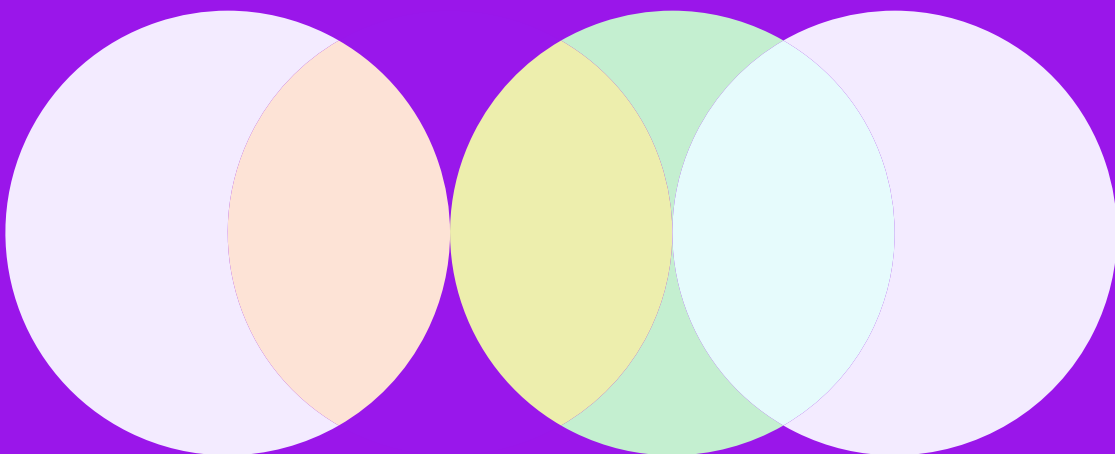




KuTiMat

Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun  
arkea ja käytänteitä

**Opas opettajalle kulttuurisen  
moninaisuuden huomioimiseen  
perusopetuksessa**

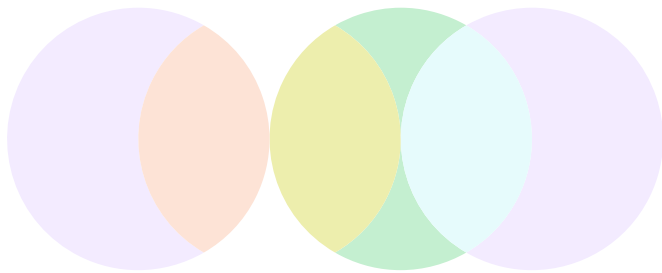


Toimittaneet

Eija Laasonen-Tervaoja  
Katri Jokikokko  
Johanna Stevenson



# Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa



© KuTiMat 2021

**Toimittajat:**

Eija Laasonen-Tervaoja

Katri Jokikokko

Johanna Stevenson

**Graafinen suunnittelu:**

Jenna Korhonen

# SISÄLTÖ

- 2 Johdanto
- 5 **Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatus: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa**
- 30 **Katsomustietoinen koulu**
- 51 **Kielitietoisuus opetuksessa**
- 64 **Kielellisesti ja kulttuurisesti moninainen saamelaisopetus**
- 73 **Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus**
- 90 **Pedagoginen filosofia kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyssä**
- 103 **Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa – näkökulmia opetukseen**
- 108 **Kirjalista suomenkielisistä lasten- ja nuortenkirjoista**
- 111 **Oppimateriaaleja kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn**
- 121 **Loppusanat**

## JOHDANTO

Tämä opettajan opas on tuotettu osana **Kulttuuritietoiset materiaalit osaksi koulu arkea (KuTiMat)**-hanketta. Hanke keskittyy erityisesti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien oppimateriaalien arviointiin ja kehittämiseen. Tämän opettajan oppaan tarkoituksena on lisätä opettajan tietoisuutta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä käsitteistä, lähestymistavoista ja opetussellaisista näkökulmista. Opas pyrkii tukemaan opettajan valmiuksia toteuttaa kulttuurisen moninaisuuden huomioivaa opetusta valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) edellyttämällä tavalla tarjoamalla sekä teoreettisia että käytännöllisiä näkökulmia ja vinkkejä opetukseen. Oppaan erityisenä tarkoituksena on rakentaa sellaista tietopohjaa, joka auttaa opettajaa arvioimaan, millaiset opetusmenetelmät, lähestymistavat ja materiaalit tukisivat parhaiten hänen oppilaidensa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää osaamista. Opas pyrkii myös haastamaan opettajaa tarkastelemaan omia sekä kouluyhteisönsä arvoja, normeja ja käytänteitä.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat näkyvät selkeästi valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa. Koulun tehtävänä on harjaannuttaa oppilaita elämään moninaisuuden keskellä, asettumaan toisten asemaan, käymään rakentavaa ja toista arvostavaa keskustelua sekä kannustaa aktiiviseen toimijuuteen oikeudenmukaisemman, eettisesti ja ekologisesti kestävämmän ja tasa-arvoisemman maailman rakentamiseksi.

Kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvän yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa ja eetoksessa, johtamisessa, yhteistyössä, opetussuunnitelmassa, opetuksen sisällöissä, menetelmissä ja arvioinnissa kokonaisvaltaisesti. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät opetusmateriaalit ovat yksi (mutta eivät ainoa ja riittävä!) tapa tuoda kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun käytänteitä ja arkea.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusmateriaalia perusopetuksen käyttöön on olemassa runsaasti, esimerkiksi kansalaisjärjestöt ovat tuottaneet materiaalia paljon. Opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten voi olla kuitenkin vaikeaa arvioida, mikä materiaali on laadukasta, millaiselle teoriapohjalle ja oppimiskäsitykselle materiaali perustuu tai onko näitä näkökulmia ylipäättään mietitty materiaalin laadinnassa. Tämän opettajan oppaan pohjalta on laadittu tutkimusperustainen [verkkopohjainen analyysityökalu](#) opetusmateriaalien arviointiin. Lisäksi oppaaseen pohjaten on laadittu myös opettajan [reflektiityökalu](#), jonka tarkoituksena on saada opettaja pohtimaan omia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä arvojaan, uskomuksiaan ja toimintatapojaan.

Kulttuurinen moninaisuus ymmärretään tässä oppaassa laajasti ja sen ajatellaan sisältävän esimerkiksi etnisyyteen, kieleen, sosioekonomiseen taustaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, uskontoon ja maailmankatsomuksiin liittyviä eroja. Eroja ei tule nähdä pysyvinä ja kategorisina, vaan ne linkittyvät usein toisiinsa monin eri tavoin ja niiden merkitys muuttuu eri tilanteissa ja elämänvaiheissa. Oppaan lähtökohta on, että jokainen koululuokka on kulttuurisesti moninainen ja jokainen opettaja ja oppilas tarvitsee kulttuuriseen moninaisuuden ymmärtämiseen ja kohtaamiseen liittyviä valmiuksia. Oppaassa on kuitenkin otettu erityisen tarkastelun kohteeksi seuraavat kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät osa-alueet: **katsomustietoisuus, kielitietoisuus, Suomen saamelaiset** sekä **sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus**. Nämä ovat myös valtakunnallisen opetussuunnitelman näkökulmasta merkittävyyksiä kulttuurisen moninaisuuden ulottuvuuksia.

Oppaan ensimmäisessä osassa luodaan teoreettista pohjaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien näkökulmien käsittelyyn perusopetuksessa. Siinä kuvataan alueen keskeisiä käsitteitä sekä pohditaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän oppimisen ja opetuksen tavoitteita, oppimisteoreettisia lähtökohtia, erilaisia lähestymistapoja sekä opetusmenetelmiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Oppaan toinen osa lähestyy kulttuurisen moninaisuuden teemoja eri osa-alueiden näkökulmista. Nämä osa-alueet ovat katsomustietoisuus, kielitietoisuus, Suomen saamelaiset sekä sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus. Luvuissa avataan tutkimustietoon pohjaten kunkin teema-alueen peruskäsitteitä ja lähestymistapoja sekä aihealueen huomioimista koulussa.

Oppaan osat 3, 4 ja 5 pyrkivät antamaan opettajalle tutkimuspohjaisen tiedon lisäksi myös käytännön välineitä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien teemojen käsittelyyn. Osassa 3 esitellään, miten filosofista pedagogiikkaa voi hyödyntää kulttuurisen moninaisuuden teemojen opettamisessa. Luku 4 esittelee kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyä lastenkirjallisuuden avulla ja luvussa 5 on koottu yhteen laadukkaita oppimateriaaleja kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn.

## OSA 1

**Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatus: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa** Katri Jokikokko

# KULTTUURINEN MONINAISUUS JA SIIHEN LIITTYVÄ KASVATUS: TEORIATAUSTAA KULTTUURISEN MONINAISUUDEN TEEMOJEN KÄSITTELYYN KOULUSSA

Oulun Yliopisto

## Johdanto

Mitä kulttuurisella moninaisuudella tarkoitetaan? Mihin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus pyrkii ja miten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja tulisi opettaa? Jotta opettaja voi toteuttaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta ja käyttää erilaisia opetusmateriaaleja mielekkäästi, hän tarvitsee ymmärrystä alueeseen liittyvistä käsitteistä ja lähestymistavoista.

Tämän opettajan oppaan teoriaosan ensimmäisen luvun tarkoituksena on rakentaa teoreettista pohjaa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien näkökulmien käsittelyyn perusopetuksessa. Luvun aluksi pohditaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä monitulkintaisia käsitteitä (kulttuuri, kulttuuri-identiteetti, kulttuurierot, intersektionaalisuus). Sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää oppimista, opetusta ja pedagogiikkaa huomioiden valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden vaatimukset. Luku avaa esimerkiksi interkulttuurisen kompetenssin käsitettä sekä pehmeitä ja kriittisiä lähestymistapoja kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn. Luvussa esitellään myös erilaisia opetusmenetelmiä kulttuurisen moninaisuuden aiheiden käsittelyyn.

## Kulttuurinen moninaisuus: käsitteitä ja lähtökohtia

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä käsitteistö on laaja ja osin varsin epämääräinen. Kulttuurisen moninaisuuden rinnalla puhutaan esimerkiksi **monikulttuurisuudesta** ja **interkulttuurisuudesta**.

Jokaisella käsitteellä on oma painolastinsa, ja kaikkia käsitteitä voidaan kritisoida (kulttuurin käsitteestä lähtien), mutta kulttuurinen moninaisuus on vakiintunut esimerkiksi opetushallituksen käyttämäksi käsitteeksi Suomessa. Kulttuurista moninaisuutta (samoin kuin monikulttuurisuutta) voidaan käyttää niin normatiivisena kuin kuvailevana käsitteenä. Jos sitä käytetään normatiivisena käsitteenä, sen voi

**Monikulttuurisuus** viittaa eri kulttuurien rinnakaiseloon.  
**Interkulttuurisuus** viittaa vuorovaikutukseen kulttuurien välillä.

ajatella liittyvän tavoiteltavaan tai toivottavaan asiantilaan (kuten termiä esimerkiksi opetussuunnitelmassa käytetään). Kuvailevana käsitteenä kulttuurin moninaisuus taas viittaa yksinkertaisesti siihen, että yhteisöihin ja konteksteihin kuuluu erilaisia ihmisiä ja ryhmiä, joilla on moninaisia tapoja olla, ajatella, elää ja käyttäytyä.

Etenkin koulutuksessa ja kasvatuksessa kulttuurista moninaisuutta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on usein lähestytty etnisyyden ja kielen näkökulmista. Monet tutkijat pitävät kuitenkin ongelmallisena sitä, että keskustelu kulttuurisesta moninaisuudesta rajoittuu pelkästään etnisyyteen tai kieleen, koska tämä tarkastelutapa johtaa helposti näkemään erot kategorisina, pysyvinä ja yhtenäisinä eikä välttämättä huomioi erojen moninaista yhteenkietoutumista sekä kulttuuristen ja sosiaalisten kategorioiden dynaamisuutta.

Suomalaisessa kulttuurista moninaisuutta käsittelevässä keskustelussa sen on usein ymmärretty merkitsevän lähinnä etnistä erilaisuutta ja maahanmuuttoa. Tämä näkemys on kuitenkin varsin kapea ja ongelmallinen. Ensinnäkin maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Toisekseen, moninaisuutta ei ole mielekästä lähestyä pelkästään kansallisuuden, kielen tai etnisyyden näkökulmasta. Koulutuksesta puhuttaessa voidaan väittää, että jokainen koulu ja luokka Suomessa on kulttuurisesti moninainen, jos huomioidaan esimerkiksi lasten sukupuolesta, sosioekonomisesta taustasta, uskonnosta, asuinpaikasta, elämäntavasta ja arvomaailmasta johtuvat erot.

Kulttuurisen moninaisuuden kuvailevana käsitteenä voi ajatella liittyvän toisaalta kulttuuriin eroihin, mutta toisaalta myös kulttuuri-identiteetin moninaisuuteen. Siksi on tarpeen määritellä, mitä kulttuurilla ja kulttuuri-identiteetillä voidaan tarkoittaa.

## Kulttuuri ja kulttuurierot

**Kulttuuria** on määritelty lukemattomin eri tavoin. Kulttuuriin voidaan ajatella kuuluvaksi esimerkiksi arvot, uskomukset, toimintatavat ja traditiot, joita tietyt ryhmät tai kansat jakavat. Kulttuuri on siis kollektiivinen, ei yksilöllinen ilmiö, ja kulttuuriset piirteet ovat opittu, ei periytyvä asia. Kulttuuria on usein kuvattu sipulimetaforalla tai jäävuorimetaforilla. Nämä metaforat korostavat kulttuurien eri puolia ja kerroksia. Jotkut kulttuurin kerrokset ovat helpommin nähtävillä ja tunnistettavissa (esim. pukeutuminen, symbolit), kun taas kulttuurin syvemmät kerrokset (esim. arvot, uskomukset) eivät usein ole niin selkeästi näkyvissä ja voivat olla vaikeampia ymmärtää ja tunnistaa.

Jotkut kulttuurintutkijat liittävät kulttuurisen moninaisuuden ensisijaisesti kansallisiin kulttuureihin ja pyrkivät analysoimaan kansallisten kulttuurien

eroja ja ulottuvuuksia esimerkiksi valtaetäisyydessä, maskuliinisuudessa ja feminiinisuudessa sekä individualismissa ja kollektiivisuudessa. Tätä lähestymistapaa kulttuuriseen moninaisuuteen on kuitenkin kritisoitu, koska se voi helposti johtaa stereotyyppioihin ja yleistyksiin ja tässä lähestymistavassa kulttuuri näyttäytyy ainakin joiltakin osin muuttumattomana.

Nykykäsityksen mukaan kulttuurit eivät siis ole staattisia vaan muuttuvia ja dynaamisia. Kulttuurit voi nähdä jatkuvasti muuttuvina arvoina, perinteinä, sosiaalisina ja poliittisina suhteina sekä muiden tekijöiden kombinaatioina (jotka voivat sisältää yhteisen historian, maantieteellisen sijainnin, kielen, sosiaaliluokan, uskonnon sekä sukupuolen ja seksuaalisen orientaation).

Usein kuulee puhuttavan esimerkiksi suomalaisesta kulttuurista siten, että se olisi jotakin pysyvää ja kaikkien suomalaisten jakamaa. Suomalaiseen kulttuuriin viitataan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ("Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa"). Opetussuunnitelma kuitenkin tunnustaa, että suomalainen kulttuuriperintö on moninainen, dynaaminen ja muuttuva ja sisältää lukuisia eri alakulttuureja.

Jotkut tutkijat suhtautuvat hyvin kriittisesti kulttuurin käsitteeseen. Esimerkiksi Helsingin Yliopiston Monikulttuurisuuskasvatuksen Professori Fred Dervin (2013; 2015) toteaa kulttuurin olevan vanha, väsynyt ja kiistanalainen käsite esimerkiksi kulttuurin tutkimuksen, sosiologian ja antropologian piirissä. Hänen mukaansa kulttuurin käsitettä väärinkäytetään tai ylikorostetaan kasvatuksessa. Kulttuurista voi tulla keino ylläpitää ja uusintaa toiseutta ja epätasa-arvoisia valtasuhteita koulussa. Koulussa ja kasvatuksessa saatetaan esimerkiksi päättää oppilaan puolesta, mikä tämän kulttuuri on, ja lokeroida oppilas tietyn kulttuurin edustajaksi. Tästä esimerkkinä ovat koulujen monikulttuuriset/kansainväliset teemapäivät, jolloin lapsia pyydetään esimerkiksi pukeutumaan oman kulttuurinsa perinteiseen asuun tai tuomaan kouluun omaan kulttuurinsa kuuluvaa ruokaa. Voi olla, että jos lapsi saisi itse määritellä kulttuurinsa, hän kokisi "omaksi kulttuurikseen" jonkin muun, vaikkapa "suomalaisen kulttuurin". Dervin muistuttaa, että kulttuuri voi tarjota laiskan selitysmallin henkilön käyttäytymiselle. Kulttuuri tulisi-kin Dervinin mukaan ymmärtää enemmänkin *sosiaalisena konstruktiona*, joka viittaa löysästi laajaan eri ilmiöiden monimutkaiseen verkostoon. Pohtiessamme ja käyttäessämme kulttuurin käsitettä, meidän olisi opettajina ja kasvattajina tärkeää pohtia myös seuraavia kysymyksiä:

- Mitä tarkoitamme kulttuurilla ja miten itse ymmärrämme kulttuurin?
- Esitämmekö kulttuurin (huomaamattammekin) staattisena ja yksiulotteisena? Puhummeko esim. suomalaisesta kulttuurista tai vaikka venäläises-

tä kulttuurista?

- Kuka päättää, mitä kulttuuri on ja kenelle?
- Kenen kulttuuri on edustettuna ja kenen kulttuurista puhutaan?
- Kenen sallitaan puhua/kommentoida kulttuuriaan?
- Miksi puhumme kulttuurista tietyin diskurssein?

### Kulttuuri-identiteetin moninaisuus

**Kulttuuri-identiteetti** koostuu kahdesta käsitteestä, kulttuurista ja identiteetistä. Molemmat käsitteet ovat siinä mielessä hankalia, että ei ole täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä niillä tarkoitetaan (kuten edellisessä luvussa kävi ilmi). Molempia käytetään paljon niin julkisessa kuin akateemisessakin keskustelussa, ja varsin usein termien käyttäjät jättävät kertomatta, millaisia oletuksia ja näkemyksiä heidän käsitystensä takana on. Se, miten ymmärrämme kulttuurin, vaikuttaa luonnollisesti näkemykseemme kulttuuri-identiteetistä.



**Identiteetin** voi pelkistää kysymyksiä siitä, kuka minä olen.

Opetussuunnitelmakin mainitsee kulttuuri-identiteetin toteuttamisella: "Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan." Tämä opetussuunnitelman kohta on hiukan ongelmallinen siinä mielessä, että siinä puhutaan "omasta kulttuurista" ja "muista kulttuureista", jotka voidaan ymmärtää helposti koskemaan vain kansallista kulttuuria. Kansallisen identiteetin voi katsoa kuitenkin olevan vain yksi kollektiivisen ryhmäidentiteetin erityistapaus.

Kulttuuri-identiteetin voi siis ajatella olevan ryhmäidentiteetti. Kulttuuri-identiteetin katsotaan olevan myös jotakin opittua, ei synnynäistä. Silti "henkilökohtaisen identiteetin" ja "kulttuuri-identiteetin" välinen raja on häilyvä. Kulttuuri-identiteetit ovat toki osa yksilön moninaista identiteettiä, mutta esimerkiksi kykyjen ja geneettisten ominaisuuksien/persoonallisuuden piirteiden ei yleensä katsota olevan osa kulttuuri-identiteettiä tai ryhmäidentiteettiä. Toisaalta esimerkiksi vammaisuus voidaan ajatella tietynlaiseksi ryhmäidentiteetiksi.

Ryhmäidentiteetissä ominaisuuksia annetaan yksilön sijaan ryhmälle kokonaisuudessaan. Näitä kollektiivisia identiteettejä rakentuu kansalaisuuden lisäksi lukuisilla eri perusteilla, joita ovat esimerkiksi ikä, sukupuoli, perhe,

suku ja ystävät, mutta myös kotipaikka, ammattikunta, uskonto, sosiaaliluokka tai seksuaalinen orientaatio. Näiden kollektiivisten identiteettien merkitys yksilölle vaihtelee eri tilanteissa ja konteksteissa.

Samoin kuin kulttuuri, myös identiteetti ja kulttuuri-identiteetti ovat muuttuvia ja dynaamisia. Ne tulisikin nähdä enemmän koko ajan muutoksessa olevana prosessina kuin valmiina produktina. Erityisen tärkeää on muistaa, että toisen positiointi on aina subjektiivista ja poliittista. Koulussa ja kasvatuksessa tulisi huomioida oppilaiden identiteetin moninaisuus (multiple identities) ja tarjota tukea identiteetin eri puolien kehittymiselle sen sijaan, että oppilaalle annettaisiin jokin kulttuuri-identiteetti (esim. kielen tai etnisyyden perusteella). Lähtökohtana siis tulisi olla oppilaiden oman äänen kuunteleminen ja oikeus identifioida itse itsensä.

**Intersektionaalisuuden** käsitteen avulla on pyritty huomioimaan erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten erojen/kulttuuri-identiteettien (kuten etnisyyden, kansallisuuden, sukupuolen, kykyjen ja iän) samanaikainen ja usein ristiriitainen vaikutus yksilöissä ja yhteisöissä. Alun perin käsitettä käytettiin sukupuolen tutkimuksen kentällä painottamaan sitä, kuinka tärkeää on huomioida erilaiset kategoriat, joita henkilö edustaa tai joihin hän kokee kuuluvansa, koska ihmisiä erotellaan ja eriarvoistetaan usein monin eri tavoin ja monilla eri alueilla (taloudellisesti, poliittisesti, kulttuurisesti, psyykkisesti jne.). Intersektionaalisuuden perusajatuksen kuuluu siis sen korostaminen, että yksilöiden identiteetti ei ole yhtenäinen tai autonominen. Kasvatuksen näkökulmasta olisi siis huomioitava erityisesti se, ettei ole relevanttia keskittyä vain yhteen erilaisuuden kategoriaan, koska tällainen tarkastelu jättää huomiotta identiteetin kompleksisuuden ja moninaisuuden. Keskittyminen esimerkiksi yksinomaan etnisyyteen tai sukupuoleen saattaa peittää niitä tekijöitä ja erilaisuuksia, jotka voivat olla vaikuttamassa henkilön syrjäytymiseen. Tämä on erityisen tärkeää huomioida koulutuksessa ja kasvatuksessa. Esimerkiksi "maahanmuuttajataustaa" saatetaan yksinkertaistavasti pitää oppilaan tietynlaisen käyttäytymisen syynä, vaikka tärkeämpää olisi ymmärtää erilaisten sosiaalisten erojen kompleksista yhteisvaikutusta tai toisiinsa limitymistä (esim. oppilaan kieli, etninen tausta ja sukupuoli voivat olla yhdessä merkittäviä tekijöitä).

**Intersektionaalisuudella** tarkoitetaan risteäviä eroja (esim. sukupuoli, ikä, sosioekonominen tausta), jotka vaikuttavat ihmisen asemaan yhteiskunnassa.

### **Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä opetus, oppiminen ja pedagogiikka**

## Mitä ja miten OPS velvoittaa opettamaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen?

Opetussuunnitelman perusteiden periaatteissa muistutetaan selvästi, että Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Samoin tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia opilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen.

OPS:n mukaan opetuksen tulisi tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä herättää kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetuksen pitäisi vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luoda siten pohjaa **kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle**. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat liitetään OPS:ssa siis selkeästi kestävä kehityksen tematiikkaan. Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. **Ekososiaalisen sivistyksen** johtoajatukseksi on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalle kiertotaloudelle.

**Ekososiaalinen sivistys** viittaa ymmärrykseen luonnon rajallisista resursseista ja pyrkimykseen toimia vastuullisesti ja kestävästi.

Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. Perusopetuksen tulisi antaa perusta ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaista toimimaan myönteisten muutosten puolesta.

OPS myös muistuttaa, että eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat näin luontevasti monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Oppilaita tulisi kannustaa näkemään asioita toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Yhdessä oppimisen yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen tulisi luoda edellytyksiä aidol-

### Kulttuurisesti kestävä

**kehitys** tarkoittaa mm. luovuuden ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimista, kulttuuriperinnön vaalimista ja ihmisten oikeudenmukaista kohtelua

le vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Oppilaita tulisi ohjata näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa ja miten media muokkaa kulttuuria, sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä.

Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, periaatteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi nähdään perustan luomisen oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiseen perustuvaa kulttuurista osaamista, vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.

Koulutyöhön tulisi sisällyttää opetussuunnitelman perusteiden mukaan runsaasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita tulisi ohjata asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Koulutyössä tulisi edistää suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvostamista sekä niiden mukaista toimintaa. Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan tulisi vahvistaa kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.

**Toimintakulttuuri** on käsite, johon perusopetuksen perusteissa palataan usein ja jonka merkitystä korostetaan koko koulun toiminnan edellytyksenä. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille, että aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytykseksi nimetään toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. Toimintakulttuurin periaatteissa linjataan selkeästi, että kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen puututaan. Myös toimintakulttuurin kehit-

**Toimintakulttuurilla** viitataan yhteisön vuorovaikutuksessa muodostuviin historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneisiin toimintatapoihin.

tämistä ohjaavissa periaatteissa kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus nostetaan keskeisiksi kehittämisen alueiksi.

Opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että **kotikansainvälisyys** on tärkeä voimavara. Yhteisön tulisi arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja yhteisön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Opetussuunnitelman perusteet tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin tulee tunnustaa perusoikeutena. Yhdeksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymäksi linjataan monikielisyys. Samoin linjataan, että jokainen yhteisö, ja tavallaan myös yhteisön jäsen, on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana, ja kielitietoisessa yhteisössä pidetään tärkeänä keskustelua kieliin kohdistuvista asenteista sekä sen ymmärtämistä, miten kieli vaikuttaa oppimiseen, vuorovaikutukseen, identiteetin rakentumiseen ja yhteiskuntaan sosiaalistumiseen. Kuten esiopetuksen perusteissakin, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkastellaan erikseen kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä saamenkielisten, romanien, viittomakielisten, muiden monikielisten, kaksikielisten ja erityiseen maailmankatsomukseen perustuvan perusopetuksen osalta.



**Kotikansainvälisyys:**  
kansainvälisten  
kokemusten  
hankkimista ja  
kulttuuriseen  
moninaisuuteen  
tutustumista omassa  
maassa.

Kun tarkastellaan opetusta vuosiluokittain ja oppiaineittain, yllä kuvatut yleiset periaatteet on hyvin huomioitu, joskin oppiaineiden välillä on myös oppiaineen luonteesta johtuvia eroja esimerkiksi siinä, mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet painottuvat. Lisäksi on kuitenkin huomattava, että vaikka kulttuuriin liittyviä kysymyksiä ei eksplisiittisesti tavoitteissa ja sisältöalueissa mainittaisikaan, niitä voidaan edistää tehokkaasti esimerkiksi toimintakulttuurin ja työtapojen kautta. Eksplisiittisesti kulttuurinen moninaisuus ja sen tukeminen käyvät ilmi esimerkiksi kielten oppiaineen kuvauksissa, yhtä lailla äidinkielen, toisten kielten kuin vieraiden kieltenkin. Oppimäärän tavoitteiden kuvauksissa on oma tavoitealueensa "kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen" tai "kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen". Selkeästi kulttuuriin liittyvät kysymykset tulevat esille myös uskontoon, elämäntietoon, historiaan, yhteiskuntaoppiin, terveystietoon, maantietoon, musiikkiin, käsityöhön, liikuntaan, kuvataiteeseen, kotitalouteen ja oppilaan ohjaukseen liittyvissä tavoitteissa, sisällöissä ja arviointikriteereissä. Niissäkin aineissa, joissa ei eksplisiittisesti käsitellä kulttuurista moninaisuutta, voidaan tarkastella esimerkiksi oppiaineen mer-

kitystä yhteiskunnassa, maailmankuvan rakentamisessa tai kestävässä kehityksessä.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että opetussuunnitelman mukaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän opetuksen tulisi:

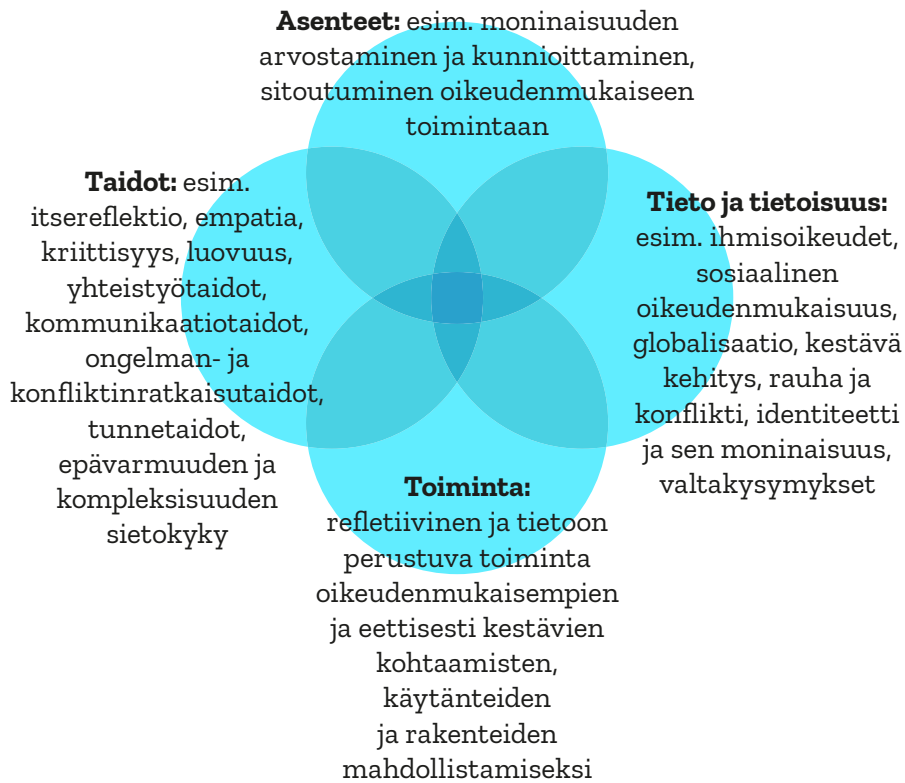
- edistää ihmisoikeuksien ymmärtämistä ja niiden mukaista toimintaa
- edistää yhdenvertaisuutta, demokratiaa ja tasa-arvoa
- edistää kestävästä kehitystä ja sosioekologista sivistystä ja tukea sen mukaista toimintaa
- edistää moninaisten identiteettien kunnioittamista
- edistää kielitietoisuutta ja monilukutaitoa
- edistää toisen asemaan asettumista
- kehittää vuorovaikutuksen taitoja mahdollistamaan toista arvostavaa ja rakentavaa keskustelua ja itsensä ja näkemystensä ilmaisua.

### **Interkulttuurinen kompetenssi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän oppimisen tavoitteena**

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää oppimista ja oppimisen tavoitteita voi lähestyä **interkulttuurisen kompetenssin** käsitteen kautta. Interkulttuurista kompetenssia on määritelty lukuisin eri tavoin, mutta useimmissa määritelmässä on löydettävissä tietoon, taitoon, tunteisiin ja toimintaan liittyvät ulottuvuudet. Seuraavaan kuvioon on tiivistetty interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia, jotka tulisi ymmärtää päällekkäisinä ja joita siis kaikkia tarvitaan toimittaessa kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Kuviossa on otettu huomioon myös edellä käsiteltyjen opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden vaatimukset kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvälle opetukselle. Opettaja itse tarvitsee interkulttuurista kompetenssia, mutta hänen tulee myös tukea oppilaiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

**Interkulttuurinen kompetenssi** voidaan nähdä kokonaisvaltaisena ajattelu- ja toimintatapana, joka pyrkii moninaisuutta kunnioittavaan, oikeudenmukaiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen.

**INTERKULTTUURISEN KOMPETENSSIN ARVOPOHJA: IHMISARVON  
JA IHMISOIKEUKSIEN KUNNIOITUS, VÄKIVALLATTOMUUS, TOISILTA  
OPPIMINEN, SOSIAALINEN OIKEUDENMUKAISUUS, TASA-ARVO,  
DEMOKRATIA.**



**Asenteella** viitataan kokonaisvaltaiseen orientaatioon, joka ohjaa henkilön suhtautumista jotakin asiaa kohtaan (esim. henkilö, ryhmä, instituutio, tapahtuma jne). Asenteiden katsotaan yleensä rakentuvan neljästä komponentista, joita ovat uskomukset tai mielipiteet kyseisestä asiasta, tunteet asiaa kohtaan, asian arvottaminen (esim. negatiiviseksi tai positiiviseksi) sekä taipumus käyttäytyä tietyllä tavalla kyseistä asiaa kohtaan. Interkulttuurisen kompetenssin näkökulmasta asenneulottuvuuden katsotaan yleensä sisältävän ainakin avoimuuden ja kunnioituksen kulttuurista moninaisuutta kohtaan sekä sitoutumisen oikeudenmukaiseen toimintaan.

**Tieto ja tietoisuus** -ulottuvuus viittaa henkilön tietopohjaan ja ymmärrykseen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä asioissa. On katsottu, että esimerkiksi tieto ja ymmärrys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, globalisaatiosta, kestävästä kehityksestä, rauhasta ja konfliktista, identiteetistä ja sen moninaisuudesta, ihmisoikeuksista ja valtakysymyksistä on tarpeen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien kysymysten ymmärtämiseksi. Tietoullottuvuuden katsotaan usein kuuluvaksi tieto eri kulttuureista ja kulttuurieroista.

Tällaisen tiedon suhteen tulee kuitenkin olla erityisen kriittinen ja tietoinen mahdollisista stereotyyppioista ja yleistyksistä. On jopa väitetty, että "tieto" kulttuureista voi estää aidon toisen ihmisen kohtaamisen; sen sijaan, että haluaisimme aidosti oppia tuntemaan toisen ja oppia häneltä, näemme toisen tietyn ryhmän edustajana ja kuvittelemme tietävämmme, millainen hän on (kulttuurisen "tietomme" perusteella).

**Taidot** viittaavat valmiuksiin (ajattelun ja toiminnan tapoihin), joita tarvitaan erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Interkulttuuriseen kompetenssiin on katsottu liittyvän sellaisia taitoja kuin itsereflektio (erityisesti omien arvojen ja uskomusten kriittinen arviointi), empatia, kriittisyys, luovuus, yhteistyötaidot, ongelman- ja konfliktinratkaisutaidot, kommunikaatiotaidot, tunnetaidot (omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja käsittely), kuuntelemisen taito sekä epävarmuuden ja kompleksisuuden sietokyky.

**Toiminnan ulottuvuus** viittaa siihen, että tiedot, asenteet ja taidot eivät riitä muutoksen aikaansaamiseksi, vaan tarvitaan myös tekoja ja toimintaa oikeudenmukaisten kohtaamisten, käytänteiden ja rakenteiden mahdollistamiseksi. Tämän toiminnan tulisi perustua niin tiedolle kuin kriittiselle reflektiolle, ja sen tulisi olla eettisesti kestävä.

Vaikka moniarvoisuuden ymmärtämisen ja kunnioittamisen voi ajatella olevan keskeinen osa interkulttuurista kompetenssia, etenkin kasvatusalalla interkulttuurinen kompetenssi ei voi perustua täydelliseen kulttuurirelativismiin (ajatukseen siitä, että kaikki ajattelu- ja toimintatavat ovat yhtä arvokkaita). Tämän vuoksi interkulttuurinen kompetenssi tarvitsee myös **arvopohjan**, joka ohjaa toimintaamme erilaisissa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä tilanteissa. Interkulttuurisen kompetenssin arvopohjaksi on ehdotettu esimerkiksi ihmisarvoa ja ihmisoikeuksien kunnioittamista, väkivallattomuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa. Arvot voidaan määritellä yleisiksi uskomuksiksi siitä, mikä elämässä on arvokasta ja mihin meidän tulisi elämässämme ja toiminnassamme pyrkiä. Arvot motivoivat toimintaamme ja toimivat ohjaavina periaatteina (myös erilaisissa moninaisuuden kohtaamisen tilanteissa). Arvot auttavat meitä perustelemaan omia ja muiden näkemyksiä, asenteita ja toimintaa. Ne auttavat myös päättämään eri vaihtoehtojen välillä ja suunnittelemaan toimintaamme. Arvot voivat joskus olla ristiriidassa keskenään, ja siksi niitä pitää reflektoida. Koska kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät tilanteet ovat usein hyvin komplekseja, arvot eivät voi tarjota meille yksinkertaista ohjetta esimerkiksi päätöksenteossa tai toiminnassa. Interkulttuurisen kompetenssin arvopohjaa olisi syytä pohtia myös siitä näkökulmasta, kenen ääni kuuluu, kun keskeisiä arvoja pohditaan, määritellään ja päätetään. Kenen arvoille interkulttuurinen kompetenssi perustuu ja ketkä kokevat nämä arvot omikseen?

## Lähestymistapoja interkulttuuriseen oppimiseen

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvästä oppimisesta käytetään tässä nimitystä **interkulttuurinen oppiminen**. Interkulttuurisella oppimisella viitataan tässä oppaassa niihin oppimisprosesseihin, joissa henkilö oppii edellisessä luvussa kuvattuja tavoitteita (interkulttuurista kompetenssia). Luvun aluksi tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitystä ja pohditaan sen niveltymistä interkulttuurisen oppimisen lähtökohtiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisen katsotaan olevan erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kielen, kehollisuuden ja eri aistien käytön merkitys ajattelun ja oppimisen näkökulmista nostetaan erityisesti esiin. Myös oman oppimisen ja kokemusten reflektointi katsotaan tärkeiksi. Opetussuunnitelman perusteet korostaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yhdessä oppimisen katsotaan edistävän oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Elinikäinen oppiminen ja metakognitiiviset taidot (oman oppimisen ohjaaminen, itseohjautuvuus) nostetaan OPS:ssa esiin.

Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa, ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua.

Opetussuunnitelma korostaa, että oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvot, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.

Kootusti perusopetuksen opetussuunnitelman perustassa korostuvat seuraavat oppimiseen liittyvät näkökulmat:

- oppilas aktiivisena, tuntevana, refleктоivana ja omaa toimintaansa ohjaavana toimijana

- vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen
- kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisun taidot
- rohkaiseva ohjaus (jotta oppilaan minäkuva ja pystyvyyden tunne vahvistuvat)

Interkulttuurisen oppimisen ja pedagogiikan voi katsoa niveltyvän hyvin yhteen opetussuunnitelman perusteissa esitetyn oppimiskäsityksen kanssa. Tutkimusten mukaan interkulttuurisessa oppimisessä ja pedagogiikassa korostuu etenkin reflektio, tunteet, kriittinen ajattelu ja aktiivinen toimijuus, jotka ovat näkyvissä myös opetussuunnitelman perusteissa.

Alueen tutkimuksessa interkulttuurista oppimista on tarkasteltu vaihteittaisena prosessina, jonka katsotaan käynnistyvän, kun henkilö kohtaa kulttuurieroja esimerkiksi vieraillessaan tai asuessaan toisessa maassa (esim. Milton Bennett, 1993, 2004). Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa on kuitenkin mielekkäämpää tarkastella interkulttuurista oppimista elämänkestävänä prosessina, jossa muutokset ajattelussa ja toiminnassa voivat tapahtua vähitellen kumulatiivisesti, tai toisaalta joissakin elämänvaiheissa oppiminen voi olla myös melko nopeaa. Interkulttuurista oppimista voi tapahtua missä ja milloin vaan, eikä se edellytä esimerkiksi matkustamista tai toisessa maassa asumista.

Interkulttuurista oppimista on tutkimuksissa tarkasteltu etenkin transformatiivisen oppimisen kontekstissa. Vaikka transformatiivista oppimista on kehitelty etenkin aikuisoppimisen kontekstissa (Jack Mezirow), monet sen periaatteista ovat sovellettavissa myös perusopetuksen kontekstiin.

Esimerkiksi Unescon ”Preparing teachers for global citizenship education”-oppaassa rakennetaan pedagogiikkaa lapsille ja nuorille transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä. Oppaassa korostetaan, että pelkän kognitiivisen tiedon opettamisen sijaan oppijat ja oppiminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kehittyvät myös sosiaaliset taidot, tunnetaidot ja kriittisen ajattelun taidot, ja joka tähtää henkilökohtaiseen ja yhteisöjen muuttumiseen. Samalla tavoin kuin opetussuunnitelman perusteiden oppimisenäkemyksessä myös interkulttuurisessa oppimisessä korostuu oppijan aktiivinen rooli. Interkulttuurisen oppimisen voi katsoa perustuvan arvoille, jotka löytyvät myös opetussuunnitelman perusteista (esim. demokratia, osallisuus, yhdenvertaisuus, väkivallattomuus jne).

**Transformatiivinen oppiminen** (joka on suomennettu joissakin yhteyksissä uudistavaksi oppimiseksi) viittaa oppimiseen, joka uudistaa perustavanlaatuisia käsityksiämme ihmisenä olemisesta ja suhteestamme ympäröivään todellisuuteen (esim. Mezirow, 2000; Mezirow & Taylor 2009). Oppiminen nähdään

prosessina, jossa aiempien kokemusten ja tulkintojen pohjalta muodostetaan uusia tai korjattuja tulkintoja. Tämä uusi tulkinta toimii jatkossa ajattelumme ja toimintamme ohjaajana.

Transformatiivisessa oppimisessa oppimisprosessin laukaisee usein jokin "häiritsevä" kokemus (disorienting dilemma), kun uusi kokemuksemme (esim. jokin kulttuurisesta moninaisuudesta opittu asia tai vaikka tutustuminen "erilaisena" pitämäämme henkilöön) ei sovikaan yhteen aikaisempien kokemustemme (sekä merkitysrakenteidemme ja tulkintojemme) kanssa. Tämä kokemus on usein hämmentävä, ja siihen voi liittyä vahvoja tunteita. Mikäli kokemuksen reflektointi on mahdollista ja sitä tuetaan, uuden oppiminen kuitenkin mahdollistuu. Transformatiivinen oppiminen korostaa kriittistä reflektiota, jossa siis tullaan tietoiseksi omasta ajattelusta, omista arvoista, oletuksista ja uskomuksista ja arvioidaan niiden pätevyyttä kriittisesti. Kriittisessä reflektiossa syntyneitä uusia ajattelumalleja ja näkemyksiä pohditaan yhdessä toisten kanssa testaten niiden aitoutta. Tämän pohjalta uudet näkemykset sisäistetään, ja ne alkavat vaikuttaa myös toimintaamme.

Voidaan aiheellisesti kysyä, missä määrin ja millainen itsereflektio tai kriittinen itsereflektio on mahdollista lapsille. Voidaan kysyä myös, kuinka eettistä on pyrkiä kasvatuksen keinoin saamaan aikaan kokemus, joka hämmentää lasta ja saattaa aiheuttaa esimerkiksi häpeän tunteita. Se, mitä transformatiivinen oppiminen kuitenkin tarjoaa kouluopetukseenkin, on yhteisen keskustelun ja pohdinnan tärkeys omien arvojen ja ajatusten kehittämisessä, pyrkimys toimintaan, sekä asenteiden ja asioiden muuttamiseen. Brasilialainen kriittisen pedagogiikan tunnettu puolesta puhuja Freire (1994) korostaa toivon merkitystä transformatiivisessa oppimisessa. Maailman ongelmien tiedostaminen vaikkapa kulttuurisen moninaisuuden kysymyksiin liittyen (esim. rasismi) saattaa aiheuttaa oppilaissa toivottomuuden tunteen. Tämän vuoksi on tärkeää pitää yllä toivoa ja pohtia aktiivisesti keinoja, joilla asioita voidaan muuttaa.

Myös **kokemuksellisen oppimisen teoria** (David Kolb) tarjoaa hyvän pohjan interkulttuuriselle oppimiselle. Myös kokemuksellisessa oppimisessä reflektio on tärkeässä roolissa, mutta tämä lähestymistapa ei kuitenkaan välttämättä edellytä dilemmaa tai kriisiä oppimisen käynnistymiseen. Kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen on jatkuva, kehämäinen sykli, joka lähtee siitä, että välitön omakohtainen kokemus luo pohjan oppimiselle. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen tällainen kokemus voisi olla esimerkiksi osallistuminen rasismin vastaiselle marssille, mutta yhtä hyvin se voi olla vaikka osallistuminen luokkahuoneessa tapahtuvaan keskusteluun, jossa tuodaan esille omia oletuksia ja näkökulmia esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoisuuteen liittyen. Omakohtainen kokemus on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta, mutta pelkkä kokeminen ei sinänsä vielä takaa oppimista. Tärkeää on kulloisenkin

opeteltavana olevan asian tai ilmiön tietoinen pohtiminen sekä ilmiön ymmärtäminen ja käsitteellistäminen tiedon ja teorioiden pohjalta. Seuraavassa kokemuksellisen oppimisen vaiheessa korostuu myös opettajan rooli ja opittavan asian kriittinen reflektio; sen tarkastelu ja pohdinta eri näkökulmista. Tässä vaiheessa oppijaa ohjataan opittavan asian tietoiseen ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Oppilaat voivat esimerkiksi pohtia, mikä on rasismivastaisen marssin merkitys heille itselleen tai mihin heidän käsityksensä sukupuolten tasa-arvosta perustuvat. Ohjaajan rooli on tässä vaiheessa merkityksellinen. Tavoitteena on, että tässä vaiheessa omat näkemykset avartuvat muiden kokemusten, näkemysten ja tulkintojen avulla.

Kokemuksellisen oppimisen seuraava vaihe pyrkii opittavan asian käsitteellistämiseen, vanhojen ajatusmallien muokkaamiseen ja uusien luomiseen. Tässä vaiheessa asiasta haetaan teoreettista tietoa ja asiaan voidaan perehtyä esimerkiksi asiantuntijan avulla. Luokkaan voidaan kutsua esimerkiksi kansalaisjärjestön edustaja kertomaan sukupuolten tasa-arvosta tai rasismista. Kokemuksellisen oppimisen viimeisessä, aktiivisen ja kokeilevan toiminnan vaiheessa on pyrkimyksenä testata käytännössä uusia ajattelumalleja sekä pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä. Tässä vaiheessa pyritään myös vaikuttamaan ihmisiin ja muuttamaan asioita. Oppilaat voisivat esimerkiksi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten he itse omalla käyttäytymisellään tai sanavalinnoillaan voisivat olla tukemassa sukupuolitietoisia tai antirasistisia käytänteitä koulussa ja vapaa-ajallaan. Aktiivisen toiminnan vaihe voi toteutua myös projektin muodossa, missä opiskeltavaa asiaa testataan muodollisen oppimistilanteen ulkopuolella ilmiön todellisessa ympäristössä.

Myös **sosiokulttuurinen oppiminen** on usein mielekäs tapa kulttuurisen moninaisuuden teemojen oppimiseen. Sosiokulttuurinen oppiminen on kokoelma erilaisia lähestymistapoja, joita yhdistää sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa. Myös edellä kuvatuissa transformatiivisen ja kokemuksellisen oppimisen kehyksissä sosiokulttuurisella oppimisella ja toisilla ihmisillä voi olla merkittävä rooli omien näkemysten ja kokemusten vahvistajana ja toisaalta myös niiden haastajana. Sosiokulttuurinen oppiminen perustuu ajatukselle, että oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen yksilöllisesti. Mikä tahansa vuorovaikutus ei kuitenkaan ole sosiokulttuurista oppimista, vaan vuorovaikutuksen tulee johtaa opittavan asian sisäistämiseen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa paljon yhdessä oppimista ja vuorovaikutuksen kautta oppimista. Oppilaiden ajatellaan pystyvän ajatuksiaan ja näkökulmiaan jakamalla ja yhdistelemällä oppimaan enemmän, syvällisemmin ja monipuolisemmin. Interkulttuurisessa oppimisessa ”merkittävillä toisilla” on todettu olevan keskeinen rooli sekä formaalissa että informaalissa oppimisessa. Merkittävät toiset voivat olla oman perheen jäseniä, ystäviä, luokkatovereita, opettajia, harrastusryhmien vetäjiä tai ketä tahansa ihmisiä, jotka saavat henkilön pohtimaan ja ehkä muuttamaankin omia

kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä näkemyksiään. Opettajalla, hänen toiminnallaan, asenteillaan ja puhetavoillaan voi olla merkittävä rooli oppilaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ajattelun kehittämisessä. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä opetusmateriaaleissa sosiokulttuuriseen oppimiseen nojaavat toimintatavat ovat keskeisessä roolissa (esim. erilaiset ryhmätyöt ja ryhmäkeskustelut). Tärkeää olisi pohtia tarkasti, mihin ryhmän toiminnalla pyritään ja miten ryhmän toimintaa ohjataan. Ei voida olettaa, että esimerkiksi oppilaiden ryhmässä käymä keskustelu automaattisesti kehittäisivät kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä näkemyksiä tai ajatuksia. Ohjaajan merkitys korostuu myös formaalissa sosiokulttuurisessa oppimisessä: ryhmän toiminnan ohjaaminen kohti oppimistavoitteita vaatii usein sekä hyvää etukäteissuunnittelua, että ryhmän toiminnan ja oppimisen seuraamista. Oppilaat voivat tarvita ohjausta myös ryhmässä toimimiseen ja käyttäytymiseen. Erityisen tarkkana ohjaajan tulee olla silloin, kun ryhmässä käsitellään kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä sensitiivisiä tai vaikeita aiheita, jotka voivat myös asettaa ryhmän jäsenet epätasa-arvoisiin tai kiusallisiin tilanteisiin.

### **Interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja**

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän kasvatuksen (josta usein käytetään suomalaisessa ja eurooppalaisessa kontekstissa nimitystä **interkulttuurinen kasvatus** tai kulttuurienvälinen kasvatus) on ajateltu olevan yksi globaalikasvatuksen osa-alueista. Muita globaalikasvatuksen osa-alueita ovat esimerkiksi rauhankasvatus, kestävään kehitykseen liittyvä kasvatus sekä ihmisoikeuskasvatus. Nämä kaikki liittyvät toisiinsa, ovat osittain myös päällekkäisiä ja perustuvat samankaltaiselle arvopohjalle. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä kasvatus korostaa erityisesti ihmisten välistä yhdenvertaisuutta, vuorovaikutusta ja toisilta oppimista moninaisessa maailmassa.

Interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja on jaoteltu monella tavalla. Koulut eroavat lähestymistavoissaan, mutta myös historiallisesti on eroteltavissa eri vaiheita. Alla olevaan taulukkoon on koottu James Banksin (1999) sekä Sonia Niedon (2017) pohjalta interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja (kts. myös Rauni Räsänen, 2002).

|           | <b>Lähestymistapa</b>                                                                                                                | <b>Tavoite</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Menetelmät</b>                                                                                                                                                               |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.</b> | Erityiskasvatuksellinen lähestymistapa (Banks).<br><br>Monokulttuurisuus (Nieto)                                                     | Yksi kaikkien jakama kulttuuri                                                                                                                                                                                        | Erilaisuuden sulauttaminen osaksi "normia".                                                                                                                                     |
| <b>2.</b> | Merkittävien yksityiskohtien huomioiminen (Banks)<br><br>Suvaitsevaisuus (Nieto)                                                     | Suvaitsevaisuus                                                                                                                                                                                                       | Opetuksen rikastaminen esim. teemapäivillä tai "etnisillä" juhlilla                                                                                                             |
| <b>3.</b> | Erillisten opintokokonaisuuksien lisääminen (Banks)<br><br>Hyväksyntä (Nieto)                                                        | Erilaisuuden hyväksyminen                                                                                                                                                                                             | Lisätään moninaisuuden huomioivia yksittäisiä sisältöjä, kirjallisuutta ym.                                                                                                     |
| <b>4.</b> | Humanistinen lähestymistapa (Banks)<br><br>Kunnioitus (Nieto)                                                                        | Erilaisuuden kunnioitus                                                                                                                                                                                               | Sisältöjen lisäämisen lisäksi pyritään aktiivisesti vaikuttamaan hyvään, moninaisuutta kunnioittavaan ryhmähenkeen.                                                             |
| <b>5.</b> | Transformatiivinen lähestymistapa (Banks)                                                                                            | Valtakulttuurin ja -rakenteiden (epäoikeudenmukaisuuden) tiedostaminen sekä perspektiivin laajentaminen ja moninaistuminen                                                                                            | Kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset rakennetaan kiinteäksi ja näkyväksi osaksi opetussuunnitelmaa                             |
| <b>6.</b> | Rakenteet ja yhteiskunnallisen toiminnan huomioiva lähestymistapa (Banks)<br><br>Vahvistaminen, solidaarisuus ja kriittisyys (Nieto) | Valtakulttuurin ja -rakenteiden (epäoikeudenmukaisuuden) tiedostaminen sekä perspektiivin laajentaminen ja moninaistuminen. Kriittisyys. Aktiivinen oikeudenmukaisia käytänteitä tukeva toiminta osaksi koulun arkea. | Kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset ja siihen liittyvä toiminta rakennetaan kiinteäksi ja näkyväksi osaksi opetussuunnitelmaa |

## 1

Ensimmäinen lähestymistapa (erityiskasvatuksellinen lähestymistapa) lähtee enemmistöistä normina sekä perustiedoista ja taidoista, jotka kaikkien tulisi saavuttaa. Erityisopetuksella ja muilla erityisjärjestelyillä tuetaan vähemmistöjä, jotta he pääsisivät eroon "erilaisuudestaan" ja saavuttaisivat enemmistön jakamat normit. Niedon (2017) kuvaama "monokulttuurinen" kasvatusta voidaan rinnastaa tähän lähestymistapaan. Siinä koulun rakenteet, käytännöt, opetussuunnitelma, opetusmateriaali ja jopa pedagogiset strategiat nojaavat vain yhdelle valtaideologialle tai kulttuurille.

## 2 & 3

Toisessa ja kolmannessa lähestymistavassa näkökulma opetussuunnitelmaan on pääosin yksikulttuurinen, mutta opetusta rikastetaan aineksilla muista kulttuureista. "Merkittävien yksityiskohtien huomioiminen" viittaa siihen, että koulussa ja opetuksessa huomioidaan ainakin satunnaisesti toisten kulttuurien merkittäviä henkilöitä, juhlapäiviä ja tapahtumia. "Erillisten opintokokonaisuuksien lisääminen" taas viittaa siihen, että opetussuunnitelmaan lisätään kokonaiskursseja, kirjoja tai luentoja, jotka pyrkivät avaamaan toisten kulttuurien näkökulmaa. Niedon erilaisuuden sietäminen on rinnastettavissa näistä ensimmäiseen lähestymistapaan ja se viittaa kirjaimellisesti siihen, että erilaisuutta pyritään ainakin jossain määrin sietämään, mutta ei välttämättä tukemaan. Niedon mallissa seuraava askel on hyväksyntä. Tällä tasolla erilaisuus huomioidaan, eikä sen merkitystä kielletä tai vähätellä. Tällä tasolla koulun toimintatavat voivat jo muuttua erilaisuutta huomioiviksi.

## 4

Humanistisessa lähestymistavassa korostetaan myönteisten ihmissuhteiden merkitystä, suvaitsevaisuutta ja positiivista luokkahenkeä eri kulttuureista ja taustoista lähtöisin olevien oppilaiden kesken. Niedon lähestymistavoissa tätä tasoa vastaa kunnioitus. Tällä tasolla edellytetään, että moninaisuus näkyy selkeästi koulun arvopohjassa ja periaatteissa ja näiden myötä myös käytännön toiminnassa.

## 5 & 6

Viides ja kuudes lähestymistapa pyrkivät monoakkulturaation purkamiseen ja opetussuunnitelman rakentamiseen niin, että interkulttuurista sensitiivisyyttä rakennetaan kauttaaltaan ja kokonaisvaltaisesti. Ne pyrkivät etnosentrismin, valtakulttuurin ja -rakenteiden tiedostamiseen sekä näkökulmien laajentamiseen ja moninaistamiseen. Tavoitteena on tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen koulu ja yhteiskunta. Viimeisin lähestymistapa korostaa

tiedostamisen lisäksi valmistautumista demokraattiseen yhteiskunnalliseen toimintaan, jota tulisi harjoitella jo koulussa. Niedon viimeinen lähestymistapa pohtii enemmän myös yksilötasolla tapahtuvaa oppimista. Vahvistaminen, solidaarisuus ja kriittisyys pohjautuvat ajatukselle, että interkulttuurinen oppiminen ja oppiminen ylipäätään on tehokkainta silloin, kun oppilaat toimivat ja työskentelevät yhdessä silloinkin, kun työskentely on vaikeaa ja haastavaa. Lähtökohtana tässä lähestymistavassa on ajatus, että erilaisuus, jota oppilaat ja heidän perheensä tuovat kouluun, hyväksytään päteväksi oppimisen välineeksi. Tässä lähestymistavassa konfliktia ei vältellä, vaan se pikemminkin hyväksytään oppimisen tärkeäksi osaksi. Tämä taso pohjaa vahvasti tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja lähtee siitä, että eri ryhmien perusarvot ovat usein täysin vastakkaiset ja tämän vuoksi konflikteja väistämättä tapahtuu.

Interkulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja voi tarkastella myös Andreottin (2006) kehittämässä viitekehyksessä, joka perustuu ajatukseen pehmeästä ja kriittisestä globaalikasvatuksesta (soft vs. critical), jossa kriittinen lähestymistapa haastaa pehmeän. Pehmeä lähestymistapa (jota on kutsuttu myös liberalistiseksi tai uusliberalistiseksi lähestymistavaksi) vetoaa erityisesti ihmisten auttamisen haluun ja pyrkii vaikuttamaan etenkin tiedon ja tarinoiden kautta. Voitaisiin ajatella, että edellä kuvatuista Banksin ja Niedon lähestymistavoista erityisesti humanistinen lähestymistapa olisi tällainen pehmyt lähestymistapa. Pehmyttä lähestymistapaa voi kritisoida siitä, että se ei huomioi tarpeeksi eri ilmiöiden syitä ja seurauksia ja esittää moniulotteiset ja kompleksit ilmiöt ja asiat sekä niiden ratkaisut usein liian yksinkertaisessa valossa.

Kriittinen globaalikasvatus lähtee siitä, että helppoja ratkaisuja ei ole, ja eri-arvoisuuden vähentämisen tulisi lähteä oman maailmankuvan tarkastelusta ja muuttamisesta. Keskiössä on kysymys siitä, uskallammeko puhua asioista juuri niin vaikeina ja monimutkaisina kuin ne ovat. Tärkeää olisi kohdata ihmisten erilaiset tunteet, asenteet ja ajatukset ja pyrkiä ymmärtämään niitä. Samoin olisi tärkeää tunnistaa ja haastaa eriarvoistavia valtarakenteita. Kriittisen lähestymistavan voi siis ajatella vastaavan Niedon viimeisen tason tapaa interkulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen (vahvistaminen, solidaarisuus ja kriittisyys).

Andreotti kritisoi myös globaalikasvatukseen vahvasti kuuluvaa toiminnallisuuden ajatusta siitä, että se ei saisi mennä syvemmän ajatustyön edelle ja muodostua itsetarkoitukselliseksi. Esimerkiksi erilaiset toiminnalliset työpaikat (liittyen vaikkapa kierrättämiseen tai rahan keräämiseen vähävaraisille) voivat olla oppilaiden näkökulmasta elämyksellisiä ja hauskoja, mutta eivät välttämättä haasta syvällisemmin nuoren omia ajatusmalleja. Keskeinen kysymys siis olisikin, kuinka erilaiset globaalikasvatuksen toiminnalliset mene-

telmät onnistuvat avaamaan silmät valtarakenteille ja epätasa-arvoistaville toimintatavoille sekä luomaan edellytyksiä aidolle muutokselle.

Kriittinen lähestymistapa suhtautuu varauksella myös erilaisiin hyvätekeväisyyskampanjoihin. Nämä voivat tuoda auttajalle hyvän mielen, mutta auttavatko ne esimerkiksi ymmärtämään köyhyyden ja eriarvoisuuden rakenteellisia syitä. Tämänkaltaisessa toiminnassa osallistujalle tarjotaan auttajan ja hyväntekijän roolia. Kriittisestä näkökulmasta katsottuna tämä (auttaja-auttetu paradigma) vahvistaa ja ylläpitää epäoikeudenmukaisia valtarakenteita.

### **Interkulttuuriseen pedagogiikkaan sopivia lähestymistapoja ja periaatteita**

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat asettavat opettajille ja opetustilanteille tiettyjä edellytyksiä. Lapset tuovat opetustilanteisiin omat kokemuksensa, näkemyksensä, uskomuksensa ja arvonsa, jotka pohjautuvat heidän ympäristönsä, perheensä ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Joskus lasten ajattelu ja toiminta saattaa olla ristiriidassa esimerkiksi opetussuunnitelmasa mainittujen tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyvien arvojen ja periaatteiden tai ihmisoikeuksien kanssa. Näissä tapauksissa koulun ja opettajan tehtävä on tehdä näkyväksi tämä ristiriita. Opettajan on hyvä korostaa, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä keskusteluissa ei ole rakentavaa ja sallittua tuoda esille esimerkiksi rasistisia tai syrjiviä näkemyksiä.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset haastavat myös opettajan omaa ajattelua. Opettajan on hyvä korostaa oppilaille, että asiat ovat toisinaan monimutkaisia ja komplekseja ja kaikkien (myös opettajien) tulisi pohtia omaa ajatteluaan ja toimintaansa perusteellisesti. Turvallisen ilmapiirin luomisen luokkaan katsotaan olevan olennaisen tärkeää silloin, kun käsitellään oppilaan asenteisiin ja arvoihin liittyviä teemoja, joista mahdollisesti ollaan hyvin erimielisiä. Kaikille täysin turvallinen luokkatila voi olla jopa mahdottomuus, koska valtakysymykset ja etuoikeudet ovat aina jollakin tapaa luokkahuoneessa läsnä. Vaikka valta luokkahuoneessa jakautuu epätasaisesti, on silti mahdollista luoda jonkinasteinen turvallisuuden tunne esimerkiksi erilaisten sopimusten, vastuun ja myötätunnon korostamisen avulla. Opettajien olisi hyvä kiinnittää huomioita ja pyrkiä vaikuttamaan luokan tunneilmapiiriin: millaisia ovat luokan vallitsevat tunteet, sallitaanko luokassa erilaiset tunteet, kenen tunteet sallitaan, miten voitaisiin parhaiten tukea oppilaiden empatiaa ja myötätuntoa.

Interkulttuurisen oppimisen tiedollista, kognitiivista puolta on suhteellisen helppo tukea perinteisen kouluopetuksen keinoin. Jos kuitenkin tavoitellaan muutosta oppilaiden asenteissa ja toiminnassa, tarvitaan myös perinteisestä luokkaopetuksesta poikkeavia opetuksellisia ratkaisuja. Oppijoiden olisi hyvä

saada kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä käytännön kokemuksia (kts. tässäkin oppaassa käsitelty kokemuksellinen oppiminen) ja heille tulisi tarjota mahdollisuuksia kehittää, testata ja rakentaa omia näkemyksiään, arvojaan ja asenteitaan sekä oppia vastuullista toimintaa myös luokahuoneen ulkopuolella.

Perinteisen luokahuoneoppimisen lisäksi interkulttuurinen pedagogiikka voisi sisältää erilaisia yhteisössä toteutettavia tehtäviä sekä vuorovaikutusta erilaisten näkemysten omaavien ihmisten kanssa. Opettajan roolina on asioiden opettamisen sijaan ohjata ja rohkaista oppilaita kriittisen ajatteluun ja ratkaisujen löytämiseen.

Unescon julkaisu *Preparing teachers for global citizenship* (2018) esittää useita pedagogisia lähestymistapoja kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn, joista keskeisimpiä seuraavaksi lyhyesti avataan.

**Käänteinen opetus (Flipped Classroom).** Käänteisen opetuksen keskeinen ajatus on, että se siirtää oppimisen luokahuoneesta oppijan omaan tilaan, joka voi olla koti tai itsenäinen työskentely koulussa. Oppijat tutustuvat opittavaan asiaan omassa tahdissaan itse esimerkiksi katsomalla videon tai opiskelemalla jonkin tekstin tai tekemällä tehtäviä. Tämä mahdollistaa sen, että luokassa jää paremmin aikaa keskittyä aiemmin opitun pohjalta opettajan ohjaamana tehtäviin, keskusteluun ja toimintaan, joka esimerkiksi harjoituttaa oppilaiden kriittistä ja luovaa ajattelua.

**Storytelling/Tarinankerronta.** Tässä lähestymistavassa oppiminen perustuu ajatukseen siitä, että kertomukset auttavat oppijaa syventämään ymmärrystään. Kehitellässään kertomusta kertoja järjestele tapahtumia tiettyyn järjestykseen tietystä näkökulmasta luodakseen mielekkään kokonaisuuden. Kertominen voi liittyä jostakin kokeilusta tai kokemuksesta kirjoittamiseen, tutkimuksen raportointiin tai esimerkiksi tietyn historiallisen ajanjakson analyysiin. Kertomuksellinen lähestymistapa rohkaisee yhdistelemään menneisyyttä ja tulevaisuutta. Sen avulla voidaan saada oppilaat kiinnostumaan eri asioista myös tunnetasolla ja kertomuksiin voi yhdistää myös omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Toisten kertomuksiin tutustuminen voi auttaa toisen asemaan asettumista ja empatiataitojen kehittymistä.

**Kynnyskäsitteiden käyttäminen (Using threshold concepts).** Kynnyskäsitteellä viitataan sellaiseen käsitykseen, jonka oppiminen avaa uusia tapoja ymmärtää ja tarkastella asioita, ongelmia tai maailmaa. Nämä käsitteet voivat auttaa määrittelemään ja ymmärtämään opittavaa asiaa, ne muuttavat oppijoiden näkemyksiä opittavasta asiasta ja muutos ajattelussa näiden käsitteiden suhteen on usein pysyvä. Käsitteitä voidaan myös käyttää dialogin teemana. Käsitteiden käyttämisen haaste on, että ne voivat vaikuttaa oppilaista oudoil-

ta ja vierailta ja niihin voi olla vaikea löytää samaistumispintaa. Haastavien käsitysten ymmärtäminen voi kuitenkin muuttaa toimintaa käytännössä ja haastavan käsitteen ymmärtänyt oppilas ei nojaa enää "maalaisjärkeen" tai epätarkkoihin uskomuksiin. Kulttuurisen moninaisuuden alueella tällaisia kynnyskäsitteitä voisivat olla esimerkiksi kulttuuri, tasa-arvo, kehitys ja oikeudenmukaisuus.

**Taideperustainen pedagogiikka (Art-based inquiry pedagogy).** Tämä oppilaslähtöinen lähestymistapa yhdistää kognitiivisen oppimisen ja tunteet. Tavoitteena on saada oppijat tarkastelemaan oletuksiaan, ymmärrystään ja uskomuksiaan tarjoamalla heille erilaisia näkökulmia käyttämällä taiteen eri muotoja: tanssia, draamaa, mediaa, musiikkia ja esittäviä taiteita. Oppiminen pohjautuu kysymyksille ja keskusteluille, joissa liitetään taide esimerkiksi etiikkaan, kulttuuriin ja sosiopoliittisiin kysymyksiin. Osana oppimisprosessia, oppilaat luovat (joko yksin tai ryhmässä) taidetta, jossa näkyvät heidän kokemuksensa ja tietonsa.

**Projektioppiminen (Project-based learning).** Projekti-oppiminen on oppilaslähtöinen lähestymistapa, jossa oppilaat aktiivisesti työstävät jotakin opetussuunnitelman tavoitteisiin pohjautuvaa projektia, jonka tulisi liittyä autenttisiin koulun, yhteisön tai jopa maailman ongelmiin ja jonka ratkaisut vaativat asiantuntija-ajattelua. Oppilaat toimivat usein tiimeissä saavuttaakseen yhdessä määritellyt, mitattavat oppimisen tavoitteet. Oppilaat työstävät projekteissaan tuotoksia, jotka on tarkoitettu tietyille yleisölle/ryhmille, jolloin oppiminen voi ulottua myös luokahuoneen ulkopuolelle. Projektioppimisen keinoin voitaisiin tarttua esimerkiksi sellaisiin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviin haasteisiin kuin koulussa ilmenevä (piilo) rasismi tai kiusaaminen.

## Lopuksi

Tässä opettajan oppaan osassa on esitelty kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä käsitteitä, sen näkymistä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa sekä siihen liittyviä oppimisteoreettisia näkökulmia. Luku pyrki tarkastelemaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta erityisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tämä lähestymistapa saattaa tuntua opettajan ja koulujen näkökulmasta haastavalta, etenkin jos on totuttu ajattelemaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta enemmänkin hauskana "normiopetuksen" lisänä, jonka tarkoituksena on juhlistaa erilaisuutta ja saada oppilaat kiinnostumaan erilaisista kulttuureista. Tälläkin tavoitteella on toki arvonsa, mutta jos halutaan aidosti pyrkiä siihen, että koulu ja yhteiskunta muuttuisi oikeudenmukaisemmaksi kaikille, pehmeät lähestymistavat eivät riitä.

## **Luvun pohjana käytetty kirjallisuus**

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development education. Policy and Practice* (3), 83–98.
- Banks, J. (1999). *Introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1–13.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Educating for the intercultural experience* (pp.21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Dervin, F. (2013). Towards Post-Intercultural Education in Finland. In: K. Pyhältö & E. Vitikka (Eds.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: OPH.
- Dervin, F. (2015). Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing "extreme" intercultural dialogue to deconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), 71.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Continuum
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis E 114*. Oulun yliopisto.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp.3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. (Eds.), (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, work-place and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass. (esim. Crenshaw 1989).
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives*. NY: Routledge.
- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. In R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä and T. Lamminmäki-Kärkkäinen (Eds),

Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (pp. 97–113). Oulu: Acta E55Holm ja Londen, 2010

Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuden liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitusta tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja tuesta. Raportit ja selvitykset 2018:6. Opetushallitus. Helsinki: Juvenes Print. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305\\_kulttuuriseen\\_moninaisuuteen\\_liittyva\\_osaaminen\\_perusopetuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf)

Preparing teachers for global citizenship education. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

## OSA 2

### **Katsomustietoinen koulu**

Elina Hirvonen, Kristiina Holm, Vesa Åhs & Inkeri Rissanen

### **Kielitietoisuus opetuksessa**

Selma Närkki, Ronja Pomykal & Josephine Moate

### **Kielellisesti ja kulttuurisesti moninainen saamelaisopetus**

Pigga Keskitalo

### **Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus**

Silja Sillanpää

# KATSOMUSTIETOINEN KOULU

Tampereen yliopisto

## 1 Johdanto

Katsomukset ovat läsnä yksilöiden ja yhteisöjen jokapäiväisessä elämässä. Miten katsomuksellinen moninaisuus huomioidaan koulujen arjessa ja juhlassa? Uskontojen ja muiden katsomusten näkymistä koulussa on tarkasteltu sekä kansainvälisissä että suomalaisissa tutkimuksissa. Eurooppalaisessa keskustelussa on korostunut lisääntynyt tarve tukea oppilaiden ja opettajien valmiuksia ymmärtää ja kohdata erilaisia yksilöiden ja yhteisöjen katsomuksellisia perinteitä sekä hahmottaa katsomusten merkitystä nykypäivän maailmassa.

Myös Suomessa kasvatusalan toimijat tunnustavat, että tarve huomioida uskontoja ja katsomuksia koulun arjessa kasvaa jatkuvasti. Aiemmin vallalla ollut käsitys uskontojen merkityksen väijäämättömästä vähenemisestä yhteiskunnissa on osoittautunut osittain vääräksi; uskonnot ja muut katsomukset ovat yhä merkityksellisiä sekä yksilöiden elämässä että meitä ympäröivässä maailmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ja useat kansainväliset opetusta ohjaavat asiakirjat korostavat katsomusten tunnistamisen ja huomioinnin merkitystä koulun toiminnassa.

Vaikka katsomusaineiden eli uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksesta on tehty runsaasti tutkimusta ja katsomusopetukseen liittyvää materiaalia on paljon, on katsomusten näkyminen koulun muussa arjessa kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle. Koska katsomukset ovat erottamaton osa oppilaiden sekä heidän perheidensä jokapäiväistä elämää ja identiteettiä, tulisi katsomuksellinen moninaisuus huomioida luontevasti myös kouluissa. Tämä teoriaosa tarjoaa tutkimuksiin pohjautuvaa tietoa katsomustietoisuudesta sekä siitä, miten katsomustietoisuuteen liittyviä näkökulmia voidaan huomioida ja käsitellä perusopetuksessa.

## 2 Katsomukset

Käsite **katsomus** voidaan määritellä monella eri tavalla. Katsomus käsitteenä viittaa yksilön tai yhteisön kokonaiskäsitykseen todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, sekä käsityksiin tiedosta ja tietämisen mahdollisuudesta. Katsomus ohjaa ihmisen olemassaoloa, ajattelua ja valintoja sekä antaa suunnan sille, miten hänen tulisi elää. Katsomus on siis inklusiivinen käsite, joka kattaa **uskonnolliset sekä sekulaarit** tavat hahmottaa maailmaa. Sekulaarit katsomukset viittaavat maallisiin katsomuksiin, kuten humanismiin tai ekologisiin katsomuksiin, tai uskonnottomisiin katsomuksiin, kuten ateismiin.

Katsomuksiin liittyvät myös käsitteet maailmankatsomus ja elämänkatsomus. Näillä kuvataan katsomus -käsitteen yhteisöllistä ja yksilöllistä ulottuvuutta. Yhteisöllisellä tasolla voidaan puhua **maailmankatsomuksesta**, jolloin viitataan yhteisöllisiin, jaettuihin ja usein myös julkikirjoitettuihin näkemyksiin maailmasta. Näitä ovat esimerkiksi uskonnolliset katsomukset, kuten kristilliset ja islamilaiset perinteet monine traditioineen sekä sekulaarit maailmankatsomukset, kuten humanismi eri suuntauksineen.

Yksilöllisellä tasolla katsomuksista puhuttaessa käytetään puolestaan käsitettä **elämänkatsomus**. Se tarkoittaa yksilön tapaa jäsentää ja hahmottaa maailmaa, ja on tiiviisti yhteydessä hänen elämäänsä. Yksilön katsomus on usein myös osittain tiedostamaton. Sen muodostumista ohjaavat perhe ja muu lähiympäristö.

Yksilö voi omaksua elämänkatsomuksensa jonkin maailmankatsomuksen pohjalta, mutta usein yksilön elämänkatsomus rakentuu monesta eri lähteestä. Uusin kansainvälinen tutkimus katsomuksista osoittaa, että yksilöiden elämänkatsomukset ovat yleisesti luonteeltaan **monimuotoisia**, ja niiden rakennusosat perustuvat moneen eri maailmankatsomukseen. Onkin tärkeää, että yksilöiden oma ääni tulee kuulluksi hänen katsomuksensa määrittelyssä eikä esimerkiksi tiettyyn ryhmään kuulumisen tai uskontokunnan jäsenyyden perusteella tehdä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä yksilön katsomuksesta myöskään koulussa.

### **3 Katsomukset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä kansainvälisissä ohjeasiakirjoissa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 15) kuvatussa perusopetuksen **arvoperustassa** korostetaan koulun henkilöstön avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäkömyksiin rakentavan vuorovaikutuksen perustana. **Katsomuksellinen moninaisuus** kuvataan POPSissa myös osaksi **kulttuurista moninaisuutta**, jonka kunnioittamisen tukeminen on yksi perusopetuksen tehtävistä. Vaikka Suomessa uskonnon harjoittamisen katsotaan tyypillisesti kuuluvan yksityisen elämän piiriin, esimerkiksi koulun katsomusopetuksessa (eli uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksessa) sekä koulun järjestämien tilaisuuksien yhteydessä julkinen valta on huomionnut katsomusten merkityksen ihmisten elämässä. Katsomusten mieltäminen yksityisasiaksi on Suomessa valtakulttuuriin kytkeytyvä käsitys, jota monet vähemmistöt haastavat ja jota kulttuurisen moninaisuuden nimissä tarkastellaan uudelleen.

Perusopetuksen arvoperustan ja opetuksen tavoitteiden mukaan oppilas rakentaa oppiessaan paitsi identiteettiään ja ihmiskäsitystään myös maailmankuvaansa ja -katsomustaan. Arvokasvatuksen ja -keskusteluiden kautta

oppilaat kehittävät kykyä tunnistaa ja kohdata niin omia kuin ympäristönsä arvoja, myös kriittisesti pohtien.

Katsomuksellisen todellisuuden käsitteleminen tukee myös kasvua ihmissyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ja linkittyy sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistämisen tavoitteisiin. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi **maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten perinteiden** tuntemisen ja ymmärtämisen edistäminen. Tämän lisäksi valtioneuvoston asetuksessa säädettyjen tavoitteiden valossa opetusta on tarkasteltava kokonaisuutena, jolloin myös katsomuksiin liittyvät kysymykset nousevat koko koulun ja perusopetuksen kysymyksiksi, eivät ainoastaan katsomusaineiden opetuksen sisällöksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa koulujen henkilöstöä suhtautumaan katsomuksiin ja uskontoihin avoimesti ja kunnioittavasti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on saanut vaikutteita kansainvälisistä opetusta ohjaavista asiakirjoista, joissa on otettu kantaa katsomuksista ja uskonnoista opettamisen merkitykseen yhteiskunnassa. Useamman vuosikymmenen ajan vallalla ollut oletus siitä, että maallistumisen myötä uskontojen merkitys yhteiskunnassa häviää, on osoittautunut osittain vääräksi. Vaikka Pohjois-Eurooppa maallistuu, globaalissa mittakaavassa uskontojen merkitys jopa kasvaa.

Myöskään maallistuvien yhteiskuntien todellisuus ei ole yksiulotteinen: maallistumiselle rinnakkaisia ilmiöitä ovat katsomuksellinen moninaistuminen, uskontojen lisääntynyt poliittinen merkitys ja uudet yksilöllisemmän uskonnollisuuden muodot. Vuosituhannen taitteen terroriteot ja niitä seuranneet ennakkoluulojen ja rasismien esiinnousu saivat kansainväliset ja kansalliset turvallisuuteen, ihmisoikeuksien turvaamiseen ja opetuksen kehittämiseen keskittyvät tahot reagoimaan. Tällöin uskontojen ja katsomusten käsittely nostettiin osaksi monikulttuurisuuskasvatusta esimerkiksi Euroopan neuvoston julkaisemissa ohjeasiakirjoissa. Näissä opetussuunnitelmien laatijoille, opetuksen järjestäjille ja opettajille suunnatuissa asiakirjoissa tarkoituksena on antaa ohjeita ja suuntaviivoja opetuksen suunnitteluun ja linjata perusteet uskonnollisista ja ei-uskonnollista maailmankuvista opettamiselle kouluissa. Asiakirjojen keskeisin viesti on, että tiedon ja ymmärryksen lisäämisen kautta voidaan vähentää syrjintään, rasismiin ja väkivaltaan johtavia ennakkoluuloja ja pelkoja.

Uskontoja ja muita katsomuksia koskevan ymmärryksen lisääminen on laajalti tunnustettu kasvatuksellinen tavoite eurooppalaisissa koulujärjestelmissä. Kuitenkin opettajien valmiuksiin toimia katsomuksellisesti moninaisten koulujen arjessa ja edistää katsomusten välistä yhdenvertaisuutta on vasta viime vuosina alettu kiinnittää tarkemmin huomiota. Näiden valmiuksien käsitteel-

listäminen ja teoreettisten mallien luominen on vasta käynnissä.

Katsomustietoisuus on yksi mahdollinen käsite opettajille tarpeellisten valmiuksien hahmottamiseen. Yllä kuvatut perusopetuksen opetussuunnitelmiin perusteiden katsomuksia koskevat periaatteet ja tavoitteet osoittavat, että opettajien ja koulun muiden kasvattajien katsomustietoisuus on paitsi tarpeellista, myös velvoittavaa.

#### 4 Mitä on katsomustietoisuus?

**Katsomustietoisuus** viittaa yksilön katsomuksiin liittyviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Keskeisinä tekijöinä katsomustietoisuuden muodostumisessa voidaan pitää esimerkiksi:

1. moninäkökulmaisuutta,
2. lähdekriittisyyttä,
3. itsereflektiota ja
4. empatiakykyä.

Vaikka katsomustietoisuus käsitteenä viittaa tiedollisiin valmiuksiin, se sisältää myös asenteita ja taitoja, kuten valmiuden eläytyä muiden katsomuksellisiin näkökulmiin. Katsomustietoisuuteen liittyykin valmius dialogiin katsomuksiin liittyvistä kysymyksistä.

Katsomustietoisuuden lisäksi tutkimuskirjallisuudessa ja populaarissa käytössä esiintyy useita käsitteitä, jotka viittaavat katsomusten kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Katsomustietoisuus voidaan nähdä yhtenä osana laajempaa **kulttuuritietoisuutta**. Katsomustietoisuuden käsite pyrkii kuitenkin kohdistamaan tarkastelua ja refleksiivisyyttä nimenomaan katsomuksiin liittyviin erityiskysymyksiin. Katsomustietoisuus kohdistuu erityisesti yksilöiden ja yhteisöjen perimmäisiin todellisuutta koskeviin uskomuksiin ja arvoihin. Katsomuksiin liittyy ajatuksia ja kokemuksia pyhästä, joiden kohtaaminen edellyttää erityistä herkkyyttä ja kunnioitusta. Uskontojen ja katsomusten kanssa toimimista ohjaavat myös uskonnon ja vakaumuksen vapauden periaatteet, joiden ymmärtäminen on keskeistä.

Katsomustietoisuuden lähikäsitteitä ovat esimerkiksi **katsomusreflektiivisyys**, **katsomussensitiivisyys** sekä **uskonto-** tai **katsomuslukutaito**. Katsomustietoisuus käsitteen käyttöä voi perustella sillä, että se korostaa näkemystä kriittisestä tiedostavuudesta katsomuksia koskevien valmiuksien keskiössä.

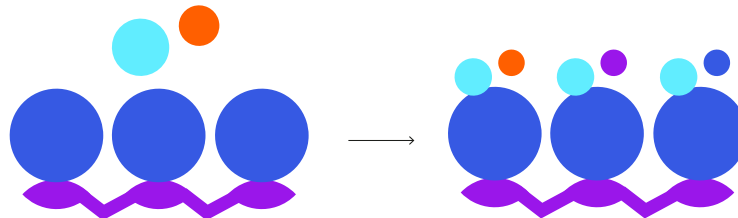
#### 5 Katsomustietoisuuden osa-alueet

### 5.1 Moninäkökulmaisuus

**Moninäkökulmaisuus** tarkoittaa katsomusten hahmottamista niin globaaleina, yhteiskunnallisina, yhteisöllisinä kuin yksilöllisinäkin ilmiöinä. Erilaiset yhteisölliset ja yksilölliset tulkinnat katsomuksesta voivat vaihdella runsaasti, ja yksilöiden eletyssä elämässä katsomuksella on monia erilaisia merkityksiä.

Yksilöiden elämänsä katsomus ja laajempi maailmankatsomus ovat linkittyneitä, mutta eivät kuitenkaan väistämättä synonyymeja keskenään. Siksi on tärkeää suhtautua kriittisesti sellaisiin väittämiin, jotka tekevät liiallisia yleistyksiä katsomuksellisiin kysymyksiin liittyen. Katsomuksista puhuttaessa on syytä erottaa organisoidun katsomuksen luonne sekä yksilöiden eletyssä elämässä näkyvä katsomus. Väitteet, jotka alkavat esimerkiksi "kristityt uskovat..." tai "kaikki muslimit", on helppo huomata yleistäviksi ja virheellisiksi. **Monitasoisen hahmottaminen** tarkoittaa myös ymmärrystä siitä, että vaikka jokin katsomus globaalissa mittakaavassa olisi valta-asemassa, siihen kuuluvat yksilöt voivat paikallisella tasolla edustaa marginalisoitua vähemmistöä ja yksilöinä kokea syrjintää esimerkiksi omassa koulussaan.

Moninäkökulmaiseen ymmärrykseen katsomuksista kuuluu olennaisesti katsomusten sisäisen moninaisuuden hahmottaminen. Katsomus ja sen yksilöllinen merkitys ovat myös aina yhteydessä muihin henkilölle merkityksellisiin ja **identiteettiä** määrittäviin tekijöihin, kuten esimerkiksi sukupuoleen, etnisyyteen, kulttuurisiin tekijöihin ja enemmistö- tai vähemmistöasemaan yhteiskunnassa.



Katsomustietoinen henkilö pyrkii tiedostamaan uskonnon tai katsomuksen mahdollisen merkityksen yksilölle tai yhteisölle kuitenkin sortumatta **uskonnollistamiseen** eli taipumukseen selittää kaikkea yksilön tai yhteisön toimintaa oletetun uskonnollisuuden kautta unohtaen muut ajatteluun ja käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät. Toisaalta katsomustietoinen henkilö ei myöskään ole **uskontosokea**, eli pyri välttämään huomion kiinnittämistä uskontoon. Uskentosokeuteen liittyy usein stereotyyppien eli pelkistävien ennakoluulojen yleistyminen, sillä uskontoon liittyvät positiiviset asiat ja kokemukset eivät pääse esiin ja median nostamat negatiiviset ilmiöt korostuvat uskontoa koskevissa käsityksissä. Silloin kun uskonto on merkittävä tekijä lapsen tai nuoren tai hänen perheensä elämässä, silmien sulkeminen siltä on

vastoin perusopetukseen kuuluvia identiteetin tukemisen tavoitteita.

Erityisesti lasten ja nuorten omien kokemusten ja kertomusten hyödyntäminen on nähty tärkeäksi väyläksi lisätä katsomustietoisuutta kouluissa. Tämä voi tapahtua myös katsomusaineiden opetuksen ulkopuolella esimerkiksi erilaisten juhlien ja tapahtumien yhteydessä. Näyttäisi siltä, että nuorten omien kokemusten ja kertomusten käytön lisäksi erilaisten katsomuksellisten toimijoiden, kuten uskonnollisten yhteisöjen tai sekulaareja maailmankatsomusta edustavien järjestöjen, kanssa tehtävä yhteistyö koulun arjessa lisää yhteisön katsomustietoisuutta. On kuitenkin tärkeä huomioida, että katsomuksiin liittyvät yhteistyötahot olisivat koulussa moninaiset. Katsomusten hahmottaminen osana paikallisten yhteisöjen ja yksilöiden elämää ja kokemusmaailmaa auttaa ymmärtämään, miten uskonnollisten ja ei-uskonnollisten katsomusten arvomaailmoja voidaan yhteensovittaa kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaista yhteiskuntaa rakennettaessa.

## 5.2 Lähdekriittisyys

Katsomuksiin liittyvä näkökulmien moninaisuus liittyy oleellisesti katsomuksista saatavan **tiedon lähdekriittiseen tarkasteluun**, joka on toinen katsomustietoisuuden osa-alue. Globaalissa ja tiedonvälitykseltään nopeassa maailmassa asenteet ja keskustelunaiheet katsomuksiin liittyen omaksutaan usein kaukaa ja mahdollisesti myös konflikteja tuottavasta mediakontekstista, ja katsomusten arkinen ulottuvuus lähiympäristössä muovaa käsityksiä vähemmän.

Sekä opettajien että oppilaiden näkemykset uskonnoista, uskontojen toiminnasta ja uskonnonvapaudesta eivät välttämättä globaalissa maailmassa perustu lähellä näkyviin perinteisiin ja elettyihin katsomuksiin, vaan esimerkiksi mediassa näkyviin uskontojen ääri-ilmiöihin.

Toisaalta on myös syytä huomioida, mitkä katsomukset eivät saa näkyvyyttä mediassa. Tällöin niiden reflektoinnista ja tunnistamisesta tulee vaikeampaa. Esimerkiksi pienet uskonnottomat katsomukset voivat tässä mielessä marginalisoitua, koska niiden näkyvyys mediassa ilmiönä on huomattavasti pienempi verrattuna moniin uskonnollisiin katsomuksiin. Tämän vuoksi on tarpeellista tehdä näkyväksi **eletyn katsomuksen** merkitystä ja paikallisia perinteitä. Jos lähellä elettyjen katsomusten muodot eivät tule näkyviksi, on median välittämän kaukaisen mielikuvan haastaminen vaikeaa tai katsomus voi jäädä näkymättömiin. Niin eletty katsomus kuin erilaiset äänet katsomuksiin liittyen ovat tärkeä tekijä katsomustietoisessa materiaalissa ja opetuksessa.

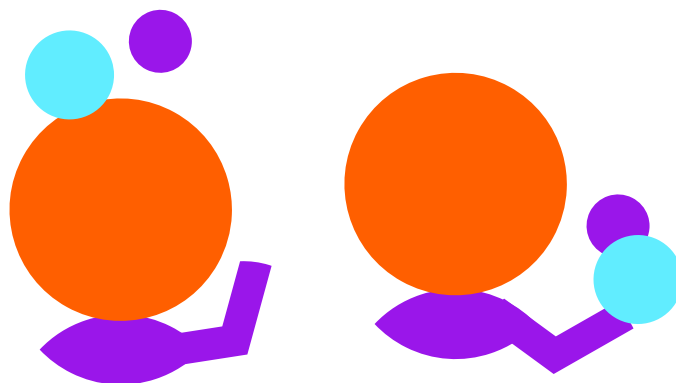
Katsomuksia käsitteleviä lähteitä - olivat ne sitten kirjallisia tai muita - arvioitaessa on aina tarpeen kysyä, kuka puhuu katsomuksen äänellä ja mitä ääniä

mahdollisesti vaiennetaan. **Lähdekriittisyys** on erityisen tärkeää, jotta katsomusten eri tasojen ilmiöitä ei samastettaisi keskenään: globaalin tason ilmiöt ovat merkittäviä, mutta niitä ei tulisi sekoittaa ymmärrykseen siitä, miten monenlaiset yhteisöt ja yksilöt elävät katsomuksiaan todeksi omassa elämässään.

### 5.3 Itsereflektio

Katsomustietoisuus ei rakennu ainoastaan katsomusten moninaisuuteen, perinteisiin ja tapoihin liittyvästä tiedosta ja ymmärryksestä. Koska kaikkien katsomusten syvälinen tunteminen on mahdotonta, on opettajan **itsereflektio** tärkeää. Tällöin opettaja reflektoi erityisesti omaa katsomustaan ja ennako-oletuksiaan muista katsomuksista, mikä tukee ymmärrystä siitä, missä kouluelämän tilanteissa on kysymys erilaisten katsomusten kohtaamisesta ja milloin puolestaan jostain muusta.

Oman elämäncatsomuksen vaikutusta opettajan työhön ja toisten ihmisten sekä heidän katsomustensa kohtaamiseen ei voi estää. Kuitenkin **oman katsomuksen ja asenteiden tiedostaminen** mahdollistaa oman toiminnan kriittisen arvioinnin ja auttaa säätämään sitä, miten katsomus vaikuttaa vuorovaikutukseen. Katsomustietoisessa kasvatuksessa tiedostetaan, että oma näkökulma, mutta myös kasvatus sinänsä, sitoutuvat tiettyyn katsomukseen ja arvoperustaan. Kasvatuksen arvoperustasta on hyvä käydä avointa keskustelua.



Tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat eivät tunnista kovin hyvin ajattelunsa katsomuksellisuutta ja saattavat pitää "neutraalia kasvatusta" ideaalina. Katsomustietoisuuteen liittyy käsitys neutraalin kasvatuksen mahdottomuudesta: kasvatus on aina **arvoihin sitoutunutta** toimintaa, ja arvot ovat aina tiettyyn kulttuuriin ja katsomukseen kytkeytyneitä. Henkilöt, jotka eivät ole tietoisia omasta katsomuksestaan eivät suinkaan ole irti katsomuksensa vaikutuksesta. **Reflektioimaton katsomus** heijastuu toiminnassa, asenteissa ja arvoissa ohjaten elämänvalintoja ja suhtautumista maailmaan. Opettaja ei ole

neutraali toimija, mutta hän voi pyrkiä kohti puolueetonta kasvatusta tiedostamalla oman katsomuksensa ja siihen liittyvät oletukset maailmasta, ihmisistä ja toisista katsomuksista yhtä lailla kuin omat arvonsa, ennakkoluulonsa ja etuoikeutensa.

Usein **katsomuksellisten enemmistöjen** on vaikeampi tiedostaa oman ajattelunsa katsomuksellisuutta kuin katsomuksellisten vähemmistöjen. Suomalaisen ja kansainvälisen tutkimuksen perusteella on havaittu, että joskus maallistuneissa yhteiskunnissa henkilöt, joilla on uskonnoton tai maallistunut elämänkatsomus, voivat mieltää, että heidän elämänkatsomuksensa vain "on" ja siihen on päädytty ilman eksistentiaalista valintaa. Elämänkatsomukseen kytkeytyviä arvoja saatetaan pitää universaaleina. Tässä on vaarana, että uskonnolliset katsomukset nähdään subjektiivisina, kun taas maallistunut katsomus nähdään objektiivisena lähtökohtana, johon muita katsomuksia vertaillaan. **Liberaaliin länsimaalaisuuteen ja maallistuneeseen luterilaisuuteen** perustuvaa elämänkatsomusta pidetään tyypillisesti suomalaisessa kontekstissa oletusarvona, jonka kriteerien valossa muita katsomuksia arvioidaan. Lähtökohtaisesti kuitenkin kaikki katsomukset arvottavat maailmaa omasta näkökulmastaan käsin.

Opettajan ja kasvattajan on hyvä kysyä itseltään, olettaako tiedostamattaan, että muiden katsomusten edustajien tulisi noudattaa samanlaisia arvostuksia, tapoja ja asenteita. Sama haaste itserefleksion osalla pätee uskonnollisiin tai uskonnottomiin elämänkatsomuksiin, joiden totuusväitteet tai arvot ovat hyvin eksklusiivisia eli poissulkevia. Tällöin on tärkeää pohtia, miten esimerkiksi näkee ja suhtautuu henkilöihin, jotka tulkitsevat samaa katsomusta eri tavalla. Onko omassa katsomuksessa tilaa myös erilaisuudelle, tulkintatavoille ja moninaisuudelle?

Koulun rakenteet ja perinteet voivat omalta osaltaan olla tuottamassa katsomuksia eriarvoistavaa toimintakulttuuria. Katsomustietoisesti orientoitunut yksilökin saattaa omassa toiminnassaan tuottaa eriarvoisuutta tiedostamatta sitä. Parhaassa tapauksessa **katsomusreflektio** ulottuu siis myös oman itsen ulkopuolelle tarkastelemaan toimintaympäristön rakenteita ja tapoja. Aloittaa voi esimerkiksi kysymällä, mitkä katsomukset saavat näkyvää tilaa koulun arjessa ja juhlassa? Minkä katsomusten mukaan koulun kaikille yhteiset käytännöt on luotu?

## 5.4 Empatiakyky

**Empatiakyky** on keskeinen osa katsomustietoisuutta. Vaikka toisen yksilöllistä elämänkatsomusta ei voi koskaan hahmottaa täysin, on pyrkimys tunnistaa ja tunnustaa katsomuksen merkitys toisen ihmisen elämässä tärkeää. On pyrittävä asettumaan toisen ihmisen asemaan ja näkemään se arvo, jonka hän

antaa omalle katsomukselleen. Vasta tämän eläytymisen jälkeen todellinen ymmärrys voi syntyä, ja sen myötä **dialogi** sekä toisaalta myös **kriittinen katsomusten tarkastelu** on mahdollista. Katsomuksiin liittyvä empatiakyky on harjoiteltava taito, joka kehittyy tietoisesti sitä kohti pyrkimällä.

Katsomustietoisuuteen sisältyvään empatiakykyyn liittyy **tunnustamisen** ihanne. Tämä tarkoittaa pyrkimystä tietoisesti etsiä hyvää muissa katsomuksissa ja nähdä se arvo, jonka katsomuksen edustaja antaa itse katsomukselleen. Tämä ei luonnollisesti tarkoita kriittisen tarkastelun välttämistä. Kriitikki ilman tunnustamista on kuitenkin usein liian kapeaa ja yksilö ei tällöin pyri ymmärtämään ja hahmottamaan katsomuksen merkitystä toisen ihmisen elämässä. Vain ymmärrykseen perustuva kritiikki on hyödyllistä.

Kykyyän asettua toisen asemaan liittyy edellä kuvattu itsereflektio ja omien etuoikeuksien sekä katsomuksiin liittyvien kokemusten ja ennakkoluulojen tarkastelu. Ymmärrys siitä, miten **historialliset ja yhteiskunnalliset tekijät** vaikuttavat katsomusten erilaiseen asemaan ja kohteluun lisää empatiaa. Empatiaan pyrkivä henkilö kuuntelee ja kunnioittaa muiden katsomuksellisia näkökulmia, kuitenkin olettamatta, että hän pystyy täysin samaistumaan toisen kokemuksiin. Empatiakyky onkin enemmän asenne ja prosessi, jonka myötä henkilö pyrkii aktiivisesti hahmottamaan sitä, mitä katsomus merkitsee toisen ihmisen elämässä niin ajatusten, motiivien, tunteiden, arvojen kuin tapojenkin osalta. Tätä kykyä auttaa tieto ja tutustuminen, mutta vieläkin keskeisempää on avoin, kuunteleva ja arvostava asenne.

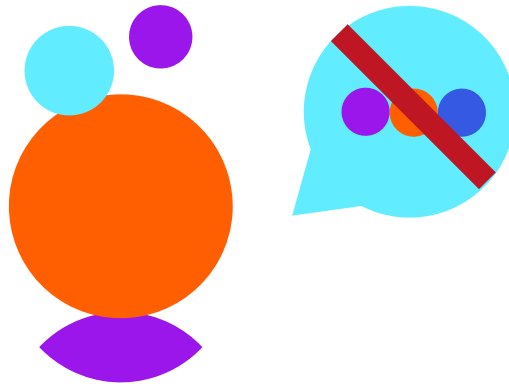
## 6 Katsomukset suomalaisissa kouluissa: tutkimusperustaista tietoa

### 6.1 Katsomukset ja opettajat

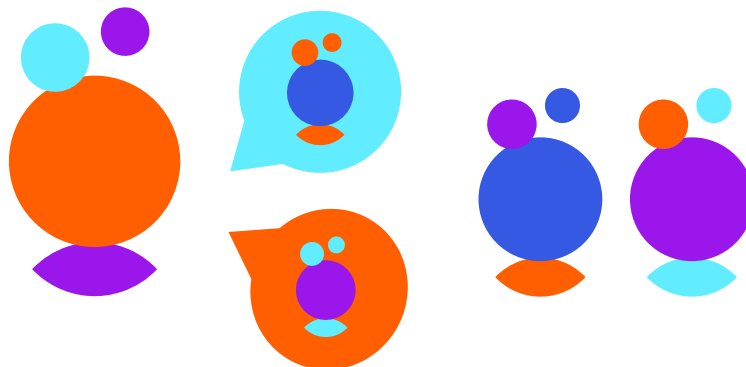
Katsomustietoisuus osana kaikkien opettajien ammattitaitoa on edellytys sille, että katsomusten välinen yhdenvertaisuus toteutuu kouluissa ja että koulukulttuuria kehitetään katsomusten välistä yhdenvertaisuutta edistäväksi. Suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että yleisellä tasolla katsomuksiin liittyvät teemat näyttäytyvät kouluissa vaikeina. Tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty opettajien ja rehtoreiden käsityksiä katsomuksista ja uskonnoista sekä niiden paikasta koulussa. On saatu selville, että sekä uskonnolliset että uskonnottomat katsomukset ja niiden merkitys yksilön elämässä on joko ohitettu tai jätetty vain pienelle huomiolle.

Tämän KuTiMat-hankkeen puitteissa tehdyn **kyselytutkimuksen** tulosten perusteella opettajilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, kuinka katsomukset näkyvät koulussa ja mikä on niiden suhde koulukulttuuriin. Kyselyn vastausten analyysi osoitti, että opettajien suhtautumisessa katsomuksiin voi esiintyä kolmenlaista orientaatiota: torjuva orientaatio, pinnallinen orientaatio ja katsomustietoinen orientaatio.

**Torjuva orientaatio** viittaa opettajien tapaan puhua katsomuksista koulussa haittana tai ongelmana. Torjuvassa orientaatiossa katsomukset pyritään rajaamaan pois koulusta. Torjuvaan orientaatioon yhdistyy myös katsomussokeutta, jolloin opettaja ei havaitse katsomusten olemassaoloa kouluympäristössä tai niiden merkitystä oppilaiden elämässä.

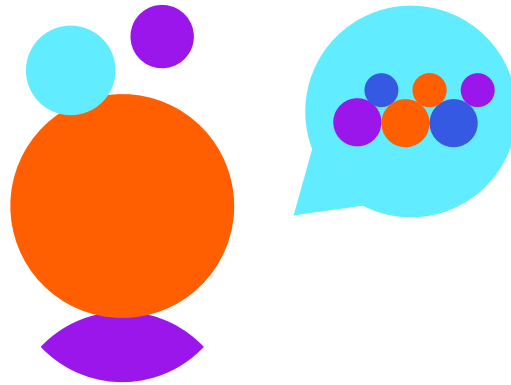


**Pinnallisessa orientaatiossa** opettaja liittää katsomuksen lähinnä katsomusaineiden opettamiseen sekä koulun juhliin ja kuvailee katsomusten näkymistä koulussa ulkoisten merkkien, kuten vaatetuksen ja ruokavalioiden kautta. Pinnallisessa orientaatiossa katsomusten kuvattiin myös aiheuttavan lisätyötä opetusjärjestelyjen suhteen, esimerkiksi vaihtoehtoisten tapahtumien ja opetuksen järjestämiseksi mikäli oppilas katsomuksellisista syistä ei osallistu johonkin koulun järjestämään tilaisuuteen. Kriittistä pohdintaa katsomuksiin liittyvistä valta-asetelmista pinnalliseen orientaatioon ei liity.



**Katsomustietoinen orientaatio** korostaa katsomuksia kokonaisvaltaisesti ilmiönä: opettajat tiedostavat katsomusten vaikuttavan kaikkeen ihmisen toimintaan ja ajatteluun. Katsomuksiin tulisi suhtautua avoimesti ja niiden vaikutus

sekä omaan että muiden elämään tunnustaa. Näin myös koulun tulisi heijastaa monimuotoisesti oppilaiden katsomuksia.



Myös muissa hankkeissa ja tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajien erilaisia suhtautumistapoja katsomuksiin, on saatu hyvin samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä-hankkeessa (KuKas) tehdyssä tutkimuksessa opettajien käsitykset katsomusten ja uskontojen näkyvyydestä koulussa voitiin jakaa kolmeen luokkaan: 1) sekularistinen lähestyminen, joka korostaa katsomusten näkyvyyden poistamista koulusta, 2) moninaisuuden tasapuolista näkyvyyttä korostava lähestyminen ja 3) moninaisuutta tukeva lähestyminen.

## 6.2 Katsomuksellisesti moninainen koulutila?

Erilaiset näkemykset yhteisen koulutilan suhteesta katsomuksiin voidaan jaotella kahteen laajempaan käsitykseen: koulu katsomusneutraalina ja koulu monikatsomuksellisenä tilana. Tutkimuksissa on havaittu, että useat koulun toimijat, kuten rehtorit ja opettajat, korostavat koulua **katsomusneutraalina tilana**. Katsomusneutraalista tilasta puhuttaessa tarkoitetaan käytännössä usein uskonnoista vapaata tilaa, jossa joko 1) maallistuneet tai 2) kulttuuristettut valtauskonnon lähtökohdat korostuvat.

Maallistuneista näkökulmista voi helposti tulla katsomusneutraaliksi oletetussa tilassa oletusarvo, johon muut katsomukset vertautuvat. Tällöin uskonnollisemmat oppilaat voivat marginalisoitua tai kokea, että he eivät voi avoimesti tunnustaa tai kertoa omasta katsomuksellisesta identiteetistään.

Toisaalta koulu saatetaan olettaa katsomusneutraaliksi tilaksi myös silloin, kun valtauskonnon, kuten Suomessa maallistuneen luterilaisuuden, lähtökohdat korostuvat. Usein katsomusneutraaliksi oletettu tila onkin itse asias-

sa enemmistöuskonnon, kuten evankelis-luterilaisen kristinuskon, värittämä. Enemmistöuskonnon piirteitä ja tapoja on jopa tiedostamatta otettu osaksi koulun perinteitä ja arkea ”kulttuuristetussa” muodossa, mikä luo epäsuhtaa katsomusten näkymiselle koulukulttuurissa. Tällöin myös ne oppilaat, joilla on uskonnoton katsomus, voivat kokea ulkopuolisuutta katsomusneutraaliksi oletetussa tilassa.

Katsomukset nousevat esiin julkisissa kouluun liittyvissä keskusteluissa erityisesti juhlien osalta. Koulun juhlista keskustellaan tyypillisesti siitä näkökulmasta, mitä niihin saa ja mitä ei saa sisällyttää tai missä paikassa niitä voidaan järjestää. Katsomukset näyttäytyvät siis keskusteluissa usein ongelmien kautta. Esimerkiksi kristillistä kuvastoa sisältäviä juhlia on kouluissa haluttu lähteä muuttamaan uskontoneutraaleiksi. Uskontoneutraalius saateen helposti sekoittaa tunnustuksettomuuteen. Koulun toiminta on **tunnustuksetonta**: oppilaita ei sitouteta minkään tietyn maailmankatsomukseen, perusopetuksen arvoperustan mukaisiin arvoihin kasvattamista lukuunottamatta. Tunnustuksettomuus ja sitouttamattomuus ovat kuitenkin eri asioita kuin katsomusten riisuminen pois koulun juhlasta ja arjesta.

Katsomukselliseen vähemmistöön kuuluvilla oppilailla tehtyjen tutkimusten mukaan kristilliseen taustaan tai kuvastoon liittyvät juhlalat eivät välttämättä ole ongelmallisia, kunhan ne säilyttävät tunnustuksettoman luonteen. Koulun juhlaperinteiden ja katsomusten näkökulmasta onkin hyvä huomioida, että oppilaiden kokemus voi olla erilainen kuin opettajien. Tutkimusten mukaan erityisesti oppilaat kaipaavat inklusiivisia juhlia, joissa erilaiset perinteet ja katsomukset ovat esillä. Opettajat puolestaan painottavat usein enemmän kansallisten perinteiden esille tuomista. Esimerkiksi kevätjuhlassa Suvivirren laulaminen mielletään tyypillisesti osaksi suomalaista kulttuuria eli Suvivirsi liitetään kulttuurisen perinnön ylläpitämiseen. Tutkimuksissa on kuitenkin tuotu esiin se, että jonkin uskonnollisen perinteen, kuten Suvivirren, kulttuuristaminen liittyy loppujen lopuksi tietyn, tässä tapauksessa kristillisen, perinteen johtoaseman säilyttämiseen. Onko oikeutettua antaa jollekin uskonnolle etuoikeutettu asema monikulttuurisessa yhteiskunnassa? Kouluissa olisi erittäin tärkeää keskustella siitä, kuka tai ketkä tästä hyötyvät sekä pohdita, mitä ja ketä varten koulun yhteiset juhlaperinteet ovat olemassa. Katsomusten näkymistä koulun juhlissa voitaisiinkin lähestyä toisesta tulokulmasta, jolloin tärkeäksi nousee se, että koulun juhlalat ja arki heijastavat monia eri katsomuksia ja juhlaperinteissä näkyisi katsomusten moninaisuus.

Se, miten katsomukset ovat esillä koulussa, vaikuttaa erityisesti vähemmistöjen osallisuuden ja identiteetin kehittymiseen. Maallistuneissa yhteiskunnissa ne nuoret, joilla on uskonnollinen katsomus, kokevat joskus, että joukkoon kuuluminen edellyttää oman katsomuksen piilossa pitämistä. Toisaalta myös uskonnottomat oppilaat voivat kokea koulun kulttuuristetut luterilaiset pe-

rinteet osallisuutta heikentävinä ja ulossulkevia.

Koulun sisäisiin rakenteisiin kuuluvat, usein kyseenalaistamattomat tavat ja käytänteet voivat asettaa katsomuksia hyvin eriarvoiseen asemaan. Juhlien lisäksi esimerkiksi se, millaisia katsomuksia koulun seinillä oleva taide edustaa, millaiset yhteistyömahdollisuudet koululla on erilaisten katsomuksellisten yhteisöjen kanssa ja kuinka eriarvoisessa asemassa oppilaat ovat esimerkiksi katsomusopetuksen tuntien aikataulun tai opetusmateriaalien suhteen ovat keskeisiä kysymyksiä, kun pohditaan koulua katsomusten suhteen yhdenvertaisena tilana.

Kouluissa tavoiteltu katsomusneutraalius kätkeekin taakseen **yhdenvertaisuuden ongelmia** ja toisaalta myös niin kutsuttu neutraali tila on väistämättä katsomuksellisesti latautunut. Jos uskonnottomat ja uskonnolliset katsomukset halutaan nähdä yhdenvertaisina, uskontoneutraali koulu ei ole yhdenvertainen. **Katsomustietoisuutta** on ymmärrys siitä, että katsomusneutraalia kasvatusyhteisöä ei voi olla olemassa; kasvatus on aina arvojen ohjaamaa toimintaa.

**Monikatsomuksellinen koulu** antaa tilaa erilaisille katsomuksille kouluyhteisössä ja tukee oppilaan oman elämänkatsomuksen ja identiteetin kehittymistä. Katsomuksellinen moninaisuus onnistutaan ottamaan luontevaksi osaksi koulun arkea, kun se nähdään sisäänrakennettuna yhteisöihin ja yksilöihin, joita koulu koskee. **Yhteisöllisyyden tunteen** luomisessa näyttäisi olevan avainasemassa kokemus siitä, että erilaisia katsomuksia arvostetaan niin enemmistön kuin vähemmistönkin suunnalta. Tällöin arvostus kytkeytyy oppilaiden taustaan, mutta myös yksilölliseen erilaisuuteen ja tavoitteeseen luoda kaikille samankaltaiset mahdollisuudet.

## 7 Katsomustietoisuus koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa

### 7.1 Koulun ja kodin yhteistyö kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa koulussa

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella on tutkitusti voimakkaita vaikutuksia lasten **kouluhuvinvointiin ja –menestykseen**. Vanhempien ja koulun henkilökunnan väliset hyvät suhteet lisäävät vanhempien arvostusta koulua kohtaan, mikä välittyy myös lasten asenteisiin ja tavoitteisiin. Erot kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa ennustavat koulumenestystä ja hyvinvointia usein jopa paremmin kuin muut koulun ja opetuksen laatuun liittyvät tekijät.

Toimivan koulu-koti yhteistyön edellytysten rakentaminen on koulun vastuu. Kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa kouluissa tämä tarkoittaa sitä, että kouluyhteisöön kuuluvien **perheiden moninaisuus** huomioidaan yhteistyötä rakennettaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) yhteistyötä kehoitetaan rakentamaan moninaisuuden kunnioittamisen sekä kotien ja koulun yhteisen arvopohdinnan varaan. POPS kehottaa myös hyödyntämään lasten ja heidän huoltajiensa erilaisia kulttuurisia taustoja ja niihin liittyvää tietoa sekä osaamista opetuksessa.

Etnisiin ja kulttuurisiin vähemmistöihin kuuluvien vanhempien mielletään toisinaan olevan epäaktiivisia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, mistä on aiheutunut käsityksiä vanhempien vähäisestä kiinnostuksesta koulua kohtaan. Tutkimusten mukaan epäaktiivisuuteen on monia syitä. Kulttuuriset erot kommunikoinnin tavoissa tai siinä mitä vanhemmilta odotetaan koulussa voivat olla suuria. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että vanhempien vetäytymiseen vaikuttaa usein myös pelko omasta osaamattomuudesta sekä kokeemukset siitä, ettei ole tullut aidosti kuulluksi tai että kouluun vaikuttamisen mahdollisuudet eivät ole todellisia.

Toisaalta kouluissa, joissa on luotu mahdollisuuksia eri taustoista tuleville vanhemmille aidosti vaikuttaa ja antaa oma panoksensa kouluyhteisön kehittämiseen, koulun ja kodin välinen luottamus ja vuorovaikutus on muovautunut vahvaksi ja aktiiviseksi. Kaikkiaan koulujen väliset erot erilaisia vähemmistöjä edustavien vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön toimintatavoissa ja tavoitteissa ovat suuria, ja **kulttuuri- sekä katsomustietoisuuden** lisäämiselle tällä alueella on selvä tarve.

Vanhemmilla on oikeus turvata lapsilleen heidän katsomuksensa mukainen kasvatus. Pienten lasten kohdalla katsomus muovautuu ensisijaisesti perheen katsomukseen samaistumalla, kyky oman katsomuksen kriittiseen tarkasteluun sekä yksilöllisiin katsomusta koskevien päätösten tekemiseen kehittyä turvallisessa ympäristössä iän myötä. Näiden seikkojen vuoksi, silloin kun katsomuksellinen moninaisuus aiheuttaa tarpeen tarkastella koulun käytänteiden sopivuutta erilaisiin uskontoihin ja vakaumuksiin, joustoista ja kehittämisen tarpeista on neuvoteltava vanhempien kanssa. Vanhempien ohittaminen lapsen katsomukseen liittyviä tarpeita koskevissa asioissa voi asettaa lapsen vaikeaan asemaan ja keskusteluihin, jotka eivät ole hänen kehitystasonsa mukaisia. Toisaalta vanhempia ei voida ohittaa myöskään nojaamalla yksittäiseen uskonnon tai muun katsomuksen edustajiin. Asiantuntijoiden kuten oman uskonnon opettajien tai uskonnollisten johtajien kanssa keskustelu koulun toimintakulttuuria koskevista asioista on hyödyllistä ja voi lisätä katsomustietoisuutta, mutta katsomustietoisuus edellyttää myös ymmärrystä katsomusten sisäisestä moninaisuudesta. Esimerkiksi yksittäisen uskonnollisen johtajan ei voida ajatella edustavan kaikkia samaan uskontoon kuulu-

via perheitä koulussa ja voivan tehdä päätöksiä heidän puolestaan.

## 7.2 Katsomustietoisuuden haasteita koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa: uskontosokeus

Suomalaiset opettajat usein tietävät hyvin koulun ja kodin välisen yhteistyön hyödyt, mutta ajattelevat, että uskontoihin tai muihin katsomuksiin liittyvät asiat voidaan jättää yhteistyön ulkopuolelle perheiden yksityisasioiksi. Tämä liittyy laajemmin Suomessa tyypillisiin, protestanttisessa kulttuurissa luonnollisiin käsityksiin **uskonnon yksityisyydestä**. Jos opettaja on katsomustietoinen ja ymmärtää esimerkiksi näiden omien käsitystensä protestanttiset juuret, hänen on helpompi ymmärtää, että muunlaisista taustoista tuleville uskonnollisen elämäntavan jako yksityiseen ja julkiseen ei aina ole yhtä luonteva.

Käytännössä käsitys uskonnosta tiukasti yksityisasiana johtaa usein siihen, että uskontoon liittyvät asiat otetaan puheeksi vain, jos ne aiheuttavat ongelmia tai esimerkiksi tarvetta pyytää joustoja koulun käytänteisiin. Uskonnon esiin nostaminen pelkästään siihen liittyvien rajoitusten yhteydessä kuitenkin ylläpitää **ennakkoluuloja** ja **osattomuuden kokemuksia**. Esimerkiksi suomalaiset muslimioppilaat ja -vanhemmat kokevat edelleen islamiin kytkeytyvien ennakkoluulojen tai kapeiden käsitysten vaikuttavan heidän mahdollisuuksiinsa kuulua kouluyhteisöön. Heidän mukaansa uskonnosta keskusteleminen ”vain silloin kun on pakko” johtaa esimerkiksi islamin näkemiseen autoritaarisena rajoitusten uskontona sen sijaan, että sen positiiviset merkitykset perheiden elämässä pääsisivät esiin. Niiden oppilaiden kohdalla, joilla uskonto on tärkeä osa elämää ja identiteettiä, tämä tarkoittaa, että he eivät koskaan tule täysin nähdyiksi koulussa, millä voi olla merkittäviä vaikutuksia motivaatioon ja oppimiseen.

Käsitykset uskonnon rajoittavuudesta liittyvät joskus myös oletuksiin lasten uskonnollisen käyttäytymisen kytkeytymisestä vanhempien asettamiin paineisiin, silloinkin kun uskonnon harjoittaminen on lapsen oma – joskus jopa vanhempien tahdon vastainen – päätös. Monet vanhemmat ovat kokeneet tällaiset oletukset lastensa uskonnollisesta painostamisesta loukkaavina.

Toisaalta katseen kääntäminen uskonnosta pois voi liittyä myös pyrkimykseen tavoitella yhdenvertaisuutta **uskontosokeuden** avulla. Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä tämä tarkoittaa pyrkimystä välttää uskontoon tai muihin katsomukseen liittyvien aiheiden puheeksi ottamista, jotta ei loukattaisi tai syrjittäisi vanhempia. Uskonnon mieltäminen hyvin arkaluonteiseksi keskustelun aiheeksi on tyypillistä Suomen kaltaisessa maallistuneessa yhteiskunnassa, mutta uskonnon luontevaksi osaksi omaa elämäntapaansa mieltäville vaikeneminen saattaa vaikuttaa ennemminkin ennakkoluuloiselta.

Esimerkiksi monet muslimivanhemmat pitävät tärkeinä koulujen pyrkimyksiä vahvistaa perheiden osallisuutta nostamalla esiin uskontoon kytkeytyvää kulttuuriperimää, ja arvostavat suuresti opettajia, jotka asettuvat **aitoon arvo-dialogiin** vanhempien kanssa valmiina haastamaan omia käsityksiään ja oppimaan vastavuoroisesti.

Joskus kouluissa uskontoon liittyvien neuvotteluiden väheneminen mielletään merkiksi siitä, että perheet ovat sopeutuneet hyvin koulun toimintakulttuuriin. Tutkimukset kuitenkin paljastavat, että autoritaarisessa tai uskontoon hyvin varautuneesti suhtautuvassa ilmapiirissä vanhemmat eivät uskalla ottaa uskontoon liittyviä tarpeita puheeksi peläten lastensa tulevan leimatuksi. Vanhempien vaikeneminen ja toisinaan myös vetäytyminen koulun yhteisestä toiminnasta saattaa vaikuttaa opettajille ja rehtoreille helpolta ja ongelmattomalta tilanteelta, mutta oppilaiden kouluhyvinvointiin ja –menestykseen luottamuksen puute ja etäisyys opettajien ja vanhempien välillä voi edelleen vaikuttaa negatiivisesti. Joskus opettajat ja rehtorit pelkäävät uskonnosta tai muusta katsomuksesta keskustelemisen nostavan niihin liittyvien toiveiden ja vaatimusten määrää, ja välttävät myönnytysten tekemistä olettaen niiden lisääntyvän entisestään joustojen myötä. Kuitenkin monissa kouluissa, joiden toimintakulttuuri koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa perustuu joustavuuteen ja luottamuksen rakentamiseen, on huomattu, että luottamuksen kasvaessa vanhempien tahoilta tulevien erilaisten vaatimusten ja erityisjärjestelyiden pyyntöjen määrä ennemminkin vähenee.

### 7.3 Katsomustietoisen koulun ja kodin vuorovaikutuksen periaatteita

Edellä esitettyjen näkökulmien myötä katsomustietoisen koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen periaatteina voidaan pitää seuraavia:

- **Vanhempien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen katsomuksia koskevis-  
sa asioissa.** Voit opettajana saada hyödyllistä tietoa uskonnosta keskustelemalla esimerkiksi oman uskonnon opettajan tai uskonnollisen johtajan kanssa, mutta älä ajattele heidän voivan edustaa perheitä tai tehdä uskontoon liittyviä päätöksiä heidän puolestaan. Vaikka koulun ei ole mahdollista eikä tarpeen loputtomiin luoda yksilöllisiä toimintatapoja eri perheiden kohdalla, autoritaarinen tai perheiden yksilöllisyyden ohittava vuorovaikutus katsomukseen liittyvissä asioissa ei ole toimiva lähtökohta yhteistyölle.
- **Avoimuus.** Uskalla ottaa katsomuksiin liittyvät asiat puheeksi ja kysyä niistä. Keskustele katsomuksiin liittyvistä asioista muulloinkin kuin vaikeuksien ja ongelmien yhteydessä. Esimerkiksi jos katsomukseen liittyvät juhlat ovat perheessä tärkeitä, niiden huomioiminen jollain tapaa myös koulussa - vähintäänkin hyvää juhlaa perheille toivottaen - on vaivaton

tapa rakentaa luottamusta ja vastavuoroista arvostusta. Ääneen lausuttu pyrkimys kunnioittaa mahdollisimman hyvin erilaisten perheiden uskonnon- ja vakamuksen vapautta koulussa on hyvä pohja yhteistyön rakentamiselle.

- **Joustavuus.** On koulun vaistuulla etsiä sellaisia vuorovaikutuksen muotoja, joilla aktiivinen yhteistyö tehdään mahdolliseksi. Yhteistyön muotojen joustavuuden lisäksi joustavuus katsomusta koskevien tarpeiden suhteen koulun arjessa (silloin kuin se kohtuudella on mahdollista) rakentaa luottamusta. Vaikka joustavien käytänteiden rakentaminen tuntuisi joskus työläältä, luottamuksen ja aktiivisen vuorovaikutuksen kehittämiseen panostaneet koulut usein säästyvät monilta sellaisilta epäluottamuksen aiheuttamilta ongelmilta, joiden ratkaiseminen vie resursseja. Joustavuudella on tapana kehittyä molemminpuoliseksi.

## 8 Lopuksi: katsomustietoisuus on koko kouluyhteisön asia

Kansainvälisissä asiakirjoissa on nostettu esille hyviä käytänteitä, joiden avulla katsomuksiin liittyviä asioita ja näkökulmia voidaan huomioida koko koulun toiminnassa. Asiakirjoissa korostetaan, että toiminnan onnistumisen kannalta kaiken toiminnan lähtökohtana on oltava **moninaisuuden ja ihmisoi-keuksien kunnioittaminen** sekä **opettajien korkean tason ammatillisuus**.

Yksi esimerkki pedagogisesta lähestymistavasta uskonnoista ja katsomuksista opetettaessa on **dialoginen lähestymistapa**. Siinä tunnustetaan kolmenlais- ta dialogisuutta koulun toiminnassa. Ensimmäisen tason dialogilla pyritään tunnustamaan ja tunnistamaan kokemusten, näkemysten, ymmärryksen ja ajatusten moninaisuus niin luokassa kuin kouluyhteisössäkin. Näiden moninaisten kokemusten ja näkemysten esiin tuominen opetuksessa voidaan liittää arvoihin ja uskomuksiin. Näin luokassa käytyihin keskusteluihin saadaan erilaisia näkökulmia. Toisen tason dialogilla tarkoitetaan turvallisen ja hyväksyvän tilan luomista luokkaan. Se tukee lasten mahdollisuutta tuoda esille omia, erilaisia ajatuksiaan ja näkökulmiaan sekä kuunnella ja oppia toisten esiin tuomista näkökulmista ja ajatuksista. Turvallinen ympäristö rohkaisee myös esittämään kysymyksiä ja kehittämään kiinnostusta toisten kokemuk- sia ja näkemyksiä kohtaan. Kolmas, koko koulun käsittävä, dialogin taso liittyy niihin menetelmiin, strategioihin ja käytänteisiin, joilla mahdollistetaan ja tuetaan katsomusten välisen dialogin syntymistä ja käymistä. Jotta opetta- ja voi luoda turvallisen ja katsomuksellisesti oikeudenmukaisen oppimisympäristön, on opettajan kehitettävä omaa katsomustietoisuuttaan.

Tiivistäen voidaan todeta, että katsomustietoisuus ei ole vain katsomusainei- den opetukseen liittyvä tavoite, vaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt periaatteet ja ideaalit korostavat katsomuksiin liittyvän

osaamisen ja katsomustietoisuuden olevan laajemmin koko kouluyhteisön tavoite. Koulun tavoitteena on valmistaa lapsia ja nuoria moninaisen yhteiskunnan jäseniksi, jossa on keskeistä tunnistaa, ymmärtää ja arvostaa erilaisia katsomuksia. Monikatsomuksellisessa yhteiskunnassa myös kasvatuksen katsomuksellista perustaa on avattava ja tarkasteltava kriittisesti. Käytännön katsomustietoisuuden tukeminen tapahtuu koulun arjen moninaisessa toiminnassa ja kohtaamisissa. Katsomustietoisuus osana kaikkien opettajien **ammattitaitoa ja -etiikkaa** on edellytys sille, että katsomusten välistä yhdenvertaisuutta voidaan edistää kouluissa.

## **Luvun pohjana käytetty kirjallisuus**

- Arweck, E. (Ed.). (2016). *Young People's Attitudes to Religious Diversity*. Routledge.
- Berglund, J. (2017). Secular Normativity and the Religification of Muslims in Swedish Public Schooling. *Oxford Review of Education*, 43(5), 524–535. DOI: 10.1080/03054985.2017.1352349
- Bertram-Troost, G., Ipgrave, J., Jozsa, D.-P., & Knauth, T. (2008). European Comparison: Dialogue and Conflict. In T. Knauth, D.-P. Jozsa, G. Bertram-Troost, & J. Ipgrave (Eds.), *Encountering Religious Pluralism in Schools and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspective in Europe* (pp. 405–411). Waxmann.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 537-545. DOI: 10.1080/14675980802568335
- Casanova, J. (2009). The Secular and Secularisms. *Social Research*, 76(4), 1049-1066.
- Jackson, R. (2014). Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Council of Europe: The European Wergeland Centre.
- Kimananen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(4), 334-347. DOI: 10.1080/17447143.2018.1546309
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. (2019) Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämänskatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 47–68. DOI: 10.23988/ad.78078
- Kuusisto, A., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2017) Finnish Pupils' Views on the Place of Religion in School. *Religious Education*, 112(2), 110-122. DOI: 10.1080/00344087.2016.1085237
- Mawhinney, A. (2015). Religion in Schools: A Human Rights Contribution to the Debate. In L. Beaman & L. Van Arragon (Eds.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (pp. 282-303). Brill.
- Niemi, P., Kimananen, A., & Kallioniemi, A. (2020). Including or Excluding Religion and Worldviews in Schools? Finnish Teachers' and Teacher Students' Perceptions. *Journal of Beliefs & Values*, 41(1), 114–128. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1617628>

- Niens, U., Mawhinney, A., Richardson, N. & Chiba, Y. (2012). Acculturation and religion in schools: the view of young people from minority belief backgrounds. *British Educational Research Journal*, 39(5), 907-924.
- Nilsson, A. (2013). *The Psychology of Worldviews: Toward a Non-Reductive Science of Personality* [Doctoral dissertation, Lund University]. <https://portal.research.lu.se/ws/files/5733804/3738786.pdf>
- Rissanen, I. 2018. Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of "cultural broker" Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 135-150. doi: 10.1080/00313831.2018.1514323
- Rissanen, I. (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 1 - 20. doi: 10.1080/13613324.2019.1599340.
- Rissanen, I. (in press). School-Muslim parent collaboration in Finland and Sweden: exploring the role of parental cultural capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Simojoki, H. (2016). Collision of Contexts? Human Rights Education and Inter-religious Learning in a Globalized World. In M. Pirner, J. Lähnemann & H. Bielefeldt (Eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts* (pp. 233-242). Springer.
- Sjöborg, A. (2015). 'One Needs to Be Free': Making Sense of Young People's Talk about Religion in Multicultural Sweden. *Journal of Religious Education*, 63(2-3), 117-128. DOI: 10.1007/s40839-016-0020-6
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. (2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot : Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.
- Tirri, K & Ubani, M. (2013). "Education of Finnish Student Teachers for Purposeful Teaching." *Journal of Education for Teaching: Masterliness in the Teaching Profession: Global Issues and Local Developments*, 39(1), 21-29. DOI: :10.1080/02607476.2012.733188.
- Ubani, M. When teachers face religion in public education. Case examples from Finnish public education. *Journal of Religious Education*. 66: 139-150.

DOI: 10.1007/s40839-018-0064-x

- Ubani, M., Rissanen, I. & Poulter, S (toim.). (2019). Contextualising Dialogue, Secularisation and Pluralism: Religion in Finnish Public Education. Religious Diversity and Education in Europe. Waxmann.
- Valk, J. (2009). Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marburg Journal of Religion*, 14(1), 1–16.
- van der Kooij, J. C; de Ruyter, D.J. & Miedema, S. (2013). "Worldview": The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210-228. DOI: 10.1080/00344087.2013.767685
- Woodhead, L. (2017). The Rise of 'No-Religion': Towards and Explanation. *Sociology of Religion*, 78(3), 247-262. DOI: 10.1093/socrel/srx031
- Young, P. (2015). Who speaks for religion? In L. Beaman & L. Van Arragon (Eds.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (pp. 307-320). Brill.

# KIELITIETOISUUS OPETUKSESSA

Jyväskylän yliopisto

## 1 Johdanto

Suomi on monikielisempi kuin koskaan aiemmin ja se johtaa kielenkäytön muotojen ja kielenkäyttäjien resurssien monimuotoistumiseen. Myös kulttuurinen moninaisuus näkyy yhä selkeämmin myös koulujen jokapäiväisessä elämässä. Eri syistä juontava maahanmuutto on lisääntynyt ja koulut ovat muuttuneet yhä monikulttuurisemmiksi ja monikielisemmiksi yhteisöiksi. Maahanmuuton lisäksi kulttuuristen ja kielellisten erojen lisääntymiseen vaikuttaa suomalaisväestön kulttuurinen moninaisuus. Enää ei voida lähteä liikkeelle siitä ajatuksesta, että kaikki koulun oppilaat tulevat samanlaisista kielellisistä taustoista.

Kieli on työkalu kaikelle toiminnalle. Se on myös keino muodostaa merkityksiä ja tästä syystä se nähdään tärkeimpänä tukena ja voimavarana sisällöjen ja taitojen oppimiselle koulussa. Vaikka kieli nähdäänkin usein sanoihin pohjautuvana ilmiönä, siinä hyödynnetään erilaisia modaliteetteja, kuten kuvia, videoita, runoja ja karttoja merkitysten ilmaisussa, selittämisessä ja tutkimisessa. Lisäksi kieliä käytetään erilaisissa muodoissa kommunikointiin erilaisissa tapauksissa ja konteksteissa. Kieli on väline yksilön ajatteluun, oppimiseen ja kommunikaatioon. Kielellä on merkitystä myös oppilaiden monikielisen identiteetin rakentumisessa, minkä lisäksi kielten oppiminen on osa sosiaalistumista vallitsevaan yhteiskuntaan.

Kaikkien luokan oppilaiden kielelliset resurssit tulisi mahdollisuuksien mukaan olla läsnä luokan vuorovaikutustilanteissa. Enää ei voida ajatella, että oppilaat olisivat yksikielisiä vaan olemme kaikki useiden eri kielten tai kielten osien kanssa tekemisissä päivittäin. Tällaisia kielen osia ovat muun muassa kielen rekisterit, tyylit ja murteet. Näitä kielen osia kutsutaan yksilön **kielelliseksi repertuaariksi**. Kielellistä repertuaariaan oppilas kasvattaa niin formaalissa kouluopetuksessa kuin informaalisti osana kielellistä yhteisöään. Kielillä, niiden käytöllä sekä niihin kohdistuvilla odotuksilla ja asenteilla on suuri merkitys myös kouluissa.

## 2 Kielitieto

Käsitteenä kielitieto tarkoittaa tietoa kielistä, kielenkäytön lajeista, eri kieli-muodoista ja kielenhuollosta. Se on opetettavissa ja opittavissa olevaa tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä kieli on, millaisia kieliä ylipäätään on olemassa, miten kieli vaihtelee ja muuttuu, miten kieltä käytetään vuorovaikutuksessa ja mitä kieli merkitsee ihmisille. Kielitieto tulisi nähdä kokonaisvaltaisemmin koko

kouluyhteisön vuorovaikutustaitojen kannalta. Kieli ei ole vain yksi oppimisen osa-alue vaan sen tärkein voimavara. Oppiminen kaikkien oppiaineiden kohdalla vahvistuu, kun sisältöjä lähestytään kielitiedon näkökulmasta. Uudenlaiset tavat toimia kielen avulla mahdollistavat myös uudet tavat oppia ja ajatella.

### **3 Mitä on kielitietoisuus?**

Kielitietoisuutta on kuvailtu myös kielellisesti vastuulliseksi pedagogiikaksi, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kielenkehitystä. Parhaimmillaan se tukee ja opettaa myös itse kasvattajaa. Kielitietoisuus tarjoaa erilaisia tapoja tarkastella kieltä myös laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kielten opettamisen ei tulisi rajoittua pelkästään itse kielen opetukseen vaan sen tarkoitus on paljon laajempi. Kielitietoisuus ei koske vain maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän opetustaan, vaan tukee kaikkien oppimista riippumatta heidän kielellisistä taustoistaan. Pohjimmillaan siinä on kyse vahvan itsetunnon ja oppimisen tukemisesta sekä taidosta olla läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa.

Kielitietoisuuden tavoitteena on myös tukea ja vahvistaa oppilaiden luottamusta kielten oppimisesta sekä niiden rohkeasta käyttämisestä niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Sitä edistää kielten näkyväksi tekeminen, käyttöön ottaminen ja arvostaminen koulun arjessa. Oppimisen keskiössä ei nähdä suoritamista vaan yhteisymmärryksen saavuttaminen.

### **4 Kielitietoisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Kielitietoisuus on nostettu uusimman opetussuunnitelman (2014) keskiöön. Opetussuunnitelman mukaan kaikkien oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta tulisi ottaa huomioon opetuksessa ja kielen kehittymistä tulisi tukea monipuolisesti. Perusopetuksen tavoitteena onkin ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja edistäen ja vahvistaen samalla niin kaksi- ja monikielisyyttä kuin oppilaiden kielellisiä tietoja ja taitoja. Kielitietoisuuden tavoitteena on myös kasvattaa oppilaiden tietoisuutta kieliin kohdistuvista asenteista.

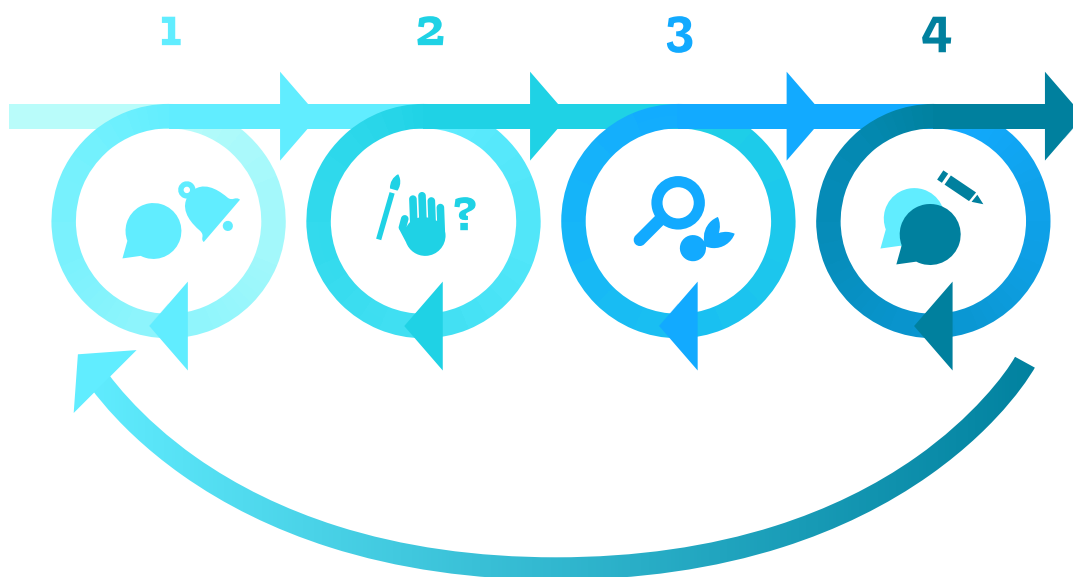
Opetussuunnitelmassa puhutaan kielitietoisuudesta kaikkien kielten osalta kielikasvatuksena, joka ottaa huomioon myös oppilaiden monikielisyyden. Se koostuu oppilaiden äidinkielen sekä muiden kielten eritasoisista taidoista. Oppilaat käyttävät taitojaan eri kielistä kaiken oppimisensa tukena eri oppiaineissa. Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä. Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. Myös vähemmistökielten ja uhanalaisten kielten merkitys tuodaan esiin opetuksessa. Opetus tukee oppilaiden monikielisyyttä hyö-

dyntämällä kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä. Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa rohkeasti. Kielikasvatus edellyttää myös eri oppiaineiden yhteistyötä.

## **5 Kielitietoisien lähestymistavan malli**

Kielitietoisien lähestymistavan mallin tarkoituksena on tukea opettajaa kielitietoisien opetuksen toteuttamisessa ja opetusmateriaalien kielitietoisemmassa käytössä. Mallia voidaan soveltaa kaikkien oppiaineiden tunneille, mutta erityisesti se on suunniteltu lukuaineiden kielitietoisempaan tarkasteluun, koska näissä oppiaineissa opetuksen keskiössä oleva sisältö ja tavoitteet vaativat oppilailta kielellistä ymmärrystä. Taito- ja taideaineissa kielitietoisuus on vahvasti läsnä uuden terminologian ja annettavan ohjeistuksen yhteydessä. Akateemisen kielen hallinta ja kyky käyttää tieteenalan ominaiskieltä sille sopivassa kontekstissa on opeteltavissa oleva taito, johon perehtyminen alakoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien edesauttaa oppilaiden menestymistä koulussa myös myöhemmillä luokilla. Kielitietoisien lähestymistavan malli kuvastaa ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden käytössä olevaa arkikieltä, joka opetuksen edetessä muuttuu myös tieteenalan kielen hallitsemiseksi.

Malli voidaan jakaa neljään vaiheeseen: orientaatio, multimodaalisuus, tieteenalan kielen soveltaminen ja kielellisen ymmärryksen demonstrointi. Jokaisessa vaiheessa voidaan pysytellä niin kauan kuin se luokalle tai yksittäiselle oppilaalle on tarpeen. Viimeisen vaiheen eli demonstraation jälkeen voidaan palata uuden aihepiirin kanssa takaisin alkuun eli orientaatiovaiheeseen. Multimodaalisuusvaihetta ja tieteenalan kielen sovelluksen vaiheita ja järjestystä voi opettaja oman mielensä ja oppiaineen sisältöjen puitteissa muokata. Prosessin tavoitteena on saada oppilas sisäistämään käsiteltävä aihe ja yhdistämään tieteenalan kieli osaksi ymmärrystään ja kielellistä repertuaariaan.



### 5.1 Orientaatio

Orientaatiovaihe herättelee oppilaita uuden aiheen tai ilmiön kielen pariin, jonka takia kuviossa vaihetta kuvastaa soittokello. Mallin ensimmäisessä vaiheessa sekä oppilailla että opettajalla on opetuksessa käytössään arkikieli, joka mahdollistaa uuden aiheen kiinnittymisen aiemmin opittuun tietoon ja oppilaiden arkikokemuksiin. Arkikielen käyttöä kuviossa kuvastaa turkoosi puhekupla.

Orientaatiovaiheen tarkoituksena on selvittää oppilaiden ennakkokäsitykset ja kokemukset uudesta aiheesta. Opettajan tulee miettiä, kuinka luoda yhteys uuden opittavan asian ja jo ennestään tunnetun tiedon välille. Tässä vaiheessa opettajan on tärkeää kuunnella oppilaiden omia näkemyksiä ja kokemuksia käsiteltävästä aiheesta ja pysähtyä niihin aiheisiin, jotka ovat saattaneet aiemmin jäädä ymmärtämättä. Koskaan ei pidä olettaa, että jokin asia tai sanasto olisi oppilaille jo ennestään tuttu vaan uuden aiheen kielellisiin ilmauksiin suhtaudutaan oppilaiden oman kielitaidon mukaisesti.

Opetuksen suunnittelua tukeva apukysymys opettajille: Mitä oppilaat jo aiheesta/ilmiöstä tietävät ja mitä/mitkä osat siitä tiedosta he pystyvät kielellistämään eli sanallistamaan?

### 5.2 Multimodaalisuus

Tässä vaiheessa perehdytään aiheeseen multimodaalisin keinoin. Multimodaalisuus on kommunikaatiota ja vuorovaikutusta myös muilla tavoilla kuin kirjoittamalla. Näitä tapoja ovat muun muassa puhuminen, eleet, katseet, visuaaliset merkit ja kuviot. Multimodaalisuus voidaan ajatella olevan sekä tiedon jakamista että ymmärryksen rakentumista. Tämän takia kuviossa mul-

timodaalisuus on esitetty siveltimenä ja kämmenenä, joka kuvastaa oppilaan mahdollisuutta tuottaa itse multimodaalisia materiaaleja. Kysymysmerkki kuvastaa oppilaan käyttämää ongelmanratkaisukykyään.

Vaiheen tarkoitus on antaa oppilaille mahdollisuus tutkia ja kokeilla erilaisia ideoita ja omaa ymmärrystään käsiteltävästä aiheesta. Pääpaino multimodaalisessa lähestymistavassa on käsitteen laajempi ymmärrys ja kielen käyttöön-otto uudessa kontekstissa. Multimodaalisuus on myös tärkeä osan oppilaiden kielellisiä repertuaareja niin ideoiden kehittämisessä kuin heidän oppimisen osoittamisessakin.

Jos oppilaat jakavat osaamistaan multimodaalisin keinoin, voi se auttaa myös opettajaa hahmottamaan uusia tapoja oppia ja sisäistää oppisisältöjä. Tässä mallin vaiheessa voidaan myös esitellä uudet tieteen alalle ominaiset sanat ja käsitteet. Uuden terminologian liittäminen osaksi multimodaalisia kuvia tai kaavioita voi olla apuna erityisesti visuaalisille oppijoille.

Kielitietoisuuden huomioon ottavia apukysymyksiä opettajalle: Millä tavoin oppilaat voivat tutkia ja kehittää osaamistaan liittyen aiheeseen? Millaisia kuvia, kaavioita, esimerkkejä, kokeita, tarinoita, esineitä tai draamaa oppilaat voivat tuoda osaksi ajattelunsa kehitystä?

### **5.3 Tieteenalan kielen soveltaminen**

Tässä vaiheessa oppilaiden osaaminen etenee jonkin tietyn tieteenalan eli oppiaineen ominaiskielen tasolle. Opetuksessa huomioidaan oppiaineen tunnusomainen tapa käyttää kieltä eli sen kielirekisteri. Opettaja opastaa oppilaita ja etsii heille yksilöllisiä tapoja, joilla oppilas sitoutuu osaksi opetusta ja soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja. Tieteenalan kielen soveltaminen on tutkimista ja kielen havainnoimista, jonka takia kuviossa vaihe on kuvattu suurennuslasina.

Kielen soveltamista voivat olla esimerkiksi erilaiset selitykset, havainnot, esitykset, argumentit ja hypoteesit. Tätä vaihetta voidaan käyttää myös tutkivan oppimisen tavoin niin, että ensin oppilaat tutkivat ilmiötä ja sen jälkeen vasta opettajan ohjauksessa esitellään sille ominainen kielirekisteri ja käsitteistö. Opettajat voivat myös jatkaa multimodaalisten muotojen käyttöä tuodakseen tieteenalan kielen osaksi uusia ja keskeisiä käsitteitä, esimerkiksi suunnitelmalla kaavion tai lisäämällä keskeisiä verbejä ja selityksiä prosessia kuvaavaan taulukkoon tai kuvaan.

Tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään tieteenalan ominaiskieli myös käytännössä ja sille tyypillisessä kontekstissa. Esimerkiksi ympäristöopin tai kemian opetuksessa kokeelliset harjoitukset voivat auttaa oppilaita ymmärtää tieteenalan kielen teoriaa myös osana jokaisen arkipäiväistä elä-

mää. Historiassa tai yhteiskuntaopissa tieteenalan kielen soveltamista voisivat olla erilaiset argumentit, väittelyt tai ongelmanratkaisutehtävät, joissa oppilaat pääsevät itse soveltamaan oppimaansa kieltä ja sanastoa.

Opetuksen suunnittelua tukeva apukysymys opettajille: Mitä aiheeseen liittyviä harjoituksia, selityksiä tai havaintoja oppilaat voivat toteuttaa ymmärtääkseen tieteenalan kielelle oleelliset käyttötarkoitukset?

#### 5.4. Kielellisen ymmärryksen demonstrointi

Viimeinen vaihe on kielellisen ymmärryksen demonstrointi eli havainnollistaminen. Tässä vaiheessa oppilaat osoittavat, missä määrin he ovat oppineet sekä kielen käyttötarkoituksen että opetettavan sisällön. Osaamisen esittämisessä käytetään apuna multimodaalisia keinoja muun muassa esityksiä, videoita, puheita, näytelmiä ja pelejä. Osaamisen havainnollistavia tapoja voivat myös olla kirjallinen tai suullinen koe, jonka takia kuviossa vaihetta esittää kynä.

Kaksi eriväristä puhekuplaa ilmaisevat arkikielen ja tieteenalan kielen rinnakkaista hallintaa ja oppilaan kielellisen repertuaarin kasvua. Opetuksen tarkoituksena ei ole syrjäyttää arkikielen käyttöä vaan lisätä oppilaan kielelliseen repertuaariin myös akateeminen kieli.

Opettajan tulee jokaisen oppiaineen sisällön kannalta miettiä erikseen, miten oppilaat voivat osoittaa oppimansa. Mitä aiheeseen liittyvää kielen ja sisällön yhdistävää oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa? Miten oppilaat voivat havainnollistaa itselleen sekä opettajalle oppimansa kielen ja sanaston?

### 6 Arkikielestä tieteenalan kieleksi

Jokaisella tieteenalalla eli myös opetettavalla oppiaineella on sille ominainen kieli ja erilaisia tekstikäytänteitä. Koulun kieli eroaa kotona käytettävästä kielestä eli arkikielestä, joten oppilaiden täytyy opetella käyttämään kieltä myös koulun tarpeisiin. Arkikieli on väylä, jonka kautta opetellaan koulun kieltä ja akateemista kieltä eli tieteenaloille ominaista kieltä. Arkikieli on arkipäiväinen, konkreettinen ja epämuodollinen tapa käyttää kieltä.

Abstrakti, alkuperäisestä kontekstista ja tietystä hetkestä irrotettu kieli, joka tekee kielen ymmärtämisestä haastavampaa, on hyvin tyypillinen esimerkki koulussa käytettävästä kielestä. Siksi koulun kieli eli **akateeminen kieli** ei ole helppoa ja vaatii harjoittelua. Vaikka uusien sanojen ja käsitteiden oppiminen on osa sisältöpohjaisia oppiaineita, sanojen yhdisteleminen ja merkitysten rakentaminen ovat vieläkin tärkeämpiä.

Arkikieli ja akateeminen kieli kulkevat rinnakkain toisiaan täydentäen, mikä

auttaa oppilaita ymmärtämään eri ilmiöiden ja käsitteiden merkityksiä. Kun oppilas pystyy selittämään jonkin asiasisällön arkikielellä alkaa hänen ymmärrys asiasta laajentua ja tieteen alalle ominaisen kielen käyttöönotto on silloin mahdollista. Opettajan on hyvä selventää oppilaille, milloin heiltä odotetaan akateemista kieltä, koska akateemisen kielen vaatimus kasvaa opintojen edetessä vuosiluokalta seuraavalle. Kun ymmärtää sisällön jollain kielellä, myös akateemisen kielen opettelu helpottuu.

### 6.1 Tieteellinen teksti ja oppikirjat

**Terminologian** opettelun yhteydessä on tärkeä ymmärtää myös se, miten sanoja käytetään niin kirjallisessa kuin suullisessa kommunikoinnissa. On tärkeää, että myös opettaja itse tietää, miten ilmaistaan asioita oman oppiaineen kielellä täsmällisesti ja miten käsite sijoitetaan osaksi lausetta. Opettajan on myös hyvä kiinnittää huomiota oppikirjoissa havaittavissa oleviin kulttuuriin ja kielellisiin oletuksiin, jotta hän voi suhtautua tekstiin ja sen sisältöön kriittisesti.

Oppikirjoille ominainen tekstin rakenne mukailee kohderyhmälle eli ikätasolle sopivalla tasolla tieteellistä tekstiä, joka poikkeaa tyyli- ja laajuuksiltaan kaunokirjallisuuden fiktiivisistä kertomuksista. Oppikirjat ovat tosin tieteellisiin artikkeleihin verrattuna selkolukuisia ja helposti hahmotettavissa visuaalisesti. Tekstille on ominaista muodollinen kieli, tiivis kirjoitusasu ja tieteen alalle ominaisten sanojen tai käsitteiden käyttäminen. Asiat kirjoitetaan faktolukuisiin kuin ne ovat. Oppikirjoissa pyritään kuitenkin tieteellisistä artikkeleista poiketen välttämään vaikeita lauserakenteita. Lisäksi niissä on huolehdittu tekstin ja lauseiden sidosteisuudesta eli siitä, että lauseen rakenteet, kuten kappaleet, virkkeet ja lauseet ovat yhteydessä toisiinsa. Tekstin lomassa tyyppillisesti esitellään ydinkäsitteet, jotka selitetään auki esimerkkien ja kuvien avulla. Tieteellistä tietoa esitetään myös symbolien, karttojen, kuvien ja kaavioiden avulla, jolloin myös niiden tulkitseminen on tärkeä taito. Oppikirjoissa olevat kuvat, kartat ja kuvaajat ovat yleensä laadittu ottaen huomioon kohderyhmän taso.

### 6.2 Monilukutaito

Kielitietoisuuteen liittyy kiinteästi myös monilukutaito, eli taidot tulkita tekstiä eri muodoissa, esimerkiksi taiteen tai elokuvien avulla. Monilukutaito antaa oppilaalle valmiudet myös arvioida tietoa, väitteitä ja mielipiteitä. Sen lisäksi, että monilukutaito liittyy kiinteästi kielitietoisuuteen, vahvistaa se oppilaiden ymmärrystä tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen kulttuurisista sidonnaisuuksista ja viitteistä. Monilukutaito edesauttaa oppilaita yhä monikulttuurisemmassa maailmassa, koska se itsessään jo on moninaisuuden ymmärtämistä ja moniäänisyyttä. Monilukutaidon avulla ymmärretään myös

paremmin kulttuurista monimuotoisuutta, sillä sen avulla muun muassa tuotetaan, muokataan ja arvioidaan tietoa kaikissa tilanteissa. Monilukutaidon avulla päästään käsiksi ymmärryksen rakentamiseen yhteiskunnallisista ja tieteellisistä aiheista sekä tieteellisten faktojen, käsitteiden ja perusperiaatteiden ymmärtämiseen.

## **7 Kielitietoisuus kouluissa**

Koulu on osa yhteiskuntaa, jossa erilaiset kielet, kulttuurit ja identiteetit elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kielitietoisuuden tarkoituksena on kannustaa opettajia huomioimaan eri kieliin kohdistuvat asenteet ja sosiaaliset normit sekä tukea oppilaita löytämään oma kielellinen osaamisensa.

Kielitietoisessa koulussa koulun toimintakulttuuri ja opettajien osaaminen ovat ajan tasalla koulujen moninaisuuden osalta, eikä koulu ole sidottu vanhoihin tähän aikaan sopimattomiin traditioihin. Kielitietoisessa koulussa keskustellaan kieliin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Kielitietoisien opetuksen tavoite on suvaitsevaisuuteen kasvattaminen, kriittinen itsetutkiskelu ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. Opettajat toimivat tasa-arvoisessa ja empaattisessa vuorovaikutussuhteessa kaikkiin oppilaisiinsa.

### **7.1. Kielitieto ja opettajat**

Opettajien tulee olla tietoisia roolistaan kielellisenä mallina opettaessaan kieltä, joka on sidoksissa eri tilanteisiin ja oppiaineisiin. Opettajien tulee tunnistaa, millaisia ovat opittavan kielen piirteet, miten arkikieli ja tieteen alan ominaiskieli eroavat toisistaan ja millaista kielitaitoja ja kielen hallintaa erilaisista tehtävistä suoriutuminen oppilailta edellyttää. Opettajat voivat käyttää kaikkia mahdollisia tapoja, jotta oppilaat kiinnostuisivat uusista sisällöistä ja aiheista. Jokaista oppilasta tulee kohdella asiallisesti ja kunnioittavasti huolehtien oppilaiden hyvinvoinnin periaatteista.

Opettajan tulee kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöönsä, kuten sanaston ja puheen ymmärrettävyyteen, sekä siihen, millaista vuorovaikutuksen mallia hän näyttää kommunikoidessaan oppilaiden kanssa. Äänensävyillä, eleillä, katseella sekä oppilaiden puheeseen reagoimisella on väliä, eikä opettajan tulisi tahattomastikaan vähätellä tai lokeroida kielen ja vuorovaikutuksen kautta oppilaita. Opettajan tehtävänä on myös edistää vuorovaikutusta, jossa jokaisella on mahdollisuus osallistua ilman, että tulee vähätellyksi tai lokeroituksi. Samalla kun opettaja kiinnittää huomiota omaan kielitietoisuuteensa, tulee hänen myös seurata oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä.

Opettajan ei tarvitse olla jokaisen kielen tai kielen osan asiantuntija ja taitaja, mutta myönteinen palaute ja kielten yleinen arvostus luokassa kehittävät oppilaiden kieli-identiteettiä. Opettajan tulisi myös auttaa oppijoita säilyttämään ja kehittämään omia kieliään ja heidän koko kielellistä repertuaariaan. Erityisen tärkeää on, ettei lapselle anneta vaikutelmaa siitä, että hänen tulisi jättää ensikieli ja -kulttuurinsa koulun ulkopuolelle. Opettajien tulee olla aktiivisia vahvistaakseen koko luokan kielitietoisuutta ja luodakseen myönteisen ja turvallisen kieli-ilmapiiiriin luokkaan. Ei siis riitä, että opettajat passiivisesti hyväksyvät lasten kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden.

## **7.2. Kielitietoinen koulutila**

Se miten kieli esitetään oppikirjoissa, miten siitä puhutaan tunnilla, millaisia käsitteitä kielen analysoimiseen tarjotaan ja miten oppijat lähestyvät kieltä oman opiskelunsa kohteena perustuu erilaisiin käsityksiin kielestä. Jos koulu suhtautuu kielitietoisuuteen välinpitämättömästi, viestii se oppilaille heidän kielellisten taitojen väheksymisestä. Kaikkien luokan oppilaiden kielelliset resurssit tulisivatkin aina olla potentiaalisesti mukana ja läsnä luokan vuorovaikutustilanteissa.

Hyviä tapoja monikielisyyden tukemisesta luokahuoneessa on oppilaiden kielitietoisuuden kehittäminen ja kaikkien luokan kielten jakaminen yhteiseen tietoon. Kielitietoisessa ympäristössä jokainen oppilas tulee arvostetuksi kokonaisvaltaisesti ja saa tukea hyödyntääkseen kaikkia omia kielellisiä resurssejaan. Opetuksen tarkoituksena on oppilaiden oman äidinkielen opettelu sekä lasten kieli-identiteetin tukeminen.

Kielitietoisessa koulutilassa olisi hyvä olla monenkielisiä tietotekstejä ja fiktiivisiä tarinoita. Fiktiivisten tekstien lukeminen kehittää oppilaiden kielitietoisuutta sekä opettaa tekstin kohdekieltä. Kielitaito kehittyy kun teksti on vaativuudeltaan kielenoppijan mukainen. Liian haastava teksti ei tuota oppilaalle lukemisen iloa ja kielen hallinta ei kehity. Lukevia yhteisöjä voisi luokan ja koulun lisäksi olla oppilaiden kotona tai harrastuksissa, jolloin kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevat oppilaat saisivat tukea myös olla äidinkielellään.

## **8 Kodin ja koulun yhteistyö**

Kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien oppilaiden vanhemmat tarvitsevat tietoa koulusta ja opettajan toimintatavoista, jotta heillä on mahdollista tukea lastensa koulunkäyntiä. Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden koulumotivaatiota ja helpottaa heidän sopeutumistaan osaksi suomalaista kouluyhteisöä. Opettajan tulee tietää myös vanhempien lapselleen asettamat odotukset, kotona puhutut kielet ja perheen arvot ja normit. Kasvatus on kumppanuutta, jossa kaikkien koulun oppilaiden van-

hempien kanssa käydään tasavertaista keskustelua lapsen koulunkäynnistä.

### **8.1 Koulun ja kodin yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa koulussa**

Koululla on merkittävä rooli kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisissa luokissa, sillä kouluyhteisön kautta perheet saavat tietonsa suomalaisesta kasvatuskulttuurista. Yhteistyön kodin ja koulun välillä tulee lähteä siitä ajatuksesta, että vanhemmat kokevat koulun arvostavan heidän kulttuuri- ja kielitaustansa. Arvostus vahvistaa lasten kulttuuri-identiteettiä ja helpottaa koko perheen kotoutumista suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Toimivaa yhteistyötä voidaan helpoiten alkaa rakentaa silloin, kun opettaja tietää jonkin verran huoltajien taustoista ja vanhemmat ymmärtävät Suomessa vallitsevan kasvatuskulttuurin.

Oppilaiden oman äidinkielen opettajat näyttäytyvät hyvinä tiedonlähteinä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. He ovat myös vanhempien väylä uuden kulttuurin äärelle ja auttavat vanhempia sopeutumaan suomalaiseen kouluyhteisöön. Omakieliset opettajat ymmärtävät kumpaaakin kulttuuria ja niiden ominaispiirteitä. Kun oppilas huomaa, että yhteistyö koulun ja kodin välillä on sujuvaa ja, että koulu pitää hänen kulttuuriaan ja kieltään samanarvoisena valtakulttuurin ja –kielen kanssa, lapsen identiteetti vahvistuu. Molempipuolisen arvotuksen saavuttaminen vaatii opettajia ymmärtämään oppilaan oman äidinkielen tärkeyden, puhekielen ja koulun kielen eroavaisuudet ja tutustumaan tukeen, jota oppilas tarvitsee kehittyäkseen suomen kielen osajana. Tärkeää on myös miettiä, miten oppilasta voidaan tukea kotitehtävien teossa silloin kun vanhemmat eivät vielä osaa koulun kieltä.

### **8.2 Yhteistyön haasteet**

Kielellisiä haasteita voi ilmetä luokkahuoneen erilaisissa vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa. Oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat vaikuttavat opetukseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen luokassa. Toisinaan kulttuuriset erot myös nousevat pintaan, kun vanhemmilla ja opettajilla on eri näkemykset koulun kasvatustehtävistä. Yksi suurimmista vanhempien huolenaiheista liittyy siihen, miten lapsen kulttuurinen ja kielellinen identiteetti otetaan huomioon opetuksessa ja kaikessa koulun kasvatustyössä.

Perheessä, jossa vanhemmat eivät puhu koulun kieltä, voi oppilas myös joutua ikäänsä ja kokemukseensa nähden kohtuuttoman suuren vastuun eteen kääntäessään koulun tiedotteita omalle kotikielilleen. Valta-asetelma perheen sisällä saattaa muuttua niin, ettei vanhemmilla ole enää ollenkaan perinteistä roolia ja painoarvoa lastensa elämässä. Myös opettajat kokevat yhteistyön kodin ja koulun välillä ongelmalliseksi silloin kuin heiltä puuttuu yhteinen

toimiva kieli. Hankalissa tilanteissa voidaan tietenkin käyttää tulkkia, mutta tulkin saaminen vie aikaa ja tällöin vuorovaikutuksen spontaanisuus ei ole aina mahdollista.

Yhteisen kielen puute lisää epävarmuutta kohtaamistilanteissa ja mikäli opettajan ja kodin välille ei löydetä yhteisymmärrystä, voidaan toiseen ryhmään kuuluva arvioida negatiivissävytteisesti. Molempien osapuolten tulisi ymmärtää, että toisen kielen käyttötavat tai kulttuuriset merkitykset voivat olla erilaisia. Tutut asiat ohjaavat uuden ymmärtämistä ja vaikuttavat siihen, miten asioihin reagoidaan ja mitkä asiat jätetään huomiotta. Avoimen ja rehellisen vuorovaikutuksen avulla on mahdollista laajentaa omaa kulttuurista ja kielellistä ymmärrystä.

## **9 Lopuksi: Kielitietoisuus on koko kouluyhteisön asia**

Kielitietoinen opetus on jokaisen oppilaan oikeus, ja siihen kuuluva monikielinen pedagogiikka tukee oppilaiden kielellisiä taitoja. Sen tarkoituksena on saada lapset ja nuoret ymmärtämään eri kielten eroavaisuudet rikkautena. Kielenkäytön opettelu eri tilanteissa vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä kehittää monilukutaitoa. Opetuksessa otetaan huomioon kaikki oppijoiden kielelliset- ja kulttuuriset resurssit.

Koko kouluyhteisön on tärkeää tukea niin opettajia kuin vanhempia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa kouluissa ja luokissa. Koululla tulee olla selvät käytännön siinä, miten uusi monikielinen perhe otetaan osaksi koulun toimintaa. Helppo tapa koulun monikielisyyden esiin tuomisessa on erilaiset ”meidän koulussa puhutaan näitä kieliä” kyltit ja esitteet. Oppilaiden oman äidinkielliset kirjat tulisi olla oppilaiden arjessa mahdollisia ja helposti saatavilla.

Kielellisesti vastuullisessa koulussa ymmärretään kielen keskeisyys kasvamisessa, oppimisessa ja yhteistoiminnassa. Kieli on myös osa identiteettien rakentumista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Koulussa oppilas tulee tietoiseksi kielenkäyttötilanteista ja oppii käyttämään kieltä oppimisen välineenä. Kielitietoisuutta edistää eri kielten näkyvyys, käyttö ja arvostaminen osana koulun arkea. Kielten tasa-arvo näkyy koko kouluyhteisön positiivisena ilmapiirinä, opetuksen sisällöissä, tavoitteissa, menetelmissä ja arvioinnissa.

## Luvun pohjana käytetty kirjallisuus

- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. 2019. Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Aksela, M., Tikkanen, G. ja Kärnä, P. 2012. Mielekäs luonnontieteiden opetus ja oppimisen arviointi. Koulutuksen seurantaraportit 2012:10. Cazden, C. B. (2001). The language of teaching and learning 2.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Daborn, E., Zacharias, S., ja Crichton, H. 2020. Subject Literacy in Culturally Diverse Secondary Schools: Supporting EAL Learners.
- Dai, D. Y. 2012. From smart person to smart design: Cultivating intellectual potential and promoting intellectual growth through design research. In *Design research on learning and thinking in educational settings*.
- Driver R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. ja Scott, P. 1994. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 7.
- Gallas, K. (1994). The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world.
- Honko, M. Mustonen, S. 2018. Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5).
- Honko, M. Mustonen, S. 2018. Tunne kieli— Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen. *Finn Lectura*
- Kallioniemi, A., Honkasalo, V., Kuusisto, A. 2016. Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa (toim.) H. Cantell & A. Kallioniemi. *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–125.
- Khezri, S. 2016. Luottamusta rakentamassa – Monikulttuurisen kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lapsen kasvatuksessa ja identiteetin vahvistumisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).
- Lloyd, J.M., & Register, K.M. 2003. Teaching The Science Process Skills in Virginia's Water Resources: A tool for teachers.

- Lwin, S. M., & Silver, R. E. 2014. Language in education: social implications. Bloomsbury Academic A&C Black: London.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevoittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. Kasvatus 45 (1), 7–19.
- Nikula, T., & Moate, J. 2018. Integrating everyday language with conceptual development across the CLIL pathway. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 2 (2018).
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Opetushallitus 4:2017. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995\\_kielitietoinen\\_opetus\\_verkko\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf)
- Piippo, I., Vaattovaara, J., Voutilainen, E. 2016. Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Helsinki: Art House.
- Ruohonen, T. (toim.) 2019. Kielitietoisien opettajan opas. eNorssi - opettajan-kouluttajien yhteistyöverkosto 2019.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Unsworth, L. 2001. Teaching multiliteracies across the curriculum.
- Zimmerman, C. 2007. The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review* 27 (2007)

# KIELELLISESTI JA KULTTUURISESTI MONINAINEN SAAMELAISOPETUS

## Johdanto

Ajankohtaista tietoa saamelaisuudesta kaivataan ympäri maata opettajankoulutuksissa, kouluissa ja muissa kasvatusinstituutioissa. Saamelaisopetuksen lähtökohtana on kulttuurinen inklusio, joka pohjautuu ajatukseen, että tieto ja tietoisuus erilaisista ryhmistä, esimerkiksi saamelaisuudesta ja saamelaisista, sekä vuorovaikutus näiden ryhmien välillä lisäävät solidariteettia ja ymmärrystä eli interkulttuurista kompetenssia erilaisten ihmisten kesken. Koulun ja kasvatuksen tärkeä tehtävä on estää ja vähentää syrjintää ja rasismia, jotka usein voivat perustua tietämättömyyteen ja vajaisiin kulttuurisiin tietoihin ja taitoihin.

Tämä luku tarkastelee saamelaisopetuksen ja saamelaisoppilaiden tilannetta kulttuurin ja kielen näkökulmista. Lisäksi luvussa esitellään erityisesti Suomen saamelaisalueen koulujen tarpeisiin tarkoitettuja kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia saamelaisopetuksen työkaluja, jotka ovat luonnollisesti sovellettavissa myös saamelaisalueen ulkopuolella, missä tahansa koulussa.

## Saamelaisopetuksen raamit

Kirkollisen kansanopetuksen ja valtiollisen koulunkäynnin historia saamelaiden parissa on vanhaa ja niillä on monisatavuotinen perintö. Vähemmistöjen näkymättömäksi tekeminen on ollut vallitseva käytäntö Suomessa aina 1970-luvulle saakka. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus lähtivät kehittymään 1970-luvulla. Saamelaiskulttuuri on kohdannut isoja muutoksia 1950-luvun jälleenrakentamisesta ja 1960-luvulta alkaneesta muuttoliikkeestä lähtien. Yhteiskunnalliset muutokset ja kansainvälisyys ovat vaikuttaneet saamelaisten kulttuuriseen, sosiaaliseen ja poliittiseen tilanteeseen.

Saamelaiset asuvat Suomen, Norjan, Ruotsin ja Venäjän valtioiden alueilla Keski-Skandinaviasta Kuolan niemimaalle ulottuvalla alueella. Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on laaja. Saamen kieliä on käytössä yhdeksän. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Nämä kaikki ovat Unescon mittareilla eriasteisesti uhanalaisiksi laskettavia kieliä. Suomessa on noin 10 500 saamelaista riippuen laskutavasta. Suomessa saamenkielisiä arvioidaan olevan näistä noin kolmannes.

Saamelaisopetukseksi voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä kaikki se, jossa operoidaan saamelaisessa kontekstissa ja/tai jossa on jotain tekemistä saamelaisuuden kanssa. Yleensä kyse on saamenkielisille oppilaille järjestetystä kielen opetuksesta tai saamenkielisestä luokkaopetuksesta. Laajemmin

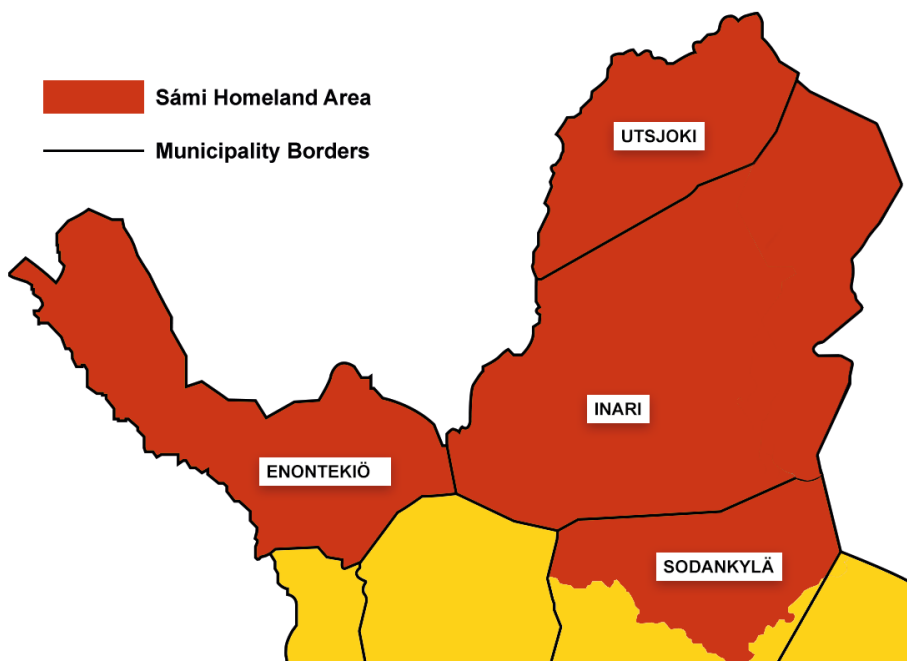
ajateltuna tähän voidaan laskea kuuluvaksi myös saame toisena kielenä opetus tai muu opetus, jossa saamelaiskulttuuri tai

saamelaisuus ovat jotenkin läsnä. Saamen kielen opetusta ja saamenkielistä luokkaopetusta järjestetään saamelaisten kotiseutualueella tai joissakin kouluissa saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Helsingissä on järjestetty saame-suomi –luokkaopetusta vuodesta 2018 lähtien. Myös Rovaniemellä ja Oulussa on saamen kielen opetusta. Muualla Suomessa opetus toimii tuntiopetuksen tai saamen kielen etäopetuksen varassa. Jälkimmäistä projektia hallinnoi Utsjoen kunta.

Saamelaisten kotiseutualueen Suomessa muodostavat Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat sekä Sodankylän kunnan alueella Lapin paliskunta eli Vuotsen kylän ympäristö (Kuvio 1). Tällä alueella perusopetuslaki turvaa saamenkielisen luokkaopetuksen niin, että opetuksen järjestäjän on tarjottava oppilaille opetusta saamen kielessä ja saamen kielellä:

*Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä*

(Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 10§).



Kuvio 1. Saamelaisten kotiseutualue Suomessa.

Voimassa olevan Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksen mukaan saamelaiden kotiseutualueen ulkopuolella olevat kunnat voivat hakea rahoitustukea saamen kielen opetuksen järjestämiseen oppilaille. Samalla määräyksellä sää-

dellään myös maahanmuuttajaoppilaiden oman kielen opetusta.

(Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1777/2009.)

*Saamelaiset on vahvistettu alkuperäiskansaksi Suomen perustuslaissa. Perustuslaki turvaa saamelaisille oikeuden oman kielen ja kulttuurin kehittämiseen. Saamelaiskäräjälain nojalla saamelaiskäräjät toteuttaa kulttuurista itsehallintoa saamelaisten kotiseutualueella.*

*Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla.*

(Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 17§.)

Muuttoliikkeen seurauksena saamelaislasten opetustarpeet on huomioitava Suomen perustuslain mukaisesti koko maassa. Nykyään saamen kielen opetusta järjestetäänkin Suomessa useissa kymmenissä kunnissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma huomioi saamelaisuuden seuraavalla tavalla:

*Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä.*

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 26.)

Opetussuunnitelma siis velvoittaa kaikkia kouluja käsittelemään opetuksessaan saamelaiskulttuuria ja vähemmistöjen merkitystä Suomessa.

## **Moninaistuva saamelaisopetuksen konteksti**

Saamenkielisen opetuksen kontekstia kuvaa moninaistunut tilanne kielenvaihdon, kielen elvytyksen ja muuttoliikkeen sekä yhteiskunnallisen rakennemuutoksen seurauksena. Kielenvaihdolla viitataan tässä siihen, että jokin ryhmä vaihtaa kieltänsä pikkuhiljaa toiseen. Kielen elvytyksellä puolestaan tarkoitetaan uhanalaisen kielen pelastamista. Saamenkielisen opetuksen taustalla on kehitys, joka on alkanut ensin modernisaation, sittemmin globalisaation seurauksena. Kuten todettua, nykyään Suomen saamelaisista yli

puolet asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Alle 10-vuotiaista saamenkielisistä lapsista peräti yli 75 prosenttia asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Tilanne on saamenkielen jatkuvuuden kannalta vaikea, sillä vain noin viisi prosenttia heistä osallistuu saamen kielen opetukseen.

Saamenkielisen opetuksen saavutettavuudessa on ongelmia. Kielenvaihdon vastavoimana on kielenelvytys ja saamen kielten käyttöympäristöjen ja puhujamäärien lisääminen. Suomen saamelaisalueella opettajien arkea kuvaa kasvatuskontekstin moninaisuus, sillä oppilaiden kielitaito on moninaistunut vuosikymmenien saatossa. Saamelaisten kotiseutualueen kouluissa vaikuttavat saamelaisten ja paikallisten tarinat, kielet, kulttuuri, elinkeinot ja elämäntavat ovat opetuksen keskeisiä sisältöjä. Moninaisten oppilasryhmien erilaisia identiteettejä ja keskinäistä solidariteettia on hyvä tukea paikallinen konteksti huomioiden. EU:n alkuperäiskansakielenä saame vaatii erityisiä toimenpiteitä.

Suomi-saame-kielikylpyluokkia on perustettu harvakseltaan, vaikka tarve siihen on suuri eri puolilla saamelaisaluetta ja luonnollisesti sen ulkopuolella. Kielikylpyluokkien syntymiseksi tarvitaan yhteiskunnallista, poliittista ja taloudellista tukea. Inarinsaamen opetuksessa kielikylpymenetelmiä on sovellettu jo pitkään varhaiskasvatuksesta aikuisten kielenelvytykseen.

### **Kulttuurisesti ja kielellisesti tietoisien koulun työkalut saamelaisopetuksen kontekstissa**

Kulttuurisesti ja kielellisesti tietoisessa koulussa huomioidaan kaikkien oppilaiden taustat positiivisella tavalla. Koulun kielellisesti ja kulttuurisesti moninainen arki tuodaan esiin ja erilaiset kielet ja kulttuurit pyritään saamaan näkyville ja kuuluville yhdenvertaisesti. Tämä vaatii erityisiä kielensuunnittelun toimenpiteitä, kuten esimerkiksi koulun tapahtumien juontamista ja koulun asioista tiedottamista monikielisesti.

Kaksikielisessä koulussa (saame-suomi) kielten yhdenvertaisuus on tärkeää oppilaiden kielitaidon tukemisessa. Koulun kielellinen strategia ohjaa käytännön monikielistä kouluarkea. Tutkimusten mukaan oppilaiden kokonaisvaltainen kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen kouluarjessa tukee heidän oppimistaan. Kielellisen todellisuuden sanoittaminen ja kuuluville tekeminen nostaa kielten arvoa ja nostaa oppilaiden taustat näkyville jokapäiväisessä koulun arjessa.

Suomen saamelaisalueella on hyvät edellytykset toiminnallisen kaksikielisyyden kehittämiseen, tukemiseen ja toteuttamiseen. Toiminnallisen kaksikielisyyden toteutuminen tarkoittaisi kielikylpyluokkien perustamista kaikkiin Suomen saamelaisalueen kouluihin. Lisäksi tulisi kehittää ilmapiiriä, joka kannustaa hankkimaan sujuvan kielitaidon alueen kielissä. Tämä tarkoittaa

kuntien tasolla kielipoliittisia linjauksia ja laajaa yhteistyötä.

Saamen kielet ovat oppilaille tulevaisuuden resurssi ja keskeinen työkieli Suomen saamelaisalueella. Kielen käyttäjien määrää ja kielenkäytön ympäristöjä on strategisesti tarkoituksenmukaista laajentaa opetuksen keinoin. Näin myös estetään tehokkaasti kielenvaihdon jatkuminen. Erityisiä pedagogisia toimenpiteitä tarvitaan uhanalaisissa kielissä, jotta kieliekonomista potentiaalia voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa.

Parhaillaan on käynnissä toimenpideohjelma, jossa nuoret vierailevat oppilaitoksissa jakamassa saamelaistietoutta (Yle Sápmi 2014). Aktiivisia toimenpiteitä tarvitaan edelleen, jotta Suomen opettajainkoulutuslaitokset ja oppilaitokset saavat koulutusta saamelaisasioissa.

Kulttuurisesti ja kielellisesti tietoisessa saamelaisopetuksen kontekstissa otetaan huomioon monenlaiset oppilaat ja heidän tarpeensa. Oppilaiden oppiminen on järjestetty heidän kieleensä ja kulttuuriinsa pohjautuen. Oppilaat kiinnittyvät kotiseutujensa kouluihin pedagogisten järjestelyiden kautta. Koulun toimintakulttuurin tulee säilyttää ja vahvistaa saamen kieliä ja saamelaiskulttuuria sekä tukea oppilaiden moninaisia identiteettejä. Kulttuurisen ja kielellisen tietoisuuden huomioiminen on näin kaikkien koulussa työskentelevien tehtävä. Suomen saamelaisten kotiseutualueella kaikkien oppilaiden on tärkeää kiinnostua saamen kielistä ja saamelaiskulttuurista sekä saada tukea pyrkimyksiinsä opiskella, asua ja työskennellä seudulla.

Uusien työntekijöiden perehdytyksessä on huomioitava alueen erityispiirteet sekä oppilaiden moninaisuus. Kouluissa työskenteleviä opettajia on ohjattava ymmärtämään, mitä kulttuurinen ja kielellinen tietoisuus tarkoittaa saamelaisen ja saamenkielisen oppijan opettamisessa ja kohtaamisessa, ja miten kulttuurisesti ja kielellisesti tietoinen kouluyhteisö käsittelee kulttuurisia ja kielellisiä kysymyksiä. Yhteistyö koulun ja kodin välillä on tärkeä luoda voimavaraksi oppilaiden kasvua varten. Kaikkien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen tukeminen on tärkeää, kun luodaan pohjaa oppilaiden tulevaisuudelle ja hyvän elämän perustalle.

### **Kommunikointiväylät avoimina kulttuurisen ja kielellisen tietoisuuden periaattein**

Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa ihmisten väliseen kommunikointiin ja osallistumiseen opetuksessa ja erilaisissa kohtaamistilanteissa. Avainasemassa ovat avoimeen kommunikaatioon tukeutuvat kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät tiedot, taidot, toimenpiteet ja ilmapiiri. On tärkeää tiedostaa, että kulttuurit ovat muuttuvia ja moninaisia, ja omat tiedot ja oletukset voivat olla myös stereotyyppisesti värittyneitä. Tämän vuoksi on hyvä pyrkiä kohtaamaan ihmiset yksilöinä, ei pelkästään tietyn

kulttuuriryhmän edustajina. Oppilaiden ja heidän perheidensä moninaisten taustojen huomioiminen lisää heidän osallisuuttaan ja luottamustaan. Kokemus turvallisesta oppimisympäristöstä on tärkeä, koska se lisää kouluviihtyvyyttä, auttaa uusien taitojen oppimisessa ja vaikuttaa näin myös koulussa menestymiseen.

Maan alkuperäiskansan saamelaisten historiaa, kulttuuria ja tilannetta tunnetaan vielä verrattain heikosti. Miten sitten voitaisiin lisätä kulttuurisen ja kielellisen tietoisuuden periaattein saamelaissisältöjä kaikissa maan kouluissa? Opettajien on hyvä lähteä rohkeasti käsittelemään saamelaisaiheita myös saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella olevissa kouluissa. Saatavilla olevista saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimiston ja Yle:n digitaalisista materiaaleista saa tukea opetuksen taustoitukseen, suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa työskentelee saamelaispedagogiikan asiantuntijoita, jotka voivat opastaa ja tukea saamelaisopetuksen sisältökysymyksissä. Kun saamelaisten asioita käsitellään perusopetuksessa vuosittain esimerkiksi poikkileikkaavana teemana, tietous saamelaisten historiasta, nykyhetkestä sekä tulevaisuudesta kasvaa. Työskentelyssä on olennaista, että saamelaisten kulttuureihin ja moninaisiin identiteetteihin suhtaudutaan ihmisoikeudellisten periaatteiden mukaan kunnioittaen ja arvostaen. Saamelaiskulttuureja käsiteltäessä on hyvä tuoda esille sekä traditioita että moderneja piirteitä ja näiden leikkauspisteitä sekä merkityksiä. On myös tärkeää haastaa saamelaisuuteen liitettyjä stereotyyppiä ja yleistyksiä.

### **Kulttuurisesti ja kielellisesti tietoisien opetuksen strategioita**

Kulttuurisesti ja kielellisesti tietoinen opetus huomioi paikalliskulttuurin, oppilaiden taustan sekä heidän kokemuksensa. Nämä tekijät rakentuvat opetuksen suunnittelun ja toiminnan lähtökohdiksi. Paikallisuus on opetuksessa ja sen järjestämisessä tärkeä arvo. Lisäksi tulisi huomioida esimerkiksi sukupuolet, yksilöt, ryhmät, perheet, kielet ja etniset taustat. Opetuksen, sen sisältöjen ja oppimateriaalien tulisi tukea jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Saamelaisalueilla tämä tarkoittaa sitä, että saamelaisuus ja kulttuurienvälisyys/monikulttuurisuus rakennetaan normeiksi formaaleissa koulutustilanteissa, joissa saamelaiskulttuuri ja saamen kieli ovat kosketuksissa koulun arjessa. Tällöin täytyy ottaa myös kantaa monikielisyyteen.

Tärkeä kysymys on, voivatko kaikki oppia saamea taustasta huolimatta. Kysymys koskee paitsi lapsia myös koko yhteisöä. Kun puhutaan radikaalista inklusiivisesta monikulttuurisuudesta, niin silloin saamea voisivat opiskella kaikki taustastaan huolimatta kyseisissä kouluissa. Tavoitteeksi muodostuu tällöin kielellisen käyttöympäristön laajentaminen. Koulutuksen järjestäjien

tehtäväksi tulee mahdollistaa saamen kielen oppiminen päivähoidosta aikuis- koulutukseen. Ketään ei jätetä paikallisessa inklusiivisessa mallissa kulttuurin ja kielellisen raamin ulkopuolelle.

Opettajainkoulutuksissa tulevien opettajien työn eettistä perustaa rakennetaan myös opiskelemalla mm. Suomen vähemmistöistä, saamelaisista alkuperäiskansana, maahanmuuttajaoppilaiden oppimiseen liittyvistä asioista, erilaisten oppijoiden tarpeista sekä muusta diversiteetistä.

## **Lopuksi**

Saamelaisalueen opetuskontekstin moninaisuuden erityispiirteet asettavat haasteita niin suomen- kuin saamenkieliseen oppimiskontekstiin, ei ainoastaan saamenkieliseen toimintaan. Saamelaislasten kanssa toimiessaan opettaja kohtaa monikulttuurisen ja monikielisen opetusarjen, jossa opettajan osoittamalla kiinnostuksella oppilaiden taustoihin ja identiteetteihin on merkittävä rooli.

Samaan aikaan myös vanhempia tulee tukea. Vanhempien tukeminen näyttäytyy osana opettajien työtä, sillä vanhemmat voivat olla epävarmoja siitä, kuinka luovia ja onnistua monikielisissä kasvatustilanteissa. Myös saamenkielisen oppimisympäristön vaaliminen vaatii erityishuomiota. Opettajat toimivat usein saamelaisopetuksen ja -oppilaiden oikeuksien puolustajina koulussa, joka kuitenkin on lähtökohdiltaan ja toimintakulttuuriltaan suomalainen koulu. Saamenkielinen ja saamen kielen opetus operoivat suomalaisen koululaitoksen sisällä.

Kulttuurisensitiivisyyden työkaluja tarvitsevat kaikki saamelaisalueella työskentelevät opetusalan ammattilaiset. On tärkeää toimia sensitiivisesti ja strategisesti moninaisissa tilanteissa: kohteliaasti, uteliaasti ja toiset huomioden. Kommunikaation esteeksi voi tulla kulttuuri- ja kielitietoisuuden sivuuttaminen ja toiminta, jota eivät ohjaa edellä olevat periaatteet.

Kulttuurisensitiivisyyden ja kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden työkaluista hyötyvät saamelaisopetuksen vaikutusalueella toimivat opettajat. Opettajat toimivat usein saamelaiskulttuurin vaalijoina ja mentoreina koulussa. Rooli on kahtalainen, sillä se vaatii opettajilta aikaa, resursseja ja voimavaroja. Opettajien tulee tukea vanhempia kasvatustyössään ja esimerkiksi perheiden kielivalinnoissa ja huolehtia heterogeenisten oppilaiden kielenkehityksestä sekä kulttuurin- ja kielenelvytystarpeista. Saamelaispedagogiikan kannalta on tärkeää ja ajankohtaista pohtia moninaisten oppilaiden tarpeita ja esimerkiksi kielenelvytyksen pedagogiikkaa. Kiinnostus saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen kasvaa, joten kulttuurisensitiivisyys on ajankohtainen aihealue myös tästä syystä.

## Luvun pohjana käytetty kirjallisuus

- Aikio-Puoskari, U. (2009). Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella. Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Saamelaiskäräjät.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., ... & Vigren, H. (2020). DivED–kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Guttorm, M. & Keskitalo, P. (2016). Opetushenkilöstön työkalupakki. Moninainen koulu Suomen saamelaisalueella. *Äilegas giellasiida – saamenkielisten palveluiden kehittäminen -hanke*. Utsjoen kunta.
- Keskitalo, P. (2019a). Nomadic Narratives of Sámi People's Migration in Historic and Modern Times. Teoksessa S. Uusiautti & N. Yeasmin (toim.), *Human Migration in the Arctic* (s. 31–65). Palgrave Macmillan.
- Keskitalo, P. (2019b). Kulttuurisensitiivinen saamelainen varhaiskasvatus - Pedagogisia työkaluja. Teoksessa M. Peltola, P. Keskitalo & R. Äärelä-Vihriälä (toim.), *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa* (s. 111–128). *Acta Universitatis Ouluensis F 13*. Oulun yliopisto.
- Keskitalo, P. (2017). Kultursensitiiva Sámi skuvla. Davvi girji.
- Keskitalo, P. (2010). Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. *Diedut* 1/2010. Akateeminen väitöskirja. Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). *Sámi Education*. Peter Lang.
- Keskitalo, P., Lehtola, V-P. & Paksuniemi, M. (toim.) (2014). *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Siirtolaisuusinstituutti.
- Kortekangas, O, Keskitalo, P., Nyyssönen, J., Kotljarchuk, A., Paksuniemi, M. & Sjögren, D. (toim.) (2019). *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Palgrave Macmillan.
- Linkola, I-A. & Keskitalo, P. (2015). Sámegiela oinnolašvuohta sámi skuvllas (Saamen kielen näkyvyys saamelaisessa koulussa). *Sámi diedalaš áigečála*, 1. <https://site.uit.no/aigecala/sda-1-2015-linkolaja-keskitalo/>
- Linkola-Aikio, I-A., Paksuniemi, M. & Keskitalo, P. (2018). Saamelaislasten historiaa satavuotiaassa Suomessa. *AGON*, 2(58). <http://agon.fi/article/saamelaislasten-historiaasatavuotiaassa-suomessa/>

- Olthuis, M-L., Kivelä, S. & Skutnabb-Kangas, T. (2013). Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation. Multilingual Matters.
- Pasanen, A. (2015). Kuávsui já peeivicuovâ - Sarastus ja päivänvalo. Inarinsaa-  
men revitalisaatio. Unigrafia.
- Rasmus, M. (2010). Saamen kielten ja saamelaiskulttuurin koulutustarpeet  
Suomessa. Giellagas instituutin julkaisuja nro 13. Oulun yliopistopaino.
- Saamelaiskäräjät. (2019). Saamelaisten kotiseutualue kartta. Inari. [https://  
www.samediggi.fi/media\\_category/kuvat/page/7/](https://www.samediggi.fi/media_category/kuvat/page/7/)
- Peltola, M., Keskitalo, P. & Äärelä-Vihriälä, R. (toim.) (2019). Saamelainen var-  
haiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa. Oulun yliopisto.
- Rahko-Ravantti, R. (2016). Saamelaisopetus Suomessa: tutkimus saamelai-  
sopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. Akateeminen väitöskirja.  
Lapin yliopisto.
- Saukkonen, P. (2013). Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispoli-  
tiikan vaihtoehdot. Gaudeamus.
- Schubert, C. (2007). Monikulttuurisuus mielenterveystyössä. Edita.
- Viinikainen, T. & Putkonen, N. (2020). Tähtijengi ja Dialogikasvatus.fi – kult-  
tuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus osallisuuden vahvistajana. Kieli, koulu-  
tus ja yhteiskunta, 11(3).

# SUKUPUOLEN JA SEKSUAALISEN SUUNTAUTUMISEN MONINAISUUS

## Johdanto

Koulu on lapsille ja nuorille merkittävä toimintaympäristö, jossa he ovat vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kasvavat ja kehittyvät sekä myös oppivat ja omaksuvat sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevia tietoja, arvoja ja asenteita.

Tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki velvoittavat opettajaa huomioimaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden ammatillisessa toiminnassaan. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilaiden käsitys sukupuoli-identiteetistään ja seksuaalisuudestaan kehittyy peruskouluaikana, ja oppivan yhteisön rooli on tukea oppilasta identiteetin kehityksessä. Perusopetuksen tulee lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta ja olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista.

Tämän luvun tarkoitus on lisätä tietoa sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen liittyvistä keskeisistä käsitteistä sekä esitellä aiheeseen liittyvää tutkimusta ja pedagogisia näkökulmia. Luvun lopussa pohditaan periaatteita ja käytänteitä sukupuolitietoisen koulukulttuurin kehittämiseksi.

## Keskeiset käsitteet

### 2.1. Sukupuolen moninaisuus

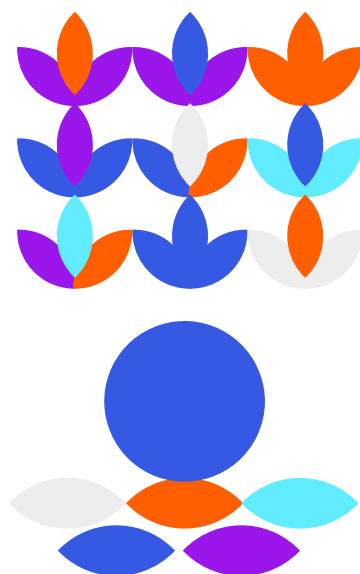
Käsitteellä **sukupuolen moninaisuus** viitataan ihmisten monenlaisiin tapoihin kokea ja ilmaista sukupuoltaan sekä siihen, että sukupuolen fyysinen kehitys vaihtelee. Osa ihmisistä kokee olevansa selkeästi naisia tai miehiä, osa molempia tai hiukan molempia. Osan ihmisistä kokemus ei sovi näihin kategorioihin lainkaan, tai ihminen kokee olevansa sukupuoleton. Sukupuolen moninaisuuden näkökulmasta sukupuoli hahmottuu dikotomisen mies-nais-kahtiajaon sijaan moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu ainakin geneettisistä, kehityksellisistä, hormonaalisista, fysiologisista, psykologisista, sosiaalisista ja kulttuurisista ominaisuuksista. Sukupuolen moninaisuuden voi ajatella koskettavan kaikkia ihmisiä, sillä jokaisen ihmisen sukupuoli on omanlaisensa, ainutlaatuinen kokonaisuus. Toisaalta sillä voidaan viitata ominaisuuteen, joka on sukupuolivähemmistöille tyypillinen.

Suurin osa ihmisistä vastaa keholtaan, sukupuoli-identiteetiltään ja sukupuolen ilmaisultaan heille syntymässä määriteltä sukupuolta ja siihen liitettyjä kulttuurisia odotuksia. Tällöin voidaan sanoa, että ihminen kuuluu *sukupuolienemmistöön* tai on *cis-sukupuolinen*. Sukpuolivähemmistöillä puolestaan

tarkoitetaan intersukupuolisia henkilöitä ja transihmisiä – joskin käsitteellä voidaan viitata myös muihin sukupuoliristiriitaa tai sukupuolettomuutta kokeviin ihmisiin.

- **Intersukupuolisuus** on kattokäsite, jolla viitataan siihen, että ihmisen keholliset sukupuolipiirteet, kuten kromosomit, hormonitoiminta ja genitaalit eroavat mies- tai naistyyppillisenä pidetystä.
- **Transihmiset** puolestaan on kattokäsite henkilöille, joiden sukupuolikokemus tai sukupuolen ilmaisu ei vastaa heille syntymässä määritettyä sukupuolta. Transihmisiä voivat olla esimerkiksi transsukupuoliset, muunsukupuoliset ja transvestiitit. Osa transihmisistä kokee tarvetta korjata sukupuoltaan lääketieteen keinoin, sosiaalisesti ja/tai juridisesti.
- **Transsukupuolinen** ihminen kokee, että hänen sukupuolensa poikkeaa syntymässä määritellystä. Esimerkiksi transnainen on syntymässä määritetty pojaksi, mutta on sukupuoli-identiteetiltään nainen.
- **Muunsukupuolinen** ihminen saattaa puolestaan kokea olevansa sekä mies että nainen, jotain siltä väliltä, tai sijoittuvansa tämän jaon ulkopuolelle.
- **Transvestiitti** kokee useimmiten olevansa tyytyväinen syntymässä määritettyyn sukupuoleensa, mutta haluaa toisinaan ilmentää toista binaarista sukupuolta esimerkiksi pukeutumalla ja meikkaamalla.

(Seta, 2019b; THL, 2019.)



Sukupuolen moninaisuus koskettaa myös kouluikäisiä lapsia ja nuoria. Inter-sukupuolisuus voi tulla ilmi jo lapsen syntymähetkellä tai esimerkiksi murrosiässä, kun etsitään syytä ikätovereista poikkeavaan kehitykseen. Myös lapsen kokemus sukupuoliristiriidasta voi herätä jo varhain – esimerkiksi 2-4 vuoden iässä lapsen oppiessa puhumaan tai 9-14-vuotiaana murrosiän merkkien ilmaantuessa. Usein sukupuoliristiriidan kokemus vahvistuu murrosiässä. Katariina Alangon tutkimukseen vastanneista suomalaisista transnuorista 22 % oli tiedostanut sukupuolikokemuksensa poikkeavan ympäristön odotuksista alle kouluikäisinä ja 58 % 7-15-vuotiaina (Alanko, 2014, 17). Omaa sukupuolta koskevat pohdinnat voivatkin tulla ajankohtaisiksi juuri peruskouluiässä. Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyyn vastanneista 8-9-luokkalaisista noin 5,6 % ilmoitti koetun sukupuolensa eroavan syntymässä määritellystä (Tilastokeskus, 2018). Näin ollen esimerkiksi 500 oppilaan yläkoulussa olisi noin 30 sukupuolivähemmistöön kuuluvaa oppilasta. Kyseessä onkin melko yleinen ilmiö.

Lapsista ja nuorista puhuttaessa ei useinkaan käytetä trans-käsitettä, elleivät he itse käytä sitä itsestään. Tässä oppaassa käytetään ilmaisua sukupuoleltaan moninainen lapsi tai nuori, jolla viitataan niihin lapsiin ja nuoriin, joiden sukupuolikokemus, sukupuolen ilmaisu tai fyysiset sukupuolipiirteet eroavat ympäristön odotuksista ja normeista.

## 2.2 Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus

Seksuaalinen suuntautuminen on ominaisuus, joka kertoo siitä, kehen ihminen ihastuu, rakastuu ja tuntee emotionaalista tai eroottista vetovoimaa. **Seksuaalisen suuntautumisen moninaisuudella** viitataan koko siihen suuntautumisten kirjoon, joka ihmisillä on. Perinteiset seksuaalisen suuntautumisen määritelmät, kuten hetero ja homo, ottavat lähtökohdaksi subjektin oman sukupuolen. Tällöin esimerkiksi heterous merkitsee sitä, että ihminen tuntee vetoa eri sukupuoleen, kuin mitä hän itse edustaa. Seksuaalivähemmistöillä viitataan ihmisiin, joiden seksuaalinen suuntautuminen eroaa heteroseksuaalisuudesta – esimerkiksi homoihin, lesboihin ja biseksuaaleihin. Homot ja lesbot ovat kiinnostuneita samasta sukupuolesta, kuin mitä he itse edustavat, kun taas biseksuaalit ovat kiinnostuneita sekä naisista että miehistä, tai ihmisen sukupuolella ei ole heille merkitystä.

Perinteiset seksuaalisen suuntautumisen määritelmät, kuten homo ja hetero, tavoittavat vain osan identiteettien moninaisuudesta, ja uusia termejä ja määritelmiä syntyy jatkuvasti. Esimerkiksi androseksuaalisuudella ja femmeseksuaalisuudella viitataan siihen, että henkilö tuntee vetoa miehiin/maskuliinisuuteen tai naisiin/femiinisiin ja panseksuaalisuudella siihen, että kiinnostus ei ole riippuvainen kohteen sukupuolesta. Osa ihmisistä kokee omakseen tällaiset määritelmät, jotka eivät aseta subjektin sukupuolta kaksinaapaiseen järjestelmään. Seksuaalinen suuntautuminen onkin itsemäärittely-

kysymys.

Seksuaalinen suuntautuminen aletaan tiedostaa hyvin erilaisissa ikä- ja elämänvaiheissa, ja kokemus siitä voi muuttua elämän aikana. Usein se kuitenkin kirkastuu murrosiässä tai myöhemmin. Katariina Alangon (2014, 20) tutkimukseen vastanneista homo-, lesbo- ja bi-nuorista kolme neljästä oli tunnistanut seksuaalisen suuntautumisensa ennen yläkouluikää tai sen aikana. Homoseksuaalit nuoret ilmoittivat hetero- ja bi-nuoria useammin tiedosta-neensa suuntautumisensa jo ennen 10 vuoden ikää. Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyyn vastanneista toisella asteella opiskelevista tytöistä n. 15 % ja pojista 7 % ilmoitti olevansa ei-heteroseksuaaleja (Luopa, Kanste & Klemetti, 2017).

### 2.3 Sateenkaarinuori

Käsite **sateenkaarinuori** on viime vuosina vakiintunut kuvaamaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvia nuoria. Tässä materiaalissa sateenkaarinuorilla viitataan ei-heteroseksuaaliin sekä sukupuoleltaan moninaisiin lapsiin ja nuoriin. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistö-käsitteiden ongelmana voidaan pitää sitä, että ne toisaalta niputtavat alleen hyvin monenlaisia kokemuksia, kehoja ja identiteettejä luoden mielikuvan ryhmän sisäisestä homogeenisyydestä ja toisaalta sulkevat joitain ulkopuolelleen. Esimerkiksi THL (2019) suosittelee vähemmistökäsitteiden käytön sijaan viittaamista niihin nimenomaisesti ihmisryhmiin, joista puhutaan – esimerkiksi transihmisiin tai biseksuaaleihin. Myös lyhenteillä, kuten hlbtq, voidaan tuoda esille, mihin ryhmiin viitataan. Lyhennelmän jokainen kirjain merkitsee jotain sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen liittyvää itsemäärittelyä (homo, lesbo, biseksuaali, trans, intersukupuolinen ja queer). Tässä oppaassa voidaan kirjoittaa yksityiskohtaisemmin esimerkiksi transnuorista, kun viitataan nimenomaan kyseiseen ryhmään. Tällöinkin on hyvä tiedostaa ryhmien sisäinen heterogeenisuus ja moninaisuus. Esimerkiksi transnuoret eroavat toisistaan monien tekijöiden, kuten iän, asuinpaikan, etnisyyden, terveydentilan ja sosioekonomisen taustan suhteen – mutta myös sen suhteen, miten transihmisyys heitä koskettaa.

### 2.4 Hetero- ja cisnormatiivisuus

Vaikka jokainen ihminen asettuu osaksi sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuden kirjoa, kaikenlaiset kehot, identiteetit, sukupuolen ilmaisun tavat ja suuntautumiset eivät välttämättä tule nähdyiksi samanarvoisina. Oletamus binäärisestä eli kaksinapaisesta sukupuolesta sekä heteroseksuaalisuudesta voivat elää vahvana yhteiskunnan ajattelutavoissa. Tällaisia ajattelutapoja voidaan pitää normatiivisina eli luonnollistettuihin normeihin pohjautuvina ja pakottavina, kun transihmiset tai ei-heterosek-

suaaliset ihmiset leimataan häiriintyneiksi, sairaiksi tai syntisiksi.

**Heteronormatiivisuuden** käsitteellä viitataan ajattelutapaan, jonka mukaan ihmiset ovat jaettavissa kahteen vastakkaiseen sukupuoleen, mieheen ja naiseen, jotka käyttäytyvät sukupuolelleen ominaisella tavalla ja tuntevat vetoa toisiaan kohtaan. Ajattelutavan mukaan heteroseksuaalinen mieheys ja naiseus näyttäytyy normaalina, luonnollisena ja toivottavana, kun taas muut sukupuolen ja seksuaalisuuden muodot nähdään poikkeavina. **Cisnormatiivisuudella** puolestaan viitataan ajattelutapaan, jonka mukaan ihmisen tulisi olla jompaakumpaa kahdesta sukupuolesta. Se voi myös sisältää olettamuksen siitä, että kaikki ympärillä olevat ihmiset ovat cissukupuolisia. (THL, 2019.) Hetero- ja cisnormatiivisuuden käsitteiden kautta voidaan tehdä näkyväksi yhteisöissä – esimerkiksi koulu yhteisöissä – eläviä ulossulkevia ja epätasa-arvoistavia asennoitumis- ja toimintatapoja.

### 3. Sukupuoli ja seksuaalisuus suomalaisessa peruskoulussa

**Peruskoulun opettajalla on vahva velvoite huomioida sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus ammatillisessa toiminnassaan.** Tasa-arvolain mukaan viranomaisen tulee tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti ennaltaehkäistä syrjintää, joka perustuu sukupuoli-identiteettiin, sukupuolen ilmaisuun tai siihen, että henkilön fyysiset sukupuolta määrittävät ominaisuudet eivät ole yksiselitteisesti naisen tai miehen (Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986). Yhdenvertaisuuslaki puolestaan kieltää syrjinnän seksuaalisen suuntautumisen perusteella ja velvoittaa viranomaisia edistämään yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilaiden käsitys sukupuoli-identiteetistään ja seksuaalisuudestaan kehittyy peruskouluikäna, ja oppivan yhteisön rooli on tukea oppilasta identiteetin kehityksessä. Perusopetuksen tulee lisätä tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta ja olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. (Opetushallitus, 2014, 18, 28.) On tärkeää huomata, etteivät nämä periaatteet koske vain yksittäisiä oppiaineita, vaan koko perusopetusta ja jokaista opettajaa.

Sukupuoleltaan ja seksuaaliselta suuntautumiseltaan moninaisia ihmisiä on koulussa kaikissa rooleissa: oppilaina, henkilökunnan edustajina ja oppilaiden perheenjäseninä. Erityisesti lapsille ja nuorille koulu on merkittävä toimintaympäristö, jossa he ovat vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kasvavat ja kehittyvät sekä oppivat ja omaksuvat sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevia tietoja, arvoja ja asenteita. Tässä oppaassa keskitytään sateenkaarinuorten asemaan, sillä he ovat tutkimusten perusteella kouluissa erityisen haavoittuvaisessa asemassa. Nuoruus on merkittävää aikaa identiteetin kehittymiselle, ja sen aikana tehdään tärkeitä tulevaisuutta koskevia päätöksiä. Nuoruusiässä kohdatulla syrjinnällä ja asiatiedon puutteella voikin olla kauaskantoisia seu-

rauksia.

**Suomalainen peruskoulu näyttäytyy tutkimuksissa sukupuolen ja seksuaalisuuden suhteen melko normatiivisena ympäristönä.** Koulutussosiologi Jukka Lehtosen mukaan **sukupuoli hahmottuu koulun henkilökunnan käsityksissä, opetuksessa ja oppimateriaaleissa kaksinapaisena ja seksuaalisuus heteroseksuaalisuutena tai epäseksuaalisuutena** (Lehtonen, 2015, 107). Kouluissa sukupuoli ja seksuaalisuus ovat aina läsnä esimerkiksi sukupuolitettuina kehoina ja rakkaussuhteina, ja niitä koskevat käsitykset kietoutuvat sukupuolisen ja seksuaalisen häirinnän mekanismeihin. Silti sukupuolta ja seksuaalisuutta ei kouluissa useinkaan tiedosteta tai problematisoida. Monet koulujen toimintatavat, kuten oppilaiden puhuttelu tyttöinä ja poikina, ryhmiin jakamiset oletetun sukupuolen perusteella sekä tyttöjen ja poikien erilliset wc- ja pukuhuonetilat voivat vahvistaa kaksinapaista mielikuvaa sukupuolesta. Osa tutkimuksiin vastanneista sateenkaarinuorista kokee tällaiset sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen vastustavat käytännöt ahdistavina (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2011, 58-59; Lehtonen, 2003, 224-225; Taavetti, 2015, 82). Olettamus heteroseksuaalisuudesta saattaa puolestaan näkyä esimerkiksi tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden romantisoimisena ja yksinomaan heterosuhteiden käsittelemisenä osana seksuaalikasvatusta.

**Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus jäävät opetuksessa ja oppimateriaaleissa usein näkymättömiin tai marginaaliin.** Transihmisyyttä ja ei-heteroseksuaalisuutta ei toisin sanoen käsitellä kouluissa, tai ne esitetään poikkeus- tai häiriökuvaan kuuluvina. Alangon (2014) ja Taavetin (2015, 82-84) tutkimuksiin vastanneet sateenkaarinuoret kokivat usein opetuksen olevan heteronormatiivista ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen käsittelyn marginalisoivaa tai asenteellista. Myös Huotarin, Törmän ja Tuokkolan (2011, 57, 86-87) tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat loukkaavana ja syrjivänä sen, ettei opetuksessa yleensä käsitelty lainkaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä, tai moninaisuutta käsiteltiin siitä lähtökohdasta, ettei se kosketa ketään paikalla olijaa. Oppikirja-analyysien (mm. Tainio & Teräs, 2010, 7) perusteella peruskoulun oppikirjoissa ei näy seksuaalivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. Tällöin erilaisuus näyttäytyy ulkopuolelta tarkkailtavana toiseutena – ei jonain sellaisena, jonka läsnäolo myös koulussa tunnustetaan ja hyväksytään.

**Kun kouluissa käsitellään seksuaalisuutta, se tapahtuu usein seksuaalikasvatuksen yhteydessä.** Siinä heteroseksuaalinen mieheys ja naiseus voivat kuitenkin näyttäytyä itsestäänselvyytenä, kun taas ei-heteroseksuaalisuus ja transihmisyyys poikkeuksina tai häiriöinä – mikäli niitä ylipäänsä käsitellään. Taavetin tutkimukseen vastanneet nuoret, joilla oli suhteita samaa sukupuolta olevien kumppanien kanssa, eivät kokeneet saaneensa koulussa riittävästi tietoa seksuaaliasioista (Taavetti, 2015, 83). Tämä saattaa tarkoittaa, etteivät nuoret myöskään saa terveytensä kannalta tarpeellista tietoa turvaseksistä.

Mikäli heteroseksuaalisuutta ei kouluissa nimetä seksuaaliseksi suuntautumisiksi muiden joukossa, mutta homoseksuaalisuus esitetään sellaisena, mielikuvat homoudesta saattavat yliseksualisoitua. Ei-heteroseksuaalisten nuorten voikin olla heteronuoria vaikeampaa kertoa seurustelusuhteistaan, sillä he saattavat kokea näitä voimakkaammin jakavansa yksityistä, seksuaalista tietoa itsestään (Taavetti, 2015, 87). Huotarin et al. (2011, 68-69) tutkimukseen vastanneet ei-heteroseksuaaliset nuoret kokivat, että kouluyhteisössä seksuaalivähemmistöön kuulumisen yhdistettiin seksiin enemmän kuin kiintymykseen ja rakkauteen, ja ei-heteroseksuaalisten nuorten ajateltiin "lähentelevän" muita. Muiden oppilaiden ennakkoluulot korostuivat erityisesti liikuntatuntien yhteydessä tapahtuvissa riisuutumistilanteissa, jotka moni vastaaja koki epämiellyttäväksi.

Mikäli koulussa ei anneta sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen liittyvää tietoa, nuori jota nämä ilmiöt koskettavat ei välttämättä löydä sanoja kokemuksensa ilmaisemiseen ja voi kokea selittämätöntä erilaisuuden tunnetta. **Asiatiedon puute voi myös johtaa ennakkoluulojen lisääntymiseen.** Vaikka opetuksessa ei käsiteltäisi sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta, oppilaat puhuvat aiheesta keskenään epävirallisissa yhteyksissä, kuten välitunneilla. Monet sateenkaarinuoret kokevat oppilaitoksissa käytävän, vähemmistöjä koskevan keskustelun sävyltään kielteiseksi tai väheksyväksi. Yhteisössä vallitsevien, sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevien normien rikkominen voi myös johtaa sanktioihin, kuten kiusaamiseen ja häirintään.



**Sateenkaarinuoret kohtaavat muita useammin syrjintää ja väkivaltaa koulussa ja muissa julkisissa ja yksityisissä tiloissa.** Se voi olla esimerkiksi nimittelyä, sairaaksi tai syntiseksi leimaamista, juorujen levittämistä, sosiaalista eristämistä, mitätöintiä, naureskelua, nettikiusaamista tai fyysistä väkivaltaa. Nuorten riskiin kohdata syrjintää vaikuttaa se, millä tavoin sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus heitä koskettaa. Transnuoret kohtaavat syrjintää ei-heteroseksuaalisia nuoria useammin. Tämä saattaa johtua siitä,

että sukupuolen moninaisuus on yhteiskunnassa ei-heteroseksuaalisuutta tuntemattomampi ja stigmatisoidumpi ilmiö. Intersukupuoliset nuoret saatavat joutua kiusaamisen kohteeksi ikätovereista poikkeavan fyysisen kehityksen vuoksi.

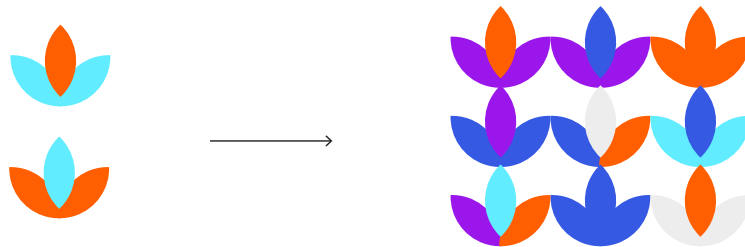
Ei-heteroseksuaalisista nuorista häirintää ja väkivaltaa kohtaavat varsinkin pojat. Esimerkiksi homoksi nimittely on kouluissa yleinen ilmiö. Lehtosen mukaan se tuottaa paitsi loukatuksi ja kiusatuksi tulemisen kokemuksia, myös tietynlaista kuvaa maskuliinisuudesta, feminiinisyydestä ja seksuaalisuudesta. Varsinkin pojat rakentavat homottelun kautta maskuliinisuutta, joka tekee eroa kielteisinä näyttäytyviin homoseksuaalisuuteen ja feminiinisyyteen (Lehtonen, 2003). Sateenkaarinuorten kohtaamaan syrjintäriskiin vaikuttavat myös heidän muut eroiksi tulkitut tekijänsä, kuten etnisyys, maailmankatso-  
mus ja vammaisuus. Osa nuorista kohtaa moniperusteista syrjintää eli tulee syrjityksi useammalla kuin yhdellä kielletyllä perusteella. Esimerkiksi homo-  
seksuaali romaninuori voi kokea syrjintää sekä etnisyyden että seksuaalisen suuntautumisen perusteella.

**Vain osa nuorista kertoo syrjintäkokemuksistaan opettajalle.** Oman identiteetin paljastumisen pelko on yksi merkittävä syy tähän. Syrjintä ja sen pelko ovat yhteydessä siihen, että moni sateenkaarinuori ja -opettaja salaa identiteettinsä – merkittävän osan itsestään – muilta kouluyhteisön jäseniltä. Kohdattu syrjintä ja sen pelko johtavat osalla nuorista koulun tiettyjen tilojen ja tilanteiden, kuten liikuntatuntien, välttelyyn tai koulunkäynnin vähenemiseen. Tätä kautta **negatiivinen kohtelu lisää syrjäytymisriskiä**. Intersukupuolisten nuorten koulunkäyntiä voivat haitata myös heille tehtävät lääketieteelliset operaatiot. Toisaalta osalle sateenkaarinuorista koulunkäyntiin keskittyminen ja hyvä koulumenestys voivat toimia tapoina vältellä omaan identiteettiin liittyviä vaikeita pohdintoja.

**Ympäristön kielteisellä suhtautumisella on negatiivisia vaikutuksia hyvinvointiin.** Sateenkaarinuorten koettu hyvinvointi on tutkimusten perusteella jonkin verran muuta ikäryhmää heikompaa. Heillä on muita useammin mielenterveyden oireita, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta tai itsetuhoisuutta. Transnuorilla näitä oireita esiintyy vielä useammin kuin ei-heteroseksuaalisilla nuorilla. Tutkimusten perusteella sateenkaarinuorten psyykinen pahoinvointi on yhteydessä ympäristön syrjiviin asenteisiin ja rajoittaviin normeihin – ei esimerkiksi transihmisyyteen tai ei-heteroseksuaalisuuteen sinänsä (Alanko, 2014, 37; Grossman & D’Augelli, 2007; Schneider, 2013). Moni sateenkaarinuori voi hyvin, jolloin häntä usein suojaavat tukea antavat ihmis-suhteet ja vahva itsetunto.

**Opettajilla ei välttämättä ole riittävästi sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuutta koskevaa tietoa ja osaamista.** Alangon (2014, 43-44) tutki-

mukseen vastanneet sateenkaarinuoret, erityisesti transnuoret, kokivat usein, että koulun valmiuksissa kohdata sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin liittyviä kysymyksiä on puutteita. Osa koulun kasvattajista saattaa ymmärtää sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin liittyvät kysymykset **aikuisia koskeviksi**, jolloin niiden käsittelyä lasten ja nuorten kanssa ei kenties pidetä tarpeellisena. Tiedon puute voi vaikeuttaa sateenkaarinuoriin kohdistuvan syrjinnän havaitsemista ja siihen puuttumista. Toisaalta se ei selitä kaikkia sateenkaarinuorten koulussa kohtaamia epäkohtia. Osa nuorista kokee, etteivät opettajat puutu esille tulleeeseenkaan syrjintään, tai että osa opettajista jopa osallistuu siihen. Syrjintätilanteeseen puuttumatta jättäminen viestittää oppilaille, että syrjintä on luvallista ja hyväksyttävää.

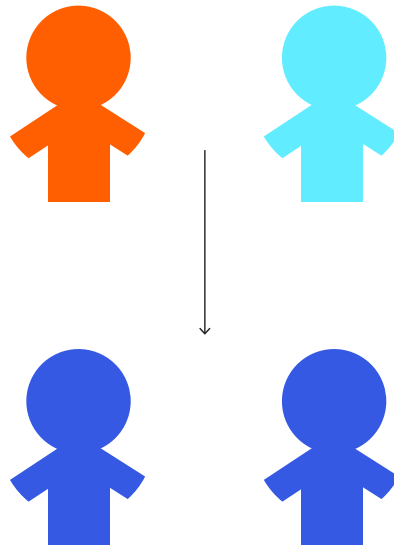


Tutkimusten perusteella suomalaisessa peruskoulussa riittää yhä työtä sateenkaarinuorten tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja turvallisuuden vahvistamisessa. Koulun heteronormatiivisuus ja sateenkaarinuorten kohtaama syrjintä eivät ole vain suomalaisia, vaan kansainvälisiä ilmiöitä (mm. Kosciw et al., 2016; Meyer, 2010). On kuitenkin tärkeää tiedostaa, etteivät koulut muodosta yhtenäistä kenttää, vaan osassa niistä myös haastetaan sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä normatiivisuuksia. Kaikki sateenkaarinuoret eivät esimerkiksi kohtaa syrjintää koulutuksessa, ja moni kokee koulunkäynnin mieluiseksi. Osa tutkimuksiin vastanneista nuorista kertoo myös saaneensa opettajalta arvokasta tukea ja hyväksyntää (Alanko, 2014, 27; Lehtonen, 2003, 98-99; 124-125; Taavetti, 2015, 87-88). Koulujen toimintakulttuuria muuttamalla niistä voidaankin tehdä yhteisöjä ja ympäristöjä, joissa sateenkaarinuoret kokevat olevansa turvassa ja saavansa tietoa ja tukea.

#### 4. Periaatteita ja käytänteitä koulukulttuurin kehittämiseksi

Opettajat ja koulut voivat monin tavoin edistää sateenkaarinuorten osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Koska vähemmistöjen kohtaaman syrjinnän taustalla ovat usein asiatiedon puutteesta johtuvat ennakkoluulot, on ensiarvoisen tärkeää, että **sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuutta tehdään näkyväksi opetuksessa ja oppimateriaaleissa**. Suuri osa tutkimuksiin osallistuneista sateenkaarinuorista toivoi, että sukupuolen ja seksuaalisuuden

moninaisuutta käsiteltäisiin opetuksessa aiempaa näkyvämmiin ja avoimemmin, ja ne esiteltäisiin luonnollisina asioina marginalisoinnin sijaan (Huotari et al., 2011, 82; Oikarinen, 2019, 107). Yhdysvaltalais tutkimuksessa hltbiq-temojen käsittely opetuksessa edisti kaikkien oppilaiden – ei vain vähemmistöön kuuluvien – turvallisuuden tunnetta ja vähensi sukupuolen ilmaisuun perustuvaa häirintää (Russell et al., 2006).



Oikarisen (2019, 107) tutkimukseen osallistuneet intersukupuoliset vastaajat toivoivat, että erityisesti biologian opetuksessa tuotaisiin esiin sukupuolen fyysisen kehityksen monimuotoisuutta ja erilaisia sukukromosomien variaatioita. Lehtosen (2015, 111) mukaan myös seksuaalikasvatuksen oppimateriaaleja ja opetuskäytäntöjä tulisi kehittää siten, että ne huomioisivat paremmin sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden. Toisaalta **sukupuolta ja seksuaalisuutta voidaan käsitellä biologian ja terveystiedon lisäksi useiden oppiaineiden yhteydessä**, sillä ne ovat yleismaailmallisia ja ihmisyyteen kuuluvia ilmiöitä, joita voi lähestyä esimerkiksi kielten, kirjallisuuden, taiteen, musiikin, historian tai yhteiskuntaopin näkökulmasta.

Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden käsitteleminen oppilaiden kanssa edellyttää, että **opettajalla itsellään on vahva tietopohja aihepiiriin liittyen**. Tämä ei välttämättä ole itsestään selvää, sillä temojen käsittely opettajankoulutuksessa on saattanut olla olematonta tai vähäistä. Tutkimuksiin vastanneet sateenkaarinuoret ja näiden vanhemmat toivoivat, että lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset saisivat lisää tietoa sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuudesta (Huotari et al., 2011, 108; Oikarinen, 2019, 106). Opettaja voi päivittää aihepiiriin liittyvää osaamistaan tutus-

tumalla esimerkiksi Setan ja Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskuksen verkkosivuihin ja osallistumalla järjestöjen järjestämiin koulutuksiin.

**Sateenkaarinuorten yhdenvertaisuuden takaaminen edellyttää tiedon lisäämisen ohella laajempaa koulun käytäntöjen arviointia ja muokkaamista.** Nuorille koulun sukupuolittuneet ja heteronormatiiviset puhetavat ja käytännöt näyttäytyvät ulossulkevinä ja ahdistavina. Esimerkiksi oppilaiden puhuttelu tyttöinä ja poikina sekä pareihin, jonoihin tai ryhmiin jaot sukupuolen mukaan voivat tuntua ikäviltä ja haavoittavilta sellaisen nuoren näkökulmasta, joka ei samaistu hänelle syntymässä määritellyyn sukupuoleen. Yhdenvertaisuuden ja osallisuuden näkökulmasta tällaisille käytännöille tulisi löytää vaihtoehtoja. Karvinen & Venesmäki (2019, 23) kehottavat kiinnittämään huomiota myös koulun rakenteisiin ja fyysisiin tiloihin. Koulussa tulisi esimerkiksi olla tarjolla sukupuolittamattomia wc-tiloja, lomakkeissa tulisi huomioida useampi kuin kaksi sukupuolivaihtoehtoa ja sähköisissä järjestelmissä oleva sukupuolimerkintä tulisi pystyä muuttamaan. Koulun traditioissa, kuten tanssiaisissa tulisi myös huomioida samaa sukupuolta olevien parien yhdenvertaisuus.



Myös opettajalla on sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevia ennakoasenteita, ajatuksia ja arvoja. Ne saattavat olla tiedostamattomia, mutta tihtuvat siitä huolimatta läpi toimintaan kasvatustilanteissa. Jukka Lehtosen mukaan **opettajan tulisikin reflektoida, millaisia olettamuksia ja odotuksia hän asettaa oppilaille näiden sukupuolen, käyttäytymisen ja tulevaisuuden osalta**, sillä nämä odotukset tulevat usein ilmi puheen kautta ja rajaavat pois muita mahdollisuuksia. Opettajan suhtautumistavalla sukupuoleen ja seksuaalisuuteen on merkitystä kaikille oppilaille – ei vain sateenkaarinuorille. Sukupuolitietoisuus eli kyky tarkastella kriittisesti omia sukupuolta koskevia käsityksiä, tunnistaa ja purkaa yhteiskunnan sukupuolittavia rakenteita sekä nähdä jokaisessa oppilaassa oleva yksilöllisyys ja persoonallisuus onkin osa opettajan ammattitaitoa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sen kriittistä pohtimista, edel-

lytetäänkö oppilailta samanlaisia asioita sukupuolesta riippumatta. Opettaja voi muun muassa miettiä, suhtautuuko hän samalla tavalla samaa sukupuolta olevien kuin eri sukupuolta olevien parien hellyydenosoituksiin, tai puuttuuko hän huomaamattaan tiukemmin maskuliinisen kuin feminiinisen tytön häiritsevään käyttäytymiseen.

**Sateenkaarinuorten korkea riski kohdata syrjintää kertoo, että heidän turvallisuutensa varmistamiseen tulee kouluissa kiinnittää erityistä huomiota.** Syrjintään ja häirintään puuttumisessa tulee ottaa vakavasti myös seksuaalinen ja sukupuolinen häirintä. Esimerkiksi homottelu, huorittelu tai transuttelu voi olla hyvin haavoittavaa, joten jokaisen koulun aikuisen tulee puuttua siihen systemaattisesti ja sitkeästi, vaikka se verhottaisiin huumoriksi tai sen ei ajateltaisi kohdistuvan kenenkään seksuaalisuuteen tai sukupuolen ilmaisuun. On hyvä myös tiedostaa, että monet sateenkaarinuorten kohtaaman syrjinnän muodot ovat hyvin hienovaraisia – esimerkiksi kuiskailua, merkitseviä katseita, eleitä ja huomioimatta jättämisiä. Opettajan tulisi kehittää herkkyyttään havaita myös tällaisia syrjinnän muotoja ja puuttua niihin. Koska vain murto-osa oppilaiden kohtaamasta syrjinnästä tulee opettajien tietoon, kouluissa tulisi lisäksi kehittää tapoja syrjintäkokemusten aktiiviseen kartoittamiseen. Jo ilmenneisiin tapauksiin puuttumisen ohella syrjintää tulisi pyrkiä ennaltaehkäisemään. Huotarinen et al. (2011, 108) tutkimukseen vastanneiden sateenkaarinuorten mukaan syrjinnän ehkäisemisessä ovat avainasemassa edellä mainitut keinot – asiallisen moninaisuutta koskevan tiedon lisääminen ja koulun heteronormatiivisuuden purkaminen.

Mikäli oppilas kertoo opettajalle sukupuolen moninaisuudestaan tai ei-heteroseksuaalisuudestaan, **opettajan kunnioittavalla ja tukea antavalla suhtautumistavalla on suuri merkitys.** Taavetin tutkimukseen vastanneet sateenkaarinuoret nostivat tärkeinä esiin kohtaamisia, joissa opettaja oli kannustanut, lohduttanut tai ilmaissut tukensa. Esimerkiksi transnuorelle tämän toivoman, sopivalla tavalla sukupuolittuneen kutsumanimen käyttö oli ollut merkittävä tuki. (Taavetti, 2015, 88-89.) Karvinen & Venesmäki (2019, 22) korostavat sateenkaarinuoren voimavarojen ja itsetunnon vahvistamisen merkitystä. Heidän mukaansa opettajan on tärkeää myös sanallistaa se, että kaikilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, sekä osoittaa omalla esimerkillään, kuinka puututaan.

On hyvä tiedostaa, etteivät kaikki sateenkaarinuoret koskaan kerro identiteetistään koulun aikuisille, tai asia voi kirkastua heille itselleen vasta peruskouluiän jälkeen. Tästä syystä **sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus tulee ottaa huomioon, vaikka koulun aikuisten tiedossa ei olisi yhtään sukupuoleltaan moninaista tai ei-heteroseksuaalista oppilasta.** Jukka Lehtosen mukaan sateenkaarinuoriin voidaan ongelmallisesti liittää vastuukysymys, jonka mukaan nuorten on itse astuttava esiin ja vaadittava vähemmistötee-

mojen käsittelyä, koska opettajat eivät voi muuten tietää vähemmistöjen läsnäolosta. Tämä asettaa vastuun tasa-arvokysymysten huomioimisesta saateenkaarinuorten harteille, vaikka sen tulisi olla opettajien, koulujen johdon ja laajemmassa mittakaavassa kuntien ja valtion kannettavana. Opettajan ja koulun **on hyvä toimia siitä lähtökohdasta, että oppilaissa, henkilökunnan edustajissa tai huoltajissa on aina paikalla sukupuoleltaan moninaisia ja ei-heteroseksuaalisia ihmisiä**. Vaikkei näin olisikaan, tilan antaminen moninaisuudelle on vahva viesti yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden puolesta.



## **Luvun pohjana käytetty kirjallisuus**

- Aaltonen, S. (2006). Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 69. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Alanko, K. (2014). Mitä kuuluu sateenkaarinuorille Suomessa? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Seta.
- Brill, S. (2008). The transgender child: A handbook for families and professionals. San Francisco: Simon and Schuster.
- Cohen-Kettenis, P., & Pfäfflin, F. (2003). Transgenderism and intersexuality in childhood and adolescence: Making choices (Vol. 46). Thousand Oaks: Sage.
- ETENE. (2016). Intersukupuolisten lasten hoito. Kannanotto. Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan eettinen neuvottelukunta ETENE. Sosiaali- ja terveysministeriö. STM105:00/2014.
- Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2007). Transgender youth and life-threatening behaviors. *Suicide and life-threatening behavior*, 37(5), 527-537.
- Huotari, K., Törmä, S., & Tuokkola, K. (2011). Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Eriyistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa. Sisäasiainministeriön julkaisu 11/2011.
- Huuska, M. (2013). "Mummi, olenko minä ihminen?" – tarinat translapsista. *SQS – Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 7(1-2), 50-58.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., & Kajander, V. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat, 5.
- Karvinen, M. & Venesmäki, E. (2019). Tilaa moninaisuudelle! Opas seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).
- Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986.
- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana he-

teronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset.

Lehtonen, J. (2010). Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi. Heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S. (toim.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–110.

Lehtonen, J. (2015). Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus osana laaja-alaista seksuaalikasvatusta ja heteronormatiivisuuden purkamista. Teoksessa Bildjuschkin, K. (toim.) Seksuaalikasvatuksen tueksi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 35/2015.

Lepola, O. (2018). Koko ajan jännittyneenä - Moniperusteinen syrjintä seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien kokemana. Oikeusministeriön julkaisu 51/2018.

Luopa, P., Kanste, O. & Klemetti, R. (2017). Toisella asteella opiskelevien sateenkaarinuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 25, syyskuu 2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Meyer, E. (2010). Gender and sexual diversity in schools: An introduction. Dordrecht: Springer.

Nissinen, J. (2011). Luottamuksen rakentuminen moninaisuutta kunnioittajien. Teoksessa: Tuovinen, L., Ståhlström, O., Nissinen, J., & Hentilä, J. (toim.) Saanko olla totta. Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 11–32.

Nodin, N., Peel, E., Tyler, A., & Rivers, I. (2015). The RaRE Research Report: LGBT Mental Health –Risk and Resilience Explored. Lontoo: PACE (Project for Advocacy Counselling and Education).

Oikarinen, T. (2019). Ei tietoa eikä vaihtoehtoja. Selvitys intersukupuolisten ihmisten oikeuksista ja kokemuksista. Oikeusministeriön julkaisuja, selvityksiä ja ohjeita 2019:3.

Olsén, L., Heinämäki, L., & Harkoma, A. (2017). Vähemmistöjen sisäisten vähemmistöjen ihmisoikeudet ja moniperustainen syrjintä: saamelaiset vammaiset henkilöt ja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt. Juridica Lapponica 43. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. Pediatrics, 137(3).

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

- Rossi, L.-M. (2006). Heteronormatiivisuus: käsitteen elämää ja kummastelua. *Kulttuurintutkimus* 23 (2006): 3.
- Russell, S. T., Kostroski, O., McGuire, J. K., Laub, C., & Manke, E. (2006). LGBT issues in the curriculum promotes school safety. *California Safe Schools Coalition Research Brief*, 4.
- Schneider, E. (2013). *An insight into respect for the rights of trans and intersex children in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Seta. (2019a). Sukupuolen moninaisuus. Saatavilla: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sukupuolen-moninaisuus/> Viitattu 1.6.2019.
- Seta. (2019b). Sateenkaarisanasto. Saatavilla: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> Viitattu: 4.6.2019.
- Seta. (2019c). Seksuaalinen suuntautuminen. Saatavilla: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/seksuaalinen-suuntautuminen/> Viitattu: 12.9.2019.
- Sillanpää, S. (2019). SETSTOP: Sukupuolen moninaisuus.
- Socada, M. (2005). Voiko lääkäri päättää lapsen sukupuolen? *Intersukupuolisten lasten hoitokäytännöistä*. *Suomen lääkärilehti* 38/2005, 3739–3742.
- Taavetti, R. (2015). "Olis siistiä, jos ei tarttis määritellä..." Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura & Seta.
- Tainio, L., Palmu, T., & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-22.
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:8.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). (2019). Tasa-arvosanasto. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/sanasto> Viitattu: 1.10.2019.
- Tilastokeskus. (2018). Sukupuolten tasa-arvo Suomessa 2018.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.

## **OSA 3**

**Pedagoginen filosofia kulttuurisen  
moninaisuuden teemojen käsittelyssä**

# PEDAGOGINEN FILOSOFIA KULTTUURISEN MONINAISUUDEN TEEMOJEN KÄSITTELYSSÄ

Pedagoginen filosofia (Philosophy for Children) on Yhdysvalloista alkunsa saanut pedagoginen suuntaus, jonka parissa on tehty opetusmateriaalia, tutkimusta ja erilaisia kehittämisprojekteja maailmanlaajuisesti jo 1970-luvulta alkaen. Koulumaailmassa filosofisen keskustelun on nähty lisäävän esimerkiksi oppilaiden kriittistä ajattelua, empatiakykyä ja luovaa ongelmanratkaisua. Suuntauksen kasvatukselliset tavoitteet voidaan jakaa karkeasti kolmeen:

1. Parantaa oppilaiden harkintakykyä demokraattista päätöksentekoa ajatellen.
2. Lisätä yhteiskunnallista tietoisuutta tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman maailman aikaansaamiseksi.
3. Antaa lapsille mahdollisuus ihmetellä heidän sisäistä ja ulkoista maailmaansa luoden tilaa heidän oman äänensä ja persoonansa löytämiselle.

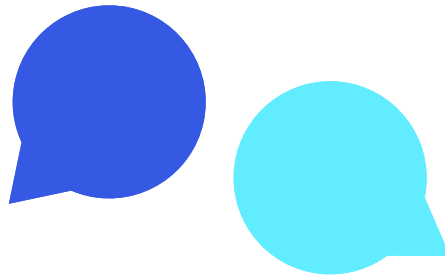
Pedagogisen filosofian vaikutuksia on tutkittu laajasti. Esimerkiksi englantilainen valtion rahoittama järjestö Education Endowment Foundation (EEF) on todennut sen kehittävän metakognitiivisia valmiuksia, parantavan oppimista myös muissa oppiaineissa sekä edistävän oppimisvaikeuksissa olevien oppilaiden oppimistuloksia. Suuntaus sisältää erilaisia painotuksia esimerkiksi sen suhteen, mitä toiminnalla tavoitellaan. Tässä yhteydessä painotus on dialogisen yhteyden herättämisessä, joka on kulttuurisen moninaisuuden teemoissa olennaisinta.

Norjassa Filosofiaa lapsille -lähestymistavalla on nähty potentiaalia kulttuurien välisessä dialogissa, koska työskentelyssä on olennaista oman kokemuksen korostaminen totuuden tavoittelussa ja merkitysten muodostamisessa. Norjan kasvatuksen ja tutkimuksen direktoraatti toteaa 2007 julkaistussa raportissaan: "Kielelliseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat hyötyvät hitaasta etenemisestä, joka on ominaista filosofiselle pohdinnalle. Kielelliseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat saavat myös rohkeutta kysyä kieleen liittyviä kysymyksiä, koska huomaavat myös kantaväestön kamppailevan sanojen merkitseen liittyvien kysymysten kanssa." (teoksessa Skrefsrud 2016, 89).

Filosofisen suuntauksen tavoitteet (erityisesti demokraattinen päätöksenteko, kriittinen ajattelu, empatiakyky), ovat hyvin linjassa Suomen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien tavoitteiden ja arvojen kanssa.

## Dialogin periaatteet

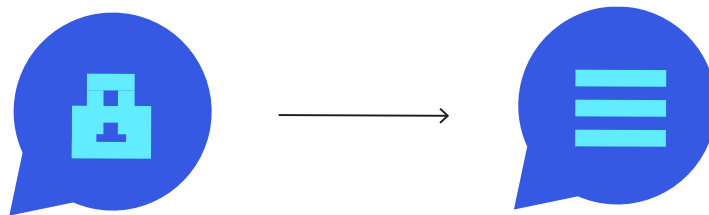
Kulttuurisesti sensitiivisten aiheiden käsittelyssä on aiheellista valmistaa itseä (opettajaa) sekä luokkaa aiheiden äärelle. Muutoin vaarana on, että keskustelun mahdollisesti kärjistyessä opettaja viheltää pelin poikki, eikä aiheeseen enää palata, vaan se lakaistaan maton alle. Tämä olisi epätoivottavin skenaario luokan toiminnan kannalta. Niinpä seuraavassa listataan joitakin periaatteita, jotka tulisi huomioida ennen varsinaisten aiheiden käsittelyä. Nämä periaatteet on poimittu erityisesti kulttuurista moninaisuutta käsittelevää keskustelua silmällä pitäen, mutta tutkimusten mukaan niiden ymmärtäminen edesauttaa luokan toimintaa myös yleisemmin jokapäiväisessä toiminnassa etenkin, mikäli haluamme oppilaistamme kasvavan ajattelevaisia ja uteliaita ihmisiä. Periaatteet ovat enemmän opettajaa varten, mutta niitä on mahdollista käsitellä soveltaen myös oppilaiden kanssa. Periaatteet luovat pohjaa sääntöjen muodostamiselle, joiden olisi syytä olla oppilaiden itsensä kehittämiä.



1. Hyvä (kriittinen, luova ja huomaavainen) ajattelu on mahdollista oppia vain keskustelemalla toisten kanssa. Edellytyksenä hyvälle ajattelulle kuitenkin on, että keskustelu mallintaa hyvää ajattelua. Tämän ajatuksen taustalla on vygotskylainen idea ajattelun kehittymisestä sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Vuorovaikutustilanteessa tapahtuva yhteisöllinen ajattelu siirtyy yksilön sisäiseksi ajattelun toimintamalliksi. Kulttuurien välisessä kanssakäymisessä tämän siirtymän voisi nähdä myös Oliverion (2018, 8) ehdottamalla tavalla, jossa kulttuuristen erojen havaitseminen yhteisessä keskustelutilanteessa siirtyy oman kulttuurin syväliempään ymmärtämiseen, ja sen kriittiseen arviointiin.



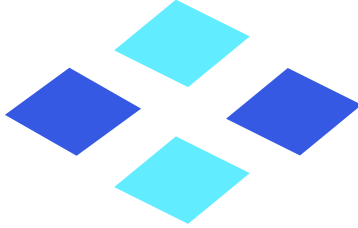
2. Kiinnostuksen lähde on kyseleminen. Oppilaille on annettava mahdollisuuksia ja aikaa omille kysymyksilleen. Vaikka opettajan tulee valmistautua kulttuurisesti sensitiivisistä aiheista käytäviin keskusteluihin, tulisi oppilaiden kokea omistajuutta keskustelun sisältöön. Tällöin on todennäköisempää, että aihe todella kiinnostaa oppilaita, jolloin myös keskustelun vaikuttavuus osallistujiin on suurempi. Tärkeintä opettajan omassa valmistautumisessa on pyrkiä omaksumaan (joka on helpommin sanottu kuin tehty) kyselevä mieli. Tällä tarkoitetaan tässä sokraattista lähestymistapaa niin kysymyksiin kuin vastauksiinkin. Sokrates oli utelias tietämään monenlaisia asioita, mutta hän ei väittänyt itse tietävänsä mitään. Tai ainoa asia, jonka hänkin myönsi tietävänsä oli juuri se, ettei tiedä mitään. Avoimeen kyselevään mieleen liittyy se, että emme ole lukinneet mielessämme oikeaa vastausta. Oppilaat yrittävät usein arvata opettajan ajatuksia oikeasta vastauksesta. Hiljalleen heidän on mahdollista ymmärtää, että opettajakin on vasta tutkimassa mahdollisia vastauksia esitettyihin kysymyksiin, eikä tiedä oikeaa vastausta. Erityisesti arvoista ja arvostuksista keskustellessa omien ajan saatossa muodostuneiden käsitysten esiintuominen voi tuntua erittäin houkuttelevalta. Se voi kuitenkin pilata hyvän keskustelun, koska se voi vaientaa oppilaiden omat näkemykset.



3. Vastauksemme esitettyihin kysymyksiin ovat ehdotuksia, eivät lopullisia vastauksia. Voimme ehdottaa jotain ja laittaa sen pöydälle kaikkien tarkasteltavaksi. Taustalla on pragmatistinen totuuskäsitys, joka antaa mahdollisuuden keskustella myös etiikan piirin liittyvistä kysymyksistä etsien parasta mahdollista vastausta annettuja perusteita arvioimalla. Vähemmistöön kuuluvien oppilaiden osalta opettajan on oltava valmis "vahvistamaan" heidän ääntään keskustelussa kyseenalaistamalla yhteisössä vallitsevia käsityksiä.



4. Ehdotuksia tulisi testata. Hyvässä keskustelussa tämä ei tarkoita riitelyä, vaan yhteisöllisenä ponnistuksena pyrkimystä kohti parasta mahdollista vastausta alkuperäiseen ongelmaan tai hämmennykseen.



5. Hyvä ajattelu on kriittisyyden lisäksi luovaa. Luovuus ilmenee vaihtoehtojen tarkasteluna, yhteyksien löytämisellä ja merkitysten hahmottamisena.



6. Hyvä ajattelu (erityisesti kulttuurisesti sensitiivisissä aiheissa) on huolehtivaa ja/tai välittävää. Tällä ajattelun ulottuvuudella on kaksoismerkitys. Huolehtiva/välittävä ajattelu on kiinnostunut asiasta, mutta myös ajattelun tavasta. Ajattelun tapaan liittyy se, kuinka välitän ja huolehdin kansani ajattelevista ihmisistä. Se, kuinka asiasta välittämisen ja yhteisöstä välittämisen tasapaino toteutuu, on jatkuva haaste, josta opettajan on viime kädessä kannettava vastuu. Oppilaita tulisi kannustaa rauhalliseen asioiden punnitsemiseen, jossa korostetaan osallistujista välittävää ilmapiiriä.

Näistä dialogin periaatteista erityisesti kuudennessa kohdassa esiteltävä välittävä ajattelu on kulttuurisesti sensitiivisten aiheiden suhteen olennainen. Välittävään ajatteluun liittyvä kaksoismerkitys sekä totuudesta että inhimillisestä kohtaamisesta välittämiseen on kulttuurisen moninaisuuden ytimessä.

Välittäessämme totuudesta kiinnitämme huomionni piilevien ennakkoluulojen tunnistamiseen. Välittävän ajattelun vahvistaminen auttaa oppilaita katsomaan asioita eri näkökulmista ja edistää siten myös omien piilevien ajattelun vääristymien korjaamista. Välittävässä ajattelussa olennaista on tiedostamattomien tunteisiin vaikuttavien mekanismien työstäminen. Lisäksi

totuudesta välittämiseen liittyy myös rohkeus nostaa keskusteluun aiheita, jotka antavat aihetta kriittiseen tarkasteluun.

Toisaalta välittävässä erityisen tärkeää on aidon dialogisen kohtaamisen herättely. Tässä yhteydessä on syytä lainata dialogisen suhteen merkkiahmon Martin Buberin ajatusta eettisestä kasvatuksesta:

*Jos olen kiinnostunut luonteen kasvatuksesta, kaikki muuttuu monimutkaiseksi. Yritän selittää oppilailleni, että kateus on paheksuttavaa, ja samalla huomaan heikompiensaisten salaisen vastarinnan. Yritän opettaa, että kiusaaminen on väärin, ja samalla huomaan viekkaan hymyn välkähtävän voimakkaan oppilaan kasvoilla. Yritän opettaa, että valehtelu voi tuhota elämän, ja jotakin kamalaa tapahtuu: luokan valehtelija kirjoittaa upean esseen valehtelun tuhoavasta voimasta. Olen tehnyt kohtalokkaan virheen antamalla moraalisia ohjeita, jotka on vastaanotettu pinnallisesti. Opetuksillani ei ole ollut vaikutusta luonteen kasvuun. (Between man and man 1947/2002, s. 123, oma suomennos)*

Buber näkee aidon ja pysyvän luonteen kasvatuksen mahdollistuvan keskustelujen avulla. Buber käytti suuren osan ajastaan pohtien dialogisiin suhteisiin liittyviä ongelmia. Buber jakaa ihmisen ja maailman suhteen kahteen peruskategoriaan. Toinen niistä on minä–se-suhde ja toinen minä–sinä-suhde. Minä–se-suhde kohdistuu esineelliseen maailmaan ja tarkoittaa sellaisia asioita, ihmisiä tai esineitä, jotka ovat minun käytettävissäni: ne ovat toimintani objekteja. Minä–sinä-suhteeseen liittyy toisten huomioiminen itsessään arvokkaina. Oppilas näkee luokkakaverinsa joko pelinappuloina oman elämänsä pelilaudalla tai ihmisinä omine tarinoineen.

Tähän aiheeseen liittyy olennaisesti kiusaamisen ja väkivallan ennalta ehkäisy, joka on haaste myös kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Syrjivä kiusaaminen on yksi kiusaamisen muodoista, joka kohdistuu vähemmistöihin. Buberin luokittelun pohjalta voitaisiin sanoa, kiusaaja näkee kiusattavan minä–se-suhteen kautta.

Väheksymättä kotien kasvatustehtävää väkivallan ehkäisemisessä myös koulujen ja opettajien rooli on aivan keskeinen. Tutkimusten mukaan on olennaista, että yhteisöt, joihin kuulumme, tuomitsevat väkivallan ja kiusaamisen selkeästi ja näin asettavat jäsenilleen sosiaalisia normeja. Suorien määräysten ja kieltojen teho ei kuitenkaan riitä. On tarkasteltava myös muita keinoja juurruttaa sivistyneitä toimintatapoja tuleviin sukupolviin.

Toisin kuin monet kiusaamisen ehkäisyyn kehitetyt menetelmät, jotka keskittyvät kiusaamistapausten selvittelyyn, dialoginen opetus toimii kiusaamista ja väkivaltaa ehkäisevänä metodina pureutumalla ilmiön syntymekanismiin.

Kiusaaminen itsessään on oire jostakin muusta ongelmasta, ja niinpä voisi

ajatella, että kiusaamisen ehkäisyohjelmat keskittyvät oireisiin, vaikka hoito pitäisi kohdistaa oireen aiheuttavaan ongelmaan. Kiusaamisen seurauksiin keskittyvillä ohjelmilla on varmasti paikkansa koulumaailmassa, mutta dialogisen suhteen rakentumiseen ja ylläpitämiseen keskittyvä pedagogiikka luo mahdollisuuden tarkastella aihetta syvällisesti.

## **Dialogin Säännöt**

Opettajan on hyvä perehtyä edellä esiteltuihin keskustelun periaatteisiin, mutta luokan kanssa aloitettaessa oppilaille tulisi antaa mahdollisuus muodostaa keskustelun säännöt ryhmänä. Näin oppilaat pääsevät tarkastelemaan sääntöjen taustalla olevia arvostuksia. Jos haluan esimerkiksi lisätä säännöksi, että yksi puhuu kerrallaan, niin taustalla voisi olla arvostuksen muiden mielipiteitä kohtaan. Jos haluaisin säännöksi sen, että keskustelun aikana saa lähteä ulos leikkimään, arvostan kyllä ulkoilua ja leikkimistä, mutta koska säännöt koskevat keskustelua, osoitan ehdotuksellani etten arvosta keskustelua, enkä näin ollen muiden ajatuksia.

Kun oppilaat saavat ehdottaa sääntöjä itse, on hyvin todennäköistä, että tällaisia ehdotuksia tulee. Näissä opettajan tulisi pysyä rauhallisena, ja kysyä muilta osallistujilta mielipidettä. Mikäli asia ei ratkea muiden osallistujien kommenteilla, niin opettaja voi kysellä syitä ehdotukseen, ja näin tuoda sääntöjen muodostukseen kriittisen näkökulman. Joskus opettajan on käytettävä oikeuttaan vetää ehdotus pois, mutta usein tarkastelun jälkeen luokan enemmistö on valmis hylkäämään keskustelulle vahingolliset ehdotukset.

Sääntöjen muodostus on mahdollista aloittaa esimerkiksi leikillä, jossa annettuun vastaukseen pitää keksiä kysymys. Esimerkkeinä vastauksista voisi olla "peli", "epäreilu", "huijaaminen" ja tietenkin "sääntö". Voi myös olla hyödyllistä miettiä aiempia keskustelutilanteita siitä näkökulmasta, mitä voisimme tehdä paremmin.

Kun sääntöehdotuksia on listattu, voi olla mielenkiintoista yrittää laittaa niitä tärkeysjärjestykseen. Tietenkin kaikille ehdotuksille tulee olla perustelut. Tässä yhteydessä voisi olla paikallaan antaa oppilaiden ensin miettiä järjestystä pienemmissä ryhmissä hetken aikaa. Edullista on myös, jos säännöt ovat liikuteltavissa taululla tai keskustelupiirin keskellä. Tällainen aktiviteetti antaa ryhmälle mahdollisuuden ymmärtää vielä syvällisemmin sääntöjen perusteita.

## **Keskustelun vaiheet**

Seuraavassa esiteltävät keskustelun vaiheet tarjoavat kartan, joka antaa ryhtiä ja pitää keskustelun valitussa teemassa. Vaiheisiin tutustuminen auttaa sinua esittämään tarkentavia ja selkeyttäviä kysymyksiä, rytmittämään kes-

kustelua ja luomaan tavoitteellisuutta yhteiseen ajatteluhetkeen.

Olen jakanut keskustelun vaiheet neljään osaan, joista kukin sisältää kolme alavaihetta. Jokaista vaihetta ei ole tarvetta aina tarvitsa aina käsitellä perusteellisesti, ja välillä tilanne vaatii palaamista edellisiin vaiheisiin. Varsinkin ehdotusten muodostaminen, selkeyttäminen ja testaaminen toimivat käytännössä jokseenkin yhtäaikaaisesti, koska esimerkiksi uuden näkökulman esille tullessa sitä on saman tien selkeytettävä. Olennaista on, että keskustelun tulisi sisältää näitä elementtejä, vaikka eteneminen ei aina olekaan suoraviivasta.

Lopetusvaiheeseen olen liittänyt myös johtopäätösten testaamisen käytännössä. Yleensä tätä vaihetta ei huomioida dialogista opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Mielestäni tämä vaihe on kuitenkin tärkeä, sillä olemme päässeet luovan ja kriittisen prosessin avulla johonkin johtopäätökseen, jonka tulisi vaikuttaa toimintaamme. Arvostammeko ja kunnioitammeko yhteistä päätöstämme ja todella pyrimme toimimaan sen ohjaamina?

Usein käy kuitenkin niin, että johtopäätökset jäävät saavuttamatta. Tämä ei tarkoita, että keskustelu olisi epäonnistunut. Saavutuksia tulisi tarkastella lähtöpisteestä käsin miettimällä, kuinka pitkälle pääsimme, eikä tuijottamalla vain lopullista ratkaisua aiheeseen. Esittelen tähän liittyviä keinoja tarkemmin arviointia käsittelevässä luvussa.

## **Aloit**

- Lämmittelyaktiviteetti
- Virike
- Ajatteluhetki

## **Kysymykset**

- Kysymysten tekeminen
- Kysymysten tarkastelu
- Kysymysten valinta

## **Keskustelu**

- Ehdotusten tekeminen
- Ehdotusten selkeyttäminen
- Ehdotusten testaaminen

## **Lopetus**

- Johtopäätökset
- Keskustelun arviointi
- Johtopäätösten testaaminen käytännössä

## Aloitus

### Lämmittely

Lämmittelyn tarkoitus on luoda keskustelulle antoisa ilmapiiri. Tämän vaiheen merkitys korostuu varsinkin silloin, jos osallistujat ovat toisilleen vieraita. Se antaa osallistujille mahdollisuuden ensimmäisiin vuorovaikutussellisiin kohtaamisiin ja keventää tunnelmaa.

### Virike

Virikkeen tarkoitus on herättää osallistujissa hämmennystä. Deweyn mukaan reflektiivinen ajattelu alkaa aina tilanteesta, jossa tavallinen arkemme yllättävällä tavalla häiriintyy eli kohtaamme jonkinlaisen ongelman.

### Ajatteluhetki

Virikkeen jälkeen oppilaille tulisi antaa hetki aikaa makustella virikettä omassa mielessään. Tähän vaiheeseen voi liittää myös virikkeen työstämistä esimerkiksi kirjoittaen tai piirtäen.

## Kysymykset

### Kysymysten muodostaminen

Hämmennyksen jälkeen ongelmaa on tarkoitus selkeyttää ja artikuloida. Omien kysymysten muodostaminen on tärkeä taito, ja selkeästi rajatut, ytimekkäät kysymykset ovat osoitus laadukkaasta ajattelusta. Oppilaille voi antaa aikaa pohtia ajatuksiaan pareina tai pienissä ryhmissä.

### Kysymysten tarkastelu

Kysymyksiä tarkastellaan, jotta ne selkeytyisivät. Voit pyytää kysymysten esittäjiä avaamaan kysymyksen takana olevaa ajattelua. Kysymyksiä voi tarkastella myös esimerkiksi luokittelemalla niitä eri teemojen alle ja valitsemalla jonkin teemoista jatkokäsittelyyn.

### Kysymysten valinta

Opettaja tai oppilaat valitsevat mielestään parhaan kysymyksen tarkasteluun. Kysymyksiä voidaan valita esimerkiksi äänestämällä, arpomalla tai opettajan päätöksellä.

## Keskustelu

### **Ehdotusten tekeminen**

Osallistujilta pyydetään ehdotuksia valittuun kysymykseen. Ehdotukset voidaan kirjata kaikkien nähtäville. Tässä vaiheessa osallistujia on hyvä rohkaista ideoimaan mahdollisia vastauksia esitettyyn kysymykseen vapaasti.

### **Ehdotusten selkeyttäminen**

Kaikkien osallistujien tulisi ymmärtää, mitä ehdotuksella tarkoitetaan. Esimerkiksi jos keskustellaan siitä, voiko robotti olla ystävä, tulisi ensin pyrkiä määrittelemään ystävyys.

### **Ehdotusten testaaminen**

Kun ehdotuksen sisältö on riittävän selkeä, sitä testataan antamalla perusteita ehdotuksen puolesta ja sitä vastaan. Tässä vaiheessa olennaista on se, että asiaa pyritään tarkastelemaan eri näkökulmista. Jos ryhmässä vallitsee yksimielisyys jostakin asiasta, tulisi opettajan houkutella kriittistä ääntä. Voit esimerkiksi pyytää oppilaita kuvittelemaan, mitä joku eri mieltä oleva sanoisi perusteiksi tai tarjota itse perusteita toisenlaisen näkemyksen puolesta.

## **Lopetus**

### **Johtopäätökset**

Tässä vaiheessa ryhmä arvioi esitettyjä ehdotuksia ja niiden perusteita. Tätä vaihetta helpottaa, jos edellisessä vaiheessa esitettyjä perusteita on kirjattu kaikkien nähtäville.

### **Keskustelun arviointi**

Keskustelun arviointi kohdistaa ryhmän katsetta opettajan valitsemaan aiheeseen. Aihe voi liittyä esimerkiksi toisten kuuntelemiseen, omien näkemysten perustelemiseen, eri mieltä olemiseen tai esimerkkien antamiseen.

### **Johtopäätösten testaaminen käytännössä**

Tämä vaihe on pitkäkestoinen. Omassa työssäni olemme tarkistaneet ehdotusten toimivuutta joskus viikon, joskus kuukauden jälkeen. Palatessamme aiheeseen voimme huomata tarpeen tarkistaa tekemiämme johtopäätöksiä.

## **Luvun pohjana käytetty kirjallisuus**

- Cam, P (2020). 20 ajattelun työkalua. Opas tutkivan ajattelun opettamiseen. Suom. Danika Harju, Vilma Kärkkäinen & Tuukka Tomperi. niin & näin.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking* (2nd ed.). London, United Kingdom: Continuum
- Gardner, S. (1995). Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue) facilitation of inquiry is hard work! *Analytic Teaching*, 2(16), 102–111.
- Gazzard, A. (1993). Philosophy for children and the piagetian framework. In M. Lipman (Ed.), *Thinking children and education* (pp. 244–248). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Golding, C. (2013). We made progress: Collective epistemic progress in dialogue without consensus. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 423–440.
- Golding, C. (2017). Getting better ideas: A framework for understanding epistemic philosophical progress in philosophy for children. In M. Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophy for children*. New York, NY: Routledge.
- Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59–84.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education: Discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Oulu, Finland: Oulu University Press.
- Juuso, H., & Laine, T. (2005). Tact and atmosphere in the pedagogical relationship. *Analytic Teaching*, 25(1), 1–17.
- Kennedy, D. (1994). Helping children develop the skills & dispositions of critical, creative & caring thinking. *Analytic Teaching*, 15(1), 3–16.
- Kennedy, D. (1995). The philosophy of childhood. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(2), 41–44.
- Kennedy, D. (2004a). Communal philosophical dialogue and the intersubject. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2), 201–216.

- Kennedy, D. (2004b). The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), 744–765.
- Kohan, W. (2002). Education, philosophy and childhood: The need to think an encounter. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(1), 4–11.
- Kohan, W. (2011). Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 339–357.
- Kohan, W. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. New York, NY: Palgrave Pivot.
- Kohan, W. (2015). *Childhood, education and philosophy: New ideas for an old relationship*. New York, NY: Routledge.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Lipman, M. (1992). Integrating cognitive skills and conceptual contents in teaching the philosophy for children curriculum. In A. M. Sharp, & R. F. Reed (Eds.), *Studies in philosophy for children: Harry stottlemeier's discovery* (pp. 10–15). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Oliverio S. (2017). Intercultural Philosophy and the Community of Philosophical Inquiry as the Embryonic Cosmopolitan Community. In: Lin CC., Sequeira L. (eds) *Inclusion, Diversity, and Intercultural Dialogue in Young People's Philosophical Inquiry*. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6351-065-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6351-065-3_1)
- Splitter, L. (2014). Preparing teachers to "teach" philosophy for children. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 89–106.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking* (1st ed.). Melbourne, Victoria, Australia: ACER Press.
- Skrefsrud, T. (2016) *The Intercultural Dialogue: Preparing teachers for diversity*. Waxmann Verlag GmbH

## OSA 4

**Moninaisuus lasten- ja nuortenkirjoissa –  
näkökulmia opetukseen**

Jaana Pesonen

**Kirjalista kulttuurisen moninaisuuden  
huomioivista lasten- ja nuortenkirjoista**

— Jaana Pesonen

## **MONINAISUUS LASTEN- JA NUORTENKIRJOISSA – NÄKÖKULMIA OPETUKSEEN**

Lastenkirjallisuus, kuten myös lastenkulttuuri laajemmin, rakentaa ymmärrystämme niin maailmasta kuin myös itsestämme. Lukiessamme kirjoja emme siis vain lue kuvauksia elämästä vaan samalla tuotamme aikamme kulttuurisia normeja, aatteita, uskomuksia ja arvoja. Kirjat kertovat yhteiskunnallisista jännitteistä, ne ottavat kantaa ja kasvattavat.

Kirjallisuudella on tärkeä rooli identiteettien kehittämisessä ja tukemisessa. Jokaisen lapsen ja nuoren tulee saada kirjoista vahvistusta itsetunnolleen. Jokainen lapsi ansaitsee ja tarvitsee identiteettiään vahvistavan lukukokemuksen. Yhteiskunnan moninaisuus on arkipäivää 2020-luvulla, ja näin ollen myös moninaisten lasten, nuorten ja perheiden näkymisen ja kuulumisen tulisi olla osa nykypäivän lastenkirjallisuutta. Miten kasvattajat ja opettajat niin päiväkodeissa kuin kouluissa voivat hyödyntää kirjallisuutta erityisesti juuri moninaisuuteen liittyvien näkökulmien tuomiseen osaksi opetustaan? Miten kasvattajat ja opettajat voivat varmistaa, ettei käytetty kirjallisuus loukkaa ja väheksy osaa lapsista ja nuorista, tai esimerkiksi vahvista yhteiskunnan syrjiäviä käytänteitä? Alla esitellään tiivistelmä lasten ja nuortenkirjallisuuden tarkasteluun ja käyttöön osana moninaisuuden tiedostavaa ja huomioivaa kasvatusta ja koulutusta.

Lasten- ja nuortenkirjallisuuden moninaisuuden esitystapojen kriittisessä tarkastelussa tulee tunnistaa ja tiedostaa, kuinka monikulttuurisuuden kuvaamiseen on usein liittynyt toisten kulttuurien esittäminen kaukaisina, eksoottisina ja mystisinä. Nämä esitystavat ovat vahvistaneet vastakkainasettelun jakoa 'meihin ja muihin' sivistyneinä ja sivistymättöminä. Monikulttuurisuuden kuvaamisen haasteellisuudesta kertoo myös niin sanottu pinnallinen esittäminen, joka johtuu siitä, että tarinan keskiöön sijoitetaan erilaisuus. Yhä nykypäivänä valtaosassa tarinoista keskeisissä rooleissa ovat valtakulttuuriin kuuluvat henkilöt, ja näin merkitykset rakentuvat jatkuvasti dominoivan valtakulttuurin näkökulman mukaisesti.

Moninaisuus voi olla kirjoissa myös dynaamisten ja muuttavien erontekojen tunnistamista ja kuvaamista. Tällaista moninaisuutta voidaan määrittää intersektionaalisen näkökulman kautta, eli käsittäen muun muassa etnisyyden, sosioekonominen taustan, uskonnon/uskonottomuuden, sukupuolen, iän, kielen, kyvykkyyden ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuden. Opettajan ja kasvattajan, joka kirjoja valikoi, vinkkaa ja lukee, olisi hyvä tiedostaa, että nämä eronteot vaikuttavat yksilöiden ja ihmisryhmien, erityi-

sesti vähemmistöjen, kuulumiseen ja osallisuuteen, sillä erontekojen kautta annamme merkityksen jaottelulle 'meistä ja muista'. Intersektionaalisuus voi ennen kaikkea avata näkökulmia kirjoissa esiintyvien ideologioiden ja arvojen kyseenalaistamiseen. Lisäksi on tärkeää ymmärtää ja tarkastella moninaisia erontekoja liikkuvina ja monimutkaisina, ja näin ollen kyseenalaistaa kapeat ja staattiset määrittelytavat ihmisistä ja heidän identiteeteistään. Moninaisuuden kuvauksissa voi ja tuleekin huomioda ideologioiden ja yhteiskunnallisten tendenssien aiheuttamat moninaiset ja päällekkäiset, jopa ristiriitaiset esitystavat.

Opettajien on hyvä olla tietoisia siitä, miten moninaisin tavoin kirjat toimivat arvo- ja normikasvattajina. Moninaisuus voi olla parhaimmillaan luonnollinen osa kirjan tarinaa ja henkilöhahmoja. Erilaisten näkemysten ja arvojen tarkastelu onkin mahdollista esimerkiksi juoneen ja teemaan tutustumalla. Myös kirjassa käytetty kieli ja kerronta ovat oivallisia lähtökohtia perehtyä kriittisesti sekä näkyviin että piiloiisiin valtasuhteisiin.

Kasvattaja ja opettaja voi vaikuttaa ryhmässä ja luokassa luettavaan kirjallisuuteen monin tavoin. Aikuisella on myös vastuu ja velvollisuus pyrkiä varmistamaan, ettei käytetty kirjallisuus sisällä rasistisia ja syrjiviä sisältöjä. Toisaalta loukkaavat sisällöt voivat olla teksteissä ja kuvituksissa hyvin piiloisia ja huomaamattomiakin, eikä näin ollen aina välttämättä pystytä varmistamaan turvallista lukukokemusta kaikille. Tilanteissa, joissa ryhmälle tai luokalle luettu kirja, tai lapsen itsenäisesti lukema kirja osoittautuukin ongelmalliseksi, on aikuisen vastuulla pohtia ja keskustella sisällöistä lasten ja nuorten kanssa. Kasvattajien ja opettajien on siis syytä tutustua kirjoihin ennen niiden lukemista lapsille.

Kirjoissa esitettyjä normeja ja valtasuhteita voi arvioida esimerkiksi pohtimalla:

- Kenen tarinan kirja kertoo?
- Ketkä tarinassa nimetään? Ketkä jäävät nimettömiksi?
- Kenellä tarinassa on ääni? Kenellä ei?
- Sisältääkö teksti/kuvitus stereotyyppisiä, eli yksinkertaistuksiin perustuvia kuvauksia yksilöistä tai ihmisryhmistä?
- Sisältääkö teksti/kuvitus tokenistisia, eli pinnallisia, erojen ja erilaisuuden kuvauksia? Entä onko tarinassa/kuvituksessa mukana yksittäisiä vähemmistöihin määritettyjä, jotta sisältö vaikuttaisi moninaisuuden huomioonvalta?

- Vahvistetaanko vai haastetaanko tekstissä/kuvituksissa stereotypioita tai tokenistisia esitystapoja?
- Millaisia valtasuhteita ihmisten ja ihmisryhmien välillä esitetään?
- Esitetäänkö vähemmistöihin määriteltyjä yksilöitä tai ihmisryhmiä ainoastaan auttamisen kohteina? Entä valtaväestöön kuuluvia auttajina ja hyvän tekijöinä?
- Esitetäänkö kaikki ihmiset yksilöinä? Onko heillä monia ominaisuuksia?
- Esitetäänkö myös vähemmistöihin määriteltyjä yksilöitä ja ihmisryhmiä moninaisina (esim. sukupuolen, iän, perhemuotojen, sosioekonomisen taustan tai kyvykkyyden näkökulmasta)?

Kysymysten tarkoituksena on tuoda esille niin toimijuutta kuin myös mahdollisia stereotypioita. Erityisesti vanhempi lasten- ja nuortenkirjallisuus sisältää stereotypioita esimerkiksi etnisyyteen liittyen. Uudempi julkaisuaikoina ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että kirja olisi moninaisuuden esitystavoiltaan ongelmaton. Lisäksi on hyvä kiinnittää huomioita ihmisten, ja ihmisryhmien välillä kuvattuihin valtasuhteisiin. Erityisesti nuortenkirjoissa jaottelu hyviin ja pahoihin on perinteisesti sisältänyt ongelmallisen me ja muut-jaottelun, jossa ”ulkomaalaiset” tai ”kaukomaisten” ihmiset leimataan rosvoiksi, kun taas ”omanlaiset” nostetaan sankareiksi. Myös toimijuus on yksi näkökulma valtasuhteiden kriittiseen tarkasteluun. Jos toimijuus jakautuu epätasa-arvoisesti niin, että vain enemmistöön kuuluvat henkilöt ovat keskiössä, nimettyinä ja aktiivisina toimijoina, on aikuisen syytä huomioida tämä.

Nyky päivänä lasten- ja nuortenkirjallisuus on monipuolista niin aiheiden kuin henkilöiden suhteen. Kaikki nykypäivänäkään julkaistut lapsille ja nuorille suunnatut kirjat eivät kuitenkaan kunnioita moninaisuutta. Yhäkin erilaisuudesta, joka siis perustuu etnisyyden, kansalaisuuden tai esimerkiksi sukupuolen kategoriointiin, saattaa seurata toiseuttavia ja epäkunnioittavia kuvauksia – ja usein näin käy tiedostamatta. Myös hyvää tarkoittavasta kuvauksesta voi syntyä toiseuttava, sillä lastenkirjat tuotetaan erilaisten hallitsevien puheta-  
pojen ristipaineessa, toisin sanoen diskurssien puristuksessa. Käyttämämme kieli tuottaa yhä uudelleen erilaisia hierarkkisia jakoja suhteessa kulttuurihistoriallisiin konteksteihin. Tarkoituksena voi olla opettaa moninaisuudesta, mutta silti päätyä jaottelemaan ihmisiä meihin ja muihin.

Yhä enemmässä määrin lasten- ja nuortenkirjallisuudessa kuvataan moninaisuutta osana meitä, osana yhteiskuntaamme. Moninaisuus ei siis ole vain erilaisuutta toisaalla, kaukana meistä. Oheinen kirjalista sisältää lasten- ja nuortenkirjoja, joita voidaan hyödyntää niin päiväkodeissa kuin kouluissa

erityisesti juuri moninaisuuteen liittyvien näkökulmien tuomiseksi osaksi opetusta. Lista sisältää esimerkkejä nykypäivän suomalaisista, mutta myös käännettyistä lasten- ja nuortenkirjoista, joissa kansalaisuuden, etnisyyden, tai esimerkiksi uskontojen moninaisuus on luonnollinen osa henkilöhahmoja. Moninaisuuden esittämiseen liittyy kuitenkin paljon hienovaraisiakin jännitteitä, eikä listattuihin kirjoihin tulisi suhtautua kritiikittömästi.

## **Luvun pohjana käytetty kirjallisuus**

- Heikkilä-Halttunen, Päivi. (2013) Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. Teoksessa Rastas A (toim.) Kaikille lapsille: Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 27–61.
- Pesonen, Jaana. (2019). "Children's storybooks supporting the development of critical literacy and intercultural understanding". Teoksessa Kerry-Moran, J. & Aerila J-A (toim.) The Strength of Story in Early Childhood Development: Diverse Contexts Across Domains. Springer.
- Pesonen, Jaana. (2018). Lastenkirjallisuus normeja vahvistamassa ja haastamassa. Teoksessa Laukkanen, A., Miettinen, S., Elonheimo, A-M., Ojala, H. & Saresma, T (toim.) Feministisen pedagogiikan ABC - Opas ohjaajille ja opettajille: 140-152.
- Pesonen, Jaana (2015). Multiculturalism as a Challenge in contemporary Finnish Picturebooks: Reimagining sociocultural categories. Luettavissa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1020-9>
- Stephens, John (2011). Schemas and scripts: Cognitive instruments and the representation of cultural diversity in children's literature. Teoksessa: Mallan K & Bradford C (toim.) Contemporary children's literature and film: Engaging with theory. London, Palgrave Macmillan: 12–35.
- Österlund, Mia, Lassén-Seger, Maria & Franck, Mia. (2011). "'Glokal' litteraturhistoria: På väg mot en omvärdering av finlandssvensk barnlitteratur." Barnboken – Journal of Children's Literature Research. Vol 34, no. 1. 60–71

## **KIRJALISTA KULTTUURISEN MONINAISUUDEN HUOMIOIVISTA LASTEN- JA NUORTENKIRJOISTA**

### **Kuvakirjoja:**

- Airola, Sari (2006) *Mia Tiu ja sata sanaa* (WSOY)
- Blomérus, Helena; Satu Blomérus; Korpela, Helena & Matilainen, Irmeli: *Mitä sait säkkiisi, yökettu?* (2009) & *Minne matka, yökettu?* (2011) (Pieni Karhu)
- Daly, Niki: *Jamelan leninki* (2001) & *Jamelan ystävä* (2001) (Pieni Karhu)
- Franzon, Päivi & Airola, Sari (2007) *Muuttolintulapsi* (Lasten keskus)
- Havukainen, Aino & Toivonen, Sami (2017) *Tatun ja Patun päivitetty Suomi* (Otava)
- Juvonen, Riikka (2001) *Laulava susi* (Lasten keskus)
- Kallio, Liisa (2003) *Lentävä talo* (Tammi)
- Kallio, Katja; Lindholm, Maggie & El-Ahmar, Marie (2005) *Bibi muuttaa Suomeen* (Otava)
- Katajavuori, Riina & Savolainen, Salla (2017) *Mennään jo naapuriin* (Tammi)
- Lestelä, Johanna: *Tuikun tärkeä tehtävä* (2019) & *Tuikku ja pimeän mörkö* (2020) (Otava)
- Lowe, Jessica (2020) *Julius on merenneito* (S&S)
- Mikama, Anniina & Cruz, Carlos da (2020) *Päivä maapallolla – Poliisit* (Otava)
- Oikarinen-Jabai, Helena (2007) *Moonan ja Soonan maanantai* (Yhteiset lapsemme)
- Pelliccioni, Alessandro ja Tapola, Katri (2015) *Pelätin ja rastas* (Mirri Creative)
- Pelliccioni, Sanna, Snellman, Maami & Szalai, Kiti (2019) *Muistan sinua rakkaudella* (Teos)

- Pelliccioni, Sanna: Onni-poika saa uuden ystävän (Minerva, 2012) & Onni-poika ja ystävät (Etana editions, 2019)
- Pelliccioni, Sanna (2018) Meidän piti lähteä (S&S)
- Salmi, Veera & Warsta, Elina: Päiväkoti Heippakamu –sarja (Otava)
- Tapola, Katri ja Pertamo, Karoliina: Oiva-sarja (S&S)
- Tapola, Tapola & Pelliccioni, Sanna (2016) Toiveretki (Myllylahti)
- Tapola, Katri, Durubi, Muhaned & Chalabee, Aya (2020) Siinä sinä olet (Teos)
- Virtanen, Leena & Savolainen, Salla: Xing-kirjasarja (Tammi)
- Willis, Jeanne & Ross, Tony (2006) Hupakko lepakko (Lasten Keskus)

### **Kuvitettuja kirjoja ja lastenromaaneita:**

- Ala-Harja, Riikka: Ebba-sarja (Otava)
- Hakalahti, Niina: Tuukka-Omar-sarja (Tammi)
- Heinänen, Saku: Zaida-sarja (Tammi)
- Lehtikoinen, Anne-Mau: Sikuriinan salaisuudet (2004) & Sikuriinan kesäjuuttu (2005) (WSOY)
- Wickström, Mika & Ahokoivu, Mari: Totti-sarja (WSOY)

### **Nuortenkirjoja:**

- Acevedo, Elizabeth (2019) Runoilija X (Karisto)
- Ahtinen, Lauri (2018) Elias (S&S)
- Heinonen, Sanna (2018) Noland (WSOY)
- Hubara, Koko (2017) Ruskeat tytöt (Like)
- Laestadius, Ann-Helén; Anttonen, Kaija & Laestadius, Ann-Helén: Soppero –sarja (Kieletär Inari)
- Mafi, Tahereh (2019) Rakkaus suurempi kuin meri (Otava)
- Thomas, Angie: Viha jonka kylvät (2017) & Mun vuoro (2020) (Otava)

## **OSA 5**

### **Oppimateriaaleja kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn**

**Kulttuurinen moninaisuus (yleisesti)**

**Katsomustietoisuus**

**Kielitietoisuus**

**Saamelaisuus**

**Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus**

# OPPIMATERIAALEJA KULTTUURISEN MONINAISUUDEN TEEMOJEN KÄSITTELYYN

Suomessa useat eri tahot ovat koostaneet oppimateriaalipankkeja kulttuuriin osaamiseen ja globaalikasvatukseen. Näistä oppimateriaalipankeista voi hakea yleisesti kulttuuriseen moninaisuuteen, katsomustietoisuuteen, kieli-tietoisuuteen sekä sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuteen liittyviä oppimateriaaleja ja oppimiskokonaisuuksia. Jokainen taho on määritellyt omien kriteereidensä mukaisesti, mihin oppiaineeseen tai laaja-alaisen oppimisen alueeseen kyseinen materiaali liittyy. Tässä hankkeessa kehitetyn tutkimusperustaisen analyysityökalun avulla opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten on mahdollista varmistaa käsissään olevan oppimateriaalin laatu: teoriapohja, arvot, oppimiskäsitys, tavoitteet, sisältö sekä opetuksen järjestäminen.

## Kulttuurinen moninaisuus

<https://www.oph.fi/fi>

Opetushallituksen sivuilta löytyy tietoa opetuksen ja kasvatuksen ajankohtaisista aiheista ja teemakokonaisuuksista verkkojulkaisuina ja oppimateriaaleina. pääosin maksuttomia

<https://yhdenvertaisuus.fi/etusivu>

Yhdenvertaisuus.fi -sivusto on oikeusministeriön ylläpitämä tietopankki. Sivustolta löytyy tietoa mm. yhdenvertaisuussuunnitelmasta sekä yhdenvertaisuutta edistävistä käytänteistä.

<https://maailma2030.fi/>

Sivusto on ulkoministeriön ylläpitämä globaalikasvatuspankki kouluille. Sivustolta löytyy perustietoa, linkkejä ja tehtäviä oppitunneille, projekteihin ja teemapäiviin globaaliin kehitykseen liittyen, kuten kestävä kehitys, aktiivinen kansalaisuus sekä tulevaisuus.

<https://aoe.fi/#/etusivu>

Avoimien oppimateriaalien kirjasto on opetus- ja kulttuuriministeriön sekä opetushallituksen ylläpitämä sivusto, jonka tarkoituksena on tarjota helppokäyttöinen oppimateriaalipankki kenen tahansa opettamisesta ja oppimisesta kiinnostuneen käyttöön. AOE.fi ei sisällä linkkejä vaan kaikki sivustolla mainitut materiaalit saa suoraan käyttöönsä sivuston kautta. AOE perustuu

avoimeen julkaisuun, joten sivustolle tallennettujen materiaalien tulee olla lisensoitu siten, että kuka tahansa voi käyttää ja kehittää sivustolla olevia oppimateriaaleja. Perusopetuksen materiaalien kohdalla suodatusperusteena toimii oppiainejako.

<http://kulttuurinvuosikello.fi/>

Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran kulttuurin vuosikello on kulttuuriperinnön ja kulttuurillisesti kestävänsä kasvatuksen tueksi luotu materiaalipankki, joka kokoaa yhteen eri teemoihin liittyviä opetuksessa hyödynnettäviä materiaaleja. Sivuston yhtenä teemana ovat myös uskonnot ja katsomukset. Materiaaleja voi etsiä kuukausien tai teemojen perusteella.

Sivulla on mahdollista luoda oma kulttuurin vuosikellosuunnitelma, eli valita sivuston tarjoamista materiaaleista omaan käyttöön sopivimmat. Valitut materiaalit ajoittuvat sivustolla annettujen ajoitusten mukaisesti omaan kalenteriin, mutta niiden paikkoja voi siirtää haluamaansa kohtaan. Oma vuosikello vaatii rekisteröitymisen, mutta on maksuton ja kaikille avoin.

Sivustolta löytyvät materiaalit on koottu Internetin eri lähteistä, joten sivustolta löytyvien materiaalien tuottajina on hyvin erilaisia tahoja. Näin ollen materiaaleja valittaessa kannattaa pitää mielessä kulttuuritietoisuuden eri osa-alueet ja kriteeristöt, ja käyttää esimerkiksi tämän sivuston työkalua (tähtien linkki) materiaalin arvioimiseen.

<https://www.gloaalikasvatus.fi>

Gloaalikasvatus.fi-sivusto on Fingon ylläpitämä globaalikasvatuksen tukikanava ja linkkipankki kasvatusalan ammattilaisille ja järjestöille. Sivustolta löytyy tietoa globaalikasvatuksen teemoista ja toimijoista. Sivustolle on koottu mm. kansalaisjärjestöjen kehittämät opetussuunnitelman mukaiset globaalikasvatusmateriaalit etäopetukseen sekä vinkit jatkuvaan oppimiseen.

<https://rauhankasvatus.fi/>

Rauhankasvatusinstituutti on sitoutumaton rauhanjärjestö kasvattajille. Rauhankasvatusinstituutista on saatavilla mm. koulutusta koulu- ja nuorisovaltakunnille globaalista oikeudenmukaisuudesta, rauhankasvatuksesta, yhdenvertaisuudesta, vihapuheen ja rasisminvastaisesta työstä, vastuullisuudesta sekä eriarvoistavista normeista, ajattelutavoista ja valtarakenteista.

<https://maailmankoulu.fi/>

Maailmankoulu toimii osana Rauhankasvatusinstituuttia. Maailmankoulu.

fi-sivusto on kasvatusalan ammattilaisille suunnattu globaalikasvatuksen materiaalikeskus, josta löytyy opetusmateriaaleja ja -vinkkejä, täydennyskoulutusta, konsultointia, neuvontaa sekä resurssivinkkejä.

<http://rauhankasvatusneuvola.fi/rkn/>

Sivusto tarjoaa tukipalvelua mm. rauhankasvatuksen, globaalikasvatuksen, yhdenvertaisuuskasvatuksen sekä tasa-arvokasvatuksen teemoihin.

<https://www.nuortenakatemia.fi/materiaalipankki/>

Nuorten akatemia tuottaa opetusmateriaaleja ja mobiilipelejä sekä tarjoaa kouluvierailuja mm. globaalikasvatukseen, ilmastokasvatukseen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen liittyen.

<https://ihmisoikeudet.net/>

Ihmisoikeusliitto tukee kouluja ihmisarvon kunnioittamiseen, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, syrjimättömyyden ja osallisuuden edistämiseen liittyvässä työskentelyssä. Sivustolta löytyy menetelmäoppaita ja harjoituksia em. teemoihin liittyen sekä linkkejä esim. Euroopan neuvoston materiaaleihin.

<https://www.alli.fi/>

Allianssin toiminnan tavoitteena on nuorten yhdenvertaisuus. Järjestön sivustolta löytyy materiaalia mm. yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitteluun, moninaisuuden huomioimiseen, syrjinnän, häirinnän ja vihapuheen torjumiseen sekä esteettömyyteen. Allianssi koordinoi nuorisoalan toimijoiden yhdenvertaisuusverkostoa.

<https://www.unicef.fi/>

YK:n lastenjärjestö Unicef tarjoaa työkaluja opetussuunnitelman mukaiseen lapsen oikeuksien ja kestävä kehityksen käsittelyyn. Sivustolta löytyy maksuttomia ihmisoikeus- ja globaalikasvatusmateriaaleja (opettajan oppaat, tuntisuunnitelmat, videot, julisteet).

<https://www.taksvarkki.fi/>

Taksvärkki ry järjestää globaalikasvatuksen työpajoja lapsille ja nuorille, koulutusta opettajille sekä oppilaitosvierailuja. Järjestön tarjoama globaalikasvatus perustuu perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmiin ja sen tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta ja ihmisoikeuksia, pohtia ja purkaa stereotyyppioita kehityksistä ja kannustaa nuoria aktiiviseen kansalaisuuteen.

Taksvärkki ry tuottaa myös opetusmateriaalia, kuten Maailman äänet – opas mediakasvatukselliseen globaalikasvatukseen ja Oikeesti! Menetelmäopas lapsen oikeuksien käsittelyyn kouluissa.

<https://plan.fi/>

Planin lapsille, nuorille, opettajille ja kasvatusalan ammattilaisille suunnattu globaalikoulu on globaalikasvatuksen kokonaisuus, jonka tavoitteena on lisätä kohderyhmien kiinnostusta lapsen oikeuksista, tasa-arvosta, kestävästä kehityksestä ja kehityskysymyksistä. Tarjolla on opetusmateriaaleja ja -menetelmiä, kouluvierailua sekä globaalikasvatuskoulutusta.

<https://dived.fi/>

Kieli- ja kulttuuritietoisien opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeen (2017-2020) sivuilta löytyy tietoa ja käytännön toimenpiteitä kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen toimintakulttuurin kehittämiseen.

<https://dialogikasvatus.fi/>

Sivustolle on koottu kulttuuri-, kieli- ja katsomustietoista kasvatusta tukevaa materiaalia ja ajankohtaista tietoa. Sivuston linkkipankki ohjaa materiaalien etsijät linkkien kautta oppimateriaalia tarjoavan tahon verkkosivuille.

<https://mediataidekasvattaa.fi/>

Sivustolta löytyy mediataidetta hyödyntävä opetuspaketti kulttuurisesta moninaisuudesta. Kulttuurisen moninaisuuden ja kohtaamisen kysymyksiä tarkastellaan yhdenvertaisuuskasvatuksen lähtökohdista. Opetuspaketti on suunnattu yläkouluikäisille nuorille.

<https://www.koulukino.fi/etusivu>

Koulukino tuottaa maksuttomia, opetussuunnitelmiin sidottuja oppimateriaaleja ja elokuvakasvatuksen tietopaketteja, jotka rohkaisevat käyttämään elokuvia yhtenä opetusmenetelmänä eri oppiaineiden yhteydessä.

suunnattu pääosin nuorille noin 13-vuotiaasta ylöspäin, mutta niitä voi käyttää harkinnan mukaan ja soveltaen myös nuoremmille. Ihmisoikeuksien artiklasisältöihin pääset tästä.

## **Katsomustietoisuus**

<https://www.uskonnonopetus.fi/>

On Seurakuntaopiston sivusto, jossa on useita materiaaleja oppimiskokonaisuuksia, kuten Dialogitaitaja, Lue kuvaa sekä Tutki tilaa -kokonaisuudet, sekä myös etätuntisuunnitelmia ja -tehtäviä.

<https://www.koulukino.fi/etusivu>

Koulukino ry:n sivustolta löytyy myös katsomuksiin ja katsomustietoisuuteen liittyviä tehtäväkokonaisuuksia.

<http://kulttuurinvuosikello.fi/>

Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran kulttuurin vuosikalenteri ja oma kulttuurin vuosikellosuunnitelma uskonnot ja katsomukset -osio löytyy osoitteista

<http://www.kulttuurinvuosikello.fi/teemat/uskonnot-ja-katsomukset/>

<http://www.kulttuurinvuosikello.fi/oma-vuosikello/>

### **Juhlakalenterit ja vuosikellot**

Erilaiset juhlat kokoavat ihmisiä yhteen, luovat merkityksiä ja näkyvät yhteiskunnan rakenteissa, kuten kristilliset juhlat näkyvät koulujen ja työelämän vapaapäivissä ja rytmittävät vuodenkulkua. Erilaisten katsomusperinteiden juhlia tuovat esille monikatsomukselliset juhlakalenterit ja vuosikellot, joita löytyy useampia.

<https://uskot.fi/kalenteri/>

Uskot.fi uskontokalenteri on USKOT-foorumi ry:n ylläpitämä kristillisen (katolisen, evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen), juutalaisen ja islamilaisen perinteen juhlia ja merkkipäiviä sisältävä kalenteri. Nimensä mukaisesti tämä kalenteri sisältää vain uskontojen juhlia, ja esimerkiksi sellaiset uskonnottomat suomalaiseseen juhlaperinteeseen liittyvät juhlat, kuten vappu ja juhannus, eivät löydy tästä kalenterista.

Kalenteria voi hyödyntää opetuksessa, kun halutaan etsiä tietoa tiettyyn ajankohtaan (tai tietyssä kuussa olevista) liittyvistä juhlista tai tarkistaa juhlien ajankohtia.

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

### **Fokus ry:n ja Ad Astra r.f.:n juhlakalenteri 2019 - 2020**

Kouluvuoden mukaisesti kulkeva kalenteri, jossa esitellään ja kuvataan vali-

koima kulttuurisia ja kansallisia juhlapäiviä. Uskonnollisten juhlien osalta on huomioitu viiden eri uskonnon, kristinusko, islam, juutalaisuus, buddhalaisuus, hindulaisuus ja krishna-tietoisuus, juhlia. Juhlakalenteri noudattaa gregoriaanista kalenteria, joten eri perinteistä peräisin olevien juhlien paikka siirtyy länsimaissa yleisesti käytössä olevassa kalenterissa vuosittain. Tässä kalenterissa on myös hakutoiminto, jolla juhlaa tai tiettyyn perinteeseen liittyviä juhlia voidaan hakea nimeltä. Tällöin on helppo tarkistaa tietyn juhlan ajankohta tai saada listaus tiettyyn perinteeseen liittyvistä juhlista.

Kalenterin saa myös tulostettua paperille, jolloin kalenteria voi käyttää luokan kalenterina ja juhlapäivän tullessa kohdalle, nettiveriosta voi avata kyseistä juhlaa koskevaa tietoa, jolloin esimerkiksi omassa luokassa tai koulussa esiintyvien katsomusperinteiden juhlat on helppo huomioida arjessa samoin kuin esimerkiksi kalenterista löytyvät suomalaiset liputuspäivät.

## **Kielitietoisuus**

<https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>

Monikielisen oppijan matkassa on verkkosivusto, josta opettaja saa tietoa monikielisyydestä ja sen tukemisen lisäämisestä koulussa. Sivustolta löytyy tietoa kielitaidosta, kielitietoisesta opetuksesta ja tasavertaisuudesta.

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/tassu-tiiu>

Kieliverkosto: Tassu ja Tiiu -sivustolta löytyy materiaalia ja vinkkejä kielten oppimisen, opiskelun ja opettamisen tueksi. Kielitaito ja vuorovaikutustaidot nähdään keskeisinä.

<https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku>

ActLib-sivustolla on tarjolla materiaalia ja ideoita monikielisen ja -kulttuurisen pedagogiikan toteuttamiseen perusopetuksessa. Sivustolle on kerätty erilaisia kirja-arkkuja (Active Library), joista löytyy tekstejä eri kulttuureihin liittyen muun muassa kansantarinoita ja sananlaskuja.

<https://hundred.org/en/projects/kielitietoinen-opetus-osaksi-jokaisen-aiheen-opetusta?posts=t#content>

HundrED projekti lisää opettajien kielitietoisuutaitoja ja avaa kielen roolia kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Sivustolta löytyy vinkkejä, joiden avulla opettaja voi ottaa kielitietoisuuden huomioon kaikkien oppiaineiden opetuksessa.

<https://dialogikasvatus.fi/materiaalit/#kielen-supersankarit>

Suomen kielen harjoituskirja Tähtijengi huomioi erilaiset suomen kielen taitotasot 1-6 luokille.

<https://sites.utu.fi/iki-taru/>

IKI-TARU kehittää kirjallisuuslähtöistä kielen opetusta. Sivustolta löytyy kirjavinkkejä, materiaalia ja artikkeleita sekä huoltajille että opettajille. Keskiössä nähdään monikielinen ja -kulttuurinen lukeminen ja kirjallisuus.

<https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/hanke/kielesta-koppi/i-oppimateriaali.pdf>

Kielestä Koppi on Turun yliopiston oppimateriaali kokonaisuus kielitietoiseen perusopetukseen. Oppaasta löytyy tietoa ja tehtäviä kielitietoisuuden opetuksen tueksi. [www.monilukutaito.com](http://www.monilukutaito.com) Sivustolta löytyy tietoa monilukutaidosta sekä tehtäviä 0-8 vuotiaiden lasten monilukutaidon kehittämiseksi. Sivustolta löytyy myös visuaalisia materiaaleja koululle käytettäväksi.

## Saamelaisuus

<https://www.saamenetaopetus.com/hanke>

Sivustolta löytyy tietoa saamen kielen etäopetushankkeesta.

<https://www.youtube.com/watch?v=rd4sHz98VI8> - in English

Videossa on perustietoa saamelaisista sekä yleiskatsauksen saamelaisten kieliperheestä: miltä kielet näyttävät ja kuulostavat, missä niitä puhutaan, miten ne liittyvät toisiinsa ja paljon muuta. (koonnut Valtteri Puolitaival)

<https://www.youtube.com/watch?v=E25purT8ZC4>

Yle Kioskin ohjelma, joka käsittelee saamelaisiin liittyviä ennakkoalueita. Kerrotoina esimerkiksi Mikkel Näkkäläjärvi ja saamelaisia muusikoita. Opetuksessa voi peilata oppilaiden ennakkokäsityksiä videolla esiintyviin ennakkoalueisiin. Sopii hieman vanhemmille oppilaille, esimerkiksi 5-6lk.

<https://www.oktavuohta.com/>

Sivustolla on laajasti tehtäviä koulutyöhön. Kuin kirjojen opeopas!

<http://virtualafierbmi.fi/bumba.html>

Sivustolla on oppimateriaalipaketteja ja tehtäviä todella laajasti esimerkiksi käsityön, musiikin, kirjallisuuden, historian ja yhteiskuntaopin sekä ET:n opetukseen. Paketeista voi muodostaa erilaisia kokonaisuuksia tai valikoida sopivat teemat opetukseen.

<http://www.samimuseum.fi/anaras/index.html>

Sivustolta löytyy perustietoa inarinsaamelaisista suomeksi tai saameksi. Sivusto on valitettavan vanha, mutta hyvin esitetty kokonaisuus inarinsaamen kielestä, kulttuurista ja historiasta.

<http://www.samimuseum.fi/saamjiellem>

Sivustolla on valokuvia, ääntä ja videoita koltansaamelaisten elämästä. Sivustolta löytyy runsas tietopaketti Koltan-alueesta, kielestä, kulttuurista ja historiasta/perinteistä. Koltansaamelaiset tänään -osiossa käsitellään hyvin historian ja nykypäivän suhdetta.

<https://www.kolttasaamelaiset.fi/kolttakulttuuri/yleista/>

Sivusto tutustuttaa koltansaamen kulttuuriin. Samantapainen, kuin Samimuseumin sivut, mutta uudemmat, enemmän tietoa esimerkiksi luontosuhteesta. Sivut sisältävät myös lähteitä, joista on löydettävissä lisätietoa.

<https://yle.fi/uutiset/osasto/sapmi/>

Sivustolla on uutisia, videoita ja artikkeleita saameksi. Sivustoa on helppo käyttää eri kielillä.

<http://www.kuati.fi/intro.php>

Sivusto on varhaiskasvatuksen interaktiivinen materiaalipankki. Sivustolla on helppokäyttöinen paina kuvaa ja kuuntele -toiminto saameksi tai suomeksi. Sivustolta löytyy tehtäviä, sanoja ja videoita esim. luontoon, elinkeinoihin, juhliin, askarteluun ja leikkeihin liittyen. Materiaalit sopivat hyvin varhaiskasvatukseen ja alakouluun.

<https://www.youtube.com/channel/UC73ruK-qd5Vn-Uv9E8x6RA/videos>

Tälle kanavalle on tuotettu erinomaista ja laadukkaasti kuvattua opetussisältöä saamelaiskulttuurista ja kielestä. Videoita on tehty esim. perinteisistä käsitöistä ja poronhoidosta. Videoiden avulla on mahdollista oppia saamenkielen (inarinsaame ja koltansaame) alkeita.

<http://senc.hum.helsinki.fi/wiki/Kuvalista>

Sivustolta löytyy kuvia saamelaiskulttuurista, saamelaisalueesta ja perinteisistä elinkeinoista kuten käsitöistä ja poronhoidosta.

<http://sanosesaameksi.yle.fi/pikaopas-saamelaiskulttuuriin/>

Sano se saameksi on pikaopas saamelaiskulttuuriin, joikuperinteeseen jne. Sivustolla on myös vinkkejä saamelaispolitiikan seuraamiseen esimerkiksi twitterissä.

[https://www.veli-pekkalehtola.fi/UserFiles/files/saamelaiset\\_suomalaiset\\_fi\\_nal\\_screen.pdf](https://www.veli-pekkalehtola.fi/UserFiles/files/saamelaiset_suomalaiset_fi_nal_screen.pdf)

Saamelaiset suomalaiset, kohtaamisia 1896-1953 on todella laaja teos saamelaisista, heidän historiastaan ja asuinalueistaan. Teos sisältää mukavasti myös tilastoja ja karttoja.

<https://docplayer.fi/7186995-Saamelaiset-ja-saamenmaa-kartalla.html>

Sivustolla on Saamenmaa kartalla, kielet ja murteet kartalla, asutus saamenmaalla, maankäyttö ja luonnonvarat kartalla sekä poronhoitoalue kartalla.

<https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=6c2a67db-059d-4f14-9836-08006fce208>

Sivustolta löytyy Lapin maakuntamuseon tehtäväpaketti saamelaisuudesta. Tehtäväpaketti sisältää mm. karttatehtäviä saamelaisten asuinalueesta, värityskuvia ohjeineen (esim. Saamen lippu). Tehtäväpaketti on tarkoitettu maakuntamuseovierailun yhteyteen, mutta tehtäviä voi tehdä myös ilman vierailua. Vierailun sijaan tehtäviin saa apua yllämainituista Youtube-kanavista.

## **Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus**

<https://yhdenvertaisuus.fi/rainbow-rights-aineistot>

### **Tilaa moninaisuudelle! Opas sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen yhdenvertaisuuden edistämiseen (Karvinen & Venesmäki, 2019)**

Viranomaisille sekä eri alojen ammattilaisille suunnattu opas, jossa käsitellään yhdenvertaisuutta koskevaa lainsäädäntöä, kuvataan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen erilaisissa palveluissa kohtaamia haasteita sekä esitellään hyviä käytäntöjä yhdenvertaisuuden edistämiseksi myös kouluissa ja

varhaiskasvatuksessa.

<https://seta.fi/sateenkaaritieto/ammattilaisille/opetusala/>

**Seta: Opitaan yhdessä! Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus (Karvinen, 2016)**

Opettajan opas sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuudesta ja näiden huomioimisesta perusopetuksessa. Opas sisältää toiminnallisia harjoituksia ja konkreettisia sisältöehdotuksia moninaisuuden käsittelyyn eri oppiaineissa, teemapäivien yhteydessä ja osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

<https://setstop.wordpress.com/materiaalit/>

**SETSTOP: Sukupuolen moninaisuus (Sillanpää, 2019)**

Opettajankoulutuksen oppimateriaali sukupuolen moninaisuudesta lapsuus- ja nuoruusiässä, sukupuoleltaan moninaisten lasten ja nuorten kouluarjessa kohtaamista haasteista sekä keinoista, joilla näitä haasteita voidaan purkaa koulun toimintakulttuuria muuttamalla. Materiaali sisältää pohdinta- ja keskustelutehtäviä, ja sopii myös itseopiskeluun.

<https://setstop.wordpress.com/materiaalit/>

**SETSTOP: Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu (Sillanpää, Lehto, Jämsä & Sunnari, 2019)**

Toiminnallisen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelun tukimateriaali peruskouluille ja opettajankoulutukseen. Materiaali ohjaa kouluja arvioimaan ja kehittämään tasa-arvosuunnittelun prosessiaan yleisellä tasolla ja kolmen erityistyeeman osalta. Yksi teemoista on sukupuolen moninaisuus, jonka huomioimiseen tasa-arvotyössä materiaali tarjoaa runsaasti esimerkkejä.

## LOPPUSANAT

Tämä opettajanopas on tuotettu osana Kulttuuritietoiset materiaalit osaksi koulun arkea ja käytänteitä - hanketta (KuTiMat). Oppaassa on pyritty avaamaan teoreettista näkökulmaa kulttuurisen moninaisuuden huomioivaan opetukseen valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) määriteltyjen arvojen, normien, opetusmenetelmien sekä lähestymistapojen avulla. Oppaassa esiin nostetut käytännön näkökulmat ja opetusvinkit ovat teoreettisesti perusteltuja ja oppaan tarkoituksena on auttaa opettajia ja muita kasvatusalan ammattilaisia suunnittelemaan kulttuurisen moninaisuuteen liittyvää opetusta tutkimusperustaisesti. Hankkeessa on myös käännetty materiaaleja ruotsin kielelle sekä kolmelle eri saamen kielelle. Tällä käännöstyöllä on haluttu edesauttaa kulttuuritietoisien tutkimusperustaisen materiaalin jalkauttamista maassamme. Materiaalit ovat kaikkien saatavilla KuTiMat -hankkeen nettisivuilla.

Jos kulttuurista moninaisuutta lähestytään laajasti (sisältäen esim. kieleen, katsomukseen, sukupuoleen ja sosioekonomiseen taustaan liittyvät erot), moninaisuuden voi ajatella sisältyvän jokaisen koulun ja luokan arkeen. Se, millainen moninaisuus koulussa ja luokassa näkyy, mikä jää piiloon, ja kuinka moninaisuudesta keskustellaan, vaihtelee varmasti paljon. Opettajista voi tuntua viisaalta vaieta hankalista aiheista, koska ne voivat aiheuttaa mahdollisia konflikteja luokan tai koulun sisällä. Tämä on kuitenkin lyhytnäköistä, sillä pitkällä aikavälillä paras tapa ehkäistä konfliktien syntymistä on käsitellä aiheita turvallisessa ympäristössä luotettavan henkilön ohjauksessa. Hankalien ja ristiriitaisten asioiden käsittely voi tarjota mahdollisuuden syvälliseen oppimiseen sekä näkökulmien ja maailmankuvan laajentamiseen, vaikka asioista ei oltaisikaan aina samanmielisiä.

Tutkimus on ehdottanut kulttuurisensitiivisen opetuksen arvopohjaksi mm. ihmisarvoa ja ihmisoikeuksien kunnioittamista, väkivallattomuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät tilanteet ovat usein monimutkaisia. Näissä tilanteissa olennaista on, että opettaja tunnistaa sen arvopohjan, johon hänen toimintansa tukeutuu erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa sekä on halukas reflektoidaan niitä ja niihin liittyviä ristiriitoja kriittisesti.

Kulttuurisensitiivisen kasvatuksen ja opetuksen keskiössä ovat moninaiset oppijat erilaisine lähtökohtineen ja tarpeineen. Opettajien täytyy osata hyödyntää työssään oppilaita tukevia monipuolisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä. Moninaisten oppijoiden tukemiseen ja kulttuurisensitiivisen kasvatuksen toteuttamiseen tarvittavia taitoja ovat esimerkiksi empatia ja kyky asettua toisen asemaan, kriittisyys, luovuus, yhteistyötaidot, ongelman- ja

konfliktinratkaisutaidot, kommunikaatiotaidot, tunnetaidot, kuuntelemisen taito sekä epävarmuuden ja kompleksisuuden sietokyky (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Tietojen, taitojen ja asenteiden lisäksi tarvitaan tietoon ja kriittiseen reflektioon perustuvia, eettisesti (ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti) kestäviä tekoja oikeudenmukaisten kohtaamisten, käytänteiden ja rakenteiden kehittämiseksi ja mahdollistamiseksi.

Koulun tavoitteena on kasvattaa lapsia ja nuoria moninaisuuden tunnistaviksi, ymmärtäviksi ja arvostaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Toiminnan onnistumisen lähtökohtina ovat moninaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä opettajien korkean tason ammatillisuus. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä asioissa keskeistä on halu oppia uusista tilanteista sekä pyrkimys muuttaa epäoikeudenmukaisia asenteita, toimintatapoja ja rakenteita niin omassa työssä kuin työyhteisössä.

Lopuksi haluamme kiittää kaikkia tahoja, jotka ovat mahdollistaneet tämän oppaan kirjoittamisen ja KuTimat-hankkeen toteutumisen. Ensimmäiseksi haluamme kiittää Opetushallitusta opettajanoppaan ja KuTimat -hankkeen mahdollistamisesta. Lisäksi haluamme kiittää projektihenkilöstöä ja oppaan kirjoittajia Jyväskylän, Lapin, Tampereen ja Oulun yliopistoissa. Kiitos kuuluu myös opetusmateriaalin sekä analyysi- ja reflektiotyökalujen testaajille normaalikouluissa Oulussa ja Jyväskylässä, Oulun kaupungin Kaukovainion koulussa, Svenska Privatskolan i Uleåborgissa sekä Saaren koulussa. Kiitämme yhteistyöstä myös hankkeen ohjausryhmän jäseniä sekä Siirtolaisuusinstituuttia. Haluamme esittää erityiset kiitoksemme hankkeen visuaalisesta suunnittelusta vastanneelle Jenna Korhoselle.

