

# Finnish Journal of Ethnicity and Migration

Vol. 5, No. 3 / 2010 (Publication: March 2011)  
[www.etmu.fi](http://www.etmu.fi)

etmu



## Publisher

- The Society for the Study of Ethnic Relations and International Migration (ETMU)
- This journal is available online at <http://www.etmu.fi/fjem/>
- ISSN 1796–6582

## Editorial Staff

- Editor-in-Chief: *Tuomas Martikainen* (University of Helsinki)
- Assistant Editor: *Tiina Vaittinen* (University of Tampere),
- Book review editors: *Laura Hirvi* (University of Jyväskylä), *Suvi Keskinen* (University of Turku), *Kati Ala-Ilomäki*
- Desktop Publishing: *Jouni Korkiasaari* (Institute of Migration)

## Editorial Board

- *Kris Clarke* (California State University, Fresno),
- *Elli Heikkilä* (Institute of Migration),
- *Vesa Puuronen* (University of Kuopio),
- *Teppo Sintonen* (University of Jyväskylä),
- *Ismo Söderling* (Population Research Institute/Väestöliitto),
- *Camilla Nordberg* (University of Helsinki),
- *Arno Tanner* (University of Helsinki),
- *Marja Tiilikainen* (University of Helsinki)

## Partner Institutions

- CEREN, Institute of Migration, Population Research Institute/Väestöliitto

## Contact

- All correspondence to *Tiina Vaittinen*, [tiina.vaittinen@uta.fi](mailto:tiina.vaittinen@uta.fi)

## Guidelines for Contributors

- Internet: [www.etmu.fi/fjem/](http://www.etmu.fi/fjem/)

## Contents

### Special Issue on Multicultural School in Finland

- 3 News from the Editor: FJEM transforms into NJRM

### Editorial

- 4 *Nelli Piattoeva*: Schooling for Multiculturalism? The Case of Finland

### Articles – Multicultural School in Finland

- 9 *Silja Rajander & Sirpa Lappalainen*: Expectations and Future Prospects: The Language of the Cosmopolitan Child
- 17 *Saeed Warsame*: School for All? Home-School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children's Learning
- 27 *Hanna Alasuutari & Katri Jokikokko*: Intercultural Learning as a Precondition for More Inclusive Society and Schools
- 38 *Katri Kuukka*: Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

### Articles

- 49 *Jagdish S. Gundara*: Citizenship Education in a Social Democratic and Cosmopolitan Europe
- 58 *Minna Lähteenmäki*: Turvapaikanhakijaperheiden kokemuksia pakomatkalta

### Research Reports and Essays

- 71 *Päivi Jokinen*: Suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot perusopetuksen valmistavassa opetuksessa
- 87 *Anna-Leena Riitaoja, Saila Poulter & Arniika Kuusisto*: Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context - A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices
- 96 *Nelli Piattoeva*: Citizenship Education Policies and the State. Russia and Finland in a Comparative Perspective (lectio praecursoria)

### Book Reviews

- 100 *Ron Geaves: Sakaranaho, Tuula* (2006) Review of Religious Freedom, Multiculturalism, Islam: Cross-Reading Finland and Ireland
- 101 *Ulla Buchert: Papadopoulou-Kourkoula, Aspasia* (2008) Transit Migration: The Missing Link Between Emigration and Settlement
- 102 *Kris Clarke: Keskinen, Suvi, Tuori, Salla, Irni, Sari & Mulinari, Diana* (eds.) (2009) Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region

Continues on next page ...

## Contents (continues)

### Book Reviews

- 104 *Mihai Mindra*: Foner, Nancy (2005) In a New Land: A Comparative View of Immigration
- 105 *Minna Säävälä*: Grillo, Ralph (ed.) (2008) The Family in Question. Immigrant and Ethnic Minorities in Multicultural Europe
- 107 *Suna Gülfər Ihlamur*: Sökefeld, Martin (2008) Struggling for Recognition: The Alevi Movement in Germany and in Transnational Space
- 110 *Pasi Saukkonen*: Kuukka, Katri (2009) Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvän löytäminen"
- 114 *Kaisa Nissi*: Tauro, Tanja & van Dijken, Marjo (toim.) (2009) Kunnia ja konflikti. Näkökulmia ilmiön tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn

### Advisory Editorial Board

- *Martin Bauman* (University of Lucerne, Switzerland)
- *John Eade* (CRONEM/Roehampton University)
- *Mikko Lagerspetz* (Åbo Akademi)
- *Peggy Levitt* (Wellesley College)
- *Randy Lippert* (University of Windsor)
- *Yngve Lithman* (University of Bergen)
- *Diana Mulinari* (Lund University)
- *Sari Pietikäinen* (University of Jyväskylä)
- *Pirkko Pitkänen* (University of Tampere)
- *Alex Stepick* (Florida International University)
- *Charles Westin* (CEIFO/University of Stockholm)

### About the Journal

The Finnish Journal of Ethnicity and Migration (FJEM) is devoted to the high-quality study of ethnic relations and international migration. Published biannually by the Society for the Study of Ethnic Relations and International Migration (ETMU), this peer-reviewed, interdisciplinary, open-access journal provides a forum for discussion and the refinement of key ideas and concepts in the fields of ethnicity and international population movement. Although international in its scope of interests and range of contributors, the journal focuses particularly on research conducted in Finland and other Nordic countries. Opinions expressed in the FJEM articles are those of the authors and do not necessarily reflect the views of ETMU.



## News from the Editor: FJEM transforms into NJMR

The first issue of the Finnish Journal of Ethnicity and Migration was launched in December 2006. Since then two to three issues have been published annually, and, including this one, altogether eleven journals have seen the light. During the last six years, FJEM has found its place as a central publication in the field. The journal has remained loyal to its vision as an open-access, peer-reviewed journal, and successfully so. As is often the case in fields where permanent structures are few, it takes a couple of maneuvers until equilibrium is found. It is now time for such a transformation and to bring the journal to the next level.

In the beginning of 2011, FJEM will merge with the Norwegian Journal of Migration Research (*Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*), to be published under the name **Nordic Journal of Migration Research**. Also the main publisher will change from the Finnish Society for the Study of Ethnic Relations and International Migration (Etmu) to Nordic Migration Research, a network of Nordic researchers in ethnic and migration studies. The aim with this change is to strengthen

the journal and give Nordic research greater visibility in the global arena. Etmu remains a key partner in this process.

The first issue of the Nordic Journal of Migration Research will be published in summer 2011, and be followed by two more in the autumn. From 2012 onwards, we aim to publish four issues per year. We are also taking another step to improve the professionalism of the journal by launching co-operation with Versita, a publisher specializing in open-access academic journals. The new Journal will publish high-quality research in the areas of migration theory and empirically-oriented analyses of migratory processes, integration policies and intercultural relations. It will give high priority to Nordic issues and comparative studies of integration in Nordic and non-Nordic countries. It will occasionally publish guest-edited Special Issues devoted to particular themes or theoretical problems.

*Tuomas Martikainen*

Editor, Finnish Journal of Ethnicity and Migration

# Editorial

## Schooling for Multiculturalism? The Case of Finland

Nelli Piattoeva

### Introduction

This special issue focuses on formal education in the ever-more diversified and multicultural Finnish context. Multiculturalism, in this issue, implies various forms of personal and societal diversity, from ethnicity to sexual orientation and socioeconomic background (e.g. Paavola & Talib 2010), though many contributors limit their perspective to the ethnic, linguistic and religious aspects. In addition to such a descriptive understanding of the term, multiculturalism is perceived as a contested political project of organising and managing diversity, which can serve different and even conflicting objectives (cf. Huttunen, Löytty & Rastas 2005, Saukkonen 2007). From these perspectives, the school is a central institution where diversity is both present, in the form of a diverse student body, and governed, through political decisions, and pedagogical and discursive practices.

The publication of this thematic issue could not be timelier, as the Finnish National Board of Education is currently in the process of revising the curriculum guidelines for comprehensive education. The political and pedagogical discussions underpinning this process will inevitably determine the meaning of multiculturalism in the future curriculum and how the multicultural dimension will be implemented in practice. Thus, from a domestic point of view, it is just the right moment to look back at what has been done and why, as well as to offer research-backed perspectives for future paths.

From an international perspective, the Finnish experience with multicultural education is rather unique. The relative novelty of immigration coupled with a high degree of ethnic homogeneity distinguishes Finland from countries like Sweden and Germany, or from the ex-colonial powers of Great Britain, France and Spain. The Finnish comprehensive model of schooling, based on the ideals of equality and uniformity, could be perceived as an obstacle to the inclusion of diversity, but also as a fruitful basis for a school system which seeks unity and the demolition of boundaries between ‘us’ and ‘them’.

### About the articles

An ethnographic study by *Silja Rajander and Sirpa Lappalainen*, reported in the article “Expectations and Future Prospects: The Language of the Cosmopolitan Child”, addresses the intersection of the recent neoliberal school policies, which promote choice, individual responsibility and competition, and the production of difference and otherness in the context of English-language learning in a Finnish kindergarten and preschool. English has turned into one of the key competences required for success on the rapidly internationalising job market. As a result, English proficiency is perceived as a measure of academic success and a benchmark of a cosmopolitan worldview. The writers show that whereas the discourses of internationalism and cosmopolitanism are widely embraced, the educational provision initiated to promote international and cosmopolitan skills and attitudes among the younger generation is surprisingly reserved for children of the Finnish majority. In other words, children of immigrant origin, whose everyday lives could be described as inherently cosmopolitan and international, evident in their transnational family ties and multilingual practices, are categorised as incapable of reaching high academic standards and eventually prevented from “forging identities that are interpreted as valuable”. In this vein, paradoxically, cosmopolitan and international discourses participate in the construction of otherness and lead to further marginalisation and racialisation of children of immigrant origin.

Rajander and Lappalainen expose the impact of the recent neoliberal ideology on the initial task of the comprehensive school to promote equality, unity and social justice regardless of students’ social background. The policy of school choice, which enables parents to select a school outside their home school district, supports diversification and specialisation among schools. Schools, on their part, are keen to select students with the most promising academic potential. However, the testing of students for the specialised English classes, documented in the article, reveals that the selection criteria privi-

lege children of ethnically Finnish, monolingual origin. There is a danger that the policy of school choice and introduction of entrance tests will lead to segregation among schools. This development could further diminish the possibilities of the children of immigrants, particularly those from a low socio-economic background, to reach academic success. It should be borne in mind that comprehensive school constitutes an important arena for different worldviews, social backgrounds, cultures etc. to interact. Thus, the erosion of the comprehensive school, in the long run, might increase the gap between different population groups, reinforcing old and establishing new ethnic and socioeconomic divisions.

Language learning is thoroughly examined in *Päivi Jokinen's* review “Beginning Literacy of a Finnish Language Learner in Instruction Preparing for Basic Education”. This contribution is centred on the acquisition of Finnish language by immigrant-background students in an increasingly multilingual and media-centred environment. Schools have to adjust to both the increasingly diverse linguistic and academic profile of their students, as well as to the changes in the larger society, characterised by the growing role of media and the presence of foreign languages, i.e. English, in the everyday lives of the majority of students. Jokinen considers literacy as a situational social practice. Her starting point is that learners are socialised into certain linguistic, textual, social and cultural meanings in the literacy practices of the school. From this perspective, one of the main challenges for a Finnish learner lies in learning to decode the written language simultaneously with learning to decode the cultural and symbolic meanings of words and texts. The backgrounds of Finnish learners, who usually start their school path in Finland in a preparatory class, vary greatly. In addition to differences in age, and cultural and educational background, students vary with respect to their literacy skills. While some have already acquired literacy in their native language, or even several languages in use at home, others come to school without any knowledge of how to read or write in their native tongue. The studies summarised by Jokinen illustrate that literacy in one language assists in acquiring literacy in another language. Thus, the latter group of students has to cope with the uncertainties caused by immigration along with the tremendous linguistic obstacles faced in the school context.

In addition to its introduction of the existing national and international research on literacy acquisition in the 2000's, Jokinen's account raises many interesting questions and problematises several deep-seated assumptions. For instance, while the Finnish curriculum for basic education relies on the assumption that an immigrant-background student has one native language (mother tongue) and uses Finnish as his/her second language, Jokinen shows that the linguistic profile of the students is often much more complex. Similarly, the Finnish authorities still only register one language as mother tongue, thus ignoring the reality of multicultural and multilingual families. This narrow thinking is at the back of the current educational arrangement, which provides lessons to immigrant-background students in their mother tongue and in

Finnish as a second language. However, mother tongue is not easy to determine and the outcome will vary depending on the applied criteria (home language/s, identity, proficiency or frequency). At the same time, Finnish is not automatically a ‘second’ language, in order, among all the languages used by the student, as he/she might operate in several languages at home and in the transnational family connections, as well as follow English media on a daily basis. In this respect, Jokinen asks whether the school has acknowledged the complexity of the linguistic reality of the students and is able and willing to adjust its teaching contents and pedagogical practices to meet the needs of its multilingual population.

*Saeed Warsame's* article “School for All? – Home–School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children’s Learning” focuses on the views of the Somali parents with respect to their children’s education in Finland. Warsame is a Finnish Somali who conducted interviews with Somali families of different social and educational backgrounds. This kind of insider- and research-based documentation has been lacking in Finland so far. Warsame’s article sheds light on some important methodological and theoretical issues. It emphasises the heterogeneity and segmentation among the Finnish Somali community, which is divided on the basis of several markers, e.g. clan affiliation, urban or rural origin, educational background and religiosity (also Alitolppa-Niitamo 2004). The author’s deconstruction of the Somali community is important in breaking the ethnic uniformity discourse that the media and even education policy documents adhere to when discussing matters related to different cultural groups and individuals who identify with them. Warsame shows that the Somali parents’ views on and knowledge about their children’s education vary greatly. The author points to the crucial impact of the parents’ educational background, language proficiency and level of integration in working life on both their knowledge about the Finnish education system and the success of home–school cooperation. In this respect, he suggests that better adult education and employment opportunities for the parents should be regarded as a means to promote better education and thus social integration of the future generations, too (see also Kilpi 2010, Markkanen 2010). Explicit attention to factors such as educational background and unemployment means that the problems cannot and should not be considered narrowly as consequences of immigration or a particular cultural or religious background alone. Neither should the problems of immigrants be blindly separated from those encountered by the ‘majority’. Recent studies have revealed strong correlation between the social status and economic resources available to immigrant families and the educational attainment of their children (e.g. Kilpi 2010, Markkanen 2010). These results are on no account limited to groups of immigrant origin.

Another important insight made by Warsame is that due to inner heterogeneity and division, school represents an important arena for members of the diverse Somali community to encounter and interact with each other. In other words, it is too simplistic to view the school as a meeting point of the ‘major-

ity' and the 'minorities' only. In methodological terms, Warsame touches upon issues related to the collection of the data, such as moral codes connected to interaction across genders in interview situations and the potential difficulties of employing an impersonal questionnaire, which could be regarded by the research participants as an insult, as well as leave illiterate respondents out of the sample.

Many themes discussed in Warsame's article are echoed in other papers published in this special issue. One such theme is the various levels of religiosity documented among the students and their parents and the consequent differences in the expectations of the families with regard to the role of religion and the implementation of religious education in public schools. As *Anna-Leena Riitaoja, Saila Poulter* and *Arniika Kuusisto* show in their essay "Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context – A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices", these discussions are not limited to the adherents of Islam. The Finnish school system with its secular Lutheranism – the authors' term for the peculiar fusion of Lutheran religion and secular humanism – represents an ambivalent place for confessional Lutherans, atheists and representatives of other religions alike. As the authors argue, Lutheranism is present in the everyday life of schools in the celebrations and traditions promoted as part of the nationalistic task of public education or the so-called national socialisation (Paasi 1998) which aims at the transmission of national culture to the future generations.

The hidden religiosity of Finnish culture is visible to and questioned by the followers of other religions and secular worldviews, but is not recognised by the majority of secular Lutherans. The secular logic of public education is apparent in the non-denominational character of religious education available to different religious groups. As also Warsame points out, some parents are not satisfied with lessons about their home religion and would like religion to play a more prominent role in the education of their children. The unquestioned dominance of the supposedly neutral secular Lutheran and liberal worldviews leads to the perception of diverging religious and non-religious worldviews as 'other' and 'deviant' and thus further marginalises those who do not belong to the secular Lutheran mainstream. These circumstances preclude any possibility for the implementation of the so-called critical multicultural education, which, instead of merely providing special educational arrangements for the 'others', aims at fostering recognition of the value-basis of one's own and others' worldviews, as well as power hierarchies and social inequalities associated with or assigned to different worldviews.

At the centre of Riitaoja, Poulter and Kuusisto's analysis is a critique of the current definitions of multiculturalism and multicultural education. Whereas in the prevailing political and educational discourses the terms are usually interpreted as co-existence of and special arrangements for mutually exclusive and internally homogeneous ethno-cultural groups, the authors proclaim that multiculturalism springs, first and foremost, from the diverse value-laden ways of perceiving the

world and how these are accommodated in the educational reality. These worldviews can be religious or non-religious, but neither is neutral, value-free or acontextual. One of the central questions addressed by the authors thus is what pluralism or multiculturalism mean in general and in the educational context in particular. In this essay, the authors only scratch the surface of this complicated issue. Hopefully, their opening will be taken seriously and explored further by the Finnish experts and civil servants who currently revise the curriculum guidelines for comprehensive education.

*Hanna Alasuutari* and *Katri Jokikokko* are researchers and teacher educators, who focus on intercultural learning in general and within the initial teacher training in particular. Their article – "Intercultural Learning as a Precondition for More Inclusive Society and Schools" – looks at intercultural learning from a wider socio-political and ethical perspective. Intercultural learning is far from a compact tool box to help a teacher to face a student from a different cultural background. Instead, lifelong intercultural learning is based on and aims at ethical reflection and negotiation, which help to encounter one's own and others' knowledge systems, values, beliefs and assumptions, and their personal and social roots (see also Riitaoja, Poulter & Kuusisto, in this issue, for a similar discussion). The authors state that at the core of intercultural learning and teaching profession is ethics. However, instead of adhering to a pre-defined set of ethical rules, Alasuutari and Jokikokko support the idea of reflexive ethics, which encourages continuous and critical dialogue on ethical issues, and points to the importance of assuming responsibility for the implications of one's ethical choices.

The authors reflect on two central preconditions for intercultural learning – 'significant others' and emotionally powerful experiences – suggested by former students of the Intercultural Teacher Education Programme (ITE) programme at the University of Oulu, Finland. 'Significant others' are those teachers and students whose ideas have sparked the need to understand and re-evaluate one's own worldview. In this respect, intercultural learning is both an individual and collective process. The process is especially fruitful when participants come from different backgrounds, ethnicity, socio-economic status, gender, sexual orientation etc., thus fostering recognition of how multidimensional diversity is. Alasuutari and Jokikokko emphasise the importance of a safe environment (e.g. a longstanding relationship with a university instructor), within which self-reflection and collective dialogue, but also open conflict, can take place. The environment is also crucial in supporting the student in cognitive and emotional transformations inflicted by various emotionally powerful experiences, such as exchange and study visits or traineeships abroad.

One of the main challenges for intercultural learning is to ensure that critical reflection and transformation get translated into actions, as well as to support interculturally oriented teachers in their work in schools after the initial teacher education. The third challenge that the writers point to is to ensure that teachers do not equate multiculturalism with mere

“celebration of diversity” or “encountering the other” in the classroom. Rather, as critical multicultural education and critical pedagogy infer, the work of the teacher should become a means to combat social inequalities in the wider society.

The centrality of ethics in scientific and practical debates on multiculturalism and education is also examined in *Katri Kuukka's* article “Head Teachers' Leadership in a Multicultural School”. Whereas ethical reflection has always been fundamental to education, recent diversification of the student body has revived three key ethical questions: what is right, what is just and what one is entitled to. In other words, diversity has made problematic the existing status quo with respect to the objectives, contents, methods and outcomes of teaching and learning, as well as the nature of school leadership, as it has further widened the range of interpretations given to these matters. Kuukka's article, based on qualitative interviews with head teachers, is concerned with the ethical questions caused by conflicting situations between the student, his/her parents and the school staff. In these situations, ethics is strongly intertwined with decision-making and thus the work of the head teacher in the school.

Kuukka describes various dimensions of ethics to highlight the complexity of the issue on both a personal and collective level. In brief, head teachers' ethical leadership is based on a mixture of professional and personal ethical rules, which necessitate continuous and conscious reflection. Such reflection is not always possible in suddenly-arising situations which often call for an immediate response. Ethical issues are resolved in a community, and require dialogue among and commitment on behalf of all parties. In such a context, the head teacher functions as both a role model for and a mediator between different ethical positions, value systems and perhaps even worldviews. Kuukka's interviews reveal that in conflicting situations head teachers emphasised negotiation, and usually sought to reach a compromise between all parties. They also took, as their starting point, the best interest of the student. For instance, in conflicts related to special educational arrangements on religious grounds, head teachers refused to exempt Muslim students from art classes, arguing that separation from other students would increase the risk of marginalisation. In this respect, head teachers are restricted by and cannot ignore educational legislation which stipulates obligatory educational contents.

One of the ethical dimensions studied by Kuukka is critical ethics, which implies critical evaluation of the existing ethical order within and outside the school, and realisation that social inequalities and power hierarchies, often legitimised in the legal system, infiltrate the school. From the extracts cited in the article, head teachers appear unwilling to reflect on the fairness of the system and question the existing societal order from the perspective of multicultural students. Even though the interviewed head teachers saw the school as an arena for the wider integration of immigrant families, referred to the school as a “school for all” and perceived diversity in a positive light as wealth and a means for self-development, their main task seems to be in ensuring the smooth continuation of

the educational process, without changing the system in any particularly profound manner. Thus, whereas growing diversity reveals the subjective nature of ethical and moral codes, reflection and conflict inflicted by multicultural encounters do not necessarily get translated into action and change (see also Alasuutari & Jokikokko, in this issue, for a discussion on reflection and action).

### **Looking back, looking forward; directions for pedagogical changes and future research**

The question mark in the title of this Editorial indicates the ambiguity of the processes taking place within the school system as a result and in the name of multiculturalism. Rauni Räsänen (2005) writes that Finnish schools are primarily focused on providing special educational arrangements for children of immigrant origin, as well as ‘multicultural events’ and ‘theme days’ typically organised on an extracurricular basis (see also Lappalainen 2003). For the ‘majority’, the school curriculum emphasises tolerance of the ‘other’, which further reinforces the borderline between ‘us’ and ‘them’ (Suurpää 2005). At the same time, recent studies have shown that the school system is far from renouncing its original national socialisation task. For instance, Lappalainen (2006) has found that the Finnish curriculum guidelines for pre-school education have re-emphasised the importance of national Finnish culture. Also Piattoeva's (2010, also *lectio praecursoria* in this issue) study of citizenship education policies concludes that the national level still constitutes the core of other, recently added identity layers (European, global).

As most of the articles in this special issue explicitly and implicitly suggest, present measures are insufficient and even counterproductive. To start with, public education should acknowledge and break away from its nationalistic and ethnocentric past, its original task to forge national unity at the expense of diversity. In order to achieve this, the school should take multiculturalism as its core philosophy and intercultural learning as a central cross-curricular teaching approach and a key learning objective. Such a multicultural school will seek to ensure that no ideology or worldview acquires a superior position, provide meaningful educational contents and experiences for an increasingly diverse student body, and present children and youngsters with opportunities to critically reflect on their values and beliefs, as well as those of others, in order to understand how identities are constantly shaped by personal histories and the wider national and transnational socio-political contexts. Such a multicultural school would be an important place where prejudice and xenophobia, on the rise in the past few years, could be addressed and fought.

School and educational institutions more generally do not exist in a vacuum. Thus, research on multicultural topics in the school context should inevitably take into account the impact of the wider education and integration policies, the social and economic factors which determine the wellbeing of students and their families, as well as the state of the initial

and in-service education for teachers and other educational professionals. In addition, research should avoid ahistoricity, that is, it should not turn a blind eye to those political prerogatives which have played a crucial role in the rise of, first, state-controlled public education and, later, the uniform comprehensive school. These political projects have dictated the objectives, contents and methods employed in schools, which means that recent multicultural initiatives are implanted into a system in many ways immune or even hostile to multicultural thinking.

Studies in the field of education sciences are often intertwined with praxis, which is the reason why most of the articles in this issue end with normative suggestions. As a guest editor, I sincerely hope that researchers, education professionals and decision-makers will find the articles interesting and useful in their own everyday work.

## References

- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) *The Icebreakers: Somali Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with Focus on the Context of Formal Education*, Helsinki: Väestöliitto.
- Huttunen, Laura, Olli Löytty & Anna Rastas (2005) 'Suomalainen monikulttuurisuus', in Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (eds.) *Suomalainen Vieraskirja. Kuinka Käsitellä Monikulttuurisuutta*, Tampere: Vastapaino.
- Kilpi, Elina (2010) 'Toinen sukupolvi peruskoulun päätyessä ja toisen asteen koulutuksessa', in Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (eds.) *Maahanmuutto ja Sukupolvet*, Helsinki: SKS.
- Lappalainen, Sirpa (2003) 'Celebrating Internationality: Constructions of Nationality at Preschool', in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus, Etnisyys ja Suku-puoli Lasten Välisissä Suhteissa ja Esiopetuksen Käytän-nöissä*, Helsinki: Yliopistopaino.
- Markkanen, Sanna (2010) 'Toisen sukupolven koulumenes-tyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa', in Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (eds.) *Maahanmuutto ja Sukupolvet*, Helsinki: SKS.
- Paasi, Anssi (1998) 'Koulutus kansallisena projektina. 'Me' ja 'muut' suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa', in Pertti Alasutari & Petri Ruuska (eds.) *Elävänä Euroopassa: Muuttuva Suomalainen Identiteetti*, Tampere: Vastapaino.
- Paavola, Heini & Mirja-Tytti Talib (2010) *Kulttuurinen Moni-naisuus Päiväkodissa ja Koulussa*, Jyväskylä: PK-kustan-nus.
- Piattoeva, Nelli (2010) *Citizenship Education Policies and the State. Russia and Finland in a Comparative Perspective*, Tampere: Tampere University, Acta Universitatis Tampe-rensis <http://acta.uta.fi/teos.php?id=11377>.
- Räsänen, Rauni (2005) 'Etninen moninaisuus koulujen haasteena', in Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (eds.) *Kenen Kasvatus? Kriittinen Pedagogiikka ja Toisinkasvatuksen Mahdollisuus*, Tampere: Vastapaino.
- Saukkonen, Pasi (2007) *Politiikka Monikulttuurisessa Yht-eiskunnassa*, Helsinki: WSOY.
- Suurpää, Leena (2005) 'Suvaitsevaisuus', in Anna Rastas, Laura Huttunen & Olli Löytty (eds.) *Suomalainen Vieraskirja. Kuinka Käsitellä Monikulttuurisuutta*, Tampere: Vastapaino.

## Author:

Nelli Piattoeva, PhD  
School of Education  
University of Tampere  
[nelli.piattoeva@uta.fi](mailto:nelli.piattoeva@uta.fi)

Silja Rajander & Sirpa Lappalainen

## Expectations and Future Prospects: The Language of the Cosmopolitan Child

### Abstract

In this article, we explore the ways in which English language learning participates in constructing expectations of success and failure. Drawing on our ethnographic studies, one of a preschool and one of a primary school in Finland, we analyse how constructions of nationed, ethnicised differences intersect with the idealisation of particular children as able and confident in English language learning contexts. In particular, we pay attention to how children, teachers and parents resist and appropriate categorisations. Our analysis is informed by feminist post-structural theorizing that aims to deconstruct the discursive practices that shape society and the processes of subjectification.

### Introduction

*“Teaching needs to be based on a communitarian conception of language: belonging to a community and participation in knowledge are born out of learning to use a language in the ways of the community. . . Teaching needs to take into consideration that a pupil’s mother tongue is the foundation of learning: language is both an object of learning and an instrument.”* (extract from the objectives of Finnish as a Mother Tongue, National Core Curriculum for Basic Education NBE 2004:23)<sup>1</sup>

Compared to many OECD countries, Finnish education policy has traditionally emphasised equal opportunities in education (Sahlberg 2007:166). Children of all socioeconomic backgrounds have had access to more or less similar comprehensive schooling (Whitty 2010:37). However, over the past two decades, education policies related to language learning in Finland have promulgated the neoliberal view of pupils as independent, self-responsible choice-makers, while at the same time seeking to come to terms with internationalisation and linguistic diversity. As exemplified by the extract above from the Finnish National Core Curriculum, central argu-

ments in language learning have included the importance of language to cultural belonging and to participation in society, and the importance of fluency in the Finnish language<sup>2</sup>, and the definition of language learning as pivotal to all learning, as “the foundation of learning” (NBE 2004:23). At the same time, foreign language learning has become positioned as a central subject, and has been identified as a central means for responding to competing demands in education. These include expansion of educational choice<sup>3</sup>, promotion of tolerance and intercultural communication skills, and production of active citizens capable of representing Finland in the international, rapidly changing competitive fields of economy, politics and culture. (cf. Harinen 2000:85, Nuolijärvi 2000, Rinne, Kivirauha, Hirvenoja & Simola 2000:38-40) These demands have favoured English language learning, producing fluency in English as an indispensable skill and form of educational capital (cf. Phillipson 1992, see also Aro 2009, Lappalainen & Rajander 2005).

During the past two decades, educational discourse in Finland has shifted from promoting equality and social justice to increasingly endorsing individual opportunity and market-

based thinking in education (cf. Gordon, Lahelma & Beach 2003, Rinne et al. 2000, Rinne, Kivirauma & Simola 2002, Seppänen 2006). While the official discourse of language learning in Finland is premised on linguistic rights, individual choice and increasing intercultural understanding (Rajander 2010), in this paper we look at how under the current neo-liberal order, educational practices in preschool and primary school unfold in ways that designate membership in minoritised ethnic groups as unfavourable to school success and to successful participation in foreign language learning. We do this by providing an analysis of the production of groups differentiated by national, class and 'racial' categories in the context of language learning in preschool and primary school, focusing on the transitional stage when children enter primary school.

## The case studies

Our analysis draws on our separate ethnographic studies: one situated in a primary school with bilingual (Finnish and English) classes, and the other in a Finnish preschool with children representing many different nationalities. Our research contexts are different as regards, for example, how children came to participate in these educational environments. Every six-year-old in Finland has the right to attend preschool<sup>4</sup>, such as the Birch Park Kindergarten<sup>5</sup> where one of the case studies was located. Children participating in the bilingual classes of the Sunny Lane School – the other research setting – were selected through entrance tests. Being a 'multicultural' preschool class and a school with bilingual classes, both cases adhered to a multicultural agenda that often manifested itself in questioning the discourses of Finnishness (cf. Lappalainen 2003).<sup>6</sup>

The Birch Park Kindergarten was located in a district characterised by a large proportion of families with children, and a relatively large number of immigrant families. Approximately one in four children in the preschool class came from an immigrant background. Income and educational levels were lower than the city average. However, parents' educational and professional backgrounds varied: some parents were professionals, others had completed compulsory schooling and some were more or less permanently unemployed. The kindergarten had introduced an English language club for Finnish-speaking children. The initiative for establishing this club had come from the parents, and it was run by one of the teachers who had received some special training related to foreign language learning.

The Sunny Lane School, by comparison, was located in an affluent district where most parents owned their homes and had high educational levels. The student body consisted mostly of ethnic majority pupils, and in the bilingual classes, internationalism was connected primarily to English-speaking families and ethnic majority pupils who had lived abroad. Most ethnic minority pupils in the school lived outside the school district. The introduction of bilingual classes had not

originally been viewed very positively by the local parents, some teachers explained, especially as the classes were open to pupils across the municipality. Pupils were selected for these classes through entrance tests. With the exception of two bilingual teachers – minority language and religion teachers in the Sunny Lane School – the staff in both the Birch Park Kindergarten and the Sunny Lane School represented the ethnic majority.

We spent one school year in our ethnographic fields, collecting a range of data on the official, informal and physical dimensions of everyday life in preschool and primary school (cf. Gordon, Holland & Lahelma 2000). We conducted interviews and collected written materials such as official documents, brochures and children's drawings. We took field notes of lessons, assemblies and sport activities, and of the celebrations, excursions, parents' evenings and staff meetings we attended. We spent time hanging around the corridors and playgrounds, joining in informal activities and discussions when invited to do so.

After the fieldwork and the process of transcribing the data, we went through all our material by reading, coding and analysing different lines of action, similar processes, assumptions and themes identified in the data. Our perspective was cross-cultural in the sense that we focused on analogical incidents in two different educational contexts with the aim of increasing our theoretical understanding through the analysis of cultural variation (cf. Lahelma & Gordon 2010:114). At first our focus was on identifying, developing and modifying themes, linkages and connections related to processes of inclusion and exclusion, but gradually we moved towards a more focused analysis on the complex ways in which a range of social factors such as gender, social class, ethnicity and 'race' influenced the subject positions made available to and assumed by research participants.

Our interpretation and analysis are informed by feminist post-structural theorising that aims to deconstruct the discursive practices that shape society and processes of subjectification (cf. Davies 1989, 1993, Adams St. Pierre 2000). In comparison to a humanist account of individuality, post-structural theorising suggests that individuals are not self-constitutive, they do not "invent themselves", but are constituted through shared discourses and social acts (Davies 2006:426-427). Thus in this article we analyse how different identities are interpreted and practiced in preschool and primary school.

## The connections of cosmopolitanism to nationality

Thomas Popkewitz (2001, 2003) has introduced the concept of the "cosmopolitan child" to analyse how principles of universal progress construct particular kinds of children as being agents and empowered, at the same time construing 'others' as abject, as not embodying the characteristics required to belong. The concept of the cosmopolitan child refers to the demands that expect children to grow toward

global citizenship, and is a scenario of the kind of subjectivity that is thought appropriate in a situation where the nation-state's agency is subordinated to the global economy (*ibid.*, Lindblad & Popkewitz 2003:12-13). Children, Lindblad and Popkewitz write, are categorised on the basis of "personal traits, dispositions and social and cognitive competencies that are thought of as necessary for the future" (*ibid.*:30). This categorisation functions as a system of reason that, through the "overlapping networks of people and texts", fabricates particular kinds of children as falling within and outside the 'normal' and the 'ideal' (*ibid.*:15). Related to this, despite its supposedly global references, the cosmopolitan child is discursively produced within a national imaginary, and the administration and construction of the cosmopolitan child is harnessed to the educational project of raising citizens who are cosmopolitan in orientation but embody distinctions and differentiations that are decidedly national (Popkewitz 2001, 2003). One such distinction is that of language (Popkewitz 2003:52) that serves to differentiate between people on the basis of their perceived resemblance to idealised notions of the abilities, skills and linguistic preferences of members of the ethnic majority (cf. Heller 2002).

As we have argued elsewhere (Lappalainen & Rajander 2005, Rajander 2010), foreign language learning in pre-school and primary school in Finland favours pupils who are signified as Finnish. We argue that this is connected to several discourses. One is that of Finnishness, which is manifest in the articulation of the primacy of Finnish culture to education in Finland (Lappalainen 2003, Lappalainen & Rajander 2005). Language and formal language education, which include mother tongue- and foreign language learning, are thus positioned as instruments for administering and defining future citizens in the interests of the nation. Another discourse is that of education as an investment, which is connected to the shift to neoliberal and market orientated education policy discourse (cf. Beach, Gordon & Lahelma 2003, Rinne, Kiviruuma & Simola 2002) and is reflected in the construction of certain languages as particularly good to invest in, and in the notion that some pupils are better equipped than others to participate in specialised forms of education. As Beach, Gordon and Lahelma (2003) argue, such emphasis on the individual reflects neocapitalist concerns for competition and educational standards that include a focus in educational governance on the evaluation of achievement.

## First encounters: competition and differentiation

The construction of what it means to be a "professional pupil", Elina Lahelma and Tuula Gordon (1997) write, begins during the first encounters between pupils and teachers in school, and takes place in different ways in practices associated with the official, informal and physical levels of school. In our data the initial stages of school appear as a phase where children put effort into positioning themselves favorably in relation to the skills and abilities associated with school. Children's posi-

tioning of themselves as able and competent entailed a process of differentiation, requiring awareness of principles concerning how the 'good pupil' is constructed in school, such as an understanding of which skills have high status in school, and of the binary logic of good–bad, teacher–pupil (cf. Davies et al. 2001, Laws & Davies 2000, Salo 2003).

In the Sunny Lane School, children were admitted into the bilingual classes on the basis of their results in entrance tests organised by the teachers. These tests incorporated tasks designed to test children's skills in Finnish and English, and most of the children applying for the bilingual first grade had attended a private English language kindergarten in the municipality. Before the tests, enrolling children for the entrance tests of the bilingual classes was, for most parents and teachers, their first encounter with each other. These initial encounters, as exemplified by the following extracts, often acted as a site for the definition and appraisal of the identity of the 'self' about to commence his/her school career:

*The 13th mother to arrive told the school staff, as she walked to the front of the class where the enrolment papers were, that "our starting point is to enroll her in the bilingual class", and went on to describe how "she has participated in teaching in English" and that they might be moving abroad in the near future.*

*Her daughter, standing next to her mum, speaks up: "My teacher says I'm the best in our group!"*

*Kaisa, the teacher sitting next to me, smiles uncertainly.*

*The mother gives her daughter a smile and says "OK!" and then continues her conversation with the teacher, asking what papers she needs to fill in.*

From their first days in school, pupils are routinely assessed by their teachers, despite teachers' claims to the contrary (cf. Davies et al. 2001, Kasanen, Räty & Snellman 2003). As suggested by our analysis and as exemplified by this extract, this process begins before school and children are well aware of the overall structure of schooling that puts teachers in positions of knowledge and power (cf. Laws & Davies 2000). Referring to her kindergarten teacher the daughter's comment firmly situates her claim within a school context that privileges teachers' assessments over pupils' assessments, and values specific types of pupils over others (cf. Kenway & Bullen 2003:137-141, Salo 2003). The daughter's comment can be seen as an appeal to the 'one who truly knows' and who is in the position to legitimise the claim 'I'm the best'.

The teacher in the extract above smiles hesitantly. Her hesitation perhaps reflects her general uncertainty towards the competitive atmosphere incited by the entrance tests, for she was a teacher who often lingered in the corridors of the school, chatting with pupils and teachers, and was described by parents as "open-hearted", "warm" and "caring", for example. There is reason to believe that the system of testing children for school made her uncomfortable. In discussing the entrance tests, she avoided using the word 'tests', preferring instead to hand the 'invitations' that were printed onto brightly

coloured paper and wishing the children ‘welcome to our little school day’. Later, when addressing the parents and children on the day of the entrance tests, looking at the parents she said: “Perhaps some of you will not be accepted”. These statements enact distancing or a refusal to engage with or take responsibility for the introduction of testing and competition as necessary parts of the process of being admitted into bilingual classes, as producing “what it means to be a child at school – what behaviours are required to get it right at school – what it means to be not a child but a ‘pupil’, and preferably a ‘good pupil’” (Laws & Davies 2000:210, see also Kasanen, Räty & Snellman 2003).

As a transitory stage from preschool to school, school enrolment in the Sunny Lane School was a stage during which parents were frequently reminded and strongly advised of their responsibilities for their children. The expectation that pupils take an interest in schooling was also implicit in teachers’ comments to parents, such as “they are ready to be pupils now, this is a good place to start”, stated after an official ‘Visit Day’ by a teacher to parents of prospective first-graders. At the same time, parents were also told that their children “don’t need to know how to read yet”. The construction of particular abilities, behaviours and characteristics of pupils-to-be as favourable to school success were themes teachers preferred to avoid, yet which were discussed as self-evident features of schooling by children and their parents:

*A mother, father and a daughter, who half-concealed herself behind her mother’s long coat, came to fetch the registration papers. The mother told Maija, the teacher, that “our child started English kindergarten one month before preschool and now she speaks complete sentences! I was really surprised when I heard her talking complete sentences. Just think, what wealth! You don’t learn languages like that at this age!”*

*Maija listened quietly, without commenting, smiling.*

The initial stages of school appeared as a phase during which teachers and parents negotiated between two opposing discourses – of school as an inclusive place, and of particular dispositions and skills as being valuable in school. Like several other ethnic majority parents, this mother’s praise of her child’s skills, underpinned as it is by a discourse of the desirability of acquiring proficiency in prominent international languages such as English, establishes her child as having proved her ability and potential to learn (Block & Cameron 2002, Phillipson 1992). While teachers refrained from similar emphases and their response to the parents’ descriptions of their children’s exceptional skills or abilities was often an uncomfortable silence, the practice of testing children for bilingual classes made teachers also complicit in the reproduction of meanings and competitive practices that determined ‘who counts’ as an appropriate pupil in school through their implementation of the process of selecting pupils. As we demonstrate in the next section, in this process Finnish language and culture were often positioned as being particularly beneficial to school success.

## Immigrant background as problematic

As Thomas Popkewitz (2003:38) argues, the subject position of the ideal pupil is constructed within a national imaginary of cosmopolitanism and the cosmopolitan child. Laura Huttunen (2002:288-289) has analysed different interpretations of cosmopolitanism. According to Huttunen, ideas concerning cultural capital and privilege are often attached to a narrative of the cosmopolitan person. However, while cosmopolitanism has been used to refer to intellectuals pleading the cause of worldwide equality, in everyday speech it often refers to people who are at home everywhere, to global citizens. A cosmopolitan is thus defined in relation to its opposite, the ‘local’, who is strongly committed to the local community’s ways of perceiving the world. (*ibid.*)

In our data, markers of Finnish identity, such as Finnish language and Evangelical Lutheranism, often appeared as the norm, and in establishing themselves as professional or ideal pupils, children in preschool and primary school put effort into being recognised in relation to such norms (cf. Lappalainen 2003, Lappalainen & Rajander 2005). “Different-ness” (Lahelma 2004) was often culturally defined by teachers and children in preschool and in primary school. To speak fluent Finnish was often interpreted as an embodiment of dispositions and characteristics favourable to success in school and Finnish society, also by parents. Teachers applied a discourse of linguistic and religious rights and entitlements to refer to home language and minority religion lessons during school enrolment. Yet their adoption of this discourse had limited effect on repositioning minority languages and religions as ‘normal’, or indeed ‘desirable’. In fact, some minority parents refused to identify their home language or religion on the school enrolment forms. Bearing in mind that pupils were being selected for these classes, one likely interpretation is that these parents wanted to represent themselves as compliant with the cultural and linguistic norms and expectations of Finnish schools. Given the school’s expectation that bilingual pupils have good skills in Finnish, it is also likely that these parents did not interpret the identification of a minority language as their child’s home language as a wise or advantageous thing to do. As one immigrant father said, “Put Finnish, put Finnish!” in response to the teacher’s question “Would you like native language lessons for your child?”

In Finland as in most of Europe, English is by far the most widely taught foreign language in school (Eurydice 2005). This reflects national interests to build educational capital and secure economic profit (cf. Block & Cameron 2002, Phillipson 1992, 1993), as it does individual interests to pursue particular choices in education. In our data, knowledge of English was constructed as a gateway to increased mobility and was connected to cosmopolitan identity. This identity was more readily available to ethnic majority children, as participation in bilingual classes and in an English club, introduced in the Birch Park Kindergarten to teach elementary English through play, favoured ethnic majority children. In the Sunny Lane School, children with immigrant back-

grounds often scored considerably lower points in Finnish in the entrance tests, which lowered their likelihood of being accepted into the bilingual classes. In the Birch Park Kindergarten, participation in the English language club was only available to native Finnish speakers, regardless of the potential interest of children with bi- or plurilingual backgrounds, as the following excerpt from one of the English club sessions demonstrates:

*Eeva: My name is Eeva, what is your name?*

*Riika: Riika.*

*Eeva continues by asking names. Mei Mei, who does not belong to the club, hangs around the preschool class, goes outside but stays near the open door.*

*Eeva: Please, close the door.*

*Eeva leads the group in telling their surnames, then she turns to the club and tells them: There is a song about names. They sing a 'name song'.*

*Eeva: Ok. That was great. (She switches to Finnish) So if you meet a foreigner sometime, you know how to say "Hello, I am" or if you go abroad sometime, if you're going on holiday, for example ...*

*Ella: We visit Tallinn sometimes.*

According to Popkewitz (2001, 2003), the fabrication of the cosmopolitan child functions to govern expectations of success and failure and, specifically, of who is expected to succeed or fail. Particular kinds of pupils are imagined as embodying competencies, abilities and dispositions that are deemed of value to the nation (*ibid.*). The exclusion of children with an immigrant background from the English language club was argued on the basis that studying English would disturb the children's learning of their home-language and the Finnish language. Children with diagnosed or supposed learning difficulties were also excluded:

*After the English club I wondered why Janne didn't participate in the club. Eeva (the teacher) explained to me that Janne has enough difficulties in learning and this has been discussed with his mother.*

*I said: I just wondered how the children were selected, do they volunteer; or?*

*Eeva continued by telling me: these bilingual children don't participate.*

A paradox was that some children with immigrant backgrounds had relatives in many European countries such as Britain. One could argue that knowledge of English would have had special relevance for them. Yet children who spoke minority languages at home were excluded from the English club whether they were fluent Finnish speakers or not. This exclusion was based on a homogenising discourse which connected belonging to particular linguistic groups to the likelihood of difficulties with school-related learning. This was reflected in how children produced hierarchical divisions in their peer relations, such as that between 'whole-day children'

and 'half-day children', as the excerpt below from an English club session demonstrates:

*Eeva: So, then I have four cards here. They are with different colours. Ella, what colour is it?*

*Ella: Vihree (Finnish for 'green')*

*Eeva: It's green. (She continues by asking the colours of other cards)*

*Eeva: Then you can colour these balloons with yellow stars ... (she explains the same in Finnish)*

*Eeva (in Finnish): You have learned very fast, nobody has learned as fast as you have.*

*Emma (in Finnish): It would take a lot more time for the 'whole-day' children to do it.*

In pre- and primary school, the desired subject position constructed in educational practices and pursued by children was that of being knowledgeable and skilled in school subjects. Emma's comment illustrates the inner hierarchies at work in the preschool class. 'Whole-day' children, who spent their whole day at preschool because their day care was organised in the same kindergarten, were conceptualised as falling behind the abilities of the 'half-day' children, who participated in preschool activities for four hours every day, after which their day care was organised by their families. Incidentally, 'whole-day' children often had an immigrant background or were diagnosed as having learning difficulties or a history as clients of child welfare.

The discourse commonly propagated by the teachers who participated in our studies emphasised every child steadily progressing at an individualised pace from one level of attainment to the next. This liberal, inclusive discourse failed to reconceptualise, however, the definition of what counts as 'desirable' performance in pre- and primary school, and some children were interpreted as more or less permanently unable to attain the desired level of school learning, despite their knowledge and appropriation of dispositions and skills deemed culturally worthy. This interpretation coincided with the problematisation of the current policy of integration, as reflected in Silja's field notes below:

*I walked together with Hanna (a teacher of the 'Finnish' class<sup>7</sup>) to the bus stop. When we were out of the school yard, Hanna told me she was worried about one of the pupils in her class, Adiva, who had siblings in the school and "none of them seem to be doing very well in school". Hanna continued, telling me that "I've always wondered about when these kinds of pupils will notice that they're not quite the same as the other children in their class, now we have this policy of integration, and all. I wonder to what extent it [integration] is for the best of the child. Take Adiva's family, they're all a bit lost in school, but their mum just goes on about how Farah [Adiva's sister] will become a doctor and about how 'Adiva reads all the time, all the time – I can't stop her from reading, it's getting on my nerves, she reads everything, what's written on cereal boxes, the fridge door, everything!'". Hanna continued:*

*"Adiva is one of the slowest readers in my class. Her mum has visited the school a couple of times, but she doesn't seem to understand".*

Proficiency in Finnish reading was often mentioned by teachers in the Sunny Lane School as a core skill in school and is a central determinant in Hanna's definition of Adiva's inability to perform as a pupil. Adiva's inability is further underscored by her concentrated effort to acquire these skills, which marks her as a "body out of place" (cf. Skeggs 2004). Integration, according to Hanna, falsely assumes that all pupils can cope with the same level of demands that school requires, and thus at some stage less able pupils are likely to realise their deviance from 'normal' pupils. The implication is that parents, such as Adiva's and Farah's mother, should guide their children towards realistic desires concerning their future to avoid misinterpretations of their abilities and experiences of failure in the future.

As argued by Skeggs (2004:155), cosmopolitanism is intrinsically related to one's class position. Thus it is fundamentally concerned with "possessive individualism", with having access to and inscribing oneself with cultural resources of exchange value as defined by the national and global elite (*ibid.*:157-162). When cosmopolitanism was constructed in pre- and primary school, its orientation was extremely Eurocentric. In an interview Sirpa had with Youssuf, he expressed his impression that it was forbidden to speak his home language, Somali, at preschool. This impression was probably based on a misunderstanding. However, it illustrates that Somali culture was relatively rarely seen in the light of being a resource for children (see Lappalainen 2008). A similar understanding underpinned the ways some parents discussed school choice in the Sunny Lane School. As demonstrated by the following extract from Silja's fieldnotes of a Parents' Evening designed to provide parents with information on the foreign language options available at the Sunny Lane School, for some parents school choice had less to do with the specialisation of the school in different subjects than it had with an effort to find a school with a more favourable ethnic composition:

*I sit down on a bench near the back. There is an ethnic majority couple sitting in front of me. They turn around to smile as I slide down behind them. I ask them if they are here for the 'school info' (for next year's first graders' parents) or for the 'language info' (on the various foreign language options available). They are here for the latter. I tell them who I am and why I am here.*

*The mother tells me they would like to get both their children into the same school, their oldest child was in another school already. She describes her/his school: "There are something like over thirty nationalities represented in her/his school and there have been a lot of conflicts between the Finnish children and other children. I guess there will continue to be problems for as long as their parents don't know any Finnish. Often religion plays an important role, too, when they settle their matters".*

*I: "So your decision to look into this school wasn't based on just language choice?"*

*Father: "No, no. It doesn't make any difference whether they learn English or Swedish. . . These things are as clear as day, if you want to do well and succeed in school. I'm ready to drive my children to school every day if I have to. Probably the teachers are better in a school like this, too. They probably have more teachers applying for jobs in schools like this".*

In this excerpt, the mother and father employ a discourse of "cultural difference" that focuses on the cultural incompatibility of "others" to integrate (cf. Lentin 2004) into Finnish society. This, they claim, results in conflicts between 'the Finnish children' and 'other children' in their children's school, identifying sameness and otherness through identifiers such as nationality, language and religion. This 'us – them' division gains significance through inferences made to pupils' parents, and it is not just the child but the family that is defined as needing to adapt<sup>8</sup>, as reflected in the mother's suggestion that the acquisition of Finnish skills by other parents would possibly resolve the pupils' inter-group conflicts. The mother and father interpret immigrant pupils as potentially threatening the educational success of their children, and identify this as the reason why they are looking for another school for their children. "Other" children and their families are constructed as adding "negative value" (Kenway & Bullen 2003:139) to schools.

### To conclude; the language of the cosmopolitan child

In preschool and primary school, language learning acts as a site for categorising children and their families. Teachers, parents and children participate in this process, which takes place within a national imaginary that connects different educational needs, abilities and future prospects to children representing different groups in society. Despite the rhetoric of individual freedom and self-fulfilment present in preschool and primary school, and despite discourses of cosmopolitanism that underpin foreign language education, our analysis suggests that discourses and educational practices circulating in preschool and primary school rely heavily on ideals of Finnishness. This emphasis participates in consolidating an understanding of the fundamental differences between linguistically and culturally inscribed groups. While our data includes instances of teachers taking account of and emphasising the positive value of linguistic diversity, the discursive practices evident during the initial stages of school operated in relation to minority ethnic pupils, to exempt these pupils in implicit and explicit ways from academic expectations related to school and to foreign language learning. The "language of the cosmopolitan child" in our title thus refers to the pursuit of language learning as a vehicle to maximise individual educational opportunity; the idealisation of particular languages and language learners in preschool and primary school; and the



identification of particular children for participation in educational activities associated with cosmopolitanism. While minority children often endorse cosmopolitan identifications, we suggest that language learning discourses and practices

normalise and naturalise the inability of these children to succeed in preschool and primary school, in effect preventing minority children from forging identities that are interpreted as valuable.

## Bibliography

- Aro, Mari (2009) *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*, Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 116, University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>
- Adams St. Pierre, Elisabeth (2000) 'Poststructural Feminism in Education: An Overview', *Qualitative Studies in Education* 13 (3): 477-515.
- Beach, Dennis, Tuula Gordon & Elina Lahelma (2003) (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- Block, David & Deborah Cameron (2002) 'Introduction', in David Block & Deborah Cameron (eds.) *Globalization and Language Teaching*, London & New York: Routledge.
- Davies, Bronwyn (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*, Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn (1993) *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*, Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn (2006) 'Subjectification: the Relevance of Butler's Analysis for Education', *British Journal of Sociology of Education* 27 (4): 425-438.
- Davies, Bronwyn, Suzy Dormer, Sue Gannon, Cath Laws, Sharn Rocco, Hillevi L. Taguchi & Helen McCann (2001) 'Becoming Schoolgirls: The Ambivalent Project of Subjectification', *Gender & Education* 13 (2): 167- 182.
- Eurydice (2005) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Brussels: Eurydice (The Information Network on Education in Europe).
- Goldberg, David (1997) *Racial Subjects: Writing on Race in America*, New York & London: Routledge.
- Gordon, Tuula, Janet Holland & Elina Lahelma (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, Chippenham, Wiltshire: Macmillan Press Ltd.
- Gordon, Tuula, Elina Lahelma & Dennis Beach (2003) 'Introduction. Marketisation of Democratic Education: Ethnographic Challenges', in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- Harinen, Päivi (2000) *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*, Helsinki: Finnish Association of Youth Research.
- Heller, Monica (2002) 'Globalization and the Commodification of Bilingualism in Canada', in David Block & Deborah Cameron (eds.) *Globalization and Language Teaching*, London & New York: Routledge.
- Huttunen, Laura (2002) *Kotona, maanpaossa, matkalla: Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkkerröissä*, Helsinki: SKS.
- Kasanen, Kati, Hannu Räty & Leila Snellman (2003) 'Learning the Class Test', *European Journal of Psychology of Education* XVIII (1): 43-58.
- Kenway, Jane & Elizabeth Bullen (2003) *Consuming Children. Education – Entertainment – Advertising*, Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Lahelma, Elina & Tuula Gordon (1997) 'Learning to Be a "Professional Pupil"', *Educational Research and Evaluation* 3 (22): 119-139.
- Lahelma, Elina (2004) 'Tolerance and Understanding? Pupils and Teachers Reflect on Differences at School', *Educational Research and Evaluation* 10 (1): 3-19.
- Lahelma, Elina & Tuula Gordon (2010) 'Comparative and Cross-Cultural Ethnography', in Jaakko Kauko, Risto Rinne & Heli Kynkänniemi (eds.) *Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education*, Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Lappalainen, Sirpa (2003) 'Celebrating Internationality: Constructions of Nationality at Preschool', in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- Lappalainen, Sirpa & Silja Rajander (2005) 'Maailemankansalaisia ja muuta väkeä', in Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (eds.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä*, Helsinki: SKS.
- Lappalainen, Sirpa (2008) 'School as 'Survival Game': Representations of School in Transition from Preschool to Primary School', *Ethnography and Education* 3 (2): 115-127.
- Laws, Cath & Bronwyn Davies (2000) 'Poststructuralist Theory in Practice: Working with 'Behaviorally Disturbed' Children', *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (3): 205-222.
- Lentin, Alana (2004) 'Racial States, Anti-Racist Responses: Picking Holes in 'Culture' and 'Human Rights'', *European Journal of Social Theory* 7 (4): 427-443.
- Lindblad, Sverker & Thomas Popkewitz (2003) 'Comparative Ethnography: Fabricating the New Millennium and Its Exclusions', in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- NBE (2004) *National Core Curriculum for Basic Education*, Helsinki: National Board of Education.

- Nuolijärvi, Pirkko (2000) 'Muuttuva maailma ja yksilön kieliset oikeudet: Tapaus suomi', *Kieliviesti* 3/4: 4-11.
- Phillipson, Robert (1993) 'Human Rights and Foreign Languages', in Kari Sajavaara, Sauli Takala, Richard D. Lambert & Christine A. Morfit (eds.) *National Foreign Language Planning: Practices and Prospects*, Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Phillipson, Robert (1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Popkewitz, Thomas (2001) 'Rethinking the Political: Reconstituting National Imaginaries and Producing Difference', *International Journal of Inclusive Education* 5 (2/3): 179-207.
- Popkewitz, Thomas (2003) 'Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: a Historical Excursus into the Present', in Marianne N. Bloch, Kerstin Holmlund, Ingeborg Moqvist & Thomas Popkewitz (eds.) *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State*, New York: Palgrave.
- Rajander, Silja (2010) *School and Choice: an Ethnography of a Primary School with Bilingual Classes*, Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Rinne, Risto, Joel Kivirauma, Piia Hirvenoja & Hannu Simola (2000) 'From Comprehensive School Citizen Towards Self-Selective Individual', in Sverker Lindblad & Thomas Popkewitz (eds.) *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analyses of Policy Texts in European Contexts*, Uppsala: Uppsala University.
- Rinne, Risto, Joel Kivirauma & Hannu Simola (2002) 'Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction', *Journal of Education Policy* 17 (6): 643-658.
- Sahlberg, Pasi (2007) 'Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach', *Journal of Education Policy* 22 (2): 147-171.
- Salo, Ulla-Maija (2003) 'Becoming a Pupil', in Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (eds.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*, London: The Tufnell Press.
- Seppänen, Piia (2006) *Koulutuspolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*, Turku: Turku: Finnish Educational Research Association.
- Skeggs, Beverly (2004) *Class, Self, Culture*, London & New York: Routledge.
- Whitty, George (2010) 'Marketization and Post-Marketization in Contemporary Education Policy', in Jaakko Kauko, Risto Rinne & Heli Kynkänniemi (eds.) *Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education*, Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.

## Authors

### Silja Rajander

PhD, Researcher  
 Institute of Behavioural Science  
 Siltavuorenpuisto 20 R  
 P.O. Box 9  
 00014 University of Helsinki  
 tel. +855-12300971  
 Email: [silja.rajander@helsinki.fi](mailto:silja.rajander@helsinki.fi)

### Sirpa Lappalainen

PhD, (title of docent) Post doctoral Researcher  
 Research Unit of Cultural and Feminist Studies in Education  
 Institute of Behavioural Sciences  
 Siltavuorenpuisto 5 A  
 P.O. Box 9  
 00014 University of Helsinki  
 tel. +358-0505851567  
 Email: [sirpa.lappalainen@helsinki.fi](mailto:sirpa.lappalainen@helsinki.fi)

## Notes

- 1 Translated by the authors.
- 2 Finland is officially a bilingual country and speakers of Finnish and Swedish have equal constitutional rights. Swedish-speaking Finns have a school system of their own and Swedish as a mother tongue assumes a parallel position to Finnish in the current Core Curriculum (NBE 2004). Linguistic minorities such as Sami, Roma, sign language users and immigrants are addressed in a separate section of the curriculum. (NBE 2004)
- 3 Possibilities of choice have been expanded by diversifying foreign language options available to pupils through the introduction of specialised foreign language programmes and foreign language clubs, and through the identification of foreign language options as one criterion on the basis of which pupils can apply to schools outside their school district, for example.
- 4 Approximately 95 % of children in Finland participate in pre-school education, which is most often organised in kindergartens administered by the Ministry of Social Affairs and Health.
- 5 This is a pseudonym, like all the names of the research participants in this article.
- 6 Our studies are sub-studies of the research project "Inclusion and Exclusion in Educational Processes" directed by Professor Elina Lahelma and funded by the University of Helsinki and the Academy of Finland.
- 7 Teachers, pupils and parents applied the term 'Finnish classes' to those classes in the Sunny Lane School where instruction took place in Finnish.
- 8 This, we suggest, is also related to a general inclination to construct pre-school pupils as still in a process of becoming and thus as incapable of being 'really bad' or 'racist', for example. This was also apparent in inferences made to how "small" or "innocent" primary school children "still are" in the Sunny Lane School.

Saeed Warsame

## School for All? Home–School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children’s Learning

### Abstract

This article discusses the challenges and possibilities of home–school cooperation in supporting the learning of Somali children in Finnish schools. It is based on the author’s Master’s thesis (Warsame 2009) which focused on Somali parents’ views concerning their children’s education and integration in Finland. The article reflects on the situation of the Somali minority in Finland and discusses the crucial role of teachers and parents in supporting the learning of Somali children. The article emphasises the importance of home–school cooperation that aims at mutual encounters. The need for school development and intercultural teacher education is also noted. The final part of the article shows how the education and employment of Somali parents affect their ability to support their children’s education.

### Introduction

This article is based on my Master’s thesis (Warsame 2009) which examined Somali parents’ views on their children’s education, multicultural education and integration in Finland. The results of the study reveal that Somali youth would need a lot of support in continuing or beginning their educational paths in a new society. Home–school cooperation and the role of the parents in supporting their children’s education were considered essential by the Somali parents interviewed for this study. However, it is very important to ask how the Somali minority and the school staff in Finland could cooperate. And in what ways could the education system take diverse pupils into account? Thus, the study discusses whether multicultural education is a mere dream or whether it could be a reality. This article proposes that both the school and parents play an important role in home–school cooperation and emphasises that teachers and parents should aim at mutual encounters and reciprocity. Both teachers and Somali parents should engage in a process of lifelong ethical, intercultural learning, if mutual encounters and reciprocity are the goal.

In this article, I first present the context of the study by briefly introducing the Somali minority in Finland. I then outline the research process and the aims of the research. The second part of the article examines the crucial role of teachers at school and in school development. The article suggests that Somali parents would need a lot more support in their own educational and professional development in order to be able to support their children accordingly. Finally, I emphasise the roles and responsibilities of the Somali parents in mutual encounters, which I perceive as preconditions for successful home–school cooperation.

### The Somali minority in Finland

As a researcher and a Somali, who migrated from Somalia to Finland in 1990, I have firsthand experience of being a refugee and of the process of acculturation that is always a very personal one. Migration to a totally different society and com-

munity causes many challenges. Globalisation, according to Hudson and Slaughter (2007), refers to a process that widens the scale of social life, and therefore increasingly involves processes which operate across borders at multiple scales. The Somalis living in Finland fit into Hudson and Slaughter's idea about globalisation. They are part of many global networks that widen the scale of social life beyond the national borders. Somali culture is based on a nomadic life-style – relocation might take place several times during one's life, and this continues in diaspora. However, one faces many challenges when living in diaspora between many cultures and not necessarily belonging to any.

Berry (2008:335) points out that in addition to the initial benefit of examining the concepts of 'acculturation' and 'globalisation' together, the opportunity now exists to further explore (both conceptually and empirically) how intercultural contact can lead to greater interconnectedness across nation-states and ethno-cultural groups within states, while not inevitably leading to cultural loss and psychological assimilation. This kind of intercultural interconnectedness discussed by Berry (2008) is usually a reality for people living in diaspora and it can support the start of becoming a citizen of a new society. Some might never want to become an integral part of the new society. Others might integrate quickly, but tend to lose their position in the Somali community as a result (see Fangen 2007:78). Identity negotiations (see e.g. Salakka 2005) and intercultural learning (see Alasutari & Jokikokko in this issue) are necessary in this process. These processes might be easier for the Somali children than for their parents. However, both Somali children and their parents need to be active agents in the acculturation process in order to succeed (see e.g. Alitolppa-Niitamo 2004). Somali parents cannot just maintain, for example, the traditional Somali family structure in Finland – in a society that is very different from Somali society (see e.g. Tiilikainen 2003). In the case of the Somali minority in Finland, successful integration would require hard

work both on the part of the Finnish society and the Somali community. It is important to recognise the challenges that the Somali community faces in the process of acculturation and integration into Finnish society and to discuss the roles of different Somali institutions in this process. The Somali institutions are presented in Figure 1, below.

The Somali community in Finland is not a homogenous group, as, for example, clan affiliation, gender, rural and urban background shape individual Somali identity within the community. One of the most challenging issues that the Finnish Somali community is facing is the lack of cohesion as a community (see also Alitolppa-Niitamo 2004). As Figure 1, below, indicates, the Somali community in Finland is divided into four subgroups: tribal elders, tribal based associations, religious group and secular members. Each subgroup is briefly discussed below.

The *tribal elders* are active agents. However, their role in diaspora is limited to organising tribal-based meetings, spreading tribal news and maintaining the community's link to the homeland. According to Bjork (2007:103), the Somalis who arrived in the early 1990s organised themselves according to clan affiliation. The *clan elders* still play a role in shaping the Somali communities in Finland, even though their role is no longer very significant<sup>1</sup>. Traditionally, the duties of the clan elders include solving domestic problems and inter-clan conflicts. The social structure among the Somalis in Finland is changing and therefore clan elders are no longer in control of their clan members. Hence, clan members have infiltrated into religious communities and there is a widespread belief that the clan practice is continuing in the form of religion.

The Somali *associations* are a direct result of tribal affiliation and are based purely on clan membership. The associations are not transparent or accountable to the Somali community. The associations are also used as a clan institution, and there is no cooperation among different associations. There are over forty clan-based Somali associations registered in Finland.

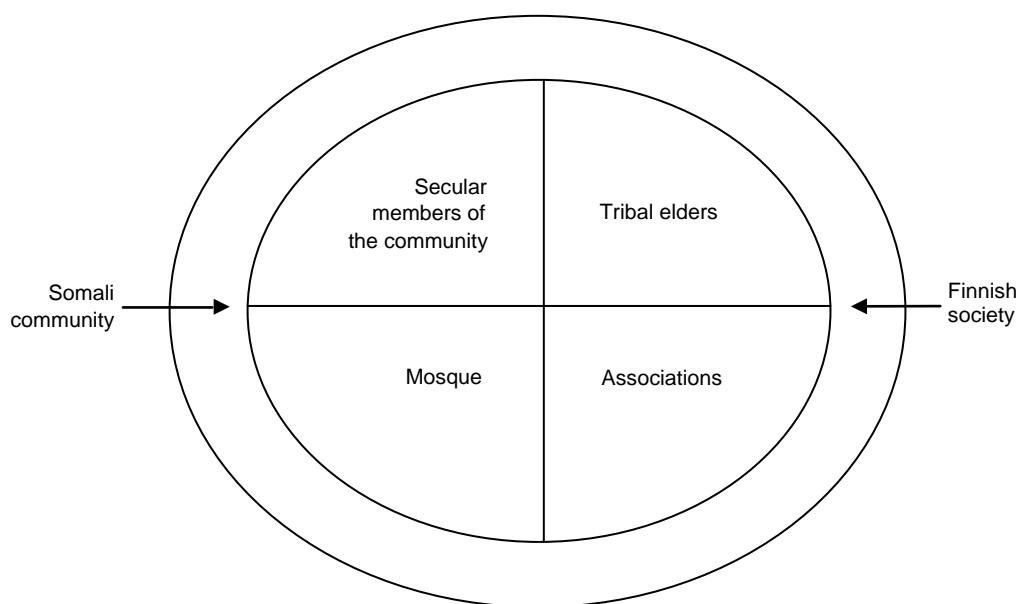


Figure 1: Somali institutions in Finland (Warsame 2009:28).



Most members of the Finnish Somali community do not profit from these associations; only a few individuals who run the associations derive a benefit. Hassan and Robleh (2004:141) state that Islam is consolidating its position at present, as people turn to the strict Muslim moral code to give them a sense of direction. In the case of the Somali community in Finland, the majority feels that the *mosque* is the institution that could unite and play an active role in solving community problems. While I was conducting research interviews with the Somali parents for my study (Warsame 2009), almost every issue I discussed with them was related to the mosque. The mosque has become an institution that cannot be overlooked when dealing with Somali issues in Finland. However, there is a fear that elements of extremism may capitalise on this situation and turn the mosque from a religious institution into a brain-washing site to promote extremism and anti-integration.

The *secular members* in Figure 1 are the most progressive members of the Somali community in Finland. They comprise the first arrivals – the educated young Somalis who represent the urban set in Somalia. In Somali society, urban versus rural identity plays a significant role. Geographical location or origin (Northern or Southern Somalia) is also an important factor within the Somali community. People with an urban background often associate with each other. It is easy for the secular members of the Somali community to integrate into a new society, and they usually do not have good relationships with the other subgroups of the Somali community, as they are rather neutral in religious and tribal matters. Thus, it is probably difficult for the secular members to belong to the Somali community; however, respectful cooperation between different institutions within the Somali community could support the goal of further integration.

School is a place where the Somali community has to encounter itself and the Finnish mainstream, as all children between 7 and 16 years of age have to go to school. The education sector could provide possibilities for fruitful cooperation between the different parties, if these possibilities are seriously analysed (Warsame 2009). This approach could support the education of the Somali pupils in the best possible way. I argue that it is important to find out what kind of conditions could support more fruitful cooperation and encounters between the Somali community and the Finnish education professionals from the perspective of the Somali parents. In order to be able to discuss this, it is important to understand and analyse ‘Somaliness’, including clan structure, language, traditional and social institutions and the role of religion in diaspora. It is also important to know about educational development in Somalia so as to understand the background of the parents. I discuss these issues further in my research report (Warsame 2009:6–21), reflecting on recent research in the area of Somali studies both internationally and in Finland (see e.g. Hassan & Robleh 2004, Fox 2000, Manger & Assal 2006, Degni 2004, Tiilikainen 2003, Alitolppa-Niitamo 2004).

The following section of this article presents the focus of the research, its methodological approach, data collection and analysis, and the results of the study.

## The aims of the research and research methodology

In my earlier study (Warsame 2009), I wanted to find out the perceptions of Somali parents with respect to their children’s education in Finland. There have been some previous studies which focused on the education of the second generation of Somalis and their wellbeing (e.g. Alitolppa-Niitamo 2004). However, issues related to adult education, integration, intercultural encounters, home–school cooperation and parents’ views about their children’s education have not been examined earlier in the Somali context. This is the reason why I decided to concentrate on how parents perceive their children’s education in Finland.

The following research questions guided my study:

- What are the Somali parents’ views about the Finnish education system and Finnish schools?
- What are the Somali parents’ views about supporting their children’s education?
- What kind of barriers have the Somali parents experienced in the Finnish school system?
- What kind of changes should be made in Finnish education from the perspective of the Somali parents?

The perspective adopted in the research was that of the Somali parents, and the research data was collected by interviewing them about their views and experiences. This qualitative study used phenomenography as its methodological approach. The research aimed at finding out different meanings and ways of experiencing and perceiving the phenomenon related to education and migration from the perspective of the Somali parents in Finland. This provided a way of looking at the collective human experience of the phenomena holistically, despite the fact that the same phenomena may be perceived differently by different people and under different circumstances (Åkerlind 2005).

A total of eight parents, two from Oulu and six from the Helsinki area (where the vast majority of the Somalis in Finland live) were interviewed for this study. The criteria for selecting the respondents were that they had at least two children enrolled in Finnish schools and that they had lived in Finland for a minimum of 5 years. The parents interviewed for this study belonged to the first generation of immigrants and represented both genders. In some cases, both parents were present during the interviews. As the Somali wives cannot meet with a strange man without the presence of their husband, or single mothers without the presence of at least one male relative, all interviews with female informants were carried out in their homes. Each of the respondents was interviewed once, and the interviews lasted between 40 and 90 minutes. The geographical differences were not considered significant in my data collection and analysis, as the phenomenographic research aims to explore the range of meanings within the sample group *as a group*, as opposed to a range of meanings among individuals within the group.

The interview method was the only possible approach I considered for collecting the data for my research. Being a Somali myself, I was aware of the fact that the informants were most probably going to be cooperative only if they were approached personally and respected. Sending a questionnaire by post or by e-mail could have been considered an insult. It could have also been ineffective, as there could have been illiterate people among the potential informants. Somali culture has many taboos, illiteracy being one of the major ones that people prefer not to discuss openly.

The research interviews were carried out in Somali. The research data was also transcribed and analysed in Somali. The quotations used in this article have been translated into English by the author. When analysing the data, I read through all the interview transcripts in Somali several times. I then coded the data in order to find relevant meaning units based on my research questions. I found similarities and differences from the meaning units that led me to group them into the categories that include qualitatively different meanings. These activities constituted the first level of description. Categories of the first level of description are the following: *role of teacher and teacher education, school as a meeting ground, home-school cooperation, responses to cultural diversity, religious education, functioning bilingualism, family setting, Somali parents' educational background and employment*. The next step in the data analysis sought to find similarities between the categories in the first level of description categories and to re-formulate them into the second level of description categories which are *school development, responsive curriculum and supporting the Somali community in Finland*. After that the aim was to enter the third level description category that the title of the study describes and to offer a general interpretation of the entire data set (Warsame 2009:49-50).

The following section of the article discusses the results of the study. The crucial role of teachers in school development is discussed first. Then, the challenges and conditions for mutual encounters and reciprocity between Somali parents and Finnish education professionals are outlined. Next, I concentrate on the questions whether or not there is education that is sensitive to diversity in Finnish schools. Supporting Somali parents' educational and professional paths is discussed at the end of the article as a means of supporting Somali pupils in Finnish schools.

## School development: teachers as key actors

Teachers play a key role in school development, along with the schools' leadership. Teachers are highly respected in the Somali society. All parents interviewed for this study expressed their respect for the teaching profession. However, some of the respondents have questioned teachers' ethical responsibility concerning their children's education. A respondent in Family 7, who is a Somali language teacher and has been working in this capacity for more than ten years in the Finnish schools, thinks that the perception of some Finnish teachers is not in

line with the ethical code of teachers, especially when working with children from an immigrant background. The conversation about this issue between the research subject (I) and the researcher (R) went as follows:

- *I: I have conflicting feelings about the Finnish teachers.*
- *R: Could you explain what you mean?*
- *I: You know, I work as a teacher in different schools. I watch teachers' performance from a close distance. I am not claiming that all the Finnish teachers are the same, I actually believe that the majority of the Finnish teachers are responsible and hard-working teachers. But there are teachers who actually harm immigrant children's progress; they have these stereotypes about some particular nationalities.*
- *R: What nationalities are stereotyped?*
- *I: Generally African pupils and particularly the Somali children. You see, Somalis are the biggest community with African background in Finland. Somali children are labelled as lazy, trouble makers and special-need pupils. This marginalisation happens in schools where there are more immigrant pupils. Sometimes I wonder if the teachers are aware of their actions. I also wonder if they realise what psychological effect their stereotyping might have on children's educational progress. As a teacher I understand that this profession is full of stress, but stereotyping and marginalisation should not be part of a teacher's contribution to education.*

Räsänen (2000:171) states that although including all teachers in the process of developing intercultural sensitivity and studying the professional code of ethics is not easy, it is the goal to aim for. It is the educators' responsibility to deal with these issues, and the practices of marginalisation and stereotyping must not be tolerated. There is a need to set strict rules to prevent such practices from taking place in the Finnish schools. Teachers' sensitivity towards diversity and intercultural learning are crucial elements of the teachers' code of ethics (see Jokikokko 2005, Räsänen 2005a, Alasutari & Jokikokko in this issue).

## Conditions for mutual encounters and reciprocity between the Somali parents and the teachers at Finnish schools

Most of the respondents agreed that the Somali parents can help teachers overcome challenges in intercultural encounters, as they entail a "two-way process". A respondent from Family 6 noted that cooperation between the Somali parents and the school staff requires intercultural competence and mutual learning:

- *I: We Somalis like to blame others for our failures. Intercultural communication requires mutual dialogue on both sides. It is fair to say that as parents, we need to take responsibility for our children's education. We cannot expect the school to raise our children, as parents we are responsible for our children's social development, control of our children's*

*behaviour, respect for the school rules and teachers. It is also our obligation to maintain good working relationships with the school and teachers. When parents are active participants in their children's education, the school will cooperate and that cooperation is vital for the success of children's schooling in Finland. I am not denying that there are fundamental differences between Somali parents and the school staff in Finland, but it seems that the parties are not willing to make concessions. But one factor that I know is that the Somali parents do not have enough knowledge about Finnish culture and the Finnish education system. Somali parents are physically present in Finland, but mentally adjusted to the Somali system. (Family 6)*

Students and teachers sharing the same school may come from a broad range of cultures and socio-economic backgrounds (Husu in Talib 2006:85). The Somali children who attend Finnish schools are part of the change which is shaping Finnish society. Somali parents interviewed in the study pointed out that when discussing their children's schooling, teachers always remind them that in Finland things are done differently from Somalia and that they have to obey the Finnish system as long as their children are part of the Finnish system. In this regard, the Somali parents expect teachers to be cooperative and open minded. The parents also believe that the teachers could help to prevent children from dropping out of school by recognising individuals with learning difficulties in classroom situations. Early intervention by teachers was one of the issues suggested by the Somali parents when children lose interest in school.

Teachers' communication skills are essential in opening up the communication channels in the cooperation between the school and home. According to the National Core Curriculum (NBE 2004:17), the learning environment must support interaction between the teacher and the pupil, and among the pupils themselves. It must promote dialogue and guide the pupils in working as members of a group. The majority of the respondents in this study felt that teachers' cooperation skills are at the centre of their children's education in Finland. Cultural influences can be found in interactional or communication styles, i.e. the ways individuals interact with one another and the message they send intentionally or unintentionally in their communications. Clayton (2003:99) states that speaking reveals how we view ourselves and our relationship to the person with whom we speak. This also shapes our interactions with others. Most of the respondents in this study reported that they were in a regular contact with the teachers of their children. However, not all of the respondents were able to communicate with the teachers properly. Respondents able to communicate in either Finnish or English were in constant contact with their children's teacher. Those with little knowledge of either Finnish or English had limited contact with their children's teachers. When I asked parents about their relationship with the school staff, the responses varied and mainly depended on the parents' linguistic proficiency and education.

I do not intend to overemphasise the role of the respondents' educational background, but it does constitute an important factor which contributes to communication between parents and teachers. All of the respondents who had attained an education in their home country or in Finland and can communicate in either Finnish or English had received enough information about the educational progress of their children. The following quotations are from the respondent in Family 3 who had completed secondary education in Somalia and a respondent in Family 5 who had completed a university degree in Finland. The difference in how parents communicate with their children's teachers is clear.

- *R: Do you receive enough information from the school or teachers concerning your children's education progress?*
- *I: Receiving adequate information depends on the way teacher and parents communicate. In our case, teachers are very kind to us and are willing to communicate, but the problem is the language. When we have a meeting with the school, all the parties have to rely on interpretation. Sometimes it is not possible to find a Somali interpreter, and therefore we have to communicate through the little Finnish language that we know. (Family 3)*

Language is an important tool for communication. A respondent from Family 5 agreed that without the knowledge of other languages, parents will struggle to get hold of enough information about their children's educational progress in Finland.

- *I: The education system in Finland is clear. If the parents know Finnish or at least English, it is easier to follow their children's educational progress from 1st grade to grade 9. I personally receive enough information concerning my children's education progress. I have established a good working relationship with the teachers; I even contact teachers by e-mail. Sometimes I make surprise visits to school and witness myself how things are functioning. There are very few situations where we have misunderstandings between our family and the school. (Family 5)*

## Educating for diversity in Finnish schools?

Teachers play a key role in supporting home-school cooperation and in encountering the Somali pupils and their parents (Warsame 2009). However, the parents interviewed for this study identified the need for structural changes in the education system in Finland to overcome misunderstandings and provide learning opportunities for pupils with various backgrounds.

There are approximately 4,000 Somali-speaking children in Finnish schools. The majority of Somalis live in the Helsinki metropolitan area (see Statistics Finland 2007). Most of the respondents from the families interviewed in this study indicated that their children were born and grew up in Finland. However, Somali families also reside in other major cities in

the country. The Somali children are part of the Finnish curriculum. The National Core Curriculum (NBE 2004:12) states that comprehensive education is part of fundamental educational security. There is an increasing number of immigrants who have relocated to different parts of Finland, and these families can face great challenges in education because of local variations in the curriculum. Local educational authorities make decisions regarding the educational and teaching tasks of comprehensive education, and the objectives and contents specified in the national core curriculum (*ibid.*). Some municipalities are only now starting to recognise the need for a diversified curriculum. Multicultural education is one of the aspects that should be addressed.

The Somali parents interviewed in this study often felt that the curriculum was not that diversified and that their children faced great difficulties in overcoming challenges. Although their children had been mostly born in Finland, they continued to struggle with language difficulties. When parents were asked about their hopes regarding the Finnish schools, most expressed satisfaction with the system. However, when asked for specific details about the curriculum, the majority of the parents struggled to understand the curriculum and its contents. Below are some quotations from the respondents in Family 1, who were not familiar with the curriculum, and Family 6, with a full understanding of the Finnish curriculum.

- *I: Before I moved to Finland I was not sure what to think about the Finnish education system.*
- *R: What is your perception now about the Finnish education system?*
- *I: I think it's ok*
- *R: You believe that the Finnish curriculum is diversified?*
- *I: I don't know what the contents of the Finnish curriculum are, could you please specify your question.*
- *R: Do your children learn something about their culture?*
- *I: I don't think so.*
- *R: Do they learn Somali language?*
- *I: Yes, two hours a week. I feel our children are forced to learn music and swimming which are against our will.*
- *R: Why?*
- *I: The Finnish authorities know that we are Muslims, and things that are against our religion should not be part of our children's education.*
- *R: What would you change/should be changed?*
- *I: Our religion has always been part of our culture and our schooling system always based on cultural values. I personally wish that religion learning would be part of the curriculum. (Family 1)*

A respondent from Family 6, who had a different view, said:

- *I: For the last two decades the immigrant population in Finland has been steadily increasing. I suppose the education system has changed from what it was in the 1990s. Personally, I believe that the system is not fully diversified, but Rome was not built in one day. I understand the concern of the Somali parents, but I don't know what has changed since I left*

*Somalia. I did my comprehensive and secondary education in Somalia and we had physical activities, music and drama as part of the curriculum in Somalia. The issue that the Somali children cannot participate in music etc. is a new phenomenon to me. A Somali proverb describes it: "The cry is bigger than the bull". Children are children whether they swim together or play together. The problem lays with the parents and the teachers, not the children.*

According to the Finnish National Board of Education (NBE 2008:20), immigrant children of pre-school and compulsory education age with insufficient understanding of the Finnish or Swedish languages may be offered instruction which prepares them for comprehensive education. The Somali parents interviewed in this study believed that if their children were born in Finland they would not require preparatory classes. The Somali parents' perception about preparatory and special needs education was often negative. The majority who participated in this study felt stigmatised about the idea of special needs. However, some parents expressed their appreciation of this effort. They believed that parents overreacted to the issue of special needs and preparatory classes without even knowing the advantages and disadvantages of these initiatives. The respondents from Families 2 and 6 showed different opinions when asked about the advantages and disadvantages of Finnish education and school system.

- *I: I personally don't understand much about the education system; however, I believe that children are not making tangible progress.*
- *R: Do you mean that they are not learning anything?*
- *I: I think that they are learning something, but not to our expectations. They are attending this 'erityisopetus' (special education). When I asked other Somalis about the meaning, they told me it is a bad thing if the child is in 'erityisopetus'. Other parents believe this is to segregate the Somali children from the rest of the school.*
- *R: Did you ask the school why they came to this solution?*
- *I: School is part of this conspiracy and I don't need their clarifications. Why are only Somali children treated like disabled?*
- *R: Do you think special education is only for disabled children?*
- *I: We know its meaning is to limit our children's educational progress. Our children have been here for some time now and they are sharing the class with disabled and newly arrived children. (Family 2)*

Research conducted by the Finnish National Board of Education (Kuusela *et al.* 2008:81) states that reliable assessment is the basis for studying Finnish or Swedish as a second language. The Somali parents interviewed in this study raised concern about language support. There was a widespread belief among the Somali parents that this arrangement would further separate their children from the mainstream education in Finland. However, some of the parents thought that children



would benefit from this arrangement. A respondent from Family 6 reacted like this:

- *I: As parents we have to be ambitious about our children's educational achievements. Realistically though, we have to appreciate all the support our children can receive from the school. Unfortunately, Somali parents do not know yet, and they become reluctant when their children are offered extra support. Sometimes I doubt if the parents know what is good for their children.*
- *R: Why do you think so?*
- *I: The majority of Somali children join pre-school education only at the latest stages. One of the major reasons could be the parents' employment situation, lack of awareness about the importance of the child's linguistic development, and most of all economic reasons.*
- *R: Why do you think there is an economic reason?*
- *I: The welfare system in Finland is generous, due to lack of employment; the Somali parents have learned ways to exploit the system. For example, if the mother stays with the children at home, she is entitled to the mother-care allowances. That encourages the Somali mother to stay at home and receive the benefits rather than participate in any language courses. The child, on the other hand, will not develop social or language skills other than that of the home setting. That is why there are generations of Somali children born in Finland who have joined pre-school education very late. The child will face an uphill struggle when starting school. That is why Somali children have difficulties, regardless of the time they have lived in Finland. (Family 6)*

The respondents believed that the cultural setting at home and the school environment were mutually conflicting and often confusing for the children. When I asked the parents about their children's participation in school events, they reacted differently. Some parents were totally against their participation in any celebrations that took place in the school. Others claimed that the children's participation in school events promotes social cohesion, tolerance and respect. In general though, the majority of the respondents observed that their own cultural themes were not visible in the current school environment. The respondents from Family 3 and Family 7 answered:

- *I: If the school events are based on religion, I will not permit my children to take part.*
- *R: Do you believe all the events are based on religion?*
- *I: Most of the events unfortunately have a religious basis. Whether it's Joulu (Christmas) or Pääsiäinen (Easter). If the school is sincere, why don't they celebrate our religious events such as Eid? If the school is not accommodating all the other religious festivals, then let each religion celebrate its own festivals separately. (Family 3)*

A respondent from Family 7 with a teacher background responded:

- *I: I think some of the events are difficult for some of the parents to accept. Their children do not take part in whatever events that the Finnish people organise. I think the school should organise alternative events for those children and children must feel that they are not being left behind.*
- *R: Do you believe that the school should be inclusive and celebrate all the different events?*
- *I: That happens; I have seen that some of the schools promote the organisation of culturally based events and forbid religious events, to maintain harmony. My opinion is that all the religious celebrations can be celebrated freely, but outside the school environment. That will be a strong statement from the school, for that minority on each side that is promoting only their religion. The school-organised events have to include everyone in the school. (Family 7)*

Girls' education is a subject that divides opinions, especially when discussing the education of girls with a Muslim background. However, most of the parents who participated in this study agreed that girls' education is as important as that of the boys. The respondents represented both genders, and this study found no major differences by gender in attitudes toward children's education.

- *I: I somehow believe that girls' education is more important than boys' education. Girls are future mothers and ensuring their education is essential. They are responsible for raising and educating future generations. It is very important for girls to reach higher level of education and attain a profession. (Family 5)*

In the Somali family structure, children are regarded as a future investment for their parents and society. All of the Somalis interviewed in this study expressed their desire for children to attain higher education and professions that could lead to employment in Finland. Parents also believed that their children had a better opportunity for educating themselves than their parents. Even though the Finnish education system is becoming more flexible in terms of exempting Muslim girls from participation in sports (e.g. swimming), playing musical instruments and taking part in some of the school festivities, the majority of the interviewed parents would like to further restrict girls' participation in school activities. Parents justified their attitude by saying:

- *I: Physical education is important for child development. This is a very cold country and sports activities are very important. Our children do take part in sport activities. My wish is that girls and boys must be separated, especially when they have swimming sessions. Otherwise I cannot allow my daughter to be in the same swimming pool with strange boys.*
- *R: But the school exempts the Muslim girls from participating in the swimming sessions.*
- *I: Yes, but I don't feel comfortable about only girls swimming either. The best solution would be a swimming session for the Muslim women only. (Family 3)*

Alitolppa-Niitamo (2004:105) states that Islam plays a major role in the way of life of the Somali speakers. However, this study finds that more educated parents have a better understanding and willingness to permit their daughters to participate in school activities. Alitolppa-Niitamo agrees that in this regard one should be aware of the danger of generalisations, since there are numerous interpretations of Islam among the immigrants.

*– I think physical exercise is important. Because whatever we are doing physically, affects our physiological, social wellbeing. Children of school age need more physical activities that will help them to concentrate and be active during the lessons. (Family 5)*

The learning of religion in a state-run school is an issue that might spark misunderstanding and eventually turn into mistrust. The Somali parents interviewed in this study, with the exception of two parents, had raised concerns about the idea of the Finnish history teachers teaching their children Islamic studies based on Islamic history, Islamic law and theology studies. The parents' view was that such contents should not be taught in history. They would have preferred religious education to discuss the Quran doctrine (i.e. not just the religion but the doctrine and Islam as a faith) instead of history. However, the Finnish educational authorities' view is that religious education in the sense of teaching Quran as a doctrine is not the role of the state-run schools. In addition, the educational authorities face difficulties in finding qualified teachers to teach Islam at school. The majority of the Somali parents interviewed had a different view from the education providers in terms of the teaching of Islam.

*– Islamic religion is the basis of our culture. Muslim children have equal rights of learning about their religion... ... Finnish children learn about their religion, why is that right not given to the Muslim children? (Family 5)*

Another concern that the Somali parents shared was about the religion teachers' professionalism:

*– I: Islamic teachers are not professionals; they simply have a little knowledge about Islam. As a mother I had a bad experience with the Quran teacher's attitude towards females... ... I visited the Islamic centre in Pasila to observe my children's Quran learning. I really felt that the teacher was teaching irrelevant issues and when I questioned the teacher, his response was that this is not a place for females to question an Islamic teacher, let your husband come and talk to me. Since that day I decided my children will learn the Quran at home. (Family 3)*

The teaching of religion in Finnish schools is an issue that can be expected to spark heated debates between the Muslim communities and the education authorities. Religion could be taught in school to avoid extremism and radical religious

movements and disintegration. Finding qualified Islamic religion teachers is crucial in this respect. The teachers of Islam need training in order to be qualified for intercultural learning, which engenders sensitivity to how to teach Islam to the Muslim children in Finland and how to meet the requirements of cultural dialogue, mutual respect and reciprocity.

## Supporting Somali parents' education and employment opportunities

Somali families are often comprised of many members. The families interviewed in this study were not an exception. However, there are challenges in finding sufficient accommodation, a calm home environment for the children to study and enough time for each child, in order to support his/her educational progress. Gonzalez (2005:12) claims that immigrant families tend to be poorer and larger than the native families and that the children are often expected to work in order to help to support the family. This is the case with the Somali parents interviewed; while I was interviewing a parent, older children looked after the small ones; there was a sense of togetherness within the family setting. However, it was not the aim of this study to find out how children spend their free time at home; this research concentrated on the parents' perceptions regarding their children's school education.

The responsibility for the initial training of adult immigrants was transferred to the Ministry of Labour in 1994 in order to develop a coherent and flexible training programme for adult immigrants (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002:62). Issues related to, for instance, the legal aspects of compulsory education should be part of the training of immigrants. The parents of Somali children can support their children's schooling only if they are familiar with the education system in Finland. However, Somali parents are struggling to understand the school system in Finland. Although they are ambitious about the education of their children, those who attained an education either in their home country or in Finland have a different view and understanding about their children's educational opportunities in Finland.

According to Gonzalez (2005:18), the lower educational attainment of the immigrant adults could translate into lower educational attainment for their children. The present study outlines that education and employment experiences play a significant role in how the parents perceive the importance of education in general and gender equality in particular. In order to support the learning of Somali children, the situation of their parents has to be acknowledged and supported.

## Discussion

The aim of the article was to give a voice to Somali parents and to hear their views about the Finnish education system and about the possibilities of supporting their children's education in Finland. The goal was to analyse the position of the

Somali children and their families in a wider perspective in Finnish society. Many strategies and the Finnish national curricula support the idea of multicultural education and intercultural learning. However, what takes place in reality is different. There are good practices and experiences that should be utilised. For instance, the good experiences and knowledge of teacher education (Räsänen 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2009) or multicultural leadership (Kuukka 2009) should not be left to the margins. These ideas should be part of every teacher education and leadership training programme, and support should be given to the professionals working in different areas of education. The results of the study suggest that the process of building a school for all, including the Somali pupils, would require changes not only in the school but in the entire Finnish society and the Somali community.

My work experience as an interpreter has led me to carry out this research on the views of the Somali parents about their children's education in Finland. When working as an interpreter I often experienced that interpreting the words of the Finnish-speaking teacher to the Somali-speaking parent was not enough. It did not improve the situation, as often after some time I was interpreting in a similar situation with the same people again. There are gaps in the communication and information flow between the school and the Somali families, which easily create misunderstandings or mistrust and challenge communication and cooperation (Warsame 2009). The Somali proverb describes challenges of communication in the following way:

- *Hadal qofna si u yiri qofna si u qaaday*  
(A statement made by one person is understood differently by another)

The teachers and the Somali parents have to be able to encounter each other in a way that helps them evaluate whether the encounter is as useful as possible and make sure that everyone understands what is meant. Theories and approaches of intercultural learning (see Alasutari and Jokikokko in this issue) can provide tools for better understanding between the Finnish education professionals and the Somali parents. It is essential that intercultural competence and learning are included in teacher education, as, for instance, Räsänen (2000, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b), Jokikokko (2005) and Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen and Räsänen (2004) assert. The multicultural and international reality is not easy for teachers, as it is not the only change and challenge they are coping with (Räsänen 2000). However, teachers are expected to be ethical professionals and transformative intellectuals who have internalised the ideas about educational human rights, even if the surrounding society is not always ready for changes. Prejudices, generalisations and marginalisation are issues that could have a harmful effect on the establishment of intercultural dialogue. Both teachers and Somali parents need to learn from each other and teachers' pre- and in-service education and the training of immigrants should support this dialogue.

The Somali community should become active members in Finnish society. Somalis should re-organise themselves and move away from tribal and religious ideologies towards common goals. The tribal and religious ideologies have caused the marginalisation of the Somali community in the last two decades in Finland. There is a great need for community-based initiatives that would encourage Somalis to reach a common voice, a goal and a common agenda to address, among other issues, the education of Somali children, adult education and active female participation and employment possibilities. As long as Somalis are divided, Finnish society will not be able to assist them effectively in educational matters.

The results of my study suggest that the majority of Somalis in Finland are not benefiting from adult education and training. In order to support the education of Somali children, their parents' situation should be seriously considered, as the parents in general and the mothers in particular play a crucial role in supporting their children's education. They should not only be integrated into Finnish society, but included in it (see Alasutari & Jokikokko in this issue). The better the parents are educated, the better they are able to support their children's education and future.

## Bibliography

- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) *The Icebreakers: Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with Focus on the Context of Formal Education*, Helsinki: Väestöliitto.
- Berry, John (2008) 'Globalisation and Acculturation', *International Journal of Intercultural Relations* 32 (4): 328-336.
- Bjork, Stephanie (2007) 'Clan Identities in Practice: The Somali Diaspora in Finland', in Osman Farah, Mammo Muchie & Joakim Gundel (eds.) *Somalia. Diaspora and State Reconstitution in the Horn of Africa*, London: Adonis & Abbey Publishing Ltd.
- Clayton, Jacklyn Blake (2003) *One Classroom, Many Worlds: Teaching and Learning in the Cross-Cultural Classroom*, Portsmouth: Heinemann.Cummings.
- Degni, Filio (2004) *The Social and Cultural Determinants of the Use of Contraception Among Married Somali Women Living in Finland*, Helsinki: STAKES.
- Fangen, Katrine (2007) 'The Need to Belong and the Need to Distance Oneself: Ethnic Identification and Contra-Identification Among Somali Refugees in Norway', in Osman Farah, Mammo Muchie & Joakim Gundel (eds.) *Somalia: Diaspora and State Reconstitution in the Horn of Africa*, London: Adonis & Abbey Publ. Ltd.
- NBE (2004) National Core Curriculum for Basic Education, Helsinki: Finnish National Board of Education.
- NBE (2008) Immigrant Education in Finland. Available online at: [http://www.oph.fi/english/publications/\\_2006/\\_immigrant\\_education\\_in\\_finland](http://www.oph.fi/english/publications/_2006/_immigrant_education_in_finland), last accessed 20.03.2008.
- Fox, Mary-Jane (2000) *Political Culture in Somalia: Tracing Paths to Peace and Conflicts*, Uppsala: Uppsala University.

- Gonzalez, Gabriella C. (2005) *Education Attainment in Immigrant Families: Community Context and Family Background*, New York: LFB Scholarly Publishing LLC. Available online at: <http://site.ebrary.com/lib/oulu/Doc?id=10159268&ppg=19>, last accessed 23.08.2008.
- Hassan, Mohamed-Rashid Sheikh & Salada M. Robleh (2004) 'Islamic Revival and Education in Somalia', in Daun Holger & Geoffrey Walford (eds.) *Educational Strategies among Muslims in the Context of Globalization: Some National Case Studies*, Leiden: Brill Academic Publishers.
- Hudson, Wayne & Steven Slaughter (2007) *Globalisation and Citizenship: The Transnational Challenge*, London: Routledge.
- Jokikokko, Katri (2005) 'Perspectives on Intercultural Competence', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kuukka, Katri (2009) *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. 'Sen yhteisen hyvän löytäminen'*, Tampere: University of Tampere, Acta Universitatis Tamperensis.
- Kuusela Jorma, Etelälahti Aulikki, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnberg & Marjatta Siniharju (2008) *Maahanmuuttajaoppilaat ja Koulutus - Tutkimus Oppimistuloksista, Koulutusvalinnoista ja Työllistämisestä*, Helsinki: Opetushallitus.
- Manger, Leif & Munzoul Assal (2006) *Diasporas Within and Without Africa-Dynamism, Heterogeneity, Variation*, Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Matinheikki-Kokko, Kaija & Pirkko Pitkänen (2002) 'Immigrant Policies and the Education of Immigrants in Finland', in Pirkko Pitkänen, Devorah Kalekin-Fishman & Gajendra Verma (eds.) *Education and Immigration: Settlement Policies and Current Challenges*, London: Routledge.
- Räsänen, Rauni (2000) 'The Global Village as a Challenge for Teacher Education', in Vappu Sunnari & Rauni Räsänen (eds.) *Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching*, Oulu: Oulu University Press.
- Räsänen, Rauni (2005a) 'Intercultural Co-Operation as an Ethical Issue', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Räsänen, Rauni (2005b) 'Etninen moninaisuus koulujen haasteena', in Tomi Kiiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (eds.) *Kenen Kasvatus. Kriittinen Pedagogiikka ja Toisinkasvatuksen Mahdollisuus*, Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, Rauni (2007a) 'International Education as an Ethical Issue', in Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.) *The Sage Handbook of Research in International Education*, London: Sage.
- Räsänen, Rauni (2007b) 'Intercultural Education as Education for Global Responsibility', in Taina Kaivola & Monica Melen-Paaso (eds.) *Education for Global Responsibility - Finnish Perspectives*, Helsinki: Helsinki University Press. Available online at: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/om31.pdf>, last accessed 01.03.2011.
- Räsänen, Rauni (2009) 'Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena', in Jouko Jokisalo & Raisa Simola (eds.) *Monikulttuurisuus Luokanopettajankoulutuksessa: Monialaisten Opintojen Läpäisevä Juonne*, Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Salakka, Markku (2005) 'The Tensions of Marginalities in the Negotiation of Multicultural Identities', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Statistics Finland (2007) *Ulkomaalaiset ja Siirtolaisuus 2006*, Helsinki: Tilastokeskus.
- Talib, Mirja-Tytti (2006) *Diversity: a Challenge for Educators*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Tiilikainen, Marja (2003) *Arjen Islam. Somalinaisten Elämää Suomessa*, Tampere: Vastapaino.
- Warsame, Saeed (2009) *School For All? Somali Parents' View on Their Children's Education, Multicultural Education and Integration in Finland*, Master's thesis, Oulu: University of Oulu, Department of Educational Sciences and Teacher Education.
- Åkerlind, Gerlese S. (2005) 'Variations and Commonality Phenomenographic Research Method', *Higher Education Research & Development* 24 (4): 321-334.

## Author:

### Saeed Warsame

Master's of education/Doctoral student  
Development Officer for Multicultural Activities  
Finnish Red Cross, Oulu & Lapland District  
Uusikatu 22  
FIN-90100 Oulu  
+358401560060  
[saeed.warsame@redcross.fi](mailto:saeed.warsame@redcross.fi)

## Notes

- 1 Among Somalis in diaspora the clan elder is not an elected person but is often the eldest among the members living in that country. If there is a person in Finland who is closely related to a clan leader in Somalia, that person automatically becomes a leader among his clan members. The female elder member of the community can perform as a representative only for another female and among females.

Hanna Alasutari & Katri Jokikokko

## Intercultural Learning as a Precondition for More Inclusive Society and Schools

### Abstract

The article discusses intercultural learning as a precondition for mutual and equal encounters when aiming towards a more inclusive and equal society and education system. The article analyses the theoretical premises of intercultural learning and highlights three significant aspects in this process: ethics, encountering otherness and reflection. The second part of the article elaborates on how teacher education could support teachers' intercultural learning, based on the experiences from the Intercultural Teacher Education Programme (ITE) in Oulu, Finland. In particular, two preconditions for intercultural learning within teacher education are discussed: the meaning of 'significant others' and learning through dialogue and conflict caused by emotionally powerful experiences.

### Introduction

As a result of migration and increasing global contacts societies are now more diverse. This is driving a need to question and revise ethnocentric policies, practices and theories. In Finland, this objective has not yet been reached. The rhetoric in the area of ethnic relations and migration does not view immigrants as a natural part of society, and the fact that society is never static but continuously changing is often ignored. Newcomers are expected to simply integrate into the new society and change themselves. If this phenomenon is analysed through the theories of inclusion and integration, it means that the newcomers have to integrate into a system that is unable to transform (Mäkinen, Nikander, Panzar & Saari 2009:18). Inclusion, on the other hand, means acknowledging that the system, too, should change in order to incorporate and truly respond to the diversity of all citizens, including immigrants. Education plays a key role in any process of change. In Finland everyone goes to school for at least nine years, usually much longer. Teachers often spend more time in a day with children and young people than parents do. Thus, teachers can have a tangible effect on students' awareness, attitudes and

actions, as well as the practices and procedures in use within schools.

This article suggests that lifelong intercultural learning that is based on ethics is one of the conditions for mutual and equal encounters when aiming at inclusive society and education (Alasutari 2010, Alasutari & Räsänen 2007, Jokikokko 2009, Räsänen 2007). The process of intercultural learning should be part of the professional skill set of any person working in a multicultural context, not least in the education sector, including teachers, principals, educational planners, administrators and teacher educators. There is an expectation that education professionals can support the intercultural learning of others, and that is why their role is crucial in the process of attaining a more inclusive society.

This article is divided into two parts. The first part begins by introducing some theoretical perspectives on the process of intercultural learning. The ethical aspects of intercultural learning are discussed next. The following chapters elaborate on the two significant preconditions for intercultural learning: otherness and reflection. The second part of the article exam-

ines how teacher education can support intercultural learning among those studying to be teachers.

## Intercultural learning

Intercultural learning has been studied from different perspectives and with different approaches depending on how culture, learning and the learner are understood. Some studies (e.g. Taylor 1994) utilise transformative learning theory (Mezirow 1991) to illustrate the process of intercultural learning. Other studies (e.g. Teräs 2007) approach intercultural learning through applying cultural-historical and sociocultural theories of learning (Säljö 2001, Wells & Claxton 2002). Intercultural learning has also been analysed through the phenomenological approach. For example, Bennett's (1993:24) phenomenological developmental model of intercultural sensitivity concentrates on an individual's growth away from ethnocentrism – through various stages – toward a greater understanding of and sensitivity to differences (Räsänen 2007:24, Alasutari 2010).

Some studies in the field of intercultural learning focus on analysing rather short-term pedagogical interventions such as study units, online courses (or other forms of using information technology), exchange studies and internships (e.g. Helm 2009, Jackson 2009, Munro 2007, Teräs 2007). Intercultural learning has also been discussed in the field of second language education (e.g. Atay 2005) and communication (e.g. Salo-Lee 2007).

Bennett (1993) and Taylor (1994) base their theories of intercultural learning on situations where encountering 'the other' occurs in a place and culture different from one's own origin. As Räsänen (2007:25) points out, Bennett and Taylor concentrate on situations where learners stay in contact with another culture for a longer period of time and experience the need to change in order to survive and cope within that context. In addition, Bennett and Taylor's theories emphasise the role of culture shock in intercultural learning (Alasutari 2010). Culture shock can be an important learning experience in the process of intercultural learning and can lead to deconstruction (Spivak 1999, Andreotti 2010) and identity negotiation (Salakka 2006), which are important aspects of intercultural learning.

In this article intercultural learning is seen as a lifelong learning process that includes various experiences, phases and processes that can be analysed from the perspective of different learning theories such as transformative, experiential and sociocultural theories (Jokikokko 2009, 2010). The article concentrates on the role of teacher education in Finland in this lifelong process and suggests that transformative learning theory (Mezirow 1991, Mezirow & Taylor 2009) provides useful tools for supporting intercultural learning, especially when dealing with adult education in Western societies. It also argues that when discussing the process of intercultural learning and ways of supporting it, it is important to analyse the learning process with more lenses including issues of

power and social justice, and thus utilise theories of post-colonial approach (e.g. Spivak 1999, Andreotti 2010). Although we acknowledge the individualism and western-centredness of Mezirow's theory, we argue that careful discussion of individual processes is also important in order to understand how the process of intercultural learning could be supported, for instance, in the context of teacher education.

Encountering 'otherness' and the process of reflection are crucial in transformative intercultural learning, thus making it necessary to discuss these concepts in this article. In addition, we understand intercultural learning as a process based on ethics. Therefore, the ethical dimensions of intercultural learning are addressed in the next section.

## Ethical dimensions of intercultural learning

Bredella (2003:47) suggests that in order to avoid ethnocentrism there is a need for a flexible model of intercultural understanding<sup>1</sup>. We contend that the process of intercultural learning invites learners to an ethical discussion that allows them to meditate on relativism and ethnocentrism (see *ibid.*). We argue that intercultural learning cannot be based on ethnocentrism, or aim at relativism. Yet the process of intercultural learning encourages continuous ethical reflection and negotiation in order to encounter one's own and the other's knowledge system<sup>2</sup> (see Andreotti & de Souza 2008) and acknowledge that identity negotiation is continuous and dynamic rather than static. Intercultural learning aims at encountering and analysing one's own values, beliefs and assumptions as well as those of others. This process of learning also endeavours towards awareness of the power structures and other issues related to power on both macro and micro levels. The learning process should not occur merely at the level of thought, but should be translated into actions.

How can we then define the direction of intercultural learning? What are the values behind intercultural learning? The report of the World Commission on Culture and Development, *Our Creative Diversity* (UNESCO 1995:36-38), discusses possibilities for global ethics as one of its main themes in considering the conditions for intercultural cooperation. We argue that ethics should be considered and negotiated in the process of intercultural learning, avoiding cultural supremacy<sup>3</sup> and aiming to encounter one's own and the other's knowledge system/s.

Researchers of European origin in the area of global ethics consider human dignity the key concept in achieving a responsible orientation in an international world (e.g. Pietilä 2003, Sihvola 2004, Räsänen 2005:22). Referring to Immanuel Kant, Sihvola (2004) states that the basis for a global ethics lies in respect for humanity, which presupposes treating everyone as a subject and an aim instead of suppressing people to the position of an object or a means for gaining something (Alasutari & Räsänen 2007). Sihvola (2004:12) contends that global citizenship based on the idea of human dignity requires appreciation of the many dimensions of human-



ity: the perception of human beings as thinking, feeling, acting and purposeful creatures. It further requires commitment to a world order in which it is possible to construct humanity in spite of state or cultural borders or ethnic, religious, social class or other background factors.

However, the ethical dimension of intercultural learning should be negotiated, as life situations are different and unique. Sticking to the ‘right’ ethical principles may easily lead to ethnocentrism. Andreotti (2010:11) writes about reflexive ethics which would seek not to “suggest what people ought to be, what they ought to do or what they ought to think”. Instead, we should keep all possibilities open and engage critically with each possibility to listen and to negotiate ethically with others, and to analyse and take responsibility for the implications of our ethical choices.

A commitment to dialogue which aims at mutual learning is considered essential to the process of intercultural learning (Järvelä 2005). This commitment challenges us to evaluate issues, experiences and encounters from new perspectives and to widen our horizons and scope for caring. Commitment to a mutual learning process, to dialogue, to pursuing equity, and to a continuous identity-negotiation process (see for instance Eriksson-Baaz 2002, Salakka 2005) are essential elements of ethically sensitive intercultural learning (Alasutari 2010, Alasutari & Räsänen 2007, Räsänen 2005).

## **Experiencing otherness in oneself and the other**

It has been disputed whether encountering or understanding the other is possible in the first place. As Bredella (2003) points out, there are philosophers who claim that we are always ‘prisoners’ of our own culture and unable to achieve a critical distance from it, and that is why understanding the other is impossible. However, we argue that understanding and encountering the other are important in the process of intercultural learning. Kristeva (1992), for instance, states that one way to learn to recognise and understand diversity is to understand otherness as a part of one’s own identity (see also Lehtonen & Löytty 2003, Rastas 2007). In this article, experiencing otherness is considered in a broad manner as encompassing experiences of otherness in oneself and in the other person (Alasutari 2010).

Encountering oneself and the other can occur in one’s own place of origin and culture (see e.g. Jokikokko 2009, Räsänen 2007). Sometimes it might even be more difficult to encounter the other in the culture one is more familiar with – for example, a different worldview or sexual orientation. That is why it might be easier to deny existing differences and stay in the denial stage that is one of the ethnocentric stages in Bennett’s model of intercultural sensitivity (see Bennett 1993, Banks 1999, 1988).

Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) and Räsänen (2002) discuss the role of microcultures in the process of identity negotiations (see also Salakka 2005, 2006). As Lamminmäki-Kärkkäinen (2002:75-76) points out, shared microculture can

support the process of encountering the other and result in experiences of similarity. Many scholars claim that one can encounter the other if one has first encountered plurality and otherness in oneself (Alasutari 2005, Eriksson Baaz 2002, Kristeva 1992, Lamminmäki-Kärkkäinen 2002, Rastas 2007). However, sometimes meeting the other might be the starting point for facing oneself (Alasutari 2005:172, Alasutari 2010). This aspect is also discussed later in this article, when analysing the meaning of ‘significant others’ for student teachers’ intercultural learning.

Encountering ‘otherness’ constitutes a crucial part of intercultural learning. However, as Abdallah-Pretceille (2006:476) emphasises, any excessive focusing on the characteristics of others leads to exoticism as well as to cultural dead-ends through overemphasising cultural differences and enhancing, consciously or otherwise, stereotypes or even prejudices. Lehtonen and Löytty (2003:8) state that the discourse of “tolerating differences” is still very common in our society and, for example, in immigration policy. This idea is problematic because it is based on the notion of the “fundamental” difference of others, it considers otherness as something which is given, not something which is socially constructed (*ibid.*: 12). Furthermore, in this ethnocentric discourse otherness is determined from the perspective of our ‘own’ group and the others are seen as deviants who need to be tolerated. From the perspective of intercultural learning, equality and willingness for mutual learning are necessary conditions for encountering the other. Moreover, questioning one’s identity in relation to others (Abdallah-Pretceille 2006:476-477) and oneself is integral to the process of intercultural learning (Alasutari 2010).

## **Intercultural learning through reflection**

The ability to reflect on one’s experiences and actions for the purpose of transformation is decisive in the process of intercultural learning. We have analysed intercultural learning as a transformative learning process, and particularly the role of reflection in that process, building mainly on Mezirow’s transformative learning theory (1991, 1995, 2000, Mezirow & Taylor 2009).

According to Mezirow (1991), reflection is the central dynamic involved in problem-solving, problem posing and transformation of meaning schemes and meaning perspectives. Meaning schemes refer to those beliefs, attitudes and emotional reactions that are transformed during a lifetime (Mezirow & Taylor 2009, Taylor 1998:13). Meaning schemes work together to generate one’s meaning perspective. Meaning perspectives refer to “one’s overall worldview” and changes in them occur less frequently. Mezirow believes that change in the meaning perspectives is usually triggered by a major life transition, although it may also result from an accumulation of transformations in meaning schemes over a period of time. We may reflect on the content or description of a problem (or a problematic meaning scheme), or the process or method of

our problem-solving of the premise(s) upon which the problem is predicated (Mezirow 1991:117).

Mezirow (ibid.:99) suggests that in the process of creating meaning through reflection, we realise how our perception of reality has been shaped by our cultural and antecedent circumstances rather than by an understanding of history as an impersonal account of the past. As Mezirow (ibid.) points out, reflection in the process of transformative learning requires individual and collective awareness of the influence of our own history and biography. We understand transformative reflection processes in intercultural learning as bi-level processes that are both individual and collective (Freire 1972, 1994, Taylor 2009).

Mezirow (1991) has divided reflection into three categories: reflection, critical reflection and critical self-reflection. While reflection makes conscious one's own ways of perception, thinking and experience, critical reflection goes further to the validity-testing of these premises, their sources and consequences. According to Taylor (2009:8), critical reflection refers to an examination of the presuppositions that underlie our knowledge of the world. Critical self-reflection includes evaluation of one's meaning perspectives and ways of questioning them (Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004:334, Mezirow 1991:1-14, Salakka 2002:202). Critical self-reflection also invites an identity negotiation of one's own microcultures, personal history, background and biography. Andreotti and de Souza (2008) describe the process of self-reflection as "unpacking one's rug sack" (see Spivak 1999). This process has also been described as identity negotiation (e.g. Salakka 2005).

Transformative intercultural learning is a process that individuals experience by themselves. In other words, transformation of one's meaning perspectives and schemes is not possible without the individual's commitment and participation. However, in the transformative process of an individual's experience of intercultural learning, the meaning of significant others (Jokikokko 2009) is very crucial. This aspect will be discussed further in the second part of this article.

Mezirow (1991:117) outlines that we can change (elaborate, create, negate, confirm, problematise, transform) our meaning schemes through content and process reflection and transform our meaning perspectives through premise reflection. The process of transformative intercultural learning in particular requires both the transformation of meaning schemes through content and process reflection, and the transformation of meaning perspectives through premise reflection. As meaning perspectives are created during primary socialisation, it is difficult to influence or change them. For more profound changes to take place, it is important to acknowledge that the reformed system of meanings creates an emotional conflict and may, thus, also lead to a re-orientation on emotional levels, which are often the last ones to change in more profound transformations (Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004:335). As has been suggested, reflection on a cognitive level is not enough, the emotional level, too, should be considered in the process of perspective trans-

formation (Jokikokko 2009, Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004). In intercultural encounters people often need to question the values, beliefs and assumptions that they have considered 'right' and 'normal'. Perspective transformation entails understanding that there are issues and concepts that might be understood in a variety of ways, as well as making visible what affects and has affected one's own construction of meaning perspectives.

## **Supporting intercultural learning processes among teachers**

This article now turns to discuss the intercultural learning of teachers and the role of teacher education in supporting the learning process. When discussing intercultural learning it can be argued that education and teachers play a key role in this process, as they can affect the thinking and actions of younger generations. Teachers can also shape the practices and procedures, and even the whole culture and ethos of a school, if they have the skills and support to do so. It is not enough for teachers themselves to be capable of intercultural learning; they must also foster intercultural learning processes in their students. Teachers have the opportunity to influence students' awareness, open up the world for them, and provide them with tools to critically analyse global phenomena and to act for a more equal and sustainable world. This part of the article begins by analysing what teachers should learn in order to become professionals who are able to work successfully in intercultural contexts. Next, it describes and analyses those aspects of the Intercultural Teacher Education Programme (ITE) that students in the programme have experienced as significant in their own intercultural learning. The chapter especially focuses on two aspects that have been found important in intercultural learning: the meaning of other people and emotionally powerful and significant experiences. This chapter offers a summary of various evaluations and research results (Alasuutari 2005, 2010, Alasuutari & Räsänen 2007, Jokikokko & Waris 1999, Jokikokko 2005a, 2005b, 2009, 2010, Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004), focusing on intercultural encounters and learning in the field of education in general and the ITE International Teacher Education Programme in Oulu University in particular.

## **What should teachers learn to become professionals able to work in multicultural contexts?**

It has been increasingly recognised that intercultural learning is important for all teachers and that multicultural issues must be an essential part of both pre- and in-service teacher education in Finland (Jokisalo & Simola 2009, Luukkainen 2004). The Teacher Education 2020 memorandum by the Finnish Ministry of Education suggests that the competence of all teachers to work successfully in multicultural contexts needs

to be strengthened by providing teachers with academic studies in and practical experiences with multicultural issues. This objective should also be clearly incorporated into the curricula of teacher education programmes. (*Opettajankoulutus 2020* 2007:45) From this perspective, it is relevant to ask how we can support the intercultural learning processes of teachers.

When discussing teachers' intercultural learning it is important to consider how we understand the nature of teaching. Do we see it as a combination of skills with certain didactic abilities playing a central role (Räsänen 2007)? If we look at teachers' intercultural learning from this perspective, the central task of teacher education would be to provide teachers with teaching strategies and 'didactic packages' for diverse classrooms. However, if we consider teachers as autonomous reflective professionals who constantly evaluate and develop themselves and their work (Luukainen 2004), intercultural learning means something different. Our understanding of teachers' intercultural learning relies on the latter idea of a teacher's profession, although it is acknowledged that teachers need many practical intercultural skills as well. However, in multicultural classrooms teachers should constantly reflect, for instance, whose knowledge, culture and ideas they are transmitting to the students. Ideally, school would support the identity and culture of all students and create a safe and equal learning environment for all, not just for those who belong to the so-called mainstream.

Teachers require intercultural learning to enter into a genuine dialogue with others, give a voice to the students, and to allow them to help shape the content, processes, style and language used in the classroom. Still, according to critical pedagogy (Freire 1998, Giroux & McLaren 2001, Nieto 1999, 2002), this is not sufficient. Teachers also need to broaden their own and their students' cultural and global awareness and take a critical and responsible view of global issues and, especially, power questions (see also Andreotti 2010). Schools and teachers are often considered independent actors that transmit 'neutral' knowledge and values to the students (May 1999:30, Räsänen 2009:6, Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005:16). However, as Räsänen (2009) points out, schools have created and strengthened prejudices, stereotypes and one-sided ideas and images, both consciously and unconsciously. Critical pedagogy emphasises that knowledge taught at school often serves the interests of those who hold the power (Nieto 1996:310-321, Vuorikoski & Kiilakoski 2005:310). On the basis of the above, we argue that from the perspective of intercultural learning, one of the main tasks of teacher education is to increase students' awareness of and sensitivity towards diversity, as well as global and intercultural issues, social justice and questions of power.

Finnish teacher education is responding to growing multiculturalism and globalisation in various ways. Typically, teacher education curricula contain only one or few separate courses on multiculturalism. However, the intercultural Teacher Education Programme (ITE) at the University of Oulu founded in 1994<sup>4</sup> is based on the idea of holistic intercultural education and learning: it is not enough to have sep-

arate courses or study units on multicultural education, but intercultural perspectives need to be integrated into various studies during the entire five-year programme. The programme emphasises global and multicultural perspectives in education and aims at providing prospective teachers with skills that they will need as teachers or educational professionals in an increasingly multicultural society and world. In this programme, global issues, critical pedagogy (e.g. Freire 1972, May 1999, McLaren 2001, Nieto 2005, Räsänen 2007, Sleeter & Grant 2006) and perspectives supporting intercultural learning are integrated into all the courses in educational sciences and other subject areas.

### **The meaning of 'significant others' in the process of intercultural learning during teacher education**

As mentioned earlier, teachers' intercultural learning is a sociocultural process, (e.g. Lave & Wenger 1991, Säljö 2001) strongly affected by other people (see also Jokikokko 2009, Teräs 2007). It is not only that other people affect our learning, but as collaborative and situational learning (e.g. Lave & Wenger 1991, Kaartinen & Kumpulainen 2002, Rogoff 2003, Wells 1999, Wells & Claxton 2002) suggest, two or more people can actually learn and create something together and thus turn learning into a mutual construction of new knowledge and shared experience. By 'significant others' we mean the people whose values, thinking or behaviour have somehow affected a teacher's intercultural learning. The most obvious significant others in teacher education are other student teachers and university instructors whose importance for students' intercultural learning is discussed further in the following.

When selecting students for the ITE programme, one starting point has been to form study groups that are as multicultural as possible, as a diverse student-teacher group is in itself seen as an important resource in the learning of prospective teachers. Students of different backgrounds and with different experiences offer various perspectives and bring their own viewpoints into the discussion (Jokikokko 2009, Räsänen 2007). However, it is important to emphasise that multiculturality does not necessarily refer only to ethnicity, but also, for example, to gender, age, social, professional and religious differences (Gollnick & Chinn 1998). Thus, we argue that diversity should be seen broadly. As a 'difference', ethnicity, for instance, only represents one aspect of someone's identity, while certain other microcultures (e.g. profession, social class, religion, sexual orientation) may be more significant for that person's identity. Moreover, the significance of various microcultures will vary during one's lifetime.

One criterion in the entrance exams of the ITE programme has been an applicant's interest in global, political and societal issues, an open and critical attitude towards world issues, as well as academic and pedagogical potential. The programme includes students with diverse life experiences, previous careers and studies, as well as students who came directly from high school. Many of the former ITE students

have reported that they have found ‘soul mates’ in this particular group (Jokikokko 2009). They also have experienced their group of peers as a caring and supportive environment for negotiation, which means that they have been able to share ideas, learn from each other, and discover a common interest in intercultural issues. As many students come from different parts of Finland or from abroad, and do not necessarily know many people in Oulu where the programme is based, for many the study group becomes almost like family.

Current and former ITE students often talk about the ‘spirit’ of the programme, referring to the general atmosphere among the group as one of relatively strong idealism and willingness to take action for a more equal school and society. Concepts such as equality and hope as necessary preconditions for change (e.g. Freire 1994) are discussed and studied from various perspectives during the studies. Many ITE students have also followed the ideas of Giroux and McLaren (2001), who emphasise that teachers and educators should combat inequality and marginalisation outside the school by actively working in various voluntary organisations, for instance. During their studies in the ITE programme students are encouraged to participate in various informal, non-formal and formal activities which support their intercultural learning.

Although the ‘spirit’ described above encourages and provides conditions for intercultural learning, there is a danger that a group of peers becomes a community where everyone has to think and act in the same way, and where different opinions and voices are not welcomed or even heard. There is also a possibility that the group becomes a closed community which feels either superior or inferior to other groups. This is something that the ITE programme has tried to recognise and avoid. It has been emphasised to the students that group members do not have to agree on everything. An open and safe learning atmosphere enables lively discussions and debates on various issues. Attempts have also been made to encourage cooperation and mutual learning between the ITE group and other teacher education groups, as well as to offer the special ITE courses to other students in the Department of Education.

Former student colleagues have remained important for many teacher education students after graduation. As some former ITE students have faced many challenges and problems in working life, for example, prejudices, stereotypes or ignorance towards multicultural issues, former ITE students feel that they receive support from their former student colleagues who share a similar value basis and orientation towards their work (Jokikokko 2005c).

In addition to other students it is important to discuss the role of university instructors in the process of intercultural learning within the ITE. The programme regularly invites visiting teachers and lecturers from various countries, cultures and groups. This enables students to get first-hand information concerning various contexts and learn about different academic cultures and ways of teaching. Although students appreciate university teachers with various types of expertise, they find it important to have at least one long-term teacher-student relationship to support their intercultural learning (Jokikokko

2009). It is important for the students to have a familiar person who both supports and challenges them throughout their entire study career (*ibid.*). This particular teacher knows their individual backgrounds and needs, and is thus able to support their personal growth and learning. As mentioned earlier, creating a safe and open atmosphere in which everyone has the courage to express their ideas seems to be important to intercultural learning. The group’s tutor plays an important role in creating the kind of environment and ‘spirit’ described above. If we want student teachers to establish a caring and trusting relationship with different students in their future work, we have to provide them with models of these relationships in teacher education.

### Learning in dialogue and in conflict through emotionally powerful experiences

When considering intercultural learning from the perspective of transformative theory and reflection (Mezirow 1991, 2000, Mezirow & Taylor 2009), the challenge for teacher education lies in providing students with challenges, dilemmas, conflicts and even crises without traumatising them. According to Nieto (2000:339), becoming a multicultural teacher means making a dramatic shift in our worldview that also affects our practices. A vital question is what kinds of experiences make students not only aware of intercultural issues, but also help them translate their knowledge into action. Taylor (1998:51) writes that conflicts between group members may offer real learning opportunities by providing an excellent medium for exploring differences. A challenge for teacher education is to provide students with intercultural conflict situations in a way that guarantees safety, trust and openness within the group and between group members and teachers.

Earlier research (Jokikokko 2009, Mezirow & Taylor 2009, Mälkki, Lindblom & Ylännne, forthcoming) has shown that emotionally powerful experiences play a significant role in the transformation process, meaning that mere cognitive reflection and reasoning are not sufficient. For the ITE students emotionally strong turning-point experiences that contributed to their intercultural learning were above all experiences of culture shock during exchange studies, internships (especially abroad) and excursions. Study abroad for a minimum of one semester constitutes a compulsory part of the programme. In addition, many students choose to complete their internships outside Finland. Most of the ITE groups have made excursions to different parts of Europe and other continents. Students find it essential to have enough time and possibilities to reflect on these experiences afterwards. A supportive and dialogical learning environment and various social networks where everyone feels safe to reflect on their experiences are vital for dealing with these transformative experiences (Jokikokko 2009).

On the other hand, many students also reported that they learnt a lot through various studies, and formal and informal discussions with teachers and other students in Oulu. However,



students found it difficult to point out one single course or event that especially affected them or changed their thinking. Intercultural learning is not only a formal process. Former students emphasised that it is actually very difficult to evaluate how university education has affected their intercultural learning, as it is impossible to separate it from other life experiences. This supports the idea that intercultural learning is a cumulative and gradual process affected by various experiences.

Despite the fact that the programme has succeeded in creating an ‘intercultural spirit’ and in supporting the intercultural learning process of its students, some questions concerning multicultural issues require more reflection and remain challenging and sensitive to some of the students. For example, when discussing differences and diversity, it is important to consider whether certain types of diversity are more difficult to appreciate than others, and where this perception originates. As mentioned earlier, the programme is based on ethics and continuous ethical negotiation. Research has shown that for some ITE students it is very easy to appreciate, for instance, ethnic diversity, whereas religious differences or differences related to sexual orientation may be more difficult to handle. In these cases, it is important that students are challenged and encouraged to look at issues from different cultural, societal, and religious perspectives, as well as the perspectives of human rights (Jokikokko 2009).

Bearing in mind the fact that intercultural learning is simultaneously a formal and informal process which includes many everyday life experiences, students in teacher education should be provided with possibilities to reflect on their intercultural learning as a lifelong process. They should be encouraged to become aware of the process by asking what has influenced their attitudes, awareness, knowledge and skills and how their living environment and culture have affected them and, at the same time, limited their way of understanding other perspectives.

Reflective learning and teaching methods are applied in the ITE programme in various ways. One starting point is that teachers in the programme are also learners: they listen to the students’ views, experiences and feedback in order to reflect and develop their actions and teaching. The teachers try to encourage students to question and reflect on their knowledge as well as to check the sources of knowledge production. They also try to support and inspire students in their critical and analytical thinking and research work. In evaluation, reflective methods, such as study journals, open-book exams and group exams are frequently applied.

## **Discussion: the challenges and possibilities of intercultural learning and intercultural pedagogy**

On the basis of the experiences of the students and teachers, the ITE programme has supported students’ intercultural learning in many ways. Former students have spoken of an ‘intercultural philosophy’ that affects their thinking and actions, and they have noted that once they have acquired cer-

tain (intercultural) perspective and values, these inevitably affect everything they do and say in the classroom (Jokikokko 2005b:79). Former ITE students also generally emphasised the appreciation of diversity as a central value in their work. In fact, many former students mentioned that they would not like to work in too homogenous an environment, as work could then become routine and unsurprising. This is an interesting finding, as in some of the earlier studies related to teachers’ views about teaching immigrants, diversity and differences were often seen as a deficiency, problem, challenge or burden (Miettinen 2001, Talib 1999). It seems logical that teachers who see diversity as a resource do not get tired of working in a multicultural classroom as easily as those who primarily see diversity as a burden. However, there are also challenges that should be considered.

From the perspective of critical pedagogy (Freire 1972, 1994, Giroux & McLaren 2001, Hooks 1994, McLaren & Kincheloe 2002, May 1999, McLaren 2007, Nieto 1999, 2005, Sleeter 2001, Sleeter & Grant 2006), intercultural education should be about reworking existing power arrangements and not just about the presentation and celebration of cultural diversity. Critical pedagogues (e.g. Freire 1994, 1998) emphasise that teachers should teach students the ability to look at society critically and provide them with tools to affect and change societies. Similarly, Sleeter and Grant (2006) argue that schools should be the institutions in which democracy can be cultivated by providing students opportunities to develop and participate in the democratic life of schools. Research has shown that teachers who graduated from the ITE programme discuss questions of power mainly at the level of teacher-student relationship, illustrated by the fact that they emphasise issues such as the importance of learning from their students, dialogical relationships and caring for their students (Jokikokko 2010). However, from the perspective of critical pedagogy, this idea of intercultural learning is rather limited to the area of encountering the other.

Lack of deeper reflections on societal and structural inequalities is a surprising research finding, given the curriculum and content of the ITE programme, which includes relatively many study courses on global education, human rights and other topics which deal with the issues of social justice. As teachers in this programme, we have noticed students’ fascination with these issues, as they have become aware of societal and global aspects of education and learnt greatly about social justice through the courses. Moreover, as pointed out earlier in this article, former students have emphasised the ‘intercultural orientation’, ‘hope’ and ‘spirit’ developed in the course of their teacher education. This leads us to an interesting question: what happens to the process of intercultural learning and societal awareness after graduation, when working in the school system? In open-minded transformative institutions these virtues can develop further and strengthen. But what about institutions which carry strong traditions and are overburdened with performance pressures and resistance to change? On the basis of earlier research (Jokikokko 2005a), it seems that former ITE students acknowledge some of the unequal structures and practices in schools and are even aware

of the need for change. However, in practice, it often turns out to be too difficult to influence these issues as an individual teacher. Some of the newly graduated teachers pointed to the low status of young, newly graduated teachers. Others said that as a recently graduated teacher they have to concentrate on ‘survival’ during the first years in working life and that later on it would, hopefully, become possible to really start to develop intercultural perspectives in teaching, as well as to view the curriculum and teaching contents from a broader intercultural perspective (Jokikokko 2005b:79).

On the basis of the above it is obvious that teachers require support and in-service training in order to sustain their intercultural learning processes after their initial education. Teachers may face various challenges in their work, and their work community does not necessarily share similar views about the significance of diversity and multicultural issues. This is what some of the former ITE students have realised when entering working life. Some have felt that they have left the ‘bird’s nest’ and have entered a cruel reality with little or no support. Former ITE students were shocked to encounter the unequal attitudes and practices in schools. In these situations, it would be necessary for teachers to get support in the form of in-service education, for instance. Otherwise there is a danger that ‘interculturally oriented’ teachers will end up ‘going with the flow’ and forsaking their ideals. However, in-service training should be carefully planned and sufficiently lengthy. As we have highlighted in this article, intercultural learning is a long-term process, and a separate course on multicultural issues does not necessarily raise awareness and influence actions in a meaningful way. At worst, it may only strengthen stereotypes and prejudices.

Another considerable challenge for teacher education lies in finding ways to avoid ethnocentrism and one-sided Western perspectives in education. As Järvelä (2010:147) writes, the Western academe has always considered itself as a supreme source of knowledge (see also Andreotti & de Souza 2008:24). However, when educating teachers to work in a multicultural environment – a reality in most societies today, including Finland – it must be asked whether a one-sided Finnish or European perspective is at all relevant in this context.

Although there are some students and teachers of non-Finnish origins in the ITE teacher education programme, as a whole, the students and staff remain primarily Finnish. Järvelä (2010:131) asks whether there is structural suppression in our academic environment that discriminates against the representatives of minorities. In other words, is there a hidden curriculum in academic institutions that makes it very difficult or even impossible for some students to apply for and study in the programmes? Although the need to prepare teachers for multicultural schools and intercultural relations can no longer be denied, changes in Finnish teacher education programmes have taken place slowly. One specialised programme concentrating on multicultural issues is not sufficient. Also, the ITE should not take place in the margins. On the contrary, intercultural contents should become a natural part of mainstream teacher education. In its Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015 (Ministry of Education 2009:44), the Ministry of Education requires institutions of higher education to actively take part in supporting the multicultural higher education community and civil society. It further asserts that the activities of institutions of higher education should be ethically sustainable, support students’ prerequisites to function in a global environment, and help them to understand the global consequences of their actions. In the future, it will be important to monitor how higher education institutions implement this strategy in practice.

The integration of new perspectives into regular teacher education programmes requires commitment and further training of staff in teacher education departments. According to, for instance, Nieto (2005, 1996) and Banks (1999), intercultural and international education means changing the educational ethos and environment: attitudes of the staff, aims, contents, methods, teaching materials, evaluation, language policy, counselling and co-operation between school and homes. In teacher education this would imply a reconsideration of monoacculturation and the promotion of various perspectives throughout the curriculum, the education sciences, school subjects and teaching practices.

## Bibliography

- Abdallah-Pretceille, Martine (2006) ‘Interculturalism as a Paradigm for Thinking about Diversity’, *Intercultural Education* 17 (5): 475–483.
- Andreotti, Vanessa (2010) ‘Global Education in the ‘21<sup>st</sup> Century’: Two Perspectives on the ‘Post-’ of Modernism’, *International Journal of Development Education and Global Learning* 2 (2): 5–22.
- Andreotti, Vanessa & Lynn Mario T.M. de Souza (2008) ‘Translating Theory into Practice and Walking Minefields: Lessons from the Project “Through Other Eyes”’, *International Journal of Development Education and Global Learning* 1 (1): 23–36.
- Alasuutari, Hanna (2005) ‘Experiences of Development Cooperation from the Perspectives of Partnership’, in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Alasuutari, Hanna (2010) ‘Conditions for Mutual Learning in Education Sector Development Cooperation’, in Maria Järvelä, Laura Ritola & Johanna Sitomaniemi-San (eds.) *Education, Ethics and Diversity. A Publication in Honour of Professor Rauni Räsänen*, Oulu: Faculty of Education.
- Alasuutari, Hanna & Rauni Räsänen (2007) ‘Partnership and Ownership in the Context of Education Sector Programs

- in Zambia', in Tuomas Takala (ed) *Education Sector Programs in Developing Countries – Socio-Political and Cultural Perspectives*, Tampere: Tampere University Press.
- Atay, Derin (2005) 'Reflections on the Cultural Dimension of Language Teaching', *Language and Intercultural Communication* 5 (3&4): 222-236.
- Banks, James (1988) *Multiethnic Education, Theory and Practice*, Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, James (1999) *Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, Milton (1993) 'Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity', in R. Michael Paige (ed), *Educating for the Intercultural Experience*, Yarmouth: Intercultural Press.
- Bredella, Lothar (2003) 'For a Flexible Model of Intercultural Understanding', in Geof Alred, Mike Byram & Mike Fleming (eds.), *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Eriksson Baaz, Maria (2002) *The White Wo/Man's Burden in the Age of Partnership. A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid*, Department of Peace and Development Research, Göteborg University, Göteborg: Vasastaden Bokbinderi.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, London: Sheed & Ward.
- Freire, Paulo (1994) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, London: Continuum.
- Freire, Paulo (1998). *Teachers as Cultural Workers. Letters for Those who Dare Teach*, Colorado: Westview.
- Giroux, Henry A. & McLaren, Peter (2001) *Kriittinen pedagogiikka*, Tampere: Vastapaino.
- Gollnick, Donna M. & Philip C. Chinn (1998) *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Helm, Francesca (2009) 'Language and Culture in an Online Context: What Can Learner Diaries Tell us About Intercultural Competence?' *Learning and Intercultural Communication* 9 (2): 91-104.
- Hooks, Bell (1994) *Teaching to Transgress. Education as a Practice for Freedom*, New York: Routledge.
- Jackson, Jane (2009) 'Intercultural Learning on Short-Term Sojourns', *Intercultural Education* 20 (4): 59-71.
- Jokikokko, Katri (2005a) 'Interculturally Trained Finnish Teachers Conceptions of Diversity and Intercultural Competence', *Journal of Intercultural Education*, 16 (2): 69-83.
- Jokikokko, Katri (2005b) 'Perspectives on Intercultural Competence', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jokikokko, Katri (2005c) 'Reflections on Interculturally Oriented Teachership', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jokikokko, Katri (2009) 'The Role of Significant Others in the Intercultural Learning of Teachers', *Journal of Research in International Education*, 8 (2): 142-163.
- Jokikokko, Katri (2010) 'Opettajien kulttuurienvälisen oppimisen ulottuvuuksia', in Maria Järvelä, Laura Ritola & Johanna Sitomaniemi-San (eds.) *Education, Ethics and Diversity. A Publication in Honour of Professor Rauni Räsänen*, Oulu: Faculty of Education.
- Jokikokko, Katri, Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen & Rauni Räsänen (2004) 'Education for Intercultural Competence', in Vesa Puuronen, Antti Häkkinen, Anu Pylkkänen, Tom Sandlud & Reetta Toivanen (eds.) *New Challenges for the Welfare Society*, Joensuu: University of Joensuu.
- Jokikokko, Katri & Sanna Waris (1999) *Intercultural Growth: A Case Study of Six ITE Students and Their Tutor*, Master's Thesis, Oulun Yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jokisalo, Jouko & Raisa Simola (2009) (eds.) *Monikulttuurisuus Luokanopettajankoulutuksessa: Monialaisten Opintojen Läpäisevä Juonne*, Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Järvelä, Maria (2005) 'Dialogue in Education and Cultural Encounters', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Dialogue*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Järvelä, Maria (2010) 'The 'Dinosaur' in Higher Education: Reconsidering Racism in Western Academe', in Maria Järvelä, Laura Ritola & Johanna San-Sitomaniemi (eds.) *Education, Ethics and Global Responsibility. A Publication in Honour of Professor Rauni Räsänen*. Oulu: Faculty of Education.
- Kaartinen, Sinikka & Kristiina Kumpulainen (2002) 'Collaborative Inquiry and the Construction of Explanations in the Learning of Science', *Learning and Instruction* 12: 189-212.
- Kristeva, Julia (1992) *Muukalaisia itsellemme*, Helsinki: Gaudemus.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (2002) 'Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen', in Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (eds.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, Oulu: Oulu University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University Press.
- Lehtonen, Mikko & Olli Löytty (2003) 'Miksi erilaisuus', in Mikko Lehtonen & Olli Löytty (eds.) *Erilaisuus*, Tampere: Vastapaino.
- Luukkainen, Olli (2004) *Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näytämistä?* Tampere: University of Tampere, Acta Universitatis Tamperensis.
- McLaren, Peter (2001) 'Teaching Against Globalisation and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy', *Journal of Teacher Education* 52 (2): 136-150.
- McLaren, Peter (2007) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Boston: Allyn & Bacon.
- McLaren, Peter & Joe Kincheloe (2002) 'Rethinking Critical Theory and Qualitative Research', in Yali Zou & Enrique

- T. Truemb (eds.) *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- May, Stephen (1999) 'Critical Multiculturalism and Cultural Difference', in Stephen May (ed.) *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London: Farmer Press.
- Mezirow, Jack (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1995) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*, Lahti: Helsingin Yliopiston Lahden Tutkimus- ja Koulutuskeskus.
- Mezirow, Jack (2000) 'Learning to Think Like an Adult', in Jack Mezirow (ed.) *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack & Edward Taylor (2009) (eds.) *Transformative Learning in Practice, Insights from Community, Workplace and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, Maarit (2001) *Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä. Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta*, Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Mignolo, Walter (2000) *Local Histories/Global Designs*, Princeton: Princeton University Press.
- Ministry of Education (2009) *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015*, Helsinki: Ministry of Education. (Available online at: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf?lang=fi>, last accessed 01.03.2011.)
- Munro, John (2007) 'Learning Internationally in a Future Context', in Mary Hayden, Jeff Levy & Jack Thompson (eds.) *The Sage Handbook of Research in International Education*, London: SAGE.
- Mäkinen, Marita, Esko Nikander, Tuula Panzar & Antti Saari (2009) (eds.) *Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa*, Tampere: Tampere University Press.
- Mälki, Kaisu & Sari Lindblom-Yläne (forthcoming) 'From Reflection to Action?' *Higher Education*, 37 (1).
- Nieto, Sonia (1996) *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 1<sup>st</sup> edition, New York: Longman.
- Nieto, Sonia (1999) *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, New York: Teachers College Press.
- Nieto, Sonia (2000) *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 3<sup>rd</sup> edition, New York: Longman.
- Nieto, Sonia (2005) 'Schools for a New Majority: the Role of Teacher Education in Hard Times', *The New Educator* 1 (1): 27-43.
- Noel, Jana R. (1995) 'Multicultural Teacher Education: From Awareness through Emotions to Action', *Journal of Teacher Education* 46 (4): 267-273.
- Opettajankoulutus 2020 (2007) Opetusministeriön työryhmämäistioita ja selvityksiä 2007: 44. (Available at: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus\\_2020.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html), last accessed 01.03.2011.)
- Pietilä, Hilkka (2003) *Mikä Meitä Yhdistää: Ihmisyyss ja Perusarvot*, Jyväskylä: PSkustannus.
- Rastas, Anna (2007) *Rasismi lasten ja nuorten arjessa*, Tampere: Tampere University Press.
- Rogoff, Barbara (2003) *The Cultural Nature of Human Development*, New York: Oxford University Press.
- Räsänen, Rauni (2002) 'Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä', in Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (eds.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, Oulu: Oulu University Press.
- Räsänen, Rauni (2005) 'Intercultural Co-operation as an Ethical Issue', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Dialogue*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Räsänen, Rauni (2007) 'International Education as an Ethical Issue', in Mary Hayden, Jack Levy & Jeff Thompson (eds.) *The Sage Handbook of Research in International Education*, London: SAGE.
- Räsänen, Rauni (2009) 'Monikulttuurisuus ja kansainvälistymisen koulun ja opettajan haasteena', in Jouko Jokisalo & Raisa Simola (eds.) *Monikulttuurisuus luokanopettajankoulutuksessa: Monialaisten opintojen läpäisevä juonne*, Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Salakka, Markku (2002) 'Oppilaan kätketty ja näkyvä toiseus haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle', in Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (eds.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, Oulu: Oulu University Press.
- Salakka, Markku (2005) 'The Tensions of Marginalities in the Negotiation of Multicultural Identities', in Rauni Räsänen & Johanna San (eds.) *Conditions for Intercultural Learning and Dialogue*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Salakka, Markku (2006) *Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puhetavat: Paluushokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet*, Oulu: University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis.
- Salo-Lee, Liisa (2007) 'Towards Cultural Literacy', in Taina Kaivola & Monica Melen-Paaso (eds.) *Education for Global Responsibility - Finnish Reflections*, Publications of the Ministry of Education, Helsinki: Helsinki University Press.
- Sihvola, Juha (2004) *Maailmankansalaisen etiikka*, Helsinki: Otava.
- Sleeter, Christine L. (2001) *Culture, Difference and Power*, New York: Teachers College Press.
- Sleeter, Christine L. & Grant, Carl (2006) *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, NJ: John Wiley & Sons.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999) *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Säljö, Roger (2001) *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*, Juva: WS Bookwell Oy.
- Talib, Mirja-Tytti (1999) *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*, Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Taylor, Edward (1994) 'A Learning Model for Becoming Interculturally Competent', *International Journal of Intercultural Relations* 3 (18): 389-408.
- Taylor, Edward (1998) *The Theory and Practice of Transformative Learning, a Critical Review*, Information Series no. 374, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, Edward (2009) 'Fostering Transformative Learning', in Jack Mezirow & Edward Taylor (eds.) *Transformative Learning in Practice, Insights from Community, Workplace and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Teräs, Marianne (2007) *Intercultural Learning and Hybridity in Culture Laboratory*, Helsinki: Helsinki University Press.
- Tomperi, Tuukka, Marjo Vuorikoski & Tomi Kiilakoski (2005) 'Kenen kasvatus?', in Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (eds.) *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, Tampere: Vastapaino.
- UNESCO (1995) *Our Creative Diversity*, UNESCO Report of the World Commission on Culture and Development, Paris: EGOPRIM.
- Wells, Gordon (1999) *Dialogic Inquiry, Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: University Press.
- Wells, Gordon & Claxton, Gay (2002) *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century: Sociocultural Perspectives on the Future Education*, Oxford: Blackwell Publishers.

## Authors

### Hanna Alasuutari

M. Ed., Doctoral Student, Programme Manager  
Research Office, Abu Dhabi Education Council  
P.O.Box 36005  
Abu Dhabi,  
United Arab Emirates  
[hanna.k.alasuutari@oulu.fi](mailto:hanna.k.alasuutari@oulu.fi),  
[hanna.alasuutari@adec.ac.ae](mailto:hanna.alasuutari@adec.ac.ae)

### Katri Jokikokko

PhD  
Department of Educational Sciences  
PL 2000  
90014 University of Oulu  
[katri.jokikokko@oulu.fi](mailto:katri.jokikokko@oulu.fi)

## Notes

- 1 Ethnocentrism in this article is understood as a perspective that assumes that the value system, conditions and habits of one's own people or group are better than those of others, or that the other perspectives, value systems or habits are wrong.
- 2 From the perspective of epistemological pluralism there are multiple ways of knowing that can be equally valuable, and integrating this plurality results in a more thorough understanding of complex systems. E.g. the Western knowledge system represents only one way of knowing amongst many (Andreotti 2010).
- 3 Cultural supremacy in this article is understood as the projection of one's own values as superior to those of others. It refers to the projection of European epistemology as universal (Mignolo 2000).
- 4 The name of the programme was Master of Education, International Teacher Education (M.Ed.) programme in 1994–2009. In 2010 the name was changed to Intercultural Teacher Education (ITE).

# Finnish Journal of Ethnicity and Migration

Vol. 5, No. 3 / 2010

[www.etmu.fi](http://www.etmu.fi)

etmu 

Katri Kuukka

## Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

### Abstrakti

Artikkelissa tarkastelen monikulttuurisen koulun eettistä johtamista. Eettisten dilemmojen ratkaisemisessa tai niihin vastaanisessä on kyse päätöksenteosta, jolloin rehtori koulun hallinnosta vastava virkamiehenä ja pedagogisena johtajana on usein avainasemassa. Kuvaan rehtorien kohtaamia eettisiä dilemmoja ja heidän etiikoitaan niiden ratkaisuissa tai niihin vastaanisessä. Niin ikään tarkastelen rehtoreiden määritelmää monikulttuurisuudesta ja sen haasteesta ja rikkaudesta. Rehtorien puheissa monikulttuurisuus määrittyi etnisyyden tuottamaksi erilaisuudeksi, suomalaisuuden ja maahanmuuttajien moneudeksi sekä moneuden arkipäiväisydeksi. Sen ulottuvuudet ilmenivät normittavana, kriittisenä ja kunnioittavana vastavuoroisutuena ja erojen inklusiivisuutena. Monikulttuurisuuden rikkaus ilmaistiin välittömänä ja kauaskantoisina, kouluyhteisöön ja sen ulkopuolelle ulottuvina hyötyinä. Haasteet liittyivät oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen. Dilemmat liittyivät edellä kuvattujen lisäksi myös integraatioprosesseihin. Tutkimuksessa sovelletussa monidimensioaalaisessa mallissa kuvattujen eettisten lähestymistapojen lisäksi rehtorit lähestyivät ongelmia pragmaattisesti ja tilannekohtaisesti reflektoiden. Oppilaan etu päätöksentekoa ohjaavana prinsipiinä oli keskeinen, samoin opetus-suunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet. Tutkimustulosten perusteella voi todeta, että rehtorin työ on perustaltaan vahvasti eettistä. Monikulttuurisessa koulussa tarvitaan paiti vahvaa eettistä johtamista, myös demokraattista ja autentista johtajuutta sekä kykyä kehittää inklusiivista toimintakulttuuria.

### Johdanto

Suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumista (monikulttuurisuudella tarkoitetaan tässä maahanmuuttajataustaisen väestön määrän kasvua) on tarkasteltu viime aikoina aktiivisesti ja monelta suunnalta. Myös suomalaisen koulun monikulttuuristuminen ja sen erilaiset vaikutukset ja seuraukset ovat olleet esillä sekä tutkimuksissa (ks. esim. Laaksonen 2007, Soila-mo 2008) että mediassa. Monikulttuurisuuden mukanaan tuma talkintojen kirjo kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä ja niitä sivuavista kysymyksistä on tuottanut koulun *sisällä* pohdintoja, joissa on vahva eettinen pohjavire. Niiden taustalta on hahmotettavissa perustavanlaatuiset eettiset kysymykset siitä, mikä on *oikein*, mikä on *oikeudenmukaista* ja mihin kenelläkin on *oikeus*. Monikulttuurisessa koulussa eettiset pohdinnat

ovat monesti seurausta haasteellisista käytännön tilanteista, jotka koulun arjessa vaativat nopeaa reagointia. Niiden ratkaisemiseksi on löydettävä keinoja tulkintojen ja arvojen yhteensovittamiseksi sekä kompromissien löytämiseksi, jotta koulun perustehtävä toteutuisi. Dilemmojen ratkaisemisessa tai niihin vastaanisessä on kyse myös päätöksenteosta. Tällöin *rehtori* koulun hallinnosta vastava virkamiehenä ja pedagogisena johtajana on usein avainasemassa.

Tässä artikkelissa tarkastelen monikulttuurisen koulun eettistä johtamista aiempaan tutkimukseen perustuen (Kuukka 2009). Tavoitteeni oli analysoida rehtorien kohtaamia eettisiä dilemmoja ja heidän soveltamiaan etiikoita niiden ratkaisuissa tai niihin vastaanisessä. Dilemmojen kuvauskissa tu-

lee esii myös rehtoreiden määritelmiä monikulttuurisuudesta ja sen haasteista ja rikkaudesta. Lopuksi esitän aiempaan ja omaan tutkimukseeni nojaten ajatuksia johtamisesta monikulttuurisessa koulussa.

## Monimuotoistuva koulu ja sen johtaminen

Koulu on mikrokosmos; moninaisten palveluiden tarjoajana ja ainakin yhtä moninaisten odotusten ja vaatimuksien kohteena oleva ”kaikkeuden keskus” (Jauhainen 1988:471–473, Hellström 2004:2). Samalla se on osa yhteiskuntaa ja sen muutosprosesseja (ks. esim. Räsänen 2005:89, Sahlberg 2007:28). Koulu heijastee niitä joskus reaktiivisesti, toisinaan myös edelläkävijänä heikkoja signaaleja aistien. Näiden muutosprosessien lisäksi suomalaisen koulun muuttumiseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhä enemmän myös maamme liittyminen kiinteämmin osaksi monimuotoistuua Eurooppaa ja maailmaa. Maailma on maailmanlaajuistunut ja samalla paikallistunut. Globalisaatio, maailman ja Maan muuttuminen ovat herättäneet entistä pysyvämmän etiikan ja arvojen ydinkysymykset, joihin haetaan vastauksia myös koulun kontekstissa. Globalisaation yhteisöllisyyttä lisäävän ulottuvuuden ohella puhutaan modernin yhteiskunnan murroksesta, tiedon pirstaloitumisesta, subjektiin ylikorostumisesta ja jopa hajoavasta ajasta (esim. Bauman 1996, Niemi 1998, Kallio 2005, Lapinoja 2006). Tälläkin on vaikutuksensa paitsi koulutusjärjestelmään, myös yksittäiseen kouluun, sen perustehtävään ja perustehtävän johtamiseen.

Yhteiskunnan muutosta ilmentää myös se, että eri sidosryhmien vaatimukset ja tarpeet suhteessa kouluun ja koulutukseen ovat moninaisempia kuin ennen. Kansainvälisen tutkimusten mukaan rehtorin tehtävät ovat muuttuneet vähemmän odotuksenmukaisiksi, vähemmän strukturoiduiksi ja enemmän konflikteilla, myös arvokonflikteilla, ladatuiksi. Konsensuksen saavuttaminen kasvatuskysymyksissä on yhä vaikeampaa. Myös sensitiivisyyys eri toimijoiden, kuten huoltajien, arvo-orientaatioiden suhteeseen on yhä tärkeämpi ominaisuus rehtoriassa. (esim. Begley 2001:354, Begley & Wong 2001:295, Shapiro & Stefkovich 2005:4, Blackmore 2006:181.) Arvoihin, etiikkaan ja moraaliiin liittyvät kysymykset ovat aina kietoutuneet keskeisesti kasvatukseen ja opetuksen (esim. Attonen 2004:9, ks. myös Kansanen 1992:71–77) ja siten myös niiden johtamiseen (esim. Foster 1986:33). Kuitenkin nimenomaan yhteiskunnan monikulttuuristuminen on haastanut uudella tavalla nämä kysymykset opettamisessa ja johtamisessa. Koulun institutionaalisen tehtävän vuoksi niiden pohtimisella on laajempi yhteisöllinen ulottuvuus.

Monikulttuurisuuden mukanaan tuoma tulkintojen kirjo kasvatukseen ja opetuksen liittyvistä ja niitä sivuavista kysymyksistä on nostanut ja nostaa koulussa esii pohdintoja, jotka voivat olla seurausta haasteellisista käytännön tilanteista, jotka koulun arjessa vaativat nopeaa reagointia. Eettisissi muodostuessaan ne tuottavat esimerkiksi kiistoihin, päättösentekoon, perusteluihin tai velvoitteiden ristiriitaan liittyvää pohdintaa (vrt. Pietarinen & Launis 2002). Tällöin niistä voi-

daan puhua *dilemmoina*. Dilemma määritellään yleisesti valinnan vaikeudeksi kahden epätyydyttävän vaihtoehdon välillä. Monikulttuurisen koulun eettisissä dilemmoissa on kuitenkin useimmiten kyse keinojen etsinnästä tulkintojen ja arvojen yhteensovittamiseksi sekä kompromissien löytämiseksi. Niissä haetaan kolmatta tietä tilanteissa, joissa ei valita ensisijaisesti oikean ja väärän vaan kahden oikean välillä. Taustalla voi tällöin olla yhtä lailla arvossa pidettyjen arvojen ajautuminen konfliktiin (vrt. Kidder 1995:16) tai tilanne, jossa aiemmin omaksuttujen ja uusien, ainakin periaatteessa omaksuttavien arvojen yhteensovittaminen aiheuttaa jännitteitä ja ristiriitaa.

Koulu ei voi toteuttaa perustehtävänsä, jos käytännön ongelmista tai eettisistä dilemmoista ei löydetä jonkinlaista ulospäisyä. Kulttuurien välinen viestintä sinänsä voi olla vaikuttamassa asioiden ja tilanteiden muuttumiseen haasteellisiksi (ks. esim. Tiittula 2005, Hammar-Suutari 2006, Brewis 2008), mutta erilaisista viestintäkulttuureista ja esimerkiksi toisen osapuolen kielitalidon tasosta huolimatta ne täytyy pyrkiä ratkaisemaan. Jos konsensusta ei voida saavuttaa, ei puhutakaan perinteisestä ongelmien ratkaisusta vaan niihin vastaamisesta (Begley 2004). Viime kädessä on kyse vuorovaikutuksesta ja dialogista, joiden tulee tavoitella ainakin yhteisymmärrystä, vaikkei yksimielisyteen päästäisiikään (vrt. Karkama 1998).

Dilemman ratkaisemisessa tai siihen vastaamisessa on kyse myös päättöksenteosta. Tällöin rehtori koulun hallinnosta vastaavana virkamiehenä ja pedagogisena johtajana on monesti avainasemassa. Hän todentaa päättöksenteossaan paitsi pedagogista johtajuuttaan ja omaa eettistä ajatteluaan, myös koulunpitoa raamittavaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa. Rehtorin eettinen johtaminen kytkeytyy siten sekä hänen omiin arvoihinsa että säädöspohjan ja opetussuunnitelman taustalla oleviin arvoihin. Päättöksenteko on johtamisen keskeinen elementti. Etiikka puolestaan voidaan nähdä päättöksentekoa tukevana taitona. Eettisille kysymyksille luonteaomaisesta on se, ettei niihin ole selkeitä ja yksiselitteisiä vastauksia, jolloin etiikka ilmenee juuri arjesta nousevien kysymysten ja väittämien kautta (Clarkeburn & Mustajoki 2007:22).

## Rehtorin etiikat

Väitöskirjatutkimuksessani (Kuukka 2009) tarkastelin rehtorin, etiikan ja johtamisen suhdetta monikulttuurisessa koulussa keskittyen dilemmoihin, joita koulun monikulttuurisuus nimenomaista tuottaa. Koulun eettinen johtaminen on toki muutakin kuin ongelmien ratkaisua ja monikulttuurisuus tuottaa muutakin kuin ongelmia. Kuitenkin eettinen johtaminen tai eettinen ajattelu ylipäätään manifestoituu selkeimmin tilanteissa, joissa täytyy tehdä päättöksiä ja antaa suuntaa. Siksi tarkastelin tutkimukseni empiirisessä osassa monikulttuurisen koulun rehtorin eettistä johtamista nimenomaan dilemmojen kautta. Niissä ollaan oikeudenmukaisuuden, oikeuden ja oikein toimimisen kysymysten äärellä, siis etiikan ja arvojen ytimessä. Empiirinen aineisto koostui Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille ( $n=25$ ) vuonna

2004 tehdystä haastatteluista. Väitöskirjan varsinaisena tutkimustehtävänä kuvasin rehtorien kokemia monikulttuurisuuden liittyviä dilemmoja ja niiden ratkaisuja tai niihin vastaamista. Tutkimustehtävän taustoittamiseksi tarkastelin rehtoreiden näkemyksiä monikulttuurisuuden käsitteestä ja sen rikkaus- ja haasteulottuvuuksista. Väljänä tulkintakehikkona käytin amerikkalaisten koulun eettisen johtamisen tutkijoiden Robert Starrattin (1991, 1994), Joan Poliner Shapiron ja Jacqueline Stefkovichin (2005) sekä Gail C. Furmanin (2003) teorioiden pohjalta luotua monidimensionaalista eettisten lähestymistapoja, joka sisältää kriittisen, oikeudenmukaisuuden, huolenpidon, professionalisuuden ja yhteisön etiikan näkökulmat oppilaan edun ollessa keskeinen lähtökohta. Dilemmoja tarkastelin suomalaisten soveltavan etiikan tutkijoiden Juhani Pietarisen ja Veikko Launiksen (2002, ks. myös Räikkä 2004) kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin ja velvoitteiden ristiriitaan liittyvien eettisten ongelmien jaottelun pohjalta.

Starratt (1991, 1994) painottaa koulun eettisen johtamisen teoriassaan nimenomaan eettisen *toimintaympäristön* luomista, jolloin etiikka on nähtävä laajemmassa kontekstissa kuin pelkkänä yksilöllisenä päätöksentekona. Eettistä toimintaa, johon aina liittyvät henkilöiden väliset suhteet, yhtäältä tukevat ja toisaalta rajoittavat ne olosuhteet ja asemat, joissa ihmiset ovat. Eettisesti toimiminen edellyttää sensitiivisyyttä ja herkkyyttä suhteessa toiseen ihmiseen kulloisissakin olosuhteissa ja kontekstissa. Koulun johtaminen on nähtävä hallinnoinnin lisäksi moraalisen vastuullisenä eettisen ympäristön luomisenä koulun perustehtävää, kasvatusta varten. Eettisen johtamisen viitekehykseksi käytäntöä varten Starratt (mts.) yhdistää *kriittisen* etiikan, *huolenpidon* etiikan ja *oikeudenmukaisuuden* etiikan näkökulmat. Toisiaan täydentämällä ne voivat hänen mukaansa antaa käytökelpoisien välineen eettisten valintojen tekemiselle ongelmatilanteissa. (mts. 1991:186–187, 1994:34–35.)

Kriittisen etiikan Starratt (1991) pohjaa ensisijaisesti Frankfurkin koulukunnan filosofien edustamaan kriittiseen teoriaan ja viittaa myös kriittiseen pedagogiikkaan ja sen edustajiin. Rehtoreille kriittinen etiikka tarjoaa Starrattin mukaan mahdollisuuden siirtyä naiivistä "*the way things are*" -ajattelusta tietoisuuteen siitä, että sosiaaliset ja poliittiset areenat heijastelevat valtaa ja etuoikeuksia, intressejä ja vaikutuksia, jotka on legitimoitu oletetun rationaalisuuden, lakienvaikuttajien ja tapojen perusteella. Myös koulu voi heijastella esimerkiksi epäoikeudenmukaista resurssien jakoa ja vallan väärinkäytöötä. Kriittisestä näkökulmasta minkään organisationaalisen järjestelyn ei koulussa tarvitse olla kuten se on, vaan se on avoin uudelleenjärjestelylle kouluyhteisön jäsenten oikeudenmukaisuuden intressin nimissä; sama koskee myös koulutuspolitiikkaa. Keskeinen haaste on luoda ympäristö, jossa kasvatus tapahtuu eettisesti, joten rehtorin sosiaalisen vastuun tulisi ulottua yksilöä ja ammattia laajemmalle. (mts.:189–190.)

Oikeudenmukaisuuden etiikka tarjoaa perustan säädöspohjalle ja lain ideaaleille. Tähän ulottuvuuteen liittyvät myös tasapuolisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet. (Stefkovich & O'Brien 2004:199.) Starratt (1991:191)

liittää oikeudenmukaisuuden etiikkaan hallinnan, erityisesti itsehallinnan käsitteen. Hänen mukaansa kohtelemme toisiamme jonkin oikeusperiaatteen mukaan, jota sovellamme kaikissa ihmisoikeuksissa. Oikeudenmukaisuuden etiikan taustalta löytyvät sekä yksilökeskeisyyttä että yhteisöä ydinkomponenttina painottavat koulukunnat. Ensin mainitussa yksilö on keskeinen ja sosiaaliset suhteet näyttävät yhteiskuntasopimuksina, joissa yksilö järkeään käyttää luopua joistakin oikeuksistaan yhteiseksi tai oikeudenmukaisuuden hyväksi. Jälkimmäisessä koulukunnassa yhteiskunta on etusijalla ja oikeudenmukaisuus nousee yhteisöllisestä ymmärryksestä. (Starratt 1994:50, Shapiro & Stefkovich 2005:11.) Koulun kontekstissa kumpaakin lähestymistapaa tarvitaan, koska yksilöllisiä valintoja tehtäessä tiedostetaan ainakin jossain määrin yhteisölliset valinnat ja toisaalta kouluyhteisön valinnoissa taustalla on tietoisuus yksilöiden valinnoista. Keskustelun jatkuvuus oikeudenmukaisuuden eri ulottuvuuksista ja ristiriidoista on oleellista, koska vain sen avulla voidaan tuottaa eettistä ymmärtämystä. (Starratt 1991:193.)

Huolenpidon etiikassa määräväviä tekijöitä ovat myötäntunto ja empatia. Tässä Starratt viittaa erityisesti Carol Gilliganin (1982) ja Nel Noddingsin (esim. 1984, 2005). Noddingsin (1984:2) ajattelussa huolenpito merkitsee olemista suhteessa, jota luonnehtii vastaanottavuus (*receptivity*), liittyminen (*relatedness*) ja syventyminen (*engrossment*), joista viime mainitti tarkoittaa tietoista ja motivoitunutta huomion kiinnittämistä toiseen. Gilligan (1982:100) määrittelee huolenpidon vastuuna tajuta ja lievittää todellista ja tunnistettavaa ahdinkoa maailmassa. Huolenpidon etiikkaa soveltaessaan rehtori painottaa päätöksenteossa ihmisoikeuksia ja yhteyksiä mieluummin kuin hierarkioihin liittyviä teknikoita ja sääntöjä (Stefkovich & O'Brien 2004:199). Huolenpidon etiikka edellyttää luottamusta ihmisiin ja halukkuutta tunnustaa heidän autentisuuksensa (Starratt 1991:195). Shapiron ja Stefkovichin (2005:17–18) mukaan huolenpidon etiikan soveltaminen eettisessä päätöksenteossa vaatii tarkastelemaan rehtorien valmiutta siihen, eli onko rehtorilla kykyä kuunnelmaa eri ääniä päätöksentekoprosessissaan. Huolenpidon etiikan elementtejä rehtorit joutuvat tulkintani mukaan soveltaamaan myös reflektoidessaan normatiivisesta näkökulmasta oppilaan edun ja hyvinvoinnin ja toisaalta huoltajan lapsensa parhaaksi toimimisen perusteiden ristiriitaisuutta. He voivat soveltaa sitä myös selvitellessään koulun ulkopuolelta kouluun siirtyneiden konfliktien syitä ja etsiessään ratkaisua niihin kuuntelemalla esimerkiksi eri maahanmuuttajataustaisen huoltajien selityksiä konfliktin taustalle. Huolenpidon etiikka liittyy ylipäätään myös ajan ja tilan antamiseen dilemmojen ratkaisuprosesseissa.

Starrattin (1994:57) mukaan kuvatut lähestymistavat kytkeytyvät toisiinsa ja eettinen tietoisuus, joka ei näitä kytkennöjä näe, kapseloituu joko sentimentaaliseen, rationalistiseen yksinkertaistamiseen tai sosiaaliseen naiiviuteen. Huolenpidon etiikassa tulee kiinnittää huomio myös sosiaaliseen järjestykseen ja oikeudenmukaisuuteen. Kriittinen etiikka tarvitsee huolenpidon etiikan näkökulmaa välttääkseen pelkän kynnyksen tytytmättömyyden, ja oikeudenmukaisuuden etiikka vaatii

ti syvälistä kriittisen etikan tuottamaa analyysia rakenteellisesta epätasa-arvosta. (Starratt 1991:198.) Shapiro ja Stefkovich (2005) toteavat, että Starrattin malli ei sellaisenaan anna riittävää kuvaaa niistä tekijöistä, jotka rehtori eettisessä päättöksenteossaan joutuu ottamaan huomioon. Näitä ovat sekä ammatille tyypilliset eettiset dilemmat että rehtorin jatkuvasti kasvavaa oman etikan ja ammatillisen etikan reflektointi. Siksi nimenomaan professionalisen etikan paradigma antaa neljänneksen kokoavan näkökulman dilemmojen tarkasteluun. (mts. 11, 19.) Shapiron ja Stefkovichin mukaan professionalinen etikka on aiemmin nähty oikeudenmukaisuuden etikan osana – syynä juuri säännöt, standardit ja periaatteet, joilla sitä ilmaistaan. Nämä, usein ammattijärjestöjen asettamina, eivät välittämättä anna tukea rehtorien päivittäin kohtaamiin dilemoihin. (mts. 21.)

Vaikka suomalaiset ammattieettiset säännöt poikkeavat amerikkalaisista, on myös meillä todettu niiden tuen riittämätömyys (vrt. Hämäläinen yms. 2002). Shapiro ja Stefkovich (2005) määrittelevätkin professionaliseen etiikkaan kuuluvaksi paitsi oikeudenmukaisuusetiikkaan liittyvät eettiset periaatteet ja koodit, myös kriittisen ja huolenpidon etikan näkökulmat sekä lisäksi ammatillisen arvioinnin ja päättöksenteon. Heidän mallissaan Starrattin kuvaamat ulottuvuudet eivät siis ole eksplisiittisesti ilmaistuina. Shapiro ja Stefkovich näkevät professionalisen etikan dynaamisena prosessina, jossa rehtori kehittää sekä henkilökohtaisia että ammatillisia sääntöjään. Henkilökohtaisten sääntöjen kehittämisen tulisi pohjautua oman elämän ja sen merkittävien tapahtumien (*critical incidents*) reflektointiin, omien ammatillisten sääntöjen kehittämisen puolestaan kokemuksiin ja odotuksiin työstä ja henkilökohtaisten sääntöjen huomioon ottamiseen.

Tämän prosessin, jossa rehtori on painiskellut oikeudenmukaisuuteen, kriittisyyteen ja huolenpitoon liittyvien kysymysten parissa, Shapiro ja Stefkovich näkevät tärkeäksi erityisesti monimuotoistuvassa koulussa. He korostavat arvoprosessien merkitystä rehtorin toiminnan ja eettisten koodien pohjana. Viime mainittuja muovaavat sekä ammatillisen yhteisön että työyhteisön säännöt, mikä tuo malliin myös *yhteisön etikan* ulottuvuuden sekä ammatilliset standardit. (mts.:22–23, ks. myös Begley esim. 2004.) Gail C. Furman (2003) liittää Starrattin sekä Shapiron ja Stefkovichin malliin yhteisön näkökulman. Hänen mukaansa johtamisen käytäntöjä ohjaava etiikka ja johtamisen moralisen päämäären saavuttaminen on yhdistettävä. On siis pohdittava, edesauttaako vallitseva eettinen viitekehys tehokkaasti johtamisen päämäären saavuttamista, joka 21. vuosisadalla koulujen oppilasaineksen monimuotoisuussa merkitsee oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja kaikkien lasten oppimista. (Furman 2003:3–4.) Furman määrittelee yhteisön etikan kasvattajan moraliseksi velvollisuudeksi osallistua yhteisöllisiin prosesseihin, jolloin yhteisö yksilön sijaan on moralisen toiminnan keskiössä. Toisin kuin monet yhteisöllisyystä kirjoittavat Furman (mts.:4) määrittelee yhteisön *prosessuaaliseksi* (kursivoi Furmanin). Yhteisön merkitys rakentuu ennen kaikkea vuorovaikutukselle, kommunikaatiolle ja dialogille kuin ”jaetulle arvoille” tai ”jaetulle päättöksenteolle”. Yhteisön etikka syntyy tämän pro-

sessuaalisuuden ymmärtämisestä. Eettisen johtamisen tulisi pohjautua ennen muuta ihmissuhde- ja ryhmäaitoihin, pyrkii jatkuvaan dialogiin sekä luomaan foorumeita, joissa kaikki- en ääni saataisiin kuuluviin. Yhteisön etikan ollessa keskiössä rehtori ymmärtää moralisen päämäären hyväksi toimimisen yhteisöllisenä velvollisuutena, ei ”transformationaalisen” johtajan ”visiona”. Furman siis näkee yhteisön etikan puuttuvana linkkinä oikeudenmukaisuuden, kriittisen, huolenpidon ja professionalisen etikoiden soveltamisen ja moralisen päämäären, siis oikeudenmukaisuuden, välillä. (mts.:1–8, ks. myös Stefkovich & O’Brien 2004:200.)

Suomalaisessa koulukontekstissa Furmanin kuvaama yhteisöllisyys voi avautua koulun johtokunnan, vanhempain-toimikuntien, oppilaskuntien ja koulun kanssa toimivien lähialueen sidosryhmien sekä ylipäätään kodin ja koulun yhteistyönä. Furmanin yhteisön etiikkaan liittämiä ihmissuhde- ja ryhmäaitoja ja dialogia tarvitaan maahanmuuttajataustaisen huoltajien kanssa toimittaessa myös silloin, kun arvot eivät ole jaettuja. Shapiro ja Stefkovich (2005:24–25) toteavat, että keino ratkaista erilaisten eettisiin koodeihin ja niiden soveltämiseen liittyvät ristiriidat esimerkiksi henkilökohtaisen ja ammattiikan, rehtorien, rehtorin ja koulun tai muun yhteisön välillä on *oppilaan edun* (best interest of the student) ymmärtäminen. Se on heidän mukaansa profession johdonmukainen selkäranga ja siten keskeinen moralinen imperatiivi missä tahansa koulun johtamisen paradigmassa. Stefkovich ja Begley (2007:212) täsmennävät määrittelyn viittaavan tietoisesti yksilöön: jos yksittäistä oppilasta kohdellaan reilusti, oikeudenmukaisesti ja välittävästi, on se viesti toisille oppilaille heidän kohtelustaan samalla tavalla ja viesti heille kohdella toisiaan samoin. Oppilaan etu määrittyy oppilaan edun *oikeuksien, vastuun ja kunnioituksen* käsittäiden kautta. Oikeuksiin kuuluvat muun muassa universaleiksi tulkittavat ihmisen perustavaa laatua olevat oikeudet, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus ja Lasten oikeuksien julistus, sekä lisäksi kansallisessa perustuslaissa määritellyt oikeudet. Vastuun näkökulma nähdään oikeuksien näkökulmaa täydentävänä kultaisen säännön soveltamisena. Myös kunnioitus voidaan määritellä kultaisen säännön kautta. Lisäksi se on myönteistä vuorovaikuttusta ja ohjaa oppilaita kohtelemaan myös toisiaan kunnioittavasti. (Stefkovich 2005, Stefkovichin & Begley 2007:215–220 mukaan.)

Koska edellä kuvatut oppilaan etuun liittyvät ulottuvuudet edustavat universalia etiikkaa, ovat ne yhteneviä suomalaista perusopetusta määrittävien tavoitteiden ja arvojen kanssa. Sitten oletin oppilaan edun näkyvän myös tutkimuksessani rehtorien eettistä johtamista ja päättöksentekoa ohjaavana keskeisenä lähtökohtana. Liitin etiikoiden tarkasteluun Pietarisen ja Launiksen (2002:50–51) kiistoihin, päättöksentekoon, perusteluihin ja velvoitteiden ristiriitaan liittyvän luokitukseen, jota muokkasivat rehtorien näkökulmaan sopivammiksi: Pidin *kiistoihin* liittyvinä ongelmina dilemmoita, joissa rehtori kokee maahanmuuttajataustaisen – ja puheista riippuen myös kantaväestöön kuuluvan – oppilaan tai huoltajan teon, toiminnan tai käytännön hyväksytävyyden (moraalisesti) kyseenalaiseksi. *Päättöksentekoon* liittyvät ongelmat näin dilemmoina, jois-

sa rehtorin ja laajemmin koulun (tarkoittaen opettajia tai oppilashuoittoa) oli vaikea ratkaista (moraalin kannalta) parasta tappa toimia. Näissä tilanteissa ei välttämättä ollut kyse rehtorin oman ajattelun sisäisestä konfliktista, omien eettisten periaatteiden tai vakaumusten välisestä ristiriidasta (vrt. Pietarinen & Launis 2002:50) vaan rehtorin mietämän oppilaan edun ja huoltajan vakaumuksen välisestä ristiriidasta. *Perusteluihin* liittyiviksi ongelmaksi katsoin dilemmat, joissa rehtori koki oppilaan tai huoltajan käsityksen tai mielipiteen perustelun ongelmalliseksi suhteessa esimerkiksi opetuksen tavoitteisiin tai koulun arvoihin. *Velvoitteiden ristiriitaan* liittyvä ongelma oli dilemma, jonka suhteenvaihto rehtorin täytyy toimia oman näkemyksensä mukaan eettisesti epätyydyttävästi.

## Monikulttuurisen koulun dilemmat rehtoreiden puheissa

Rehtoreiden esien tuomien dilemmojen tarkastelun aluksi on syytä tuoda esien muutamia seikkoja, jotka painottuvat rehtoreiden puheissa heidän kuvatessaan dilemmoja. Ensinnäkin valtaosa rehtoreista painotti ongelmia ja haasteita olevan myös (kanta)suomalaisen oppilaiden tai huoltajien kanssa. Toinen, edelliseen liittyvä ilmiö dilemmojen kuvaamisessa oli tapausten luonnehtiminen yksittäisiksi. Lähes kolmasosa rehtoreista korosti, että heidän kuvaamansa tilanteet eivät koskeneet kaikkia maahanmuuttajia. Nämä tähden tärkeät liittyvät tulkkintani mukaan ensinnäkin siihen, että pyysin rehtoreita haastatteleessani konkreettisia esimerkkejä nimenomaan haasteellisista tilanteista. Painottamalla myös kantaväestön kuuluvien oppilaiden aiheuttamia ongelmia ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevien ongelmatapausten yksittäisluonnetta rehtorit halusivat ehkä välttää leimautumista stereotyppisesti ajatteleviksi tai tiettyjä etnisää ryhmiä leimaaviksi. Tällöin voidaan pohtia myös sosiaalisen suotavuuden (ks. esim. Lindeman & Verkasalo 1995) osuutta rehtorien puheissa. Oman näkemykseni mukaan kyse oli selkeästi yksittäisten haasteiden reflektoidvasta kuvaamisesta. Lisäksi monissa puheissa korostettiin toimivaa yhteistyötä – ensisijaisesti huoltajien kanssa – sen ajoittaisesta haasteellisuudesta huolimatta.

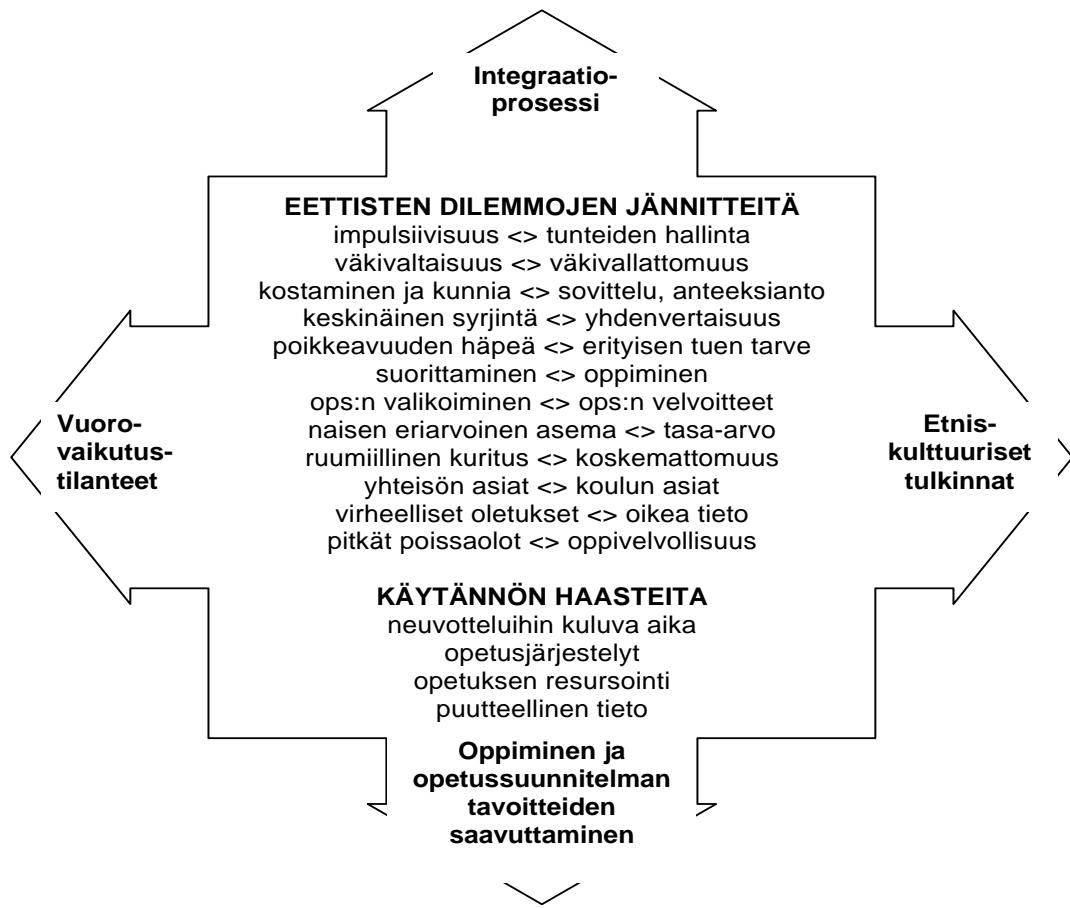
On todettava että kaikista rehtorien kuvaamista haasteista ei ollut löydettävissä 'ensisilmäyksellä' etiikkaa. Rehtorit joutuivat vastaamaan moniin dilemmoihin käytännön ratkaisuilla, "perstuntumal ja talonpoikaisjärjellä", kuten eräs rehtori asian ilmaisi. Nämä ollessa dilemmat tulivat esien myös empiirisinä ongelmina, joiden alkuna saattoi olla väärinkäsitys tai asian puutteellinen ymmärtäminen. Joitakin ongelmia oli ratkaisava välittömästi ja taustalla oleva mahdollinen eettinen pohdinta oli siirrettävä myöhemmän reflektioinnin kohtekksi. Liiitin tämänkalaiset haasteet kuitenkin mukaan tarkastelemiini kokonaisuksiin, koska niiden kuvaussessä rehtorit implikoiivat osin myös eettisiä ulottuvuuksia. Rehtorit eivät dilemmoja ja haasteita kuvatessaan tuoneet niitä esien mahdottomina tai ylitsepääsemättöminä. Dilemmoja ei siis alleviivattu. Tämä kertoi ennen muuta rehtorien useissa tapauksissa pitkästä työkokemuksesta ja siihen liittyvästä professionalisuudesta.

On myös huomautettava Pietarista ja Launist (2002:51) seuraten, että heidän esityksensä mukaiset ongelmatyypit ja tarkasteltavassa aineistossa myös itse dilemmat olivat monella tavalla yhteydessä toisiinsa ja niiden ratkaisuurykset saattoivat synnyttää uusia ongelmia, jotka periaatteessa olisivat siirtäneet kuvatun dilemman toiseen "luokkaan". Luokittelut ja lokeroinnit paitsi pyrkivät yli reunojensa ja kietoutuivat toisiinsa, olivat myös toistensa syitä ja seurauskia. Rehtorien kuvaamat eettiset dilemmat on esitetty kuviossa 1, jossa on myös kuvattu joitakin keskeisiä rehtorien puheissa esiin tulleita ja esimerkkeinä olleita jännitteitä.

Vuorovaikutukseen liittyviä dilemmoja olivat huoltajien impulsiivinen käyttäytyminen, joka ilmeni joskus myös epävakautena, maahanmuuttajataistien oppilaiden keskinäiset konfliktit, keskinäinen syrjintä ja rasismi sekä neuvottelutilanteisiin liittyvät haasteet yleensä, kuten huoltajan riittämätön kielitaito ja neuvotteluihin kuluva aika. Huoltajan epävakaana tai impulsiivisen käyttäytymisen toi esien runsaat puolet rehtoreista. Sen äärimmäinen ilmentymä oli rehtorin integriteerin uhkaaminen:

- R13M: *No tilanne oli, että hänen [oppilaiden isän] kaksi tytärtään oli huomattavan väkivaltaisia tyttäriä, ja tosi suuria ongelmia heidän väkivaltaansa ja koko käytöksensä kohdalla, kielenkäytöstä puhumattakaan. Ja sen jälkeen me jouduttiin selvitteleen näitä asioita täällä, ja tässä yhteydessä sitten..*
- H: *Sä olit kutsunu hänet tänne?*
- R13M: *Olin kutsunu hänet ja hänen vaimonsa tänne, ja aikasemmin oli sitten tyttäret ollu mukana tässä ja asia oli selvitetty. Sitten kun tyttäret poistu, niin isä sitten huomattavan selkeästi ilmotti näin, että tiedätkö kuule, että mitä tästä voi seurata, että kaikille voi käydä miten tahansa.*
- H: *Johon sinä totesit, ettiä?*
- R13M: *Mä kysyin sitten, että uhkailletteko minua. No ei hän nyt sitä sano.*
- H: *Miten se tilanne eteni sitten?*
- R13M: *Tilanne eteni, mä sanoin, että se on ihan hyvä. Ja kyllä me käytiin kaks tai kolme neuvottelua isän kanssa, ja tiedän nyt sitten myöhemmin, että hän on huomattavan kiihkeä mies olli.*
- H: *Mutta päätyikö nää neuvottelut sitten johonkin myönteiseen lopputulokseen?*
- R13M: *No ne pääty siihen myönteiseen tilanteeseen, että seuraamme tilannetta, palaamme asiaan kahden viikon kuluttua ja katsotaan, mitä on tapahtunut.*

Lainauksessa ilmenee rehtorin nopea reagointi huoltajan uhkaukseen, mikä implikoi tulkkintani mukaan sitä, että mikäli huoltaja olisi todella myöntänyt uhkaavansa, rehtori olisi ollut valmis viemään osaltaan tilanteen eteenpäin, oikeudenmukaisuusetiikkaa noudattaen. Niin ikään esimerkistä käy ilmi myös edellä kuvattu neuvottelutilanteiden luonne ja ajan antaminen. Impulsiivisesti käyttäytymien huoltajien aiheuttama dilemma oli luonnehdittavissa ensisijaisesti *kiistaksi*, koska rehtorit kokivat huoltajan käyttäytymisen hyväksyttävyyden kyseenalaiseksi. Rehtorit vastasivat tämäntyyppisiin haastei-



Kuvio 1 Eettiset dilemmat ja käytännön haasteet

siin yhtäältä *oikeudenmukaisuusetiikan* kehysessä erityisesti heidän integriteettiään uhkaavissa tilanteissa, mutta pääasiassa heillä oli *professionaalista* valmiutta neuvotella tilanteen selvittämiseksi ja antaa ensin aikaa sen rauhoittamiselle, minkä voi katsoa viestivän huolenpidon etiikasta ja toisen asemaan asettumisesta.

Oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvistä haasteista keskeisimpinä rehtorit toivat esiin erilaiset opetuksen mielekkääseen toteuttamiseen ja resursien riittävyyteen liittyvät pulmat. Huoltajien suhtautuminen erityisen tuen tarpeeseen oli myös aito, rehtoreita puhuttanut eettinen dilemma. Osittain tämän voi nähdä myös etnis-kulttuuriseen tulkiin laajemmin suhtautumiseen mielenterveyteen liittyviinasioihin, kuten seuraavassa esimerkissä.

– *Mutta et esimerkiks jonkun verran semmosta suhtautumista on venäläisissä vanhemmissä näkyny. Mut toisaalta venäläiset on suurin ryhmä, mitä meillä on muutenkin, että sit tapaaksiakin tulee esille. Mut et heillä esimerkiks tietynlainen tämmönen erityisopetus tai apu.. Tulee ehkä mieleen, että heidän kulttuurissaan varmaan pitkästi on ollu se, että se on jotenkin häpeällistä, et jos ei esimerkiks tavallisessa koulussa pärjää, että luokitellaan sitten tavallaan jo toisen luokan esimerkissä.*

*kansalaiseks tai vammaseks, jos on jotain tarvetta erityispalveluihin. Et hyvin tavallaan pitkästi saa perustella ja tehdä työtä vanhempien kanssa, että se hyväksytäisiin. (R06N)*

Erityisen tuen tarve, oli sitten kyse varsinaisista mielenterveyspalveluista, erityislukolle siirrosta tai vain eriyttävistä opetusjärjestelyistä, koettiin rehtorien puheen mukaan paitsi esimerkin mukaisesti suoranaisena häpeänä, myös leimavaana ja huoltajaan itseensä kohdistuvana loukkauksena. Lainauksesta käy ilmi, että rehtori pyrki tarkastelemaan asiaa eri näkökulmista, karttoi lopullisia johtopäätöksiä ja tiedosti jälleen ajan antamisen tärkeyden. Luonteeltaan dilemma liittyi lähinnä *päättöksentekoon*, koska useimmissa tapauksissa oli tehtävä konkreettinen päätös erityisestä tuesta jossain muodossa. Siihen kietoutui kuitenkin rehtorin ja useissa puheissa myös oppilashuollen näkökulmasta riittämättömiin tai suomalaisen koulun kontekstissa kestävätkin *perustelujen* näkökulma. Dilemmaan vastaanisessa rehtorin ja koulun keinona oli jälleen neuvottelu, jossa lähtökohtana oli oppilaan etu ja siten *huolenpidon* etiikka, toki myös *oikeudenmukaisuusetiikkia* siinä mielessä, että oppilaan yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea toteutuisivat.

Etnis-kulttuurisiin tulkiin yhdistetyissä haasteissa useimmin kuvatuksi dilemmoiksi nousivat uskonnolliset tulkinnot liittyen opetukseen ja koulun toimintaan osallistumiseen, suhtautuminen naisiin ja tytöihin sekä lapsen ruumiilli-

nen kuritus. Huomattakoon, että rehtorit eivät esimerkiksi kytkeeneet dilemmoja suoraan uskontoon, vaikka heidän puheissaan kuvaukset esimerkiksi kantaväestöön kuuluvaan naisopettajaan suhtautumisesta ja tyttöjen koulunkäynnin merkityksellisyystä yhdistyivät pääosin muslimitaustaisiin oppilaisiin tai huoltajiin. Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liittyviä dilemmoja ratkottiin myös lasten tasolla, mitä seuraava lausus kuvailee:

– *R25N: – – Sitten just nää, yllättävää kyllä uskontokysymiset, että meil tuli kaks kongolaista lasta, jotka on kristityjä ja sitten tossa oli jo ison somalijoukon kanssa riita siitä, et kuka on muslimi ja kuka on kristitty ja kuka on Allah ja niin edelleen, vaikkei heil ollu suomen kielen sanoja, heil oli tämänmenen skaba tuola.*

– *H: Miten se ratkes tai mihin asti se meni?*

– *R25N: No meiän erityisopettaja kävi kertomassa, että nää on semmosia yksityisasioita, joista ei ruveta riitelemään ja antoi heille sitten listan sanoista, joita ei nyt käsitellä eteenpäin mutta mielenkiintosta. Siin oli puhetta et toi maahanmuuttajataustainen koulunkäytiavustaja ranskan avulla jatkaa vähän sitä. Mut täs [rehtorin kanslian vieressä] on kakkonen ja kolmonen, niin lapset istuu tos pukemassa, kun tos on valmistava luokka, niin tota noin niin että.. Ai oletko sinä kurdi, joo. Oletko sinä muslimi, en. No sinä et pääse taivaaseen kun et ole muslimi. Niinku kielrä ei oo ja sit tämmösii, et pikku lapset riitelee uskontoasioista, et se on suomalaiselle koulunpihakulttuurille kyl aika vierasta.*

Näitten sekä *kiistoihin, päätöksentekoon* että *perusteluihin* liittyvien dilemmojen ratkaisemisessa olivat rehtorien käytössä useat eri eettiset näkökulmat. Totaalista kieltäytymistä esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetuksesta ei sallinut kukaan rehtoreista, mutta puheissa painottuvat keskustelut ja neuvottelut, joissa rehtori vetosi joko kaupungin tason linjauksiin tai opetussuunnitelmaan, mikä viittaa *oikeudenmukaisuusetiikkaan*. Huolenpidon etiikka tuli esiin puheissa, joissa rehtori esimerkiksi ilmaisi huolensa oppilaan itsensä kokemasta syrjään jäämisestä. Neuvotteluissa ei pyritty välttämättä saamaan 'viimeistää sanaa' vaan pääsemään joustavaan ratkaisuun, löytämään 'kolmas tie'. Tämä toimintatapa viittaa *tilanne-etiikkaan*. Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin liitetty dilemmat nostivat rehtoreissa esii myös emptionaalisia reaktioita, joiden taustalta voi hahmottaa rehtorin intuiitiivista moraalista suhtautumista perusteettomaksi kokemaansa käytäytymiseen tai perusteluun.

Neljännen kokonaisuuden muodostin niistä ongelmista, jotka liittyivät selkeästi maahanmuuttajien integroitumisen haasteisiin. On itsestään selvää, että kaikissa edellä kuvatuissa kokonaisuuksissa on osaltaan myös kyse integraatioon liittyvistä prosesseista. Rehtorien puheiden perusteella dilemmat kumpusivat kuitenkin ensisijaisesti muualta kuin kouluyhteisöstä, mutta toki heijastuvat myös kouluun. Tällaisia dilemmoja olivat perheen sisäiset ongelmat, kuten eri syistä johtuvat rooliristiriidot ja arjen hallinnan vaikeudet, huoltajien tai oppilaiden tiedon puute ja virheellisten olettamusten mukaan

toimiminen, asuinalueella syntyneiden konfliktien ulottuman kouluun sekä oppilaan pitkät poissaolot. Koulun ulkopuolisten konfliktien ulottaminen kouluun tuli esiin joka viiden rehtorin puheessa. Nämä dilemmat kytkeytyivät luonnollisesti myös vuorovaikutuksen haasteisiin. Seuraava esimerkki kertoo tämäntyyppisistä ongelmista.

– *R15M: – – Et tämmösiä jopa pihapiiripulmia on tuo tu ikään kuin tänne ja ja.. Sanotaan nyt kiusaamistilanteita et toi Mohammed kiusaa Sergeitä (rehtori käyttää nimiä kuvaamaan oppilaiden taustojaa yleensä, ei tiettyjä maahanmuuttajia) tai päinvastoin. Ja kun näitä asioita on lähdetty pohimaan ja saatu vanhemmat tänne oppilashuoltoon niin sitten tulee ilmi että tiellä alueella piholla on jumalaton riita meneillään.*

– *H: Niinku vanhempien kesken?*

– *R15M: Vanhempien kesken presiis, juuri näin ja se heijsi tuu taas tänne. Ja tuleeko se vanhempien riita, onks se lähteny vanhempien väliltä vai onks se lähteny siitä että muksut ovat keskenään nahistelleet. Se ei oo ihan selkeää mutta ihan selvästi tämmöstä velloava riitatiilannetta on tuolla kylillä.*

– *H: Joo ja sit koulu on kuitenkin se joka tuota tavallaan ottaa sen..*

– *R15M: ..Kyllä.*

– *H: Tietyl lailla niinku kantaakseen..*

– *R15M: ..tiellä tavoin kantaakseen, siltä osin kun mikä mitä se kouluun viittaa.*

– *H: Onks se sun mielestä ookoo niin?*

– *R15M: Ei todellakaan, mua ottaa hirveesti väillä päähän se että ne yrittää ikään kuin saada koulua jonkinlaiseksi selvitysmieheksi, välimieheksi, jopa tuomariksi näissä asioissa.*

Lainauksessa tulee esiin koulun rooli "kaikkeuden keskussena", mihin viittasin artikkelin alussa. Rehtorien tiukka suhtautuminen koulun perustehtävän ulottamiseen "välimiehen" tai "tuomarin" roolin koskien sen ulkopuolelta lähteneitä konflikteja heijastelee yhteisön etiikan näkökulmasta haluttomuutta toimia ainakaan eri maahanmuuttajaryhmien väliseen integraatioon tai saman ryhmän sisäiseen integraatioon liittyvien dilemmojen käsittelyn ensisijaisena fooruminna. Toisaalta rehtorit kuvasivat myös yhteisön etiikan suuntainen koulun osallisuutta alueellisessa yhteistyössä. Integraatioprosessiin liittyvien dilemmojen luonne liittyi osaltaan *velvoitteiden ristiriitaan*. Ne välinnyivät kouluun ja vaativat rehtoreilta sekä *oikeudenmukaisuuteen, huolenpitoon* että *kriittiseen etiikkaan* liittyvää vastaamista. Näiden tulkinnallisessa kehyksessä kuvattujen etiikoiden lisäksi rehtorit lähestyivät ongelmia pragmaattisesti ja tilannekohtaista reflektointia osoittaen. Siten tilanne-etiikka<sup>1</sup> ja siihen liittämäni coping eli tilanteen aiheuttamista vaatimuksista selviytyminen (ks. Westerholm 2007) voidaan nähdä yhtenä eettisenä ulottuvuutena.

Professionaalisuus Shapiron ja Stefkovichin (2005) esittämässä muodossa oppilaan edusta lähetevänä rehtorin toiminta ja päätöksentekoa ohjaavana prinsipiinä oli keskeisesti esillä eri dilemmoihin vastaamisessa, samoin opetussuunnit-

telman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet. Rehtorien puheista välinnä myös se, että suomalaisen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt perusopetuksen tavoitteet ja arvo-pohja koettiin keskeisiksi. Tyypillistä oli dilemmojen toisiinsa kietoutuminen ja erityyppisten eettisten ongelmien näkyminen niissä. Riippumatta käytettyjen etiikkojen soveltamis-tilanteista, järjestyksestä tai päälekkäisyystä johdonmukai-suus dilemmoihin vastaanisessa tai niiden ratkaisuissa sää-lyi. Johdonmukaisuutta ilmenvät edellä mainittu oppilasläh-töisyys ja siihen liittyen perustehtävätytöisuus. Kumpaankin liittyi monissa puheissa ekspliroitu perusajatus koulusta *kaik-kien* kouluna. Tämä voidaan nähdä myös rehtorien toimintaa ohjaavana perusarvona, vaikka arvoja ei itseisarvoisena tee-mana haastatteluissa käsitletykään.

Tutkimuksen rehtorit eivät puheissaan edustuneet ensisijaisesti velvollisuuttaan suorittavina ja maahanmuuton prosessia hallinnoivina managereina vaan pedagogisina johtajina. Joidenkin puheista kulttuurin käsite välinnä enemmän pysyvänä, erilaisia traditioita sisältävinä ja yksilön käyttäytymisessä il-menevänä. Haluttaessa nämä puheet voidaan siis nähdä maa-hanmuuttajatastaisten oppilaiden ja huoltajien kulttuureita essentialisoivina. Haastateltujen rehtorien dilemmatuheet ei-vät kuitenkaan täysin tukeneet tämänkaltaisia päätelmiä. Sen sijaan niissä reflektiitiin monikulttuurisuuden mukanaan tuoma dilemma jännitteessä, joka on osaltaan yhtenevä Saukko-sen (2007) kuvaamien etnisesti ja kulttuurisesti monimuotoistuvan yhteiskunnan ristipaineiden kanssa. Saukkonen toteaa, että symbolisen yhteiskunnan tulisi samanaikaisesti sekä heijastaa sosiaalisen todellisuuden kirjavuutta että pitää huolta yhteenkuuluvuuden tunnetta ylläpitävien perinteiden jatkuuudesta. (mts.:227.) Monikulttuuriset koulut toki voivat, joutuvat ja haluavatkin haastaa monet traditiot ja käytänteet. Koulun sosiaalisen todellisuuden kirjavuuden kunnioituksesta huolimatta tutkimuksen kouluissa haluttiin rehtorien puheiden perusteella myös pitää kiinni yhteenkuulvaisuuden tunteen ja yhteisöllisyyden vaalimisen jatkuuudesta.

## **Monikulttuurisen koulun uudet johtamiskertomukset**

Tutkimuksessa kuvaamani dilemmat ja rehtorien vastaaniset ja ratkaisut kertovat osaltaan suomalaisen monikulttuurisen koulunpidon todellisuudesta. Huomattakoon, että tutkimuksessa kuvatut dilemmaattiset tilanteet olivat sellaisia, joissa rehtori oli itse ollut mukana. Yleisesti rehtorien puheista vä-lintyi kuitenkin se, että opettajat hoitavat kohtaamansa ongelmatilanteet ensisijaisesti itse ja se oli myös sekä rehtorin et-tä opettajien oletusarvoinen menettelytapa. Tästä huolimatta rehtorin rooli koulun eettisessä johtamisessa on keskeinen ja sitä on syytä pohtia. Monikulttuurisessa koulussa rehtorin te-hävä on nähdäkseni myös kasvattajan tehtävä. Liitän kasvatta-juuden rehtorin toimintaan arvojohtajana ja koulun keskeise-nä moraalialgenttina. Toisin sanoen rehtorin tulisi ohjata koulu eettistäkin suuntaa ja seisoa ”edessä” sen puolesta. Tämän suunnan ja siihen kytkeytyvän arvopohjan tulisi näkyä paitsi

rehtorin toiminnassa erilaisissa moraalisia kannanottoja vaati-vissa tilanteissa, myös koulun toimintakulttuurissa ylipäättäään.

Monikulttuurisen koulun toimintakulttuurin kannalta on hyödyllistä huomioida Banksin (2008) kuvaamat kulttuuri-sen deprivaation ja kulttuurierojen paradigmät. Ensinnäkin mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat epäonnistuvat koulussa kasvukulttuurinsa vuoksi, jolloin syy nähdään oppilaan kulttuurissa, ei koulun kulttuurissa tai tehottomassa ope-tuksessa. Tämä ajattelu johtaa monikulttuurisuuden eristämiseen omaksi haasteekseen eikä koko koulua nähdä muutoksen yksikkönä. Kulttuuriero-ajattelun mukaisesti oppilaat voivat epäonnistua siksi, että heidän kulttuurinsa eroaa koulun kult-ttuurista, jota arvostetaan enemmän tai siksi, että oppilaan op-pimisstrategia poikkeaa vallitsevasta. (mts.:53–55.) Banksin (2004:6, 20–21) monikulttuurisen kasvatuksen mallissa yksi dimensio on juuri valtautava koulukulttuuri, jonka kehittäminen vaatii oppimisympäristön ja toimintakulttuurin kokonais-valtaista uudistamista. Muutos puolestaan ulottuu koulun teh-täviin, normeihin ja eetokseen institutionaalisella tasolla. Tähän liittyy myös inklusiivisuuden käsite. Inklusiivista koulu-kulttuuria rakentavat ja ylläpitävät rehtorit kiinnittävät huo-mionsa kaikkia oppilaita osallistaviin rakenteisiin ja ulottavat osallisuuden myös koulun ulkopuoliseen kontekstiin, kuten huoltajiin ja yhteisöihin. Keskeistä on johtamisen merkityksen tiedostaminen ja vastuullinen reflekointi sekä monimuotoisuutta tukevien rakenteiden luominen, kuten esimerkiksi selkeät toimintatavat rasismia ja syrjintää vastaan. (Walker 2005:12–13.) Valtautavassa koulukulttuurissa eri etniisiin ja sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat oppilaat voivat tulla kuulluiksi ja arvostetuksi ja kokea kunnioitusta, osallisuutta ja rohkaisua (Banks 1993, Parks 1999, Walkerin 2004:12–13 mukaan, ks. myös Ryan 2006).

Monikulttuurisen koulun sanotaan tarvitsevan johtamisen *uusia kertomuksia* (vrt. Lumby & Coleman 2007). Uutena kertomuksena monikulttuurisen koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämisesä voidaan nähdä ensinnäkin uudenlainen *vahva johtajuus*. Se on haasteellista ja vaatii rehtorilta proaktiivista otetta (esim. Blair 2002:184–185, Walker 2005:5). Blairin (2002) mukaan monikulttuurissa kouluisa tarvitaan radikaalia transformationaalista johtajuutta, jotta koulun tuloksellisuus toteutuisi sekä hyvinä oppimistulok-sina että sosiaalisena hyvinvointina ja yhdenvertaisuuden to-dentumisena. Rehtorin on johdettava ’edestä’, jotta yhdenver-taisuus toteutuisi käytännössä ja esimerkiksi antirasistiset oh-jelmat vaikuttaisivat koulukulttuurin muuttumiseen. Saman-aikaisesti hänen pitää kyettä neuvottelemaan näiden ohjelmi-en käytännön toteutuksesta laajasti opettajien, muun henkilök-unnan, opetusviranomaisten, huoltajien ja oppilaiden kanssa. Blair esittääkin, että vahvan johtajuuden käsite on määriteltä-vä monikulttuurisessa kontekstissa uudelleen:

*Vahva ei välittämättä implikoi diktatorista tai autoritääristä lähestymistapaa, vaan vahvuutta pitää kiinni ”visiosta” ja ro-hkeutta tutkia ja soveltaa tästä visiota käytännössä, huolimatta toisinaan voimakkaasta vastustuksesta tai vihamielisydestä. (Blair 2002:186.)*

Monikulttuurinen koulu tarvitsee myös *autenttista* johtajuutta (Walker & Shuangye 2007:191). Begley (2001) muukaan autenttinien johtajuus on metafora professionalisesti tulokselliselle, eettisesti kestävälle ja jatkuvan reflektionin alaiselle johtamiselle. Autenttinien johtaminen on tietoperaustaista, arvotietoista ja taitavasti toteutettua. Innovatiiviseksi ulottuvuutena Begley näkee autenttisessa johtajuudessa nimenomaan arvojen ja arvoprosessien omaksumisen ja soveltamisen näkökulman, jotta hallinnon tavoitteet tulisivat ymmärettävimmiksi, velvoittavammiksi ja saavutettavammiksi. (mts.:353.) Hän kuitenkin korostaa, että arvoprosesseihin sisältyy enemmän kuin etiikka, joka ei kata kaikkea ihmisen käyttäytymistä eikä kulttuurista johdettuna ole aina soveltuva lähtökohta päättöksenteolle, varsinkaan kulttuurisesti monimuotoisissa tilanteissa. Arvoprosessien tarkastelussa tulisi Begley mukaan ottaa huomioon sekä prosessin ymmärtämisen että eettisiin dilemmoihin vastaaminen, mikä valaisee motivaation ja toiminnan välistä yhteyttä. Hallinnollisessa kontekstissa tulisi ottaa huomioon paitsi yksilölliset, myös ryhmän, ammatin, yhteisön ja organisaation arvot. (Begley 2004: 4–6.)

Walker ja Shuangye (2007) näkevät nimenomaan interkulttuurisen koulun konteksttin autenttisen johtamisen ympäristöön. Tuloksellinen johtaminen tällaisessa koulussa vaatii autenttista ymmärtämistä ja siitä seuraavaa toimintaa; keskeistä on siis jatkuvasti *oppiva johtajuus*. (mts.:186.) Autenttiseen johtamiseen liitetään myös *demokraattisen* johtamisen käsite. Demokraattinen johtaminen painottaa jokaisen merkityksellistä osallistamista. 'Perinteinen' jaettu johtajuus taas tähtää dominoivien päämääriin ja arvojen todentamiseen, jolloin demokratia välineellistetään ja epäpolitisoidaan. (Woods 2004:4.) Collard (2007:741–742) esittää, että rehtorin tulisi vallitsevan johtamiskulttuurin passiivisen välittämisen sijaan mieltää itsensä oppijana ja konstruoida ja rekonstruoida herkkyyttään kulttuuristen nyanssien suhteen, toisin sanoen kehittää *dialogista integriteettiä* reflektoidessaan, kyseenalaistessaan ja ratkoessaan erilaisten arvojen soveltuvuutta koulun toimintakulttuuriin (Shields 2002, Collardin 2007:742 muankaan).

Myös *sosiaalisen oikeudenmukaisuuden* näkökulman johtamiseen (esim. Bates 2005, Cambron-McCabe & McCarthy 2005) voi liittää osaksi johtamisen uusia kertomuksia. Tällöin on syytä mainita Fosterin (1986) oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta painottava näkökulma, jonka mukaan koulun johtajien tulee olla kriittisiä humanisteja: humanistea siksi, että he arvostavat elämän tavallisia ja epätavallisia tapahtumia ja sitoutuvat kehittämään, haastamaan ja vapauttamaan ihmisieliuja; kriittisiä siksi, että he ovat kasvattajia eivätkä siksi tyytyväisiä status quo-hon, vaan haluavat muuttua yksilöittä paremmiksi ja parantaa kaikkien koulutusmahdollisuuksia. Johtamisen tulee olla kriittisesti kasvattavaa: "Sen ei pidä katsoa vain nykyisiin olosuhteisiin, joissa elämme, vaan päättää myös, miten niitä muutetaan." (mts.: 17–18, 185.)

Monimuotoisuuden johtamista käsitellessään eettisen johtamisen brittitutkijat Jacky Lumby ja Marianne Coleman (2007:79) toteavat, että yhteisiin arvoihin ja konsensukseen

tähtäävät johtajuusteoretiat ovat suosittuja, koska jo psykologisesti on helpompi äkkiseltään tehdä työtä yhdessä samankaltaiseksi oletettujen kanssa. Lisäksi kyse on vallanjaosta. Lumbyn ja Colemanin mielestä monimuotoisuuden tukeminen johtamisessa voi johtaa vallan lopulliseen uudelleenjakamiseen, josta ei ole paluuta. Vaikka normatiivisesti voidaan olettaa, että kaikki johtajat ilman muuta tukevat monimuotoisuutta, voi tilanne poliittisesti tarkasteltuna olla toinen. Lumby ja Coleman näkevät oikeudenmukaisuuden voimakkaimpana moraalisenä tekijänä ja viittaavat Begleyyn (2004), jonka mukaan oikeudenmukaisuus ei ole järin vahvoilla koulun johtajien etsiessä ratkaisuja moraalisiin dilemmoihin. Monimuotoisuutta tukeva johtaminen vaatii rehtoria omaksumaan epämukavan ja vaikean aseman, joka kaiken lisäksi olisi pysyvä, koska siinä valtaan ja maailmankatsomukseen liittyvä kamppailu yksilöiden ja ryhmien välillä olisi pysyvä. Ongelmallista Lumbyn ja Colemanin mukaan on se, että koulun johtamisen teorian ja koulutautumisen markkinat eivät halua tällaista haastavaa uutta teoriaa. (Lumby & Coleman 2007:79.)

Tutkimuksessani rehtorin eettisänä evänä painottuneet oppilaan edun, huolenpidon, oikeidenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmat voidaan siis nekin haluttaessa haastaa yksipuolisesti ja valtakulttuurista käsin määrittyvinä. Voidaan myös kyseenalaistaa ylipäätään viranomaisen *oikeus* puuttua maahanmuuttajaustaisten lasten ja nuorten kasvatukseen. Relativistisesti tai multikulturalistisesti ajateltuna rehtorin työn taustalla oleva kansainvälinen ja kansallinen säädös-pohja ja niiden tulkinta ovat aina neuvottelukysymyksiä. Yksittäisen virkamiehen näkökulmasta lait ovat kuitenkin hänen toimintaansa sääteleviä normeja, joita ei jokaisessa dilemmatilanteessa voida sopia uusiksi (vrt. Hannerz 2003). Uskoakseeni jokainen haastattelemani rehtori voi ymmärtää esimerkiksi ruumiillisen kurituksen tapana, jota ei tietyissä yhteisöissä pidetä vahingollisena – ovathan he itse varttuneet yhteiskunnassa, jossa lakia on tarvittu nimenomaan kieltämään yhteisön vakiintunut kasvatustapa. Virkamiehinä he kuitenkin joutuvat nojaamaan siihen, mitä laki kulloinkin määräää suhteessa heidän *velvollisuksiinsa*. Lumbyn ja Colemanin (2007) vaihtoehto nykyjohtamiselle on humaani ja pitkäjänteinen uudelleenneuvottelu suhteesta ja toimintatavoista, jotka voivat muuttaa asenteita, valtasuhteita ja rakenteita. Myös lainsääädäntö ja normit voivat olla muutoksen tukena. Lisäksi tarvitaan itsestä lähtevää muutosta ja oman potentiaalin näkemistä muutoksen johtamisessa kohti suurempaa yhdenvertaisuutta ja inkluusiota. (mts.:79–83, 96, 122.)

Ovatko edellä tarkastellut monikulttuurisen koulun eettisen johtamisen ulottuvuudet nekin pelkkää retoriikkaa vai jo tain aivan muuta? Tutkimuksessani mukana olleet rehtorit olivat jo joutuneet tiedostamaan eriarvoisuuden, syrjäytymisen ja toiseuden käytännössä. He eivät suhtautuneet niihin retoriella moraalilla. Jaettu johtajuus oli käytännössä nimenomaan vaikeiden asioiden jakamista yhteisesti ja moniammatillisesti, mistä rehtorien puheet heidän omasta tuestaan ja toimintatavoistaan konflikttilanteissa kertoivat. Myös oppiva johtajuus todentui rehtorien puheissa, mistä yhtenä esimerkkinä ovat heidän painottamansa monikulttuurisuuden rikkauden

määrittelyssä esiin tulleet oma henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu. Voidaan myös kysyä, hyväksytäänkö suomalaisessa koulunjohtamiskultuurissa rehtorin eettisen esikuvan roolia vai hylätäänkö se vetoamalla esimerkiksi etiikan kulttuurisidonnaisuuteen tai moniarvoisuuteen? Onko eettisesti kestävälle johtajuudelle koulussa aikaa ja tilaa ja jos on, miten laajasti sen perusta tulisi tulevaisuuden monimuotoistuvassa ja maaailmanlaajuisuussa koulussa määritellä? Joka tapauksessa johtamisen uusia kertomuksia tulee tarkastella aiempaa syvemmin ja samaan aikaan kulttuurisista isomorfeista tietoisena, kun suomalaisten koulujen toimintaympäristö monimuotoistuu.

## Lähteet

- Atjonen, Päivi (2004) *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*, Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Banks, James (1993) 'Approaches to Multicultural Curriculum Reform', teoksessa James Banks & Cherry MacGee Banks (toim.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, James (2004) 'Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice', teoksessa James Banks & Cherry MacGee Banks (toim.) *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2. painos, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, James (2008) *An Introduction to Multicultural Education*, 4. painos, Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bates, Richard (2005) 'Educational Administration and Social Justice', esitetty konferenssissa: the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 27.11.–1.12.2005, Parramatta, (<http://www.aare.edu.au/05pap/bat05131.pdf>, 05.03.2011).
- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodernin lumo*, Tampere: Vastapaino.
- Begley, Paul (2001) 'In Pursuit of Authentic School Leadership Practices', *International Journal of Leadership in Education* 4 (4): 353-366.
- Begley, Paul (2004) 'Understanding Valuation Process: Exploring the Linkage between Motivation and Action', *International Studies in Educational Administration* 32 (2): 4-17.
- Begley, Paul & Wong, Kam-Cheung (2001) 'Multiple Perspectives on Values and Ethical Leadership', *International Journal of Leadership in Education* 4 (4): 293-296.
- Blackmore, Jill (2006) 'Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership', *Educational Management Administration & Leadership* 34 (2): 181-199.
- Blair, Maud (2002) 'Effective School Leadership: the Multi-Ethnic Context', *British Journal of Sociology of Education* 23 (2): 179-191.
- Brewis, Kielo (2008) *Stress in the Multi-Ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Humanities.
- Cambron-McCabe, Nelda & Martha McCarthy (2005) 'Educating School Leaders for Social Justice', *Educational Policy* 19 (1): 201-222.
- Clarkeburn, Henrietta & Arto Mustajoki (2007) *Tutkijan arkipäivän etiikka*, Tampere: Vastapaino.
- Collard John (2007) 'Constructing Theory for Leadership in Intercultural Contexts', *Journal of Educational Administration* 45 (6): 740-755.
- Fletcher, Joseph (1966) *Situation Ethics: the New Morality*, London: SCM Press.
- Foster, William (1986) *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*, Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Furman, Gail (2003) 'Moral Leadership and the Ethic of Community', *Values and Ethics in Educational Administration* 2 (1): 1-7.
- Gilligan, Carol (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hammar-Suutari, Sari (2006) *Kulttuurien välinen viranomaisyytö. Työn valmiuksien ja yhdenvertaisen asiakaspalvelun kehittäminen*, Helsinki: Työministeriö.
- Hannerz, Ulf (2003) 'Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys' (suom. Olli Löytty), teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*, Tampere: Vastapaino.
- Hellström, Martti (2004) *Muutosote. Akvaarioprojektiin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*, Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Hämäläinen, Kauko, Atso Taipale, Mikko Salonen, Tapani Nieminen & Jukka Ahonen (2002) *Oppilaitoksen johtaminen*, Helsinki: WSOY.
- Jauhainen, Arto (1988) 'Terveestä ruumiista terveeseen sieluun: Peruskoulutuksen uusintamisjärjestelmien muotoutuminen', *Kasvatus* 19 (6): 463-474.
- Kallio, Eeva (2005) *Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*, Jyväskylä: Kouluksen tutkimuslaitos.
- Kansanen, Pertti (1992) *Kohti koulupedagogiikkaa: Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*, Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Karkama, Pentti (1998) *Kulttuuri ja demokratia. Kirjoituksia kulttuurin nykytilasta*, Helsinki: SKS.
- Kidder, Rush (1995) *How Good People Make Tough Choices*, New York: William Morrow.
- Kuukka, Katri (2009) *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa – "Sen yhteisen hyvän löytäminen"*, Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis.
- Laaksonen, Anneli (2007) *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa*, Turku: Turun yliopisto.
- Lapinoja, Kari (2006) *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia.

- Launonen, Leevi (2006) 'Arvot ja koulun johtaminen', teoksessa Atso Taipale, Mikko Salonen & Kari Karvonen (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokee mukisia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*, Helsinki: Opetushallitus.
- Lindeman, Marjaana & Markku Verkasalo (1995) 'Sosiaali-sesti suotuisa vastaaminen', teoksessa Katri Räikkönen & Jari-Erik Nurmi (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*, Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Lumby, Jacky & Margaret Coleman (2007) *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education*, London: SAGE.
- Niemi, Hannele (1998) 'Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen', teoksessa Hannele Niemi (toim.) *Opettaja modernin muutoksessa*, Jyväskylä: PS-Viestintä Oy.
- Noddings, Nel (1984) *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (2005) *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*, New York: Teachers College Press.
- Pietarinen, Juhani & Veikko Launis (2002) 'Etiikan luonne ja alueet', teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*, Helsinki: Gaudeamus.
- Ryan, James (2006) 'Inclusive Leadership and Social Justice for Schools', *Leadership and Policy in Schools* 5 (1): 3-7.
- Räikkä, Juha (2004) *Moraalin kanssa: Eseitä hyvästä yhteiskunnasta*, 2. painos, Kuopio: Unipress.
- Räsänen, Rauni (2005) 'Etninen moninaisuus koulujen haasteena', teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, Tampere: Vastapaino.
- Sahlberg, Pasi (2007) 'Koulunjohtaja maailmanparantajana?', teoksessa Aatto Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*, Juva: PS-kustannus.
- Saukkonen, Pasi (2007) *Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa*, Helsinki: WSOY.
- Shapiro, Joan & Jacqueline Stefkovich (2005) *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*, 2. painos, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soilamo, Outi (2008) *Opettajan monikulttuurinen työ*, Turku: Turun yliopisto.
- Starratt, Robert (1991) 'Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership', *Educational Administration Quarterly* 27 (2): 185-02.
- Starratt, Robert (1994) *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*, London: Falmer Press.
- Stefkovich, Joan & Paul Begley (2007) 'Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students', *Educational Management Administration & Leadership* 35, 205-224.
- Stefkovich, Joan & Maud O'Brien (2004) 'Best Interests of the Student: An Ethical Model', *Journal of Educational Administration* 42 (2): 197-214.
- Tiittula, Liisa (2005) 'Monikulttuurisuus ja viestintä', teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*, Helsinki: Edita.
- Walker, Allan (2004) *Priorities, Strategies and Challenges: Proactive Leadership in Multi-Ethnic Schools*, National College for School Leadership, (<http://www.ncsl.org.uk/publications-index/publications-display.htm?id=21176>, 5.3.2011).
- Walker, Allan (2005) 'Part 1: Priorities, Strategies and Challenges', teoksessa Allan Walker, Clive Dimmock, Howard Stevenson, Brenda Bignold, Saeeda Shah & David Middlewood (toim.) *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*, National College for School Leadership, (<http://www.ncsl.org.uk/publications-index/publications-display.htm?id=21254&idnum=13>, 5.3.2011).
- Walker, Allan & Chen Shuangye (2007) 'Leader Authenticity in Intercultural School Contexts', *Educational Management Administration & Leadership* 35 (2): 185-204.
- Westerholm, Peter (2007) *Ethics in Occupational Health. Current Issues and Trends*, esitetti konferenssissa: 14th International Congress on Occupational Health Services, 7. – 9.11.2007, Dubrovnik.
- Woods, Philip (2004) 'Democratic Leadership: Drawing Distinctions with Distributed Leadership', *International Journal of Leadership in Education* 7 (1), 3-26.

## Kirjoittaja

Katri Kuukka

KT, suomi toisena kielenä -opettaja  
Eiran aikuislukio, Helsinki  
Toini Muonan katu 6 A 14  
00560 Helsinki  
[kuukatri@gmail.com](mailto:kuukatri@gmail.com)

## Notes

- 1 Situaatioetiikan eli tilanne-etiikan mukaisesti eettisesti oikea ratkaisu on mahdollista löytää ainutkertaisesta tilanteesta itsestään tutkimalla sen erityispiirteitä ja ottamalla ne huomioon (esim. Launonen 2006:107). Tilanne-etiikka yhdistetään Fletcherin (1966) kehittämään kristilliseen tilanne-etiikkaan ja agapismiin, rakkauksen ensisijaisuuteen päättöksenteossa.

Jagdish S. Gundara

## Citizenship Education in a Social Democratic and Cosmopolitan Europe

### Introduction

This article will examine the pressures on contemporary democratic societies during a period of contradictory changes. There are pressures for localisation on the one hand as well as those of centralisation at national and regional levels. In contemporary terms the rise of religiosity in many contexts is also perceived to present particular problems. The development of multicultural policies in many European countries (including Britain, Netherlands and Sweden) is criticised by many as privileging issues of particular group identities and ignoring the larger question of inequality in societies. The article deals with these complex issues by focusing on educational dimensions in relation to citizenship education. Firstly, it addresses the question of multiculturalism and intercultural education and points the way forward in educational terms. Secondly, it addresses the challenges for developing ‘communities of development and hope’, through active citizenship at grassroots and local levels. Thirdly, it deals with the institutional challenges at the public level for developing features of transparency and good governance through joined-up intercultural agendas which lead to greater levels of equality through social and public policy measures. This article argues that intercultural public and social policies are a step in the direction of actualising a cosmopolitan and social democratic polity. Education of citizens at formal and informal levels and greater levels of educational equality of outcomes, which can be reflected, for instance in examination results within a state are important for enhancing peace and stability in modern polities.

The following discussion on education and democracy takes as its premise the position that issues of multicultur-

alism pertain not only to the contemporary aspects of diversity based on linguistic, religious, nationality and social class grounds but also to historical diversities in society. There are, however, changing topographies of contemporary and historical aspects of difference and diversity, and they raise in their wake various complex issues for many societies around the world.

### Multiculturalism

Social diversities evident in the European context are also evident in most other societies. In some of the ex-colonial European countries the experience of decline of imperial power and external colonialism and the distance from them allow the members of the polity/polities an opportunity to reflect on the dominant nature of historical ‘internal colonialism’. This reflexive distance can provide an opportunity to ‘see themselves from the perspective of the defeated in the questionable role of victors who were called to account for the violence of an imposed and disruptive process of modernisation’ (Habermas 2007).

In this article the term ‘multiculturalism’ is used as a descriptive term and refers to aspects of social and cultural differences in institutions, communities and societies. However, in many English-speaking countries the term ‘multicultural’ is used as a policy term and has led to interminable debates about ‘political correctness’. In many European countries and other societies these multicultural policies are also perceived to have consequences for ‘Western’ and ‘Enlight-

enment values', which are perceived by the critics as being undermined by 'the others' and especially by Muslims in Europe. These tensions between the religious and the secular have been highlighted by Ian Buruma and other contemporary writers (Buruma 2010). Another writer, Gilles Kepel, argues that multiculturalism, as used by the British and the Dutch, carries echoes of the old colonial practices of indirect rule through organised religious and ethnic communities, and that this 'communal' approach prevents the successful integration of Muslims and other immigrants in Europe (Kepel 1997). These issues of immigration, integration and the role of Islam are also raised by other authors, as are the dilemmas that have resulted from them for policy makers in most European societies (Caldwell 2009, Anderson 2009).

Another, rather strong critique of the use of multiculturalism as a policy term is that it tends to obfuscate the much bigger questions of social inequalities. It tends to legitimise economic inequality and diverts attention away from the deeper issue of class politics in societies like the United States (Michaels 2007). Worse still is the way in which conservatives in many societies try to underplay the importance of equality for all groups in society. Richard Wilkinson and Kate Pickett's research and book on 'evidence-based politics' received praise from British Conservatives but soon after assuming power they have used their right-wing think-tanks to rubbish the evidence used by the authors (Wilkinson & Pickett 2009), *The Guardian* 14 August 2010:3). However, Wilkinson and Pickett claim that where inequality exists in socially diverse communities, 'ethnic divisions may increase social exclusion and discrimination, but ill health and social problems become more common the greater the relative deprivation people experience – whatever their ethnicity' (Wilkinson & Pickett 2009:178). Where there are class differences, people nearer the bottom of society almost always face downward discrimination and prejudice. Where there is also racial discrimination, there is a greater social division and greater levels of discrimination which may impede the processes of intercultural understandings through educational and other social and public policy measures.

There is also another argument about the need to break from the national container of history and to develop a 'transnational memory'. This would enable societies to reflexively modernise by institutionalising a cosmopolitan civil society, having learnt lessons from the Holocaust, imperialism and colonial history. This normative cosmopolitanism would need to correct the democratic deficit of the public institutions and create levels of institutional equality and interdependence. These measures would lead to cosmopolitan integration both internally and externally, by re-interpreting the creative tension between unity and diversity. Beck and Grande state that this is 'a paradigm shift resting on the principle that diversity is not a problem but a solution' (Beck & Grande 2007:242). They recognise, however, that living together can be explosive and therefore necessitates enhanced capacities for intercultural interaction (*ibid.*:249). The school curriculum and the learning process have an

important role to play in giving substance to enhancing intercultural understandings.

The difficulty of living together is most pronounced for groups that are viewed as very different by those who are settled and consider the norm to be nationally sovereign territories with boundaries. They view groups that are nomadic as not having the same rights, and there are huge tensions between settled and nomadic communities, like the Roma and Traveller communities in Europe. The French Government has recently deported 1,000 members of this community to Romania and Bulgaria and has been forced into a defensive stance by the European Union's Justice Commissioner, Viviane Reding, who cited the action as a violation and a denial of the fundamental right of freedom of movement. The Sarkozy government may land in the European Court in Luxembourg for this violation (*The Guardian*, 15 September 2010:17). The constitutional, human and social rights of these groups are ignored and the education of their children is generally of a very low standard. This issue presents one of the greatest challenges for intercultural education in democratic societies and schools within them.

Within the British context, the devolution of Scotland, Wales and Northern Ireland is an indication of the political acknowledgement of the historically multinational nature of British society. This historical legacy presents ongoing challenges. Wales has a functioning Assembly but in Northern Ireland the Assembly has functioned sporadically, while Scotland has a Parliament which has greater powers than an Assembly.

The complex processes of devolution, centralisation and integration are simultaneously taking place within many socially diverse societies. It is important to reflect on the features of democracy, citizenship and public and social policy in most societies generally. There is also a need to educate young people about the multicultural nature of societies and the importance of democratic features and cosmopolitan citizenship within such complex societies and regions. The multicultural contexts in historical and contemporary terms are dynamic and not static. There are also trans-cultural crossings, shifts and leaps which can result in dissensus, since the dominant group may attempt to undermine consensus in order to remain dominant. There is an ethical imperative to engage in a dialogue with issues of difference in society. While the need for grounding by many groups can be understood, it can be temporary and changing, and based on critical reflection. Grounding and uncertainty can go together and open up possibilities which are not necessarily relativist in nature. It can open up in pedagogical terms, where dissensus and consensus can be seen to be contingent on changing circumstances. In Raymond Williams' terms this would require the unlearning of the 'inherent dominative mode' (Williams 1958:376). This sort of perspective can form the basis for intercultural dialogue and intercultural education.

The liberal market economies have deepened the divide between winners and losers, but the elites continue to use the political rhetoric and conventions of compromise. They try not to allow the basis of discontent and opposition to

'respond energetically or imaginatively to new challenges' (Judt 2010:157). While democratic societies provide constitutional protection for dissent, there is a general swing towards conformity, and the minority dissenters may find themselves as outcasts. Neither at the level of citizens nor of contemporary intellectuals are there informed discussions about public policy issues, which are undertaken by policy specialists and 'think-tanks'. In the U.S. the mantra of holding taxes to a minimum and 'keeping the government out of our affairs' is further strengthened by the demagogic of keeping 'socialism' out of government. In Switzerland a referendum banned the building of minarets by Muslims; in Britain citizens have accepted high levels of closed-circuit television monitoring and intrusive policing, and in most European countries citizens find it difficult to challenge economic policies. The education systems bear part of the responsibility for not educating young people to be well-informed, critical citizens, and allowing them to remain apolitical. Young people are more likely to join single-issue interest groups instead of engaging in 'the management of public affairs' and the development of strategies for dissent within the law. This can happen if young people develop a new language of politics which recasts public conversation (*ibid.*:156-173). This is partly the result of young people not being taught history properly, and of the absence of understanding of who 'we' are and who the 'others' are. A critical reading and knowledge of the past can help young people to refine their analytical skills to understand the complexity of contemporary societies. At the underlying level, the absence of the study of history may add to the failure of citizenship education to deal with issues of dissensus.

A consideration of such a pedagogic practice is necessary because most states face similar pressures on the political, economic and social systems. At this level contrasting valuations can be placed on politics and the market, and reinforce 'confidence in the civilising power of a state that they expect to compensate for "market failures"' (Habermas 2007:47). There are pathological consequences of capitalist modernisation which require an ongoing political evaluation in order to promote citizens' 'awareness of the paradoxes of progress' (*ibid.*). This could serve as the basis for bringing together differentiated regions in most continents, in order to develop cosmopolitan strategies beyond national boundaries.

Education has a powerful role to play in strengthening democracies and making them more inclusive. It can also enable young people to understand their rights, obligations and responsibilities as active citizens within most complex democratic societies. This presents educational institutions with the challenge of bridging divides by providing diverse groups with access to social goods. They can also assist in nurturing conversations which can lead to the creation of shared values within the public domain and public institutions. However, educational processes should not only be seen as taking place in the formal school system, but should also include the use of visual media and a critical reading of media messages.

There are also some elements of diversity which can be counterproductive if they conflict with citizenship and lib-

eral democratic principles. Given that there are deep divisions caused by historically derived 'hidden hatreds' and uneven development, what can be done to develop new friendships and creative imaginations? There is already a legacy of exclusive and negative imaginations of racism, xenophobia, chauvinism and sexism. These issues pose complex challenges to teachers of citizenship in trying to bridge these divides, not easily dealt with in rational discussions. While at the classroom level these issues present pedagogical challenges, they also present institutional challenges. In democratic educational institutions, intercultural and anti-racist policies disallow negative behaviours. These policies can also be used to provide greater levels of access to knowledge, skills and shared values through institutional initiatives. Hence, while there have been genocides and holocausts of particular groups and peoples, the role that educators, along with other public and social policymakers, have to undertake is as builders of solidarities and commonalities between and within these different groups at transnational levels. The issue at this level is: without losing sight of the particularities of a loss by different groups, what can be done to bridge the divides between the different groups?

To ensure that young people do not accept binary divides but adhere to their rights, obligations and responsibilities, the political culture has to have a broad basis. It cannot be based on the narrow national, dominant group or on the acceptance of simplistic ethnic divides. Young people need to develop notions of inclusivity which symbolically and substantively are based on inclusive good values from all groups and which capture the imagination and enchant the disenchanted young people, especially those from subordinated and marginalised communities. The cosmopolitan constitutional and human rights principles and other progressive and democratic struggles can also form part of this teaching and learning process.

Amongst many young people the notion of being part of and belonging to complex localities is important. Hence, the acceptance of territorial belongingness which is not exclusive but shared is worth exploring within schools and youth clubs. There is a need to develop non-exclusivist neighbourhoods which are not no-go areas for others but are, as Bookchin has called them, "confederal communities". This entails turning biological affinities into social affinities (Bookchin 1992). Such communities would be based on shared resemblances which are neither racist nor patriarchal. This necessitates the revamping of the old Greek concept of "paideia" or the German notion of "Bildung" to develop their interactive and intercultural aspects within complex and socially diverse schools and communities. These goals of the educational process ought to ensure that they are enablers of citizens in contributing to the life of communities and social institutions. These confederal values ought perhaps to give a new meaning to an intercultural 'paideia' or an intercultural 'Bildung'. Chinese and Indian civilizations also embody similar notions which can lend strength to developing intercultural, shared value systems which strengthen social affinities within multicultural polities in Europe.

## Communities of development and hope

Processes of devolution, national or regional integration, and mass migration place complex pressures on national educational systems to engage in teaching democratically at local levels while recognising the centralisation of power at national or supra-national levels (Baumann 2008). Democratic schools and socially diverse classrooms can organise teaching and learning which enable young people to understand complexity of societies and develop shared understandings. Provision for lifelong learning and informal education can also form the basis of inclusive learning communities which have collective voices and cut across communal divides. Education systems need to create public spaces so that whole democratic communities at the local level can influence educational and public policies in general. This type of learning within modern cities and rural areas has to be connective, since both of these contexts are at the intersection of the local, national, regional and global; and also since there are intersections of perceived, conceived and lived space. As David Harvey (1989) stated, there is a need to maximise learning within limited space and time which is not restricted to formal or informal surroundings but situated also in the contexts of the family, community and the workplace. Hence, both rural and urban communities become ‘learning communities’ through active learning strategies that are sustainable.

Such developments can contribute to the rebuilding of communities and establishing of a connection with what Judith Green calls “communities of development and hope” (Green 1998:431). Individuals and groups need a sense of agency as the citizens of a democratic society that moves beyond the merely institutional basis and engages with issues of exclusion within diverse communities. It allows for what Green refers to as the deeper democratic features of diverse and complex modern societies. These features include a critical understanding of intercultural issues highlighted by indigenous or immigrant minorities. In some contexts such groups are defined as “the others” and demonised. However, these diverse communities also present the possibilities of complex interactions at individual and community levels to form a basis for finding resemblances and fraternities across group divides.

Hence, deep democracy has dynamic and imaginative features which draw upon and connect one’s own stories and those of the community. One’s personal knowledge confers the confidence to deal with issues and to contribute to public life and public institutions with greater competence. It also has the potential of initiating and helping to shape public and social policy from a local context. Such a development of a collective critical consciousness would contribute to re-building the “public square”, as discussed by Cornel West (1994). The public square includes public institutions and the need to engage with issues of deep divisions, democratic and intercultural relations, and turning exclusions into inclusions. Schools and other civic institutions which have greater levels of autonomy need to be supported to facilitate, as Green writes,

*...public discussions, coalition development and multinational community building ... fostering deeply democratic attitudes and by offering opportunities to develop skills and capacities that active democratic citizenship requires. (Green 1998: 437)*

Small beginnings at grassroots and community levels are one way of initiating involvement with deep democracies. They use experience as a basis of active citizenship, which can form the beginning of developing broader analysis and conceptualisation of citizenship engagement, not necessarily based on established political parties or machines. An impressive recent British pioneer in this field, the Novas Scarman Trust, sponsors small self-help projects in run-down communities. These projects are not just temples of democratic talk but are of the “can-do” mentality which leads to practical action at the local community level, using the community’s own capacities and initiatives. They have included turning a derelict rubbish dump into a small park, re-opening and running a closed-down village shop on which the community depended, and enabling a group of jobless youngsters to acquire the house they were squatting in – to renovate it as a hostel, and then go on to renovate other derelict properties. It also includes the provision of practical skills, job training and invigorating local economies through micro-economic projects (Scarmen Trust 1999). The way into the instrumentalist initiatives mentioned above includes the generation of interest in the creative faculties of those who are marginalised in society and engaging them by using their imaginations and imaginative faculties. In short, they are a way of using community assets to reduce inequalities and bridge group divides.

## Transparency and good governance

There are numerous hurdles in developing community involvement and transformative institutions in the present context because

*[p]ersistent fundamentalism and differentiation in religious, ethnic and national identities are juxtaposed with increasingly interpenetrated cultures. It is a context of global economic competition along with global consciousness of disparities of wealth and well being. (March & Olsen 1995:7)*

What makes divisions based on the above issues particularly threatening to the prospects of deep democracy is the success of appeals to ethnic, gender, religious and racial identities which undermine confidence in reason and the Enlightenment. Coupled with the pessimism engendered by the uncertainties and introspection during the early years of the New Millennium, they may have led to a decline in confidence not only in democracy but in good governance. At this level it is particularly important that governments in democratic polities are transparent. The pressures of an economic urban and rural underclass, rising population pressures and depleting resources are a major challenge which most states need to

confront. These pressures can lead to greater divides through pressures of economic globalisation.

Institutions in society have an educative role, to foster sacrifice not selfishness, and self-discipline through cooperation (March & Olsen 1995:49). Invoking the consciousness of the civic and the collective develops notions of the common good and requires the shaping of an inclusive solidarity based on a sense of security and belonging. Specific personal identities need to be shaped to that of being a citizen, so that the private self is confirmed in the public domain through critical conversations and evaluations. This requires the state to provide a framework within which the social and cultural pluralism of multiethnic and multicultural societies can establish a sense of inclusive and collective solidarity.

March and Olsen write:

*Part of the craft of democratic governance is developing institutions that simultaneously accommodate the ideals of pluralism and diversity, institutions that are capable of maintaining trust and mutual affection within a polity while simultaneously accommodating enduringly in constituent subgroups demands based on family ties, religion, ethnicity, language or personal affinity. That craft involves strengthening identities based on broad and long term conceptions of a community of citizens and a concern for others in that community, including future citizens and unborn generations, and developing institutions that encourage both solidarity and civility. (March & Olsen 1995:55)*

The state-craft entailed in cultivating this community of citizens, who are defined by a bundle of rights, duties and responsibilities, should be an essential aspect of diverse polities where the ethos of civic virtue is absent. Nevertheless, introducing a civic education which critically informs young and adult learners in diverse polities of their roles in society is a complex task. It entails an involvement in critical public debate based on insights which acknowledge the legitimacy of multiculturalism and is able to accept both conflict and opposition as aspects of the knowledge required to deal with the complexities of life, not only on a national level in society but within the larger and developing cosmopolitan polity.

This kind of political life assumes that young citizens have a set of identities rather than one dominant or singular identity. It also assumes that good governance will empower the positive experiences of key political identities. It entails the management of conflicts as well as of inconsistencies. Deep democracies, however, also need to deal with seeds of deep conflict, also the simpler ones of self-interest and public interest which are in continual tension. Education for democratic citizenship entails the learning of rules that are needed to negotiate reasonably in situations of complex conflicts and to become active citizens in complex communities.

Establishing processes which are acceptable to learners requires both teachers and learners to understand the difficulties of teaching and learning in diverse polities, and the dif-

ficulty of resolving conflicts through deep conversations and mediation of differences. In many cases there can also be an agreement about what constitutes 'the common good'. In a democratic context, teaching and learning demand accepting a commitment to the democratic processes, even when differences and contradictions remain unresolved. The powerful rules governing democratic negotiation and civility are not only difficult to teach but also to learn. Nevertheless, knowledge, skills and competence can be acquired and sharpened through education and democratic learning experiences in democratically organised schools and institutions.

Democratic engagements are more complex in societies with higher levels of inequality and social differentiation. Hence, greater levels of equity between rights, resources, competencies, knowledge and organisational capacity would help the chances of democratic accommodations and solutions being worked out.

*The objective may include not only education into the obligations and rights of the key identities of the policy, but also the establishment of widespread agreement on the main substantive purposes and ends of the policy, a sense of common good and common destiny. A key objective is to produce a political community within which citizens can discuss political issues in an atmosphere of mutual trust, tolerance and sympathy. (March & Olsen 1995:244)*

The absence of these measures and the inability to strengthen cohesive democratic cultures may lead to the fragmentation of such polities or to alternative models of authoritarian government (Dahl 1998:145-65).

Most contemporary societies embody complexities, paradoxes, contradictions and a deepening of differences, as a result of high levels of socio-economic inequalities. These contradictions need to be addressed in forthright ways in all areas of public, social and private lives for aspects of deep democracy to be forged. At a community level, there needs to be more interaction between enablers and can-doers who in many countries around the world are the active citizens. Some of the community activists in England have managed to develop micro-economies using assets within the community. In the absence of these engagements, the linguistic, cultural, religious and nationality divides can become deeper and create exclusive imaginations of difference. Hence, it is critical that educational measures are instituted to ensure that separated groups do not 'bowl alone' but 'bowl together' (Putnam 2000, Putnam & Feldstein 2003).

## Schools, universities and civil society

Schools, universities and institutions of lifelong learning have an important role in uncovering the hidden and ignored pasts of most European societies, in order to build a more inclusive notion of the polities. Such a critical understanding of the complexity of societies can be acquired through work within

individual academic disciplines as well as inter-disciplinary studies by teachers and learners.

Schools and universities can also assist education systems in devising the intellectual basis of inclusive policies which can assist in making contemporary societies more socially just. These include the asymmetries resulting from social-economic inequalities. In the absence of integrative or inclusive policies which the governments need to develop and implement, progressive forces can become galvanised and reinforce singular identity politics and strengthen singular identity-based organisations and activities. In the new millennium the schools and higher education system also confront the more complex task of having to use the very specific concerns expressed by identity-based organisations, as well as the intensification of the issues of race-, ethnicity- and gender-specific politics, which challenge the possibilities of reconstructing a more inclusive and shared basis of knowledge as part of the mainstream educational curriculum.

Yet, as Peter Kwong writes:

*The objective of defining identity should not be an abstract theoretical exercise. In fact, the original mission of ethnic studies and Asian American studies was to end racism in the spirit of the larger struggle for equality and social justice.* (South End Press Collective 1998:65-6)

Deepening democracy means strengthening the institutions of civil society, especially the so-called non-governmental sector. However, this raises another problem, because the civil society sector is stronger in the more democratic societies, and weaker in the less democratic polities, and where the ‘narcissism of small differences’, as Freud stated, can fragment communities and societies.

Identity-based movements or single-issue politics need not necessarily lead to balkanisation. Forging overlapping interests can allow the development of a movement with a broader base of popular support and political power which can help to establish frameworks and influence state institutions to become more just, inclusive and democratic. Here, the issue of human rights is particularly important in the demands for greater justice for socially excluded groups. Those who have worked around these issues are also able to see the connections between them and develop agendas on a broader front, based on these interconnections. However, this joined-up globalisation is not yet a reality, partly because of the democratic deficit in national, regional and international institutions. However, unfortunately neither the Council of Europe, the African Union nor the UN system have developed coherent policies or action-oriented approaches to deal with these complex sets of issues. It is possible that national education systems can develop effective strategies to deal with some of these broader issues and act as enabling agencies in this process. Organisations like UNESCO have developed agendas for Education for All, the Convention for Cultural Rights and for providing Universal Primary Education, yet the issues of

equality do not feature very prominently within them or their schools.

Over the years the Council of Europe, which started as a political institution based on levels of mutualities, has developed increasingly into a norm-based organisation involving itself not only in conflict resolution but also in asserting issues of human rights within democratic contexts to develop values of democracy, diversity and human rights among young people. Yet, as its membership increased after the fall of Communism, these progressive initiatives have been undermined by the new member states on very narrow nationalistic grounds.

Many of the European and post-colonial ideals of democratic states, formulated in the post-World War II period to avoid the catastrophes of inter-state violence, have been negated. There is also growing evidence of these becoming more institutionalised in an effective manner, not between but within many countries. In Europe, the devastation and ethnic cleansing in South-East Europe occurred fifty years after these abominable ideas were defeated in WWII. Moreover, a multicultural and multilingual Europe is a powerful counterweight to other regional organisations which do not embody the vast elements of social diversity. The same is the case for countries on other continents where ethnic cleansing has taken place. These differences, when channelled through appropriate educational initiatives, can lend strength to developing greater levels of fraternity and unity.

## Citizenship and difference

The challenge for citizenship is the moulding of one out of the many and constructing appropriate educational responses to difference and diversity within modern societies. Anti-racist or multiculturalist education policy initiatives which are merely directed at immigrants or indigenous minorities without including the dominant groups or majority populations may not be useful. In some contexts the essentialist rhetoric of some of these policies has led to “the othering” of groups and created binary oppositions (e.g. majority/minority; belongs/non-belongers; black/white). Given these divides and the varying level of inequality the state also tries, as Marshall states, to initiate a “tendency towards equality” (Marshall 1977) through citizenship by creating basic conditions that lead towards social equality. It is also a dynamic and an active, not passive, concept. Hence, social equalities can be achieved by removing hindrances like institutional racism, exclusionary practices including ‘glass ceilings’, whereby women or minorities never reach the top of institutions or organisations.

Education systems also confront the challenge of helping to build inclusive polities along with other social and public institutions by accommodating notions of difference and also creating conditions of belongingness of diverse groups. In educational institutions such initiatives can be a ‘creative moment’, since notions of citizenship can be utilised to develop integrative mentalities by reducing inequalities and differences between groups.

## Equality and democratic engagement

How can there be a framework for universal norms that can encompass particularistic demands and establish solidarities? Citizenship as a modern concept is realisable only in the context of a democratic and constitutional state. Modern citizens have rights which have been acquired after long struggles and cannot be easily ignored or denied. One of these rights is access to social institutions, particularly relevant for girls, women and vulnerable groups. In some cases it is not the state but the patriarchal or particular community which may deny women their right to education or employment.

The conferring of citizenship rights entails opposing particularistic practices which would deny girls equality in education or employment. At this level, public institutions need to distinguish which values of the various communities are acceptable and do not violate the universality of the rights of girls, women and vulnerable groups. There are fairly serious issues about public and private domain among groups with few shared political identities and fears that their legitimate religious, traditional and familial rights could be infringed and lead to the homogenisation of the minority communities and their cultures. There are three important ways of ensuring that this does not happen: (i) the modern constitutional principles used by the state are universalistic and cosmopolitan and not purely those of the dominant nation of the shared descent and culture; (ii) the secular notions are reviewed to ensure that they are not oppositional to faith and religion, but carry an interpretation which ensures protections to all groups to believe or not to believe, and that protect legitimate private rights; (iii) the asymmetries in socio-economic terms are reduced between majorities and minorities and issues of fairness, equality, mutualities, reciprocities and social justice are seriously dealt with. Hence, the institutional and structural bases of exclusivities must be removed.

If citizens are excluded or marginalised within the education system, then does the state stay neutral or does it intervene? In other words, is the state fair or is it impartial? Rawls, using the difference principles, would argue that the better-off should not do better than the “worst off” (Rawls 1971:60, 124, 132, 199). So, to accord equity, the state is “fair” but not impartial. In a democratic context a citizen is entitled to access to education and knowledge in order to equalise his or her chances in life. Hence, the state has a role in creating level playing fields and in educational terms, it can do this by intervening. This is especially true where marginalised or excluded minorities are subordinated by dominant or majority groups.

Contemporary societies also currently face a dilemma because old solidarities and mutualities have been destroyed, especially as the younger generation are divided into winners and losers. (Teaching and learning about citizenship during the period of economic globalisation is difficult because the winners and losers do not feel that they have any obligations to each other.) The notion of citizenship education during a period of economic globalisation the losers owe nothing to the winners is a difficult but critical issue. Habermas writes:

*Today, as the nation-state finds itself challenged from within by the explosive potential of multiculturalism and from without by the pressure of globalisation, the question arises of whether there exists a functional equivalent for the fusion of the nation of citizens with the ethnic nation. (Habermas 1998:117)*

Constitutional principles, human rights declarations, and progressive and democratic struggles can also form part of this teaching and learning process.

## Deep citizenship

Within most contexts internationally, the narrow, nationalistic and destructive power a government can unleash needs to be restrained. As Habermas writes about Europe:

*A culture that has over the centuries been torn apart more than any other by conflicts between city and country, ecclesiastical and secular power, the competition between religion and science, and the struggles between political authorities and antagonistic classes, had to learn the painful lessons of how differences can be communicated, oppositions institutionalised, and tensions stabilised. The recognition of differences, the mutual recognition of others in their otherness, can become a distinguishing mark of a shared identity’ (Habermas 2007:44-5).*

Notions of how to develop deep democracy based on deep social participation and citizenship require urgent attention because the private market has no public obligations and the role of mixed economies becomes more important. The role of social capital amongst citizens is now also recognised by the World Bank.

Deep democracy demands deep citizenship. The activation of civic values in public and private domains puts into place a new non-traditional understanding of citizenship. Here, deep democracy can be facilitated by eliminating the previous private/public divide:

The fundamental change in the way in which the particular and the universal are related to the public and the private is to admit the civic virtues to wide areas of life: most generally wherever one can act towards the universal, therein lie the civic virtues and therein lies deep citizenship. (Clarke 1996:118)

## Some future directions in education

European education systems need to seriously re-examine the earlier history of the Mediterranean region. This involved interactions between Greeks, Egyptians and Phoenicians, amongst other people, in a very complex region. These interactions have left a legacy of intricate knowledge which has been largely ignored by northern European historiography of the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. Greece has been viewed as the

'pure childhood' of Europe and thus set a basis for eurocentrism in construction of knowledge about this continent. This issue needs to be re-visited to form a much more inclusive basis of knowledge within the European education systems. For instance, during the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> centuries, Muslim, Jewish and Catholic scholars formed an intercultural basis of constructing knowledge inherited from ancient Greece, laying the foundation for knowledge leading to the Renaissance.

These earlier historical aspects of intercultural intellectual collaboration in European history can form the basis for a non-Eurocentric and transnational curriculum for schools in the 21<sup>st</sup> century. For instance, a transnational history curriculum can lead to friendships across national boundaries by de-limiting triumphalism and militarism.

Measures to reduce educational inequalities are needed to enchant disenchanted young people through the reinstatement of the power of education and not merely 'schooling' young people, which replicates the existing socio-economic roles and divides. The exciting task of educating young people to improve their life chances requires interculturally educated teachers who are not merely 'trained' but also 'educated'. These teachers need to understand the theory and practice of learning and teaching as well as the rich, diverse and complex underpinnings of the society and communities reflected within the curriculum and functioning of the school in question.

The divides within many communities in European cities can be bridged through common state school systems which are provided by accountable and democratically elected local authorities. Good, comprehensive educational measures to ensure that the common and shared curriculum, which draws on both the broader intercultural pool of knowledge, is a basis for the official school curriculum. This ought to build on the subjectivities of knowledge which young people bring to the school, to lay the basis of developing common and shared public, democratic values.

In many European countries, concepts of the 'secular' and the 'religious' are perceived as oppositional. The reality in most polities is that secular constitutional democracies protect the private rights of groups to believe or not to believe; to attend or not to attend the church, mosque or temple. The patriarchal dimensions of faith may restrict the citizenship and human rights of girls and women, but in the public domain and institutions, rights should remain inviolable. Private institutions may 'instruct' believers about the faith. The role of educational institutions is not to instruct but to inculcate the critical faculties amongst the learners and to educate young people across particularistic group divides based on singularised identities. The school cannot afford to ignore the multiple, hybrid and mestizo identities of many young people. In this respect the educational institutions may choose to educate learners about secular societal values and inter- and multi-faith issues.

A number of countries follow the neoliberal economic model in judging school performance by publishing by 'school league tables' and setting narrow performance targets. This process entails an inspection system where there is no space for intercultural and anti-discriminatory policies and practices which

regulate behaviours. Perhaps European schools can follow the system in Finland, which allows schools to evaluate themselves. The evaluation ought to contain an important dimension of the absence of racist and xenophobic behaviours and measure the state of intercultural understandings within the school.

A democratic school practice can help to provide a direct experience of democratic engagement, and contribute to the learning of citizenship and human rights values which are then translated by young learners into active citizenship values and engagement within their communities and society generally. This in turn can form the basis of creating safe and stable inclusive communities of 'development and hope'. It also provides a basis for protecting the rights of the new as well as the old minority groups such as the Roma and the Sami people in Europe.

## Conclusion

This article is intended to initiate a more informed and rational political and policy dialogue which can lead to evidence-based research; intercultural public and social policies. It is anticipated that these can help in meaningfully tackling some of the underlying challenges which are laced with social and class divides. The current tokenistic and rhetorically oriented multicultural policies only help to strengthen superficial, simplistic and identity-based politics and feed to sustain essentialised identities. The secular state has the duty to protect the autonomous and private religious and traditional identities of groups. However, state support and funding of such schools and other institutions represents an intrusion into the private domain. It also helps to entrench particularistic and singularised group identities which diminish the broader integrative powers of the state. The state therefore, has an even greater obligation to strengthen inclusive public institutions, and protect the constitutional and human rights of all citizens. This necessitates the enhancement of public spaces for across-group conversations, which are necessary to build reciprocity and trust across divides in multicultural communities, which are also divided on the basis of class.

The narrowly based policies of the state also obviate the development of politically creative and imaginative capacities of citizens to help in the process of revitalising statutory and civic institutions and cultures. These citizen initiatives can genuinely help the state resolve some of the underlying causes which feed narrow nationalism, xenophobia and racism.

Conversely, the political cultures and many institutions on the European continent have the capacity to remove democratic inequalities and deficits. This capacity draws upon past and contemporary struggles of the under-classes, and of subordinated and oppressed groups to acquire democratic and citizenship rights. Seeds of these experiences are reflected in many communities, localities, regions and nation-states. To enhance cosmopolitan citizenship, the European Union and the Council of Europe provide the constitutional and institutional basis for helping to build a stable, peaceable and diverse European continent.

## Bibliography

- Anderson, P. (2009) *The New Old World*, London: Verso.
- Beck, U. & E. Grande (2007) *Cosmopolitan Europe*, Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007) *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity Press.
- Bookchin, M. (1992) *Urbanization without Cities: The Rise and Decline of Citizenship*, Montreal: Black Rose Books.
- Buruma, I. (2010) *Taming the Gods: Religion and God in Three Continents*, Princeton: Princeton University Press.
- Kepel, G. (1997) *Allah in the West: Islamic Movements in America and Europe*, Stanford: Stanford University Press.
- Caldwell, C. (2009) *Reflections on the Revolution in Europe*, London: Allen Lane.
- Clarke, P. B. (1996) *Deep Citizenship*, London: Pluto Press.
- Dahl, R. A. (1998) *On Democracy*, New Haven: Yale University Press.
- Green, J. (1998) 'Educational Multiculturalism: Critical Pluralism and Deep Democracy', in C. Willett (ed.) *Theorizing Multiculturalism: A Guide Current to Debate*, Oxford: Blackwell.
- Habermas, J. (1998) *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Habermas, J. (2007) *The Divided West*, Cambridge: Polity Press.
- Judt, T. (2010) *Ill Fares the Land*, London: Allen Lane.
- Kepel, G. (1997) *Allah in the West: Islamic Movements in America and Europe*, Stanford: Stanford University Press.
- March J. G. & J. P. Olsen (1995) *Democratic Governance*, New York Press.
- Marshall, T. H. (1977) *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Michaels, W. B. (2007) *The Trouble With Diversity: How We Learned To Love Identity And Ignore Inequality*, New York: Henry Holt and Company.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. And Feldstain, L. M. (2003) *Better Together: Restoring the American Community*, New York: Simon and Schuster.
- Rawls, J. (1971) *Theory of Justice*, Cambridge: The Belknap Press.
- The Scarman Trust (1999) *Getting Self-Propelled – They Can do Challenge*, London: The Scarman Trust.
- South End PRESS Collective (1998) *In Talking about a Revolution*, Cambridge, Mass: South End Press.
- Wallerstein, I. (1991) *Unthinking Social Science: The Limits of Nineteenth Century Paradigms*, Cambridge: Polity Press.
- West, C. (1992) *Race Matters*, New York: Vintage.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009) *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, London: Penguin.
- Williams, R. (1958) *Culture and Society, 1780-1950*, London: Chatto and Windus.

## Author:

*Jagdish S. Gundara*

Emeritus Professor of Education  
 UNESCO Chair in Intercultural Studies and Teacher Education  
 Institute of Education  
 University of London  
[J.Gundara@ioe.ac.uk](mailto:J.Gundara@ioe.ac.uk)

# Finnish Journal of Ethnicity and Migration

Vol. 5, No. 3 / 2010  
[www.etmu.fi](http://www.etmu.fi)

etmu

Minna Lähteenmäki

## Turvapaikanhakijaperheiden kokemuksia pakomatkalta

### Abstrakti

Suomeen saapuvien turvapaikanhakijaperheiden määränsä kasvu merkitsee myös ihmissalakuljetuksen lapsiuhrien sekä sodan ja pakomatkan kokeneiden lasten määränsä kasvamista maassamme. Tässä artikkelissa kerrotaan turvapaikkaa hakeneiden lasten ja heidän mukanaan tulleiden perheenjäsenten kokemuksista pakoon lähtemisestä, pakomatkalla oloajasta ja Suomeen saapumisesta ihmissalakuljetuksen kontekstissa. Metodologiselta lähestymistavalta tutkimus kuuluu etnografisen lapsuudentutkimuksen alaan. Keskeisenä tavoitteena on lasten kokemuksellisuuden esiin tuleminen.

Vaikka uutisoinnissa turvapaikanhakijoiden Suomeen tuloa kuvataan usein numeeristen määreiden ja ongelmalähtöisten mielikuvien kautta turvapaikanhakijoiden saapumista voidaan lähestyä myös muulla tavoin. Turvapaikanhakijat itse kuvaavat tästä aikaa pitkälti toimintaan liittyvien termien ja käsitteiden avulla. Antamalla turvapaikanhakijalapsille ja heidän vanhemmilleen mahdollisuus kertoa omakohtaisia ja monesti hyvin tunnepitoisia tarinoita, mahdollistetaan heidän pakokokemusten esiintymisen ongelma- ja uhrilähtöisyyden sijaan toiminnan näkökulmasta.

Artikkelista tulee esiin pakomatkan aikana koettujen tapahtumien linkityminen valta- ja auktoriteettilisuhdeisiin ja valta-asetelmiin lasten ja aikuisten välillä. Lapsen iällä ja sukupuolella sekä matkan pituudella ja raskaudella, käytössä olleilla kulkuvälineillä ja piilossa olemisen tarpeella ja kestolla sekä mukana olevan vanhemman voinnilla ja kyyyllä auttaa lasta on merkitystä siihen, miten lapsi pakomatkan aikana voi. Vaikka lapsi päällisin puolin vaikuttaisikin päässeensä helpolla pakomatkallaan, matkan teko on kuitenkin kaikille lapsille raskasta aikaa.

### Johdanto

*"Miettii, että miksi en ole kotona. Miksi minut on heitetty pois kotoa. Miettii, että miksi minut on karkotettu. 'En ole tehnyt mitään pahaa, että joudun olemaan kotoa pois.' Miettii, että miksi olen muuttunut nukkeksi! 'Voi onpas ihana, että nyt olen nukke.' ... Toisessa kädessä on haava. Siitä tulee verta, koska hän kaatui ja sitten itki. Ensin hän ajatteli, että minun ei tarvitse itkeä, koska äiti tulee vihaiseksi. Mutta sitten miettii, että kyllä pitää itkeä. Jalassakin on haava ... Vitsailin kun sanoin, että hän on poika. Hän on tyttö. Hänen nimensä on Nacime. Punainen sydän on sinisen sydämen äiti."*

(Nacime<sup>1</sup>, 4 vuotta, tulkin käänös<sup>2</sup>)



Tämän sadun neljävuotias kurdityttö Nacime kerto minulle ja tulkkihajoittelijalle ensimmäisellä tapaamiskerrallamme. Emme olleet työlle aiemmin tuttuja ja meillä oli aluksi vaikeuksia saada lapsi ymmärtämään, että toivoimme hänen kertovan meille itse keksityn sadun. Nacimen tarinoinnista ei tahanut tulla mitään. Vastaanottokeskuksessa sijaitsevan asunnon lattialla tulkkihajoittelijan kanssa istuen yritin saada tytön puhumaan anelemalla, leikin avulla, jopa konttaamalla hänen perässään huoneesta toiseen. Lopulta hän sai piirustuspaperin ja kyniä eteensä. Nacime ryhtyi heti piirtämään ihmishahmoa, muttei suostunut kertomaan muuta kuin, että piirros esitti poikanukkea. Kysyessäni puhuuko nukke, vastasi lapsi: *"Ei! Näethän, että suu on kiinni."* Sitten kysyin häneltä, miettiikö nukke mitään. Nacime katsoi suoraan silmiini, piorsi suun avonaiseksi ja kerto tarinansa.

Nacimen satu on osa tämän artikkelin pohjana toimineesta väitöskirjatutkimusaineistosta, joka tuotettiin kahdessa suomalaisessa vastaanottokeskuksessa, yhdellä valmistavalla luo- kalla ja yhdessä iltapäiväkerhoryhmässä vuosina 2005–2006. Etnografis-narratiivisia lapsi- ja aikuishaastatteluja (12), kenttäpäiväkirjamuistiinpanoja sekä lasten itsensä keksimiä ja kertomia satuja (59) ja tuottamia piirustuksia (38) sisältävästä ai-neistosta artikkelissa keskitytään lasten ja näiden vanhempien kertomiin pakomatkatarioihin.

Tarkastelen artikkelissa turvapaikanhakijalasten ja heidän äitiensä kokemuksia pakoon lähtemisestä ja pakomatka-ajasta. Kysyn, miten lapset ja äidit kuvaavat pakomatkan aikaisista uhkaa ja pelkoa? Onko pakomatka heidän kertomuksissaan vain vaarallinen, vai onko se myös traumatisoiva? Kiinnostuksen kohteena on lisäksi se, miten ihmissalakuljettajien tarjoamaan apuun turvaudutaan sekä millaisia matkavalmistelua ja pakomatkalle lähteminen perheiltä edellyttää. Lopuksi miettin, mistä lasten pakomatkan aikaiset pelon ja tuskien aiheet johtuvat.

Edellä oleva satu on yksi esimerkki siitä, miten turvapaikanhakijalapsi voi lähestyä omasta kodista tai kotimaasta pakoon lähtemistä. Turvapaikanhakijoiden kertomat tarinat ovat varsin erilainen tapa lähestyä hakuprosessiin liittyvää tematiikkaa kuin miten yleensä turvapaikanhakijuudesta julkisuudessa puhutaan. Uutisoinnissa käyty keskustelu näyttää myös pitkälti erilaisina lukuina, prosentteina ja kustannuslaskelmina sekä graafisina tilastoina, joissa usein keskitytään hakijoiden taustojen ja ongelmien esittelyyn. Mediassa pakolaiset ja turvapaikanhakijat esitetään monesti sosiaalisena ongelmana, joiden maahan saapumista tarkastellaan mieluusti luonnonkatastrofeihin viittaavien metaforien kautta, kuten kaaosmaisen pakolaistulvana tai valtavana turvapaikanhakijoiden virtana. Uutisoinnin luoman käsityksen mukaan turvapaikkamenetelyn vaikeudet Suomessa liittyytä lähinnä tulijoiden saapumisen hallitsemattomuuteen ja liiallisuuteen sekä viranomaisten hallinnollisiin ongelmuihin, kuten vastaanottokeskuksen tilojen riittämättömyyteen ja tilanteen hoitamiseen kohdennettujen voimavarojen vähäisyyteen (Horsti 2005:86, 124, 136).

Uutena ongelmana suomalaisessa mediassa on nostettu esiin maamme sosiaaliturvan epäoikeudenmukaisuus, mikä antaa ”liian hyvän” toimeentuloturvan turvapaikanhakijai-

perheille hakuprosessin aikana ja houkuttelee sen vuoksi näitä lähtemään matkaan (esim. MOT 8.2.2010). Myös pakomatkatapaan suhtaudutaan usein ongelmalähtöisesti, koska se ylläpitää järjestäytynyttä rikollisuutta (Hignett 2007, Kleemans 2009). Turvapaikanhakijoiden henkilökohtaisten tarinoiden ja muistojen todellisuus on kuitenkin toinen. Turvapaikanhakemiseen ja -hakijoihin liittyvien numeeristen määreiden sekä ongelmalähtöisten mielikuvien sijaan, he kuvaavat pakoon lähtemistään, paossa oloaikaansa ja turvalliseen maahan saapumistaan usein tekemiseen liittyvien termien ja käsitteiden avulla.

## Metodologisia lähtökohtia

Artikkelissa käytämäni tutkimusmenetelmä liittyy metodologiselta lähestymistavaltaan etnografisen lapsuudentutkimuksen<sup>3</sup> alaan. Katson, että turvapaikanhakijaperheiden pakomatkokemusten esiin tuleminen mahdollistuu kun käytettäväksi valitaan sellainen metodologia, jossa lasta ei käsitetä pelkäksi tutkimuskohteeksi, josta halutaan tietoa, vaan vakavasti otettavaksi oman elämänsä tuntijaksi (vrt. Alanen 2001:169). Etnografisen lapsuudentutkimuksen avulla pystytään tavoittamaan uudenlaista tietoa lapsesta, hänen ajatuksistaan, käsityksistään, tarpeistaan ja toimintatavoistaan. Sen soveltaminen mahdollistaa myös sellaisen tiedon hankinnan, jota muiden tutkimusmenetelmien avulla on mahdotonta saavuttaa. (Ks. myös Karlsson 2003:41, 79, James & Prout 1997:4). Etnografiseen lapsuudentutkimukseen soveltuu hyvin etnografis-narratiivisten haastattelujen ja sadutusmenetelmän käyttö ja näihin liittyvä havainnointi, josta edellä kerrottu Nacimen tarina ja sen tuottamisprosessi ovat esimerkki.

Etnografiassa, samoin kuin uudessa lapsuudentutkimuksessakin, on entistä enemmän kiinnitetty huomiota erilaisilla yhteiskunnallisilla kentillä esiintyviin erojen tekoihin ja ulottuvuuksiin. Nykytutkijoita ovat myös kiinnostaneet ne tavat, joilla erot kiertoutuvat toisiinsa. (Lahelma & Gordon 2007:23.) Etnografisen lapsuudentutkimuksen avulla on mahdollista tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekeväällä näkyväksi erilaisia eroja tuottavia, poissulkevia ja lasten toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. (Lappalainen 2007:14.)

Eräs tapa paljastaa ja analysoida eroja ja valtasuhteita aiakaansaavia ja ylläpitämiä prosesseja pakomatkan aikana on kriittisen, feministisen etnografian käyttäminen tutkimuksen teon apuna (Lather 2001:261, 479, Hakala & Hynninen 2007:220, 224–225). Itse päädyin soveltamaan tästä tutkimustapaa, sillä sen avulla on mahdollista nostaa esiin lasten marginaalinen asema turvapaikanhakuprosessin ja pakomatkan aikana. Vaikka valtaa ei pitäisi käännä nähdä sellaiseen ylläpidettävänä absoluuttisena totuutena, lapsen, saati sitten pakomatkalla olevan lapsen, on vaikea ottaa se vastaan muuten kuin itsestään selvytyenä. Vanhempien valtaan liittyy myös lapsen ja vanhemman välillä oleva tunnesidonaisuus, joka vaikuttaa lapsen syntymästään saakka kokeamaan perusturvallisuuden tarpeeseen ja luottamukseen sen toteutumisesta.

Feministisen etnografian ohella tässä artikkelissa lähestyään tutkittavia kriittisen, sosiologisen lapsuudentutkimuksen näkökulmasta, sillä se sopii hyvin sellaisiin tutkimuksiin, joiden kohteena ovat lasta lähellä olevien verkostojen keskinäiset suhteet ja yhteisöjen toiminta (ks. myös Kallio 2006:126). Tavoitteeni on hahmottaa lapsen pakomatkan aikaista toimintaa oman perheyhteisönsä osana ihmossalakuljetuksen kontekstissa. Nostan tarkemman tarkastelun kohteeksi iän ja sukupuolen. Pohdin muun muassa miten ikä merkityksellisyys lapsen ja hänen äitinsä pakomuistoissa ja miten sukupuolet näkyvät perheenjäsenten keskinäissä suhteissa pakomatkan aikana.

Etnografiseen lapsuudentutkimukseen kuuluu keskeisenä ajatus, ettei lasten kokemusten täydellinen saavuttaminen ole mahdollista. Lapsen ajatuksia on sidottu hänen aiempaan elämänhistorioihinsa, eikä tutkija voi näitä historioita milloinkaan täysin oppia tuntemaan. Vaikka onkin tärkeää ottaa toteana ja vakavasti se, mitä lapset ja heidän äitinsä kertovat pakomatkan aikaisista tapahtumista, on myös oltava tietoinen, että ihmiset puhuvat valikoivasti. He voivat olla ottamatta puheeksi, unohtaa tai kertoa ”väärin” joitakinasioita tai tilanteita.

Tässä artikkelissa pyrin pikemminkin tulkitsemaan ja ymmärtämään lasten ja heidän äitinsä tapoja merkityksellistää pakomatkan aikaista todellisuutta kuin että hakisin aineistosta yleistettävissä olevaa tyypillisyyttä tai totuutta. Sillä ei ole merkitystä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet juuri niin kuin tutkittavat asiansa esittävät. Sen sijaan merkityksellistää on se, miksi lapsi ja hänen vanhempansa kertovat juuri näistä asioista, millainen merkitys niillä on heidän elämälleen, ja millaista ymmärrystä näiden tarinoiden kautta pystytään rakentamaan pakomatkalla olevien ihmisten elämästä. (Ks. myös Huttunen 2002:36.)

Keskeinen osa artikkeliin liittyvän tutkimusaineiston analyysiä on ollut tärkeäksi kokemieni huomioiden keskinäinen vertaileminen ja niiden suhteuttaminen aiempaan tietovarantooni. Näiden vertailujen varaan perustuvasta tiedosta olen luonut tulkintoja turvapaikanhakijaperheiden läpikäymien pakomatkojen ominaispiirteistä. Nämä tulkinnat eivät todennäköisesti kestäisi positivistista tarkastelua, mutta niiden ei tarvitse siihen kyetykään. Tavoitteeni on ollut selvittää, mitä tutkimukseen valikoituneet perheenjäsenet kertoivat haastatteluissa perheen pakomatkan aikaisista tapahtumista ja vettä näistä tapahtumista tekemieni huomioiden pohjalta joitakin johtopäätöksiä lasten elämästä tuona aikana. (Ks. myös Geertz 2000:133–142.)

Tapani lähestyää tutkimusaineistoa on ominaista etnografielle tutkimukselle, sillä Clifford Geertzin (1973, 2000) mukaan etnografiset väitheet ovat semioottisen kulttuurin käsitteen mukaisesti jo olemukseltaan kiistettävissä. Etnografisen tutkimustiedon epätäydellisyys ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei saatavutettu tieto voisi olla totta. Etnografisen tarkastelu-, käsittelytämis- ja analysoimistapojen avulla on mahdollista luoda syvälle luotaava kuvaus kulloinkin tutkittavana olevasta kohteesta. Se auttaa kohteen tarkempaan ja syvälliempään näkemiseen aivan kuten silmäläsat auttavat heikkönäköistä

näkemään selkeämmin omata ympäristöään. (Geertz 1973:12–17, 29, 448–453, myös Geertz 2000:133–142.)

Lapsiperheiden pakomatkoihin liittyvä tutkimusta on tehty varsinaisesti. Tehdyt tutkimukset osoittavat, että perheet joutuvat yksittäisten pakoon lähtijöiden tapaan turvautumaan laittomiin keinoihin, kuten ihmossalakuljetukseen tai väärennettyjen asiakirjojen hankintaan, päästään turvalliseen maahan (esim. Cyrus 2007:177, Spencer 2006b:12). Vaikka aikuisten pakomatkoihin liittyvä tutkimustietoa onkin löydettävissä, vain harvoissa tutkimuksissa kuvataan matkan tekona ja kohdemaahan tuloa ihmossalakuljetettajien avustamana, huolimatta tämän rikosmuodon yleisyydestä (esim. Jandl 2007:292, Zhang 2007:xi). Yleensä ihmossalakuljetustematiikkaa on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty ihmisoikeudellisesta (esim. Claude-Valentin 2004, Frelick 2008), lääketieteellisestä (esim. Craig ym. 2006, Wilson & Drozdek, 2004) tai rikosoikeudellisesta näkökulmasta (esim. Hignett 2007, Kleemans 2009). Vähemmän aiheesta on tehty sosiologisesti suuntautunutta (esim. Portes & DeWind, 2007), saati sitten lapsilähtöistä tutkimusta.

Myös suomalainen ihmossalakuljetukseen ja turvapaikanhakijoiden maahantuoloon linkittyvä tutkimus on pitkälti kriminaalipoliittisesti (esim. Junninen 2006, Spencer 2006a) tai lääketieteellisesti (esim. Pirinen 2008, Sourander 2003) suuntautunut. Turvapaikanhakijoiden pakomatkoja sosiologisesta tai sosiaalipoliittisesta näkökulmasta käsin ovat omassa tutkimuksissaan käsittelleet muun muassa Laura Huttunen (2002), Riitta Järvinen (2004) ja Marja Pentikäinen (2005). Näistä Pentikäinen on perehtynyt jonkin verran myös lasten salakuljettamiseen. Suomalaisen evakkolasten pakomatkokemuksista löytyy tietoa muun muassa Sari Näreen ja Jenni Kirveen (2007), Atte Oksasen (2007) sekä Ritva Sorvalin (2004) kirjoituksista. Anne Kuorsalon ja Iris Salorannan (2010) toimittamassa teoksessa *Sodan haavoittama lapsus* kerrotaan muun muassa suomalaisen evakkolasten ja nykyisten pakolaislasten yhtenevistä pakomatkokemuksista. Kirjassa on useita esimerkkejä lasten sopeutumisen ja luopumisen pakosta sekä valittamatta olemisen välttämättömyydestä pakomatkan aikana ja sen jälkeen (esim. Arajärvi 2010:24–25, Klefström 2010:190, Kuorsalo & Saloranta 2010:9, Lähteenmäki & Tiilikainen 2010:285).

Kiinnostukseni turvapaikanhakijalapsia koskevaa tutkimusta kohtaan alkoi työskennellessäni liki kymmenen vuoden ajan maahanmuuttajaperheiden parissa. Käytännön työssä sosiaali- ja järjestöalalla huomasin, etteivät kohtaamani entiset turvapaikanhakijalapset muistaneet tai halunneet kertoa paljoakaan aiemmasta elämästäään. Erityisesti sota- ja pakokemuksista kertominen vaikutti olevan hankala ja niistä vaiettiin. Tutkimuksen tekona suunnitellessani ajattelin aiemmin hankkimastani sairaanhoitajakoulutuksesta ja työkokemuksesta lasten päivystyspoliklinikalta olevan apua kentällä mahdollisesti eteen tulevissa emotionaalisesti raskaissa kohdaamistilanteissa. Uskoin taustani myös helpottavan usein vaikeista olosuhteista sodan keskeltä tai muusta kriisitilanteesta lähteneiden lasten ja heidän vanhempiensa tilanteiden ymmärtämistä.

## Eettisyyden ehdoilla

Tulkkin saamisen oli keskeinen tekijä, mikä vaikutti tutkimukseen osallistuvien valintaan, sillä en pystynyt järjestämään henkilökohtaista tulkkausta kaikkia niitä kieliä varten, joita vastaanottokeskuksissa kirjoilla olevissa perheissä puhuttiin. Kielen lisäksi tutkittavien valintaan vaikutti lapsen ikä. Toivoin heidän olevan 4–12-vuotiaita, sillä halusin tavata lapsia myös ilman vanhempiä. Koin sen onnistuvan helpommin hieman vanhempien lasten kohdalla. Lasten ja aikuisten tutkimiseen liittyvien lupapaperien allekirjoittaminen tapahtui joko tutkimuksen esittelyä varten järjestetyissä informaatiolaisuksissa tai henkilökohtaisten käyntien aikana perheiden asunnoissa. Kaikissa ennalta sovitussa tapaamisissa turvapaikanhakijalasten ja -vanhempien kanssa mukanani oli joko tulkki tai tulkkiharjoittelija.

Harriet Strandellin (2005) mielestä suuri osa lapsuuden-tutkimuksessa esiin nousevista eettisistä kysymyksistä liittyy valta- ja auktoriteettisuhteisiin ja hierarkioihin lasten ja aikuisten välillä sekä lasten alisteiseen asemaan lapsuuden instituutioissa. Vaikka lapsiin liittyvien tutkimusten eettiset kysymykset ovat pitkälti samoja kuin aikuisia koskevissa tutkimuksissa, on olemassa myös asioita, jotka koskevat vain lapsia. Lapsia ei muun muassa tule johdatella osallistumaan sellaisiin lasten edun nimissä käynnistettyihin tutkimushankkeisiin, joissa heillä ei ole vaikuttamismahdollisuksia. Haastatteluissa käytettävien käsitteiden valinnalla on niin ikään merkitystä, sillä niiden avulla on mahdollista lieventää haastateltavan ja haastattelijan välistä auktoriteettieroaa. Esimerkiksi ulkomaalaistaustaisen lapsen yksilöhaastattelutilanteessa aikuishaastattelijan ja lapsihaastateltavan välillä vallitsee moninkertainen valtaepätasapaino. Siinä ei ole kysymys vain iän ja kokemusmaailmojen välisistä eroista, vaan myös valta- ja vähemmistökulttuurien välisen eriarvoisuuden mukana olosta.

Monet käsitteet eivät myöskään ole valtasuhteista vapaita tai neutraaleja, vaan ne ovat pikemminkin asiantuntijavallan määrittämiä. Siksi tutkijan tulisi käyttää lapselle tuttuja käsitteitä. (Strandell 2005.) Käsitteiden valinta edellyttää herkkyyttä tunnistaa muun muassa lapsen kehitystaso, elämäntilanne, kielitaito, vointi sekä kulttuuristen ja uskonnollisten taustojen mahdolliset vaikutukset. Myös tulkauksen käyttö asettaa tutkimuksen teolle omat haasteensa. Yksi käyttämäni tapa kaventaa valtaeroa oli käydä käsitteisiin liittyvä keskustelu tulkin kanssa ennen lapsen kohtaamista ensikertaa.

Eräs konkreettinen ja tärkeä keino huomioida tutkimuksen teon eettiset periaatteet on ollut tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin varjeleminen tutkimusprosessin ajan. Tässä artikkelissa tutkittavien anonymiteetti on suojattu jättämättä kertomatta osallistujien henkilötietojen lisäksi vastaanottokeskusten sijaintikuntien nimiä tai sijaintia. Haastatteluihin osallistuneiden nimet on muutettu tai jätetty kokonaan kerto-matta. Lisäksi mahdolliset murreilmaisut on vaihdettu yleiskielien mukaisiksi.

Ennen kuin pyysin lasten vanhemmilta luvat tutkimukseen teolle, varmistin kohtena olleista vastaanottokeskuksista sen, että tutkimukseen mukaan lupautuneet henkilöt olisi-

vat saaneet vastaanottokeskusten sijaintikuntien terveyden-huollon ammattilaisilta apua, mikäli tähän olisi ilmennyt tarvetta aineiston hankinnan aikana. Avun saannin varmistaminen oli tärkeää, sillä ahdistavista ja tunteisiin vetoavista asi-oista kertominen, mitä usein esimerkiksi pakokokemuksiin runsain määrin sisältyy, voi aiheuttaa tutkittavissa reaktioita, jotka vaativat nopeaa pääsyä psykiatrisen avun piiriin. Monet vanhemmista olivat jo valmiiksi asiakassuhteessa paikalliseen mielenterveystoimistoon tai vastaavaa psykiatrista apua antavan tahan kanssa. Myös jotkut lapsista olivat saaneet aiemmin näiltä tahoilta apua psykkisiin oireisiinsa.

Vaikka etnografisen lapsuudentutkimuksen avulla on mahdollista saada varsin yksityiskohtaista tietoa muun muassa lasten menneisyydestä, voi se myös johtaa kehittämään keinoja, joilla kontrolloida ja ohjata lapsia aiempaa kurinalaisemmin. Tutkimustietojen julkistamisesta saattaa seurata myös muita negatiivisia seuraamuksia turvapaikanhakijalasten ja -perheiden elämälle. Tätä artikkelia kirjoittaessani jouduin muun muassa miettimään voivatko lapsilta ja vanhemmilta saadut tiedot perheiden omakohtaisista ihmossalakuljetuskokemuksista, tieto siitä, että nämä ovat tulleet maahan salaa tai väärennettyjen matkustusasiakirjojen avulla, aiheuttaa heille myöhemin ongelmia. Voivatko nämä tiedot jopa heikentää yksittäisen perheen mahdollisuksia saada hakemukseensa myönteisen päätös? Entä jos media raportoi asiasta ja tuottaa uutisia, jotka eivät ole turvapaikanhakijaperheiden kannalta myönteisiä tai joissa heihin suhtaudutaan rikoksen tekijöinä?

Pohdittuani näitä mahdollisia seuraamuksia päädyin kuitenkin pitämään parempana lasten ja perheiden omakohtaisen kokemusten esii tuomisen, sillä toivon niistä olevan hyötyä turvapaikanhakijaperheiden vastaanottamiskäytäntöjä kehitettäessä. Päätkseeni vaikuti myös se, etteivät haastattelujen aikana saamani tiedot olisi voineet vaikuttaa haastatteluihin osallistuneiden perheenjäsenten tilanteisiin, sillä he olivat jo saaneet päätökset omiin hakemuksiinsa artikkelin julkaisuvaiheessa.

## Etnografis-narratiivinen haastattelu

Artikkelin analysoinnin kohteena oleva etnografis-narratiivinen haastatteluaineisto kerättiin kenttätyövaiheen loppupuolella keväällä 2006 toisessa tutkimuksen kohteena olleista vastaanottokeskuksista. Vaikka kaikissa haastattelutilanteissa oli mukana tulkki, joitakin osuuksia näistä yhdestä neljään tuntia kesteneistä haastatteluista käytettiin suomen kielessä.

Haastatteluissa lapset ja aikuiset kertoivat kokemuksistaan tarinoiden ja muistojen avulla. Lapsihaastatteluiden aluksi kerroin, että tavoitteenani oli kuulla kertomuksia heidän eri elämänvaiheistaan: menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Aikuisille esitin samantapaisen toivomuksen sellaisen muistojen tai tarinoiden kertomisesta, jotka koskivat lapsen menneisyyttä lähtömaassa ja pakomatkalla, nykyistä elämää vastaanottokeskuksessa sekä kuvitelmia lasten tulevasta elämästä. Johdattelin haastatteluja eteenpäin näitä kolmea elämänvaihetta seuraten.

Etnografisessa haastattelututkimuksessa tutkijan ja tutkitavan välinen vuorovaikutus eroaa muista haastattelutavoista, sillä tilanteeseen osallistuvat ovat aiemmin ehtineet luoda käsitryksen toisesta osapuolesta. Tähän ei perinteisessä haastattelumenetelmässä ole yleensä mahdollisuutta. Koska tein haastattelut useita kuukausia kestääneen kentällä oloajan loppupuolella, ehdimme tutustua haastateltavien kanssa toisiimme edeltäkäsin. Tapasimme useita kertoja ennen haastattelujen tekemistä. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli enemmän mahdollisuksia tutustua minuun kuin aikuisilla, sillä kohtasi lapsia etukäteen useammissa paikoissa ja pidemmän aikaa.

Käytössä ollutta haastattelutapaa voisi kutsua myös etnografiseksi haastatteluksi. Keskeistä tälle metodille on Barbara Sherman Heylin (2002:369) mukaan haastatteluun käytetty aika, aineiston hankintavaaiheen pitkäkestoisuus ja kontaktien tiheys tutkittavien kanssa. Menetelmän avulla on mahdollista hankkia rikasta ja yksityiskohtaista tutkimusaineistoa suoraan niiltä henkilöiltä, jotka ovat osallisia tutkimuksen kohdeena olevaan ilmiöön. Haastattelijan ja haastateltavan välillä vuorovaikutussuhdeella on merkitystä tutkimusteemojen ja -kysymysten lähestymistapoihin, eli siihen miten näistä teemoista ja kysymyksistä neuvotellaan, miten niihin reagoidaan ja vastataan sekä mistä haastattelun aikana luotujen yhteisten merkitysten rakentumisessa on kyse. (Emt.:369, 379.)

Vanhinta tutkimukseen osallistuneista turvapaikanhakijalapsista, 12-vuotiasta irakilaispoika Mahiria, olin tavannut ennen haastattelua lukuisia kertoja koulussa ja vastaanottokeskuksessa. Koen, että välilemme muodostunut mielestani avoin ja luottamuksellinen suhde vaikutti siihen, että poika oli halukas jakamaan pakomatkaansa liittyviä kokemuksia kanssani. Sen sijaan etenkään nuoremmat lapset eivät tahtoneet tai pystyneet jakamaan omia pakomuistojaan muiden ihmisten, ei minun, ei työntekijöiden, eikä edes omien vanhempiensa kanssa turvapaikanhakuprosessin aikana. Jotkut heistä sanoivat, etteivät he muista matka-ajasta mitään nuoren ikänsä vuoksi: "En minä tiedä. Oon ollut silloin pieni." Mahirin lisäksi kaikki haastatteluihin osallistuneet äidit halusivat käyttää aikaa aiheesta kertomiseen.

Mahirin ja hänen äitinsä kertoman haastatteluaineiston yksityiskohtaisuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi keskityn tässä artikkelissa heidän perheensä pakotarinaan, vaikkakin myös muiden perheiden kertomukset kulkevat tekstissä mukana. Monien perheiden kokemusten niputtaminen yhdeksi tarinaksi olisi pakottanut jättämään artikkelista pois suuren määrään Mahirin ja hänen äitinsä kertomasta rikkaasta ja sensitiivisestä haastatteluaineistosta ja siten mielestäni heikentänyt liiaksi pakomatkaan liittyvien herkkien tuntemusten esiintuloa. Yhden perheen tarinan kautta näiden tunteiden kirjo on paremmin esiin tuotavissa kuin lähestymällä aineistoa useiden perheiden näkökulmasta.

## Pakoon lähdön perusteista

Haastatteluihin osallistuneiden mukaan perheiden kotimaasta pakenemiseen vaikuttivat lähinnä pakoon lähtöhetkellä tai

lähiaikoina koetun sodan tai etnisen selkauksen seuraukset perheiden elämään (ks. myös Pentikäinen 2005:97). Sodan lisäksi John W. Berry ja David L. Samin (1997:309) mukaan turvapaikanhakijat ovat kokeneet usein myös kidutusta, nälänhätää ja nöyryytystä sekä kollektiivisesti laaja-alaisista yhteiskunnasta pojissulkemista tai alistamista. Poliittisesti vainottuja ja pidätysten tai vangittuna olon aikana kidutetuksi joutuneita turvapaikanhakijoita tutkineen Järvisen (2004:94) mielestä kiduttamista tapahtuu yleisesti vankiloissa, pidätysissä ja sotatilanteissa ympäri maailmaa. Nämä kokemukset koskettavat kidutuksen kohteeksi joutuneen lisäksi myös huomattavaa määrää siviiliväestöä, erityisesti uhrin perheenjäseniä.

Haastatellut kertoivat lähtösyiden liittyneen myös perheenisän ammattiin, poliittiseen toimintaan tai tämän vangitsemiseen. Tämän vuoksi elämän jatkaminen kotimaassa kettiin vaaralliseksi ja kaikkien tai yksittäisten perheenjäsenten pakoon lähteminen välttämättömäksi. Myös Pentikäisen (2005:91) tutkimuksesta selviää, että perheenisien poliittisen aktiivisuuden ja oppositioaseman mukanaan tuomat vaaratekijät voivat olla syynä miehen tai koko perheen pakomatkalle lähtemiseen esimerkiksi Somaliasta.

Pakomatkan aikaan kymmenvuotiaan Mahirin isä katosis pojан ja tämän äidin mukaan Irakin sodan alkamisen jälkeen. Mies oli aiemmin toiminut armeijassa upseerina. Aseistautuneet miehet olivat väkivaltaisesti hakeneet isän kotoa perheen ollessa nukkumassa.

— Äiti: "Kaikki oli nukkumassa. Kello seittemän aamulla se (oli). Ne miehet tulee sinne poliisivatteet päällä. Yhtäkiä ne on isän ja minun edessä, lasten edessä ja heittävät Kalyn nurkkaan ja vievät isän. [...] Kaikki huutaa ja itkee. Minäkin kanssa. En mäkin (pysty) juttele(e). En mä vainut tehää mitään. Alotin itkee. Koko perhe itki yhtä aikaa."

Perheellä ei ollut useisiin kuukausiin tietoa miehen olinpakkasta. Muutama viikko tapahtuman jälkeen isän sanansaattaja toiminut mies toimitti perheen kotiin viestin, josta Mahir kertoii seuraavaa:

— "Mun isän kaveri toi kirjeen meille, jonka isä oli allekirjoittanut. Kirjoitti: 'Menkää pois täältä Irakista!' Emme tienneet missä se oli. Joku (mies) toi kirjeen minun äidille: 'Vie lapset ja mene pois täältä' [...] Isä kirjoitti: 'Jollette lähdet sieltä pois, ne tappavat teidät.'"

Vaikka Mahirilla oli tieto perheen paon syystä, aina lapsille ei välttämättä haluta kertoa, miksi heidän täytyy lähtää pakoon omasta kotimaastaan, eivätkä nämä kykene tai halua ottaa asiaa myöhemmin puheksi. Nukketarinan kertonut Nacime mietti myös syytä siihen, miksi nukke oli karkotettu omasta kodistaan. Nukelle syytä ei ollut kerrottu. Vastaavanlaiseen tilanteeseen joutui myös moni suomalainen evakkolapsi talvi- ja jatkosodan aikana. Monelle heistä ei missään vaiheessa perusteltu syytä evakkotaipaleelle lähtemiseen. Vanhemmat pitivät parempana olla puhumatta näille sodasta ja sen vaikutuksista, sillä lasten ajateltiin olevan liian hauraita ym-

märtämään tapahtunutta. (Klefström 2010:190, Näre & Kirves 2007: 7–9.)

Yhteydenpito kotimaasta paenneisiin sukulaisiin ja ystäviin motivoi joitakin haastatellista lähtemään matkaan. Maantieteellisesti usein hajallaan olevien sukulaisverkostojen on tutkimuksissa todettukin selittävän jossain määrin maahantulijoiden määrä ja myös ihmossalakuljetuksen lisääntymistä monissa maissa (esim. Staring 2007:176). Kaikilla haastatteluihin osallistuneilla oli Suomessa sukulaisia. Se vaikutti rohkaiseen perheitä toteuttamaan oman pakomatkan. Toisinaan myös muilta ihmislätiläiltä kuin sukulaisilta kuullut hyvät kokemukset, kuten käsitykset kohdemaan hyvästä terveydenhuollossa, saattavat vaikuttaa päätöksentekoon.

Joskus jo kerran pakomatkan kokenut perhe joutuu lähtemään uudemman tai jopa useamman kerran pakoon omasta maastaan (esim. Pentikäinen 2005:75). Uudelleen pakoon lähteminen oli tuttua myös suurelle joukolle suomalaisia evakokerheitä. Sodan päättymisen ei välttämättä merkitse tilanteen rauhoittumista sotatoimialueella, sillä paossa eläneet ja takaisin palanneet perheet voivat joutua vainon kohteeksi poliittisista tai muista syistä. Sotatoimet voidaan myös aloittaa uudelleen niin kuin Suomen sotahistoriasta on todettavissa (esim. Eskola 2003). Pakomatka saattaa myös epäonnistua, jolloin perhe voi päätyä lähtemään toistamiseen pakomatkalille, mikäli se on edelleen taloudellisesti mahdollista.

## Pakomatkan valmistelut

Monet turvapaikanhakijaperheet saapuvat Suomeen ihmossalakuljetusverkostojen avulla. Ihmossalakuljetus on yleinen turvapaikanhakijoiden käyttämä keino siirtyä turvattomasta maasta turvalliseen maahan. Arviot sen uhreista vaihtelevat paljon. Euroopan Unionin maihin tulleista sadoista tuhansista ilman laillisia matkustusasiakirjoja matkanneista tulijoista suurimman osan ajatellaan saapuneen alueelle salakuljettajien avustamana. (Jandl 2007:292.) Ihmossalakuljetus liittyy usein järjestäytyneeseen rikollisuuteen ja sen on arvioitu yhdessä ihmiskaupan kanssa olevan kansainvälisen rikollisjärjestöjen liiketoimintaa viime aikoina eniten kasvattanut varainhankintamuoto (Sisäasiainministeriö 2008:5).

Ihmossalakuljettajilla on monia laittomia tapoja avustaa ihmisiä maiden rajojen yli. Helpoin tapa on hankkia heille lennotlipu kohdemaahan sekä väärennettyjä asiakirjat sinne pääsemiseksi. Vaarallisempi vaihtoehto on turvautua maareitteihin, jolloin salakuljetettavien on usein piilouduttava rekka- ja kuorma-autoissa olevan rahdin joukkoon tai heidät kuljetetaan paketti- tai henkilöautoihin kätkettyinä. Köyhimmille lähtijöille saatetaan tarjota merimatkaa, joka usein päätyy jollekin syrjäiselle seudulle tai pahimmassa tapauksessa aluksen uppoamiseen. (Hignett 2007:295.)

Perhe ja suku näyttäytyvät tärkeinä tuen ja informaation antajina sekä motivoijina pakomatkan suunnittelussa ja järjestämisessä etenkin silloin kun isää ei ole tai hän ei voi olla syystä tai toisesta mukana näissä suunnitelmissa. Maissa, joissa lähisuvun merkitys on suuri, perhe-elämä perustuu kollek-

tiivisempaan ajatteluun kuin ydinperhekeskeissä tai yksilöllisyyttä korostavissa yhteiskunnissa. Tämä näkyy kaikkien lähisukuun kuuluvien perheenjäsenten auttamisena sekä luottamuksena omilta sukulaisilta saatavaan avunantoon. (Pentikäinen 2005:103–104.)

Sukulaisten antama apu voi näkyä esimerkiksi rahallisen tukena. Perheen maasta pakeneminen edellyttää monesti pitkääikaista säästämistä, suuria investointeja ja usein myös poikkeuksellisia taloudellisia uhrauksia omalta perheeltä ja lähisuvulta. Vanhemmat tutkimukseen osallistuneet lapset tuntuivat ymmärtäneen näiden uhrausten merkityksen. Mitä suuremasta lähtijäjoukosta on kyse, sitä enemmän rahaa matkaa varten on varattava. Usein matkaan lähteminen edellyttää rahan lainaamista ulkopuolisilta tai omaisuuden kiinnittämistä, panttaamista tai myymistä. (van Hear 2006:134.)

Kaikki haastattelemani lapset saapuivat Suomeen äitiinsä kanssa ilman isää, jolloin tukea matkan järjestelyihin saatettiin isovanhemmilta ja muilta sukulaisilta. Yhteyden ottamisen salakuljettajiin hoiti yleensä isoisä tai joku muu sukulaismies. Mahirin äiti sai perheen omaisuuden myyntiin ja alkumatkan järjestelyihin kiinteistövälittäjän lisäksi apua omilta sisaruksiltaan ja miehensä veljeltä. Turkkiin päästyään ihmossalakuljettajien löytämisessä ja matkan järjestelyistä sopimisessa häntä auttoi serkun mies, joiden luona perhe Istanbulissa ollessaan asui.

Hyvin väärennettyt matkustusasiakirjat helpottavat ja nopeuttavat pakomatkan sujumista ja niillä on keskeinen rooli maahantulon onnistumisessa (Kleemans 2009:414). Siksi ennen matkan alkua on matkaa suunnittelevien usein otatettava itsestään passikuvia, joita ihmossalakuljetusverkostot tarvitsevat väärennettyjen dokumenttien, kuten passien ja viisumien, hankkimista varten. Pakomatkojen maksamistavoissa esiintyy suurta vaihtelevuutta. Yksi tapa on maksaa matkasta puolet lähtömaassa ennen matkaan lähtöä ja puolet kohdemaahan saapumisen jälkeen. Mahirin perheen matkan maksaminen tapahtui siten, että lasten äiti antoi kunkin kuljetusosuuden pääteeksi siitä vastanneelle kuljettajalle tälle kuuluvan summan.

— Äiti: "Se (salakuljettaja) sano mulle: 'Nyt sä annat mun omat rahat, sillä toin sinut tänne. Tämä (mies) vie sinut (eteenpäin). Älä anna sille rahaa niin kauan kunnes näet pakettiaiton. Sä sillä pakettiautolla (jatkat matkaa)'."

## Matkan tekoa ihmossalakuljettajien avustamana

Haastatteluihin osallistuneet toteuttivat pakomatkan omana ryhmänään omien perheenjäsentensä kanssa. Mahirin seurueeseen kuului äiti, perheen tyttäret Amal ja Kaly, jotka olivat tuolloin kuusi- ja kolmevuotiaita, sekä läheisen ystäväperheen aikuinen tytär. Perheenäiti oli halukas maksamaan pakomatkasta normaalialla enemmän siksi, että hän ei halunnut perheensä matkaavan suuremmassa ryhmässä ja hän toivoi heidän pääsevän matkaan mahdollisimman nopeasti: "(Mun) äiti sano: 'Makso mitä makso. Äiti halusi pois sieltä nopeasti.'"

Pentikäisen tutkimukseen osallistuneiden vietnamilaisten pakolaisten mukaan pakomatkalle oli vain harvoin pystytty

lähtemään kokonaisina perheinä. Tähän vaikutti salakuljettaville maksettavien suurien palkkioiden lisäksi se, että pakomatkilla käytettyihin kuljetusveneisiin mahtui vain pieni joukko matkustajia. Salakuljettajat ottivat veneisiin mieluummin lapsipakolaisia, sillä pienet kokona vuoksi heitää mahtui useampi samaan veneeseen. Koska lasten matkakustannukset olivat pienempiä kuin aikuisten ja koska perheillä ei yleensä ollut varaa paeta kaikkien perheenjäsenten voimin, on Pentikäisen mielestä varsin ymmärrettävää, että moni vietnamilaisvanhempi lähti lapsensa yksin matkaan. (Pentikäinen 2005:76.) Tekemässäni tutkimuksessa oli mukana ainoastaan sellaisia lapsia, jotka olivat tulleet Suomeen huoltajansa seurassa.

Kreikan ja Turkin välisen rajan kautta tuleminen on nykyisin yleisimmin käytetty ihmiskalujetsureitti Eurooppaan. Yhdeksän kymmenestä laittomasta maahantulijasta tulee EU-alueelle Kreikan kautta. (MTV3 23.11.2010.) Kuljetustoiminta on pitkälti salakuljetusverkostojen hallinnassa. Tavoitteena on yleensä toimittaa Euroopan unionin maihin haluavat ensin Kreikkaan ja sieltä edelleen muualle Eurooppaan. (Claude-Valentin 2004:25.) Myös Mahirin perhe käytti tätä reittiä lähiessään ensimmäiselle pakomatkalleen Irakista. Ensin perhe matkusti virallisten matkustusasiakirjojen avulla naapurimaihan Turkkiin, missä he oleskelivat istanbulilaisen sukulaisperheen luona kunnes pakomatkavalmistelut oli saatu tehdynksi. Perheen kuljetuksesta vastaavien henkilöiden alkuperäisenä tavoitteena oli viedä heidät ensin Kreikkaan ja sieltä muiden samaan salakuljetusverkostoon kuuluvien avustamana eteenpäin Suomeen, missä perheen äidin veli asui.

Perheen matka suuntautui ensin henkilöautolla Turkin ja Kreikan välisen rajan tuntumaan, lähelle Edirnen kaupunkia, mistä he jatkoivat kahden salakuljettajan seurassa matkaa kävellen. Mikäli salakuljettajat lapsen nuoren iän tai muun syyn vuoksi katsovat tämän haittaavan pakomatkan etenemistä liikaa, he saattavat käyttää hyvin kyseenalaisia keinoja, kuten lapsen vaientamista tai tainnuttamista lääkityksen avulla helppotaakseen matkan sujumista. Saadakseen perheen nuorimman lapsen, Kalyn hiljaiseksi salakuljettajat antoivat tälle rauhoittavaa läkettää juuri ennen patikoimisen alkua.

- Äiti: "Antoivat lääkkeen Kalylle, että hän ei reagoi(si) eikä puhu(isi), koska se(n) piti olla oikein hiljaa matkan ajan."
- Minna: "Se nukahti."
- Äiti: "Se nukkui kaks päivää. Salakuljettaja antoi sille lääkettää. Sammu koko tytö. Kaks päivää (nukkui). Ajattele tyttöö, sit ku se heräsi. Ei se tiennyt, millanen hänen äiti on. Koko ajan (huusi): 'Mis on äiti?' Mä sanoin: 'Täs on äiti. 'Ei se tuntenu minua. Ei muista(nut).'"

Kreikan ja Turkin välisen rajan ylittäminen ilman virallisista asiapapereita edellyttää joko Egeanmeren lahden tai Evros-joen ylittämistä salaa veneen avulla tai uiden (Frelick 2008: 27). Raja ylitetään yleensä pimeänä aikana ja mieluusti sumun tai vesiseateen turvin. Kummankin edellä mainitun reitin käyttäminen on vaarallista ja rajanylitysrytykset ovatkin vaatinneet useita kuolonuhreja (United Nations, Economic and Social Council 2004:3.) Myös Mahirin perhe koki vaaroja raja-aluetta ylittäessään.

Käveltyyän pimeyden turvin neljän tunnin ajan, he saapuvat Evros-joen rantaan. Joki ylitettiin salakuljettajien mukanaan kantamien puhallettavien kumiveneiden avulla. Erityisesti seuraavat kaksi tuntia joen toisella puolella olivat matkalaisille raskasta ja pelottavaa aikaa.

– Äiti: "Tää oli pelottava paikka, minne me menimme. Oli puita joka paikas ja todella hiljaista. Pimee paikka, niin ku verhon takana taivas (olisi ollut). Todella pelottava paikka oli toisel puolen. Se alue oli jännä. Oli todella sumu(ista). Et nähnyt mitään edessä. Tiesit, et se ole metsääalue. Todella sumuinen (alue). Joka paikassa myös oksat lõi. Puun oksa lõi silmään, lõi niskaan, vaikka sanoin kesken (matkaa): 'Nyt varokaa silmää. Menee (oksa) silmään.' (Salakuljettajat sanovat:) 'Menkää vain eteenpäin.' Kaks tuntii me kävelimme eteenpäin."

Perheenjäsenet patikoivat pimeässä ja sumuisessa säässä kaikeen kaikkeaan kuuden tunnin ajan: ensin neljä tuntia Turkin puolella, sitten kaksi tuntia Kreikan puoleisella rajavyöhykkeellä. Äidin mukaan Amal käveli kuuliaisesti koko matkan ajan käsi kädessä matkaseurueeseen kuuluneen naisen kanssa ilman, että olisi valittanut kertaakaan: "Amal oli sellanen aika hiljanen. Ei sanonut sanaakaan. Koko matkan käveli, eikä vastustanut. Ei mitään. Ihan vaan kävelemään lähti." Mahir kertoii joutuneensa patikoinnin aikana kantamaan vuoronperään tainnuksissa olevaa pikkusiskoaan ja perheellä mukana ollutta kassia: "Me vaihdoinne (kantamuksia) aina siellä reissussa. Koko ajan sulla oli jotain kannettavaa."

Yleensä salakuljettajat palaavat välittömästi Evros-joen ylittämisen jälkeen Turkin puolelle. Ennen paluutaan he pyrkivät antamaan asiakkailleen neuvoja, kuinka ylittää Kreikan puoleinen raja-alue kiinnijäämättä (Triandafyllidou & Maroukis 2008:66). Mahirin perheen tapauksessa salakuljettajat olivat kuitenkin päättäneet jatkaa matkaseurueen mukana vielä joen ylittämisen jälkeen.

## Kiinnijäämisen seuraukset

Koko salaa tapahtuneen rajanylityksen ajan perheenjäsenet pelkäsivät kiinnijäämistä: "Koko ajan oli pelko perässä. Kohta jäämme kiinni. Mietin sitä koko ajan." Nämä lopulta tapahtuivat, sillä rajavartijat tavoittivat perheen kaksi tuntia Kreikan puoleiselle rajavyöhykkeelle saapumisensa jälkeen.

– Mahir: "Yksi koira näki, kun me olimme pillossa. Koira huomasoi (meidät). Se teki: 'Hau, hau!' Miehet lampun avulla katsoivat meitä. He nopeasti soitti poliisille."

Vaikka kiinnijääminen onkin varsin yleistä etenkin tällä raja-alueella (Triandafyllidou & Maroukis 2008:67), ei tarkkoja tietoja kiinnijääneiden määristä ole. Vuonna 2007 Kreikan poliisi kirjasi kaikkiaan 112 369 ilman tarvittavia asiakirjoja maahantuloon tai maassaoloon liittyvää pidätystä valtion rajojen sisällä. Tämä on kuitenkin todennäköisesti vain jää-

vuoren huippu, sillä monia, ehkä suurinta osaa, raja-alueella tapahtuvista pidätysistä ei rekisteröidä lainkaan. (Frelick 2008:3, 20.)

Kun salaa maahan tullut jääd kiinni Kreikan rajalla, saa hän usein osakseen julmaa ja uhittelevaa kohtelua pidätystä vastaan. Usein tästä väkivaltaista käyttäytymistä on perusteltu pyrkimyksellä tunnistaa heti rajalla salakuljetuksesta vastaavat henkilöt kiinnijääneiden ryhmästä. (Frelick 2008:32, 67, Triandafyllidou & Maroukis 2008:71.) Mahirin perhettä saattaneet salakuljettajat osasivat olla varuillaan ja he ehtivät paeta ajoissa paikalta: "Salakuljettajat tiesi, että me jäämme kiinni ja (että) ne soittaa poliisille. Ne lähti karkkuun. Ne juoksivat. Ne lähti sumuun."

Kreikan rajaviranomaisten tekemän esikuulustelun jälkeen kiinnijääneet siirretään poliisiviranomaisten valvontaan, jotka suorittavat viralliset kuulustelut ja valmistelevat tarvittavat asiakirjat. Kuulustelujen tarkoituksesta on selvittää maahan saapuneiden henkilöllisyys ja alkuperämaa sekä saada tie-toa salakuljetuksessa avustaneista verkostoista. (Triandafyllidou & Maroukis 2008:67). Kun Mahirin äitiä kuulusteltiin poliisiasemalla, joutuivat lapset odottamaan koko neljä tuntia kestääneen kuulustelun ajan ulkona yön kylmyydestä huolimatta. Edes rauhoittavien lääkkeiden vaikuttuksen alaista Kalya ei päästetty poliisilaitoksen sisälle huolimatta lääkitykseen liittyvistä riskeistä.

– Äiti: "Kaks tai kolme autoa tuli, poliisiauto. Ja ne veivät meitä poliisiasemalle. Kun poliisit veivät meidät sinne, se oli todella kylmä yö. Kello kahdesta kuuteen piti olla poliisiasemalla. Ne (muut perheenjäsenet) ulkona odottelivat. Vain minut käskivät sisälle, koska ne halusi haastatella. 'Miks sää tulet? Mistä sää tulet?' Lapset pienet oli ulkona kylmällä."

– Minna: "Ja Kaly nukku siellä (ulkona)?"

– Äiti: "Sillai ku mä kerroin, ettei se tiennyt mistään mitään. Se ei pystynyt puhumaan, koska se oli toisessa maailmassa."

Poliisikuulustelun jälkeen Evros-joen alueella kiinnijääneet kuljetetaan joko johonkin paikallisen poliisilaitoksen ylläpitämistä seitsemästä pidätyskeskuksesta tai heidät viedään jompaankumpaan alueelle tästä tarkoitusta varten perustetuista säälöönottokeskuksista (Council of Europe 2008:9). Perhe siirrettiin toiseen näistä säälöönottokeskuksista. He viettivät siellä seuraavat kymmenen vuorokautta. Keskuksessa olleessaan lapsia pelotti äidin mukaan ennen kaikesta toisten kiinnijääneiden huudot, joista osa johtui siitä, että heitä pahoinpideiltiin.

– Mahir: "Ne hakkasivat ihmisiä siellä. Mutta ei ne hakannut meitä. Hakkasivat afganistanilaisia, (niitä) jotka olivat jääneet kiinni."

– Minna: "Mites Mahir ja Amal koki tän ajan?"

– Äiti: "Kyllä ne kuulivat paljon huutoja ja näkivät. Me panimme Amalin korvat todella tiukasti kiinni, että hänen ei tarvinnut kuulla näitä ääniä, huutoäniä."

– Minna: "Sinäkö laitoit kätesi hänen korvilleen?"

– Äiti: "Juu. Minä koko ajan itkin heidän takia, koska näin omin silmin. (Ovi)ikkuna oli liian matala. Meiän (oven) taka-na lyö(tiin). Me katottiin, kun ne löivät kepillä. Mut oli hyvä silleen, mä olen tytyväinen siksi, että ne ei hakannut minua, eikä mun lapsia."

Euroopan neuvoston alaisen kidutuksen vastainen komitean CPT:n (*Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment*) valtuuskunnan mukaan (Council of Europe 2008) Kreikan lainvalvon-tavironomaiset syyllistyivät vuonna 2007 ilman laillisia asiapapereita maahan tulosta pidätettyjen henkilöiden huo-noon kohteluun. Pahoinpiteinen oli etupäässä potkimista, lyömistä sekä patukoiden avulla iskemistä. Mahir, joka hakkaamiseen liittyvien äänten kuulemisen lisäksi näki oman silminkin muita pidätettyjä hakattiin, tunsi pitkään pelkoa vieraita ihmisiä kohtaan. Äiti ei suojeellut häntä säälöönottokeskuksessa olemisen aikana samalla tavoin väkirallan näkemiseltä ja kuulemiselta kuin tytäriään.

– Minna: "Näkikö Mahir, ku näää vartijat lõi sillä pampulla? Näkikö Mahir? Ymmärskö hän sitä?"

– Äiti: "Kyllä se näki."

– Minna: "Onks hän puhunut (siitä)?"

– Äiti: "Hän oli tietonen. Ei osannut sanoa mitään. Sillä oli todella pelko. Se näki, mitä tapahtui. Peläksi, kun näki aikuisia ihmisiä. Nyt on paljon parempi verrattuna siihen aikaan."

Ilman tarvittavia asiapapereita maahan tulleet eristetään kreikkalaisiin pidätys- tai säälöönottokeskuksiin korkeintaan 90 päivän ajaksi. Maan ylläpitämä keskuksia on arvosteltu muun muassa niiden ahtaudesta ja epäsiisteydestä. Niissä ei ole erityisiä säännöksiä naisia ja lapsia varten ja ilman huoltajaa olevat alaikäiset lapset ohjataan usein samoihin selleihin vieraiden aikuisten kanssa. Keskusten lääkintähenkilöstöllä ei yleensä ole tarjota apua tarvitseville kuin reseptivapaita lääkeitä ja vain harvoissa sairaustapauksissa pidätetty on ohjattu sairaalahoitoon. (Triandafyllidou & Maroukis 2008, 67.) Perheen nuorimmainen, Kaly, koki keskuksessa ollessaan kovaa kipua satutettuaan korvansa saamansa rauhoittavan lääkityksen vaikuttuksen heikkenettyä.

– Äiti: "Kun Kaly seuraavana päivällä kunnolla heräsi, se nousi ja saman tien kaatui takaisin. Se oli sellainen betoni-lattia, (jossa oli) pieniä kiviä. Ei ollut sileää. Suoraan kaatui oikealle korvalle. Se turposi ja yhtäkkiä (oli) ihan mustana. Ei tullut verta ulos, vaan veri (jäi) sisään. Todella musta oli. Mä pyysin apua sille. Ei mitään (saatu apua)."

Keskuksessa työskentelevä asianajaja ryhtyi palkkiota vastaan selvittämään perheen asioita. Äiti ilmoitti tälle, ettei perheen tarkoituksesta ollut Kreikkaan jääminen vaan he halusivat matkustaa hänen veljensä luon Suomeen. Muutaman päivän kuluttua heille annettiin paperi, minkä sisällöstä Mahir kertoi tähän tapaan: "Ne sanovat: 'Teillä on yks kuukautta aikaa mennä pois täältä maasta.'" Sen sijaan, että Kreikan viran-

omaiset aloittaisivat ilman matkustusasiakirjoja maahan saapuneiden henkilöiden turvapaikkamenettelyn tai maasta karkottamisprosessin, on maan tapana pidättää maahantulijat ja vapauttaa nämä myöhemmin. Vapautuksen yhteydessä heille annetaan Mahirin perheen tapaan ilmoituspaperi jossa kerrotaan, että heillä on 30 päivää aikaa poistua maasta. Tämä maasta poistumispakko koskeva ilmoitus, joka paremmin tunnetaan ”valkoisenä paperina”, on kirjoitettu kreikkalaiselle, minkä vuoksi useimmat paperin vastaanottaneista eivät ymmärrä sen sisältöä. (Frelick 2008:33).

Äidin mukaan hänen lapsensa pitivät Turkin ja Kreikan välisten rajan salaa ylittämistä, rajalla kiinnijäämistä ja säälöönottokeskuksessa vietettyä aikaa ennen kaikkea pelottavana kokenuksena. Lasten kohtelu niin poliisisemällä kuin säälöönottokeskuksessakin oli kyseenalaista. Myös YK:n pakolaisjärjestö UNHCR on kiinnittänyt huomiota salaa tai väärennettyjen asiakirjojen avulla maahan tulleiden epäinhimilliseen kohteluun. Järjestö kehottikin elokuussa 2008 eri maiden hallituksia lopettamaan Dublin-palautukset Kreikkaan siksi, että ilman vaadittavia matkustusasiakirjoja maahan saapuneiden ja turvapaikanhakijoiden olosuhteet ovat epäinhimilliset ja heidän todelliset mahdollisuutensa hakea turvapaikkaa ovat lähes olemattomat. (UNHCR, 2008.) Suomi keskeytti turvapaihanhakijoiden käännyttämiseen Kreikkaan tammikuussa 2011 (Maahanmuuttovirasto 2011).

## Salaa Suomeen

Suomeen suuntautuu laitonta maahantuloa etenkin Venäjältä, Kaukoidästä ja muualta Euroopasta. Maantieteellisen etäisyden merkitys on vähentynyt ja Suomen houkuttelevuus ihmiskalujettajien avustamaan maahantuloon kaukaisemmistakin maista on voimistunut liikkumisen lisääntymisen ja liikenneyhteyskien kehittymisen myötä. (Sisäasiainministeriö 2008:7.) Parantuneista yhteyksistä huolimatta monen maahan pyrkivän on usein turvauduttava eri tavoin toteutettuihin rajan ylitystapoihin, sillä maitse Suomeen saapuminen edellyttää yleensä useamman kauttakulkumaan läpi matkustamista joko piilotettuna tai laittomia tai laillisia matkustusasiakirjoja näyttämällä. Yleisempä tapoja Euroopan Unionin alueella on ylittää maiden rajoja joko maitse omin jaloin tai moottorikäytöisen ajoneuvon kyydissä tai vesiteitse veneiden tai laivojen avulla. (Prezelj & Gaber 2005:30.) Suomeen saavutaan usein myös junalla itärajan ylitse tai lentäen (Junninen 2006).

Haastatteluihin osallistuneiden perheiden salakuljettamisessa Suomeen turvauduttiin erilaisten ajoneuvojen, laivan ja lentokoneen tarjoamiin kyyditysmahdollisuuksiin. Lasten ja heidän perheidensä pakomatkojen aikana heitä avustaneet salakuljettajat ja kulkuvälineet vaihtuvat moneen kertaan. Erittäisesti Mahirin perheen tekemään toiseen, tällä kertaa onnistuneeseen pakomatkaan kuului monilla erilaisilla ajoneuvoilla matkustamista. ”*Sit seuraava salakuljettaja, en tiedä minne vei, mut se vei rekan kontissa. Monta päivää meni silleen, et rekka(a) vaihdoinme. Kolme, neljä (kertaa) vaihdoinme (rekkaa).*” Pojalla, niin kuin ei monella muullakaan turvapai-

kanhakijalapsella, ollut tarkkaa tietoa, mitä kautta hän oli Suomeen saapunut.

Autoilla matkustettaessa perheet piileskelivät joko koko ajan tai osan aikaa kuorma-, rekka- tai pakettiautoissa salamatkustajia varten erikseen kyhättyissä ahtaissa salakomeroissa tai -laatikoissa: ”*Sinne (tavaraosaan) joku pieni kaappi oli tehty. He pistivät sinne sisälle. Siel takana oli paljon pahvilaatikoita.*” Nämä komerot olivat yleensä pieniä, valottomia koperoita, joissa ei ollut tilaa maata ja joiden sisään pääsi kylmyys ja kosteus etenkin silloin kun auto oli pysähdyksissä. Pakettiautoihin kyhättyissä istuinlaatikkokätköissä pakomatkalaisia saattoi maata useita samassa tilassa: ”*Se oli aika jännä paikka, (jonka) ne (oli) rakentaneet. Minä, Kaly ja Amal (olimme) yhdellä puolella ja sitten Mahir ja toinen nainen oli toisella puolella laatikossa.*” Aina pakomatkalla ei ole tarvetta piiloutua erikseen rakennettuihin kätköpaikkoihin, vaan tarvittaessa voidaan piiloutua auton istuinten alle ja jalkatiloihin. Äitienviimeinen lapsi oppivat salakuljettajien piiloutumiskäskyt nopeasti, vaikka eivät muutoin ymmärtäneet näiden puhumaa kieltä.

Salakuljetettavana olemiseen saattaa liittyä myös pidempiestoisia pysähdyksiä pakomatkan aikana. Matkan jatku mistä voidaan joutua odottamaan kulkuvälineeseen piilotettuna useitakin päiviä. Kiinnijäämisriskin takia tutkimukseen osallistuneiden tuli näiden pysähdysten aikana olla täysin hiljaa. Myös Mahirin perheen toiseen pakomatkaan liittyi pysähtyneissä kulkuvälineissä piileskelyä. He muun muassa vietivät kahdeksan tuntia piilossa kuorma-auton salakomerrossa matkataessaan laivalla. Toisella kerralla heidän tuli olla rekkaan piilotettuna aivan hiljaa sen seistessä kolme vuorokautta erällä parkkialueella Venäjällä.

Joskus salakuljetettavat joutuvat viettämään osan aikaa pakomatkasta salakuljettajien osoittamissa asunnoissa. Monissa maissa on tarjolla motelliuhoneita ja yksityisten ihmisten omistamia taloja ja huoneistoja, joita salakuljettajat voivat käyttää asiakkaidensa piilottamiseen tai paikoillaan pitämiseen. Yleensä näitä tiloja käytetään silloin, kun odotetaan seuraavan matkaosuuden alkamista tai edellisen matkaetappimaksun saapumista. (Zhang 2007:97, ks. myös Jandl 2007:14.) Haastatteluihin osallistuneet perheet oleskelivat salaisissa asunnoissaan muun muassa Turkissa, Venäjällä ja Suomessa. Asunnoissa piileskellessään perheenjäsenet eivät Mahirin mukaan saaneet avata asunnon verhoja, ikkunoita tai ovea kiinnijäämisriskin vuoksi. Heiltä edellytettiin myös täydellistä hiljaa olemista näiden pysähdysten aikana.

Aiemmin turvapaikanhakijat saapuivat Suomeen yleensä maan itärajan eteläosassa sijaitsevien raja-asemien kautta (Junninen 2006). Baltian maiden aloitettua Schengen-sopimuksen täysimääräisen soveltamisen 21.12.2007 säädölliset rajatarkastukset Suomen ja Viron välillä lakkasivat. Sisäasiainministeriön selvityksessä (2008:7) kerrotaan, että tarkastusten loppumisen myötä laiton maahantulo Viron kautta on vähitellen yleistynyt. Samaisen selvityksen mukaan ilman laillisia matkustusasiakirjoja maahan pyrkivät yrityväät ylittää maan rajan yleensä joko väärennettyjä matkustusasiakirjoja näyttämällä tai henkilöliikennettä käyttävien joukkoon piiloutumalla. Sen sijaan tavaraliikenteeseen piiloutumista ja Venä-

jän ja Suomen väisen rajan ylittämistä jalkaisin pidetään hartialaisena ja jopa mahdottomana rajanylityskeinona. Suurimpana esteenä patikoinnille rajan yli pidetään rajaseudun vaativia luonnonoloja ja erämaiden laajuutta. (Emt, 7.) Tästä huolimatta eräs tutkimukseen osallistunut perhe ylli maiden väisen rajan patikoimalla.

Mahirin perhe saapui Suomeen Venäjän kautta pakettiautoon pilottetuina. Äidin mukaan he makasivat kolme tuntia auton takaosassa sijaitseissa ahtaissa penkkilaatikoissa, joiden päälle oli kasattu auton varaosia.

– Äiti: *"Siel oli auton tavaroida sisällä. Renkaita ja näitä. Ku me tultiin pois, mä näin mitä kaikkee renkaita ja auton osia ne olivat laittaneet meidän päälle.[...] Kolme kertaa ne pysäytti auton. Kaks kertaa ne avasivat oven. Mä huomasin sen, kun ne avasivat (oven). Keskenään ne keskusteli. Kova meteli (oli). Ihan ku (ne) olisi tapellut keskenään. Mä en ymmärtänyt, mitä kielii ne puhuivat, mut kova riita oli heidän välillä. Avasivat oven kaks kertaa, mut kolmas kerta ne vaan vaihto sanoja (keskenään)."*

Suomen puolelle päästyään haastatteluihin osallistuneet perheet jatkoivat matkaa joko rajan ylityksessä auttaneiden salakuljettajien tai omien sukulaistensa kanssa. Mahirin ja tämän perheenjäsenet salakuljettajat päästivät ulos istuinlaatikoista miltei heti rajan ylityksen jälkeen: *"Kun se (salakuljettaja) avasi oven ja avasi meidän (laatikoiden) kannet, sanoi: 'Tulkaa pois maan alta. Nyt olemme Suomessa.' Sit sen jälkeen tää kaveri (sanoi): 'Nyt ei oo (enää) pelottavaa. Voit istua ihan normaalisti. '"*

Perheen matka salakuljettajien avustamana jatkui vielä seuraavaan päivään. Rajalta matkaa jatkettiin tunnin ajan, minkä jälkeen heidät ohjattiin yöpymään erääseen kerrostaloasuntoon. Ihmissalakuljetussopimukseen saattaa kuulua, että salakuljettavat on vietävä kohdemaassa poliisiasemalle saakka, missä he voivat jättää turvapaikkahakemuksensa. Näin oli sovittu myös Mahirin perheen kohdalla. Seuraavana aamuna matkalaisia odotti henkilöauto, joka kyyditsi heidät poliisiasemalle.

## Pelon ja tuskan aiheet

Lapset tuntevat pakomatkan aikana ennen kaikkea pelkoa. Äidit kertoivat lastensa pelänneen jonkin pahan kuvitteellisen asian tapahtumista itselle tai muille mukana oleville ja salakuljettajien uhkaavaa käytöstä. Kuljettajat pelottelivat muun muassa kiinnijäämisellä ja tien päälle jäämisellä. Myös suomalaisen evakkolosten on tutkimuksissa todettu pelänneen pakomatkan aikana. Heidän pelkonsa liittyi lähinnä kokemukseen tulevaisuuden epävarmuudesta (Oksanen 2007:78–81).

Haastatteluihin osallistuneiden äitien mukaan heidän lapsensa pelkäsivät myös liian kovaa ajamista. Niillä lapsilla, jotka ylittivät rajoja jalan, kiinnijäämisenselä pelko korostui hankalan maaston, pimeyden ja muista jälkeen jäämisvaaran vuoksi. Karjalaislapset pelkäsivät evakkotaipaleella niin ikään omasta äidistään eksymistä (Sorvali 2004, 7–8). Vaik-

ka turvapaikanhakijalapsilta itseltään edellytettiin hiljaa olemissa matkan aikana, tunsivat he usein peloa aikuisten ja etenkin salakuljettajien huutaessa. Joskus nämä pelottelivat kyydissä olijoita tahallaan. Mahirin perhettä peloteltiin muun muassa ulkona pilevistä vaaroista, kuten Venäjällä liikuskelevista jääkarhuista.

Salakuljettajat pitivät usein kyyditettävinä olevien matkustusasiakirjat ja joskus myös heidän rahavaransa itsellään niin kauan kunnes matka on ohitse ja loppusumma maksettu. Tälläkinolla he estäävät kyyditettäviä pakenemasta kesken matkan ja varmistavat sen, että saavat matkan pääteeksi koko kuljetussopimuksesta sovitun summan. Rahojen ja henkilöpapereiden pois luovuttaminen on omiaan lisäämään perheiden turvattomuuden tunnetta pakomatkan aikana.

– Minna: *"Ne (salakuljettajat) ei antanut sitä passii (sinulle)?"*

– Äiti: *"Niin. Salakuljettaja sanoi: 'Minne sää haluat (menää), mä vain viedä sinut. Mä vain (tulkki napauttaa kädet kerren yhteen) missä vain (sinut). ' Muistutti, että hän on pystyyn tehä ihan mitä vain (minulle)."*

Pakomatkan aikana lapset tunsivat ajoittain nälkää: *"Ei ollut mitään kunnon ruokaa." ; "Meil ei ollut rahaa. Kaikki mitä meillä oli, annettiin niille ihmisiille ja he sitten armolla antioivat meille joitain syömistä."*

Myös Pentikäisen (2005:92–93) tutkimukseen osallistuneet vietnamilais- ja somalialaispakolaiset kertoivat kokeneensa nälkää ja janoa pakomatkan aikana. Mahirin perheen kohdalla ravinnon hankinta tuntui olevan hyvin järjestetty, sillä lähes kaikki heitää auttaneet salakuljettajat huolehtivat matkaajien ruokahuollossa, vaikkakin näille tarjottu ruoka oli hyvin yksinkertaista. Viimeistä Moskovasta Suomen rajalle tapahdutunutta matkaosuutta lukuun ottamatta kuljettajat pysäyttivät auton säännöllisin välajojoin tarjotakseen ruokaa kulkuvälineessä piileskeleville perheenjäsenille.

Lapset kärsivät myös kylmyydestä talviaikaan viimeistään ainakin siinä vaiheessa, kun perheiden pakomatkat etenivät Pohjois-Euroopan alueelle. Mahirin perhe saapui Venäjälle keskellä talvea, eikä heillä ollut pakkasäähän sopivaa vaatetusta: *"Oli tosi kylmä ja lapset olivat kylmissään ja (oli) ihan kauheata." ; "Kyllä oli kylmä. Koko ajan oli miinus kakskymmentä, kaksi kylkaks."*

Tarpeiden tekeminen automatkan aikana tuotti niin ikään hankaluutta. Vanhemmallakin lapsella saatettiin käyttää vaippoja pakomatkan aikana, jotta tämä ei tekisi vahingossa alleen. Vaipanvaihto pimeissä salakomeroissa ilman juoksevaa vettä oli hankala.

– Äiti: *"Meiän piti laittaa Amalille (vaipat). Kälyllekin vielä kaiken lisäksi (piti) vaihtaa*

– *vaipat siellä (komerossa). Tosi pieni ja tosi ahdas paikka (se) oli.*

– Minna: *Oliks Amilla vaipat vielä silloin?"*

– Äiti: *"Oli pakko matkan tähden (laittaa)"*

Alkumatkasta Mahirin perheen kuljettamisesta huolehtineet salakuljettajat päästivät piilokomerossa olevat salamatkustajat säännöllisesti ulos autosta tarpeilleen, mutta perheen lähettyä Moskovasta kohden Suomea, he eivät voineet poistua autosta kolmeen vuorokauteen.

– Äiti: ”(Salakuljettaja) antoi meille pussin, roskapussin (ja) sanoi: ‘En missään nimessä voi pysäyttää matkan varrella. Täs on pussi teille. Tää on teiän vessa. Elikkä tonne ne tarpeet (laitatte), kaikki mitä teillä on.’ Pussi annettiin. Roskapussi.”

## Pohdintaa

Suomeen saapuvien turvapaikanhakijaperheiden määränsä kasvu merkitsee ihmiskuljetuksen lapsiuhrien sekä sodan ja pakomatkan kokeneiden lasten määränsä kasvua maassamme. Turvapaikanhakijalaisten ja -perheiden kotimaastaan pakemiseen liittyviä asioita voidaan tarkastella ongelmalahöisen lähestymistavan sijaan myös hakijoiden toiminnan ja olemassa olevien toimintamahdollisuksien kautta, sillä mielekkääksi koetun tekemisen avulla on mahdollista välittää rankoissa oloissa elämisen muuttumista kärsimykseksi (Krok 2009:31). Omissa pakomatkatarioissaan turvapaikanhakijalapset ja -äidit kertoivat tapetuksi tulemisen uhasta, kaipuusta, vaikenemisesta ja vaientamisesta, alistumisesta, välinpitämättömyydestä, väkivallan todistamisesta ja siltä suojautumisesta, avuttamuudesta, piiloutumisesta, nälästä, kylmyydestä, kivusta, pelosta ja matkan päättymisen jälkeisestä helpotuksen tunteesta. Näistä pakokertomuksista on löydettyväissä kokemuksia erilaisista vallankäytön ja toimimisen mahdollisuksista mutta myös niiden puutteesta.

Pakomatkan kokeneet ovat matkan aikana moninkertaisessa marginaalissa kulttuurisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti alisteisen asemansa takia. Ilman laillisia matkustusasiakirjoja heidän lailliset oikeutensa ovat vähäiset. Riippuen perheen edustamasta kulttuurista ja etnisestä taustasta heihin saatetaan suhautua kauttakulkumaassa vähättelevästi, jopa rasistisesti. Perheet ovat lisäksi usein taloudellisesti riippuvaisia salakuljettajien hallinnassa olevista rahavaroiista, ja siten myös näiden antamasta ruoasta. Lasten valtaa vähentää lisäksi koululuksen puute, salakuljettajien puhumien kielten osaamattomuus ja ai-kuisuuteen liittyvien vallan käytön mahdollisuksien puuttuminen. Valtasuhheet ja -hierarkiat lasten ja aikuisten välillä ovatkin monitasoisessa ja keskeisessä roolissa lasten paossa olo ja myöhemmän myös turvapaikanhakuprosessin aikana.

Ne lapset jotka omista pakomatkokemuksistaan kertoivat, puhuivat myös niiden aikaisista peloista ja vaaratilanteista. Jotkut äideistä pelkäsvät näillä kokemuksilla olevan traumatisoiva vaikutus lapsiin. Riippuen lapsen iästä ja voinnista hänen osallisuutensa matkan onnistumiseen vaihteli. Yleensä jo pienetkin lapset auttoivat matkan onnistumista totteleval-

la käyttäytymisellä, kuten piiloon menemisellä ja hiljaa olemissa aina käskettäässä. He myös alistuivat mukisematta pitkäkestoisiin, rankkoihin kävelyosuuksiin ja hiljaisuudessa elämiseen pitkiksikin ajoiksi.

Vanhemman lapsen rooli pakomatkojen onnistumisessa näkyi esimerkiksi vastuunottamisena pienemmistä sisaruksista ja perheen matkatavaroina. Mitä vanhempi lapsi oli, sitä enemmän hänet edellytti fyysisiä ponnistuksia pakomatkan aikana. Toisaalta näiden ponnistusten kautta lapsi saattoi kokea itsensä tärkeäksi ja ne antoivat hänelle myös mahdollisuuden aktiiviseen toimimiseen passiivisen tekemättömyyden sijaan. Salakuljettajat saattavat myös käyttää hyvin kyseenalaisia keinoja, kuten lapsen tainnuttamista lääkityksen avulla tai tämän uhkailua ja pelottelua, helpottaakseen matkan sujumista.

Myös lapsen sukupuoli saattaa vaikuttaa siihen, mitä tältä odotetaan pakomatkan aikana ja missä määrin mukana oleva vanhempi pyrkii suojelemaan tätä matkan aikaisilta traumatisilta kokemuksilta. Tyttölapsen sukupuoli saattaa suojella lasta jossain määrin pakomatkan aikaisten rankojen tapahtumien kohtaamiselta, sillä monet etenkin ei-länsimaista tulevat vanhemmat pyrkivät toteuttamaan matkan aikana kotimaassaan omaksumaan tapaa suojella tytöjä ikäviltä kokemuksilta poikia enemmän (esim. Palomurto 1992:160, Almas-pour 2005:103).

Eräs tapa, jolla vanhemmat ajattelivat suojelevansa tytö-lapsiaan näiltä kokemuksilta, oli pidellä lapsen kasvoja omaa kehoa vasten tai laittaa kädet tämän korvien peitoksi. Toinen keino oli kieltäytyä puhumasta tyttölasten kanssa ikävistä kokemuksista myöhemmässäkään vaiheessa. Mahirin äiti kertoi pyrkivänsä suojelemaan tytäriään kieltämällä näiltä rankojen pakomatkan aikaisten kokemusten olemassaolon. Hän kertoi useaan otteeseen sanoneensa näille ”*se oli vain unta, ei niin ole meille tapahtunut*” aina, kun lapset toivat esiin jonkun ikävän muiston. Nämä vaientamalla tytärensä äiti kieltäyti ja kamasta elettyjä kokemuksia näiden kanssa oman henkilökohdaisen suojeutarpeensa vuoksi.

Iän ja sukupuolen lisäksi pakomatkan pituus ja raskaus, käytetty kulkuvälineet ja piilossa olemisen tarve ja kesto sekä mukana olevan vanhemman vointi ja kyky auttaa lasta vaikuttavat siihen, miten lapsi pakomatkan aikana voi. Vaikka lapsi päällisin puolin vaikuttaisikin päässeensä helpolla pakomatkastaan, matkan teko on kuitenkin kaikille lapsille niin henkisesti kuin fyysisesti raskasta aikaa. Turvapaikanhakijalaisten ja heidän äitiensä kertomukset auttavat ymmärtämään sodan ja pakomatkan kokeneiden lasten vaikenemisen ja pahanolon taustoja. Nämä taustat näyttäytyvät pitkälti samanlausina kuin mitä suomalaiset evakkolapset sodan ja oman pakomatkan aikana ja välittömästi sen jälkeen tunisivat. Vaikeneminen ja vaientaminen näyttävät olevan yhteisiä sodan haavoittamille lapsiperheille riippumatta siitä missä pän ja missä ajassa tilannetta tarkastellaan.

## Lähteet

- Alanen, Leena (2001) 'Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä', teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: Iän sosiologiaa*, Tampere: Vastapaino.
- Almaspour, Aliakbar (2005) *Iranin naisten asema, oikeudet ja poliittinen toiminta*, Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 449, Tampere: University Press.
- Arajärvi, Terttu (2010): 'Äidinriisto satutti pysyvästi', teoksessa Anne Kuorsalo & Iris Saloranta (toim.) *Sodan haavoittama lapsuus*, Juva: Ajatus Kirjat. Gummerus Kustannus Oy.
- Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (2001) 'Editorial introduction', teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*, London: Sage.
- Berry, John W. & David L. Sam (1997) 'Acculturation and Adaptation', teoksessa John W. Berry, Marshall H. Segall & Cigdem Kagitcibasi (toim.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Vol 3 (2<sup>nd</sup> ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Claude-Valentin Marie (2004) *Preventing Illegal Immigration: Juggling Economic Imperatives, Political Risks and Individual Rights*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2008) *Report to the Government of Greece on the visit to Greece carried out by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT) from 20 to 27 February 2007*, Strasbourg, Council of Europe, (<http://www.cpt.coe.int/documents/grc/2008-03-inf-eng.pdf>), viitattu 2.2.2010).
- Craig, Tom, Peter Jajua & Nasir Warfa (2006)'Mental Health-care Needs of Refugees', *Psychiatry* 11 (5): 405-408.
- Cyrus, Norbert (2007) 'Being Illegal in Europe: Strategies and Policies for Fairer Treatment of Migrant Domestic Workers', teoksessa Helma Lutz (toim.) *Migration and domestic work: a European perspective on a global theme*, Aldershot: Ashgate.
- Eskola, Anton (2003) *Suomen sodat ja rauhat*, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Frelick, Bill (2008) *Stuck In A Revolving Door: Iraqis and Other Asylum Seekers and Migrants at The Greece/Turkey Entrance To The European Union*, New York: Human Rights Watch, ([http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/greeceturkey1108\\_webwcover.pdf](http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/greeceturkey1108_webwcover.pdf)), viitattu 2.2.2010).
- Geertz, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2000) *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hakala, Katriina & Pirkko Hynninen (2007) 'Etnografisesta tietämisestä', teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, Tampere: Vastapaino.
- Hignett, Kelly (2007) 'Transnational Crime and Its Impact on International Security', teoksessa Frank Shanty & Patit Paban Mishra (toim.) *Organized Crime: From Trafficking to Terrorism*, (2.painos), Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Horsti, Karina (2005) *Vierauden rajat: monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*, Tampere: Tampere University Press.
- Huttunen, Laura (2002) *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa*, Helsinki: SKS.
- James, Allison & Alan Prout (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London: Routledge.
- Jandl, Michael (2007) '[Irregular Migration, Human Smuggling and the Eastern Enlargement of the European Union](#)', *International Migration Review* 41 (2): 291-315.
- Junninen, Mika (2006) 'Suomen laittonat maahantulijat', *HAASTE* 9.6.2006.
- Järvinen, Riitta (2004) *Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri. Erilaus sosiaali- ja terveydenhuollon jäsennysissä*, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 312, Tampere: University Press.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2006) *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. Acta Universitatis Tamperensis 1193, Tampere: Tampere Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karlsson, Liisa (2003) *Sadutus – avain osallistuvaan toimintakulttuuriin*, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kleemans, Edward R. (2009) 'Human Smuggling and Human Trafficking', teoksessa Michael Tonry (toim.) *The Oxford Handbook of Crime and Public Policy*, Oxford: University Press.
- Klefström, Marja (2010) 'Toisen polven sotavammat', teoksessa Anne Kuorsalo & Iris Saloranta (toim.) *Sodan haavoittama lapsuus*, Juva: Ajatus Kirjat. Gummerus Kustannus Oy.
- Kreikka on ulkomaailpolitiikan kehitysmaa (2010) MTV3. Toimittaja Tapio Nurminen, esitetty 23.11.2010, MTV.
- Krok, Suvi (2009) *Hyviä äitejä ja arjen pärjääjiä - yksinhuoltajia marginaalissa*, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 867, Tampere: University Press.
- Kuorsalo, Anne & Iris Saloranta (2010) *Sodan haavoittama lapsuus*, Juva: Ajatuskirjat, Gummerus Kustannus Oy.
- Kuorsalo, Anne & Iris Saloranta (2010): 'Sotien tunneperintö on historiaa', teoksessa Anne Kuorsalo & Iris Saloranta (toim.) *Sodan haavoittama lapsuus*, Juva, Ajatuskirjat, Gummerus Kustannus Oy.
- Lahelma, Elina & Tuula Gordon (2007) 'Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiasta', teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa (2007): 'Johdanto. Mikä ihmeen etnografia?' teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, Tampere: Vastapaino.
- Lather, Patti (2001) 'Postmodernism, Post-Structuralism and Post(Critical) Ethnography: Of Ruins, Aporias and Angels', teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland *Handbook of Ethnography*, London: Sage, 477-492.

- Lähteenmäki, Minna & Marja Tiilikainen (2010) 'Irakista Suomeen salakuljettajien kyydissä', teoksessa Anne Kuoratalo & Iris Saloranta (toim.) *Sodan haavoittama lapsuus*, Juva: Ajatus Kirjat. Gummerus Kustannus Oy.
- Maahanmuuton hinta* (2010) MOT, TV1. Toimittaja Martti Backman, esitetty 8.2.2010, YLE1.
- Maahanmuuttovirasto (2011) 'Turvapaikanhakijoita ei käännytetä toistaiseksi Kreikkaan', lehdistötiedote 24.1.2011. ([http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?path=8,2709,2740,2485&article=4096&index=\\_&page=1](http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?path=8,2709,2740,2485&article=4096&index=_&page=1), viitattu 24.3. 2011).
- Näre, Sari & Jenni Kirves (2007) 'Lapsuus sodan keskellä', teoksessa Jenni Kirves, Sari Näre, Juha Siltala & Joni Strandberg (toim.) *Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus*, Helsinki: WSOY.
- Oksanen, Atte (2007) 'Evakkolasten kadotettu koti', teoksessa Jenni Kirves, Sari Näre, Juha Siltala & Joni Strandberg (toim.) *Sodassa koettua. Haavoitettu lapsuus*, Helsinki: WSOY.
- Palomurto, Anniina (1992) 'Naisten ja miesten maailma', teoksessa Helena Allahwerdi & Helena Hallenberg (toim.) *Islamin portteilla*, Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Pentikäinen, Marja (2005) *Loputon matka. Vietnamilaisten ja somalialaisten kertomuksia pakolaisuudesta*, Työpoliittinen tutkimus 274, Helsinki: Työministeriö.
- Pirinen, Ilkka (2008) *Turvapaikanhakijoiden terveydentila: Tutkimus Tampereen kaupungin ulkomaalaistoimiston terveydenhuoltoyksikössä*, Acta Electronica Universitatis Tamperensis 692, Tampere: University Press.
- Portes, Alejandro & Josh DeWind (2007) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*, New York: Berghahn Books.
- Prezelj, Iztok & Marija Gaber, (2005) 'Smuggling as a Threat to National and International Security: Slovenia and the Balkan Route', Peace Consortium of Defense Academies and Security Studies Institutes (PfPC), *Athena Papers Series* No. 5, December 2005.
- Sherman Heyl, Barbara (2002) 'Ethnographic Interviewing', teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*, London: Sage Publications.
- Sisäasiainministeriö (2008) *Rajaturvallisuus, ihmiskaupan estäminen ja laittoman maahantulon torjunta*, Sisäisen turvallisuuden ohjelman valmistelun osallistuneen asiantuntijaryhmän loppuraportti, Sisäasiainministeriö 31.3.2008.
- Sorvali, Ritva (2004) 'Evakkomuuttoaan ei unohda', teoksessa Johanna Mäntysalo, Pirjo Pietikäinen & Ritva Sorvali (toim.) *En mie Karjalaa unoha*, Kouvola: Kouvolan kaupunki.
- Sourander, Andre (2003) 'Refugee Families during Asylum Seeking', *Nordic Journal of Psychiatry*, 57 (3): 203–7.
- Spencer, John (2006a) 'Ihmisten laiton kuljettaminen rajojen yli Euroopassa', suomennos Kauko Aromaa, *HAASTE* 9.6.2006.
- Spencer, John (2006b) *Organized Crime, Corruption and The Movement of People Across Borders in The New Enlarged EU: A Case Study of Estonia, Finland and The UK*, Interim Project Report by Jon Spencer, Kauko Aromaa, Mika Junnilainen, Anna Markina, Jüri Saar & Terhi Viljanen. Helsinki: The European Institute for Crime Prevention and Control.
- Staring, Richard (2007) 'Controlling Human Smuggling in the Netherlands: How the Smuggling of Human Beings Was Transformed into a Serious Criminal Offence', teoksessa Dina Siegel & Hans Nelen (toim.) *Organized Crime: Culture, Markets and Policies*, New York: Springer.
- Strandell, Harriet (2005) *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus*, työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Topics*, New Jersey: Princeton University Press.
- Triandafyllidou, Anna & Thanos Maroukis (2008) 'The Case of the Greek Islands: The Challenge of Migration at the EU's Southeastern Sea Borders', teoksessa Paolo Cuttitta, Dirk Godenau, Thanos Maroukis, Gemma Pinyol, Anna Triandafyllidou & Vicente Manuel Zapata Hernández (toim.) *Immigration Flows ad The Management o The EU's Southern Maritime Borders*, Documentos CIDOB Migraciones17, Barcelona: CIDOB edicions.
- UNHCR (2008) *Position on the Return of Asylum-Seekers to Greece under the "Dublin Regulation*, 15 April 2008, (<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/rwmain?docid=4805bde42>, viitattu 19.11.2009).
- United Nations, Economic and Social Council (2004) *Specific Groups and Individuals*, Commission on Human Rights, E/CN.4/2004/NGO/97, 3 March 2004. ([http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/e06a5300f90fa023802568700518ca4/4cce42b09a2e80a8c1256e5400482e78/\\$FILE/G0411451.pdf](http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/e06a5300f90fa023802568700518ca4/4cce42b09a2e80a8c1256e5400482e78/$FILE/G0411451.pdf), viitattu 1.2.2010).
- van Hear, Nicholas (2006) "'I Went As Far As My Money Would Take Me": Conflict, Forced Migration and CIASS', teoksessa Francois Crepeau (toim.) *Forced Migration and Global Processes. A View from Forced Migration Studies*, Lanham: Lexington Books.
- Wilson, John P. & Boris Drozdek (2004) *Broken Spirits - The Treatment of Traumatized Asylum Seekers, Refugees, War and Torture Victims*. New York: Brunner-Routledge.
- Zhang, Sheldon (2007) *Smuggling And Trafficking In Human Beings: All Roads Lead To America*, Westport: Praeger.

## Kirjoittaja

Minna Lähteenmäki

KM, tohtorikoulutettava

Käytäytymistieteiden laitos, kasvatustiede

Helsingin yliopisto

[minna.lahteenmaki@helsinki.fi](mailto:minna.lahteenmaki@helsinki.fi)

## Notes

- 1 Lasten nimet on muutettu tunnistamisen estämiseksi
- 2 Kaikki tässä artikkelissa esitetyt aineistoesimerkit ovat tulkkinäköstäni.
- 3 Puhun artikkelissa *lapsuudentutkimuksesta*, sillä mielestäni tämä käsite korostaa lapsen tärkeyttä ja merkittäväyttä paremmin kuin *lapsuustutkimuksen* käsite. Ikävaiheajattelussa lapsuus monesti ymmärretään kronologisuuteen perustuvana ikävaiheena, joka johdattelee erottamaan lapsen muun muassa aikuisesta. Jos tarkeat keskiössä on lapsen eroavaisuus aikuisesta, voidaan aikuisuuden helposti ajatella olevan tavoittelemisen arvoista ja lapsuus jotakin mistä on luovuttava ja mikä siksi ei ole yhtä arvokasta.

# Research Reports and Essays

Päivi Jokinen

## Suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot perusopetuksen valmistavassa opetuksessa

### Abstrakti

Suomenoppijan koulupolku alkaa usein perusopetuksen valmistavassa opetuksessa, jonka tavoitteena on tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa lapselle valmiuksia perusopetuksen siirtymistä varten. Opetussuunnitelmassa painotetaan suomen tai ruotsin kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimista. Koska lukemaan oppiminen edellyttää kielitaitoa, asetelma valmistavan opetuksen ryhmässä on opetuksen kannalta haastava. Tässä katsauksessa tarkastelen suomenoppijan alkavia luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoja perusopetuksen valmistavassa opetuksessa. Tutkimusala on verrattain uusi, mikä näkyy tämän katsauksen lähestymistavassa: esitän kysymyksiä sen sijaan, että vetäisin varmoja johtopäätöksiä.

Aloitan kuvamalla perusopetuksen valmistavaa opetusta osana koulun opetusjärjestelyjä. Tämän jälkeen tarkastelen kaksois- ja monikielisyysten liittyviä kysymyksiä sekä funktionaalisen kaksikielisyyden tavoitetta. Nämä luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot situaatioanalaisina sosiaalisina käytänteinä: koulun tekstikäytänteissä oppijat sosiaalistuvat tiettyihin kielellisiin, tekstuvalisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin. Multiliteracies-käsitteen kautta hahmottuvat uusien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen kaksoismerkitykset: kielten ja kulttuurien sekä uusien medioiden monimuotoisuus ja ylirajatuus. Kuvaan Ehrin viisivaiheista mallia lukemaan oppimisesta sekä Tealen ja Suzbyn ajatuksia sukeutuvasta lukutaidosta, jossa painottuu lukemisen merkityksellisyys. Yhdistääkseni eri näkökulmia esittelen tuloksia aiemmista tutkimuksista sekä niiden kautta esille nousevia haasteita, jotka liittyvät suomenoppijan alkaviin luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoihin. Lopuksi pohdin näiden teoreettisten näkökulmien vaikutuksia kouluun: miten voimme opettajina ja kasvattajina taata, että niin luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen opetus kuin koulun päivittäiset tekstikäytänteetkin aidostii tukevat oppijoiden kasvua 2000-luvun maailmankansalaisten?

### Johdanto

Koulujen oppilaat ovat yhä monikielisempia ja kielitaitoisempia. Vaikka Suomessa on aina puhuttu useita äidinkieliä ja kaksikielisyyskysymyksiä on pohdittu pitkään, äidinkielten moninaisuus kouluissa on monille uudenlainen tilanne. Suomen tai ruotsin kielen käyttö äidinkielenä ei enää ole itsestään selvää, kun maahanmuuttajataustaiset kielenoppijat muuttavat koulujen totuttuja käytänteitä. Monikielisyys ja monikulttuurisuus tulevat näkyville myös luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisessa: kielenoppija omaksuu tekstitaitojen ohella uutta kielitaitoa ja kulttuuria. Erityisen haasteen edessä ovat perusopetuksen valmistavaan opetuksen osallistuvat lapset ja nuoret, joiden suomen tai ruotsin taito on vasta alussa: alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumisen edellytyksenä on kielitaito (Bialystok 2007:45). Korkeatasoinen kieli- ja lukutai-

to nähdään nykyisin perusedellytyksenä kansalaisten ja tietoyhteiskuntaan osallistumiselle (Luukka ym. 2008:17), ja onkin olennaista huolehtia, että kaikille koululaisille kehittyy koulun alusta alkaen yhdenvertaiset mahdollisuudet kasvaa aktiiviseen osallisuuteen elämän eri osa-alueilla koulussa, vapaaajalla, työelämässä ja yhteiskunnassa. Koulun lukemisen, kirjoittamisen ja tekstien käytön käytänteet voidaan nähdä sosiaalisena toimintana (Barton & Hamilton 1998:6), jonka myötä valmistavaan opetuksen osallistuvat lapset ja nuoret omaksuvat luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen ohella kulttuurisia merkityksiä ja toiminnan tapoja.

Tämän katsauksen keskiössä ovat alkavan luku- ja kirjoitustaidon sekä tekstitaitojen oppimisen kysymykset lapsen suomenoppimisen alkuvaiheessa erityisesti perusopetuksen

valmistavassa opetuksessa. Miten kaksi- tai monikielisyys vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Millainen on suomenoppajan lukemaan oppimisen prosessi? Millaisia vaatimuksia nykyajan kielellinen ja tekstuinalinen toimintaympäristö asettaa niille luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoille, joita suomenoppijat ovat oppimassa? Näiden kysymysten kautta pohdin monikielisyyden koululle asettamia haasteita: Miten turvata lukemaan opettelemisen mielekkyyts, jos sanan dekoodaamisen oivaltaminen ei palkitsekaan tekstin merkityksen oivaltamisella? Ja miten lukemaan oppiminen suomenoppimisen alkuvaiheessa ohjaa kohti 2000-luvun monimediaisia luetun ymmärtämisen ja tekstin tulkitsemisen kompetensseja? Millaisia haasteita koulun monet äidinkielet ja suomenoppijoiden kasvava määrä asettavat opettajien työlle ja opettajankoulutukselle? Koska monikielisen ja erityisesti maahanmuuttajataustaisen oppijoiden alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen kysymykset ovat suomalaisessa tutkimuskontekstissa uudehko alue, tämän katsauksen pyrkimyksenä on pikemminkin asettaa kysymyksiä kuin pystyä tekemään luotettavia päätelmiä. Myös käytämäni suomenkielinen käsittely on osittain vielä muotoutumassa: muun muassa *suomenoppija*- ja *literacy*-käsitteiden käyttöä pohdin hieman tässä katsauksessa.

Käytän katsauksessani nimitystä *suomenoppija* vastaavasti kuin englanninkielisessä kontekstissa käytetään nimitystä English Language Learner (ELL). Perustelen tätä sillä, että toisaalta näkökulmani keskiössä ovat nimenomaisesti kieli ja sen oppiminen. Toisaalta nimitykset 'maahanmuuttajaoppilas' tai 'maahanmuuttajataustainen oppilas' kiinnittävätkin oppijan sellaiseen prosessiin, joka osan kohdalla on saattanut tapahtua jo ennen heidän syntymäänsä. (Ks. esim. Latomaa & Aalto 2009, Vaarala 2009). Toisaalta esimerkiksi valmistavan opetuksen kohdalla voidaan ajatella maahanmuuton olevan vielä niin ajankohtaista oppijan elämässä, että siihen viittaaminen on mielekästä. Maahanmuutto sinällään on kuitenkin tapahtuma, joka ei nähdäkseni voi automaattisesti leimata oppijaa koko hänen elämänsä ajan.

Tämä katsaus pohjautuu tekeillä olevaan tutkimukseeni, jossa tarkastelen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista sosiaalisena toimintana maahanmuuttajien perusopetuksen valmistavassa opetuksessa. Katsauksessani pohdin monikielisten oppijoiden alkaviin luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoihin liittyvän tutkimuksen soveltamista suomalaiseen tutkimuskontekstiin – koska alue on kehittyvä, tarvitaan paljon tutkimusta, johon pohjautuen koulujen toimintaa ja opettajankoulutusta voidaan kehittää.

Esittelen ensin suomenoppijoiden kielen sekä luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen järjestelyjä perusopetuksen valmistavassa opetuksessa. Funktionaalisen kaksikielisyyden tavoitteen kautta käsittelen äidinkielet ja toisen kielen merkitystä oppimiselle. Tarkastelen *literacy*-käsitteen määritelmää sekä käsitteen asettamia vaatimuksia kielitaidolle sekä luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoille. Alkavan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tutkimusta tarkastelen ensin äidinkieleen perustuvien mallien valossa, minkä jälkeen esittelen joitain monikieliseen lukemaan oppimiseen liittyviä kansainvälisen tutkimuksen tutkimussuuntaukseja ja tuloksia. Lopuksi pyrin

esittelemieni tutkimuskirjallisuuden näkökulmien kautta pohdimaan alussa esittämiäni kysymyksiä sekä tekemään joitain johtopäätöksiä koulun ja opettajankoulutuksen kehittymistarpeista: mistä puhumme, kun puhumme suomenoppijoiden luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisesta, ja miten pystymme vastaamaan 2000-luvun globaalien, multimodaalisten ja monikielisten tekstikäytänteiden vaatimuksiin suomenoppijoiden opetuksessa.

## Kielen oppimista valmistavassa opetuksessa

Suomeen muuttava esi- ja perusopetusikäinen lapsi aloittaa usein koulutiensä valmistavassa opetuksessa. Opetussuunnitelman mukaisesti valmistavan opetuksen painopisteitä ovat erityisesti suomi tai ruotsi toisena kielenä -opinnot sekä luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen. Tilanne valmistavassa opetuksessa on haasteellinen niin oppijalle, opettajalle kuin muullekin kouluyhteisölle. Tavoitteena on antaa tarvittavat valmiudet perusopetuksen siirtymistä varten, ja oppiaineissa sovelletaankin perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Omakielistä opetusta ja tukea pyritään antamaan mahdollisuuksien mukaan, jotta oppilas voisi edistyä opinnoissaan ja kotoutumisprosessissaan suomen tai ruotsin kielen taidosta riippumatta. (OPH 2009, OPH 2004). Vuonna 2008 perusopetuksen valmistavaa opetusta sai 1 663 oppilasta. 62:sta opetuksen järjestäjästä 4 oli ruotsinkielisiä. (*Omana äidinkielisenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät vuonna 2008*). 1.8.2009 jälkeen voimaan tulleiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille oppilaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia (OPH 2009:4) eli noin lukuvuoden verran.

Valmistava opetus on tarkoitettu lapsille ja nuorille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja / tai muut valmiudet eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. Opintojen pääpaine on toisen kielen opinnoissa. Oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti, ja hän opiskelee kaikkia perusopetuksen oppiaineita henkilökohtaisesti. Opetuksen sisällöt tukevat arkitilanteista selviytymistä ja kotoutumista sekä edistävät opiskelijoidentiteetin kehitymistä. Valmistavasta opetuksesta oppilas siirtyy yleisopetuksen pikku hiljaa yleensä taito- ja taideaineiden kautta. Oppilas on valmis siirtymään yleisopetuksen, kun hänen kieltäitonsa vastaa eurooppalaisen viitekehyn perustason kielikäyttäjän taitoja (A1.3–A2.1). (OPH 2009, Euroopan Neuvosto 2003). Toiminnallisen kaksikielisyyden kehittymiseksi myös valmistavan opetuksen aikana on mahdollista osallistua oman äidinkielien opetukseen. Äidinkielien opiskelun on tarkoitettu edistää oppimistaitoja sekä vahvistaa kulttuurista identiteettiä ja aktiivista osallisuutta kahdessa kulttuurissa. (OPH 2009:6, Korpela 2005:29).

Oppilaiden taustat valmistavassa opetuksessa ovat moninaisia. Oppilas voi saapua Suomeen minkä ikäisenä hyvänsä. Perheillä voi olla monia syitä muuttaa Suomeen. Valmistava opetus onkin osa kotoutumisprosessia, ja lapsen tai nuoren kasvua yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi pyritään tukemaan

täysipainoisesti. (Korpela 2005:26–30). Opiskelun ja hyvinvoinnin tukeen kiinnitetään erityistä huomiota: kodin ja koulun yhteistyö on keskeisessä asemassa, jotta oppija saa tukea kasvulleen ja jotta perhe oppii suomalaisesta koulujärjestelmästä. Oppilashuolto turvaa oppilaan hyvän psykikkisen, fyyysisen ja sosiaalisen jaksamisen ylläpitämisen. Oppilaanhajauksen asema on tärkeä niin oppimisvalmiuksien kehittymiseksi kuin elämänsuunnittelun ja jatko-opintojenkin edistymiseksi. (OPH 2009). Perusopetusasetuksessa (1998/10 §, 14 §) säädetään, että oppilaan arviointi toteutuu perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaisesti.

Kielen oppiminen on yksilöllinen prosessi, ja valmistavan opetuksen suomenopintojen tavoitteet ja toteutus suunnitellaan aina oppijan omista lähtökohdista. Suomi toisena kieleä -opetuksen tavoitteena on toiminnallinen eli funktionalinen kaksikielisyys, millä tarkoitetaan oppijan äidinkielen kehityksen tukemista toisen kielen opetuksen rinnalla (OPH 2004:96–98, Dufva ym. 2009:36–37). Kielitaidon osa-alueiksi määritellään puhumisen ja puheen ymmärtämisen rinnalla kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen (Euroopan Neuvosto 2003). Luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen omaksuminen onkin tiiviisti sidoksissa kielen oppimiseen, mitä käsittelen seuraavassa luvussa.

## Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen valmistavassa opetuksessa

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi korostettava painopiste on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa (OPH 2009:6). Koska valmistavaan opetuksen osallistuu esi- ja perusopetusikäisiä lapsia ja nuoria monenlaisista taustoista, oppimisen edellytykset ovat hyvin vaihtelevia. Vuosiluokkien 0–6 ryhmässä alkavia luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoja voivat samaan aikaan harjoitella 6-vuotias, aiemmin esiopetuksen osallistunut lapsi ja 11-vuotias vasta maahan muuttanut varhaisnuori. Vuosiluokkien 7–9 ryhmässä alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa voi harjoitella jo lähellä oppivelvollisuusiän täyttymistä oleva nuori. Opetuksen toteutuksen ja optimisen ohjaamisen kannalta tilanteet ovat erittäin yksilöllisiä ja edellyttävät opettajalta hyvin monipuolista osaamista.

Jos oppilas ei osaa lukea ja kirjoittaa Suomeen saapuessaan tai jos hänen luku- ja kirjoitustaitonsa on heikko, näitä taitoja painotetaan hänen henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassaan. Taitojen oppimiseen myös varataan riittävästi aikaa, ja yleisopetuksen siirtymisen aikataulu laaditaan huolellisesti. Tarvittaessa oppilas voi jatkaa valmistavassa opetuksessa pidempään tai hänelle turvataan muutoin riittävät tuki-toimet. Oman äidinkielen opintojen avulla voidaan vahvistaa opiskelutaitoja ja kulttuurista identiteettiä (OPH 2009:6). Käytännössä erityisesti yläkouluiässä saapuvat nuoret ovat usein todella haastavassa asemassa. Peruskoulun jälkeiseen nivelvaiheeseen tarvitaan erityisiä järjestelyjä ja tukitoimia, jotta nuoret eivät jääisi koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ja joutuisi syrjäytymisvaaraan. Opetushallituksen selvityksen (Kuusela ym. 2008:185) mukaan maahanmuuttajataustaiset jäävät selväs-

ti kantaväestöä useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, vaikka ammatillisessa koulutuksessa heitä jatkaakin saman verran. Sarsaman ja Nissilän valmistavaa opetusta koskevan selvityksen (Sarsama & Nissilä 2008:8–9) mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaiden koulutusta järjestävät kunnat ovat erityisesti huolissaan perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttavien nuorten oppimisesta ja opinnoissa etenemisestä. Osalla nuorista ei ole lainkaan koulutaustaa. Oppivelvollisuusiän loppumisen vuoksi nuoren hyvin alkanut koulupolku saattaa keskeytyä, jolloin peruskoulun päätötodistuksen hankkiminen vaikeutuu. (Mts.). Perttula (2010:19–24) kuvaa luku- ja kirjoitustaidottomien nuorten koulutuksen järjestämisen haasteita nostaan esille ohitetut oppimisen herkkyyskaudet, identiteettiin liittyvät muutospaineet sekä läheisiin ja luottamuksellisiin ihmisseisiin liittyvät tarpeet. Nuorten joukossa on yksin maahan saapuneita turvapaikanhakijoita (ks. esim. European Migration Network 2009), joiden erityistarpeisiin vastaaminen koulutuksessa on suuri haaste.

Vaikka valmistavassa opetuksessa luku- ja kirjoitustaidottomina opintonsa aloittavien nuorten tilanne on aivan erityisen haasteellinen ja edellyttää paljon kehittämistoimenpiteitä niin tutkimukseen, opetuksen järjestämiseen kuin opettajankoulutukseenkin liittyen, tämän katsauksen näkökulma keskittyy 2000-luvun uusien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen (*new literacies*) määrittelyihin sekä alkuopetuksen vaiheessa toteutuvasta alkavan lukitaidon oppimisesta tehtyihin tutkimuksiin. Saatavilla olevan tutkimuskirjallisuuden näkökulma ei kuitenkaan sulje pois sitä merkittävää seikkaa, että yhtä lailla nuoruus- ja aikuisiässäkin maahan muuttavat tarvitsevat monipuolisia, joustavia ja monimediaisia tekstien tulkitsemisen taitoja. Pelkkä tekninen luku- ja kirjoitustaito ei yleensä riitä sellaiseen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen, jota esimerkiksi koulutus, työelämä ja viestintä seuraavat edellyttävät. Tarvitaan paljon tutkimusta ja koulutuksen kehittämistä, jotta kaikkien Suomessa asuvien oikeus koulutukseen ja osallisuuteen saadaan turvattua.

## Oppijoiden monikieliset toimintaympäristöt

Kieli rakentaa sosiaalista maailmaa, jota subjektiivisesti tulkitsemme (Siljander 2002:207). Gee (1999:10) määrittelee kielen tarkoituksen kahtalaisesti: toisaalta kieli tukee sosiaalista toimintaa ja toisaalta kulttuureihin, sosiaalisiin ryhmiin ja instituutioihin kuulumista; kieli paikantaa toimijoita ja jäsentää sosiaalisia suhteita (Fairclough 1995:10). Monikulttuurisuudesta puhuttaessa kielen merkitys on monin tavoin keskeinen, kun kielten väliset suhteet ja eri kielten monipuolinen osaaminen määrittävät osallisuutta ja toimintaedellytyksiä yhteisöissä ja yhteiskunnassa.

Suomi on aktiivisen fennomanian ajoista tavattu mieltää monokulttuurileksi, vaikka kienellinen ja kulttuurinen diversiteetti onkin aina kuulunut suomalaisuuteen. Globalisaation edetessä Suomessa puhutaan yhä useampia äidinkieliä ja toisaalta englannin keskeisyys eri medioiden kielenä lisääntyy. Monikielisyys ei rajoitukaan pelkästään maahanmuuttajatausa-

taisten tai kieellisten vähemmistöjen käytänteisiin. (Luukka ym. 2008:21). Koulujen luku-, kirjoitus- ja tekstikäytänteiden kannalta muutokset yhteiskunnassa ja oppijoiden toimintaympäristössä ovat suuri haaste: monenlaisista taustoista tuleville, eri kieliä puhuville lapsille pitääsi kehittyä yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen. Monimediaisuus ja viestinnän multimodaalisuus haastavat koulun tekstikäytänteitä, kun oppijat kasvavat tietokoneiden ja ubiikkiteknologian käyttäjiksi jo varhaislapsuudessaan. Muutokset asettavat kysymyksiä myös esi- ja alkuopetukselle: Millainen lukutaidon harjoittelu motivoi lapsia? Miten koulun lukemaan oppimisen käytänteet vastaavat lasten todellisuuden tarpeita? Tarkastelen tarkemmin näitä kysymyksiä myöhemmin tässä katsauksessa (luvussa *Multiliteracies: luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen monimuo-toisuus 2000-luvulla*); aloitan pohtimalla äidinkielä sekä kaksi- ja monikielisyyttä.

## Koulun monet äidinkielet

Monikielinen lapsi kasvaa ympäristössä, jossa eri kieliä käytetään erilaisissa tilanteissa erilaisiin tarkoituksiin. Tällä hetkellä Suomessa puhutaan noin 150 eri äidinkielä (Dufva ym. 2009:36). Äidinkielä pidetään ajattelun, tunteiden ja identiteetin kielenä (Nissilä 2010b:79), ja äidinkielien hyvän halinnan nähdään luovan edellytyksiä toisen kielen oppimiselle ja muulle toisella kielellä tapahtuvalle oppimiselle (OPH 2009:7). Kielenkäyttäjän äidinkielä ei kuitenkaan ole aina helppo määrittää. Monilla puhujilla on useita äidinkielä, jolloin ympäristössä käytettävä suomi saattaa olla kolmas tai neljäs oman ympäristön kieli. Äidinkielien määrittämisessä voidaankin päätää noudattamaan järjestyskriteerin sijaan identiteettikriteeriä (Latomaa 2007:38), jonka mukaan puhujan äidinkielä tai äidinkielä ovat ne, jotka hän itse kokee äidinkielekseen. Äidinkielä voidaan määrittää taitokriteerillä sen muukaan, mitä kieltä henkilö osaa parhaiten, tai määräkriteerillä eniten käytetyn kielen perusteella (Nissilä 2010b:79). Toisaalta äidinkielien virallinen määrittäminen on tarpeellista lähiin tilastoinnin kannalta; Suomessa rekisteröidään vain yksi äidinkielä, mikä ei tue myöhäismodernin yhteiskunnan tai monikielisen yksilön todellisuutta. Toisen sukupolven maahanmuuttajilla eri kielet voivat myös sekoittua ja muodostaa omia, hybridisiä kielimuotoja. (Latomaa & Suni 2010:152, 158, 160). Monikielisen lapsen kielessiset kontekstit tuovat koulujen kielessiset ja tekstuwaliset käytänteet uudenlaiseen valoon. Perustellusti voidaan olettaa, että lapsen monikielisen ympäristö vaikuttaa oppimisprosessiin jo lukemaan oppimisen alkuvaiheessa.

Oppijoita tulee kouluun monenlaisista taustoista ja lähtökohdista, ja kienellinen moninaisuus on haastanut koulut uudenlaisiin opetusjärjestelyihin. Perustuslain (*Suomen perustuslaki* 1999/17 §) mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Maahanmuuttopoliittisissa asiakirjoissa painotetaan oman äidinkielien ja kulttuurin ylläpitämistä: esimerkiksi Opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa (OPM 2009:12–13) todetaan, että maa-

hanmuuttajien oman äidinkielien ja kulttuurin merkitys kotoutumiselle on tärkeä. Aktiivisten toimenpiteiden avulla voisikin olla mahdollista, että toisin kuin monissa perinteisissä maahanmuuttomaissa, Suomessa maahanmuuttajien kieli ei vahituisi ympäristön valtakieleen kolmen sukupolven aikana. (Latomaa & Suni 2010:151, 160–161). Tämä kuitenkin edellyttää eri äidinkielten arvostusta sekä eri kielten kehittymisen edistämistä aktiivisesti myös koulun arkikäytännöissä.

Perusopetuslain (1998/12 §) mukaan oppilaalle voidaan opettaa äidinkielänä suomea, ruotsia tai saamea mutta huoltajan valinnan mukaan myös romanikielä, viittomakielä tai muuta oppilaan äidinkielä. Vuonna 2008 kouluissa opetettiin 55 muuta äidinkielä albaniasta viroon ja amharasta vietnamiaan (*Perusopetuksen valmistavaan opetuksen osallistuneet 2002–2008*). Tällä hetkellä perusopetuksessa maahanmuuttajien oman äidinkielien opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota annetaan erillisen valtionavustuksen turvin ja jonka suositus opetussuunnitelmaaksi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteenä (OPH 2004, Ikonen 2007:44). Perusopetuksen valmistavan opetuksen oppilaille erillistä valtionavustusta oman äidinkielien opetuksen ei kuitenkaan voi hakea, mutta kunnan on mahdollista järjestää opetusta valmistavan opetuksen rahoituksella. Vaihtoehtoisesti valmistavan opetuksen oppilaat voivat mahdollisuksien mukaan osallistua samoihin ryhmiin perusopetuksen oppilaiden kanssa oman äidinkielien tunneilla. (Ojutkangas 2010:81). Youssef (2007:376) pohtiikin maahanmuuttajien oman äidinkielien opettajan näkökulmasta opetuksen kehittämistarpeita: jotta oppilaat hahmottaisivat oman äidinkielensä yhtä arvokkaana kuin ympäristön valtakielien, opetussuunnitelman pitäisi saada omat perusteet ja oppimäärän pitäisi saada virallinen asema koulussa. Myös kielikoulutuspolitiisen työryhmän loppuraportissa (Hämäläinen ym. 2007:112) suositetaan oman äidinkielien opetuksen nostamista oppijalähtöisen kieliohjelman lähtökohdaksi: oppijoiden kotona käytettävien kielen tunnustaminen osaksi suomalaisen koulun arkea tukisi oppilaiden osallisuuden kokemusta. Luku- ja kirjoitustaito omalla äidinkielellä avaa mahdollisuksia oman kieliyhteisön kirjalliseen viestintään osallistumiselle, median seuraamiselle ja transnationaaliselle yhteydenpidolle ympäri maailman. Oman äidinkielien tukeminen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessissa on tärkeää, vaikka ensimmäisenä luettavana kielenä olisikin suomi tai ruotsi. Kouluyhteisölle olisi suuri etu, jos maahanmuuttajien oman äidinkielien opettajat saataisiin mukaan luku- ja kirjoitustaitojen oppimisen prosessiin. Tarkastelen tämän katsauksen myöhemmissä luvuissa (*Alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisesta, Näkökulmia alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimiseen kahdella kielellä*) lukemaan ja kirjoittamaan oppimista äidinkielellä ja toisella kielellä.

## Toiminnallisen kaksikielisyyden jäljillä

Jotta suomenoppajan alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimista olisi mahdollista tarkastella osana kielenoppi-

mista ja oppijan kielitaitoprofilia, on syytä pohtia, mitä toisen kielen käsitteellä sekä kaksi- ja monikielisyydellä tarkoitetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004:90) suomenoppijoiden oppimistavoiteksi asetetaan toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen: äidinkieli ja toinen kieli kehittyvä rinnakkain, tukevat toisiaan ja tekevät mahdolliseksi funktionaalisen kielitaidon, jonka avulla kieleenkäyttäjä pystyy hyödyntämään kielenosaamistaan eri tilanteiden vaativalla tavalla (ks. esim. Aalto ym. 2009:407). Toisen kielen käsitteen määrittelemistä voi lähestyä monella tavalla. Sajavaaran (1999:75) mukaan kaikkia ensikielen omaksumisen jälkeen opittavia kieliä voidaan kutsua toisiksi kieliksi riippumatta ympäristöstä, jossa oppiminen tapahtuu. Toisaalta toisella kielellä tarkoitetaan usein ympäristön käyttämää kieltä, joka on muu kuin oppijan äidinkieli. Tällöin erottaaan toisistaan toinen ja vieras kieli: vieras kieli opitaan muodollisen opetuksen tuloksena kieliympäristön ulkopuolella. (Mts.). Lehtinen (2002:16–17) käsittelee toisen kielen määrittelemisen vaikeutta ja nostaa esille kaksikielisyyden lukuisat yksilölliset tilanteet: esimerkiksi simultaani kaksikielisyys, jolloin kaksi kieltä opitaan yhtä aikaa ennen kolmen vuoden ikää, on erilaista kuin myöhäinen kaksikielisyys, jolloin toinen kieli on opittu lapsuuden jälkeen. Edwards (2003:55–56) pitää kaikkia ihmisiä kaksikielisinä: hän uskoo jokaisen halitsevan vähintään sanan tai pari muulla kuin äidinkielellään. Tällöin huomio kiinnitetyy kaksikielisyyden asteen määrittämiseen: kaksikielisyttä voidaan tarkastella jatkumona, jonka toisessa päässä muulla kuin omalla äidinkielellä osataan sanoa *c'est la vie*, kun taas jatkumon toisessa päässä molempia kieliä hallitaan lähes täydellisesti (mts.). Yhä globaalimmissa ja transnationaalimmissa sosiaalisissa verkostoissa on huomi onarvoista havainnoida monikielisiä koodinvaihtoja.

Lasten 2000-luvun kielellisiä toimintaympäristöjä tarkasteltaessa voidaan pohtia, onko englanti nykyisin lasten ja nuorten elämässä toisen kielen asemassa: sitä puhutaan ja käytetään tiuhaan verkkoympäristöissä ja medioissa, joissa peruskouluikäiset ovat jo varhain tottuneet suunnistamaan. Lapsen isän äidinkieli voi olla esimerkiksi Etelä-Sudanissa puhuttava dinka ja äidin nuer, ja vanhemmat keskenään puhuvat arabi aa. Koulussa ja kaveripiirissä lapsi oppii puhumaan suomea, ja peleissä ja internetissä hän kommunikoi englanniksi. Vanhemmat ovat lisäksi voineet toivoa lapsen opiskelevan koulussa vieraana kielenä esimerkiksi ranskaa. Onkin kenties risitiriitaista puhua suomesta lapsen ”toisen” kielenä, vaikka sen asema ympäristön kielenä on keskeinen.

Suomenoppijoiden luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen kannalta toisen kielen määrittelytavalla on merkitystä, kun halutaan ymmärtää, millainen on lapsen kielitaitoprofiili ja kielennoppimishistoria. ’Suomenoppija’ nimityksenä viittaa hyvin heterogeeniseen ryhmään: esimerkiksi äidinkieli tai -kielet, kulttuuri, koulutausta ja perheen maahan tulon syy ovat jo lähtökohtaisesti monenlaisia (Ikonen 2005:10); yksilölliset muuttujat ja taustatekijät, kuten ikä, motivaatio, lahjakkuus, asenteet ja oppimisstrategiat moninaistavat oppijaryhmää edelleen (Sajavaara 1999:89–93). Suomessa synteen toisen polven maahanmuuttajan kielelliset tarpeet ovat

hyvin erilaisia kuin vasta maahan muuttaneella. Olisi kuitenkin tärkeää pystyä tarttumaan tutkimuksellisesti erilaisen oppijoiden lähtökohtiin, jotta opetusta ja oppimisen ohjausta voitaisiin suunnitella oppijalähtöisesti. Niin kielelliset kuin tekstitaidollisetkin kompetenssit vaikuttavat osallisuuteen yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Pidempiaikaiset kokemuksset muualla Euroopassa ovat esimerkiksi osoittaneet, että toisen polven maahanmuuttajilla on erilaisia tarpeita kielitaidon ja koulutuksen suhteeseen kuin ensimmäisen polven lapsilla (ks. esim. Latomaa ja Suni 2010). Suomi toisena kielenä -opetuksen kannalta on hyvin keskeistä lähteä liikkeelle oppijoiden tarpeista ja yksilöllisistä tilanteista. Koulun merkitys kielellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman kerryttämisesä on yhteiskunnallisesti keskeinen, ja on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten koulun käytänteet tekevät mahdollisiksi tasa-arvoiset jatko-opiskelumahdoluudet ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen (ks. Alitolppa-Niitamo 2004:58, 64–68, Reiman & Mustonen 2010:144, 152).

On todettu, että kaksikielisyys kasvattaa kielessistä pääomaa: siitä voi olla oppijalle etua. Se voi helpottaa muiden kielten oppimista. On havaittu, että kaksikielisillä ajattelu voi olla luovempaa ja joustavampaa kuin yksikielisillä. Kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia kaksi- ja monikielisillä on saman verran kuin yksikielisillä; diagnostoinnin on kuitenkin haasteellisempaa, koska diagnostoinnissa käytettävät testit on laadittu suomea äidinkieleän puhuvien tarpeisiin. (Dufva ym. 2009:36). Esittelen myöhemmin tässä katsauksessa (*luvussa Nämökulmia alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimiseen kahdella kielellä*) tutkimuksia, joissa on tarkasteltu kaksikielisyyden vaikutusta lukemaan oppimiseen.

Kielen oppiminen on pitkällinen prosessi, eikä noin vuoden mittainen valmistavan opetuksen jakso ole enempää kuin hyvä alku. Cummins (1986:152–153) tarkastelee kielen osaamista ja tekee jaon keskustelun kielitaitoon (*basic interpersonal communication skills* BICS) sekä akateemiseen kielitaitoon (*cognitive/academic language proficiency* CALP). Jotkin taustalla on pyrkimys tehdä näkyväksi se, miten kognitiivisesti haasteellisista tehtävistä suoriutuminen voi edellyttää vuosien kielenoppimista; yhä usein päätellään suomenoppijan puhekielen pintasuvjuudesta kielitaidon taso huomattavasti todellista kielitaitoprofilia edistyneemmäksi. Akateemisen kielitaidon omaksuminen vie joidenkin arvioiden mukaan viidestä seitsemään vuotta, kun keskustelussa tarvittava kielitaito voidaan oppia kahdessa vuodessa (Cummins 1996:62). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on kognitiivisesti haasteellinen prosessi, joka edellyttää merkitysten tulkitsemista vielä kirjoitetun tekstin dekoodaamisen jälkeen: suomenoppijan on tulkittava samanaikaisesti sekä lukemaansa tekstiä koodin tasolla että luetun merkitystä. Kun kielitaito valmistavan opetuksen vaiheessa on usein vielä alkavan peruskielitaidon tasolla, luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen omaksuminen on suomenoppijalle moninkertaisesti haasteellinen tehtävä. Cumminsin kuvaaman akateemisen kielitaidon tason saavuttaminen vie vuosia. Miten siis ohjata suomenoppijaa yhteen kietoutuneessa kielen ja lukemaan oppimisen prosessissa koko prosessin ajan? Miten tukea kielen

oppimista funktionaaliseksi niin, että lapsesta kehittyisi toiminnallisesti kaksikielinen? Valmistavan opetuksen ympäristössä kielen osaaminen on alkavalla keskustelun kielitaidon tasolla. Tämä korostaa opetussuunnitelmien perusteissakin (OPH 2009, OPH 2004) esille nostettavia painotuksia yhteisyyön ja opetuksen jatkumon kannalta. Yhteistyö valmistavan ryhmän ja oppijan yleisopetuksen luokan välillä on keskeistä, jotta kielen ja tekstitaitojen oppiminen tapahtuu turvallisessa ja mielekkäässä ympäristössä ja rakentaa jatkumon. Lisäksi yhteisössä ovat mukana koulun suomi toisena kielenä -opettaja, erityisopettaja, eri aineiden opettajat ja muu henkilökunta, kuten koulunkäyntiavustajat. Valmistava opetus ohjaa lasta oppimisprosessin alkuvaiheessa ja asettaa suuntavivuja kielenoppimisen sekä luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen seuraaviin vaiheisiin.

### Suomenoppija kielten ja kulttuurien konteksteissa

Ihmisen äidinkieli kehittyy koko elämän ajan: sanasto täydentyy ja uudenlaiset viestintälanteet vaativat uudenlaista kielenkäyttöä. Toisen kielen oppiminen on maailmassa samalla tavalla ihmillaistä kuin ensikielenkin omaksuminen: ihmisen oppii äidinkielensä vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa, ja siten myös yhteisön kulttuuri on kytköksissä opittavaan kieleen. Kulttuurin erottaminen kielestä on mahdotonta. (Sajavaara 1999:73) Toisen kielen oppimisesta puhutessa viittataankin usein niin kutsuttuun Sapirin ja Whorfin hypoteesiin, jonka mukaan kieli ja kulttuuri yhdistyvät toisiinsa ainutlaatuksella tavalla: jokainen maailman kieli hahmottaa maailman yksilöllisesti. Kieli ohjaa puhujan ajattelua, havainnointia ja oppimista. (Häkkinen 1998:67, Dufva 2002). Siten uuden kielen oppiminen olisi aina myös uuden ajattelutavan ja kulttuurin omaksumista. Näin ajatellen oppiessaan kieltä luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen rinnalla suomenoppija sosialistuu suomen kielen kielessiin, kulttuuriin ja tekstuaaliin käytänteisiin.

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna maahanmuuttajataustainen suomenoppija on mielenkiintoisessa kontekstissa. Kouluissa ja kotona puhutaan eri kieliä, ja myös tekstuaalisissa käytänteissä voi olla merkittäviä eroja. Valmistavan ryhmän käytänteet poikkeavat niistä, joita oppija omaksuu omassa yleisopetuksen luokkaan, johon hän on integroitumassa. Lisäksi lapsi voi osallistua iltapäiväkerhon toimintaan ja harrastuksiin sekä viettää aikaa kavereidensa ja naapureidensa kodissa. Sähköisten ympäristöjen kautta perheellä voi olla yhteys sukulaisiin ja ystäviin entisessä kotimaassa ja eri puolilla maailmaa. Kielellä on intersubjektiivinen tehtävä: sen avulla saadaan aikaan sosiaalisia yhteyksiä ja toimitaan vuorovaikutuksessa (Alanen 2002:210–211, 218). Eri konteksteissaan oppija sosialistuu erilaisiin kielessiin toimintakulttuureihin, ja on mielenkiintoista pohtia, miten nämä kielessiset ympäristöt vaikuttavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen omaksuuseen. Kun sekä kieli että lukeminen nähdään sosiokulttuurisina konstruktioina, oppimista tutkittaessa voidaan kiinnit-

tää huomio myös yksilön kognitiivisia prosesseja laajemmalle. Tarkastelenkin seuraavaksi, millaisia ovat ne 2000-luvun sosiaaliset luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot, joiden oppiminen valmistavassa opetuksessa käynnistyy.

### Literacy monikielisessä maailmassa

Suomessa luetaan paljon. Aleksi Kiven Seitsemän veljestä pakenevat heille lukemista opettavaa lukkaria vuosiksi mettään asumaan, kunnes lopulta lukitaidon hankittuaan veljeksestä tulee yhteisössään hyväksyttyjä ja he voivat mennä naimisiin. Korkeamäki (1996:16) tulkitsee veljosten lukemaan oppimisen prosessia suomalaisen lukemisen symbolina: lasten odotetaan oppivan lukemaan viimeistään koulun alkaessa, ja hyvä lukutaito on avain koulutukseen, sosiaaliseen hyväksyntään ja yksilölliseen menestykseen. Lukeminen on siis Suomessa erittäin arvostettua. 2000-luvun tekstiypärätöt ovat Kiven ajoista muuttuneet: aapinen on vain ensiluokkalaisen välietappi elinikäisessä ja elämänlaajuisessa luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen prosessissa. Koululaiset viettävät merkittävän osan ajastaan sähköisten viestimien parissa ja moninaisissa uusmedioissa. Tietotekniikan sovellukset ovat muuttaneet kirjoitetun ja puhutun kielen suhdetta (Tarnanen, Juntila & Westinen 2009:176), ja muuttoliikkeitten myötä kaikki kommunikaatio on yhä ylirajaisempaa ja monikielisempää sekä yhä useammin sähköistä. Muutokset asettavat lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle sekä yksilön tekstitaloille aivan uudenlaisia vaatimuksia. Näiden muutosten keskellä ovat usein juuri suomenoppijat, joiden arkitodellisuudessa monikielisyys ja eri medioiden avuin helpotettu transnationaalisuus voivat olla läsnä päivittäin. Olisikin tärkeää, että kouluilla olisi valmiuksia vastata oppijoiden arjen tarpeisiin.

*Literacy*-käsitteen käyttö suomeksi on nähdäkseni hieman ongelmallista. Suomalaisessa alan kirjallisuudessa on viime aikoina puhuttu sosiaalisesta lukemisen tutkimuksesta (*New Literacy Studies*) (Pitkänen-Huhta 2000:122–123). Vaarala (2009:25) toteaa suomenoppijoita käsitlevää väitöstutkimuksessaan, että *literacy*-käsitteen suomenkieliseksi vastineeksi alkavat tutkimuksessa vakiintuva ”tekstitaidot”. Suomalaisessa tekstitaitojen tutkimuksessa ei erota selvästi toisistaan kirjallista ja suullista esitystä, vaan lukeminen nähdään ihmisten välisenä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana (mts.). Lähtökohtana ovat tilanteet, joissa tekstiä tuotetaan tai käytetään. Lukeminen on siis aina tilanteeseen sidottua sosialista toimintaa, joka tapahtuu yksilöä ympäröivissä sosiaalisissa, kulttuurissa ja institutionaalisissa konteksteissa. Lukeminen vaihtelee eri tilanteissa kontekstien mukana. (Pitkänen-Huhta 2000:122–123). ’Luku- ja kirjoitustaito’ mielletään yhä arkikielessä tekniseksi taidoksi, jota lapset harjoittelevat esi- ja alkuopetuksessa. Lerkkanen (2003:9) toteaa, että suomalaisissa kouluissa lukutaito ymmärretään yleisesti täsmälliseksi, sääntöihin perustuvaksi kyvyksi tunnistaa sanoja alfabeettisia strategioita käytäen. ”Taito” sinäsä on käsitleenä ongelmallinen, sillä ky-

seessä ovat pikemminkin kielen ja tekstien kanssa toimimisen käytänteet kuin taito tai kyky (ks. Vaarala 2009:24, Dufva ym. 2009:42–43). Käytän luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoja yhdistettynä käsitleenä siksi, että pidän tärkeänä nähdä alkuperäisen lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen vaiheet osana laajojen tekstitaitojen kehitymistä; toisaalta koska näkökulmani liittyy erityisesti alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon, pelkistä tekstitaidoista puhuminen voisi olla lukijan kannalta hämmästäävä.

## Literacy sosiaalisena toimintana

Pohdin seuraavaksi, miten *literacy*-käsitettä voitaisiin nykytilanteessa lähestyä koulun ja opetuksen kehittämistarpeiden näkökulmasta siten, että suomenoppiloiden mukanaan tuomat muutokset tulisivat huomioituksi. Esittelen ensin lähestymistavan, jossa *literacy* nähdään sosiaalisena toimintana, minkä jälkeen kuvaan tämän vuosituhanne asettamia lukemisen sosiaalisia haasteita *multiliteracies*-käsitteen kautta. Jatkan kysymällä, miten koulun alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen käytänteet vastaavat lasten ja nuorten toimintaympäristön muutoksiin.

Lankshear ja Knobel (2006:7) kuvavat, miten vielä parikymmentä vuotta sitten formaalin koulutuksen piirissä käsite *literacy* oli hyvin harvoin käytetty. Sen sijaan puhuttuiin psykolingvistiikkaan perustuvasta lukemisesta (*reading*), jolla viitattiin koululaisten johdattamiseen kirjoitetun kielessä dekoodaamiseen ja sen ymmärtämiseen. Ennen 1970-lukua *literacy*-termiä käytettiin lähinnä non-formaalain aikuiskoulutuksen piirissä luku- ja kirjoitustaidottomista (*illiterate*) puhuttaessa. Sen sijaan nykyisin *literacy* on keskeinen koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmatyön ja koulun käytänteiden käsite. (Mts.) Sosiokulttuurinen näkökulma *literacy*-käsitteeseen on tuonut uusia tulkintoja. Käsite on vanhastaan määritelty selkeärajaiseksi osaamiseksi tai kehityksellisesti määrittyväksi joukoksi taitoja, kontekstista ja tilanteesta riippumattomaksi ja ensisijaisesti kognitiiviseksi. Sosiokulttuurisesti nähtynä *literacy* on sen sijaan paljon enemmän kuin luku- ja kirjoitustaito: siihen vaikuttavat sosiaiset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät, se muuttuu tilanteittain, ja se kytkeytyy monitahoisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen. *Literacy* tarkastelemisen sosiaalisena toimintana on angloamerikkalainen tutkimussuuntaus, joka tunnetaan kansainvälisesti nimellä New Literacy Studies. Lähestymistavan juuret ovat antropologiassa, etnografiassa sekä sosiologiassa. (Hirsiaho ym. 2007:94, Street ja Lefstein 2007:41, Pitkänen-Huhta 2000:122–123, García, Bartlett ja Kleifgen 2008:207). Suomalaisessa terminologiassa käyttöön otettu tekstitaitojen käsite siirtää samalla tavoin näkökulmaa psykolingvistiikasta sosiaaliseen suuntaan. Suomenoppilan oppimisprosessin kannalta sosiaalinen näkökulma tekee mahdolliseksi sosiokulttuurisen ympäristön tarkastelemisen kognitiivisten prosessien rinnalla. Valmistavan opetuksen oppilaan lähiympäristön muutokset ovat usein olleet merkittäviä, ja huomion kiinnityminen oppijan koko-

naistilanteeseen takaa laaja-alaisen ja kokonaivaltaisen tuen oppijan yksilöllisille tarpeille.

Bartonin ja Hamiltonin (1998:3) mukaan *literacy* sijoittuu tilaan ajattelun ja tekstin välille ja on ensisijaisesti sosiaalista: kaiken ihmillisen toiminnan tavoin se syntyy ihmisten välillä. Erilaiset *literacyt* liittyvät elämän eri alueille tietyssä kulttuurissa (mts.:9). Sosialista lukemisen tutkimusta lähestytään käytänteiden (*practices*) ja tapahtumien (*events*) kautta. Käytänteet ovat kulttuurisidonnaisia tapoja käyttää kirjoittua kielitä. "[T]avallaan [ne] muodostavat sillan itse lukemisen ja kirjoittamisen (tai tekstin) sekä niiden sosiaalisten rakenneiden välille, joihin nämä toiminnot ovat upotettuna ja joita ne ovat osaltaan muovaamassa." (Pitkänen-Huhta 2000:123–124). Bartonin ja Hamiltonin (1998:6) mukaan käytänteiden havainnoiminen on vaikeaa, koska niihin liittyy myös arvoja, asenteita, tunteita ja sosiaalisia suhteita. Tapahtumat puolestaan ovat toimintoja, joihin *literacy* liittyy. Usein kyseessä on kirjoitettu teksti, joka on toiminnan keskiössä. Tapahtumissa korostuu *literacy* situationalinen luonne: toiminnalla on aina sosiaalinen kontekstinsa. Monet tapahtumat ovat säännöllisiä ja toistettuja toimintoja, joiden kautta tutkimuksessa voidaan löytää liikkeelle: hyväni esimerkinä toimii koulu. (Mts.:7–8) Tapahtumia on mahdollista havainnoida, sillä ne ovat tilanteita, jotka liittyvät kirjoitettuun tekstiin. "Tapahtumat ovat tavallaan ikkunoita käytänteisiin: yksittäisiä tilanteita tarkastelemalla voidaan löytää erilaisia toistuvia toimintamalleja, jotka puolestaan kertovat vallitsevista käytänteistä." (Pitkänen-Huhta 2000:124).

Valmistavan opetuksen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen kannalta koulun lukemisen tapahtumat ovat edellä kuvatun kaltaisia 'ikkunoita' lukemisen käytänteisiin. Aapisen asema lukemaan oppimisessa on suomalaisessa koulussa vahva. Luultavasti jokainen Suomessa lukemaan oppinut lienee tutustunut aapiseen jossain koulunkäyntinsä alkupuolen vaiheessa. (Grünthal 2002:312). Perusopetuksen valmistavassa opetuksessa luku- ja kirjoitustaidon hankkiminen ja kehittäminen ovat keskeisiä tavoitteita, mutta valmistaan opetuksen tarkoitettuja oppi- ja tukimateriaaleja on toistaiseksi niukasti (ks. esim. Jokinen ym. 2009). Oppimateriaaleja laadittaessa olisi kiinnitettävä huomiota siihen, että luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen harjoittelut kytkee oppijat sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin. Koulussa on tärkeää tiedostaa se, mitä nämä merkitykset ovat, sekä pohtia, miten niihin suhtaudutaan. Valmistavan opetuksen tekstikäytänteitä tutkimalla on mahdollista saada uusia näköaloja siihen, millaiseen kieleen ja kulttuuriin suomenoppija koulussa sosiaalistuu.

## Multiliteracies: luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen monimuotoisuus 2000-luvulla

Elämän eri alueilla toimitaan ja ollaan ihmisenä eri tavoin. Lukeminen ja kirjoittaminen eivät merkitse samaa online-keskustelussa, koululuokassa, feministisessä lukupiirissä tai uskonnollisessa seremoniassa: erilaisissa sosiaalisissa tilanteis-

sa luetaan ja kirjoitetaan eri tavoin. (Lankshear & Knobel 2006:13, Barton ym. 2000:1). The New London Group nosti 1990-luvun puolivälissä esille tarpeen laajentaa vallinnutta *literacy*-käsitystä sekä siihen kytkeytynytä pedagogiikkaa. Tähän ryhmä näki erityisenä syynä yhteiskuntien jatkuvan globalisoitumisen sekä niiden kulttuurisen ja kielellisen moninaistumisen. Globalisaation kautta mullistavan muutoksen olivat aiheuttaneet myös monimuotoiset uudet kommunikaatiokanavat ja mediat. (The New London Group 1996:1–2, Coope & Kalantzis 2000:3) Nämä muutokset muuttivat myös niitä tietämiseen liittyviä vaatimuksia, joita oppijoihin kohdistuu: huomattavin tarvittavan uusia kulttuurisia ja toimintaa ohjaavia tietoja, jotta opitaan niitä kieliä, joiden avulla päästää arjen uudenlaisiin työn, vapaa-ajan ja kansalaistoiminnan käytänteisiin (Lankshear & Knobel 2006:16). Uudenlaisten vaatimusten mukana syntyi joukko uusia käsitteitä ja lukutaidon ihanneita kulttuurisesta kriittiseen lukutaitoon: sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna nämä *literacy*/t sisältävät valtavasti tietoa (mts.:14–15). *Multiliteracies*-käsitteellä halutaankin korostaa sellaista merkitysten rakentumisen monimuotoisuutta, jossa tekstit liittyvät visuaalisiuteen, auditioviisuteen, tilaan, käyttäytymiseen, medioihin, multimedioihin ja sähköiseen viestintään. Uudet mediat uudistavat tapoja, joilla kielitää käytetään. *Multiliteracies* viittaa myös nykytodellisuteen, jossa paikallinen moninaisuus ja globaalit yhteydet ovat läsnä yhtä aikaa. Vuorovaikutuksessa ylitetään jatkuvaltia kulttuuriset, kielelliset, yhteisölliset ja kansalliset rajat. Monenlaisissa alakulttuureissa hallitaan yhä laajemmin erityisalojen rekisterejä ja kielen situationaalisia variaatioita, minkä seurauksena kielen oppimisen pohjimmainen merkitys on muuttunut. (New London Group 1996:4.) Viidessätoista vuodessa New London Groupin *multiliteracies*-käsitteelle asettamat vaatimukset ovat tulleet hyvin todellisiksi, vaikka niiden pedagoginen soveltaminen ei kenties ole edistynyt yhtä nopeaa kuin globaali murros itse.

Tarve monimuotoisille luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoille on ajankohtainen kaikkien oppijoiden kohdalla. Tietotekniikka kaikkine sovelluksineen on muuttanut kirjoitetun ja puhutun kielen suhdetta: esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla ja chateissa on näkyvässä, miten kirjoitettu kieli monin paikoin on ottanut puhutun kielen tehtävän (Tarnanen ym. 2009:176). Kress ja Jewitt (2008:1–7) kuvavat tekstitaitojen multimoodaalisuutta eli tulkittavien tekstien muutosta kirjoituksesta esimerkiksi kuviksi, katseiksi, eleiksi, liikkeiksi, musiikiksi, puheeksi ja ääniefekteiksi: merkityksen ymmärtämiseen ei riittää pelkkä kieli. Maahanmuuttajatastaisten kohdalla uusmediat ovat luoneet mahdollisuksia uudenlaiseen yhteydenpitoon sekä kulttuuriseen, kielelliseen ja sosiaaliseen transnationaalisuuteen. Tulkintani mukaan on olennaista pohtia, miten monikulttuurinen koulu reagoi uudenlaisiin elinikäisen lukemaan oppimisen vaatimuksiin. Ovatko koulun arjessa läsnä sähköiset uusmediat ja niiden tulkinta? Millaisia ovat ne 'tekstit', joita koulussa luetaan, tulkitaan, käytetään ja tuotetaan? Entä millaiseen kielelliseen sosiaalitumiseen esimerkiksi aapien lukeminen johdattelee? Taustoiltaan monikieliset, monikulttuuriset ja sähköisten medioiden käyttöön kasvaneet lap-

set ja nuoret ovat usein mielenkiintoisella tavalla *multiliteracies*-ajattelun ytimessä: he saattavat elää jokapäiväisessä arjessaan 2000-luvun monimuotoisuutta ja vuorovaikuttisuutta. Onkin mielenkiintoista kysyä, miten näitä lasten ja nuorten vahvuusia voitaisiin hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä koulun käytänteissä.

Pohdin seuraavaksi lukemaan oppimista ja alkavaa lukutaitoa. Pidän keskeisenä nähdä myös lukemaan oppimisen alun erilaisiin kielellisiin ja tekstuvalisiin käytänteisiin sosiaalitumisena (Pitkänen-Huhta 2000:122–123) sekä pohtia, miten suomenoppijan alkavat luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot voidaan sijoittaa sosiokulttuurisesti merkityksekäaseen kontekstiin.

## Alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisesta

Lapsen äidinkielen kehityksellä on tärkeä merkitys, kun pohditaan alkavaa lukemaan oppimista. Lukemaan oppimiselle on kolme perusedellytystä: suullisen kielitaidon hallinta, tekstin symbolisten käsitteiden ymmärtäminen sekä kielellinen tietoisuus (Bialystok 2007:45). Kielellisen kehityksen myötä oppijalle kehittyy kielellinen tietoisuus, jonka osa-alueita ovat fonologinen, morfologinen, pragmaattinen sekä semantinen tietoisuus (Torneus 1991:12–13, Lerkkanen 2008:31–33). Yleensä lapsen omaksuessa luku- ja kirjoitus-taitoa fonologisen tietoisuuden harjaannuttua riittävästi hän oivaltaa, miten hänen hallitsemansa puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi äänne-kirjainvastaavuutta dekoodaamalla (Tau-be 1987:52–53, 56–57). August ym. (2006:352) toteavat, että koska lukutaito rakentuu suullisen kielitaidon pohjalle, erot lukemaan oppimisessa äidinkielellä ja toisella kielellä ovat sidoksissa vaihtelun suullisessa kielitaidossa. Lukemaan oppiminen siis edellyttää runsaasti kielitaitoa ja tietoa kielestä. On hyvin keskeistä pohtia, miten vasta alkavan kielitaidon vaiheessa oleva lapsi voi oppia ensin lukemaan uudella kielellä, jonka kielellisiä piirteitä tai sanastoja hän ei vielä tunne. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppijan lähtötilanne on usein tämä.

— "Lasten lukemaan oppimisessa on suuri oivalluksen hetki, kun he huomaavat, että teksti representoi merkityksiä!" (Bialystok 2007:50, kirjoittajan suomennos).

Bialystokin yllä oleva toteamus korostaa oivallusta, joka mahdollisesti syntyy, kun lapsi huomaa kirjain-äännevastaavuuden, ensimmäistä kertaa havaittu lukemansa merkitykseen ja ratkaisee kirjoituksen koodin. Joskus havaituminen on mullistava; ei kuitenkaan aina. Kirjoitetun kielen koodin ratkaiseminen ei avaa luetun merkitystä, jos kyseessä on lukijalle täysin uusi tai vieras kieli. Perusopetukseen valmistavan opetuksen lukemisen käytänteissä lukemista harjoitellaan usein äidinkielänä suomea puhuvien lasten aapisten kautta, koska suomenoppijoiden lukemaan ja kirjoittamaan opetteluun ei vielä ole juurikaan erityisiä oppimateriaaleja. Erityisopetukseen materiaaleista voi opetuksessa olla hyötyä, mutta niissä-

kään ei huomioida kielenoppijan erityisiä tarpeita. Aapisten tavoitteena on äidinkielisen lapsen sanavaraston monipuolistuminen, ja ne sijoittuvat usein sadunomaiseen ympäristöön. Lapselle, joka vasta tutustuu uuteen kieleen, aapisen kieli voi olla vaikeasti hahmottuva. Miten siis taata luetun merkityksen rakentuminen lukemisen käytänteissä?

Alkavan luku- ja kirjoitustaidon kannalta suomen kielessä on oppimista helpottavia puolia. Suomi on ortografialtaan läpinäkyvä kieli: kullakin foneemilla on oma kirjaimerkinnessä. Siten kirjoitusjärjestelmä on pitkälti foneeminmukainen. Poikkeuksien muodostaa *y*-ääne, jonka kirjoitusasu on *nk* tai pitkäkestoisena *ng*. Ääteen kestovaihtelu merkitään suomessa näkyville. (Hakulinen ym. 2004:41) Lukemaan oppimista helpottaa se, että konsonanttiyhdyksiä ei juuri ole. Foneemeja on suomessa suhteellisen vähän. Kuitenkin suomenkielisen lukemisessa on haasteensa: suomi on morfologisesti kompleksista, ja sanat ovat pitkiä johdosten ja yhdysanojen vuoksi. Suomenoppijalle haasteita syntyy pitkistä sanoista, kun sanojen keskinäisiä suhteita ilmaistaan synteettisesti päätteiden ja liitteiden avulla. Lisäksi sanavartialot vaihtelevat, sanoissa on astevaihtela, ja pääteilläkin on eri variantteja. Äänteiden kestovaihtelun hahmottuminen kestää suomenoppijalla usein pitkään, jos vastaavaa ilmiötä ei ole oppijan omassa äidinkiessä. (Arffman 2007:61–62, 65, Leino 1999:32–33, Aro 2004:15–16, Nissilä 2010a:70–71). Toisen kielen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen näkökulmasta nostaisin itse esille lisäksi suomen puhutun ja kirjoitetun kielen morfologiset ja sanastolliset erot: jos lapselle ei ole suomeksi luettu eikä hänen muutoin ole tottunut yleiskieleen, kirjoitetussa kielessä on hänen paljon uutta opittavaa, vaihteleehan jo esimerkiksi verbintaivutus puhutussa ja kirjoitetussa kielessä (vrt. esim. yleiskielen *me menemme*; puhekielen *me mennään*). Kirjoitetun suomen läpinäkyvyyttä on pidetty myös osittaisena selityksenä menestymiselle OECD:n PISA-tutkimusten lukutaito-osiosta: esimerkiksi englantiin verrattuna suomea on helppo oppia lukemaan. Kiinan logograafinen ja japanin syllabinen ortografia ovat läpinäkyvyydeltään hyvin erilaisia. Aron (2004:16) mukaan suomen kompleksinen morfologia aiheuttaa kuitenkin sen, että logograafisia sanan tunnistamisen strategioita on lukiessa vaikea käyttää (vrt. esim. Ehri 2005:168–169).

Lerkkanen (2008:10 Linnakylän 1990 mukaan) kuvailee esijä alkuperäisen luku- ja kirjoitustaitoa peruslukutaidon, toimivan lukutaidon ja kriittisen lukutaidon kautta siten, että oppimisen alkuvaihe keskittyy lukutaidon perustekniikan optimiseen, minkä jälkeen painopiste siirtyy kohti toimivaa ja kriittistä lukutaitoa sekä lukemalla oppimista ja lukijaksi siirtoutumista. Lukemaan opettamisen traditioissa mekaanisuus ja teknisyys näyttää tyypillisesti kuitenkin usein merkittävässä roolissa: kirjain-äänevastaavuuden harjoittamiseen käytetään paljon energiota. Tähän kannustavat helposti suomen läpinäkyvä ortografia ja helposti havaittava kirjain-äänevastaavuus. Korkeamäki (1996:16–17) nostaa esille, miten mekaanisuus ja aänne- ja tavuharjoituksiin yhä usein keskitytään alaluokilla jättäen huomiotta kaikki se tietämys ja ne päivittäiset lukemisen ja kirjoittamisen kokemukset, joita lapsilla kouluun tul-

lessaan on. Lapselle voi jäädä pitkäksi aika epäselväksi, mikä lukemisen tarkoitus on (mts.). Kun eri kulttuureissa lukemisella ja kirjoittamisella voi olla hyvinkin erilaisia merkityksiä, lukemaan oppiminen toisella kielellä haastaa erityisesti toiminnan motivoimisen ja sen mielekkyyden takaamisen (ks. esim. Anderson ja Gunderson 2001). Tekstien parissa toimimisen tulisi alusta alkaen olla merkityksekästä: lukemiseen liittyy aina merkityksen ymmärtäminen. Lukemisen ensisijainen tavoite on luetun ymmärtäminen (Korkeamäki 1996:44) – valmistavan opetuksen kontekstissa on aivan erityisesti painotettava sitä, että lukemisessa ja kirjoittamisessa käytettävät materiaalit ja työskentelytavat tukevat samanaikaisesti kielitaidon kehittymistä ja että suomenoppija kokee lukemisen harjoittelun merkityksekkääänä. Miten järjestää opetus niin, että suomenoppajan on mahdollista ymmärtää lukemansa tekstit ja että oppija tietää koko ajan, että tekstit representoivat merkityksiä?

Lerkkanen (2003:11–12) toteaa, että lukemaan oppimista voidaan lähestyä teoreettisesti kahdella tavalla. Toisaalta kyseessä on visuaaliseen sanan hahmotukseen perustuva taito; toisaalta lukija voi tulkita sanan kirjaintuntemuksen ja kirjain-äänevastaavuuden kautta dekoodaamalla. Aloitteleva lukija voi hyödyntää molempia strategioita. (Mts.) Ehrin mallissa (Ehri 1991, Ehri ja McCormick 1998) lukemaan oppiminen jaetaan viiteen vaiheeseen. Mallin perustana on sanojen lukeaminen, jotta tutkimuksesta saatava tieto olisi mahdollisimman perusteellista. Esi-alfabeettisessa vaiheessa oppija alkaa osallistua kirjalliseen ympäristöönsä, omaksuu suullista kielitaitoa sekä kiinnostuu kirjoitetusta kielestä ja alkaa tunnistaa kirjainten muotoja ja kirjaimia. Tässä vaiheessa lukijan huomio kiinnittyy tekstin ympäristöön sekä sanojen arvailuun ja muistamiseen kontekstien avulla. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lukija osaa tunnistaa joitain kirjain-äänevastaavuuksia sanoja hahmottaaan. Alfabettisessa vaiheessa lukemisen perustana on dekoodaus eli kirjain-äänevastaavuuden käyttö, jolloin lukija pystyy lukemaan ennestään tuntemattomia sanoja ja tarinoita. Dekoodaus on ensin hidasta mutta muuttuu pian sujuvammaksi. Lapsi siirtyykin vahvistumisen vaiheeseen, jossa hänen hahmottaa sanojen osia, tavuja ja kokonaisia sanahahmoja. Tällöin visuaalinen hahmottuminen kehittyy ja sanojen tunnistaminen alkaa muuttua automaattiseksi. Automatisoitumisen vaiheessa lukutaito on sujuvaa, ja lukija osaa käyttää joustavasti lukemisen strategioitaan. (Ehri 1991, Ehri & McCormick 1998, Lerkkanen 2003:13, Lerkkanen 2008:12). Ehrin malli perustuu lukutaidon omaksumiseen englanniksi äidinkielellä, ja siihen viitataan taajasti myös kaksikielisten lukemaan oppimista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. En kuitenkaan ole löytänyt tutkimuksia, joissa vaihemallin toteutumista olisi tutkittu kaksois- tai monikielisillä lapsilla tai kielenoppijoilla.

Lapsen ympäristöllä ja sosiokulttuurisella kontekstilla on tärkeä rooli luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisessa: jo varhaislapsuudessa, perheessä ja muiden tärkeiden ihmisten kanssa saatavat kokemukset johdattavat lapsen alkavaa polkuja lukijana. Korkeamäki (1996:41–44) tarkastelee Ehrin vaihemallia sukeutuvan lukutaidon (*emergent literacy*) näkökulmia hyödyntäen ja huomauttaa, että lapset kiinnittävät huomionsa

myös sanojen ympäristöön ja kontekstiin; Ehrin sanamallissa kielessä rikkaan ympäristön merkitys lukemaan oppimiselle jää näkymättömäksi. Sukeutuvan lukutaidon mallissa keskeytään lukemaan oppimisen prosessi sekä ympäristön vaikutukseen lukemaan oppimiselle: oppiminen nähdään luonnollisena prosessina materiaalien, toimintojen ja tärkeiden ihmisten läsnä ollessa. Lukeminen ei ole 'kaikki-tai-ei-mitään' -taito, vaan tärkeitä ovat lasten aiemmat kokemukset puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Korkeamäki (mts.) viittaa Cochran-Smitiin (1985:30) ja toteaa, että aikaiset lukukokemukset teksteihin liittyvine keskusteluineen perheessä ja aikuisten kanssa rakentavat lukutaidon pohjan, johon mekaaniset dekoodaustaidot myöhemmin tulevat lisäksi. Siten lukemisen merkityksellisyys on kauttaaltaan läsnä koko oppimisprosessissa, ja lukemaan oppiminen on osallisuuteen kasvua. Myös sukeutuvassa lukutaidossa nähdään kehittyvä fonologinen tietoisuus lukemisen oivaltamisen edellytyksenä (Sulzby & Teale 1991).

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on nostettu esille, että monet maahanmuuttajataustaiset perheet suhtautuvat lukemaan oppimiseen toisin kuin pohjoamerikkalaiset opettajat ja tutkijat. Sukeutuvan lukutaidon lähestymistapaa onkin kriitisoitu etnosentrisyystä ja keskiluokkaisuudesta: vanhemmat ja perheet toimivat aina omissa kulttuureissaan (Anderson & Gunderson 2001). Lanza (2008:45) painottaa perheen tärkeyttä sosiolingvistisenä ympäristönä erityisesti tilanteessa, jossa kaksikielisen perheen vähemmistökielellä ei ole yhteisen tukea. Koska sukeutuvan lukutaidon kehittyminen edellyttää perheen tukea, valmistavassa opetuksessa ja esi- ja alkukuopetuksessa olisikin tärkeää ottaa huomioon myös sellaisia perheitä, jotka tarvitsevat tukea lukemisen käytänteissä ja kai-paavat kannustusta eri kielen käyttöön kotona. Perheen tukeminen on samalla lapsen lukemaan oppimisen tukemista.

### Näkökulmia alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimiseen kahdella kielellä

Suomalaista kuten myös pohjoismaista tutkimuskirjallisuutta kielenoppijoiden luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoista ja etenkin alkavasta lukutaidosta on toistaiseksi melko niukasti, ja tutkimusalue on uudehko. Alkavaa lukutaitoa toisella kielellä on tutkittu erityisesti englantia toisena kielenään oppivien kohdalla. Esittelen seuraavassa joitain sekä psykolingvistiseen lukemisen tutkimukseen että sosiokulttuuriseen lukemisen käytänteiden tutkimukseen liittyviä kaksikielisen lukemisen tutkimuksia, joiden kautta pyrin pohtimaan sellaisia välineitä ja näkökulmia, joiden avulla myös suomenoppijoiden alkavia luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoja voitaisiin tarkastella jatkossa.

Millainen vaikutus kaksikielisydellä on alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimiseen? Bialystok (2007:45) toteaa alan kirjallisuuskatsauksessaan, että tutkittaessa englantia toisena kielenään puhuvien lukemaan oppimista tutkimuksessa jää usein erottamatta varsinaisen kaksikielisyyden vaikutus lukutaidon omaksumiseen. Lukemaan oppimiselle on kolme perusedellytystä: suullisen kieltaidon hallinta, tekstin symbolisen käsitteiden ymmärtäminen sekä kielellinen tietoisuus. Kak-

sikielisen kohdalla kunkin kolmen taidon vaikutus näyttää olevan erilainen. Tästä Bialystok päättelee, että lukutaidon kehitymisessä kaksikielisyys selvästi vaikuttaa oppimiseen. Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, millainen kaksikielisyyden vaikutus on. Aihepiirin tutkimuksen Bialystok jakaa kolmeen kategoriaan: a) kaksikielisen lasten lukemaan oppiminen heikolla kielellä, b) yksikielisen lasten lukemaan oppiminen eri kielillä ja c) toisen kielen sujuvan lukemisen kognitiiviset ja kielelliset osatekijät. (Mts.:45–50) Tässä tutkimustraditiossa lähestymistavat ovat pitkälti psykolingvistisiä. Bialystok (2001:152–153) kuitenkin myös nostaa esille kaksikielisen lapsen lukemaan oppimisen kontekstit: usein oppiminen esimerkiksi kieliklypyopetuksessa tapahtuu kahdella kielellä yhtä aikaa toisen kielen ollessa valtakiel ja toisen oppijan äidinkieli. Tällöinkin lukemaan oppimisen kognitiiviset vaatimukset kuitenkin ovat olemassa ja määrittävät oppimisprosessia (mts.).

Toisessa tutkimuksessaan Bialystok ym. (2005:57–59) toteaa neljän eri kieliryhmän lukemaan oppimista vertaamalla, että kaksikielisydellä on kahdenlainen vaikutus alkavan lukutaidon omaksumiseen. Kahdella kielellä lukemaan opettelevalle lapselle kehitty hyvä yleinen ymmärrys lukemisesta ja lukemisen pohjautumisesta tekstin symboliseen järjestelmään. Lisäksi kahdella kielellä lukevan on mahdollista siirtää lukemisen periaatteita kielestä toiseen. Tutkimustulosten perusteella kaksikielisyyden vaikutus lukemaan oppimiselle oli kauttaaltaan positiivinen tai neutraali: eniten haasteita lukemaan oppimiselle asettivat kiinan ja englannin ortografiset erot, mutta tuolloin kaan vaikutus ei ollut negatiivinen. Kahdella kielellä lukeminen siis hyödytti oppijoiden prosessin etenemistä. (Mts.). Siegel (2002) esittelee katsauksessaan kaksikielisen lasten ja aikuisten lukemaan oppimisesta tehtyä tutkimusta fonologisen prosessoinnin, fonologisen tietoisuuden, oikeinkirjoituksen, syntaktisen tietoisuuden, työmuistin, ortografisen tietoisuuden sekä kieltenvälisten vaikutuksien kautta. Fonologinen tietoisuus siirtyy yleensä kielestä toiseen ja ennakoi lukemaan oppimista positiivisesti; tutkimustulokset ovat kuitenkin osittain ristiiriitaisia englannin ollessa toisena kielenä (mts.:290–292). Siegelin mukaan lukemaan oppimisessa kieltenvälistä vaikutuksesta (transfer) voi olla hyötyä, jos kieli on ortografisesti englantia säännönmukaisempaa (mts.:300). Suomen kielen kannalta tämä tutkimustulos voi olla lupaava, onhan suomen ortografia läpinäkyvä, kuten edellä (luvussa *Alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisesta*) on kuvattu.

Nämä tulokset lukemaan oppimisen kaksikielisestä myönteisestä kehittymisestä tukevat perusopetuksen valmistavan opetuksen pyrkimystä tukea samanaikaisesti suomen tai ruotsin kielen ja oppijan oman äidinkielen oppimista kohti toiminnallista kaksikielisyyttä. Olisi hienoa, jos oman äidinkielen opettajat voisivat olla mukana myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, jotta kieltenvälistä vaikutuksesta voitaisiin hyötyä ja oppijoiden vahvuudet saataisiin koulun arjessa käyttöön.

Kodin kieli ja lukemisen käytänteet näkyvät myös koulussa oppijan arjessa. Tutkiessaan espanjaa äidinkielenään puhuvien lasten luku- ja tekstitaitojen kehittymistä espanjan ja englannin kielessä August ym. (2006) havaittivat, että äidinkielen ja toi-

sen kielen lukutaidolla on yhteys; pelkkä äidinkielen suullinen taito ei kuitenkaan riitä, vaan oppijalla on oltava riittävä lukuja tekstitaidot äidinkielessään, jotta yhteys tulee esille. Toisen kielen sanaston havaittiin keskeisesti ennustavan luetun ymmärtämistä toisella kielellä; tulos vastaa yksikielisten oppijojen luetun ymmärtämisestä ja sanaston laajuudesta saatuja tuloksia. Opetuskielellä havaittiin merkittävyyttä lukemaan oppimiselle siten, että espanja opetuskielenä tuki espanjan lukemista ja kaksikielisessä opetuksessa saavutettiin yhtä hyvät tulokset molemmissa kielissä. Ollakseen hyviä lukijoita englannin kielessä oppijat tarvitsivat kielessä opetusta. Kodin tekstikäytäneillä (*home literacy*) ja kielellisellä ympäristöllä oli vaikeutusta erityisesti äidinkielen taidon ja sanaston kehittymiseen: tulosten mukaan oli olennaista, että lapset saivat varhaista opetusta espanjassa ja että kielen käyttöä tuettiin kotona. Muutoin espanjan äidinkielinen taito saattoi kärsiä englanninkielisen ympäristön vaikutuksesta. (Mts.:362–363)

Omassa katsauksessaan kaksikielisten lukemaan oppimisen kysymyksistä García (2000:819–821) nostaa opetuksen näkökulmasta esille perheen tekstikäytänteet (*family literacy*) sekä äidinkielen ja toisen kielen lukemaan opettamisen. Lukemisen kulttuuriset erot nousevat hänenkin katsauksessaan esille sukeutuvan lukutaidon yhteydessä: kun perheiden lähtökohdat otettiin opetuksessa huomioon, lukutaito äidinkielessä kehittyi huomattavasti (mts.). Perheen vaikutus lukutaidon kehittymiseen näyttääkin tutkimusten perusteella vahvalta. Goldenberg ym. (2008:105–109) toteavat, että perheet osallistuvat usein mielellään lasten lukemaan oppimiseen ja sen tukemiseen. Tutkimusten mukaan yhteys perheen lukukäytänteiden ja oppimistulosten välillä on myönteinen: jos perhe on mukana tukemassa lapsen lukemaan oppimista ja perheen tuki otetaan koulussakin huomioon, tulokset paranevat. Kirjoittajat päätelevät katsauksessaan useiden tutkimusten pohjalta, että myös oppijoille kulttuurisesti merkityksekäät opetus-suunnitelmat ja lukemisen materiaalit edistävät jonkin verran lukutaidon kehittymistä. Suurin vaikutus on kuitenkin tekstin kielessä: tutulla kielessä lukeminen johtaa selkeästi parempaan lukutaidon kehittymiseen (mts.). Suomalaiselle koululle ja perusopetukseen valmistavalle opetukselle näiden tulosten asetamat haasteet liittyvät kodin ja koulun yhteistyön kehittymiseen, materiaalien ja opetussuunnitelmien muovaamiseen monikultuurisia ja monikielisiä lähtökohtia hyödyntäviksi sekä oppijoiden oman äidinkielen ja äidinkielisten tekstien mukaan ottamiseen koulun arjessa.

Edellä kuvattujen katsausten tutkimukset on toteutettu pääasiassa englanninkielisissä maissa, joissa monikielisyden historia on hyvin erilaista kuin Pohjoismaissa. Ruotsin kontekstissa voidaan ajatella vastaavan paremmin suomenoppijojen olosuhteita Suomessa. Fredriksson (2002) selvitti väitöstudiotutkimussaan laajan tutkimusaineiston perustuen maahanmuuttajatastaisten oppijoiden lukemisen taitoja Tukholmassa. Aineistoa tuotettiin kansainväliseen IEA Reading Literacy -tutkimukseen laaditun testauksen avulla kolmas- ja kahdeksasuokkalaisilta oppijoilta. Sanojen tunnistamisen ja luetun ymmärtämisen testien lisäksi oppijoille, opettajille ja perheille tehtiin kyselyitä ja haastatteluja lukutottumuksiin liit-

tyen. Ruotsin kielen lisäksi tutkittiin oppijoiden oman äidinkielen lukemisen taitoja. Tulosten mukaan maahanmuuttajatastaisten oppijoiden lukutaito oli kauttaaltaan kantaväestöä heikompaa. Tilastollisesti selkeitä eroja oli maahanmuuttajatastaisten ja ruotsinkielisten perheiden lukemisen käytänteissä kotona olevien kirjojen ja lehtien määrisä, mutta kaikissa käytänteissä erot eivät kuitenkaan olleet selviä. Maahanmuuttajatastaiset oppijat suhtautuivat kouluun myönteisemmin kuin ruotsalaista syntyperää olevat; maahanmuuttajatastaiset kävivät kirjastossa ruotsalaisia enemmän, mutta kirjojen lukemisessa ei ryhmien välillä ollut eroja. Erot maahanmuuttajatastaisten välillä olivat kielikohtaisia siten, että lähellä ruotsia olevat kielet, kulttuurit ja kirjoitusjärjestelmät ennustivat parempaa lukutaitoa. Mielenkiintoinen tulos oli myös, että oman äidinkielen opetuksen saamisen ja testitulosten välillä ei näkynyt selviä yhteyksiä. Tätä tulkittiin niin, että eniten kielessä tukea tarvinneet olivat osallistuneet oman äidinkielien opetukseen ja saaneet sitä kautta tukea lukutaidon kehittymisessä, kun taas monikieliset oppijat, joiden vahvin kieli oli ruotsi, eivät osallistuneet äidinkielien opetukseen (mts.:214, Fredriksson ym. 2009:29–31). Laajasta tutkimuksesta voidaan päätellä, miten monet muuttujat vaikuttavat monikielisen lapsen luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen kehittymiseen sekä miten yksilöllisiä ja kieli- ja kulttuurisidonnaisia oppimisprosessit ovat. Näiden muuttujien huomioon ottaminen suomalaisessa tutkimus- ja opetuskontekstissa on tärkeää.

Suomessa suomenoppijoiden lukemaan oppimista on tutkittu toistaiseksi vähän. Tuija Lehtinen (2002) on väitöstudiotutkimussaan tarkastellut lukemaan ja kirjoittamaan oppimista yhtenä osana maahanmuuttajatastaisten lasten suomen kielessä oppimista ja kaksikielisyyden kehittymistä ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tulosten valossa suomen kirjain-äänelevästävuuus tuki mekaanista lukemaan oppimista, ja lapset omaksuivat teknisen lukutaidon ensimmäisen luokan aikana. Taseroerit lasten välillä myös tasoittuivat vuoden mittaan. Ongelmaa olikin ymmärtävässä ja tiedon hankintaan suuntaavassa lukemisessa, joskin kertomuksen merkityksen ymmärtäminen ja kontekstini hyödyntäminen merkityksen päättelyssä auttoivat lapsia. (Mts.) Dufvan (2004) väitöstudiotutkimuksen kohteena on suomalaislasten englannin kielen lukemaan oppiminen alakoulussa. Tällöin lukemaan oppiva on jo luku- ja kirjoitustaitoinen omalla äidinkielessään. Dufva tarkasteleekin erityisesti lukemaan oppimisen kielenvälistä vaikutusta. Vaarala (2009) tutki väitöksessään edistyneiden suomenoppijoiden kaunokirjallisuuden lukuprosessia sekä heidän käymäänsä keskustelua nykynovellista. Lukemiseen liittyvien tulosten mukaan nuoret aikuiset suomenoppijat kiinnittävät lukissaan huomiota sanastoon, metaforiin, kieleen ja kielikuviin; tekstien merkityksiä ja tulkintoja rakennetaan vuorovaikeutuksessa; lisäksi lukissa rakennetaan asiantuntijuutta sana-kirjaan käyttämällä, kontekstiin ja koulutietoon vetaamalla sekä arvaamalla. Lukeminen ja luetun tulkitsemisen ovat emolemma prosesseja, joissa tunteilla on tärkeä merkitys. Vaarala tulkitsee kaunokirjallisuuden lukemiseen liittyviä tuloksia siten, että lukemisen opettajan on syytä nähdä monikielisen ja -kulttuuristen lukijoiden tekemät tulkinnat sellaisinaan

arvokkaina eikä vaatia yhtäläisiä tulkintoja äidinkielisten lukijoiden kanssa. (Mts.:259–261, 264) Vaikka Vaaralan tutkimusmateriaali rakentuikin edistyneiden, nuorten aikuisten lukemisesta, yhteyksiä alkaviin luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoihin on mahdollista nähdä tulkitsemisen strategioissa ja emottioiden merkityksessä. On myös kiinnostava kysymys, millaisia luetun tulkintoja suomenoppijat tekevät alkuopetuksessa: miten kulttuuriset merkitykset ja oppijan sosiaaliset kontekstit vaikuttavat tulkintoihin?

On muistettava, että kaksi- ja monikielisyden kontektit ovat hyvin moninaisia. Lukemaan oppimisen kysymykset ovat hyvin erilaisia kaksikielisten vanhempien simultaaniseen kaksikielisyteen kasvaneella lapsella kuin vasta maahan täyssin vailla kouluhistoriaa muuttaneella lapsella. Jos oppija jollain kielellä, hänen voi hyödyntää kielten välillä taitojaan. Huomattavaa on jossain määrin myös tutkimustulosten riippuvuus kohteena olevasta kielestä: kaikilta osin englannin kielestä tehdyt päätelmät eivät ole suhteutettavissa omaleimaiseen suomeen. Toisen kielen lukemaan oppimista on tärkeää lähestyä myös laadullisesti; onhan kyseessä hyvin yksilöllinen sekä kieli- ja kulttuurisidonnainen prosessi. Jo kategorisointi 'suomenoppija' on lähes mahdoton. Suomalaisessa kontekstissa ei toistaiseksi ole tutkittu paljoa suomenoppijoiden alkavaa lukutaitoa, vaikka täälläkin yhä useampi lapsi astuu tekstien maailmaan muulla kuin äidinkielessään. Dufva ja muut (Dufva ym. 2009:45) toteavat, että kaksikielisen lasten fonologisen tietoisuuden kehittymistä sekä teknistä lukemista on tutkittu paljon. Nähdäkseni on tärkeää suhtautua kriittisesti ajatuksen teknisen lukemisen eroavuudesta muuhun toisella kielellä lukemiseen verrattuna: lukeminen ei koskaan ole pelkkää teknistä toimintaa, vaan lukeminen on aina kytkössä merkitykseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Suomenoppijoiden alkava lukutaito sosiaalisessa kontekstissaan tarkasteltuna avaa uusia ikkunoita myös akkulturaatio- ja kotoutumisprosessin havainnoimiseen. Koulun tekstikäytänteitä on tärkeää tutkia alkavan lukutaidon vaiheessa, jotta 2000-luvun oppijoiden multimodaalisten ja monikulttuuristen luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen tarpeisiin voitaisiin vastata.

## **Johtopäätöksiä suomenoppijoiden alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen kehitymisestä**

Maailman väestöstä valtaosa on aina ollut monikielisiä. Kun globalisaatio ja kansainväiset muuttoliikkeet ovat entisestään lisänneet monikulttuuristumista ja kielten kirjoa, myös perinteisesti monokulttuurisena pidetystä Suomesta on kehittynyt maahanmuuttomaan. Äidinkielten moninaisuus kouluissa on monille uudenlainen tilanne, kun koulujen oppilaat ovat yhä monikielisempia ja kielitaitoisempia. Oppijoita tulee kouluun monenlaista taustoista ja lähtökohdista. Yhä useampi lapsi myös oppii koulussa lukemaan, kirjoittamaan ja käyttämään tekstejä muulla kuin omalla äidinkielessään.

Olen tässä katsauksessa lähestynyt suomenoppijan alkavia luku-, kirjoitus- ja tekstitaitoja perusopetuksen valmistavassa opetuksessa sosiaalisen *literacy*-tutkimukseen, *multiliteracies*-

käsitteen, Ehrin lukutaidon kehitysvaihemallin ja sukeutuvan lukutaidon sekä kansainvälisissä tutkimuksissa saatujen näkökulmien kautta. Näyttää siltä, ettei tyhjentäviä vastauksia moniin kaksikielisen oppijoiden lukemaan oppimiseen liittyviin kysymyksiin ole. Tutkimuskenttä on moninainen. Tämä tutkimuskirjallisuuteen pohjautuva hahmottelu ei tarjoa suoria vastauksia matkan varrella esittämiini kysymyksiin mutta mahdollisesti tekee kysymysten tarkentamisesta helpompaa. Koska tutkimusalue on vasta muotoutumassa Suomessa, olen lähestynyt aihepiiriä kysymyksensäasetteluin ja pohdinnoin. Pyrin seuraavassa vetämään esittämiäni johtolankoja yhteen ja tekemään joitain varovaisia tulkintoja niistä kysymyksistä, joita erityisesti perusasteen valmistavaan opetuksen osallistuva suomenoppija lukemaan oppimisen polullaan saattaa kohdata.

1. Äidinkielien taidot ja kehitys ovat pohjana niin uuden kielen oppimiselle kuin luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen omaksumisellekin. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2009) todetaan äidinkielien ja sen tukemisen olevan tärkeä lähtökohta oppimiselle ja kulttuuriidentiteetin kehittymiselle. Laaja sanavarasto ja hyvä kielellinen tietoisuus äidinkielessä ennakoivat myönteistä lukemaan oppimista. Tekemällä yhteistyötä monikielisen oppijan oman äidinkielien opettajan kanssa opettaja voi saada arvokasta tukia luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisen prosessissa. *Suomenoppijan oman äidinkielien oppimisen ja kehittymisen tukeminen on kaiken oppimisen perusta.*

2. Kaiken lukemisen, kirjoittamisen ja tekstien parissa toimimisen tulisi olla kytköksissä merkityksekkääseen kieleen ja tukia kielen omaksumisen prosessia lukemisen ohella. Suomalaisen aapisen maailma on usein sadunomainen ja suunnattu äidinkielisten lasten sanaston monipuolistumiseen ja rikastuttamiseen. Jos vasta maahan tulleen lapsen äidinkielessä *a:n* ja *aa:n* kestovaihtelua ei edes ole, kuinka autenttista toimintaa lapsen kannalta on aloittaa lukeminen aapisen A-aukeamalta? Vasta Suomeen muuttaneelle koko luettava kieli on uutta, kun taas sujuvasti kaksikieliselle puhutun suomen taitajalle suomen kirjoitettu kieli voi olla hyvin uusi kielimuoto. *Valmistavan ryhmän suomenoppijalle alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppiminen on samaan aikaan kielenoppimista.*

3. Koska alkava lukutaito usein nähdään teknisen taidon omaksumisena, on olennaista pohtia, mikä merkitys *literacy*-käsitten määrittelemisellä sosiaaliseksi käytänteeksi on. Toisella kielellä lukemaan oppivan oppimisprosessissa lukemisen merkityksellisyyden tärkeys korostuu entisestään: onhan mahdollista, että sanan tunnistaminen kirjain-äänevesittävyyden strategiaa hyödyntäen ei avaakaan lukijalle sanan merkitystä. *Dekoodaamisen ja lukemisen merkityksellisyyden suhteeseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota valmistavan ryhmän suomenoppijan lukemisen ohjaamisessa.*

4. Toisaalta lukeminen ja lukemisen käytänteet tapahtuvat aina sosiokulttuurisessa kontekstissaan: "Lukemaan oppiminen ymmäretään erilaisiin tilanteisiin sosiaalistumisena.

Äidinkielellä kyse on lähinnä puheen maailmasta tekstualueen maaailmaan siirtymisestä ja vieraalla kielellä uusiin erilaisiin tekstikulttuureihin sopeutumisesta.” (Pitkänen-Hutta 2000:122–123). Toisella kielellä lukeva sosiaalistuu äidinkielsä sekä suomen puhutusta maailmoista tekstualueen maaailmaan mutta myös erilaisiin tekstikulttuureihin. Kun lukemaan oppiminen nähdään sosiaalitumisprosessina ja lukemisen käytänteet sosiaalisena toimintana, on keskeistä pohdia ja määritellä, mihin lapset lukemista oppiessaan sosiaalisuvat. Kysymys on erityisen sensitivinen puhuttaessa lukemaan oppimisesta toisella kielellä: millaiseen kieleen ja millaiseen kulttuuriin lukemistapahtumat (*literacy events*) oppija johdattavat? *Myös alkavien luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen omaksuminen on sosiaalista toimintaa, jossa oppija sosiaalistuu tekstien ja kirjoituksen maailmaan.*

5. On tärkeää lähteä liikkeelle lapsen toimintaympäristön todellisuudesta ja arjesta: millainen on lapsen sosiokulttuurinen ympäristö? Mitä ovat lapsen arjen tilat, ympäristöt, kielet ja kontekstit? Sukeutuvan lukemaan oppimisen teoriassa keskeiseen asemaan nousee oppijan perhe. Suomenoppajan kannalta voi olla hämmästävä, miten koulun kulttuuri poikkeaa kodin kulttuurista. Kodin ja koulun yhteistyö mainitaan erityisesti perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2009). Tutkimukset osoittavat, että lapsen perheeseen, perheen kulttuuriin ja perheen omiin käytänteisiin tutustuminen tukee niin kielen kuin lukemaan oppimisenkin ohjaamista. *Lapsen perheen tuella ja perheen mukaan ottamisella on valmistavan opetuksen luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen oppimisessa korvaamaton merkitys.*

6. Suomenoppija ei valmistavan opetuksen alussakaan ole ’ummikko’, vaan hänellä on monipuolista kielitaitoa, ymmärrystä ja kokemusta. Oppijoiden kokemukset monikielisestä ja transnationalisesta maailmasta ovat jo sinällään arvokkaita, ja kaksikielisen lukijan yleinen ymmärrys lukemisesta ja tekstin symbolisesta järjestelmästä voi olla erityisen hyvä. Yksin maahan muuttaneen turvapaikanhakijanuoren selviytymistaidot ja rohkeus voivat olla hänen vahvuksiensa. *Oppijalähtöisessä pedagogiikassa lähdetään liikkeelle niistä ainutlaatuista vahvuksista, jotka huomioon ottamalla oppimista voi motivoida ja helpottaa.*

7. 2000-luvun tekstikäytänteet ovat nykyisin varsin erilaisia kuin ne, joihin kouluissa tällä hetkellä toimivat ja opettajan koulutuksessa opiskelevat ovat itse kasvaneet. Sosiaaliset mediat, viestinnän multimodaalisuus, globalisaatio ja monikielisyys haastavat totuttuja käytänteitä. *Koulujen tekstikäytänteiden tulisi tavoittaa se toimintaympäristö, jossa lapset kasvavat, ja ohjata lukemisen, kirjoittamisen ja tekstien käytön pedagogista toimintakulttuuria uuteen suuntaan.*

8. Koulujen muutostarpeen kohtaamiseen vaikuttaa ratkaisevasti opettajankoulutus. Monikulttuurisuuskasvatuksen, suomi toisena kielenä -opintojen sekä mediakasvatuksen tulisi olla läpäisevä osa opettajaksi opiskelevien opintoja. Esi- ja

alkuopetuksen opinnoissa tulisi tarkastella monikielisen lukijoiden erityistarpeita. Opettajien peruskoulutuksen ohella on kehitettävä täydennyskoulutusta. *Jotta koulujen tekstikäytänteitä voitaisiin muuttaa, opettajankoulutusta on kehitettävä kohtaamaan 2000-luvun oppijoiden monikielinen, monikulttuurinen ja monimedialainen toimintaympäristö.*

## **Lopuksi: kaikille yhteisen koulun 2000-luvun tekstikäytänteet**

— ”*Heti kuin kiinnitämme huomiota täytyy sosiaalista osallisuutta edistäävään oppimisympäristöön, kysymys eroista nousee kriittiseen asemaan. Miten takaamme, että kulttuuri-, kieli- ja sukupuolierot eivät ole esteitä opinnoissa menestymiselle? Ja miten nämä erot vaikuttavat tekstitaitojen pedagogiikkaan?*”<sup>22</sup> (The New London Group 1996:2, suomennos kirjoittajan).

Ovatko koulussa läsnä sähköiset uusmediat ja niiden tulkinta? Mitä ovat ne ’tekstit’, joita koulussa luetaan ja joiden parissa toimitaan? Harjoitellaanko koulussa ulkoja tavuja aapisesta, vai kytkeytyvätkö kielenoppiminen ja lukemaan oppiminen mielekkääseen ja kielessästi rikkaaseen ympäristöön, joka vastaa tämän päivän lukemisen moninaisia todellisuksia? Miten perusopetuksen valmistavan opetuksen erityistarpeisiin vastataan siten, että kaikilla oppijoilla on yhdenvertaiset edellytykset sosiaaliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen? Miten voimme opettajina ja kasvattajina turvata suomenoppiloille sellaisen koulupolun ja lukemaan oppimisen polun, joka ohjaa lasta alusta alkaen kohti 2000-luvun globaaliala kansalaisuutta?

2000-luvun luku-, kirjoitus- ja tekstitaidot eivät ole samanlaisia kuin tarvitut taidot sata vuotta sitten: lapset ja nuoret lukivat ja kirjoittavat nyt enemmän kuin koskaan ennen, vaikka sähköisiä mediaympäristöjä ei kenties mielletä yhtä arvokkaisia kuin perinteisiä tekstiypäristöjä. Monipuoliset ja -tahoiset joustavat kielelliset ja tekstuvaliset kompetenssit vaikuttavat kauttaaltaan ihmisen mahdollisuksiin elämässä. Koulun tulisikin vastata tosielämän autenttiisiin tarpeisiin sekä lasten ja nuorten todellisuuteen. Tämä merkitsee merkittäviä haasteita koulujen ja opettajankoulutuksen kehittämiselle. Jokikokko (2010:91) toteaa opettajan interkulttuurisia kompetensseja käsittelevässä väitöstutkimuksessaan, että jos halutaan kouluttaa kaikkien oppijoiden kasvua ja kehitystä yhdenvertaisesti tukavia opettajia, kehittämistarpeiden haasteisiin on tartuttava, jotta tulevaisuuden koulu olisi kaikkien yhteen.

Perusopetuksen valmistavan opetuksen sekä koulun muiden suomenoppijoiden luku-, kirjoitus- ja tekstitaitojen ohjaamisen prosessi haastaa koulun pedagogisia käytänteitä ja parhaimmillaan tekee mahdolliseksi kouluyhteisön uudistumisen: tarjoaahan suomenoppajan tukeminen uudenlaisia mahdollisuksia oppijalähtöiseen pedagogiikkaan, opettajien yhteistyöhön, koko henkilökunnan vuorovaikutukseen sekä koulun ja kodin todelliseen kohtaamiseen. Oppijan kohtaamisen lähtökohtana ovat hänen vahvuutensa monikielisenä ja monikulttuurisena maailmankansalaisena.

## Lähdeluettelo

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen & Kaisa Tukia (2009) 'Funktio-naalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana', *Virittäjä* 3: 402–422.
- Alanen, Riikka (2002) 'Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä', teoksessa Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) *The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education*, Helsinki: Väestöliitto.
- Anderson, Jim & Gunderson, Lee (2001). "You Don't Read a Science Book, You Study It": An Exploration of Cultural Concepts of Reading. (<http://www.readingonline.org/electronic/anderson/>, viittattu 7/2009.)
- Arffman, Inga (2007) 'Finnish – an Easy Language to Read?' Teoksessa Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.) *Finnish Reading Literacy. When Quality and Equity Meet*, Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Aro, Mikko (2004) *Learning to Read. The Effect of Orthography*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- August, Diane, Catherine Snow, Maria Carlo, Patrick Proctor, Andrea Rolla de San Francisco, Elisabeth Duursma & Anna Szuber (2006) 'Literacy Development in Elementary School Second-Language Learners', *Topics in Language Disorders* 26 (4): 351–364.
- Barton, David & Mary Hamilton (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, London: Routledge.
- Barton, David, Mary Hamilton & Roz Ivanic, (2000) (toim.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London/New York: Routledge.
- Bialystok, Ellen (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2007) 'Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research', *Language Learning* 57 (1): 45–77.
- Bialystok, Ellen, Gigi Luk & Ernest Kwan (2005) 'Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems', *Scientific Studies of Reading* 9 (1), 43–61.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (2000) 'Introduction. Multiliteracies: The Beginnings of an Idea', teoksessa Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London/New York: Routledge.
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim & Merrill Swain (1986) *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice. Applied Linguistics and Language Study*, London/New York: Longman.
- Dufva, Hannele (2002) 'Kielen ja ajattelun suhteesta eli mitä Sapir ja Whorf todella sanoivat?', teoksessa Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dufva, Mia (2004) *Focus on Beginning Foreign Language Learning: On Predicting and Supporting English Literacy Learning in Finnish Primary School*, Turku: Turun yliopisto.
- Dufva, Mia, Leena Nissilä, Kristiina Pitkänen, & Heidi Vaarala (2009) 'Kaksi- ja monikielisten kielelliset vaikeudet ja kielen oppimisen tuki', teoksessa Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien Oppimisvaikeudet*, Helsinki: Opetushallitus.
- Edwards, John (2003 [1994]) *Multilingualism*, London: Routledge.
- Ehri, Linnea C. (1991) 'Development of the Ability to Read Words', teoksessa Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & David P. Pearson (toim.) *Handbook of Reading Research Volume II*, New York/London: Longman.
- Ehri, Linnea C. (2005) 'Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues', *Scientific Studies of Reading* 9 (2): 167–188.
- Ehri, Linnea C. & Sandra McCormick (1998) 'Phases of Word Learning: Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers', *Reading & Writing Quarterly* 14 (2): 135–164.
- Euroopan Neuvosto (2003) *Eurooppalainen Viitekehys. Kielten Oppimisen, Opettamisen ja Arvioinnin Yhteen Eurooppalainen Viitekehys*, Helsinki: WSOY.
- European Migration Network (2009) *Yksintulleet – näkökulmia ilman huoltajaa maahan saapuneiden lasten asemasta Suomessa*, Euroopan muuttoliikeverkosto.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, London/New York: Longman.
- Fredriksson, Ulf (2002) *Reading Skills Among Students of Immigrant Origin in Stockholm*, Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.
- Fredriksson, Ulf, Monika Eklund & Karin Taube (2009) 'Reading and Education for Students of Immigrant Origin in Some Swedish Municipalities', *UC-China Education Review* 6 (11). (<http://www.teacher.org.cn/doc/ucedu200911/ucedu20091102.pdf>, viittattu 20.11.2010.)
- García, Ofelia, Lesley Bartlett & JoAnne Kleifgen (2008) 'From Biliteracy to Pluriliteracies', teoksessa Peter Auer & Li Wei (toim.) *Handbook of Applied Linguistics: Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, Georgia Earnest (2000) 'Bilingual Children's Reading', teoksessa Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, David P. Pearson & Rebecca Barr (toim.) *Handbook of Reading Research III*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, James P. (1999) *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London: Routledge.

- Goldenberg, Claude, Robert S. Rueda & Diane August (2008) 'Sociocultural Contexts and Literacy Development', teoksessa Diane August & Timothy Shanahan (toim.) *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, New York: Routledge, Center for Applied Linguistics and International Reading Association.
- Grünthal, Satu (2002) 'Aapiskukko runoilee. Nämäkulmia 1900-luvun aapisten lyriikkaan', teoksessa Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Jari Kotilainen & Tiina Onikki-Ranta-jääskö (toim.) *Äidinkielen merkitykset*, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (2004) *Iso suomen kielioppi* (ISK), Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hirsiaho, Anu, Sari Pöyhönen & Johanna Saario (2007) 'Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukeutumisen ja kirjoittamisen etnograafiaa paperimaassa', teoksessa Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Häkkinen, Kaisa (1998) *Kielitieteen perusteet*, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hämäläinen, Leena, Tuula Väistönen & Sirkku Latomaa (2007) 'Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: Peruskielitaidosta monikielisyyn?' Teoksessa Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspolitiikan projektin loppuraportti*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, Kristiina (2005) 'Maahanmuuttajapäiden opetuksen järjestäminen', teoksessa Kristiina Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajapäiden opetus perusopetuksessa*, Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, Kristiina (2007) 'Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa', teoksessa Sirkku Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*, Helsinki: Opetushallitus.
- Jokikokko, Katri (2010) *Teachers' Intercultural Learning and Competence*, Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokinen, Päivi, Leena Nissilä & Pirjo Immonen-Oikkonen (2009) *Komentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista*, Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa (1996) *How First Graders and Kindergarten Children Constructed Literacy Knowledge in the Context of Story Reading and Meaningful Writing*, Oulu: Oulun yliopisto.
- Korpela, Helena (2005) 'Lasten ja nuorten kotoutuminen', teoksessa Kristiina Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajapäiden opetus perusopetuksessa*, Helsinki: Opetushallitus.
- Kress, Gunther & Carey Jewitt (2008 [2003]) 'Introduction', teoksessa Carey Jewitt & Gunther Kress (toim.) *Multimodal Literacy*, New York: Peter Lang Publishing.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnberg & Marjatta Siniharju (2008). *Maahanmuuttajapäiden ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisenstä*, Helsinki: Opetushallitus.
- Lankshear, Colin & Michele Knobel (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, Berkshire: Open University Press.
- Lanza, Elisabeth (2008) 'Multilingualism and the Family', teoksessa Peter Auer & Li Wei (toim.) *Handbook of Applied Linguistics: Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Latomaa, Sirkku (2007) 'Kotikielestä äidinkieleen ja kaksi-kielisyyteen', teoksessa Sirkku Latomaa (toim.) *Oma kieli kullen kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*, Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, Sirkku & Aalto, Eija (2009) 'Suomi toisena kielenä opetuksen "ideologiat" ja käytänteet', *Virittäjä* 3: 444–448.
- Latomaa, Sirkku & Minna Suni (2010) 'Toisen sukupolven kielessiset valinnat', teoksessa Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja Sukupolvet*, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtinen, Tuija (2002) *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajien lasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*, Turku: Turun yliopisto.
- Leino, Pirkko (1999) *Suomen Kielioppi*, Helsinki: Otava.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina (2003) *Learning to Read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina (2008) *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*, 2. painos, Helsinki: WSOY.
- Luukka, Minna Riitta, Sari Pöyhönen, Ari Huhta, Seppo Taalas, Mirja Tarnanen & Anna Keränen (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston paino.
- Nissilä, Leena (2010a) 'Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa', teoksessa Marjut Päävärinta & Leena Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, Leena (2010b) 'Oman äidinkielen merkitys', teoksessa Marjut Päävärinta ja Leena Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, Helsinki: Opetushallitus.
- Ojutkangas, Anne (2010) 'Oman äidinkielen opetus valmistavassa opetuksessa – haasteita ja mahdollisuksia', teoksessa Marjut Päävärinta ja Leena Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, Helsinki: Opetushallitus.
- Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrität vuonna 2008.* ([http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/oma\\_aidinkieli\\_2008\\_syksy\\_kevat.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/oma_aidinkieli_2008_syksy_kevat.pdf), viitattu 24.4.2010.)
- OPH (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, Helsinki: Opetushallitus.

- OPH (2009) *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetus-suunnitelman perusteet*, Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (2009) *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset lin-jaukset*, Helsinki: Opetusministeriö.
- Perttula, Marja-Liisa (2010) 'Luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret', teoksessa Marjut Päävärinta & Leena Nissilä (toim.) *Perusopetuksen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistuneet 2002–2008.* ([http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutuksen\\_tilastot](http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutuksen_tilastot), viitattu 24.4.2010.)
- Perusopetusasetus* (1998), (<http://www.finlex.fi>, viitattu 24.4.2010).
- Perusopetuslaki* (1998), (<http://www.finlex.fi>, viitattu 24.4.2010).
- Pitkänen-Huhta, Anne (2000) 'Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana', teoksessa Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.) *Kielikoulussa - kieli koulussa*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitteen yhdistys AFinLA.
- Reiman, Nina & Sanna Mustonen (2010) 'Yläkoulun suomi toisena kielenä – oppilaiden kirjoittamistaito, *Kasvatus* 2: 143–153.
- Sajavaara, Kari (1999) 'Kielenoppimisen kysymyksiä', teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kie-lenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sarsama, Arja & Leena Nissilä (2008) toim. *Perusopetuksen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006*. Moniste 8, Helsinki: Opetushallitus.
- Siegel, Linda S. (2002) 'Bilingualism and Reading', teoksessa Ludo Verhoeven, Carsten Elbro & Pieter Reitsma (toim.) *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Siljander, Pauli (2002) *Systemaattinen Johdatus Kasvatu-stieteen*, Helsinki: Otava.
- Street, Brian & Lefstein, Adam (2007) *Literacy. An Advanced Resource Book. Routledge Applied Linguistics*, London and New York: Routledge.
- Sulzby, Elizabeth & William Teale (1991) 'Emergent Literacy', teoksessa Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & David P. Pearson (toim.) *Handbook of Reading Research. Volume II*, New York/London: Longman.
- Suomen perustuslaki* (1999), (<http://www.finlex.fi>, viitattu 11.12.2010).
- Tarnanen, Mirja, Jaakko Junttila & Elina Westinen (2009) 'Kohti monimediaisia tekstitaitoja: Mihin maahanmuut-

tajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he siihen suhtautuvat?', teoksessa Jyrki Kallikoski, Tuija Nikko, Saija Pyhäniemi & Susanna Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitteen yhdistys AFinLA.

Taube, Karin (1987) *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Tema nova, Kristianstad: Raben & Sjögren.

The New London Group (1996) 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review* 66 (1): 60-92, ([http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm), viitattu 24.4.2010).

Tornéus, Margit (1991) *Löytöretki kieleen: Lasten kielessen tietoisuuden kehityminen*, Helsinki: VAPK-kustannus.

Vaarala, Heidi (2009) *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Youssef, Yousri (2007) 'Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: Nykytilanne ja tulevaisuus', teoksessa Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

## Kirjoittaja

Päivi Jokinen

HuK, KK  
Oulun yliopisto  
Kuivastie 12 B 61  
90500 Oulu  
[paivi.jokinen@oulu.fi](mailto:paivi.jokinen@oulu.fi)

## Notes

1 "When children learn to read, there is an epiphanic moment in which they realize that text represents meanings" (Bialystok 2007:50).

2 "As soon as our sights are set on the objective of creating the learning conditions for full social participation, the issue of differences becomes critically important. How do we ensure that differences of culture, language, and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy?" (The New London Group 1996:2).

# Research Reports and Essays

Anna-Leena Riitaoja, Saila Poulter & Arniika Kuusisto

## Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context – A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices

### Introduction

The role of religions in the public sphere as well as the presence of religions in education has recently been under debate in Finland and many other Western European countries. Notwithstanding great public interest in the topic, the theories and practices of multicultural education have usually omitted critical reflection on the position of religious and non-religious worldviews. Compared to the issues of race, ethnicity, class and gender, religions or worldviews more generally have usually been overlooked or ignored in the discussion on multicultural education. However, everyone holds a worldview. Our starting point is that the particular value-laden ways of perceiving the world form a crucial part of societal diversity. In order to make such unrecognised value positions visible, we use the term ‘worldview’ to include both religious and non-religious worldviews. By worldview we mean *ontological and ethical orientation to the world, humanity and life questions*. Worldview is an entity of knowledge and understanding of the world that constitutes the basis for human life, crucial in defining human existence and giving satisfying meanings to the immanent reality. There are both religious and non-religious worldviews, but people are not necessarily conscious about their own worldview.

In this essay we discuss worldviews in relation to multicultural education in the Finnish context. By means of a socio-philosophical approach we aim to trace the debate on religion to the history of modernity and secular humanism and briefly examine it from the perspective of critical approach, also drawing on postmodern and postcolonial discourses. On the basis of these theoretical and philosophical debates, we argue that intercultural or inter-religious dialogue is not acontextual, value-free or equally available to all.

We adhere to the understanding of multicultural education which addresses socio-political contexts, recognises asymmetric power structures and considers inequality as not only related to ethnicity, gender and class but also to different worldviews. We claim that liberalism (discussed below) forms an unsustainable philosophical framework for the equality of

and dialogue between different worldviews. Such an approach hinders recognition of its own worldview. In addition, as writers of critical pedagogy have pointed out, liberalism has difficulties in recognising systematic structural inequalities and contextually diverse asymmetric power structures (e.g. Kincheloe & Steinberg 1997:1-27). Thus, it is not a plausible foundation for multicultural education based on equity and justice. This essay argues that it is pedagogically vital to discuss different ways of looking at religious education in terms of multicultural education that adopts critical approaches<sup>1</sup>.

We are looking for a way towards a pluralist society that gives space to multiple voices. We claim that an education system based either on one religion or on pure secularism is not pluralist. Both options are based on one ideology and thus, only one voice is heard. In Finland, the position of Lutheranism as a value basis for public education, which it previously had, has fragmented. Moreover, Lutheranism is not able to offer a common and equal basis for diversity of worldviews. A society which aims to build on secular liberalism will equally face challenges when trying to cope with religious worldviews in the public sphere. In other words, teaching fully secular knowledge about religions in public education is not plausible, as it would not treat people any more equally. Secular hegemony pushes religious worldviews toward the private sphere with the message that they are not welcome in the public realm.

With the help of this essay we hope to promote further discussion on alternative philosophical backgrounds for approaching religious and non-religious worldviews in society and multicultural education. However, in attempting to offer some wider perspectives on this complicated and politically sensitive topic, we can only scratch the surface. We advocate a pluralistic society that treats people equally regardless of their worldviews. Thus, instead of the traditional Religious Education (henceforth RE) approach, we suggest that worldviews, including non-religious ones, should be better recognised in the public education arenas by means of Religious/Worldview

Education (henceforth R/WE), which is more open to the present, increasingly pluralistic societal context.

The empirical references in the current essay come from the data collected in our research projects in school and day care, which we henceforth refer to as public education. In addition to the above-mentioned research interests, our essay stems from our personal experiences. Although we are Finnish in our ethnic and linguistic background, we belong to religious minorities in the predominantly Lutheran yet secularised Finnish society. Our situated and evolving minority positions have allowed us to examine the Finnish context as both insiders and outsiders. Also, our experiences of ‘otherness’ have led us to consider the power of labelling and inequality between worldviews in the public sphere.

### Philosophical examinations of the debate on religion and multicultural education

What is interesting in the debate on religion, secularism and multiculturalism is that these terms are widely used both to support and resist each other, but their contents are not properly defined. Even more problematic, there is less discussion on the philosophical basis of alternative viewpoints. Although these considerations have been part of philosophical and sociological examinations, in educational research or in the public debates on society and education such considerations have not been on the agenda. We argue that discussions on religion, multiculturalism and multicultural education make sense only if we take into consideration certain historical, philosophical and socio-political contexts. In the following we discuss these briefly.

The question of whether religion should be present in the public sphere and public education has become central in many European countries. The debates have concentrated on Islamic schools, minarets and Mohammed cartoons, and also on the presence of crucifixes and the wearing of headscarves in schools. In Finland, the debate has addressed Christian traditions and festivals as well as the purposes, content and group arrangements for, as well as the existence of, religious education in schools and kindergartens. In these debates, some commentators have argued that the current system should remain intact, that is, preserve separate RE lessons for children in different denominational groups and lessons in secular ethics for children from non-religious backgrounds. Others have advocated increase in the number of lessons in ethics for all children and even abandonment of RE education altogether in favour of compulsory secular ethics for all children in public education.

In Finland, the debate surrounding religion and religious education has also taken place in the name of multiculturalism. Interestingly, multiculturalism as an argument has been employed to defend both secular knowledge about religions and instruction in one's own religion. Those supporting secular knowledge about religions find it suitable and equal for all, and criticise RE for being too closely associated with par-

ticular religious traditions. Those supporting RE see it as a way to support children's identity construction and as a means to familiarise them with a particular tradition. Knowledge of one's own religion is perceived as a prerequisite for examining other traditions and a platform for inter-religious dialogue. (e.g. *Opettaja* 51/2009, 1/2010, 2/2010, 3/2010.)

What is interesting in the debates is that the arguments on both sides are often simply employed to resist the arguments on the other side. On the one hand, those arguing for purely secular education resist Lutheran traditions and religious education in public education which they perceive as a form of supremacy of religious viewpoints over non-religious ones. On the other hand, those arguing for the maintenance of Lutheran traditions and separate religious education resist common secular ethics which they treat as a form of supremacy of non-religious viewpoints over religious ones. In this situation the alternatives available for public education are polarised, and showing understanding for one view is often interpreted as an objection to the other. It is thus challenging to argue for an approach which attempts to get beyond this dichotomy and find ways to increase equity for both religious and non-religious worldviews.

The debates on religions and religious education reveal interesting paradoxes about the Finnish cultural and religious landscape. In Finland, Lutheranism and secular humanism are intertwined, supporting the separation of life issues into private and public. Slightly fewer than 80 % of Finns belong to the Evangelical Lutheran Church (Suomen Evankelis-Luterilainen Kirkko 2009:10). However, according to Kääriäinen *et al.* (2005:14), only a fair third of Finns believe in God of Christianity and only 2 % attend religious activities weekly. For the majority of Finns, membership in the Lutheran Church has been the customary way of doing things. Yet, Finns view religion as a highly private matter and religion is rarely discussed in public. At the same time, only a minority of Finns is atheist or can be described as living without any religious beliefs or spirituality. For many, religion still occupies a strong ritual position at certain turning-points in life. (*ibid.*:93, 96, 114, 146, 167-168) Lately, Finland's religious context has become increasingly pluralistic as a result of new religious movements, individualised spirituality and increasing immigration (*ibid.*:81, Komulainen & Vähäkangas 2009).

We call the mix of Lutheranism and secular humanism *secular Lutheranism*. By secular humanism we mean humanism based on the idea that “man is the measure of all things”; self-sufficient or exclusive humanism which is in the heart of modern secularity (for secularism, see Taylor 2007). By defining Finns and the Finnish society as ‘secular Lutheran’ we mean that Finns and the Finnish society are Lutheran but otherwise subscribe to many tenets of secular humanism<sup>2</sup>. Influence of secularism is also explicit in the area of morality. Finns think that religion should not affect other areas of life or moral conceptions (Kääriäinen *et al.* 2005:167). This reflects a modern conception on morality whereby people are seen to be relieved from the moral supervision of the Church and filled

with a harmonised set of rational rules based on reason (Bau-man 1993:6-7). In modern thinking morality is not a ‘natural trait’ of human life but something that needs to be designed and injected into human conduct. It includes an idea of an all-comprehensive unitary ethics, a cohesive code of moral rules which people could be taught. (*ibid.*)<sup>3</sup>

The cultural and religious societal context is reflected in education. According to the Finnish National Core Curriculum (NBE 2004:12) instruction in different subjects, including RE, is nondenominational and politically neutral. The curriculum guidelines rely on the assumption of an apolitical education that is suitable for all children. Schools and kindergartens, however, are important places for nation-building and in this regard, the Lutheran religion paradoxically becomes important (Lappalainen 2002, 2006, 2009, see also Komulainen 2002, Lempäinen 2002).

According to Billig (1995:6-9), nationalism has become “banal” in the sense that it is present in everyday practices, but is widely taken for granted. We argue that in Finnish nationalism, both Lutheranism and secularism are banally present, but in different ways. Lutheranism is present in national ceremonies at school and in society. Secularism is present in a tacit agreement that faith issues are private and separate from everyday life (Kääriäinen *et al.* 2005:167-168). This secular Lutheran order is taken for granted and is rarely seen as political. It is invisible and recognised only when the limits of the cultural order are revealed by minority religious or non-religious worldviews. Therefore, public education often recognises diversity of worldviews and their personal meaning for people only in relation to the visibility of religious minorities, in particular, any ‘restrictions’ in dietary matters and participation in activities, as well as in choices of other than Lutheran religious education or secular ethics (Kuusisto 2010, Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010). Minorities are perceived to belong to a ‘distinct culture’ while the culture of the majority goes unrecognised (Kuusisto 2010).

In response to increasing diversity, education policies have attempted to address different beliefs in education. In practice this has meant recognising ‘exceptionalities’ of different beliefs compared to the secular Lutheran majority. There have also been efforts to eliminate Christian elements in the name of diversity. For example, religious contents of the Lutheran-based festivals have sometimes been removed from Finnish schools or day-care centres in order to make them (supposedly) neutral and suitable for all children (Kalliala 2005, see also Lappalainen 2006, Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010).

These symbolic and practical actions manifest the liberal ideology of society and education. By *liberalism* we refer, adopting from Reich (2002:10-11), to the historical meaning of the term that dates back to the political philosophers, e.g. Locke and Mill, and continues in the works of contemporary philosophers such as Rawls, who further developed liberalism as a political theory (Rawls 1993). Classical liberalism stresses the ideas of individualism, freedom and equality, but also state neutrality and secularism. Current liberal political philosophers, for instance Rawls and Kymlicka, have been

criticised on the grounds that their idea of state neutrality does not consider religious diversity and identity in the same way as other identities (e. g. Modood 2007:21-36, Bader 2009). In other words, religions are not seen to belong to the public sphere. From this perspective, the objectives of ‘neutral’ education, tolerance of diversity and ‘politics of exceptions’ demonstrate the inability of liberalism to recognise that its own supposedly politically neutral and secular ideology includes and promotes inequality.

The practices of eliminating religious elements from school festivals have been resisted by voices of nationalist tone that view Lutheran-based traditions as belonging to the nation’s cultural heritage rather than as matters of religious heritage only (e.g. Lappalainen 2006). Similarly, the curricula guidelines of the National Board of Education (NBE 2006) define some Lutheran or Christian traditions as elements of the Finnish culture. The situation where religion becomes “a part of culture” and an element in national celebrations but is simultaneously absent from the public debates on personal beliefs is challenging for all those who do not belong to the mainstream of secular Lutheranism; namely confessional Christianity, other religions and atheism. For confessional Christians such a state of affairs is confusing because their worldview is not secular; for other religions because they are not Christian and might not agree with the concept of secularism; and for atheists because they are not Lutheran. Neither does this situation help the secular Lutheran majority to become aware of its own or other people’s background and values. It fails to encourage children to examine the ideologies and structures of society critically and eliminates opportunities for wider philosophical and socio-political considerations. It creates a false impression of a supposedly neutral education and equal society where everyone’s voice is heard. It offers less support for those children who do not belong to the secular Lutheran majority by rendering their voices and perspectives subordinate and as ‘other’ in relation to the dominant group (See e.g. Ellsworth 1989, Fraser 1995, Jones 1999).

## Religion, secularism and worldview

The idea of secularisation, although assumed to be universal, is strongly tied to modernity and the tradition of Enlightenment. Since the 1960s, the *theory of secularisation* has been employed by sociologists to explain why religion loses its significance in social and moral matters at both the individual and institutional levels (Dobbelaere 2002). However, this paradigm was not sufficient in explaining the growing interest in and understanding of religious plurality in the postmodern world (Casanova 1994).

The word *secularism* is used in many ways. What is meant by *state secularism* differs greatly in countries like France, United States, United Kingdom or Finland (Modood 2007). Diverse traditions of association or disassociation between the Church and the state lead to different conceptions of the role of religion in state education (Alexander & Carr 2005:75).

Throughout history, secularism has had different meanings, such as division of temporal and transcendent issues or complete denial of the existence of transcendent time or place (Taylor 2009). The dichotomy of religion and non-religion is therefore itself a secularist product (Hurd 2007). Related to its liberating agenda, the thinking rooted in Enlightenment assumed its non-religious basis to be more advanced and neutral because it was founded on reason and objective examination of facts, not on metaphysical beliefs. Enlightenment thinking includes, however, much religious terminology which it started to use for its own purposes (e.g. *ibid.*).

Postmodern and postcolonial approaches have challenged the ontology and epistemology of modernity; its ideas of objectivity, neutrality and universalism. Postcolonial thinking gives space to indigenous, non-Western based knowledge, which may include religious or spiritual aspects even if they are not perceived as ‘religions’ in the Western way (see e.g. Appiah 2001). Postmodernism denies the truths of great narratives. This position might seem problematic for religious claims but it may also offer an approach to critically examine both religious and non-religious standpoints, and to avoid such a dichotomy. Bauman (1993:32-36) argues that although the subjectification of morality has torn the individual apart from her community and the common moral language, postmodernism can actually give more space for moral considerations than modernity. In re-personalising morality it sees ethics inherently present in humanity. These standpoints may offer new approaches for considering faith and spirituality among people.

If we acknowledge that all philosophies and religions, as well as personal and group beliefs, include ontological and epistemological assumptions, the distinction between religion and secularism is no longer plausible. Therefore, in a pluralistic context – such as the Finnish one (although this pluralism is not always acknowledged) – it would be more appropriate to talk about religious/worldview education (R/WE) instead of religious education. Deconstructing the binary divide between religious and non-religious worldviews is important in order to avoid discussion of religions as ‘others’, that is, as having particular ontology and rituals, while the secular position is misconstrued as neutral.

In a pluralistic context the question is not only if there is a religious hegemony, but if there is any kind of ideological hegemony that pushes other worldviews to the margins of society. In the Finnish context we consider both Lutheranism and secularism because they hold power in their own unique ways. In order to find a way towards a pluralistic and more equal society the starting points of the current debate should be critically examined.

## Worldviews in the theories of multicultural education

The term ‘multiculturalism’ came into the Finnish public discussion at the beginning of the 1990s, when immigration

to Finland increased. As a result, Finland was said to have ‘become multicultural’. Multiculturalism was seen as a new phenomenon in Finnish society (Lepola 2000:19-21, 196-270), which is not surprising, given the common illusion of the Finnish culture as homogenous (Raento & Husso 2002, Löytty 2004). Today, multiculturalism has become a descriptive buzzword referring to immigration or ethnicity, that is, to the ‘other’ who is not Finnish. Similarly, ‘multicultural education’ or ‘teaching’ usually refer to the education of immigrants and new ethnic minorities, and not to the policies and educational practices that address cultural differences, such as religious ones, within the Finnish majority. The assumption of a homogenous Finnish culture and multiculturalism as referring to ‘other’ cultures hinders recognition of in-group diversity within the Finnish majority itself, as well as among the ‘other’ groups. It also obscures overlapping identities and intergroup differences, and hinders the recognition of inequality between people in society.

In the light of the current debate on religion it might be expected that the question of how to consider religious and non-religious worldviews in education is widely discussed in theories of multicultural and intercultural education. However, compared to race, ethnicity, class and gender, religions or worldviews have usually been overlooked or ignored. Rarely do handbooks on multicultural education give space to religion (Hoosain & Salili 2006). When religion has been on the agenda it has usually been seen negatively as a source of intolerance (*ibid.*) or as causing troubles in the everyday life of, for example, day-care institutions (see examples in Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010). There has occasionally been a strong polarisation between the (supposed) negativity of religions and (supposed) superiority of secularism (Coulby 2008, Coulby & Zambeta 2008, Zambeta 2008).

It is important to examine alternative philosophical bases for the theory of multicultural education in order to understand the apparent silence about worldviews. Many theories of multicultural education (e.g. Kymlicka 2007) are based on classical liberalism (e.g. Rawls 1993). They address tolerance and intercultural understanding, and concentrate mainly on individual skills and attitudes. Liberal multiculturalism and its educational intent is therefore claimed to be apolitical and acontextual. Critical multiculturalism and critical multicultural education, instead, emphasise awareness of socio-political issues, asymmetric power structures and inequalities related to race, ethnicity, gender and class. (Kincheloe & Steinberg 1997:1-26) It is thus interested in the wider philosophical context behind educational ideas.

Both liberal and critical multiculturalism have been argued to have roots in classical liberalism (e.g. Ellsworth 1989, Jones 1999). Critical multiculturalism distances itself from liberalism by stressing socio-political issues (Kincheloe & Steinberg 1997:1-26). However, it has been criticised for assuming that the space of inter-group dialogue is neutral and equal for every participant (Jones 1999). It has also often operated with the concepts of reasoning and emancipation that have their origin in liberal thinking (Ellsworth

1989). Such reliance on reason has limited the possibility of appreciating other kinds of knowledge. Furthermore, emancipation includes an assumption that someone else knows best how to emancipate the oppressed or how to enable the voiceless to speak for themselves (*ibid.*). As a response to the critique, the current writings in critical pedagogy have reconsidered the concepts of emancipation and reason (see Kincheloe 2007:21-22, 38).

Both classical liberalism and critical multiculturalism have struggled against religious hegemony, as they perceive religious belief itself as a cause of hegemony and oppression. Therefore, for the proponents of these theories, alternative approaches to religion as faith and spirituality might be challenging to adopt. However, it is important to separate institutional hegemony from personal beliefs and spirituality, as personal worldviews can have very different societal outcomes (see also Kincheloe 2007). Hegemony of any worldview – either religious or non-religious – makes other worldviews, their voices and frameworks, subordinate. In addition, as with any group, no religious group is homogenous, but consists of people with diverse views and identities.

Critical pedagogy has been interested in taking postmodern and postcolonial critique of modernity into account, although at the same time it has criticised the limits of postmodernism as a political theory (Giroux 1995, McLaren 1995). Critical pedagogy has shown interest in the knowledge of indigenous and often non-Western cultures, especially the ones that are not rooted in reason or science (Kincheloe 2007, Wexler 2007). This development opens possibilities for considering religious beliefs from fresh perspectives (e.g. Banks 2009, Kincheloe & Steinberg 2007).

## Pluralistic religious/worldview education

In the contemporary pluralist world the traditional religious education (RE) approach as education in one's own religion is somewhat problematic. Equally, a solely secular approach either completely excludes religions from public education or only teaches 'objective' knowledge 'about' religions, and thus, by missing other important elements, such as spiritual, ethical, communal or experiential aspects of religion, does not properly contribute to meaningful pluralism. In both alternatives the right to speak is given to one voice only: either to religious dogma or to secular reason. In contrast to this approach, we are searching for something which could be called an 'open-ended exploration of worldviews and philosophies of life' (Hobson & Edwards 1999:19, see also Jackson 2004:165). This approach respects multiple voices in the common space without ranking them, but at the same time does not flatten the need for talking about and comparing different ontologies or quests for personal meaning of a certain ontology. It admits that religious claims cannot be resolved publicly and that people adhere to different religious or non-religious commitments which they find best for their personal lives (*ibid.*).

It takes much effort to find solutions for religious or worldview education in a pluralistic society. Jackson (2004:160-165) has described different dimensions of plurality, introducing debates about modernism and postmodernism and the analysis of religion in relation to culture, ethnicity and nationalism. He distinguishes between five different responses to pluralistic religious education, which are described in Table 1.

*Religious literacy, interpretive and dialogical* approaches are neither neutral nor relativist in the way the personal narrative RE approach is. These three approaches acknowledge the inevitable influence of plurality on young people and help them engage with it. They do not promote or erode particular beliefs but give opportunity to study and reflect on different religious and philosophical viewpoints. (*ibid.*:165) Jackson (*ibid.*:131) argues that *interpretive* and *dialogical* approaches to religious education are consistent with multicultural or intercultural education. However, he does not give a clear definition for either term. Instead, he mixes both liberal and critical approaches of multicultural education. We would like to expand the ways in which R/WE could work together with critical multicultural education that also takes advantage of relevant postmodern and postcolonial critiques. We have examined Jackson's (2004) five approaches and added our notions in Table 1. Based on these notions we argue that, of these options, the *interpretive* and *dialogical* approaches offer the best starting point for a pluralist R/WE. However, there are certain issues that should be considered in depth.

First, as is the case with any education, R/WE cannot be separated from its socio-political context. Power relations between a majority and minorities at school and in society are inherently present in the classroom and the inter-group dialogue. Also the atmosphere of the school, power relations between adults and children, and mutual respect and ways of giving feedback can either promote or hinder dialogue. This argument applies not only to worldviews but also to their intersections with other identities. The dialogical space is not empty or neutral. On the contrary, minority groups lack equal opportunity to participate and to be heard (Ellsworth 1989, Fraser 1995, Jones 1999). Therefore, we cannot expect that teaching R/WE as a common subject to all would promote a neutral or equal approach to diverse traditions because the way of looking is always value-laden. Neither can we assume that common lessons would automatically offer an equal space for dialogue and learning about the 'other' because power issues are always present. From this perspective, studying R/WE in separate groups may offer, especially the minority children, opportunities to share their experiences with peers using an inner-group religious language (for subaltern peers and common language, see Jones 1999). While minorities encounter the majority's viewpoint on a daily basis, the majority group is not always aware or appreciative of minority points of view. When trying to explain their experiences, minorities are subordinate and thus forced to use a language that is 'foreign' to their worldview. Inequality of different perspectives is therefore unavoidable.

Table 1. Models of religious education as responses to plurality (based on Jackson 2004). Body of text by Jackson (2004), additional notes in italics by the authors.

Model	Arguments given for and against in the public and academic debate
1) Faith-based schools	<p><u>Arguments given for:</u> Better support for minority languages and cultures, decreasing racism within these schools.</p> <p><u>Arguments given against:</u> Less autonomy for the individual child to construct her own beliefs. A risk of fragmentation and economic and racial segregation, and decreasing preparation of majority students to work within a pluralist society. A risk to draw faith schools into political and religious disputes. <i>May construct an illusion of inner-school religious homogeneity which may not consider interaction between and diversity of beliefs. The model has been criticised in the UK for producing increased segregation, and as a reason why "Multiculturalism has failed" (Coulby &amp; Zambeta 2008 vs. Modood 2007). More in-depth argumentation is needed concerning how multiculturalism and pluralism relate to neo-liberalist specialisation of schools and school choice politics. Moreover, it is important to conceptually distinguish ethnic or religious pluralism from ethnic or religious segregation and socio-economic segregation.</i></p>
2) Personal narrative approach	<p><u>Arguments given for:</u> Lets children construct their own knowledge and personal narratives. Makes children and their concerns a key element of RE, reducing the content orientation of the school subject, making time and space for reflective activity, dealing with the emotional and rational. Involves children as agents.</p> <p><u>Arguments given against:</u> Some versions include strongly individualistic approaches that ignore the wider social context. Instrumentalist view of religion. Gives a narrow and partial view of debates about religion and culture. Forecloses the debate about modernity and postmodernity by requiring the adoption of a non-realist stance as a pre-condition and by marginalising children holding realist views of religious truth. Gives pupils only limited opportunities to critique alternative approaches. <i>May support a mainly secularist world-view if a teacher does not also consider secularism as a narrative. Does not help an individual form any coherent value-base because guidance from tradition is not accepted. If based on strong relativist approach, inability to distinguish ethical relativism from cultural relativism, or to examine socio-political issues. If not, more argumentation is needed about how the concept of 'narrative' should be read and how relativism here differs from models 4 and 5.</i></p>
3) Religious literacy approach (critical literacy)	<p><u>Arguments given for:</u> Inclusive plurality: Helps all children to clarify, criticise, formulate and justify their own positions.</p> <p><u>Arguments given against:</u> Treating religions as internally homogenous systems, clearly separable and distinct from each other. Does not give space for pupils' own experiences and knowledge or inner-group diversity of beliefs. <i>Does not recognise interaction of views. When opening a debate, it may not consider adequately those whose standards and points of view different opinions are criticised. May position world-views against each other. Does not create mutual understanding and respect toward different perspectives and belief systems. In dialogue, however, assumes equal space and voices of all participants.</i></p>
4) Interpretive approach	<p><u>Arguments given for:</u> Helps all children to find their position. Recognizes the inner diversity, permeable boundaries and contested nature of religious traditions but also the complexity of cultural expression and change of individual and social perspectives. Emphasizes representation, interpretation, and reflexivity. Utilizes children's own beliefs and values as a resource and encourages their active involvement in the design and evaluation of learning activities. <i>In Jackson (2004) no arguments given against expressed. Recognizes inner-group diversity and overlapping identities. In dialogue, however, it assumes equal space and voices of all participants. Socio-political and contextual issues should be better considered. May still remain teacher-oriented despite emphasizing children's active role.</i></p>
5) Dialogical approach	<p><u>Arguments given for:</u> Places even more weight on children's personal knowledge and experiences as a source material for study, exchange, and reflection. Relative autonomy of the child in the context of influences from the family and other social groups. <i>In Jackson (2004), no arguments given against expressed. Recognises inner-group diversity and overlapping identities. In dialogue, however, assumes equal space and voices of all participants. Socio-political and contextual issues should be better considered. Dialogues between personal beliefs, group beliefs and personal beliefs in relation to group beliefs require different background knowledge about belief systems, on-going debates and socio-political issues, but also a different pedagogical approach with children of different ages.</i></p>



## The Finnish religious education model

The Finnish model of RE as students' own religion recognises the cultures and history of Finland. In this model, public education of young children into their own tradition is not neglected. It is believed that knowledge of one's own history, roots and values helps a person to understand and respect others and his/her own worldview in relation to the others'. On the one hand, the Finnish RE model is considered to be democratic and as serving the needs of both the majority and minorities: it takes the Freedom of Religion Act seriously and recognises religious minorities and their right to receive education in their own religion. On the other hand, Finnish RE can be seen as increasing separation between different groups. Integration and interaction are difficult if children are separated by their religious affiliations and study physically in different rooms (Pyysiäinen 2008:308). After all, dialogue is not enhanced by maintaining boundaries but by living in mutual respect and cooperation. The Finnish RE model also treats religious groups as internally homogenous, thus neglecting diversity within the groups.

Why, then, cannot the general goals of education be reached by teaching a common religion-subject to all students? There has been pressure towards a totally secular model of religious education that all children could join. It is not clear whether this kind of idealist secular solution would be successful: for instance, experiences from Sweden and Norway suggest that students hold very negative attitudes towards this subject (Brandt & Böwadt 2009). These results make sense if we consider that such an educational arrangement manifests supremacy of one ideology and voice. After all, the idea of common lessons for all is based on particular values, for example, on secular reason or strong relativism.

On the basis of the above discussions we argue that in order to recognise the diversity of worldviews and to increase equity between them in public education, both presently used small group lessons in children's own traditions and additional, dialogical lessons for the whole class are needed. Studying in separate groups gives students an opportunity to learn their tradition as well as to discuss their life questions and experiences with peers in a safe environment. Simultaneously, lessons which bring all children together shall provide space for dialogue between the groups around common topics (on questions of humanity, ethics, civic matters and a struggle for a more equal world). These discussions are important in illustrating to the children from different groups their commonalities, as well as differences within the groups. Common lessons alone cannot form a sustainable basis for R/WE. As we have argued earlier, the 'mutual' dialogical space is not neutral and equal, but actually reflects the societal value basis and power relations between the majority and minorities. Thus studying in both separate small groups and with the whole class is necessary.

It is important to recognise the diverse identities of children coming from other than the secular Lutheran families in order not to marginalise them. Simultaneously, the secular Lutheran majority is faced with the challenge of how to become con-

scious of the power asymmetry between different perspectives, their own privileged position and its influence on the inter-group dialogue. Different worldviews should be better acknowledged throughout the entire curriculum in all public education, not only in the R/WE lessons or activities related to it. Among other school subjects, the teaching of worldviews finds common ground with history, geography and arts. At the same time, critical approaches remind us that all knowledge and ways of looking are value-laden. In this regard, discussions on knowledge and values should constitute a natural part of all school subjects.

## Conclusions

In this essay, we have addressed issues of worldviews and multicultural education in the Finnish context. We have argued that the way of discussing worldviews in the Finnish context has been strongly tied to the liberal tradition. The public debate on religious education is connected to cultural self-understanding about worldviews. However, in order for a pluralist society to give space to different worldviews in the public sphere, we need to recognise and reconsider liberal ties and to reach beyond the current polarised debate.

We have argued that religious worldviews cannot be separated from non-religious worldviews. Thus, we need to get beyond such secularist dichotomies. In order to understand the complex and highly contextual issue of worldviews, in particular the different religious worldviews, we need to distance ourselves from modernity that sees religion as monolithic and hegemonic. We need to look for new ways to approach religious and non-religious worldviews as complex phenomena inherently embedded in society.

The philosophical basis behind the alternatives of R/WE and multicultural education must be better considered. At the same time, along with the issues of race, ethnicity, gender and class we should consider worldviews and their intersections with other identities. R/WE should not be seen as separate from multicultural education or public education more generally. Multicultural education is not a mere collection of practices but a way of looking at the world based on a certain philosophy. Without careful self-examination our practices easily concentrate on 'the other', leaving out the issue of how we construct the way from which we perceive the world.

Currently, worldviews, multiculturalism and education are usually discussed within the liberal framework. We argue that liberal multicultural education is not enough for equity or for an education that aims at recognising multiple worldviews. On the one hand, research and discussions among the R/WE theorists about education in a pluralist society could be beneficial for multicultural education. On the other hand, R/WE should not be considered as separate from the theoretical and practical issues of multicultural education, nor from the philosophical basis of education in a pluralist society. At the same time, critical, postmodern and postcolonial theories can help to recognise the blind liberal assumptions of multicultural education.

We hope that R/WE together with multicultural education could strengthen and deepen children's ethical and philosophical discussions, broaden their cultural and political consciousness, help to recognise systematic, structurally unequal treatment of different groups of people and encourage them to change these discriminatory practices. To work in such a way, R/WE should turn more towards critical than liberal multicultural education. At the same time, the goals of religious education extend beyond instrumental ones. According to Jackson (1997:159), the key aim is to develop an interpretive understanding of the grammar, the language, and wider symbolic patterns of religious and non-religious worldviews.

In regard to educational practices, we stress the importance of becoming conscious about worldview as something that everyone holds, as inherently present in our orientation towards the world. Also cultural self-understanding, societal practices and public education reflect certain worldviews and values. Instead of nourishing an illusion of neutrality and equality, public education should develop awareness of the socio-political context behind educational and societal practices as well as increase discussions on worldviews and values in everyday encounters.

## Bibliography

- Alexander, Hanan A. & David Carr (2005) 'Philosophical Issues in Spiritual Education and Development', in Eugene C. Roehlkepartain, Pamela Ebstine King, Linda Wagener & Peter L. Benson (eds.) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks: Sage.
- Appiah, Kwame A. (2001) 'Vanhat jumalat, uudet maailmat', in Raisa Simola & Ensio Puoskari (eds.) *Afrikkalaisen Filosofian Antologia*, Helsinki: Gaudeamus.
- Bader, Veit (2009) 'Secularism, Public Reason or Moderately Agonistic Democracy?' in Geoffrey Brahm Levey & Tariq Modood (eds.) *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, James (2009) (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York: Routledge.
- Bauman, Zygmunt (1993) *Postmodern Ethics*, Oxford: Blackwell.
- Billig, Michael (1995) *Banal Nationalism*, London: Sage.
- Brandt, Ane Christine & Pia Rose Böwadt (2009) *Medborgerskab i læreruddannelsen. Rapport til Undervisningsministeriet*. (Available online at: <http://www.Folkeskolen.dk>, last accessed 25 September 2009.)
- Casanova, Jose (1994) *Public Religion in the Modern World*, Chicago: University of Chicago Press.
- Coulby, David & Evie Zambeta (2008) 'Intercultural Education, Religion and Modernity', *Intercultural Education* 19 (4): 293-295.
- Coulby, David (2008) 'Intercultural Education: Religion, Knowledge and the Limits of Postmodernism', *Intercultural Education* 19 (4): 305-314.
- Dobbelaere, Karel (2002) *Secularization: An Analysis at Three Levels*, Bruxelles: Peter Lang.
- Ellsworth, Elizabeth (1989) 'Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy', *Harvard Education Review* 59 (3): 297-324.
- Fraser, Nancy (1995) 'Politics, Culture, and the Public Sphere: Toward a Postmodern Conception', in Linda Nicholson & Steven Seidman (eds.) *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Giroux, Henry (1995) 'Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism', in Peter McLaren (ed.) *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*, Albert Park: James Nicholas Publishers.
- Hobson, Peter R. & John Edwards (1999) *Religious Education in a Pluralist Society: The Key Philosophical Issues*, London: Woburn Press.
- Hoosain, Rumjahn & Farideh Salili (2006) 'Introduction: Dimensions of Religion in Multi-cultural Education', in Farideh Salili & Rumjahn Hoosain (eds.) *Religion in Multi-cultural Education*, Greenwich: Information Age Publishing.
- Hurd, Elizabeth Shakman (2007) *The Politics of Secularism in International Relations*, Princeton: Princeton University Press.
- Jackson, Robert (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach*, London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London: Routledge.
- Jones, Alison (1999) 'The Limits of Cross-Cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom', *Educational Theory* 49 (3): 299-316.
- Kääriäinen, Kimmo, Kati Niemelä, & Kimmo Ketola (2005) *Religion in Finland: Decline, Change and Transformation of Finnish Religiousity*, Tampere: Church Research Institute.
- Kalliala, Marjatta (2005) 'Varhaiskasvatuksen uskontokasvatukseen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa', in Päivi Hilska, Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (eds.) *Uskontokasvatus Monikulttuurisessa Maailmassa*, Helsinki: Kirjapaja.
- Kincheloe, Joe & Shirley Steinberg (1997) *Changing Multiculturalism*, Buckingham: Open University Press.
- Kincheloe, Joe (2007) 'Critical Pedagogy in the Twenty-First Century', in Peter McLaren & Joe Kincheloe (eds.) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Komulainen, Jyri & Mika Vähäkangas (2009) 'Suomi muutosten keskellä – pysyykö kirkko mukana?', in Jyri Komulainen & Mika Vähäkangas (eds.) *Luterilaisen Suomen Loppu? Kirkko ja Monet Uskonnot*, Helsinki: Edita.
- Komulainen, Katri (2002) 'Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhlissa', in Tuula Gordon, Katri Komulainen &

- Kirsti Lempiäinen (eds.) *Suomineiton Hei! Kansallisuuden Sukupuoli*, Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, Arniika & Silja Lamminmäki-Vartia (2010) 'Katso-musten kohtaaminen päiväkodissa – Kohti uskontosensi-tivistä kasvatusotetta', in Martin Ubani, Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (eds.) *Kokonaisvaltainen kasvatus. Lapsi ja uskonto*, Helsinki: Lasten Keskus.
- Kuusisto, Arniika (2010) *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuk-sellinen monimuotoisuus päiväkodissa: Haasteita ja mah-dollisuksia*, Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Kymlicka, Will (2007) *Multicultural Odysseys: Navigat-ing the New International Politics of Diversity*, Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, Sirpa (2002) 'A Day Before Independence Day: Construction of Nationality, Gender and Citizenship at Preschool', in Katri Komulainen (ed.) *Sukupuolitetut rajat – Gendered Borders and Boundaries*, Joensuu: University of Joensuu, Department of Psychology.
- Lappalainen, Sirpa (2006) 'Liberal Multiculturalism and National Pedagogy in Finnish Preschool Context: Inclusion or Nation Making?' *Pedagogy, Culture and Society* 14 (1): 99-112.
- Lappalainen, Sirpa (2009) 'Making Differences and Reflect-ing on Diversities: Embodied Nationality Among Pre-school Children', *International Journal of Inclusive Education* 13 (1): 63-78.
- Lempiäinen, Katri (2002) 'Kansallisuuden tekeminen ja toisto', in Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (eds.) *Suomineiton Hei! Kansallisuuden Suku-puoli*, Tampere: Vastapaino.
- Lepola, Outi (2000) *Ulkomaalaisten Suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, Kansalaisuus ja Suomalaisuus 1990-luvun Maahanmuuttopoliittisessa Keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia.
- Löytty, Olli (2004) 'Meistä on moneksi', in Mikko Lehtonen, Olli Löytty & Petri Ruuska *Suomi Toisin Sanoen*, Tam-pere: Vastapaino.
- McLaren, Peter (1995) 'Post-Colonial Pedagogy, Desire and Decolonized Community', in Peter McLaren (ed.) *Post-modernism, Postcolonialism and Pedagogy*, Albert Park: James Nicholas Publishers.
- Modood, Tariq (2007) *Multiculturalism: A Civic Idea*, Cam-bridge: Polity Press.
- NBE (2004) *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: National Board of Education.
- NBE (2006) Perusopetuslain Muutoksen Vaikutukset Uskon-non ja Elämäkatsomustiedon Opetukseen sekä Koulun Toimintaan. (Available online at: [http://www.edu.fi/download/110199\\_perusopetuslaki.pdf](http://www.edu.fi/download/110199_perusopetuslaki.pdf), last accessed 1 November 2010).
- Opettaja (51/2009, 1/2010, 2/2010, 3/2010) a weekly maga-zine by the Finnish Teacher Union. (Available online at: <http://www.opettaja.fi>, last accessed 8 February 2010.)
- Pyysiäinen, Markku (2008) 'Tunnustuksellisesta uskonnnon opetuksesta oman uskonnnon opetukseen', in Arto Kal-lioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari & Kristiina Kumpulainen (eds.) *Ihmistä kasvattamassa: Kou-lutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja*, Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Raento, Pauliina & Kai Husso (2002) 'Cultural Diversity in Finland', *Fennia* 180 (1–2): 151-164.
- Rawls, John (1993) *Political Liberalism*, New York: Colum-bia University Press.
- Reich, Rob (2002) *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, Chicago: The University of Chi-cago Press.
- Suomen Evangelis-Luterilainen Kirkko (2009) *Kirkon tilastol-linen vuosikirja*, Helsinki: Kirkkokohallitus.
- Taylor, Charles (2007) *A Secular Age*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Taylor, Charles (2009) 'What Is Multiculturalism?' in Geof-rey Brahm Levey & Tariq Modood (eds.) *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*, Cambridge: Cam-bridge University Press.
- Wexler, Philip (2007) 'Religion as Socio-Educational Cri-tique. A Weberian Example', in Peter McLaren & Joe Kincheloe (eds.) *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Zambeta, Evie (2008) 'Religion, Modernity and Social Rights in European Education', *Intercultural Education* 19 (4): 297-304.

## Authors

*Anna-Leena Riitaoja*

Department of Teacher Education  
P.O. Box 9  
00014 University of Helsinki  
[anna-leena.riitaoja@helsinki.fi](mailto:anna-leena.riitaoja@helsinki.fi)

*Saila Poulter*

University of Tampere and University of Helsinki

*Arniika Kuusisto*

University of Helsinki

## Notes

- 1 By 'critical' we mean both Frankfurt school and Freirean criti-cal multicultural education, but also postmodern and postcolonial critique of society and education.
- 2 Humanism is also present in Lutheranism through Christian humanism.
- 3 If people are free to make choices they should be prevented from using their freedom wrongly. They should be guided to make good, rational choices and obey reason-based laws (Bauman 1996:6-7). In modern thinking this offers a specific justification to education as a means to inject reason-based morality to children.

# Research Reports and Essays

Nelli Piattoeva

## Citizenship education policies and the state. Russia and Finland in a comparative perspective

**Lectio praecursoria** of a PhD defended on 10 December 2010, School of Education, University of Tampere. Opponent Prof. Robert Cowen (University of London, Institute of Education), custos Prof. Tuomas Takala (School of Education, University of Tampere).

Interest in citizenship and the role of schools and other educational institutions in educating for citizenship has multiplied since the early 1990s. Research conducted in very different national contexts has shown that governments around the world re-evaluate education policies and curricula regarding citizenship education, introduce new school subjects and cross-curricular themes to enhance citizenship, and consequently engage in measuring students' citizenship competences. Attention to the questions of citizenship and the apparent desire of states to re-emphasise the importance of citizenship education point to the revaluation of citizenship as a political institution and an educational objective. These developments go hand in hand with the re-centralisation of public education manifested, for instance, in returning to a detailed national curriculum at the expense of local autonomy.

At the same time, governments employ various steering mechanisms to test the outcomes of citizenship learning. National and international surveys rank young people on scales of activity and passivity and generate quantified information on their loyalty to and knowledge about national and international institutions. The most recent international study of citizenship education – known as the Civic and Citizenship Education Study – has been conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement during the past couple of years and involves a total of 38 countries from different continents (IEA 2010). The study is funded by the participant countries, a subsidy from UNESCO – the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, as well as the European Commission and the Inter-American Development Bank. The involvement of single countries on a par with organisations of an international and supranational nature signifies that both national and supranational interests are at play in the project of citizenship education. I will return to the role of supranational institutions later, when

discussing how citizenship education and supranational educational governance are connected.

In this dissertation, citizenship education refers to the projects of political and national socialisation within the system of formal state-controlled schooling. These state-initiated educational endeavours aim to consolidate the bond between the citizen and the state, that is, the political apparatus and the cultural community. Citizenship education is a multidisciplinary subject with contested and extremely varied content integrated into the school curricula under different titles (Arthur, Davies & Hahn 2008:6), as well as themes that cut across different school subjects (*ibid.*, Steiner-Khamisi 2002, Aapola, Gordon & Lahelma 2003, European Commission 2005). Citizens are also constructed in everyday practices in schools (Gordon, Kumulainen & Lempäinen 2002, Aapola, Gordon & Lahelma 2003). The fact that the system of state-led mass schooling emerged parallel to the formation of the nation-state as an imperative mechanism of connecting individuals and states implies that the entire school system is invested with the duty of raising citizens (Meyer, Ramirez & Soysal 1992, Aapola, Gordon & Lahelma 2003). This dissertation analysed citizenship education on the level of education policy with the purpose of understanding how national and international political changes have influenced this central task of formal schooling.

In the so-called older democracies of Western Europe, the need for more and better citizenship education is framed in terms of shortage in civic knowledge and inadequate participation in political life, evident in decreasing participation rates in elections and party membership. Simultaneously, there are calls from the pan-European organisations, the European Union and the Council of Europe, to prepare future generations for a deeper feeling of European identity. Finally, with the proliferation of transnational communities, national



governments are concerned about the national identity and citizenship skills of immigrants, who have previously thought of themselves as belonging to different political entities, and thus governments initiate measures in education and other spheres to guarantee social integration and peaceful coexistence of diverse people.

Dissatisfaction with political engagement in the West coincided with the third wave of democratisation in the post-Cold War period. It played a significant role in attracting more interest to citizenship education among the newly democratising countries of the former Eastern bloc, which strived to promote among their constituent populations a new political regime and build domestic and international legitimacy. At the same time, these new or reconfigured states have employed nation-alising policies to break old allegiances and to ensure that their heterogeneous inhabitants identify with and express loyalty to the new political institutions and the nation.

While it should be borne in mind that these accounts are inevitably too brief to describe the whole complexity of the context and could rightly be criticised for relying on a simplified East–West dichotomy, they nevertheless help us in thinking about the larger socio-political developments inextricably linked to citizenship education and particularly the question why the political demand for citizenship education, in such different national contexts, has been so loud in the past couple of decades. Quoting Rogers Brubaker (2004:365, emphasis original), we could hypothesise on the trajectories of these developments in the following manner:

*— [W]hile the reorganization of political space in western Europe has pointed – at least in anticipation – beyond the nation-state, the spectacular post-Cold War reconfiguration of central and eastern Europe has involved a move back to the nation-state.*

In this dissertation, which analyses the objectives of citizenship education, as well as the arguments employed to justify the proposed objectives from the middle of the 1980s onwards, citizenship education is examined in relation to and as a manifestation of the complex changes occurring in the state. In other words and related to what has been previously said, citizenship education policies are perceived as a strategic research site for analysing processes of a more general interest, that is, whether changes in citizenship education show any signs of Finland moving beyond the nation-state, and Russia moving toward the nation-state. Here, we nevertheless need to be cautious not to treat Finland as epitomising developments in the wider Western Europe and Russia as an illustration of the state of affairs among the former Soviet and Eastern European countries. As I try to explicate carefully in my work, Finland and Russia encompass unique historical legacies and political structures, which means that we should be careful when attempting to generalise beyond the examined cases (Piattoeva 2010d). For instance Russia, in Richard Sakwa's (2008:39) words, has been “more subsumed” into the Soviet identity than other Soviet republics, leading to confusion between Russia and the Soviet Union. Also, the emergence of Russia as a successor of the Soviet state makes her

case quite different from the rest of the former Soviet republics. (See Brubaker 1994, Kuzio 2001).

The dissertation draws on the analytical categories of empire-state and nation-state in order to analyse the state legacies of Russia and Finland respectively (Piattoeva 2009, Piattoeva 2010d). Whereas the examined countries represent two different state models and socio-political traditions, they are faced with a dilemma of a similar nature, that is, how to maintain national cohesion and state legitimacy unsettled by changes in the national and international environment. Forging stability, peace and legitimacy amidst internal diversity constitutes some of the main functions of any state, however, states rely on various strategies to handle this complex task. As the dissertation argues, citizenship education is far from a neutral pedagogical enterprise. On the contrary, it is utilised as a means to legitimise and maintain state power unsettled in periods of political change. Due to their embeddedness in different state traditions, Russia and Finland have adopted opposite strategies of integration of their constituent populations into a political community, evident in how differently they have construed the relationship between nationality and citizenship. To put it in plain terms, Russia has inherited a serious divorce between citizenship and nationality, as well as the state and the nation, which hinders the process of post-Soviet reconstruction. Finland, on the contrary, epitomises a nation-state where citizenship and nationality, state and nation, have been historically knitted together. The relationship between nationality and citizenship is found crucial in explaining the modifications occurring in citizenship education policies.

In addition to its centrality in citizenship studies, the concept of state is important from the perspective of the discipline of comparative education, to which this dissertation is anchored. The field of comparative education is genealogically related to the state, as it developed parallel to the rise of national education systems coined by centralising states (Noah & Eckstein 1969 in Green 2003:83). In consequence, the state has been a central interpretative lens in comparative education when it came to understanding the functioning of public education across countries (Piattoeva 2010c). With the rise of supranational educational governance, comparative education researchers have increasingly engaged in the debate of how to transcend state-centric epistemologies, which have, surprisingly enough, largely taken the state for granted. Recent discussions in the field call for a proper contextualisation of the state and argue that the state is in need of explanation rather than a silent part of the explanation itself (Dale & Robertson 2009).

National education systems are gradually integrated into the complex web of supranational and transnational educational governance, with international organisations, such as the OECD, the World Bank, UNESCO and the EU, functioning as “standard-setting instruments” for the national education policies (McNeely 1995). Following this tendency, citizenship education, too, has turned into a persistent theme in supranational policy-making, which is clear from the numerous supranational policy interventions suggesting uniform

curricular contents and the earlier mentioned cross-national studies of learning outcomes. These developments are taken as a sign of the extension of supranational educational governance to goals and values in the area of national education fundamental for the survival of the state itself. From a historical perspective, this constitutes an unprecedented development.

In order to acknowledge the intertwining of national policies and supranational policy-making, this dissertation has examined the citizenship education agenda of two large-scale organisations, the globally functioning UNESCO and the pan-European Council of Europe (Piattoeva 2010a & 2010d). Russia and Finland are member-states of these organisations and references to their work can be found in their national policy documents. The dissertation analysed citizenship education policies promoted by the two organisations and compared them with the national citizenship education policies. By doing so, the dissertation sought to explore whether the contents of citizenship education as well as the role of the state as a regulator of education policies are changing. After all, the work of supranational actors is often argued to adhere to a different model of education and to promote a new universal vocabulary of what education is and how it should be achieved, and to simultaneously seek to further diminish national control over the education system.

Looking at national policies from the perspective of supranational educational governance brings into discussion the question of whether particular states at particular historical junctures would be more susceptible to the supranational policies than other states or the same state at a different moment. For instance, would a reconfigured and in many respects weakened country like Russia show more readiness to adapt to the supranational agenda in order to boost its international legitimacy, or would it, on the contrary, refrain from these policies and, instead, promote a strictly national orientation? The dissertation has shown that this is not an either or question. Rather, both Finland and Russia try to balance national prerogatives with the expectations of the international community.

The analysis of the Council of Europe and UNESCO revealed that there is no one modality of citizenship education embraced by the supranational actors (Piattoeva 2010a). In other words, it is too early to claim that the two actors have developed a citizenship education agenda that is systematically different from what states have previously been engaged in to facilitate national integration and legitimacy of state rule. Their agenda could rather be called inconsistent. On the one hand, it promotes the post-nationalisation of citizenship education by stating that citizenship is a multi-layered concept, which extends to the local, national, regional and global levels. Also, it advances participation, critical scrutiny of and even action against the state. Council of Europe and UNESCO documents detach the concept of rights from the national polity and enhance a set of universal values, such as peace, tolerance, global solidarity, democracy and justice, against the particularistic values which emphasise the uniqueness of each nation. On the other hand, the examined organisations demon-

strate a somewhat surprising repetition of the traditional citizenship rhetoric, for instance, in linking society narrowly to the territorially demarcated nation-state. Also, the two organisations insist on the key role of national governments in implementing citizenship education and therefore still posit the state as a central player in education policy and practice. Thus, it is too early to claim that the emergence of supranational educational governance implies an epitaph to the state.

The Russian case exemplified convergence with the post-national citizenship education rhetoric only during the first half of the 1990s, when the new country leaders paid no serious attention to regenerating national cohesion and building an all-embracing national identity. In this period, preference was given to the de-legitimation of the Soviet-type of political education, and slightly later to the development of citizenship education policies stressing citizens' rights, knowledge of the legislation and lawful conduct for the purpose of building a constitutional state. In terms of national identity, the authorities advocated a vague category of universal human values and encouraged the re-consolidation of sub-state national identities. Toward the end of the 1990s, the contents of citizenship education policies shifted radically. The state has re-emphasised its leading role in defining citizenship education policies with the main objective to craft citizens' loyalty to the Russian state. (Piattoeva 2005, 2009 & 2010b, Janmaat & Piattoeva 2007).

Compared to the late 1980s, when citizenship education in Finland was premised on the idea that the vitality of the Finnish nation is invariably linked to the sovereignty of the Finnish state, the latest curricula documents stress national culture as the prime source of national integrity. In its return to a predominantly cultural understanding of the nation, Finland exemplifies the debundling of the state and the nation, and nationality and citizenship. This transformation is a necessary step to secure Finland's national being in a globalising world, which transforms and weakens state sovereignty, without putting the legitimacy of the Finnish nation into question. The decoupling of nationality and citizenship opens up the possibility for a multilayered conceptualisation of both citizenship and nationhood. However, the national still constitutes the core, with the sub- and supra-national layers as additional ingredients of the emerging citizenship recipe. (Piattoeva 2009).

Despite major differences in their historical and current socio-political contexts, Russia and Finland continue to attach strong value to national identity and national citizenship. However, whereas Russia, since the late 1990s, has moved in the direction of a closer bond between the nation and the state, which precludes any possibility for a multilayered conception of citizenship, Finland has forsaken a previously strong link between the state and the nation and seems to be strengthening its cultural identity in peaceful alliance with Europeaness.

Finally, I want to end this lecture with a follow-up question concerning the meaning and consequences of changes in the citizenship education policies and arguments pinpointed by the dissertation. My question is to what extent Finnish cultural citizenship and Russian patriotic citizenship could be inter-

preted as signs of the ongoing de-politisation of citizenship. In other words, are these re-definitions further detached from the original meaning of the term as it first emerged in Ancient Athens? In this historical context, citizenship implied, first and foremost, critical deliberation and active and direct participation in the decision-making process, while unity among citizens was guaranteed by their common support for a set of democratic political virtues. By the same token, state institutions were legitimate only as long as their decisions corresponded to the decisions made by the citizens. As politics is

moving further away from the ordinary citizens, for instance, to supranational bodies and multinational companies, states search for an alternative way to claim legitimacy. In this context, as my study exposed, legitimacy, national unity and citizenship are re-interpreted in a non-democratic manner. In the Finnish case, the re-interpretation takes a cultural and linguistic guise, while in the Russian case citizenship and national unity are linked to loyalty and self-sacrifice. These developments, in my view, further reduce the accountability of the state to its citizenry.

## Bibliography

- Aapola, Sinikka, Tuula Gordon & Elina Lahelma (2003) ‘Citizens in the Text? International Presentations of Citizenship in Textbooks’, in Carlos A. Torres & Ari Antikainen (eds.) *The International Handbook on the Sociology of Education*, Maryland: Rowman & Littlewood Publishers.
- Arthur, James, Davies Ian & Carole Hahn (2008) (eds.) *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Los Angeles: SAGE.
- Brubaker, Rogers (1994) ‘Nationhood and the National Question in the Soviet Union and Post-Soviet Eurasia: An Institutional Account’, *Theory and Society* 23 (1): 47-78.
- Brubaker, Rogers (2004) ‘Ethnicity, Migration, and Statehood in Post-Cold War Europe’, in Michel Seymour (ed.) *The Fate of the Nation-State*, Montreal: McGill-Queens University Press, (<http://works.bepress.com/wrb/8>, accessed January 14, 2011).
- Dale, Roger & Susan L. Robertson, (2009) ‘Beyond Methodological ‘isms’ in Comparative Education in an Era of Globalisation’, in Robert Cowen & Andreas Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht: Springer (<http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/14ird>, accessed April 15, 2009).
- European Commission (2005) *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels: EURYDICE.
- Gordon, Tuula, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (2002) *Suomineiton Hei! Kansallisuuden Sukupuoli*, Tampere: Vastapaino.
- Green, Andy (2003) ‘Education, Globalisation and the Role of Comparative Education’, *London Review of Education* 1 (2): 83-97.
- IEA (2010) *International Civic and Citizenship Education Study*, (<http://www.iea.nl/icces.html>, accessed December 1, 2010).
- Janmaat, Jan G. & Nelli Piattoeva (2007) ‘Citizenship Education in Ukraine and Russia: Reconciling Nation-Building and Active Citizenship’, *Comparative Education* 43 (4): 527-552.
- Kuzio, Taras (2001) ‘Historiography and National Identity among the Eastern Slavs, Towards a New Framework’, *National Identities* 3 (2): 109-132.
- McNeely, Connie (1995) ‘Prescribing National Education Policies: the Role of International Organisations’, *Comparative Education Review* 39 (4): 483-507.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez & Yasemin N. Soysal (1992) ‘World Expansion of Mass Education, 1870–1980’, *Sociology of Education* 65 (2): 128-149.
- Piattoeva, Nelli (2005) ‘Citizenship Education as an Expression of Democratization and Nation-Building Processes in Russia’, *European Education* 37 (3): 38-52.
- Piattoeva, Nelli (2009) ‘Citizenship and Nationality in Changing Europe: A Comparative Study of the Aims of Citizenship Education in Russian and Finnish National Education Policy Texts’, *Journal of Curriculum Studies* 41 (6): 723-744.
- Piattoeva, Nelli (2010a) ‘Citizenship Education and Intergovernmental Organizations: Contrasting the National Model to the Emerging Post-National Agenda’, in Halla B. Holmarsdottir & Mina O'Dowd (eds.) *Nordic Voices. Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Piattoeva, Nelli (2010b) ‘Perceptions of the Past and Education of Future Citizens in Contemporary Russia’, in Alan Reid, Judith Gill & Alan Sears (eds.) *Globalization, the Nation-State and the Citizen. Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*, New York: Routledge.
- Piattoeva, Nelli (2010c) ‘Comparative Education in Global Times’, in Maria Järvelä, Laura Ritola & Johanna Sito-maniemi-San (eds.) *Education, Ethics and Diversity. A Publication in Honour of Professor Rauni Räsänen*, Oulu: University of Oulu, Faculty of Education.
- Piattoeva, Nelli (2010d) *Citizenship Education Policies and the State. Russia and Finland in a Comparative Perspective*, Tampere: Tampere University, Acta Universitatis Tamperensis, (<http://acta.uta.fi/teos.php?id=11377>).
- Sakwa, Richard (2008) *Russian Politics and Society*, 4 ed., New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, Gita (2002) ‘Spheres of Citizenship’, in Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta & Jürgen Schwille (eds.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*, Amsterdam: Jai.

## Book Reviews

**Sakaranaho, Tuula** (2006) *Review of Religious Freedom, Multiculturalism, Islam: Cross-Reading Finland and Ireland*, Muslim Minority Series, Brill: Leiden. 468 pp.

These are heady days for those of us who study the presence of Muslim minorities in Europe. The securitisation of the subject area has obvious drawbacks and risks for serious scholars who have quietly and thoroughly produced high standard field research over the last three decades, but it also provides the opportunity for a proliferation in the literature unimagined by the pioneers of the study. As new disciplines enter the fray, old ones are rejuvenated by the re-emergence of religion into the public space of Western European states. Although by no means a complete analysis of the causes of religion's return to secularised public spaces, it has to be acknowledged that the spotlight on migrants and their mobilisation of religion as a powerful resource in settlement, and in particular, the controversies concerning Muslim minorities, has been a powerful contributor. The re-emergence of religion in civic public space seems to have caught sociologists of religion seduced by secularisation theory by surprise, somewhat similar to the rise of new religious movements in the 1960s and 1970s. So when the author of this book states that the 'sociologists of religion have long ignored the study of religion in the process of migration' (p. 5) and political scientists, although more responsive to studying European Islam, have emphasised religion as 'an ideological and political matter' (p. 5), she unfortunately overlooks the long involvement of scholars in the study of religion in the field of the transmigration of beliefs and practices from one place to another.

In exploring multiculturalism and issues of religious freedom issues from the perspective of Muslim communities in Ireland and Finland the author moves away from the socio-logical concerns of the last decades of the twentieth century which focused on the relationship between ethnicity and religion, to the new concerns of the twenty-first century which revolve around religious belonging and citizenship. These are concerns not only for policy makers and those whose interests are public security and the well-being of society, but they are also highly significant in the identity formation quests of Muslim minorities themselves. Tuula Sakaranaho correctly identifies these two concerns when she puts forward two questions respectively positioned from the host community and the Muslim minorities. The first asks, to what degree are Muslims prepared to follow the rules, norms and values prevalent in the wider society, and the second, how effectively can Muslims be

accepted as members of the wider society without losing anything fundamental to their existence as a religious minority (p. 15). These two questions bring the readers into the hotly contested arena of integration of migrant minorities, and the author is fully aware of the range of debates that divide policy makers and their publics concerning 'assimilation' and 'integration'. Drawing upon her experience of shared cultural awareness of Finland and Ireland (through birth and marriage) she provides a very detailed comparison of these two countries, their religious histories, political structures and encounters with migration. Having achieved this, she shows how fledgling Muslim communities have established themselves in the two countries and how their experiences of settlement are affected by the civic histories and the role of religion in each state. It is this careful analysis that is the book's main strength and contribution to the field, but it also provides a useful exercise in comparing two states which are relative newcomers to the experience of hosting Muslim communities. These case studies help to complete the picture of Muslim minority presence in Western Europe.

In focusing on religious differences (predominantly Roman Catholic in one nation and Lutheran Protestant in another), the relations between religion and state, education, and how each state engages with the issue of religious freedom, the author is able to provide a nuanced analysis of the impact of national variations and diverse historical developments on the arrival of new religious minorities. In the first, she is able to show how religion has been a major player in the development of the discourses around 'Finnishness' or 'Irishness', but also how the perceptions of the role of religion in private and public life, and growing globalised awareness of multi-religiosity and multiculturalism have pressured Western European democracies to seriously consider the minimum criteria for religious freedom. Universal criteria developed by the United Nations have to be negotiated by individual states to suit their unique political and cultural histories and framed in national law. The author explores how this is contextualised specifically with Muslims in mind. The issue of religious freedom and relations between state and religion are sharp around the provision of education, but the author is rightly aware that it is not only states that are concerned with education and schooling of children, but that religious communities too consider it



imperative to provide religious education and perceive it as a vital part of creating infrastructures for the continuation of religious practice in diaspora. However, Muslim migrant communities have to understand that thus cannot be achieved in isolation from intense and contested debates around socialisation, core values, religious freedom, and social harmony that have often been hotly debated in the centuries preceding the arrival of the newcomers. The story of Finland and Ireland in this context is very different and can hinder and assist fledgling Muslim presences in different ways.

The structure of the book follows the lines of its main themes. Chapter One provides the general framework of the study and focuses on how religious memory is preserved, formulated and transmitted in an increasingly secularised Western Europe, particularly in Finland and Ireland. Chapter Two explores the issue of religious freedom, specifically with Muslims in mind, whilst Chapters Three and Four zero in on religious freedom in the context of a comparison between Finland and Ireland. Chapters Five, Six and Seven investigate how Muslims have organised themselves in Europe through a conscious strategy of identification with Islam, and the final chapters deal with the options available to Muslims with regard to schooling in Europe, with a detailed exploration of Ireland and Finland. I have a minor quibble with the structure arrived at here. This is a large book that covers considerable ground and I would have preferred to move from the general (the arrival and establishment of Muslims in Europe) to the particular (burrowing down into the Irish and Finnish comparisons). On the other hand, the distinct and separate chapters dealing respectively with the settlement of Muslims in West-

ern Europe, religious education and religious freedom provide distinctive and separate contributions for scholars more interested in these specific topics.

The final theme to be addressed in the book is the relative merits of ‘positive religious freedom’ versus ‘negative religious freedom’. These are defined as the right to believe and act according to one’s faith, and the right to not be religious or take part in religious activities (p. 91). These respective positions are not straightforward. Although nation states and dominant churches have focused on positive religious freedom, the arguments become much more complex when both intra- and inter-religious relations are brought into play within increasingly pluralistic societies. Christian or Muslim minorities may well demand the right to opt out of dominant religious activities and bring in new forms of belonging that may well ally themselves with each other rather than with dominant forms of their own faith. This is a valid arena for future study and the book finishes with a plea for more emphasis on negative religious freedom in future research.

All in all, this is a valuable comparative contribution to the study of Muslim minorities in Europe and one that explores religious freedom, multiculturalism and religious pluralism through the lens of examining two nations that are themselves on the fringes of Europe’s borders.

#### **Ron Geaves**

Professor of Comparative Study of Religions  
Liverpool Hope University  
[geavesr@hope.ac.uk](mailto:geavesr@hope.ac.uk)

### **Papadopoulou-Kourkoula, Aspasia (2008) *Transit Migration: The Missing Link Between Emigration and Settlement*, Migration, Minorities and Citizenship Series, New York: Palgrave MacMillan. 224 pp.**

In this book, Aspasia Papadopoulou-Kourkoula studies the manifestly important and interesting, yet largely unexamined subject of transit migration. By transit migration she refers to “the situation between emigration and settlement that is characterised by indefinite migrant stay, legal or illegal, and may or may not develop into further migration depending on a series of structural and individual factors”.

According to the author, she studies transit migration outside and inside European borders as well as its impact on states and people. Her ambitious goal is to study the phenomenon both top-down and bottom-up, and furthermore the interaction between the two. Her research questions therefore cover the policy challenges transit migration poses for the European Union and especially three of its border regions, as well as factors affecting transit migrants’ decision-making, experiences and feelings.

The research material includes background research on the three selected border areas during three years, fieldwork in Greece in 2001–2003, in-depth interviews of 50 Kurds in Athens, and semi-structured interviews of 20 policymakers. In addition, the author states that she has worked in North Africa for the United Nations High Commissioner for Refugees in 2005. However, the author does not describe the research methods used to analyse what is obviously an extensive amount of data. When presenting the research materials, discourse analysis is mentioned once, but its use does not get support from the reported analysis and results.

The book has a clear structure. Between the introduction covering the aim, central concepts and research questions of the study, and the conclusions bringing together the main points of the study, there are five chapters, each of which deals with clearly defined subject matter. The second chapter exam-

ines the agenda and strategies the European Union has chosen to control irregular migration. Chapters Three, Five and Six contain analysis of transit migration in the three border areas crucial to the European Union: Greece, the North African countries, and Eastern Europe and the former Soviet republics. Chapter Four takes a closer look at migrants and their own descriptions of being in transit.

The book includes several important and no doubt authentic statements, even though they do not always seem to result from a systematic scientific analysis but be based more on the author's rich personal experience and knowledge about the subject. The author states that transit migration is a process, the course and outcome of which depends on a number of structural and individual factors. Besides social and policy structures, policy frameworks and decisions, transit migration is characterised by the individuals' own life situations, emotions and preferences. What makes it a difficult phenomenon to predict, control and manage for politicians and authorities is the fact that it cuts across various migrant categories and rarely follows set plans.

At the European Union level, control and management of transit migration seem to face similar problems as nearly all decision-making in the Union. According to the author, transit migration could be addressed and prevented more efficiently by sharing the burden: sharing policies, resources and costs, as well as the number of beneficiaries. But as long as the member states find no consensus, it is the weakest member states – in the case of transit migration the EU border countries and neighbours – that carry the responsibility and pay the price.

This has been the case also in each of the three border areas examined by the author. The countries in question, already facing severe economic and social problems, also have weak and inefficient state policies and are completely unprepared to host migrants, are receiving the greatest number of transit migrants. These countries may be willing and able to provide migrants temporary relief but aim to prevent their permanent settlement and discourage further arrivals. Migrants, who read the game, prefer to remain undocumented and work illegally in order to be able to seek asylum elsewhere. Insecurity, poor

living conditions and the inability to make a living push people to take part, for example, in smuggling, prostitution, illegal domestic work, and the drug trade.

The book includes some well-chosen examples describing the harsh paradoxicality of transit situations, in which politics and individual lives meet. For example, states may be both unwilling and unable to solve disagreements related to rescuing a boat situated outside territorial waters. Disagreements may lead to migrants being stuck at sea for hours or days, because rescuing them might lead to further responsibilities. This was for instance the case in June 2007, when migrants clung for three days onto a tuna net in the Mediterranean as a result of a disagreement between Libya and Malta.

The scope of the book is ambitiously broad. In its efforts to cover both top-down and bottom-up perspectives it ends up remaining too general and lacking explication. The treatment of numerous research interests and materials lacks systematic and deep analysis that might have produced better tools and ideas for unpacking political and individual processes. Instead, the book settles for describing things at different levels, and even the migrants' complicated life situations have been shortened into lists of factors. The reader keeps wondering what the interpretations are based on, why things turned out as described, and whose interests have won or lost. Judging from the few examples that are presented, the interviews with the migrants themselves contained plenty of rich research material that now goes largely unused.

Eventually, the book leaves even a cynical reader to wonder at the state of things when huge international organisations spend tremendous amounts of time and money trying to figure out efficient ways to prevent people from moving – people whose only sins are poverty and trying to make a living.

#### ***Ulla Buchert***

Rehabilitation Foundation  
Centre for Rehabilitation Research and Development  
Helsinki, Finland  
[ulla.buchert@kuntoutussaatio.fi](mailto:ulla.buchert@kuntoutussaatio.fi)

**Keskinen, Suvi, Tuori, Salla, Irni, Sari & Mulinari, Diana (eds.) (2009)**  
*Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*, Surrey:  
Ashgate. 288 pp.

Discussions of neocolonialism have generally circumnavigated the terrain between the imagined nations of perpetrators and victims. Imperial cartography continues to provide the playing field of 'centre' and 'periphery' on which the conversations are staged, and meander. The complex legacies of remembering and forgetting are often focused on central traumatic narratives (largely told in the English language), which

are embodied, denied and re-enacted in multifarious forms. Thus, the infamous Angola plantation in Louisiana, for example, notorious for its cruelty to enslaved Africans in the 19th century, seamlessly transforms into the site of the largest maximum-security prison in the United States where shackled African-Americans serve such long sentences that 85 % are estimated to remain there for the entirety of their lives. Such



genealogies of domination – and their concomitant corporeal and ideological forms – tend to follow a well-trodden geography. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* therefore comes as a welcome addition to discussions of neo-colonialism, for its fresh new perspectives and location.

Taking the complex relationship between domination and complicity as the core dynamic to be explored in terms of contemporary racialised relations in the North, the chapters in this edited volume take up many issues from the representation of Africans in Swedish textbooks to the hiring of maids by Nordic expatriates in Kenya to Danish nationalism in schools, and neocolonial performances in 21st century Finnish candy advertisements. Each author provides an interesting snapshot of issues rarely discussed in English-language literature.

The book is arranged into three sections spanning arenas from globalisation to the national welfare state to the private realm. There are 15 different chapters and all of the Nordic countries (except Iceland) seem to be represented. As only one author self-identified as a trans-national adoptee, it is impossible to know how many of the authors have a migrant background. The factor of a migrant background is significant simply with regard to how an author may position herself in relation to the subject of complicity, colonialism and belonging.

As a former resident of Finland for over 20 years, I read this book through insider/outsider lenses. On the one hand, I believe that *Complying with Colonialism* raises many important issues that the English-language dominated centre-periphery focus often ignores. On the other hand, I find myself longing for a more truly inclusive conversation on issues regarding the embodiment of complex colonial histories and contemporary migrant realities in the Nordic countries. Nonetheless, it is clear that this volume comes as a significant contribution to the diversity of interdisciplinary literature exploring the intricacies of transnational lived histories in different settings.

The book opens with a strong chapter on Nordic neocolonialism and complicity, and the duality of Nordic countries as European subjects and subjected to Europeans, by Ulla Vuorela, a Finnish anthropology professor who has conducted extensive ethnographic studies in East Africa. She underlines the complexity of complicity with European colonial relations in the development of Nordic academic knowledge, focusing on a discussion of the emergence of anthropology as an academic discipline in Finland. She further considers the shaping of development cooperation, and the imagination of Nordic ‘outsiders’ in the contemporary European Union. The range of references demonstrates how prismatic hegemonic relations can be.

Mai Palmberg’s article on *The Nordic Colonial Mind* provides a useful bridge to the other two sections of the book. Many English-speaking readers may not be familiar with the history of Nordic welfare state ideology, specifically in terms of the notion of solidarity. Solidarity has been a cornerstone of Nordic values both in regard to the construction of welfare states and in development cooperation. Nordic countries’ strong support for the African National Congress (ANC)

and South West Africa People’s Organization (SWAPO), for example, is a largely unknown story. As Palmberg notes, the funding of these liberation organisations by the Nordic countries exceeded that given to the Eastern Bloc and was certainly decisive in bringing down the walls of apartheid. I can count a number of my fellow students from my days at the University of Tampere in Finland as prominent leaders in a liberated Namibia and South Africa. Nordic peace institutes, moreover, have been world-renowned centres of study on the dangers of militarism. Solidarity has thus meant standing together with the most vulnerable both domestically and internationally. At the same time, as Palmberg points out, an undertow of colonial racialised images and mentalities has reigned throughout the Nordic region, undermining the achievement of true solidarity with others. Here Palmberg problematises the notion of Nordic exceptionalism, a concept that implies that Nordic countries have remained outside of the dirty business of empire building. Delineating a brief history of Nordic benefit from the slave trade and contributions to race biology, Palmberg’s chapter makes for a thought-provoking view into many areas often unexplored in the recesses of Nordic welfare states.

One of the things that make this book unique, when situated in the English-speaking world, is the centrality of the welfare state as a social construct. Unlike the United States (or many other western countries with high numbers of migrants and insufficient, fragmented state intervention), where hostile police or unscrupulous employers are often the first contact newcomers have with the host society, the first and often most significant contacts that migrants have in Nordic societies are with workers at social welfare agencies. This often places social workers in the uncomfortable position of being both gatekeeper and advocate. The Janus face of the welfare state as both carer and controller emerges very well in the chapters in this section of the book.

Several chapters deal with different aspects of how migrants (specifically women) are constructed through various discourses (such as project plans, guidebooks, etc). These articles turn the spotlight on Nordic society and how it constructs migrants in the mould of its institutions, such as the nuclear family and heteronormativity. These are very topical issues in the context of the threatened deportation from Finland of migrant grandmothers on the grounds that their relation to their family is not considered direct enough to merit residency status.

Several of the chapters problematise Nordic notions of gender equality within the parameters of social policy and social welfare. Chia-Ling Yang’s ethnography of a Swedish *Kvinno-folkhögskolan*, a feminist education centre for adult women, demonstrates how migrants are often constructed as polar opposites to the enlightened populace of the Nordic region. Her detailed discussion shows how she grew to understand many of the underlying neocolonial ideologies that have constructed views of migrant men as inevitably patriarchal and migrant women as passive victims. Such views have important social policy implications, as Suvi Keskinen’s analysis of the discourse surrounding honour-related killings amongst

migrants in Finland demonstrates. Keskinen provides an incisive view on how policies and practices which construct migrant communities, particularly those adhering to Islam, as fundamentally backward and violent requiring greater control by social welfare officials. The difference between the moral panic with which honour killings are met and the seemingly pedestrian attitudes towards the highly prevalent intimate partner violence in Finland always struck me when I lived there.

One of the strongest and most intriguing offerings in the text is the chapter on Swedish adoption by Tobias Hubinette and Carina Tigervall which provides a fascinating glimpse into a little-known history in the English-speaking world. It is not widely known that Sweden has one of the proportionally largest populations of transnational adoptees, often for specifically social justice reasons. By showing the micro-physics of race and phenotype in everyday bodily interactions, Hubinette and Tigervall open a view into a very different context of adoption and the experience of being racialised. The quotations from various autobiographical texts add strength to the analysis and give the English-speaking reader an opportunity to hear the voices of adoptees for perhaps the first time.

All in all, *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* is a fascinating and multi-faceted read. The chapters by Leena-Maija Rossi on racialised commercial images and Laura Huttunen's focus on the significance of the Bosnian diaspora in Northern Europe also offer original turns in the discussion on neocolonialism and complicity. This timely volume is a first step towards problematising the racialised origins of Nordic welfare states. It pres-

ents a nuanced view of the many issues involved in considering questions of migration and globalisation on international, national and inter-personal levels.

Yet, it would be important to see future volumes including the voices of migrants and men. The current – rather closed – discourse on migration studies, which includes few voices of actual migrants in Nordic societies, needs to be challenged also by those privileged enough to enter the discourse. The recent resignation of Iranian-born Finnish director Alexis Kourous from the Arts Council of Finland in protest of being the only ethnic minority nominated to the multicultural arts committee is emblematic of the contemporary atmosphere of multiculturalism, which tends to promote style over the hard work of contested inclusion.

It should not, however, be the sole responsibility of ethnic minorities to fight for inclusion. Here the responsibility of researchers and citizens is clear to act in true solidarity with those excluded from sharing their knowledge and viewpoints on issues in multicultural Nordic societies. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* courageously throws the door open on considering relations of complicity in neocolonial domination. The real challenge is to take the next step and open the knowledge-creating roles to those constructed as Other and so often excluded.

**Kris Clarke, Ph.D**

California State University Fresno, USA  
[kclarke@csufresno.edu](mailto:kclarke@csufresno.edu)

**Foner, Nancy (2005) *In a New Land: A Comparative View of Immigration*.** New York and London: New York University Press. 336 pp.

*In a New Land: A Comparative View of Immigration* focuses on the comparative analysis of recent immigration to America and Europe. At the core of Nancy Foner's book one finds detailed, specific and qualitative comparisons "across time and space", based on novel insights "into the nature and impact of the new wave of immigration to the United States" (p. 1). Three types of comparisons within North American migrant groups constitute the major "props" for this academic enterprise: migrants across cities or regions, across nation-states, and across different time periods. While the relevance of geographic criteria may seem obvious, the significance of the historical gauge should be explained: the author is interested in the way "race has been socially constructed among immigrants in different eras" (p. 11). The main themes developed in the work of comparative evaluation, and considered central to the comprehension of the migration processes, are: race and ethnicity, gender, and transnational connections.

The book puts side by side the Latin Americans, Asians, and Caribbeans recently arrived in New York City, the "baseline" of all sociological/anthropological evaluations, and former Eastern and Southern European immigrants of a century ago, as well as other current major U.S. "receiving cities". Thus, for instance, the West Indians' experiences in New York City are compared with those of their London cousins. Present and past United States immigration is matched up with its Western European counterpart.

The author's research is both directly experiential, via ethnographic field study, and bibliographical. The ensuing work is rich in interpretative syntheses based on personal observations and a large range of historical, as well as ethnographic, sources. Foner also uses statistical material provided by other researchers and governmental institutions. However, her original contribution consists of the scientifically creative effort of bringing together "myriad monographs and studies" on immi-



grant groups from a great variety of locations in order to subject them to a thorough comparative examination and draw original conclusions that, in some cases, modify previous theoretical perspectives.

Here is a quick inventory of the topics extensively tackled in the book: a comparison between past (i.e. 1880–1920) and present (i.e. “past few decades”) New York City immigration that includes a racial/ethnic discussion of the two immigration eras and the temporal process of the cultural adjustment of Jews and Italians as “racial insiders”; the “new racial order” created by the massive African-American immigration to New York City; the upshots of the transnational connections of first and second generation immigrant New Yorkers inside these communities; the influence of occupational changes on the present life of the same groups; the post-WWI West Indians’ racial self-perceptions, assimilation process and other decisive contextual migration specifics (e.g. urban labour market, migration timing, nature of the welfare state, legal framework) in London and New York; the work and family lives of Jamaican migrant women in the two cities

in terms of economic opportunities, gender divisions in the labour market, gender roles in the household and the status of “transnational motherhood”; New York exceptionalism, entailing a discussion of that city’s perceptions of race and ethnicity and their impact on inter-group relations; past popular myths about immigrants on both sides of the Atlantic; the importance of the North American legacy of slavery and segregation in shaping responses to immigration and the scholarly assessment of new arrivals.

Nancy Foner’s book brings an innovative contribution to the domain of academic comparative ethnography, especially by foregrounding the very diverse aspects of recent immigration to Europe and the United States that come out through the evaluative analysis of different time periods and locations. Her work reveals contemporary aspects of the subtle social forces at work in shaping immigration nowadays.

#### ***Mihai Mindra***

University of Bucharest  
[mihai\\_mindra@yahoo.com](mailto:mihai_mindra@yahoo.com)

**Grillo, Ralph (ed.) (2008) *The Family in Question. Immigrant and Ethnic Minorities in Multicultural Europe*. IMISCOE Research, Amsterdam: Amsterdam University Press. 312 pp.**

Family is among the most politicised topics related to immigration and migrants in contemporary Europe. Partly this reflects the fact that marriage migration and family reunification have become the most common legitimate justifications for entry to many European countries. Another reason for the politicisation of ‘the migrant family’ is a result of the gender relations embedded in the family forms of some migrants. The migrant family is often problematised, even demonised, seen as a source of women’s oppression, so-called honour violence, and poor reproductive health, to mention a few. The volume edited by Ralph Grillo brings together new qualitative research related to the topic in order to shed more light on this contested terrain. We also read analyses of various thinkers and writers on migrants and the family, for example an analysis of the views of Ayaan Hirsi Ali and several Nordic politicians, activists and scholars.

In the Preface, Grillo firmly grounds the discussion on ‘the migrant family’ more generally within the debates on immigration policies and controversies related to multiculturalism. He shows the need to take both internal and ‘external’ (outsider) perspectives on migrant families, even if acknowledging that such simplistic dichotomies should not be allowed to prevent seeing their interlinkages. The essays cover a wide geographical area from the Mediterranean to Nordic countries and Australia, thematically dealing with immigration policies, marriage and migration, transnational kinship, cultures of care, and female circumcision.

One of the major messages of this collection of essays is that in order to understand migrants’ way of thinking about the family and familial practices, we have to pay attention to their constant alternation between external and internal identifications. Many of the migrants’ strong convictions regarding their ‘own’ families are reactions to general opinions and media coverage of families among migrants and ethnic minorities. This comes through very clearly in the case of Muslim migrants in Austria, as described by Anna Stepien: the intensity of the ‘dream of family’ is intelligible through the public dichotomy between traditional and modern, individual and collective, that Muslim migrants have themselves adopted to construct an idealised image of their largely missing families. Idealising the family and ‘immoralising’ the family system in the host country may turn into part of the migration experience.

Some of the most fervent critics of migrants’ family practices particularly in terms of gender relations are migrants themselves, the most well-known being Ayaan Hirsi Ali. Migrant intellectuals pose a particularly challenging dilemma to ‘majority’ scholars of migration and multiculturalism. Brushing aside the migrant intellectual’s viewpoints feels uncomfortably like a manifestation of hegemony: ‘majority’ intellectuals appear to be controlling the debate and determining what is good for the minority and what the acceptable minority view should be. The most controversial viewpoint in Hirsi Ali’s thinking is her insight that Muslim migrants’ problems in the Netherlands are due to their cultural background

which she unproblematically merges with religious identity. The main shortcoming in her analysis, according to Erik Snel and Femke Stock, is culturalism or cultural essentialism. This the authors see as stigmatising immigrant communities: "Instead of promoting immigrant integration into the host society, the new discourse stresses *and creates* the differences between migrants and the dominant society" (p. 128; emphasis original).

This excellently edited volume includes also contributions that are based on a different theoretical frame of reference than Snel's and Stock's constructionist-oriented analysis which entails that discourse creates social difference (and in this case, differences in family practices or gender relations). Roger Ballard in his essay explains how the lineage-oriented, obligation-centred corporate family structure contrasts with the rights-centred conjugal family orientation found in social realities of many Euro-American societies. This contrast inevitably leads to a heightened risk of so-called honour violence if the young, particularly daughters, happen not to be willing to follow the obligation-centred model that the position of, say, South Asian migrants in Britain depends on. Ballard does not represent a simplistic realist image of difference based on mere cultural residue of pre-migration social practices; on the contrary, he points out that the cultivated corporate family structures are an adaptive strategy, a coping mechanism in a largely hostile and racist environment. However, the tendency to so-called honour violence among some migrant families is not created by discourse or representation but by contextualised and situated pressures on social organisation.

The rather 'traditional' anthropological approach manifested in Ballard's essay appears sobering. It reminds us of the need to study the actual social relationships and not only discursive manifestations, media representations and immigrant policies in order to understand what goes on in migrant families. Ballard makes the reader realise the possibility of radical alterity, even while paying homage to the need to consider change and variability and the processual nature of creating and maintaining difference. Family practices may differ also because of their own social logic, irrespective of public discourse. This volume's greatest strength lies in the articles that contribute to our empirical understanding of how migrant families create meaningful family life in the midst of restrictive public attitudes towards their families.

Many of the taken-for-granted ideas concerning dominant masculinities among some migrant populations are qualified by taking a closer, empirical look. A good example of this is the contrast between two notable South Asian ethnic groups in Britain examined by Ballard: on one hand Hindus and Sikhs and on the other hand Pakistani Muslims. Although they share some important features in terms of cultural background and reception in British society, we can find some crucial differences in the ways their marriage practices affect migratory models. The practice of cousin marriage among Pakistanis makes corporate families highly dependent on the overseas kin group and encourages arranged marriages within kin, while Sikhs' and Hindus' kin exogamy and caste endogamy

make marriage circles much more flexible and variable, without encouraging marriage migration from the country of origin compared with Muslims from the same area. Also Susana Bastos and José Bastos in their essay show how migrant communities that are easily grouped as representatives of the masculinist and oppressive, corporate-centred family systems actually can be quite distinct in their cultural rationale and transformations.

Anniken Hagelund's excellent analysis of the development and debate on family migration in Norway and Denmark is one of the jewels of this book. She discusses a Nordic liberal welfare society trying to cope with the inevitable collision with the different gender relations among some migrants. The Government of Norway, along with their more extreme Danish counterpart, openly strives to influence immigration and immigrants' behavioural patterns, although for different reasons. Combating forced marriage has become one of the major issues vis-à-vis migrant families and marriage migration in Norway, and the discussion ranges between the need to combat forced marriage and ensure the freedom to marry in diverse ways.

In Denmark, in turn, the interest in defining new controls for marriage migration clearly derives from the aim to regulate immigration flows. Even when the motivation behind new rules and regulations vis-à-vis marriage migration are based on the need to protect women and children, as in the case of Norway, the regulatory approach may have undesirable repercussions: "The immigrant family, then, runs the risk of becoming a site of benevolent surveillance, always under scrutiny for potential abuse" (p. 87). The situation has no easy solutions as long as protecting women is considered a priority.

All European societies (possibly apart from the controversial case of Denmark) acknowledge the right of migrants to family reunification. Despite this surface veneer of benevolence, practical regulations often reveal a certain hypocrisy. While Euro-American family structures have rapidly transformed from the conjugal, nuclear family type towards the proliferation of reconstituted families, single parenthood, same-sex and unmarried partnerships and so on, the migrant family is still evaluated on the basis of the very traditional nuclear family ideal when determining right of entry. Maria Lucinda Fonseca and Meghann Ormond claim that migration policy does not reflect the changing families but rather a particular socio-cultural ideal which leads to policies that are 'discriminating against functional alternative, non-nuclear and non-Western family structures' (p. 105).

Cultures of care among migrant families, a topic of constantly growing importance, is examined by Kanwal Mand and Loretta Baldassar. Kanwal Mand brings into the discussion the issue of need of care that the growing generation of elderly migrants needs. In Britain, social services have tended to be lulled into the conviction that migrants want to look after their own elderly and are not interested in institutionalised care. However, Mand's research shows that such a conclusion is ungrounded: some elders are neglected, others abused financially, mentally or physically, and some are not interested in staying with their offspring. The South Asian community does



not want the ‘white community’ to know about such practices which go against the public image of the family-centred South Asian migrant family.

Susanne Wessendorf’s essay nicely disentangles the elasticity of the stereotypes of the migrant family. The Italians, who for decades suffered from a negative image in Switzerland, have transformed into a ‘model minority’ along the growth of the Muslim immigrant community to which the role of the ‘bad alien family’ has been passed on. Among Italians in Switzerland we see the same process as among Muslims in Austria or South Asians in Britain: familism is a “coping strategy by which ethnic families counterbalance cultural and structural marginality” (p. 211). Wessendorf along with other contributors in the collection shows convincingly that familism or corporate kin group centred lifestyle among particular migrant groups cannot be understood as a simple cultural residue but has to be contextualised to the interdependencies and social and historical processes within society.

This volume edited by Ralph Grillo is an important reading for all those who are interested in changing family life

and integration of migrants in Europe. Particularly laudable is the fact that many contributions stem from empirical analysis and avoid being speculative or overtly theoretical. The task of doing fieldwork and carrying out surveys among migrants who tend to be suspicious of representatives of mainstream society is rather tedious and slow. Thus, we have had a surprisingly limited picture of familial relations and social practices among migrants, despite the considerable size of the research community conducting migration research. Scholarly articles have tended to be qualitative case studies or focused on analysing discourses and policies, apparently in part because ‘the migrant family’ is still seen as a politically controversial subject in many European countries.

**Minna Säävälä, PhD**

Adjunct Professor

Population Research Institute, Väestöliitto & University of Helsinki

[minna.saavala@vaestoliitto.fi](mailto:minna.saavala@vaestoliitto.fi)

## **Sökefeld, Martin (2008) *Struggling for Recognition: The Alevi Movement in Germany and in Transnational Space*, New York: Berghahn Books. 291 pp.**

Up until Alevism was transformed into a public affair in the 1980s, reference to Alevism in research or in books was rare. *Struggling for Recognition* focuses on the Alevi movement’s emergence and its path to becoming public through the conscious efforts of individuals and associations in Germany engaged in the struggle for recognition of the Alevi identity, not only in Germany but also at a transnational level. This book is an indication of the increasing public visibility of the movement. The author, Martin Sökefeld, a professor of social anthropology at the University of Munich, puts forward a meticulously researched and well-structured analysis of the emergence and development of ongoing Alevi politics of identity in a local, translocal, and transnational context.

Even though the author officially started his research in 1999, he has been following the Alevi movement closely since 1995. The author’s long-term involvement with the subject matter has allowed him to gather a wealth of data from a wide variety of sources, enabling him to present a highly complex and multi-layered analysis of the Alevi movement in the German and transnational contexts. Multi-sited ethnography is the main research method. Multi-sited framing of the field allows for mapping out the transnational social space in a de-territorialised world by enabling the researcher to reach the main nodes of networks at different settings (Fitzgerald 2006: 5). The starting point and base of Sökefeld’s research is the city of Hamburg, which constitutes the local level. Research conducted in Cologne and other German cities constitutes

the translocal level, while the research in Turkey and Europe constitutes the transnational level. The author uses qualitative methods such as participant observation within the context of Alevi organisations – particularly at the Alevi Culture Center in Hamburg (HAKM) during his one-year employment there; meetings, conventions, rituals and other activities in Germany, Turkey and Europe, during a two-week stay in the Alevi Culture Center in London, during annual celebrations every August in Hacıbektaş and in an Alevi village in Turkey; as well as in-depth interviews with the members and leaders of the movement, to approximate the emic perspective of the research participants. Telephone and email communications and documents comprising journals, websites, and newspaper clippings are also used to complement the research findings. The survey, conducted by the author through questionnaires mailed out to members of Alevi associations to find out the rate of Alevis naturalised in Germany, enriches the analysis of the qualitative data.

As the study reveals, one of the main debates in the Alevi movement in Germany is what Alevism is. It is disputed whether Alevism is a religion or culture, and if it is a religion, whether it is Islamic, heterodox, non-Islamic or a syncretistic combination of different religions. While mainly Alevi *dedes* (socio-religious leaders) insist that it is a religion and some even argue that it is the true form of Islam, some other Alevi and non-Alevi individuals and groups argue that Alevism can be defined as culture and a way of life. The author, rather than

defining what Alevism is, resists essentialising Alevism and presents the reader with the multiplicity of definitions and discourses both from Alevi and non-Alevi, academic and non-academic perspectives, and gives a detailed, meticulously elaborated and comprehensive conceptual discussion in each eight chapters, highlighting the complex nature of the Alevi movement and the multiple linkages that shape the movement at the transnational level.

The author starts out with a discussion of the Alevi movement in Germany by analysing the conditions that made its emergence possible. The Alevis who were first organised within Turkish leftist organisations in Germany decided to establish their own organisations due to the inaction of those leftist organisations in the face of the attacks and killings of Alevis in Maraş, Turkey in 1978. Then came the attacks in Çorum in 1980. The 1980 military coup, the rise of Sunni political Islam and the Kurdish movement, the introduction of mandatory (Sunni) religious classes in public schools and the construction of mosques in Alevi villages in the Turkish context furthered Alevi mobilisation in Germany. Sunni *imams* sent by the Turkish state and the increasing power of Turkish Sunni organisations in Germany were also a cause of concern for the Alevi diaspora. However, it was mainly attitudinal changes in German society, such as the mid-1980s racist attacks against Turks and the rise of multiculturalism and anti-racist ideas embedded in the worldwide shift from leftist politics to identity politics that made identity and culture the focus of attention. This was conducive to the conscious involvement of many Alevis around the question of identity. Moreover, the attacks against Alevis in Turkey, in Sivas in 1993, and in the Gazi district in 1995, which exacerbated the master difference between the Alevis and Sunnis, have come to represent important moments in the Alevi diaspora's collective memory and led to Alevi mobilisation in Germany. Sivas created a strong commitment to the Alevi movement. Many Alevis joined in fearing the same thing could happen to them in the face of inaction, and hundreds of new Alevi associations were established in Germany and in other Western European countries.

While the main purpose of the book is to describe how Alevi identity politics and the associations that serve as its agents construct the Alevi transnational space, certain important theoretical debates guide the discussion. Academic debate on identity and recognition provides the basic theoretical framework for the book, while debates on transnationalism and diaspora provide the second. The author argues that since its inception the quest for identity and public recognition constitutes the core of the Alevi movement. Alevi identity politics not only have been directly linked to questions of rights and power, but are also an instrument for mobilisation for creating and maintaining the diasporic consciousness. Rather than conceptualising the Alevi diaspora as a community, Sökefeld defines it as a social movement and uses the concept of social movement as a framework to understand how groups and organisations mobilise, gain visibility in the public sphere and change their setting. The fact that the Alevis mobilised for a common cause and transformed from indi-

viduals to social actors or agents of change, as well as the differences in the degree of involvement, agency, skills, experiences and networks of the members of the diaspora, allows the author to define it as a movement. Moreover, as the Alevi movement challenges the national imagination, the homogeneity myth and the nation-building attempts of the Turkish state from beyond Turkey's boundaries, and targets the Turkish state for recognition of the Alevi identity, Sökefeld defines the movement as a social movement and the Alevi diaspora as the "opposition diaspora" (2008: 250).

Conceptualising the Alevi diaspora as a transnational social movement shifts the focus from the Alevi population to the agents and networks involved in the construction of the movement, allowing the reader to evaluate the dispersal of power in social networks as well as the dynamics of rivalries and conflicts among the agents of change. The reader can also better evaluate different forms and ways of being transnational for the migrants and migrant organisations through their agency at home, in public and discursive space (Smith 2002: xii). Throughout the development of the Alevi movement, from the first significant attempt of the movement to go public with the Alevi Culture Week in Hamburg in 1989, to the formation of the European Confederation of Alevi Communities in 2002, rather than a homogeneous Alevi diaspora community, we see the emergence of a new and highly differentiated landscape in which rivalling as well as collaborating Alevi associations, media, events and activities form significant elements.

Sökefeld argues that even though Alevism is a transnational movement, the Turkish context and the conditions that the Alevis in Turkey are situated in have had a defining role in the evolution of the Alevi movement in Germany. The fact that Alevism is tolerated but not officially recognised in Turkey keeps this interest alive. Furthermore, Alevi identity politics in Germany have had a strong impact on the Alevi revival in Turkey since the 1990s through the flow of social and monetary remittances for Alevi activism and funding for the construction of *cemevis* (Alevi houses of worship) in Turkey, and through Alevi return migration (Özyürek 2009: 240). Alevi activism grew further along with the distrust that the Alevis in Turkey and in the diaspora feel towards the Turkish state, particularly after the moderate conservative Justice and Development Party came to power in 2002. Despite the JDP's attempts at reconciliation with its "Alevi Opening" in 2007, which is the first significant move by the Turkish state to acknowledge the suffering of the Alevi population (Köse 2010: 8), the main Alevi associations and representatives have not been convinced. While the author vividly describes the sense of community and solidarity that the Alevi diaspora feel towards the Alevis in Turkey, at certain points the discussion falls short of fully canvassing the transnational connections between Alevi identity politics in Turkey and Germany and showing how the simultaneity of action in multiple locales can trigger further activism in both contexts. Still, the author's nuanced approach in dealing with inextricably interlinked dimensions of the issue discloses the local, translocal and transnational linkages, networks and conflicts. Therefore, the book makes an impor-

tant contribution to transnational migration and diaspora studies, and it will appeal to those interested in identity issues and/or working in the field of social movements.

The book is also interesting for religious studies scholars, as it resists reductionism regarding religious movements and reveals the diversity of understandings and practices within Islam and within a religious/cultural community/movement. The Alevis as a distinct community belong to different ethnic or linguistic origins (Turkish, Kurdish and Zaza) and are geographically spread all across Turkey. Following the repression of the Alevi uprisings in the 16th century by the Ottomans, they retreated to secluded villages (Kehl-Bodrogi 2003: 55–6). The Alevis who had to endure marginalisation and stigmatisation and resorted to the strategy of *takiya* (concealment of one's faith to evade compulsion), welcomed the establishment of the secular Turkish Republic and emerged as a secularist, non-Islamist community and an important force in the preservation of the secular regime. However, Alevism was never officially recognised by the Turkish state and the expression of the Alevi communal identity was seen as subversive. Non-recognition of the Alevi identity legitimised the persistence of *takiya* even after the establishment of the Turkish Republic, and *takiya* was used extensively in non-Alevi contexts after the 1950s, as Alevism was transferred to urban settings through migration within Turkey, and to Germany through labour migration in the 1960s. Starting from the late 1970s and particularly after the 1980 military coup, leftist Alevis arrived in Germany as political refugees. It is difficult to know the exact number of Alevis living in Turkey or in Germany, since there are no sect-based statistics in Turkey and Alevis did not identify themselves as such upon arrival in Germany, and lived and worked together with Sunni Muslim migrants up until Alevism became public in Germany.

The book also describes how religious rituals, traditions and roles go through adaptation and change within the process of migration. In the village the *dede* was the central institution of Alevism, the religious authority, the holder of tradition and knowledge and the community leader. With rural-to-urban migration in Turkey and the difficulty of transplanting the social structure of the *cem* ritual of Alevi villages to an urban context, ritual practice declined and *dedes'* relationship with their followers was transformed. *Cemevi* emerged as an urban phenomenon, and this transformation was accentuated as Alevism was brought to the German context, transferring the *cem* to the public halls. To participate in the *cem* meant publicly declaring your Alevi identity, while the ritual itself became a locus for the constant reconstruction of the Alevi movement and a site of conflict for identity politics. The function and position of *dedes* are constantly debated within Alevi associations, and their authority is increasingly challenged. There are also some *dedes* who now conduct the *cem* in German, which is a significant change that will have an impact on the future of the Alevi tradition in diaspora. Moreover, due to a lack of knowledge among Alevi youth about rituals, Alevis' inclination towards secularism, multiplicity of the sources about Alevism and *dedes*, and oral tradition's failure to com-

pete with the new Alevi intellectuals and media, the Alevi tradition is in a reinvention process in Germany. As the book clearly shows, rather than transplantation of the Alevi tradition, institution and rites into the German context, we are witnessing the creation of something new.

Since temporary migrants became permanent in Western Europe in the 1980s, migrant integration is a high-priority issue, and the culture, language, religion and ethnicity of migrants that render them different came under the spotlight, which led to the re-presentation and analysis of Muslim migrants as "culturally different" and to "us and them" dichotomies (Atacan 1993: 28). After September 11, securitising discourse increasingly frames the presence of Muslim migrants in Europe as a "problem" and constantly questions the compatibility of Islam with the European way of life. Moreover, migrants' transnational linkages with their home countries are seen in anti-immigrant discourse as a sign of failure or unwillingness to integrate (Amelina & Faist 2008: 113). Within this European and German context, Sökefeld argues that the Alevi associations use the master difference between Alevis and Sunnis to highlight the "similarities" between the Alevi and German cultures and get Alevis recognised as a distinct and different category from Sunni Muslims from Turkey. Alevi identity politics also highlight the compatibility between Alevi values and universal values by portraying Alevism as an important element of multicultural German society and the Alevis as the embodiment of modernity, tolerance, enlightenment and freedom. Moreover, Alevis want to be recognised as citizens with equal rights in Germany. However, citizenship alone does not guarantee integration into the German society. This has a lot to do with the German regime of 'migrant incorporation', described as the "paradigm of cultural difference" by Sökefeld (2004 cited in Sökefeld 2008: 179), which is a discourse of exclusion that constructs migrants as others and pushes them to organise along cultural lines.

The institutional context of the receiving country and the perceptions and values of the receiving society play a role in impeding or facilitating the organisation, practices and experiences of migrants' religious bodies and the articulation of transnational ties. As the author ably shows, how the Alevis organise in the German context is very much influenced by the institutional set-up and state-religion relations in Germany. While many in the associations believe that Alevism is a cultural category, they define it as a religious community and demand Alevi religious classes in public schools. Most Alevi associations are involved in interreligious dialogue at the local level, and in 2002, the Berlin Senate decided to allow separate Alevi classes in primary schools. However, rather than as recognition of a religious orientation, these initiatives should be seen as a strategic move for the recognition of Alevi identity in the German context, leading eventually to the standardisation and institutionalisation of the Alevi oral tradition.

In his analysis of Alevi agency in the transnational space the author also discusses Alevi activism within the EU, but only to a limited extent. There is a need for more in-depth analysis of the EU's transnational space to better evaluate

the breadth of the Alevi transnational social space and how it will evolve. Understanding the EU dimension in Alevi transnational agency is important, as the Alevis' identity politics emerged and developed to a great extent in Europe, the U.S., Canada and Australia (Özyürek 2009: 235). The context of the EU and the structural opportunities, subsidies and funding it presents have led a growing number of Muslim associations to organise at the European level and to target European institutions, making reference to universal human and citizenship rights (Nuhoglu-Soysal 2000: 10). Alevis have also started targeting EU institutions for their struggle in the context of Turkey's bid to join the EU and Germany's membership in the EU. This is indicative of the expanding Alevi transnational landscape and emerging new actors, and the EU context is where we can expect to see more Alevi activism and institutionalisation. The book also reveals that the struggle for public recognition of the Alevi identity in Turkey and Germany is an ongoing and very dynamic process and the Alevi associations are determined to keep Alevi consciousness alive, to constantly reconstitute Alevi transnational social space. In brief, the book is an important guide in finding our way in the evolving Alevi transnational landscape.

#### **Suna Gülfər İhlamur-Öner**

Ph.D., Lecturer  
Marmara University  
Department of Political Science and International Relations  
[sugulfer@yahoo.com](mailto:sugulfer@yahoo.com); [gihlamur@marmara.edu.tr](mailto:gihlamur@marmara.edu.tr)

**Kuukka, Katri (2009) Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvän löytäminen". Acta Universitas Tamperensis 1435. Tampere yliopistopaino Oy. 366 pp.**

Luin jokin aika sitten belgialaisesta sanomalehdestä artikkelin, jonka aiheena oli erilaisten oppilaiden huomioonottamisesta johtuvat vaikeudet koulun arjessa. Tavallisessa koululuokassa voi olla lapsia, joilla on lukihäiriötä (dyslexia), Aspergerin syndroomaa tai tarkkaavaisuuksia ja ylivilkkaushäiriötä (ADHD) sekä aisti- ja liikuntarajoitteisia koululaisia. Lisäksi ryhmään saattaa kuulua monien etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen edustajia erilaisine arvomaailmoineen ja uskonnollisine taustoinneen. Luokassa voi olla myös maahan vastikään muuttaneita, opetuskieltä mahdollisesti vähän tai ei lainkaan osaavia lapsia.

Kokonaisuus asettaa melkoisia haasteita sekä opetukselle että muille koulun käytännölle. Artikkelin yhteydessä olleessa piirroksessa epätoivoinen opettaja huusi korokkeeltaan: "Eikö täällä ole ketään normaalista?" Piirros oli tarkoitukseisen provosoiva, ja muutenkin kirjoituksessa asiaa havainnollistettiin karrikoidulla esimerkeillä. Itse asia on kuitenkin

#### References

- Amelina, Anna & Thomas Faist (2008) 'Turkish Migrant Associations in Germany: Between Integration Pressure and Transnational Linkages', *Revue Européenne des Migrations Internationales* 24 (2): 91–120.
- Atakan, Fulya (1993) *Kutsal Göç: Radikal İslamcı Bir Grubun Anatomisi*, İstanbul: Bağlam.
- Fitzgerald, D. (2006) 'Towards a Theoretical Ethnography of Migration', *Qualitative Sociology* 29 (1): 1–24.
- Kehl-Bodrogi, Krisztina (2003) 'Historical Background' in Paul J. White & Joost Jongerden (eds.) *Turkey's Alevi Enigma: A Comprehensive Overview*, Leiden: Brill, 53–69.
- Köse, Talha (2010) *Alevi Opening and the Democratization Initiative in Turkey*, SETA Policy Report, No. 3.
- Nuhoglu-Soysal, Yasemin (2000) 'Citizenship and Identity: Living in Diasporas in Post-War Europe?' *Ethnic and Racial Studies* 23 (1): 1–15.
- Smith, M. Peter (2002) "Preface", in Nadje Al-Ali & Khalid Koser (eds.), *New Approaches to Migration? Transnational Communities and the Transformation of Home*, London: Routledge, xi–xv.
- Özyürek, Esra (2009) "The Light of the Alevi Fire Was Lit in Germany and Then Spread to Turkey": A Transnational Debate on the Boundaries of Islam' *Turkish Studies* 10 (2): 233–253.

huomionarvoinen: nykyisissä yhteiskunnissa tavallisuudesta on tullut poikkeuksellista ja monimuotoisuudesta säännönmukaista. Ei olekaan ihme, että erilaisuuden hallinnasta (*diversity management*) on kasvanut kukoistava kirjallisuuden ja konultaation ala.

Toinen muodikas kehityslinja kulkee johtamistutkimusta ja -kirjallisuutta pitkin. Kun perinteiset hierarkkiset rakenteet alkoivat murentua, markkinat laajentua sekä kilpailu kiristyää ja yhä useammat tuotanto-organisaatiot nojautua ennemmin asiantuntijuuteen kuin yksinkertaisten tehtävien suorittamiseen, tarvittiin uusia malleja toimivalle johtajuudelle. On puhuttu muun muassa transformatiivisesta ja muutosjohtamisesta sekä laatu- ja ympäristöjohtamisesta.

Uuden johtajuuden yksi osa-alue on eettinen johtaminen. Johtamisen periaatteissa ja käytännöissä ei ole enää kysymys ainoastaan asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja parhaan mahdollisen tuloksen tekemisestä, vaan myös moraalisten ja

arvokysymysten huomioimisesta organisaation päätöksenteossa ja muussa toiminnassa. Raadollista maailmaa ei kuitenkaan ole täysin unohdettu. Finlandia-talolla vuonna 2010 pidetyn konferenssin mainoksen mukaan eettisestä johtamisesta haetaan kestävää kilpailuetua aikana, jolloin sitoutuminen ei ole muodissa.

Näitä molempiaasioita – koulun monimuotoisuutta ja eettistä johtamista – käsittelee vuonna 2009 ilmestyneessä väitöskirjassaan kasvatustieteilijä Katri Kuukka. Teoksen ytimekkäänä nimenä on Rektorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Alaotsikoksi on moton tapaan lisätty ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”.

Tutkimuksen tarkoituksena on toimia lähteenä eettisen ulottuvuuden vahvistamiseksi monimuotoista ja monikulttuurista suomalaista koulua koskevassa diskurssissa ja edesauttaa koulussa käytää arkipäivän moraalikeskustelua”. Lisätautioitaksi on muotoiltu näkökulmien tarjoaminen ”monikulttuurisen koulun todellisuudessa ilmeneviin haasteiden ja dilemmojen ja niihin vastaamisen pohdintaan”.

Tutkimus jakautuu teoreettis-käsitteelliseen taustaosuuteen ja empiiriiseen osaan. Teoksen taustaosuus vie itse asiassa yli-voimaisesti suurimman osan kokonaisuudesta. Siinä tarkastellaan aluksi etiikkaa ja eettistä ajattelua sekä arvoja yleensä ja koulun arvoja eettisesti, minkä jälkeen analysoidaan eettistä johtamista koulussa ja monikulttuurista koulua eettisen johtamisen maisemana. Taustaosuuden päättää Kuukan yhteytoveljeksen rehtorin ”eettisistä eväistä”, jossa samalla kuvataan tutkimuksen tulkinnallinen kehys empiiristä analyysiä varten.

Empiirisän osan aineisto koostuu Helsingin kaupungin suomenkielisen peruskoulujen rehtoreille vuonna 2004 tehdystä haastatteluista. Haasteltavat rehtorit valittiin Kuukan termein monikulttuurista koulusta. Monikulttuurisilla kouluilla tarkoitetaan tässä sellaisia oppilaitoksia, joissa yli kymmenen prosenttia oppilaita on maahanmuuttajataustaisia. Maahanmuuttajataustaisuus määrittyy puolestaan siten, että oppilas on joko itse muuttanut Suomeen tai hän on itse syntynyt Suomessa, mutta jompikumpi hänen vanhemistaan tai molemmat vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen.

Tutkimuksen taustaosuus on hieman luettelomainen ja selainsaan lukijalle hieman raskasta kahlattavaa. Tästä huolimatta – ja vaikka en ole pätevä henkilö arvioimaan Kuukan eettistä ajattelua ja johtamista tai kouluinstuution arvopäätelmää tekemän kuvaukseen kattavuutta ja oikeellisuutta – vain silti hyvin suositella näihin asiaihin tutustumista kaikille opiskelijoille ja tutkijoille, jotka työskentelevät samankaltaisten aiheiden parissa. Eettisiin ja johtajuuskysymyksiin on käytännössä usein aika haasteellista vastata. Kuukan katsaukset osoittavat kiistattomasti, että molemmat teemat ovat myös intellektuaalisesti kiinnostavia.

Väitöskirjan taustaosuuteen sisältyy myös pieni itsenäinen tutkielma Helsingin kaupungin koulujen toiminnan taustalla olevien arvojen kehityksestä viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Kuvaus vahvistaa käsitystä, että suomalaisen koulujärjestelmän takana olevissa periaatteissa tapahtui vuosituhanne vaihteen tienoilla käännne. Kansallisen suomalaisen kulttuurin säilyttämisen ja kehittämisen itseisarvoisuudes-

ta siirryttiin kohti kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksynytä ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tavoitetta. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 monikulttuurisuuden hyväksyminen kuului jo elimellisenä osana alan arvopohjaa. Irtiotto kansallisen yhtenäiskulttuurin Suomesta on selkeä.

*“Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansaliskielet, kaksi kansankirkkoja, saamelaiset alkuperäiskansan ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuurin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalivassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.”*

Toinen kiinnostava pieni analyysi koskee helsinkiläisen monikulttuurisen koulun muuttuvia politiikkoja. Kuukka jakaa ajanjakson 80-luvun puolivälistä tutkimuksen kirjoittamishetkeen viiteen periodiin. Näistä ensimmäinen on nimeltään pakolaisopetuksen aika (1986–1989), jolloin painotettiin pakolaisoppilaiden koulunkäynnin tukemista ensisijaisesti koulun tavomaisin keinoin, mutta jolloin Ruotsista saadun mallin mukaisesti tuettiin myös vieraskielisten lasten oman äidinkielen opetusta. Vuonna 1987 oman äidinkielen opetuksen piiriin otettiin pakolaisoppilaiden lisäksi myös muut maahanmuuttajat.

Toista vaihetta (1990–1994) Kuukka kutsuu ulkomaalaisopetuksen ajaksi. Sitä määritää maahanmuuttajien määränpopea kasvu ennen muuta Somaliaa ja entisen Jugoslavian alueelta tulleiden turvapaikanhakijoiden muodossa. Helsingin kaupungissa perustettiin varsin nopeasti erilaisia neuvottelukuntia pohtimaan muutoksen aiheuttamia toimenpiteitä, ja kaupungin ensimmäinen ulkomaalaispoliittinen ohjelma hyväksyttiin vuonna 1995. Helsingin ulkomaalaispolitiikassa tavoitteeksi asetettiin kaupungin muuttuminen kansainvälikesi ja monikulttuuriseksi pääkaupungiksi, jossa ulkomaalaisilla on tasavertaiset mahdollisuudet kunnan palveluihin, ja he voivat integroitua Helsinkiin oman kieli- ja kulttuuritaustansa säilyttäen.

Kolmannessa vaiheessa (1995–1999) maahanmuuttajien opetus muuttui osaksi kansainvälistyvä koulu, johon aluksi sisältyivät myös kielikylpykäytännöt ja vieraskielinen opetus, rehtorien Eurooppa-tietous sekä oppilas- ja opettajavaihto. Vuosikymmenen lopulla kuitenkin (varsinaisen) kansainvälisyy ja monikulttuurisuus (kansainvälistyvä koulu) eriyettiin hallinnollisesti toisistaan.

Valtakunnallisella tasolla maahanmuuttaja nähtiin suomalaissäädessä koulutuspolitiikassa kulttuurisena rikastajana, ja strategisia avainsanoja olivat tasa-arvo, kaksikielisyys sekä monikulttuurisuus. Samalla ajanjaksolla aktualisoitui myös kysymys uskonnollisesta monimuotoisuudesta kouluyhteisössä, ennen muuta islaminkoisten oppilaiden määränpopean myötä.

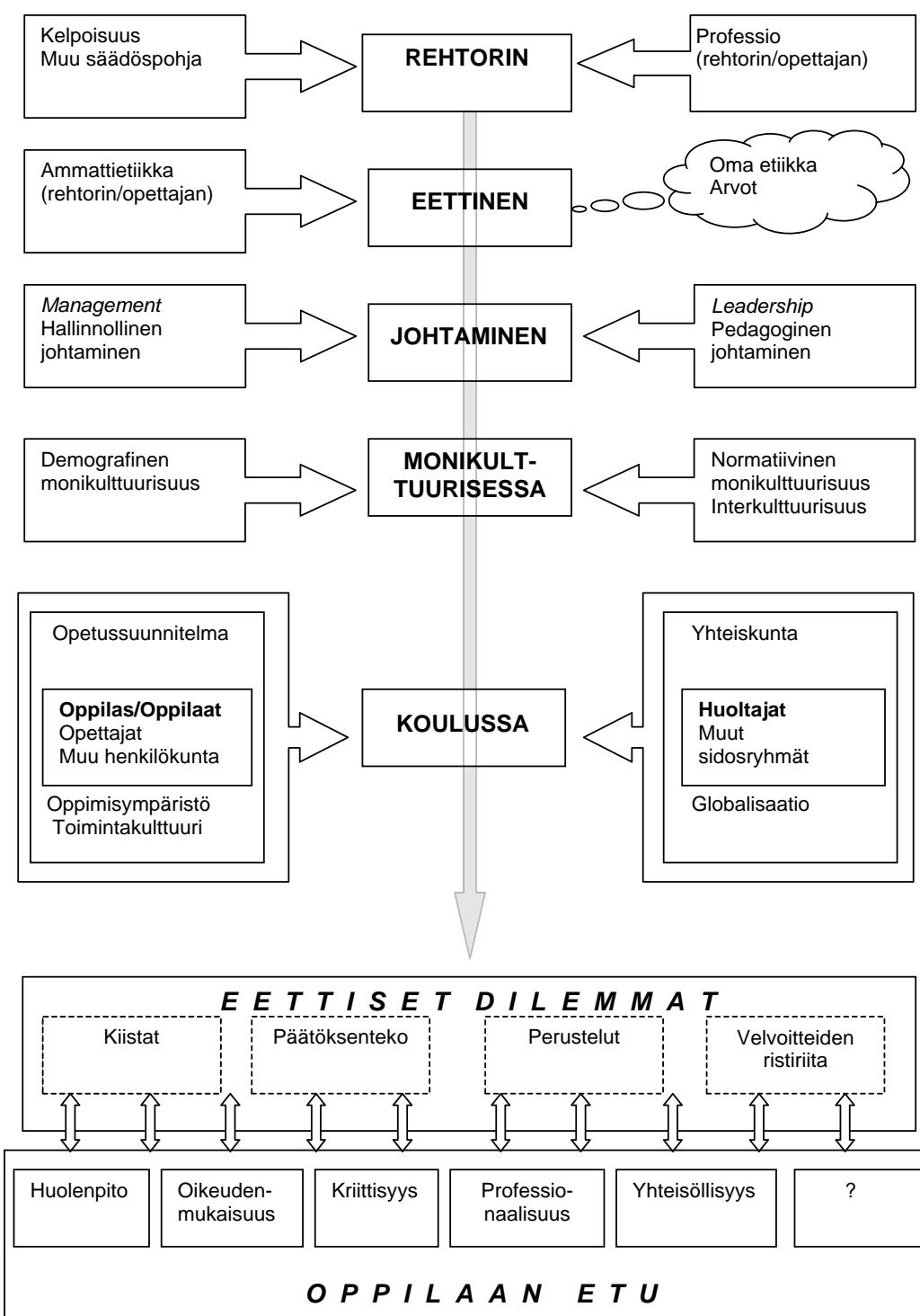
2000-luvun ensimmäisistä puoliskoista Kuukka kutsuu monikulttuurisen opetuksen ajaksi. Opetusministeriön ensimmäiset

maahanmuuttopoliittiset linjaukset julkaistiin vuonna 2003, ja niissä vahvistettiin ensisijaiseksi tavoitteeksi oppilaiden integroiminen yleiseen koulutusjärjestelmään ottamalla huomioon maahanmuuttajalasten ja -nuorten erityistarpeet. Eri-tyisiksi toimintamuodoiksi vakiintuivat puolestaan maahanmuuttajalasten tarveharkaintainen valmistava opetus sekä suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus.

Viimeisintä vaihetta (vuodesta 2005 eteenpäin) Kuukka kutsuu nimellä työperäisyttä ja valtavirtaistamista. Pääkau-punkiseudun kaupunkiohjelmaan sisältyi tällöin esimerkiksi kansainvälisten perheiden koulutuspalveluja perusopetukses-

sa koskeva hanke, jossa pohdittiin muun muassa vieraskielisen opetuksen tarjonnan riittävyyttä, joustavaa oppilaaksi pääsyä kansainvälistä liikkuvien perheiden osalta sekä erityisopetuksen palvelujen saatavuutta muilla kuin koulun opetuskiellä. Syksyllä 2008 Helsingissä alkoi ilmeisesti Sitran tekemään aloitteeseen pohjautuen kiinankielinen opetus. Valta-virtaistamisella viitataan puolestaan kaikkien oppilaiden tasaroisiin koulutusmahdollisuuksiin sekä toimivaan tasapai-noon yleisten ja kohdennettujen toimenpiteiden välillä.

Teoksen taustaosuuden sisällöt Kuukka tiivistää tutkimuk-sen tulkinnalliseen kehykseen (kuvio 1), jota hän kutsuu reh-



Kuvio 1. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

torin eettisiksi eväksi. Tämän kehyksen hän esittää kuviona, jossa varsin ovelalla tavalla tutkimuksen aihe ja otsikko avautuvat erilaisiksi näkökulmiksi ja suuntaavat kysymyksensäsettelun kohti rehtorin työssä ilmeneviä eettisiä dilemmoja. Pekuskäsitteiden vasemmalle puolelle asettuvat Kuukan mukaan rehtorin johtamistyötä suhteellisen tiukasti säätelevät realiteetit ja normit, kun taas oikealta puolelta löytyvät enemmän vapausasteita ja neuvotteluvaraa sisältävät ulottuvuudet. Tilanteen hahmottaminen tällä tavalla voisi hyvinkin auttaa rehtoreita ymmärtämään sekä oman liikkumavaransa että sen puuteet erilaisissa käytännön tilanteissa.

Kuvion alaosan eettiset dilemmat liittyvät ihmisten väliinii kiistoihin, asioita koskevaan päättöksentekoon, käsitysten ja toimintatapojen perusteluihin sekä erilaisten velvoitteiden väliinii ristiriitoihin. Kaikki dilemmat tulisi – ainakin periaatteessa – ratkaista siten, että oletusarvoisena lähtökohtana on aina oppilaan etu. Se ei kuitenkaan ole yksiselitteinen asia, vaan sisältää esimerkiksi erilaisia oikeudenmukaisuus- ja yhteisöllisyysnäkökohtia sekä monia muita huomioon otettavia seikkoja.

Taustakuvaukseen verrattuna tutkimuksen varsinainen empiirinen anti jää valitettavasti jossain määrin suppeaksi. Siinä nousee esille monia kiinnostavia havaintoja monikulttuurisen koulun ja sen johtamisen arjesta, mutta useimpia asioita analysoidaan varsin vähän, eikä lukijalla ole mahdollisuutta arvioida, kuinka yleisistä ja koulun käytäntöjen kannalta merkityksellisistä asioista on kyse.

Kuukan mukaan monikulttuurisuus määrittyi haastatteluissa etnisyyden erilaisuudeksi, suomalaisuuden ja maahanmuuttajien moneudeksi sekä moneuden arkipäiväisyydeksi, ja se ymmärrettiin eri tavoin: normittavana, kriittisenä ja kuormittavana vastavuoroisutena ja erojen inklusiivisutena.

Rehtorit kuvasivat haastatteluissa myös erilaisia eettisen johtamisen ongelmakohtia havainnollistavia dilemmoja. Nämä dilemmat liittyivät erilaisiin asioihin ja tilanteisiin: vuorovaikutustilanteisiin, oppilaan oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkinnoihin sekä laajemmin integraatioprosessiin. Vuorovaikutustilanteissa nousi varsin vahasti esille ongelmat impulsiivisesti käyttäytyvien vanhempien kanssa.

Etnis-kulttuuristen tulkintojen kohdalla esille nousi kysymyksiä burkhan käytöstä, taito- ja taideaineisiin (esimerkik-

si musiikki) osallistumisesta, oppiaineiden sisältöjen (esimerkiksi evoluutio) hyväksymisestä, suhtautumisesta naisopettajiin tai -rehtoriin, oppilaan ottamisesta kotiopetuukseen sekä syrjivästä tai rasistisesta käyttäytymisestä kantaväestön edustajien taholta.

Kirjoitukseni alussa viittasin jo kouluun ja koululuokkaan yhteiskuntana pienoiskoossa. Kuukka itse kutsuu koulua mikrokosmokseksi ja kaikkeuden keskukseksi, jossa tarjotaan moninaisia palveluja ja joka on ainakin yhtä moninaisten odotusten ja vaatimusten kohteena. Koulu on keskeinen osa yhteiskuntaa: laajemmat muutokset näkyvät nopeasti koulun arjessa ja toisaalta koulun käytännöt vaikuttavat olennaisesti siihen, miten yhteiskunta muuttuu. Voi jopa ajatella, että koulu on keskeisemmässä roolissa kuin koskaan aikaisemmin. Kun nykyikäisia yhteiskuntia ja moderneja kansakuntia rakennettiin, koulu oli silloinkin merkittävässä roolissa kansakuntaan samastumisen vahvistajana ja isänmaallisten tunteiden herättäjänä. Tuolloin opinahojen lisäksi oli kuitenkin myös monia muita samansuuntaisesti vaikuttavia sosiaalisia instituutioita, kuten armeija (miehille), kotitalouskoulutus (naisille), sano-malehdistö (myöhemmin radio ja televisio) sekä uudet liikenteelliset ratkaisut kuten rautatiet.

Nykyään, monikulttuurisia yhteiskuntia rakennettaessa, koulu on melko lailla yksin kansallisen kasvatustehtävänsä kanssa. Siinä missä alakulttuurisuus, verkostomaisuus ja yli-rajaisuus kukoistavat lasten ja nuorten vapaa-ajan kommunikatiivisissa käytännöissä, koulu yrittää luoda edellytyksiä sille, että ihmiset tulevat toimeen fyysisessä ympäristössä ja pystyvät saavuttamaan yksilöllisiä ja kollektiivisia tavoitteitaan, vaikka heitä eivät monet muut asiat yhdistäkää. Opettajien ja rehtoreiden harteilla on sellainen määrä vastuuta, että vähempikin varmasti riittäisi. Muun yhteiskunnan tuesta ja laajemmassa arvostuksesta oltaisiin varmasti iloisia ja kii-tollisia.

### **Pasi Saukkonen**

Erikoistutkija, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässäätö Cupore  
Vuorikummuntie 20 A5  
00390 Helsinki  
[Pasi.Saukkonen@cupore.fi](mailto:Pasi.Saukkonen@cupore.fi)

**Tauro, Tanja & van Dijken, Marjo (toim.) (2009) *Kunnia ja konflikti. Näkökulmia ilmiön tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn*. Amoral-hankkeen loppujulkaisu. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliiton Uudenmaan piiri.**

”Kunniaan liittyvä väkivalta ymmärretään Euroopassa ja läntisissä maissa yleisesti vieraassa kulttuurissa tapahtuvana naisiin kohdistuvana alistamisenä, johon liittyy perheen ja yhteisön kunnian ylläpitäminen. Alistaminen käy ilmi kontrollointina, erityisesti tytöjen ja naisten seksuaalisen käytäytymisen kontrollina, brutaalina fyysisenä, psyykkisenä ja seksuaalisena väkivaltana, pakkoavioliittoina, itsemurhina ja murhina.” (s. 71.)

Parin viime vuoden aikana kunniaväkivallasta on alettu puhua ilmiönä, joka maahanmuuton myötä tavoittaa myös Suomen. *Kunnia ja konflikti*-teos on Mannerheimin lastensuojeluliiton kunniaväkivallan vastaisen Amoral-hankkeen loppuraportti ja se tarkastelee kunniaväkivaltaa niin kulttuurisena ilmiönä kuin käytännön sosiaalisten ratkaisujenkin kautta. *Kunnia ja konflikti*-teos on moninainen, monilotteinen ja mielenkiintoinen kokoelma eri alojen artikkeleita. Se käy kunnia- että muusta väkivallasta piirtyy lukemisen myötä kuva, joka osoittautuu sitä ongelmallisemmaksi mitä pidemmälle teos etenee. Kirja osoittaa, että kunniaväkivalta ja siihen liittyvät käsitykset voivat edelleen olla epäselviä myös asiantuntijoille. Kunniaväkivallan määritelmät, syyt ja siihen suhtautuminen eivät avaudu vain yksittäisten kulttuuristen syiden kautta, eikä helppoja ratkaisuja ilmiön lähestymiseen aina ole.

*Kunnia ja konfliktin* alkuosassa on teoreettisempia katsauksia. Niissä pohditaan kunniaa, kulttuuria ja myös suomalaista perheväkivaltaa osana väkivallan oikeutusta. Tieteellisissä katsauksissa on näkökulmia väkivaltaan, kulttuuriin ja kunniaan, ja niiden välillä elävät konfliktit avautuvat kattavasti ja silmiä avaten. Ilmiö näyttää vaikeana mutta samalla ihmillisesti ymmärtäväänä perinteiden vyhtiinä. Teoksen myötä käy myös selväksi, että kunniaväkivaltaa esiintyy myös Suomessa. Sen äärimuotoja, kuten kunniamurhia, ei ole tullut ilmi, mutta lievempiä muotoja esiintyy.

Kirjan alkuosan kahdeksassa artikkelissa pohditaan muun muassa yhteisöllisyyttä, sukua ja niihin liittyvää kunniaa, suomalaista väkivaltaa ja väkivallan yhteyttä kulttuuriin. Tieteellisten näkökulmien kautta luodaan vahva tausta teoksen toiselle osiolle, jossa keskitytään käytäntöön ilmiön tunnistamisen, puuttumisen ja ratkaisujen kautta. Jälkipuoliskolla aihetta lähestytään käytännön kokemusten ja ennaltaehkäisevän työn kannalta.

**Kunniaväkivaltaa muualla, lähisuhdeväkivaltaa Suomessa?**

Kunnia ja siihen liittyvä väkivalta ovat Suomessa vasta hiljattain yleiseen keskusteluun nousseita ilmiöitä. Puhe monikulttuurisuudesta, maahanmuutosta ja uskonnoista saa helposti piirteitä, joissa kunniaväkivalta kytkeytyy laajana ilmiö-

nä kaikkeen erilaiseen, toiseuteen ja maahanmuuttoon. Viranomaisten ja aihien parissa työskentelevien kannalta kokemus on arkikäsitystä monimutkaisempi, ja siihen uusi teos *Kunnia ja konflikti* tuo lisää selkeyttä ja työvälaineitä.

Puhe kunnista ja väkivallasta kytkeytyy yhtä aikaa yksilön, perheen, kulttuurin ja yleisen hyvinvoinnin ja pärjäämisen ky symyksiin kaikkialla maailmassa. Viime aikojen maahanmuuttokeskustelun ohessa on nostettu vahvasti esille myös suomalainen väkivalta. Suomalaisissa miesten tekemissä surmatöissä ja väkivallassa syynä nähdään usein miehisen itsetunnon ongelmat ja epäselvyys omasta paikasta ja maskuliinisuudesta. Samaan miehisen väkivallan kuvastoon liitetään myös valta tai sen tarve ja naisen kontrollointi. (esim. s. 74–76.)

Väkivallan perusteet voivat löytyä kunnista, perheestä, henkilökohtaisista traumoista tai uskonnosta kuten kirjan alkuperässä katsauksissa on näkökulmia väkivaltaan, kulttuuriin ja kunniaan, ja niiden välillä elävät konfliktit avautuvat kattavasti ja silmiä avaten. Ilmiö näyttää vaikeana mutta samalla ihmillisesti ymmärtäväänä perinteiden vyhtiinä. Teoksen myötä käy myös selväksi, että kunniaväkivaltaa esiintyy myös Suomessa. Sen äärimuotoja, kuten kunniamurhia, ei ole tullut ilmi, mutta lievempiä muotoja esiintyy.

Suvi Keskinen analysoi artikkelissaan kulttuuristunutta väkivaltapuhetta Suomessa ja Ruotsissa ja toteaa asenteiden leimaavan suhtautumista tiettyjen etnisten ryhmien väkivaltaisiin tekoihin. Asetelma ”tasa-arvoisen länsimaisen kulttuuri” ja ”epätasa-arvoisen, patrikaalisen ja kurden tai yleisemmin maahanmuuttajien kulttuuri” toimivat Keskinen mukaan selittävinä tekijöinä esimerkiksi mediassa (s.19). Tällaisessa keskustelussa suomalainen väkivalta näyttäätyy Keskinen mielestä harkitsemattomana, pikastuksissa ja usein humalassa tehtynä ja ”tavanomaisena”, kun taas maahanmuuttajien kulttuuri kytkeytyy väkivalta esittäytyy suunnitelmallisena, harkittuna ja raakana (s. 23). Samaan aikaan on muistettava, että esimerkiksi Suomessa joka viides nainen on kokenut parisuhdeessa väkivaltaa, ja Suomi on yksi länsimaiden lähisuhdeväkivaltaisimmista maista, huomauttavat Hanna-Mari Romppanen ja Gazale Giray (s. 59).

Vaikka kunnia- ja perheväkivallassa on paljon yhtäläisyysyksiä, Sundströmin mukaan merkittävin ero on tekijän suhde uhriin. Kunniaan liittyvässä väkivallassa tekijä (ts. toimenpanija) voi olla uhrin veli, äiti tai muu sulukainen, mikä on harvinaista muussa naisiin kohdistuvassa väkivallassa. (s. 76.) Osa tutkijoista määritteleekin kunniaväkivallan vastakohtaksi häpeäväkivallan, jota suomalainen lähisuhdeväkivalta lähenee: naisen käytäytymisen kontrollointi voi perus-

tua muun muassa mustasukkaisuuteen, jonka taustalta löytyy pelko häpeälliseen asemaan joutumisesta. Kunniaväkirallissa puolestaan ”puhdistetaan” suvun jo kärsinyt kunnia. Kunian, häpeän ja kontrollin kadottamisen pelon tarkastelu auttavat osaltaan ymmärtämään kaikkeen väkivaltaan liittyvää probleematiikkaa.

### **Perhesuhteiden ja integraation ongelmia**

Suomessa ilmenevä parisuhdeväkivalta on usein kytköksissä yksilön kokemaan mustasukkaisuuteen, häpeään tai sen pelloon. Yhteisöllisistä kulttuureista Suomeen muuttavissa suomalainen yksilöön keskityvä kulttuuri voi aiheuttaa ongelmia. Kunnia- tai yhteisökulttuureista tulevien käsitys kunnasta ja kunnian säilyttämisestä poikkeaa Suomessa elävistä käsityksistä. Epävarmuus ja kulttuurishokki, yhteiskuntaan sopeutumisen ongelmat kuten työttömyys, kielitaidottomuus tai valta-aseman muutokset perheessä voivat aiheuttaa entistä voimakkaampaa pitäytymistä lähtömaan arvoissa.

Elämänkaarella tapahtuvat muutokset ja kriisitilanteet ovatkin usein niitä, jotka käynnistävät väkivaltaan johtavan prosessin. Kun kontrolli pettää, elämä ei ole hallinnassa ja jälkkiasvu tai puoliso pyrkii kapinoimaan tuttua elämää vastaan, ongelmia voi syntyä. Kyse on viime kädessä siitä, kuka päättää, milloin ja kenen kanssa elämä etenee. Seksuaaliset kontaktit, puolison valinta, raskaus ja vanhemmuus sekä yleisesti säännöstä kieltäytyminen ja kapinointi ovat mahdollisia riidan aiheuttajia. Kun kyseessä on traditio, jossa suvun mies tai vanhemmat ovat vastuussa ja kontrolloivat nuoria, voi ero suomalaiseen kulttuuriin olla liian suuri, kuten Marjo van Dijken esittää. (s. 167.)

Van Dijkenin mukaan uuteen maahan muutto voi vaikuttaa perheen sisäiseen dynamiikkaan monin tavoin, mikä luo kriisejä ja konfliktitilanteita, joissa myös väkivallan riski kasvaa. Perheen käytösmallit voivat muuttua perinteisemmiksi maahanmuuton yhteydessä koettujen pettymysten tai perheen sisällä tapahtuneiden muutosten myötä. Esimerkiksi toisen vanhemman kuolema voi aiheuttaa tilanteen, jossa lapsen saaminen nopeasti avioon voi olla jäljelle jääneen vanhemman tavoitteena, minkä myös Rebwar Karimi nostaa artikkeliissaan esille (s. 187). Maahanmuuttomaassa kohdattavat uudenlaiset tilanteet saattavat luoda jännitteitä vanhempien ja lasten välillä. Lapsille integraatio uuteen maahan on usein helpompaa esimerkiksi koulu- tai päiväkotijärjestelmän kautta. Heidän hyvä sopeutuminensa, uuden kulttuurin ja kielen oppiminen sekä yhteiskunnallinen ymmärrys voivat kääntää perheen sisäiset valta-asetelmat päälaelleen. Vanhemmille stressiä aiheuttaa kielitaidottomuus ja se, että ote omiin lapsiin löystyy, kun oma sopeutuminen on nuoria hitaampaa. Kun vanhemmat kokevat, että kontrolli lapsiin ja myös omaan elämään katoaa, riski väkivaltaan on olemassa. Konfliktin riskiä lisää, jos vanhemmat ovat syrjäytyneet, ja heillä on kielteinen käsitys suomalaisesta yhteiskunnasta. Karimin mukaan vanhempien keskeinen asema yhteisössään voi luoda painetta, jossa valta-asetelmien muutokset aiheuttavat jännitteitä. (s. 187.)

### **Muutos yhteisöllisestä kulttuurista yksilölliseen kulttuuriin**

Islamilaisten lain ja uskonnnon merkitys kunniankonfliktikysymyksissä nousee tästä esille julkisessa keskustelussa. Viralliset tahot, esimerkiksi maahanmuuttajayhdistykset tuomitsevat kunnianväkirallan jyrkästi uskontoon kuulumattoman. *Kunnia ja konflikti*-teoksessa äänen saavat muun muassa Finkurd-maahanmuuttajayhdistys sekä Suomen Islamilainen Neuvosto, joiden mukaan kunnianväkiralta ei kuulu islamiin. Alan tutkijoiden parissa näkökulmat sen sijaan ovat ristiriitisia. Osan mukaan islamilainen oikeuskäsitys ylläpitää naisen alisteista asemaa ja sälyttää kunnian naisten kannateltavaksi. Osa kieltyy yhdistämästä kunniamurhia ja islamia lainkaan toisiinsa (s. 101.)

Koska kulttuuriperinteiden ja -traditioiden ja uskonnollisen lain välisen rajan veto on käytännössä mahdotonta, uskonnnon merkitystä ei tule ainakaan ylikorostaa. Patriarkaattisen yhteiskuntajärjestykseen muotojen voidaan kuitenkin katsoa osaltaan selittävän kunnianväkiraltaa. Kunniankonfliktien takana on yhteisöllisen kulttuurin tarve palauttaa menetetty kunnia, joka voi häiriintyä perheen tai suvun jäsenen sopimattomien toimien vuoksi.

Teoksen vahvuus on sen moniäänisyys. Yksittäiset haastatellut maahanmuuttajat ja artikkeleita kirjoittaneet tutkijat ovat teksteissä tasavahvasti edustettuina. Erilaiset näkökulmat avaavat ilmiötä uusiin suuntiin. Historiallisen katsauksen tuo muun muassa Satu Lidmanin artikkeli. Lidman muistuttaa, että myös Euroopassa vallitsi vielä esi-modernilla ajalla kollektiivinen kulttuurikäsitys, joka perustui ajatukselle suvun, perheen, kaupungin tai tietyn ammatin edustajien jakamasta kunnista, mikä saatettiin kuitenkin menettää yksittäisen henkilön teon vuoksi. Giray ja Romppanen puolestaan pohtivat, kuinka jälkimodernille ajalle tultaessa kunnia perustui yhä enemmän yksilöllisille arvoille ja yksilöön toimeentuloon tai kultustasoon, ja yhteisöllinen kunniankäsitys menetti siten merkitystään.

Marjo van Dijken ja Hanna Holm huomauttavat, että kunnian liittyvä väkivalta eroaa muista väkivallan muodoista juuri siksi, että sille on ominaista yhteisön laaja-alaisempi hyväksyntä. ”Erityisesti sukulaiset saattavat kantaa huolta siitä, että tuotettuun häpeään reagoidaan. Paine kohdistuu tavallisesti miespuolisii sukulaisiin: isään, veljeen tai puolisoon. Häpeän aiheuttaneen tapahtuman julkisuus on kunnian liittyvässä väkivallassa keskeinen tekijä. Mitä useampi maahanmuuttajayhteisössä tietää tuotetusta häpeästä, sitä suurempi paine perheenjäsenillä on reagoida siihen ja ryhtyä toimenpiteisiin kunnian palauttamiseksi.” (s. 187.)

Juuri yhteisöllisyden voimakas läsnäolo tekee kunniankonflikteista erityisen ongelmallisia – teko voi saada hiljaisen hyväksynnän ja asiasta vaietaan ulkopuolisille. Puhumattomuus liittyy myös häpeään – aihe on tabu eikä siitä haluta keskustella, ja se vaikeuttaa myös viranomaistyötä. Suureksi ongelmaksi teoksen mukaan muodostuu epävarmuus toisen kulttuurin edessä. Viranomaisten toimintaa leimaa yleisesti voimattonuus ja epävarmuus siitä, miten ilmiön kanssa tulisi toimia. Vaikka kulttuurisia lähtökohtia halutaan ymmärtää, laittomuu-

den, uhkailun ja väkivallan edessä keinot ovat vähissä. Viranomaistaholla pelko rasistisesti leimautumisesta voi olla suuri kuten myös epätietoisuus siitä, miten erilaista kulttuuria oleiden kotien sisäisiin kysymyksiin voisi puuttua. Kun pelon ja yhteisön vuoksi asiaista vaietaan ulkopuolisten edessä, monet tapaukset jäävät selvittämättä ja pohjustavat tulevia ongelmia.

### Sukupuolten kunnia ja häpeä

Kunniaväkivallasta, kuten muustakin väkivallasta puhuttaessa sukupuoli on keskeinen tekija ja uhriutta määrittävä tekijä. Tyypillinen kuva on, että uhri on nainen, usein nuori tytö ja tekijä mies. Myös suomalaisen perheväkivallan kohdalla nainen on useammin uhrin asemassa, joskin myös vastakkaisia tilanteita on, Giray ja Romppanen kirjoittavat. Vaikka kunnialkuttuurien yhteydessä puhe ajautuu helposti patriarkaalista yhteisöä kritisovaksi väittelyksi, ei nainen ole kunniaväkivaltaan kohteena yksinään. Opitut tavat, perinteet ja tiedostamattonina sisästetyt tunteet siitä, miten tilanteissa tulisi toimia koskevat yhtä lailla kumpaakin sukupuolta. Siten myös naiset voivat kokea kunniaväkivallan eri muodot hyväksytävinä ja tukea niitä. Samoin miehet ovat osaltaan uhreja joutuessaan toimimaan tietyin ehdoin: suvun tai yhteisön painostus tekoon voi olla suuri, tekijöillä ei usein ole muuta vaihtoehtoa. Se on suuri ongelma silloin, kun tekoihin yritytään puuttua.

Kunniaväkivallassa sukupuoli jäsentää uhriutta siten, että häpeän kytkeytyvät, kunniaa loukkaavat teot ovat usein helppommin tyttöön tai naiseen kytettäviä. Tilastot osoittavat, että 80–90 prosenttia kunniaväkivaltaan liittyvistä tapauksista on naisiin kohdistuvia (s. 164). Vaikka kunnia voi loukkaantua myös miesten tekemistä teosta, on naisen aiheuttama häpeä pääsääntöisesti suurempi. Tähän liittyy patriarkaattinen ajatus kontrollista, jossa miesten ja suvun on kyettävä suojelemaan ja pitämään huolta jäsenistään, ja mikäli tytö toimii häpeää aiheuttavasti, sen voi nähdä symboloivan perheen miesten kykenemättömyyttä toimia perheen päännä. Siten vain kunnian palauttaminen ”rankaisun” kautta palauttaa tasapainon.

Naisten rooli kunniankonflikteissa nähdään siis useimmin uhrina, mutta heillä on osansa perintein passiivisina ylläpitäjinä kuten van Dijken huomauttaa (s. 163). Naiset ovat osa järjestelmää, jossa kunniaa ja häpeää ylläpidetään ja naisten osuus voi olla todellisuudessa suurempi kuin mitä kuvitellaan, sillä oletus miehestä (kunnia-)väkivallan tekijänä on lähes automaattinen. Tästä teos nostaa esimerkkeinä hienostti muutamat maahanmuuttajanaisten haastattelut, joissa naiset itse tunnistavat ilmiön, ja osaltaan myös toimivat sen kitkemiseksi. Lisäksi aiheen arkaluontoisuus ja tutkimuksen vähäisyyys ylläpitäätilannetta, jossa naisten todellista osuutta kunniankonflikteissa ei tiedetä. Vaikka *Kunnia ja konflikti*-teos ei täitä ongelmaa ratkaise, se nostaa ilmiötä kuitenkin kiitettävästi esille. Sukupuoli onkin tekijä, joka kytkeytyy kunnian, yhteisön ja tekojen merkitykseen erityisen tiiviisti. Naiseuteen tai mieheyteen liittyvät voimakkaat ennakkoon-

odotukset luovat tilanteen, jossa sukupuolittuneita väkivalta-tilastoja on vaikea kiertää.

### Tulevaisuuden ratkaisut keskustelussa, yhteisössä ja vertaistuessa?

Yhteisöllisyys kätee sisäänsä ongelman ytimen mutta samalla voiman, jonka kautta kunniaan liittyvää problematiikkaa voidaan tulevaisuudessa purkaa. Ratkaisukeinojen tulisikin olla yhteisöstä lähteviä, kuten Holm ja Van Dijken sekä monet muut teoksen tekijät toteavat. Ennalta ehkäisevän työn kannalta on erityisen tärkeää vanhemmuuden ja sukupolvien välisen vuorovaikutuksen tukeminen. Toisen polven maahanmuuttajatuoret ovat tässä suhteessa tienraivaajia. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Uudenmaanpiirin hyvät kokemukset keskustelupiireistä ja harrastusryhmistä niin tytöille kuin perheen miehillekin ovat osoittautuneet toimiviksi ja kertovat vertaistuen voimasta. Kirjan toisen osan esimerkit näistä on kerrottu ja purettu selkeästi, käytännönläheisesti ja yksityiskohtaisesti.

Taustoittavat tekstit teoksen alkupuolella auttavat ymmärtämään ratkaisuja ja kokemuksia, joita kakkososa tarjoaa. Koska teoksen lähtökohtana on ilmeisimmin ollut tarjota välineitä alalla työskenteleville, on kirjan toinen puolisko kerrontaa siitä, millaisia kotouttamis-, koulutus- ja vertaistukikokeumuksia hankkeen parissa on saatu. Ennaltaehkäisevät projektit ovat olleet keinoja, joilla kulttuurista sopeutumista edistetään ja joiden myötä riski kunniaan liittyvään väkivaltaan pienenee. Esimerkkeinä nostetaan tiedotustyön rooli, vertaistukiryhmätoiminta, yhteistyö moskeijoiden kanssa ja kansalaisjärjestöjen kuten Mannerheimin lastensuojeluliiton kanssa.

### Yhteenveto

Amoral-hankkeen loppuraportissa käydään läpi väkivallan syitä, ehkäisyä ja maahanmuuttajien kokemuksia, ja se tarjoaa lukijalle vahvan ja informatiivisen paketin vaikeasta aiheesta. *Kunnia ja konflikti*-loppuraportti ei anna suoria vastauksia tai ota kantaa, mikä kertonee osaltaan ilmiön hankaluudesta, mutta myös tekijöiden runsaudesta. Kirja taustoittaa, avaa näkökulmia ja tarjoaa käytännön vinkkejä mutta ei määrittele liikaa tai sano, miten pitää toimia. Lukuisien kirjoittajien teksteistä koostuva, eri yhteisöjä, järjestöjä ja viranomaisnäkökulmia esittelevä kokonaisuus tuo hyvän ja monipuolisen katsauksen aiheeseen tarjoaten toimintamalleja jatkoon. Vaikka teoksen kokonaisuus on aavistuksen hajanainen, se tarjoaa kiitettyän syväluotaavan paketin niin aiheen parissa töitä tekeville kuin myös niille, jotka haluavat laajentaa ymmärrystään aihetta koskien.

### Kaisa Nissi FM

Jyväskylän Yliopisto  
[kaisa.nissi@jyu.fi](mailto:kaisa.nissi@jyu.fi)