se voi siis suuntautua sekä suomalaiseen yhteiskuntaan yhdenvertaisen osallistumisen edistämiseen että oman kielen ja kulttuurin sekä yhteisöllisen identiteetin säilyttämiseen. Li-

säksi kotoutuminen on Suomessa nähty paitsi kaksiulotteisena myös kaksisuuntaisena prosessina. Maahanmuuttajien ja heidän jälkeläistensä lisäksi myös suomalaisen yhteiskunnan ja kantaväestöön kuuluvien on tullut kotoutua eli sopeutua muuttoliikkeen seurauksena muuttuviin, aikaisempaa monikulttuurisempiin olosuhteisiin. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena voi siis tarkoittaa myös sellaisia käytänteitä, joilla lisätään koulun ja sen henkilökunnan sekä kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ymmärrystä käynnissä olevasta muutoksesta.

Huomionarvoinen seikka on myös se, että lainsäädännön piiriin kuuluva kotouttamispolitiikka kohdistuu julkisen vallan toimenpiteinä pääasiallisesti ainoastaan niihin, jotka ovat itse muuttaneet Suomeen jossain elämänsä vaiheessa. Näiden varsinaisten maahanmuuttajien lisäksi kouluissa on kuitenkin myös Suomeen muuttaneiden henkilöiden Suomessa syntyneitä lapsia, ja näiden määrä kasvaa tällä hetkellä nopeasti. Kansainvälisen kokemuksen perusteella myös monet heistä tarvitsevat usein erilaisia kotouttamispoliittisia tukitoimia löytääkseen paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Martikainen & Haikkola 2010.)

Tämän niin sanotun toisen sukupolven asema on kuitenkin varsinaisiin maahanmuuttajiin verrattuna ratkaisevasti erilainen kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta katsottuna. Suomessa syntyneinä ja kasvaneina ihmisinä kasvuympäristön historia ja kulttuuriperintö on heille jo ainakin jossain määrin *omaa* historiaa ja kulttuuria, kun taas suhde vanhempien edustamaan lähtömaahan ja siellä ilmenevään kulttuuriin voi olla etäisempi. Etninen tausta ja kulttuurinen identiteetti voivat irtautua toisistaan. Osa toisen sukupolven edustajista yhdistää luontevasti kahta tai useampaa kieltä, kulttuuria ja identiteettiä, jotkut puolestaan kokevat putoavansa lähiyhteisöjensä väliin.

Koulu, kulttuuriperintö ja kotoutuminen

Kulttuuriperintökasvatustoimijoiden piirissä on käyty jo melko runsaasti keskustelua siitä, millä lailla Suomeen suuntautunut kansainvälinen muuttoliike, yhteiskunnan etninen ja kulttuurinen monimuotoistuminen sekä ylipäättään vähemmistöryhmien suurempi näkyvyys vaikuttavat kulttuuriperintökasvatuksen sisältöön ja opetuksen käytänteisiin.

Vuonna 2007 järjestettiin Yhdessä oppimaan -seminaari, jonka tulokset julkaistiin monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamista koskevan opaskirjan muodossa (Laine 2007). Teoksen saatesanoissa todetaan, että kulttuuriperintökasvatus avaa suomalaisuuden eri puo-

lia maahanmuuttajille ja että sen avulla voidaan kertoa suomalaisesta kulttuuri-identiteetistä ja suomalaisten arvoista. Lisäksi se luo forumin kulttuurien väliselle keskustelulle sekä tunteiden ja muistojen jakamiselle (Kauppinen ym. 2007, 6.) Opetusministeriön ylijohtaja Riitta Kaivosoja linjasi puolestaan, että ”oman kulttuuriperinnön tuntemus ja vahva identiteetti ovat pohjana muiden kulttuurien ymmärtämiselle ja arvostamiselle” (Kaivosoja 2007, 7–8).

Helena Korpela nostaa kirjoituksessaan (2007) esille muutamia tärkeitä kysymyksiä. Yksi ongelma liittyy maahanmuuttajan käsitteeseen. Suomessa syntyneitä ihmisiä ei tule kutsua maahanmuuttajiksi, mutta myös varsinaisten Suomeen muuttaneiden keskuudessa on hyvin erilaisista taustoista tulevia ja erilaisilla kotoutumisvalmiuksilla varustettuja ihmisiä. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan usein epäsuorasti pakolaista tai turvapaikanhakuprosessin kautta Suomeen muuten tullutta henkilöä. Näiden osuus kaikista maahanmuuttajista on kuitenkin ollut pieni. Kotoutumisprosessit ja niihin liittyvät tukitarpeet ovat siten hyvin erilaisia, ja yhden standardimallin käyttäminen maahanmuuttajien koko kohderyhmään on hankalaa.

Lisäksi Korpela esittää kysymyksen, kenen kulttuuriperinnöstä oikein puhutaan ja millainen se on? Kulttuuriperintö ymmärretään helposti kantasuomalaisen enemmistön kielellisenä ja kulttuurisena perintönä. Jos kuitenkin puhutaan Suomen kulttuuriperinnöstä, siihen tulisi ottaa mukaan myös suomenruotsalaisten, saamelaiden, romanien, tataarien, juutalaisten ja venäläisten omat perinteet, joilla on pitkä historia Suomessa. (Korpela 2007, 19–23.) Korpelan mukaan on tärkeää opettaa valtaväestöä tuntemaan ja ymmärtämään suomalais-ta kulttuurista monimuotoisuutta.

Kysymys onkin, tunnemmeko ja tunnistammeko me oman historiamme ja perinteemme, vai onko meillä tapana tarkastella sitä kapea-alaisesti, silmäläput silmillä? (Korpela 2007, 24.)

Kyseisessä teoksessa kartoitetaan monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamista hyvin laajasti sekä yleisestä että erityisistä näkökulmista: esimerkiksi uskontojen, rakennustaiteen ja teknologian lähtökohdistta käsin. Oppaasta avautuva näköala kulttuuriperintökasvatukseen on laaja, ja erilaiset käytännön esimerkit kuvastavat mahdollisuuksien moninaisuutta. Monien aihealueiden – vaatteet, ateriat, käyttöesineet, henkilöhistoriat, kertomukset, pyhät paikat, sisustuselementit jne. – kautta on helppo yhdistää sekä suomalaista kulttuuriperintöä, sen

laajassa merkityksessä, että maahanmuuttajien ja vähemmistöryhmien kulttuuriperintöä.

Nykyiset käytännöt

Tätä taustaa vasten voidaan tarkastella, minkälaisen kuvan kulttuuri-perintökasvatuksesta kotoutumisen tukena tuotti tätä tarkoitusta varten toteutettu kysely. Kysely toteutettiin verkkokyselynä tammikuussa 2013. Vastausmahdollisuus annettiin suomi toisena kielenä (s2)-opettajille, peruskoulun valmistavan opetuksen opettajille, Suomen uskonnonopettajien liiton jäsenille sekä Helsingin kaupungissa toimiville vähemmistöuskontojen opettajille. Kyselyyn vastasi 37 henkilöä. Vastanneista viisitoista oli suomi toisena kielenä -opettajia, kaksitoista peruskoulun valmistavan opetuksen opettajia ja neljä uskonnon ja/ tai elämänkatsomustiedon opettajia. Viidellä vastaajalla oli jokin muu opetustehtävä tai toimenkuva. Vastaajien joukossa on peruskoulun ja lukion opettajien lisäksi myös aikuiskoulutuksen opettajia.

Kulttuuriperintö ja kotoutuminen kytkeytyvät opetukseen ja kasvatukseen lukuisin eri tavoin. Vastaukset ilmentävät hyvin laajaa kirjoa erilaisia toiminnallisia mahdollisuuksia. Samalla aineistosta nousee esille suuria eroja koulujen kesken. Joissain kouluissa toiminta on laaja-alaista ja järjestelmällistä, toisissa puolestaan vähäistä ja satunnaista.

Erot koulujen välillä heijastavat eroja niiden oppilasrakenteessa: toimintaa on enemmän ja se on suunnitelmallisempaa niissä kouluissa, joissa on paljon Suomeen muuttaneita tai ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että tämä syy-seuraus-suhde ei ole ehdoton. Huomattavaa aktiivisuutta voi olla kouluissa, joissa kyseisiä oppilaita on vähän, jos asia on koettu tärkeäksi. Toisaalta kulttuuri-perintökasvatuksen vahva hyödyntäminen ei ole itsestään selvä asia oppilaiden taustojen osalta heterogeenisissakaan kouluissa, kuten alla olevasta helsinkiläisvastauksesta käy ilmi (jälkimmäinen lainaus).

*Koulussamme (...) on erittäin vähän maahanmuuttaja oppilaita, joten mitään vakiintuneita käytänteitä koulussamme ei ole.*¹

Kulttuuriperintökasvatus on paljon kunkin yksittäisen opettajan aktiivisuuden varassa; käytännöistä tai toimintatavoista ei ole sovittu yhteisesti.

Kulttuuriperintöön liittyvät aktiviteetit voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Osa selvityksen kannalta olennaisesta opetuksesta sisältyy eri oppiaineiden opetukseen koulun normaalikäytännöissä ja luokkahuoneissa tai muuten koulurakennuksen sisällä. Tästä on erotettavissa

1 Aineistovastauksia on hieman editoitu luettavuuden edistämiseksi sekä anonymiteetin säilyttämiseksi.

toinen toimintatapa eli erilaisten retkien tai ekskursioiden tekeminen oppiaineopetuksen yhteydessä. Kolmannen laajemman kokonaisuuden muodostavat kulttuuriperintöön liittyvät sisällöt koulujen juhlanviettotavoissa tai muissa erityisissä tilaisuuksissa. Tarkastelen näitä seuraavaksi erikseen.

Oppiaineopetus koulun tiloissa

Kulttuuriperintökasvatus tuli kyselyssä eniten esille suomen kielen opetuksen yhteydessä. Selkein toimintamuoto on epäilemättä suomenkielisen kirjallisuuden merkkiteosten, kuten Aleksis Kiven *Seitsemän veljeks*n, käsittely oppitunnilla. Sanataiteeseen tutustumista pidettiin paitsi kielen opettamisen yhtenä välineenä, myös oppimisen arvoisena asiana sinänsä.

Aleksis Kiven päivänä luin runoja. Vaikka moni ei sanoja ymmärrä, on aiheellista kuulla myös sanataidetta selkokielen ohella.

Lisäksi suomen kielen sanojen merkityksiä on selitetty niihin kytkeytyvän historiallisen aineiston tai kehityksen avulla. Yksi opettaja kertoi, kuinka hän oli ottanut opetustunnin lähtökohdaksi suomalaisen kuvataiteilijan tekemän maalauksen ja siitä kertovan esittelytekstin.

Kaikkineen vastauksista kuvastuu kuitenkin ehkä hieman yllättävän toiminnan vähäisyys tai ohuus. On toki mahdollista, että esimerkiksi suomalaisen kirjallisuuden klassikoiden käyttö opetuksessa ei tullut vastaajille mieleen kulttuuriperintökasvatuksena. Joka tapauksessa, vain yksi kyselyvastaus ilmensi kulttuuriperinnön vahvaa hyödyntämistä ja monipuolista toimintaa. Tässä vastauksessa kulttuuriperintökasvatus laajeni myös siten, että se piti sisällään sekä suomalaisen kulttuurin ja historian että oppilaiden lähtömaat tai taustayhteisöjen kulttuuriperinnön.

Oppilaiden lähtömaat ja niiden kulttuuri on s2-opetuksessa vahvasti esillä. Tehdään projekteja, keskustellaan ja vertaillaan suomalaisia tapoja oppilaiden eri asuinmaihin. Vaihdeltaan kokemuksia, sanoja jokaisen äidinkiellillä, leikkejä.

Oppilaiden taustaidentiteetti oli ymmärrettävästi enemmän esillä niissä vastauksissa, joissa opetuksen kontekstina oli oman äidinkielen opetus tai sen hyödyntäminen koulun muussa toiminnassa. Joissain vastauksissa tuotiin esille onnistunut yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa. Mukaan on toisinaan saatu myös oppilaiden van-

hempia kertomaan omasta kulttuuristaan. Joissain kouluissa on myös järjestetty erityisiä kieliviikkoja, joiden yhteydessä on tutustuttu eri kieliin ja kulttuureihin.

Yhteistyö omien kielten opettajien kanssa on tärkeää. Esimerkiksi viron tunnilla oppilaat olivat harjoitelleet esityksen, jonka [he] tulivat esittämään pyhän Katariinan muistopäivänä.

Vastaajien joukossa oli myös uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettajia. Vastauksissa kerrottiin kulttuuriperintökasvatukseen liittyvien sisältöjen huomioimisesta, joskin usein melko ylimalkaisesti. Yhdessä vastauksessa kerrottiin projektitoista, jotka on tehty kiinteässä yhteistyössä paikallisen seurakunnan kanssa, minkä lisäksi myös paikkakunnalla asuvien islaminuskoisten elämään on tutustuttu. Kokemukset ovat olleet myönteisiä.

Uskonnon ja psykologian tunneilla olen pyrkinyt aina ottamaan maahanmuuttajia mukaan opetukseen kertomaan ja kuvailemaan kulttuuriaan, tapojaan, uskontoaan jne. Koskaan ei ole tullut negatiivista palautetta kummaltakaan taholta (siis maahanmuuttajien tai suomalaisten oppilaiden).

Muista oppiaineista eniten mainintoja keräsi historian opetus, jonka yhteydessä on tehty myös runsaasti retkiä ja ekskursioita (ks. jäljempänä). Kuvataiteen ja musiikin opetus tulevat niin ikään esille vastauksissa, samoin käsityön opetus ja kotitalous. Monissa opetuskäytännöissä yhdistyvät sekä suomalainen että oppilaiden taustayhteisöjen perinne.

Historiaan liittyen olemme tietenkin käyneet läpi Suomen vaiheet. Tähän liittyen olemme katsoneet Hovimäki-sarjaa, jonka pohjalta käymme läpi sarjassa esiintyviä tapoja, sanoja ja tapahtumia. Kävimme myös retkellä lähisaarella, jossa ”alkuasukas” kertoi kotisaarestaan ja elämästään siellä.

Musiikki: kuuntelemme suomalaisia lauluja ja joskus laulamme yhteislauluja. Laulamassa mukanamme on ollut myös suomalaisia vierailijoita.

Oman kokonaisuutensa muodostavat sellaiset peruskoulun valmista-vaan opetukseen liittyvät vastaukset, jotka ilmentävät kulttuuriperintöön liittyvien sisältöjen hyödyntämistä.

Olen toteuttanut (...) projektia, jossa koetan tukea oppilaiden ymmärrystä muiden luokkakavereiden taustasta ja kulttuurista ym. ja tukea oppilaiden omaa identiteettiä sekä antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa itsestään ja taustastaan: esim. oma maa -posterit, talo, elämänkäyrä, lempipaikka, oma kieli näkyvillä. Myös omakuvaprojekteja. (...) Erityisesti kuvaamataidon keinoin ja käsitöissä jos mahdollista.

Valmistavan [opetuksen] luokassa katsomme kartalta mistä oppilas on kotoisin, omasta kotimaastaan saa kertoa tietyillä tunneilla kuvin ja teoin. Oman kielen opetusta tuetaan mahdollisuuksien mukaan. Paikkakunnalla alkaa arabikielen opetus, somalian ja venäjän tunnit jatkuvat. Päivänavauksessa on ollut teemana oma maa.

Retket ja ekskursiot

Koulujen sisällä tapahtuvan opetuksen ohella vastauksissa tuotiin esille myös lukuisia esimerkkejä eri aineiden opetukseen liittyvästä mutta koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvasta kulttuuriperintökasvatuksesta. Retkiä on tehty paikkakunnan museoihin, joissain tapauksissa myös kansallisiin museoihin tai museoympäristöihin kuten Suomenlinnaan. Oppilaiden kanssa on käyty myös esimerkiksi kirkoissa ja muissa historiallisissa paikoissa, joiden avulla on voinut tutustua paikkakunnan historiaan.

Ehkä vahvimmin [kulttuuriperintökasvatus] tulee esiin historiassa. Koulumme sijaitsee vanhassa kaupunginosassa, joten monet historialliset kohteet ovat kävelymatkan päässä. Näitä oppilaiden kanssa kierrämme ja tutustumme kaupunkimme historiaan.

Myös taidemuseot ja taidenäyttelyt ovat olennainen osa kulttuuriperintökasvatusta monilla paikkakunnilla, samoin kuin konserteissa ja teatterissa käynti. Säännöllinen vierailujen kohde on myös kirjasto. Retket voivat kohdistua myös vähemmistöryhmien ylläpitämiin kulttuurikeskuksiin tai niiden kulttuuria esitteleviin näyttelyihin. Useimmat vastaukset eivät kuitenkaan anna kovin selvää kuvaa siitä, mitä näillä ekskursiolla tapahtuu ja millä tavalla ne siten edistävät kulttuuriperinnön tuntemusta.

Suomalainen kulttuuri ja kulttuuriperintö ovat keskeinen osa kotoutumiskoulutusten sisältöä pääkaupunkiseudulla. Ryhmien kanssa vieraillaan ahkerasti museoissa, näyttelyissä yms., joissa suomalainen kulttuuri ja

kulttuuriperintö ovat vahvasti läsnä, kuten esimerkiksi Kansallismuseossa tai Suomenlinnassa.

*Vierailut museoihin. Museokuraattori on järjestänyt mm. sadutusta, rooli-
leikkejä ym. lähinnä suomalaiseen kulttuuriperintöön liittyen.*

Joissain vastauksissa tuotiin esille elinympäristöön ja elämäntapaan liittyviä sisältöjä eli kulttuuriperintökasvatus voidaan ymmärtää myös tällä tavalla. Erässä vastauksessa puhuttiin kulttuuriperinnön yhteydessä luistelemisesta ja hiihtämisestä. Maaseutu ja metsä mainitaan useassa vastauksessa. Leirikoulun aikana on tutustuttu maaseudun arjen kulttuuriperintöön.

Suomalainen metsä on suuri ja tärkeä painopistealue. Käydään luonnossa ja tutustutaan siihen käytännönläheisesti mm. paikallisen luontokoulun avustamana. Koulun lähimetsästä poimitaan mustikoita, joista leivotaan mustikkapiirakkaa.

Juhlat ja tapahtumat

Asiasisältöjen puolesta hieman konkreettisemmän ja yksityiskohtaisemman kokonaisuuden muodostavat ne käytännöt, jotka liittyvät suomalaisiin juhlapäiviin. Itsenäisyyspäivää juhlietaan kouluilla näkyvästi, ja myös muiden liputuspäivien yhteydessä kerrotaan niiden taustoista ja niihin liittyvistä perinteistä. Kirjallisuuteen liittyy vastauksissa erityisesti Kalevala-päivä. Juhliin usein liittyvä yhteislaulu tulee mainituksi kotouttavana toimintana.

Huomioimme juhlapyhät ja liputuspäivät, viime vuonna meillä oli esimerkiksi Kalevala-päivä. Tutustuimme Kalevalaan tarinana, osa kävi teatterissa katsomassa Koirien Kalevalaa, osa luki Kunnaksen lastenkirjaversiota. Lisäksi meillä kävi paikallisen Kalevalaiset naiset -yhdistyksen esiintyjä, joka lausui runoja.

Erityisenä tapahtumana mainitaan useissa vastauksissa myös joulu ja koulun joulujuhla, joka tarjoaa mahdollisuuksia kulttuuriperintöön liittyvien sisältöjen käsittelyyn monien oppiaineiden yhteydessä (esim. musiikki, kotitalous, historia). Myös suomalaisista perhejuhlista ja -tilaisuuksista kuten syntymäpäivistä, häistä ja hautajaisista saatetaan koulussa puhua, sekä keskustella tärkeitä traditioista ja muista maissa ja kulttuureissa esiintyvistä perinteistä.

Yhteiset juhlat ovat kaikille sopivia, emme yritä poistaa niistä kristillisiä elementtejä, jos ne siihen kuuluvat. Tällöin oppilaiden kanssa erikseen katsotaan, voivatko he osallistua. Pyrimme suvaitsevaisuuteen ja positiiviseen uskonnonvapauteen avoimessa yhteisvaikutuksessa eri ryhmien ja herätysliikkeitten kanssa.

Opetuksessa tutustutaan suomalaisiin juhlapyyhiin ja niiden juhlimistapoihin ja pyritään vertailemaan niitä eri uskontojen ja juhlien ja tapojen kanssa suvaitsevaisuutta painottaen.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi kysymys tuotti myös mainintoja muista käytännöistä, jotka jollain tavalla ymmärrettiin kulttuuriperintökasvatukseen ja kotoutumiseen liittyviksi. Koululuokkien ulkopuolella saattoi lukea tervetuloa eri kielillä ja luokan seinillä olla eri maiden lippuja. Koulussa voitiin myös käyttää erikielisiä tervehdyksiä ja muita arjen fraaseja sekä edistää tutustumista eri maiden ruokakulttuureihin. Kouluissa järjestetään myös erityisiä teemaviikkoja tai -päiviä, jotka tavalla tai toisella liittyvät kulttuuriperintöön. Sen lisäksi, että koululaiset tekevät itse retkiä koulun ulkopuolelle, myös paikkakunnalla asuvat ihmiset voivat käydä koulussa kertomassa elämästään. Yhdessä vastauksessa otettiin varsin kriittinen kanta kulttuuristen erojen ylenmääräiseen korostamiseen (jälkimmäinen lainaus).

Kysymys on erittäin laaja, joten vastaus on todella hajanainen ja paljon jää varmasti sanomatta, mutta kauniit käytöstavat arjessa on tärkeä asia.

Maahanmuuttajaryhmässä ei erityisesti brassailla sillä että ollaan maahanmuuttajia, vaan tuodaan nuoria lähemmäksi suomensuomalaisia vertaisiaan. Kokemuksen mukaan sitä nuoret kaipaavat. Etnisyys pidetään mukana identiteettinä, josta löytyy itsetunnolle rakennusaineita.

Edellä mainittiin jo, että monet vastaukset ilmentävät toiminnan tiettyä satunnaisuutta. Muutamissa vastauksissa myös suoraan mainittiin, että kotoutumiseen liittyvää kulttuuriperintökasvatusta on vähän. Asian edistämisen kannalta olennainen on myös huomio, että monissa kouluissa asian pitäminen esillä on harvojen tai jopa vain yhden opettajan toimeliaisuuden varassa.

Muulla koululla aika vähän otetaan huomioon maahanmuuttajat ja heidän taustansa. Sääli ja harmi.

Tarpeita ja tavoitteita

Kyselyssä selvitettiin myös sitä, mihin tarpeisiin olemassa oleva toiminta vastaa ja minkälaisia tavoitteita sillä pyritään saavuttamaan. Vastaukset näihinkin kysymyksiin ilmentävät kulttuuriperintökasvatuksen monimuotoisuutta ja moniulotteisuutta.

Useimmissa vastauksissa opetus tähtää oppilaassa tapahtuviin muutoksiin. Tämä kehitys on kuitenkin jaettavissa yhtäältä edistykseen lapsen tai nuoren omassa identiteetissä tai itsetunnossa sekä toisaalta suomalaisessa yhteiskunnassa selviämisen välineellisten valmiuksien paranemiseen. Varsin monissa vastauksissa kulttuuriperintökasvatukseen liittyvien käytänteiden katsottiin ensisijaisesti kehittävän oppilaan käsitystä itsestään ja hänen itseluottamustaan sekä siten parantavan hänen edellytyksiään löytää paikkansa Suomessa.

Toiminta tukee oppilaan itsetuntoa ja käsitystä itsestään arvokkaana ihmisenä. Myös tapojen oppiminen Suomessa ja käsitys siitä, miksi mitään tehdään, [on tärkeitä].

[Opetus tähtää] oppilaan itsetunnon vahvistamiseen, siihen, että hänellä on tunne kuulumisesta johonkin ryhmään omassa kotimaassaan ja Suomessa.

Osittain nämä vastaukset kytkeytyvät maahanmuuttajaoppilaan tai ulkomaalaistaustaisen koululaisen oman kielen tai uskonnon opetukseen tai oman kulttuurin ja perinteiden esittämisen mahdollisuuteen koulussa. Esille nousi kuitenkin myös sellaisia tilanteita ja käytänteitä, joissa on esitelty erilaisia tapoja ja traditioita sekä käyty niiden pohjalta keskustelua. Kulttuuriperintökasvatuksen kautta katsottiin myös voitavan tehdä maahanmuuttotäustaiset oppilaat koulussa näkyviksi samalla kun vahvistetaan heidän kulttuuri-identiteettiään.

[Opetus tähtää] oman identiteetin tukemiseen ja luomiseen uudessa ympäristössä. Uuden maan kulttuurin ja sen perinteen hahmottamisen tukeminen, taito- ja taideaineiden osaamisen edistäminen, luovuuteen kannustaminen, eri kulttuurien perinteiden arvostus, kuulumisen tunteen rakentaminen.

[Tavoitteena on] saada lapsi pärjäämään elämässään kahden kulttuurin edustajana. Onnellinen, tasapainoinen elämä.

Kuten yllä olevista lainauksista käy ilmi, tavoitteena on myös edistää sujuvaa Suomessa elämistä ja toimimista. Tähän tarvitaan tietoja sekä

paikallisesta asuinympäristöstä että Suomesta kokonaisuutena ja tai-
toja eri elämänalueilta. Monissa vastauksissa mainittiin havainto op-
pilaiden omasta kiinnostuksesta asiaa kohtaan. Kulttuuriperintökas-
vatuksen avulla voitiin parantaa oppilaiden kielitaitoa, ja vastaavasti
kielenopetukseen sisältyvät luontevasti myös kulttuuriset ja historial-
liset asiasisällöt.

*Oppilaat ovat olleet kiinnostuneita paikkakunnan historiasta ja monis-
ta näkyvillä olevista ”merkeistä”, kuten vanhan kaupungin raunioista.
Muutenkin olen huomannut, että hyvin monet maahanmuuttotaustaiset
oppilaat ovat kiinnostuneita sen paikkakunnan historiasta, jossa he asuvat.
Vaikka tehtäväni on opettaa ensisijaisesti kieltä, koen tärkeäksi kotouttaa
maahanmuuttajat myös täkäläiseen kulttuuriin. Kieli ja kulttuuri ovat si-
doksissa toisiinsa, ja kulttuurin opetus tukee kielen opetusta – samoin kuin
kielen opetus tukee kulttuurin opetusta.*

*Mitä paremmin opiskelijat ymmärtävät täkäläistä kulttuuria, perinteitä ja
historiaa, sitä helpompi heidän on elää ja toimia täällä ja ymmärtää täkä-
läisiä ihmisiä ja täkäläistä yhteiskuntaa.*

Tietojen ja taitojen lisääntymiseen sekä kohentuneeseen itsetuntoon
liittyvät myös ne vastaukset, joissa katsottiin oppilaan kykenevän
opetuksen ansiosta paremmin tutustumaan lähiseutuunsa ja sen kult-
tuuritarjontaan. Lisäksi Suomen historiaa ja suomalaista kulttuuria
koskevien tietojen toivottiin oppilaiden kautta välittyvän myös kou-
lulaisten vanhemmille. Tällöin nämä osaisivat paremmin tukea jälki-
kasvuun kotoutumisessa sekä tutustua Suomeen paremmin itsekin.

*Oma ja oppilaitoksen tavoite on suomen kielen opetuksen siivellä pienentää
maahanmuuttajien kynnystä osallistua suomalaisiin kulttuuritapahtumiin
kuten taidenäyttelyihin.*

*Tavoite on rohkaista oppilaita liikkumaan myös oman kaupunginosansa
ulkopuolella. Oppilaat voivat jakaa kokemuksensa muun perheen kanssa,
ja jotkut ovatkin käyneet vierailukohteissamme myöhemmin.*

*[Tarkoituksena on] auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaista perinnettä
ja kulttuuria, suomalaisia tapoja. Oppilaat tutustuvat suomalaisiin lapsiin
ja tuntevat kuuluvansa joukkoon. Oppilaat pystyvät myös selittämään
suomalaisia tapoja vanhemmilleen, jotka eivät välttämättä niitä tunne.*

Samalla oppilaat oppivat myös jotain oman kotimaansa kulttuurista, kun he vertaavat lähtömaansa ja Suomen tapoja toisiinsa.

Oman kokonaisuutensa muodostavat ne vastaukset, joissa kulttuuri-perintökasvatuksen avulla lisätään oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Etenkin koulussa järjestettävät juhlat saatettiin nähdä hyvinä tilaisuuksina yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja traditioiden ylläpitämiseen. Yhteisöllisyys on paitsi arvo sinänsä myös väline hyvän opiskelu- ja työskentely-ympäristön rakentamiseen.

[Tavoitteena on] saada kasvatettua koulun me-henkeä ja turvata kaikille opiskelijoille hyvä ja laadukas oppimisympäristö, opiskelijan taustasta riippumatta.

Juhlat: koulun tehtävä on arjen opiskelun lisäksi tarjota virkistystä, mutta ylläpitää myös perinteitä.

Joidenkin vastaajien mukaan tällaista opetusta ja kasvatusta tarvitaan koko yhteiskunnan kannalta. Opetuskäytännöt mahdollistavat tiedon saamisen erilaisista kulttuureista ja perinteistä sekä keskinäisen ajatusten ja mielipiteiden vaihdon. Samalla voidaan edistää kulttuuriselle monimuotoisuudelle otollista asenneilmapiiriä sekä ylipäättään suvaitsevaisuutta, kaikkien maailmankuvan laajenemista.

[Pyrimme] eri kulttuureiden tuntemukseen ja kunnioittamiseen, mikä puolestaan lisää kantasuomalaisten tietoa ja ymmärrystä sekä toivottavasti näin edesauttaa maahanmuuttotilanteen lapsen ja perheen kotoutumista.

Tavoitteena on dialogisuus, yhteisöllisyys ja sekä oman että muiden kielten ja kulttuurien arvostaminen. Erilaisuutta kohtaan tunnetun pelon poistaminen – yhteiseen vastuuseen kasvaminen.

Lopuksi on kuitenkin todettava, että monissa vastauksissa ei onnistuttu antamaan kovin selvää vastausta sille, miksi tiettyä käytäntöä sovelletaan. Myös opetussuunnitelmien kirjauksiin viitattiin ilman tarkempaa selvitystä siitä, mitä ne sisältävät. Ekskursioiden ensisijainen tarkoitus saattoi myös olla tuoda vaihtelua koulunkäynnin arkeen, ei niinkään retkikohteiden sisällöt.

Opetussuunnitelman mukaista opetusta, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin.

Retkillä on tutustuttu suomalaiseen kulttuuriin ja paikalliseen kulttuuri-tarjontaan. Pääasiallinen tarve on kuitenkin päästä pois koulusta, neljän seinän sisäلتä ja antaa oppilaille mahdollisuus olla vapaasti erilaisessa oppimisympäristössä. Samalla haluan tarjota heille elämyksiä ja virikkeitä toimintaa.

Huomioon otettavia asioita ja hyviä käytänteitä

Kyselyssä selvitettiin myös sitä, minkälaisia asioita kulttuuriperintökasvatusta tai -opetusta järjestettäessä kannattaa ottaa huomioon. Useimmat vastaukset liittyvät opetuksen hyvään suunnitteluun ja valmisteluun. Jo tässä vaiheessa on syytä olla vuorovaikutuksessa oppilaiden ja joissain tapauksissa myös heidän vanhempiansa kanssa erilaisten näkökulmien huomioimiseksi. Myös kouluun tulevien vierailijoiden kanssa kannattaa keskustella etukäteen ja selvittää, minkälainen tapa esiintyä sopii parhaiten.

Aikaa kuluu helposti enemmän kuin tavanomaisessa opetuksessa, joissain tapauksissa myös rahaa. On myös selvitettävä tavallista tarkemmin, minkälaisista taustoista oppilaat tulevat. Vastauksissa korostettiin, että sellaiset tilanteet, joissa oppilas kertoo omasta taustastaan tai kulttuuristaan, ei saa olla epämiellyttävä tai pelottava. Toisaalta on valmistauduttava siihen, että oppilaan omat käsitykset eivät välttämättä vastaa opettajan näkemyksiä kyseisen maan tai kulttuurin edustajista.

Jokaisella maahanmuuttotataustaisella lapsella perheineen on oma perheen sisäinen kulttuurinsa kuin myös kantasuomalaisilla. Ei siis pidä odottaa, että kyseinen lapsi tai hänen vanhempansa edustavat koko maan kulttuuria ja osaavat esimerkiksi esittää kansantansseja tms. Tulee kuunnella ja pyrkiä selvittämään, mitä kullakin on kerrottavaa ja mitä kukin haluaa tuoda esiin kulttuuristaan. Tämän lisäksi voidaan toki tuoda esille kuhunkin kulttuuriin liittyviä yleisiä tunnuspiirteitä.

Kaikkineen on syytä pyrkiä kannustavuuteen ja rohkaisuun, myön-teisiin kokemuksiin. Hyvää tarkoittavat käytännöt saattavat kääntyä itseään vastaan, jos niille ei koeta olevan tarvetta, jos ne herättävät ristiriitaisia tuntemuksia tai jos niihin on kyllästytty. Monet oppilaat kokevat myös olevansa jollain tapaa kulttuurien välissä tai traditioiden risteyksessä. Sen vuoksi tarpeet ovat moninaisia ja yksinkertaistavat identiteettimääritelmät usein virheellisiä.

Osa oppilaista tulee kouluista, joissa erilaisuutta on hyvää tarkoittaen käsitelty niin paljon, että itse maahanmuuttajatkin alkavat olla allergisia aiheelle. Ainakin nuo oman (meille vieraan) kulttuurin esittelyt jo kyllästyttävät osaa [oppilaista] yläluokilla. Toisen polven maahanmuuttajat eivät aina myöskään tunne toisen kotimaansa kulttuuria kovin hyvin, vaan he nimenomaan haluavat tietää suomalaisuudesta.

Kulttuuriperintökasvatusta pitäisi käsitellä kahdesta näkökulmasta: Suomen (kohdekulttuurin) ja lähtömaan kantilta. Tämä olisi toivottavaa opiskelijoiden kannalta, sillä he ovat, mitä ilmeisimmin usean sukupolven ajan, kulttuurisessa rajatilassa, jossa on vaikea hahmottaa identiteettiä. Kaikkien olisi tärkeä saada kuva siitä, mistä he tulevat ja missä he ovat nyt. Kulttuuriperintökasvatus ei saa olla pelkkää tutustumista toiseen kulttuuriin, vaan sen olisi oltava myös oman kulttuurin analysoimista. Molempiin tarvitaan työkaluja.

Vastaajien toivottiin myös kertovan sellaisista onnistuneista käytännön toteutuksista, joita muidenkin kannattaisi kokeilla. Näitä hyviä käytänteitä vastaajat kirjasivat seuraavasti (ks. myös Matala 2009; Kääriä & Siikala 2008):

- › Maailmankartta luokan seinällä, karttaan on merkattu kaikkien oppilaiden lähtömaat ja sukulaiset. Sitä tarkastellaan usein ja pohditaan yleensäkin maailmaa.
- › Uskonnon tunneilla ja elämänkatsomustiedon opetuksessa maahanmuuttajaoppilaat ovat kertoneet omaan uskontoonsa kuuluvista rituaaleista.
- › Vertailemme ihmisen elämänkaarta opiskelijan omassa kulttuurissa ja suomalaisessa kulttuurissa.
- › Opettaessani liitän keskustelun tavalla tai toisella suomalaisiin tapoihin. Usein kyselen opiskelijoiden kokemuksia niistä.
- › Kuuntelimme lukion s2-ryhmän kanssa *Seitsemää veljestä* nauhalta. Oppilaat keskittyivät aivan eri tavalla kuin lukiessa.
- › Monenikäisistä oppilaista koostuva ryhmä on ollut hyödyllinen, koska isot voivat huolehtia pienemmistä opettajan apuna.
- › Kotikäynnit vahvistavat kasvatuskumppanuutta, ja siten edistävät kotoutumisprosessia.
- › Koulustamme 50 vuotta sitten valmistuneet tulivat käymään. Kutsuin heidät tunnille, ja he keskustelivat pienryhmissä nuorten maahanmuuttajieni kanssa. Luulen, että kokemus jäi mieleen kaikille osapuolille.

- › Yhteislaulu on suomalaisillekin tuttua ja mieluista. Kun sanoja on luettu ääneen ja opeteltu laulua, lauletaan yhdessä suomalaisten kanssa.
- › Metsäretki oli mukava. Olimme opetelleet puiden ja joidenkin kasvien nimiä. Metsässä leikimme mm. puuhippaa ja söimme eväitä. Kaikilla oli hauskaa ja kynnys mennä metsään madaltui taatusti.
- › Kannattaa tarttua rohkeasti tarjoutuviin tilaisuuksiin. Aina kaikki ei mene täysin nappiin, mutta yleensä jälkeinpäin muistetaan vain ne onnistuneet tempaukset.

Näiden lisäksi osa vastaajista esitti vahvasti sen näkemyksen, että kulttuuriperintökasvatuksen tulee tarjota oppilaille elämyksiä. Luentojen sijaan tarvitaan mahdollisuuksia osallistua itse aisteillaan ja toiminnallaan tarkasteltavana oleviin asioihin. Itsestäänselvyyksien toistamisen sijaan kannattaa harrastaa tutkivaa oppimista. Vierailuja pidettiin parempana kuin luokkahuoneopetusta.

Ongelmakohtia ja sudenkuoppia

Vastaaajia pyydettiin myös kertomaan sellaisista toteutuksista tai tilanteista, jotka tuottavat ongelmia tai joita muuten kannattaa välttää. Tähän kohtaan ei tullut kovin paljon vastauksia. Merkittävimmän ryhmän muodostivat uskontoon liittyvät huomiot ja havainnot, mutta viestit eivät ole täysin yksiselitteisiä tai johdonmukaisia.

Yhden vastaajan mukaan muslimit eivät suostu menemään kirkkoihin, ja siksi käynti kirkkoa muistuttavassa Kansallismuseossakin on hankalaa. Toisaalta toinen vastaaja, joka oli aluksi arastellut kirkkoihin tutustumista, oli rohkaistunut tekemään opiskelijoille kyselyn siitä, haluaisivatko he mennä kuuntelemaan urkumusiikkia viereiseen kirkkoon. Ainoastaan yksi oppilas ei ollut halunnut, mutta hänkin oli lopulta tullut mukaan.

Yhden vastaajan mukaan ”tietyissä ryhmissä” uskonnolliset puheenaiheet kannattaa jättää pois, kun taas toisen mukaan arkojakin asioita voi käsitellä, kunhan sen tekee opiskelijoita arvostavasti ja heittä painostamatta. Hänen mukaansa niitä ei kuitenkaan kannata ottaa esille ennen kuin opettaja on tutustunut ryhmään kunnolla ja luonut hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin.

Yhden opettajan mukaan oppilaat ovat jopa yllättävän auliita kertomaan omista lähtökohdistaan, kunhan asiaa käsitellään hienotunteisesti. Opiskelijat eivät halua tuntea tulevaisuuden hyväksikäytetyksi. Oman taustan tuominen esille saattaa aiheuttaa oppilaille ylimääräistä stressiä, mistä on hyvä olla tietoinen. Ellei oppilaalla ole omaa kiin-

nostusta tuoda erilaisuuttaan luokassa nähtäväksi, sitä ei varsinkaan alemmilla luokilla kannata tehdä. Paineita saattaa aiheuttaa myös vaatimus esiintyä julkisesti ennen kuin oppilas kokee kielitaitonsa olevan siihen riittävän hyvä.

En lähtisi kauheasti korostamaan kotikulttuurin piirteitä, jos opiskelija ei itse sitä tuo esille. [On hyvä pysyä] sensitiivisenä sille, mikä on oman taustan ja kotikulttuurin sekä suomalaisen kulttuurin ja suomalaisuuden suhde.

Vastauksissa viitattiin myös eri kansallisuuksista tai etnisistä ryhmistä koostuvan luokan sisäisiin jännitteisiin. Lisäksi mainittiin, että yhteen opetuskertaan ei kannata ahtaa liikaa asiaa. Eräs opettaja huomautti, että ulkopuolisen silmin esimerkiksi suomalaisen arkkitehtuurin ihastelu saattaa naurattaa, ”koska meille karuus on hienoa, heille aina ei”. Hyvää valmistautumista korostettiin myös silloin, kun kouluun tulee vieras esiintyjä:

Vierailijoiden kanssa kannattaa keskustella etukäteen. Meillä kävi maahanmuuttajataustainen vierailija, joka puhui ja puhui kovasti eikä puheesta oikein ymmärtänyt mitään. Se ei toiminut. Hyvä vieras puhuu hitaammin ja pysyy opettajan vieressä niin, että hänelle voi antaa merkin, kun pitää hidastaa.

Kun kyselyn vastaajilta tiedusteltiin, mikä estää hyvien käytänteiden ja toimintojen hyödyntämistä, yleisin vastaus oli odotetusti resurssien puute. Retkiä ja vierailuja järjestettäisiin enemmän, jos niihin olisi rahaa. Ongelmia todettiin myös tiedon kulussa ja jonkin verran myös asenteissa. Myös ajan riittämättömyys oli hankaluutena: ”kaikki aika menee suomen kielen opettamiseen, eikä kulttuuriperintökasvatukseen panostettane ennen kuin se liitetään kotoutumiskoulutuksen OPSiin”.

Jos voimavaroja olisi riittävästi, vastaajilla oli myös erilaisia ehdotuksia siitä, minkälaisia asioita voisi olla enemmän käytössä. Vastaukset ilmentävät jälleen erilaisia käsityksiä siitä, mitä kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen yhteydessä tarkoittaa.

- › Enemmän kaikille oppilaille yhteistä kulttuuriasiaa. Maahanmuuttajat tulevat siinä samassa ja myös tuntevat samassa kuuluvansa ryhmään. Erilliseen maahanmuuttajien valistukseen en kovin paljon usko näiden pitempään maassa olleiden kohdalla. Suomi-

untuvikoille infotyyppinen valistaminen on varmaan paikallaan, että päästään alkuun.

- › Maahanmuuttajille voisi suunnitella kokonaisen kulttuuripaketin, jonka avulla he voisivat tutustua omaan kotikaupunkiinsa esimerkiksi kaupunkisuunnistuksen tapaan.
- › Oman kielen opetus jokaiselle lapselle. Raha estää usein, sillä on olemassa säädökset ja kriteerit ryhmien perustamiselle. Lapsi ei saa aina oman kielen opetusta jos esimerkiksi kyseisen kielen edustajia ei ole riittävää määrää. Oman äidinkielen opetus on lapselle tärkeää, jotta voi oppia suomen kieltä. Jos käsitteitä ei ole omalla kielellä, uuden kielen oppiminen on vaikeaa.
- › Eri maista tulleiden lasten vanhemmat voisivat tulla kertomaan omista tavoistaan ja perinteistään. Oppilaat ovat ylpeitä omista juuristaan ja olisi tärkeää, että he voisivat jakaa tietoa myös muille. Samalla vanhemmat tutustuisivat kouluun ja suomalaiseen koulu-elämään sekä opettajiin ja oppilaan luokkatovereihin. Tilaisuuksia varten täytyisi olla tulkki.
- › Keskustelua opiskelijoiden mahdollisesti kokemasta rasismista ja syrjinnästä sekä Suomeen muuton aiheuttamasta kulttuurisokista. Tällainen keskustelu helpottaisi kotoutumista.
- › Suomalaisuus [olisi hyvä saada esille] muutenkin kuin kliseiden kautta (viina, sauna, hiljaisuus, töykeys, bussissa ei istumaan vierekkäin jne.).
- › ”Tavallisille” opettajille enemmän kontaktia ja infoa käytänteistä muun muassa maahanmuuttajien opettajilta. Kulttuurisen erilaisuuden kohtaamisesta on muutenkin todella vähän koulutusta.

Näiden lisäksi toivottiin muun muassa eri organisaatioiden, virallisten ja epävirallisten, välisen yhteistyön lisäämistä ja syventämistä, koko koulun yhteistä monikulttuurisuuspäivää sekä ylipäätään enemmän henkilökohtaista opetusta ja kurssitarjontaa kulttuuriperintökasvatukseen.

Kulttuuriperintökasvatuksen tulevaisuus

Kyselyn lopuksi vastaajilla oli mahdollisuus kertoa, minkälaista tulevaisuuden kulttuuriperintökasvatuksen tulisi olla. Monet vastaukset liittyivät globalisaatioon sekä sen myötä tulleeseen tarpeeseen nähdä monet ilmiöt ja ongelmat luonteeltaan globaaleina sekä ihmiset yhden ihmiskunnan jäseninä. Opetuksessa voitaisiin tuoda enemmän esille ihmisiä yhdistäviä tekijöitä, mihin voidaan puolestaan pyrkiä kulttuurierojen vertailun ja niistä keskustelemisen kautta. Yhdessä vasta-

uksessa toivottiin kaikille yhteisiä maailmankatsomuksellisia tunteja, vaikka uskonnonopetus säilyisikin erillisenä.

Tavoitteena mielestäni voisi olla sellainen kulttuurikasvatus, että ihmiset ymmärtäisivät olevansa erilaisista lähtökohdistaan ja tavoistaan huolimatta samanlaisia – samanlaisine tuntemuksineen, iloineen ja suruineen. Tutustumalla historiaan on helpompi ymmärtää nykyhetkeä ja nykyihmistä.

Toisissa vastauksissa katsottiin, että kulttuuriperintökasvatuksen tulisi olla sellaista, jossa kerrotaan eri maiden tavoista, uskonnoista ja perinteistä sekä jossa ihmisten taustat otetaan hyvin huomioon. Eri maista tulleiden omia kulttuuritapoja sekä esimerkiksi musiikkia, taidetta ja elokuvaa tulisi hyödyntää. Kun yhteiskunta muuttuu monimuotoisemmaksi, myös opetuksen pitäisi muuttua samaan suuntaan.

[Kulttuuriperintökasvatuksen pitäisi olla] monipuolista ja kaikki näkökohdat mahdollisimman hyvin huomioonottavaa. Ei lapsenomaista kasvatusta, vaan todellisia sisältöjä tarjoavaa kasvatusta.

Kulttuuriperintökasvatuksella pitäisi olla juuret moninaisuutta arvostavissa asenteissa, ja sen pitäisi edistää tällaisten arvojen ja asenteiden vahvistumista. Tärkeätä on rauhanomaisen rinnakkaiselon korostaminen sekä dialogiin kannustaminen. Keskinäinen kunnioitus sekä kielten ja kulttuurien tasa-arvoisuus tuli usein esille. Sinänsä kiinnostavaa oli, että tässä yhteydessä suomalainen kansallinen kulttuuriperintö mainittiin suoraan vain kerran.

Oman kulttuurin ymmärtäminen ja arvostaminen onkin avain muiden kulttuurien ymmärtämiseen. Kuten eräs viisas rabbi kerran sanoi: ”Kun tuntee yhden uskonnon, ei tunne vielä mitään uskontoa”. Erilaisuutta pitää opettaa ymmärtämään, mutta se ei tarkoita sitä, että kaikki mikä on erilaista kuin esim. suomalainen kulttuuri, on parempaa tai huonompaa, tai pyydellään anteeksi omia joulujuhlia jne. Tämä ei ole kulttuurikasvatusta, vaan tyhmyyttä. Dialogia tarvitaan.

Ei saa myöskään unohtaa ihan Suomelle tärkeitä asioita ja arvoja tässä monikulttuurisessa ja moniarvoisessa maailmassa. Ihminen tarvitsee juuret ja perustan, jolle rakentaa maailmankuvaansa ja ymmärrystään.

Nämä näkemykset on hyvä rinnastaa niihin tuloksiin, joita saatiin, kun opettajia pyydettiin pisteyttämään erilaisia kulttuuriperintö-

kasvatuksen tilallisia tai yhteisöllisiä lähtökohtia. Vaihtoehtoja olivat a) paikallinen yhteisö/asuinkunta, b) alueellinen yhteisö/maakunta, c) kansallinen yhteisö/yhteiskunta, d) eurooppalainen yhteisö, e) ihmiskunta/maailma, f) etninen tai kieliyhteisö, g) uskonnollinen tai elämänkatsomuksellinen yhteisö. Vastaajilla oli mahdollisuus antaa pisteitä yhdestä (ei lainkaan tärkeä) seitsemään (hyvin tärkeä).

Korkeimmat keskiarvopisteet (5,9) sai paikallinen yhteisö/asuinkunta, jonka jälkeen tulivat kansallinen yhteisö/yhteiskunta (ka. 5,7), etninen tai kulttuurinen yhteisö (ka. 5,6) ja ihmiskunta/maailma (ka. 5,5). Täydet seitsemän pistettä antoi paikallisuudelle 37% vastaajista, globaalille tasolle 31% ja kansallisuudelle 23%. Vastaajamäärä on pieni, eikä sen perusteella voi tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Se tukee kuitenkin globalisaatioon usein liitettyjä käsityksiä, joiden mukaan kansallisvaltio joutuu nykyisessä tilanteessa uudella tapaa maailmanlaajuisen ja paikallisen tason väliseen ”glokaaliin” puristukseen.

Alueellisen tai maakuntatason heikkoutta voitaneen ymmärtää suomalaisten hallintorakenteiden taustaa vasten. Kiinnostavana voi pitää eurooppalaisen yhteisön merkityksen vähäisyyttä. Vain yksi vastaaja piti Eurooppaa hyvin tärkeänä kulttuuriperintökasvatuksen lähtökohtana (7 pistettä). Uskonnollisen tai elämänkatsomuksellisen yhteisön merkitys oli vastanneiden keskiarvolla mitaten sama kuin Euroopan, mutta hajonta vastanneiden kesken oli suurempi. Miltei neljäkymmentä prosenttia vastanneista piti sitä varsin tärkeänä (6 tai 7 pistettä), mutta monet vastaajista eivät pitäneet uskonnollista tai elämänkatsomuksellista yhteisöä juurikaan tärkeänä.

Asiantuntijoiden näkemyksiä

Kyselyn tulokset lähetettiin viidelle asiantuntijalle, joiden kanssa sovitettiin kulttuuriperintökasvatukseen kotoutumisen tukena liittyvästä haastattelusta. Haastateltavat olivat uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi (Helsingin yliopisto), kasvatustieteen professori Pirkko Pitkänen (Tampereen yliopisto), historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professori Arja Virta (Turun yliopisto), didaktiikan yliopistonlehtori, dosentti Mirja-Tytti Talib (Helsingin yliopisto) sekä kasvatustieteen tohtori, tutkija Katri Kuukka.

Haastatteluissa tiedusteltiin kommentteja kyselytuloksiin sekä asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, minkälaisia asioita olisi syytä ottaa huomioon kouluissa annettavan kulttuuriperintökasvatuksen lähtökohtina, minkälaista tulevaisuuden monikulttuurisen kulttuuriperintökasvatuksen tulisi olla sekä minkälaisilla toimenpiteillä voidaan

parhaiten edistää kulttuuriperintökasvatukseen liittyvien tavoitteiden saavuttamista. Käsittelen alla haastattelujen tuottamaa materiaalia yhtenä tekstikokonaisuutena.

Kyselyn vastaukset eivät olleet asiantuntijoille yllättäviä, vaan ne vastasivat pääsääntöisesti niitä käsityksiä, joita he olivat saaneet omista lähteistään. Kulttuuriperintökasvatusta toteutetaan monimuotoisesti, mutta samalla sen koetaan olevan suurten haasteiden edessä. Itse sana kulttuuriperintö herätti monissa asiantuntijoissa nationalistisia mielleyhtymiä, ja samalla epäilyksen siitä, vastaako kansallisesti ymmärretty kulttuuriperintö tämän päivän todellisuutta sekä lasten ja nuorten tarpeita.

Tämän päivän kulttuuriperintökasvatuksen koettiin kaipaavan voimakasta kiinnittymistä globaalille tasolle, ihmisoikeuksiin, globaaliin etiikkaan ja maailmanperintöön, ihmiskunnan yhteiseen kulttuuriperintöön. Kyse ei ole ainoastaan maailmankansalaisten kasvattamisesta, vaan sellaisten tietojen ja taitojen välittämisestä, joiden avulla voi selvitä tulevaisuudessa riippumatta siitä, missä maassa milloinkin asuu. Nykynuorten osalta ei ole realistista lähteä siitä olettamasta, että he asuvat koko ikänsä samassa maassa tai edes läntisessä kulttuuripiirissä.

Globaalissa maailmassa kulttuuriperintö edellyttää dialogia, johon eri osapuolet voivat osallistua mahdollisimman yhdenvertaisesti. Oppilaat tarvitsevat myös kulttuurisia metakäsitteitä, yleisiä valmiuksia eri kulttuurien käsittelyyn. Koulun pitäisi lisäksi kyetä välittämään sellaista lukutaitoa, jonka avulla voidaan erottaa aidosti tärkeät arvot ja säilyttämisen arvoiset asiat sekä kulttuurin ja tradition instrumentaalinen käyttö joidenkin käytännöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ylipäätään pitäisi olla enemmän keskustelua siitä, mitä halutaan säilyttää ja mistä voitaisiin luopua.

Joitain traditioita on siis myös syytä ylläpitää ja tarjota tietoa suomalaisesta kulttuurista ja sen historiallisesta kehityksestä. Monet nuoret kasvavat ympäristössä, jossa kulttuuriperintöä ei juuri tunneta tai arvosteta. Kouluilla on tässä kasvatustehtävässä merkittävä, mutta samalla hankala rooli. Kulttuuriperinnön määrittäminen on vaikea tehtävä, ja siinä pitäisi välttää tekemästä jyrkkärajaisia, kansallista yhtenäisyyttä ylikorostavia linjauksia. Se ei myöskään saisi olla vanhanaikaista ja kokemusmaailmalle vierasta ”tuohivirsukulttuuria”.

Suomalaisen yhteiskunnan monimuotoistuminen on myös tehnyt kulttuuriperintöopetuksen asiasisällön ja sitä opettavan opettajan välisen suhteen aikaisempaa kompleksisemmaksi. Ei ole itsestään sel-

vää, että opettaja pitää itseään henkilökohtaisesti osallisena joihinkin suomalaisiksi määriteltäviin kulttuuripiirteisiin tai -traditioihin.

Siihen, kenen tehtävä on määrittää kulttuuriperinnön sisällöt kouluja varten, ei haastatteluissa saatu selvää vastausta. Valtakunnallisia opetussuunnitelmia pidettiin tärkeinä selkänajoina ja toiminnan ohjajina, mutta kannatusta sai myös paikkakuntien ja koulujen vapaudet itse päättää kulttuuriperinnön osalta sekä sisällöistä että toimintamuodoista. Kulttuuriperintökasvatusta toivottiin opettajien oppaisiin, mutta jotenkin olisi taattava myös se, että tiedot oppaista todella välittyvät opettajille asti.

Oppilaat – etenkin Suomeen muuttaneet oppilaat – tarvitsevat joihinkin koordinaatteja, jotka auttavat heitä paikantamaan itsensä elinympäristössään ja tulkitsemaan oikein erilaisia ilmiöitä ja käytänteitä. Haastatteluissa tuotiin esille, että kulttuuri on syytä ymmärtää niin, että siinä ei ole tiukkaa rajaa korkeakulttuurin ja arjen välillä. Kulttuuriperintökasvatuksessa voidaan lähteä liikkeelle myös arjesta, normaalista elämästä ja sen kulttuurisista ja historiallisista ulottuvuuksista. Lisäksi on syytä yhä viedä koululaisia sellaisiin ”pyhiin” paikkoihin, joissa arki nousee seuraaville tasolle ja tällä tavalla edistää myös tietyn sivistysperinteen ylläpitämistä.

Asiantuntijoilta tuli ylipäättään voimakkaasti esille käsitys kulttuuriperintöopetuksen integroinnin tarpeesta. Kulttuuriperintöön liittyviä elementtejä, ulottuvuuksia ja asiasisältöjä olisi hyvä liittää kaikkien oppiaineiden opetukseen. Tällä tavalla ”valtavirtaistettuna” sen toteutus voidaan myös tehdä kustannustehokkaasti. Lisäksi kulttuuriperintöön pitäisi integroida muitakin kuin kantäväestön tai valtakulttuurin asiasisältöjä. Opetuksessa pitäisi hyödyntää aktiivisesti sitä, mitä eri taustoja omaavilla oppilailla on opetukselle annettavaa, eikä kohdella maahanmuutto- tai vähemmistötaustaisia lapsia ja nuoria jollain tavalla vajavaisina suomalaisina.

Päätelmät ja suositukset

Selvityksen yhteydessä kerätty materiaali eli aihetta koskeva kirjallisuus, opettajille suunnattu kysely sekä asiantuntijoiden haastattelut osoittavat, että kulttuuriperintöön liittyviä sisältöjä hyödynnetään kouluissa maahanmuuttaja- ja vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten opetuksessa. Kyselyvastaukset ilmentävät lukuisia erilaisia käytänteitä, ja monia niistä voidaan hyödyntää myös muissa kouluissa ja oppimisympäristöissä. Opettajilla on kokemuksia sekä hyvistä toimintamalleista että ongelmakohdista ja sudenkuopista.

Kuva ei kuitenkaan ole tarkka eikä yksiselitteinen. Kulttuuriperintökasvatusta on osoittautunut sanana kahdella tavalla hankalaksi. Ainakin osalle opettajista se on sillä tavalla vieras, että oman opetuksen tosi-asiallisia käytänteitä ei välttämättä osata tulkita kulttuuriperintökasvatukseksi, vaikka se voisi olla täysin perusteltua. Joillekin ihmisille se puolestaan kantaa mukanaan nationalistisia miellejohdot, ja kulttuuriperintökasvatusta pidetään sikäli vanhanaikaisena ajatuksena tai kotoutumisen yhteydessä epäsovittavana käsitteenä.

Kulttuuriperintökasvatukselle nähtiin kuitenkin yleisesti myös selvää tarvetta kotoutumisen tukena. Sitä tarvitaan Suomen historiaa ja suomalaista kulttuuria koskevien tietojen välittämiseen, suomalaisessa yhteiskunnassa toimimista edistävien taitojen parantamiseen, oppilaiden identiteetin vahvistamiseen ja itsetunnon lujittamiseen sekä hyvän koulunkäynti-ilmapiiirin ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Tässä työssä kulttuuriperintö voitiin nähdä koko ihmiskunnan yhteisenä maailmanperintönä, suomalaisena kansallisena tai paikallisena kulttuuriperintönä ja oppilaiden omaan etniseen tai kulttuuriseen taustaan kytkeytyvänä kulttuuriperintönä.

Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena olisi siten hyvä selvittää enemmän kuin mikä tässä yhteydessä oli mahdollista. Tieto jäi vielä monella tapaa pinnalliseksi ja hajanaiseksi. Perusteellisemmän selvityksen yhtenä edellytyksenä voidaan pitää juuri kulttuuriperintökasvatuskäsitteistön täsmentämistä. Kouluja ja opettajia lähestyttäessä olisi syytä erotella tarkemmin minkä tason tai tahon kulttuuriperinnöstä puhutaan: onko kyse suomalaisen yhteiskunnan valtakulttuurin kulttuuriperinnöstä, koko Suomen kulttuuriperinnöstä erilaisine vähemmistöineen vai lasten ja nuorten omasta, heidän taustaansa Suomessa tai sen ulkopuolella kytkeytyvästä kulttuuriperinnöstä?

Lisäksi olisi syytä eritellä tarkemmin kulttuuriperintökasvatuksen kohteet ja tavoitteet. Onko kyseessä sellainen kulttuuriperintökasvatusta, joka tarjoaa mahdollisuuksia esittää maahanmuuttajien ja vähemmistöryhmien omaa kulttuuria kantaväestölle ja laajemmalle kouluyhteisölle? Tarkoitetaanko kulttuuriperintökasvatuksella maahanmuuttajan tai vähemmistön edustajan perehdyttämistä suomalaisen kulttuuriin? Vai onko tarkoituksena sopeuttaa koko kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa globaaliin todellisuuteen, jossa kulttuuriperintö on itsessään monimuotoista ja koko ajan muutoksen tilassa? Kaikkia näitä vaihtoehtoja hyödynnetään käytännössä, ja niille on myös nähtävissä aitoa tarvetta.

Kyselyyn vastanneista henkilöistä suuri osa oli suomi toisena kielestä -opettajia tai peruskoulun valmistavan opetuksen opettajia. He ovat siis henkilöitä, jotka ovat työssään paljon tekemisissä Suomeen muuttaneiden lasten ja nuorten sekä vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden kanssa ja jotka ymmärtävät heidän erityisiä tarpeitaan. Näin saatiin esille sellaisia käytänteitä, joissa kulttuuriperintökasvatusta hyödynnetään kotoutumisen tukena. Oli etukäteen tiedossa, että tällä tavalla ei kuitenkaan saada luotettavaa kuvaa kaikista kouluista ja suomalaisesta koulumaailmasta kokonaisuutena. Käsitys vahvistui niistä vastauksista, joissa mainittiin – asiaa enemmän tai vähemmän valittaen – että kotouttava kulttuuriperintökasvatus on kouluissa vain harvoilla tai jopa vain yksillä harteilla.

Olisikin hyvä selvittää tarkemmin, millä tavalla kulttuuriperintökasvatukseen kotoutumisen tukena suhtaudutaan ja minkälaisia käytäntöjä on niillä esimerkiksi historian, uskonnon tai äidinkielen tai taide- ja taitoaineiden opettajilla, jotka noudattavat oppiaineensa normaalia opetussuunnitelmaa mutta joilla on luokassaan paljon Suomeen muuttaneita tai ulkomaalaistaustaisia oppilaita. Samoin olisi hyvä tietää enemmän siitä, millä tavalla koulujen johdossa ajatellaan kotouttavasta kulttuuriperintökasvatuksesta. Kysely toi vahvasti esille juhlat ja muut vuotuiset tapahtumat tilaisuuksina, joissa kulttuuriperintöä ylläpidetään ja uudistetaan. Kuinka tietoisesti tätä tehdään ja minkälaisia tavoitteita erilaisilla käytänteillä on, jäi kuitenkin vielä epäselväksi.

Kulttuuriperintökasvatuksella on jo nyt tärkeä rooli suomalaisessa yhteiskunnassa käynnissä olevissa kotoutumisprosesseissa. Maahanmuutto jatkunee tulevaisuudessa, ja maahanmuuttajille Suomessa syntyneiden lasten määrä kasvaa nopeasti. Kotoutumisen ja kotouttamisen tarve lisääntyy samalla kun Suomi muuttuu etnisesti ja kulttuurisesti monimuotoisemmaksi. Kotouttavan kulttuuriperintökasvatuksen tehtävä laajenee ja sen yhteiskunnallinen merkitys korostuu entisestään.

LÄHTEET

- Bosswick, Wolfgang & Heckmann, Friedrich: Integration of Migrants: Contribution of Local and Regional Authorities. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2006, Dublin.
[[Http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf)]
- Kaivosoja, Riitta: Puhe Yhdessä oppimaan -seminaarissa. Teoksessa Laine, Marja (toim.): Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen. Suomen Tammi 2007, Helsinki.
- Kauppinen, Jorma, Elo, Pekka, Ikkala, Marja-Leena, Järnefelt, Heljä, Lamminen, Marjut, Perähuhta, Minna, Saarinen, Timo & Sainio, Tapani: Lukijalle. Teoksessa Laine, Marja (toim.): Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen. Suomen Tammi 2007, Helsinki.
- Korpela, Helena: Tarvitseeko maahanmuuttaja kulttuuriperintöopetusta. Teoksessa Laine, Marja (toim.): Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen. Suomen Tammi 2007, Helsinki.
- Kääriä, Outi & Siikala, Ritva: Taide polkuna kulttuuriseen ymmärtämiseen. Kassandra 2008, Helsinki. [[Http://kassandra.fi/wp-content/uploads/taiteen_riemua_web.pdf](http://kassandra.fi/wp-content/uploads/taiteen_riemua_web.pdf)]
- Laine, Marja (toim.): Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen. Suomen Tammi 2007, Helsinki.
- Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.): Maahanmuutto ja sukupolvet. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2010, Helsinki.
- Matala, Päivi: Taide meille ja heti! Opas koulujen maahanmuuttajaryhmien ja kulttuuri-toimijoiden yhteistyöhön. Valtion taidemuseo: kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet KEHYS 2009, Helsinki.
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 20094, Helsinki.
- Opetushallitus: Koulujen kulttuuriperintöopetus. Opetushallitus 2010, Helsinki.
[[Http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kulttuuriperintoopetus/koulujen_kulttuuriperintoopetus](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kulttuuriperintoopetus/koulujen_kulttuuriperintoopetus)]
- Opetushallitus: Kulttuuriperintöopetus. Opetushallitus 2013, Helsinki.
[[Http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kulttuuriperintoopetus](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kulttuuriperintoopetus)]
- Puolamäki, Laura: Perintönä ympäristö. Teoksessa Venäläinen, Päivi (toim.): Kulttuuri-perintö ja oppiminen. Suomen Tammi 2008, Helsinki.
- Saukkonen, Pasi: Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Gaudeamus 2013, Helsinki.
- Tornberg, Leena & Venäläinen, Päivi: Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa Venäläinen, Päivi (toim.): Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen Tammi 2008, Helsinki.
- Turun kaupunki: Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio, muuttuneet ja täydennetyt luvut 1–5 ja luku 8. Turun kaupunki, opetuslautakunnan suomenkielinen jaosto 2011, Turku. [[Http://blog.edu.turku.fi/ilpoinen/files/2012/02/OPS_TKU_ILPOINEN.pdf](http://blog.edu.turku.fi/ilpoinen/files/2012/02/OPS_TKU_ILPOINEN.pdf)]
- Vilkuna, Janne: Uusi museologia ja kulttuuriperinnön tulkinnat. Teoksessa Venäläinen, Päivi (toim.): Kulttuuriperintö ja oppiminen. Suomen Tammi 2008, Helsinki.
- Westerholm, Hanna (toim.): Kulttuurikasvatus Helsingin peruskouluissa. Helsingin kulttuurikeskus & Helsingin kaupungin opetusvirasto 2011, Helsinki.

Moninainen kulttuuri- perintökasvatus – pedagogisia avauksia

4

Tässä pääluvussa esitellään erilaisia pedagogisia avauksia liittyen monikulttuuriseen kulttuuriperintökasvatukseen. Shaka Kampara avaa keskustelun kertomalla omakohtaisista kokemuksistaan, jonka jälkeen Marja Laine erittelee moninaisuuden huomioivaan kulttuuriperintökasvatukseen liittyviä haasteita. Anita Novitsky nostaa omassa artikkelissaan esiin kasvatuskumppanuussuhteiden roolin lasten kulttuuri-identiteetin tukijoina.

Puheenvuoron saavat myös kasvattajat, joiden moninaisuuden huomioivat toimintatavat rikastuttavat arkea. Päivi Katila Helsingistä sekä Eeva-Liisa Kiiskinen ja Tiia Oikarinen Kokkolasta esittelevät koulujensa toiminnan taustalla vaikuttavia pedagogisia valintoja ja arvoja. Leena Lahtinen kertoo

vantaalaisten päiväkotilasten arjesta, jossa lähiympäristö ja arkiset toiminnot nähdään kaikkia yhdistävänä areenana. Arto Kallioniemi puolestaan nostaa esiin uskontokasvatuksen merkityksen moninaistuvassa yhteiskunnassa.

Pedagogisissa avauksissa huomioidaan myös Suomen vähemmistökulttuurit. Susanna Rajala kertoo romaneiden koulutiestä, romanioppilaiden kulttuuritaustan suhteesta koulumaailmaan. Saamelaisen kulttuurin ja saamen kielen huomioimisen vaiheita opetuksessa esitellään Pigga Keskitalon, Rauna Rahko-Ravantin ja Rauni Äärelän artikkelissa. Maurizio Pratesi, Escocia Nsuku ja Gabriel Herrera puolestaan kertovat monikulttuurisen yhdenvertaisuuskasvatuksen saavutuksista nuorten parissa.

Toiseudesta

Shaka Kampara

rap-artisti

Joillekin kansallinen identiteetti määräytyy automaattisesti, eikä sitä välttämättä ole koskaan tarvis tarkistaa. Toisille meistä suodaan mahdollisuus itse päättää, mihin kansaan vahvimmin samastumme.

Omat vaihtoehtoni olivat suomalaiset ja burundilaiset. Ottaen huomioon, että olin syntynyt ja asunut koko ikäni Suomessa eikä minulla ollut juurikaan yhteyttä Burundin sukulaisiin, luulisi valinnan olleen helppo. Olin ilmiselvä suomalainen.

Asia ei tietenkään ole näin yksinkertainen, sillä kansallista identiteettiämme määrittäessämme

emme ole yksin. Aina on niitä, jotka tietävät paremmin keitä olemme ja mihin kuulumme.

Ensimmäinen ja asialleen omistautunein suomalaisuuteni vastustaja oli isäni. Paikallisen kantisten muodostaman suppean otoksen valossa hän näki suomalaisuuden edustavan takapajuisuutta, sivistymättömyyttä, vieraan pelkoa ja laiskuutta.

Törmäsin myös suomalaisiin, jotka vastustivat suomalaisuuttani. He kysyivät, mistä tulen, ja vastasin tulevani Suomesta. Se tulkittiin kysymyksen väistämiseksi.

Suomalaisuuteni ei mennyt läpi sen enempää kotona kuin sen ulkopuolellakaan.

Kerran, reissussa, minulta kysyttiin sama vaikea kysymys: minkä maalainen olet? Vastasin, että olen syntynyt Suomessa, äitini on suomalainen ja isäni burundilainen. Kysyjä nauroi, että onpa helvetin pitkä vastaus. Jälkeenpäin ajatellen se ei ehkä ollut vastaus ollenkaan.

Silloin kansallisen identiteetin puuttuminen ei kuitenkaan kalvanut mieltä, koska minulla oli jotain muuta, johon identifioitua: hiphop.

Nuoruudessaani mustien amerikkalaisten luomasta kulttuurista oli tullut globaalia mustaa kulttuuria. Kun suomalaisuus tuntui vitivalkoiselta ja Burundi kaukaiselta, hiphopin omaksuminen oli maailman luonnollisin asia.

Samastuminen television mustiin sankareihin, koripalloilijoihin ja räppäreihin ei kuitenkaan tuonut isää ja poikaa ainakaan lähemmäksi. Isäni suhtautui afroamerikkalaiseen populaarikulttuuriin vähintään yhtä kielteisesti kuin suomalaisuuteen. Se oli hänelle vain uusi länsimaisen kulttuuri-imperialismin muoto.

Heittäydyin hiphopin ihmeelliseen rooliileikkiin feidaten samalla suomalaisuuden, jonka koin torjuneen minut. Mustan suomalaisen samastuminen mustiin amerikkalaisiin ei tapahdu yhteisen kulttuuriperinnön eikä sukulaissuhteiden, vaan yhteisen ihonvärin kautta.

Kyse ei siis ole kansallisesta eikä kulttuurisesta identiteetistä, vaan niinkin 30-lukulaisesta asiasta kuin rodullisesta identiteetistä.

Kieltämällä suomalaisuuteni ihonvärin vuoksi ja samastumalla sen sijaan johonkin epämääräiseen yleiseen mustaan kulttuuriin sekä määrittämällä itseni vielä epämääräisempään ei-suomalaisten suomalaisten joukkoon kuuluvaksi liitin toiminnallani suomalaisuuden valkoisuuteen.

Samalla tulin tehneeksi tempun, joka yleensä onnistuu myös valkoisilta suomalaisilta: asemoin itse itseni muukalaiseksi ja toiseuden edustajaksi omassa kotimaassani.

Kampan kolumni on julkaistu aiemmin Basso-lehden numerossa 4/2011.

Kulttuuriperintökasvatus – vanhanaikaista ja nationalistista?

Marja Laine

kasvatustyön kehittäjä, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura

Tämän kirjoituksen tarkoituksena on pohtia millainen rooli kulttuuriperintökasvatuksella voi olla kotoutumisprosessissa. Kasvattajien kohdatessa yhä moninaisemman joukon lapsia ja nuoria, tarve erilaiset kulttuuriperinnöt huomioivalle tiedolle koskien lasten ja nuorten hyvinvointia ja kehitystä on ilmeinen. Kysymme yhä useammin itseltämme missä kasvattamieni ja kohtaamieni ihmisten juuret ovat. Tunnistanko ne? Tunnustanko ne? Ja ennen kaikkea: mikä merkitys kulttuurisen taustan tunnistamisella ja tunnustamisella on?

Kulttuuriperintökasvatus

Koska termiin ”kulttuuriperintökasvatus” saattaa liittyä konnotaatioita, jotka ovat ristiriidassa Suomessa nykyään kotoutumiseen liitettävien arvojen kanssa, on aluksi syytä tarkentaa sitä, mitä kulttuuriperintökasvatuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä ja mitkä sen tavoitteet ovat.

Kulttuuriperintökasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla välitetään tietoa kulttuuriperinnöstä sekä tuetaan kulttuuriperintötaitojen kehittymistä. *Yhteinen käsitys – kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt* (Kierrätyskeskus 2013) määrittelee kulttuuriperintökasvatuksen olevan kasvatuksen osa-alue, jonka avulla edistetään kulttuuriperintöön liittyvän osaamisen syntymistä sekä tuetaan kulttuuri-identiteetin muodostumista ja kulttuuristen oikeuksien toteutumista. Määritelmän mukaan kulttuuriperintökasvatuksella edistetään kestävää kehitystä ja erityisesti sen kulttuurista ulottuvuutta¹. Tässä artikkelissa otan lähtökohdakseni edellä mainitun määritellyn sisältämät termit eli kulttuuri-identiteetin, kulttuuriset oikeudet ja kulttuurisesti kestävän kehityksen. Saija Benjamin kirjoittaa tässä kirjassa kulttuuri-identiteetin merkityksestä kasvatustieteen ja kehityopsykologian näkökulmasta. Kulttuurisista oikeuksistamme keskeisin lienee Perustuslain takaama oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin². Kulttuurisesti kestävän kehityksen edistäminen on haastavin em. kulttuuriperintökasvatuksen määritelmään sisältyvistä termeistä. Kulttuurisesti kestävää kehitystä on määritelty 1990-luvulta lähtien kansainvälisesti mm. Unescon ja Euroopan unionin toimesta ja kansallisesti

1 Kulttuuriperintökasvatuksen ja kulttuurisesti kestävän kehityksen suhteesta tarkemmin: Laine, M. teoksessa *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 2013.

2 Kulttuurisista oikeuksista tarkemmin: Lehto, H. teoksessa *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*, Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 2013.

mm. strategiatyöskentelyssä eri hallinnonaloilla³. Määrittelyissä tois-
tuvat esimerkiksi paikallisen kulttuurin huomioiminen, kulttuurien-
välinen vuoropuhelu, kulttuurinen monimuotoisuus sekä kulttuuri-
perinnön säilyttäminen ja siirtäminen.

Kulttuuriperintökasvatusta määrittelevistä termeistä kaksi (kult-
tuuriset oikeudet ja kulttuurisesti kestävä kehitys) ohjaavat kulttuuri-
perintökasvatuksen sisältöjä vahvasti velvoitteiden näkökulmasta.
Velvoitteita ovat lainsäädännön ohella Suomea koskevat kansainväli-
set sopimukset. Termeistä kulttuuri-identiteetti on puolestaan kasva-
tuksen näkökulmasta merkittävin: kulttuuri-identiteetin tukeminen
on sekä kasvatustieteen että kasvatustieteen näkökulmasta hedel-
mällinen aihe. Onkin syytä pohtia, mikä merkitys kulttuuriperinnön
huomioimisella on lapsen ja nuoren kehitykselle sekä määritellä nii-
tä pedagogisia lähtökohtia, jotka vaikuttavat arkisiin valintoihimme
kasvattajina.

Kulttuuriperintö

Mitä kulttuuriperintö sitten oikeastaan on? Kulttuuriperintö on luon-
teeltaan alati muuttuvaa, sillä jonkin määrittäminen kulttuuriperin-
nöksi on valikoinnin tulosta. Tässä kulttuuriperintö eroaa selkeästi
termin ”historia” käytöstä. Lisäksi kulttuuriperintö on aina moninais-
ta ja siksi rajoiltaan epämääräistä. Yhtä rajattua kulttuuriperinnön
joukkoa ei ole olemassa – ainakaan sellaista jonka kaikki tietyn ryh-
män jäsenet hallitsisivat tai hyväksyisivät. Sen sijaan on olemassa
esimerkiksi kansallista kulttuuriperintöä, joka ennemminkin muo-
dostuu keskiarvoista ja yleistyksistä. Kulttuuriperintö ei siis ole syno-
nyymi jonkin joukon samanlaisuudelle. Näin ollen Suomeen muut-
tavan ei tarvitse valita kahden vaihtoehdon välillä – suomalaisen tai
”oman” perinteen mukaisen viitekehityksen – vaan kulttuurinen ym-
päristömme on valmiiksi moninainen ja moninaistuu edelleen.

Useat monikulttuuriset lapset ja nuoret elävät sekä perinteiden
välimaastossa että globaalissa maailmassa. Tämä antaa kulttuuripe-
rintökasvatukselle erityisen roolin puhuttaessa kotoutumisesta, sillä
kulttuuriperintöön liittyy aina käsitys ”juurista”, jostain menneisyy-
dessä alkunsa saaneesta tai tapahtuneesta. Kulttuuriperintökasvatuk-
sen näkökulmasta onkin keskeistä antaa lapsille ja nuorille valmiiksi
pureskellun kansallisuuteen tai etnisyyteen liittyvän identiteetin si-
jasta käsitys ajasta – menneestä, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta –
jatkomona. Tämä ei tarkoita sitä, että kansallisuuteen tai etnisyyteen

3 Esim. Moninaisuus luovuutemme lähteenä (1995), Kulttuurisen monimuotoisuuden
julistus (2001), Unescon kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmentavoitteet
2005–2014, Kohti kestäviä valintoja – Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi – Kan-
sallinen kestävä kehityksen strategia (2006), Kestävää kehitystä edistävän kasvatuk-
sen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014, Kulttuuripolitiikan
strategia 2020

liittyvät kulttuuriset perinteet olisivat vanhanaikaisia, nationalistisia jääniteitä kansallisromantiikan ajalta – päinvastoin. Kulttuuriperintökasvatuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi kulttuuriperinnön vaikutukset nykyajassa sekä synnyttää halua ja antaa keinoja toimia kulttuuriperinnön säilyttämiseksi, eteenpäin välittämiseksi, mutta myös muokkaamiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sen tiedostamista, että jokaisella on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin, mutta myös sen tiedostamista, että nykyhetkessä tekemämme ratkaisut muokkaavat perintöämme. Ratkaisut voivat olla hyvinkin arkipäiväisiä (edesautanko juhlaperinteen säilymistä, hyväksynkö juhlaperinteen sisältävän myös monikulttuurisia elementtejä). Ne voivat olla myös poliittisia (mitä valikoituu säilytettäväksi, kuinka kaavoitetaan), yhteiskunnallisia (millaiselle historianäkökulmalle annamme tilaa) sekä hyvinkin abstrakteja (mitä on suomalaisuus, mikä osa kulttuuriperintöämme tulisi tulkita uudella tavalla).

Kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetin käsitteen huomioiminen on keskeinen osa kulttuuriperintökasvatuksen toteuttamista. Kulttuuri-identiteetin käsitteen avulla on mahdollista lähestyä yksilön tarvetta tulla huomioituksi kulttuurisen taustan ja tulevaisuuden omaavana, prosessinomaisesti alati kasvavana ja kehittyvänä persoonana. Sen sijaan kulttuuri-identiteettiä ei voida määritellä siten, että tavoitettaisiin kokonaisvaltainen kuvaus yksilön kehityskaaresta kulttuuri-identiteetiltään tasapainoiseksi ja valmiiksi. Henkilön kulttuuri-identiteetin kehittymiselle ei voida määrittää lopullista astetta tai viimeistä porrasta, jolle kulttuuri-identiteetiltään valmis ihminen lopulta saapuu, tai on saapumatta.

Oman näkökulmansa kulttuuri-identiteetin ja kasvatuksen suhdetta hahmottelevalle tematiikalle antaa Suomellekin tyypillinen kulttuurinen moninaisuus, jolle maahanmuutto on antanut oman lisänsä. Suomen sijainti itä- ja länsieurooppalaisten kulttuurivaikutteiden kohtaamispaikkana sekä etnisten, uskonnollisten ja kielellisten vähemmistöjen rikkaus ovat olennainen osa Suomea. Romanit, saamelaiset, tataarit, suomenruotsalaiset ja monet muut kulttuuriryhmät ovat kulttuuriperintöämme. Vaikka Suomi onkin aina ollut omalla tavallaan monikulttuurinen maa taustansa ja moninaisen kantaväestönsä myötä, on syytä huomioida myös tuoreiden maahanmuuttajien kokemukset liittyen kulttuuri-identiteettiin. Tiedämme, että suuri osa toisen polven maahanmuuttajanuorista, siis Suomessa syntyneistä ja täällä kasva-

neista maahanmuuttajataustaisista nuorista, ei koe itseään suomalaisiksi.⁴ Millainen vaikutus tällä kokemuksella on näihin nuoriin? Miksi heidän tulisi tuntea itsensä suomalaisiksi? Näiden kysymysten lisäksi keskeistä lienee pohtia, millaiset kulttuuri-identiteettiin liittyvät kokemukset synnyttävät osallisuutta ympäröivään yhteiskuntaan ja millaiset eivät.

Kulttuuri-identiteetti on myös poliittinen kysymys, joka liittyy kulttuuristen oikeuksien huomioimiseen sekä yhteiskunnallisella että yksilöllisellä tasolla. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Suomessa tämä oikeus toteutuu muun muassa oman äidinkielen ja uskonnon opetuksena. Olemme kuitenkin tulleet tietoisiksi maahanmuuttajien sekä etnisten ja uskonnollisten vähemmistöjemme haasteista oman kulttuuri-identiteettinsä suhteen. Haaste on mitä suurimmissa määrin myös kasvattajien. Pohdittava on, kuinka lasten ja nuorten parissa työskentelevät voivat kohdata kulttuuri-identiteettiltään kehittyvän persoonan siten, etteivät kulttuuriset oikeudet marginalisoidu vain tiettyjä ryhmiä koskeviksi erityiskysymyksiksi. Monikulttuurisuutta koskevat kysymykset eivät myöskään ole rajattavissa tiettyyn kontekstiin – lapsen ja nuoren elämässä monikulttuurisuus on arkea koulun ohella nuorisokulttuurien ja muiden sosiaalisten verkostojen muotoutumisessa, perhesuhteissa, tunne-elämässä sekä moraalikäsitelyissä (Harinen & Suurpää, 2003).

Kulttuuriperintökasvatus kulttuuri-identiteetin tukena

Kasvatuksen näkökulmasta kulttuuri-identiteetin kehittyminen liittyy olennaisesti kulttuurisiin taitoihin. Kulttuuri-identiteetin tukeminen on kulttuuristen taitojen kehittymisen edesauttamista. Näitä taitoja ovat kulttuurin lukutaito, osallisuus- ja vaikuttamistaidot sekä kulttuurien moninaisuuteen liittyvät taidot. (Laine, 2013.)

Kulttuurin lukutaidolla tarkoitetaan ymmärryksen syntymistä kulttuurin merkityksestä ja moninaisuudesta eli kyvykkyyttä lukea ympäristön kulttuurisia viestejä ja havaita kulttuurisia arvoja sekä toimia ympäröivässä kulttuurissa ja kykyä välittää, muokata ja luoda kulttuuria. Kulttuurien välisen viestinnän asiantuntijan, Professori Liisa Salo-Leen mukaan kulttuurin lukutaitoa tarvitsevat kaikki ja se on globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa selviytymisen kannalta yhtä ratkaisevaa kuin luku- ja kirjoitustaito. Salo-Lee näkee kulttuurisen lukutaidon kartuttavan kulttuurista pääomaa, joskin oman kulttuurin tiedostaminen ja ymmärtäminen on yksi kulttuurisen lukutaidon kehittämisen suurimpia haasteita. Myös omakulttuurisuuskeskeisyyden eli etnosentrismien tiedostaminen vaatii kehittämistä. (Salo-Lee, 2009.)

4 Katso tarkemmin Haikkola, Lotta: Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit (2012).

Osallisuus- ja vaikuttamistaidoilla tarkoitetaan valmiutta tuntea itsensä osaksi ympäröivää kulttuuriperintöä sekä valmiutta kulttuuriperinnön vaalimiseen ja muokkaamiseen eli kasvamista osallisuuteen, aktiivisuuteen ja vaikuttamiseen sekä kulttuuri-identiteetin rakentamiseen. Näitä seikkoja kuvaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Kulttuurien moninaisuuteen liittyviä taitoja ovat kyky ja halu ymmärtää kulttuureiden erityispiirteitä ja edistää monikulttuurista kanssakäymistä eli kulttuurisensitiivisyys sekä dialogi- ja yhteistyötaidot globaalissa, monikulttuurisessa maailmassa. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset tulisi nostaa kulttuuriperintökasvatusta suunniteltaessa keskiöön, sillä kulttuuriperintökasvatukseen liittyy useita usein kyseenalaistamattomia määreitä kuten yhtenäinen kansalliskulttuuri tai yhtenäinen kansakunta. Tutkija Tuukka Tomperi nostaakin monikulttuurisuuskasvatuksen ensimmäiseksi tehtäväksi toisten kulttuurien kohtaamiseen sijaan oman historian ja yhteiskunnan ymmärtämisen. Tomperin mielestä erityisen tärkeää on purkaa muun muassa yksinkertaistetut historiankuvat, me vs. muut -ajattelumallit sekä kuvitelmat yhtenäiskulttuurista. Tomperi haluaa korostaa yhteiskunnassa vaikuttavia osa- ja alakulttuureita, jotka yhdistävät ja erottavat ihmisiä (kieli, kulttuuriperinteet, etnisyydet, maailmankatsomukset, uskonnot, asuinpaikat jne.). Näiden kautta muodostuu omia kulttuureita, omine jäsenineen, joten yhteiskunta ei koskaan ole ”yksi”. Kun muistamme tämän kulttuurisen moninaisuuden, huomaamme että monikulttuurisuudesta puhuttaessa ei voi olla vastakkain yhtenäistä joukkoa ”suomalaisia” ja yhtenäistä joukkoa ”ulkomaalaisia” eri maista. (Tomperi, 2009.)

Kriittisen pedagogiikan näkökulma toimii kulttuuriperintökasvattajille oivana haastajana. Kasvattajan tulisi asettaa omille käytännöilleen kysymyksiä kuten: Kenen perinteitä ylläpidän ja millä perusteella? Kenen maailmankuvaa vahvistan ja miksi? Kenen arvoja välitän? Kuka saa esiintyä omalla äänellään? Millaiset erilaisuuden muodot otetaan huomioon ja millaiset unohdetaan? Kasvattajalla tulisi myös olla rohkeutta etsiä perusteltuja eettisiä kantoja, sillä monikulttuurisuus ei tarkoita Tomperin mukaan moraalirelativismia. (Tomperi, 2009.)

Kulttuuriperintökasvatuksen haasteet

Kulttuuriperintökasvatuksen tulee huomioida yhä moninaistuvaan yhteiskuntaan liittyvät ajankohtaiset kysymykset. Kotoutumisen näkökulmasta kulttuuriperintökasvatuksen toteuttamisessa tulisi kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin lasten ja nuorten tarpeisiin liittyviin seikkoihin:

1. Meidän kulttuuriperintö ja muiden eksoottisuus

– Marginaalista kiinteäksi osaksi suomalaisuutta

Kulttuuriperintökasvatuksen tehtävänä ei ole kanonisoida suomalais-ta kulttuuriperintöä siten että se sulkee ulkopuolelleen ja marginalisoi joukon suomalaisia tai Suomessa asuvia. Tämän ohella kulttuuriperintökasvatuksella ei ole vain sisältöön liittyviä substanssitavoitteita, vaan myös kasvatuksellisia tavoitteita. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi oppijoiden tukeminen siten, että he löytävät oman paikkansa heitä ympäröivässä kulttuurissa sekä kasvavat kulttuuri-identiteettitään eheiksi.

Vaikuttavaksi yhteiskunnan osaksi kasvaminen vaikeutuu, jos kokee itsensä ulkopuoliseksi, eksoottiseksi toiseksi. Tutkiessaan suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteita Anne-Mari Souto on kiinnittänyt huomiota ”kulttuurisen erilaisuuden jännittävytyteen”. Kulttuurien erilaisuus muodostuu tällöin kyseenalaistamattomaksi tosiasiaksi ja samalla vahvistetaan suomalaisessa kulttuurissa vallitsevia stereotyyppisiä käsityksiä ”erilaisesta”. Moninaisia kulttuuriperinteitä ja -taustoja käsiteltäessä erojen korostaminen hyväksi tarkoitettussa yhteydessä (esim. monikulttuurisuuspäivä, pakolaispolku, kansainvälinen ruokaviikko) voi siis kääntyä itseään vastaan. Erilaisuutta korostavat puhe- ja toimintatavat tekevät erilaisuudesta vieläkin vaikeammin kohdattavaa ja samalla estävät näkemästä yksilöitä ja kulttuureita yhdistäviä piirteitä. (Souto, 2013.) Kulttuuriperintöä ei pidä supistaa tiettyä ryhmää tietyillä määreillä kuvaavaksi tosiasiaksi eikä ketään pidä nähdä vain jonkin kulttuurin edustajana. Dervin ja Keihäs kuvaavat asennetta seuraavalla tavalla:

Koska toinen on niin monimuotoinen ja vaikeasti hahmotettavissa, toisesta halutaan luoda oma käsitys ja määritelmä. Tämä johtaa usein siihen, että toinen halutaan nähdä yksinkertaistetusti edustamansa kulttuurin tuotteena. Uskotaan, että toinen on erilainen, koska hänen kulttuurinsa on erilainen. Tällainen ajattelu luo keinotekoista vierautta, eksotisoi ja yksinkertaistaa toisen. (Dervin & Keihäs, 2013, 97. Alkuperäinen lähde Baudrillard & Guillaume, 1994.)

Anne-Mari Souto näkee edellä mainitun erilaisuuden korostamisen ohella suomalaisessa monikulttuurisuuskasvatuksessa kaksi selkeää ongelmaa – kohtaamattomuuden ja tietopainotteisuuden. Kohtaamattomuudella hän tarkoittaa, ettei monikulttuurisuuskasvatus tavoita sitä eniten tarvitsevia eli esim. rasistisesti asennoituneita ja käyttäytyviä. (Souto, 2013.) Kulttuuriperintökasvatuksella voidaan vastata

tähän haasteeseen painottamalla esimerkiksi kaikille yhteisestä lähiympäristöstä kumpuavia kokemuksia sekä kasvattamalla ymmärrystä suomalaisen kulttuuriperinnön moninaisuudesta.

Moninaisuuden huomioivasta kulttuuriperintökasvatuksesta puhuttaessa on myös syytä muistaa, että olisi naiivia marginalisoida tietty ryhmä suomalaisia – maahanmuuttajat tai maahanmuuttajataustaiset henkilöt – vain erityisen tuen tarvitsijoiksi. Toisen polven maahanmuuttajien identiteettiä käsittelevässä väitöskirjassaan Lotta Haikkola toteaa:

Toinen sukupolvi muuttaa väistämättä tätä suomalaista yhteiskuntaa. Heidän valmiutensa osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan ovat toista luokkaa kuin heidän vanhempiensa. He puhuvat suomea, he ovat saaneet suomalaisen koulutuksen ja oppineet ymmärtämään suomalaisen yhteiskunnan logiikkaa. Heidän oma ajatuksensa siitä, että kuuluvat suomalaiseen yhteiskuntaan on identiteettikamppailuista huolimatta jollain tapaa itsestään selvä. Osaa koskettaa syrjäytymiskehitys, mutta osalla voi olla jopa paremmat resurssit selviytyä tulevaisuudessa kuin osalla valtaväestön nuorista. Heillä on lapsuudesta ja nuoruudesta alkaen etniset rajat ylittäviä ystävyyssuhteita ja näissä kerättyä monikulttuurista pääomaa, jota voi hyödyntää tulevaisuudessa. Kaikesta päätelleen he osaavat ottaa strategisesti tilaa itselleen ja pelata itselleen paikkaa uudessa suomalaisessa etnisessä maisemassa. (Haikkola, 2012, 88.)

Osaammeko hyödyntää tämän potentiaalin ja antaa sille arvoa?

2. Yksilöllisyys ja oikeus olla näkyvä – Kuka saa määritellä suomalaisuutta?

Onko ryhmässä tilaa yksilöllisyydelle? Jos lapsi ja nuori edustaa ryhmässä tiettyä taustaa, kieltä tai kulttuurista tapaa toimia, hänen on luultavasti vaikeaa tulla nähdyksi muuna kuin jonkin eksoottisen toiseuden edustajana. Tällöin häneltä myös viedään valta määritellä itse itsensä suhteessa ryhmään – yksilöllisyys. Kokemus ulkopuolisuudesta altistaa negatiivisille seurauksille. Jos kokemukset esimerkiksi koulusta ovat syrjiviä, ei koulumotivaatio jaksa kannattaa jatko-opintoihin ja tästä edelleen työelämään⁵. Anne-Mari Keskiäsalon (nyk. Souto) mukaan maahanmuuttajanuoren kohdalla ”tavallisen” nuoren aseman saavuttaminen vaatii monenlaisten ehtojen täyttämistä. Nuorten toisiltaan vaatima suomalaisuus ei välttämättä salli kulttuurista moninaisuutta vaan sulkee ulkopuolelle sen vallitsevuutta haastavat käytännöt. (Keskiäsalon, 2003). Vaikka yhteiskuntamme tuntuu ko-

5 Kts. tarkemmin esim. Markkanen, Airi ”Romaninuorten elämää Suomessa” teoksessa *Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, Nuorisotutkimusverkosto 2003

rostavan ja ihannoivan yksilöllisyyttä, ”liika” yksilöllisyys myös sulkee ulkopuolelle. Kulttuuriperintökasvatuksen haasteena onkin olla luomassa sellaista käsitystä kulttuuriperinnöstä ja sellaista ”tavallisuutta” joka ei kategorisesti sulje esimerkiksi virolaisuutta tai somalialaisuutta ulkopuolelleen. Maahanmuuttajataustaisen lapsen tai nuoren asema ja mahdollisuudet eivät saa olla riippuvaisia siitä, kuinka ”tavalliseksi” heidät yhteisössä koetaan ja kykenevätkö he täyttämään ”suomalaisuuden kriteerit”. Suomen kulttuuriperinnön moninaisuus erilaisine kulttuuriryhmineen antaa aineksia ko. keskusteluun. Kulttuuriperintökasvatuksen vahvuudeksi voidaan nähdä mahdollisuus laajentaa näkemystämme yhteiskunnallisen jäsenyyden saavutettavuudesta.

Dervin, Paavola ja Talib haastavat Kasvatus-lehdessä kulttuuri-käsitteen. Heidän mukaansa kulttuuri-käsitteeseen tulisi suhtautua kriittisesti ja kiinnittää huomiota siihen, ettei oppilasta luokiteltaisi kulttuuriin perustuen. He myös muistuttavat, että kulttuuriin perustuva ihmisten vertailua ja luokittelua on rinnastettu jopa rotuun perustuvaan vertailuun. (Dervin, Paavola, Talib, 2013.) Toisaalta on muistettava, että kulttuuri-käsitteen käyttö antaa tilaa kulttuurisille oikeuksille ja tekee näkyväksi jokaisen *yksilöllisen* kulttuuri-identiteetin.

3. Kosmopoliittisuus ja paikallisuus

Tutkija Tiina Lammervo on nostanut esiin paikallis-identiteetin merkityksen nousun maahanmuuton yhteydessä. Lammervo on tutkinut toisen ja kolmannen polven suomalaisten kotiutumista Australiaan ja todennut tässä yhteydessä paikallis-identiteetin, pienryhmäidentiteetin ja elämäntapaan liittyvän identiteetin muodostuvan maahanmuuttajataustaisille henkilöille yhä tärkeämmiksi. (Lammervo, 2009.) Paikallisen identiteetin korostumisen kehityksen taustalla vaikuttavat myös nykyajalle tyypilliset kokemukset epävarmuudesta ja päätöksen teon karkaamisesta ulottumattomiin globalisaation myötä (Dervin & Keihäs, 2013). Haasteeksi nousee tällöin ”oman” kulttuurin ja paikallisuuden korostaminen ja puolustaminen tekemällä eroa ”muihin” sekä luomalla ”muuta” ja itseä erottavia stereotypioita. Tähän haasteeseen kulttuuriperintökasvatus voi vastata tarjoamalla kasvatukseen sisältöjä ja pedagogisia näkökulmia, jotka tukevat tasapainoisen ja moninaisuuden huomioivan paikallis-identiteetin kehittymistä.

Kosmopoliittisen identiteetin merkityksen korostaminen on kohdannut muutoinkin kritiikkiä. 1990-luvulla kosmopoliittisen identiteetin, ”maailmankansalaisuuden”, nähtiin jopa tulevaisuudessa syrjäyttävän lokaalit ja etniset kulttuuri-identiteetit. Nämä teoriat eivät kuitenkaan huomioineet etnisyyden ja lokaalien kulttuureiden py-

syvyyttä ja niihin liittyviä valinnanvapauden rajoituksia. Esimerkiksi afrikkalais-amerikkalaiset nähdään yhä etnisesti ”afrikkalais-amerikkalaisina”, kun taas valkoihoisilla amerikkalaisilla on enemmän mahdollisuuksia määritellä itseään vaikkapa taustaltaan italialaisiksi, suomalaisiksi tai saksalaisiksi ilman että he määrittyvät *vain* ihonvärinsä kautta. Afrikkalais-amerikkalaisilla ei siis ole mahdollisuutta määrittyä yhtä ”kosmopoliittisesti” kuin valkoihoisilla amerikkalaisilla. (May & Sleeter, 2010.) Sama kysymys koskettaa suomalaisia: määrittävähän esimerkiksi romanit ja somalit edelleen vahvasti etnisen identiteettinsä kautta samoin kuin useat suomalaiset määrittyvät ihonvärinsä vuoksi maahanmuuttajiksi, vaikka olisivat syntyneet Suomessa. Monet identiteettiin liittyvät seikat eivät ole niin idealistisen vapaaehtoisia kuin haluaisimme ehkä kuvitella. Etnisyyden ohella esimerkiksi historiaa ja sen merkitystä identiteetin kehitykselle ei voi kirjoittaa näkymättömiin.

Vaikka globaalia tai kosmopoliittista identiteettiä on arvosteltu epärealistiseksi sekä maahanmuuttoa että etnisyyttä kokevissa tutkimuksissa⁶, on kosmopoliittisuus näkökantana tai kasvatustilafilosofisena tavoitteena myös arvovalinta. Tästä arvovalinnasta professori Pirkko Pitkänen on kirjoittanut tämän julkaisun alkusanoissa. Kritiikkiä ei pidä väheksyä, vaan se antaa mahdollisuuden myös paikallis-identiteetin ja vaikkapa sukhistorian tarkastelulle kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta. Moninaisuuden huomioivan kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta paikallis-identiteettiä tukeva kasvatustulee järjestää erityisesti huomioiden kysymys siitä, kuinka kasvatustulee olla omakohtaista ja tunteita herättävää, kun oppilaan oma tausta on muualla kuin Suomessa.

Lastenpsykiatrian erikoislääkäri Jari Sinkkonen on nostanut yhdeksi lasten ja nuorten hyvinvointia estäväksi tekijäksi kokemuksen ”juurettomuudesta”. Sinkkonen mukaan identiteetin muodostumiselle on tärkeää tietää, mistä on tullut, keitä omat vanhemmat, isovanhemmat ynnä muut ovat ja millaisia heidän vaiheensa ovat olleet. Koska lapset saattavat tietää mainituista asioista hämmästyttävän vähän, on seurauksena historiattomuus, kelluminen ei-missä. (Sinkkonen, 2013.) Kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomio myös niiden lasten hyvinvointiin, joilla suku on jäänyt toiseen maahan. Kulttuuriperintökasvatuksella – esimerkiksi lähiympäristöön kiintymisen kautta – on mahdollista antaa lapselle niitä kokemuksia, jotka muutoin jäisivät häneltä puuttumaan.

6 Monikulttuurisuuskasvatuksesta, kosmopoliittisesta identiteetistä ja näihin kohdistuvasta kritiikistä katso tarkemmin esim. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (2010).

Lopuksi

Edellisen valossa voidaan todeta, että kulttuuriperintökasvatuksella on paikkansa kotoutumisen tukena. Vääristyneet käsitykset kulttuuriperintökasvatuksen luonteesta sen sijaan kaipaavat tuuletusta. Kulttuuri-identiteetin tukeminen sekä kulttuuristen oikeuksien kunnioittaminen antavat maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja nuorelle paikan ja oikeutuksen yhteiskunnassa. Kulttuuriperintökasvatuksen avulla tehdään näkyväksi kulttuuriperintömme moninaisuus ja annetaan lapsille ja nuorille juuret – kiinnittymiskohta ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin – sekä paikallisella, kansallisella että globaalilla tasolla.

Monikulttuurisessa kulttuuriperintökasvatuksessa ei ole kyse vain yhteiskunnallisesta kysymyksestä tai kansainvälisten sopimusten ja juhlapuheiden meille asettamista velvoitteista – kyse on myös henkilökohtaisista tunteista, arjesta ja sosiaalisista tilanteista. Siksi kulttuuriperintökasvatuksessa tulisi keskittyä perinteisiin liittyvien sisältöjen ohella kulttuuri-identiteetin merkitykseen hyvälle kasvulle ja ohjata osallisuuden tunteen syntymiseen ympäröivästä kulttuurista. Kulttuuriperintökasvatuksen roolista kotoutumisessa ei siis ole itse asiassa kyse uusista oppisisällöistä tai tarpeesta kehittämishankkeille. Kyse on usein asenteesta ja nyansseista: osaanko oikealla hetkellä mainita suomalaisista kansallissankareista ja menestyjistä, joilla on itse asiassa tausta muualla kuin Suomessa? Millainen merkitys monikulttuurisen taustan omaavalle lapselle on kuulla, että kansalliseen kuvastoomme ikonisella tasolla kuuluvien, hyvin isänmaallisten, teosten luojilla on monikulttuurinen tausta?⁷ Matka suomalaiseen kulttuuriperintöön ei olekaan matka jo menetettyyn, sittemmin kanonisoiutuun aikaan, vaan kyseessä on matka joka jatkuu tässä ajassa, muokkautuu ja moninaistuu ilman varsinaista päämäärää. Kulttuuri-identiteetin prosessinomainen, mutta kasvun ja kehityksen kannalta olennainen luonne on haaste lasten ja nuorten kanssa työskenteleville. Kulttuuri-identiteetti on alati muuttuva ja aina yksilöllinen, eikä sidoksissa kansallisuuteen tai etnisyyteen. Moninaisuuden huomioivan kulttuuriperintökasvatuksen näkökulmasta lopulta lienee kyse siitä, kuinka eri perinteiden piiristä Suomeen saapuneet voivat ottaa käyttöönsä oman taustansa heille suomat resurssit ja yhdistää ne uudessa elämänvaiheessa kohtaamiinsa tilanteisiin.

7 Suomen historiassa on ”junantuomia” menestystarinoita (esim. Sinebrycoff ja Stockmann) sekä kansallissikoneita, jotka voivat avautua monikulttuurisuusnäkökulmasta aivan uudella tavalla. Esimerkiksi Järnefelin veljesten teokset ovat ikoninen osa suomalaista mielenmaisemaa (Arvid Järnefelt: *Isänmaa* -kirja, Eero Järnefelt: *Maisema Kolilta* -taulu, Armas Järnefelt: *Suomalainen rapsodia*), vaikka perheen tausta on monikulttuurinen sekä isän (Saksa, Ruotsi) että äidin (Venäjä, Baltia) puolelta.

Vinkki kasvattajille

Siirtolaisuus Suomessa ja maailmalla

Tutustu Siirtolaisinstituutin tuottamaan yläkoulun ja lukion opintoaineistoon liittyen maahanmuuttoa, suomalaisten maastamuuttoa ja suomalaisiin pakolaisiin: Siirtolaisuus Suomessa ja maailmalla
www.siirtolaisuusinstituutti.fi/opintoaineisto/

LÄHTEET

- Dervin, Fred & Keihäs, Laura, *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura 2013.
- Dervin, Fred & Paavola, Heini & Talib, Mirja, "Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa" teoksessa *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 3/2013*, Suomen Kasvatustieteellinen seura r.y. 2013.
- Haikkola, Lotta, *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit* Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:15.
- Harinen, Päivi & Suurpää, Leena, "Nuoret kulttuurisessa välimaastossa" teoksessa *Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, Nuorisotutkimusverkosto 2003.
- Keskkisalo, Anne-Mari, "Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa" teoksessa *Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, Nuorisotutkimusverkosto 2003.
- Laine, Marja, "Kulttuurisesti kestävä kasvatusta". Teoksessa: *Kestävä kasvatusta – kulttuuria etsimässä*. Toim. Laine & Toivanen. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 2013.
- Lammervo, Tiina, *Significance of cultural heritage, language and identity to second and third generation migrants: the case of Finns in Australia*. Migration Studies C17, Siirtolaisinstituutti 2009
- May, Stephen & Sleeter, Christine E., "Introduction – Critical Multiculturalism: Theory and Praxis". Teoksessa: *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Toim. Stephen May & Christine E. Sleeter. Routledge, 2010.
- Salo-Lee, Liisa, "Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito" [<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2708/globalivastuu.html>] julkaistu 27.8.2009. Luettu 17.12.2013.
- Sinkkonen, Jari, "Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun" [<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/LAPSET/Sinkkonen,%20SKIDI%20041213.pdf>]. Luettu 17.12.2013.
- Souto, Anne-Mari, "Pelko ja rasismi koulussa" teoksessa *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 3/2013*, Suomen Kasvatustieteellinen seura r.y. 2013.
- Tomperi, Tuukka, "Kriittinen pedagogiikka monikulttuurisessa kasvatuksessa" [http://multikult.files.wordpress.com/2009/10/esitys_lahti.pdf] Luettu 17.12.2013.
- Yhteinen käsitys – kestävä kehityksen kasvatusta ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Kierrätyskeskus 2013.

Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lapsen kulttuuri- identiteetin kehittymistä

Anita Novitsky

monikulttuurisuuden asiantuntija, Väestöliitto

Suomalainen lasten kulttuurinen kasvuympäristö on usein tuntematon maahan muuttaneille vanhemmille. Piha, leikkipuisto, päiväkotiki, kerhot ja koulu toimivat monille maahan muuttaneille vanhemmille tuntemattomalla arvopohjalla ohjaten lapsen kasvua ja kehitystä suomalaisen yhteiskunnan odotusarvojen suuntaisesti. Uudessa ympäristössä vanhempien voi olla vaikeaa hahmottaa myös niitä yhteiskunnallisia kasvatussuuntausten muutoksia, joita omassa lähtömaassa tapahtuu. Lopputulemana vanhemmat pitäytyvät sellaisissa kasvatustavoitteissa ja sellaisen kulttuurisen identiteetin tukemisessa, joka on heille tutuinta.

Kulttuurinen liittyminen, kieliyhteyden merkitys ja tapojen sekä traditioiden siirtäminen sukupolviketjussa ovat usein vanhemmille merkittäviä arvoja tehtäessä lasten ohjaamiseen ja kasvatukseen liittyviä ratkaisuja. Perheen elinympäristöllä on kuitenkin suuri merkitys kulttuuristen arvojen ja normien välittymisessä arjessa. Lapset, jotka kasvavat maassa, jossa heidän vanhempansa eivät ole lapsuuttaan viettäneet, ovat usein kulttuuristen valintojen ja identiteettikysymysten äärellä ihan toisin kuin ne lapset, jotka kasvavat vanhempiansa lapsuusympäristöissä.

Kulttuuri-identiteetin rakentumiselle on tärkeää myös se, millaisia reaktioita lapsi näkee seuratessaan aikuisten maailmaa. Kuinka hänen vanhempiaan kohdellaan? Arvostetaanko sitä kieltä, jota aikuiset puhuvat? Kiinnitetäänkö aikuisten pukeutumiseen huomiota? Entä uskontoon? Miten vanhemmat ja muut aikuiset itse suhtautuvat kieleensä ja kulttuuriinsa Suomessa? Artikkelissaan ”Kasvatus ja identiteetti” Saija Benjamin nostaa ansiokkaasti esiin ne kysymykset ja haasteet, joita nykypäivän moninaistuva yhteiskunta asettaa kasvattajalle (Benjamin, S. 2013).

Omannäköinen kulttuuri-identiteetti

Lapsen identiteetti kehittyy vuorovaikutussuhteessa ympäristön kanssa. Käsite omasta itsestä – omasta toiminnasta ja arvosta sekä näiden vaikutuksesta muihin ihmisiin – rakentuu koko lapsuuden ja nuoruuden ajan vuorovaikutussuhteissa. Kun lapsi saa ympäröiviltä ihmisiltä palautetta itsestään, toiminnastaan ja valinnoistaan, muotoutuu hänen käsityksensä toimintatapojen hyväksyttävyydestä. Lapselle alkaa muodostua käsitys siitä kuka hän on, millainen hän on, mihin hän kuuluu ja mikä hänessä on merkittävää ja tärkeää muiden ihmisten silmissä. Samalla lapsi oppii millaiset valinnat näyttäytyvät toimivina ja yhteyksiä rakentavina, millaiset valinnat taas ympäristöstä eristävinä.

Nuoruuden yksi tärkeimmistä kehitystehtävistä on identiteetin rakentuminen. Identiteetin kautta nuori kykenee ymmärtämään itseään

sekä hyväksymään itsensä, taustansa ja historiansa. Useiden kulttuurien vaikutuksessa kasvava nuori tarvitsee identiteettityökaluja käsitelläkseen myös sitä, kuka hän on siinä yhteiskunnassa, jossa elää nyt tai myöhemmin elämässään. Moninaisen kulttuuritaustan omaavien nuorten identiteetin rakennusaineiksi muodostuvat käsitykset samaistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksista, näkyväksi tuleminen tunteesta, arvostuksesta sekä tunteesta, että voi vaikuttaa omaan kehityspolkuunsa.

Aikuiset pohtivat identiteettikysymyksiä usein heille tutuimman, yksikulttuurisen identiteetin näkökulmasta. Lapset ja nuoret kuitenkin sulauttavat useampia kulttuurisia identiteettejä sulavasti yhteen, luoden ihan oman mallin kulttuuri-identiteetistä, joka ei välttämättä vastaa vanhempien eikä kasvattajien mielikuvaa. Tai kuten eräs nuori kuvasi asiaa: ”Me olemme täällä syntyneet ja me emme ymmärrä kertomastanne mitään”. Tälle nuorelle tärkeämpää oli identifioida itsensä omaan, nuorten ”skeittareiden” kulttuuriseen viiteryhmään kuuluvaksi, kuin etnisen kulttuuri-identiteetin mukaan.

Lapsi vai maahanmuuttaja

”Olipa kerran eräs pieni poika, hän oli Pohjoisafrikkalainen. Poika asui Suomessa. Hän olisi halunnut olla tavallinen suomalainen poika. Kun poika meni kouluun, hän oli huomion kohde, koska hänellä oli ruskean värinen iho. Pojalle tuli outo olo, se olo oli yksinäinen olo, hän erottui joukosta.”

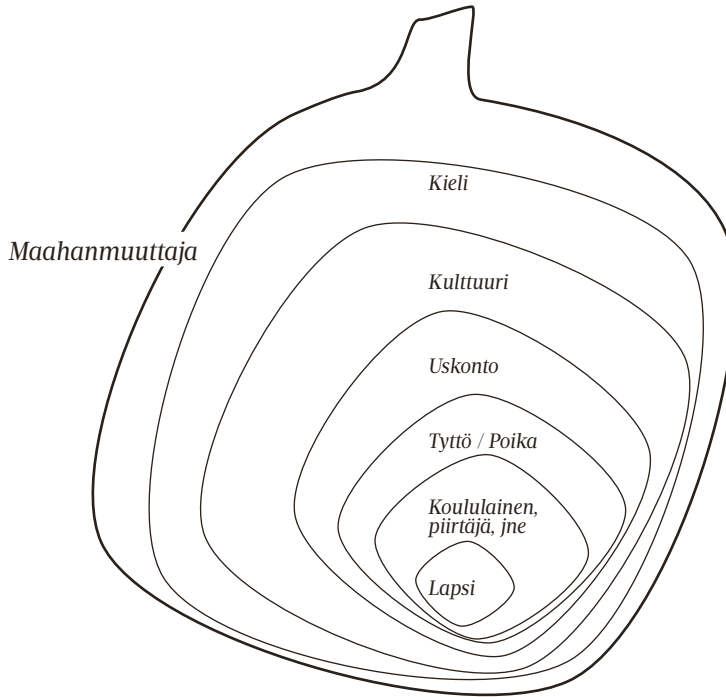
lainaus Kevätpörriäisestä

”Eräänä joulupäivänä luokkalaiseni menivät kirkkoon. Minä jäin luokkaan koska olen erimaalainen. Siksi minä erotunkin joukosta, koska olen erimaalainen.”

lainaus Kevätpörriäisestä

Identiteetin rakentuminen on koko elämän kestävä prosessi, jolle luodaan pohja lapsen tärkeimpien ihmissuhteiden kautta – kotona, perheessä, päivähoitossa, koulussa ja kaveripiirissä. Jos ympäristö näkee ensisijaisesti maahanmuuttajan (erinäköisen, erilaisen uskonnon ja kulttuurin edustajan) ja vasta toissijaisesti lapsen, myös lapsi itse alkaa nähdä itsensä ympäristönsä silmin – ulkopuolisena. Maahanmuuttajataustaisen lapsen todellinen identiteetti hukkuu maahanmuuttaja-identiteetin syövereihin. Ympäristö ikään kuin pakottaa lapselle sellaisen identiteetin, joka ei lapsesta tunnu luontevalta tai omalta.

Ei-suomalaisen kieli- ja kulttuuritaustan omaavien vanhempien lapsi kasvaa sellaisessa ympäristössä, jossa lapselle sopivia, moninaisen kieli- ja kulttuuri-identiteetin omaavia aikuisia ei välttämättä ole läsnä identiteetin rakentamisen malliksi. Jos lapsi kasvuaikanaan leimautuu erilaisuuden kautta ”maahanmuuttajaksi”, voi tämä identiteettikuva seurata häntä pitkälle aikuisuuteen.



KUVIO 1. Vääristynyt ”identiteettipuli” – maahanmuuttaja-identiteetti peittää alleen kaikki muut identiteetin rakennuspalikat.

Sosiaalisen ryhmän merkitys identiteettikehitykselle

Maahanmuuttajataustaisen lapsen kotiympäristön arvot ja käyttäytymisnormisto voivat poiketa koulussa ja lapsiyhteisössä noudatettavasta normistosta. Niinpä lapsi joutuu elämänsä testiin tullessaan mihin tahansa lapsiryhmään. Sanotaan, että lapset ovat suvaitsevaisia ja hyväksyvät helposti erilaisuutta, mutta jokaisen lapsiryhmän käyttäytymistä ”ohjeistaa” tavalla tai toisella taustalla vaikuttavat aikuiset. Se voi tarkoittaa esimerkiksi päiväkodin opettajaa, luokanvalvojaa, kerhonvetäjää, valmentajaa, vanhempia.

Käytännössä jokainen ryhmään tuleva lapsi ”testataan” muiden lasten toimesta. Jos lapsen reaktio ja toiminta on ryhmän ehdollisen odotusarvon⁸ mukaista, lapsi hyväksytään ryhmän jäseneksi. Jos taas testaamisen tuloksena syntyy epäjohtonmukaisuus ryhmän odotusten ja lapsen reaktion välillä syntyy ns. dissonanssi-ilmiö, joka on yksi muun muassa kiusaamisen syntyyn vaikuttavista ryhmädynamisista tekijöistä (Salmivalli, C. 1998). Maahanmuuttajataustaisten lasten reaktio on usein vastaanottavan lapsiryhmän näkökulmasta epäjohtonmukainen erilaisesta kasvuympäristöstä, kasvatuksesta ja kodin arvoista johtuen. Aikuinen voi kuitenkin vaikuttaa lapsiryhmän odotusarvoihin. Niin me teemme usein suomalaistaustaisten lasten kanssa. Selitämme muille lapsille, nostamme lapsen statusta ryhmässä, teemme hänen toimintansa ymmärrettäväksi leimaamalla häntä... Maahanmuuttajataustaisten lasten ollessa kyseessä selitämme liian usein vastaanottavalle ryhmälle – ja itsellemme – kaiken johtuvan siitä, että testattava on maahanmuuttaja. Toivomme lasten olevan suvaitsevaisia ja ymmärtävän asian. Luomme siis kuvan, että maahanmuuttajalapsi on automaattisesti jollain lailla poikkeava lapsi. Näin toimien lapsiryhmässä syntyy jo ennakko-odotukseksi erilaisuus ja vaikka lapsi toimisi miten tahansa, hänen tulkitaan käyttäytyvän siten, koska hän on maahanmuuttaja.

Maahanmuuttotusta tekee lapsesta ”erilaisen” ja me aikuiset leimaamme hänet maahanmuuttajaksi kaikkien lasten silmissä sen sijaan, että työstäisimme lapsen reaktioiden ymmärtämistä yhdessä ryhmän kanssa. Aikuiset ovat kirjoittamattomien sopimusten perusteella luoneet maahanmuuttajataustaisten lasten ”diagnoosiksi” maahanmuuttaja – ja siitä diagnoosista lapset pyrkivät, varsinkin nuoruusiässä, eroon tai katkerastikin sopeutuvat roolinsa ikuisina maahanmuuttajina. Usein kysytäänkin, milloin maahanmuuttajalapsi saa lakata olemasta maahanmuuttaja?

Lapset eivät ole pieniä aikuisia, joka ymmärtäisivät erilaisuuden erilaisten kulttuuritaustojen kautta. Lapset haluavat kavereikseen toisia lapsia. Lapsille ei ole merkitystä onko kaverina maahanmuuttajataustainen lapsi, jos aikuiset eivät tee asiasta merkittävää. Ja valittavan usein suvaitsevaisuutta korostavat aikuiset tekevät juuri niin. Leimaamme lapsen maahanmuuttajaksi, ennen kuin hän on edes asunut päiväkodin tai koulun ovesta sisään.

Kysymys on arvoista. Niistä arvoista, joita aikuiset eivät aina tahdo tunnustaa. Haluamme olla suvaitsevaisia ja monikulttuurisuuden puolestapuhujia. Monikulttuuriset ja maahanmuuttajataustaiset lapset eivät ole ansainneet asemaa monikulttuurisen yhteiskunnan tien-

8 Ehdollinen odotusarvo – ryhmä olettaa tai on tottunut tietynlaiseen käyttäytymiseen. Tämän käyttäytymismallin toteutuminen on ehto ryhmän jäseneksi pääsemiselle.

raivaajina. Heidän tärkein pyrkimyksensä on saada olla lapsia muiden lasten joukossa, muiden lasten hyväksyminä – ei erilaisuuden lähettäläinä. Aikuisten tehtävänä on opetella näkemään ennen kaikkea lapsi – ja kulttuuri vain lapsuuden lisämausteena.

Aikuisten yhteistyö

Syksyllä 2011 voimaan tulleessa kotouttamislaissa kiinnitetään erityistä ”...huomiota lapsen tai nuoren kehitystä tukevan ja ohjaavan vanhemmuuden edellytyksiin ja vanhempien tuen ja koulutuksen tarpeisiin” (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Maahan muuttaneiden vanhempien ja lasten erilaisissa kasvu- ja kehitysympäristöissään kohtaamien aikuisten toimivalla vuoropuhelulla on merkittävä rooli lapsen ja nuoren tasapainoisen ja yksilöllisen identiteettikehityksen mahdollistajana. Mitä paremmin lasta kasvattavat aikuiset ymmärtävät toistensa arvomaailmaa, kulttuuria ja kasvatuksellisia tavoitteita, sen helpompia lapsen käymät kulttuuri- ja identiteettineuvottelut kasvuiässä ovat. Todellinen kasvatuskumppanuus ei lähde informatiivisesta tiedonannosta, vaan aidosta kohtaamisesta, yhteisen ymmärryksen etsimisestä, vuoropuhelusta, kyseenalaistamisesta, osallisuudesta ja avoimuudesta.

Maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun yhteistyötä käsittelevästä selvityksestä (Säävälä, M. 2012) käy ilmi, että tiedon puute suomalaisesta koulujärjestelmästä tekee perheet riippuvaisiksi koulun aikuisista. Kouluissa tavalliset, informatiiviseen tiedottamiseen perustuvat kasvatuskeskustelut ja vanhempainillat eivät palvele perheitä ”yhdessä kasvattamiseen” – kasvatuskumppanuuteen – riittävällä tavalla. Lapsen kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyviä kysymyksiä käsitellään keskusteluissa hyvin formaalisti. Yhteisissä keskusteluissa keskitytään vanhempien kulttuuriin, kieleen ja uskontoon ja vastavuoroisesti esitellään koulun tai päiväkodin kulttuuria. Aikuisten yhteiselle pohdinnalle lapsen yksilöllisen, kulttuurisen identiteetin ja kasvun tukemiseksi ei ole aina tilaa tai aikaa.

Aktiivinen vanhempien osallisuus lapsen kasvuympäristöjen toiminnan suunnittelussa mahdollistaisi jatkuvan, elävän vuoropuhelun eri kieli-, kulttuuri- ja ammattiryhmien aikuisten välillä – myös kasvatäjien ja vanhempien välillä. Kun aikuiset oppivat yhdessä tukemaan lapsen kasvua ilman pelkoja ”vieraan kulttuurin” vaikutuksesta, mahdollistaa se lapselle juuri sellaisen, hänelle sopivan kulttuuri-identiteettien löytämisen, jota hän tarvitsee tässä ympäristössä ja tässä ajassa.

Maahan muuttaneille vanhemmille tarjotut, erilaiset mahdollisuudet tutustua ja osallistua kasvatusympäristöjen toimintaan, avaavat myös

kasvatusympäristöille mahdollisuuden kehittyä lasten yksilöllisiä identiteettipolkuja tukevaan suuntaan. Ymmärrys siitä, että Suomeen Somaliasta muuttanut lapsi ei koekaan omakseen suomensomalia-laista identiteettiä vaan esimerkiksi identifioi itsensä hiphoppariksi, feministiksi tai eurooppalaiseksi maailmankansalaiseksi voi olla kasvatusyhteisön aikuisille vielä vieras.

Jokaisen pedagogin ja jokaisen vanhemman tulisikin pysähtyä miettimään kysymystä siitä, millainen hänen oma kulttuuri-identiteetinsä on ja miten se vaikuttaa kasvatustyöhön. Vertaiskeskustelut erilaisissa aikuisten kasvattajien ryhmissä avaavat usein silmiä lapsen tarpeille identiteettityöhön, joka on toisenlaista kuin mihin kasvattajat itse ovat kasvaneet (Novitsky, A. & Alitolppa-Niitamo, A, 2012). Jokainen maahanmuuttajataustainen lapsi haluaa joskus oikeuden olla vain lapsi. Avoimessa yhteistyössä, keskustellen, ehkä aikuisetkin oppivat sen ymmärtämään.

Ja lopuksi 15-vuotias Ljubov sanoo kaiken edellä kirjoitetun paljon yksinkertaisemmin ja selkeämmin:

”Minun nimeni on Ljuda – se on lyhenne Ljubovista, joka tarkoittaa rakkautta. Suomessa minun nimeni on Luuda – se ei kuulosta yhtään rakkautta, eikä edes kauniilta.

Minun piti kertoa kuka olen....

Vielä viisi vuotta sitten minä olin koululainen. Kotona minä olin tytär. Nyt minä olen koulussa maahanmuuttaja, virastossa paluumuuttaja, kotona tulkki ja kulttuuriavustaja, ikätovereiden keskuudessa venäläinen ja kadulla ryssä. Venäjällä käydessäni olen suomalainen. Oikeasti minä olen 15-vuotias nuori.

Pikkuveljeni on syntynyt Suomessa – hän on kuitenkin kaikkien mielestä maahanmuuttaja, vaikka on koko ikänsä asunut täällä. Meillä molemmilla on suomalaiset passit, mutta emme ole suomalaisia – emme ole myöskään venäläisiä. En tiedä mitä meistä aikuisena tulee, mutta olisi kiva jos saisimme kasvaa aikuisiksi niin kuin tavalliset lapset ja nuoret.”

VÄESTÖLIITON MONIKULTTUURINEN OSAAMISKESKUS

Väestöliiton monikulttuurisessa osaamiskeskuksessa tuotetaan perheiden maahanmuuttoon ja kotoutumiseen liittyen materiaaleja ja toimintamalleja ammattilaisten käyttöön, koulutetaan eri toimijoita ja tehdään vaikuttamistyötä. Lisäksi tarjotaan käytännön neuvontaa ja konsultaatiota maahan muuttaneille perheille sekä perheitä kohtaaville ammattilaisille perhe-elämään ja lastenkasvatukseen liittyvissä kysymyksissä.

Monikulttuurisessa osaamiskeskuksessa kehitetty vertaistoimintamalli tukee kotoutumista ja vanhemmuutta erityisesti perheissä, jotka ovat asuneet maassa vasta vähän aikaa. Ryhmissä vanhemmat saavat tietoa asiantuntijoilta, mutta heillä on myös tilaisuus keskustella ja jakaa kokemuksia toisten vanhempien kanssa. Usein ryhmässä syntyy myös verkostoja, joista on iloa, apua ja tukea ryhmän jälkeenkin. Samalla kun vanhemmat saavat tietoa ja tutustuvat toisiinsa, yhteistyö ja vuorovaikutus perheiden ja koulun, päiväkodin tai neuvolan välillä vahvistuu. Lisääntynyt tieto ja kontaktit parantavat perheen elämänhallintaa. Vanhempien on entistä helpompi toimia lastensa parhaaksi esimerkiksi lapsen sosiaaliseen kehittymiseen tai koulunkäyntiin liittyen. Myös ryhmänohjaajien ja heidän työyhteisöjensä monikulttuurinen osaaminen vahvistuu.

MONIKULTTUURISET VERTAISTUENRYHMÄT

ryhmämalli pikkulapsiperheiden vanhemmille

MONIKULTTUURISET VERTAISTUENRYHMÄT

ryhmämalli kouluikäisten lasten vanhemmille

<http://www.vaestoliitto.fi/monikulttuurisuus/palvelut/vertaistuki/>

Sydämellinen uteliaisuus toisia kulttuureja ja uskontoja kohtaan

Päivi Katila

Strömbergin koulun rehtori

Monikulttuurinen juhluvuosi Strömbergin koulussa

Tavoitteena lisätä yhteisöllisyyttä ja kunnioittamista sekä vähentää ennakkoluuloja ja suvaitsemattomuutta!

Strömbergin koulu on helsinkiläinen alakoulu, jossa on oppilaita yli kahdestakymmenestä kulttuurista. Rinnakkaiselo oli sujunut mukavasti mutta kyse oli nimenomaan rinnakkain elämisestä. Vuorovaikeus eri etnisten ryhmien välillä ei ollut niin mutkatonta kuin olisi toivonut tai opetussuunnitelman arvopohja olisi edellyttänyt. Koulussa törmättiin kummallisiin tilanteisiin: pipareita ei voi syödä, joulu-sananakin on kielletty, musiikkia ei voi kuunnella tai luokkakavereiden nimet tuntuivat niin vaikeilta, että kuuli puhuttavan niistä huivipäisistä ja niin edelleen. Pohdimme, miten tietämättömyydestä syntyviä ennakkoluuloja voisi puolin ja toisin hälventää ja innostuimme kovasti nähtyämme ohessa olevan mainoksen monikulttuurisesta juhluvuodesta. Toiminnallista pedagogiikkaa noudattavaan kouluun istui luontevasti monikulttuurisen juhluvuoden ajatus tutustua koulussa edustettuina oleviin kulttuureihin juhlimalla.

Monikulttuurinen juhluvuosi

Monimuotoisuus kasvaa ympärillämme. Tarvitaan uusia menetelmiä ja ideoita, joiden kautta lapset oppivat luontevasti ja ystävällisesti kohtaamaan ihmisiä eri kulttuureista. Monikulttuurisen juhluvuoden puitteissa koululaiset saavat tietoa omista ja muiden perinteistä tekemisen ja leikin avulla. Oletko viettänyt Ramadanin päätösjuhlaa tai Purinum-naamiaisia? Tiedätkö, miksi meillä oikeastaan on joulukuusi?

Monikulttuurinen juhluvuosi tarjoaa koululaisille tilaisuuden perehtyä niin omiin kuin vieraisiinkin perinteisiin viettämällä eri kulttuureihin liittyviä juhlia. Monikulttuurisen juhluvuoden

aikana korostuvat osallistuminen, elämykset, draama ja käsillä tekeminen. Kyse ei ole uskonnon harjoittamisesta vaan keskiössä ovat kulttuuri ja perinteet.

Monikulttuurinen juhluvuosi toteutettiin pilottihankkeena Blomängenin ruotsinkielisessä koulussa Helsingissä 2008–2009.

Nyt Monikulttuurinen juhluvuosi leviää uusiin kouluihin. Suomen Unesco-kouluverkosto on Monikulttuurisen juhluvuoden yhteistyökumppani.

[<http://www.feststar-juhluvuosi.info/index.fi.php>]

Strömbergin koulussa noudatetaan freinetpedagogiikkaa. Asioita opiskellaan mahdollisimman toiminnallisesti. Työskentely tapahtuu kotiluokissa ja työpajoissa. Pedagogiikka perustuu yhteisöllisyyteen. Hyviin tapoihin panostetaan joka päivä ja kotien vastuuta kasvatuksesta korostetaan. Vanhemmat ovat tervetulleita luokkaan auttamaan ja osallistumaan erilaisiin tapahtumiin ja opintoretkiin. Avoimuus luo luottamusta. Kiinnitämme erityistä huomiota koulun kasvatuskulttuuriin. Kohtaaminen on tässä avainsana: Miten aikuiset kohtaavat lapset ja toisensa? Miten lapset kohtaavat aikuiset ja toisensa? Miten saadaa yhteisöllisyys kunniaan yksilöä arvostaen? Miten sitoutuminen syntyy ja kuinka herää kiinnostus vaikuttaa omaan elämään positiivisin keinoin? Miten lisätä vuorovaikutusta ja välittämistä niin lasten kuin aikuistenkin arjessa? Freinetpedagogiikka tavoittelee käytännön keinoin parempaa ja sopusointuisempaa arkea.

Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on jatkuvaa opitun uudelleen järjestämistä. Elämyksellisyydellä on oppimisessa tärkeä rooli. Tämä edellyttää kiireettömyyttä ja sitoutumista. Sitä, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyynsä. Työkasvatus on myös olennainen osa freinetpedagogiikkaa. Opiskeluun kuuluu käytännön työtehtäviä: pihan kunnostusta, eläinten ja kasvien hoitoa, ruokasalissa auttamista, siivousta ja kierrätystä. Työtehtävät ovat osa opetussuunnitelman ympäristö- ja tapakasvatusta. Opetussuunnitelman mukaisesti tavoitteena on tutustua koulussa esiintyviin uskontoihin ja kulttuureihin. Pedagogiset lähtökohdat ja koulun toiminta-ajatus tukivat Monikulttuurisen juhluvuoden mallia päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Helsingin piispa oli puhunut sydämellisestä uteliaisuudesta toisia uskontoja ja kulttuureja kohtaan ja tästä kumpusi ajatus pehmeistä sydäntyyneistä vuoden symbolina. Tavoitteenamme oli yhteisöllisyyden lujittuminen, ennakkoluulojen väheneminen ja suvaitsevaisuuden lisääntyminen tietoa jakamalla ja yhdessä juhlimalla. Jokaisen ihmisen oikeus on tulla kuulluksi ja nähdyksi, liittyä yhteisönsä. Halusimme alusta asti kodit mukaan juhluvuoden viettoon. Myönteinen asenne toisiin ihmisiin syntyy ja vahvistuu kodin piirissä, samoin kuin mahdolliset kielteiset asenteet. Juhluvuodesta tiedotettiin oppilaiden huoltajia jo edellisen lukuvuoden loppupuolella. Ensimmäisenä juhlimme lippujuhlaa, jossa oppilaat saivat sen maan lipun seinälle, mistä perheen sukujuuret ovat. Kaikki sujui mukavasti ja juhluvuosi 2011–2012 sai riemukkaan lähtölaukauksen.

Viettäessämme Monikulttuurisen juhluvuoden toista juhlaa – Eid-juhlaa, tunnelma oli hieno ja sääkin suosi juhlaa syyskuisena lauantai-

päivänä. Osa huoltajista oli ollut leipomistalkoissa jo edellisenä iltana. Yhdessä vanhempien kanssa tehtiin juhla pajoissa ja sitten juhlittiin. Saimme tietoa islamilaisesta kulttuurista ja Eid-juhlan vietosta. Pa-
jojen tuotokset esiteltiin ja juhlan herkut olivat suussa sulavia. Hyvä tunnelma loppui kuin seinään nähdessämme paikallislehden otsikot. Olimme välittäneet tiedotusvälineille kutsun osallistua juhlaamme. Paikallislehdestä soittikin toimittaja, joka haastatteli rehtoria. Haastat-
telun henki oli hyvin myönteinen ja asiallinen. Valitettavasti julkaistu teksti oli tarkoitushakuisesti tehty negatiiviseksi ja otsikko provosoi-
vaksi: Helsingiläiskoulu pakottaa oppilaat muslimijuhlaan. Miksi hyvä ja kaunis asia käännettiin kielteiseksi? Kuvaavaa oli, että viisi kertaa lehtijutussa esiintynyttä pakko-sanaa emme olleet kuulleet kertaa-
kaan oppilailta tai heidän vanhemmiltaan, kun kerroimme monikult-
tuurisen juhluvuoden tavoitteista, tiedon levittämisestä ja yhdessä juhlimisesta. Kohuotsikkoinen uutinen levisi sosiaalisessa mediassa kulovalkean tavoin. Erilaiset keskustelupalstat olivat täynnä järkyt-
tävää vihapuhetta. Koulun ympäristö laputettiin ”Monikulttuurisuus vaarantaa lastesi ja lastenlastesi tulevaisuuden” -tarroilla ja koulun seinään tehtiin jättikokoinen graffiti. Rakentava palaute tuli nimellä, mutta vihapuhe oli kasvotonta. Tarralaputtajat kyllä nähtiin ja he oli-
vat tavallisen näköisiä suomalaisia noin 30-vuotiaita naisia ja miehiä. Ehkä juuri se oli pelottavinta.

Oli surullista seurata kielteisiä kommentteja ja ihmisten vihapuhet-
ta. Juhlissa paikalla olleitten vanhempien asialliset kertomukset kes-
kustelupalstoilla tai johtokunnan puheenjohtajan kirjoittama ja pai-
kallislehdessä julkaistu vastine eivät vähentäneet kielteisyyttä mutta toivat onneksi esiin myönteisyyttä. Tämä kokemus toi entistä parem-
min esille sen, kuinka tärkeää on vaikuttaa asenteisiin myönteisin
keinoin ja lisätä tietoa. Saimme voimia rakentavasta ja kannustavasta
palautteesta niin oppilaiden kodeista kuin Suomen Ekumeeniselta
neuvostolta, opetusvirastosta ja lähiseurakunnalta. Nobelin rauhan-
palkinnon 2008 saanut presidentti Ahtisaari oli tuohon aikaan useaan
otteeseen kehottanut kaikkia suvaitsevaisia ihmisiä näyttämään hy-
vyytensä ja tekemään konkreettisia asioita myönteisyyden lisäämi-
seksi ja ennakkoluulojen poistamiseksi. Me päätimme, ettemme anna
ulkopuolelta tulevan kielteisyyden vaikuttaa toimintaamme. Järjes-
timme asiasta koululla tiedotustilaisuuden. Oppilaat taputtivat kuul-
lessaan että monikulttuurinen juhluvuosi jatkuu.

Juhlavuoden ohjelma

Aloitimme tutustumalla omiin juuriimme. Sukupuun täyttö, Suomen kartta ja maailman kartta – näistä lähdimme liikkeelle. Alkujuhlassa lukuvuoden alussa koulun 23 kulttuuria esittäytyvät kartan ja lippujen muodossa. Puheet ja laulut, juhluvuoden maskotin esittäytyminen ja herkkujen syönti loivat iloisen yhteishengen. Juhlia vietimme yhdessä vanhempien kanssa lauantaikoulupäivinä. Koulussamme tehdään kolme lauantaita työpäivinä, jotta saamme koko viikon syysloman kahden päivän sijaan. Jo perinteeksi oli muodostunut käyttää nämä lauantait kodin ja koulun yhteistyöhön muun muassa Unicef-kävelyn muodossa. Nyt päätimme myös juhlia yhdessä vanhempien kanssa kulttuurituntemusta lisäämällä. Juhlat tehtiin yhdessä ja niissä oli aina sama kaava: Viikon aikana tiedon jakoa opettajalta sekä kertojavieras esimerkiksi oppilaan vanhemmista, joka kertoi, miten juhlaa vietettiin hänen lapsuudessaan tai nyt heidän perheessään. Sitten varsinaisena juhlapäivänä niin sanotuissa taidepajoissa tehtiin esityksiä, askartelua, musisointia ja herkkuja ja lopuksi kaikki pajat esittivät tuotoksensa salissa.

Vuoteen mahtui niin lippujuhla, Eid-juhla, joulujuhla, pääsiäisjuhla kuin loppujuhlaakin. Tutustuimme amerikkalaiseen, arabialaiseen, etiopialaiseen, kreikkalaiseen, somalilaiseen, venäläiseen ja tietysti suomalaiseen kulttuuriin. Monelle yllättävää oli se, miten paljon opimme myös suomalaisesta kulttuurista. Opimme muun muassa vanhoja tapoja erään oppilaan isoäidin kertomana sekä miten joulunvietot ovat eri perheissä erovat voimakkaasti riippuen siitä vietetäänkö joulua uskonnollisista vai kulttuurisista lähtökohdista. Pääsiäisjuhlassa mämmipaja sai suuren suosion. Moni kantasuomalainenkaan ei ollut syönyt koskaan mämmiä. Juhlavuosi päättyi yhteiseen loppujuhlaan, jossa esitettiin kuvia juhluvuodesta. Juhlamaskotti Jubo esiintyi, laulettiin suvaitsevaisuudesta kertova koululaulu, tanssittiin ja herkuteltiin.

Juhlavuodesta kerätty kirjallinen palaute kodeilta antoi lähes yksinomaan myönteistä palautetta. Lisää olisi toivottu tietoiskuja myös vanhemmille. Jotkut eivät pitäneet juhlien ajankohdasta lauantaina, mutta arkipäivinä on haastavampaa saada huoltajat mukaan. Omien juurien tunteminen on lähtökohta sille, että pystymme kunnioittamaan ja arvostamaan myös toisten juuria. Matkustamme paljon eri puolilla ja suurin osa on kiinnostunut paikallisesta kulttuurista. On hassua, että samassa rapussa elävä toisesta kulttuurista tullut naapuri herättää siten ennakkoluuloja. Juhlavuoden päätteeksi eräs kantasuomalainen isä kommentoi ”Huomasin, että niiden kanssa voi elää.” Kun käymme

arvokeskusteluja ja mietimme arvojamme, olisi hyvä aina keskittyä kysymykseen, mitä toimintamme kertoo arvoistamme?

Kuka on suomalainen?

Jos olet syntynyt Suomessa ja puhut suomea, mutta vanhempasi ovat maahanmuuttajia, oletko suomalainen? Jos olet syntynyt Suomessa ja kotikielesi on suomi, mutta ihonvärisi tumma, koska toinen vanhemmistasi on maahanmuuttaja, oletko suomalainen? Entä jos arabitaustainen isäsi on asunut Suomessa 30 vuotta ja äitisi on suomalainen ja kotikielesi Kuopiossa asuttujen vuosien jälkeen savon murre, oletko kantasuomalainen? Näitä pohdimme ja huomasimme tarvitsemamme uusia käsitteitä. Pohdinnat avasivat myös uusia näkökulmia. Huomasimme suhtautuvamme myönteisemmin loma-anomuksiin, kun tiedostimme, että mummolamatka omaan kulttuuriin liittyvinä juhlapäivinä on todella tärkeä, kuten Suomessakin. Osalla oppilaista mumkola vaan sijaitsee toisella puolella maapalloa!

Entä nyt, kaksi vuotta Monikulttuurisen juhluvuoden jälkeen?

Olemme jatkaneet valitsemallamme tiellä. Strömbergin koulua voi jo kutsua intrakulttuuriseksi kouluksi. Tässä koulussa kasvaa kansalaisia, joilla on kunnioittava ja luonteva suhtautuminen eri kulttuuri-taustat omaaviin ihmisiin ja keskinäinen kommunikointi on luontevaa ja itsestään selvää. Erilaisten kulttuuristen juhlien vietto on tullut osaksi koulun toimintaa. Jo suunnittelupäivänä katsomme kalenterista juhlien aikataulut. Kodit ovat edelleen tiiviisti mukana.

On tärkeää huomata se, että vaikka monien juhlien lähtökohta on uskonnollinen, ei juhlissa ole mukana uskonnon harjoittamista. Se, että oppii tietämään erilaisten juhlien alkuperää ja merkitystä, ei tee kenestäkään muslimia, kristittyä tai ateistia. Yhteinen juhla lisää kunnioitusta ja ymmärrystä ihmisten välille ja vähentää pelkoja ja ennakkoluuloja. ”Tieto lisää ymmärrystä, auttaa näkemään, ettei kummajainen ole meistä yksikään” lauletaan myös Strömbergin koulun koululaulussa.

Lisätietoa

Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö, Opetushallitus 2010

http://www.oph.fi/download/130188_Monikulttuurinen_kodin_ja_koulun_yhteistyö_2010_-esite_OPH.pdf

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, Anne & Sirkiä, Jouni
Monikulttuuriset vertaisryhmät – ohjaajan opas. Ryhmämalli kouluikäisten lasten vanhemmille. Väestöliitto 2007.
- Benjamin, Saija
”Kasvatus ja identiteetti”. Teoksessa Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. 118–132. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. 2013.
- Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010).
- Novitsky, Anita & Alitolppa-Niitamo, Anne
Kotoutujan Roolipaletti – toimintamalli maahanmuuttotyöhön. Väestöliitto 2012.
- Salmivalli, Christina
Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Gaudeamus 1998.
- Säävälä, Minna
Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E 43/2012.

”Jopot ja ylävalot” Kotouttamisen keinoja käytännön työssä

Eeva-Liisa Kiiskilä

valmistavan luokan opettaja, eri kielij- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattori

Tiia Oikarinen

maahanmuuttajien joustavan perusopetuksen opettaja

Artikkelimme tavoitteena on esitellä toimintatapojamme eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksessa erityisesti kulttuuripedagogiikan näkökulmasta, case-study -tyyppisesti. Haluamme tuoda esille, millainen tausta-ajatus, pedagoginen ajattelu ja toteutus toiminnassamme on, piirtäen lukijalle mahdollisimman elävää kuvaa siitä, miten olemme päätyneet toteuttamaan näitä tavoitteita. Arvokkaana tavoitteenamme ja etuoikeutenamme on seurata oppilaan kasvamista osalliseksi yhteiskuntaamme ja kulttuuriimme, omista lähtökohdistaan ja kulttuuristaan käsin. Toisaalta oppijat seuraavat meidän oppimistamme ja aina uudenlaista osallisuuttamme yhteisössämme. Tästä kolkasta löytyy kolmaskin kääntöpuoli ja se on suru niistä nuorista, joiden taival kohti omanoloista paikkaa uudessa kodissaan, Suomessa, on erityisen takkuinen.

Työskentelemme yläkoulussa, jossa on kaiken kaikkiaan noin 300 oppilasta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussamme järjestetään pienluokkaopetusta, perusopetukseen valmistavaa opetusta (VALO), sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden joustavaa perusopetusta (JOPO). Noin 15–20% oppilaista on eri kieli- tai kulttuuritaustaisia nuoria. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa kouluun käyvät vasta Suomeen saapuneet eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat. Joustavan perusopetuksen piirissä on puolestaan pääosin perusopetuksen päättövaiheessa Suomeen muuttaneita nuoria, mutta myös pitkään Suomessa asuneita nuoria, joita palvelevat joustavan perusopetuksen antamat mahdollisuudet jatkokoulutus- ja työelämäpainotteisuudellaan, sekä joustavilla vaihtoehtoilla perusopetuksen päätötdistuksen saamiseksi. Luokkiemme opetus on käytännönläheistä ja toiminnallista. Valmistavan opetuksen ja joustavan perusopetuksen yhteistyö laajentaa käytännön mahdollisuuksia muun muassa monipuolisiin oppimisympäristöihin ja toimintamahdollisuuksiin tarttumiin omien luokkien oman toiminnan rinnalla.

Yleensä ottaen opetuksen järjestämisessä perusperiaate on, että jokainen oppilas osallistuu omien mahdollisuuksiensa mukaisesti yleisopetuksen luokkien tunneille heti kouluun saavuttuaan. Oppilaille laaditaan yhdessä vanhempien, opettajan, oppijan ja mahdollisten muiden tukitahojen kanssa henkilökohtainen oppimissuunnitelma, josta ilmenevät tavoitteet, joihin yhteistyössä oppijaa tukien pyrimme. Koulun näkökulmasta kotoutuminen lähtee koulun yleisistä käytänteistä: oppilaat ovat kaikkien oppilaita ja myös aineenopettajilla on kielitietoisuuden kompetenssia, joka mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan opiskelun yleisopetuksen

ryhmissä. Tämä on äärettömän tärkeä tekijä nuoren kotoutumisen kannalta: koulun yhteinen arvoperusta ja tavoite inklusiivisesta opetuksesta. Ilman tätä oppilaan koulukulttuurin yhteistä arvoperustaa kotoutumisesta ja osallisuudesta puhuminen on näennäistä.

Valo- ja jopo-ryhmät ovat oppilaillemme myös tarpeellisia henkisiä hengähdyspaikkoja, joissa vertaistuen voimalla voidaan keskustella monista nuorten mieltä askarruttavista asioista ja opiskella asioita välillä pienemmässä ryhmässä saaden tukea asioiden omaksumiseen. Kotoutumisen tavoite on meille yhteinen, eikä sen edistämiseksi tehtävä työ menetä merkitystään missään vaiheessa. Murrosiässä nuori usein kohtaa uudestaan ajatuksiaan omasta kulttuuri-identiteetistään, kuulumisen tunteestaan ja kulttuuriarvostuskäsitteestään, vaikka hän olisi jo vuosikausia Suomessa asunutkin. Ei suinkaan ole tavatonta, että tässä ikävaiheessa nuori haluaisi pyyhkäistä pois mielestään niin sanotun ”ei-suomalaisen” puolen. Voihan olla, että side toiseen kulttuuriin toimii vain kotikulttuurin kautta, eikä nuori ole edes koskaan asunut äitinsä ja isänsä maassa tai kulttuurissa. Mutta selvää on, että ilman molempien tai kaikkien kielten ja kulttuurien arvostusta itsensä, et voi kasvaa ehyeksi.

Pedagogisista teorioista ja tausta-ajatuksista merkittävämpiä ovat esimerkiksi Paolo Freiren sosiokulttuurallisen innostamisen teoriat ja käsitykset opettajan (tai ohjaajan) roolista sekä kriittisen pedagogiikan ajatukset. Freiren mukaan opettajan merkitys oppimisen prosessissa on merkittävä, sillä opettaja ottaa kantaa haluamattaankin toimiensa kautta. Opettaja on aina samalla myös oppija, vaikkakin roolit ovat erilaiset. Kasvattaja ja oppija ovat tietämisen prosessissa yhdessä. Jos kasvattaja ei suhtaudu avoimesti omaan oppimiseensa, ei hän voi aidosti myöskään opettaa. (Freire & Horton 1990, 247.) Toisin sanoen: et voi innostaa, jos et ole innostunut ja opetit tai teit mitä tahansa, otat kantaa. Tämä täytyy tiedostaa. Kriittisen pedagogiikan mukaan koulu nähdään vain yhtenä oppimisympäristönä muiden joukossa. Kolmen koon sanakolmikko tiivistää hyvin tämän ajatuksen: koti, koulu, katu (Giroux & MacLaren 2001, 2). Näiden tausta-ajatusten jälkeen mieli (ainakin ajoittain) kirkastuu: tälle perustalle rakennamme yhteisen arkemme oppijoiden kanssa.

Näin ollen toimintatapamme kotouttamisen edistämiseen sekä käytännönläheisen ja toiminnallisen opetuksen järjestämiseen on ollut yksinkertainen, vaikkakaan ei mutkaton: olemme avanneet koulumme ovet ja eri oppimisympäristöjen kautta tuomme nuoren keskele nykyistä kotikaupunkiaan ja -maataan. Rinnalla kuljetamme tarinoi-

ta ja muistoja menneistä kodeista ja kotimaista. Ensiarvoisen tärkeää on tuoda esille arvostus jokaisen yksilön ja perheen omaa kulttuuri-identiteettiä kohtaan ja antaa vanhemmille mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan. Oppilaan rakentama pääoma omasta kulttuuristaan, kielestään ja kulttuuri-identiteetistään on arvokas. Emme vain opi asioita suomalaisesta kulttuurista, vaan luomme osallistumalla kulttuuria, johon jokainen voi asettua omalla tavallaan.

Suurin kirosanamme on ”stereotypia”. Jokainen määritelköönsä oman identiteettinsä. Kukaan suomalainenkaan ei ole samanlainen toisen kanssa, vaikka yhdistäviä asioita olisikin paljon. Mutta ei suinkaan ole yksiselitteinen asia, kuinka lisätä oppilaiden tietoutta suomalaisesta kulttuuriperinnöstä ilman stereotypisiä yksinkertaistuksia. Tietoa meidän tulee oppilaille antaa, ehkä kyse on vain siitä, *miten* sen tuo esille. Opettaja näyttää esimerkillään millainen hänen kulttuurinsa omasta tai muiden suomalaisten näkökulmasta on. Emme tuputa suomalaisuuden stereotypioita oppilaille, emmekä estä oppilaita esittelemästä vapaasti esimerkiksi oman kotimaansa tai jonkin muun heille tärkeän maan kulttuuriperintöä. Kyse on vapaasta valinnasta, halusta: joissain tilanteissa kulttuurisia seikkoja voidaan esitellä luontevasti ja hyvässä hengessä. Jos oppilas kokee itse jonkin asian tärkeäksi, on sen esilletuominen hieno ja tärkeä asia. Oppilaan ei kuitenkaan tulisi joutua tilanteisiin, joissa hän kokee tunkeilevaksi tai luonnottomaksi omien jopa epäolennaisten asioiden kertomisen. Yleistäminen tai oppilaan lokeroiminen johonkin tiettyyn kulttuuriin ei tuota hedelmällistä kanssakäymistä. Vapaa keskustelu luokassa asiasta kuin asiasta puolestaan avaa kaikkien silmiä erilaisiin näkökulmiin. Luokassamme ei ole sellaista ihmetystä aiheuttavaa asiaa, josta emme voisi keskustella.

Kun yhteinen arvostuksen ilmapiiri onnistutaan luomaan, avautuu mahdollisuus tutustua suomalaiseen kulttuuriperintöön ja kaikkeen siihen, mitä tuo aarrearkku sisältää kielineen päivineen. Kulttuuriperintöön tutustuminen avaa ovia uuteen kulttuuriin ja kieli on avain pikkiriikkisiinkin luukkuihin. Näihin teemoihin on perehdyttävä, jotta voi osallistua ja ymmärtää, miksi asiat toimivat meillä niin kuin toimivat. Koulun näkökulmasta täytyy siis pohtia, mistä oppilaan pitää päästä osalliseksi kotoutuakseen. Ja toinen kysymys on, mitä hänen pitää saada jakaa ollakseen aidosti osallinen? Kaiken tämän keskiössä on yksilö, joka elää erilaisissa kulttuureissa: perhekulttuuri, koulukulttuuri, nuorisokulttuuri, suomalainen yhteiskunta, kerättyjen muistojen kulttuurit ja niin edelleen. Lopulta me kaikki tasavertaisina

seisomme yhdistävän tekijän äärellä: suomalainen kulttuuriperintö, joka jo historiassa on hyvin monikulttuurinen. Tämä meitä yhdistää ja tätä yhteistä juurta meidän täytyy tuntea, jotta uuden luominen olisi mutkattomampaa. Tieto on osa kuulumisen tunnetta.

Mistä oppilaan pitää päästä osalliseksi kotoutuakseen?

Mitä hänen pitää saada jakaa ollakseen aidosti osallinen?

Toiminnallisuus ja erilaiset aktiviteetit mahdollistavat luokissamme sen, että voimme tarkastella toistemme kulttuureja läheltä tunnistellen. Toiminnan aikana jokainen oppilas tai opettaja voi rauhassa pohtia omaa suhtautumistaan asiaan. Jopo-opetuksessa käymme tutustumassa yrityksiin ja oppilaitoksiin. Esimerkiksi yritysvierailuilla näemme käytännössä, millaisia mahdollisuuksia meillä kaikilla on elämässä. Yritys- ja työelämälähtöinen opetus on ollut viimeiset kaksi vuotta myös saatavilla jokaiselle koulumme oppilaalle valinnaisaineen muodossa.

Teemme joka vuosi taideprojekteja yhteistyössä ammattikorkeakoulun esittävän taiteen linjan kanssa. Tässä projektissa kaikenlaiset ihmiset kaikkialta maailmassa työstävät yhdessä taide-esitystä, jossa jokaisen projektiin osallistuvan panos merkitsee. Projektissa on tärkeää paitsi lopputulos myös yhdessä tekeminen ja kulttuuristen kompetenssien lisääntyminen kaikilla.

Oppilaiden omat huomiot toiminnasta, sen luonteesta ja oppimistaan ovat tärkeitä. He näkevät esimerkiksi suomalaisesta kulttuurista ja yhteiskunnasta ne asiat, jotka heidän mielestään ovat merkityksellisiä. Yhteiskuntaopissa käymme tietysti läpi suomalaisen yhteiskunnan toimintamallit. Pelkästään oppikirjoja lukemalla suomalainen yhteiskunta ei kuitenkaan näytä siltä mitä se on. Viime vuonna teimme vierailun eduskuntaan ja se oli meille upea kokemus. Eduskuntatalossa Suomen lainmuodostus ja yhteiskuntarakenne konkretisoituivat. Toimintakyky erilaisissa yhteisöissä ja erilaisten ihmisten kanssa on tärkein päämäärä kulttuuri-identiteetin kehittämisessä. Koulu antaa meille mahdollisuudet itsevarmuuden kehittämiseen eri oppimisympäristöissä, erilaisten ihmisten kanssa. Jos hyväksymme toistemme muuttuvat kulttuuri-identiteetit, voimme myös itse muodostaa omat kulttuuri-identiteettimme vapaasti. Synnyinmaan, asuinmaan sekä

muiden mahdollisten kulttuurien sekoituksessa syntyy ainutlaatuinen cocktail, monikulttuurinen ihminen.

Kulttuuriperintöön tutustumista tehdään koulussa kirjallisuuden, taiteiden, historian, globaalikasvatuksen, kielten sekä muiden aineiden näkökulmasta myös perinteisin menetelmin lukemalla ja opiskellessa, niin kuin toiminnallisestikin. Ei ole olemassa oppiainetta, jossa kotoutumisen tukeminen ei olisi mahdollista. Esimerkiksi Suomen historian tuntemus on olennaista kotoutumiselle. Se auttaa ymmärtämään, mihin kulttuurimme ja sen perinteet ankkuroituvat. Tärkeää on keskustella historian subjektiivisuudesta. Näin me historian näemme, näetkö sinä sen toisin? Näitä kriittisiä keskusteluja käymme usein oppilaiden kanssa. Sama sota, mutta eri historiankirjoitus, miksi? Rinnalla kuljetamme oppijan jo tuntemaa historian tietoa.

Tärkeää on myös oman, uuden kotikaupungin historian tuntemus. Kuka on tuo muistomerkin vihreähousuinen poika, joka on istutettu kotimatkan varrelle isolle kivelle? Mikä on tuo laiva vitriinissään kaupunkia halkovan joen varressa? Miksi Kokkolan vaakunassa on tervatynnyri? Mitä on terva? Mihin sitä käytettiin ja miltä tervapastilli maistuu? Vähitellen kaupunki herää uudelle kokkolalaiselle eloon ja tarinat tulevat tutuiksi. Maaseutuleirikoulut, lasketteluretket tai pääkaupunkireissut eduskuntaan piirtävät vähitellen oppijan kokemusten karttaan käsitystä moninaisesta Suomesta. Ei ole oikeaa tai väärää tapaa olla suomalainen.

Luokassa ja koulussa, yhteisössämme, eletään suomalaista arkea juhlapäivineen. Kotitalouden tunneilla opiskelemme vanhempien johdatuksella eri ruokakulttuurien erityispiirteitä eri aistien avulla. Metsästä, uskomattomasta aarreadastamme, keräämme marjat piiraiden tekoon ja oppilaat harjoittelevat kotitaloustunneilla ja leirikouluissa suomalaisen ruoanlaiton saloja ja edelleen valmistavat kotitehtävänä suomalaista ruokaa myös vanhemmilleen. Todistusaineistona toimivat kännykkäkameralla otetut kuvat valmiista herkuista, tai ei niin nappiin menneistä kokkauksen tuloksista. Yhtä kaikki, olemme taas kokemusta rikkaampia.

Kokkolan kaupungissa työskentelevät sekä museokuraattori että teatterikuraattori, joiden kautta yhteistyön sopiminen eri tahojen kanssa on mahdollista. Esimerkkinä tästä yhteistyöstä toimii taiteosten pohjalta saduttaminen Renlundin museolla. Samalla kun tutustuimme suomalaisten taiteilijoiden maalauksiin ja niiden historiaan, oppilaat rakensivat valitsemansa teoksen ympärille oman tarinansa. Saduttamalla tämä on mahdollista myös niille oppilaille, joiden omat kirjalliset suomen kielen taidot eivät vielä riitä asioiden esittämiseen,

niin kuin he itse toivoisivat. Teatterilla oppilaat ovat päässeet eläytymään esimerkiksi 1900-luvun historiaan roolileikin avulla; millaisia olivat vaatteet ja millaista oli elämä tuohon aikaan? Osa projekteistamme on koulun yhteisiä projekteja. Esimerkiksi koulumme musikaaliperinne yhdistää yläkoulun ja lukion voimat musikaalin äärelle. Mieleenpainuva oli myös Nukketeatteri Katputlin (Elviira Davidov) ohjauksessa työstetyt varjonukketeatteri-improvisaatiot noin 40 nuoren voimin, näistä nuorista noin puolet olivat suomenkielisiä ja puolet jopo- sekä valo-luokkalaisia.

Meidän näkemyksemme kotouttamisesta ja kulttuuriperintöön tutustumisesta on hyvin käytännönläheinen. Viimeisten kymmenen vuoden aikana on ollut hämmästyttävää todeta, miten myönteisesti eri tahot suhtautuvat kouluyhteistyöhön. Toiveemme lasten ja nuorten hyvinvoinnista on yhteinen. Yhteistyökumppaneitamme ovat muun muassa museot, monet eri toisen asteen ja korkea-asteen oppilaitokset, kaupungin nuorisotyö, Pohjoismainen taidekoulu, Kaupungin teatteri, paikalliset yrittäjät, Maailmankoulu, poliitikot, nuorisokeskus Villa Elba, Luontokoulu, ravintolat, kirjasto ja kansalaisjärjestöt. Lista on pitkä, eikä loppua näy – onneksi. Useat Opetushallituksen hankkeet ovat mahdollistaneet uudenlaisen toiminnan kehittämisen ja rahoituksen. Tällä hetkellä meneillään on esimerkiksi ”Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen lisääminen kerhotoiminnassa” -hanke, sekä maahanmuuttajien lukioon valmistavan opetuksen kehittämishanke. Myös joustavan perusopetuksen toiminnan kehittäminen sekä Maailmankoulun kehittäminen ovat alkaneet hankkeiden kautta. Tällä hetkellä kerhotoiminnan hankkeen kautta toteutuu esimerkiksi koulumme oppilaiden pitämä lehtitoimitus.

Opettajina emme näe, että kulttuurikasvatuksen tulee olla päälle liimattua tai aina kovin näkyvää. Kulttuuri-identiteetti on muuttuva ja jatkuvasti elävä henkilökohtainen asia. Jokaisella meistä sen eri osat kehittyvät, muuttuvat tai pysyvät elämänvaiheiden muutoksissa. Mitä loppujen lopuksi voimme toisillemme opettaa asioista, jotka tekevät meistä sen, mitä olemme?

”KOTI, PERHE, YSTÄVÄT, TYÖ, KOULU. Nämä sanat kaikuivat edelleen. Ne ovat sanat, jotka olivat tärkeitä jokaiselle, kun pohdimme yhteistä taideprojektin teemaa. Sinun ei tarvitse valita, minkä maalaiseksi itsesi tunnet, ole sitä mitä tunnet tänään. Ja kun kysytään, mikä on meille tärkeää, olemme siitä yllättävän yksimielisiä. Olet osa yhteisöämme, saanko minä olla osa sinun maailmaasi ainakin tämän pätkän? Teemme parhaamme, jotta löytäisit hyvältä tuntuvan paikan täällä kotonasi. Voi olla, että olet matkasi

varrella elänyt monenlaisissa kulttuureissa ja taidat useitakin kieliä. Haluamme kuunnella tarkasti. Tässä kohtaa kaksi lankakerää sotkeutuvat yhteen ja voit uskoa, että erilleen selvittäminen on turhaa. Mutta pengotaan yhdessä. Minä haluaisin näyttää sinulle, mitä kaikkea tämä kulttuuri sisälleen kätkee, mutta yhtä tärkeää on kysyä mahdollisimman monelta muulta. Lukea, kokea, haistaa, maistaa, innostua, ihmetellä, juhliä, nähdä ja tarttua talikkoon maatilalla ja lypsää lehmä. Kalastaa kala ja keittää herkullinen kalakeitto, jälkiruoaksi äitisi suussa sulavaa baklavaa. Istua leirinuotiolla ja tarinoida. Laulaa ja jännittää jääkiekon MM-kisoja. Kaikki mitä näet, ei välttämättä tule miellyttämään sinua, eikä minua, sillä näin elämässä on. Kalevala & Tuhannen ja yhden yön sadut. Joulukin & Ramadan. Mennään teatterille katsomaan huutolaispojan tarinaa. Ollaksesi suomalainen sinun tulee olla sinä. Ehkä jonain päivänä huomaat, että ollessasi käymässä toisessa kotimaassasi, sinulle tulee koti-ikävä tänne. Aina ikävä johonkin, mutta onko se ainoastaan huono tunne, jos pysähdyt pohtimaan koko matkaasi?”

Lisätietoa

Katso esimerkkivideo luokkamme videosniffing projektista (MediaShed):
[<http://www.mediashed.org/node/3901>]

LÄHTEET

Freire, P. & Horton, M. 1990. We make the Road by Walking: Conversation on Education and Socian Change. (Ed. Bell, B., Gaventa, J., & Peters, J.) Philadelphia. Temple University Press. Giroux, H. & MacLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino

Kulttuuri-identiteetti rakentuu toimimalla yhdessä arjessa

Leena Lahtinen

päiväkodin johtaja, kouluttaja

*”Peilaan itseäni suhteessa ympäristööni,
kavereiden kanssa leikkiessäni.
Saan rakennusaineiksi identiteettini
muodostumiseen jokapäiväisessä arjen
toiminnassa. Noissa pienissä eleissä,
katseissa ja yhteisissä elämyksissä on
suurta voimaa. Tämä turvallinen ympäristö
ja kannustava ilmapiiri auttavat minua
yhdistämään omat ja perheeni tavat yhteiseen
arkeemme. Tunteeni heräävät saamastani
palautteesta ja kokemuksistani ohjaten
minua eteenpäin rakentamaan yhteistä
tulevaisuuttamme yhdessä muiden kanssa.”*

Arjen kokemukset kulttuuri-identiteetin rakennuspalikoina

Kulttuuri-identiteettiä vahvistavat ”palikat” rakentuvat pienistä asioista. Lapset tarvitsevat ympäristön, jossa on lupa leikkiä, saada osallistua oman arjen rakentamiseen, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tulla hyväksytyksi omana itsenä, ottaa vastuuta omista teoistaan ja pitää huolta muista.

Yksinkertaisuudessaan tämä tarkoittaa päiväkodissa esimerkiksi lasten ryhmäleikkejä, yhdessä leipomista ja syömistä, metsäretkiä, puutarhanhoitoa, yhteisestä ympäristöstä huolehtimisesta ja yhteisiä elämyksellisiä tapahtumia perheiden kanssa.

Siimapuiston päiväkodissa kulttuuri-identiteettiä rakennetaan yhdessä moniarvoisessa ja hyväksyvässä kasvatusilmapiirissä. Rakennamme tietoisesti yhdessä lasten kanssa yhteistä tulevaisuutta. Tämä tapahtuu varmistamalla lasten ja vanhempien osallisuus sekä osallistamalla heidät päiväkodin yhteisen arkeen. Yhteisöllisyyden rakentaminen tapahtuu tavallisten arjen asioiden ja toimintojen ympärillä, nämä ovat yhteisiä kaikille kulttuureille. Voimme esimerkiksi tutustua lasten kanssa ruokakulttuureihin oman puutarhan antimien välityksellä. Elämyksiä perheille järjestämme yhteisillä luontotapahtumilla, jotka samalla vahvistavat alueen yhteisöllisyyttä. Jokaisen lapsen ja perheen on helpompi osallistua neutraaliin kohtaamistilanteeseen, joka luo mahdollisuuden vuorovaikutukselle ja kommunikoinnille. Tarjoamme paikan missä voi vaihtaa ajatuksia, joutumatta arvostuksen kohteeksi. Uskomme näin saavuttavamme aidon kumppanuuden kaikkien vanhempien kanssa.

Toimintasuunnitelmia laadittaessa keskeisiä tavoitteitamme ovat yhteisöllisyyden vahvistaminen, keskinäisten vuorovaikutustilanteiden järjestäminen, yhteisen arvomaailman ja suvaitsevaisuuden rakentaminen, lasten oman elämänhallinnan tukeminen ja siitä vastuun ottaminen. Lasten kanssa harjoittelempa elämisen taitoja ryhmäleikeissä ja työpajoissa, ihan tavallisessa arjessa. Tavoitteenamme on antaa lapsille ”palikoita” ja välineitä oman elämän rakentamiseen. Vanhempien kanssa olemme yhdessä luoneet toiminnan vuosikellon, joka mahdollistaa perheiden toiveet yhteiselle kasvatuskumppanuudelle ja yhteisten kohtaamisten onnistumisen.

Vantaan kaupungin kulttuuripalvelujen Taikalamppu-verkoston avulla ylläpidämme lasten taidekasvatusta ja kulttuuriperinteen siirtämistä yhteisillä taideprojekteilla. Suomalainen kulttuuri toimii meillä ”alustana” yhteisen tulevaisuuden ja arkikulttuurin rakentamiselle.

SIIMAPUISTON PÄIVÄKODIN TASAVERTAISEN LEIKIN TAVOITTEET

1. Vastavuoroinen / positiivinen vuorovaikutus
vahvistaa itsetuntoa ja minäkuvaa
2. Pitkäkestoinen leikki ja leikin jatkuvuus
kompromissien harjoittelu
3. Harjoitellaan sosiaalisia suhteita / toisen huomioonottaminen
toisten näkemysten ja tunteiden ymmärtäminen
(olemme erilaisia ja koemme asiat erilailla)
4. Perinneleikit tukevat yhteisöllisyyttä ja ME-henkeä
helpompi sietää epäonnistumisia, vähentää kilpailuhenkeä, ei häviöjiä
5. Yhdessä koemme elämyksiä / tarvitsemme muita
yhdessä onnistumme ja saamme aikaan jotain suurempaa kuin yksin.

LAPSILLA ON OIKEUS LEIKKIÄ RAUHASSA

- › Turhat siirtymät vältetään ja päivärytmi aikataulutetaan lasten pitkäkestoisien toiminnan varmistamiseksi
- › Leikit saa jäädä kesken ja niitä voi jatkaa myöhemmin
- › Pienryhmät ruokailevat oman aikataulunsa mukaisesti
- › Toiminnan suunnittelua saa muuttaa, jos leikki sen vaatii
- › Siivotaan vaikka yhdessä, kunhan leikkiä ei hajoteta
- › Aikuisilla tulee olla aikaa kannatella lasten leikkejä

Uskalla heittäytyä leikkimään ja varmista lapsille leikkirauha

SIIMAPUISTON PÄIVÄKODISSA KASVATTAJAN ROOLI

VARHAISKASVATUKSEN TOTEUTTAMISESSA

1. Osallistua ja osallistaa lapset ja perheet arjen toimintoihin
2. Luoda tilanteita ja kohtaamispaikkoja jossa syntyy vuoropuhelua ja vuorovaikutusta
3. Varmistavat kommunikointivälineet ja yhteinen kielen, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi
4. Pitää yllä erilaisuutta hyväksyvä toimintakulttuuri
5. Luoda tilanteita, jossa yhdessä onnistutaan ja rakennetaan yhteistä tulevaisuutta
6. Havainnoida ja tukea lapsiryhmädynamiikkaa
7. Kannatella ja ylläpitää positiivista leikkiryhmiä
8. Ylläpitää sosiaalisia ja yhteisöllisyyttä tukevia leikkejä
9. Ylläpitää positiivista tunneilmapiiriä
10. Rakentaa yksilön omaa vahvaa itsetuntoa ja minäkuvaa
11. Varmistaa, että lapsi oppii tunnistamaan omia tunteita
12. Kannustaa lasta auttamaan toisia lapsia, harjoitellakseen toisen asemaan sijoittumista

Leikki minäkuvan ja itsetunnon vahvistajana

Olemme pyrkineet ennaltaehkäisemään syrjäytymisen ja kiusaamisen positiivisten leikkiryhmien muodostamisella. Lapsiryhmiä muodostaessa varmistamme, että jokaisella kotialueella on kolme eri-ikä-tasoista pienryhmää. Näin syntyy luonnostaan ”pienoisyhteiskunta” naapuriryhmien kesken. Lisäksi kartoitamme leikkejä havainnoimalla ja sosiogrammin avulla lasten kaverisuhteet, leikki-taidot ja mielenkiinnon kohteet. Jokaisella tulee olla mahdollisuus ja oikeus leikkiä vuorovaikutusleikkejä oman ikätason ja taitojen mukaisesti. Myös ystävyyden tulee perustua tasavertaiseen ja vastavuoroiseen dialogiin. Leikissä lapsi yhdistää todellisuuden ja mielikuvituksen ja käyttää luovuuttaan.

Luontoympäristö on mitä parhain leikkiympäristö lapsen kasvun tueksi. Pienryhmä-, ja vastuukasvattajatoimintamalli varmistaa positiivisen leikin kannattelun ja tasavertaisten vuorovaikutustilanteiden syntymisen. Pienryhmissä on eri-ikäisiä lapsia ja näin muodostetaan pienois-yhteiskunnan harjoittelukenttä sekä samalla harjoitellaan toisten auttamista ja huomioimista. Ryhmähengen ja yhteenkuuluvuuden tunteen pyrimme saavuttamaan pitkäkestoisen leikin kautta ja liikunta- ja perinneleikkejä leikkimällä. Jokaisella ryhmällä on ulko-oven vieressä liikunta- ja perinneleikkikortti pussit, josta on helppo valita mukavia yhteisleikkejä joka hetki. Perjantain perinneleikki päivänä ryhmällä on vuorotellen vastuu esitellä uusi leikki yhteisesti aamupäiväulkoilun aikaan. Aikuiset motivoivat ja ohjaavat lapsia osallistuen leikki-tilanteeseen. uusia leikkejä opetellaan yhdessä useissa ulkoilutilanteissa. Nopeasti lapset oppivat leikit ja nopeasti ”tuunaavat” myös omia versioita.

Lapsi jäsentää maailmaa leikin avulla, siksi kasvattajan tärkein rooli on kannatella positiivisia leikki-tilanteita. Ryhmien sosiaaliset- ja leikkikaverisuhteet kartoitamme leikkejä havainnoimalla ja sosiogrammin avulla. Kasvattajan tärkeänä pedagogisena tehtävänä on osallistaa lapset sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, jotta he pystyvät osallistumaan leikkeihin omana itsenään. Lapselle on tärkeää saada kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään kulttuurista riippumatta. Luontoliikunta ja puutarhatoiminnalla mahdollistamme kasvu-ympäristön, missä lasten on helpompi liittyä ryhmään omana persoonana.

Monien tutkimusten perusteella tiedämme, että lapsilähtöinen toiminta ja pitkäkestoinen leikki monimuotoisessa metsä-, ja luontoympäristössä vaikuttaa positiivisesti lasten itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen.

Aikuisen rooli lapsen minäkuvan ja itsetunnon vahvistajana

Päiväkodin tärkeänä tehtävänä on tukea persoonia ja vahvistaa yksilöitä muodostamaan positiivinen minäkuva. Vahva itsetunto ja positiivinen minäkuva mahdollistavat yhteisen kulttuurin ja tulevaisuuden rakentamisen. Positiivisen leikin kautta ryhmäytyminen tapahtuu luontevasti. Lapsilähtöisen toiminnan ja pitkäkestoisen leikin mahdollistaa tai estää vain aikuinen. Pieni lapsi on aina riippuvainen aikuisten valinnoista ja aikuinen tekee valintansa omien arvojensa perusteella. Sosiaalisen kestävän kehityksen näkökulmasta pysyvillä ihmissuhteilla on suuri merkitys. Lasten kohdalla tämä tarkoittaa pitkäkestoisia kaveri- ja aikuissuhteita. Pyrkimyksenämme on säilyttää leikkiryhmät ja vastuukasvattajan yhteinen päiväkotiaika mahdollisimman pitkänä, koko päivähoidon ajan jos mahdollista.

Osallisuus ja yhteisöllisyys

Rakennettaessa hyvää arkea ja hyvää tulevaisuutta, kannattaa siihen toivottaa kaikki tervetulleiksi. Meillä perheiden kanssa yhteiset tapahtumat, perinneleikki-perjantai ja oma teatterimme ”teatteri Siima-häntä”, välittävät elämyksiä ja onnistuneita yhteisesti koettuja hetkiä.

Toiminnallinen vuosikellomme perustuu Suomen kulttuuriperinteen ympärille. Tämä antaa hyvät eväät kulttuureihin tutustumiseen lasten ja heidän vanhempien kanssa. Yhteisien tapahtumien kautta suuressa päiväkodissamme moninaisuus on rikkaus, joka avaa ”ikkunan” mielenkiintoiseen maailmaan ja moninaisiin kulttuureihin.

Toimintaympäristönä toimivat päiväkodin sisätilat, lähimetsä ja aistipuutarha. Sisä-, ja ulkotilat on rakennettu kohtaamispaikkojen ja vuorovaikutustilanteiden syntymiselle. Päiväkotia kalustettaessa pyrittiin luomaan kodinomainen tunnelma, jossa on pysähdyspaikkoja kohtaamiselle. Käytävillä on muodostettu leikki- ja oleskelunurkka-uksia akvaarioineen. Pienryhmätiloja on paljon sisällä ja ulkona. Ne ovat helposti muunneltavissa lyhyenpään tai pitkäkestoisempaan projektiin. Kotialuetta kutsumme ”rivitaloasunnoksi”, josta löytyy olohuone, keittiö, toimintahuone ja oma pienryhmähuone. Päiväkodin kaikki tilat ovat lasten ja aikuisten käytössä. Talosta löytyy taideateljee, tutkimushuone, verstaas, liikuntasali, näyttämö ja useita muita pien-tiloja. Yhteinen pikkukeittiömme toimii aikuisten kahvihuoneena ja lasten keittiönä. Päiväkotimme keskellä on yhteinen Mansikkamaa, jossa pienryhmät käyvät ruokailemassa aamulla, päivällä ja iltapäivä. Ruokailu on mahdollista myös metsässä, ulkona ja oman ryhmän keittiössä. Mansikkamaan tila on kalustettu kuin taidekahvila, jossa on kuudelle pienryhmälle kodinomainen iso ruokapöytä. Tilaan mahtuu

40 henkeä yhtä aikaan. Ruoka-aikojen välillä lapset voivat kokoon-
tua Mansikkamaalle pelailemaan tai vaikka tekemään esiopetusaska-
reita. Tilojen käyttö ulkona ja sisällä on porrastettu, jotta jokaisella on
mahdollisuus käyttää yhteisiä pienryhmätiloja. Eriyttämistä tukevat
myös yhteiset siirrettävissä olevat kaksi taidekärryä, kaksi kenttätut-
kimusvaunua, musiikkivaunut, liikutettavat roolivaatenaualakot ja kir-
jastoauto. Yhteiset suuret leikkikokonaisuudet (junarata, kauppaleik-
ki, rakentelukokonaisuudet jne.) kiertävät taloa ryhmästä toiseen aina
kuukauden kerrallaan. Näin harjoittelemme yhteisten asioiden hoito-
vastuusta ja jakamisesta toisten kanssa.

Luontoympäristön merkitys osallisuuteen kasvamisessa

Luonto on kaikille kulttuureille ja ihmisille tärkeä hyvinvointia lisää-
vä ympäristö. Tästä syystä Siimapuiston päiväkodille luontoliikunnal-
la ja puutarhanhoidolla on tärkeä rooli kasvu- ja oppimisympäristönä.
Luontokontakti synnytetään säännöllisillä sisä- ja ulkokasvien tut-
kimisella ja hoitamisella, metsäretkillä ja puutarhassa pienryhmissä
työskentelemällä. Mahdollistamalla osallistumisen yhteisen ympäris-
tön rakentamiseen vaikutamme haluun luoda yhteistä tulevaisuutta.
Päiväkodin kestävän kehityksen nelikentän toteuttamisella halutaan
mahdollistaa jokaiselle lapselle ja perheelle oman kulttuuri-identitee-
tin muodostuminen yhteisessä ympäristössämme.

Päiväkodin ylpeyden aihe on aistipuutarha, joka on lasten kanssa
yhdessä suunniteltu ja perheiden kanssa rakennettu. Ei ole sattumaa,
että rakennamme yhdessä aistipuutarhaa. Yhdessä koetut elämykset
aistien välityksellä antavat mahdollisuuden emootioiden muodostu-
miselle. Puutarhassa ja metsäretkipaikassa mahdollistuvat positiivisen
oppimisympäristön rakenteet. Näin lapsi voi harjoitella sosiaalisia tai-
toja omana itsenä neutraalissa lapsilähtöisessä, mukavassa ilmapiirissä.

Puutarhassa jokaisella lapsiryhmällä on oma kasvulava. Kasvu-
lavoilla kasvatetaan ryhmän yhteisiä vihanneksia, marjoja, kasveja ja
kukkia – yhteisen suunnitelman mukaisesti. Alusta saakka Biolan Oy,
Fiskars Oy ja Tahvosen taimitarha Oy ovat tukeneet Siimapuiston päi-
väkotia toiminnallisen aistipuutarhan rakentamisen eri vaiheissa. Yri-
tysten tahtotilana on ollut lasten ja perheiden hyvinvoinnin ja elämän
laadun rakenteiden varmistaminen, ihan tavallisessa arjessa. Mielen-
kiintoa on herättänyt etenkin päivähoidon mahdollisuus tukea perhei-
den yhteisöllisyyden vahvistumista sosiaalisen, kulttuurisen ja ekolo-
gisen kestävän kehityksen näkökulmasta. Päiväkodin piha ja puutarha
vaativat jatkuvasti hellää hoitoa ja huolenpitoa, elävien kasvien kanssa

kun pitää olla tarkkana. Siimapuiston pihan ja aistipuutarhan antimita saavat nauttia kaikki. Olemme yhdessä suunnitelleet yhteisiä piha ja puutarhatapahtumia ja sopineet vanhempaintoimikunnassa päiväkodin toimintavuosikellon.

Puutarhasuunnittelussa ja puutarhan rakentamisen vaiheissa taruttiin rohkeasti yhteisiin haasteisiin ja koettiin onnistumisia. Samalla rakennettiin ME-henkeä ja hiottiin ryhmässä toimimisen taitoja. Isät kokosivat kasvulavat lasten kanssa äitienpäiväksi ja äidit istuttivat mansikat ja muut kasvit niihin äitienpäivän alla.

Kun pysähdytään oikeiden asioiden äärelle ja edetään pienin askelein, olemme jo kestävän kehityksen kysymysten ääressä. Jos välillä pysähdymme miettimään huomaamme, että ”hyvän arjen palikat” hyvin yksinkertaisia. On uskallettava heittäytyä elämään yhdessä ja nauttia tästä hetkestä. Yksinkertaisimmillaan se on yhdessä tekemistä mukavassa ilmapiirissä esimerkiksi puutarhajuhlat, metsäretkiä, pihatalkoita ja teatterielämyksiä kokien.

OSALLISUUS YHTEISESSÄ AISTIPUUTARHASSA

- › Yhdessä laadittu aistipuutarhasuunnitelma
- › Puutarhan rakentaminen lasten ja perheiden kanssa
- › Kasvu ja oppimisympäristönä leikkiä tukeva/osallistava puutarha
- › Ryhmille omat kasvulavat
- › Ryhmillä omat hoitovastuualueet
- › Yhteinen yrttitarha perennapuutarhaosat
- › Puutarha- ja pihatalkoot perheiden kanssa, aktiivinen vanhempaintoimikunta
- › Isovanhempien puutarhapäivät
- › Kiinteistön sisä-, ja ulkotilat alueen kohtaamispaikkana

PIHALLA JA LÄHIMETSÄSSÄ

- › Erillisiä pienryhmäleikki pisteitä
- › Pihan hoitoalueet nimetty ryhmille
- › Pienryhmien omat metsäretkipaikat
- › Luontopolku
- › Metsäkirkko
- › Toiminnalliset luontopolut perhetapahtumissa
- › Pihajuhlat kaikkina vuodenaikoina

Lisätietoa

Leikki pihakortit 2011.

Anu taivainen ja Annika Tavasti.

<http://www.nuorisuomi.fi/leikki-piha-kortit>

Kiuru ja koppakuoriainen.

Päivähoidon ja alkuopetuksen ympäristökasvatusideoita.

<http://www.4v.fi/files/3204/kiurujakoppis.web.pdf>

Keke päivähoidossa.

Kestävän kehityksen opas. 2011.

<http://www.4v.fi/kekepaivakodissa>

Lapset Kertovat.

Leikkivät tutkijat 2000. Monika Riihelä

Playing Outdoors.

Spaces and Places, Risk and Challenge. Helen Tovey 2007

<http://www.vihrealippu.fi>

http://www.suomenlatu.fi/suomen_latu/lapset_nuoret/metsamorri/

<http://www.lapsetluontoon.fi/>

LÄHTEET

Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigation. Edited by

Peter H. Kahn, Jr., and Stephen R. Kellert 2002. Cambridge, Massachusetts s. 347

Kyttä M. (2003) Children's in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness.

Salonen K. (2005) *Mieli ja maisemat (The mind and scenery)*. Edita Publishing Oy, Helsinki

Tovey H (2007) *Playing Outdoors, spaces and Places, Risk and Challenge*. Open University Press, England

Uskontoperintöjen moninaisuus kasvatuksessa

Arto Kallioniemi

Uskonnon didaktiikan professori, Helsingin yliopisto

Uskonnot ja katsomukset ovat keskeinen osa kulttuuriperintöä. Suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosikymmenien aikana tapahtunut suuri muutos; maamme väestörakenne on merkittäväällä tavalla muuttunut ja meille on muuttanut yhä enemmän uusia asukkaita eri puolelta maailmaa (esim. Pitkänen & Koukki 1999, 115). Esimerkiksi Suomessa asuvien islamilaisten määrä on ollut jatkuvassa nousussa ja tällä hetkellä maassamme asuu arvioiden mukaan noin 50000–60000 muslimia, mikä muodostaa noin prosentin koko maan väestöstä (Martikainen 2011, 203). Muutosta voidaan pitää historiallisesti ainutlaatuisena: Suomen väestö on nykyisin katsomuksellisesti monimuotoisempaa kuin historiassa koskaan aikaisemmin. Eri uskontojen ja katsomusten määrä on kasvanut ja ne ovat entistä enemmän näkyvissä suomalaisessa yhteiskunnassa. (Martikainen 2006, 211–214.) Uskonto-perinteiden moninaistuminen haastaa suomalaisen yhteiskunnan pohdimaan aivan uudella tavalla uskontoja ja katsomuksia, niiden roolia, asemaa ja merkitystä osana julkisen koulun antamaa kasvatus- ja opetustoimintaan. Yhteiskunnassamme on viime vuosikymmeninä ollut näkyvissä pyrkimys siirtää uskonto julkisesta tilasta yksityiselämään kuuluvaksi asia. Voimakas maahanmuuttoa ja väestörakenteen muuttuminen on kuitenkin tuonut uskonnon uudelleen näkyväksi yhteiskunnalliseksi tekijäksi, jota ei yksinkertaisesti voi olla ottamatta huomioon kehitettäessä demokraattisen moniarvoisen yhteiskunnan julkisen koulun kasvatus- ja opetuskäytäntöjä. (vrt. Poulter 2013, 162–163.)

Koululla on tärkeä rooli paikkana, jossa oppilaiden maailmankuvat ja identiteetit kansalaisina ja yksilöinä rakentuvat. Koulun rooli yhteiskuntaan sosiaalistajana ja persoonallisen kasvun tukija rakentuu kunkin aikakauden yhteiskunta- ja kasvatuspoliittisista näkemyksistä. Suomessa uskontoja ja katsomuksia on pidetty vahvasti yksityiselämään liittyvinä kysymyksinä. Uskonnollisten elementtien liittämistä julkiseen tilaan tai yhteiskunnallisiin instituutioihin ei pidetä sopivana Tietynlaisen poikkeuksen tästä muodostavat suomalaisuuteen ja suomalaiseen kulttuuriperintöön yhdistettävät luterilaisuuden kulttuuri-ilmaukset. (Kääriäinen, Niemelä & Ketola 2005, 114, 168) Suomalainen koulu näyttää olevan yhä peruslähtökohdiltaan luterilaista etiikka ja eetosta ilmentävä koulu, vaikka sen ilmiikäyttäytyminen on viime vuosikymmeninä muuttunut: koulukasvatuksesta ja sen käytännöistä on riisuttu monia perinteisiä luterilaisia elementtejä, esimerkiksi aamunavaukset ovat muuttuneet päivänavauksiksi ja uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen koulussa ei ole enää niin itsestään selvää kuin vielä joitakin vuosikymmeninä sitten. Suomalaisen koulun eetosta voidaan yhä tietyllä tavalla nimittää vaimennetuksi luterilaisuudeksi.

Monet luterilaiseen etikkaan ja arvomaailmaan liittyvät elementit ovat kouluissa läsnä, mutta nykyään niiden katsotaan edustavan pikemminkin suomalaista kulttuuriperinnettä kuin uskonnollisia lähtökohtia. (ks. esim. Kalliala 2005, 148; Salminen 2012, 229)

Erityisesti pääkaupunkiseudulla on kouluissa viimeisten kahden vuosikymmenen aikana totuteltu uudenlaiseen yhteiskuntaan, jossa oppilaiden uskonnollinen ja katsomuksellinen tausta ei enää ole kovinkaan homogeeninen. Pääkaupunkiseudulla on nykyisin kouluja, joiden oppilaista yli puolet on maahanmuuttajataustaisia. Voidaan vain kuvitella, millainen kirjo eri uskontojen ja katsomusten edustajia tällaisissa kouluissa on edustettuina. Uskonnot ja katsomukset näkyvät koulun arjessa aivan eri tavalla kuin aikaisemmin. Ne tulevat ilmi muun muassa kouluruokailun järjestämisessä, koulun juhlakulttuuriin liittyvinä uudistuspainaina, uskonnonopetuksen järjestelyissä sekä oppilaiden poissaoloina koulusta uskonnollisten juhlien vieton vuoksi. Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset heijastuvat myös koulun oppiaineiden opetukseen: perinteiset oppisisällöt ja tavat järjestää opetusta saadaan pohtia uudelleen. eri uskontoja ja kulttuureja edustavat lapset ja nuoret eivät välttämättä voi osallistua koululiikuntaan samalla tavalla kuin kantasuomalaiset, he eivät mahdollisesti voi kuvaamataidon tunteilla tehdä samoja oppilastöitä tai heidän maailmankatsomuksensa pohjalta terveystiedon opetuksessa ei voida tarkastella seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä samalla tavalla kuin kantasuomalaisten lasten ja nuorten kanssa. Seuraavassa tarkastellaan kahta uskontoperintöjen moninaisuuteen kasvatuksessa liittyvää näkökulmaa: katsomustietoista kasvatusta ja koulun juhlaperinteen uudistamista.

Kohti katsomustietoista kasvatusta

Suomalaisen yhteiskunnan murros ja muutos on ollut hyvin nopea. Meillä ei yksinkertaisesti ole ehditty kehittää moniuskontoisiin kouluihin liittyviä lähestymistapoja ja toimintamalleja, jotka huomioisivat syvällisellä tavalla kasvatuksessa lasten ja nuorten uskonnollisen ja katsomuksellisen moninaisuuden. Eikä myöskään käyty laajaa koulutuspoliittista keskustelua siitä, mitä yhteiskunnan uskonnollinen ja katsomuksellinen murros edellyttää julkisten koulujen kasvatus-työssä. Suomalaisten kasvatusalan työntekijöiden eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä tietous ei ole ollut kovinkaan vahvaa. Yhteiskunnalla ei valitettavasti ole ollut kovinkaan suurta mahdollisuutta antaa opettajille ja varhaiskasvattajille uskontoihin ja katsomuksiin ja niiden huomioimiseen kasvatuksessa liittyvää täydennyskoulutusta.

Äskettäin kerätyssä tutkimusaineistossa esimerkiksi päiväkotien johtajien tietoisuus uskontoihin ja katsomuksiin liittyvistä kysymyksistä osoittautui erittäin ohueksi (Kallioniemi 2010). Toiminta koulussa eri uskontoja ja kulttuureja edustavien lasten kanssa, ei edellytä, että opettajan tulisi olla jokaisen uskonnon asiantuntija. Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset tulevat ilmi käytännön koulutyössä niin usealla tasolla, että niiden tarkastelua ei voi jättää yksinomaan uskonnonopetuksessa tapahtuvaksi, vaan uskontojen ja katsomuksen merkitys sekä rooli tulee tiedostaa kaikessa koulukasvatuksessa. Kasvatus- ja opetustyössä on tärkeä ottaa huomioon oppilaiden moninainen sosiaalinen, uskonnollinen ja kulttuurinen tausta, sillä ne ohjaavat oppilaiden käsityksiä, käyttäytymistä ja uskomuksia itsestään osana koulumaailmaa. Oppilaiden taustojen tunteminen ja tiedostaminen auttaa ja helpottaa opettajaa ymmärtämään lapsia ja nuoria. (Benjamin 2013, 119.) Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä opetus on tärkeä osa laadukasta kasvatusta.

Valitettavasti olemme kouluissa usein edelleen siinä pisteessä, että meille vieraisiin uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät erot tulkitaan ”toiseudeksi” ja ne helposti ylläpitävät ”tutun ja vieraan” tai ”normin ja poikkeuksen” suhdetta. (Vrt. Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 9–10.) Kouluissa ei aina tiedosteta sitä, että se ei ole julkisena tilana neutraali, vaan on usein ladattu suomalaiseen kulttuuriin liittyvillä odotuksilla sekä sanattomilla ja ääneen sanotuilla säännöillä, jotka viestivät vieraiden kulttuurien ja uskontojen edustajille suomalaisuutta ja siihen kätkeytyvää kulttuuritraditioksi muuttunutta sekulaaria luterilaisuutta. Valtavirrasta poikkeavan uskonnollisuuden ja katsomuksellisen erilaisuuden esille tuominen on vaikeaa, koska se usein torjutaan, mutta myös siksi, että sen edustama kieli ja käsitemaailma koetaan vieraaksi. Sekulaari luterilaisuus koetaan usein kouluissa normatiiviseksi, sen ei katsota aiheuttavan mitään erityisiä vaatimuksia koulun toiminnalle, kun taas muunlaista uskonnollisuutta pidetään helposti erityistoimenpiteitä edellyttävänä. (Vrt. Riitaoja, Poulter & Kuusisto 2010; Riitaoja 2013, 204–206.)

Globalisoituvassa maailmassa on tärkeää tunnistaa kasvatuksessa uskontojen ja katsomusten moninaisuus (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012). Koulu on yhteiskunnan toiminnan kannalta avainyhteisö; lapset ja nuoret sosiaalistuvat julkisessa koulussa yhteiskunnan tärkeäksi pitämiin arvoihin ja eettisiin periaatteisiin. Koulukasvatuksen vaikutukset ulottuvat näin pitkälle tulevaisuuteen. Kouluihin pitäisi tietoisesti rakentaa eetosta, jossa eri uskontoihin ja katsomuksiin suhtaudutaan myönteisesti, katsomuksellista moninaisuutta arvostaen

ja ohjaten lapsia ja nuoria toisten vakaumusten ja kulttuurien tiedostamiseen ja kunnioittamiseen. Moninaistuvat uskontoperinnöt ovat rikkaus. Niiden esillä olo koulussa tarjoaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden elää todeksi globalisoituvaa maailmaa omassa lähiympäristössään. Ne avaavat kulttuurien ja elämänmuotojen moninaisuutta. Eri uskontojen ja katsomusten tuntemus on välttämätöntä, jos yhteiskunnassa halutaan ymmärtää eri uskontoja ja katsomuksia edustavien jäsenten perspektiivejä. Tieto uskonnoista ja katsomuksista edistää erilaisuuden huomioon ottamista ja sosiaalista kiinteyttä. Lapsia ja nuoria tulisi kasvattaa herkkyyteen uskontojen ja katsomusten moninaisuutta kohtaan. (Kallioniemi 2008, 97–98)

Lapsille ja nuorille tulisi opettaa koulussa erilaisuuden tulkintatapoja ja reflektiivisyyttä. Robert Jackson (2009) on muotoillut kolme keskeistä periaatetta moniuskontoisen kouluyhteisön lähtökohdaksi. ESILLÄ OLEMINEN. Eri uskontojen ja katsomusten tulee olla koulussa ja luokassa avoimesti esillä. Meillä on Suomessa viime aikoina keskusteltu siitä, miten kouluissa esillä olevat julisteet ja valokuvat vahvistavat tiettyjä stereotypioita ja tukevat kantasuomalaisuutta. Mikäli koulun käytävillä ja luokilla on uskontoon liittyviä julisteita, moninaisuuteen kasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeää, että niissä olisi esillä myös muiden kuin luterilaisuuden kannattajia.

TULKINTA. Oppilaiden tulkintataitoja ja – valmiuksia eri uskontoja ja katsomuksia kohtaa tulee kehittää aktiivisesti. Ainoastaan oppimalla tulkitsemaan uskonnollista käyttäytymistä ja elämää sekä niiden merkitystä, oppilaista voi kasvaa erilaisuutta kohtaan suvaitsevia ja sensitiivisiä.

REFLEKSIIVISYYS. Refleksiivisyys auttaa oppilaita ymmärtämään ja kehittämään sekä syventämään omia käsityksiään ja näkemyksiään sekä auttaa heitä muotoilemaan sensitiivisiä lähtökohtia erilaisuuden kohtaamiseen.

Judith Berlingin (2004) mukaan uskonnolliseen vuorovaikutukseen tähtäävässä kasvatuksessa on tärkeää seuraavat elementit.

ARTIKULAATION TUKEMINEN. Oppilaiden oman äänen ja toimijuuden tukeminen on keskeistä. Samalla kun oppilaita opetetaan kunnioittamaan eri uskontojen ääniä ja toimijuuksia, heitä autetaan myös oman position eli aseman jäsentämisessä. Eri uskontoja ja katsomuksia tarkasteltaessa on otettava huomioon niiden sisäinen moninaisuus. Liian helposti ajattelemme eri uskontoja valokuvamaisina, staattisina järjestelminä. Sama uskonto voi saada eri konteksteissa hyvin erilaisia variaatioita. Liian helposti käytämme meille vieraiden uskontojen edustajista stereotyyppisiä kuvauksia. Jos otamme eri uskontoja ja

katsomuksia tarkasteltaessa huomioon niiden sisäisen moninaisuuden, luomme samalla edellytyksiä ja tilaa sille yksilöllisyydelle mitä yksittäiset lapset ja nuoret uskontojen edustajina edustavat.

TOISEUDEN KOHTAAMINEN. Toiseuden kohtaamisessa on keskeistä ensinnäkin erilaisten maailmojen kohtaaminen taiteen ja kerronallisuuden avulla. Maailmojen erilaisuus ja erityisyys on väline oman ja muiden sosiaalisten roolien jäsentämisessä. Keskeistä on niiden erilaisten tapojen ja toimintaperiaatteiden hahmottaminen, joita uskonnot ilmentävät ja joiden avulla ne ilmaisevat itseään. Tavoitteena on ymmärtäminen ja tulkinta.

DIALOGIIN KASVATTAMINEN. Dialogiin kasvattamisessa on keskeistä erilaisten kommunikaatiotaitojen ja vuorovaikutuksen kehittäminen kriittisen keskustelun avulla. Kommunikaatiotaitoja ovat esimerkiksi argumentointi, kuunteleminen ja uuden tiedon muodostaminen. Dialogitaitojen vahvistamiseen liittyvät kunnioittavat vuorovaikutussuhteet toisiin ihmisiin sekä oman aseman eli position ilmaiseminen toisten seurassa. Keskeisiä pedagogisia lähestymistapoja ovat muun muassa toisten uskontojen näkyväksi tekeminen koulukasvatuksen kokonaisuudessa ja eri oppiaineiden opetuksessa sekä oppilaiden uskonnollisten resurssien hyödyttäminen vastakohtana kasvattamiselle uskonnollisiin ja katsomuksellisiin ennakkoluuloihin.

Koulujen juhlaperinteen uudistaminen

Vuosittain toistuvat juhlat, kuten esimerkiksi joulujuhla ja kevätjuhla ovat perinteisesti olleet suomalaisissa kouluissa tapahtumia, joissa uskontoperintö tulee esille. Viime vuosina on käyty jatkuvaa julkista keskustelua siitä, missä määrin on soveltuvaa, että ne yhä edelleen sisältävät uskonnollisia elementtejä. Juhlien merkitys lasten ja nuorten kulttuuri-identiteetille on tärkeä. Juhlien viettäminen on rytmittänyt kalenterivuotta ja juhlilla on ollut tärkeä yhteisöllinen ja sosiaalinen rooli kouluyhteisössä. (Kallioniemi 2008, 106–107) Moninaistuvassa yhteiskunnassa on tärkeää, että koulun juhlaperinteestä käydään jatkuvaa yhteiskunnallista keskustelua ja kehitetään uutta moninaistuvaan yhteiskuntaan soveltuvaa juhlaperinnettä. Tällä hetkellä näyttää siltä, että kouluissa juhlaperinne on edelleen lähes yksinomaan suomalaisen juhlaperinteeseen ankkuroituvaa (Salo 2013, 53–55; Niemi 2012; 110–112; Kallioniemi 2009, 163–165). Sekulaari luterilaisuus nähdään koulun käytännöissä usein normatiiviseksi (Riitaoja 2013, 206). Eri uskontoperintöjä edustavien lasten ja nuorten kannalta olisi erittäin tärkeää, että koulun juhlat sisältäisivät myös heidän omaan uskontoperinteeseensä liittyvää ainesta. Koulun juhlat eivät voi olla

vain valtakulttuurin juhlia, vaan yhteisöllisyytensä vuoksi niitä tulisi profiloida uudelleen.

Koulun juhlat tukevat yhteisöllisyyttä ja toisten kunnioittamista, mutta samalle ne mahdollistavat erilaisuuden kohtaamisen. Koulun juhlat välittävät kulttuurisia merkkejä ja arvoja. Niiden avulla oppilaille luodaan kuvaa siitä, millainen kouluyhteisö ja suomalainen yhteiskunta ovat arvoiltaan ja minkälaiset arvot ja asiat pitävät yhteisön koossa. (Niemi 2012, 6) Koulun juhlat ovat keskeinen osa kulttuuriperintökasvatusta. Opetuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi määritellään perusopetusasetuksessa kulttuuristen, maailmankatsomuksellisten, uskonnollisten ja aatteellisten perinteiden tuntemisen ja ymmärtämisen edistäminen. Kulttuuriperinnön siirtäminen auttaa oppilasta rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään ja ymmärtämään omia juuriaan. Samalla varmistetaan yhteiskunnan jatkuvuutta lisäämällä tietoutta yhteiskunnan taustalla olevista arvoista ja toimintaperiaatteista. Tavoitteena on myös kehittää kulttuuria uudistavia toiminta- ja ajattelutapoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Sillä kulttuuriperintö ei ole mikään pysyvä staattinen ilmiö, vaan alati uudistuva kudelma erilaisia arvoja, maailmankuvia ja tapoja, joka ovat pikemmin jatkuvassa dynaamisessa muutoksessa (Dervin 2011, 39–40).

Koulun juhlien kautta oppilaat kasvavat vähitellen osaksi moninaistuvaa suomalaista yhteiskuntaan ja sen täysivaltaiseen jäsenyyteen, mutta samalla he myös omalla toiminnallaan rakentavat uudenlaista suomalaista yhteisöä ja kulttuuria. Juhlien kautta oppilaat oppivat suomalaisessa yhteiskunnassa elämisen kannalta keskeisiä ja tärkeitä tietoja, taitoja ja arvoja. Näiden kautta vahvistetaan yhteisöä ja turvataan sen jatkuvuutta. (Wenger 1998, 4) Vaikka koulujen juhlaperinteestä Suomessa keskustellaan jatkuvasti, niin meillä ei ole juurikaan ollut aktiivisia juhlien kehittämisprojekteja. Komulainen (2013) esittää, että osa oppilaista voisi osallistua koulun juhliin vieraina. Rogoff (2003, 26) kuvaa kaksi samankaltaista lähestymistapaa: kulttuurin oppiminen sisä- ja ulkopuolelta käsin. Eri uskontojen edustajien osallistuminen koulun juhliin vieraina tai ulkopuolelta käsin, varsinkin jos niissä on esillä suomalaista uskonnollista perinnettä, ei voi olla tarkoituksenmukaista. Moninaistuvassa yhteiskunnassa olisi varmaankin syytä kehittää uudenlaista koulujen juhlaperinnettä, jossa juhlia uudistettaisiin aktiivisesti yhteiskunnan moninaistumisen pohjalta. Koulun juhlat tarjoavat mahdollisuuden tuoda koulussa esille myös muiden uskontojen uskonto- ja katsomusperinnettä. Juhlien tu-

lisi sisältää myös elementtejä, joita muutkin kuin suomalaiset oppilaat pitäisivät oman kulttuurinsa ja uskontoperinteensä kannalta tärkeinä.

Yhden mahdollisuuden tarjoaa ”sessions festivals” vuodenaikajuhlat. Kouluun kehitettäisiin uudentyyppisiä vuodenaikaan liittyviä juhlia, johon otettaisiin myös muiden koulussa edustettuina olevia uskontoperinteitä mukaan. Useissa monikulttuurisissa yrityksissä on kehitetty moninaisuuden yhteiskuntaan soveltuvia vuotuisjuhlia, joiden teemana ajankohtaan liittyvät kulttuuriperinteet. Esimerkiksi suomalaista koulujen joulujuhlaperinnettä voisi varmaankin pohdita uudesta näkökulmasta ja sijoittaa siihen aikaisempien perinteiden rinnalle uusia. Uudenlaisten lähestymistapojen kehittäminen on tärkeää myös siksi, että maahanmuuttajataustaiset lapset saisivat näistä uusista juhlista elementtejä oman kulttuuri-identiteettinsä muodostamiseen. Vieraana oleminen ja vieraanvaraisuuden tarjoaminen eri kulttuurien ja uskontoperinteiden lapsille ei yksinkertaisesti riitä, sillä maamme aktiivisen kotouttamispolitiikan tavoitteena on eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan, myös sen kouluissa esillä olevaan juhlaperinteeseen.

Blomängenin ruotsinkielisessä alakoulussa Itä-Helsingissä kokeiltiin lukuvuonna 2008–2009 monikulttuurista juhluvuotta. Sen aikana oppilaat viettivät kuuteen traditioon liittyviä juhlia. Taustalla oli ajatus siitä, että kaikki ihmiset haluavat viettää omaan kulttuuritraditioonsa liittyviä juhlia ja muita merkkipäiviä. Yhdessä juhliminen antaa iloa ja mahdollisuuden vieraanvaraisuuteen sekä yhdessä olemiseen ja toisten ihmisten kohtaamiseen. Monikulttuurinen juhluvuosi keskittyi kulttuureihin ja niiden perinteeseen. Kuitenkin samalle kulttuurit antavat oppilaille tietoa eri uskonnoista ja niiden merkityksestä juhlaperinteessä. Koulut voivat kehittää erilaisia variaatioita monikulttuurisesta juhluvuodesta haluamallaan tavalla esimerkiksi valitsemalla, mitä juhlia ne haluavat viettää ja miten. Kun koulut suunnittelevat vieraiden kulttuurien juhlia, ne voivat tehdä yhteistyö erilaisten uskonnollisten yhteisöjen ja kulttuuriyhdistyksen kanssa. Nämä voivat auttaa kouluja suunnittelussa ja tarjota kouluun esimerkiksi vierailijoita. Monikulttuuristen juhlien kautta rakennetaan ymmärrystä ja avointa dialogia eri kulttuurien ja uskontoperintöjen välillä. (Ks. Parland 2010, 5–6) Monikulttuurisessa juhlassa on usein tutkimuksissa havaittu ongelmana se, että juhlien vietto näyttäytyy vain kulttuurin, uskontojen ja katsomusten ulkoisten piirteiden, kuten esimerkiksi eri kulttuureille ominaisten ruokien ja pukeutumisen kautta. Sen sijaan, että niissä saataisiin syvällisiä kokemuksia ja luotaisiin ymmärrystä toisia kulttuureja, uskontoja ja katsomuksia kohtaan. (Tarozzi

2012, 400) Horisonttien avaaminen ja uusien merkitysperspektiivien löytäminen koulun juhlaperineen kehittämisessä on välttämätöntä. Muuten koulun juhlaperinne jää yksinomaan kiiltokuvamaisiksi viesteiksi menneiltä aikakausilta, eikä täytä tehtäväänsä koulukulttuuria uusintavana yhteisöllisyyttä luovana voimana, jonka kautta lasten ja nuorten horisontit avautuvat ja he saavat merkittäviä mahdollisuuksia ymmärtää syvällisellä tasolla toistensa perinteitä.

Lopuksi

Seuraavina vuosina lisääntyvä maahanmuutto tulee entisestään lisäämään Suomessa olevien uskontoperintöjen moninaisuutta. Koulukasvatuksessa eri uskontoperinnöt tulevat vielä entistä näkyvimiksi. Mikäli suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen julkisesta koulusta halutaan rakentaa aidosti moninainen ja demokraattinen, tämä tulee merkitsemään valtaisa uudelleen orientoitumista. Suomalainen yhteiskunta on edelleen melko varhaisessa vaiheessa matkalla aidosti moninaiseksi, jos sitä verrataan muihin länsieurooppalaisiin yhteiskuntiin. Vaikka viime vuosina moninaisuuden kasvatukseen liittyvä tutkimus on Suomessa vahvistunut; meillä tutkitaan nykyisin varsin paljon ja monella areenalla monikulttuuristumiseen liittyviä kasvatuskysymyksiä, niin uskontojen rooliin, asemaan ja kohtaamiseen kasvatukseen liittyvä tutkimus on melko vähäistä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimushanke ”Erilaisuuden kohtaaminen kasvatuksen kentällä” on tällä hetkellä maassamme lähes ainoa, jonka fokuksena on tarkastella moninaisuuteen liittyviä kasvatuksen kysymyksiä katsomuksellisen erilaisuuden kohtaamisen näkökulmasta päiväkodeissa ja kouluissa. (EDEN 2012)

Katsomustietoisen kasvatuksen ja koulun juhlaperinteiden kehittäminen ovat tärkeä osa uskontoperintöjen ottamista huomioon kasvatuksessa. Niiden rinnalla on useita muitakin kysymyksiä. Esimerkiksi uskontojen opetuksen uudistaminen on yksi keskeinen koulujen oppiaineiden opetukseen liittyvä kehittämiss tehtävä. Viime vuoden aikana suomalaisessa lehdistössä on käyty jatkuvaa keskustelua yleissivistävän julkisen koulun katsomusopetuksen roolista ja tehtävästä. Omaan uskontoon ja sen keskeisiin opetuksiin ankkuroituva uskonnonopetus ei enää näytä riittävän moninaistuvassa yhteiskunnassa, vaan tarvitaan uudenlaisia lähestymistapoja ja näkökulmia. (Kallioniemi 2013) Eri uskontoperintöjen tuntemus ja elämä moniuskontoisessa yhteiskunnassa ovat avainhaasteita nykypäivän uskonnonopetukselle. Julkisessa koulussa ei ole tarkoituksenmukaista, että oppilaat hajaantuvat oman uskontojensa mukaisiin oppilasryhmiin

opiskeltaessa eri uskontoja ja katsomusperinteitä. Eri uskonnoista ja niiden ilmenemisestä sekä kohtaamisesta käytävä keskustelu tulee olla koulussa julkista ja avointa. Se ei voi tapahtua vain oman uskonnon mukaisissa oppilasryhmissä, sillä peruskoulun yksi keskeinen tehtävä on valmistaa oppilaita yhteiskunnan moninaisuuteen, erilaisen ajatuksen kuuntelemiseen sekä niistä keskustelemiseen sekä erilaisuuden kohtaamiseen ja sietokykyyn. (Alanko-Kahiluoto & Lauslahti 2013)

KIRJALLISUUS

- Alanko-Kahiluoto, O. & Lauslahti, S. 2013. *Katsomusaineiden opetuksen päivittämisellä säästöjä ja parempaa opetusta*. Luettu 18.10.2013. [<http://www.outialanko.fi/>]
- Benjamin, S. 2013. Kasvatus ja identiteetti. Teoksessa P. Toivanen (toim.) *Kestävä kasvatus kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 118–131. Tulostettu 4.3.2013. [<http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/opetuksen-tueksi/kestava-kasvatus-kulttuuria-etsi/>]
- Berling, J. A. 2004. *Understanding Other Religious Worlds: A Guide for Interreligious Education*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Dervin, F. 2011. A plea for change in research on intercultural discourses. A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses* 6 (1): 37–52.
- EDEN 2013. Erilaisuuden kohtaaminen kasvatuksen kentillä. (Luettu 18.10.2013) [<http://blogs.helsinki.fi/katsomusaineet/tutkimushankkeet/eden/>]
- Jackson, R. 2009. The Interpretive Approach to Religious Education and Development of a Community of Practice. Teoksessa Igrave, J., Jackson, J. & O'Grave, K. (toim.) *Religious Education Research through a Community of Practice. Action Research and the Interpretive Approach. Religious Diversity and Education in Europe*. Waxmann: Münster.
- Kalliala, M. 2005. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskon-toisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 141–176.
- Kallioniemi, A. 2008. Uskonnot koulussa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat, 97–112.
- Kallioniemi, A. 2010. Haasteet monikulttuurisessa työyhteisössä. *Tutkimusaineisto. Tutkijan hallussa*
- Kallioniemi, A. 2013. Kohti uskonto- ja katsomustietoa. Niin & Näin 1/2013, 73–75.
- Kallioniemi, A., Lyhykäinen, K. & Räsänen, A. (2009). Headmasters' conceptions of school festival traditions. Talib, M.-T., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (toim.) *Dialogs on Diversity and Global Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161–170.
- Komulainen, J. 2013. Kohti koulujen monipuolista juhlakalenteria. Teoksessa Toivanen, P. (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 162–171. Luettu 18.10.2013. [<http://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/opetuksen-tueksi/kestava-kasvatus-kulttuuria-etsi/>]
- Kuusisto, A. and Lamminmäki-Vartia, S. 2012. *Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach. Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context*. Education Research International 2012.
- Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Ketola, K. 2005. *Religion in Finland. Decline, change and transformation of Finnish religiosity*. Publications 54. Tampere: Church Research Institute.
- Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. 2004. *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino.
- Martikainen, T. 2006. Maahanmuuttajat ja uskonto: tausta, jäsenyys ja yhdyskunnat. Laitinen, A. (toim.) *Kristinusko Suomessa. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisu* 249. Helsinki: Gummeruksen kirjapaino Oy, 205–240.
- Martikainen, T. 2011. "Täällä Pohjantähden alla – muslimista Suomessa. Teoksessa Martikainen, T. & Sakaranaho, T. (toim.) *Mitä muslimit tarkoittavat*. Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa. Savukeidas Kustannus: Turku, 100–114.
- Niemi, P.-M. 2012. Suomalaisuutta vai uskontoa koulun juhlissa? Koulun itsenäisyyspäivä, joulu- ja keväthuhlaperinteiden kansalliset, kulttuuriset ja uskonnolliset representatiot suomalaisen identiteetin kuvaajina erään opettajaryhmän kertomana. *Uskontotieteen pro gradu – tutkielma*. Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta.
- Parland, M. 2010. *Juhlitaan yhdessä! Monikulttuurisia juhlia koulussa*. Helsinki: Tammi.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Luettu 18.10.2013. [http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf]

- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Poulter, S. 2013. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 2/2013, 162–173.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 348. Helsinki: Unigrafia.
- Riitaoja, A-L. Poulter, S. & Kuusisto, A. 2010. Worldviews and multicultural education in the Finnish context – A critical philosophical approach to theory and practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migrations* 5, (3), 87–95.
- Rogoff, B. *The Cultural Nature of Human Development* 2003. Oxford University Press.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salo, J. 2013. Luokanopettajien käsityksiä alakoulun juhlaperinteestä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopisto opettajankoulutuslaitos.
- Tarozzi, M. 2012. Intercultural or Multicultural Education in Europe and the United States. Teoksessa Chiesa, B, Scott, J, Hinton, C. (toim). *Languages in a Global World. Learning for Better Cultural Understanding*, 393–406. OECD Publishing. Luettu 19.3.2013. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>]
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press

Kärrypolulta koulutuksen valtatielle

Susanna Rajala

Opetusneuvos, Opetushallitus

Romanien kotoutumisen tie on ollut pitkä ja mutkikas. Heitä on asunut Suomessa jo viisisataa vuotta mutta suurin osa ajasta on mennyt yhteiskunnan marginaalissa elämiseen. Varsinainen kotoutuminen alkoi vasta noin 50 vuotta sitten, jolloin romanit saivat kodin ja kiertelyn aikakausi päättyi. Koulutuksen nivominen heidän elämäänsä on edennyt hitaasti mutta varmasti. Kuitenkin edelleen tarvitaan erilaisia tukitoimia, jotta romanien koulutustaso nousisi.

Rehtoreiden mukaan suurin osa romanioppilaista pärjää nykyään perusopetuksessa samalla tavoin kuin muutkin oppilaat: erinomaisesti, hyvin ja tyydyttävästi. On olemassa kuitenkin pieni joukko oppilaita, joiden koulu sujuu välttävästi. Pahimmillaan koulua ei edes käydyä. Vaikka suurelle osalle romanioppilaista on siis tyypillistä hoitaa koulutyönsä hyvin, menestystä ei yleensä perustella ”romanikulttuurilla”. Romanikulttuurilla on tapana perustella nimenomaan heikko koulumenestys ja erityisesti poissaolot. Kulttuuriin vetoavat usein opettajat (”se ja se johtuu kulttuurista”), mutta joskus myös romanit itse (”se ja se kuuluu kulttuuriin”). Mikä tällaisen puheen taustalla vaikuttaa?

Romanit lukeutuvat maailman syrjityimpiin vähemmistöihin. Moni asia on Suomessa romanien osalta hyvin, silti meidänkin maassamme romanit joutuvat kohtaamaan ylettömän paljon ennakkoluuloja. Ne seuraavat romanilapsia heti, kun he astuvat enemmistön maailmaan. Pienestä lähtien romanilapsen tulee oppia selättämään ennakkoluulot erilaisin keinoin. Yksi keino voi olla hurtti huumori, jota olen romanien itsensä kuullut kutsuvan romanihuumoriksi: jos itse ensimmäisenä onnistuu vitsailemaan omasta romaniudesta, voi olla, että saa maineen ”hyvänä tyypinä” ja tulee hyväksytyksi. Toinen keino voi olla osoittaa olevansa parempi kuin muut, tekevänsä enemmän työtä kuin muut tai käyttäytyvänsä kaikin puolin paremmin kuin muut. Olen huomannut, että monien romanien yhteinen kokemus on, että paikka on aina ja kaikkialla ansaittava. Yhä uudestaan. Eräs romaniäiti kuvaili minulle millaista on kasvattaa lasta: ”sinun pitää tehdä oikein, vaikka kukaan (lue: pääväestö) ei uskoisikaan sinun tekevän oikein.” Onnea romaniäidin kasvatustyöhön!

Romaneita on maailmassa 20–30 miljoonaa, mutta heidän historiansa on pitkälti kirjoittamaton. Suomen romanien historiaa on ansiokkaasti käsitelty teoksessa ”Suomen romanien historia” vuodelta 2012. Kirjoittajien joukossa on tutkijoita sekä romani- että pääväestöstä. Suomessa on pidetty tärkeänä selvittää kansallisen vähemmistömme menneisyyttä. Tietoa meillä on saatavissa, mutta se ei tahdo aueta ilman todellisia kontakteja romaneihin. Viidensadan vuoden olisi jo pitänyt riittää tutustumiseen. Joskus vaikuttaa, että romaneja

mieluiten pidetään elävänä kulttuurihistoriallisena museona ja heidän kulttuuriaan pikkuhiljaa katoavana perinteenä.

Yritän sanoa, että ”me” tunnemme romaneita kovin huonosti. Suomen noin 5 miljoonasta kantaväestöön kuuluvasta vain harva tuntee henkilökohtaisesti jonkun maamme 10000 romanista. Emme tapaa romaneita työpaikoilla (koska heidän on perinteisesti ollut todella vaikea työllistyä), emme illalla oopperassa (”romanit kai käyvät vain Tangomarkkinoilla?”), emmekä lastemme synttäreillä (”hmm, miksi emme?”). Yksinkertaisella laskuopilla laskettuna romanit kuitenkin tuntevat ”meidät”. He tapaavat meitä kaikkia, koko ajan ja kaikkialla. Pitkä yhteinen historiamme sitä paitsi takaa, että tavoistamme monet ovat yhteisiä. Tämän romanit mielestäni tietävät paremmin kuin ”me”.

En yritä kuvailla mitä romanit ajattelevat – kuinka voisinkaan, koska he ajattelevat kuka mitenkin. Tiedän vain, että Suomen romanit kokevat syvästi olevansa suomalaisia, jopa 1960-luvulla Ruotsiin muuttaneet. Romanit ovat usein jopa vanhahtavalla tavalla isänmaallisia; olen huomannut, että he rakastavat Suomea silloinkin, kun Suomi ei rakasta heitä. Romanit ovat isänmaallisuuden lisäksi kotiseuturakkaita. Kun osa oman ikäluokkani romaneista vielä kiersi hevuskärkyissä romanien reittejä, se ei ollutkaan päämäärätöntä kiertelyä, vaan ajamista läpi tuttujen maisemien ja piipahtelua tutuissa taloissa. Romanit tunsivat ”meidät” hyvin jo silloin. Hei tunsivat oman kotiseutunsa reitit ja tiesivät missä talossa asui ystäviä ja mihin ei ollut pääsyä. Romanilapset kävivät tuolloin koulua milloin pystyivät, missä pystyivät ja jos pystyivät. Armas Baltzar kuvaa romanien elämää talonpoikais yhteisössä kirjassa ”Mustalais-Hermanni ja muita kertomuksia lapsille ja aikuisille”:

Talon emäntä täytti heidän leipäsäkkinsä. Mutta emäntä oli nähnyt myös sen innon, jolla Sikri yritti lukea sanomalehtiä ja talon lasten koulukirjoja. Sen tähden emäntä esitti, että eikö Sikri voisi jäädä taloon pidemmäksikin aikaa ja menisi sitten syksyllä kouluun yhdessä talon lasten kanssa. Sikri säpsähti. ”Minäkö pääsisin kouluun! Onko se totta?”

Kaikki romanilapset eivät varmasti olleet Sikrin kaltaisia. Sikrihän luopui pitkäksi ajaksi tutusta ja turvallisesta perheestään päästäkseen asumaan maalaistaloon ja talon lasten kanssa kouluun, oppiakseen lukemaan ja kirjoittamaan ja opettaakseen sitten luku- ja kirjoitustaidon omalle perheelleenkin. Ei, romanilapset ovat tietenkin olleet ihan tavallisia lapsia, jotka ovat halunneet elää sukunsa tavoin ja perheensä kanssa, vaikka sitten kiemuraisella kärrypolulla.

Kun suomalainen yhteiskunta puuttui romanien kurjaan asumiseen 1960–70-luvuilla, tuli koulunkäynnistä romanilapsille enemmän mahdollista kuin aiemmin. Muistan opettajaäitini kertoneen vielä 1970-luvun lopulla, miten hänen koulunsa romanioppilaat olivat pitkiä aikoja omilla matkoillaan ja miten nämä yhtäkkiä ilmestyivät kuin tyhjältä koulun pihalle ja kertoivat ikimuistoisia juttuja reissuiltaan muille oppilaille. Sitten romanioppilaat, mustalaiset, kuten silloin sanottiin, hävisivät taas. Äitini kuvasi tällaisia tilanteita kuin luonnonlakia. Romanioppilaiden äkkinäinen kouluun tulo ja yhtä äkkinäinen lähtö ei varmasti ollut tuloksellista pedagogiikkaa: opettajien asenne poissaoloihin lienee tuolloin ollut vähintäänkin salliva.

1980-luvulla kaikki kuitenkin muuttui. Romanilapsista oli muiden joukossa tullut tasa-arvoisia peruskoululaisia, ja valtiollinen asuntopolitiikka oli turvannut romaneille asunnot. Mikään ei nyt estäisi koulunkäyntiä – vai estäisikö? Lukuvuonna 2001–2002 Opetushallitus kysyi peruskoulujen rehtoreilta romanioppilaiden tilanteesta. Kävi ilmi, että puolet romanioppilaista oli erityisopetuksessa, ja suuri joukko lintsasi minkä ehti. Luokalle jäänti oli yleistä. Raportti oli karua kertomaa romaneille itselleen, rehtoreille ja virkamiehille. Opetushallitus käynnistikin 2000-luvulla useita projekteja, joilla romanioppilaiden tilannetta yritettiin kohentaa. Vuodesta 2008 lähtien Opetushallitus on myöntänyt kunnille valtionavustusta romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen.

Kun romanioppilaiden perusopetuksen tilannetta selvitettiin uudelleen lukuvuonna 2011–2012, huomattiin, että suurin osa, eli noin 70% oppilaista pärjasi koulussa tyydyttävästi, hyvin tai erinomaisesti. Rehtorit kuvasivat heidän pärjäävän aivan samoin kuin muidenkin oppilaiden. 12 prosentilla oli suuria vaikeuksia, poissaoloja, koulukeskeyttämistä ynnä muuta. Tämän huonoiten menestyvän ryhmän parhaaksi ei opettajilla ollut kovinkaan paljoa tehtävissä: oppilaat olivat jo pahasti syrjäytyneitä koulusta. Syrjäytyneitä taisi olla ainakin osa tämän oppilasryhmän perheistä. Siitä emme tiedä paljoakaan, vain muutaman rehtorin ahdistuneen avovastauksen verran.

Opetushallitus kysyi perusopetuksen rehtoreilta myös millaista koulujen ja romaniperheiden yhteistyö oli lukuvuonna 2011–2012. Rehtoreista 94% oli sitä mieltä, että yhteistyö romaniperheiden kanssa sujui tyydyttävästi, hyvin tai erinomaisesti. Avovastauksista ilmeni, että yhteistyö sujui myös niissä perheissä, joissa lapsilla oli koulunkäynnissä suoranaisia ongelmia. Haastatellut romanioppilaat ja heidän huoltajansa viestittivät samaa: luottamus kouluhenkilöstöön oli olemassa ja yhteistyö kodin ja koulun välillä toimi. Romanihuoltajien

ja opettajien sujuva yhteistyö leventää romanien koulutuksen polkua tieksi tai ainakin suoristaa sen pahimpia mutkia. Se on tärkein tae tulevaisuuden myönteiselle suunnalle.

Romaniperheissä tarvitaan edelleen lasten koulutukseen monenlaista tukea. Lasten ylisuojeleminen on romaniperheissä tyypillistä ja historiallisten taustojen takia jopa ymmärrettävää. Se on kuitenkin koulunkäynnin sudenkuoppa: pienetkin poissaolot heikentävät suoriutumista, sotkevat oppilaiden keskinäisiä suhteita ja pahimmillaan luovat lintsauksen syöksykierteen. Romanivanhempien mieleen on syytä teroittaa, että joskus pienessä nuhassa tehty huonokin koetulos on arvokkaampi kuin liian hyvin sairastettu flunssa. Rehtorien mukaan poissaolojen syyt löytyvätkin sairauksien lisäksi sukuloimisesta ja lintsauksesta. Romanioppilaiden haastatteluvastauksissa tiedettiin lintsauksesta tarkemmin: joskus se saattoi johtua koulukiusaamisesta, josta lapsi ei edes vanhemmilleen voinut avautua. Kiusaamiseen, esimerkiksi mannetteluun, romaniperheissä on totuttu, eivätkä lapset aina halua lisätä vanhempiensa taakkaa. Opettajien on syytä olla erityisen tarkkoja romanioppilaidensa poissaolojen suhteen ja puuttua niihin mieluummin liian aikaisin, kuin liian myöhään.

Millaisia sitten ovat ne romanioppilaiden kuuluisat sukuloimismatkat? Pitääkö opettajien kulttuurin nimissä hyväksyä romanioppilaidensa pitkät poissaolot? Minä en tietenkään tunne niitä matkoja. Tiedän vain, että niillä matkoilla romanilapset ja -nuoret saavat olla omiensa luona, kuulla omiensa puhetta ja oppia ymmärtämään omaa perinnettään. Niillä matkoilla tuetaan sairaita ja haudataan vainajia, muun muassa. Niillä matkoilla opitaan paikka omassa yhteisössä ja yhteisön käytöstavat. Epäilen myös, että niillä matkoilla lapset ja nuoret kuulevat vanhemman sukupolven puhumana myös uhanalaista romanikieltä, joka romaneille tuntuu kielitaidon tasosta riippumatta olevan sydämen kieli. Sain kerran kutsun tunnetun romanimiehen siunaustilaisuuteen. Etsin vieraassa kaupungissa kirkkoa, kunnes yhtäkkiä näin vaikuttavan rivin romanimiehiä kirkonmäellä ja toisella puolella tietä samanlaisen rivin romaninaisia mustissa hameissaan. Satojen romanien kokoontuminen oli jopa minulle sekä tunneperäisesti että visuaalisesti mieleenpainuvaa. Se on tietysti vielä mieleenpainuvampaa jokaiselle romanilapselle ja -nuorelle.

Suomen perustuslain mukaan romaneilla on ”oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan”. Opettajien ei kuitenkaan pidä hyväksyä sukulointia kouluaikana kuin kohtuullisesti. Romanit eivät nykyään hyvästele vainajiaan päivä- tai varsinkaan viikkotolkulla. Opettajien tulisi osata ammatillisesti ottaa puheeksi oikeat asiat (niin

kuin suuri osa opettajista romanien mukaan osaakin): Miten pitkään matka kestää? Miten läksyt hoidetaan? Miten kokeet korvataan? Romanioppilailta ja näiden perheiltä voi ja pitää edellyttää normaalia suunnitelmallisuutta. Pahin viesti minkä opettaja voi romanioppilaalleen ja tämän perheelle antaa on täydellinen välinpitämättömyys ("kuka niiden matkoista tietää, ei niille mitään voi"). Silloin kolmen päivän reissusta tulee helposti viikon reissu ja sen päälle vielä viikon pieni flunssa.

Miten opettaja sitten voi tukea romanioppilaansa identiteettiä? Tärkeintä on, että opettaja kohtaa hänessä ensisijaisesti lapsen, ei romanilasta. Hyvä opettaja tukee oppilastaan olemalla hänestä aidosti kiinnostunut arvostaen hänen kulttuuritaustaansa. Opettaja on avainasemassa antaessaan romanioppilaalle hyvän itsetunnon oppimiseen ja tukiessaan häntä löytämään juuri oikeanlaisia koulupolkuja. Opettaja voi myös saada ensiarvoisen tärkeän kontaktin koko romanioppilaan perheeseen ja vahvistaa perheen yhteiskuntaan osallistumista. Ei opettajan tarvitse tuntea romanikulttuuria tai romanien tapoja. Kulttuurintuntemus tulee opettajalle sivutuotteena myöhemmin, jos on tullakseen.

Koululla voi olla mainio mahdollisuus tukea romanioppilaidensa identiteettiä palkkaamalla romanitaustainen koulunkäyntiavustaja ja/tai järjestämällä romanikielen opetusta. Romanitaustainen koulunkäyntiavustaja tukee luonnollisesti kaikkia oppilaita, ei vain romanilapsia. Monessa koulussa henkilöstöön kuuluva pätevä romani-työntekijä vaikuttaa merkittävällä tavalla koko kouluyhteisön etnisiin suhteisiin. Romanikielen opetusta varten on olemassa koulutuksen järjestäjille myönnettävä valtionavustus kahta viikkotuntia kohti. Ryhmäkoko opetuksessa voi pienimmillään olla kaksi oppilasta, jos kunnassa ei sen enempää romanikieltä opiskelevia ole. Muuten valtionavustus maksetaan neljän oppilaan laskennallisen ryhmän mukaan. Suurin pulma on usein romanikielen taitoisen opettajan löytyminen paikkakunnalta.

Puolet perusopetuksen päättäneistä romanioppilaista jatkaa suoraan ammatilliseen koulutukseen, mutta vain harva heistä jatkaa lukioon. Mielenkiintoista toiselle asteelle siirtymisessä on se, että jos perusopetuksesta ohjataan erityisesti romanioppilaita jatko-opintoihin, huomattavan suuri joukko heistä jatkaa opintojaan. Jos koulussa taas luotetaan siihen, että kaikille oppilaille annettava ohjaus tepsii myös romanioppilaisiin, näin ei tapahdu. Yleisen ohjauksen varassa vain harvat romanit siirtyvät toiselle asteelle. Tämän täytyy mielestäni liittyä pitkään marginaalissa elettyyn elämään, ehdollistettuun

ajatteluun siitä mikä kuuluu ”meille” ja mikä taas ”muille”. Monessa romanioppilaiden perusopetuksen tuen valtionavustusta saavassa kunnassa kouluhenkilöstö tekee onneksi nykyään arvokasta työtä rakentaessaan koulutus- ja työuraohjausta romanioppilailleen.

Romanioppilaista noin seitsemän prosenttia on perusopetuksen rehtorien mukaan huippuoppilaita. Voisimme kuvitella, että ainakin huippujen joukko menisi suoraan lukion kautta yliopistoon. Näin ei kuitenkaan tapahdu, koska lukiokoulutus on romaniperheille täysin vieras mahdollisuus. Vaikka lahjakkaat romaniopiskelijat löytäisivätkin väylänsä akateemisiin opintoihin ammatillisen koulutuksen kautta, on selvää, että lukion antama yleissivistävä koulutus on suoriin reitti yliopistomaailmaan. Lukion tarjoama yleissivistys on myös romanioppilaiden oikeus. Tarvitsemme Suomeen enemmän akateemisesti koulutettuja romaneja.

Vuodesta 2012 Helsingin yliopistossa on ollut mahdollista opiskella romanikieltä ja -kulttuuria sivuaineekokonaisuuden verran. Opintojen tavoitteena on kouluttaa romanikielen opettajia eri kouluasteille. Lisäksi tarvitaan myös romanikielisen kulttuurin, kirjallisuuden ja viestinnän asiantuntijoita sekä kääntäjiä ja oppimateriaalien laatijoita. Romanikielen tutkimus ja huolto turvataan kouluttamalla uusia tutkijoita. Yliopisto-opetuksen statuksella romanikielen opetus on noussut uudelle portaalle. Nyt onkin syytä toivoa, että romaniväestöstä löytyy innostusta sekä oman kielen kehittämiseen että yliopisto-opintoihin.

Aikuisopinnoilla on romaneille korostunut merkitys. Monesti perhettä ruvetaan perustamaan niin aikaisin, että opinnot lykkääntyvät moniksi vuosiksi. Kypsässä iässä herätään sitten pohtimaan mitä opiskella ja missä. Järvenpään seurakuntaopistossa romanit ovat useita vuosia voineet suorittaa romanikulttuurin ohjaajan ammattitutkinnon ja/tai erikoisammattitutkinnon näyttötutkintona. Opetushallitus tekee vuosina 2013–2014 tilannekatsauksen aikuisten romanien koulutuksesta ja koulutustarpeista. Aikuisten romanien koulutusinnostus tulee yhteiskunnassa saada hyötykäyttöön.

”Meidän” on vaikea ymmärtää sitä 500 vuotta yhteiskunnan marginaalissa elämisen syvyyttä, joka vielä tänäkin päivänä romanien elämässä jossain määrin vaikuttaa. Kun ”minä” mietin romanien elämää, mietin sitä aina enemmistön näkökulmasta. Mietin mikä esimerkiksi fiksuja nuoria yliopistomaailmassa pelottaa. Tiedän hyvin mitä pitkä opiskeluaika käytännössä merkitsee: taloudellista kituuttamista, ehkä opintolainaa ja epävarmaa työpaikkaa. Romaninuorelle riskit ovat aivan samat, mutta kuin bonuksena he saavat lisäksi ”romaniriskin”. He tietävät erilaisista gallupeista, että esimerkiksi moni suoma-

laisyryitys on ilmoittanut, että ei ikinä palkkaisi romania. Julkishallinnossa tällaista ei sanota ääneen, mutta romaneja ei vain työntekijöinä useinkaan näy. Omasta työnantajastani olen ylpeä: Opetushallituksen palkkalistoilla on kaksi romaniaasuun pukeutunutta virkanaista.

Tänä päivänä on paljon hyvää tarkoittavia toimenpiteitä satojen vuosien syrjinnän jälkien poistamiseksi. Marginaalissa eletty elämä ei nykyään tarkoita romaneille lainsuojattomuutta. Lainsäädäntö suojelee heitä kyllä Suomessa. Suomessa on myös laadittu romanipoliittinen ohjelma vuosille 2010–2017, joka on kaikki elämän osa-alueet kattava toimenpidepaketti. Toteutuessaan se takaisi romaneille täysin tasa-arvoisen elämän. Romanipoliittisen ohjelman henkeen kuuluu romanien oma osallisuus. Kehitystyö ei siis voi olla romaneihin kohdistunutta, vaan se tulee tehdä yhdessä, romanien rinnalla. Romaneilla on itsellään paljon viisautta omasta elämästään, mutta läheltä on joskus vaikea nähdä kauas. Monenlaista asiantuntemusta ja yhteistyötä tarvitaan esimerkiksi romanien koulutustason nostamiseksi tasolle, jolla pääväestön koulutus nykyään on. Vaikka asenteet vaativat vielä pudistelua sekä ”meillä” että ”heillä”, romanit ovat jo jättäneet kärrypolut taakseen ja siirtyneet koulutuksen valtateille.

Lisätietoa

- Baltzar Armas, Mustalais-Hermannin ja muita kertomuksia lapsille ja aikuisille. Opetushallitus. Informaatioaineistot 2011:4
- Granqvist Kimmo, Romanikieli ja -kulttuuri sivuaineena Helsingin yliopistossa. Latso Diives. Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmän tiedotuslehti 2/2012
- Hedman Henry, Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasenteet. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 8, 2009
- Jeskanen Inka, Suomen romanien muutto Ruotsiin 1960–80 -luvulla. Latso Diives. Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmän tiedotuslehti 2/2013
- Pulma Panu, Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Historiallisia Tutkimuksia 230. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2006
- Pulma Panu (toim.), Suomen romanien historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2012
- Rajala Susanna, Salonen Minna, Blomérus Satu ja Nissilä Leena, Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpideehdotukset. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:26
- Rajala Susanna (toim.), Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:14
- Romanikielen oppimisen tuki, Opetushallitus, Informaatioaineistot 2010:11
- Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:5
- Suomen romanipoliittinen ohjelma. Työryhmän esitys. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 2009:48
- Suomen tavoitteet eurooppalaisen romanipolitiikan edistämiseksi. Suomen eurooppalaisen romanipolitiikan käsikirja. Ulkoasiainministeriö. Julkaisuja 2/2011
- www.romanit.fi/

Katsaus saamelaiskoulutuksen historiaan ja nykytilanteeseen – assimilaatiosta kohti saamelaiskulttuurin soveltamista

Pigga Keskitalo

apulaisprofessori, Sámi allaskuvla – Sámi University College

Rauna Rahko–Ravantti

saamen kielen ja kulttuurin yliopistonlehtori, väitöskirjatutkija, Lapin yliopisto

Rauni Äärelä

luokanopettaja, saamen kielen opettaja, Sodankylän kunta / väitöskirjatutkija, Lapin yliopisto

Aluksi

Saamelaispedagogiikka ja -koulutus ovat muutoksen alla ja vaativat erityistoimenpiteitä. Sen vuoksi tässä kirjoituksessa haluamme tuoda esiin, missä tilanteessa olemme, mitä toimenpiteitä on jo tehty ja edelleen millaisia muutoksia nykytilanne vaatii. Haluamme selvittää, mitä saamelaiskoulutuksen kehittämiseen vielä tarvitaan ja miksi. Valotamme saamelaisopetuksen historiaa ja nykytilaa, ja tuomme myös esiin, kuinka Suomen alkuperäiskansan koulutusta tulisi edelleen kehittää. Esityksessämme keskitymme erityisesti Suomeen, mutta vertaamme saamelaisten opetuksellisia piirteitä myös Norjaan, Ruotsiin ja Venäjään. Haluamme tarjota kirjoituksellamme alkuperäiskansan näkökulman suomalaiseen moni- ja interkulttuuriseen keskusteluun ja edelleen kielen ja opetuksen huomioimiseen kulttuuriin oikeuksiin liittyvänä erityispiirteenä. Saamelaiset ovat aiemmin olleet assimilaation prosessin kohteena suomalaisuuden ja suomen kielen korostamisen kautta. Sitten saamen kielen ja saamelaisuuden kehittäminen ja elvyttäminen ovat nousseet ajankohtaisiksi teemoiksi. Tässä kirjoituksessa kuvataan saamelaiskoulutuksen prosessia assimilaatiosta kohti saamelaisen kulttuurin soveltamista.

Tämän hetkisen tietämyksen mukaan saamen kieli syntyi viimeistään toisella vuosituhannella ekr. kulttuuristen muutosten tuloksena, joiden myötä myös saamelaisuus syntyi. Saamen kielen on ajateltu olevan tulokas sen nykyisellä alueella kielellisten juurten sijaitessa Uralilla. Saamelaisten geneettinen motivaatio on nykytiedon varassa eurooppalaista taustaa. (Aikio 2004, 2012.) Saamelaiset ovat edustaneet keräilijä-metsästyksen -kalastuksen -kulttuuria. Historiallisesti saamelaisyhteisöt olivat hyvin järjestyneitä: *Siida*, eli saamelainen lapinkylä oli perheiden tai sukujen verkosto. Pienimuotoista poronhoitoa on harjoitettu vuosituhansia, mutta laajamittainen poronhoito alkoi vasta 1600- ja 1700-luvuilla. (Lehtola 2013.) Saamelaiset elinkeinot ovat perinteisesti olleet yhteydessä luontoon. Sosiaaliset ja taloudelliset muutokset ovat kuitenkin vaikuttaneet saamelaisten alueilla asutukseen, elinympäristöön ja perinteiseen elämäntapaan. (Ruong 1971.)

Saamelaisten muuttoliike taajamiin ja globaalit muutokset ovat tuoneet uusia sosiaalisia identiteettejä. Irja Seurujärvi-Kari kutsuu tapahtumaketjun tulosta postmoderniksi paimentolaisuudeksi. (Seurujärvi-Kari 2010.) Nykyään saamelaiset ovat osa globalisoituvaa maailmaa ja sen eri kulttuurien virtaa (Seurujärvi-Kari 2012). Tällä hetkellä esimerkiksi ainoastaan vähemmistö saamelaisista saa toimeentulonsa poronhoidosta. Sen sijaan perinteiseen elinkeinoon yhdistetään sekatiloutta, esimerkiksi pienimuotoista maataloutta ja matkailua. Saa-

melaiseen elämäntapaan yhdistetään uusia elementtejä, kuten palkatyö. Lisäksi saamelaiset toimivat nykyään osana modernia elämää elinkeinojensa kautta saaden elantonsa esimerkiksi kaupan, kuntien ja valtion ja yksityisen sektorin aloilta. (ks. Sametinget 2007/2008.)

Saamelaisten tuhansia vuosia asuttama laaja alue ulottuu Keski-Skandinaviasta Kuolan niemimaalle. Nykyisin saamelaisten tilanne on alueellisesti monipuolinen ja monimutkainen johtuen erityisesti kulttuuristen ja historiallisten prosessien eroista. Saamelaisista asuu Norjassa 50000–65000, Ruotsissa 15000–20000, Suomessa 10000 ja Venäjällä 2000. Saamelaisten lukumäärä vaihtelee 50000 ja 100000 välillä laskutavoista riippuen.

Saamen kielet kuuluvat suomalais-ugrilaiseen kieliperheeseen. Tällä hetkellä jäljellä on yhdeksän saamen kieltä. Akkalan saamen sanotaan väistyneen 1980-luvulla. Saamen kielet ovat kaikki eriasteisesti uhanalaisia asemaltaan. Pohjoissaamea puhutaan Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Luulajan, uumajan, piitimen- ja eteläsaamea puhutaan Norjassa ja Ruotsissa. Koltansaamea puhutaan Suomessa ja Venäjällä, ja sitä on puhuttu myös Norjan Näättämön alueella. Kildinin ja Turjan saamea puhutaan Venäjällä. Lisäksi inarinsaamea puhutaan vain Suomessa. Saamen kielet turvattiin lailla Suomessa ja Norjassa vuonna 1992. Ruotsissa laki käyttää saamea viranomaisissa ja tuomioistuimissa tuli voimaan vuonna 2004. (Vuolab-Lohi 2007.) Saamen kielet tarvitsevat erityistoimenpiteitä säilyäkseen elinvoimaisina (Rasmussen 2012; Taipale 2012).

Assimilaation historia

Saamelaisten historia sisältää pitkän sulauttamisen eli assimilaation historian kussakin saamelaisten asuttamassa maassa. Saamelaiset ovat joutuneet kohtaamaan sulauttamisen prosessit vuosisatojen ajan, ensiksi kristillisen kirkon aloituksesta jatkuen koulujärjestelmän toimenpiteisiin. (Lehtola 1997.) Saamelaiset ovat olleet kirkon vaikutuksen alaisia pitkään. Ensimmäiset kontaktit luostarilaitokseen syntyivät nykyisen Venäjän ja Norjan alueilla jo varhain. Kirkko aloitti kristinuskon levittämisen systemaattisesti 1600-luvulla. Yhteinen historia kristillisen kirkon ja saamelaisten välillä on täynnä jännitteitä ja ristiriitoja (Kylli 2005). Kirkolla oli laajat vaikutukset saamelaisuuteen, sillä se kohdisti merkittäviä toimenpiteitä saamelaisiin.

Saamelaisten asuttamien maiden rajat ovat hahmottuneet 1800-luvun ja toisen maailmansodan välillä. Jokaisessa maassa assimilaatiopolitiikkaa on toteutettu joko kirjoitetussa tai piilotetussa muo-

dossa. Kansallismielisten pyrkimysten seurauksena on tapahtunut laajamittainen kielenvaihto (Seurujärvi-Kari 2012). Erityisesti toinen maailmansota oli tuhoisa vaikutuksiltaan saamelaiden koulutukseen ja saamen kielisiin. Sodan perintö (lukuun ottamatta Ruotsia) jätti saamelaiset ilman koulutusta millään kielellä useiksi vuosiksi, mikä vaikutti negatiivisesti heidän lukutaitoonsa ja kykyynsä siirtää kieltä tuleville sukupolville. (Anaya 2011.)

Maissa, joissa saamelaisia asuu, saamelaiset alistettiin koulutuksen avulla pakotettuun assimilaatioon. Saamelaiset joutuivat osin luopumaan äidinkielestään ja heidän täytyi käyttää pääsääntöisesti valtion hallitsevia kieliä kouluissa. Samalla heidät pakotettiin myös koulutuksen keinoin muuttamaan arvonsa ja elämäntapansa. Monet saamelaisten kulttuuriset piirteet olivat vaarassa tuhoutua koulun ja asuntolalaitoksen järjestelyjen takia. Lopulta osa saamelaisista lapsista kasvoi pois omasta kulttuuristaan, kielestään ja pukuperinteestään. (Rasmus 2008.) Laajamittainen herääminen saamelaisuuteen tapahtui vasta 1960-luvulla, kun yhteiskunnalliset ja poliittiset prosessit saamelaisten keskuudessa vahvistuivat. Vuonna 1979 ensimmäinen saamenkielinen luokka alkoi toimia Suomessa (Lassila 2001).

Saamelaisten koulutustilanne neljässä maassa

Saamelaisten koulutus saa vaikutteita neljän maan koulutusjärjestelmistä. Suomessa ei ole erillistä saamen opetussuunnitelmaa tai saamelaiskouluja, kuten Norjassa ja Ruotsissa. Norja on tällä hetkellä edelläkävijä saamelaisten koulutuksessa ja se myös panostaa taloudellisesti saamelaisten oloihin eniten. Saamen kielten hallinnollisella alueella on ollut käytössä vuodesta 1997 erityinen saamelainen opetussuunnitelma ja saamelainen koulujärjestelmä. Saamelainen koulu perustuu liberaaliin interkulttuuriseen ajatukseen osallisuudesta ja kulttuurien monimuotoisuudesta. Parhaillaan on meneillään toinen opetussuunnitelmareformi, valtakunnallinen *Kunnskapsløftet* (suomenkielinen käännös sisältää ajatuksen oppilaiden tietämyksen lisäämisestä) ja saamelainen vastaava. Laajamittainen kielen elvyttäminen on ollut mahdollista Norjassa jo pidemmän aikaa, kun 1970-luvun strategiana määriteltiin saamelaiskulttuurin laajamittainen elvytys (Kalstad 2012). Pyrkimyksenä oli lisätä aktiivisten saamenkielisten lukumäärää.

Ruotsissa saamelaiskoulun hallinto on perustettu vuonna 1981 ja se ohjaa saamen kouluopetusta (Welle-Strand & Askheim 2011). Saamelaiset voivat seurata saamen kieltä ja kulttuuria painottavaa koulua peruskoulun vuosiluokilla 1–6, jonka jälkeen siirtyvät kunnalliseen

kouluun. Saamelainen koulu toimii Karesuandossa, Kiirunassa, Jällivaarassa, Jokkmokissa ja Tärnabyssa (Sameskolstyrelsen 2013). Saamelainen opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2011 (Skolverket 2011).

Suomessa saamelaisalueen koulutus on järjestetty siten, että koulut noudattavat kansallista opetussuunnitelmaa ja saamelaislapset opiskelevat yhdessä muiden lasten kanssa samoissa kouluissa. Kunnallisissa kouluissa Suomen saamelaisten kotiseutualueella on saamen- ja suomenkielisiä koululuokkia kysynnän mukaan. On ollut mahdollista opiskella saamenkielisissä luokissa 1970-luvun lopulta lähtien. Käytännössä tämä voi tarkoittaa luokan opetusta saameksi 51 ja 100 prosentin välillä. Muuten oppilaat saavat saamen kielen opetusta vierana kielenä tarpeen mukaan. Saamelaisalueen ulkopuolella saamea voidaan opiskella kaksi viikkotuntia. Kun noin 75 prosenttia saamenkielisistä alle kymmenen vuoden iässä olevista lapsista elää virallisen saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella vailla asianmukaista tukea äidinkielelleen, on tämä selvä vaaratekijä saamen kielen jatkuvuuden kannalta.

Saamen kieli mainitaan ensimmäisen kerran Suomen opetuslainsäädännössä vasta vuosina 1983 ja 1984. Vuosien 1991–1995 koululakiuudistuksissa saamen kieli sai itsenäisen äidinkielen oppiaineen aseman, ensin lukiossa vuonna 1992, ja myöhemmin myös peruskoulussa vuonna 1995. Näin opetuksen erityisresursseja lisättiin. Vuosikymmenen lopulla, vuonna 1998 toteutettiin viimeisin opetuslainsäädännön tarkistus, jossa uudistettiin sekä toiminnalliset että rahoitukseen liittyvät lait ja yhtenäistettiin peruskoulua, lukiota ja ammatillista koulutusta koskevia säännöksiä. Samalla turvattiin myös saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen rahoitus kotiseutualueella ja säädettiin ensimmäinen selkeä saamen opetusta koskeva velvoite, jota opetuksen järjestäjien tulee noudattaa. Ulla Aikio-Puoskari pitää huolestuttavana saamen kielen opetukseen osallistuvien oppilasmäärien vähyyttä ja opetuksen saavutettavuutta. (Aikio-Puoskari 2007, 75, 80.)

Venäjällä on ollut saamen opetusta vuosiluokilla 1–6, mutta opetuksen jatkuvuus on ollut jatkuvasti epävarmaa (Rantala 2005). Vuoden 1993 perustuslaki Venäjällä kirjasi artiklassa 69 alkuperäiskansojen suojelemisen (Russian Federation 1993). Uusi kiistelty koulutuslaki tunnustaa virallisesti oikeuden koulutukseen Venäjän etnisten vähemmistöjen kieliin, mutta ei tee siitä pakollista tai kokonaan takaa tällaista koulutusta (Nilsen 2013). Koulutuksen tila Venäjällä on edelleen haasteellinen saamelaisille.

Saamen kieli etnopolitiittisena painotuksena Suomessa

Suomen kansallisissa prosesseissa tehtiin erontekoja historiallisiin sidoksiin suomen kielen ja suomalaisuuden kautta. Suomalaisuuden kansallisuuden rakentamisessa erityinen suomalaisuuden – niin suomen kielen kuin suomalaisen kulttuurin ja historian – painotus alkoi 1800-luvun puolivälissä ja jatkui vielä itsenäistymisen jälkeisinä vuosikymmeninä. Tärkeinä vaikuttajina toimivat Runeberg, Lönnrot, Castrén, Topelius ja Snellman. (Paksuniemi 2009.) Kansakunnan etnisen, kielellisen, uskonnollisen ja poliittisen yhtenäisyyden rakentamiseksi pinnalle nousi käsitys homogeenisesta yhden kulttuurin ja yhden kansan Suomesta. Tarve korostaa eroa muihin pohjoisen kulttuureihin ja elämäntapoihin on ilmentynyt Suomessa kielen kautta. (Pääkkönen 2008.)

Saamelaispolitiikan alkujuuret sijoittuvat 1800-luvulle, jolloin ratkaisuyritykset luonnon käytön konflikteihin ja uskonnollinen liikehdintä alkoivat. Samoin ensimmäiset lehtihankkeet olivat käynnissä. Saamelaisten etnopolitiisessa liikehännässä olivat keskiössä sen kollektiiviset pyrkimykset saamelaisten kansallisen symboliikan hahmottelemiseksi 1900-luvun alkupuolella. Saamen kieli nostettiin keskeiseen asemaan jo Lapin taloudellisten olojen parantamisen tähtäämiseksi asetetussa vuoden 1938 komiteanmietinnössä (1938:8). Edelleen 1950-luvun kuluessa muotoutuivat myös yhä ajankohtaisemmat kysymykset saamelaisten oikeuksista luonnonvaroihin sekä saamelaisten juridisesta määrittelystä:

”Pohjoismainen kieliperustainen ja kahden sukupolven taakse yltävä saamelaisuuden yksilötason määritelmä sai alkunsa Saamelaisneuvoston piirissä 1950-luvun lopulla tehdystä valmistelutyöstä. Samoin pidettiin tarpeellisena saamelaisiin kohdistettavan väestönlaskentatyypin tutkimuksen suorittamista. Kuitenkin tällainen tutkimus suoritettiin vain Suomessa. Kysymys kulttuurin säilyttämisestä ja kielen asemasta etenkin kouluissa oli voimakkaana esillä.” (Pääkkönen 2008, 150.)

Saamelaisten etnopolitiittiset vaatimukset näyttivät muotoutuneen varsin selkein ja nykyaikaisina 1950-luvulta lähtien. Etenkin kielen ja koulutuksen kohdalla ongelmat tunnistettiin ja niiden merkitystä korostettiin aktiivisesti. Kulttuurin ja kielen suojelusta maa-oikeuksiin ja itsehallintoon kulkeva etnopolitiittisten vaatimusten kehityslinja ilmentyy johdonmukaisena. Poliittiset linjaukset olivat kuitenkin maltillista ja suomalaista kansallisvaltiota myötäileviä. (Pääkkönen

2008, 155.) Etnisten rajojen asettamisessa kieli näyttäytyy voimakkaassa roolissa, kuten Suomessa jo aiemmin kansallisvaltiota rakentaessa.

Saamelaiset Suomen lainsäädännössä

Saamelaisten asema on turvattu Suomen perustuslaissa. Sen mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaiskäräjälain mukaan saamelaisella tarkoitetaan henkilöä, joka pitää itseään saamelaisena, edellyttäen: 1) että hän itse tai ainakin yksi hänen vanhemmistaan tai isovanhemmistaan on oppinut saamen kielen ensimmäisenä kielenään; tai 2) että hän on sellaisen henkilön jälkeläinen, joka on merkitty tunturi-, metsä- tai kalastajalappalaiseksi maa-, veronkanto- tai henkikirjassa; taikka 3) että ainakin yksi hänen vanhemmistaan on merkitty tai olisi voitu merkitä äänioikeutetuksi saamelaisvaltuuskunnan tai saamelaiskäräjien vaaleissa. Saamelaisilla on saamelaiskäräjälain puitteissa saamelaisten kotiseutualueella omaa kieltään ja kulttuuriaan koskeva itsehallinto. Tähän itsehallintoon kuuluvia tehtäviä varten saamelaiset valitsevat vaaleilla keskuudestaan saamelaiskärjäedustajat. Saamelaiskäräjien tuottama oppimateriaali on kouluille ilmaista.

Peruskoululain mukaan saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamenkielisten oppilaiden opetuskieli voi olla saame. Saamelaisalueen kunnat saavat valtionavustusta saamenkielisestä opetuksesta aiheutuviin palkkamenoihin toteutuneiden tuntimäärien mukaan. Laskuperusteena käytetään keskimääräistä tuntihintaa. Laki lasten päivähoidosta mahdollistaa päivähoidon antamisen lapsen äidinkielenä olevalla saamen kielellä koko maassa.

Suomen saamelaisten kotiseutualue kattaa Enontekiön, Inarin, Utsjoen kunnat ja Sodankylän kunnan pohjoisalueen. Huomattava osa, 65 prosenttia, saamelaisista asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Noin 3000 puhuu saamelaiskieliä äidinkielenään Suomessa.

Saamenkielisen päivähoidon ja saamenkielisen opetuksen toteutuminen Suomessa

Saamenkielinen päivähoito toteutuu kaikissa saamelaisalueen kunnissa. Sodankylän Vuotsossa on kielipesätoimintaan perustuva päivähoito. Enontekiö on järjestänyt kahdessa yksikössä saamenkielistä varhaiskasvatusta. Inarissa on pohjoissaamenkielistä hoitoa saatavilla Ivalossa ja Inarissa. Lisäksi kielipesätoimintaa on inarinsaamessa Ivalossa ja Inarissa ja koltansaamenkielinen kielipesä sijaitsee Ivalossa. Utsjoen saamenkieliset toimipisteet sijaitsevat Utsjoella ja Karigasniemellä. Lisäksi Rovaniemi, Oulu ja Helsinki ovat tarjonneet saamenkielistä hoi-

toa. Saamelaisalueen ulkopuolella järjestettävä saamenkielinen hoito on ollut haasteellista esimerkiksi perheiden tarpeiden vaihdellessa, pitkien välimatkojen ja pätevän hoitohenkilöstön puuttumisen takia. Syksyllä 2011 saamelaisten kotiseutualueella oli saamenkielisessä päivähoitossa 114 lasta, joista oli 87 pohjoissaamenkielisessä päivähoitossa, 4 koltansaamenkielisessä kielipesäpäivähoitossa ja 23 inarinsaamenkielisessä kielipesäpäivähoitossa. Saamenkielisissä päivähoitoyksiköissä toimii noin 35 saamenkielitaitoista henkilöä. Saamenkieliseen päivähoitoon osallistuvien lasten kielitaito on heterogeeninen. Saamenkielisestä varhaiskasvatusmateriaalista on pulaa samoin kuin kulttuurirelatiivisista leikki- ja opetusvälineistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 27–28.) Saamenkielisen päivähoitoon laadittu saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma (2009) tukee varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä ja saamelaisuuden huomioimista varhaiskasvatuksessa sekä kotiseutualueen kunnissa että muualla Suomessa.

Saamenkielistä kielikylpyä järjestävät saamelaisyhdistykset ja kunnat yhdeksässä kielipesässä Suomessa. Saamenkielinen kielikylpy sai alkunsa vuonna 1997 Inarista, jonne Anarâšgielâ servi perusti ensimmäisen inarinsaamenkielisen kielipesän Suomen kulttuurirahaston tuella (Oltuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 224). Kielikylpy määritellään opetukseksi, jossa kieli omaksutaan autenttisen vuorovaikutuksen avulla, opettajan käyttäessä koko päivän ajan vain kielikylpykieltä (Baker 2006, 246; Laurén 2008, 60). Tehokkaimmaksi todettu lasten varhainen täydellinen kielikylpy (early total immersion), joka aloitetaan viisivuotiaana lastentarhassa. Saamenkielisessä kielikylvyssä kielikylpykielenä toimivat kaikki Suomessa puhutut saamen kielet. Saamenkielisen kielikylvyn toteuttamisessa noudatetaan saamelaista varhaiskasvatussuunnitelmaa, jossa painotetaan kodin, varhaiskasvatuspalveluiden ja perusopetuksen yhteistä kielen opettamis- ja elvyttämisvastuuta. Tässä saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa saamenkielisellä kielikylvyllä tarkoitetaan kielenoppimismenetelmää, joka on kielelliselle vähemmistölle tai alkuperäiskansalle tarkoitettua toimintaa, joka tapahtuu saameksi. Saamelaisalueen kuntien ja Saamelaiskäräjien yhteistyössä laatima suunnitelma luo saamelaiselle varhaiskasvatukselle ja kielikylvylle yhtenäiset normit. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma 2009.)

Kielikylpy-menetelmät ovat olleet tehokkaita alkuperäiskansojen kielen elvytyksessä. Suomessa saamenkielistä kielikylpyä on järjestetty kielipesien lisäksi ainutlaatuisella ja tehokkaalla inarinsaamenkielisellä kielikylvyllä aikuisille vuosina 2009–2010. CASLE-koulutus (Complementary Aanaar Saami Language Education) on tuottanut koko

yhteisössä kauaskantoisia vaikutuksia. Näistä voidaan mainita ainakin kahden uuden kielipesän perustaminen, kielen opetuksen lisääntymisen kouluissa ja kielen opetuksen aloitus Oulun yliopistossa. (Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013, 129.) Kielipesiä koskeva rahoitus ei ole pysyvää, vaan se määritellään ja jaetaan vuosittain. Kielikylpy ei myöskään nauti lain tukea. Saamelaisyhdistyksillä on ollut merkittävä rooli saamenkielisen päivähoidon ja kielikylvyn kehittämisessä.

Suomessa on käynnissä saamen kielten kielenelvytystoimenpideohjelma muun muassa Suomen saamelaiskäräjien, Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Suomen hallituksen pitkäaikaistavoitteena, (Hallituksen ohjelma 2011, 25; Saamelaiskäräjät 2012, 24; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän vuonna 2012 julkaisema Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi, sisältää yhdeksän toimenpidettä saamen kielen elvyttämiseksi. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma (2011) asettaa tavoitteeksi, että kyseinen Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi toteutetaan ja luodaan pysyvä toimintamalli saamen kielen elvyttämiseksi yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa. (Hallituksen ohjelma 2011, 25.) Saamelaiskäräjät toteaa toimenpideohjelmassaan vuosille 2012–2015, että *saamelaiselle kieltä elvyttävälle kielipesä- ja kerhotoiminnalle laaditaan yhtenäiset kriteerit ja kielipesäsuunnitelmat saamelaiskäräjien johdolla, sekä kieltä elvyttävää kielipesätoimintaa järjestetään jokaisessa saamelaisten kotiseutualueen kunnassa ja saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella* (Saamelaiskäräjät 2012, 24). Suomessa käynnistymässä oleva saamenkielten elvyttämisohjelma ehdottaa kielten toipumiseksi kielipesätoiminnan vakiinnuttamista ja laajentamista ja että päivähoitoa olisi tarjolla lain edellyttämällä tavalla. Edelleen työryhmän mukaan saamenkielten opetusta on kehitettävä koko maassa ja etäyhteyksiä hyödyntävä järjestelmä otettava käyttöön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Saamen kieltä opetetaan äidinkielen ja vieraan kielen oppiaineena sekä käytetään opetuskielenä perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Vuonna 2009 väestötilastoon ilmoitetun äidinkielen mukaan äidinkieleltään saamenkielisiä esiopetusikäisiä lapsia oli 21 ja perusopetusikäisiä 7–15-vuotiaita 187. Lukiokoulutuksessa opiskeli samana vuonna 41 saamenkielistä opiskelijaa. Koulutustilastojen mukaan vuonna 2009 opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutukseen osallistui 40 saamenkielistä opiskelijaa. Lisäksi näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa luki 23 ja oppisopimuskoulutuksessa 22 saamenkielistä opiskelijaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetusta voidaan antaa jollakin

kolmesta Suomessa puhuttavista saamenkielistä. Saameksi annettavan esiopetuksen kielelliset tavoitteet ovat samat kuin muussa esiopetuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 27–33.)

Saamelaiskasvatuksen erityispiirteet

Asta Balto (1997) määrittelee perinteisen saamelaiskasvatuksen perustuvan erityisesti lapsen tarpeisiin. Myös sosiaaliset instituutiot ja epäsuorat kasvatuskeinot ohjaavat saamelaisen kasvatuksen arvoja ja toteutusta. Toiminta muistuttaa reformipedagogisia kasvatustavoitteenoja, joista voimme mainita esimerkiksi Montessori- ja Freinet-pedagogiikat. Perinteisesti saamelaisen kasvatuksen keskeisiä arvoja ovat olleet itsenäisyys, ekologinen ajattelu, saamen kieli, saamelaiset perinteet, joustava aikakäsitys sekä sukupuolittuneet kasvatusstrategiat (Balto 1997, 119–151). Aimo Aikion mukaan saamelaisen kasvatuksen ydintavoitteena on kasvattaa ihminen siten, että hän kykenee monipuolisesti hyödyntämään omaa lahjakkuutta ja sen keinoin parantaa elämänlaatuaan. Holistinen ajattelutapa näkyy saamelaisessa kasvatuksessa siten, että uusi asia sidottiin aiemmin opittuun ja lapsen tuli itse huomata asioiden välillä vallitseva yhteys. (Aikio 2010, 46–47.) Oppimisteorioiden valossa saamelainen holistinen tapa on lähellä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Keskeistä perinteisessä saamelaisessa kasvatuksessa on usko ihmisen elinikäiseen kasvuun, omaan tahtoon ja sen voimaan sekä ihmisen itseohjautuvuuteen. Lapsen itseohjautuvuuden kehittämiseksi lapsille ei välttämättä aseteta tiukkoja rajoja eikä anneta selkeitä ohjeita. Tällä tavoin lapsi oppii itse ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja lapsen itsetunto kehittyy luonnollisesti. Vaikka rajat eivät olekaan tiukat, tulee lapsen kuitenkin tuntea olonsa turvalliseksi. Aikuisen läsnäolo on tärkeää kasvatustapahtumassa. (Aikio 2010.) Asta Balto kutsuu tätä epäsuoraksi kasvatustavaksi. Lapset kasvatetaan kurin ja pakottamisen sijaan sosiaalisen kontrollin avulla yhteisön jäseniksi. Saamelaisten lapsilleen asettamien rajojen löysyys ja pakon puuttuminen on usein länsimaisten havainnoitsijoiden toimesta nimetty kurin puutteeksi ja vanhempien taitamattomuudeksi. Lapsen omakuvaa rakennettaessa tärkeänä pidetään sukua ja ympäröivää yhteisöä. Suvun merkitys saamelaisessa kasvatuksessa on suuri. Suvun ja sen historian tunteminen on tärkeää. Suvun jäsenillä on ollut tärkeä ja aktiivinen rooli lapsen kasvatuksessa muun muassa neuvojina, ohjeistajina ja huolenpitäjinä. Elämän haasteissa suku on toiminut tukijana ja avustajana. Balto tuo esille myös sukujärjestelmän huonot puolet: mikäli suku oli huonossa maineessa syystä tai toisesta, leimasi se myös yksittäisen yksilön. Uskottiin,

että yksilö perii sukunsa ominaisuudet, tavat ja käyttäytymisen. (Balto 1997, 44–51, 75–81.)

Saamelaispedagogiikka ammentaa perinteisestä saamelaisesta kasvatuksesta, ja se sovelletaan saamelaiskoulutuksen tarpeisiin. Saamelaispedagogiikka yhdistää saamelaiskasvatustraditiota erityisesti institutionaalisen kasvatuksen tarpeisiin, mutta huomioi myös non-formaalin kasvatuskentän tarpeet. Ymmärrämme saamelaispedagogiikan kontekstin tilanteena, jossa on läsnä saamelaisuus muodossa tai toisessa. Se voi kohdistua saamen kielen opetukseen, saamenkieliseen opetustilanteeseen tai interkulttuuriseen opetustilanteeseen. Saamelaispedagogiikka ammentaa humanista tietokäsityksestä ja ihmiskuvasta. Taustaideologiana on inklusiivisuus, joka pyrkii laajennettuun yhteistyöhön kasvatuksen saralla. Saamelaispedagogiikan yhtenä tavoitteena on lisätä tietoa sekä saamelaisten parissa että kansallisesti ja kansainvälisesti alkuperäiskansojen ja yleisen kasvatusdiskurssin sisällä. (ks. myös Keskitalo, 2010; Keskitalo ja Määttä, 2011; Keskitalo, Määttä ja Uusiautti, 2013). Jan Henry Keskitalo (1999) puhuu saamelaisesta koulutiedosta tarkoittaen tilannetta, jossa saamelaiskasvatuskontekstin moninaisuus ja vaativuus pyritään huomioimaan.

Tutkijoina tiedostamme vastuumme moninaisen saamelaisen koulutiedon levittämisestä monille tahoille ja sitoudumme työskentelemään globaalin haasteen edessä. Graham Smith (2011) painottaa alkuperäiskansakasvatuksen ideologian erään keskeisistä vaikuttimista olevan muutosprosessit, jossa haluamme olla mukana. Siksi saamelaiset kasvattajat eivät voi pitäytyä työskentelemään vain saamelaisten tai alkuperäiskansojen parissa, vaan heidän täytyy myös sitoutua kansallisiin prosesseihin, jossa saamelaisilla on merkittävä sijansa Suomessa vanhana vähemmistönä.

Lopuksi

Saamelaisuudessa kulttuuri-identiteettiä ja kulttuurisia oikeuksia on lähestytty vahvasti kielellisestä näkökulmasta ja täten tuloksia on myös saavutettu koulutuksen saralla. Nyt kuitenkin ollaan uusien haasteiden edessä kielenelvytyksen ollessa aiempaa ajankohtaisempaa. Saamelaisten koulutuksellisen aseman kehittäminen alkuperäiskansana ja saamen kielten tilanteen edistäminen on erittäin ajankohtaista. Samalla keskustelu saamelaispedagogiikan haasteista ja onnistumisesta Suomessa on ajankohtaista avata. Erityisesti haluamme nostaa tarpeen tuoda tutkimuksen keinoin tietoa siitä, millaisia tekoja ja ajattelun muutoksia saamen kielen ja kulttuurin elvyttäminen ja elossa pysyminen vaativat kasvattajilta, ja mitä tarvitaan vielä

ja miksi. Alkuperäisväestön tarpeet huomioivaa kasvatusta tulisi kehittää edelleen. Uuden opettajuuden ja uuden koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään (Luukkainen 2004, 230). Saamelaisopettajilla on keskeinen rooli toteuttaessaan opetusta.

Tutkimuksissamme selvittelemme saamelaisopetuksen yleisiä ilmiöitä ja millaisia vaikutuksia sillä on koulutuksellisesti, kulttuurisen identiteetin ja kielenelvytyksen kannalta. Mielenkiinnon kohteena on, miten kyseiset asiat vaikuttavat saamelaisen koulutuksen kenttään. Järjestelmän ollessa vaillinainen voi tutkimuksen keinoin lähitulevaisuudessa välittää tietoa ja esittää ratkaisukeinoja ja vaihtoehtoja tilanteiden korjaamiseksi. Meneillään olevien Rauna Rahko-Ravantin väitöstutkimuksen perusteella opettajien kokemusten tutkimus avaa keskustelua siitä, miten käytäntö tulisi ratkaista. Opettajilla on tärkeä rooli kulttuurin välittymisessä, sillä koulutuksella on valtaa. Kielenelvytyksen vastuualueen jako on vielä kesken. Rauni Äärelä syventyy väitöstutkimuksessaan saamen kielen elvyttämiseen varhaiskasvatuksessa. Kielenelvytystä löytyy jo monesta varhaiskasvatusta tarjoavasta päivähoitopaikasta ja näyttöä on sen laajentamiselle. Revitalisaatio on keino hoitaa assimilaation historiaa.

Saamelaiskoulutuksen vastuukysymykset tarvitsevat lisävahvistusta. Tutkimus on yksi keino rakentaa tietoa näistä tarpeista. Saamelaiskoulutuksen kentällä on viime vuosina tapahtunut aika vähän, vaikka ehdotuksia tilanteen kehittämiseksi on toki tehty. Seuraava vuonna 2016 voimaanastuva opetussuunnitelma kuitenkin tulee painottamaan interkulttuurisia käytänteitä. Näkemyksemme mukaan paikallista vastuuta ja kuntien roolia tulisi avata. Paikallisella tasolla kunnilla on itsehallinto ja saamelaiset ovat saamelaisalueen kuntien vastuulla saamelaisten kotiseutualueella ja muualla Suomessa. Saamelaiskäräjien sisäisiä rooleja ja vastuualuetta suhteessa kuntiin ja valtioon olisi myös tarkasteltava lähemmin. Valtasuhteet vaikuttavat alkuperäiskansojen koulutustilanteessa.

LÄHTEET

- Aikio, A. (2010), Olmmošhan gal birge – áššit mat ovddidit birgema [Ihminen kyllä pärjää – asioita jotka edesauttavat selviytymisessä]. Karasjok: ČállidLágádus.
- Aikio, A. (2004), An Essay on Substrate Studies and the Origin of Saami, teoksessa I. Hyvärinen, P. Kallio and J. Korhonen (toim.), *Etymologie, Entlehnungen und Entwicklungen: Festschrift für Jorma Koivulehto zum 70. Geburtstag*. Helsinki: Finno-Ugric Association, 5–34.
- Aikio, A. (2012), An Essay on Saami Ethnolinguistic Prehistory, teoksessa R. Grünthal and P. Kallio (toim.), *A Linguistic Map of Prehistoric Northern Europe*. Helsinki: Finno-Ugric Association, 63–117.
- Aikio-Puoskari, U. (2007), Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua – kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä? Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007. Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia = Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 253, Helsinki, 73–84.
- Anaya, J. (2011), *Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, James Anaya: The Situation of the Sami people in the Sápmi region of Norway, Sweden and Finland*, 12.1.2011; Human Rights Council.
[http://www2.ohchr.org/english/issues/indigenous/rapporteur/docs/Report_SR_SamiPeople.pdf]
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balto, A. (1997), *Samisk barneoppdragelse i endring* [Saamelainen lastenkasvatus muutoksessa]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hallituksen ohjelma (2011), Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki.
- Keskitalo, J. H. (1999), *Čálusráidu Og7 Sámi oktavuodas. Temághiha 1: Sámi oahppoplánat – Sámi skuvla? Skriftserie til l97 samisk. Temahefte 1: Et samisk læreplanverk – en samisk skole?* [Saamelaisen opetus- suunnitelman sarja. Teemavihko 1: Saamelainen opetussuunnitelma – Saamelainen koulu?]. Guovdageaidnu: Sámi oahpahusráddi – Samisk utdanningsråd.
- Keskitalo, P. (2010), *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. (Diedut 1/2010). Guovdageaidnu: Sámi University College.
- Keskitalo, P., & Määttä, K. (2011), *Sami pedagogihka iešvuodat /Saamelaispedagogiikan perusteet / The Basics of Sámi Pedagogy / Grunderna i samisk pedagogik / Основы саамской педк*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Keskitalo, P., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013), *Sámi Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- Komiteanmietintö 1938:8 (Lapin komitean mietintö).
- Kylli, R. (2005), *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886*. Oulu: Historical Association of the North–Finland.
- Lassila, J. (2001), *Lapin koulutushistoria – Kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut. Osa 1*. Oulu: University of Oulu.
- Lauren, Ch. (2008). Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtola, V.-P. (1997), *Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus Puntsi.
- Lehtola, V.-P. (2013), *Monikasvoinen Saamenmaa. Kautokeino: Gáldu*.
[<http://www.galdu.org/web/index.php?sladja=25&vuolitsladja=11&giella1=spa>]
- Luukkainen, O. (2004), Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Nilsen, T. (2013), 'New Law Discriminates Indigenous Languages', *Barents Observer*, January 03, 2013.
[<http://barentsobserver.com/en/society/2013/01/new-law-discriminates-indigenous-languages-03-01>]
- Olthuis, M.-L., Kivelä, S., & Skutnabb-Kangas, T. (2013), *Revitalising Indigenous Languages. How To Recreate A Lost Generation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012), *Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7*. Helsinki.
[<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tro7.pdf?lang=fi>]
- Paksuniemi, M. (2009), *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Rovaniemi, University of Lapland, Faculty of Education.

- Pääkkönen, E. (2008), Saamelainen etnisyyys ja pohjoinen paikallisuus – Saamelaisen etninen mobiilisaatio ja paikallisperustainen vastaliike. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 153.
[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66747/Erkki_P%C3%A4%C3%A4kk%C3%B6nen_v%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf?sequence=1]
- Rantala, L. (2005), 'Venäjän saamelaisen oikeudellinen asema', teoksessa C. Smith, H. Danelius, M. Niemivuori, I.-L. Pavall, M. Scheinin, M. Åhren, J. B. Henriksen ja H. J. Hyvärinen (toim.), Pohjoismainen saamelaissopimus: Suomalais-norjalais-ruotsalais-saamelaisen asiantuntijatyöryhmän 27. lokakuuta 2005 luovuttama luonnos. Helsinki: Ministry of Justice, 251–261. [http://www.regjeringen.no/upload/AID/temadokumenter/sami/sami_samskonvensjonen_finsk_H-2183%20F.pdf]
- Rasmus, M. (2008), *Bággu vuolgat, bággu birget. Sámemáándid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásdogáin 1950–1960 –logus* [Pakko lähteä, pakko pärjätä. Saamelaislasten selviytymisstrategiat Suomen kansakoulun asuntoloissa 1950–1960-luvuilla]. Oulu: Giellagas Institute.
- Rasmus, M. (2010), Saamen kielten ja saamelaiskulttuurin koulutustarpeet Suomessa. Oulun yliopisto. Publications of Giellagas Institute Nr 13.
[http://www oulu.fi/giellagas/tiedotot/AJANKOHTAISTA/MR_saamen_kielt_nettiversio_080210.pdf]
- Rasmussen, T. (2012), 'Sámegiellaid eallaskahttin ja hehttehusat Suomas' [Saamen kielten elvytys ja esteet Suomessa], teoksessa P. Keskitalo ja K. Määttä (toim.), *Ulbmilin sámí pedagogihka ollašuttin* [Tavoitteena saamelaispedagogiikan toteutus]. Rovaniemi: Lapland University Press, 71–92.
- Ruong, I. (1971), *Samerna* [Saamelaiset]. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma. (2009),
[<http://www.sosiaalikkollega.fi/hankkeet/pakaste2/sakaste/varhaiskasvatus/1sote-savasuomenkielinen.pdf>]
- Saamelaiskäräjät. (2012), Saamelaiskäräjien toimintaohjelma ja taloussuunnitelma 2012–2015. Inari.
- The Russian Federation. (1993), *The Constitution of the Russian Federation*. Adopted at National Voting on December 12, 1993. [<http://www.constitution.ru/en/10003000-01.htm>]
- Sametinget. (2007/2008), *Sámit Ruotas* [Saamelaiset Ruotsissa]. Kiruna: Sametinget.
[<http://sametinget.dev.imcode.com/2870>]
- Sameskolstyrelsen. (2013), Sameskolstyrelsen [Saamelainen kouluhallinto]. Jokkmokk.
[<http://www.sameskolstyrelsen.se/>]
- Seurujärvi-Kari, I. (2010), "Nubbi" sápmelašvuodas – oddalágan identitehtat' [Toiseus saamelaisuudessa – uudet identiteetit], *Sámi diedalaš áigecála*, 2010/1, 71–95.
- Seurujärvi-Kari, I. (2012), *Ale jáskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisen identiteetille* [Älä hiljenny äidinkieli]. Helsinki: University of Helsinki.
- Skolverket. (2011), *Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Curriculum for Sámi School, Pre-school Education, and Boarding Schools]. Stockholm: Fritzes.
- Smith, G. H. (2011), *Transforming Education: Maori Struggle for Higher Education*. 'Manu-Ao' Presentation. Wellington: Te Whare Wānanga o Awanuiārangi: Indigenous–University.
[<http://www.manu-ao.ac.nz/massey/fms/manu-ao/documents/Graham%20Smith%20Powerpoint.pdf>]
- Taipale, R. (2012), *Utsjoen saamenkielisten nuorten kielenkäyttö*. Utsjoki: Sámi Siida ry. ja Ovttas! project.
- Vuolab-Lohi, K. (2007), *Pohjoissaamen kielen tilanne sekä kehittämistarpeet*. Sámi Parliament.
[<http://www.kotus.fi/files/742/pohjoisSelvitys.pdf>]
- Welle-Strand, A. and Askheim, S. (2011), *Skole og utdanning i Sverige* [Koulu ja koulutus Ruotsissa]. Store Norske Leksikon. http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Sverige

Walter ry – monikulttuuriset urheilijat kulttuuri- identiteetin tukijoina

Gabriel Herrera

projektikoordinaattori, Walter ry

Escocia Nsuku

projektikoordinaattori, Walter ry

Maurizio Pratesi

toiminnanjohtaja, projektipäällikkö, Walter ry

Vuonna 2006 Suomesta tuntui puuttuvan jotain. Suomessa asui ensimmäinen hiukan laajempi monikulttuurisen taustan omaavien nuorten sukupolvi, mutta yhteiskunta ei tuntunut pysyvän tämän kehityksen perässä. Kuka tukisi näitä nuoria, jotka kohtasivat ennakkoluuloja arjessaan? Yhdysvalloista Suomeen palannut amerikkalaisen jalkapallon pelaaja Michael Quarshie halusi edistää monikulttuurisuuskasvatusta ja lisätä avarakatseisuutta nuorten välillä. Syntyi kulttuurien välistä vuorovaikutusta edistävä Walter ry, jonka toiminnan keskeisiksi arvoiksi muotoutuivat kunnioittaminen, ymmärtäminen, välittäminen ja vastuun ottaminen. Arvojen järjestys kuvaa luonnollista etenemistapaa monikulttuurisuuteen liittyviä asioita käsitellessä.

Walter ry syntyi halusta kantaa vastuuta käytännön tasolla. Jo olemassa olevalle monikulttuuriselle Suomelle haluttiin antaa ääni ja samalla nuoret haluttiin ohjata kohtaamaan toisensa. Yhdistyksen perustamisen aikoihin tapahtui kuitenkin myös muutos yhteiskunnallisessa keskustelussa: asenteet monikulttuurisuutta kohtaan kiristyi. Suvaitsevaisuuden edistämisen sijasta Walter ry:n toiminta joutui vastaamaan myös rasismien torjumisen haasteeseen. Haasteeseen vastattiin Kytke -hankkeen avulla. Hankkeen keskeisin toimintamuoto on järjestää monikulttuurisen taustan omaavien suomalaisten urheilijoiden vetämiä työpajoja kouluissa. Vetäjien omakohtaiset tarinat kannustavat oppilaita jakamaan kokemuksiaan. Oppilaat haastetaan kyseenalaistamaan yleisiä stereotyyppioita sekä pohtimaan omaa identiteettiään.

Yksilötason kokemukset avaimena muutokseen

Kytke -hankkeen toiminnassa haluttiin huomioida syrjinnän vaikutus yksilötasolla. Kuinka auttaa nuorta, joka uhkaa jäädä ulkopuoliseksi monikulttuurisen taustansa vuoksi, kuinka tukea hänen itseluottamustaan, kuinka ohjata hänet yhteiskunnan jäseneksi? Hankkeen vastuuhenkilöiden omakohtaiset kokemukset koulumaailmasta eivät olleet yksinomaan positiivisia. Vaikka osalla opettajista oli palava halu käsitellä monikulttuurisuuteen liittyviä aiheita, osalla opettajista ei tuntunut olevan osaamista tai halua kohdata rasismia ja sen vaikutuksia koulussa. Asiat, joilla olisi pitkäkestoisia vaikutuksia lapsen identiteetin muodostumisen näkökulmasta, jäivät käsittelemättä ja jopa tukahdetuiksi lapsen sisälle.

Kytke -hankkeen avulla nuorille haluttiin antaa foorumi käsitellä asiaa, joka on arkipäiväistynyt. Riippumatta paikkakunnasta monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen ovat näkyvästi esillä Suomessa. Nuorten ajatukset, kokemukset ja ennakkoluulot haluttiin nostaa esiin. Työtavaksi valikoitui kouluvierailujen järjestäminen. Kouluvie-

railuiden pääpaino on ryhmätyöskentelyssä – nuoret istuvat pienissä ryhmissä ja keskustelevat ryhmätehtävistä jotka liittyvät esimerkiksi identiteettiin, suomalaisuuteen tai syrjintään. Jokaista teemaa lavennetaan haasteella: miten tahansa kysymykseen vastaa, edessä on omien ajatustensa haastaminen. Jos esimerkiksi pyritään määrittelemään suomalaisuutta, haasteosuudessa teemaa lavennetaan esimerkiksi määrittelyn kyseenalaistamisella etnisen taustan tai adoption teemojen kautta. Jatkumon saavuttamiseksi kouluvierailuihin liittyvät myös vanhempainillat, vertaistuki ja Kytke-luuri, ilmainen puhelinpalvelu henkilöille, jotka haluavat kuuntelijan – tukea tai neuvoja rasismiin, syrjintään tai kiusaamiseen liittyvissä asioissa. Kaikki palvelut ovat koulujen käytössä ilmaiseksi.

Kouluvierailuilla puheenvuoro annetaan heikommalle osapuolelle – kiusaamista tai rasismia kohdanneelle – mutta uudella tavalla. Kokemuksistaan tulevatkin kertomaan urheilijat – ryhmä, jonka edustajat nähdään tavallisesti vahvoina, menestyneinä ja suosittuina. Kiusaajia ei nosteta esiin, eivätkä he tätä koskaan toivokaan, vaan heille annetaan tilaa kuunnella. Tarkoituksena on avartaa nuorten ajatuksia: antaa tietoa ja ohjata kokemusten käsittelyyn, mutta myös lisätä kiusaajien ymmärrystä tekojensa vaikutuksista tunnetasolla. Tavoitteena on molemminpuolinen ymmärrys. Opettajille työpajat antavat välineitä käsitellä ennakkoluuloja ja heille luodaan vuoden 2014 aikana oma opetuspaketti.

Urheilijaidentiteetin kautta työskentely

Urheilijaidentiteetin omaksuminen on helppo valinta monikulttuurisen taustan omaavalle urheilijalle. Urheilija välttyy identifikoitumasta jonkin taustallaan vaikuttavan kulttuurin mukaan, sillä hän voi valita identiteetikseen vaikkapa koripalloilijan identiteetin ja viiteryhmän. Monikulttuurisuustyön tekeminen urheilijaidentiteetin kautta ja avulla osoittautuikin Walter ry:n toiminnassa hyväksi tavaksi lähestyä nuoria. Yhdistys järjestää Urbaanit lapset -toimintansa kautta esimerkiksi katufutis- ja katukoris- sekä katutanssityöpajoja. Työpajoihin on yhdistetty myös katutaideita ja -musiikkia.

Urheiluun kuuluva ryhmädynamiikka, yhteinen tavoite sekä koko ryhmän yhteisen toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen korostaminen toimivat itsetunnon ja ryhmään kuulumisen tunteen nostattajina. Walter ry:n järjestämään urheilulliseen vapaa-ajan toimintaan osallistuu sekä kantaväestön edustajia että maahanmuuttajataustaisia nuoria. Globaalit lajit kuten jalkapallo ja koripallo ovat suosittuja ja niiden

kautta on helppo saada nuoria mukaan toimintaan. Toiminnallisuus vie viestin tehokkaammin perille kuin luennoiminen.

Kouluvierailuilla urheilijat kertovat omasta elämästään. Heidän omakohtaiset, syrjintään ja identiteetin muodostumiseen liittyvät tarinansa ovat kuitenkin ristiriidassa urheilijoihin liitettyjen stereotyyppien kanssa. Urheilija julkisuuden henkilönä – hyvänä, suosittuna, osaavana, pärjäävänä, vahvana – herättää oppilaan mielenkiinnon. Ristiriita syntyy, kun urheilija kertoo negatiivisista kokemuksistaan – kuinka satakiloista amerikkalaisen jalkapallonpelaajaakin on kiusattu. Oppilaalle pyritään luomaan tunne siitä, että hänkin voi selvittää omasta tilanteestaan: onhan tuonkin menestyjän taustalla jotain muutakin kuin pelkkiä positiivisia kokemuksia.

Kotoutumisen näkökulmasta urheilun toiminnallisuus nousee keskiöön. Pakolaiskeskuksissa ei välttämättä ole mitään muuta mihin kiinnittyä kuin urheilu. Onnistumisen ja yhdenvertaisuuden kokemukset jonkin lajin parissa saattavat motivoida kiinnittymään yhteiskuntaan muutoinkin. Urheilun avulla luodaan tilanteita, jossa kaikilla on taustasta huolimatta samat säännöt, eikä kielimuuri ole kansakäymisen este. Toiminnan järjestämisessä ammattimaisuus kuitenkin on olennaista. Esimerkiksi Oulussa järjestetyt vastaanottokeskusten SM-kilpailut päättyivät joukkotappeluun: vastaanottokeskusten asukkaiden vaikeiden taustojen yhdistäminen voitontavoitteluun ei välttämättä ollut paras lähestymistapa. Hyvä tarkoitus siis kääntyi itseään vastaan. Sinisilmäisyyden tulisikin jo väistyä monikulttuurisuustyötä tekevien järjestötoiminnasta.

Monikulttuurisuuskasvatuksen tulee antaa tilaa yksilöllisyydelle

Walter ry:n toiminnassa keskeistä on antaa nuorille kokemus siitä, että he saavat itse määritellä itsensä ja toisten tulee kunnioittaa tätä valintaa. Identiteetin määrittely nähdään myös tilanneriippuvaisena. Nuoria lähestytään toiminnassa vertaisina, ei viranomaisina tai ammattilaisina. Tavoitteena on asettaa itsensä nuoren tasolle – myös konkreettisesti, sillä esimerkiksi työpajoissa istutaan lattialla nuorten kanssa. Työskentely nuorten kanssa kumpuaa aidosta ja avoimesta keskustelusta. Kouluvierailuilla työpajan ohjaajat puhuvat omista kokemuksistaan ja taustastaan. Usein työpajoissa nouseekin esiin asioita, joista opettajat, koulupsykologi tai kuraattori eivät ole tietoisia – työpajat ovatkin olleet väylä saada aiemmin pimentoon jääneistä asioista oppilashuoltoryhmän tietoon. Henkilökemioiden toimiminen onkin keskeistä. Walter ry:n toiminnassa on mukana useita ohjaajia, joita voidaan tarvittaessa vaihtaa.

Toiminnassa halutaan korostaa, että nuori ei ole toiminnan kohde, vaan toimija. Nuoret nähdään yksilöinä ja heitä ohjataan moninaisuuden kunnioittamiseen. Toiminnan järjestäminen vaatii kuitenkin myös nuorten näkemistä tietyn ryhmän edustajina. Vetäjien vastuulla onkin järjestää toiminta siten, että se tavoittaa tietyt nuoret. Toimintaa on järjestetty alueille, joissa todennäköisimmin on nuoria joilla on riski syrjäytyä. Nuoria on valikoitunut mukaan toimintaan myös opettajien vinkeistä. Tästä huolimatta termit kuten ”syrjäytymisvaara” eivät ole osa toimintaa kuin rahoitushakemuksissa. Nuorten suojelemiseen leimautumiselta on kiinnitetty toiminnassa erityistä huomiota. Esimerkiksi kouluvierailuilla ei koskaan poimita ketään esimerkiksi – nuori itse saa tuoda esille sen minkä haluaa toisten kanssa jakaa. Kouluja ei myöskään valita mukaan toimintaa esimerkiksi maahanmuuttotautisten oppilaiden lukumäärän mukaan vaan kaikkien kiusamaiskokemukset mielletään yhdenvertaisiksi.

Toiminnan haasteet

Walter ry:n toiminta tavoittaa vuosittain noin 18000 oppilasta. Palautteen perusteella kiitosta opettajilta on tullut siitä, että työpajojen avulla koulujen tietoon on saatu seikkoja, jotka eivät aiemmin ole tulleet esille. Työpajat ovat myös auttaneet opettajia alkuun työssä, johon on ehkä löytynyt motivaatiota, mutta ei työkaluja käytännössä toteuttamiseen.

Työpajatoimintaa järjestetään yläkouluissa. Ikä on kuitenkin identiteettityön kannalta haastava, sillä oppilailla on jo hyvinkin juurtuneita käsityksiä sekä itsestään että toisista. Toimintaa tulisikin suunnata myös nuoremmille, 5.-6.-luokkalaisille. Tämän ikäiset ovat myös rehellisempiä vastauksissaan, sillä yläkoululaiset tietävät jo, mitä aikuiset haluavat kuulla. Haasteeksi on noussut ajoittain, joskin hyvin harvoin, myös koulujen henkilökunnan ennakkoluulojen murtaminen. Vastaanotto on saattanut olla jopa negatiivista: kouluun ei haluta kehtää puhumaan ”maahanmuuton puolesta”. Vaikka toiminnan kohde-ryhmänä ovat kantäväestön koulut, työpajojen tarve on myös saatettu kyseenalaistaa, jos koulussa ei ole maahanmuuttajia. Toiminnan periaatteiden ja tavoitteiden kuvailu onkin välillä haastavaa, sillä ketään ei haluat syyllistää esimerkiksi ennakkoluuloista. Toiminnassa onkin puhuttu yleisesti kiusaamisesta, vaikka kärkeä olisikin rasismi ja syrjintä – useinhan kiusaamiseen liittyy syrjinnän piirteitä. Rasismi onkin sanana vaikea ja siihen liittyy erilaisia konnotaatioita. Usein onkin helppompaa kysyä oletko kokenut kiusaamista kuin oletko kokenut rasismia.

Kokemuksia on myös siitä, että oma koulu koetaan perusteetta ”valmiiksi”, jo tarpeeksi monikulttuuriseksi. Ajatuksena on, että jos

koulussa on monikulttuurisia nuoria, nuoret kasvavat itsestään hyväksymään moninaisuutta. Näin ei kuitenkaan ole. Rasismia esiintyy myös monikulttuurisissa kouluissa, eikä samassa koulussa opiskeleminen tarkoita kontaktia toisen kulttuurin edustajiin.

Oppia kulttuurikentälle

Walter ry:n toiminnasta ja tuloksista saadut kokemukset voivat haastaa myös kulttuuri- ja kulttuuriperintökasvatuksen edustajia pohtimaan omia työskentelymallejaan. Toiminnallisuuden, yksilöllisyyden ja yhteisten kokemusten huomioiminen voivat ohjata työskentelyä laajemminkin:

- › Kuinka voit omassa työssäsi saavuttaa yhteenkuuluvuuden tunteita eritaustaisten nuorten välillä kuten urheilun kautta on saavutettu?
- › Urheilu voi toimia yhteisenä ”kielenä” eritaustaisten ja jopa erikielisten ihmisten välillä. Mikä voisi toimia vastaavana ”kielenä” omassa työssäsi?
- › Millainen on opetuksen normatisoiva arvo? Millaisia paineita ”normaalius” ja normien asettamien luo oppilaille ja nuorille yleensä? Pyritkö työssäsi pois normatisoivasta opetuksesta ja normien luomisesta?
- › Onko työssäsi huomioitu vähemmistöt? Huomioidaanko moninaisuus rikastavana tekijänä?
- › Kohtaatko eri kieli- ja kulttuuritaustaiset ihmiset työssäsi yksilöinä vai tietyn ryhmän edustajina?
- › Huomioidaanko etnisen taustan lisäksi esimerkiksi uskonnollinen tausta sekä sosiaaliluokat?

Lisätietoa

www.walter.fi

www.walter.fi/KYTKE

www.walter.fi/kytke/materiaalipankki/

SAIJA BENJAMIN on luokanopettaja, kasvatustieteiden maisteri ja monikulttuurisen perheen äiti. Hänen väitöskirjatutkimuksensa liittyy yhä rajattomammassa maailmassa kasvavien nuorten kuulumisentunteiden rakentumiseen. Benjamin on kiinnostunut siitä, mihin identiteetti ”ankkuroituu” silloin, kun nuorella on useampi kuin yksi kotimaata, -kieli ja -kulttuuri.

GABRIEL HERRERA toimii Monikulttuurisuuden edistämisyhdistys Walter ry:n KYTKE -projektissa projektikoordinaattorina. Hän vastaa muun muassa vertaistuesta, sovittelusta ja opettajille tuotettavasta materiaalipaketista. Koulutukseltaan hän on yhteiskuntatieteiden maisteri. Herrera on toiminut tärkeäksi kokemansa yhdenvertaisuuden edistämiseksi kansalais- ja opiskelijajärjestöissä.

ARTO KALLIONIEMI on Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen uskonnon didaktiikan professori, joka on useita vuosi vastannut laitoksen monikulttuurisesta opettajankoulutuksesta. Kallioniemen tutkimusintressejä ovat muun muassa uskontojen ja katsomusten rooli kasvatuksessa sekä eri maissa toteutetut uskonnonopetusratkaisut. Hän on myös kiinnostunut kulttuuriperintökasvatuksesta. Kallioniemi toimii Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran puheenjohtajana.

PÄIVI KATILA on Strömbergin koulun rehtori ja Suomen freinetpedagogisen yhdistyksen puheenjohtaja. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja ja kasvatustieteen maisteri. Katila kehittänyt yhteisöllistä pedagogiikkaa ja toiminnallisia työtapoja sekä erityisluokkien ja yleisopetuksen yhteistyötä. Hän toiminut pedagogisena suunnittelijana Strömbergin koulun perustamishankkeessa. Strömbergin koulun oppilaiden kodit edustavat lähes kolmeakymmentä kulttuuria. Katilan johdolla Strömbergin koulu on kehittynyt monikulttuurisesta koulusta intrakulttuuriseksi.

SHAKA KAMPARA on rap-artisti, joka toimi Basso-lehden vakiokolumnistina 2011–2012. Toistuvia teemoja sekä kolumneissa että rap-teksteissä ovat identiteetti ja maailmankuva sekä näiden kahden vaikutus ihmisen valintoihin ja kohtaloon. Oman musiikin lisäksi Kampara tekee kulttuurista nuorisotyötä rap-työpajojen muodossa.

PIGGA KESKITALO työskentelee apulaisprofessorina opettajainkoulutuksessa Sámi allaskuvla -korkeakoulussa (Sámi University College) Norjan Koutokeinossa. Keskitalo on koulutukseltaan kasvatustieteen tohtori ja taustaltaan luokanopettaja. Hänen tutkimusintressinsä ovat alkuperäiskansojen kasvatusta, opetussuunnitelmat, opettajien ajattelu, saamen kielen opetus ja kulttuurisensitiivisyys. Keskitalon väitöskirja käsitteli Norjan Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä. Keskitalo on julkaissut artikkeleita ja kirjoja saamelaisesta pedagogiikasta, mm. Sámi Education (P. Keskitalo, K. Määttä, & S. Uusiautti, Peter Lang, Frankfurt am Main 2013).

EEVA-LIISA KIISKILÄ on valmistavan luokan opettaja, eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattori, sekä Maailmankoulun tiimivetäjä Kokkolasta. Koulutukseltaan hän on kasvatustieteiden maisteri: luokanopettaja (kansainvälinen linja, Master of Education) sekä suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja. Työssä kehittämisen kohteena ovat olleet erityisesti eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetus sekä globaalkasvatuksen teemat.

LEENA LAHTINEN on Siimapuiston päiväkodin johtaja Vantaan kaupungissa, kestävän kehityksen nelikentän pilottihankeen äiti ja ympäristökasvattajien kouluttaja. Hänen mielenkiinnon kohteitaan ovat luontosuhteen vaikutus varhaiskasvatusikäisten lasten ja perheiden hyvinvointiin sekä yhteisöllisyyden muodostumiseen. Lahtisen tavoitteena on yhdistää poikkitieteellisesti puutarhatieteen ja kasvatustieteen tutkimukset ja niiden valoissa mallintaa varhaiskasvatuksen hyvän arjen vaativat rakenteet. Lahtinen on myös Valon Tutkimusmatkalla varhaiskasvatuksen liikkumisen käytäntöihin -hankkeen johtajuustyöryhmän puheenjohtaja.

MARJA LAINE on Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran kasvatustyön kehittäjä. Koulutukseltaan hän on teologian maisteri ja aineenopettaja. Laine on osallistunut useisiin kulttuuriperintökasvatuksen ja kulttuurisesti kestävän kehityksen sisältöjä ja kehityssuuntia määritteleviin työryhmiin sekä ollut mukana näihin teemoihin liittyvien oppimateriaalien ja julkaisujen tuottamisessa. Laineen kiinnostuksen kohteita ovat lasten ja nuorten kulttuuristen oikeuksien toteutuminen sekä kulttuuri-identiteetin merkitys hyvälle kasvulle.

ANITA NOVITSKY on monikulttuurisuuden asiantuntija, sosiaalialan ohjaaja ja perheinterventioklinikko. Hänellä on myös esi- ja alkuopetuksen opettajan, S2-opettajan ja ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan pätevyys. Väestöliiton Monikulttuurisessa osaamiskeskuksessa hän on toiminut asiantuntijatehtävissä vuodesta 2003. Aiemmin hän on toiminut muun muassa kaksikielisen kasvatuksen ja perhelähtöisen toiminnan kehittäjänä varhaiskasvatuksen piirissä.

ESCOCIA NSUKU toimii Monikulttuurisuuden edistämisyhdistys Walter ry:n KYTKE -projektissa projektikoordinaattorina. Koulutukseltaan Nsuku on yhteiskuntatieteiden maisteri.

THIA OIKARINEN on äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, joka on eksynyt suomi toisena kielenä -maailmaan. Oulun yliopistosta valmistunut filosofian maisteri Oikarinen opettaa tällä hetkellä maahanmuuttajien joustavan perusopetuksen ryhmää Kokkolassa. Työssään hän pyrkii luottamukselliseen ja avoimeen suhteeseen oppilaiden kanssa, jolloin perusta kaikelle oppimiselle on mahdollisimman hyvä.

PIRKKO PITKÄNEN on koulutuspolitiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen professori Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Hän on taustaltaan paitsi kasvatustieteilijä myös historioitsija ja filosofi. Pitkäsen kiinnostuksen kohteita ovat ihmisten yllirajaiseen liikkumiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset. Em. kysymyksiä Pitkänen on tutkinut noin 20 vuoden ajan erilaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä konteksteissa (mm. johtanut useita kansainvälisiä tutkimushankkeita).

MAURIZIO PRATESI on Monikulttuurisuuden edistämisyhdistys Walter ry:n toiminnanjohtaja ja entinen ammattilaiskoripalloilija.

SUSANNA RAJALA toimii opetusneuvoksena Opetushallituksen Vapaa sivistystyö ja kulttuuriryhmien koulutus -yksikössä romaniväestön koulutusryhmässä. FL Susanna Rajala tekee Suomen romanien koulutukseen liittyvää väitöskirjaa Itä-Suomen yliopiston kulttuuristen sosiaalisten kohtaamisten tohtoriohjelmassa. Rajala on Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran hallituksen varapuheenjohtaja.

RAUNA RAHKO-RAVANTTI toimii Lapin yliopistossa kasvatustieteen tiedekunnassa saamen kielen ja kulttuurin yliopisto-opettajana, jossa hän myös suorittaa jatko-opintojaan. Rahko-Ravantti on koulutukseltaan kasvatustieteen maisteri ja valmistunut myös luokanopettajaksi Sami Allaskuvla -korkeakoulusta. Hänen väitöskirja-aiheensa on saamelaisen pedagogiikan kehittäminen opettajien käsitysten valossa.

PASI SAUKKONEN on politiikan tutkija, joka työskentelee erikoistutkijana Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiössä (Cupore). Hän on julkaissut runsaasti esimerkiksi kansallisesta identiteetistä ja nationalismista, maahanmuutosta ja kotouttamisesta sekä politiikasta monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Saukkonen on myös useissa kirjoituksissaan verrannut Suomea Belgiaan, Alankomaihin ja muihin Pohjoismaihin.

RAUNI ÄÄRELÄ toimii Sodankylässä luokanopettajana ja saamen kielen opettajana. Äärelä on koulutukseltaan kasvatustieteen maisteri. Hän suorittaa jatko-opintoja Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän keskittyy väitöskirjassaan saamenkielisten kielipesien toteutukseen varhaiskasvatuksen alalla. Äärelä on ollut myös Suomen saamelaiskäräjien valtuutettu ja Koulutus- ja oppimateriaalilautakunnan varapuheenjohtaja vuodesta 2008 lähtien.

Mikä on kulttuuri-identiteetin merkitys kasville ja kehitykselle? Kuinka tukea kasvattajia heidän kohdatessaan kulttuurisesti yhä moninaisemman joukon lapsia ja nuoria? Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia moninaisuuden lisääntyminen tuo kulttuuriperintökasvatukselle?

Kulttuuri-identiteetti & kasvatus – Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena sisältää sekä tutkustietoa että käytännön kokemuksia liittyen kulttuuri-identiteetin merkitykseen kotoutumista tukevan kasvatuksen näkökulmasta. Kulttuurinen moninaisuus ja maahanmuutto ovat rikastuttaneet kulttuuriperintökasvatuksen kenttää, mutta samalla haastaneet kasvattajia pohtimaan omia ratkaisujaan. Tämän teoksen avulla kasvattajia ja muita lasten ja nuorten parissa toimivia halutaan kannustaa huomioimaan kulttuuriset oikeudet, kulttuuri-identiteetti ja kulttuuriperintökasvatuksen rooli yhä moninaistuvassa Suomessa.

Teos antaa tärkeää tietoa kaikille lasten ja nuorten asioiden parissa työskenteleville kulttuuri-identiteetin merkityksestä huomioiden maahanmuuton ohella Suomessa jo pitkään asuneet vähemmistöt.



SUOMEN KULTTUURIPERINTÖKASVATUKSEN SEURA

ISBN 978-952-67750-9-8 (pdf)

ISSN 2242-8631 (pdf)

ISBN 978-952-67750-8-1 (nid.)

ISSN 2242-8623 (nid.)